



**AMAÇ-ARAÇ DENGESİ AÇISINDAN
HAFIZ ADAYLARI, VELİLERİ ve ÖĞRETİCİLERİN
HAFIZLIK ALGILARI**

Fatma ŞAHİN

(Yüksek Lisans Tezi)

Eskişehir, 2019

**AMAÇ-ARAÇ DENGESİ AÇISINDAN
HAFIZ ADAYLARI, VELİLERİ ve ÖĞRETİCİLERİN
HAFIZLIK ALGILARI**

Fatma ŞAHİN

T.C.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eskişehir

2019

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Fatma Şahin tarafından hazırlanan ‘‘Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları’’ başlıklı bu çalışma 26.06.2019 tarihinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddesi uyarınca yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, Jürimiz tarafından Temel İslam Bilimleri Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Tez Danışmanı)
Prof. Dr. Fatma Asiye ŞENAT

Üye
Prof. Dr. Ali Rıza GÜL

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Hakan UĞUR

ONAY
.../.../2019
Prof. Dr. Mesut ERŞAN
Enstitü Müdürü

...../...../2019

.../.../2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin/projenin Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi hükümlerine göre hazırlandığını; bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla taranmasını kabul ettiğimi ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması halinde ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Fatma ŞAHİN

ÖZET

AMAÇ-ARAÇ DENGESİ AÇISINDAN HAFİZ ADAYLARI, VELİLERİ ve ÖĞRETİCİLERİN HAFIZLIK ALGILARI

ŞAHİN, Fatma

Yüksek Lisans- 2019

Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Fatma Asiye ŞENAT

İnsan anlam arayışı içinde duygu, düşünce ve davranışlarını anlamlandırmanın peşindedir. Vahiy zincirinin son halkası Kur'an-ı Kerim de bu arayış esnasında insanın yolunu aydınlatan cevaplar içerir. Kur'an'ın insana sunduğu bu cevapları bulmak/kavramak için onunla yakın bir ilişki kurmak, okumak, anlama gayreti içinde olmak, anlaşılabilirler üzerinde ince ince düşünceler geliştirmek gerekir. Bu iletişimin yollarından biri olan hafızlık da Kur'an öğretiminin önemli basamaklarından birini teşkil eder. Ayetlerin ezberlenerek zihinde her an hazır bulunması anlamına gelen hafızlık, aynı zamanda içerdiği değerlerin hayata ışık tutması anlamında bir araç değer olarak nitelendirilebilir. Kur'an'ın engin dünyasına dalarak onunla hemhal olmayı sağlaması gereken hafızlığı, sadece ezberden ibaret bir faaliyet haline getirmek, ilk düğmenin yanlış iliklenmesine benzetilebilir. Bu durumda başlangıçta hata yapıldıktan sonra buna bağlı olarak atılacak adımların doğru sonuca götürmesi mümkün değildir. Bu anlamda sorunun ne olduğunu tespit etmekle birlikte, nereden kaynaklandığını da bilmek çözüme daha kolay ulaşmak açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada, hafızlığa çalışan öğrencilerin ezberledikleri Kur'an'ın anlamını da okumak/öğrenmek için ne kadar çalıştıklarına ve hafızlık eğitiminin üçlü sacayağını oluşturan bireylerin (hafız aday-öğretici-veli) hafızlık algılarının ne yönde olduğuna dair mevcut durumun bir fotoğrafını çekmek amaçlanmıştır. Bu amaçla Eskişehir'de hafızlık eğitimi veren Kur'an kurslarındaki öğrenci, öğretici ve velilere yönelik uygulanan anket verilerinin analiz ve değerlendirmeleri gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kur'an, Okuma, Anlama, Hafızlık, Amaç, Araç.

ABSTRACT

AL-HAAFITH CANDIDATES, TO THEIR FAMILIES AND THEIR INSTRUCTIVE'S PERCEPTION ACCORDING TO BALANCE OF PURPOSE AND FACILITY

ŞAHİN, Fatma

Master's Degree – 2019

Department of Basic Islamic Sciences

Advisor: Prof. Phd. Fatma Asiye ŞENAT

In the pursuit of meaning, man seeks to make sense of emotions, thoughts and behaviors. al-Qur'an al-Karim, which is in the last ring of the revelation chain, contains answers that provide support to the person who questions during the search. It is necessary to establish a close relationship with the activities such as reading and understanding to find/comprehend these answers provided by the Qur'an. al-Hıfth, which is one of the ways of communication, is one of the important steps of Qur'an teaching. al-Hıfth, which means that the verses are memorized and present in the mind at any time, can also be considered as a tool in the sense that the values contained in it shed light on life. Making al-Hıfth that needs to be absorbed into the vast world of the Qur'an and providing it to be associated with it can only be compared to the wrong button of the first button. In this case, it is not possible to take the correct result after the initial error. In this sense, while determining what the problem is, knowing where it originates is important for reaching the solution more easily. In this study, it is aimed to draw a picture of the current situation in which al-Hıfth perception of the students who read the meaning of the Qur'an is studied and how much they work in al-Hıfth and al-Hıfth perception of the individuals who make up the triple sheet of al-Hıfth education (students, instructors and parents). For this purpose, analyzes and evaluations of questionnaires applied to students, instructors and parents in Qur'an courses giving al-Hıfth education in Eskişehir are included.

Keywords: Qur'an, Reciting, Comprehension, al-Hıfth, Purpose, Tool.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ	x
EKLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
ÖNSÖZ	xiv
GİRİŞ	1
I. Araştırmanın Problemi, Konusu ve Kapsamı.....	1
II. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
III. Araştırmanın Yöntemi	4
IV. Amaç–Araç İlişkisi	8
1. Amaç(Maksad)-Araç(Vesile) İlişkisinde Kavramsal Çerçeve	10
2. Dini Düşüncede Amaç (Maksad) – Araç (Vesile) İlişkisi	11
3. Maksad-Vesile Bağlamında Makâsîdü’ş-Şerîa Düşüncesi	13
4. Dinî Pratikler Açısından Amaç-Araç İlişkisine Dair Örnekler	16

I. BÖLÜM

KUR’AN OKUMANIN ANLAMI VE HAFIZLIK

1.1. İNSANIN ANLAM ARAYIŞI VE KUR’AN	21
1.2. KUR’AN’IN ANLAŞILMASI	23

1.2.1 Kur'an ve Okuyucu Tutumları	23
1.2.2. Kur'an'ın Anlaşılmasında Telaffuz-Anlam Boyutu.....	27
1.2.3. Kur'an'ın Anlaşılmasında Meal Okumanın Rolü ve Kur'an Okuyucusunun Sorumlulukları	34
1.3. TARİHÎ SÜREÇTE HAFIZLIK	37

II. BÖLÜM

“HAFIZLIKTA AMAÇ-ARAÇ DENGESİ” ANKETİ VERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

2.1. ANKETİN GÜVENİLİRLİĞİ.....	50
2.2. ANKETE KATILAN BİREYLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	51
2.2.1. Öğrencilere İlişkin Bulgular	52
2.2.2. Öğreticilere İlişkin Bulgular	56
2.2.3. Velilere İlişkin Bulgular	58
2.3. ANKET SORU-CEVAPLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	61
2.3.1. Hafızlığa Başlamada Etkili Olan Faktörler	61
2.3.1.1. Hafızlığa Başlama Kararının Kime Ait Olduğuna İlişkin Veriler	61
2.3.1.2. Hafızlık Kararında Etkili Olan Faktörlere İlişkin Veriler	63
2.3.1.3. Hafızlığa Kur'an'la Hemhal Olmak İçin Başlamaya İlişkin Düşünceler	70
2.3.2. Meal Okumanın Gerekliği Konusundaki Düşünceler	75

2.3.3. Meal Okuma Alışkanlığına İlişkin Veriler	83
2.3.4. Hafızlığın Bir Araç Değer Olarak Görülmesine İlişkin Düşünceler	91
2.3.5. Hafızlığı Ezberlemekten İbaret Saymaya İlişkin Düşünceler	94
2.3.6. Hafızlığın Dinî Eğitimi Sağlamada Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Düşünceler	98
2.3.7. Hafızlık Sonrasındaki Eğitimin Planlanmasına İlişkin Düşünceler.....	101
2.4. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ VE ANALİZLER	104
2.4.1. Independent Samples T – Testi	104
2.4.2. Pearson Korelasyon Testi	107
2.4.3. One-Way ANOVA Testi	109
SONUÇ	112
KAYNAKÇA	115
EKLER.....	123
Ek 1: Anket Araştırma İzni	123
Ek 2: Öğrenci Anketi	127
Ek 3: Öğretici Anketi	131
Ek 4: Veli Anketi	134

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Cronbach Alpha Güvenilirliği Modeli Katsayıları	51
Tablo 2. Hafızlıkta Amaç-Araç Dengesi Anketinin Güvenilirlik İstatistikleri	52
Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş ve Yaşadığı Yer Özelliklerine İlişkin Veriler	53
Tablo 4. Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Veriler	56
Tablo 5. Öğreticilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler	57
Tablo 6. Velilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler	60
Tablo 7. Velilerin Kur'an Öğrenim Durumuna İlişkin Veriler	61
Tablo 8. Hafızlığa Başlama Kararının Kime Ait Olduğuna İlişkin Veriler	63
Tablo 9. Öğrencilere Göre Hafızlık Kararında Etkili Olan Faktörlere İlişkin Veriler ...	65
Tablo 10. Öğreticilere Göre Hafızlık Kararında Etkili Olan Faktörlere İlişkin Veriler ..	67
Tablo 11. Velilere Göre Hafızlık Kararında Etkili Olan Faktörlere İlişkin Veriler	69
Tablo 12. Öğrencilerde Hafızlığı Bir Araç Değer Olarak Görme Eğilimi	72
Tablo 13. Öğretici ve Velilerde Hafızlığı Bir Araç Değer Olarak Görme Eğilimi	74
Tablo 14. Öğrencilerin Meal Okumanın Gerekliliği Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Veriler	77
Tablo 15. Öğretici ve Velilerin Meal Okumanın Gerekliliği Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Veriler	81
Tablo 16. Öğrencilerin Kur'an Mealini Baştan Sona Okuma Durumlarına İlişkin Veriler	86
Tablo 17. Öğrencilerin Meal Okuma Alışkanlığına İlişkin Veriler	88
Tablo 18. Öğretici ve Velilerin Meal Okuma Alışkanlığı Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Veriler	90
Tablo 19. Katılımcıların Hafızlığın Bir Araç Değer Olarak Görülmesine İlişkin Düşünceleri	94
Tablo 20. Öğrencilerin Hafızlığı Ezberlemekten İbaret Saymaya İlişkin Düşünceleri ..	96
Tablo 21. Öğreticilerin Hafızlığı Ezberlemekten İbaret Saymaya İlişkin Düşünceleri ..	98

Tablo 22. Öğrenci ve Velilerin Hafızlığın Dinî Eğitimi Sağlamada Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Düşünceleri	101
Tablo 23. Öğrenci ve Öğreticilerin Hafızlık Sonrasındaki Eğitimin Planlanmasına İlişkin Düşünceleri	104
Tablo 24. Öğrenci ve Öğreticilerin Hafızlık Sonrası Eğitimin Devam Etmesi Gerektiği Alana İlişkin Düşünceleri	105
Tablo 25. T Testi İle Analiz Edilen Hipotezler	107
Tablo 26. Korelasyon Tekniği İle Analiz Edilen Hipotezler	109
Tablo 27. One-Way ANOVA Analizi İle Test Edilen Hipotezler	112



EKLER LİSTESİ

Ek 1: Anket Araştırma İzni

Ek 2: Öğrenci Anketi

Ek 3: Öğretici Anketi

Ek 4: Veli Anketi



KISALTMALAR

akt.	: Aktaran
b.	: Bin
bk./Bk.	: Bakanız
B.S.T.S.	: Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü
çev.	: Çeviren
v.dğr.	: Ve diğçerleri
D.İ.B.	: Diyanet İşleri Başkanlığı
ed.	: Editör
Hz.	: Hazreti
İHL	: İmam Hatip Lisesi
krş.	: Karşılaştırmız
M.E.B.	: Milli Eğitim Bakanlığı
ö.	: Ölümlü
ts.	: Tarihsiz
T.D.V.	: Türkiye Diyanet Vakfı
thk.	: Tahkik
trc.	: Tercüme
vb.	: ve benzeri
y.y.	: Yayımcı yok

ÖNSÖZ

Hayatın, kanun ve kuralların hatta ibadetlerin nedeni üzerinde fikir yürüten insan, karşılaştığı birçok durumla ilgili “niçin” sorusunu sorarak makul cevaplar bulma ümidi içindedir. Bu ümitle aradığı cevapları bulduğunda, içine düştüğü anlamsızlık açmazından kurtulur ve hayatını buna göre şekillendirir. Bu bağlamda, günlük yaşamdan ibadet hayatına, alışkanlıklardan sahip olunan değer yargılarına kadar pek çok alanda ulaşılmak istenen hedefler ve bunlara ulaştıracak yollar sorgulanır.

Kur’an’ı öğrenme, okuma ve ezberleme de hem dinî hem de kültürel açıdan kıymet verilen faaliyetlerdendir. Bu çalışmada “niçin” sorusu Kur’an öğretiminin üst seviyede yapıldığı hafızlık kurumuna sorulmuş ve son günlerde gittikçe yaygınlaşarak devam eden bu faaliyetle neyin amaçlandığı anlaşılacak istenmiştir. Bu anlamda “hafızlık kişinin nihai anlamda sonuca ulaştığı bir amaç mıdır yoksa asıl amaca götüren bir araç mıdır?” temel sorusunun zemininde algı ile olgu arasındaki ilişki sorgulanmaya çalışılmıştır.

Kur’an’la sadece lafzın ezberlenmesi boyutunda kalacak şekilde kurulan bir iletişimin, hedeflenen seviyeye ulaşmada yeterli olmayacağı düşüncesinden hareket eden bu çalışma, hafızlık eğitiminin amacını yeniden sorgulanmasını hedeflemektedir. Bu sorgulama aslında tarihi süreçte Kur’an okuma faaliyetinin gerçekleştirildiği her zaman ve zeminde yapılmış ve bunlara dair değerlendirmeler literatüre de yansımıştır. Literatürdekilerin devamı niteliğinde olan bu araştırma, yaygın din öğretimi bünyesinde faaliyet gösteren hafızlık Kur’an kurslarında uygulanan bir anket çalışmasında elde edilen verilerin değerlendirilmesini içermektedir. Zira hafızlık öğretiminde nicelikte gözetilen hedefler niteliğin önüne geçebilmektedir ve bu durum hafızlık öğretimi açısından sorgulanması gereken bir sürece işaret etmektedir.

Hafızlıkta amaç-araç dengesinin tartışıldığı bu çalışma bir giriş ve iki ana bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın konusu, amacı ve önemiyle beraber yöntem, kapsam ve sınırlılıklarından bahsedilmiş olup yararlanılan kaynaklara değinilmiştir. Ayrıca insanın hayatında amaç-araç ilişkisinin önemi, işlevi ve yansımaları üzerinde bir değerlendirme yapılmıştır.

Birinci bölümde Kur'an'ın okunması, anlaşılması ve hayata tatbik edilmesine dair bazı hususlar üzerinden Kur'an ile okuyucusunun iletişimine değinildikten sonra Hz. Peygamber'den bu yana devam eden hafızlık müessesesinin tarihi genel bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

İkinci bölümde hafızlık öğretiminin nasıl algılandığı ve Kur'an'ı anlama faaliyetlerinin ne kadar yapıldığı ile ilgili durumu yerinde tespit etmek amacıyla Eskişehir'de bulunan Kur'an kurslarında gerçekleştirilen anket uygulamasında elde edilen verilerin değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Sonuç bölümünde ise bazı tespit, tenkit ve tekliflerle çalışma tamamlanmıştır.

Çalışma süresince desteğini esirgemeyen değerli Danışman Hocam Prof. Dr. Fatma Asiye Şenat'a içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu çalışma kapsamında yaptığımız anketin veri analizlerinin SPSS Programı'nda yapılması konusunda yardımcı olan Dr. Mustafa Kayık Bey'e teşekkür ederim. Son olarak araştırmanın başından sonuna kadar gereken fedakârlığı/sabrı göstermeleri ve maddi manevi her türlü desteklerinden dolayı aileme, eşim ve çocuklarıma şükranlarımı sunarım.

Fatma ŞAHİN

Eskişehir, 2019

GİRİŞ

I. Araştırmanın Problemi, Konusu ve Kapsamı

Kur'an'ın tamamının ezberlenmesi anlamına gelen hafızlık, Hz. Peygamber'le başlamış, ilk zamanlarda öncelikle metnin korunmasına yönelik yapılmış olsa da asla sadece ayetlerin hızzedilmesi şeklinde anlaşılmamıştır. Hz. Peygamber'in teşvikiyle sahabe tarafından devam ettirilen bu faaliyetle birlikte aynı zamanda ayetlerin ışık tuttuğu ilkelerin hayata yansıtılması gibi bir denklem de kurulmuştur. O dönemlerde lafzı ezberlenen ilahi mesajın içerdiği manaların hayatı anlamlandırmasına vesile olan hafızlığa asıl değerini kazandıran da bu hakikatlerin hayata yansıtılması olmuştur. Dolayısıyla Kur'an doğrultusunda yaşamak için bir araç olarak değerlendirilen hafızlık, Kur'an'ın okunması ve ezberlenmesinin faziletli olması hasebiyle ibadet boyutu da taşıyan bir gelenek olarak zamanla müesseseseleşmiş ve günümüze kadar süregelmiştir.

