



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI



Kübranur DEMİREL

HAFIZLIK KUR'AN KURSLARINDA TERK: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2023



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI



Kübranur DEMİREL

HAFIZLIK KUR'AN KURSLARINDA TERK: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Danışman

Doç. Dr. Mustafa Fatih AY

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2023

T.C.
Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Kübranur Demirel'in bu çalışması, jürimiz tarafından Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan	: Doç. Dr. Şeref GÖKÜŞ	(İmza)
Üye (Danışman)	: Doç. Dr. Mustafa Fatih AY	(İmza)
Üye	: Doç. Dr. Hüseyin ALGUR	(İmza)

Tez Başlığı: Hafızlık Kur'an Kurslarında Terk: Bir Durum Çalışması

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi : 14/08 /2023

Mezuniyet Tarihi : 02/11/2023

AKADEMİK BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Hafızlık Kur’an Kurslarında Terk: Bir Durum Çalışması” adlı bu çalışmanın, akademik kural ve etik değerlere uygun bir biçimde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım bütün eserlerin kaynakçada gösterildiğini ve çalışma içerisinde bu eserlere atıf yapıldığını belirtir; bunu şerefimle doğrularım.

(İmza)

Kübranur DEMİREL





AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU BEYAN BELGESİ

Öğrenci Bilgileri	
Adı-Soyadı	Kübranur Demirel
Öğrenci Numarası	202052063020
Anabilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Danışman Öğretim Üyesi Bilgileri	
Unvanı, Adı-Soyadı	Doç. Dr. Mustafa Fatih Ay
Yüksek Lisans Tez Başlığı	Hafızlık Kur'an Kurslarında Terk: Bir Durum Çalışması
Turnitin Bilgileri	
Ödev Numarası	1609159489
Rapor Tarihi	22.06.2023
Benzerlik Oranı	Alıntılar hariç: %9 Alıntılar dahil: %17
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE, Yukarıda bilgileri bulunan öğrenciye ait tez çalışmasının a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana Bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 102 sayfalık kısmına ilişkin olarak Turnitin adlı intihal tespit programından Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarında belirlenen filtrelemeler uygulanarak yukarıdaki detayları verilen ve ekte sunulan rapor alınmıştır. Danışman tarafından uygun olan seçenek işaretlenmelidir: () Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşmıyor ise: Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporunun doğruluğunu onaylarım. () Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşıyor, ancak tez/dönem projesi danışmanı intihal yapılmadığı kanısında ise: Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporunun doğruluğunu onaylar ve Uygulama Esaslarında öngörülen yüzdelik sınırlarının aşılmasına karşın, aşağıda belirtilen gerekçe ile intihal yapılmadığı kanısında olduğumu beyan ederim. Gerekçe: Benzerlik taraması yukarıda verilen ölçütlere uygun olarak tarafımca yapılmıştır. İlgili tezin orijinallik raporunun uygun olduğunu beyan ederim. Danışman Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mustafa Fatih Ay İmza	

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ	iv
KISALTMALAR LİSTESİ	v
ÖZET	vi
TEŞEKKÜR.....	ix
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

HAFIZLIK KAVRAMI, HAFIZLIK EĞİTİMİNİN TARİHSEL SÜRECİ

1.1. Hafızlık Kavramı	7
1.2. Hafızlık Eğitiminin Tarihsel Süreci.....	8
1.2.1. Hz. Peygamber Döneminden Cumhuriyet’e Kadar Hafızlık Eğitimi	8
1.2.2. Cumhuriyetten Günümüze Hafızlık Eğitimi	11
1.2.3. Günümüz Kur’an Kurslarında Hafızlık Eğitimi	14
1.2.3.1. Kur’an Kursu	14
1.2.3.2. Öğretim Programı.....	16
1.2.3.3. Öğrenci	18
1.2.3.4. Öğretici	21
Hafızlık Eğitiminin Terkini Etkileyen Unsurlar	24
1.3.1. Ezber	24
1.3.2. Yaş	25
1.3.3. Hazır Bulunuşluk.....	26
1.3.4. Disiplin	27
1.3.5. Motivasyon.....	29
1.3.6. Ceza	31
1.3.7. Stres.....	32
1.3.8. Şiddet	33

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli.....	37
2.2. Çalışma Grubu	37
2.3. Veri Toplama Aracı	39
2.4. Veri Analizi.....	40
2.5 Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenliği	41
2.5.1. İnanırlılık	41
2.5.2. Aktarılabirlik	42
2.5.3. Tutarlık	42
2.6 Araştırmacının Rolü	42

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR BÖLÜMÜ

3.1.Hafızlık Eğitimi Terkinin Nedenleri	45
3.1.1.Öğrenciye Bağlı Nedenler.....	45
3.1.1.1. Ezber Yetersizliği.....	46
3.1.1.2. Stres Kaynaklı	47
3.1.1.2. Hafızlık Eğitimine İsteksiz Başlama.....	47
3.1.1.3. Hafızlık Eğitiminin Kolay Olduğunu Düşünme	50
3.1.1.4. Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Eğitimini Yürütememe	51
3.1.1.5. Süre Yetersizliği	52
3.1.1.6. Evlilik Nedeniyle Terk	53
3.1.2.Öğreticiden Kaynaklı Nedenler	53
3.1.2.1.Öğrencilere Eşit Tutum Sergilenmemesi	55
3.1.2.2. Öğretici Değişikliği Olması.....	56
3.1.2.3. Öğreticinin Otoriter Olması.....	58
3.1.2.4. Psikolojik Şiddet	59
3.1.2.5. Fiziksel Şiddet	62
3.1.3. Kurs İmkânlarının Eksikliğinden Kaynaklı Nedenler	63
3.1.3.1. Sıkıcı Ortam	63
3.1.3.2. Yaş Farkı.....	65
3.1.3.1.1. Dışlanmışlık.....	65
3.1.3.1.2. Akran Zorbalığı	65
3.1.4. Cezalar	66

3.2. Hafızlık Terkinin Sonuçları	68
3.2.1. Hafızlık Terki Sonrası Psiko-Sosyal Durumlar	68
3.2.1.1. Manevi Boşluk	69
3.2.1.2 Pişmanlık	69
3.2.1.3. Rahatlama	69
3.2. Hafızlık Eğitim Dönemi Değerlendirmesi.....	71
3.3. Hafızlık Terkini Önlemek İçin Öneriler	73
SONUÇ	77
KAYNAKÇA.....	86
ÖZGEÇMİŞ	89

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 2. 1. Hafızlık Eğitimi Terk Eden Kadın Katılımcılara Ait Bilgiler	38
Tablo 2. 2. Hafızlık Eğitimi Terk Eden Erkek Katılımcılara Ait Bilgiler.....	38
Tablo 3 2.3. Velilere Ait Bilgiler	39
Tablo 4 3.1. Hafızlık Eğitimi Terkinin Nedenleri.....	45
Tablo 5 3.1.1. Öğrenciye Bağlı Nedenler	46
Tablo 6 3.1.2. Öğreticiye Bağlı Nedenler	55
Tablo 7 3.1.3. Kurs İmkanlarının Eksikliğinden Kaynaklı Nedenler.....	63

KISALTMALAR LİSTESİ

DİB: Diyanet İşleri Başkanlığı

Hz: Hazreti

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Vb.: Ve benzeri

Vd.: Ve diğerleri

Ed.: Editör

PDR: Psikolojik Danışma ve Rehberlik



ÖZET

Amaç: Çalışmanın temel amacı, Diyanet İşleri Başkanlığı'na (DİB) bağlı Kur'an kurslarında verilen hafızlık eğitiminin terkini hafızlık eğitimi terk eden bireyler ve velilerinin görüşlerine göre incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde hafızlık eğitime başlama motivasyonu hafızlık terkini etkiler mi? Hafızlık eğitim sürecinde terke götüren etkenler nelerdir? Hafızlık eğitiminde öğretmenler hafızlık terkini etkiler mi? Sorularına da cevap aranmıştır.

Yöntem: Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum deseni temel alınarak tasarlanmıştır. Bu çerçevede durum hafızlık eğitiminin terki olarak belirlenmiştir. Bireylerin terk nedenleri ve terke ilişkin yaşadıkları süreç başta olmak üzere konuya ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olunması amaçlanmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Temel ölçüt, 2011 yılından sonra DİB'e bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi almakta olup herhangi bir nedenden dolayı hafızlık eğitimi terk eden bireyler olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere uyan 22 eski hafız aday ve 7 veli ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, özel kurum ve kuruluşlarda hafızlık eğitimi terk eden bireyler ve 2011 yılından önce hafızlık eğitimi terk eden bireyler kapsam dışı bırakılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Elde edilen veriler; NVIVO 12 Plus programına yüklenerek betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Analizler sonucunda hafızlık eğitimi terkinin nedenleri şu dört ana kategoride sınıflandırılmıştır: Öğrenci kaynaklı nedenler, öğretici kaynaklı nedenler, kurs imkanlarının eksikliğinden kaynaklı nedenler ve verilen cezalardır.

Sonuç: Hafızlık eğitiminin terki üzerine yapılan analizler, hafızlık eğitiminin terki eden bir çok unsur olduğunu göstermektedir. Hafızlık eğitimi terkinde, süreç içerisinde yaşanan olumsuzlukların da etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışma, hafızlık eğitimi sürecindeki olumsuzlukların giderilmesi ve hafızlık eğitiminin terkini önlenmesi için önemli bir adım olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Hafızlık, Hafızlık eğitimi, Hafızlık eğitimi terki, Kur'an kursu terki, Kur'an kursu

SUMMARY

ABANDONMENT IN MEMORY OF THE QUR'AN COURSES: A CASE STUDY

Purpose: The main purpose of the study is to examine the abandonment of memorization training given in Quran courses affiliated with the Presidency of Religious Affairs (DİB), according to the opinions of individuals who abandoned memorization training and their parents. Does the motivation to start memorization training within the framework of this basic purpose affect the abandonment of memorization? What are the factors that lead to abandonment in the memorization training process? Do the instructors in memorization education affect the abandonment of memorization? Answers to your questions were also sought.

Method: The research was designed based on the case design, which is one of the qualitative research approaches. In this context, the situation has been determined as the abandonment of hafiz education. It is aimed to gain in-depth information on the subject, especially the reasons why individuals leave and the process they go through regarding abandonment. Participants were determined using criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. The basic criterion was determined as individuals who received memorization training in Quran courses affiliated with DIB after 2011 but abandoned memorization training for any reason. Interviews were held with 22 former hafiz candidates and 7 parents who met these criteria. In the research, individuals who abandoned memorization training in private institutions and organizations and individuals who abandoned memorization training before 2011 were excluded from the scope. Semi-structured interview was preferred as the data collection tool. The data obtained; It was uploaded to NVIVO 12 Plus program and analyzed using descriptive analysis technique.

Findings: As a result of the analysis, the reasons for abandoning hifz education were classified in the following four main categories: Student-related reasons, instructor-related reasons, reasons due to lack of course opportunities and punishments.

Conclusion: Analyzes on the abandonment of hifz education show that there are many factors that affect the abandonment of hifz education. It has been determined that the negativities experienced during the process also have an effect on the abandonment of memorization training. In this context, the study is seen as an important step to eliminate the negativities in the memorization training process and to prevent the abandonment of memorization training.

Key Words: Religious education, Hifz, Hifz Education, Hifz Education Dropout, Qur'an Course Dropout, Qur'an course



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitim sürecinde kendisinden istifade ettiğim, desteğini hiçbir zaman esirgemeyip bilgi ve deneyimiyle bana her zaman yol gösteren, akademik katkılarının yanında bana karşı olan sabrı, anlayışı ve hoşgörüsü için Doç. Dr. Mustafa Fatih Ay hocama teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, tez çalışmamın gelişimine katkı sağlayan, değerli görüşleriyle yolumu aydınlatan Doç. Dr. Şeref Göküş ve Doç. Dr. Hüseyin Algur'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimde bilgi ve deneyimiyle yaptığı katkılar ile tezime destek olan DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Eğitim Uzmanı Fatih Bice'ye teşekkür ederim.

Yüksek lisans dönemim boyunca sürekli iletişimde kalan eleştirileri ve önerileriyle her zaman katkı sağlayan Asena Siler'e teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans sürecimin bana kattığı en güzel yoldaş olan akademik olarak kendisinden her zaman istifade ettiğim Arş. Gör. Rümeyza Zor'a da bana kattıkları için çok teşekkür ederim.

Zorlu olan bu süreçte kendisini her zaman yanımda hissettiğim kuzenim Şule Albayrak'a teşekkür ederim.

Çalışmam sürecinde bana destek veren kurumum Mut Müftülüğüne ve Merkez Kur'an kursunda çalışan çalışma arkadaşlarıma ve bilhassa kurs yöneticim Dürdane Şıkşık hocama teşekkürlerim sunarım.

Hayatımın her anında yanımda olan bana güvenip desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen onların varlığı ile kendimi daha güçlü hissettiğim babam Numan Demirel'e annem Mesude Demirel'e ve nezdinde bütün aileme teşekkürü bir borç bilirim.

GİRİŞ

Giriş bölümü, araştırmanın temel bileşenlerini içermektedir. Bu bölümde araştırmanın konusu, ele alınan problem durumu, amaçları, bu çalışmanın önemi ve ilgili kavramlar hakkında detaylı açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Konusu ve Problem Durumu

Kur'an-ı Kerim'in tamamının ezberlenmesi olan hafızlık geleneği¹ İslam'ın başlangıç dönemlerine dayanmaktadır ve bu geleneğin kökeni Hz. Peygamber'e kadar uzanmaktadır. İndirilen Kur'an ayetlerinin öncelikle Hz. Peygamber tarafından bireysel olarak ezberlenmesi ve ardından sahabenin bu ayetleri ezberlemesi, hafızlık geleneğinin erken dönemde nasıl oluştuğunu gösteren önemli bir işarettir. Bazı kaynaklar, bu geleneğin ilk hafızının Hz. Peygamber olduğunu savunsa da kesbi manada yani kasıtlı olarak ezberlemeyi ifade eden hafızların ilk sahabeler olduğu da kabul edilmektedir.² Sözlü kültürün yaygın olduğu ve yazılı metinlerin eksik olduğu bu ortamda, Kur'an-ı Kerim'in muhafazası için en uygun yöntemin ezberleme olduğu kabul edilmiştir. Bu doğal sonuç, Kur'an hafızlığının zaman içinde daha da yaygınlaşmasına yol açmıştır. Kur'an hafızlığı söz konusu dönemin getirdiği kaçınılmaz bir sonuç olmuştur ve Kur'an-ı Kerim'in korunması ve iletilmesi için etkili bir yol olarak benimsenmiştir.³

İlk dönemde Kur'an-ı Kerim'in muhafazası için gerçekleştirilen hafızlık pratiğinin günümüze kadar süregelmesini sadece Kur'an'ı muhafaza etmekle sınırlamak eksik bir bakış açısı olur. "Sizin en hayırlınız Kur'an'ı öğrenen ve öğreteninizdir" şeklinde ifade edilen Hz. Muhammed'in bu konudaki teşvikleri, Kur'an-ı Kerim'in öğretimi ve ezberlenmesi konusundaki önemi daha da vurgulamaktadır. Söz konusu rivayetler, hafızlık geleneğinin sadece bir koruma mekanizması olmasının ötesinde, Kur'an'ın öğretiminde ve topluma aktarılmasında önemli bir dayanak olarak kabul edilmektedir.⁴ Kur'an-ı Kerim'i ezberleme sürecini sadece hafız olmaya yönelik bir pratiğe indirgemenin eksik bir perspektif olduğunu ifade etmek önemlidir. Bu yaklaşım, Kur'an-ı Kerim'i tamamen ezberleyemeyen kişilerin, ezberleyebildikleri kadarını

¹ Ahmet Nedim Serinsu (ed.) (Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara 2009), "Hafız", 114.

² Hatice Şahin, "Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 11/2 (2011), 202.

³ Bilal Ünsal, *Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)* (Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2006), 9.

⁴ Yasemin Tunç, *Kur'an Hafızlığı ve Müslümanın Dini Hayatındaki Önemi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, 2008), 4.

ezberleme çabalarını engelleyebilir.⁵ Kur'an-ı Kerim'in ezberlenmesinin Müslümanlar için daha geniş bir anlama ve yaşama katkı sağladığı göz önüne alındığında, bu sürecin sadece hafızlıkla sınırlı olmadığını vurgulamak gerekmektedir. Kur'an-ı Kerim'in ezberlenmesi, Müslümanların bu kutsal metni anlama, içselleştirme ve günlük hayatlarında uygulama çabalarını destekleyen önemli bir araçtır. Dolayısıyla, bu sürecin sadece mekanik bir ezberleme pratiği olarak değil, aynı zamanda manevi bir derinlik ve anlam kazanma süreci olarak kabul edilmesi gerekmektedir.⁶ Bu nedenle, Kur'an-ı Kerim'in ezberlenmesi, Müslüman topluluklar için özel bir öneme sahiptir ve sadece bireyin kişisel ibadet pratiğiyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bağlamda da önemli bir rol oynar.

Hafızlık eğitiminin tarihsel gelişimi incelediğinde, Hz. Peygamber'den günümüze kadar farklı amaçlarla ve farklı isimler altında önemini sürdüren köklü bir geleneği gözlemlemekteyiz. İslam'ın ilk dönemlerinde Müslüman olan bireylerin, Kur'an öğrenme ve hafızlık pratiğine evlerinde ve mescitlerde başladıkları bilinmektedir. Bu süreç, daha sonra dâr-ul-kur'an, dar'ul-huffaz ve dar'ul-kurralarda devam ederek günümüze kadar uzanmıştır.⁷ Sürecin tarihsel evrimi, İslam toplumlarında Kur'an'ın öğrenilmesi ve muhafaza edilmesi gerekliliğine verilen önemin bir yansımasıdır. Hafızlık eğitimi, sadece bireylerin kişisel ibadetleri için değil, aynı zamanda İslam topluluklarının kültürel ve dini miraslarını aktarmak ve yaşatmak amacıyla da önemli bir rol oynamıştır. Bu nedenle, hafızlık eğitimi İslam'ın temel öğretilerini ve değerlerini nesiller arasında aktarmak için vazgeçilmez bir araç olarak kabul edilmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu döneminde, eğitim ve öğretim sisteminin önemli bir parçasını oluşturan dar'ul-kurrallar, ihtisas medreseleri arasında yer almaktadır. Bu okullar, özellikle hafız yetiştirmeyi amaçlayan dar'ul-huffazlardan daha yüksek bir seviyede eğitim veren kurumlardır. İlgili kaynaklarda dar'ul-kurrallar ile dar'ul-huffazlar zaman zaman karıştırılmış olsa da bu iki tür mekânın farklılıkları açıktır. Sıbyan mekteplerinde temel Kur'an eğitimini aldıktan sonra, öğrenciler dar'ul-kurralara katılır ve burada hafızlık eğitimlerini tamamlarlardı. Daha sonra daha ileri seviyede eğitim sunan dar'ul-kurralardan birine devam ederek "ilm-i kıraat" ve "ilm-i meharic-i huruf" gibi alanlarda daha derinlemesine eğitim alırlardı. Bu mekânlar, sadece hafız yetiştirmekle kalmaz, aynı zamanda "kariler" ve cami hizmetlilerini yetiştiren önemli bir eğitim

⁵ Ayşe Karakaya, *Türkiye'de Hıfz Eğitimi -Ankara Örneği-* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2017), 2.

⁶ Karakaya, *Türkiye'de Hıfz Eğitimi -Ankara Örneği-*, 2.

⁷ Mehmet Faruk Bayraktar, "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları" (2008), 120.

merkezi olarak da hizmet verirdi.⁸ Osmanlı dönemindeki bu eğitim sistemi sadece dini eğitimi değil aynı zamanda toplumsal yaşantıyı şekillendirmekte önemli bir rol oynamıştır. Bu mekânlar, Kur'an'ın muhafazasının yanı sıra, toplumun genel eğitimi ve kültürel gelişimi için de kritik bir işlev görmüştür.

Cumhuriyetin ilanından sonraki dönemde, birçok alanda yapılan değişikliklerin yanı sıra eğitim alanında da önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu değişikliklerden en fazla etkilenen alanlardan biri genelde dini eğitim, özelde ise hafızlık eğitimi olmuştur. Bu değişikliklerin başında, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesi ve sonrasında yaşanan gelişmeler gelmektedir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesiyle birlikte, geleneksel medreseler kapatılmıştır. Bu kapsamda, ihtisas medresesi olarak hizmet veren Dar'ul-kurralar da medreselerin kapatılması sonucu faaliyetlerine son vermiştir. Medreselerin yerine, temel eğitimi içeren 4 yıllık İmam-Hatip Mektepleri açılmıştır. Ancak, Dar'ul-kurraların yerini tutacak özel bir okul açılmamış ve bu mekânlar, kurulan İmam-Hatip Mektepleri gibi eğitim verme işlevi görmemiştir. Bunun yerine, Dar'ul-kurralar mektep statüsünden çıkarılarak Kur'an kurslarına dönüştürülmüş ve hafızlık eğitimi bu kurslar aracılığıyla devam ettirilmiştir.⁹ Bu değişiklikler, dini eğitim ve özellikle hafızlık eğitimi alanında önemli dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Hafızlık eğitimi, bu dönemde yeni düzenlemelere tabi tutularak, daha farklı bir eğitim yapılanmasına adapte edilmiştir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yürürlüğe girmesi sonrasında, hafızlık eğitimi genellikle Kur'an kurslarında sunulmaya başladı. Ancak zaman içinde bu eğitimin kurumsal amaçları ve doğası önemli ölçüde değişti. Mesleki beklentiler kayboldu, İslami ilimler ve Arapça öğrenimi ikinci planda kaldı,¹⁰ metin-mana ilişkisi göz ardı edildi ve hafızlık eğitimi daha çok bireysel bir ibadet pratiği olarak algılandı. Dar'ul-kurralarda meslek beklentisiyle yapılan hafızlık eğitimi, gönüllü kurs faaliyetlerine dönüştü ve hafızlık eğitimi için kişiler eğitim hayatlarını feda etmek zorunda kaldılar.

Günümüzde, yapılan yeni düzenlemelerle, hafızlık eğitiminin daha geniş imkanlara sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu düzenlemeler; 2011 yılında yürürlüğe giren yaş sınırlamasının kalkması¹¹ ve 2014 yılında örgün eğitim ile birlikte hafızlığa devam imkânının

⁸ Ziya Kazıcı, "Bir Eğitim Kurumu Olarak Daru'l-Kurra", *Kur'an Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik* (Tartışmalı Toplantılar Dizisi, İstanbul, 2020), 37.

⁹ Cahit Baltacı, *Türk Eğitim Sisteminde Kur'an Kurslarının Yeri. Kur'an Kurslarında Eğitim Öğretim ve Verimlilik* (İstanbul, 2000), 16.

¹⁰ Karakaya, *Türkiye'de Hıfz Eğitimi -Ankara Örneği-*, 5.

¹¹ Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun (Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun), 633 (22 Haziran 1965), ek, 3.

gelmesidir.¹² Yaşanan bu iki önemli gelişme, hafızlık eğitiminin yeni bir boyuta taşındığını göstermektedir.¹³ Yeni dönem ile birlikte çok sayıda kurs ve hafız adayı da sürece dâhil olmuştur.

Kur'an-ı Kerim'in tamamını ezberleme hedefine yönelik olarak Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından sunulan hafızlık programını, her hafız adayı tamamlayamamakta ve hafızlık eğitimini yarım bırakabilmektedir. Maddi beklentinin az olduğu dolayısıyla manevi bir motivasyonla gönüllü olarak gidilen kurumların terk edilme sebebinin de bireysel tercihlerin yanında kurumlardaki sorunlardan da kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bu tür eğitim programlarının tamamlanamaması, eğitim açısından da istenmeyen bir sonuç doğurmaktadır. Başarı ile tamamlanmamış hafızlık, her cüzün son sayfası ile başlatıp ilk sayfalara doğru ezberleten hafızlık eğitim sisteminden de kaynaklı olarak kişide yarım bırakmışlık hissine neden olabilmektedir. Hafızlık eğitimine manevi bir motivasyonla başlayan bireylerin bu eğitimi yarıda bırakmaları durumunda, kişisel kayıpların yanı sıra manevi açıdan da olumsuz etkiler yaşayabileceği de öngörülmektedir.

Hafızlık eğitimi kararı, bireyler tarafından tek başına alınmamakta; aileler de hafızlık eğitimine başlama kararında etkili olabilmektedir.¹⁴ Bu durum, hafızlık eğitimi terk edildiğinde, bireyin yanı sıra ailenin de benzer şekilde etkilenebileceğini göstermektedir. Sosyal etkileşimler sonucunda ortaya çıkan sosyal baskılar, hafızlık eğitiminin terk edilmesiyle psikolojik sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir ve bu durum, hafızlık eğitiminin terkinin sosyal ve toplumsal soruna dönüştürebilir. Ayrıca, hiç bir zorunluluk olmadan gelinip emek verilen bir sürecin terk edilmesi için önemli gerekçeler olması gerektiği de düşünülmektedir. Bu nedenle, hafızlık eğitiminin terk edilmesinin ardındaki sebepler hem bireysel hem de toplumsal düzeyde dikkate alınması gereken önemli bir konudur.

Çalışmanın temel problemi, DİB'e bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitiminin terki, hafızlık eğitimini terk eden bireylerin ve velilerinin bakış açısıyla nasıldır? olarak belirlenmiştir. Bu temel problem çerçevesinde hafızlık eğitiminin terki, bu terki yaşayan bireyler ve onların velilerinin görüşleri bağlamında ele alınmıştır.

¹² DÖGM, *Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları* (Ankara: MEB, Mart 2018).

¹³ Salih Aybey, "Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık- Önemi, Problemleri ve Beklentileri-", *Ekev Akademi Dergisi* 82 (2020), 385.

¹⁴ Abdulkadir Şekerci, *Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki* (Erzurum: Atatürk Üniversitesi, 2021), 34,35.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın temel problemi, DİB'e bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi terk eden bireylerin ve bu bireylerin velilerinin bakış açılarına dayalı olarak hafızlık eğitiminin terkinin nedenlerini ve sonuçlarını incelemektir. Çalışmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

Öğrencilerin hafızlık eğitiminin terkine karar verme süreci nasıl başlamıştır?

Öğrencilerin hafızlık eğitime başlama motivasyonu hafızlık terkinin etkiler mi?

Hafızlık eğitim sürecinde hafızlık terkine götüren etkenler nelerdir?

Hafızlık eğitiminde öğretmenler, hafızlık terkinin etkiler mi? Etkilerse nasıl etkiler?

Hafızlık eğitimi verilen kurumun fiziki yapısının hafızlık terkine etkileri nelerdir?

Hafızlık eğitiminin terk edilmemesine yönelik öğrenci ve veli görüşleri nelerdir?

Çalışma, bu alt problemlerden hareketle DİB'e bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi terki sorununa odaklanarak bu sorunun nedenlerini ve sonuçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Kur'an-ı Kerim'in tamamının ezberlenmesi üzerine düzenlenen hafızlık programını¹⁵ her hafız adayını tamamlayamamakta kimi zaman hafızlık eğitiminin terki ile karşı karşıya kalılabilmektedir. Kur'an-ı Kerim'in tamamını ezberlemek bir başarı olarak düşünüldüğünde terki durumunda kişilerde başarısızlık hissinin oluşabileceği de muhtemeldir. Ayrıca manevi motivasyonla geline hafızlık eğitiminin terkinde kişilerde manevi kayıplar olabileceği de düşünülmektedir. Toplumda bu kadar değer atfedilen bir sürecin terki durumunda kişilerin toplumsal olarak da sorunlar yaşayabileceği muhtemeldir. Yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında değerlendirilen hafızlık eğitiminin daha çok gönüllü geline kurumlar olduğu da açıktır. Gönüllü olarak geline kurumların terkinin de gönüllü olabileceği göz önünde bulundurulsa da süreç içerisinde yaşanan olumsuzluklardan da kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Cebeci ve Ünsal'ın yaptığı çalışmada öğretmenlere, öğrencilerin ne kadarının hafızlığı tamamladıklarını sorması üzerine yarıya yakın kısmının aldıkları hafızlık eğitimi tamamlayamadıkları yanıtını almıştır.¹⁶ Arslantaş ise yaptığı çalışmada hafızlık eğitimi

¹⁵ *Hafızlık Eğitim Programı* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Program Geliştirme Daire Başkanlığı, 2021).

¹⁶ Suat Cebeci - Bilal Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (ts.), 48.

bırakmayı düşünenlerin sayısının bir hayli fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.¹⁷ Ortaya çıkan bu veriler ışığında hafızlık eğitimi terk eden öğrencilerin sayısının azımsanmayacak derecede olduğudur. Bu durumda hafızlık eğitiminin terkinin araştırılması önemli görülmektedir.

Hafızlık eğitiminin iyileştirilmesi için yapılan çalışmaların daha çok hafızlık eğitimi almakta olan öğrencilerle olduğu dikkat çekmiştir. Herhangi bir nedenden dolayı eğitimi terk eden öğrenciler üzerinden yapılan çalışmalar okul terki bağlamında ele alınmıştır.¹⁸ Kur'an kursları özelinde ise Şekerci'nin dışında çalışılmamıştır. Hafızlık eğitimi terk eden bireyler üzerinde Şekerci'nin hazırladığı "Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki"¹⁹ çalışması mevcuttur. Fakat Şekerci, hafızlık eğitimi değil Kur'an kurslarındaki terki esas almaktadır. Hazırladığımız çalışma hafızlık eğitiminin terkiye yönelik olup, hafızlık eğitimi terk eden bireylerin görüşleri ile hafızlık eğitimi incelenecektir. Şekerci'nin tezinden farklı olarak Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında gündüzlü olarak hafızlık eğitimi alan öğrenciler de çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Yapılan çalışma ile hafızlık eğitiminin terki araştırılarak hafızlık eğitim sisteminin iyileştirilmesine katkı sağlanması beklenmektedir.

Tanımlar

Dar'ul-kurra: Kur'an-ı Kerim'in öğretildiği, tamamının ya da bir bölümünün ezberletildiği ve kıraat ilimlerinin öğretildiği mektepler.²⁰

Hafız: Kur'an-ı Kerim'in tamamını ezberleyene denir.²¹

Ham (Çiğ): ilk defa ezberlenen sayfaya denir.

Has (Pişmiş): daha önce ezberlenmiş olan sayfalara denir.

Yüzüne: sayfayı yüzüne bakarak okumaya denir.

Dönüş: Her cüzün son sayfasından başlanılarak asgari birer sayfa ezberlenip 30 cüze tamamlamaya dönüş denilmektedir.

¹⁷ Muhammet Arslantaş, "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları" (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği) (Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 2019), 54.

¹⁸ Mustafa Fatih Ay, "İlahiyat Fakülteleri'nde Okul Terki: İlahiyat Fakültesinde Kayıt Sildirenler Üzerine Fenomenolojik Bir Araştırma", *Eskiye* 43 (Mart 2021), 269-288.

¹⁹ Şekerci, *Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki*.

²⁰ Bozkurt, "Dar'ul -Kurra", 543-45.

²¹ Nebi Bozkurt, "Hafız", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul, 1997), 15/74-77.

BİRİNCİ BÖLÜM

HAFIZLIK KAVRAMI, HAFIZLIK EĞİTİMİNİN TARİHSEL SÜRECİ

1.1. Hafızlık Kavramı

Arapça da “hıfz” kökünden türemiş olan hafızlık kelimesi²² dini terimler sözlüğünde “koruyan, muhafaza eden, unutmayan kimse” olarak geçmektedir.²³ Bu anlamda hafızlık, Hz. Peygamber’e Cebrail vasıtası ile inen Kur’an-ı Kerim’i muhafaza altına almak için oluşturulan ezberleme faaliyeti olarak adlandırılabilir. Hafız da bu amaca hizmet etmek adına Kur’an-ı Kerim’i ezberleyen kimsedir. Aynı zamanda hadis literatüründe de hafız kavramı kullanılmaktadır. Hadis literatüründe çok miktarda hadis ezberleyen kişilere hafız denilse de²⁴ yaygın olarak hafız, Kur’an-ı Kerim’in tamamını ezberleyen kişiler için kullanılmaktadır. Bu bağlamda, hazırlanan çalışmada hafızlık terimi, Kur’an-ı Kerim’in tamamını ezberlemiş bireyleri tanımlamak için kullanılmıştır.

Kur’an-ı Kerim’i baştan sona ezberlenmesini ifade eden hafızlık, vahyin indiği dönemle başlamıştır. İnen Kur’an ayetleriyle birlikte, bu ayetlerin muhafaza edilmesi amacıyla ezberleme faaliyetleri de başlamıştır. Kur’an hıfzının kökenini, vahyin indiği döneme dayandırdığımızda, bu faaliyetin doğal bir ihtiyaç sonucu ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Nüzul döneminde yazılı kültürün tam olarak gelişmediği ve sözlü kültürün yaygın olduğu bir ortamda, Kur’an-ı Kerim’in muhafazası için en etkili yolun ezberleme olduğu kabul edilmiştir. Temel amacı Kur’an’ı muhafaza etmek olan hafızlık, zaman içinde bu temel amacın ötesine geçmiş ve Kur’an’ı anlamaya, yaşama ve aktarmaya yönelik bir önem arz etmiştir.

Ayetler parça parça nazil olurken ilk ezberleyeninin de Hz. Muhammed olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, birçok kaynakta Hz. Muhammed’in ilk hafız olduğunu kabul eden görüşler bulunmaktadır.²⁵ Ancak bunun karşısında Hz. Muhammed’in hafızlığını vehbi bir hafızlık olarak değerlendirip, hafızlık müessesini kendisinden başlatmanın doğru bir yaklaşım olmayacağını iddia eden kaynakların da varlığı tespit edilmiştir. Kesbi manada hafızlığın başlangıcını sahabeye dayandıran Şahin, Hz. Peygamber’in hıfzın başlangıcı olmasını sahabeye öncülük etmesi olarak değerlendirmiştir.²⁶

²² Bozkurt, “Hafız”, 15/74.

²³ Serinsu, “Hafız”, 114.

²⁴ Bozkurt, “Hafız”, 15/78.

²⁵ Karakaya, *Türkiye’de Hıfz Eğitimi -Ankara Örneği-*, 13.

²⁶ Şahin, “Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı”, 202.

Sahabe döneminde, Kur'an-ı Kerim'in tamamını ezberleyenlerin sayısının sınırlı olduğu ve bunun temel nedeninin, o dönemdeki vurgunun ayetlerin düşünülmesi, ibret alınması ve hayata geçirilmesi üzerine olduğu belirtilmektedir.²⁷ Hafızlık ve Kur'an öğretimi, aslında Kur'an-ı Kerim'i yaşama pratiğine dönüştürmenin bir yolu olarak algılanıp yaygınlaşmıştır. Söz konusu dönemde, resmi bir hafızlık eğitimi kurumundan söz edilemez. Daha çok dönemin insanların eğitmek ve bilinçlendirmek amacıyla Kur'an ayetlerini ezberlemeye teşvik edilerek yapılan bir hafızlık eğitiminden söz edilebilir.

1.2. Hafızlık Eğitiminin Tarihsel Süreci

1.2.1. Hz. Peygamber Döneminden Cumhuriyet'e Kadar Hafızlık Eğitimi

Hafızlık eğitiminin tarihsel süreci, Hz. Peygamber'in Cebrail'den aldığı ayetleri muhafaza etmek için ezberlenmesiyle başlamış ve hafızlık her geçen artarak önem kazanmıştır. Hz. Peygamber ile Cebrail arasında ferdi başlayan bu faaliyet Hz. Peygamber'in peygamberlik görevlerinden biri olan Kur'an'ı ve Kur'an'daki hükümleri öğretme yolundaki çabası ile yaygınlaşmış ve kurumsallaşmıştır.²⁸

Mekke'de hafızlık eğitimi, Hz. Peygamber'in Kur'an'daki hükümleri öğretme görevi ve çabası çerçevesinde başlamıştır. Hz. Peygamber öğretmen rolünde bulunurken, sahabeler öğrenci konumunda olmuşlardır. Bu dinamik, bir eğitim faaliyetinin başladığını ve bilgi aktarımının önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Mekke'de evlerde gerçekleşen bu eğitim etkinliklerinin ilk toplu eğitim uygulaması Daru'l-Erkam'da hayata geçirilmiştir. Daru'l-Erkam'daki eğitim, yeni gelen ayetlerin Müslümanlara aktarılmasını içermekte ve bu ayetlerin rehberliğinde Müslümanların davranışlarının düzenlenmesi amacını taşımaktadır.²⁹ Bu süreç, Kur'an'ın öğrenilmesi ve hayata geçirilmesi için temel bir adım olarak kabul edilebilir ve İslam'ın ilk döneminde bilgi aktarımının nasıl gerçekleştiğine dair önemli bir örnektir.

Hicret sonrasında Kur'an-ı Kerim'in hıfzı ve talim çalışmaları, Mescid-i Nebevi ve diğer mescitlerde sürdürülmüştür.³⁰ Mescid-i Nebevi'nin yanında, kimsesiz ve fakir sahabelerin barınma ihtiyacını karşılamak amacıyla "Suffe" adı verilen bir alan oluşturulmuştur. Zaman içinde Suffe, sadece barınma ihtiyacı için değil aynı zamanda eğitim faaliyetlerinin de gerçekleştirildiği bir mekân haline gelmiştir. Suffe'de sadece Kur'an-ı Kerim ezberletilmekle

²⁷ Hüseyin Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi* (Çorum: Hitit Üniversitesi, Doktora Tezi, 2018), 41.

²⁸ Bilal Ünsal, *Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)*, 10.

²⁹ Yunus Biceğiz, *Kur'an Öğretiminde Temel İlkeler, Yöntem ve Teknikler* (Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2017), 38.

³⁰ Bozkurt, "Hafız", 15/76.

kalmamış, aynı zamanda Kur'an-ı Kerim'in hükümleri de doğrudan Hz. Peygamber tarafından öğretilmiştir. Söz konusu mekanda yetişen Suffe ehli sadece dini bir eğitim ile sınırlı kalmamış aynı zamanda İslam'ı yeni bölgelere götürmek ve yaymak amacıyla ihtiyaç duyulan bölgelere de gönderilmiştir. Bu süreç, İslam'ın yayılması ve kök salması için önemli bir adım olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla Suffe hem dini eğitimin verildiği hem de İslam'ın yayılmasına katkı sağlanan bir merkez olarak işlev görmüştür.³¹ Hz. Peygamber'in Mekke döneminde, Medine'ye Kur'an öğretmeni olarak Musab Bin Umeyr'i göndermesi, fetihler sonucu genişleyen İslam topraklarında Kur'an eğitiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda da önemli bir örnek teşkil etmiştir.

Hz. Peygamber'in vefatından sonra, Hulefa-i Raşidin döneminde Kur'an eğitimi ve öğretimi, önceki döneme nazaran daha fazla artarak sistemli ve planlı hale gelmiştir. Bu ilerlemelerde, halifelerin konuya özel bir hassasiyetle yaklaşımlarının yanı sıra İslam topraklarının fetihleri de önemli bir rol oynamıştır.³² Hulefa-i Raşidin zamanında da fethedilen bölgelere Kur'an muallimleri gönderilerek Hz. Peygamber'in devrettiği gelenek devam ettirilmiş, Kur'an eğitim faaliyetleri bu şekilde sistemli hale getirilmiştir. Ebu Musa el-Eşari, Basra Valisi iken halifeye mektup yazarak pek çok kimsenin Kur'an-ı Kerim'i ezberlediğini bildirmiştir.³³ Bu durum, İslam topraklarında sadece Kur'an eğitiminin değil aynı zamanda hafızlık eğitiminin de yayıldığına bir göstergesidir. Genel olarak, İslam'ın yayılmasına zemin hazırlayan bu öğretmen gönderme faaliyetleri, hafızlık eğitiminin de temelini oluşturmuştur. Bu bağlamda, İslam'ın genişlemesiyle birlikte hem Kur'an eğitiminin hem de hafızlık eğitiminin yaygınlaşmış olduğu görülmektedir.

Emevîler ve Abbasiler döneminde yaygın olarak kullanıldığı bilinen eğitim kurumlarının başında kütüphaneler ve camiler gelmektedir. Daha çok küçük çocukların eğitim gördüğü mekânlar olan kütüphaneler, medrese eğitiminin alt yapısı niteliğindedir. Küçük yaşlarda çocuklara hizmet verdiği, burada başarılı olan öğrencilerin ise medrese eğitimine devam ettiği bilinmektedir.³⁴ Kütüphanelerde okutulan dersler ve müfredat hakkında çok bir bilgiye sahip olmamakla beraber³⁵ müfredatın, Kur'an-ı Kerim üzerine şekillendiği aynı zamanda Arapça, şiir ve hat eğitimi gibi eğitimlerin de verildiği günümüze ulaşan bilgiler arasındadır.³⁶ Emevi

³¹ Mustafa Baktır, "Suffe", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul, 2009), 37/469-470.

³² Mehmet Bahaüddin Varol, "Hulefa-i Raşidin Dönemi Eğitim ve Öğretim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış", *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10/10 (2000), 486-487.

³³ Bozkurt, "Hafız", 15/76.

³⁴ Jacop M. Landau, "Küttab", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Ankara, 2003), 27/3.

³⁵ M. Mahfuz Söylemez, "İslam'ın Erken Döneminde Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri", *Dini Araştırmalar* 5/13 (Ağustos 2002), 62.

³⁶ Landau, "Küttab", 27/4.

ve Abbasiler devrinde eğitim anlayışı ezber usulü üzerine kurulduğu için öğrencilere, hocaları tarafından “icane” adı verilen levhalara yazılan şiirler ve ayetler ezberlettirilmiştir.³⁷ Bu devrin eğitim merkezleri olarak öne çıkan kütüphaneler, hafızlık eğitiminin verildiği yerler değil hafızlık eğitimi için temel oluşturan kurumlar olarak ön plana çıkmışlardır.

Camiler dışında yüksek seviyede Kur'an öğretimi için kurulan ilk müstakil eğitim kurumları olan Daru'l-Kur'anlar, farklı isimlerle anılmış olsalar da tarih boyunca Kur'an'ın okunduğu ve öğretildiği yerler olarak kullanılmıştır. Bu tür eğitim kurumlarının kökeni, Hz. Peygamber dönemine kadar gitmektedir. Selçuklu döneminde ise benzer bir işlevi yerine getiren yapılara Daru'l-huffaz adı verilmiştir. Bu tür eğitim kurumlarının Osmanlı dönemine kadar uzandığı bilinmektedir.³⁸ Daru'l-Kur'an ve Daru'l-huffaz gibi yapılar, İslam toplumlarında Kur'an eğitiminin önemli bir parçası olarak hizmet vermiş ve bu geleneğin devam etmesine katkı sağlamıştır.

Anadolu Selçuklu döneminde de Kur'an ilmine önem verilerek hafızlık müesseseleri kurulmuştur. Ayrıca bu dönemde hafızlık eğitimi farklı bir boyut kazanarak hafızların şehirlerde istihdamı sağlanmıştır. Sağlanan istihdam alanları ise “hassa hafızlığı” ve “türbe hafızlığı”dır. Hassa hafızının görev kapsamı, sultanın yanında bulunmaktır. Hafızların sultanın yanında görevlendirilmesi aynı zamanda hafızlara verilen önemi de göstermektedir. Hassa hafızının maaşını doğrudan istifa divanından alacağı da belirtilen hususlar arasındadır.³⁹ Açılan diğer birim ise türbe hafızlığıdır. Türbe hafızlığı biriminin görev tanımı ise sultanın yakınlarının bulunduğu mezarlarda günün belirtilen vakitlerinde dua edip Kur'an-ı Kerim okumaktır. Türbe hafızlarının ücretlerini vakfın belirlediği miktarda aldığı bilinmektedir.⁴⁰ Hafızlara sağlanan istihdam alanları sadece bu iki birimle kalmamıştır. Farklı mekânlarda da hafızlar görevlendirilmiştir. Farklı mekânlarda sağlanan istihdam alanlarına Karatay Medresesinde görevlendirilen hafızlar örnek verilebilir.⁴¹ Hafızlara sağlanan istihdam alanları ile hafızlık eğitimi, sonucunda iş imkânı olan bir eğitime dönüşmesine neden olmuştur.

Osmanlı döneminde Dar'ul-kurralar, sadece hafız yetiştiren ihtisas kurumları olmanın ötesinde, cami görevlilerinin yetiştiği mektepler olarak da işlev görmüştür.⁴² Osmanlı İmparatorluğu'nda Kur'an eğitimi genellikle daha küçük yaşlarda Sıbyan mekteplerinde

³⁷ Söylemez, “İslam'ın Erken Döneminde Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri”, 63.

³⁸ Nebi Bozkurt, “DarülKurra”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul, 1993), 8/543-544.

³⁹ Seyfullah Kara, *Anadolu Selçuklularında Din ve Din Kurumları* (Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Doktora Tezi, 2002), 424.

⁴⁰ Kara, *Anadolu Selçuklularında Din ve Din Kurumları*, 424.

⁴¹ Kara, *Anadolu Selçuklularında Din ve Din Kurumları*, 425.

⁴² Kazıcı, “Bir Eğitim Kurumu Olarak Daru'l-Kurra”, 36-37.

başlardı. Sıbyan mekteplerini tamamlayan öğrenciler, hafızlık eğitimi almak istediklerinde genellikle Dar'ul-kurra'ya kaydolurlardı. Burada, Kur'an-ı Kerim'in ezberlenmesi tamamlanırdı. Ardından, daha yüksek seviyedeki bir Daru'l-kurra'ya kayıt yaparak, "İlm-i Kıraat" ve "İlm-i Meharic-i Huruf" gibi daha derinlemesine Kur'an öğrenimi alırlardı. Bu yönüyle Dar'ul-kurralar sadece hafızlık eğitimi için değil, aynı zamanda cami görevlileri gibi dini liderlerin yetiştiği yerler olarak da önemli bir rol oynamıştır. Bu sistem, Osmanlı İmparatorluğu'nda dini eğitimin ve din hizmetlerinin yayılmasına ve sürdürülmesine katkı sağlamıştır.

Dar'ul-kurra mezunlarının cami hizmetlerinde de görev alacakları düşünülerek, itikad ve amel ile ilgili ilmihal bilgileri de medreselerde verilmekteydi. Bu eğitimler, Kur'an-ı Kerim'in ve öğretilmek istenen diğer ilimlerin özellikleri bakımından sık sık tekrar ve uygulamaya dayalı bir öğretim metoduyla gerçekleştirilirdi. Eğitim sürecinde camiler laboratuvar gibi⁴³ kullanılır ve öğrenciler teorik bilgilerini pratiğe dökerlerdi. Bu yöntem, hem dini eğitimin daha derinlemesine bir anlayışını teşvik ederdi hem de cami hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesini sağlamak için öğrencilerin pratik deneyim kazanmasını desteklerdi. Bu nedenle, Dar'ul-kurraların eğitim metodolojisi, dini ilimlerin yanı sıra cami hizmetlerini de kapsayan kapsamlı bir eğitimi teşvik ediyordu. Bu yaklaşım hem teorik hem de pratik dini bilginin eksiksiz bir şekilde iletilmesini amaçlamaktaydı.

Osmanlı döneminde hafızlık eğitimine büyük bir önem verildiği, bu önemin ise dönemin tarihçisi ve gezgini Evliya Çelebi'nin seyahatnamesindeki kayıtlardan anlaşıldığı belirtilmektedir. Evliya Çelebi'nin Osmanlı İmparatorluğu'nu gezdiği sırada gözlemlediği Dar'ul-kurralar ve bu kurumlar hakkındaki bilgiler,⁴⁴ Osmanlı toplumunun hafızlık eğitimine büyük bir değer atfettiğini göstermektedir. Bu kayıtlar, Osmanlı İmparatorluğu'nun farklı bölgelerinde hafızlık eğitiminin yaygın ve önemli bir faaliyet olduğunu göstermektedir. Osmanlı döneminde Dar'ul-kurraların yaygın olarak bulunması ve hafızlık eğitiminin teşvik edilmesi, dini eğitim ve kültürün bu dönemdeki merkezi rolünü yansıtmaktadır.

1.2.2. Cumhuriyetten Günümüze Hafızlık Eğitimi

29 Ekim 1923'te Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle birlikte birçok alanda düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerden etkilenen alanlardan biri de hafızlık eğitimi olmuştur. Hafızlık eğitimini etkileyen bu düzenlemeler, Şeriye ve Evkaf Vekaleti (Başkanlığı) kaldırılarak yerine

⁴³ Ziya Kazıcı, *Osmanlı'da Eğitim Öğretim* (İstanbul: Kayıhan Yayınları, 2020), 127-128.

⁴⁴ Bozkurt, "DarülKurra".

Diyanet İşleri Reisliğinin kurulması ve 3 Mart 1924 tarihinde Tevhidi Tedrisat Kanununun kabul edilmesidir.

Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle birlikte medreseler maarif vekâletine bağlanarak fiilen kapanmıştır. İhtisas medreseleri olan Dar'ul-kurralar da kapatılıp maarif vekâletine bağlanmak istenilmişse de dönemin Diyanet İşleri Başkanı Rıfat Börekçi'nin *"Bu kurumlar, birer ihtisas kurumları okulu olduğu için Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı olarak devam etmesi gerektiği"* yönündeki ısrarlı talepleri sonucunda Dar'ul-kurralar Kur'an kurslarına dönüştürülmüştür.⁴⁵ İhtisas merkezi olan Daru'l-kurralar okul olmaktan çıkarılıp kurs haline dönüştürülmüş ve varlıklarına kurs olarak devam ettirmişlerdir.⁴⁶ Daru'l-kurralar, sadece hafız yetiştiren kurumlar olmanın ötesinde, aynı zamanda hafız öğrencilerinin ihtisas yaptığı ve derinlemesine eğitim aldığı kurumlardır. Bu nedenle, yeni açılan kurslar ile Daru'l-kurralar arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Bilimsel ve akademik olarak ifade etmek gerekirse, Daru'l-kurralar hem hafızlık eğitiminin temelini oluşturup hem de öğrencilere ileri düzeyde Kur'an eğitimi sunarak daha kapsamlı bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.⁴⁷ Bu bağlamda açılan yeni kursların, Daru'l-kurraların yerini tutmadığı da açıkça görülmektedir.

Daru'l-kurraların kapatılmasının ardından hafızlık eğitimi alanında büyük bir boşluk yaşanmış ve hafızlık eğitimi ilk olarak bütçe görüşmeleri ile gündeme gelmiştir. Rıfat Börekçi'nin şahsi gayretleri ile 2 Nisan 1925'de "Hafız-ı Kur'an" yetiştirmek için 10 öğreticiye 50 bin lira tahsisat ayrımı yapılmıştır. Ancak uygulamada 9 kişi bu tahsisattan yararlanmıştır. Böylece okul niteliğinde olmasa da "Kur'an Kursu" adı ile yeni Kur'an eğitim merkezleri açılmıştır.⁴⁸ Böylece hafızlık eğitimi ile ilgili ilk yasal düzenlemeye bütçe kanunu görüşmelerinde yer verilerek hafızlık yasal bir zemine oturtulmuştur.⁴⁹

1932 yılına kadar hafızlık eğitimi, devletin eli ile değil bireysel çabalar ile devam etmiştir. Fakat 1932 yılından itibaren resmi niteliği olan bir müessesenin varlığı zorunlu hale gelerek hıfz muallimleri nezaretinde eğitim verilecek olan hıfz dershaneleri açılmıştır. Toplamda 9 ilde açılan hıfz dershanelerinde 232 öğrenci bulunmaktaydı. 1935 yılında Kütahya'da açılan hıfz dershanesi ile sayısının 10'a yükseldiği fakat öğrenci sayısında düşüş yaşandığı görülmüştür. Hıfz dershanelerinin 1949 yılına kadar devam ettiği düşünülmektedir.

⁴⁵ Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Dergah, 2017), 471-472.

⁴⁶ Cahit Baltacı, "Cumhuriyet Döneminde Kur'an Kursları", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6 (1999), 182.

⁴⁷ Ahmet Fatih Çaylı, *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)* (İsparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2005), 12.

⁴⁸ Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 472.

⁴⁹ Seyhan Yıldırım, *Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)* (Elazığ: Fırat Üniversitesi, 2021), 23.

Ülkenin din görevli ihtiyacını karşılamada yetersiz kaldığı düşünülen hıfz dershaneleri çözüm olarak imam hatiplere dönüştürülmüştür.⁵⁰ Buradan da anlaşıyor ki 1950 yılına kadar Daru'l-kurralar, kurs olarak varlıklarını sürdürmekle beraber daha çok bireysel çabalar ile devam etmiştir. 1950 yılından sonra dini eğitim-öğretim verilen kursların sayısının artması ile birlikte Kur'an kurslarının sayısında da ciddi artışlar olmuştur.⁵¹

1950'de 127 resmî kursta 8706 öğrenci okurken 1980'de kurs sayısı 2730'a, öğrenci sayısı 80.911'e; 1994-1995 öğretim yılında kurs sayısı 5483'e, öğrenci sayısı-172.053'ü yüzünden okumayı öğrenenler (%70,40'ı kız), 21.475'i hafızlığa çalışanlar (%35,2'si kız) olmak üzere- toplam 193.528'e ulaşmış, bu öğretim yılında 3208 erkek, 827 kız öğrenci hafızlık belgesi almıştır.⁵² 1950 yılından sonra hızlı bir şekilde gelişme gösteren Kur'an kurslarının 1996-1997 yılından itibaren hem kurum hem öğrenci hem de öğretici sayısında ciddi bir düşüş yaşanmıştır.⁵³

1997 yılında kesintisiz eğitimin zorunlu olması ile hafızlık eğitiminde de yeni bir dönem başlamıştır. Yeni dönemin etkileri, Kur'an kursuna gelen öğrencilerin profiline de yansiyarak cinsiyet ve yaş dağılımlarının farklılaşmasına yol açmıştır. Kesintisiz eğitim zorunlu olmadan önce 11-12 yaş arası çocuklar kursa kayıt yaptırabilirken zorunlu eğitimin gelmesi ile birlikte 14-15 yaş sonrası gençlerin kayıt yaptırdığı görülmektedir.⁵⁴ Kendini yeni toparlamaya çalışan hafızlık eğitimi tekrar duraklama dönemine girmiştir. 1997 yılında Kur'an kursu sayısı 5241 iken 2000-2001 eğitim-öğretim yılında Kur'an kursu sayısı 3211'e kadar gerilemiştir.⁵⁵

2001-2002 eğitim-öğretim yılından itibaren hafızlık eğitimine devam eden kadın öğrencilerin sayısı artarken erkek öğrenciler aynı artışa ulaşamamıştır. Erkek öğrencilerin aynı artışa ulaşamamasının nedenleri; liseye devam etmeleri, iş hayatına girmeleri ya da çıraklık merkezlerinde devam etmeleri olarak açıklanabilir.⁵⁶ Din eğitiminde izlenen politikalar büyük oranda değişmiş olsa da sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasının devam etmesi hafızlık eğitimi özelinde fazla bir değişime yol açmamıştır. Kur'an kursunda ise sekiz yıllık kesintisiz eğitimin devam etmesi kadın öğrencilerde öğrenci profilinin değişmesine neden olmuştur.

⁵⁰ Zeki Salih Zengin, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Kur'an Kurslarının Kurulması ve Gelişimi", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/2 (2011), 14.

⁵¹ Fikret Yıldız, *Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)* (Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 60.

⁵² Mustafa Çağrı, "Kur'an Kursu", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Ankara, 2002), 26/425.

⁵³ Mehmet Bahçekapılı, *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)* (İstanbul: İlke yayınları, 2014), 84.

⁵⁴ Bahçekapılı, *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*, 85.

⁵⁵ Mustafa Büyükdinç, *Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Temel Eğitim Sonrası Kur'an Kurslarında Eğitim ve Öğretim* (Sakarya Üniversitesi, 2001), 33.

⁵⁶ Mustafa Öcal, "Türkiye'de Kur'an Eğitim ve Öğretiminde Görülen Gelişmeler ve Bir İcazetname Örneği", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi* 13/2 (2014), 98.

Önceden ergenlik dönemindeki yaşı küçük kız çocukları Kur'an kurslarını tercih ederken bu dönemdeki artış daha çok ev hanımlarının kursa talip olmasından dolayı olmuştur. Sekiz yıllık kesintisiz eğitim Kur'an kurslarına gelen öğrencilerin cinsiyeti açısından değil yaş açısından da önemli değişimler yaşatmıştır.⁵⁷

2002 yılında yaşanan siyasi iktidarın değişmesi ile din eğitimi alanında olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Yaşanan olumlu gelişmeler hafızlık eğitimini de etkilemiştir. DİB Kuruluş ve Görevleri Hakkındaki Kanun'da, kararname ile değişiklik yapılarak Kur'an kurslarında yaş sınırlaması getiren düzenleme yürürlükten kaldırılmıştır.⁵⁸ 2014 yılında ise 4+4+4 sisteminin uygulamaya konulması ile hafızlık eğitiminde yeni bir döneme girilerek örgün eğitim ile birlikte hafızlık eğitimini yürütme imkânı gelmiştir. Yaşanan bu iki gelişme ile hafızlık eğitiminin önündeki engeller kaldırılmış ve hafızlık eğitimine rağbet de artmıştır.

1.2.3. Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi

Günümüzde hafızlık eğitimi resmi olarak DİB'in gözetiminde yapılmaktadır. Bunun yanında 4+4+4 sisteminden sonra Milli Eğitim Bakanlığı ile yapılan anlaşmalar neticesinde okullarda da örgün eğitim ile birlikte hafızlık eğitimi de yapılabilmektedir. DİB'in ve MEB'in haricinde, sivil yapıların açtığı gayri resmi kursların varlığı da bilinmektedir. Söz konusu kurumların haricinde bireylerin kendi çabalarıyla yaptıkları hafızlıklar da mevcuttur. Bu bağlamda DİB'in dışında, gayri resmi kurslarda verilen hafızlık eğitimi ile bireylerin kendi çabalarıyla yürüttükleri hafızlık pratiği de mevcuttur. Ancak bu tür gayri resmi eğitimler ve kişisel çabalar, çalışmanın kapsamı dışında bulunmaktadır ve bu nedenle burada yer verilmeyecektir. Bu tür eğitimler, resmî kurumlar veya geleneksel hafızlık eğitimi kurumlarından farklı yöntemler ve süreçler içerebilir. Bilimsel ve akademik bir açıdan ele alındığında, bu tür gayri resmi eğitimlerin ve kişisel çabaların hafızlık pratiği üzerindeki etkileri ve sonuçları değişkenlik gösterebileceği düşünülmektedir.

1.2.3.1. Kur'an Kursu

DİB'e bağlı Kur'an Kursları 1965 tarihli ve 633 sayılı DİB Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun'la ilk defa yönetmeliğe kavuşmuştur. Zaman içerisinde çıkan bu yönetmeliğe ilaveler olduğu bilinmektedir. En son 16 Kasım 1990 tarih 20697 sayılı Resmî Gazete 'de yayımlanan yönetmelikle Kur'an kursları bugüne kadar gelmiştir.⁵⁹

⁵⁷ Bahçekapılı, *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*, 86.

⁵⁸ Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun.

⁵⁹ Bilal Ünsal, *Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)*, 17-18.

633 sayılı DİB Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun'la aynı zamanda hafızlık eğitimi yasal bir güvence altına da alınmıştır. Bu kanunla hafızlık eğitimi özel bir kurum olarak değil Kur'an kurslarının içinde eğitim yaptırılan bir birim olarak tanımlanmıştır. Başlangıçta Kur'an kurslarının açılmasıyla hedeflenen ilk şey hafızlık eğitimi canlı tutmak olsa da sonrasında açılan Kur'an kursları hafızlık eğitimi özelinde kalmayıp yaygın eğitimin verildiği kurumlar olmuştur.

Hafızlık eğitimi ayrı ve özel bir kuruma sahip olmamakla beraber ayrı bir mevzuata da sahip değildir. Kur'an kurslarının bir parçası olarak değerlendirilmiştir. 13/12/2019 tarihli ve 840029 sayılı Başkanlık onayı ile yürürlüğe giren yönergede de hafızlık eğitimi Kur'an kurslarının tanımı içinde olup şu şekilde geçmektedir:

*Kur'an kursu: Kur'an-ı Kerim okumak, anlamını öğrenmek, hafızlık yapmak ve din eğitimi almak isteyen vatandaşlara verilen eğitim-öğretimi ve eğitim-öğretim yerini ifade etmektedir.*⁶⁰

Mevzuatta bir olan hafızlık eğitimi, Kur'an kurslarının genel amaçları doğrultusunda ayrılmıştır. Bu nokta da hafızlık eğitim programları ayrı olarak hazırlanmaktadır. İlk olarak 2010⁶¹ yılında hazırlanan hafızlık eğitim programı, 2021⁶² yılında güncellenmiştir. Hazırlanan programla hafızlık usullerinin güncellenmesine ve sistemleşmesine rehberlik etmek hedeflenmektedir. Çağdaş eğitim bilimlerinin verilerinden yararlanılarak hazırlanan program, geleneksel hafızlık yapma/yaptırma usullerinin sistemleştirilmesine ve güncelleştirilmesine kılavuzluk edecektir. Kur'an ezberinin yanında temel dini bilgileri öğrencilere kazandırmayı hedefleyen program, ezberletilen Kur'an-ı yaşantıya geçirme noktasında Hz. Peygamberin güzel ahlakını ve yaşantısını da talebelere öğretmeyi hedeflemektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi incelendiğinde Kur'an kurslarının farklı kategorilerde gruplandırıldığı görülmektedir. Yapılan gruplandırma; mevcut öğrenci sayısı, derslik sayısı ve uygulanan eğitim programı göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Bu gruplandırma da şu şekildedir: A grubu Kur'an kursları, yatılı öğrencisi 80 ve üzeri olan en az üç sınıfta hafızlık eğitimi verilen kurslardır. B grubu Kur'an kursları, yatılı öğrenci sayısı 24 ve üzeri olan en az

⁶⁰ Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi (DİB, 13 Aralık 2019), 1.

⁶¹ Hafızlık Eğitim Programı (Ankara: T.C. Başbakanlık Diyanet İşleri Başkanlığı, 2010).

⁶² Hafızlık Eğitim Programı, 2021.

bir sınıfta hafızlık eğitimi verilmek üzere asgari iki sınıfta eğitim verilen kurslardır. C grubu Kur'an kursları ise gündüzlü kurslardır.⁶³

Gruplandırılan Kur'an kurslarıyla istihdam edilen öğretmenler de farklılaşmıştır. Buna göre: A ve B grubunda hafız olup dört yıllık dini yüksek öğrenim görenler ve en az ön lisans düzeyinde hafız öğretmenlere öncelik verilmektedir. A grubunda öğretici seçimindeki bir başka öncelik ise öğreticinin baş ve uzman öğretici olmasıdır.

Kur'an kursları teknik kapasite yönünden farklılaştığı gibi istihdam edilen öğretmenlerin öğrenim durumları ve mesleki nitelikleri bakımından da farklı seviyededir. Binası, derslikleri, oyun ve dinlenme alanları, çalışma odaları, yemekhane, kütüphane, kantin vb. bakımlardan eğitim-öğretime elverişli ve mesleki nitelik bakımından donanımlı öğretmenlere sahip Kur'an kursları olduğu gibi cami müstemilatına veya binanın altına sıkıştırılmış, masa ve sıra dışında eğitim aracı bulunmayan, eğitim-öğretime elverişsiz ve yeterli mesleki formasyona sahip olmayan öğretmenlerin çalıştığı kursların da varlığı mevcuttur.⁶⁴

1.2.3.2. Öğretim Programı

2021 yılında geliştirilen program, hafızlık hazırlık ve ezber olarak iki bölüm 9 dönemden oluşmaktadır. Dönemlerin 3'ü hazırlık bölümüne ait olup kalan 6'sı hafızlık dönemi içindedir. 5 dönem ezbere ayrılmış olup son dönemi, hafızlık pekiştirme için tasarlanmıştır.

Hazırlık bölümünü başarı ile tamamlayan bir öğrenci, hafızlık takip komisyonu tarafından yapılan sınava tabi tutulur. Girdiği bu sınavda başarı gösteren öğrenci, hafızlık sınıfına dahil olmaya hak kazanır.

DİB, 2021 yılında geliştirdiği hafızlık eğitim programında hafızlık eğitimine dahil edilecek olan öğrenciye kazandırılması gereken kazanımları şu şekilde belirlemiştir: Hafızlık hazırlık döneminde öğrenciye Kur'an-ı Kerim'i tecvit kurallarına uygun şekilde okuma becerisi kazandırma, öğrenciye ezber yapma usul ve tekniği göstererek ezber kabiliyetini geliştirme, öğrencinin ezber yapma kabiliyeti ile hafızlık eğitimi sürecine adaptasyonunu tespit etme, öğrenciyi hafızlık eğitimine hem zihnen hem de motivasyon olarak hazırlanmasını sağlamak

⁶³ *Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi*, 2.

⁶⁴ Ahmet Koç, "Kur'an Kurslarının Mevcut Sorunları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri", *Tebliğ ve Müzakereleri* (IV. Din Şurası, Ankara, 2009), 718.

bütün bunların yanında İslam dininin itikat, ibadet, ahlak ve siyer ile ilgili bilgileri öğretmek öğrencinin manevi hayatına yön verme amaçları doğrultusunda tasarlanır.⁶⁵

Hafızlık eğitimine dâhil olan öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'i baştan sona ezberlemesi ve yaptığı ezberleri pekiştirilmesi hedeflenmektedir. Hafızlık eğitimine dâhil olan öğrencinin kabiliyeti nispetinde belirlenen süre içerisinde hıfzını tamamlaması öngörülmüştür.

Hafızlık hazırlık ve hafızlık olmak üzere ayrılan iki bölüm de 3 temel alandan oluşmaktadır. Bu alanlar şunlardır:

- Kur'an-ı Kerim,
- Dini Bilgiler,
- Sosyal Etkinlik ve Rehberlik,

Hazırlanan eğitim programı değerlendirildiğinde programın sadece talebenin Kur'an-ı Kerim'i ezberlemesine yönelik hazırlanmadığı ve talebeyi birçok noktada geliştirmek amacıyla hazırlandığı görülmektedir.

Ezberlediği Kur'an-ı Kerim'in ahkâmını da öğretmeyi hedefleyen programda dini bilgilere de ayrıca yer verilmiştir. Sosyal etkinlik ve rehberlik faaliyeti ile talebelerin sosyal becerilerini geliştirmesi ve öğrenciden kendisiyle ve çevresiyle barışık olması beklenmektedir. Program hazırlanırken sadece öğrenci değil aynı zamanda bazı din hizmetlerini yapabilecek temel beceriyi kazanmış olan bir öğrenci yetiştirmek de programın hedefleri arasındadır.⁶⁶

Bu çerçevede hazırlanan Hafızlık Eğitim Programının niteliği şu şekildedir:

- Öğrenci merkezlidir.
- Öğrencilerin ezberleyebilme yeteneklerini göz önünde bulunduran esnek bir programdır.
- Eğitim bilimleri ve teknoloji alanındaki yeni gelişmeler çerçevesinde hazırlanmış olup bunları kullanmayı öngörmektedir.
- Her öğrenciyi yeteneklerine göre değerlendirmeyi esas almaktadır.

⁶⁵ *Hafızlık Eğitim Programı* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Program Geliştirme Daire Başkanlığı, 2021), 7.

⁶⁶ *Hafızlık Eğitim Programı*, 2021, 6-7.

- Öğrencilerin sosyalleşmeleri için gerekli etkinliklere önem vermektedir.⁶⁷

Ayrıca programda “Duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor açıdan gelişim çağında olan öğrencilerin, yoğun ve rutinleşen hafızlık eğitim sürecinde motivasyonlarının yüksek tutulması ve sağlıklı bir kişilik inşa edebilmeleri büyük bir önem arz etmektedir. Yoğun ezber sürecinde öğrencilerin dinlenme, eğlenme ihtiyaçlarını karşılamak ve sağlıklı bir gelişim sürecini geçirmelerini sağlamak amacıyla programda sosyal etkinlik ve rehberlik alanına yer verilerek” öğrencilerin çok yönlü şekilde gelişmeleri de hedeflenmektedir.⁶⁸

DİB, Hafızlık Kur'an kurslarında uygulama esaslarında yayınladığı programı, gündüzlü ve yatılı olarak hafızlık eğitimine devam eden öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini dikkate alacak şekilde hazırlamıştır. Buna göre;

- 1.Kur'an kurslarında sınıf ve diğer mekânların, öğrencilerin yaş seviyelerine göre ayrı ayrı düzenlenmesi,
- 2.Ortaokul ve lise çağındaki öğrencilerin imkânlar ölçüsünde ayrı binalarda veya farklı katlarda kalmalarının sağlanması, mümkün olmadığı durumlarda ise sınıf ve yatakhanelerinin mutlaka ayrılması,
- 3.Yatakhanelerde aynı odada kalacak öğrencilerin aralarındaki yaş farkının 2'yi geçmemesine dikkat edilmesi,
4. Öğrencilerin dinlenme, beslenme ve ders çalışma süreçlerine rehberlik ve örneklik etmek amacıyla, nöbetlerin öncelikle kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler tarafından tutulması sağlanacaktır.⁶⁹

1.2.3.3. Öğrenci

Yapılan çalışmalarda öğrencilerin Kur'an kursuna isteyerek ve bilinçli olarak gelmelerinin yanında aile isteğinin de önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca hafızlık eğitimini tercih etme motivasyonları arasında dini motivasyonun da olduğu görülmektedir.⁷⁰ Bunlara rağmen dini motivasyonla ve çoğu zaman hafızlık eğitimine isteyerek gelen öğrencilerin sadece %10-15'inin hafızlık belgesi aldığı da yapılan araştırmalar arasındadır.⁷¹

⁶⁷ Hafızlık Eğitim Programı, 2021, 6.