Hafızlığın gerekçelerinden olan metnin unutulması endişesi teknolojik imkanların da gelişmesi ile ortadan kalkmış olduğuna göre; geriye sadece Kur'an'la haşır-neşir olma gayesinin kalmış olması gerekirdi. Ancak hafızlığa ilginin artarak devam ettiği son zamanlarda, bu eğitimin Kur'an'ı anlama ve mesajın amacına uygun yaşama için bir çabaya araç olmasından ziyade manevi bir mertebe veya toplumsal bir statü/saygınlık elde etmeye yönelik bir amaç olarak görülmeye doğru gittiği gibi bir takım izlenimler elde edilmiştir. Bu anlamda, hafızlık öğrencilerinin hafızlığa neden başladıklarına dair bir sorgulama ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Çünkü hafızlığın ibadet niyeti ile yapılırsa dahi pratik faydalarının dini ve sosyal hayata yansımaması, Kur'an'la kurulması gereken doğru iletişim adına büyük bir eksikliklerdir. Bu çalışmanın yola çıktığı temel problem ise, hafızlık öğretiminin işlevi açısından bir araç değer olarak algılanmayıp amaçsallaştırılması riskidir.

Hafızlık öğretimine Müslümanların gösterdiği ilgi her geçen gün daha da artmaktadır. Dünyanın birçok ülkesinde farklı yöntemlerle yapılan bu faaliyet, ülkemizde resmi anlamda D.İ.B. bünyesinde açılmış bulunan Kur'an kurslarında yürütülmektedir. Resmi olmayan veya bireysel olarak yürütülen faaliyetlerle hafızlık yapan/yaptıranlar da bulunmaktadır, ancak bunların sayısının belirlenmesi mümkün gözükmemektedir. Bu

nedenle hafızlık konusunda yapılacak bir araştırmanın somut verilere dayanması, çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın konusu; D.İ.B.'na bağlı olarak çalışan kız ve erkek Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilere, öğretmenlere, velilere uygulanan anket aracılığıyla bireylerin hafızlığa başlama amaçlarının belirlenmesi, birbiriyle karşılaştırılması ve nihai tahlilde hafızlığın gerçek amaçları ışığında birlikte değerlendirilmesidir.

Araştırmanın giriş bölümünde çalışma hakkında genel bilgiler sunulmasının yanı sıra amaç-araç kavramlarının değerlendirilmesi yapılmıştır.

1. bölüm, Kur'an okuma, anlama ve hafızlık eğitiminin tarihi sürecine dair literatür çalışmalarından yararlanılarak elde edilen teorik bilgileri kapsamaktadır.

2. bölümde ise araştırma kapsamında yapılan anketlere ve analiz sonuçlarının değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Sonuç kısmında araştırmada elde edilen verilere dayanarak yapılan tespitler bulunmakta ve hafızlık eğitiminin Kur'an'ın anlamı ile buluşturularak yapılmasının gerekliliğine değinilmektedir.

Araştırmada kullanılan kaynaklar, kaynakça bölümünde belirtilenlerle sınırlıdır.

Araştırma kapsamında uygulanan anketler D.İ.B.'na bağlı yukarıda adı geçen kurslarda eğitim alan/veren bireylerle sınırlıdır. Uygulama tarihi Mart-Nisan 2019 arasındadır. Araştırmadaki anketlerin uygulandığı bireylerin sayısı, evren ve örneklem açısından ülke genelinde hafızlık yapan bireylere oranla yeterli görünmemektedir. Ancak zaman ve imkan bakımından evrenin tamamına ulaşmanın zorluğu ve bu çalışmanın yüksek lisans tezi kapsamında yapılması gibi sınırlılıklarla birlikte düşünüldüğünde ulaşılan sayı yeterli olarak değerlendirilebilir.

Çalışmada hafızlık sistemi içinde bulunan; ezberleme metotları, hafızlığa hazırlık ve sağlamaştırma çalışmaları, vb. teknik konulara yer verilmemiştir.

II. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Hafızlık yapan öğrenciler gözlemlendiğinde Kur'an'ı ezberleme çalışmalarını ya iki-üç yıl içinde tamamlayıp yaşamlarına Kur'an'la ilgili veya başka bir alanda devam ettikleri ya da belli bir hedefe sahip olmaksızın eğitim sürecini zamanın akışına bıraktıkları görülmektedir. Kurstan mezun olan öğrencilerden eğitimini daha üst seviyede sürdürenler olduğu gibi, Kur'an'la iletişiminin kısmen hatta tamamen koptuğu durumlar söz konusu olabilmektedir. Bu çalışmanın amacı araştırma kapsamında uygulanan anket ile öğrenci, öğretici, veli ve mezunların hafızlık hakkındaki düşüncelerini sosyal bilimlerde sık kullanılan anket yöntemi aracılığıyla ölçmektir. Hafızlığın, vahyin içerdiği mesajlar doğrultusunda yaşam kurgulama çabasına yardımcı olacak temel unsur olarak algılanma açısından nasıl görüldüğünün ankette yer alan sorulara verilen cevapların değerlendirilmesi sayesinde irdelenmesi hedeflenmektedir. Anket çalışmasına katılan bireylerin amaç-araç dengesi açısından hafızlık algılarını bilimsel bir bakış açısı ile incelemek bu araştırmanın amaçlarından biridir.

Hafızlık eğitimi ile ilgili şimdiye kadar yapılan akademik çalışmalarda hafızlığın tarihi süreci, işlevselliği hafızlık eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, ezberleme metotları, Kur'an kurslarında verilen ders programlarının geliştirilmesi gibi konular ele alınmıştır. Bu çalışmalarda yapılan tespitler, ulaşılan sonuçlar ve getirilen önerilerle hafızlık eğitiminde istenen kaliteye ulaşmak için gerekli adımların zaman içerisinde atılmaya çalışıldığı gözlemlenmiştir. Mesela bu adımlardan biri olarak son yıllarda D.İ.B. ile MEB'in hafızlık eğitimine dair ortaklaşa yürüttükleri projeler ve geliştirilen yeni sistemlerle öğrenci sayısının artması ve hafızlığa başlama yaşının daha alt seviyelere inmesi nicelik açısından sevindirici bir durumdur. Bununla birlikte nicelikte yaşanan bu iyileşmenin yanı sıra niteliğin artırılması için yapılacak çalışmalar daha da önem arz etmektedir.

Ana teması "hafızlıkta amaç-araç dengesini koruyabilmek" olan bu araştırma, "hafızlık kişinin nihai anlamda sonuca ulaştığı bir amaç mıdır yoksa asıl amaca götüren bir araç mıdır?" sorusundan yola çıkarak yapılmıştır. Bu yüzden hafızlığın amaç haline getirilmesi durumunda ortaya çıkabilecek sorunları tespit etmek adına önem taşımaktadır. Zira gerek Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı hafızlık kurumlarında gerek bireysel

çalışmalarda verilen emeğin hakkıyla karşılığını bulması ve yapılan bunca yatırımın doğru kanalize edilmesi bakımından bu tür bir çalışmaya ihtiyaç vardır.

III. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın giriş bölümünde hafızlığın amaç-araç dengesi açısından irdelenmesine dayalı olarak amaç-araç kelimeleri ve bunların İslam hukukundaki karşılığı olan maksad-vesile kavramları ve işlevi ile ilgili bir başlık yer almaktadır. Bu başlık altında insanın anlam arayışı, hayatın amacı ve amaç-araç ilişkisine dair değerlendirmeler yapabilmek için bu konuda ele alınmış çalışmalara başvurulmuştur. Ayrıca İslam düşüncesinde amaç- aracın karşılığında kullanılan maksad-vesile ilişkisi ve İslam hukukunda hükümlerin belirlenmesinde Şâri'nin gayesinin bilinmesi gerektiği tezine dayanan Makâsîdü'ş-Şerî'a düşüncesi ile ilgili olarak temel kaynaklardan Muhammed b. Tâhir İbn Âşûr'un *Makâsîdu 'ş-Şerîati'l İslâmiyye*, isimli eserinden söz edilebilir. Bunun yanı sıra Fetullah Yılmaz tarafından hazırlanan *İslam Hukukunda Vesail-Makasid İlişkisi* başlıklı doktora tezinden istifade edilmiştir. Bu konu ile ilgili Ali Pekcan'ın *İslam Hukukunda Gaye Problemi* adlı kitabından da yararlanılmıştır.

Birinci bölümde anlam arayışında olan insanın bu ihtiyacına ilahî reçetelerle cevap veren Kur'an-ı Kerîm'in okunmak, anlaşılacak ve hayata tatbik edilmek için indirildiğinden hareketle bir takım hususlara değinilmiştir. Bu anlamda Kur'an'la iletişimde okuyucunun tutumunun anlamaya etkisi, "okuma" eylemi etrafında şekillenen bazı alanlarda telaffuz-mananın ilişkisi ve Kur'an'ın anlaşılması adına yazılmış eserlerden yararlanmaya yönelik bazı noktalar ele alınmıştır. Ele alınan bu hususlar, hafızlığın lafız ve anlam bütünlüğü içinde yapılmasının önemine dikkat çekecek şekilde bağlantı kurularak işlenmeye çalışılmıştır. Kur'an'ı okuma, anlama ve uygulamaya ilişkin hususlarda ilk olarak Kur'an'ın kendisini nasıl tanıttığını Zerkeşi'nin *el-Burhân fî Ulûmi'l-Kur'ân* ve Suyûtî'nin *el-İtkân fî Ulûmi'l-Kur'ân* isimli kaynak eserlere müracaat edilmiş ve Kur'an'ın yol göstericiliğine dair Beydâvî'nin yorumlarına yer verilmiştir. Kur'an'ın okunmasına dair Hz. Peygamber'den rivayet edilen hadisler başlıca Buhârî'nin *Sahîhu'l-Buhârî*, Müslim'in *Sahîhu'l-Müslim* eserlerinden alınmıştır.

Birinci bölümün ikinci ana başlığı altında çalışmanın temel problemini oluşturan hafızlık algısının dünden bugüne geldiği noktaya işaret edebilmek amacıyla hafızlık eğitiminin tarihçesine genel bir bakış açısıyla değinilmiştir. Tarihi süreçte hafızlıkla ilgili olarak başta Zurkânî'nin *Menâhilü'l-İrfân'ı* olmak üzere Hamîdullah'a ait *İslâm'a Giriş* ve *Kur'an-ı Kerim Tarihi* isimli eserlerden istifade edilmiş ve İslam tarihinde Kur'an öğretimi ve hafızlığın serüvenini konu alan çalışmalar taranmıştır. Bu konularda yazılmış yüksek lisans ve doktora tezleri ve çeşitli dergilerde yayınlanmış makalelerden de yararlanılmıştır. Bunlar içinde özellikle hafızlık öğretimine dair yazılanlar ve anket uygulaması içeren akademik çalışmalar hususiyetle incelenmiştir. Bu çalışmalarda, başlangıçtan günümüze hafızlık süreci, hafızlık eğitim sisteminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, hafızlık kurumunun işlevselliği ve Kur'an kursları, bireysel hayat hikayeleri ve hafızlık yaptırma metotları, okulla birlikte hafızlık, özel tekniklerle hafızlık gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Bu alanda hazırlanmış olan yüksek lisans/doktora tezleri daha çok hafızlık eğitiminin sistemi ve problemleri üzerine yoğunlaşmıştır. Hafızlık eğitiminin amaç- araç dengesi açısından algılanışı doğrudan konu edinilmemiştir.

Bu anlamda Ahmet Fatih Çaylı tarafından hazırlanan "*Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)*" ve Bilal Ünsal'a ait "*Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)*" başlıklı yüksek lisans tezinden istifade edilmiştir.

Hatice Şahin Aynur'un *Kur'an Hıfzı Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri* ve Hüseyin Algur'un "*Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*" başlıklı doktora tezleri ile Fatma Asiye Şenat'a ait "*İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Anlayarak Kur'an Okuma Durumları Üzerine Bir Çalışma*" başlıklı makalesi de yararlanılan eserlerin arasındadır.

Hafızlık eğitiminde lafız-anlam birlikteliğinin sağlanması sürecinde öncelikle sorunların doğru tespit edilmesi ve bu sorunların çözülmesi için gerekli adımların atılması ancak verilerin kaynağından elde edilmesi ile mümkün olacaktır. Bu amaçla ikinci

bölümde hafızlık eğitiminin üçlü sacayağını oluşturan bireylere yönelik uygulanan anket çalışmasının değerlendirmesi yapılmıştır.

Araştırma kapsamında geliştirilen anket formunun soruları oluşturulan hipotezlerin bakış açısından hareketle hazırlanmıştır. “Hafızlıkta Amaç-Araç Dengesi Anketi” nin yola çıktığı hipotezler şunlardır:

H1: Hafızlık eğitimi alan kız ve erkek öğrenciler arasında hafızlığa başlama noktasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H2: Hafızlık eğitimi alan kız ve erkek öğrenciler arasında nihai amaç açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

H3: Hafızlığa başlama noktasında erkek ve kadın öğretmenlerin düşünceleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

H4: Hafızlık sonrası öğrencileri yönlendirme konusunda erkek ve kadın öğretmenlerin düşünceleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

H5: Çocuğunu hafızlığa yönlendirme açısından erkek ve kadın veliler arasında anlamlı bir fark yoktur.

H6: Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin hafızlığı bir araç değer olarak algılamaları ile meal okumaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H7: Öğrencilerin meal okumaları ile hafızlığı nihai amaç olarak algılamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H8: Öğrencilerin hafızlığı nihai amaç olarak algılamaları ile ezberlemeyi yeterli görmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H9 Öğreticilerin meal okuma ve Kur’an’ı anlama-yaşama konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H10: Velilerin hafızlık payesi hakkındaki düşünceleri ile çocuğunu hafızlığa yönlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H11: Velilerin çocuğunu hafızlığa yönlendirmeleri ile hafızlığın yeterliliği hakkındaki düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H12: Öğrencilerin yaş grupları arasında meal okuma açısından anlamlı bir farklılık vardır.

H13: Öğreticilerin öğrenim durumlarına göre hafızlık sonrası için öğrencilerin yönlendirilmesi açısından anlamlı bir fark yoktur.

H14: Velilerin Kur'an öğrenim durumlarına göre, çocuğunu hafızlığa yönlendirmeleri açısından anlamlı bir fark yoktur.

H15: Velilerin Kur'an öğrenim durumlarına göre, hafızlığın yeterliliği hakkındaki düşünceleri açısından anlamlı bir fark yoktur.

Anket sorularının hazırlanmasında daha önceden yapılmış olan çalışmaların yer aldığı literatürden de yararlanılmıştır. Anket sorularına verilen cevapları derecelendirme amacıyla 5'li likert ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada sorulan sorular belli bir tema çerçevesinde gruplandırılmış ve her grup başlığı altında ankete katılan öğrenci, öğretici ve velilerin cevapları sırasıyla değerlendirilmiştir. Aynı temaya sahip birbiriyle ilişkili soruların analizi sonucu elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Anketin güvenilirliğini artırmak amacıyla kontrol sorularına yer verilmiştir. Ancak değerlendirme kısmında bu soruların sonuçları arasında anlamlı bir farklılık varsa tabloda gösterilmiştir.

Anketler Eskişehir'de bulunan Gökmeydan Kız Kur'an Kursu, Muttalip Mah. Kız Kur'an Kursu, Çankaya Bölge Yatılı Hafızlık Eğitim Merkezi ve Ziya Paşa Erkek Kur'an Kursu'nda eğitim gören 202 öğrenci, 23 öğretici ve 126 veliye uygulanmıştır. Ayrıca Isparta ve Kütahya Tavşanlı'da bulunan hafızlık kurslarında okuyan ve bireysel olarak talebimizi geri çevirmeyen 29 öğrenci ve 3 öğreticiye de uygulanmıştır. Mezunlara yönelik hazırlanan sorular ise hafızlığını farklı illerde bulunan kurslarda tamamlamış 20 kişiye uygulanmıştır.

Anketlerin sonuçları sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan SPSS 18 adlı sisteme girilmiştir. Anketlerin değerlendirilmesinde T-Testi, Korelasyon Testi ve ANOVA adlı istatistiksel analizler kullanılmıştır. Analizlerin güvenilirlik sonuçları "Cronbach Alpha Güvenilirliği Modeli" ile hesaplanmıştır. Analizlerin sonucunda elde edilen bulgular sayısal değerlerle ifade edilerek yorumlanmış ve bu değerler tablo halinde düzenlenmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan anketin üç gruba yönelik olması ve toplamda 105 maddenin (demografik faktörler ve sorular) her biri için bir tablo oluşturulup sunulması çalışmanın hacmini aşırı genişletip anlam akışını bozacağı düşünüldüğünden bir tema etrafındaki soruların tek tablo şeklinde hazırlanmasına ve bütüncül bir bakış açısıyla yorumlanmasına karar verilmiştir.