⁶⁸ Hafızlık Eğitim Programı, 2021, 39.

⁶⁹ DİB, “2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Hafızlık Eğitim Kursları Uygulama Esasları”, ts., 3.

⁷⁰ Bilal Ünsal, *Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)*, 31; Cemil Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği”, *Diyanet İşleri Başkanlığı Dini Yayınlar Dairesi Başkanlığı* 45/3 (2009), 50; Şekerci, *Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki*, 35.

⁷¹ Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği”, 50.

Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin yaş aralığı, ilkokul öğrencilerinden üniversite öğrencilerine kadar geniş bir kitleyi içine almaktadır. Öğrenci profilindeki bu yaş farklılığı, yeni yapılan düzenlemelerle ortaya çıktığı da bir gerçektir. Bu düzenlemeler şu şekildedir:

- 2011 yılında yürürlüğe giren yaş sınırlamasının kalkması⁷² ve
- 2014 yılında örgün eğitim ile birlikte hafızlığa devam imkânının gelmesidir.⁷³

Yeni düzenlemeler ile projeler de geliştirilmeye başlanmıştır. Geliştirilen projelerden biri DİB ile MEB arasında imzalanan “Okul-Kur’an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Protokolü”dür.⁷⁴

Proje dâhilinde öğrencilere, hafızlık eğitimini tamamlarken örgün eğitimlerine de yıl kaybı olmadan devam edebilme imkânı sağlanmıştır. Hafızlık eğitimi almak isteyen öğrenciler, mülakatla seçilir. Seçilen öğrenciler, 4. sınıfın bitiminde en az 6 hafta yoğunlaştırılmış Kur’an eğitimine tabi tutulur. Altı haftalık bu eğitim dönemine “Hafızlık Ön Hazırlık Dönemi” denir. Hafızlık ön hazırlık ve hafızlık hazırlık aşamaları en az 6 aydır. Hafızlık hazırlık sınıfını başarı ile bitiren öğrenci ocak ayında hafızlığa başlatılır. İmam Hatip Ortaokulu 5.sınıf eğitim-öğretim yılının ilk yarısı hafızlığa hazırlık, ikinci yarısı hafızlık sürecidir. Hafızlığa başlatılan öğrencilerden ikinci dönemin sonuna kadar her cüzün son dört sayfasını ezberlemiş olması beklenir. Öğrenciler 6. sınıfa başladıklarında örgün eğitimlerine bir yıl ara vererek hafızlık eğitimlerini tamamlamaları öngörülür. Bu süreç 15 ay olarak planlanmıştır. Hafızlık eğitimini tamamlayıp 7. sınıfa geçecek olan öğrencilere devam edemedikleri eğitim-öğretim yılına ait dersler için okul müdürünün koordinesinde alan öğretmenleri tarafından sınava tabi tutulurlar. Burada başarılı olan öğrenciler bir üst sınıfa geçmeye hak kazanırlar. Bir üst sınıfa geçen öğrenciler aynı zamanda hafızlık haslamasını yapacaktır.⁷⁵ Burada düşündürücü olan konunun bir yıl ara veren öğrencinin sınavda başarılı olması durumunda bir üst sınıfa geçtiği kabul edilirse o yıl kaybını kapatabilecek midir? Program çerçevesinde örgün eğitim ile birlikte uygulanan hafızlık sürecini değerlendirdiğimiz zaman öğrencilere üç yıllık bir süre verildiği görülmektedir. Hafızlık için ayrılan sürenin uzun zamandır bu şekilde olduğu bilinmektedir.⁷⁶ Örgün eğitim ile hafızlık eğitimini birlikte yürüten öğrenciler için ekstra bir süre

⁷² Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, ek, 3.

⁷³ DÖGM, *Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları*.

⁷⁴ Aybey, “Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık- Önemi, Problemleri ve Beklentileri-”, 385.

⁷⁵ DÖGM, *Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları*.

⁷⁶ Muhammet Şevki Aydın, *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur’an Kursu* (Ankara: DİB Yayınları, 2008), 178.

tanımlanmaması da dikkat çekicidir. Örgün eğitim ile birlikte hafızlık eğitimi yaptırılırken sürenin aynı kalması öğrencilerden kısa zamanda fazla performans beklenildiğini göstermektedir.

Yeni uygulama ile yaş sınırının dokuza kadar düşmesi kurslar için olumlu bir durum gibi görünse de örgün eğitim ile birlikte hafızlık eğitimi yürütememe durumu, gelen öğrencilerin oyun çağında olmaları nedeniyle hafızlık eğitiminden farklı beklentilerin olması yaş faktörünü dezavantaja çevirebilmektedir. Oyun kültürünün hâkim olduğu bu dönemde öğrencilerden sadece ezber beklemenin çocuğun gelişimini olumsuz etkileyeceği de düşünülmektedir.⁷⁷

Hafızlık öğrencilerinin ezberleme usul ve yöntemine baktığımız zaman da geleneksel usul üzerine devam ettiğini görmekteyiz. Türkiye’de yaygın bir şekilde kullanılan usulün kimin devrinden itibaren kullanılmaya başlandığı veyahut kimler tarafında ortaya çıkarıldığı net olarak bilinmemektedir.⁷⁸ Hafızlık hazırlık aşamasında hafız adayı, müfredatta belirlenen sureleri tamamlamaya çalışır. Hafızlık eğitimine geçmesi ile birlikte birinci cüzün son sayfasından ezberlemeye başlar. Devamında bir cüzün baştan sona ezberlenmesi olarak değil de sırasıyla birinci cüzün, ikinci cüzün, üçüncü cüzün,, otuzuncu cüzün son sayfalarını ezberlenmesi olarak planlanmaktadır. Bu sistem, verilen her sayfanın belirli aralıklarla tekrar edilmesi amacıyla planlanmıştır. Her cüzün son sayfasının ezberlenmesine, dönüş denilmiştir. İkinci dönüşe geçtiği zaman öğrenci birinci cüzden başlamak üzere her cüzün on dokuzuncu sayfasını ezberler. Bu döngü, otuzuncu cüze kadar son sayfalardan başa gelerek devam eder. Yeni ezberlenen sayfalar, ham olarak adlandırılırken bir dönüş önce ezberlenen sayfalar ise has olarak isimlendirilmiştir. Yani ikinci dönüşte olan bir öğrenci cüzün on dokuzuncu sayfasını ezberler buna ham, yirminci sayfasını ise pişirir buna da has denir. Öğrenciler her zaman tek sayfa ezberleyerek ilerlemezler buna çiğ almak denir. Mesela üçüncü dönüşte iki çiğ alan öğrenci on sekizinci sayfa ile on dokuzuncu sayfayı çiğ olarak yapar. Yirminci sayfası has olur. Dönüş sayısı ilerledikçe has sayısı da artarak ilerler. Öğrencilerin her gün ders vermesi sağlanarak otuz beş günde bir tekrar edilmesi sağlanır. Gününde ders veremeyen öğrencilerin eski ezberlerini tekrar etme süresi kırk güne uzar ve bu durumda has sayfaların tekrarı güçleşir. Bununla birlikte harcanan emek ve zaman da artmaktadır. Sonuç olarak hafızlık sürecinin uzamasına neden olmaktadır.

⁷⁷ Fatih Çınar - Fikret Yıldız, “11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızlık Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bakış Açıları”, *Gençliğin Gelişimi ve Problemleri Karşısında Din Görevlileri* (7. Uluslararası Din Görevlileri Sempozyumu Bildirileri, Sakarya, 2016), 205.

⁷⁸ Karakaya, *Türkiye’de Hıfz Eğitimi -Ankara Örneği-*, 12.

Öğrencilerin tatil durumu incelendiği zaman ay da bir kere, iki veya üç gün derslerini vermeleri şartıyla evlerine gitmelerine izin verildiği görülür. Bazı kurslarda evi yakın olan öğrenciler, haftalık vermeleri gereken altı cüzü verdikleri takdirde hafta sonunu evde geçirmelerine izin verilir. Bunların haricinde haftada bir öğrencilerin velileri ile konuşma izinleri olur. Kimi yerlerde kursun kendi telefonu ile görüşülürken kimi kurslarda belli saatler içerisinde öğrencilere telefonları verilerek aileleri ile konuşmalarına müsaade edilir.

1.2.3.4. Öğretici

Formel (örgün ve yaygın) eğitimin ana unsurunun başında öğretmen gelmektedir. Eğitimin niteliğini etkileyen birçok faktör olsa da bu faktörlerin başında öğretmen yer almaktadır ki diğer unsurlar da öğretmen ile anlam kazanmaktadır. Öğretmenin eğitimi, eğitim yöntemi ve beceri düzeyi eğitimin diğer unsurlarını da işlevsel hale getirmektedir.⁷⁹ Öğretmenin eğitim sürecindeki diğer unsurlar üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, öğrenci üzerindeki etkisi de önem kazanır. Öğretmenin tutum ve davranışları, öğrencilerin derslere karşı tutum ve davranışlarını etkileyebilir. Öğretmenine karşı olumlu bir tutum geliştiren öğrenci, dersi severek ve isteyerek çalışma eğiliminde olabilirken, olumsuz bir tutum geliştiren öğrenci ders çalışırken zorlanabilir. Bu nedenle öğretmenin davranışları, öğrencilerin öğrenme deneyimini şekillendirmede önemli bir rol oynar. Din eğitimcisinin görevi de öğrencilerin hem kendine hem de derslerine karşı olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olmaktır.⁸⁰ Bu bağlamda, Kur'an kurslarında görev yapan öğreticilerin, öğrencilerine karşı daha hassas olmaları gerekliliği ortaya çıkar. Çünkü öğrencinin öğretici ile olumlu bir ilişki kurması hem Kur'an öğrenme sürecini hem de kursla olan ilişkisini etkileyebilir. Bu nedenle öğreticilerin, öğrencilere karşı duyarlılık göstermeleri ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaları büyük önem taşır.

Özellikle çocukluk ve gençlik dönemini Kur'an kurslarında geçiren öğrenciler için öğreticilerin yaklaşımı son derece hassas bir konudur. Bu yaş grupları, fiziksel ve duygusal olarak hızla gelişmekte olduğundan, öğreticilerin bu öğrencilere nasıl yaklaşması gerektiği büyük önem taşır. Doğru iletişim yöntemleri ve pedagojik yaklaşımların kullanılmaması, gençlik dönemindeki öğrencilerde olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle, hafızlık eğitimi veren öğreticilerin, öğrencilerin gelişim dönemlerini iyi anlamaları ve öğrencilerin manevi motivasyonunu güçlendirebilecek yetkinliklere sahip olmaları kritik öneme sahiptir. Öğrenci-öğretici ilişkisinde rahatsızlık yaratan durumlar, öğrencilerin motivasyonunu ve özgüvenini

⁷⁹ Muhammet Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi* (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2018), 383.

⁸⁰ Mevlüt Kaya - Aşkın Asan, "Dini ve Ahlaki Bilgi, Beceri ve Tutum Öğretiminin Etkili Yolları", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/9 (Ocak 1997), 182.

olumsuz etkileyebilir. Olumsuz durumlar arasında; öğrenciler arasında ayırım yapılması, aşağılayıcı davranışların sergilenmesi, derslerin monoton bir şekilde işlenmesi ve öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi yer almaktadır.⁸¹ Bu durum öğretmenlerin pedagojik becerilerinin ve öğrenciye özgü yaklaşımlarının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, hafızlık eğitimi veren öğretmenlerin, öğrencilere uygun bir şekilde rehberlik etmeleri ve onların manevi motivasyonlarını desteklemeleri gerekmektedir.

Hafızlık eğitimi verilen kurslarda istihdam edilen öğretmenlere bakıldığı zaman da hafız öğretmenlerin öncelikli olarak görevlendirildiğini görmekteyiz. Bulunamaması halinde hafızlık hazırlık grubuna hafız olmayan öğretmenin istihdamı sağlanmaktadır. Hafızlık kurslarına gelen öğrencilerin gelişim çağında öğrenciler olduğu göz önünde bulundurulduğunda orada görev alan öğretmenlerin sadece hafız olmasının yeterli olmadığı düşünülmektedir. Öncelikle pedagojik formasyon eğitimi almayan öğretmenlerin, hafızlık kurslarında çalışması halinde çocukların gelişim düzeyi hakkında bilgisi olmadığı için farkında olmadan yanlışlar yapması muhtemeldir. IV. Din Şurasında öğretmenlerle ilgili önerilerde bulunan Koç, eğitimin korku merkezli değil sevgi temelli olması gerektiğine vurgu yaparak ezberci bir eğitim modeli değil; düşünme, anlama, kavrama ve problem çözme merkezli bir eğitim modeli olması gerektiğini ifade eder. Öneri olarak da öğretmenlerin zorunlu sertifika programlarına alınıp uzun süreli hizmet içi eğitim görmesi gerektiğine vurgu yapar. Alınan Kur'an kursu öğretmenlerinin en az İlahiyat Fakültesi mezunu olması gerektiği de vurgulanan diğer hususlar arasındadır.⁸² Hafız öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayısının ortalama 10 kişi olduğu düşünüldüğünde öğretmenin her çocuğu bireysel olarak tanıyıp ilgilenme fırsatının da fazla olduğu anlaşılmaktadır. Örgün eğitim ile birlikte proje kapsamında görev yapan öğretmenler ise derslerine imam hatip okullarında girecektir.

Hafızlık eğitimine seçilen öğretmenlerin uygulama esaslarında geçen nitelikleri aşağıdaki gibidir:

1.Hafızlık Eğitim Programında öncelikle Kadrolu/Sözleşmeli Kur'an kursu öğretmenlerinin ders açması esastır. İhtiyaç duyulması halinde "Geçici Öğretici" görevlendirilmesi yapılabilir. Erkek Kur'an kurslarında Kadrolu/Sözleşmeli Kur'an kursu öğretmenlerinin sayısal olarak yetersiz kaldığı durumlarda, müftülükçe uygun görülen

⁸¹ Çınar - Yıldız, "11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızlık Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bakış Açıları", 205-206; Yıldız, *Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)*, 73.

⁸² Koç, "Kur'an Kurslarının Mevcut Sorunları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri".

Kadrolu/Sözleşmeli/Vekil İmam Hatip-Müezzin, Kayyım unvanında görevli personel veya geçici öğretici görevlendirmesi yapılabilir.

2. Programda Kur'an-ı Kerim derslerinde hafız öğreticilere görev verilmesi esastır. Ancak, hafız öğretici bulunamaması durumunda hazırlık bölümünde hafız olmayan öğretmenler de görev alabileceklerdir.

3. Eğitim Programında yer alan Dini Bilgiler derslerine imkânlar dâhilinde vaizlerin girmesi sağlanacaktır. Bu derslere sınıf öğretmenlerinin girmesi durumunda ise farklı sınıfların öğretmenleri derse girecek şekilde planlaması yapılacaktır.

4. Rehberlik dersine PDR öğretmenin girmesi esastır. PDR öğretmenin bulunmaması durumunda Rehberlik ve Sosyal Etkinlik derslerine aynı veya farklı kursta görev yapan diğer öğretmenlerden biri, bunun da mümkün olmaması halinde ise o sınıfın Kur'an-ı Kerim öğreticisi girebilecektir.

5. Hafızlık Eğitim Programı haftalık 30 saat olarak belirlenmiştir. Ancak okullu hafızlık projesi uygulayan kurslardaki/sınıflardaki öğretmenler;

1. 2. ve 3. dönemler ile 8. ve 9. dönemlerde söz konusu hafızlık öğrencilerinin okul programındaki Kur'an-ı Kerim derslerine, Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü arasında imzalanan "Kur'an Kursu-Okul İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Protokolü" nün ilgili maddesi gereği başkanlık personelinin görevlendirilmesi sağlanacaktır.

2. Bu derslere görevlendirilen Kur'an kursu öğretmenleri, görevlendirildiği ders saati kadar DİBBYS/EHYS üzerinden ders eksilmesi yapacaklardır.

HAFIZLIK EĞİTİMİNİN TERKİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR

Hafızlık eğitimine başlayan her aday, nasıl bir motivasyonla başlamış olursa olsun süreç içerisinde kendi ezber kabiliyeti, ilgisi, motivasyonu ile baş başa kalmaktadır. Süreçte kendi motivasyonunu diri tutan bireyler, ezber kabiliyeti de yeterli ise hafızlık eğitimini tamamlayabilmektedir. Bunun aksine motivasyonunu kaybetmiş bireyler de ise ezber kabiliyetinin zayıf olması ve süreç içerisinde de yaşadığı zorluklar birleşerek hafızlık eğitimini tamamlayamamakta ve süreçten ayrılabilir. ⁸³ Hafızlık eğitimi, uzun bir süreç içerisinde gerçekleşen ve bir dizi faktörün olumlu veya olumsuz etkisi altında olan bir eğitim sürecidir. Bu sürecin başarıyla tamamlanabilmesi için çeşitli faktörlerin dikkate alınması gerekmektedir. Bu faktörler, hafızlık eğitiminin verimliliği üzerinde önemli rol oynarlar.

1.3.1. Ezber

Ezber kelimesi, Türkçe sözlükte bir metni veya bir sözü eksiksiz tekrar edecek bir şekilde akılda tutmak olarak geçer. Eğitim yöntemi olarak birçok yöntem kullanılmıştır, ezberleme yöntemi de kullanılan en eski eğitim yöntemlerinden biridir. Modern yaklaşımı savunanlar, geleneksel uygulamalara mesafeli yaklaşmışlardır. Bilhassa ezberleme yöntemini, sorgulamayan ve üretmeyen bireyler yetiştirmek olarak algılayarak adeta savaş açmışlardır. Fakat ezber, sadece öğrencileri ve eğitimi değil toplumu ilgilendiren bir özelliğe sahiptir. Öğrenmenin bir süreç olduğu göz önünde bulundurulursa bu süreci etkileyen birçok etkenden de bahsedilebilir. Bireysel farklılıklar, zekâ, hafıza ve beyin bu etkenler arasındadır. ⁸⁴

Hafızlık eğitimi, ezber temelli bir süreç olduğu için ezber yeteneği önemli bir faktördür. Bu nedenle, ezber yeteneği zayıf olan bir öğrencinin hafızlık eğitimine başlaması hem hafız adayı için hem de öğretici için zorlu bir süreci işaret edebilir. Ezber yeteneği düşük olan bir öğrenci, bu süreçte daha fazla çaba sarf etmek zorunda kalabilir ve yaşadığı stres, yapması gereken ezberi tamamlamada güçlük yaratabilir. Öğrencinin yaşadığı bu güçlük ise öğrencinin motivasyonunu düşürebilir ve hafızlık eğitime devam etmesini zorlaştırabilir. Ancak, hafız olma isteği taşıyan her birey, sadece ezber yeteneğinin zayıf olmasından dolayı hafızlık eğitiminden mahrum bırakılmamalıdır. Bunun yerine, hafızlık eğitime başlayacak olan

⁸³ Cemil Osmanoğlu - Ferda Aslan, "Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2 (2019), 177.

⁸⁴ Rafet Kayretli - Ertuğrul Oral, "Eğitimde Ezberleme Yönteminin Yeri Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşü", *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2/4 (2014), 15.

bireylere sürecin zorlukları hakkında bilgi verilmeli ve uygun destek sağlanmalıdır.⁸⁵ Bu yaklaşım sayesinde, ezber yeteneği zayıf olan bireyler dahi hafızlık eğitimini başarıyla tamamlayabilirler. Bu şekilde, ezber yeteneği farklılık gösteren öğrencilere eşit fırsatlar sunulur, hafızlık eğitiminin herkes için erişilebilir hale getirilmesi sağlanabilir.

1.3.2. Yaş

Hafızlık eğitimine etki eden başka bir unsur da yaş faktörüdür. Türkiye’de ideal hafızlık eğitiminin hangi yaş aralığında olması gerektiğine dair yapılan bir çalışma mevcut değildir. Fakat öğretmenlere çocuğun hangi yaşta hafızlık eğitimine başlaması gerektiği sorulduğunda büyük çoğunluğu 11-13 yaş arası olması gerektiğini söylemiştir. Çok az öğretici ise 14 yaş üzerinin uygun olduğunu ifade etmiştir. 10 yaş altının daha uygun olduğunu söyleyen az bir öğretici de mevcuttur.⁸⁶ Hafızlık eğitimine başlama yaşını farklı değerlendiren kaynaklar olsa da küçük yaşta başlamanın daha uygun olacağı kanaatinin hakim olduğu görülmektedir.⁸⁷ Öztürk vd. yaptığı çalışmada din eğitiminin erken yaşlarda verilmesi, depresyon yaygınlığının azalmasına neden olacağı ve toplumu psiko-sosyal açıdan güçlü hale getireceği için daha faydalı olabileceğini de söylemişlerdir.⁸⁸ Algur’un yaptığı çalışmada çıkan bulgular ise hafızlık eğitimine başlama yaşının kişinin motivasyonunu etkilediği yönündedir. Erken yaşta hafızlık eğitimine başlayan bireylerin ileri yaşta başlayanlara göre motivasyonunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda hafızlık eğitimine başlama yaşı ilerledikçe bireylerin motive olma durumunun zorlaştığını göstermektedir. Çıkan bir başka bulgu ise hafızlık eğitimine başlama yaşı ilerledikçe farkındalık düzeyinin ve stres düzeyinin artmasıdır. İlerleyen yaşın bir avantajı olarak farkındalık düzeyinin artması söylene de yaş ile birlikte artan stresin yanı sıra motivasyonun azalması ciddi bir olumsuzluk olarak karşımıza çıkar. Bu kapsamda küçük yaşlarda hafızlık eğitimine başlanılmasının daha uygun olabileceği de çıkan bulgular arasındadır.⁸⁹

Ülkemizde hafızlık eğitimine başlama yaşının farklılık göstermesi, bu eğitimin her yaş grubu için özel riskler taşımasından kaynaklanmaktadır. Küçük yaşta hafızlık eğitime

⁸⁵ Hatice Şahin Aynur, “Hafızlık Eğitiminde Ezber Yapma ve Ezberi Koruma”, *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi*, ed. Hatice Şahin Aynur (İstanbul: Dem Yayınları, 2021), 83.

⁸⁶ Cebeci - Ünsal, “Hafızlık Eğitimi ve Sorunları”, 44.

⁸⁷ Abdullah Emin Çimen, “Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmalarıyla İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamaştırılmasında Bir Metot Denemesi”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 18 (2007), 139; Mustafa Atilla Akdemir, “Kur’an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık”, *Usul İslam Araştırmaları Dergisi* 13 (2010), 27.

⁸⁸ Onur Ozturk vd., “The Relation Of Religious Attitudes And Behaviours With Depression In Boarding Quran Course Students”, *Psychiatry Danubina* 28/4 (2016), 385.

⁸⁹ Hüseyin Algur, “Nitelikli Bir Hafızlık Eğitimi İçin Öneriler” 2/2 (Aralık 2018), 248,249; Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, 148,149.

başlayan bir öğrenci için ezber yapmak genellikle daha kolay olacaktır, ancak bilinçli bir şekilde hafızlık yapma becerisi konusunda bazı zorluklarla karşılaşabilirler. Ayrıca, küçük yaşta olan bir çocuğun eğer sosyal ihtiyaçları karşılanmazsa ileride sorunlarla karşılaşma olasılığı yüksektir. İlköğretim çağındaki bir çocuğun ailesine ihtiyaç duyduğu göz önüne alındığında, yatılı bir eğitimde kalması duygusal olarak zorlayıcı olabilmekte ve bu durum kişide bazı travmalara neden olabilmektedir.⁹⁰

1.3.3. Hazır Bulunuşluk

Her öğrenci, farklı aileden ve çevreden gelen farklı özelliklere sahip bireylerdir. Farklılıklardan birisi de hazır bulunuşluk düzeyidir. Alan yazında ise “hazır bulunuşluk, daha önce yapılamayan becerilerinin yapılabilmesi için büyüme, olgunlaşma ve öğrenme süreçleri sonunda ön yeterliliklerinin kazanılmasıdır “şeklinde tanımlanmaktadır.⁹¹ Bir başka ifade ile hazır bulunuşluk, bireyin belli davranış yeterliliklerini gösterebilmesi için lazım olan fizyolojik ve psikolojik donanımları içermesidir.⁹²

Hafızlık eğitimine gelen bireylerin gelişim sürecinde olduğu göz önünde bulundurulursa bu eğitimde başarılı olmaları ve eğitime adapte olabilmeleri için hazır bulunuşluğun önemli olduğu görülmektedir.⁹³ Ayrıca nitelikli bir hafızlık eğitimi için de hazır bulunuşluk oldukça önemlidir. Hafızlık eğitimine başlamadan önce öğrencinin ezber yapmaya yönelik ilgisine, Kur'an-ı Kerim'i etkin bir şekilde okuma becerisine, öğreticiden gelen yönergeleri doğru anlayabilecek işitsel algılara, ardışık metinleri bir sıra ve düzen içerisinde ezberleyecek ezber stratejisine, ezberlediklerini hemen unutmamak için belli bir hafıza kapasitesine, dikkatini ezber sürecinde odaklayabilecek ve diri tutacak odaklanma gücüne, dersini veremediği zaman bunu nasıl telafi edeceğine dair problem çözme yetisine ihtiyacı vardır. Tüm bunları iş birliği içerisinde gerçekleşmesi için iletişim yeteneklerine de ihtiyacı vardır.⁹⁴

DİB tarafından hazırlanan hafızlık eğitimi programında hafızlık hazırlık kısmında öğrenciye kazandırılması gereken kazanımlar şu şekilde verilmiştir:

⁹⁰ Hayrettin Öztürk, “Bilgi, Kalite, Hazır bulunuşluk ve Verimlilik Bağlamında Hafız Adaylarının Eğitimi”, *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi*, ed. Hatice Şahin Aynur (İstanbul: Dem Yayınları, 2021), 65.

⁹¹ Semenoğlu 2012, aktaran Tuğçe Güzelyurt vd., “Okul Öncesi Öğretmenlerin İlkokula Hazır bulunuşluğa İlişkin Görüşleri”, *International Primary Education Research Journal* 3/1 (2019), 24.

⁹² Topses 2003, aktaran Mustafa Melemez, *Ortaokul ve Lise Matematik Öğretmenlerinin 5. Sınıf ve 9. Sınıf Öğrencilerinin Hazır bulunuşluk Düzeyleri Hakkında Beklenti, Gözlem ve Görüşleri* (Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2022), 2.

⁹³ Kevser Demir, “Hafızlık Eğitimi Almış Bireylerin Benlik Saygısı Üzerine Nitel Çalışma”, *İstanbul Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi* 1/2 (2019), 296.

⁹⁴ Cemil Osmanoğlu, “Hafızlık Eğitiminde Bilişsel Hazır bulunuşluk”, *Erciyes Akademi* 36/4 (2022), 2073.

Hazırlık Dönemi

1. Öğrenciye Kur'an-ı Kerim'i tecvit kurallarına göre usulüne uygun olarak okuma becerisi kazandırmak,
2. Öğrenciye ezber yapma usul ve tekniği kazandırarak ezberleme kabiliyetini geliştirmek,
3. Öğrencinin ezber yapma kabiliyetini ve hafızlık sürecine adaptasyonunu tespit etmek,
4. Öğrencinin hafızlık sürecine motivasyon olarak ve zihnen hazır hale gelmesini sağlamak,
5. Kur'an-ı Kerim'i okuma ve ezberleme yanında İslam dininin itikat, ibadet, ahlak ve siyer ile ilgili temel bilgileri öğretmek öğrencinin manevi hayatına yön vermek amacıyla oluşturulmuştur.⁹⁵

Hazırlanan programda “öğrencinin ezber yapma kabiliyetini ve hafızlık sürecine adaptasyonunu tespit etmek” ve “öğrencinin hafızlık sürecine motivasyon olarak ve zihnen hazır hale gelmesini sağlamak” şeklindeki maddelere dikkat çeken Osmanoğlu, bu maddelerin hafızlık eğitime yönelik bilişsel hazır bulunuşluğun yapılandırıldığı temel özellikleri içerdiğini söylemektedir. Hafızlık öncesi hazırlık eğitiminin etkin bir biçimde değerlendirildiği takdirde öğrencinin hafızlık eğitime hem ilgi ve motivasyon hem de ezber tekniği bağlamında hazır bulunuşluğunun istenen düzeyde olabileceği de söylenebilir.⁹⁶ İstenen düzeyde hazır bulunuşlukla başlamayan öğrenciler, hafızlık eğitiminde zorlanabilmekte ve sonuçta hafızlık eğitiminin terki ile karşı karşıya kalabilmektedir. Bu sebeple hafızlık eğitimi için hazır bulunuşluğun önemli olduğu görülmektedir.

1.3.4. Disiplin

Disiplin kelimesinin sözlük anlamı, “Kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemler bütünüdür”. Öğretim olarak disiplin kelimesi ise öğrenmeyi sağlayan bir sınıf ortamının oluşturulması amacıyla kural koyarak istenmeyen davranışların önlenmesini içeren genel bir kavram olarak ifade edilir.⁹⁷

⁹⁵ *Hafızlık Eğitim Programı*, 2021, 7.

⁹⁶ Osmanoğlu, “Hafızlık Eğitiminde Bilişsel Hazır bulunuşluk”, 2076.

⁹⁷ Aynur Bilir vd., “Muğla İli Ortaöğretim Okullarında Disiplin Uygulamalarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri”, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19 (2007).

Kur'an kursu öğreticilerinin karşılaştıkları disiplinle ilgili sorunları    döneme ayırarak açıklayan Vahapo lu, öğreticilere göre farklılık gösterme nedenlerini ve öğreticilerin disiplin sağlamada kullandıkları yöntemi ele almıştır. 2012 sonrası dönemde katılımcıların bir kısmı, disiplin sorunu olarak öğrencilerin kurallara uymamalarını ve çocuksu davranışlarını disiplin problemi olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Yeni düzenlemelerle küçük yaşta öğrencilerin kursa gelmesi ile yaramazlıklarını da beraberinde getirmiştir. Özellikle rahat ailede yetiştirilen öğrencilerden rahatsız olduklarını ifade eden öğreticiler bu durumun kendilerini zorladıklarını söylemişlerdir. 2012 sonrası dönemde katılımcılar, disiplin yöntemlerinin farklılık göstermesinin sebebini şu şekilde açıklamaktadır; öğreticilerin formasyon yetersizliği ve  ğrenci profilinin küçük olmasıdır.⁹⁸

Okulda ve sınıfta disiplinin sağlanması denilince,  ğrenci davranışlarının okul yönetimi veya  ğretmen tarafından kontrol edilmesi olarak anlaşılır. Oysa disiplin; öğrencilere kendilerini kontrol etme, kendi davranışlarını denetleme, kendilerini yönetme becerisi kazandırmaktır. Öğrencilere kendilerini kontrol etme mekanizması sağlandığı takdirde dışsal kontrol mekanizmasına gerek kalmayabilir. Öğrenciler bir başkası tarafından kontrol edilmek yerine kendi davranışlarını kontrol ederler.⁹⁹ Buradaki disiplin anlayışını Kur'an kursu açısından değerlendirirsek  ğrenci davranışlarını, kurs yönetimi ve öğreticisi tarafından denetlemek yerine öğrenciye kendini kontrol etme, yönetme ve kendi davranışlarını denetleme becerisini kazandırmaya çalışmak olarak değerlendirebiliriz. Dışarıdan kontrol edilmek yerine kendilerini kontrol edebilen öğrenciler yetiştirildiği takdirde eğitimin niteliği artacağı gibi öğrencilere yapılan baskının kalkacağı düşünülmektedir. Bu baskıdan kaynaklı olarak oluşabilecek hafızlık eğitiminin terkinin önüne geçilebileceği de muhtemeldir.

Gücün göstergesi olarak kabul edilen otorite, disiplini sağlama yollarından biri olarak kabul edilir. Ancak  ğretmenler, otoriteyi salt dış etkenler tarafından elde edileceğine inanması yanlıştır. Öğretmenin öğrenciye yaklaşımı, sağlıklı iletişimi, kabiliyeti de otoriteyi ona kazandıracaktır. Öğretmenler, disiplinsiz davranışları önlemede yasal yetkilerinden daha fazla sınıfın ortak kararları ile üretilcek çözümlere kulak vermelidir. Öğretmenler, sınıfı yönetirken yasal yetkilere ne kadar çok bağlı kalırsa süreç istenmeyen ve ruhu olmayan bir düzene girer.¹⁰⁰ "C. Carrier ve R. Ozouf (1964) yasalara bağlı olmayan, ruhsal otoriteyi sağlayan etmenleri şu niteliklerle oluşturmuşlardır;

⁹⁸ Vahap Vahapo lu, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri* (Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2016), 69-71.

⁹⁹  aylı, *Kur'an Kursu  ğreticilerine Göre Hafızlık  ğretimi ve Problemleri (G ller Bölgesi  rneği)*, 100.

¹⁰⁰ Vakur  i ili, "Sınıf İçi Disiplinde Otorite", *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 11 (2009), 102.

- Öğretmenin öğrencileri sevmesi
- Sabır
- Huy değişmezliği
- Adalet anlayışı
- Meslek bilinci

Öğretmenlerin süreç içerisinde oluşturduğu bu maddeleri sürdürmesi sınıflarında kabul görecektir otoriteyi sürdürecektir.”¹⁰¹

Disiplin, Kur'an kurslarında da önemli bir unsurdur. Büyüklerin küçükler üzerinde otorite kurma eğilimi, yaş gruplarının farklı dağılımından ortaya çıkabilecek olan otorite boşluğundan kaynaklanabilmektedir. Bu da sınıf yönetimi açısından problemli bir durumdur. Ayrıca otoriteyi dış etkenlerle sağlamaya çalışan öğretmenler, öğrenciyi eğitimden soğutabilmektedir. Hafızlık eğitiminde ise bu durum hafızlık eğitiminin terki ile sonuçlanması demektir. Hafızlık eğitimi gibi uzun süreli bir eğitimde öğrencileriyle birebir irtibat kuran ve günün yarısını öğreticisi ile geçiren öğrenciler için sağlıklı bir disiplin anlayışı önem arz etmektedir.