IV. Amaç – Araç İlişkisi

Din, insanın kimliğini oluşturan en önemli dinamiklerden birisidir. İnsan, evreni ve bu evrenin bir parçası olan kendi varlığını, anlam arayışına dair sorularına cevap bulabildiği dini temele alarak anlamlandırmaktadır. Kendi iç dünyasında oluşturduğu değer ve ideallerini de bu anlam çerçevesinde şekillendirmektedir.¹ Din; “*Akıl sahibi insanları kendi tercihleri ile bizzat hayırlı olan şeylere götüren² ve peygamberlerin bildirdiği gerçekleri benimsemeye çağıran ilahi bir kanun*”³ olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma göre Şâri‘ tarafından kuralları konulan dinin asıl amacının insanları iyiliğe ve mutluluğa götürmek olduğu anlaşılmaktadır. İslam alimleri de Allah’ın insanı yarattıktan sonra ondan, gönderdiği dinin hükümlerine göre hayatını şekillendirmesini istemesindeki maksadının, kullarının önce dünyada sonra da ahirette yararlarına olacak sonuçlara ulaşmalarını sağlamak olduğu görüşündedirler.⁴

Din bireysel alanda insanın Allah ile doğru bir ilişki kurmasını sağlar. Ayrıca bu ilişkinin kattığı değerle insana, iç dünyasından başlayarak çevresindeki tüm varlıklara karşı sorumluluk bilinci yükler. Böylece onun davranışlarını sorumluluklarına göre düzenlemesini sağlayan bir dinamizm gerektirir. Bu açıdan din, “*insanın sadece bir yönünü değil bütün benliğini saran bir bilinçlenme halidir.*”⁵ Dinin bireysel alandaki nihai hedefi, insanın yaratılışında fitratı gereği sahip olduğu melekeleri geliştirmesine, olumsuz yönlerini de kontrol altına almasına yardımcı olmak ve onu ahlakî erdemlerle donatmaktır. Toplumsal alanda nihai hedef ise, insanların huzur ve güven içinde yaşayabilecekleri bir ortam oluşturulmasıdır. Toplumun düzeni ve devamı için gerekli olan siyasi ve iktisadi bütün faaliyetler bu sonucu oluşturmak içindir. Yine insanlar arası ilişkileri düzenleyen hukuk da amaç değil, bu sonuca ulaşabilmeyi sağlayacak bir araç değeridir.⁶

¹ Mustafa Önder, Hüseyin Bulut, “Temel Dini Değerler ve Değerler Eğitimi”, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6/1 (Ocak 2013): 18.

² Zebîdî’den akt. Günay Tümer, “Din”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1994), 9: 314.

³ Cürcânî’den akt. Tümer, “Din”, 9: 314.

⁴ Rahmi Yaran, “Cüveynî Öncesi Makasîd/Maslahat Söylemi”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*/28, (Ocak 2005): 98.

⁵ Önder, Bulut, “Değerler Eğitimi”, 16-18.

⁶ Mehmet Doğan, “Makasîd-ı Şeria Bağlamında Sünnet ve Hadisin Anlaşılması”, *İslam’ın Anlaşılmasında Sünnetin Yeri ve Değeri Kutlu Doğum Sempozyumu 2001* (Ankara, TDV yay./ 324, 2003), 397.

İslam hukukçuları arasında İslam Dininde konulmuş olan hükümlerin insanın yararına olacak ve ihtiyaç duyduğu bütün gereksinimleri sağlayacak şekilde gayesi olduğu ve hiçbir hükmün gerekçesiz bir biçimde bina edilmediği hususunda bir görüş birliği bulunmaktadır.⁷ İslam hukuku literatüründe Şari‘in koyduğu hükümlerde gözettiği bu gayelere “Makâsîdü’ş-Şerî’a” denilmektedir. Dinin hükümlerini ve bu hükümlerin amacını belirleme bu tezin konusunu ve amacını aşılıyor gibi görünebilir. Ancak bir şeyin amacını anlama ve aracı belirleme çabasının dayandığı temel noktaya değinmek, hayatını dinin hükümlerine göre düzenleyen insanların, uydukları kuralların arka planındaki temel değerleri fark edebilmek adına gereklidir. Bu konu tez çalışmasının ana konusu olan hafızlıkta amaç-araç dengesinin dinî temellendirmesi açısından da oldukça önem taşımaktadır.

Hız. Peygamber’den gelen müteaddid rivayetlerde kendisinden övgüyle bahsedilen ve İslam tarihi boyunca her dönem Müslümanların büyük ilgi gösterdiği hafızlık müessesesi, bugün de dini öğretimin en önemli parçalarından biri olmaya devam etmektedir. Ancak İslam düşüncesinde birçok mesele amaç-araç niteliği bakımından incelenmiş olmasına rağmen hafızlık eğitimi bu yönüyle yeteri kadar sorgulamaya tabi tutulmamıştır. Oysa bu sorgulama yapılmadığında; hayata anlam katacak önemli bir kıymet olan hafızlık, nihai bir amaca dönüşerek ulaştırması beklenen ana faydaların çok uzağında kalabilmektedir. Bu nedenle hafızlığın Kur’an’la lafız-anlam-ahlak-yaşantı boyutunun tamamını kapsayacak bir iletişim vasıtası olduğunun altının çizilmesi gerekmektedir.

Ayrıca hafızlık, sadece lafzı değil, Kur’an değerlerini koruması açısından da hayatın her yönünü içine alan bir faaliyet olduğundan dolayı amaç-araç dengesi açısından üzerinde durulması gereken önemli konu başlıklarından birisidir. Araştırmanın temelini oluşturan hafızlık eğitiminde amaç-araç dengesi açısından yapılacak bir değerlendirme, bu eğitimde zamanla hangi anlam kaymalarının yaşandığı ve bugün gelinen nokta ile ilgili önemli ipuçları da sunacaktır. Konuyla ilgili detaylı değerlendirmelere geçmeden önce çalışmanın anahtar kavramları olan amaç ve araç kelimeleri ve bunların İslam hukukunda

⁷ Fetullah Yılmaz, “İslam Hukukunda Vesail-Makasid İlişkisi” (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2009), 2; Ali Pekcan, *İslâm Hukukunda Gaye Problemi*, Genişletilmiş 2. Baskı (İstanbul: Ek Kitap,2012), 303.

karşılığı olarak kullanılan maksad ve vesile kelimelerinin anlamlarına bakmak gerekmektedir.

1. Amaç (Maksad)-Araç (Vesile) İlişkisinde Kavramsal Çerçeve

Amaç kelimesi sözlükte; “ulaşılmak istenen sonuç, gaye, hedef, erek, maksat, nişangâh”⁸ gibi anlamlara gelmektedir. Birçok alanda benzer anlam içeriğine sahip olan bu kelime eğitim alanında “bir etkinliğe, bir eyleme ya da bir işe başlarken erişilmek istenilen, öğrenim sürecine bütünlük ve anlam kazandıran sonuç”⁹ anlamında kullanılır ve buna göre “amaç” eğitime yön veren temel sâiklerden birisidir. “Eğitim görevlilerince saptanan ve düzenlenen programlar sonucu öğrenci davranışında gerçekleşmesi istenilen değişme”¹⁰ şeklindeki kullanımıyla da gerçekleştirilmek istenen bir hedef doğrultusunda bireyin eğitilmesini ifade etmektedir. İslami ilimler terminolojisinde maksad (çoğulu, makâsıd) kavramı amaç kelimesi karşılığında da kullanılmaktadır.¹¹

Maksad kelimesi; yolun istikameti, yönelmek, talep etmek, amaçlamak, niyetlenmek”¹² anlamındaki “قصد” kelimesinden türemiş bir masdar olarak “kasdolunan ve istenilen şey, meram, gaye, varılması, elde edilmesi gereken nokta, kasidenin asıl bölümü”¹³ anlamlarında kullanılır.

Araç kelimesi ise sözlükte; “bir iş yapmakta veya sonuçlandırmakta gücünden yararlanılan nesne, kişiler veya nesnelere arasında bağlantı sağlayan şey, taşıt, vasıta, aracı”¹⁴ anlamlarına gelmektedir. Dini literatürde araç kelimesi karşılığında ise vesile (çoğulu, vesâil) kavramı kullanılmaktadır.¹⁵

⁸ Mehmet Doğan, “Amaç”, *Temel Büyük Türkçe Sözlük* (İstanbul: Bahar Yayınları, 1994), 26; Şükrü Halûk Akalın ve diğerleri, “Amaç”, *Türkçe Sözlük* 11. Baskı (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011), 110.

⁹ B.S.T.S. Eğitim Terimleri Sözlüğü, <https://tr.wiktionary.org/wiki/ama%C3%A7>, (Erişim: 06 Temmuz 2018).

¹⁰ B.S.T.S. Eğitim Terimleri Sözlüğü.

¹¹ Erdoğan, Mehmet, *Fıkıh ve Hukuk Terimleri Sözlüğü*, 269’dan akt.; Yılmaz, “İslam Hukukunda Vesail-Makasid İlişkisi”, 10.

¹² İbn Manzûr, Cemalüddin Muhammed b. Mükerrrem, “k-s-d”, *Lisânu’l-Arab*, 3. Baskı (Beyrut: Dâru Sâdr, 1414/1994), 3: 353.

¹³ Doğan, “Maksat”, 523; Akalın, “Maksat” 1612.

¹⁴ Doğan, “Araç”, 33; Akalın, “Araç”, 141.

¹⁵ Yılmaz, “İslam Hukukunda Vesail-Makasid İlişkisi”, 16.

"وسل" fiilinin kökünden türeyen vesile kelimesi ise; sultanın katında sahip olunan mevki, kendisi ile başka bir şeye yaklaşılana nesne, derece¹⁶ "bir şeye ulaşmayı mümkün kılan yol, sebep, elverişli hal, fırsat, bahane, rağbet etmek, yaklaşmak, vasıta araç, yol, hedef ve gayeye ulaştırılan yol"¹⁷ anlamındadır. Bu kelime "فعيلة" vezninde "alet (araç)" manasında da kullanılır.

2. Dini Düşüncede Amaç (Maksad) – Araç (Vesile) İlişkisi

Tarihe bakıldığında bir şeyin amaç (maksad) – araç (vesile) ilişkisinin sorgulanma meselesinin yeni olmadığı bilakis insanın varoluşundan, davranışlarına kadar bütün eylemlerinde bir anlam arayışı içinde olduğu görülmektedir.¹⁸ Dolayısıyla bu sorgulama, tarihi süreçte insanların hep üzerinde kafa yorduğu alanlardan olmuştur. İslam düşüncesinde de maksad ve vesile kavramları arasında, evrenin ve insanın yaratılışından ilimlerin tasnifine, İslam hukukunda hükümlerin hiyerarşik olarak değerlendirilmesinden insanın günlük yaşamına kadar pek çok alanda ilişki kurulmuştur. Bu ilişki en başta kâinatın belli bir düzen içinde ve bir gayeye dayanarak yaratılmasında görülmektedir.

Kur'an'da bu çerçevede yer alan ayetlerde bir yandan yaratılıştaki mükemmelliğe vurgu yapılırken öte yandan da insan, yaratılmış her şeyin varoluş gayesi üzerinde düşünmeye davet edilmektedir. Bu suretle insanın kendi varoluş gayesine ulaşmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır.¹⁹ Mesela "Göğü, yeri ve ikisi arasındakileri boş yere yaratmadık." (Sâd 35/27) ayeti bütün alemin yaratılışının gayesine dikkatleri çekerken; "Ben cinleri ve insanları ancak bana kulluk etsinler diye yarattım." (ez-Zariyât 51/56) ayeti daha özel bir gaye olan kulluk üzerine vurgu yapmaktadır. "Boş işler yapmaktan münezzeh olan Allah, insanı da boşu boşuna yaratmadığını" (el-Mü'minûn 23/115), "ölümü ve hayatı bir imtihan vesilesi olarak yarattığını" (el-Mülk 67/2) "sonra insanın kendisine döndürüleceğini" (el-Enbiya 21/35; el-Ankebût 29/57) pek çok yerde hatırlatmıştır. Buna göre her şey Yaratıcı tarafından bir maksad için var edilmiş ve var

¹⁶ İbn Manzûr, *Lisânu'l-Arab*, "v-s-l", 11: 724.

¹⁷ Doğan, "Vesile", 801; Akalın, "Vesile", 2482.

¹⁸ Aristo'nun amaç-araç dengesi hakkındaki görüşleri için bkz. Aristoteles, *Nikomakos'a Etik*, çev.S. Babur, (Ankara: Kebikeç Yayınları, 2005), 1095a 20-25' den akt. Nurhan Tekerek- İsmet Tekerek, "Aristoteles'te Poetik ve Etik Bütünlük Örneklerle Eylem Karakter ve Erdem", *Tiyatro Araştırmaları Dergisi* 26 (2008): 65.

¹⁹ İlhan Kutluer, "Gâiyyet", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1996), 13: 292.

edilen her şey bu maksadın gerçekleşmesi için birer vesile olmuştur. Bundan dolayı kâinatın işleyiş sistemi “sebepler âlemi” olarak ifade edilmiştir.²⁰

Bir ucu yaratılışa kadar uzanan maksad ve vesile kavramlarının arasındaki ilişki insan hayatının adeta her alanını kapsar. Çünkü insanın hedefleri onun gayelerini oluştururken, bu hedeflere ulaşmak için kullandığı her türlü yol, yöntem ve fiil vesileyi teşkil etmektedir. Maksada ulaştırılan araçlar anlamına da gelen vesile kelimesi hakîki ve mecâzî olmak üzere iki şekilde kullanılır ve hakiki kullanımında hedefe yaklaşma ve hedefe ulaşma anlamında iki aşamaya dikkat çekilmektedir.²¹ “*Ameller niyetlere göredir.*”²² hadisinin de işaret ettiği üzere kastedilen niyete göre yapılan eylemler vesile konumundadırlar. Vesileler araç olmaları itibariyle hangi amaca hizmet ediyorlarsa ona göre hüküm alırlar. Bu yüzden ameller niyete göre meşru ya da gayri meşru olarak nitelendirilebilir.²³

İslam düşüncesine birçok açıdan yön vermiş olan vesile ve maksad kavramı, ilimlerin tasnifinde de kullanılmış, ilimlerin gayeleri bunun için bir kıstas kabul edilmiştir. Hatta her bir ilmin kendi konuları arasında da bu kavramlar doğrultusunda bir sınıflandırma yapılmıştır.²⁴ Kâtip Çelebi de ilimleri tasnif ederken, onları elde edilmesinde gözetilen gaye ile kendisine duyulan ihtiyaç açısından değerlendirmiştir.²⁵ Tefsir, hadis, kelim gibi ilimler bizzat kendisi için talep edildiğinden bu ilimlere âlî ilimler denmiş, âlî ilimleri elde etmek için talep edilen ilimler de alet ilimleri olarak nitelendirilmiştir. Mesela nahiv ilmi diğer ilimlerin öğrenilmesine aracılık eden bir âlet ilmi iken, nahiv vasıtasıyla öğrenilen kelim, tefsir gibi ilimler âlî ilimlerdir.²⁶ Diğer yandan edinilmesi amaç olarak değerlendirilen bu âlî ilimler aynı zamanda vahyin daha iyi anlaşılması amacıyla ma’ruf birer araç konumundadırlar. Bu anlamda vahyin mesajı anlaşıldığında mesela başarılı bir tefsir faaliyeti sonucunda iş bitmiş, hedef tamamlanmış

²⁰ Yılmaz, *Vesail-Makasid İlişkisi*, 241.

²¹ Yılmaz, *Vesail-Makasid İlişkisi*, 16-17.

²² Muhammed b. İsmail el-Buhârî, *Sahîhu'l-Buhârî*, thk. Muhammed Zehir b. Nâsır en-Nâsır, “Bed’ul-Vahy” (Dâru Tûku’n-Necah, 1422), Müslim b el-Haccâc en-Nisâbü’rî, *Sahîhu'l-Müslim*, “İmâre” (Beyrut: Dâru İhyâu’t-Turâs, ts.), 1: 155.

²³ Şihâbüddîn Ahmed b.İdrîs el-Karâfî, *ez-Zahîra* thk. Muhammed Buhubze, (Beyrut: Dâru Garb el-İslâmî, 1994), 4: 192.

²⁴ Yılmaz, *Vesail-Makasid İlişkisi*, 24.

²⁵ Osman Cilacı, “İlimde Gaye ile Vasitanın Alakası Üzerine”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3 (1996): 22.

²⁶ Abdullah Öztöp, “Gün Yüzüne Çıkmayı Bekleyen Kıstas: İlimler Tasnifi için Mebâdi-i Aşera”, *III. Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi Bildiriler Kitabı II*, 15-18 Mayıs 2014 (Sakarya:2014), 221.

değildir. Okunup özümserenerek anlaşılması olan ilahi öğretiyi, hayatın inşasında temel taşı haline getirmek de sürecin bir parçasıdır. İlahi mesaj ancak bu şekilde insanın kendisiyle, Rabbiyle ve kendisini çevreleyen varlıkların tamamıyla sağlıklı iletişime geçmesini sağlayarak dünya ve ahiretini imar edecektir.

Maksad ve vesilenin kavramsal çerçevesine ve bunların birbiriyle olan ilişkisine kısaca değindikten sonra bu kavramların İslam düşüncesindeki önem ve işlevi üzerinde durulması uygun olacaktır. Çalışmanın amaç-araç dengesini konu alan bir yönü olması itibarı ile aslında İslam hukuku alanında kullanılan bir kavram olan Makâsıdü’ş-Şerî’a düşüncesine bu bölümde kısaca yer verilecektir. Zira dinin, bir başka deyişle Şariî’nin amaçları (makâsıd) ve bu amaca ulaştıran araçlar (vesâil) dendiğinde hayatın pek çok yönünü kapsayan örnekler bulmak mümkündür. Bu yüzden, bir şeyin amaç ve aracı nasıl bilinir, bunları bilmek ne işe yarar, gibi soruların cevaplarının nasıl belirlenebileceğine ana hatlarıyla değinilecektir.

3. Maksad-Vesile Bağlamında Makâsıdü’ş-Şerîa Düşüncesi

İslam düşüncesinde maksad kelimesinden bahsederken söz edilmesi gereken en önemli kavram “Makâsıdü’ş-Şerîa” tamlamasıdır. “Makâsıd” ile “şerîa” kelimesinin birlikte kullanımıyla oluşan bu tamlamadaki şeriat; “din” anlamında kullanıldığında “*dinin gayeleri*”, “nasların bildirdiği amelî hükümler” anlamında kullanıldığında ise “hukukun gayeleri” olarak anlaşılmalıdır. Bu kavram zamanla dinî-hukukî düzenlemelere hâkim olan amaç unsurunu ifade eden bir tabir haline gelmiştir.²⁷ Makâsıd kavramı, “*Kişilerin çeşitli gayretlerle elde etmeye yöneldiği veya emre uymak üzere sevk edildikleri bizzat amaçlanan ameller ve tasarruflardır.*” şeklinde tarif edilmiştir.²⁸

İslâm hukukunda dinin temel kaynakları olan Kur’an ve Sünnet’in doğru olarak anlaşılıp yorumlanması ve bunlardan çıkarılan hükümlerin olaylara uygulanmasında kullanılan önemli yöntemlerden biri olan Makâsıdü’ş-Şerîa teorisi, ictihad alanında sık başvurulan bir yöntem olup müctehidlerin düşüncelerini önemli ölçüde etkilemiştir. Pek

²⁷ Ertuğrul Boynukalın, “Makâsıd”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2003), 27: 423.

²⁸ Muhammed b. Tâhir İbn Âşûr, *Makâsıdu’ş-şerîati’l-İslâmiyye*, thk. Muhammed Habîb, (Katar: Vizâratu’l Evkâf ve’ş-Şuûni’l-İslâmiyye, 2004), 2: 121.

çok usulcü alim, Allah ve Rasulü'nün bir hüküm koyarken neyi hedeflediğinin anlaşılmasını son derece önemsemiştir. Bu yüzden müctehidin makâsıdı bilmesi ichtihadın şartları arasında sayılmış ve bu şart yerine getirilmeden verilen bir hükmün eksik olacağı görüşüne varılmıştır.²⁹

İnsanın fitri gereksinimlerini temele alan³⁰ makâsıd teorisine göre maslahatların temelinde insanın ihtiyaç sahibi bir varlık oluşu olgusu yatmaktadır. İhtiyaç kavramı önem ve öncelikler açısından kısımlara ayrılır. Bundan dolayı İslam hukukuna göre maslahatlar, kendilerine duyulan ihtiyacın dereceleri açısından zarûrî (zorunlu), hâcî (normal) ve tahsînî (tamamlayıcı) olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.³¹

Bu üç kategorinin ilki olan zarûriyyât, bir toplumun insanlık bazında varlığını devam ettirebilmesi için ihtiyaç duyduğu en temel hak ve değerler anlamında kullanılır. Zarûriyyât-ı hamse de denilen bu unsurlar³² insanın hayatını, dinini, aklını, neslini ve malını korumaya yönelik maslahatların en önemli ve vazgeçilmez kısmını oluşturur. Bu nedenle İslam dininin temel değerleri “Zarûriyyât” olarak nitelendirilebilir. Hâciyyât ve tahsîniyyât şeklinde ifade edilen diğer maslahatlar bu beş unsurun yardımcısı ve mütemmimidir.³³

İslam hukukunda maslahat kategorisinde ikinci sırada yer alan hâciyyât; hayatın düzeninin bozulmadığı ancak ikinci derecede ihtiyaç duyulan şeyler anlamında kullanılmaktadır. Ulaşım araçları gibi zorluğu kaldırmak için ihtiyaç duyulan vesileler de bu kısma girer. Zarûrî ve hâcî maslahatları tamamlayan tahsîniyyât ise; bu ikisinin en mükemmel şekilde gerçekleşmesi için gerekli olan maslahatlardır. İnsanı ahlakî yönden geliştiren olumlu huy ve davranışlar/özellikler bu kısma girer.³⁴

Dikkat edilirse zarûriyyât-hâciyyât-tahsîniyyât kapsamında sayılan bu maslahatlar insanın sadece bu dünyadaki yaşamını düzenleme ile alakalı değildir. Hem maddi hem manevi yönleri içeren bu önlemlerin tümüne bakıldığında din; insanın

²⁹ Zekiyyüddin Şaban, *İslam Hukuk İlminin Esasları (Usûlü'l-Fıkıh)* terc. İbrahim Kâfi Dönmez, (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları/45, 1990), 350; Boynukalın, “Makâsıd”, 27: 425; M. Rahmi Telkenaroğlu, Makâsıd İctihadına Dayanan Külli Kaideler, *Usûl*, 10 (2008/2), 38; Pekcan, *İslâm Hukukunda Gaye Problemi*, 43.

³⁰ Pekcan, *İslâm Hukukunda Gaye Problemi*, 19.

³¹ Pekcan, *İslâm Hukukunda Gaye Problemi*, 125.

³² Boynukalın, “Makâsıd”, 27: 425.

³³ Telkenaroğlu, “Makâsıd İctihadına Dayanan Külli Kaideler”, 42.

³⁴ Telkenaroğlu, “Makâsıd İctihadına Dayanan Külli Kaideler”, 42; Yılmaz, *Vesail-Makasıd İlişkisi*, 52.

dünyada yaratılış gayesine uygun şekilde sorumluluklarını yerine getirerek ahirette sonsuz huzur ve mutluluğu sağlaması gayesine yöneliktir.

Bu noktada Kur'an'ın ezberlenmesi faaliyeti olan hafızlığın, bahsi geçen kategorilerden hangisine dahil olduğu sorusu akla gelmektedir. Kur'an'la iletişim açısından onun okunması, ne talep ettiğinin anlaşılması ve hayata tatbik edilmesinin zaruriyyât kapsamında olduğu anlaşılmaktadır. Bu her bir müminin kendi seviyesi ölçüsünde üzerine düşen bir sorumluluktur. Tecvid, kıraat, tefsir vs. Kur'an'la bağlantılı olan ilimler de zaruriyyâtın hedeflerine ulaşmayı sağlama açısından hâciyyât olarak değerlendirilebilir. Hafızlığın da -bunları ilgilendiren alanlara destek sağlayan bir işleve sahip olduğu için- tahsiniyyât kapsamında yer aldığı düşünülebilir.

Tahsiniyyât aslında zaruriyyâtı desteklemek ve o alanı anlamlandırmak için vardır. Ancak onun bir üst hedefe hizmet etme bağına göz önünde bulundurmadan zaruriyyâtmiş gibi konumlandırılması bu işlevin kaybolmasına sebep olabilmektedir. Hafızlığın, içeriğindeki zaruriyyâtı karşılayacak hedeflerin gözetilmeden yapılması aslanan gerekliliklerin geri planda kalmasına yol açmaktadır. Bunlar üzerinde kafa yormak için yapılan bu tez çalışmasında hafızlık konusunda tahsiniyyâtın zaruriyyâtla bağlantısı kurulmadan kendi içinde bir bütün olarak değerlendirilmesinin getireceği sonuçlar üzerinde durmak hedeflenmektedir. Zira hafızlığın bir üst değere hizmet etmeden sanki sebebi sonuç yerine konması durumunda, içeriği zayıflamış ve Hz. Peygamber'den bu yana devam eden geleneğin içinin boşalmış olma riski ortaya çıkmaktadır.

Bu tanımlamalardan yola çıkarak varolan uygulamaya bakıldığında hafızlığın bazen hâciyyât hatta zaruriyyât gibi kodlanarak yaygınlık kazandığı söylenebilir. Bu anlamda ilahi mesajın içerdiği değerlerin hayata bizzat yansıtılması konusunda henüz başarılı değilken, tahsiniyyât alanına karşılık gelen lafzın okunması ve ezberlenmesini iletişimin tek yöntemi haline getirmek sorgulanması gereken bir durumdur. Bu sorgulama hayatın her alanında yapılmalıdır. Çünkü hayata dair bütün bileşenler, amaç-araç ilişkisi kurulmadan ve aralarındaki bağa dikkat edilmeden ele alındığında pek çok sorun ortaya çıkmaktadır. Bunların anlaşılması hafızlıkta bu dengenin kurulmamış olmasının ne anlama geldiği ve oluşturduğu boşluğun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu

bağlamda yaşamın hedefini ve yönünü belirlemesi açısından bazı örnekler üzerinden amaç-araç ilişkisine değinilecektir.

4. Dinî Pratikler Açısından Amaç-Araç İlişkisine Dair Örnekler

Amaç bir şeye ulaşmak için gözetilen gaye iken; araç, bu amaca götüren yol olarak düşünüldüğünde her ikisinin de birbirini gerektiren süreçler olduğu fark edilir. Bu süreçlerin doğru yönetilebilmesi ve aradaki farkın bilinmesi açısından kurulması gereken denge oldukça hassastır. Bu anlamda hem amaç hem de araç ayrı bir önem taşır. Zira amaçsız bir araç şekilcilikten öteye geçemezken araçsız amaç ise boş kuruntu ve hayalden ibarettir. Bu bölümde çeşitli örneklerle amaç-araç ayrımına dikkat edilmediğinde ortaya çıkabilecek olumsuzluklar üzerinde durulacaktır. Amaç-araç ilişkisine dair verilebilecek örnekler çok olmakla birlikte konuyu fazla uzatmamak adına birkaç tanesi ile yetinilecektir.

Kur'an-ı Kerim'de “ *Ben cinleri ve insanları ancak bana kulluk etsinler diye yarattım.*” (ez-Zariyât 51/56) ayetinde de ifade edildiği üzere insanın yaratılışının asıl amacı Rabbine kulluk etmesidir. Salih amel Kur'an'da pek çok yerde iman ile birlikte anılmaktadır. Salih amelin kapsamına giren ve kişinin samimiyetle yaptığı bütün davranışları ibadet sayılır. Kulun samimiyetinin bir nişanesi olan ibadetler de kulluğun hakkıyla yerine getirilmesine vesile olan birer araç konumundadırlar.

Yine Kur'an'da müminlere emredilen emr-i bi'l-ma'rûf nehy-i ani'l-münker görevi (Âl-i İmran 3/104) ve Allah yolunda canla-malla gayret gösterme anlamına gelebilecek olan cihad yükümlülüğüdür. (en-Nisâ 4/95; el-Enfal 8/72; et-Tevbe 9/20, 41; es-Sâff 61/11) Allah'ın yeryüzünde halife misyonunu yüklediği insanın yerine getirmesi gereken bu ibadetler, yaşanabilir bir toplum oluşturma amacına hizmet eden birer araç olarak değerlendirilebilir.

Namaza hazırlık esnasında kullanılması tavsiye edilen misvak da amaç-araç konusunda ilgi çekici bir örnektir. İslam dini kişinin başta kendi bedeni olmak üzere temizliğe çok önem vermektedir. Gerek ayetlerde gerekse hadislerde tavsiye edilen temizlik sadece ibadetlerin sahih olması için bir şart değil aynı zamanda insan sağlığının korunmasının en temel yoludur. Kişisel bakım ile ilgili olarak dikkat edilmesi gereken bir

husus olan diş temizliği ile ilgili Hz. Peygamber'den rivayet edilen ve misvak kullanmayı tavsiye eden hadisler bulunmaktadır. Görüldüğü gibi amaç-araç dengesi basamak basamak birbirini geliştirip besleyerek devam etmektedir. Bir konuda amaç olan diğer basamağa geçince araç olabilmektedir. İslam hukukunda da bazı ibadetler arasında birbirleri ile bu ilişki kurulmuştur. Örneğin abdest maddi-manevi kirlere temizlenmek amacıyla alınırken namaz kılmaya bir vesiledir. Bu anlamda abdest namaz için bir araçken namaz maksut bir ibadet konumundadır. Aynı zamanda “*namaz kötülüklerden alıkoyma*”(el-Ankebût 29/45) ve “*Allah'a hakkıyla kul olma vasıtası*” (el-En'âm 6/162) olarak bir araçtır.

Yine Kur'an'da “*umulur ki korunursunuz*” (el-Bakara 2/183) vurgusu yapılarak emredilen oruç vesâil-makâsıd açısından oldukça dikkat çekici bir ibadettir. Oruç bilindiği üzere normal zamanlarda mübah, hatta bazı durumlarda zorunlu olan istek ve arzuların insanın kendisini alıkoyması suretiyle ifa edilmektedir. Bu ibadet ruhî arınmadan beden sağlığına, iç dünyaya doğru kişisel yolculuktan toplumsal kaynaşmaya kadar pek çok faydayı bünyesinde barındırmaktadır. Hz. Peygamber'den “*Âdemoğlunun işlediği her hayır iş kendisi içindir; fakat oruç böyle değildir. Oruç sırf Benim için yapılan bir ibadettir. Onun mükâfatını da Ben veririm.*”³⁵ şeklinde rivayet edilen bir kutsî hadiste de belirtildiği üzere oruç kıymetli bir ibadettir. Ancak bu ibadet eğer kişiyi hedeflenen amaca ulaştırmıyorsa, Hz. Peygamber'in “*Kim yalan konuşmayı ve yalan-dolanla iş yapmayı terketmezse, Allah o kimsenin yemesini, içmesini bırakmasına kıymet vermez.*”³⁶ hadisinde ifade edildiği üzere bir kınamaya maruz bırakabilir. Bu nedenle maddi arzuların geri durmanın araç konumunda olup, asıl amacın Allah'ın hoşnutluğuna ulaşmak olduğunu bilen bir müminin, oruç tutmanın aç kalmaktan ibaret olmadığını fark etmesi ve aynı zamanda ahlaki yönelim, tutum ve davranışlarında da hassasiyet göstermesi gerekmektedir.

Amaç-araç dengesine dair ele alınması gereken diğer bir örnek de en sembolik ibadetlerden biri olan kurban ibadetidir. Teslimiyetin simgesi olarak ifa edilen kurban ibadeti kişinin canını temsilen; malını ise bizzat feda etmesinin bir göstergesidir. Dinen zengin sayılan müminlerin fakirlerin ihtiyaçlarına duyarlı olması yönüyle toplumsal bir

³⁵ Buhârî, “Savm”, 9.

³⁶ Buhârî, “Savm”, 8.

yönü de olan bu ibadet asıl amacının anlaşılmadığı durumlarda farklı niyetlere -hatta et yeme-yedirme şölenine- dönüşebilmektedir. Oysa “*Elbette onların ne etleri ne de kanları Allah’a ulaşmaz. Ancak O’na sizin takvanız ulaşacaktır.*” (el-Hacc 22/37) ayetinde de açıkça ifade edildiği üzere kurban Allah’a karşı sorumluluk bilincine ulaşma ve O’na bu bilinçle yakınlaşma aracıdır.

Bu konuda verilebilecek diğer bir örnek de ilimdir. Kur’an’da ve hadislerde çokça geçen ilim; insanın kendisinden başlayarak çevresini, kainatı ve her şeyi yaratan Rabbini tanımanın yollarından biridir. İnsan, ilmi arttıkça acizliğini idrak eder ve teslimiyeti artar. Ancak ilim, doğru niyetle elde edilmediği zaman kişiyi kendini yeterli görmeye sevk eder. Yunus Emre’nin meşhur “*ilim ilim bilmektir, ilim kendini bilmektir.*” şiirinde de özlü bir şekilde ifade ettiği haliyle ilim nihai bir amaç değil Rabbini ve kendini bilmek için bir araçtır.

Amaç-araç ilişkisi, manevi değerlerde olduğu gibi somut anlamda hayatın temel gereksinimlerinden olan maddi unsurları da sorgulamada önemli bir bileşendir. Örneğin insanın yaşamını sürdürebilmesi ve sağlıklı olabilmesi için hayati bir zorunluluk olan yeme-içme modern toplumda amaç haline dönüştürülen eylemlerden biridir. Günümüz tüketim toplumunda insanlar reklam kültüründen de etkilenerek sağlıklı olup olmadığına aldırmaksızın lezzet hazzını en üst seviyede almaya çalışmaktadır. Böylece yaşamak için yemesi gereken insan, yemek için yaşamaya başlamış ve sonuçta amaçla aracın konumu değişmiştir.