1.3.5. Motivasyon

Motivasyon; davranışı uyandıran, yönlendiren ve sürdüren içsel bir durum olarak tanımlanmaktadır.¹⁰² Eğitimde motivasyonun önemi azımsanmayacak derecede büyüktür. İsteksiz bir öğrenciye öğrenme ağır gelir ve eğitimden istenilen verim alınamaz. Fakat öğrencinin ilgi ve isteği olduğu müddetçe öğrenme için azim, gayret ve fedakârlıkla sonuca ulaşmaya kadar sebatla çalışmaya devam eder.¹⁰³ Öğrenciler arasındaki bu farklılığa sebep olan etkenlerin başında isteklendirme gelmektedir. Motivasyonun bireye yapacağı iş hakkında enerji verip istekli hale gelmesinde etkili olduğu düşünüldüğünde eğitim-öğretim sürecinde de önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Güdülenme, yapılmak istenenler için harekete geçmektir. İnsanlar ise farklı şekillerde ve farklı düzeylerde güdülenmektedir. Bir öğrenci ailesi ya da öğreticinin takdirini kazanmak için güdülenirken diğeri amaçlarına ulaşmak için öğrenmek ister. Güdülenme, öğrenmenin ön

¹⁰¹ C. Carrier ve R. Ozouf (1964), aktaran Çifçili, “Sınıf İçi Disiplinde Otorite”, 102.

¹⁰² Anita Woolfolk Hoy, *Eğitim Psikolojisi* (İstanbul: Kaktüs, 2015), 756.

¹⁰³ Çaylı, *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)*, 71.

şartlarından biri olarak kabul edilir. Öğrencilerin öğrenmeye hazır hale gelmesi için yeterince güdülenmesi gerekir. Başka bir ifadeyle güdülenme ile başarı arasında pozitif bir ilişki vardır.¹⁰⁴

Hafızlık eğitiminde de motive olmanın önemli bir yeri vardır. Manevi bir motivasyon ile gelen öğrencilerin hafızlık eğitimi sürecinde motivasyonunu kaybedebildiği görülmüştür. Böyle bir durumda ise hafızlık terki ile sonuçlanabilmektedir. Hafızlık eğitiminde öğrencilerin motivasyonunu olumsuz olarak etkileyen unsurları öğretmenler tarafından açıklayan Çaylı; eğitim ve iş imkânlarının arzu edilen düzeyde olmaması, öğretmenlerin yanlış tutum ve davranışları, toplumun bazı kesimlerinin hafıza ve hafızlık eğitime olumsuz yaklaşımları olarak belirtmiştir.¹⁰⁵ Hafızlık eğitiminde motivasyonu bozan durumları öğrenciler tarafından açıklayan Osmanoğlu ve Göksun, en çok alınan cevapları üç tema altında toplamıştır. Başarılı hafızların motivasyonunu bozan durumlar şu şekildedir:

Birinci tema: Zorlanma, Stres, Kaygı vb.

İkinci tema: Çalışma Ortamı, Ses ve Gürültü,

Üçüncü tema: Arkadaşlarla İlgili Problemlerdir. Bu problemlerin yanı sıra öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyen başka faktörlerde olduğunu tespit eden Osmanoğlu ve Göksun, aile kaynaklı problemlerin ve öğretici kaynaklı hususların da başta geldiğini söylemişlerdir. Öğretici kaynaklı problemlerde öğreticinin öğrenciye kızması, onu terslemesi ve öğrencileri karşılaştırması öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen hususlar arasında olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin motivasyon sorunlarıyla baş etme yöntemlerini de araştıran Osmanoğlu ve Göksu, öğrencilerin en çok kullandığı baş etme yöntemini “Öz Denetim, Otokontrol” teması altında toplamıştır. Bir diğer çözüm yöntemi ise “Ortamı Değiştirme ya da İyileştirme” teması altında toplanan çözümler olmuştur. Öğrencilerin motivasyon sorunlarıyla baş etme bağlamında en fazla başvurdukları üçüncü çözüm yolu ise “Öğretici, Ebeveyn, Akran Desteği Alma” olmuştur.¹⁰⁶

Algur’un “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları” adlı araştırmasının nicel bölümünde öğrencileri kursta motive eden unsurlara ilişkin olarak ortaya çıkan verilerin çoğunluğu şu şekildedir: Öğrencilerin hocaları ile iletişimi, konferanslar, arkadaş ortamı ve aile etkenleridir. Bunların yanında, günün dersini verebilmek, izinler, çay, kantin, bahçe saati de öğrencileri motive eden etkenler arasında yer almaktadır. Fakat eğitim

¹⁰⁴ Sırrı Akbaba, “Eğitimde Motivasyon”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 13 (2006), 344.

¹⁰⁵ Çaylı, *Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)*, 71-76.

¹⁰⁶ Cemil Osmanoğlu - Ayşe Nur Göksun, “Hafızlık Eğitiminde Başarı ve Motivasyon”, *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*, ed. Cemil Osmanoğlu - Ömer Özbek (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019), 161-191.

aldıkları kursta kendilerini motive eden herhangi bir unsurun olmadığını söyleyen katılımcılarda azımsanmayacak derecededir. Nitelikli ve etkili bir hafızlık eğitimi için öğrencilerin nasıl motive edileceği düşünülmeli ve gerekli tedbirler alınmalıdır.¹⁰⁷ Gerekli tedbirlerin alınması halinde motivasyonunu kaybetmesinden kaynaklı olarak hafızlık eğitimi terkinin de önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca veriler, kurs hocalarının bireyin motivasyonunu hem olumlu yönde hem de olumsuz yönde etkileyen birinci unsur olduğunu göstermiştir.

1.3.6.Ceza

Okullarda yaşanan disiplin sorunlarının akademik başarıyı doğrudan etkilediği bilinmektedir. Disiplin sorunlarının olduğu sınıflarda ise öğretmenler, vakitlerinin çoğunu olumsuz davranışları önlemeye harcarlar. Öğretmenler, olumsuz davranışı önlemek üzere çoğu zaman ceza yöntemine başvurmaktadır.¹⁰⁸ Ancak bu olumsuz olarak nitelendirilen davranışların olumsuzluğu her zaman davranışla ilgili değildir. Yapılan bir davranışın sorun ve olumsuz olarak nitelendirilmesinde öğretmenlerin mesleki anlayışı çoğunlukla etkilidir. Çünkü öğretmen, meslek anlayışını otoriter bir tutum üzerine kurmuşsa sınıf içerisindeki masum bir anlayışı bile sert tepki gösterip cezayı hak ettiğini düşünebilir. Bu durum ise davranışın mı yoksa öğretmene göre mi sorunlu olduğunu anlaşılmasını zorlaştırır.¹⁰⁹ Eğitimde sorunlu davranışların varlığı, öğretmenler tarafından mücadele edilmesi gereken bir durumdur. Dolayısıyla sorunlu davranış sergileyen her öğrenci, sorunlu öğrenci konumuna düşmektedir. Fakat bu şekilde herkese göre bir sorunlu davranış listesi oluşur ve herkesin üzerinde anlaştığı sorunlu davranış tanımlamak zorlaşır. Bunun önüne geçmek için sorunlu davranışlar dört ana madde şeklinde verilebilir: “Öğrencinin kendisinin ya da sınıf arkadaşlarının öğrenmesine engel teşkil etmesi, güvenliklerini tehlikeye atması, sınıf araç ve gereçlerine zarar vermesi ve sosyalleşmeyi engellemesidir.”¹¹⁰

Ceza ve pekiştireç kavramları sıklıkla karıştırılan terimlerdir. Pekiştirme süreci, davranışın güçlenmesini içerir. Öte yandan, ceza davranışın bastırılması ve azaltılması anlamına gelir. Bir sonucun ceza olarak kabul edilmesi, o sonucun yarattığı etkiye dayanır. Bu

¹⁰⁷ Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, 132-133; Algur, “Nitelikli Bir Hafızlık Eğitimi İçin Öneriler”, 273.

¹⁰⁸ Yüksel Gündüz - Aydın Balyer, “Eğitimde Ödül ile Cezanın Yeri ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2 (2011), 14.

¹⁰⁹ Mustafa Teke vd., “Türkiye’de Sınıf İçi Eğitimde Cezanın Etkisi: Disiplin Kurallarının Bilimsel Uygulanması”, *Disiplinler arası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 2/4 (2018), 20.

¹¹⁰ Kaya 2002, aktaran Teke vd., “Türkiye’de Sınıf İçi Eğitimde Cezanın Etkisi: Disiplin Kurallarının Bilimsel Uygulanması”, 20.

nedenle ceza algıları kişiden kişiye değişebilir. Örneğin, bir öğrenci okuldan uzaklaştırılmayı cezai bir yaptırım olarak görebilirken, diğer bir öğrenci için bu önemsiz olabilir.¹¹¹ Ayrıca, istenilen davranışın ne olduğunu anlamayan bir çocuk, yanlış davranışa yönelebilir. Cezanın bir başka olumsuz etkisi, cezalandırılan kişinin cezalandıranı ve cezanın uygulandığı ortamı sevmemeye başlamasıdır. Düşünülmeden uygulanan cezalar, kişinin onurunu ve özsaygısını incitebilir, bu da kişilerde karşıt tepkilere yol açabilir. Bu nedenle, cezalandırma yöntemlerinin olumsuz etkilerini göz önünde bulundurarak daha etkili öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.¹¹²

Sonuç olarak, ceza yöntemi hafızlık eğitimi bağlamında dikkatli bir şekilde kullanılması gereken bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir. Öğreticiler, ceza uygulamadan önce hangi davranışın sorunlu olduğunu ve ceza gerektirip gerektirmediğini iyice değerlendirmelidirler. Ayrıca, öğrenciye ceza vermeden önce davranışın eğitim sürecine uygunluğunu ve öğrencinin motivasyonunu göz önünde bulundurmalarıdır. Hafızlık eğitiminde cezanın bir başka sakıncası da öğrencinin Kur'an kursunu sevmeme riskini taşımasıdır. Öğrencinin ceza sonucu kurs ve dinî değerlerle ilişkisi zarar görebilir. Bu nedenle, Kur'an kursları ve özellikle hafızlık eğitimi sürecinde ceza yöntemi kullanılırken son derece dikkatli olunmalı ve mümkün olduğunca alternatif yaklaşımlar tercih edilmelidir.

1.3.7. Stres

Stres; 17. yüzyılda felaket, sıkıntı, keder anlamında kullanılırken 18. yüzyıldan sonra objelere, kişiye veya ruhsal yapıya yönelik güç, baskı, zorluk gibi anlamlarda kullanılmıştır.¹¹³ Cüceloğlu ise sınavdan geçme veya kalma korkusunun bireylerde gerginlik yarattığını ifade ederek stresi şu şekilde tanımlamıştır: “Bireyin fizik ve sosyal çevreden gelen uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayrete ‘stres’ adı verilir.” Stres veren uyarıcı ya da ortamın devam etmesi ile organizma direnç gösterir. Sanki normal koşullar altındaymış izlenimini verir. Fakat organizma yorulup içten içe direncini kaybetmektedir. Beden artık stresin etkisine dayanamayarak direncini kaybeder ve bu dönem tükenme olarak adlandırılır. Tükenme döneminde hastalıklar çıkabileceği gibi bazı durumlarda ölümle de sonuçlanabilir.¹¹⁴

Öğrencilerin okula başladıkları zamandan itibaren eğitimin herhangi bir kademesinde yaşadığı ruhsal ve bedensel zorlanmalara verdiği tepkiye, eğitim stresi denilmektedir. Eğitim

¹¹¹ Hoy, *Eğitim Psikolojisi*, 428.

¹¹² Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2022), 158-159.

¹¹³ Şule Polat - Murat Özdemir, “Ortaokul Öğrencilerindeki Eğitim Stresi, Okul Tükenmişliği ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 26/5 (2018), 1397.

¹¹⁴ Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı*, 319.

stresi; aileden, diğer öğrencilerden, okul yönteminden, hatta devlet ve eğitim politikalarından kaynaklanabilir. Fakat her öğrenci tarafından farklı oranda hissedilmektedir. Bunların yanında sınıfların aydınlanma, havalandırma, dış ortam gürültüsü gibi fiziksel unsurlar öğrencilerin cinsiyetine, kültürüne, hazır bulunuşluğuna, ekonomik düzeyine yönelik ihtiyaçların karşılanamaması da öğrencilerin strese girmelerine neden olabilmektedir.¹¹⁵

Algur tarafından yürütülen çalışma, hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumları, motivasyon seviyeleri ve stres düzeyleri ile ilgili önemli bulgular sunmaktadır. Çalışmanın nicel bölümünde elde edilen bulgulara göre, stres düzeyinin yaşla birlikte arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, kadınların stres düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal yaşantılarından mahrum olduklarını düşünen bireylerin daha yüksek stres düzeylerine sahip olduğu da bu çalışmanın sonuçları arasındadır. Ayrıca, kursun fiziki durumundan memnun olmayan öğrencilerin daha yüksek stres düzeylerine sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın nitel bölümünde ise öğrencilerin stres yaşadıkları durumları açıklarken, kurs içinde hoca ve arkadaşlar arasındaki iletişim bozuklukları, ailevi olumsuzluklar ve derslerin zamanında verilmemesi gibi etkenlerin stres kaynakları olarak öne çıktığı görülmüştür. Bulgular, hafızlık eğitimi alan öğrencilerin psikolojik ve sosyal açıdan karşılaştıkları zorlukları vurgulamaktadır.¹¹⁶ Çalışma, hafızlık eğitimi sürecinde öğrencilerin psiko-sosyal ihtiyaçlarının ve stres düzeylerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, eğitim kurumlarının fiziki koşullarının öğrenci memnuniyetine etkisi de önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, hafızlık eğitimi veren kurumların eğitim süreçlerini daha iyi planlama ve öğrenci dostu yaklaşımlar geliştirme açısından önemlidir.

1.3.8. Şiddet

Şiddet kavramı, genel olarak gücün, otoritenin, kuvvetin ve üstünlüğün kötüye kullanımıyla ortaya çıkan ve bireylere yönelik sınırları aşan bir ihlal biçimi olarak tanımlanmaktadır. Şiddet, bir kişinin niyetli ve kasıtlı bir şekilde, bedensel veya zihinsel zarar verme potansiyeline sahip bir şekilde gücü kullanması veya tehdit etmesi olarak ifade edilebilir. Eğitim bağlamında şiddet ise bireyin zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimini olumsuz etkileyerek

¹¹⁵ Polat - Özdemir, "Ortaokul Öğrencilerindeki Eğitim Stresi, Okul Tükenmişliği ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi", 1397.

¹¹⁶ Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*.

onun toplumsal yaşama katılımını engelleyen olaylar ve uygulamaların bütünüdür.¹¹⁷

Hafızlık eğitimi almaya gelen öğrenciler, genellikle en fazla vakit geçirdikleri mekân olan Kur'an kurslarında, çeşitli davranış modelleriyle karşılaşır. Bu davranış modelleri, toplumun genelinden farklılık gösterebilir ve her zaman istenen davranışları içermeyebilir. İşte bu tür eğitim sürecini olumsuz etkileyen herhangi bir davranışa "istenmeyen davranış" denilmektedir.¹¹⁸ İstenmeyen davranışlar, genellikle eğitim sürecini zorlaştıran veya engelleyen davranışlar olarak kabul edilir. Ancak bir davranışın istenmeyen olup olmadığı, bu davranışın sergilendiği kişi ve ortamın özelliklerine göre değişebilir. Örneğin, aynı davranış farklı bir ortamda veya kişiye göre istenmeyen olabilirken, başka bir ortamda veya kişiye göre istenilen bir davranış olarak kabul edilebilir. Öğreticilerin sahip olduğu eğitim, bilgi birikimi ve pedagojik yaklaşım, öğrencilerin davranışlarını değerlendirmelerinde ve yönetmelerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Formasyon eğitimi, öğreticilere eğitim ve öğretim süreçlerini etik ve etkili bir şekilde yürütme becerileri kazandırabilir. Formasyon eğitimi öğreticilerin öğrencilerin davranışlarını daha iyi anlamalarına, uygun pedagojik stratejiler geliştirmelerine ve istenmeyen davranışları etkili bir şekilde ele almalarına yardımcı olabilir. Formasyon eğitimi almayan veya pedagojik konularda yeterince bilgi sahibi olmayan öğreticilerin,¹¹⁹ öğrencilerin davranışlarını yanlış yorumlayarak şiddet gibi olumsuz tepkilere başvurabileceği düşünülmektedir. Bu durum, öğrenci-öğretici ilişkisini olumsuz etkileyebilir ve eğitim ortamında şiddetin yayılmasına zemin hazırlayabilir. Bu nedenle, öğreticilerin formasyon eğitimi alması ve pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirmesi, eğitim sürecini daha sağlıklı bir şekilde yönetmelerine ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, öğreticilerin öğrencilerin davranışlarını anlamaları ve uygun disiplin yöntemlerini kullanmaları önemlidir, böylece istenmeyen davranışların daha etkili bir şekilde ele alınması mümkün olur.

Şiddet, genellikle fiziksel şiddetle özdeşleştirilse de psikolojik veya duygusal şiddetin de önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Fiziksel şiddeti ifade eden en geniş kavramlardan biri, "dayak" olgusudur. Toplumda, sorumluluklarını yerine getirmeyen veya kurallara uymayan kişilerin fiziksel cezayı hak ettikleri yanlış bir algı olabilir. Ancak dayak, eğitimi olumsuz

¹¹⁷ Hacı Hüseyin Taşar, "Eğitimde Şiddet ve Şiddeti Azaltma", *Erciyes İletişim Dergisi* 6/2 (Temmuz 2019), 901.

¹¹⁸ Yasemin Yavuzer, "Okullarda Saldırganlık/Şiddet: Okul ve Öğretmenle İlgili Risk Faktörleri ve Önleme Stratejileri" 41/192 (2011), 43.

¹¹⁹ Numan Demirel, *Antalya'da Misyonerlik Faaliyetleri* (Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2011), 47.

etkileyebilmekte ve disiplini bozabilmektedir.¹²⁰ Psikolojik şiddet, bireyin psikolojik olarak zorlanması veya benlik saygısının zarar görmesi riski taşıyan her türlü sözlü veya fiziksel davranış biçimini içerir.¹²¹ Psikolojik Şiddet, bireyin duygusal olarak sindirilmesine, psikolojik olarak travmaya uğramasına ve özsaygısının zedelenmesine yol açabilir. Bu sonuçlardan hareketle psikolojik şiddet, sözle veya davranışlarla kişinin kendine güvenini sarsarak, duygusal olarak incitilmesi veya manipüle edilmesi anlamına gelmektedir.

Fiziksel veya psikolojik şiddete maruz kalan çocuklar, kişiliklerinde ciddi tahribatlara neden olan olumsuz deneyimler yaşarlar. Yaşanan deneyimler sonucunda kişinin özsaygısı zedelenir, gururu incinir ve kendini değersiz hissetmeye başlar. Şiddet, dışarıdan bakıldığında anında sükûnet oluşturabilir, ancak uzun vadede bireyin kişisel gelişimine ve psikolojik sağlığına zarar verebilir. Şiddetin etkisi, sadece birey üzerinde değil, aynı zamanda eğitim hedefleri üzerinde de olumsuz sonuçlar doğurabilir. Özellikle dinî eğitim alanında hafızlık gibi özel bir eğitimde şiddetin kullanılması, öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere yol açabilir. Bu tür şiddet uygulamaları, öğrencilerin sadece şiddeti uygulayan kişiye karşı değil, aynı zamanda şiddetin kaynağı olarak gördüğü Kur'an-ı Kerim'e ve Kur'an kursuna karşı mesafeli bir tutum geliştirmelerine neden olabilir. Bu durum ise öğrencilerin hafızlık eğitimini terk etmelerine bile yol açabilir. Ayrıca, şiddete maruz kalan öğrencilerin manevi çöküntüler yaşama olasılığı yüksektir. Şiddet, öğrencilerde pısrıklık, korkaklık, kendine güvensizlik, zorba kişilere karşı itaatsizlik ve hatta saldırganlık gibi olumsuz davranışları teşvik ederek "olumsuz benlik tasarımı" oluşturmasına neden olabilmektedir.¹²² Sonuç olarak, şiddetin eğitim sürecinde kullanılması, hem bireylerin kişisel gelişimini olumsuz etkiler hem de eğitim hedeflerine zarar verir. Bu nedenle şiddetin eğitimde kullanılması, ciddi sonuçlara yol açabilecek bir sorun olarak ele alınmalı ve alternatif yöntemler tercih edilmelidir.

Şiddetin eğitim sürecinde kullanılmasının olumsuz sonuçlarına rağmen, bu tür uygulamaların hafızlık eğitimi gibi dini eğitimlerde yer aldığı bilinmektedir. Özellikle hafızlık eğitiminde karşılaşılan şiddet, öğrencilerin algısında yalnızca fiziksel şiddeti uygulayan kişiye yönelik değil, aynı zamanda şiddetin kaynağı olarak gördükleri Kur'an-ı Kerim'e ve Kur'an kursuna karşı olumsuz bir tavır geliştirmelerine neden olabilir. Bu nedenle, bazı öğrenciler hafızlık eğitimini bu olumsuz deneyimler nedeniyle terk etmek zorunda kalmıştır. Hafızlık

¹²⁰ Hüseyin Yılmaz, "Aile İçi Şiddet ve Huzur/Din Eğitimi", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/1 (Haziran 2010), 96.

¹²¹ İsmail Orbay, "Görünmeyene Işık Tutmak: Psikolojik Şiddet", *Toplum ve Sosyal Hizmet* 33/1 (Ocak 2022), 271.

¹²² Muhammet Şevki Aydın, "İslam ve Eğitimde Şiddet", *Din ve Şiddet Tarihi, Dini, Siyasi, Sosyo- Psikolojik Kültürel Boyutlarıyla*, ed. Faruk Sancar (Ankara: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Yayınları, 2016), 311.

eğitimini terk eden öğrencilerin manevi kntlre uğraması da muhtemeldir. Bu, dini değerlere olan inançlarının zedelenmesi, zsaygıların azalması ve duygusal olarak olumsuz etkilenmeleri anlamına gelir. Ayrıca, bu deneyimlerin öğrencilerin genel eğitim hayatlarına ve toplumsal ilişkilerine de olumsuz etkileri olabilir. Bu bağlamda, şiddetin eğitim sürecindeki kullanımının ciddi sonuçları olduğu açıktır. Olumsuz etkileri azaltmak ve önlemek için daha duyarlı bir eğitim yaklaşımının benimsenmesi gerekmektedir. Hafızlık gibi dini eğitimlerde öğrencilere saygılı, destekleyici ve pozitif bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır. Ayrıca, ğretmenler ve eğitimciler, öğrencilerin psikolojik sağlığını korumak ve eğitim hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için alternatif yöntemlere odaklanmalıdır.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu çalışmanın yöntem bölümünde, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi ile ilgili detaylı bilgilere yer verilecektir. Araştırmanın yöntemsel yaklaşımı, katılımcıların seçimi, veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirildiği ve elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği gibi önemli yöntemsel adımlar açıklanacaktır.

2.1 Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum deseni temel alınarak tasarlanmıştır. Durum deseni “bir durum hakkında ayrıntılı betimlemeler yapmak ve o durumu var olduğu şekli ile anlamaya” olanak sağlamaktadır.¹²³ Durum çalışmalarının temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Durum çalışmalarına ilişkin etkenler bütüncül olarak araştırılarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerine odaklanılmaktadır.¹²⁴ Bu çerçevede durum hafızlık eğitiminin terki olarak belirlenmiştir. Bireylerin terk nedenleri ve terke ilişkin yaşadıkları süreç başta olmak üzere konuya ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olmak amaçlanmaktadır.

Durum çalışmalarında temel noktalardan biri de durumun sınırlandırılabilir olmasıdır.¹²⁵ Araştırma da hafızlık terki gibi genel bir durumdan ziyade Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an kurslarındaki hafızlık eğitiminin terki derinlemesine araştırılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu DİB'e bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi herhangi bir nedenden dolayı terk eden bireyler oluşturmaktadır.

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde, örneklem belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir.¹²⁶ Bu çalışmada temel ölçüt, 2011 yılında Kur'an kurslarının yaş sınırlamasının kaldırılmasının ardından DİB'e bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi terk eden hafız adayları ve hafız adaylarının velileri olarak

¹²³ Şener Büyüköztürk vd., *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi, 2020), 272.

¹²⁴ Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin, 2021), 70.

¹²⁵ John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, ed. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2020), 100.

¹²⁶ Büyüköztürk vd., *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 94.

belirlenmiştir. Özel kurum ve kuruluşlarda hafızlık eğitimini terk eden bireyler ve 2011 yılından önce hafızlık eğitimini terk etmiş bireyler kapsam dışı bırakılmıştır.

Araştırmada gizlilik esas tutularak katılımcıların isimlerine yer verilmemiştir. Hafızlık eğitimini terk eden kadın katılımcılar K1, erkek katılımcılar ise E1 gibi sayılar seçilerek kodlanmıştır. Hafızlık eğitimini terk eden bireylerin velileri ise V1 kodu ile rastgele sayılar seçilerek kodlanmıştır.

Görüşmeler için 18 kadın, 17 erkek katılımcıya ulaşılmış fakat ulaşılan herkes ile görüşme sağlanamamıştır. Hafızlık eğitimini terk eden 5 kadın görüşmeyi kabul etmeyerek, zor günler yaşadığını o günleri tekrar anlatmak istemediğini ifade etmiştir. Aynı şekilde hafızlık terki için ulaşılan 7 erkek de görüşmeyi reddederek konuşmak istememiştir. Bunun yanında görüşmeyi kabul edip telefonumuzu açmayan 1 erkek katılımcımız da mevcuttur. Netice olarak 13 kadın katılımcı, 9 erkek katılımcı, 7’de veli katılımcı ile görüşülmüştür. Veriler tekrara düşüp veri doyumuna ulaşıldığı kanaati oluştuğunda görüşmeler sona erdirilmiştir.

Tablo 1 2. 1. Hafızlık Eğitimini Terk Eden Kadın Katılımcılara Ait Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Yatılı/Gündüzlü	Proje Durumu	Bıraktığı Dönüş
K1	18	Yatılı	Yok	6
K2	18	Yatılı	Yok	2
K3	23	Yatılı	Yok	16
K4	13	Gündüzlü	Var	3
K5	13	Gündüzlü	Var	-
K6	22	Yatılı	Var	4
K7	16	Yatılı	Var	3
K8	32	Yatılı	Yok	16
K9	12	Yatılı	Yok	3
K10	15	Yatılı	Yok	10
K11	16	Yatılı	Yok	1
K12	26	Yatılı	Yok	16
K13	14	Gündüzlü	Yok	1

Tablo 2. 2. Hafızlık Eğitimini Terk Eden Erkek Katılımcılara Ait Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Yatılı/ Gündüzlü	Proje Durumu	Bıraktığı Dönüş
-----------	-----	---------------------	--------------	-----------------

E1	20	Yatılı	Yok	19
E2	16	Gündüzlü	Yok	14
E3	24	Yatılı	Yok	4
E4	15	Yatılı	Var	1
E5	18	Yatılı	Var	13
E6	26	Yatılı	Yok	8
E7	25	Yatılı	Yok	9
E8	13	Yatılı	Var	2
E9	16	Yatılı	Var	15

Tablo 3 2.3. Velilere Ait Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Eğitim Durumu
V1	44	Ön lisans
V2	40	Lise
V3	45	Lise
V4	44	Lisans
V5	34	Lise
V6	31	Ortaokul
V7	37	Lise

2.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırma yaklaşımlarından durum deseni esas alınarak tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek: “Bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini duygularını ortaya çıkarma da güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel almasıdır.”¹²⁷ Şeklinde belirterek görüşmenin yaygın bir veri toplama yöntemi olduğunu ifade etmiştir.

Alan yazında genelde iki farklı görüşme türünden bahsedilir. Bunlar: “yapılandırılmış görüşme” ve “yarı yapılandırılmış görüşme”dir.¹²⁸ Araştırmada, derinlemesine¹²⁹ bilgi toplama

¹²⁷ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 134.

¹²⁸ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 128.

¹²⁹ Büyüköztürk vd., *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 159.

olanağı sağladığı ve görüşmelere esneklik¹³⁰ kazandırdığı için yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Bu araştırma sürecinde veliler için ayrı hafızlık eğitimini terk eden bireyler için ayrı olmak üzere iki farklı görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması neticesinde alan yazındaki sorular da dikkate alınarak taslak sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, nitel çalışma tecrübesi olan hocalarla ve DİB Hafızlık Kur'an Kursunda görev yapmış öğretmenlerle görüşülerek hazırlanmıştır. Görüşülen hocaların ve öğretmenlerin önerileriyle yeni sorular eklenerek geliştirilen forma, hafızlık eğitimini terk eden 2 birey ve 2 veli olmak üzere 4 kişi ile görüşülerek son şekli verilmiştir. Görüşmeler, Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 30.11.2021 Tarih, Karar sayı:397, Toplantı sayı:15 (Evrak ve Tarih Sayısı: 03.12.2021-234755) etik kurul kararı alındıktan sonra bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşme öncesinde iletişime geçilerek araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca katılımcılara, görüşme sürecinde verdikleri bilgilerin gizli tutulacağı ifade edilerek ses kayıt cihazı ile kaydedebilmek için izin alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler, 20-30 dakika civarı sürmüştür. Katılımcılardan randevu alınarak yapılan görüşmeler isteğe bağlı olarak ve imkân dahilinde yüz yüze olmuş, yüz yüze görüşme imkânı olmayan veya pandemiden dolayı yüz yüze görüşmeyi istemeyen katılımcılarla çevrimiçi olarak görüşülmüştür. Görüşmelerin deşifresi bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır.

2.4. Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Toplanan veriler metne dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler kodlanarak temalar ve kategoriler belirlenmiştir. Veriler temalaştırılarak sınıflandırılmış ve okuyucu için anlamlı hale getirilmiştir. En sonunda kodlama ve tema, kategori oluşturma işlemi araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak düzenlenmiştir. Böylece gereksiz görülen kodlar ve temalar çıkartılarak yenileri eklenmiştir. Katılımcıların görüşleri gerekli görülen temaların altında verilmiştir. Nitel araştırmalarda verilerin analizi dört aşamada gerçekleştirilir:

1. Verilerin kodlanması
2. Temaların bulunması

¹³⁰ Haluk Özmen - Orhan Karamustafaoğlu, *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi, 2019), 117.

3. Kodların ve temaların düzenlenmesi

4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması¹³¹

Çalışmamızda da verilerin analizi bu dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

Çözümlenen veriler, nitel veri analiz programlarından biri olan NVIVO 12 Plus programına yüklenmiştir. Bu program kullanılarak yapılan analiz de öncelikle yüklenen veriler okunmuş, kodlar ve temalar belirlenmiştir. Tekrar tekrar okunan veriler, gerekli düzenlemeler yapılarak son haline getirilmiştir.

2.5 Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenliği

Sonuçların inandırıcılığı bilimsel araştırmaların temel ölçütlerindendir “geçerlik” ve “güvenirlik” yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür.¹³² Nitel araştırmada geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimde ve olabildiğince yansız olarak gözlemesi anlamına gelir.¹³³ Nitel araştırmaların niteliğini arttırmak adına önerilen stratejiler kapsamında “geçerlik” ve “güvenirlik” yerine alternatif kavramlar düşünülmüştür. Bu kavramlar; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık, teyit edilebilirlik kavramlarıdır.¹³⁴ Buradan hareketle bu çalışmada geçerlik ve güvenlik konusunda titiz davranılarak gerekli özen gösterilmiştir. Bunu sağlamak için stratejiler kullanılmıştır.

2.5.1. İnandırıcılık

İnandırıcılık nitel çalışmalarda iç geçerlik yerine kullanılan bir kavramdır. İnandırıcılığın geçerli olabilmesi için birtakım stratejiler önerilmiştir. Çalışmada kullanılan stratejiler, uzman incelemesi ve katılımcı teyididir. Uzman incelemesi kapsamında uzman araştırmacıyla değerlendirme toplantısı yapılmıştır. Yapılan bu toplantıda tüm süreç uzmana sözel olarak aktarılmıştır. Uzman araştırmacıyla birlikte süreç değerlendirilmiştir.

İç geçerliliği sağlamak için katılımcı teyidi de yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler esnasında cevaplar katılımcılara aynen aktararak katılımcıların teyit etmesi istenmiş varsa yanlış anlaşılmalara düzeltilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden önce katılımcılara açıklama yapılmış ve araştırmacı ile doğal bir sohbet ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda katılımcı eklemek istediği algıları ya da deneyimleri ekleme fırsatı bulmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplar bulgular kısmına alıntılar yapılarak aynen

¹³¹ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 251.

¹³² Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 281.

¹³³ Kirk ve Miller (1986), aktaran Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 281.

¹³⁴ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 289.

aktarılmıştır. İç geçerlilik sağlayacak durumlar arasında veri çeşitleme, veri toplama aracı olarak sadece görüşmenin kullanılması nedeniyle yapılamamıştır.

2.5.2. Aktarılabilirlik

Nitel araştırmalarda kullanılan aktarılabilirlik, nicel araştırmalarda “genelleme” kavramının karşılığında kullanılan bir terimdir. Nicel araştırmalarda örneklemden elde edilen sonuçlar belirli bir hata payı bırakılarak evrene genellenebilir. Bunun karşılığında nitel araştırmalarda sonuçlar benzer ortamlara transfer edilebilir.¹³⁵ Yapılan çalışmada araştırma modeli, çalışma gurubu, veri toplama aracı, verilerin analiz süreci ayrıntılı olarak ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Ayrıntılı betimleme, okuyucuya kendi sonuçlarına ulaşma ve yorumlama fırsatı sunmaktadır.¹³⁶ Ortaya çıkan bulgular şeffaf bir şekilde ortaya konularak okuyucunun yorumlama fırsatı sunulmuştur.

2.5.3. Tutarlık

Nicel araştırmalardaki “güvenirlik” kavramı yerine nitel araştırmalarda “tutarlık” kavramının kullanılması önerilmiştir. Nicel araştırmalarda aynı sonucu birden fazla ölçümle teyit edilmesi anlamında kullanılan güvenilirlik kavramı nitel araştırmalar için mümkün değildir. Çünkü nitel araştırmanın doğası gereği olay ve olgular değişkenlik gösterir. Nitel araştırma nicel araştırma gibi güvenilirlik peşinde değildir.¹³⁷ Bunun yerine tutarlılığa önem vermiştir. Tutarlılığı sağlamak için veri toplama sürecinde kayıt cihazı kullanılarak veri kaybı önlenmiştir. Ayrıca araştırma bulguları yorum yapılmadan okuyucuya sunulmuştur. Verileri farklı bir araştırmacı tarafından okunarak temaların oluşturulması esnasında fikir birliğine ulaşılmıştır. Kullanılan bu stratejinin amacı araştırmacıya dışarıdan bir gözle bakarak araştırmacının araştırma etkinliğinde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymaktır.

2.6 Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, 2008-2011 yılları arasında hafızlık eğitimini tamamlamış ve sonrasında Diyanet İşleri Başkanlığı'nın hafızlık kurslarında gönüllü olarak çalışmıştır. Şu anda DİB bünyesinde yatılı hafızlık kursunda kadrolu olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı, hafızlık eğitimiyle ilgili geniş bir deneyim yelpazesine sahiptir. Bu deneyimler, hem öğrenci olarak hafızlık eğitimi alırken hem de öğretici olarak hafızlık kurslarında görev yaparken edinilmiştir. Araştırmacı, yüksek lisans döneminde hafızlık eğitimi konusunda kapsamlı bir literatür

¹³⁵ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 293,294.

¹³⁶ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 294.

¹³⁷ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 295.

taraması yaparak teorik bilgi sahibi olmuştur. Bu deneyim birikimi ve teorik altyapısıyla, hafızlık eğitimini terk eden bireylerin perspektifinden incelenmesi gerektiği fikrini benimsemiştir.

Hafızlık eğitimini terk eden bireyler, hafızlık eğitiminin gerçekliğini yansıtan önemli bir grup olarak kabul edilmiştir. Çalışmanın paradigması, bu düşünce temelinde şekillenmiştir. Çalışma grubu, araştırmacının görev yaptığı kurumdaki hocaların aracılığıyla ve bireysel olarak ulaşılabilen kişilerden oluşturulmuştur. Araştırmacı, çalışmanın yöntem ve desenini belirlerken uzman görüşlerine başvurmuş ve çalışmanın bundan sonraki hafızlık eğitimi araştırmalarına katkı sağlayacağına inanmıştır. Bu nedenle çalışmanın sadece mevcut bir durumu değil, aynı zamanda gelecekteki araştırmalara ışık tutabileceğini düşünmektedir.



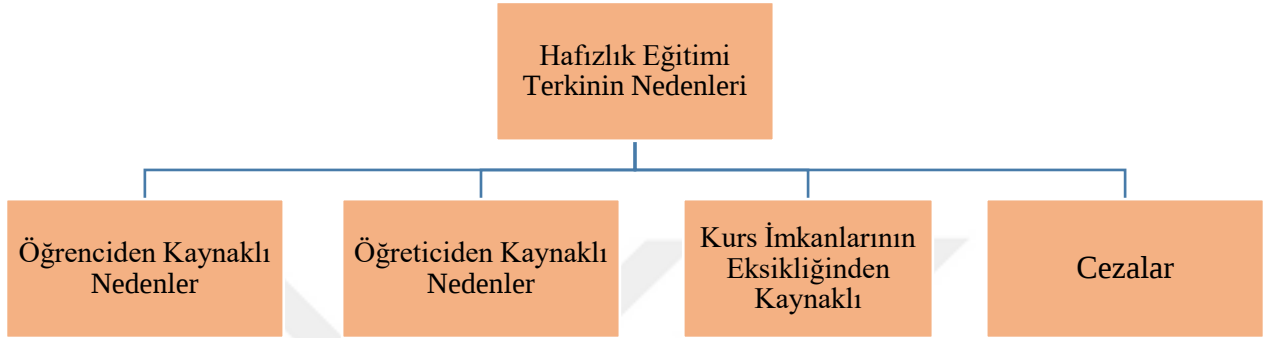
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR BÖLÜMÜ

Bulgular bölümünde, hafızlık eğitimi terk etmiş olan öğrenciler ve onların aileleri ile gerçekleştirilen görüşmelerin sonuçlarına odaklanılmıştır. Bu çalışma, durumsal bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Bulgular, katılımcıların hafızlık eğitimi neden terk ettikleri, terk sonrası yaşadıkları duygusal deneyimler ve hafızlık terkinin önlenmesine yönelik öneriler olmak üzere üç ana kategori altında toplanmıştır. Bu analiz, betimsel bir analiz tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, katılımcıların ifadeleri ve görüşmelerden çıkan ana temalar üzerinden ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bulgular, bu kategoriler çerçevesinde sunulmuş ve hafızlık eğitimi terk eden bireylerin deneyimlerini anlamak için kullanılmıştır. Ayrıca, bu çalışmada veliler için ayrı bir analiz yapılmamış, ancak öğrenci ve veli görüşlerine gerektiğinde birlikte yer verilmiştir. Bulguların sunumu, katılımcıların hafızlık eğitimi terk nedenlerini, terk sonrası yaşadıkları duygusal deneyimleri ve hafızlık terkinin önlenmesine yönelik önerilerini içeren bu kategoriler etrafında yapılmıştır. Bu sayede, hafızlık eğitimi terk edenlerin deneyimlerine daha derinlemesine bir bakış sunulmuş ve bu deneyimlerin anlaşılması için temel bilgiler sunulmuştur.

3.1.Hafızlık Eğitimi Terkinin Nedenleri

Tablo 4 3.1. Hafızlık Eğitimi Terkinin Nedenleri



Hafızlık eğitimi terkinin nedenleri; öğrenciden kaynaklı nedenler, öğreticiden kaynaklı nedenler, kurs imkânlarının eksikliğinde kaynaklı nedenler ve cezalar olarak incelenmiştir.

3.1.1.Öğrenciye Bağlı Nedenler

Katılımcılar, hafızlık eğitimini terk etme nedeni olarak ezber yapma kabiliyetinin eksikliğini, okul ile birlikte yürütememe durumunu ve hafızlık eğitimine isteksiz başlamalarının olduğunu dile getirmişlerdir. Bunların yanında evlilik nedeniyle hafızlık eğitimini terk eden katılımcıların olduğu ve hafızlığı kolay yaparım düşüncesiyle başlayarak hayal kırıklığına uğrayan katılımcıların da olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5 3.1.1. Öğrenciye Bağlı Nedenler

3.1.1.1. Ezber Yetersizliği

Katılımcılar, hafızlık eğitiminin terk nedeni olarak ezber kabiliyetlerinin yetersizliğini göstermişlerdir. Ezber yapmakta zorlandıklarını belirten katılımcılar daha çok art arda sayfa vermekte zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Kısa sürede ezberlemenin zor geldiğine de vurgu yapan katılımcılar, kasıtlarının hafızlık eğitimi ile ortaya çıkan düzenli ezber verme sistemi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hafızlık hazırlık eğitiminden sonra bir anda düzenli ezber sistemine geçmeleri ile zorlaştı hissine kapılıp hafızlık terkine neden olduğu görülmektedir. Ayrıca “Bazı yerler aklımda kalmıyordu” diyen K13 bunun da kendisine zor geldiğini ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin hafızlık eğitimi alırken unutma kaygılarının da olduğunu göstermektedir. Katılımcıların görüşleri de şu şekildedir: “*Ezberdi galiba. Ben yüzüne okumada iyiyim ama kısa bir sürede ezberlemek zor geldi bana. Bazı yerler aklımda kalmıyordu mesela. Bir de günde bir sayfadan iki üç sayfaya geçtik birdenbire yani zor geldi bana, olmadı.*” (K13,14, 2020,1) “*Hocalarım çok iyiydi ve başlarda o kadar zor gelmiyordu. Kısa kısa ve yavaş yavaş ezberletiyorlardı ama sonra sürekli 1-2 sayfa art arda verince zorlaştı ve bu da bırakmak istememe sebep oldu. Zor geldi bana.*”(K5, 13.2019,)

K12, çok zor hafızlık yapmasının yanında diğer katılımcılardan farklı olarak “stresten bildiğim sayfaları da unutuyorum” diyerek farklı bir noktaya işaret etmiştir. Stresten bildiği sayfaları unutmasının sinirlerini bozduğunu ifade eden K12 bu durumu “Kur’an-ı Kerim bana küstü” diyerek stresin kaynağını bulup çözmek yerine sorunun kaynağını dış faktörlerde

aramıştır. Öğrencinin hafızlık eğitimini terk etme gerekçesini suçluluk duygusunu azaltmak için dış faktörlerde aradığı söylenebilir. Ayrıca stresin ezber yeteneğini baskıladığı, yavaşlattığı ve hatta engellediği görülmüştür. Bu konu ile ilgili K12'nin görüşleri şu şekildedir: *“Çok zor hafızlık yapıyordum ve ben günde on altı saat ders çalışıyordum. Stresten bildiğim sayfaları bile hocaya verememek çok sinirlerimi bozuyordu, her gün ağlıyordum. Bir yerden sonra bıkmıştım artık ve Kuran bana küstü diye düşünüyorum bu yüzden.”* (K12, 26, 2018, 16)

3.1.1.2. Stres Kaynaklı

Hazır olan dersini hocaya veremediğini ifade eden E5 bu durumun kendisini psikolojik olarak yıprattığını anlatarak yaşadığı durumu somutlaştırmıştır. Öğrencilerde hafızlık eğitiminde yaşanan stresin yansımaları ders verirken ortaya çıkabilmektedir. Öğreticilerin her gün ders verme baskısı, verilmezse hafta sonu eve çıkartmamaları gibi durumlar öğrencilerin ders verirken kaygı ile ders vermelerine neden olabildiği görülmektedir. Bu durum ise öğrenciler de yapamıyorum algısı oluşturarak hafızlık terkine neden olmaktadır. Katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Psikoloji yönünden ben çökmüştüm. Ders verememek en büyük sıkıntı oydu. Ben ders veremiyordum ya yapıyordum ama veremiyordum yaptığınız bir dersin hocaya okuyamamanın psikolojisi çok farklı bir şey aslında yaptın çalıştın o kadar ama hocanın önüne oturunca okuyamıyorsun. Ona daha çok sinirleniyorsunuz ben çalıştım o kadar emek verdim diyorsunuz ama okuyamıyorsunuz.” (E5, 18, 2021, 13)

Hafızlık eğitiminde öğrencileri ders veremeyecek kadar strese sokan durumların temel nedeni bulunmadığı takdirde kişilerde Kur'an'la ilgili olumsuz bir zan geliştirmeye sebep olabileceği de düşünülmektedir.

3.1.1.2. Hafızlık Eğitimine İsteksiz Başlama

Katılımcıların hafızlık eğitimi terkine gerekçe olarak gösterdikleri bir diğer durum ise isteksiz başlamadır. Temelde, isteksiz başlayarak bıraktıkları bir eğitimin kursta yaşadıkları süreçle alakası olmadığı düşünülse de bu isteksiz başlamanın kursu benimseme sürecinde etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Kurs sürecinde problem yaşayan bu katılımcılar, zaten istemiyordum fikrine çabuk kapılabilmektedirler. Bu durumun da hafızlık terkine yol açtığı söylenebilir.

Katılımcılardan E9 ailesinin kendisine hafızlık eğitimine gitmek isteyip istemediğini sorduklarını bunun üzerine de gitmek istemediğini söylediğini belirtmiştir. Küçük olduğunu ve zorla yazdırıldığını ifade eden E9 farklı bir noktaya da dikkat çekmiştir. Hafızlık eğitimine

küçük yaşta başlayan öğrencilerin daha çok aile etkisi ile başladığı ve bu durumun da hafızlık terki ne neden olabildiği görülmüştür. Kendisinin Kur'an kursuna "bir konuşalım" diye götürüldüğünü söyleyen E9: "Yine de olsun bi gidip konuşalım bi gidip konuşmaya şeyiyle yazdırdılar" diyerek aslında konuşmuş ve görüşmüş olmasına rağmen isteme fikrinin değişmediğini söylemiştir. Buna rağmen ailesinin kendisini yazdırdığını ifade eden E9 konu ile ilgili şunları da eklemiştir: "Zorlaydı. Sordular. İstemiyorum dedim küçüktüm zaten yine de olsun bi gidip konuşalım bi gidip konuşmaya şeyiyle yazdırdılar." (E9,16 2018, 15) E9'un hafızlık eğitimine isteksiz başlamasına rağmen farklı kurslara da giderek hafızlık eğitimini tamamlamaya çalıştığı görülmektedir. İsteksiz olarak başlanılsa da bir sürecin içine giren bireylerin sonrasında onu bırakıp bırakmama durumu ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. İsteksiz başlanılan bir eğitim süreci olsa da bu sürecin doğrudan bırakılmadığı, bir çabanın ve gayretin sonunda çaresizlikten terk edildiği görülmektedir. Bu gayret karşılık bulduğu zaman isteksiz başlayan öğrencinin de hafız olacağı söylenebilir.

K10 ise aslında hafızlık eğitimi almak istemediğini fakat ailesinin kardeşine yoldaş olması için gönderdiğini ifade etmiştir. Ailelerin, kardeşlerden birini hafızlık eğitimine gönderdiği zaman ona eşlik etmesi için diğer kardeşlerine de yönlendirmelerde bulundukları görülmektedir. Aileler kimi zaman toplumda kendi konumları için çocuklarını hafızlık eğitimine zorlamaktadır. Gönüllülük esasına zıt düşen ve manevi doyuma engel olan aile baskısı hafızlık eğitim terki ne neden olmuştur. K10 şu şekilde ifade etmiştir: "Ben zaten ailemin zoruyla gittim. Kendi isteğimle değil, ailemin zoruyla. Annem kardeşime yoldaş olmamı söyledi." (K10, 15, 2020, 10)

Katılımcılardan K5 ise hafızlığa, kendi isteği ile değil anneannesinin isteği üzerine başladığını söylemektedir. Bu durum da kimi zaman aile büyüklerinin de sürece dahil olduğunu göstermektedir. Bireylerin, aile büyüklerini kırmamak adına yani daha duygusal nedenlerle hafızlık eğitimine başladığı söylenebilir. İsteksiz başlayan K5 süreç içerisinde kendini motive etmeye çalışarak hafızlık eğitimini sevmeye çalıştığını ifade etmiştir. Sonrasında hafızlık eğitimini istemediğini fark edince bıraktım diyerek farklı bir hususa da dikkat çekmiştir. İstemeyerek gitmesi üzerine kendini istemek için zorlaması ve süreç içinde olumsuz bir durumla karşılaşmamasına rağmen -sorulara verdiği yanıtlardan anlaşılmaktadır- hafızlığı terk ettiği görülmüştür. K5'in ifadeleri şu şekildedir:

"Aslında ben kendi isteğimle değil de daha çok anneannemin isteği üzerine başladım. Normalde o kadar istekli değildim, onu kırmak istemedim. Kendi isteğim için değil

anneannem istediği için yaptığımı fark edince. Kendimi istemek için zorlamıştım sonra ben de istiyorum sanmıştım ama istemediğimi fark edince bıraktım.” (K5, 13, 2019,)

K5, velisi ile görüşme talebini reddedip, ailesine tekrar hatırlatılmasını istemediğini ifade etmiştir. İsteksiz başlama ile alakalı olarak terkten sonra aile ile ilgili problemler de yaşanabilmektedir. Ailelerin hafızlık eğitimine başlamalarını istediği kadar onu terk ettikleri zaman da tepkileri olduğu söylenebilir. Bu durumda hafızlık eğitimini terk eden bireyin duygusal olarak da zorlanabileceği düşünülmektedir.

İsteksiz başlamanın hafızlık terkine doğrudan sebep olduğu gibi dolaylı olarak da sebep olduğu görülmektedir. Doğrudan terk sebebi olarak karşımıza çıkan isteksiz başlamada katılımcı zaten istemediğini ve bu eğitimi bıraktığını ifade etmiştir. Dolaylı olarak terke sebep olan isteksiz başlamada ise katılımcı aile zoru ile başladığını ifade etse de süreç içerisinde farklı bir kursa giderek bu eğitimini tamamlamaya çalıştığını söylemiştir. Buradan da anlaşılmaktadır ki isteksiz başlama farklı sebeplerle birleşerek de hafızlık terkine neden olabilmektedir.

Veliler de hafızlık terkine neden olan durumlardan birinin öğrencinin isteksiz başlaması olduğunu ifade etmiştir. Veli katılımcıların ifadelerinden de anlaşılmaktadır ki veliler, çocuklarının hafızlık eğitimine başlamak istemediklerini bildikleri halde onları hafızlık eğitimine göndermişlerdir. Çocuklarının isteksiz başladıklarının farkında olan veli katılımcılar zaman zaman bu durum için teşvik de kullanmışlardır. Konu ile ilgili veli katılımcıların görüşleri şu şekildedir: *“İstemiyordu yani ama ben hafız olmasını çok isterim.” (V6, 31) “Tabii, sosyal çevreden dolayı vs. özendirme, teşvik ortamı oldu kendi kararı değildi. Aslında olmayacağını tahmin ettik ancak bir deneyelim dedik.” (V4,44)*

Bir diğer katılımcı ise çocuğunun hafız olmasını çok istediğini bunun için de onu yönlendirmek istediğini belirtmiştir. Ailelerin kendinin gerçekleştiremediği şeyleri çocuklardan isteme eğiliminde oldukları dikkat çekmiştir. Çocuğunun hafızlık eğitimini istemesi için teşviklerde bulunduğunu ve sonucunda çocuğun hafızlık eğitimine isteksiz başlamadığını belirten V5 durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Ben de çocukluğumda hafızlık istiyordum, onu da yönlendirmek istedim. O da isteksiz başlamadı tabii. Hafız olursan tablet alırım falan diye biraz teşvik ettim. Onda da biraz istek vardı zaten çok bir şey yapmama gerek kalmadı.” (V5, 34)*

Katılımcılardan V4 çocuklarında heves olmadığını bildikleri halde dış faktörler diye adlandırdığı birçok şeyi yaptırdıklarını ifade etmişlerdir. Kulak terapistine kadar götürdüklerini söyleyen V4 *“Bütün dış faktörleri ayarlamaya çalıştık yani ama kendi içinde heves olmadığı*

için olmadı yani” diyerek kendi üstlerine düşeni yaptıklarını ifade etmiştir. Çocuğun isteyip istememesinden bağımsız olarak dış faktörleri hafızlık eğitimi almaya elverişli hale getirmek velinin kendi üzerinde sorumluluğu atma çabası olarak değerlendirilebilir. Bu şekilde bir tavrın da hafızlık eğitimi alan öğrenciye daha fazla baskı unsuru olduğu da düşünülmektedir. Çocukta ben yapamadım hissinin oluşmasına ve kendini suçlu hissetmesine zemin hazırlayan bu tavır ailelerin hafızlık eğitimini ne kadar ciddiye aldıklarının da göstergesidir. Velilerde oluşan bu tavrın ayrıca hafızlık eğitimini terk eden bireylerde psikolojik sorunlara da zemin hazırladığı düşünülmektedir. Katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

“Dış faktörlerden eksik bir şey yoktu bence. Kendi içinde biten motivasyon, odaklanmayla ilgiliydi. Hafızlıkta kendi okuduğunu duymak, dinlemek ya da başka bir okuyucuyu dinlemek de ezberi kuvvetlendirir ya hani, o konuda da kulak muayenesini yaptırdık, kulak terapisi aldık enteresan şeyler yaptık yani. Bütün dış faktörleri ayarlamaya çalıştık yani ama kendi içinde heves olmadığı için olmadı yani”. (V4, 44)

Bulgular, velilerin çocuklarının hafızlık eğitimi almasını genellikle kendi istekleri doğrultusunda başlattığını ve çocukların kendi ilgi ve yeteneklerini dikkate alma eğiliminde olmadıklarını göstermektedir. Veliler, çocuklarının hafızlık eğitimine başlaması konusunda kendi tercihlerini öne çıkarmışlardır. Ancak, hafızlık eğitimi sürecinde teşvik kullanılsa da çocuğun bu eğitime isteksiz bir şekilde başlamış olabileceği ve bu isteksizliğin zaman içinde hafızlık terkine yol açabileceği düşünülebilir. Velilerin görüşlerinden anlaşıldığı kadarıyla, çocuklarının hafızlık eğitimine isteksiz başlayan öğrenciler, bir süre sonra bu isteksizlikleri nedeniyle hafızlık eğitimini terk etme riskiyle karşı karşıya kalabilmektedirler. Velilerin çocuklarının kendi istekleri ve yetenekleri doğrultusunda bir eğitim programı seçmeleri, hafızlık eğitimini daha başarılı ve sürdürülebilir hale getirebilir. Bu bulgular, hafızlık eğitimi sürecinin çocukların bireysel tercihlerine ve isteklerine daha fazla odaklanmayı gerektirebileceğini göstermektedir.

3.1.1.3. Hafızlık Eğitiminin Kolay Olduğunu Düşünme

Hafızlık terkine neden olan etkenlerden bir diğerinin de katılımcıların hafızlığı kolay yaparım düşüncesi olduğu tespit edilmiştir. Hafızlık eğitime başlarken öğrencilerin kolay yaparım düşüncesine kapılması hafızlık eğitiminin zorlukları konusunda bilgi eksikliklerini göstermektedir. Kolay yapabileceğini düşünüp hafızlık eğitime başlayan bireyler sonrasında hayal kırıklığı yaşayabilmekte bu da hafızlık terkine yol açmaktadır. Konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir: *“Ben çok kolay olacağını düşünmüştüm bana öyle söylendi.” (E4,15, 2017,1)* *“Hızlı hafızlık yapabileceğimi düşünüyordum ben, ezberimin hızlı*

olduğunu düşünüyordum, zorlanmaya ve okulla beraber götürememeye başlayınca bıraktım.” (K7, 16, 2019, 3)

Hafızlık hazırlık kısmının daha rahat olduğunu ifade eden K4 diğerlerinden farklı bir noktaya da dikkat çekmiştir. Hazırlık kısmının daha etkinliğe yönelik yapıldığını ve hafızlık kısmının elemeye dayalı olarak gerçekleştiğini ifade eden K4 bu durumu da “*nereye düştüm ben diye hissettim*” diyerek somutlaştırmıştır. Bu durum da bize kolay düşüncesinin bir zan olmadığını, öğrencilere hazırlık kısmında o şekilde hissettirildiğini anlatmaktadır. K4’ün ifadelerine göre hafızlık eğitiminin motivasyonsuz, baskıcı ve elemeye dayalı olarak gerçekleştiğini göstermektedir. Bu konu ile ilgili K4’ün ifadeleri şu şekildedir:

“Hafızlık hazırlık kısmı daha rahattı. Yine ezber yapıyorduk ama hafızlık kadar zor sürekli şunu yapacaksın denilen bir şey yoktu. Daha çok etkinliğe yönelik yaptılar hazırlık kısmını. Ama hafızlık bölümü yaz ve elemeye dayalı olarak gerçekleşti. Bende o zaman bıraktım zaten. Yani bir anda nereye düştüm ben hissettirdi açıkça söylemem gerekirse. Bu kadar sıkı bir şey beklemiyordum, bir anda girdim.” (K4, 13, 2019,3)

3.1.1.4. Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Eğitimi Yürütememe

2014 yılında örgün eğitim ile birlikte hafızlık eğitimine de devam etme imkânı sunulmuştur. Hafızlık eğitimine gelen öğrencilerin profiline de yansıyan bu imkânın hafızlık terkinde etkilediği görülmektedir.

Katılımcılar genel olarak hafızlık eğitimine daha yoğun mesai sarfettikleri için okul derslerine vakitlerinin kalmadığını ifade etmiştir. K7, ödev yapacak zamanının olmadığını diğer arkadaşlarının ödev yaptığı zamanlarda kendisinin ezber yaptığını dile getirmiştir. Bu durum katılımcı da okulla birlikte götüremediğini düşündürerek hafızlık terkinde neden olmuştur. Okul eğitimi ile hafızlık eğitiminin arasında kalan öğrencilerin okul eğitimlerini seçtiği de görülmektedir. Konu ile ilgili katılımcıların görüşleri de şu şekildedir:

“Okulla birlikte götüremediğim için bıraktım. Ödev yapmak için ayrı bir zamanım asla olmuyordu. Akşama kadar vakit geçiyordu, sabahları da diğerleri dersleriyle ilgilenirken ben sabah mütalaasında ezber vermeye çalışıyordum, asla ödev yapacak vaktim olmuyordu.” (K7, 16, 2019, 6)

Bir başka katılımcı ise hafızlık eğitimi üzerine yoğun olduklarını ifade ederek okulda sınavları düşük olduğu zaman hocaların sınavı tekrarladıklarını söylemiştir. Hafızlık eğitimi rahatlatmak adına yapılan bu durumun öğrenciler de akademik başarıyı etkilediği görülmektedir. E4 bu konuyu “*beşinci sınıf adına hiçbir şey öğrenmedim*” diyerek dile

getirmiştir. Katılımcının görüşleri şu şekildedir: *“Hafızlık üzerine çok yoğunluk. Hepimizin sınavı düşük olsa o sınavı tekrar yapıyorlardı. Beşinci sınıf adına hiçbir şey öğrenemedim. Dördüncü sınıfın devamı diye düşünüyordum ama başka bir okula gidince altıncı sınıfta öyle olmadığını fark ettim.”* (E4, 15, 2017,1)

K1ve K2 kodlu öğrenciler, öğreticilerinin okula göndermediklerini ve bu durumu kendilerine tehdit olarak kullandıklarını ifade ederek okul derslerinde sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir: *“Şunları yapmazsanız okula göndermem gibi tehditler başlayınca okul derslerimde de sıkıntı yaşamaya başlamıştım”* (K2, 18, 2016, 2) *“Son nokta okula göndermemeleriydi. Hafta sonları etütlerimiz oluyordu, bir ara ders vermeyen o etütlere gidemez, eve gidemez falan diyorlardı”* (K1, 18, 2017, 6)

Veli katılımcılar da ikili eğitimde çocuklarının zorlandığını ifade ederek bu durumun hafızlık terki ne neden olduğunu söylemişlerdir. V5 kodlu katılımcı, hafızlık eğitimi ile okul derslerinin üst üste gelince çocuğunun zorlandığını ve hafızlığı yapamayacağı psikolojisine girerek bıraktığını ifade etmiştir. Öğrencinin derslerini verememesi bunun üzerine okul dersleriyle üst üste gelmesi öğrenci de yapamayacağı psikolojisine girmesine neden olduğunu söylemiştir. Ayrıca hafızlığa çok isteyerek başladığını ifade eden V3, okul dersleri ile hafızlık derslerinin çakıştığını ve zorlandığını dile getirmiştir. Öğrencilerin hafızlık eğitimine isteyerek başlamış olsa dahi ikili eğitimde zorlandıkları zaman hafızlık eğitimini terk ettikleri görülmektedir. Konu ile ilgili veli katılımcılarının görüşleri şu şekildedir: *“Derslerini vermediğinde birikiyordu, okul dersleriyle üst üste biniyordu. Yarıyıl tatilinden sonra zaten ben yapmayacağım psikolojisine girmeye başlamıştı.”* (V5, 34) *“Çok isteyerek başladı ama okul dersleriyle çakışınca çok zorlandı, her gün ağlama diye diye en son bıraktı dayanamadı... Okul dersleri de üstüne gelince ikisi de bir arada iyi gitsin istedi, olmayınca da tutukluk başladı işte.”* (V3, 45)

3.1.1.5. Süre Yetersizliği

Hafızlık terki ne neden olan unsur olarak katılımcıların belirttiği bir diğer durum ise süre yetersizliğidir. Öğrenciler, hafızlık eğitiminde belirlenen süreye yetişemediklerini ve hafızlık eğitimini terk etmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcının görüşleri şu şekildedir: *“Benim sinirlendiğim konu; benim bir arkadaşım var bizim okulda, o hafızlığını beş senede yapmış ama bizim kursta olsaydı beş sene kalıp hafızlık yapmasına izin vermezlerdi, en fazla ikinci senesinde gönderirlerdi olmadıysa hafız.”* (E4,15, 2017,1)

Diğer katılımcı ise kursun aceleci tutumunun hafızlık terki ne neden olduğunu belirtmiştir. Kursun program dışında hafızlık eğitimini hızlı bir şekilde yaptırmaya çalışması problemidir ki hafızlık terki ne neden olabilmektedir. Aceleci tutumun getiresi olarak sıkı bir düzen de peşinden gelmiştir. Bu durum ise öğrenciler için hafızlık terki ile sonuçlanmıştır. Katılımcının görüşleri şu şekildedir: *“Bizim kurs biraz daha gevşetmeden hızlı hızlı bitirme yanlısıydı bu yüzden baya sıkı olduğu için diğer kurslara nazaran. Kursun aceleciliği ve o sıkı tutumu”* (K1, 18,2017,6)

Sonuç olarak, veriler öğrencilerin belirli bir süre içinde hafız olma hedefine ulaşamamalarının ve bu nedenle hafızlık eğitimini terk etmelerinin yaygın bir durum olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, hafız olma isteğiyle başladıkları bu eğitimi tamamlama konusundaki kararlılıklarını vurgulamışlar ve gerektiğinde uzun bir süre boyunca bu hedefe ulaşmak için çaba harcamaya istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda, öğrencinin kendi isteği ve kararlılığı, hafızlık eğitimini başarıyla tamamlamada önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular, hafızlık eğitimi sürecinin öğrencilerin kişisel isteklerine ve motivasyonlarına dayandığını ve bu isteğin uzun vadeli bir eğitim sürecini başarıyla sürdürmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, hafızlık eğitiminde öğrencinin kendi isteğinin ve motivasyonunun ön planda tutulması gerektiği sonucuna varılabilir.

3.1.1.6. Evlilik Nedeniyle Terk

Hafızlık eğitiminin terki ne sebep olan diğer etken de evlenme sebebi olarak belirtilmiştir. Katılımcı, kendi üzerinde hafızlık eğitimini bırakıp nişanlanması için aile baskısı olduğunu söylemektedir. Buradan da anlaşılmaktadır ki veliler her ne kadar çocuklarını hafızlık eğitimine yönlendirseler de konu evlilik olunca kız çocukları için hafızlık eğitiminden vazgeçip evliliği önceleyebilmektedirler. Evlenme nedeniyle bu terke mecbur bırakılan katılımcı şu şekilde ifade etmiştir.

“Ben hafızlığa yeni başladığımda yaşımda gereği köyde isteme durumları oldu nişanlan diye ailemden baskı vardı sonra ben istemedim, istemediğim için biraz zorlandım hani yani biraz da kader mi önünde duramadık yoksa ne oldu bilmiyorum oldu. Sonra çocuklar falan evlilik süreci ile bırakmış oldum.” (K8, 32, 2011, 16)

3.1.2.Öğreticiden Kaynaklı Nedenler

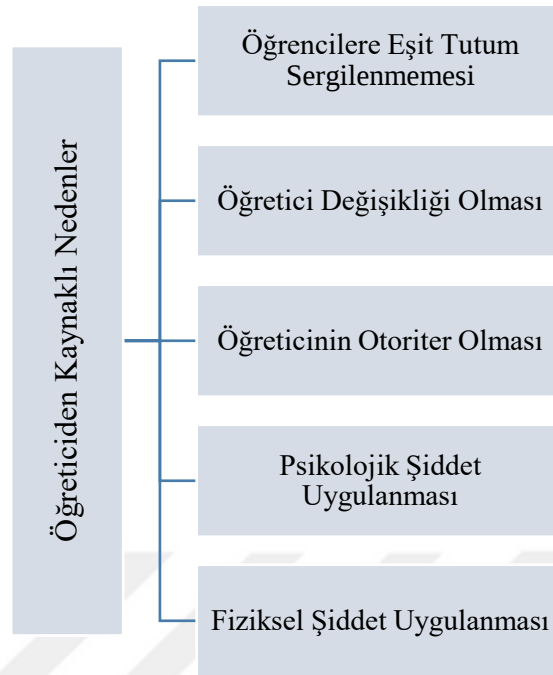
Hafızlık eğitimi, karmaşıklığı ve yoğunluğu nedeniyle dikkat, yoğunlaşma ve odaklanmayı gerektiren bir süreçtir. Bu eğitim sürecini etkileyen faktörler hem içsel hem de dışsal olarak çeşitlilik gösterir. Dışsal faktörler arasında, öğretmenlerin rolü büyük bir öneme

sahiptir.¹³⁸ Özellikle küçük yaşlarda ailelerinden ayrılıp yatılı olarak hafızlık eğitimi almaya gelen öğrenciler, öğretmenleriyle güçlü bir bağ kurmaya ihtiyaç duyarlar. Bu dönemdeki öğrenciler, kendilerine bir rol model arama evresindedirler ve Kur'an kurslarına katılarak dini eğitim almaya başlarlar. Bu noktada, öğretmenler sadece Kur'an'ı öğretme göreviyle kalmaz, aynı zamanda öğrencilere dini bir rol model olma misyonunu üstlenirler.

Gençlik dönemindeki dini gelişim, küçük yaşlarda ailelerinden aldıkları eğitimin yanı sıra, büyük bir zaman dilimini geçirdikleri eğitim kurumlarının dini niteliğine de bağlıdır. Bu nedenle, Kur'an kurslarındaki eğitimin niteliği, görev yapan öğretmenlerin eğitim düzeyinden büyük ölçüde etkilenebilir. Öğretmenlerin eğitim seviyeleri ve dini bilgileri, öğrencilerin dinî gelişimine büyük katkı sağlayabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin, öğrencilerin ruhsal ve bedensel değişimlerini dikkate alarak öğrencilerin zorlandığı dönemleri anlamaları ve bu süreçleri yönetmeleri önemlidir.¹³⁹ Özellikle ergenlik döneminde, öğrenciler fiziksel ve duygusal değişimler yaşarlar ve bu dönemde özel bir hassasiyet gereklidir. Sonuç olarak, hafızlık eğitimi süreci, öğrenci-öğretici ilişkisi, öğretmenlerin eğitim düzeyi ve pedagojik yaklaşımları gibi dışsal faktörlerin etkisi altındadır. Bu faktörler, öğrencilerin dini gelişimlerini ve hafızlık eğitimlerini büyük ölçüde etkileyebilir. Bu nedenle, hafızlık eğitimi veren öğretmenlerin nitelikleri ve pedagojik yaklaşımları büyük bir öneme sahiptir.

¹³⁸ Mehmet Zeki Aydın, "Hafızlıkta Güdülenme ve Hafızlık Eğitimi Destekleyen Öğretim Yöntem, Teknik ve Etkinlikler", *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi*, ed. Hatice Şahin Aynur (İstanbul: Dem Yayınları, 2021), 289.

¹³⁹ Yıldız, *Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)*, 72-73.