Amaç-araç konusunda verilebilecek örneklerden biri de modernizmin topluma dayattığı giyim kültürüyle alakalıdır. İnsan türünün fıtratı gereği bedenini koruması ve saklaması amacıyla sadece ona has olan giyinme Kur’an’da zînet (el-A’râf 7/31) olarak nitelendirilmektedir. Ancak insanın maddi-manevi yönlerden temel ihtiyacına karşılık gelen bu unsur, zamanla süs ve gösterişin odak noktası haline gelmiş ve amaç haline dönüştürülmüştür. “Moda” diye tabir edilen “başkalarına göre giyinme kültürü” özellikle Kur’an’da “*zînetlerini açığa çıkarmaması*” (en-Nûr 24/31) tavsiye edilen mümin kadınların da kolayca tuzağa düştükleri bir durum haline gelmiştir. Moda esaretine kapılıp giyim ve kuşamı amaç haline getirme sadece kadınlar için değil erkekler için de söz konusu bir durumdur. Bu değerlendirmelerden güzel giyinmenin doğru olmadığı gibi bir sonuç çıkarılmamalıdır ancak bu konuda gözetilecek denge oldukça önemlidir. Zira bu

dengeye dikkat etmeyip marka, trend, lüks vb. takıntılarla harcamalarını üst seviyede tutan bir insan, hem ihtiyaçlarını karşılamak için daha fazla çalışmak zorunda kalmakta; hem de yetinme duygusunu yitirerek doyumsuz bir hale gelmektedir.

Bu anlamda aracın amaç yerine geçirildiği bir diğer kavram da paradır. Para insanların ihtiyaçlarını karşılamak için aralarında mübadele ettikleri geçim vasıtalarından biridir. Maişetini sağlayabilmek için para kazanmak zorunda olan insan hırsı sebebi ile hep daha fazlasına sahip olma meyli içindedir. Tükenir korkusu ile harcamaktan korkan insan (el-İsrâ 17/100), para kazanmayı yaşam felsefesinin merkezine yerleştirmiş ve adeta hayatının amacı haline dönüştürmüştür. Para kazanmak için sağlığını harcayan sonra kaybettiği sağlığını geri kazanmak için parasını harcamak zorunda kalan kişinin içine düştüğü bu kısır döngü, insanın hayatında maddiyatın yerinin doğru belirlememenin muhtemel sonuçlarını göstermesi açısından oldukça dikkat çekicidir.

Yine günlük hayatın içinden bir başka örnek de evlilik kurumunun ilk aşaması olan nikâh ve düğün üzerinedir. Toplumun fesadını önleyecek nesil emniyetini sağlamak, soy bağının karışmaması ve korunması, İslam dininin korumayı hedeflediği temel alanlardan biridir. İki kişi arasında meşru bir sözleşme akdiyle ve şahitler huzurunda gerçekleştirilen nikâhın duyurulmasına istinaden düğün törenleri tertiplenmektedir. Mutlu bir başlangıcın öylece devam edeceği düşüncesinin hâkim olduğu “kırk gün kırk gece” tabiriyle rüya gibi olması arzulanan bu törenler, neredeyse amaç haline dönüşmüştür. Gösteriş merakının zirveye ulaştığı organizasyonların yol açtığı masraflar henüz kurulmuş aileyi problemler içine sürüklemekte, eşlerin ve ailelerinin arasında çözülmesi zor sorunlara yol açmaktadır. Oysa tarafların maddi-manevi yıpranmadığı bir düğün töreninin -sade bile olsa- evlilikte daha çok huzur getireceği aşikârdır.

Buraya kadar olan örneklerde görüleceği üzere amaçla araç yer değiştirdiğinde, insanı insan yapan değerlerde anlam kaymaları oluşmaktadır. Bu kaymanın belirgin bir şekilde fark edildiği alanlardan biri de bu çalışmanın ana konusu olan hafızlık eğitimidir. Bir müminin Kur’an’la iletişimde çıkabileceği basamaklardan biri olan hafızlık bugün elde edilebilecek en üst ilmî seviye olarak algılanmaktadır. Oysa hafızlık, Kur’an’la hemhal olması gereken bir mümine hayat boyu yol arkadaşı olması gereken kıymetli bir faaliyettir. Nihai bir amaç olarak algılanan hafızlık eğitimi ise, tamamlandığında hedefe

varıldığı hissi oluşturduğundan, hafızı ulaşılmak istenen asli hedefe ulaştıramama riskini barındırmaktadır.

Hayatın maddi-manevi temel dinamikleri üzerinde amaç-araç dengesinin gözetilmesi bu kadar önemli iken Kur'an okumak ve ezberlemekten maksadın ne olduğu, onu okuma ve ezberlemenin amaç mı yoksa bir araç mı olduğunun da sorgulanması bu çalışmanın hedefleri arasındadır. Araştırmanın bundan sonraki bölümlerinde Kur'an'ın insana yol gösterici olarak gönderiliş amacına, okunması-anlaşılması-yaşanması ile ilgili bazı hususlarla ilgili değerlendirmelere yer verilecektir.



I. BÖLÜM

KUR'AN OKUMANIN ANLAM VE HAFIZLIK

1.1. İNSANIN ANLAM ARAYIŞI VE KUR'AN

Yaratıcısı tarafından halife/temsilci olarak yeryüzü sahnesine gönderilen insan, kendini tanımaya başladıkça sorumlu olduğu roller ile ilgili soru sormaya başlar. Hangi rolü, nasıl oynayacağı, bu görevi ona kimin verdiği, neyi neden yapması gerektiği ile ilgili olarak cevaplarını öğrenmek istediği bu sorular, onun varoluşu ile ilgili bir anlam arayışı içinde olduğunu gösterir. İnsan rolünü oynayacaktır; ama onun asıl bilmek istediği, bu görevin kendisine ne (hangi anlamı) kazandıracığı, hatta bu rolün bir anlamı olup olmadığıdır. İşte “hayatın anlamın bulma” çabaları içinde bu sorgulama; buluncaya kadar ne arandığının bilinmediği bir araştırma yapmak anlamına gelir. Hayata tek bir anlam yüklemesi yapmayı gerektirmeyen¹ bu süreçte insan, yolunu aydınlatıp tekâmülünü sağlayacak değer ve ilkelerin de arayışı içerisindedir.² Hayatın anlamına dair yol göstermesi açısından insanın özümlediği değerler, ulaşmak istediği hedefler, bu uğurda verdiği mücadeleler ve onu kamçılayan arzularının yanı sıra, dinin ayrı bir yeri vardır.

Anlam arayışı içindeki insanın sorduğu sorulara gerekli cevapları veren dinamiklerden biri olarak din,³ onu anlamsızlık açmazından kurtarır⁴ ve kendisini bütün yaratılmışların arasındaki bütünlüğün içine yerleştirmesini sağlar.⁵ Vahye dayanan dinlerin temel kaynaklarının ihtiva ettiği bilgi/değerler ve vahiy dışı düşünce sistemlerinin belirlediği ilkeler, insana hayatı, geçmişi, geleceği, ölümü hatta ölüm sonrasına dair -birbirinden farklı da olsa- veriler sunarak, onun arayış ihtiyacını karşılayacak tarzda cevaplar verir.⁶

¹ Susan Wolf (1998), “Hayatın Anlamı”, çev. Süleyman Aydın, *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi* 5/9 (Ocak-Haziran 2012): 194.

² Adem Akıncı, “Hayata Anlam Vermede Dinî Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü”, *Değerler Eğitimi Dergisi*. 3/9 (Ocak 2005): 8.

³ Bu cümledeki “din”; başta vahiy merkezli ilahi dinler olmak üzere belli bir öğretilere dayanan inanç sistemlerini ifade etmektedir.

⁴ Habil Şentürk, Selahattin Yakut, “Hayatın Anlamı ve Din”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 33 (2014/2): 52-55.

⁵ Hayati Hökelekli, “Din, Dindarlık ve Boyutları”, *Din Psikolojisi* ed. Hayati Hökelekli, 3. Baskı (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları/2051, Nisan 2012), 27.

⁶ Akıncı, “Hayata Anlam Vermede Dinî Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü”, 12.

Düşünme, farkında olma ve kendini gerçekleştirme gibi sadece insana has olan özelliklerin kazanılmasına katkı sağlayan bir araç⁷ olan vahyin asıl amacı, “*insanlara doğru yolu göstermektir.*” (Âl-i İmrân 3/3). Gözettiği bu gaye ile iyiye ve kötüye meyleden eğilimleri ve zihni yetenekleri olan insanın⁸ elinden tutar ve onu tabiatına uygun olacak bir şekilde eğiterek kişiliğini de kuvvetlendirir.⁹ Hayatın her alanında “beşikten mezara” her hal ve durumda eğitici bir işlevi olan din, insanın var olduğu her yere damgasını vurur. Hayatın her evresinde, olumlu ve olumsuz koşullara sahip pek çok alanda, dinin eğitici yönü etkisini göstermektedir. Genel anlamda “*insanda bulunan zihni, iradi ve hissi özelliklerin denge içinde çalışır hale getirilmesi hedefi olan eğitim*”¹⁰ ise din alanında düşünüldüğünde yaşamı tümüyle kuşatır ve sadece örgün ve yaygın kurumlarda yapılan din öğretimini ifade etmez.

Din, insanın fikri, hissi, iradi ve vicdani olarak sahip olduğu her türlü özellik ve eğilimlerine hitap etmekle birlikte¹¹ arzu ile eylem arasındaki alanı da düzenleyen bir kurumdur.¹² Böylece din, insana bir yandan hayatını en iyi şekilde yaşamasını sağlaması için yol gösterirken diğer yünden yaratılış gayesine (ez-Zâriyât 51/56) ulaşmasında yardımcı olmak adına ona taşıyabileceği mükellefiyetler yüklemiştir. (el-Bakara 2/285) Sınavı olmadıkça ders çalışmaya gerek duymayan bir öğrencide görüldüğü gibi, herhangi bir sorumluluğu bulunmayan bir insanın da kendi kendine varoluş amacını kavrayıp buna göre davranması son derece zordur. Bu sorumluluğu insana yükleyen yaratıcı, aslında bir yandan onu imtihana tabi tutarken (el-Mülk 67/2) diğer yandan tabiri caizse sorularla ilgili ipuçları vermekte ve kulunun bu imtihanı kazanmasını (el-Bakara 2/185) istemektedir.

Allah-insan ilişkisinin en üst kademesini temsil eden vahiy zincirinin son halkası olan Kur’an-ı Kerîm, hayat-tabiat- evren bütünlüğü içerisinde kendi öngördüğü “insan”

⁷ Hasan Onat, “Niçin Din Eğitimi”, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu* (1997):15-23 ten akt.; Akıncı, “Dini Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü”,13.

⁸ Mehmet Şanver, “Dini Tebliğ ve Eğitim Açısından Kur’an’da İnsan Psikolojisi ve Özellikleri”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10/1 (2001): 139.

⁹ Hayati Hökekleli, “Kur’an’ın Eğitime Getirdiği Değerler ve Hedefler”, *Tokat’ta Kur’an Günleri X. Kur’an Sempozyumu: Kur’an ve Eğitim 12-13 Mayıs 2007 (Fecr Yayınları 115, Ekim 2008): 64.*

¹⁰ Selahattin Parlador, “Din Eğitiminde Hedefler”, *Dokuz Eylül İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9 (İzmir, 1995): 81.

¹¹ Şentürk, Yakut, ”Hayatın Anlamı ve Din”, 53.

¹² Parlador, “Din Eğitiminde Hedefler”, 81.

modelini¹³ tarif eder ve bu yönüyle insanın anlam arayışına kendi metoduyla bir cevap verir.¹⁴ Allah tarafından insanlığa rehber olarak gönderilmiş (el-Bakara 2/185) olan bu kitap; biyolojik, psikolojik, zihinsel ve duygusal pek çok yönü olan insanı inişli çıkışlı tabiatıyla tam bir uyum içindedir.¹⁵ İnsanı kendi iç dinamikleri üzerinden eğittiği gibi onun dış alemle kurduğu ilişkinin yönünü de belirler.¹⁶ Kur'an'ın insan tabiatını göz önünde bulunduran yönü, verdiği eğitimin ürünlerinin hızlı bir şekilde ortaya çıkmasını sağlamıştır. Böylece Kur'an 23 sene gibi çok kısa bir sürede özünden uzaklaşmış olan "insan"ı, Hz. Peygamber'in rol modelliğinin de katkısıyla sahabî namıyla takip edilmeye namzet bir "mü'min" haline getirmiş¹⁷ bir eğitim ve rehberlik kitabıdır.¹⁸ Ancak onun bu işlevlerini en üst seviyede yerine getirebilmesi için, içerdiği mesajların derinlikleriyle beraber birey ve toplum bazında kavranması esastır. Bu da öncelikle onun amaca uygun şekilde okunması ve anlaşılmasını gerektirir.

1.2. KUR'AN'IN ANLAŞILMASI

1.2.1. Kur'an ve Okuyucu Tutumları

Kur'an, anlaşılması için nazil olduğu kavmin dili Arapça olarak indirilmiş ve o toplumun -özellikle de şiir ve edebiyattan anlayan- insanında hayret uyandırıcı etkiler bırakmıştır. (el-Furkân 25/42) Kur'an-ı Kerîm; ses, yazı ve anlam boyutuyla birbiriyle ahenk içerisinde tertip edilmiş harf, kelime ve cümle unsurları barındırması ve bunların manaya olan etkileri açısından hiçbir beşerin benzerini meydana getirmeye güç yetiremeyeceği ölçüde mu'cize bir kelimedir.¹⁹

¹³ Fatma Asiye Şenat, "Kur'an'ın Ayetleri-Tabiatın Ayetleri: İman Konusu Etrafında Bir Bilgi-Duygu Sarmalı", *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 20 (Güz 2005): 107.

¹⁴ Ahmet Nedim Serinsu, "Bizi Biz Yapan Değerlerimiz ve Hayatımızı Anlamlandırmadaki Rolü", (Ankara: *TDV Yayınları* 301, 2000): 311.

¹⁵ İbrahim Hilmi Karşlı, "Dindarlığımızın İnşasında Kur'an Meallerinin Rolü", *Diyanet İlmî Dergi* 47/1(Ocak-Şubat-Mart 2011): 42.

¹⁶ Bayraktar Bayraklı, "Kur'an ve Eğitim", *Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi:32*, (İstanbul: *Ensar Neşriyat/65*, 2000): 65.

¹⁷ İsmail Cerrahoğlu, "Dünden Bugüne Kur'an-ı Kerîm Anlayışımız", *Kutlu Doğum Haftası 12-17 Ekim 1989*, (*TDV Yayınları*, 1990): 135.

¹⁸ Hökelekli, "Kur'an'ın Eğitime Getirdiği Değerler ve Hedefler", 58.

¹⁹ Bahattin Dartma, "Kur'an'ın Ses, Söz, Anlam Uygunluğu", *Marife Dergisi* 4/1 (Bahar 2004): 65-66.

Kur'an-ı Kerîm'de ilahi kelamın ne olduğu ile ilgili özelliklerinin tanıtıldığı elliden fazla isim bulunmaktadır.²⁰ Bu isimler onun ne olduğuna dair ipuçları sunmanın yanı sıra muhatabından ne beklediğini de ortaya koymaktadır. Örneğin “Kur'an” isminin okumak;²¹ “Furkan” isminin iyiyi kötüden ayırt etmek;²² “Zıkr” isminin hatırlamak, anmak²³ gibi anlamları olduğu düşünüldüğünde bu isimlerin aynı zamanda okuyucusunun bizzat yaşantısında karşılık bulması gereken kavramlar/eylemler olduğu fark edilecektir. Bu sebeple okunmak, anlaşılacak, üzerinde düşünülme için gönderilen ve hayat yolculuğunda insana yol gösteren Kur'an'ın, yüklendiği rehber misyonu ile okuyucusundan bu yönde bir çaba ve emek istediği anlaşılmaktadır. Buradan yola çıkarak Kur'an'ın beklentisinin duygulara ve söylemlere yönelik olmakla birlikte aynı zamanda eylemlere yönelik olduğunu,²⁴ kısacası bütün varoluş katmanlarını kuşattığını söylemek mümkündür.(es-Saff 61/2-3) Bu açıdan onun, insana talimat listesi sunan bir “kullanım kılavuzu” gibi değerlendirilmesi pek doğru görünmemektedir.²⁵ Zira Kur'an içerisinde yer almamış gibi görünen konularda dahi yol göstericidir.

İndiriliş amacının açıklandığı ayetlere göre Kur'an; hem bütün insanlar için uyarıcı hem de takva sahibi olanlar için yol gösterici bir özelliğe sahiptir. “(Bu), kendisiyle insanları uyarman, inananlara öğüt vermen için sana indirilen bir kitaptır.” (el-A'râf 7/2) Kur'an'ın uyarıcı vasfını değerlendirebilen belirli evsafa sahip insanlar için o bir rehberdir. Ancak bu kelamın rehber olarak insanı doğru yola iletici özelliği (el-İsra 17/9) kişinin kendi kabulüne bağlıdır. Zira hidayet “doğru ile yanlış birbirinden ayırt etmek ve tercihini doğrudan yana kullanmak”²⁶ anlamında kullanıldığında Kur'an'ın rehberliği, bireyin ona etken bir fonksiyon tanıyıp kendi hayatını değiştirip dönüştürmeye tam yetkili olarak gördüğü takdirde gerçekleşir. Aksi halde sözün doğruluğunu bildiği halde iman

²⁰ Bedruddîn Muhammed b. Abdullah ez-Zerkesî, *el-Burhan fî ulûmi'l-Kur'ân*, thk. Muhammed Ebu'l-Fadl İbrahim, (Mısır: Dâru İhyâu Kütübi'l-Arabiyye, 1972),1: 273; Celâleddîn es-Suyûtî, *el-İtkân fî ulûmi'l-Kur'ân*, thk. Muhammed Ebu'l-Fadl İbrahim, (Mısır: el-Hey'etü'l-Mısriyyetü'l-Âmme lil-Kütüb, 1973),1: 178.

²¹ İbn Manzûr, “*k-r-e*”, *Lisânu'l-Arab*, 10: 302.

²² İbn Manzûr, *Lisânu'l-Arab*, “*f-r-k*”, 1: 183.

²³ Hüseyin b. Muhammed Râgıp el-İsfehânî, *el-Müfredât fî garîbi'l-Kur'ân*, thk. Safvân Adnân ed-Davudî, (Dimaşk-Beyrut: Dâru'l-Kalem, ed-Dâru's-Şâmiyye, 1412/1992): 328.

²⁴ Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerîr et-Taberî, *Câmiu'l-beyan an te'vili âyi'l-Kur'ân*, thk. Abdullah b. Abdu'l-Muhsin et-Türkî, (Dâru Hicr, ts.): 17: 396; Hayreddin Karaman ve diğ., *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir*, (Ankara: D.İ.B. Yayınları, 2017), 5:332.

²⁵ Şenat, “İman Konusu Etrafında Bir Bilgi-Duygu Sarmalı”, 109.

²⁶ Muammer Erbaş, “Türk Toplumundaki Kur'ân Okuma, Dinleme ve Öğrenme Algısına Eleştirel Bir Bakış”, *Bakü Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlmî Mecmuası* 20 (Eylül 2008): 40.

etmeye yanaşmamış, “bile bile hakkı inkar yolunu seçen” (el-Ankebût 29/49) ve “kalpleri kilitli” olarak tavsif edilen insanlar için (Muhammed 47/24) “bu kitap ancak kaybı artırıcı” bir özellik taşır. (el-İsra 17/82) Beydâvî’ ye göre Kur’an’ın hidayete ulaştırma özelliğinin şöyle bir yansıması bulunmaktadır: “Her ne kadar Kur’an’ın yol göstermesi Müslüman-kafir herkese yönelik ise de, hidayetin müttakiler için olması, onların Kur’an’ın hidayeti ile doğru yola yönelmiş olmalarındandır. Kur’an’ın bu hidayetinden ancak aklını aydınlatan, onu nurlandıran, ayetleri düşünmede, mucizeleri görmede ve nübüvveti tanımada aklını kullanan istifade eder.”²⁷

Kur’an ile okuyucusunun arasındaki ilişki tek taraflı, pasif bir anlama faaliyeti olarak değerlendirilemez. Okumaya karar vermesi açısından asıl aktör okuyucu gibi görünse de Kur’an, kendisine has üslubu ile aradaki ilişkiyi kurar, yönlendirir ve şekillendirir. Buna göre okuyanın onu anlaması için akletme ve iman etmenin bir arada bulunması gerekir.²⁸ İmandan hemen sonra salih amelden bahsedilerek doğrudan davranışa yansıyan bir imana²⁹ dikkat çekilmiştir. Yani anlamak iman etmeyi, o da Kur’an’ın öngördüğü ilkelere göre bir hayat yaşamayı gerektirmektedir. Bu aşamada okuyucunun aktif olması gerekir. Aksi halde anlaşılan şey bilgi olarak kabul edildiği takdirde, kişi “yüklediği bilginin kendisine fayda sağlamadığı bir yük taşıyıcı” (el-Cuma 62/5) mertebesine düşecektir. Kur’an’ın anlamını kavramanın onun mesajını pratiğe aktarmaktan geçtiğini söyleyen Mevdudî (ö. 1979), aksi halde sadece dudakla okunmuş olup idrak etmenin mümkün olamayacağını ifade eder.³⁰

Bilindiği üzere anlama, kişi ile anlaşılan şey arasında bütün benliğin katılımıyla kurulmuş bir ilişkidir.³¹ Ve bu kural Kur’an ile okuyucusu arasında kurulmuş ilişki için de geçerlidir. Aslında “bütün benliğin katılımı” ifadesi anlamının sadece dile bağlı bir husus olmadığını da ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Kur’an da anlamının merkezi olarak beyin ve zihinden ziyade kalbi seçmiştir ve bu aynı zamanda duygusal bir akla

²⁷ Nasıruddîn el-Kâdî el-Beydâvî, *Envâru't-tenzîl ve esrâru't-te'vîl*, (Beirut: 1988), 1: 16’ dan akt. Erdoğan Baş, “Kur’an’ı Anlama Dereceleri ve Takva”, *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 3/9 (Ankara: 2002): 196.

²⁸ İlhan Kutluer, “Kur’an’ı Anlama Yolunda Felsefi Tecrübenin Rolü ve Değeri”, *Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi 34* (İstanbul: Ensar Neşriyat 67, 2001), 2: 168.

²⁹ Muhammed Hamdi Yazır, *Hak Dini Kuran Dili*, 3. Baskı, (İstanbul: Eser Neşriyat, 1979), 6080.

³⁰ Ebu'l A'lâ Mevdudî, *Tefhimu'l Kur'an Kur'an'ın Anlamı ve Tefsiri* trc. Muhammed Han Kayanî, ve diğerleri, (İstanbul: İnsan Yayınları, 1996), 1:37-38.

⁶³ İbrahim Hilmi Karslı, “Dini Tecrübenin Kur’an’ı Anlama ve Yorumlamadaki Rolü” *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24 (Erzurum 2005): 96.

işaret eder. Gönül, göğüs gibi farklı kavramların da yer aldığı ayetlerden anlaşıldığına göre “*düşünenler kalbi olanlardır.*” (Muhammed 47/29) “*Kalbi olan kimse için Kur’an’da bir öğüt vardır,*” (el-Kâf 50/37) “*gönlünü İslam’a açan bir aydınlık içindedir,*” (ez-Zümer 39/22) “*kalbi İslam’a açılan doğru yola iletilir, sapıtan ise kalbinde darlık hisseder.*” (el-En’âm 6/135) Kevnî ve kavli ayetlerin olanca açıklığına rağmen hala “*anlamak istemeyenlerin kalpleri körleşmiştir.*” (el-Hacc 22/46) “*Artık onların kalbine mühür vurulur,*” (el-Bakara 2/7) “*üzerine örtü çekilir.*” (el-İsra 17/46) Buna göre akletmek anlamakla eşdeğerdir ve akleden bir kalbi olan kimsenin anlayışı da yerindedir.³²

Kur’an’ın anlaşılması insanların ona karşı takındıkları tavırla ilişkili bir durumdur.³³ Kur’an’da insanlar ilahi mesajın çağrısını anlayıp ona uyma konusundaki tutumlarına göre farklı sıfatlarla anılmıştır. Muhataplarının mesajı dinleme, anlama, içtenlikle kabul etme, hükümlerine göre hayatı şekillendirme konusundaki tutum farklılıkları temele alınarak inanç yönünden mümin, münafık kafir, müşrik gibi sıfatlarla nitelendirilmiştir.³⁴ Kur’an-ı Kerîm’de iman edenlerin ayetlere karşı duyarlılıkları ile ilgili özelliklerine de dikkat çekilmektedir. Hz. Peygamber de Kur’an-insan ilişkisini şu örnekle somutlaştırmıştır. *Kur’ân okuyan mü’min turunç gibidir; kokusu da güzeldir tadı da güzeldir. Kur’ân okumayan mümin hurma gibidir; kokusu yoktur ama tadı güzeldir. Kur’ân okuyan münafık reyhan çiçeği gibidir; kokusu güzeldir ama tadı acıdır. Kur’ân okumayan münafık ise Ebûcehil karpuzuna benzer; kokusu olmadığı gibi tadı da acıdır.*³⁵

Kur’an’a göre inanan bir kimsenin kavradığı gerçekler sayesinde kendisine bir yol çizdiği görülür. Buna göre, inanan bir kimsenin anladığı hakikatlere duyarlılık gösterme seviyesi inanmayana göre daha üstün iken; Allah’a karşı sorumluluğunun bilincinde olan takva sahibi bir müminin duyarlılık seviyesi de sadece inanç boyutunda kalmış, okuyup anladığı ayetleri henüz içselleştirememiş bir müslümana (el-Hucurât 49/14) göre çok

³² Ali Galip Gezgin, “Kur’an’da “Anlama”ya Dâir Kelimeler Üzerine Analitik Bir İnceleme (I)”, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 1/40 (2018): 25-32. Ayrıca Kur’ân’da anlama merkezi olarak zikredilen “القلب /*kalb*”, “اللب /*lubb*”, “الغواد /*fu’âd*”, “الصدر /*sadr*”, “النهى /*nuhâ*”, “الحجر /*hicer*” diye ifade edilen kelimelerle ilgili geniş bilgi için bkz. Gezgin, “Kur’an’da “Anlama”ya Dâir Kelimeler Üzerine Analitik Bir İnceleme (I)”.

³³ Karaman ve diğ., *Kur’an Yolu*, 5:57.

³⁴ Karslı, “Dini Tecrübenin Kur’an’ı Anlama ve Yorumlamadaki Rolü”, 96.

³⁵ Buhârî, “Et’ime” 30; “Fedâil” 17; Müslim, “Kitâbu Salâti’l-Musâfirîn” 243.

daha üstün olarak değerlendirilebilir. Ayrıca inandığı değerleri hayatına uygulayan bir mümin gayreti ölçüsünde yeni bir bilgi/bilinç ile donatılacağından, (el-Enfâl 8/29) kazandığı bu dinî pratik ve tecrübeler Kur'an'ın anlaşılması noktasında bir amaç iken aynı zamanda daha ileri seviyede anlamalara götüren bir araç işlevi görecektir.³⁶

1.2.2. Kur'an'ın Anlaşılmasında Telaffuz-Anlam Boyutu

Kur'an-ı Kerîm, sözlü iletişimin sadece vahye özgü bir örneği olup, şifahi olarak gerçekleşen ilahi bir hitabın ürünüdür. Bu hitabın; ayetlerinin okunması ile telaffuz, ezberlenmesi ile hıfz, açıklanması ile tefsir, yazıya geçirilmesi ile metin ve uygulamaya dair hükümler çıkarılması ile ahkâm yönü ortaya çıkmıştır. Kur'an'ın farklı yönleriyle ilgili geliştirilen ve bazıları zamanla müstakil bir ilim dalı haline gelen pek çok alanda anlaşılmasına dair anlam örüntüsünün önemini vurgulayan hususlar bulunmaktadır. Bunların her biri farklı alanlara işaret ediyor gibi görünse de aslında hepsi Kur'an'ın gönderiliş amacı olan anlaşılmasına ma'tûf bir işleve sahiptirler. Bu işlev onlarda birbirinin kıymetini düşürmeyeceği şekilde bir bütünlük sağlar.³⁷

Kur'an'ın nazil olduğu süreçte ilk sırada tilâvet yer alır. Çünkü Cibril ile Hz. Peygamber karşılıklı (Arz-Sema) okumuşlardır. Nazil olan ayetleri Hz. Peygamber de ahabına okumuştur. Dolayısıyla Kur'an'ın dünya ve ahirete dair her türlü yol göstericiliğinden istifade etmek için onunla kurulacak iletişimin yolu ilk olarak tilâvetten geçmektedir. Zaman zaman dile getirilen, Kur'an'ın asıl indiriliş amacı hidayet ve rehberlik olduğundan sadece tilâvet etmenin bu amaca ulaştırmayacağı ve zaman kaybı olduğu şeklinde değerlendirmeleri doğru kabul etmek mümkün değildir. Kur'an tilâveti ile ilgili bir müslüman için asgari sayılabilecek şart, Kur'an'ı namazda farz olan kiraâtı yerine getirilebilecek kadar okumayı öğrenmektir.³⁸ Ancak bunu Kur'an'la ilgili bütün sorumlulukların esası ve yeterlik noktası olarak görmek de kabul edilemez.

³⁶ Karşlı, "Dini Tecrübenin Kur'an'ı Anlama ve Yorumlamadaki Rolü", 118.

³⁷ Ali Yılmaz, "Kur'an'ı Salt Okumanın Değeri", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 21 (2004): 66.

³⁸ Erbaş, "Kur'an Okuma, Dinleme ve Öğrenme Algısına Eleştirel Bir Bakış", 43.

Hz. Peygamber'in müminler için her konuda en güzel örnek olması Kur'an'la kurulacak bağın nasıl olması gerektiğini göstermesi açısından da önemlidir. Onun görevi kendisine indirilen ayetleri öncelikle okumak, etrafındakilere tebliğ etmek ve bizzat kendi hayatında yaşamaktı. Görevini en güzel şekilde yerine getiren Hz. Peygamber'in örneğinde Kur'an'ı okumak³⁹ yeri geldikçe tesbih, tekbir, istiğfar, isteme, sığınma gibi davranışlarla ayetlerle canlı bir iletişim kurmaktan geçer. İşte bu yüzden, "*Kur'an'ın hakkıyla okunması, dil, akıl ve kalbin müştereken okumasıyla gerçekleşir. Dil, tashih-i hurufa riayet ederek terfîl ile okur; akıl, manaları anlar; kalb ise emir ve yasaklara uyararak öğüt alır. Yani dil ağır ağır okur, akıl okunanı anlar, kalbde etkilenerak alınması gereken dersi öğüt alır.*"⁴⁰

Kur'an'da önemine binaen yemin edilen (es-Saffât 37/3) ve namaz-infak gibi ibadetlerle birlikte zikredilen tilâvet, (el-Fâtır 35/29) ayet ve hadislerle teşvik edilen bir ibadettir. Kur'an-ı Kerîm'de "Kur'an'ı okuma" ile ilgili olarak geçen ayetler; Kur'an'ın (Yunus 10/61; en-Nahl 16/98; el-İsra 17/65, 106; el-İnşikâk 84/21), ayetlerin (el-Bakara 2/129, 151; el-Enfâl 8/2) ve daha önceden indirilen kitapların okunması (el-Bakara 2/121; el-A'râf 7/169) şeklinde kullanılmıştır. Bunlardan Kur'an okuma anlamıyla aynı olarak geçen ifadelerin yanında; kendisine işaret edildiği halde bizzat bu ismi ile zikredilmediği ayetler de (Âl-i İmran 3/79; el-Fâtır 35/29; ez-Zümer 39/23) bulunmaktadır. Bu ayetlerde Kur'an okuyanların özellikleri (el-Enfâl 8/2; el-İsrâ 17/107; el-Fâtır 35/29; ez-Zümer 39/23), Kur'an'ı okuma hususunda tavsiye niteliğinde emirler (el-Kehf 18/27; en-Neml 27/92; el-Ankebût 29/45; el-Müzzemmil 73/4; el-Kıyâme 75/18), Hz. Peygamber'in okumasına yönelik durumlar (el-İsrâ 17/45, 106; el-A'lâ 87/6), Kur'an okununca gereğini yerine getirmek ve ona uymak gerektiği gibi hususlar (el-İsrâ 17/ 106; el-İnşikâk 84/21) yer almaktadır. İçinde okuma ifadesi geçmeyen ancak Kur'an'ın ne olduğu (ez-Zuhruf 43/43-44) ve niçin indirildiği (eş-Şuarâ 26/192-199) ile ilgili ayetler de bulunmaktadır. Bu ayetlerden anlaşıldığına göre Kur'an; okunmak, üzerinde düşünölmek, anlaşölmek, uygulamaya geçirölmek için indirölmüştür. Buradan yola çıkarak bir müminin Kur'an'a karşı ilk görevinin okumak olduğu anlaşölaböilir. İbadet şuuruyyla gerçekleştireceği Kur'an tilavetinde gözetmesi gereken ana hedef ise kendisine sunduğu rehberlikten yararlanmak

³⁹ Ebu'l-Hamid Muhammed b. Muhammed el-Gazâlî, *İhyâu ulûmi'd-dîn*, (Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, ts.), 1: 278.

⁴⁰ Gazâlî, *İhyâu ulûmi'd-dîn*, 1: 287.

olmalıdır.⁴¹ Her ibadetin maddi-manevi boyutları olduğu gibi Kur'an tilâvetinin de ses/şekiller gibi metin ve telaffuzu ilgilendiren maddi; sözün etkileyici gücünü anlam yönüyle ortaya çıkararak manevi boyutu vardır. İdeal bir okumada her iki boyut da ihmal edilemez. Bu bağlamda telaffuz ile anlam arasındaki ilişki önem arz etmektedir. Kur'an okuma etrafında yer alan bir takım faaliyeti ifade eden içeriksel ve şekilsel olan bazı hususlar lafız önceliyor gibi görünmektedir. Ancak bunların her biri lafız-mana ilişkisinin iç içe olduğu bir örüntüde esas olanın anlama boyutu olduğuna dikkat çekmektedir ve okuma, anlama ve yaşama açısından zenginliği artırmaya yöneliktir.