Tablo 6 3.1.2. Öğreticiye Bağlı Nedenler

3.1.2.1. Öğrencilere Eşit Tutum Sergilenmemesi

Hafızlık eğitimini terk eden öğrencilerin gerekçelerinden biri de öğretmenlerin öğrenciler arasında eşit tutum sergilememesi olarak karşımıza çıkmaktadır. E4'ün ve K3'ün ifadelerinden anlaşıldığı üzere ayrımın daha çok maddi kaynaklı olduğu görülmektedir. Sosyo ekonomik olarak daha iyi olan çocuğun kursta farklı muamele görmesi öğrencileri hafızlık eğitiminden uzaklaştırmakta ve bu durum hafızlık eğitiminin terkine kadar gitmektedir. Hafızlık eğitimine gelen öğrencilerin profillerinin sosyal, kültürel ve ekonomik yönden zayıf kesim olduğu bilinmektedir.¹⁴⁰ E4 kendilerine tek ayak cezası verip diğer çocuğu odalarına çağırdıkları zaman kendisinde oluşan duyguyu “onu çok kıskanıyordum” diyerek dile getirmiştir. Katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Benim bir arkadaşım var, bütün belletmen onu çok seviyorlardı. Bize tek ayak cezası veriyorlardı, onu odalarına çağırıyorlardı. Onu çok kıskanıyordum. Bana da öyle davransınlar diye onun gibi olmaya çalıştım ama bana hiç öyle davranmadılar. Bunu kaç senedir düşünüyorum, hala bulamadım. Hiçbir özelliği yok, çok serseri bir çocuk. Maddi durumu yüksek bir çocuktü sadece.” (E4, 15, 2017, 1)

¹⁴⁰ Cebeci - Ünsal, “Hafızlık Eğitimi ve Sorunları”, 32.

K3 müdürden hocalara herkes ayırım yapıyordu diyerek E4'den farklı bir noktaya değinmiştir. E4'ün ifadelerinde de anlaşılmaktadır ki ayırım sadece belletmenlerle sınırlı değil müdürden hocaya herkes bu ayırımın bir parçası olabilmektedir. Özellikle düzenli aidat ödeyen öğrenciye çok iyi davrandıklarını ifade eden K3 ödemeye gücü yetmeyenleri de kurstan atmaktan çekinmediklerini dile getirmiştir. Ayrıca insana göre muamele edildiğine değinen K3 öğrencilerin herkesin önünde azarlandığını da ifade etmiştir. Çocuğun tam kimlik gelişiminin olduğu o yaşlarda bütün herkesin önünde azar yemesi ileride çıkacak olan psikolojik rahatsızlıkların da davetiyesi olduğu düşünülmektedir. Bu konu ile ilgili katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Müdürden hocalara kadar herkes çok adam kayırıyordu. Özellikle yurda düzenli aidat ödeyen, zengin olduğu bilinen kişilere çok iyi davranıyorlardı ama ödeyecek gücü olmayanları yurttan atarken hiç çekinmiyorlardı. Ders alırken ki ruh hallerine göre de değişiyordu ders verip verememek, bazen birkaç hatayı göz ardı ediyorlardı ama bazen en ufak hatada tüm sayfadan bırakıyorlardı. Tamamen hocaların ruh haline bağlıydı başka bir belirleyici yoktu. İnsana göre muamele edip insanı herkesin önünde azarlıyorlardı.” (K3, 23, 2017, 16)

3.1.2.2. Öğretici Değişikliği Olması

Hafızlık eğitimini terk etme durumu olarak karşımıza çıkan bir diğer husus da Kur'an kurslarında görev yapan öğreticilerin değişmesidir. Kur'an kurslarında görev yapan öğreticilerin sadece eğitim noktasında değil “Fem-i Muhsin” olma noktasında da donanımlı olması beklenmektedir. Her öğreticinin bu noktada yeterliliğinin de farklı olduğu göz önünde bulundurulursa Kur'an kurslarında yapılan öğretici değişikliğinin öğrenciyi daha çok etkileyeceği düşünülmektedir.

E6, hocasının değiştiğini ifade ederek geçtiği hocaların öğrenciyi kendi haline bırakan bir hoca olduğunu dile getirmiş ve bundan rahatsızlık duyduğunu ifade etmiştir. Hafızlık eğitimi terk sürecinin, hocasının değişmesi ile başladığını ifade eden katılımcı ikinci hocasına geçtiğinde ilk hocasına göre bambaşka bir tavırla karşılaştığını bunun da kendisinin gevşemesine neden olduğunu anlatmıştır. Hafızlık eğitiminde öğrenci ile birlikte öğreticinin de süreç içerisinde aktif olduğu göz önünde bulundurulursa hocaların tavrı öğrenciyi doğrudan ilgilendirmektedir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Hafızlığa başladım 3 sayfadan giderken ben hocam değişti benim hoca değiştikten sonra o ilk başladığım hoca çok disiplinli bir hocaydı meşhurda bir hocaydı eğitim şekli

falan çok güzeldi öğrenciye de önem veriyordu sonra işte hocamız ama emekli bir hocaydı sonra kural gereği emekli hocaya öğrenci vermediler diyanet olarak müftülük böyle bir karar çıkarttı. Bizim hocalarımız değişti diğer hocama göre ben çok farklı bir hocaya geçtim bir o kadar öğrenciyi kendi haline bırakan bir o kadar öğrenci ders verirse alan vermezse neden ders yok deyip doğru düzgün sormayan bizim o zamanlar tam da gençlik zamanlarımız yaramazlık zamanlarımız diyelim cahilliğimizde var o süreçte biz tabi gevşedik öğrenciyi ne kadar gevşetirsen öğrenci o kadar gevşer ben tabi kendi çabalarım ile diyeyim kendi çabalarım ile bir 8 sayfaya falan çıktım ondan sonra tabi benim aklım başıma geldi bu iş böyle olmayacak kendimi kandırıyorum şuan hafızlığım çok zayıfladı doğru düzgün elle tutulur sayfam yok sorsalar 8 gidiyorum ama bir şeyim yok benim elimde sonra ben kursumuzun müdürü ile görüştim hocamı değiştirmek istiyorum böyle bir durum var ortada bekle falan dediler bana hocaya tembihlediler öğrencileri biraz daha sık biraz daha üzerine düş falan tabi hocada o şey yoktu bizi gevşek bırakıyordu yine sonra ben tekrar çok disiplinli bir hocaya geçtim tabi benim bu süreçte bir buçuk iki senem geçti doğru düzgün ilerleyemedim yaşıyoruz da ilerledi o sıra imam hatipte bitmek üzereydi falan dışarıdan imam hatip okuyorduk sonra ise tekrardan disiplinli bir hocaya geçtim tabi bu bana dedi ki geçtiğim gün öğlene kadar kaç sayfa verebilirsen dedi o kadar sayfadan devam edersin dedi tamam dedim bende ama hocanın okuması çok düzgün harflere çok dikkat ediyor mahreçlere çok dikkat ediyor bizde öbür hocada çok gevşek olduğumuz için bunlara çok dikkat edemedik üç sayfa verebildim hocaya hoca da dedi demek ki üç sayfan sağlam buradan başlayalım tekrardan sağlam sağlam gidelim dedi haklı olarak tamam dedik işte biraz başladık bi üç dört ayda o hocada okudum ben tekrardan bi 8. Sayfaya falan çok zor güç bela çıktım olmuyor gibiydi artık ham yapamamaya başlamıştım aklım hep dışardaydı ondan sonra imam hatip bitti şimdi ilahiyat okuyorum işte sürecim bu şekilde geçti işte. İlk başta başladığım hocamda olsaydım büyük ihtimalle hafız olurdum” (E6, 26, 2014)

Dönem ortasında sınıf değiştirmek zorunda kaldığını ve bunun berbat bir duygu olduğunu ifade eden E4, öğretici değişikliğinin öğrencideki duygu durumunu açıkça dile getirmiştir. “Ben dönem ortasında sınıf değiştirmek zorunda kaldım bu da berbat bir şey, her okulda böyledir. Çünkü sınıflarda çok gruplaşma olur ki olmuştu da o yüzden dışlandım orada da.” (E4, 15, 2017, 1)

Sonuç olarak Kur'an kursunda öğreticilerin yöntemlerinin ve tutumlarının birbirinden farklı olmasının öğrenciler açısından olumsuz bir durum olduğu görülmektedir. Hafızlık

eğitiminin bir süreç olduğu düşünülürse ve bu sürecin içinde aktif rol oynayanlardan biri de öğreticidir. Öğreticilerin de her birinin kendine özgü tutumu ve eğitim anlayışı öğrencileri süreç içerisinde yormaktadır. Bu durum ise alıştığı öğreticiden farklı bir öğreticiye geçirilen öğrenci de hafızlık terkinin sebeplerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretici değişikliğinin hafızlık terkinde neden olduğunu doğrulayan veli katılımcı ise şu şekilde ifade etmiştir: *“Hocasında devam etseydi terk etmezdi muhtemelen ilk yerdeki hocasında terk etmezdi” (V7,39)*

3.1.2.3. Öğreticinin Otoriter Olması

Katılımcılar hafızlık eğitimini terk etme gerekçelerinden biri de öğreticilerinin otoriter tutumundan kaynaklandığını belirtmektedir. K6, hocasının kendisini çok zorladığını ifade ederek derslerinden kolay kolay geçemediğini ve dersten kalınca hafta sonu evine gidemeyip yurttan kalmak zorunda olduğunu söylemiştir. K2 ise hocasının sert ve otoriter olduğunu ders yapamadıkları zaman bağırdığını dile getirmiştir. Hafızlık eğitiminde öğreticinin otoriter olması daha çok ders alma konusuna yansımaktadır. Dışarıdan kontrol edilmek suretiyle sağlanmaya çalışan disiplin hafızlık eğitimi açısından problemlidir. Öğrenciye ders veremediği zaman kızılması ve cezalandırılarak evine gönderilmemesi de öğrenciye kendini kontrol edebilmenin öğretilmemiş olduğunu ve bunu öğreticinin dışarıdan kendi kontrol etmeye çalışmak suretiyle yaptığını göstermektedir. Öğreticinin dış etkenli oluşturmaya çalıştığı disiplin anlayışı büyük bir sorundur ki hafızlık eğitiminin terkinde yol açtığı görülmektedir. Konu ile ilgili katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Benim hocam biraz zorlayıcı bir hocaydı, bırakmama biraz da o vesile oldu. Zorlayıcı bir süreç tabii hocaya ve kişinin ailesinden gördüğü baskıya bağlı olarak. Ben kendim bıraktım, çok zorlanmıyordum ezber yaparken falan. Hocamla pek anlaşılamıyorduk. Derslerde biraz zorluyorlardı, kolay kolay geçemiyorduk bundan dolayı bir sinir olma durumu vardı. O yüzden bırakmıştım. Dersten kalınca hafta sonu da yurttan kalıyordum. O yüzden çok da yapasım gelmiyordu.” (K6, 2017, 4) *“Hoca biraz daha sert ve otoriterdi ama başımızda iki belletmen hocamız vardı onlar çok iyiydi, abla gibiydi. Hafızlık hocamız biraz sıkıntılıydı. Bize biraz da kötü davranıyordu yani ezberini yapamadığında falan bağıırıyordu, korkutuyordu beni.” (K2, 18,2016, 2)*

Kız öğrencilerin belletmenlerinden memnun olmalarına karşı erkek öğrencilerin belletmenlerinden şikâyetçi olduğu da dikkat çekmiştir.

Hafızlık eğitiminin terki olarak hocasının otoriter olduğunu ifade eden öğrenciler daha çok ders alma hususunda zorladığını dile getirmiştir. Otoriter bir yaklaşımın sonucu olarak cezayı daha çok kullanan öğreticilerin bu davranışları ile öğrenciyi hafızlık eğitiminden soğuttuğu ve hafızlık eğitiminin terkine neden olduğu görülmektedir.

3.1.2.4. Psikolojik Şiddet

Katılımcıların ifade ettiği hafızlık terki gerekçelerinden biri de öğrencilerinden gördükleri psikolojik şiddettir.

E4' ün özürlü gibi hissettiğini ifade etmesi, yaşadığı psikolojik baskının kendisinde oluşturduğu etkiyi ortaya koymaktadır. Bu etkiye sebep olan sadece hocanın dersini veremediği için öğrencisini yalnızlaştırması değil bu durumun sonucu olarak arkadaşlarının da öğrenci ile dalga geçmesi olduğu söylenebilir. Öğrenci yaşadığı psikolojik şiddetin sonucunda kendisinde oluşan duygusal rahatsızlığı “özürlü gibi hissediyorum” diyerek ifade etmiştir. Arkadaşlarının dalga geçmesinden utanç duyduğunu ifade eden katılımcı yaşadığı hissi somutlaştırmıştır ki utanılacak davranışı öğrenci sergilememiştir. Öğrenciyi böyle bir duruma düşüren kişinin de hocası olması ayrı bir konudur halbuki öğreticiler, öğrencilerin arasında yapıcı olması beklenir. Hocanın başvurduğu bu davranış hem çocuğu olumsuz olarak etkilemekte hem de eğitimi olumsuz etkileyerek hafızlık terkine neden olmaktadır. E4'ün bu olayı anlatırken ki ses tonundan hocasının bu davranışları büyük bir öfkeyle yaptığı anlaşılmıştır. Çalışmayı çok seven biri olmadığını da kabul eden katılımcı, ders çalıştığı günlerde takdir görmek ve görülmek istemiştir. Bu durum eğitim sürecinde öğreticinin öğrenciyi motive etmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ders çalışması normal bir durum olarak da algılansa öğrenciler ders çalıştığı zamanlarda öğreticilerinden takdir bekleyebilmektedir. Bu bağlamda E4'ün ifadeleri şu şekildedir:

“Kendimi özürlü gibi hissediyordum orada. Derslere çok çalışmıyordum, genel olarak çalışmayı çok seven biri değilim. Ama gerçekten çabaladığım günler de çok oluyordu, ders veremediğim günlerde annem ağlıyordu ona çok üzülüüyordum. Çabalıyordum ama illaki veremediğim günler oluyordu, o günlerde de hoca beni dışarda tutuyordu, git dışarda çalış gözüm görmesin seni diyerek beni sınıftan çıkarıyordu, dışlanıyordum, arkadaşlarım da dalga geçiyordu. Sonradan o hoca ben artık sana bakmak istemiyorum başka bir hocaya git dedi” (E4, 15, 2017, 1)

Herkesin önünde kızıldığını ifade eden K10 rencide oluyorum diyerek yaşadığı durumun kendisinin üzerinde oluşturduğu duygu durumunu ifade etmektedir. Ders yapmadığı

için baskıya uğradığını ifade eden K10, bu durumun kendisinde olumsuz bir sonuca yol açarak daha çok ders çalışmak istemediğini dile getirmiştir. Zorla ders yaptırmaya çalışan öğretici, bu davranışı ile öğrencinin üzerinde psikolojik baskı kurduğundan dolayı dersten soğutarak hafızlık eğitiminin terkine neden olduğu görülmektedir. Buradan da anlaşılmaktadır ki psikolojik şiddetin öğrenci üzerinde olumsuz birçok etkisi vardır. Katılımcının ifadeleri şu şekildedir: *“Hocaların ders yapmayınca ki baskıları falan vardı. Yapmayınca daha çok yapmayasın geliyor hocaların baskılarıyla, bende öyle oluyordu.*

Nasıl baskı yapıyorlardı?

Kızıyorlardı, bir de herkesin önünde kızılınca rencide oluyordum. Sınıfta derse kalınca herkesin önünde kızılıyordu.” (K10, 15, 2020, 10)

K7'nin kendisine sorunlu bir öğrenciymiş gibi davranıldığını söylemesi, yaşadığı psikolojik şiddetin göstergesidir. Ders veremediği zamanlarda ailesi ile görüştürülmediğini ifade eden K7 odaya çağrılıp azarlandığını dile getirmiştir. Öğrencinin yaşadığı bu durum psikolojik şiddet olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca tehdit ve kızmalarla ezberlerini verdirmeye çalıştıklarını söyleyerek inatlaştığını ve bu tarz psikolojik şiddetin sonuç vermediğini ifade etmektedir. Katılımcı durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Daha sonrasında da ezberlerimi veremediğimde sen çıkma falan dediler, sorun etmeye başladılar yani her şeyi. Sorunlu bir öğrenciymişim gibi davranmaya başladılar yani ben de rahatsız oldum bundan. Okulda mesela hocalarımızdan bir ihtiyacımız olduğunda vs. ailelerimizle konuşmak için telefon istiyoruz ya onu bana yasakladılar mesela sen ailenle konuşmayacaksın falan. Onun dışında birkaç kez odaya çağırırdı beni, azarlardı neden ezberini vermedin falan diye. Sinirli olurdu genelde odaya çağırıldığında. Yani sorunlu bir öğrenciymişim gibi davrandılar her zaman. Benim de hatalı olduğum zamanlar vardır illaki çalışmadığım vs. genellikle tehdit ve kızmalarla ezberlerimi verdirmeye çalıştıkları için ben de inadına gitmiş olabilirim.” (K7, 16,2019,3)

K2 ve K1 öğretmenlerinin bağırmalarından çok korktuğunu ifade etmiştir. Erkek öğrencilerin fiziksel şiddete maruz kaldığı, kız öğrencilerin ise daha çok psikolojik şiddete maruz kaldığı görülmektedir. Kendilerine yapılmasından öte ablalarına veya arkadaşlarına kızılmasından da etkilenen öğrenciler heveslerinin kırıldığını ifade etmektedirler. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir: *“Bize biraz da kötü davranıyordu yani ezberini yapamadığında falan bağırıyordu, korkutuyordu beni.” (K2, 18, 2016, 2)* *“Hoca da ders veremeyenin de burnundan getirirdi.*

Kızardı. Onlardan etkileniyorduk yani korkuyorduk. Bir kez ders veremeyince bile çok kızıyor, heves kırıyor.” (K1, 18, 2017, 6)

E5, yaşadığı psikolojik şiddeti “dersi veren paşaydı vermeyen dünyanın en kötü insanıydı” şeklinde ifade etmiştir. E5’in ifade ettiği bu durum çerçevesinde öğreticilerin öğrencileri ile dersleri üzerinden iletişim kurduğu anlaşılmaktadır. Ders üzerinden kurulan problemlili iletişim, öğrenci üzerinde olumsuz etki bırakarak onda psikolojik şiddete neden olduğu ve bunun da hafızlık eğitiminin terkine neden olduğu görülmektedir. Katılımcının görüşü şu şekildedir: *“Ders veremediğimde onlar bana kızardı benim de hoşuma gitmezdi doğal olarak herkesin öyle hocam valla yarın iki ders vericem yarın da ders veremiyordum ikisini de çalışıcım diye ikisini de aksatıyordum ikisini de veremiyordum. Dersini veren paşaydı vermeyen de dünyanın en kötü insanıydı.” (E5, 18, 2021, 13)*

Sonuç olarak öğreticiler, öğrencilerin ders vermesinden bağımsız bir iletişim kurmasına ve öğrencinin ezber kabiliyetinin göz önünde bulundurulmasına ihtiyaç vardır.

Bu tarz baskıların olumlu bir sonuç vermediği, aynı zamanda öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki bıraktığı ve bunun sonucunda psikolojik problemlere yol açabileceği görülmektedir. Öğreticiler, karşılarındaki öğrencilerin insan olduğunu hatta insan olmaktan da öte genelde çocuk olduğunu, duygularının ve psikolojilerinin inişli çıkışlı olabileceğini göz önünde bulundurarak hareket etmeleri gerekmektedir. Bir çocuğun ailesi ile konuşmasının bir ihtiyaç olabileceğini de fark ederek bu ihtiyacın derse bağlı olmadan karşılanması gerekmektedir. Ayrıca öğreticilerden psikolojik şiddet gören öğrenciler, öğreticiyi rol model alması halinde sosyal hayatında arkadaşlarına ve çevresine de aynı durumu uygulayabileceği düşünülmektedir.

Hafızlık terkine neden olan psikolojik şiddet için veli katılımcılarımızdan V1, sürekli çocuklarla tehdit içerikli konuşulduğunu ve bundan sadece öğrencilerin değil, ailelerin de etkilendiğini dile getirmektedir. Çocuğunun hafızlık terkindeki etken, öğreticisinin çocuğa uyguladığı baskı olduğunu ifade eden veli katılımcımız en sonunda öğrencisini almak zorunda kaldığını dile getirmiştir. (Aynı zaman da bu velinin çocuğun kursunda görev yapan bir belletmen olduğunu göz önünde bulundurursak bizzat öğreticilerin nasıl davrandığını da gözlemleyebildiğini ve bu baskıyı bizzat gördüğünü ifade edebiliriz.) Öğreticilerin uyguladığı bu psikolojik baskı sadece öğrencileri değil, velileri de etkilediği bunun da hafızlık terkine neden olduğu anlaşılmaktadır: *“Çocuklara baskı uyguluyorlardı haftada iki kez ders veremezsen hafızlıktan gönderilirsin. Çocuklar sürekli bu stresi yaşıyorlardı. Bunu ailelerde yaşıyordu.*

Belki almazdım ama bu hafızlıktan gönderilirsin stresi hafızlık yapmaktan daha zordu.” (V1, 44)

3.1.2.5. Fiziksel Şiddet

Hafızlık eğitiminin terkiye neden olan etkenlerden biri de fiziksel şiddet olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılarımızdan E7, yaşadığı olayı anlatırken dersi zayıf verse de vermese de dayak yediğini ifade etmektedir. Cüzü zor olduğu için yapamadığını ifade eden katılımcı bunun için de dayak yediğini ve o günü unutamadığını söylemektedir. Şiddetten kaynaklı olarak hafızlıktan bıktığını ifade eden E7, hafızlığı yapmayacağını söylemesi üzerine yine dayak yediğini dile getirmektedir. Öğreticiler, öğrencilerin hafızlığı terk etmesinler diye de dayağa başvurduğu görülmektedir. Bunun ise işe yaramadığı açıktır. Şiddete uğradığını ifade eden katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Dersimi zayıf verdiğimde dayak yiyordum vermediğimde dayak yiyordum versem dayak yiyordum vermesem de dövmek yanında bir şey kalır su borusu ile vurmak kötü oluyordu gerçekten yani dayak yiyordum en son dedim ki ben artık bıktım artık yapmicam bu hafızlığı dedim onun üstüne beni tekrardan dövmüştü hoca Kuran-ı Kerimle vurmuştu bana mesela ben o olayı hiç unutamıyorum benim çok aklımda kaldı yani 16. Cüzdeydim herkes 16. Cüzü çok zor diyordu bende o gün yapmama kararı aldım falan tabi hoca benden ders bekliyordu ben vermicem dedim o gün çok dayak yemiştım o günü unutamıyorum” (E7, 25, 2012, 9)

Hafızlıkta her günün ve her cüzün aynı düzeyde olamayacağı hafızlık yapan öğrencilerin de insan olduğu ve genelde çocuk olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Zor cüzler ya da öğrencilerin değişken ruh hali göz önünde bulundurulması ve ders alırken bunlara dikkat edilerek değerlendirme yapılması gerekmektedir.

Hafızlık eğitim sürecinde öğrencilere hangi sayfanın nasıl ezberlenmesi gerektiğini, ezbere başlamadan önce sayfayı ne kadar yüzünden okunması gerektiğini, ezbere nereden başlanacağını, uzun ve kısa ayetlerin nasıl ezberleneceği, sayfa içerisindeki zor kelimelerin telaffuzunun nasıl kodlanacağı bilgisinin verilmesi önem kazanmaktadır.¹⁴¹

Katılımcılarımızdan E5 dayak olmadığını ifade ederken yaşadığı durumu normal bir tokat olarak nitelendirmektedir. Erkek olarak bunu normal karşılaması da şiddeti

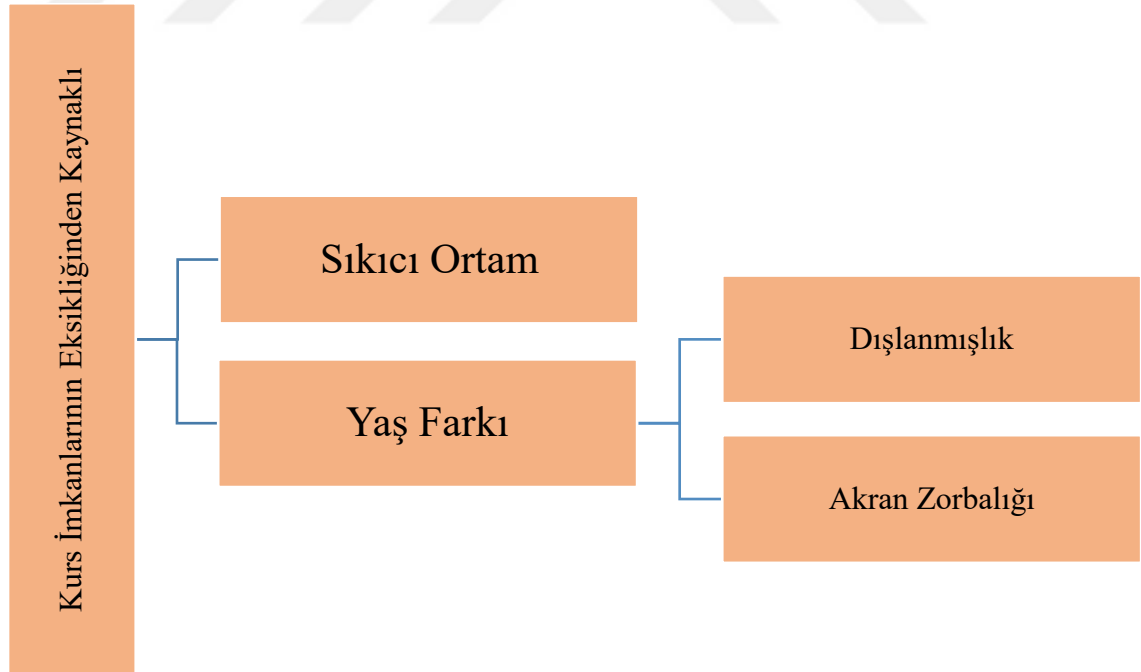
¹⁴¹ Yavuz Fırat, “Kur’an Öğretiminde ve Hafızlık Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2/23 (2007), 561-563; Osmanoğlu, “Hafızlık Eğitiminde Bilişsel Hazır bulunuşluk”, 2078.

normalleştirdiğini göstermektedir. Katılımcı yaşadıklarını şu şekilde ifade etmiştir: *“Teneffüse çıkarmıyorlardı. Sadece tokat vardı dayak yoktu bizde o da normal bir tokat değildi parmaklarını yüzünde hissederdin ama bize normal geliyordu erkek olarak aslında ben hiç dayak yemedim yediysem de bir iki tokat yemişimdir kaç sene içinde”* (E5, 18, 2021, 13)

Hiçbir zorunluluk olmadan bir çocuğun akranları dışarıda oyun oynarken kursa gelip hafızlık eğitimini almak istemesi başlı başına bir fedakârlık örneğidir. Bunun yanı sıra her gün çocuktan aynı modu yakalayıp ders vermesini beklemek çocuğun duygularını hiçe saymaktır. Bir de bunun üzerine dayak unsurunun girmesi çocuğun dünyasını tahrip etmektedir. Özellikle din eğitiminde dayağın kullanılmasının sadece orada kalmayacağı çocuğa şiddet gösteren kişiden ve ortamdan uzaklaştıracağı açıktır. Kur'an kursunda dayak yiyen bir çocuğun uzaklaşacağı şeyler: Kur'an kursu ve Kur'an kursundaki hocasıdır. Buna bağlı olarak Kur'an kursunun içindeki değerlerden bile uzaklaşabileceği söylenebilir. Bu durum da hafızlık eğitiminde uygulanan şiddetin hafızlık terki ile sonuçlanmasının yanı sıra kişide manevi çöküntülere sebep olabileceğini de göstermektedir.

3.1.3. Kurs İmkânlarının Eksikliğinden Kaynaklı Nedenler

Tablo 7 3.1.3. Kurs İmkânlarının Eksikliğinden Kaynaklı Nedenler



3.1.3.1. Sıkıcı Ortam

Hafızlık eğitimini terk nedenlerinden biri olarak katılımcılar ortamlarının sıkıcı olduklarını ifade etmişlerdir. Kantinlerinin bile olmadığını ifade eden E2 hafta sonu ve çarşı

izni olmadığını ve bu durumun ortamı sıkıcı hale getirdiğini dile getirmiştir. Sadece ders beklenildiğini ifade eden katılımcı, öğrencilerin psikolojilerinin düşünülmediğini de söylemiştir. Kursların imkânlarının yetersizliğinden kaynaklı olarak kantin ve bahçe gibi imkânların olmayışının öğrenciler arasında sıkıcı bir kurs ortamı algısı oluşturduğu görülmüştür. Öğrencilerde oluşan sıkıcı ortam algısının motivasyonlarını kırdığı ve bu durumun da hafızlık eğitiminin terkine neden olduğu söylenebilir. Katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Bizim bi kantinimiz bile yoktu mesela bir şey yoktu doğru düzgün bir hafta sonu çarşı iznidir ya da ayda bir çarşı izni falan yoktu sıkıcı bir ortam vardı sadece ders bekleniyordu ama çocuğun şeyi düşünülüyordu psikoloji ortam yoktu dışarı çıkabilmemiz lazımdı arada bir dolaşmamız lazımdı hani kafa dağıtmaya hiçbir şey yoktu.” (E2, 16,2021,14)

Diğer arkadaşlarının okuldan çıktıktan sonra eve gittiğini ama kendisinin ise yurda gittiğini ifade eden katılımcı, “yurt artık hapisane gibi geliyordu” diyerek yurdun kendisinde oluşturduğu olumsuz çağrışımı ifade etmiştir. Öğrencilere sosyal bir ortam sunulmadığı takdirde yurdun öğrencilere hapisane gibi geldiği tespit edilmiştir. Dışarıda gençlere sunulan çok cazip ortamların karşısında kursların da öğrenciler nezdinde güzelleştirilmesi ve onlara sosyal ortam sunulması gerektiği görülmektedir. *“Diğer arkadaşlarımı görüyordum onlar mesela özgür okuldan çıktı mı evine gidiyor biz yurda gidiyorduk böyle hapisane gibi geliyordu artık bana bunalıyordum” (E5,18, 2021,13)*

Odaların küçük olduğunu ifade eden katılımcı, “küçüktü ama çok kişi kalıyorduk” diyerek bu durumdan rahatsız olduğunu ifade etmiştir. Yurdun genel anlamda küçük olduğunu ifade ederek de farklı bir soruna değinmiştir. Yurdun küçüklüğü sebebi ile gerek yatakhaneler gerek sınıflar fazla kalabalık olabilmektedir. Katılımcının görüşleri şu şekildedir: *“Odalar küçüktü ama çok kişi kalıyorduk. Altı veya sekiz kişi kalmıştık diye hatırlıyorum. Yurt genel olarak da küçüktü zaten, bahçesi vardı ama nadiren çıkabiliyorduk onda da sadece ezber verenler çıkabiliyordu.” (E1, 20, 2020, 19)*

Kur'an kursuna gelen öğrencilerin yaşlarının küçük olduğu düşünüldüğünde oyun alanlarının da ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Kur'an kursundaki fiziki imkanların düzenlenmesi, öğrencilerin motivasyonunu desteklediği gibi sosyal gelişim ihtiyaçlarını da karşılayacaktır. Ayrıca kursu sevmeye etkili olan sosyal ortamın hafızlık eğitiminin terkine de engel olacağı düşünülmektedir.

3.1.3.2. Yaş Farkı

Hafızlık terkiine neden olan etkenlerden birinin de öğrenciler arasında yaş farkı olduğu tespit edilmiştir. Kursun imkânlarındaki eksikliklerden kaynaklı olarak öğrenciler her zaman kendi yaşlılarına göre ayrılamamakta ve karma sınıflarda okumaktadır. Öğrenciler arasında oluşan yaş farkı, olumsuz sonuçlara yol açarak hafızlık terkiine de neden olabilmektedir. Yaş farkının oluşturduğu problemler, sosyal dışlanma ve akran zorbalığı başlığı altında değerlendirilmiştir.

3.1.3.1.1. Dışlanmışlık

K7, sınıfında yaşça kendisinden büyüklerin olmasından kaynaklı yaşadığı dışlanmışlık hissini kendisini bıkırdığını ve bu durumun hafızlık terkiine neden olduğunu söylemektedir. Ailesinin hocaları ile görüştüğünü ifade eden K7; hocaların “yaşı küçük olduğu için o şekilde” diyerek geçiştirdiklerini ifade etmiştir. Öğreticiler, K7’nin yaşadığı dışlanmışlığı çözmek yerine yaşının küçük olduğu için öyle hissettiğini söyleyerek üstünü kapattıkları görülmektedir. Katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“İlk zamanlar çok dışlanmış hissettim, aileme ve hocaya da bunu söylemişim başlarda beni en çok zorlayan şey buydu zaten. Daha sonra ailem ve hoca görüştü, hoca beni dışlamadıklarını, yaşı küçük olduğu için öyle hissettiğimi falan söyledi. Ablalar beni bazen yanlarına bile oturtmak istemiyordu, dışlıyordu. Bunu hocamla konuştuklarında böyle bir şey olmadığını, onların abla olmasından kaynaklandığını vs. söyledi ve hocaya inandılar. Sonrasında ben bıktım işte bırakmak istediğimi söyledim” (K7, 16, 2019, 3)

3.1.3.1.2. Akran Zorbalığı

Hafızlık eğitiminin terkiine neden olan durumlardan biri de akran zorbalığıdır. Farklı yaş gruplarının aynı kursta ve hatta aynı sınıfta bulunmasının getirdiği bir sonuç olarak görülmüştür. E7’nin “Eski yeni her yerde olur hafızlıkta da oluyordu eski olan yeni olanı eziyordu” eski ile yeninin her yerde olduğunu ifade ederek ezilme olayını söylemesi bu durumu normalleştirdiğini göstermektedir. Ayrıca büyükleri “büyükler küçüklere abilik yaptıkları için dövüyorlardı.” Söylemi de abilik kavramını dövme ile özdeşleştirerek bu durumu kanıksamadığını ifade etmektedir. Bunun sonucu olarak da kişinin abi olduğu takdirde sen de dövebilirsin yargısına ulaşabileceği muhtemeldir. Bu konu ile ilgili katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Eski yeni her yerde olur hafızlıkta da oluyordu eski olan yeni olanı eziyordu. Getir götür işleri yapılıyordu. Temizlik yapılıyordu böyle şeyler yaş farkının olması da

büyükler küçükler abilik yaptıkları için dövüyorlardı. 8 9 tane abi vardı abiler zaten senin ufacak bir şeyinde seni dövüyorlardı falan yani sürekli dövüyorlardı ben çok dayak yedim.” (E7, 25, 2012, 9)

E5, sırası geldiği halde bir abinin sırasını alması sebebiyle ders veremediğini ifade etmesi ve bu durumun artık sınıf içerisinde bir düzene müdahale şeklinde olduğunu da göstermektedir. Bu konu ile ilgili katılımcının görüşleri şu şekildedir: *“Mesela iyi hatırlarım dersime çok iyi çalıştım şöyle bir şey vardı bilirsiniz dersiniz zayıftır hocanın yanına gidene kadar okursunuz okudunuz okumadınız o dersi veremezsiniz. Bir gün o zaman işte küçükken baya çalıştım dersime ama eğer o sıram geldiğinde veremezsem veremeyecektim dersimi benim sıram geldi bir tane abi geldi arkadan çekil dedi önüme geçti sonra ben oturdum okuyamadım. Mutlaka bir ezme olayı vardı yani büyük oldukları için” (E5, 18, 2021, 13)*

Bu tarz durumlar hafızlık eğitiminde yaşanan akran zorbalığını net bir şekilde ortaya koymaktadır. “Zorbalık; daha güçlü olan bir kişi ya da kişilerce daha az gücü olan bir kişiye karşı bilinçli ve kasıtlı ve sürekli olarak yapılan fiziksel, zihinsel, sosyal ya da psikolojik zarar verme amacı güden söz ve eylemleri içeren baskıdır”¹⁴² şeklinde tanımlanmaktadır. Hafızlık eğitimi ile ilgili yayınlanan uygulama esaslarına baktığımız zaman da “Kur’an kurslarında sınıf ve diğer mekânların, öğrencilerin yaş seviyelerine göre ayrı ayrı düzenlenmesi” maddesinin yer aldığını görürüz. Kursun imkânlarının yetersiz olmasından kaynaklı olarak yaş seviyelerine göre ayrılmaması özellikle erkek öğrencilerde akran zorbalığı daha fazla karşımıza çıkmaktadır. Akran zorbalığına maruz kalan öğrenciler de birçok psikolojik rahatsızlıkların yanında baş ve karın ağrısına, yorgunluk, yatağı ıslatma vb. hem fiziksel rahatsızlıklara hem de sosyal yabancılışmaya, stres bozukluğuna¹⁴³ sebep olabilmektedir.