Kur'an-ı Kerim'de de "okuma" eylemine karşılık olarak geçen şu üç kavram, anlamayı içermekte ve lafız-mana ilişkisinin dikkat çekici bir örneğini teşkil etmektedir. Bunlardan "okumak" anlamındaki kıraât;⁴² lafız açısından "okumak", işlev açısından "okunana uymak, tabi olmak" anlamındaki tilâvet⁴³ ve "ağır ağır, tane tane okuma" anlamına gelen tertîl⁴⁴ birbirinin yerine kullanılabilenler ise de farklı anlam seviyelerine işaret etmektedirler. Kıraât harflerin edası ve kelimelerin okunuş özellikleri açısından okuma faaliyetinin başlangıç noktasında yer alırken; tertîl bir üst seviyeyi ifade eder. Anlamındaki acele etmeden ağır ağır okuma ifadesi, tertîl kavramının manasına düşünmeyi de dahil eder. Mücâhid de (ö. 103/721) bu ayeti yorumlarken zeka unsuruna vurgu yapar.⁴⁵ Her iki kavramın da anlamını kapsayan tilâvet kelimesi ise; "çok yakından takip etme ve hükümde ona uyma" anlamında ideal bir okuma eyleminde en üst seviyede yer alır. Kıraât ve tertîl kelimeleri Kur'an'ın ilk nazil olduğu zamanlarda kullanılmış, tilâvet kelimesi ise son dönemdeki ayetlerde yer almıştır. Buna göre nüzul sıralamasında da belki anlam açısından bir tedricilikten söz edilebilir.⁴⁶

Kıraât ve tilâvet kelimelerinin tamlama halinde kullanıldığı durumlar için lafız ve anlam ilişkisi boyutunda ilgi çekici bir husustan daha bahsedilebilir. Kıraâte okuma ile ilgili hususlar ön plana çıktığı için namaz içinde okunan Kur'an'a "kıraât" denirken;

⁴¹ Karşılı, "Dindarlığımızın İnşasında Kur'an Meallerinin Rolü", 46.

⁴² İbn Manzûr, *Lisânu'l-Arab*, 1: 184.

⁴³ Ebu Hayyân Muhammed b. Yusuf el-Endelûsî, *el-Bahru'l-muhît fi't-tefsîr*, thk. Sıdkî Muhammed Cemîl, (Beyrut: Dâru'l-Fikr, h.1420), 1: 294; İbn Manzûr, "t-l-v", *Lisânu'l-Arab*, 14: 104.

⁴⁴ İbn Manzûr, *Lisânu'l-Arab*, "r-t-l", 11: 265.

⁴⁵ Şemsuddîn el-Kurtubî, *el-Câmiu li ahkâmi'l-Kur'an*, thk. Ahmed el-Berdûnî ve İbrahim Atfeyiş (Mısır: Dâru'l-Kütübi'l-Mısriyye, 1964), 19: 37.

⁴⁶ Kıraât ve tertîl; el-Alak 96/1, el-Kıyame 75/17-18, el-Müzzemmil 73/4. ayetlerde geçerken tilâvet; el-Bakara 2/121, Al-i İmran 3/113, el-Enfal 8/2. ayetlerde geçmektedir.

okunan şeye uyma, gereğini yerine getirme anlamından dolayı secde emrinin geçtiği ayetlerin okunması durumunda yapılan secde “tilâvet secdesi” olarak adlandırılmıştır.⁴⁷

Fedâilu'l-Kur'an diye bilinen ve daha çok hadislerden yola çıkarak oluşturulan, bazı ayetlerin/surelerin okunmalarının faziletli olduğu şeklinde yapılan mülahazalar da onların anlamları veya muhtevası ile ilgilidir. Örneğin Kur'an'ın üçte birine denk sayılan İhlas suresinin Allah'ın birliği ve tevhid ilkesini konu alması⁴⁸ onun anlam ve muhtevasının önemini gösterir. Fazileti zikredilen sureleri bol bol okumak sadece seslendirmekten ibaret olmayıp manasını düşünerek okumayı içine alır.⁴⁹

Kur'an'da üzerinde çok durulan ve *insanı kulluk bilincine yükselten bir erdem* olan “düşünme” ile ilgili kullanılan tefekkür, tedebbür gibi kavramların her biri düşünmenin farklı boyutlarına işaret eder.⁵⁰ Yine okumaktan aslolanın, üzerinde düşünme, sonuç çıkarma olmasıyla ilgili teakkül, tefekkür gibi yakın manalarda olup birbirini tamamlayan farklı kavramların bulunuyor olması da anlamanın öncelendiğinin ve ayetlerin üzerinde düşünülmesini istendiğinin ifade edilmesi şeklinde anlaşılabilir. Bu anlamda nezâir teşkil edecek kelimelerin seçilmiş olması ve okuma veya okumadan çıkarılacak sonuçlar için zengin bir isimlendirme yapılmış olması, konunun önemine ayrıca işaret eden hususlardan biridir. Kur'an'ın bu konuda ortaya koyduğu hassasiyet, sonradan gelen müslüman düşünürleri de okuma adabında manayı esas alan bir takım tedbirler almaya ve farklı başlıklar altında düşünce üretmeye sevk etmiştir. Okunan ayetlerin üzerinde düşünülmesi gerektiğinden, okurken düşünmeye fırsat tanınması açısından zamana ihtiyaç olduğundan hızlı bir okuyuş uygun görülmemiştir.

Hz. Peygamber'in Kur'an'ı başta sona okumak için üç günden öncesine izin vermemesi ve bunun sebebini de anlamamaya bağlaması,⁵¹ hızlı okumanın anlama önünde bir engel teşkil ettiğini gösterir. Ayrıca binbir hatim, beş yüz yasin gibi sayılarla

⁴⁷ Yavuz Fırat, “Kıraat Tertil ve Tilâvet Kavramlarının Anlamsal Araştırma ve Karşılaştırması”, *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13 (2002): 257-269.

⁴⁸ Ebu Mansur Muhammed b. Muhammed el-Maturidî, *Te'vilâtu'l-Kur'an*, thk. Ahmed Vanlıoğlu, (İstanbul: Mizan Yayınevi, 2005), 14: 113.

⁴⁹ Erbaş, “Kur'an Okuma, Dinleme ve Öğrenme Algısına Eleştirel Bir Bakış”, 37-62.

⁵⁰ Ahmet Koç, “Düşünen İnsan Yetiştirmede Din Eğitiminin Rolü”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6 (1999): 74-77.

⁵¹ Muhammed b. İsa et-Tirmizî, *Süneni't-Tirmizî*, “Kıraât” 13, (Beyrut: Dâru'l-Garbi'l-İslâmiyye, 1998), 5: 46.

belli bir zamana kadar okuma yetiştirme telaşları da hızlı okuma kapsamındaki engellerden sayılabilir.

Öte yandan vurguları kaçırmaya sebep olacak şekilde telaffuzun hızlı olmasının da uygun olmadığı ifade edilmiştir. Konuşma dilinin özellikleri olan tekrarlar, soru-cevap kalıpları ve kelime/cümle sonundaki ahenk gibi unsurlar anlamaya katkı sağlar ve bunlar Kur'an'da oldukça fazladır.⁵² Vurgusuz ve tonlamasız şekilde çok hızlı konuşan bir hatibin konuşması ne derece anlaşılabilir ise; ilahi bir hitap olan Kur'an-ı Kerim'in sayılan bu unsurlara dikkat edilmeden hızlıca okunması da o derece yanlıştır ve mananın anlaşılmasını güçleştirir. Bu yönüyle Kur'an'ın hızlı okunması, anlamının önünde bir engel teşkil eder.

Aynı şekilde konuşma örneğinden yola çıkarak, dinleyenin zihni başka şeylerle meşgul olduğunda veya isteksizlikten kaynaklanan bir bıkkınlık söz konusu olduğunda konuşan kişinin sözlerinin anlaşılmadığında şüphe yoktur. Kur'an'ın, okumak için uygun zaman tavsiyesinin altında yatan sebeplerden birisi de bahsedilen bu vakitlerin meşgulliyetlerden uzak olunan en verimli zamanlar olmasıdır. Hz. Peygamber'in "kalbin tilâvet üzerinde birleştiği"⁵³ ifadesinden de okurken anlamının önüne geçecek her türlü engelin mümkün olduğunca kaldırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Kur'an'ı okurken kemâl-i edeple hürmet göstermenin ve kalbini, zihnini açmanın bir ifadesi olarak tilâvet adabı içerisinde sayılabilecek hususlardan biri de "gürültü" faktörüdür. İstenmeyen ses veya ses kirliliği anlamındaki gürültü kavramı Kur'an'da farklı bağlamlarda geçer.(Hûd 11/67, 94, el-Ankebût 29/40, Yâsîn 36/28, Kamer 54/31,) Kur'an okunurken susup dinlemeyi ve sessiz olmayı öğütleyen ayet de (el-A'râf 7/204) doğrudan gürültüden bahsetmese bile aslında ayetleri anlayabilmek için gürültü yapmayın der gibidir. Bu kapsamda gürültü ve okuma ile ilgili diğer bir ayette (Fussilet 41/26) inkar edenlerin "Kur'an okunurken gürültü yapın" şeklinde söylemelerinin ardında tilâvetin insanlar üzerindeki etkisini kırmak amacı yatmaktadır. Gürültü manayı anlamayı kalıcı olarak etkilemez ancak tilâvetin engellenmesinden amaç hiç olmazsa dikkati dağıtmaktır.⁵⁴ Dikkati dağıtık olan kişinin manayı anlaması güçtür. Okunan

⁵² Karşlı, "Dindarlığımızın İnşasında Kur'an Meallerinin Rolü", 43.

⁵³ Buhârî, "Fedâil", 37.

⁵⁴ Yılmaz, "Kur'an'ı Salt Okumanın Değeri", 72.

ayetlerin anlaşılması için gürültü yaparak etkisinden kurtulmak isteyenlerin aksine mü'min, bütün varoluşuyla Kur'an okunurken kulağını, zihnini, gönlünü açarak dikkatle dinler.

İslami literatürde de Kur'an okumada esas olanın mananın anlaşılması olduğuna dair farklı başlıklar altındaki bir takım hususlar üzerinde fikir üretilmiştir. Mesela Kur'an okumaya niyet etmekle başlayıp yapılması gerekenlerin bir dizi kurallarla tarif edildiği tilâvet adabı⁵⁵ ile ilgili zahiri bazı hususlar daha okumaya başlamadan bir niyet, yönelim ve öğrenme azmini içerir. Saygısız bir tutumun öğrenme, anlama ve maddi-manevi doyuruculuğundan beslenerek istifade etmeyi engelleyeceği düşüncesinden hareketle kemali edeple oturulması, abdestli olunması gibi bütün bu hususlar, okunan kitaba verilen değeri göstermesi ve muhatap alınması açısından Kur'an'ın anlaşılmasında etken olan faktörlerden biridir. Özellikle Türk halkının geleneğinde oldukça önemli bir yer tutan okumanın bu ilk adımı, Kur'an'ı daha eline almadan elde edilecek bir bilinç içerisinde ilahi hitap algısıyla hareket ederek ona yaklaşma imkanı verir. Böylece bedeninde ve bulunduğu ortamda bazı hazırlıklar yaparak Kur'an okumaya başlayan bir kişi zihnini, gönlünü Kur'an'ın hakikatlerine açmaya hazır bir haldedir.⁵⁶ Kalbinin üzerindeki kilitleri (Muhammed 47/24) açarak Kur'an okuyan kişinin ayetleri düşünerek okuması ve anlaması daha kolaydır.

Kur'an'ın telaffuz-anlam boyutuyla ilişkili olan hususlardan bir diğeri de tecvid kurallarıdır. Okuyuşu iyi ve güzel yapmak anlamına gelen tecvid,⁵⁷ kıraâtle ilgili bir takım kurallardan ibarettir. Çoğu hükmünü ayetin manasının bozulup bozulmadığına göre alan, hatalardan uzak bir şekilde okumayı gaye edinen tecvid ilmi, okuyuşun güzelleştirilmesi ve Kur'an'ın doğru anlaşılmasında önemli bir etkidir. Harflerin çıkış yerleri ve sıfatlarına riayet ederek okunmasını ve manayı esas alarak durulması/geçilmesi gereken yerlere konulan secavend işaretlerini kapsayan bu kurallar, okuyucuya Kur'an'ın güzel ve hatasız okunmasını sağlamanın yanı sıra ayetlerin yanlış anlaşılmasına yol açmayacak bir okuma imkanı sunar.⁵⁸

⁵⁵ Zerkeşi, *el-Burhân*, 1: 449.

⁵⁶ Karşlı, "Dini Tecrübenin Kur'an'ı Anlama ve Yorumlamadaki Rolü", 110.

⁵⁷ İbn Manzûr, *Lisânu'l-Arab*, "c-v-d", 3: 135.

⁵⁸ Veli Kayhan, "Doğru Okuma Bağlamında Mushaf'a İşaret Konulması: İ'câm ve Sonrası", *Bilimname: Düşünce Platformu* 7/12 (2007/1): 129; Abdurrahman Çetin, *Kur'ân Okuma Esasları*, 32. Baskı (Bursa: Emin Yayınları, 2015), 77-85.

Kur'an'ın tilavet temsili prensiplerinden olan ve okuyuş esnasında sesin manaya göre yükseltip alçaltılması gibi ses unsuruna dayalı bazı hususlar da lafız-mana ilişkisinde mananın öncelendiğini gösteren bir boyuta işaret etmektedir. Buna göre emir ve yasakların bulunduğu, müjde, mükafat ve rahmet va'deden ayetler, hak ve hakikatlerin anlatıldığı ayetler ref'i-savt ile (sesin yükseltilmesi) okunması gerekirken; zem ifade eden veya batıla mensup sözler, inananların veya meleklerin soruları dua-yakarış-pişmanlık ifadeleri hafd-ı savt (sesin alçaltılması) ile okunması gerekir.⁵⁹ Yine Kur'an'ın genelinde yer almakla birlikte özellikle Mekkî ayetlerde daha çok fark edilen ayet sonlarındaki ses uyumu ve ahenk okuyucunun dikkatini celbetmekte ve belleği korumaktadır. Ayet sonlarında uzatarak durmak diğer ayete geçmeden önce düşünmek için insana biraz zaman kazandırır.⁶⁰ Bu durum dikkati uyarılmış bir zihnin söyleneni daha iyi anlamasına katkı sağlar. Kur'an-ı Kerim sesli veya sessiz olarak okunabilir. Sesli okumanın okuyan kişiye olduğu kadar dinleyene de faydası vardır. Dinleyen kişi belki duyduğu ayetlerden istifade edecek hatta bu ayetleri kendisi daha önceden okumuş olsa ile o anda ilk kez duyuyormuş gibi etki yapacaktır.⁶¹ Hz. Peygamber'den Kur'an'ın okunması ile ilgili aktarılan rivayetlere de bakıldığında sesli okumanın anlama ile ilgisi olduğu görülür. Bu yönüyle sesli ve güzel okuma, okunanların anlaşılmasına katkı sağlayan faktörlerdendir.

Kur'an'ı okuma konusunda ihtiyacı karşılayan pratik bölümlenmelerin de lafız-mana ilişkisine işaret eden bir yönü bulunmaktadır. Menzil (haftalık okumalar için yedi bölüm), cüz (aylık okumalar için otuz bölüm), hızb (sekiz rekatta bir cüzün bitmesini sağlamak için dört bölüm), ta'şîr (her surenin yaklaşık on ayete bölünmesi), aşır (konu bütünlüğü içinde bir bölüm) şeklindeki bu bölümlenmeler kişiye okuma kolaylığı sağlar⁶² ve mananın ön plana alınması suretiyle bölümlendiğini gösterirler.⁶³

⁵⁹ Çetin, *Kur'an Okuma Esasları*, 343-344.

⁶⁰ Muhammed Hamîdullah, *Kur'an-ı Kerim Tarihi* trc. Abdülaziz Hatip Mahmud Kanık (İstanbul: Beyan Yayınları 324, Mayıs 2016),19.

⁶¹ Bu anlamda Hz. Ömer'in Hz. Peygamber'in vefat haberini aldığı esnada duyduğu Ali İmran 3/143. ayetle ilgili söylediği sözler hatırlanabilir.

⁶² Hikmet Koçyiğit, "Kur'ân'ın Bölümlenmesi", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 39 (Erzurum, 2013): 370.

⁶³ Hamîdullah, *Kur'an-ı Kerim Tarihi*, 103.

1.2.3. Kur'an'ın Anlaşılmasında Meal Okumanın Rolü ve Okuyucunun Sorumluluğu

Bir metnin okunmasından söz edildiğinde ilk kastedilen şey, aslında o metni anlamaktır. Dilin nihai hedefi iletişimin genel unsurları olan doğru anlama ve anlatmayı gerçekleştirmek olduğuna göre; anadili Arapça olmayanlar için “Kur'an okuma” tabiri bir de lafzın kendi anlayabileceği dile çevrilmesini içerir.⁶⁴ Kur'an'ın Arapçadan başka bir dile tercüme edilmesinde, ifadelerin okuyanın zihninde anlaşılır olması hedefi ön plandadır.⁶⁵ Ancak başka bir dile çevrilirken sadece telaffuz etme şeklinde anlaşılabilir “okuma” kavramı aynı zamanda anlamayı gerektirdiği halde bu anlamdan oldukça uzak bir uygulama şekline dönüşmüştür.⁶⁶

Kur'an'ı okuyan kimseler kelimeyi telaffuz ettiği anda manayı zihninde canlandıramadığı zaman “okuma” kavramı telaffuzun doğru ve seri olması şeklinde anlaşılır hale gelmiş ve içerisindeki “anlama” boyutu kaybolmuştur. Bu özellikle anadili Arapça olmayanlar için evleviyetle geçerli bir durumdur. Doğru telaffuz, manayı doğru anlamının birinci adımındır ancak manadan bağı koparılmış, sadece kural ve seslendirmeden ibaret olan bir okuma, araç değerini amaç değere dönüşmesi anlamına gelir.⁶⁷

Kur'an'ı tilavet ederek onun rahmet, nur, hidayet, şifa veren özelliklerinden faydalanmakla birlikte⁶⁸ ayetlerdeki murad-ı ilahiyi anlama gayreti içinde bulunanlar, ilim ehli tarafından Kur'an'ın anlaşılması adına yazılan tefsir ve meal⁶⁹ gibi oldukça

⁶⁴ Muammer Erbaş, ” Din Hizmetlerinde İcra Edilen Kur'an Okumalarında Eksik Kalan 'Kur'an'ı Anlama Boyutu' ve Bu Konuda Alınabilecek Bazı Pratik Tedbirler”, *I. Din Hizmetleri Sempozyumu (3-4 Kasım 2007)* 1 (Ankara: D.İ.B. Yayınları, 2008), 324-326.