3.1.4. Cezalar

Hafızlık terkinin nedenlerinde biri de cezalardır. Katılımcılar, ceza olarak teneffüse çıkmayışlarını ve hafta sonu evlerine gidemeyişlerini örnek olarak göstermektedirler.

E4, E7 ve K4 ders veremedikleri zaman teneffüse çıkamadıklarını ifade etmişlerdir. K7 kursun bahçesine bile ders verdikleri takdirde çıkabildiklerini ifade etmektedir. Öğrencilere reva görülen bu yaklaşım, hakların kısıtlanması olarak ele alınabilir. Zira teneffüs kavramı çocuğun başarısından bağımsızdır. Gelişigüzel verilen bir ceza, bireyin onurunu zedeleyebilmektedir.¹⁴⁴ Teneffüste arkadaşlarından ceza ile ayrılan öğrencinin öz benliği

¹⁴² Nermin Gürhan, “Her Yönü ile Akran Zorbalığı” 3/2 (2017), 175-176.

¹⁴³ Gürhan, “Her Yönü ile Akran Zorbalığı”, 179.

¹⁴⁴ Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı*, 159.

zedelenebileceği gibi orada sağlıklı bir eğitimden söz etmek de mümkün değildir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Eğer ezberlerini o gün vermezlerse akşam büyük bir teneffüs vardı, ona çıkamıyorlardı. Günün sonunda kantinin açıldığı uzun bir teneffüs oluyordu ona çıkamıyordu veremeyenler, o gün kantine de gidememiş oluyorlardı, sınıfta oturuyorlardı.” (E4, 15, 2017, 1) “Onuncu turdaydım ben ve bir gün camide her öğrencinin başına gelen bir cezaya kalmıştım. O gün dedim ben devam etmeyeceğim. Ders sürecinde sıkıntı olmuyordu ama sabahları ezberleri veremezsek teneffüsler olsun bazı etkinlikler olsun mahrum kalıyorduk.” (E2, 16, 2021, 14) “Ezber veremediğimizde falan ceza veriliyordu eve gidemiyorduk. Okuldan geliyorsun, sürekli temizlik kontrolü oluyor, oda temiz olmayınca ceza alıyorsun. Bu cezaları falan da bilmiyordum başta.. Bahçesi vardı ama nadiren çıkabiliyorduk onda da sadece ezber verenler çıkabiliyordu. Yani ezberini verdiğin sürece çıkabilirsin.” (K7, 16, 2019, 3)

E8, K3 ve K1’in derslerini vermedikleri zaman evlerine gönderilmediklerini ifade ettikleri görülmüştür. K3 diğer katılımcılardan farklı olarak ezber kuvvetinin zayıf olduğunu elinden geleni yaptığı halde haftada 4 ders verebildiğini ifade etmiş ve buna rağmen eve göndermediklerini söylemiştir. Burada öğretmenler, çocukların ezber yapabilme kabiliyetlerini göz önünde bulundurmadan öğrencilerin hepsinden aynı performansı beklediği ve aynı değerlendirmeye tabi tutulduğu görülmektedir. Katılımcının görüşü şu şekildedir: *“Dersten kalınca hafta sonu da yurttan kalıyordum. O yüzden çok da yapasım gelmiyordu. Ezber kuvvetim bir de elimden geleni yaparak haftada dört ders verebildiğim halde eve gidememek.” (K3, 23, 2017, 16)*

E8, ise ezber veremediği için eve gidemediğini ifade ettikten sonra annesini çok özlediğini dile getirmiştir. Annesine ihtiyacı olan bir çocuğun bu ihtiyacının giderilmesi için dersini vermesini beklemek, çocuğun ihtiyaçlarını görmezden gelmektir ki çocuk da bunu açıkça ifade etmiştir. Ders vermedikleri zaman eve göndermeme cezalarının çocukları hafızlık eğitiminden soğuttuğu görülmektedir ve bu durum hafızlık terkine neden olabilmektedir. Katılımcının ifadeleri şu şekildedir: *“Ezber veremiyorduk ondan sonra bizi göndermiyorlardı. Bende ağlıyordum annemi özlüyordum sonuçta iki haftada bir görmeyince birde ben çok anneciğim o yüzden” (E8, 13, 2020, 15)*

Cezaların farklı bir boyutunu ifade eden K1 ise ders vermedikleri zaman tuvalet ve banyo temizlettirildiğini ifade etmektedir. Kursun temizlik noktasındaki ihtiyacını da çocukların ders vermelerine bağlamanın ne derece etik olduğu da tartışılmalıdır. Temizlik,

çocukların sağlığı için kursun temel gereksinimidir bu durumu çocukların ders vermelerine bağlamak da başka bir hatadır. Katılımcının görüşleri şu şekildedir: *“Son nokta okula göndermemeleri idi. Hafta sonları etütlerimiz oluyordu, bir ara ders vermeyen o etütlere gidemez, eve gidemez falan diyorlardı. Bazen de dersleri veremezsen tuvalet, banyo temizleyeceksin falan.”* (K1,18, 2017, 6)

Hafızlık eğitiminde arttırılan imkânlarla birlikte gelen öğrencilerin yaş seviyesinin düştüğünü yukarı da söylemiştik. Öğrencilerin küçük olduğu da göz önünde bulundurulursa çocukların evlerine gidip annelerini görmeleri de ihtiyaç olarak algılanabilir. Öğrencilerin ders vermemelerinden kaynaklı olarak bu ihtiyacın engellenmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarını görmezden gelmektir.

Ceza kavramının tanımına baktığımız zaman “uygunsuz davranışlarda bulunanlara uygulanan üzüntü, sıkıntı, acı verici işlem veya yaptırım” olarak açıklandığını görmekteyiz. Bu durum da kursta cezaya sebep olabilecek uygunsuz durumlar arasında öğrencinin ders verememesi gelmektedir. K3’ün de ifade ettiği gibi elinden geleni yaptığı halde ders veremeyen bir öğrenci nasıl uygunsuz bir davranış işlemiştir de cezayı hak etmiştir. Ünsal, bu durumun öğreticilerin pedagojik formasyon eksikliğinden kaynaklandığını ve öğreticilerin cezaları bilinçsiz bir şekilde sonuçlarını hesaplamadan verdiğini ifade ederek değerlendirmiştir.¹⁴⁵

Cezalar, gelişigüzel verilmemeli bilinçli şekilde kullanılmalıdır. Sonrasında cezanın etkisi kestirilemeyeceği için çocukta farklı travmalar oluşturabilir. Cezanın sakıncalarının başında ceza yiyen öğrencinin cezalandıranı ve cezalandırıldığı ortamı sevmemeye başlaması gelmektedir.¹⁴⁶ Kişilerde ortamdan uzaklaşmaya yol açan cezalar, hafızlık eğitiminde uygulandığı zaman öğrencilerde hafızlık terkine yol açabilmektedir.

3.2. Hafızlık Terkinin Sonuçları

Bu başlık altında hafızlık eğitiminin terkinin sonucunda öğrencilerde oluşan duygular yer verilmiştir. Hafızlık eğitiminin sonucunda kişilerde farklı duygular açığa çıkmakta olup kişinin hem şahsi hayatını hem de ailesini etkileyebilmektedir.

3.2.1. Hafızlık Terki Sonrası Psiko-Sosyal Durumlar

Hafızlık eğitiminin terki sonrası yaşanan duygulara katılımcılar, pişmanlık duygusu yaşadıklarını, manevi boşluk yaşadıklarını ve rahatladıklarını ifade etmiştir.

¹⁴⁵ Bilal Ünsal, *Günümüz Kur’an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)*, 48.

¹⁴⁶ Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı*, 158.

3.2.1.1. Manevi Boşluk

Hafızlık terkinden sonra *“ahiretimin bittiğini hissettim”* diyen katılımcı aslında ahiret inancının kendisine psikolojik iyi oluş sağladığını da ifade etmektedir. Hafızlık eğitimini ahiret inancıyla birebir örtüştüren katılımcı da terki durumunda manevi bir boşluk oluştuğu da söylenebilir. Ayrıca *“bir namazı atladığımızda psikolojik olarak kötü hissediyor ya insan aynı o his işte”* diyerek hafızlık eğitimini namaz ile bağdaştırarak hislerini somutlaştırmaya çalışmıştır. Katılımcıya hafızlık eğitiminin kendisinde çağrıştırdığı anlam sorulduğu zaman da *“ahiretimi kurtarmak anlamı ifade ediyor benim için”* dediği görülmektedir. Bu bağlamda manevi bir motivasyon ile gelen kişilerde hafızlık eğitiminin terkinin daha çok manevi bir kayba dönüşebileceği de söylenebilir. Oluşan bu manevi boşluk ise kişi de ahlaki çöküntüye sebep olabilmektedir. Bu konuda katılımcının görüşleri şu şekildedir: *”Nasıl söyleyeyim mesela ben bıraktığımı düşündüğümde ahiretimin bittiğini hissettim. Çünkü onu belli bir emek verip ezberlemiştim çok zor bir şey bir namazı atladığımızda psikolojik olarak kötü hissediyor ya insan aynı o his işte”* (K8,32,2011,16)

3.2.1.2 Pişmanlık

K4 hafızlık terkinden sonra pişmanlık yaşadığını dile getirerek mahcubiyet duyduğunu da belirtmiştir. Pişmanlık duygusunu bireyin eğitimini yarım bırakmasından kaynaklı olduğu düşünülse bile mahcubiyet duygusunun bireyin çevresinden gördüğü baskıdan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Katılımcı pişmanlık duygusunu, eğitimi bırakmış olmasına rağmen arkadaşlarının bırakmadığından kaynaklı olduğunu dile getirmiştir. Bu pişmanlık duygusunun arkadaşları ile kurduğu sosyal grubun dışına çıkmaktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin sosyal çevreden aldığı psikolojik baskının haricinde grubun dışına çıkmasından kaynaklı olarak da baskı aldığı ifade edilebilir ki bu durum kişi de pişmanlık duygusu ve mahcubiyet duygusu olarak ortaya çıkmıştır. Bu durumu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: *“Hafızlıktan sonra bir pişmanlık duygusu da yaşamadım değil, biraz mahcubiyet vardı. Ben ayrıldıktan bir ay sonra kadar buradaki arkadaşlarım devam ediyor ben o arada yokum. Bu biraz pişmanlık dönemi oldu ki geri de dönemem baştan başlamak lazım. Tuhaf bir dönemdi. Ama şu an atlattım.”* (K4,13,2019,3)

3.2.1.3. Rahatlama

K3 hafızlık terkine cesaret edemediğini fakat bıraktıktan sonra rahatladığını ifade etmiştir. Hocasının bırak demesi üzerine bıraktığını söyleyen K3’e neden cesaret edemediği sorulduğu zaman *“Hem o beş yıl hem de ailemin beklentisi”* olarak ifade etmiştir. Kursta geçirilen zamanlar ve ailelerin beklentilerinin öğrenciler üzerinde baskı yaptığı ve zorlanıyor

olsa da bir eğitimi bırakmasının önünde engel olduğu görülmektedir. Buradan da anlaşılmaktadır ki hafızlık terki, öğrenciler için rahatlıkla alınan bir karardan öte mücadeleler sonucunda verilen bir karardır. Fakat bu kararı aldıktan sonra öğrencilerde rahatlama olduğu da görülmektedir. Hafızlık terkinden sonra rahatladığını ifade eden katılımcı şunları söylemektedir: *“Rahatladım. Kendime kabul ettiremediğim, cesaret edemediğim bir fikirken hoca bırak demişti ve bırakmışım. Çünkü gerçekten gitmiyordu artık”* (K3,23,2017,16)

Hafızlık terkinden sonra rahatladığını ifade eden bir diğer katılımcı ise bu rahatlamanın hafızlık eğitim sürecinden kaynaklı olduğunu ifade ederek farklı bir noktaya vurgu yapmıştır. Hafızlık eğitim sürecinde akşamları rahat uyuyamadığını ifade eden katılımcı bu durumu, her gece yarın nasıl ders vereceğim diye düşünmeyi anlatılmaz bir şey olarak açıklamıştır. Hafızlık eğitim sürecinde strese giren öğrencilerin geceleri rahat uyuyamadıkları ve hafızlık terki durumunda ise rahatladıkları görülmektedir. Bu durumu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: *“Akşamları yastığa başımı hiç rahat koyamıyordum, bırakınca aşırı rahatlama geldi. Her gece yarın nasıl ders vereceğim diye düşünmek anlatılmaz bir şey.”* (K1,18,2017,6)

Rahatladığını ifade eden katılımcı *“arkadaşlarımın bırakıyor olması da beni rahatlattı demek ki bende değilmiş, sıkıntı herkeste varmış dedim”* diyerek farklı bir noktaya işaret etmiştir. Hafızlık terkinden dolayı değil de arkadaşlarının bırakmasından dolayı rahatladığını ifade etmiştir. Başlangıçta eksik hissettiğini ifade eden katılımcı *“abimler yapıyor ben yapamıyorum, kuzenim yapıyor ben yapamıyorum o yüzden kendimi eksik hissettim ben neden yapamıyorum”* demiştir. İfadeleri şu şekildedir: *“Çok küçük yaşta başladığımdan bi de abimler yapıyor ben yapamıyorum, kuzenim yapıyor ben yapamıyorum o yüzden kendimi eksik hissettim ben neden yapamıyorum diye. Ama sonrasında pek çok arkadaşında bıraktı zaten. Arkadaşlarımın bırakıyor olması da beni rahatlattı demek ki bende değilmiş sıkıntı herkeste varmış dedim.”* (K4, 13, 2019, 3) Katılımcının arkadaşlarının bırakmasından kaynaklı olarak rahatladığını ifade etmesi başarısızlığını arkadaşlarının başarısızlığı ile meşrulaştırdığını göstermektedir. Küçük yaşta olduğunu ifade eden katılımcı, ailesinden toplumsal baskı alarak kendini yapamadığı için eksik hissetmiştir. Ailenin çocukları üzerinde hafız ol baskısı, hafızlık terkine de yansımakta öğrencilerin yapamadığı takdirde kendilerini eksik hissetmesine neden olabilmektedir. Birçok alanda başarılı olabilecek bir çocuğa, toplumsal baskıdan kaynaklı olarak hafızlık yapamadığı için kendini eksik hissettiği ya da hissettirildiği de görülmektedir.

K2 hafızlık eğitimini terk etmeden önce yarım kalacak hissini oluşturduğunu düşünse de hafızlık eğitimini terk ettikten sonra rahatladığını ifade etmiştir. *“Aslında bırakırsam yarım kalacak gibi hissettiğim için bırakmak istemiyordum ama eve gidince çok rahatlamışım.”*

(K2,18, 2016, 2) Başlanılan bir eğitimin tamamlanamaması kişilerde yarım bırakılmışlık hissine neden olabilmektedir. Bu durumun hafızlık eğitiminin yönteminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Her cüzün son sayfasından başlayarak ezberleyen talebe 10 dönüş ilerlediğinde Kur'an'ın yarısını ezberlemiş olsa da hafızlık öğretim yönteminden kaynaklı olarak her cüzün son 10 sayfasını ezbere bilmektedir. Bu da Kuran için biri bütünlük oluşturmamasından kaynaklı olarak bireylerde yarım kalmışlık hissine neden olabilmektedir.

3.2. Hafızlık Eğitim Dönemi Değerlendirmesi

Katılımcılara hafızlık eğitim dönemini nasıl değerlendirirsiniz diye sorulduğu zaman alınan yanıtlar şu şekildedir:

Hafızlık eğitim dönemini değerlendirmelerini istediğimiz katılımcılar genelde ailelerinden ayrı olduklarına vurgu yaparak ruh hallerinin ağlamalı olduğunu ifade etmişlerdir. O dönem de ailesinin yanında olması gerektiğini söyleyen katılımcı *“ne işim var benim burada falan ailemin yanında olmam gerekiyor bu yaşta”* dediğini ve bu duruma zaman zaman isyan ettiğini dile getirmiştir. Küçük yaşta hafızlık eğitimine gelen öğrencilerin bu gelişimi anlamlandıramadığını ve zaman zaman onların anlamlandıramadığı bu durumun onları isyana yönelttiği görülmektedir. Ayrıca arkadaş çevresinin ve sosyal aktivitelerin olmadığı bir kurs ortamının baştan aşağı sıkıntı olduğunu ifade eden katılımcı bu durumu *“zindan gibi geliyor”* diyerek somutlaştırmıştır. Bu durumda öğrencilere sunulmayan bu imkânların onların dünyasında zindan gibi bir kursta kalıyorum algısı oluşturduğu görülmektedir. Geçirilen eğitim döneminin çocukluk döneminde geçirilmesi gereken bir ruh halinden uzak olduğu da söylenebilir. Bu konu ile ilgili katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Hafızlık yaparken ki ruh halim işte aileden ayrıldığımızdan dolayı doğru düzgün bir ruh halimiz yoktu açıkçası hep böyle ağlamalı sızlamalı sürekli o yaşlarda farkında olmadığımız için bilmeyerek isyan da etmişimdir ben baya bi işte hani ne işim var benim burada falan ailemin yanında olmam gerekiyor bu yaşta ne yapıyorum burada gibi..... arkadaş çevren varsa kursta oynayabiliyorsan sosyal aktiviteler varsa kursta güzel oluyor ama yoksa baştan aşağı sıkıntı yatarken kalkarken yemek yerken zindan gibi geliyor artık ben ise kimi zaman mutlu kimi zaman üzgün ama genelde ağlamalı geçiyordu.” (E7, 25, 2012, 9)

Başka bir katılımcı ailesi ile ayrı olmanın getirdiği zorluğun yanında *“Üstüne de okul geldi”* geldi diyerek ailesinden ayrı olmanın zorluğunun okul ile birlikte daha da ağırlaştığını ifade etmiştir. Etüt istediği halde vermediklerine de vurgu yapan katılımcı, ödev yapacak

vaktinin olmadığını arkadaşları ödevlerini yaparken kendinin ezber vermeye çalıştığını dile getirmiştir. Buradan da anlaşılmaktadır ki okul ile birlikte hafızlık eğitimini yürütme durumu öğrencilerde hafızlık eğitimini daha da zorlaştırmaktadır. Ailesi ile ayrı olmanın verdiği zorlukla başa çıkmaya çalışan öğrenciler birde hafızlık eğitimi ile birlikte okul ödevleri ile de başa çıkmak zorunda kalmaktadır. Bu durumda kursun öğrencilerinin öğrencilere yardımcı olmadığı da görülmektedir. Öğrencilere yüklenen bu sorumlulukların onlara zaman zaman fazla geldiğini bunun da hafızlık terkine neden olabildiğini de ifade edebiliriz. Bu konu ile ilgili katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Öncelikle ailemden ayrı olduğum için zorlanıyordum. Üstüne de okul geldi, ödev yapmak için ayrı bir zamanım asla olmuyordu. Akşama kadar vakit geçiyordu, sabahları da diğerleri dersleriyle ilgilenirken ben sabah mütalaasında ezber vermeye çalışıyordum, asla ödev yapacak vaktim olmuyordu. Okulla birlikte hafızlığa başlayan sadece iki kişi olduğumuz için bizi pek önemsemiyorlardı. Etüt istediğimde umursamadılar, okulun kurslarına gitmeme de izin vermiyorlardı. Zar zor sadece cumartesi günleri için izin almıştık, babam beni götürüp geri getiriyordu.” (K7, 16, 2019, 3)

Hafızlık eğitim dönemini değerlendiren katılımcı genel ruh halinin kötü olduğunu ifade ederek kendini kursta oyalamaya çalıştığını söylemiştir. Diğer katılımcılardan farklı bir noktaya vurgu yapan katılımcı kursta olduğu zaman beşinci sınıf öğrencilerinin geldiğini ve oyun oynamak istedikleri halde oynayamadıklarını dile getirmiştir. Bu durumun kendisini kötü hissettirdiğini söyleyen katılımcı, küçük öğrencilere yapılan davranışlardan etkilendiğini ifade etmektedir. Çocukların çok iyi gözlemci olduğu göz önünde bulundurulursa çocuklar sadece kendilerine yapılandan değil etrafında gördüklerinden de etkilenebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrencilerinin seviyesine inemediklerini ve öğrencilerle iletişimlerinin sıkıntılı olduklarını dile getirmiştir. Katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Genel ruh halim kötüydü ama değildi gibi de. Kendimi oyalamaya, iyi vakit geçirmeye çalışıyordum aslında ama bir yerden sonra eve gidememek vs. sıkıyordu. Hocaların öğrencilerle iletişimi de çok sıkıntılıydı bence. Ben kursta son zamanlarımdayken beşinci sınıf çocuklar gelmeye başlamıştı, onlar için daha da kötüydü bence. Oyun oynamak istiyorlardı haliyle ama molada bile oyun oynamalarına izin vermiyorlardı, derslerinizi verseydiniz diyorlardı. Biz de çok büyük olmadığımız için bizlik bir sıkıntı yoktu ama hocaların onlara olan tutumunu sınıfta görmek kötüydü. Bizim seviyemize

bile inemiyorken onlarınkine hiç inemiyorlardı, çocuklar gerçekten küçüktü bir de.”
(K3, 23, 2017, 16)

3.3. Hafızlık Terkini Önlemek İçin Öneriler

Katılımcılara hafızlık terkini önlemek için önerilerini sorulduğu zaman alınan cevaplar şu şekildedir:

Hafızlık terkini önlemeye yönelik katılımcılardan biri öğrencilere insan gibi davranmaları lazım diyerek önerisini sert bir şekilde dile getirmiştir. Çocukta olsa psikolojisinin anlaşılması lazım diyen katılımcı okul ile hafızlık eğitiminin farklı olduğunu dile getirerek hocaların eksik olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin anlaşılması lazım diyen katılımcının daha çok ailevi yönden sıkıntılarının anlaşılmasına vurgu yapmıştır. Hafızlık eğitimine gelen öğrencilerin ailesinin de bu eğitim sürecinde aktif rol oynadığı düşünülürse öğrencilerin velileri ile sıkıntı yaşamaları da muhtemel görünmektedir ki öğrenciler bu konu da anlaşılacak istenmektedir. Konu ile ilgili katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilere insan gibi davranılması lazım. Mesela onlarında çocukta olsa bile psikolojisi var zaten hafızlık %50si psikolojik bir şey normal okul gibi değil işte ödevini yapmadın hoca kızar geçer ama hafızlık öyle bir şey hocaların bu yönden çok eksikliğini görüyorum. Öğrenciyi anlaması lazım ailesi ile görüşmesi lazım ailesel yönlerden ne gibi sıkıntıları var gerekirse psikoloğa götürülmesi lazım benim yedi sekiz tane hocam oldu hepsinin farklı kişiliği farklı özelliği vardı farklıydı hepsi yani genel olarak adam az yaa yanlış kişileri hoca yapmışlar. Öğrencinin psikolojisini anlasınlar hani öyle büyüklük yapmasınlar buradan hocalara sesleniyorum. (E5, 18, 2021, 13)

Öğreticilerin bilgili olmasını istediğini belirten K12, Kur'an sevgisinin de hocalardan geçtiğini ifade ederek maneviyatı yaşamalarını sağlayacak hocaların olması gerekliliğini ifade etmiştir. Hocaların ders alırken daha dikkatli olması gerekliliğine de vurgu yapan katılımcı bu durumun da kişiyi hafızlıktan soğuttuğunu söylemiştir. Ayrıca dışarıdan birilerinin destek olarak getirilmesini öneren katılımcı, gelen kişilerin yeterli donanımda olmadığını ama yeterli donanımda olacak kişilerin öğrencilere faydası olacağını ifade etmiştir. Katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Bilgili hocalar gelmesini, cezbetmesini isterdim. Kuran'ı sevdiren, o maneviyatı yaşamamızı sağlayan hocaların gelmesini isterdim. Ya bir de o Allah'ın kelamı ya, ben hoca olsaydım düzgün okumayanları bırakırdım dersten. Birkaç kez kendim için de söyledim hatta tecvitleri yapamazsam bırakın lütfen diye çünkü ilerde bu insanı

hafızlıktan çok soğutuyor. Hocalarımız zaten bize destek oluyorlardı ama dışarıdan birilerini de getirerek destekleyebilirlerdi. Getiriyorlardı ama çok donanımlı insanlar değillerdi, daha çok faydası olacak kişiler getirilebilirdi bence.” (K12, 26, 2018, 1)

Dışarıdan destek olarak hocaların getirilmesi gerektiğini düşünen katılımcıya ek olarak bir diğer katılımcı,

“Bir ara diyanet PDR’cilerin görevlendirmişti haftanın bir günü kursa geliyorlardı 2017 olabilir emin değilim ama birkaç ay sürdü sadece keşke devam etseydi o çok faydalıydı. Daha ılımlı yaklaşıyorlardı, biraz daha çözmeye yönelikti o güzeldi. Haftanın bir günü gelip herkesle konuşmaya çalışıyorlardı. Gerek kişisel gerek kursla ilgili sorunlarımıza çözüm üretmeye çalışıyorlardı, hocalarla aramızı düzeltmeye çalışanlar oluyordu kavga falan ettiyse. Güzel bir uygulamaydı ama sadece birkaç ay sürdü sonra devam etmedi.”

Hafızlık terkinin önlemeye yönelik olarak farklı bir noktaya değinen katılımcı, hazırlık döneminde sevdirmek için sürekli film izlettirdiklerini söylemiştir. Ayrıca yazın gelen öğrencilere etkinlikler yaparak yurda kazandırılmaya çalıştığını fakat yurda kazandırıldıktan sonra bambaşka bir tavırla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Bu tavırların değişmesi gerektiğini söyleyen katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

“İnsanları zorlayarak hiçbir şey olmaz, sevdirecek yaptırarak gerek. Bize hazırlık döneminde sürekli film, dizi izletiyorlardı sevelim diye. Yazın gelen öğrencilere de etkinlikler düzenleyip onları yurda çekmeye çalışıyorlardı. Ama yurda geldikten sonra da sen olmazsan başkası olur, komisyon gelir ve elenirsin gibi bir tutumdan farklı bir politika izlemeleri gerekiyordu bence.” K7, 16, 2019, 3)

Zorla yaptırılmasının öğrenci üzerinde olumlu etki bırakmadığını ifade eden katılımcının görüşleri de şu şekildedir:

“İyi olmalı yani zorlamadan olmalı asla zorlanılmamalı ben yaşadım gördüm zorlayınca asla insan bir şey yapmak istemez bu gerçek hayatta da böyledir hani bir şeyi zorladığını zaman o şeyi yapmak istemem mesela o her kes için geçerlidir sizin geçerlidir mi bilmiyorum ama işte mesela orda da zorlama olmasa kesinlikle ben bu gidenlerin hepsinin hafız olarak geri döneceğine inanıyorum yani orda daha güzel davransalar daha iyi daha kaliteli yani “(E8, 13, 2020, 2)

Hafızlık eğitiminin terkinden ziyade eğitim süreci noktasında önerilerde bulunan katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Bence bir iyi bir hafız yetiştirmek isteniyorsa hafızın sabah namazından sonra dersi alınmalı kahvaltıya kadar ders alınmadan inilmemeli ders alındıktan sonra çocuk kahvaltıya çıkmalı kahvaltıdan sonra çocuk yarının dersini yapmalı bence bu öğlene kadarda yarının dersini bitirmeli öğleden sonra da diğer o gün yapacağı yeri yüzüne okumalı en kötü ihtimalle ayet yapmalı ki öyle hem dersini önden hazırlamış olur hem de rahat bir şekilde ders vermiş olur bence çocuk sabah namazını kıldıktan sonra ders vermesi lazım kahvaltıya kadar sonra rahat rahat kahvaltısını yaptıktan sonra yarının hamını yapması lazım ki buda bazı kurslarda oluyormuş duyuyorum mesela hocalarımızın bu konuda daha fedakar olmadı gerekiyor biraz daha hani iş olarak değil de vicdan olarak bakmaları lazım birazcık bu hafızlık sistemine benim sayemde bir çocuk daha hafız olacak diye onu da göremiyoruz. Biz papağan gibi sadece hafızlık yaptırıyoruz hafızlığı neden yaptığına çocuk tam emin bile değil anne baba istiyor mesela özellikle şuan ki nesil olarak da daha küçük olduğu için 4. Sınıfa giden var 10 yaşında olanla 15 yaşında olanları okutuyoruz şuan çocuk niye hafızlık yaptığının farkında değil ben neden hafız olmalıyım ben imam olmak için ya da sadece kuran kursu hocası olmak için mi hafız olmalıyım bu değerler çocuğa kazandırılmalı” (E6, 26, 2014, 8)

Hafızlık eğitiminin terki için yapılan görüşmeler değerlendirilirse görüşmeyi kabul etmeyen 5 kadın katılımcı, zor günler yaşadığını o günleri tekrar anlatmak istemediğini ifade etmiştir. Aynı şekilde 7 erkek katılımcı da görüşmeyi reddederek konuşmak istememiştir. Bunu yanında görüşmeyi kabul edip telefonumuzu açmayan 1 erkek katılımcımız mevcuttur. Hafızlık terki yapan bireylerden ailesiyle görüşmemizin mümkün olup olmadığını sorduğumuz da 2 kadın katılımcımız bu talebimizi reddetmiş, tekrar ailesine hatırlatılmasını istemediğini ifade etmiştir. Erkek katılımcıların ise sadece 2’sinin ailesi ile görüşülebilmiş diğer katılımcıların ailesi ile görüşülmesini istememiştir. Ailesi ile görüşmemizi istemeyen erkek katılımcılardan biri, hafızlık eğitimini terk ettiği için babasının tepki gösterdiğini ve bu durumun yakınlarda düzeldiğini söyleyerek tekrar konuşup hatırlatmamızı istememiş arasının yine bozulacağından endişe ettiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde, ulaşılan velilerden de çocuğu ile görüşme talebimizi reddeden bir veli olmuş ve çocuğunun zor günler yaşadığını, tekrar hatırlatmamızı istemediğini bildirmiştir. Ulaşılan bir veli ise eşinin razı olmadığını ifade ederek görüşme talebimizi reddetmiştir.

Hafızlık eğitimini terk eden katılımcılarla yapılan görüşmelerde dikkat çeken bir başka husus ise katılımcıların birden fazla kurs değiştirmesidir. Hafızlık eğitimini terk eden bir erkek katılımcı dört kurs değiştirdiğini, diğer dört erkek katılımcı iki kurs değiştirdiğini, bir erkek

katılımcı da üç kurs değiştirdiğini ifade etmiştir. Erkek öğrencilerin başladıkları hafızlık eğitimini hemen terk etmedikleri farklı kurslara giderek hafızlık eğitimini tamamlamaya çalıştıkları görölmektedir. Özellikle erkeklerin hafızlık eğitimi noktasında farklı kurslara giderek çaba sarfettiklerini bu durumun ise erkek öğrencilerin imam olma noktasında hafızlık eğitiminden beklentilerinin olduğunu göstermektedir.



SONUÇ

Hafızlık eğitimi, Kur'an-ı Kerim'in tamamının ezberlenmesini içeren bir gelenektir ve bu gelenek Hz. Peygamber dönemine kadar uzanır. Tarihsel olarak, Kur'an'ın korunması ve muhafaza edilmesi amacıyla başlamış, ancak zaman içinde amacı değişerek bu eğitim genellikle Allah'ın rızasını kazanma amacını taşıyan dini eğitim haline gelmiştir. Tevhid-i Tedrisat kanunuyla, hafızlık eğitimi gönüllü kurslar aracılığıyla sunulmaya başlamıştır. Bu süreçte hafızlık, dini amaç taşıyan bireyler için devam ettirilen bir gelenek olarak korunmuştur. Toplumun hafızlık eğitimine verdiği önem, hafızlık eğitimi sürdürmek için profesyonel bir beklenti olmamasına rağmen devam etmesini sağlamıştır. Ancak hafızlık eğitime atfedilen bu değer hafızlık eğitiminin terk edilmesi durumunda bireyler üzerinde psikolojik etkilere neden olduğu görülmüştür.. Hafızlık eğitimi terk edenler, ezberledikleri bölümleriyle değil, ezberlemedikleri kısımlarıyla sıklıkla gündeme gelmiş ve bu durum toplum içinde "nasipsizlik" olarak algılanmıştır. Bu algı ise hafızlık eğitimi terk eden bireyler üzerinde psikolojik bir baskı oluşturmuştur. Hafız adayları, başlayıp tamamlayamadıkları bir eğitimi tamamlayamamanın üzüntüsünü yaşarken, toplumun ve ailenin kendilerine yönelik oluşturduğu psikolojik baskıyla da mücadele etmek zorunda kaldıkları görülmüştür. Bu durum ise hafızlık eğitimi terk eden bireylerde psikolojik ve toplumsal sorunlara yol açmıştır. Sonuç olarak, hafızlık eğitimi toplum için büyük bir öneme sahiptir ve terk edilmesi durumunda çalışmada saptandığı gibi bireylerde, olumsuz psikolojik etkilere neden olmuştur. Bu etkiler hem kişisel hem de toplumsal düzeyde dikkate alınmalı ve destek sistemleri oluşturularak bu bireylere yardımcı olunmalıdır.

Hafızlık eğitiminin terk nedenleri terk eden hafız adayları üzerinden incelenirken, bulgular dört ana kategori altında toplanmıştır: "Öğrenciye Bağlı Nedenler", "Öğreticiden Kaynaklı Nedenler", "Kurs İmkânlarının Eksikliği" ve "Cezalar". Bu kategoriler, katılımcıların terk nedenlerini daha ayrıntılı bir şekilde açıklamak için kullanılmıştır. Kategorilerden elde edilen bulguların değerlendirilmesi şu şekildedir.

Hafızlık eğitiminin terk nedenleri kategorisi “Öğrenciye bağlı nedenler”, “Öğreticiden Kaynaklı Nedenler”, “Kurs İmkânlarının eksikliği” ve “Cezalar” olarak kodlara ayrılarak incelenmiştir.

1. Katılımcılar öğrenciye bağlı nedenler arasında ezber yetersizliği, stres, isteksiz başlama, kolay olduğunu düşünme, örgün eğitim ile birlikte hafızlık eğitimi yürütememe, süre

yetersizliği ve evlilik nedeniyle hafızlık eğitimini terk ettiklerini söylemişlerdir. Hafızlık eğitimini ezber kabiliyetinin eksikliğinden dolayı terk eden bireylerin daha çok sayfaların artması ile zorlandıkları tespit edilmiştir. Sayfaların artması ile kendilerini yetersiz hisseden öğrencilerin ben yapamıyorum fikrine kapıldığı görülmüştür. Ezber kabiliyetinin eksikliği tek başına terke neden olmasının yanında stres ile birleşerek de bu sürecin hızlandığı ve hafızlık eğitiminin terkine neden olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders verme stresi yaşadığı fakat ezber kabiliyetinin yetersizliği ile bu durumun aşılamayacak düzeye geldiği düşünülmektedir.

Hafızlık eğitiminin terkine neden olan başka bir durum ise isteksiz başlama olduğu görülmüştür. Hafızlık eğitime küçük yaşta başlama imkânlarının oluşmasıyla ailenin hafızlık eğitim sürecine daha fazla müdahale ettiği ve çocuk hakkında karar verdiği görülmektedir. Küçük yaşta ailesini kıramayarak gelen öğrencilerin süreç içerisinde kursu sevmeye çalıştığı fakat olmayınca terk ettiği de çıkan bulgular arasındadır. Kursu isteksiz başlama, doğrudan terke sebep olduğu gibi dolaylı yollardan da terke sebep olabilmektedir. Bireyler, kursu isteksiz gelse de süreç içerisinde yaşadıkları olumsuzluklardan sonra farklı bir kursa giderek hafızlık eğitimini tamamlamaya çalışmıştır. Sonuç olarak isteksiz başlanılsa da hafızlık eğitiminin terki kararını bireylerin hemen vermedikleri, süreç içerisinde gayret ederek kursu sevmeye çalıştıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu çabaları karşılık bulduğu zaman isteksiz gelen öğrencilerin de kursu severek hafızlık terkinin önüne geçileceği söylenebilir.

Öğrenciye bağlı nedenler arasında bir diğer etken ise öğrencilerin hafızlık eğitimini kolay olduğunu düşünmeleridir. Kolay yanılgısı süreç içerisine girildiği zaman öğrencileri hayal kırıklığına uğrattıp nereye düştüm hissine kapılmalarına neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin hafızlık eğitime geçerken objektif olarak bilgilendirilmediğini de göstermektedir. Özellikle hazırlık kısmı eğlenceli yapılarak hafızlık eğitimi sevdirmeye çalışılmıştır. Hafızlık eğitime geçilince de elemeye dayalı şekilde öğrenciler motivasyon edilmeden gerçekleştirilmesi, öğrencileri hayal kırıklığına uğrattığı ve bu durumun da hafızlık eğitiminin terkine neden olduğu görülmektedir. Hazırlık sınıflarında hafızlık eğitime başlaması için yapılan bir çok faaliyetin ve etkinliğin hafızlık sınıflarına da yapılması gerekmektedir. Bireyler, hafızlık eğitime severek başlasalar da süreç içerisinde motivasyona ihtiyacı olabilmektedir. Hafızlık eğitime öğrenci geçirmeye çalışıldığı kadar, geçen öğrencileri de hafızlık eğitiminde tutmak için gayret sarf edilmeli, etkinlikler yapılarak öğrenciler motive edilmelidir.

Hafızlık eğitiminin terk nedenlerinden biri de öğrencilerin, örgün eğitim ile birlikte hafızlık eğitimini yürütememeleridir. Örgün eğitim ile birlikte hafızlık eğitiminin öğrencilere zaman zaman zor geldiği görülmektedir. Özellikle öğrenciler ödevlerini yapmak için yeterli zamanlarının olmadığını ve başarısız oldukları sınavların tekrar yapıldığını söyleyerek akademik süreçlerinin bu ikili eğitim sisteminden etkilendiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin sonuçta hafızlık eğitimini terk ettikleri göz önünde bulundurulduğunda bu ikili eğitim sisteminden hem hafızlık eğitiminin etkilendiği hem de akademik başarının etkilendiği düşünülmektedir. Hafızlık eğitimi için akademik başarısını geri plana alan öğrencilerin hafızlık eğitimini de terk ettikleri durumda öğrenciler açısından olumsuz sonuçlar oluşturması da muhtemel görülmektedir. İkili eğitim arasında kalan öğrencilerin akademik eğitimi tercih ederek hafızlık eğitimini terk ettikleri de görülmektedir.

Hafızlık eğitiminin terkine neden olan bir diğer etken ise süre yetersizliğidir. Katılımcılar, süre yetersizliği olarak kursun aceleci tutumuna vurgu yapmışlardır. Bazen öğretmenlerin öğrencilerinin hafızlığını kısa sürede bitirme kaygısı ile daha sıkıcı bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Sıkı bir tutumun ve aceleci bir tavrın da hafızlık terkine neden olabildiği anlaşılmaktadır.

Öğrenciye bağlı nedenlerin son başlığını evlilik nedeniyle hafızlık eğitimini terk eden bireyler oluşturmuştur. Aileler her ne kadar hafızlık eğitimini önemseseler de konu evlilik olunca özellikle kız çocukları için baskı yapabildikleri ve hafızlık eğitimini bıraktırdıkları görülmüştür. Veliler, hafızlık eğitime gelme kararında aktif oldukları gibi terkinde de aktif oldukları tespit edilmiştir. Hafızlık eğitime gönderirken çocuklarının kararını sorgulamayan velilerin, bıraktırıken de çocuğun hafızlık eğitimini istemelerini önemsemedikleri görülmüştür.

2. Hafızlık eğitiminin terk nedenlerinden biri de öğreticiden kaynaklı nedenlerdir. Bu başlık altında yer alan kodlar şunlardır: Öğrencilere eşit tutum sergilenmemesi, öğretici değişikliği olması, öğreticinin otoriter olması, öğretici tarafından psikolojik ve fiziksel şiddet uygulanmasıdır. Öğrencilere eşit tutum sergilenmemesi öğrencilerin hafızlık eğitimini terk nedenlerinden biri olarak karşımıza çıkmıştır. Öğreticilerin ayrımı özellikle maddi imkânı iyi olan öğrencilere yapması dikkat çeken hususlar arasındadır. Ayrıca aidatı verenler ile veremeyenler arasında bile ayrım olduğunu söyleyen katılımcılar olmuştur. Bu durumda öğretmenlerin öğrencilerinin maddi anlamda verebilirliğini göz önünde bulundurmadığı görülmüştür.

Öğreticiden kaynaklı bir başka neden ise Kur'an kurslarında yapılan öğretici değişiklikleridir. Öğreticilerin eğitim anlayışının farklı olmasının yanında hafızlık eğitiminde ders alma stili, mahreçler noktasında ağız yapısının farklı olması hafızlık eğitiminin terkinde etkileyen unsurlar arasındadır. Öğreticilerin ders alma noktasında ortak bir kriterinin olmaması hafızlık eğitimindeki öğretici değişikliğinde en büyük problemler arasındadır.

Öğreticilerin otoriter olması da hafızlık eğitimini terk nedenleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Hafızlık eğitiminde sağlanan otorite daha çok ders alma hususunda ortaya çıkmaktadır. Derslerde, öğretmenlerin ders alırken zorlamaları öğrencileri hafızlık noktasında usandırdığı görülmektedir ve bu durumda hafızlık terkinde neden olmaktadır. Özellikle bağırarak ve öğrencileri korkutarak da otoritenin sağlanmaya çalıştığı görülmüştür.

Hafızlık eğitiminin terk edilmesine neden olan bir diğer önemli etken, şiddet uygulamalarıdır. Hafızlık eğitimi sürecinde hem fiziksel hem de psikolojik şiddetin mevcut olduğu tespit edilmiştir. Bu şiddet biçimleri, öğrencilerin hafızlık eğitimini bırakma kararlarını etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Katılımcılar arasında yapılan gözlemler, erkek öğrencilere fiziksel şiddetin daha yaygın olduğunu ve kadın öğrencilerin ise daha çok psikolojik şiddete maruz kaldığını göstermektedir. Öğrenciler, ders veremeyen öğretmenlerin özellikle psikolojik şiddete başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin hafızlık eğitimini sürdürmekte zorlandıklarını ve bu nedenle hafızlık eğitimini terk etme kararı aldıklarını göstermektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin özellikle ders alırken öğrencilere farklı davrandığını ve ezber konusunda ayrımcılık yaptığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin, öğrencilerin başarısız olduğu konularda psikolojik baskı uygulayarak şiddet uyguladığına dair ifadeler bulunmaktadır. Bu tür şiddet uygulamalarının, öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yarattığı ve hafızlık eğitimini terk etmelerine neden olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrenciler arasında yaş farklılıkları ve telaffuz zorlukları gibi değişkenlerin bulunduğu unutulmamalıdır. Öğrencilerin her birinin öğrenme hızı ve telaffuz yetenekleri farklı olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak yaklaşımları gerekmektedir. Özellikle öğrencilerin yaşları küçüldükçe, telaffuzda zorlandıkları yerlerin ve cüzlerin olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Sonuç olarak, hafızlık eğitiminde şiddetin varlığı, öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmekte ve hafızlık eğitimini terk etme kararlarını etkileyebilmektedir. Öğreticilerin öğrencilere fiziksel ve psikolojik şiddet uygulamaktan kaçınmaları ve

öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları, hafızlık eğitiminin daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, hafızlık eğitimi terk eden öğrencilere destek sağlama ve yaşadıkları olumsuz deneyimlerle başa çıkmalarına yardımcı olma önlemleri de düşünülmelidir.

Kurs imkânlarının eksikliği, hafızlık eğitiminin terk nedenlerinden biri olarak ele alınmıştır. Bu kategoride öne çıkan nedenler, sıkıcı ortam ve yaş farkı olarak belirlenmiştir. Öğrenciler arasında yaş farkının bulunmasının, iki soruna yol açtığı gözlemlenmiştir: dışlanmışlık ve akran zorbalığı. Sıkıcı bir ortamın varlığı, öğrencilerin sürekli olarak ders beklemelerine ve sınırlı izinlerle hafta sonlarını değerlendirememelerine neden olduğunu ifade eden katılımcılar bulunmaktadır. Bu öğrenciler, kurs ortamlarının tıpkı hapisane gibi geldiğini belirtmişlerdir. Kurs imkânlarının yetersizliği, özellikle öğrencilere psikolojik olarak rahatlayabilecekleri ve sosyal aktivitelerde bulunabilecekleri fırsatların sunulamamasının hafızlık eğitimi terk etmelerine neden olduğunu göstermektedir. Yaş farkının da kurs imkânlarının eksikliği ile ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Bazı kurslarda yeterli sınıf ve yatakhane bulunmaması, öğrencileri yaş gruplarına göre ayıramamanın ve karma bir şekilde eğitim almalarının zorunlu hale gelmesine neden olmuştur. Bu durum ise özellikle erkek öğrenciler arasında akran zorbalığına yol açmıştır. Aynı zamanda kadın öğrenciler arasında yaş farkından kaynaklı dışlanmışlık hissi oluşmuştur. Olumsuz koşulların, öğrencilerin hafızlık eğitimi terk etmelerine neden olduğu sonucuna varılmıştır. Yaşanılan dışlanmışlık ve akran zorbalığı gibi olumsuz deneyimler, öğrencilerin hafızlık eğitimi sürdürmekte zorlanmalarına ve sonuçta eğitimi terk etmelerine yol açmıştır. Sonuç olarak, kurs imkânlarının yetersizliği ve yaş farkı gibi faktörler, hafızlık eğitiminin terk nedenleri olarak önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle hafızlık eğitiminde daha iyi koşulların sağlanması ve öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına daha fazla dikkat edilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğrenciler arasında yaş farkını minimize etmek için çeşitli düzenlemelerin yapılması düşünülebilir.

Hafızlık eğitiminin tek tip bir eğitim olmasından kaynaklı olarak kurslarda farklı yaş gruplarının okuması da problem olarak görülmüştür. Farklı yaş gruplarının gelişim özellikleri dikkate alınmadığı ilköğretim çağında bir çocuktan da aynı ezberden sorumlu tutulduğu üniversite çağında bir gençten de aynı ezberden ve aynı şekilde sorumlu tutulduğu görülmektedir. Farklı yaş gruplarının gelişim düzeyi dikkate alınmadan yapılan bir eğitimde problemlerle karşılaşılacağı de muhtemeldir. Çocukların ve gençlerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak farklı yaş gruplarına uygulanabilecek

eğitim modellerine ihtiyaç olduğu görülmüştür. Ayrıca küçük yaşlarda eğitime başlayan öğrencilerin daha çok aile etkisi ile başladığı ve bu durumun hafızlık terki ne den olabileceği de söylenebilir.

3. Hafızlık eğitimi sırasında yaşanan terkler arasında dikkat çeken bir diğer faktör, cezaların rolüdür. Özellikle hafta sonu eve gidememe ve teneffüs haklarının sınırlandırılması şeklinde uygulanan cezaların öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yarattığı belirtilmiştir. Öğrenciler, ceza olarak teneffüs haklarının kısıtlanmasını, eve gidememe durumunu ve hatta kurs bahçesine bile çıkamamayı özgürlüklerinin kısıtlanması olarak algılamışlardır. Bu durumda çocukların temel hakları olan dinlenme, sosyal etkileşim ve aileleriyle vakit geçirme haklarına müdahale edildiği gözlemlenmiştir. Özellikle yaşları küçük olan öğrenciler için teneffüs hakları, bir ihtiyaç olarak kabul edilmelidir. Ayrıca, ailelerine ihtiyaç duyan çocukların bu ihtiyacını gidermek için ders vermeleri gerektiği tespit edilmiştir. Bu durumda, çocukların aileleriyle bağlarını korumak için ders vermeye zorlanmalarının, ders yapma yeteneklerini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, cezaların öğrencilere verildiği bu şekilde, hafızlık eğitimi sürecinde olumsuz sonuçlara yol açtığı ve öğrencilerin eğitimi terk etmelerine neden olabileceği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, hafızlık eğitiminde disiplin yöntemlerinin gözden geçirilmesi ve öğrencilerin temel haklarının korunmasının önemli olduğu vurgulanmalıdır. Aynı zamanda, çocukların aileleriyle ilişkilerini sürdürebilmelerine destek olacak düzenlemelerin yapılması düşünülebilir.
4. Hafızlık eğitimini terk ettikten sonra katılımcıların yaşadığı duygular, araştırma sonuçlarına göre manevi boşluk, pişmanlık ve rahatlama duyguları olarak öne çıkmaktadır. Manevi boşluk yaşama duygusu, hafızlık eğitimine manevi bir motivasyonla başlayan katılımcılar arasında öne çıkmıştır. Hafızlık eğitimine manevi bir amaçla başlayan kişiler, eğitimi terk ettikten sonra manevi bir kayıp yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, hafızlık eğitiminin öğrenciler için sadece dini bir görev değil, aynı zamanda manevi bir hedef olduğunu göstermektedir. Pişmanlık duygusu, hafızlık eğitimini terk ettikten sonra bazı katılımcıların yaşadığı bir duygu olarak ortaya çıkmıştır. Pişmanlık, özellikle arkadaşlarının eğitime devam etmeleri nedeniyle ortaya çıkan bir psikolojik etki olarak değerlendirilmiştir. Öğrenciler, sosyal gruplarından ayrılmanın getirdiği pişmanlık ve mahcubiyet duygusu yaşamışlardır. Hafızlık eğitimini terk eden öğrencilerin, gruplarından dışlanmış hissetmeleri, pişmanlık duygusunun temel nedenlerinden biri olarak öne çıkmıştır. Rahatlama duygusu, hafızlık eğitimini terk ettikten sonra bazı katılımcıların yaşadığı bir başka duygu olarak görülmüştür.

Öğrenciler, eğitim sürecinin yoğunluğu nedeniyle stres yaşadıklarını ve bu stresin uyku düzenlerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Hafızlık eğitimini terk ettikten sonra bu stresten kurtulduklarını ve rahatladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, arkadaşlarının da hafızlık eğitimini terk etmesi, öğrencilerin başarısızlıklarını meşrulaştırma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Velilerin hafız olma konusundaki baskısı da öğrencilerin hafızlık eğitimini yapamadıklarında ailelerine karşı mahcup hissetmelerine neden olmuştur. Sonuç olarak, hafızlık eğitimini terk eden öğrencilerin yaşadığı duygusal deneyimler hem manevi hem de sosyal faktörlerle şekillenmektedir. Bu duygusal deneyimler, hafızlık eğitiminin öğrenciler üzerindeki psikolojik etkilerini anlamamıza yardımcı olmaktadır.

5. Katılımcılara hafızlık terkinin önlemeye yönelik önerileri sorulmuştur. Öğrencilerin anlaşılacak istenmesi dikkat çekmiştir. Özellikle ailevi noktada anlaşılacak istenen öğrenciler, gerekirse profesyonel destek almak için hocalarının yönlendirmesini beklemektedirler. Ayrıca hocaların kendilerini manevi noktada desteklemelerini beklediklerini ifade eden katılımcılar, ders alma hususunda da daha dikkatli olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Hocaların farklı ders alma stilleri hafızlık eğitiminin terkinin neden olabilmektedir. Bu noktada belirlenen bir ezber alma kriterinin olmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Kendi hocalarının dışında farklı hocalar görmek isteyen katılımcıların hafızlık terkinin önlemeye yönelik olarak bunu da öneri olarak sunduğu görülmüştür. Özellikle Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlikten (PDR) gelen hocalardan istifade ettiklerini ifade eden katılımcılar kendilerine daha çok ılımlı yaklaştığını dile getirerek daha sık gelmesi hususunda önerilerde bulunmuşlardır. Hafızlık eğitim kurslarına görevlendirilen PDR'lerin yaygınlaşmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak günümüzde gelişen imkânlarla birlikte hafızlık eğitimi daha çok rağbet görmüş bunun neticesi olarak da daha fazla kurs ve hafız adayları sürece dâhil olmuştur. Toplumsal olarak ve bireysel olarak özel değer atfedilen hafızlık eğitimini her başlayan hafız adayının bitiremediği de hafızlık eğitiminin bir gerçekliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumda hafızlık eğitime başlayan her hafız adayının, hafızlık eğitimini tamamlaması zorunluymuş gibi algılandığı da açıktır. Fakat hafızlık eğitimi hangi aşamada terk edilirse edilsin ezberlenen Kur'an-ı Kerim'dir. Bu noktada öğrencilerin süreç içerisindeki çabası da göz önünde bulundurularak ezberlediği kadar ile değer görmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Aksi takdirde hafızlık eğitimini terk etmekten kaynaklı olarak başarısızlık ile mücadele eden öğrenciler bir de toplumsal

baskı ile mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Diğer ülkelerde uygulanan cüz hafızı ve sure hafızı gibi hafızlık türlerinin bizim ülkemizde de uygulanmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu noktada hafızlık eğitimini terk eden öğrencilere de komisyon kurularak öğrencilerin ezberlediği kısımları bildiren belge verilmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Verilen belge ile hafızlık eğitimini terk eden öğrencilerin hiçbir şey yapmamış muamelesinden kurtarılacağı düşünülmektedir. Tamamını ezberlememiş dahi olsalar ezberlediği ayetler ile değer gösterilip öğrenciler onurlandırılmalı ve bireylerde oluşan başarısızlık hissinin önüne geçilmelidir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak hafızlık eğitimi terkinin önlenmesi ve hafızlık eğitiminin verimliliğinin artırılması amacıyla aşağıdaki akademik öneriler sunulmaktadır:

Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımının Benimsenmesi: Hafızlık eğitimi, öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı ile yapılandırılmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, öğrenme stillerine ve hızlarına daha duyarlıdır. Öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederek motivasyonlarını artırabilir.

Duygusal Zekâ Eğitiminin Entegre Edilmesi: Hafızlık eğitim programları, öğrencilere duygusal zekâ becerilerini geliştirme fırsatı sunmalıdır. Duygusal farkındalık, empati, stres yönetimi ve problem çözme gibi beceriler, öğrencilerin duygusal zorluklarla başa çıkabilme yetilerini güçlendirebilir.

Öğretici Eğitimi ve Değerler Eğitiminin Güçlendirilmesi: Hafızlık öğreticileri, eğitimde adaleti, psikolojik şiddetin önlenmesini ve öğrencilere destek olmayı vurgulayan özel bir eğitimden geçmelidirler. Ayrıca, öğrencilere ahlaki değerlerin ve insan haklarının önemini öğretecek değerler eğitimi programları entegre edilebilir.

Eğitim Materyallerinin Çeşitlendirilmesi: Hafızlık eğitiminde kullanılan materyaller, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde çeşitlendirilmelidir. Teknolojik araçlar, interaktif uygulamalar ve hikayeler gibi farklı öğretim materyalleri kullanılarak öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve katılımlarını artırmak mümkündür.

Sosyal Destek Ağlarının Kurulması: Öğrenciler arasındaki yaş farkını azaltmak ve dışlanma ile akran zorbalığını önlemek için sosyal destek ağları oluşturulmalıdır. Yaş gruplarına uygun sınıflandırmalar ve rehberlik hizmetleri, öğrencilerin sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkileyebilir.

Cezaların Yerine Alternatif Yaklaşımların Uygulanması: Cezaların yerine, olumlu davranışları teşvik eden alternatif yaklaşımlar benimsenmelidir. Öğrencilerin teneffüs

sürelerinin düzenlenmesi ve dinlenme ihtiyaçlarına saygı gösterilmesi, bu yaklaşımın bir örneğidir.

Aile-Kurs İş birliğinin Güçlendirilmesi: Aileler, çocuklarının eğitim sürecini yakından takip etmeli ve kurs ile iş birliği içinde olmalıdır. Ancak aynı zamanda ailelerin, çocuklarının duygusal ihtiyaçlarına hassasiyet göstermeleri ve aşırı baskılardan kaçınmaları önemlidir.

Eğitim Ortamının İyileştirilmesi: Hafızlık eğitimi verilen kurumlar, öğrencilerin daha rahat bir öğrenme deneyimi yaşayabilmeleri için fiziksel koşulları iyileştirmelidir. Bu, kaynakların artırılması, yatakhane düzenlenmesi ve öğrencilerin yaşam koşullarının göz önünde bulundurulmasını içerir.

Bu öneriler, hafızlık eğitiminin etkili bir şekilde yürütülmesini sağlamak ve hafızlık terkinin önlenmesine katkıda bulunmak amacıyla sunulmuştur. Ancak, her bir önerinin, özgün eğitim kurumlarının ve toplumsal bağlamın gereksinimlerine uygun olarak özelleştirilmesi önemlidir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, Sırrı. "Eğitimde Motivasyon". *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 13 (2006), 343-361.
- Akdemir, Mustafa Atilla. "Kur'an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık". *Usul İslam Araştırmaları Dergisi* 13 (2010), 21-40.
- Algur, Hüseyin. *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*. Çorum: Hitit Üniversitesi, Doktora Tezi, 2018.
- Algur, Hüseyin. "Nitelikli Bir Hafızlık Eğitimi İçin Öneriler" 2/2 (Aralık 2018), 243-288.
- Arslandaş, Muhammet. "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları" (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği). Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 2019.
- Ay, Mustafa Fatih. "İlahiyat Fakülteleri'nde Okul Terki: İlahiyat Fakültesinde Kayıt Sildirenler Üzerine Fenomenolojik Bir Araştırma". *Eskiye* 43 (Mart 2021), 269-288.
- Aybey, Salih. "Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık- Önemi, Problemleri ve Beklentileri". *Ekev Akademi Dergisi* 82 (2020), 383-412.
- Aydın, Mehmet Zeki. "Hafızlıkta GÜdülenme ve Hafızlık Eğitimi Destekleyen Öğretim Yöntem, Teknik ve Etkinlikler". *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi*. ed. Hatice Şahin Aynur. İstanbul: Dem Yayınları, 1. Basım, 2021.
- Aydın, Muhammet Şevki. *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu*. Ankara: DİB Yayınları, 2008.
- Aydın, Muhammet Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınları, 2. Basım, 2018.
- Aydın, Muhammet Şevki. "İslam ve Eğitimde Şiddet". *Din ve Şiddet Tarihi, Dini, Siyasi, Sosyo- Psikolojik Kültürel Boyutlarıyla*. ed. Faruk Sancar. 309-325. Ankara: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Yayınları, 2016.
- Aynur, Hatice Şahin. "Hafızlık Eğitiminde Ezber Yapma ve Ezberi Koruma". *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi*. ed. Hatice Şahin Aynur. 419. İstanbul: Dem Yayınları, 1. Basım, 2021.
- Bahçekapılı, Mehmet. *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*. İstanbul: İlke yayınları, 2. Basım, 2014.
- Baktır, Mustafa. "Suffe". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 37/469-470. İstanbul, 2009.
- Baltacı, Cahit. "Cumhuriyet Döneminde Kur'an Kursları". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6 (1999), 181-186.
- Baltacı, Cahit. *Türk Eğitim Sisteminde Kur'an Kurslarının Yeri. Kur'an Kurslarında Eğitim Öğretim ve Verimlilik*. İstanbul, 2000.
- Bayraktar, Mehmet Faruk. "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları". program adı: X. Kur'an Sempozyumu, Kur'an ve Eğitim, Ankara, 2008.
- Biceğiz, Yunus. *Kur'an Öğretiminde Temel İlkeler, Yöntem ve Teknikler*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- Bilal Ünsal. *Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)*. Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Bilir, Aynur vd. "Muğla İli Ortaöğretim Okullarında Disiplin Uygulamalarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri". *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19 (2007).
- Bozkurt, Nebi. "Dar'ul Kurra". *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, ts.
- Bozkurt, Nebi. "DarülKurra". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 8/543-545. İstanbul, 1993.
- Bozkurt, Nebi. "Hafız". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 15/74-78. İstanbul, 1997.
- Büyükdinç, Mustafa. *Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Temel Eğitim Sonrası Kur'an Kurslarında Eğitim ve Öğretim*. Sakarya Üniversitesi, 2001.
- Büyükoztürk, Şener vd. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 29., 2020.
- Cebeci, Suat - Ünsal, Bilal. "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları". *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (ts.), 27-52.
- Creswell, John W. *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. ed. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi, 5. Basım, 2020.
- Cüceloğlu, Doğan. *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 42. Basım, 2022.

- Çağrı, Mustafa. "Kur'an Kursu". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 26/423-426. Ankara, 2002.
- Çaylı, Ahmet Fatih. *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2005.
- Çınar, Fatih - Yıldız, Fikret. "11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızlık Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bakış Açıları". *Gençliğin Gelişimi ve Problemleri Karşısında Din Görevlileri*. Sakarya, 2016.
- Çifçili, Vakur. "Sınıf İçi Disiplinde Otorite". *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 11 (2009), 91-1003.
- Çimen, Abdullah Emin. "Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmalarıyla İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamaştırılmasında Bir Metod Denemesi". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 18 (2007), 91-166.
- Demir, Kevser. "Hafızlık Eğitimi Almış Bireylerin Benlik Saygısı Üzerine Nitel Çalışma". *İstanbul Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi* 1/2 (2019), 285-319.
- Demirel, Numan. *Antalya'da Misyonerlik Faaliyetleri*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2011.
- DİB. "2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Hafızlık Eğitim Kursları Uygulama Esasları", ts.
- DÖGM. *Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları*. Ankara: MEB, Mart 2018.
- Fırat, Yavuz. "Kur'an Öğretiminde ve Hafızlık Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2/23 (2007), 549-568.
- Gündüz, Yüksel - Balyer, Aydın. "Eğitimde Ödül ile Cezanın Yeri ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar". *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2 (2011), 10-23.
- Gürhan, Nermin. "Her Yönü ile Akran Zorbalığı" 3/2 (2017), 175-181.
- Güzelyurt, Tuğçe vd. "Okul Öncesi Öğretmenlerin İlkokula Hazır bulunuşluğa İlişkin Görüşleri". *International Primary Education Research Journal* 3/1 (2019), 23-30.
- Hoy, Anita Woolfolk. *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Kaktüs, 1. Basım, 2015.
- Kara, Seyfullah. *Anadolu Selçuklularında Din ve Din Kurumları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Doktora Tezi, 2002.
- Karakaya, Ayşe. *Türkiye'de Hıfz Eğitimi -Ankara Örneği-*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- Kaya, Mevlüt - Asan, Aşkın. "Dini ve Ahlaki Bilgi, Beceri ve Tutum Öğretiminin Etkili Yolları". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/9 (Ocak 1997), 179-192.
- Kayretli, Rafet - Oral, Ertuğrul. "Eğitimde Ezberleme Yönteminin Yeri Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşü". *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2/4 (2014), 13-36.
- Kazıcı, Ziya. "Bir Eğitim Kurumu Olarak Daru'l-Kurra". *Kur'an Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik*. İstanbul, 2020.
- Kazıcı, Ziya. *Osmanlı'da Eğitim Öğretim*. İstanbul: Kayihan Yayınları, 2020.
- Koç, Ahmet. "Kur'an Kurslarının Mevcut Sorunları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri". *Tebliğ ve Müzakereleri*. 717-730. Ankara, 2009.
- Landau, Jacop M. "Küttab". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 27/3-4. Ankara, 2003.
- Melemez, Mustafa. *Ortaokul ve Lise Matematik Öğretmenlerinin 5. Sınıf ve 9. Sınıf Öğrencilerinin Hazır bulunuşluk Düzeyleri Hakkında Beklenti, Gözlem ve Görüşleri*. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2022.
- Orbay, İsmail. "Görünmeyene Işık Tutmak: Psikolojik Şiddet". *Toplum ve Sosyal Hizmet* 33/1 (Ocak 2022), 267-290.
- Oruç, Cemil. "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpüt Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği". *Diyanet İşleri Başkanlığı Dini Yayınlar Dairesi Başkanlığı* 45/3 (2009).
- Osmanoğlu, Cemil. "Hafızlık Eğitiminde Bilişsel Hazır bulunuşluk". *Erciyes Akademi* 36/4 (2022), 2065-2085.
- Osmanoğlu, Cemil - Aslan, Ferda. "Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2 (2019), 175-232.
- Osmanoğlu, Cemil - Göksun, Ayşe Nur. "Hafızlık Eğitiminde Başarı ve Motivasyon". *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*. ed. Cemil Osmanoğlu - Ömer Özbek. 389. Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019.
- Ozturk, Onur vd. "The Relation Of Religious Attitudes And Behaviours With Depression In Boarding Quran Course Students". *Psychiatry Danubina* 28/4 (2016), 379-385.
- Öcal, Mustafa. *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Dergah, 2017.

- Öcal, Mustafa. "Türkiye’de Kur’an Eğitim ve Öğretiminde Görülen Gelişmeler ve Bir İcazetname Örneği". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi* 13/2 (2014), 81-140.
- Özmen, Haluk - Karamustafaoğlu, Orhan. *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 2. Basım, 2019.
- Öztürk, Hayrettin. "Bilgi, Kalite, Hazır bulunuşluk ve Verimlilik Bağlamında Hafız Adaylarının Eğitimi". *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi*. ed. Hatice Şahin Aynur. 419. İstanbul: Dem Yayınları, 1. Basım, 2021.
- Polat, Şule - Özdemir, Murat. "Ortaokul Öğrencilerindeki Eğitim Stresi, Okul Tükenmişliği ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi". *Kastamonu Eğitim Dergisi* 26/5 (2018), 1395-1406.
- Serinsu, Ahmet Nedim (ed.). *Dini Terimler Sözlüğü*. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara 2009.
- Söylemez, M. Mahfuz. "İslam’ın Erken Döneminde Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri". *Dini Araştırmalar* 5/13 (Ağustos 2002), 57-80.
- Şahin, Hatice. "Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı". *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 11/2 (2011), 199-220.
- Şekerci, Abdulkadir. *Hafızlık Eğitiminde Kur’an Kursu Terki*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, 2021.
- Taşar, Hacı Hüseyin. "Eğitimde Şiddet ve Şiddeti Azaltma". *Erciyes İletişim Dergisi* 6/2 (Temmuz 2019), 899-912.
- Teke, Mustafa vd. "Türkiye’de Sınıf İçi Eğitimde Cezanın Etkisi: Disiplin Kurallarının Bilimsel Uygulanması". *Disiplinler arası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 2/4 (2018), 19-27.
- Tunç, Yasemin. *Kur’an Hafızlığı ve Müslümanın Dini Hayatındaki Önemi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, 2008.
- Vahap Vahapoğlu. *Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Varol, Mehmet Bahaüddin. "Hulefa-i Raşidin Dönemi Eğitim ve Öğretim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış". *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10/10 (2000).
- Yavuzer, Yasemin. "Okullarda Saldırganlık/Şiddet: Okul ve Öğretmenle İlgili Risk Faktörleri ve Önleme Stratejileri" 41/192 (2011), 43-61.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin, 12. Basım, 2021.
- Yıldırım, Seyhan. *Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, 2021.
- Yıldız, Fikret. *Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Yılmaz, Hüseyin. "Aile İçi Şiddet ve Huzur/Din Eğitimi". *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/1 (Haziran 2010), 93-124.
- Zengin, Zeki Salih. "Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Kur’an Kurslarının Kurulması ve Gelişimi". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/2 (2011), 1-24.
- Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi*. DiB, 13 Aralık 2019.
- Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun. 633 (22 Haziran 1965).
- Hafızlık Eğitim Programı*. Ankara: T.C. Başbakanlık Diyanet İşleri Başkanlığı, 2010.
- Hafızlık Eğitim Programı*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Program Geliştirme Daire Başkanlığı, 2021.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Kübranur Demirel
EĞİTİM DURUMU	
Mezun olduğu lise:	Açık Öğretim Lisesi
Lisans Diploması:	Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (2020)
Tez Konusu:	Hafızlık Kur'an Kurslarında Terk: Bir Durum Çalışması
Çalıştığı Kurum:	Diyanet İşleri Başkanlığı