⁶⁵ Muhammed Esed, *Kur'an Mesajı Meal-Tefsir*, çev. Cahit Koytak-Ahmet Ertürk, (İstanbul: İşaret Yayınları, 1999), XV.

⁶⁶ Bu bağlamda Müftüoğlu'nun verdiği şu örnek uygulamayı yansıtmaması bakımından ilgi çekicidir: “Yeni boyanmış merdiven korkuluklarının üzerine asılan “boyalı” yazısı, oraya sadece “okunması” için asılmaz. O yazıyı okuyarlardan beklenen bir davranış vardır. Bu davranış o yazıyı birkaç kez okumak değildir mesela.” bkz. Ömer Müftüoğlu, *Bugünün Müslümanının Kur'an'la İletişimi*, 2. Baskı (Ankara: Otto Yayınları, Şubat 2016), 283.

⁶⁷ Fatma Asiye Şenat, Mine Gölcü, “Kur'an'dan Kopuk İlahiyat Öğretiminin “Kalitesi” Üzerine”, *Küreselleşme Sürecinde Din Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı* (Eskişehir, 28-30 Kasım 2013), ed.Hüseyin Aydın & Mizrap Polat, (Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 2013), 429.

⁶⁸

⁶⁹ Kur'an'ın anlaşılması amacıyla hazırlanan bu eserler konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Hz. Peygamber döneminde olmadığı halde sonradan ortaya çıkması ve içinde birçok problemli yönleri barındırmasından hareketle meal okuma ve yazmanın bidat olduğunu düşünen ve sakıncalı olarak görenler bulunmaktadır. Öte yandan Kur'an'ı sadece Kur'an'dan anlamak gerektiğini savunarak dinin

zengin tarihi birikimden istifade etmeye çalışmaktadırlar. Her bir insanın Arapçayı inceliklerine nüfuz edecek kadar öğrenip Kur'an ayetlerinin ne anlama geldiğini kendisinin çözmeye çalışması mümkün görünmemektedir. Bir de ayetlerin anlaşılmasında temek kıstaslardan olan sebab-i nüzul veya uzmanlık gerektiren diğer ilim dallarında da ehliyet ve liyakat sahibi olmak gerektiği düşünülünce bu durumun herkes için gerçekleşmiş olması imkan dahilinde değildir. Hal böyle olunca Kur'an'ın bizden istediği ile var olan durum arasında bir açıklık oluşmuştur.

Nazil olduğu ortamdan asırlar sonra günümüz Müslümanlarının Kur'an'a yaklaşımlarında oldukça değişimler vardır. Onların Kur'an'la olan iletişimi "*kendini paranteze alarak*"⁷⁰ günlük hayattaki bazı uygulamalara endeksli yüzeysel/şekle bağlı bir görünüm arz edecek şekilde sürmektedir. Kur'an'ı ölmüşleri için okutmak, hatim zincirine katılmak, maddi-manevi hastalıklardan kurtulmak için okumak/okutmak, ses yarışmalarında okumak gibi sayısı çoğaltılabilecek bu okumaları tamamen faydasız boş iş saymak doğru değildir. Ancak Kur'an'ın rahmet ve hidayetinden istifade etmenin yegane yolu ve gözetilmesi gereken asıl gaye bu değildir. Bahsedilen bu okuma çeşitleri asıl okumanın sonrasında elde edilecek ikinci dereceden faydalardır.⁷¹ Bu faydalardan birisi de şüphesiz ki sevap elde etmektir. Karşılık, ecir anlamındaki sevap,⁷² Kur'an okunurken lafız ve anlam boyutlarının her ikisinin de ihmal edilmeden okunması ile kazanılır.⁷³ Lafzı okurken manayı anlamaya ve düsturlarını hayatına geçirmeye çalışmanın sevabı elbette sadece telaffuz etmenin sevabından daha fazla olacaktır. Bugünün Müslümanları olarak bizim okumalarımız Kur'an'ın okunması, anlaşılması ve uygulanması ile ilgili sayılan hususları içeren ideal bir okuma sağlamamaktadır. Kur'an okuyucularına yönelik yapılan bir araştırmada "niçin okunuyor" sorusu ile "niçin okunmalı" sorusuna verilen cevapların farklılığından, toplumda Kur'an'ın anlaşılacak için indiği ve getirdiği ölçülere uygun yaşamak gerektiği bilinci var olmakla beraber uygulamaların bu bilince ters düştüğü anlaşılmaktadır. Buna göre toplumda hakim olan

hükümlerinin çıkarılması için ondan başka bir kaynağa ihtiyaç olmadığını söyleyenler bulunmaktadır. Kur'an'ın anlaşılması konusunda metni merkeze alarak meal-tercümelerin yeterli olduğunu savunan bu yaklaşım, geleneği yadsıyan bir anlayış içerisindedir. Bu iki yaklaşımdan her biri okuyucuların önünde Kur'an'ın anlaşılmasına engel olacak halde aşırı denilebilecek uçlarda bulunmaktadır.

⁷⁰ Karslı, "Dini Tecrübenin Kur'an'ı Anlama ve Yorumlamadaki Rolü", 108.

⁷¹ Cerrahoğlu, "Kur'ân-ı Kerîm Anlayışımız", 141.

⁷² İbn Manzûr, *Lisânu'l-Arab*, "s-v-b", 4: 10.

⁷³ Erbaş, "Kur'ân Okuma, Dinleme ve Öğrenme Algısına Eleştirel Bir Bakış", 56.

Kur'an algısı, öğrenme ve okuma merkezlidir ve bunun en önemli sebeplerinden birisi, eğitim anlayışının anlama ve anlamlandırmadan ziyade öğrenme ve okuma üzerine olmasıdır.⁷⁴

İçinde bulunulan durumu Aliya İzzetbegoviç şöyle ifade etmiştir:

“Duraklama ve gerileme dönemine gebe zamanlarda, Kur'an'ın toplumdaki yeri neresiydi?”

Bu kitaba olan sadakat kaybolmamış, ancak aktif mistik karakter, yerini akıl dışı (irrasyonel) bir karaktere bırakmıştır. Kur'an kanun otoritesini kaybetmiş, bir nesne olarak kutsal sayılmaya başlanmıştır. Metnin özü yerini biçime bırakmış, büyük fikirler ise ezber yeteneği olarak görülmeye başlanmıştır. Teologların biçimciliğinin etkisi altında Kur'an daha az okunmaya, daha çok 'ezberlenmeye' başlanmıştır, tembelliğimizle uyuşmaya mücadele, dürüstlük, şahsi ve maddi fedakârlık emirleri eriyerek, Kur'an'ın rahatlatıcı sesinde kaybolup gitmiştir. Bu sıra dışı durum, adım adım sıradan bir şey olarak kabul edilmiştir, zira bu durum sayıları gün geçtikçe çoğalan, Kur'ansız yaşayamayan fakat emirlerine uymaya da takati olmayan Müslümanlara daha makul görünmüştür. Bu gerçeğin içerisinde, Kur'an ezberinin bu kadar yaygınlaşmasının psikolojik nedenlerini aramak gerekir. Kur'an'ı ezbere okuyup yorumluyorlar, ardından tekrar ezbere okuyup değerlendiriyorlar, sonra yine ezbere okuyorlar. Binlerce kez tekrarlıyorlar ki bir kez bile uygulamaya vakitleri olmasın. Kur'an'ın telaffuzu ile ilgilenen geniş ve titiz bir dal oluşturuldu, bu, Kur'an'ın hayata nasıl dahil edilebileceği sorusundan kaçış niteliğindedir. Nihayetinde, Kur'an'ı anlam ve içerikten arınmış boş bir sese dönüştürdüler.”⁷⁵

Son yüzyılda müslümanların mağlup medeniyet olduklarını fark ederek “biz nerede hata yaptık” deyip Kur'an'a yeniden dönmeleriyle beraber anlam odaklı çalışmalar yeniden başlamıştır. Ancak bunun kemikleşmiş yapıya ne kadar tesir edebildiği, burayı ne kadar dönüştürebildiği net değildir. Bu dönüşmenin nasıl gerçekleşeceği, asli unsurlardaki bozulmaların orjinaldeki Kur'an'ın istediği hale nasıl

⁷⁴ Nazif Yılmaz, “Nüzulünün 1400. Yılında Din Hizmetleri Çerçevesinde Toplumu Kur'an-ı Kerim'in Anlamıyla Buluşturmak”, Yecder II. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu Tebliğleri (9 Nisan 2011-İstanbul), (Yecder Kitapları 2): 336-338.

⁷⁵ Aliya İzzetbegoviç, *İslam Deklarasyonu*, çev. Sanela Crnovsanin, Mirela Crnovsanin Kurtali, (İstanbul: Yarın Yayınları, 2016): 32.

gideceği ile ilgili ciddi endişe taşımayı gerektirecek bir takım haller bulunmaktadır. Bu durumda yeniden dönüştürebilmek için her katmanda çalışmaya ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Hafızlık, Kur'an'la iletişimin en üst tabakası olarak anlaşıldığına göre bu konuda yapılacak iyileştirmeye yine hafızlık eğitiminden başlamak ciddi önem arz etmektedir.

Kur'an'ın baştan sona ezberlenmesi şeklinde telaffuza yönelik de bir ibadet olan hafızlığın, Kur'an'ın hem lafzı hem de anlamı ile sıkı bir bağ kurulmasını sağlama açısından oldukça önemli bir işleve sahip olması gerekir. Bu nedenle hafızlık müessesesinin bu açıdan bir değerlendirmeden geçirilmesi gerekmektedir. Ancak bununla ilgili kafa yormadan önce hafızlığın tarihi arka planına bakmak, anlam vurgusu ve hafızlığın araç değer oluşu üzerinden verilerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Hafızlık müessesesinin tarihine yapılacak kısa bir yolculuk, sürecin nasıl başlayıp nereye doğru gittiğini anlamak açısından anlamlı olacaktır.

1.3. TARİHİ SÜREÇTE HAFIZLIK

Kur'an-ı Kerim, Allah'ın Cebrail aracılığıyla peygamberlerine gönderdiği vahiy geleneğinin son halkasında Hz. Muhammed'e vahyedilmiş olan ilahî bir kitaptır. Miladî 610 yılında ilk vahiyyle başlayıp 23 yılda nüzûlü tamamlanan Kur'an-ı Kerim o zamandan bu yana eğitim-öğretimin odak noktasında yer almaktadır. Tarihte başlayıp kıyamete kadar devam edeceği düşünülen hafızlık müessesesi ise, Kur'an'ın okunması, yazılması ve ezberlenmesi suretiyle korunma altına alınmasının önemli aşamalarından birini teşkil eder.

Kur'an-ı Kerim, ilahi koruma altında olması⁷⁶ sebebiyle yazılması ve korunması bakımından kendisinden önce gönderilen semavi kitaplardan farklı olarak nazil olmuştur.⁷⁷ Çünkü yazının yaygın olarak kullanılmadığı bir topluma indirilmesine rağmen korunması için vahyolunduğu haliyle yazılarak kayda alınan tek kutsal kitap

⁷⁶ Kur'an'ın korunması ile ilgili gökyüzünde ve yeryüzünde koruma şeklinde yapılan açıklamalar için bkz. Muhsin Demirci, *Kur'an Tarihi*, 8. Baskı, (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2015): 78-87.

⁷⁷ Ömer Müftüoğlu, *Dinin Bağlayıcılığı ve İnsanın Özgürlüğü*, (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2016), 51.

olma özelliği taşımaktadır.⁷⁸ Kur'an'ın nazil olduğu Arap toplumu genel özelliği ümmilik olan, yazının ve yazı malzemelerinin yaygın olarak kullanılmadığı, ezber kültürünün yerleşmiş olduğu bir toplumdur. Diğer yandan yazıdan daha ziyade söz sanatlarının hakim olduğu edebi açıdan değerli olan hitabet tarzına ilgi duyuyorlardı.⁷⁹ Toplumun sözlü geleneğe dayanan bir öğrenme kültürüne sahip olması vahyin öncelikle hıfz yoluyla korunması sonucunu getirmiştir⁸⁰ ve bu anlamda ayetlerin ezberlenerek korunması oldukça doğal bir tutumdur. Öte yandan vahyolunduğu dönemde ve takip eden asırlarda Kur'an herkesin elinde bütün bir kitap halinde bulunmadığı için, okumak dendiğinde ilk akla gelen ezberden okumaktır. Ancak Kur'an'ı ezberleme faaliyeti olan hafızlık, başlangıçta bugünkü anlaşıldığı haliyle Kur'an-ı Kerim'in bir sistem halinde Fatıha'dan Nas'a kadar ezberlenmesi şeklinde anlaşılmamıştır.

Kur'an eğitimi tarihini Cebrail'in Hz. Peygamber'e ayetleri öğretmesinden başlatacak olursak bu anlamda kullanılmış ilk eğitim-öğretim metodu olan arz ve semadır. Okuma ve dinlemeye dayanan bu yöntem⁸¹ ile günümüze kadar ulaşan hafızlık kurumunun temeli atılmış olmaktadır. “Ümmî” (el-A'râf 7/157-158) ve “o güne kadar hiçbir kitap okumamış olmasından” (el-Ankebût 29/48) söz edilen Hz. Peygamber, ilk muhatabı olduğu vahyi muhafaza edip insanlara eksiksiz aktarma telaşına kapılarak daha vahyin inmesi esnasında onu ezberlemek için okumaya çalışınca; bu “endişeye gerek olmadığı”, (el-Kıyâme 75/16-19) “ayetleri unutmayacağı”(el-Â'lâ 87/6) “Kur'an'ı koruyacak olanın Allah olduğu”(el-Hicr 15/19) bildirilmiştir. Hz. Peygamber'in kendisine indirilen ayetlerin muhafazası konusunda Allah'a tevekkülü tamdır. Bununla birlikte o, birbirini tamamlayan iki metod olan bellek ve yazıyı⁸² kullanarak üzerine düşen gayreti göstermiş; kendisine vahyedilince ezberine yerleşen⁸³ bu ayetleri sahabeye

⁷⁸ Yaşar Kurt, “Kur'an'ın Korunmasında Hâfızlık Müessesesi”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/22 (2012/2): 233.

⁷⁹ Hamîdullah, *İslâm'a Giriş*, (İstanbul: Beyan Yay.219, 2014), 15.

⁸⁰ Muhammed Abdu'l-Azîm ez-Zurkânî, *Menâhilü'l-irfân fî ulûmî'l-Kur'ân*, 3.Baskı (y.y.: Matbaatu'l-İsâ el-Bâbî el-Halebî, ts.), 1: 240.

⁸¹ Suyûtî, *el-İtkân* 1: 177, 344, 362; Ebu Bekr el-Beyhakî, *Şuâbu'l-îman* thk. Abdu'l-Âli Abdu'l-Hamid Hâmid (y.y.: Mektebetü'r-Rüşd, 2003),3: 520; Buhârî, “Fedâil” 7.

⁸² Muhammed Hamîdullah, *İslâm'a Giriş*, 35.

⁸³ Fîrûzâbâdî Hz. Peygamber'i “Seyyidu'l-Huffâz” şeklinde hafızların ilki olarak değerlendirirken; Şahin onun hafızlığının vehbî olduğu görüşündedir. bkz. Muhammed b. Ya'kûb el-Fîrûzâbâdî, *Tenvîru'l-mikbâs min tefsîri İbn Abbâs*, (Lübnan: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, ts.), 241; Hatice Şahin Aynur, *Kur'an Hıfzı Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri*, (Ankara: DİB Yayınları 1142, 2015), 28.

de öğretmiş (el-Bakara 2/129) ve içlerinden seçtiği vahiy katiplerine yazdırmak suretiyle kayıt altına alınmasını sağlamıştır.⁸⁴

Ayrıca Hz. Peygamber, Kur'an ayetlerinin nâzil olduğu 23 yıl boyunca her sene Ramazan ayında indirilen ayetleri Cebrail ile karşılıklı okumuş (arz etmek) ve dinlemiştir. Vefat edeceği yıl iki kez gerçekleşen bu okuma işlemine arza-i ahire⁸⁵ denmektedir. Bu durum indirilen ayetlerde (hatta Mekke döneminin başında ayetlerin büyük oranda yazılı olarak tesbit edilmediği dönemlerde)⁸⁶ bir eksiklik oluşması ihtimalini ortadan kaldırmaktadır. Hz. Peygamber'in ayetleri bizzat yazdırarak tesbit ettirmesi, namazlarda okumak veya onun ahkâmını öğrenmek için sahabeyi ezberlemeye teşvik etmesi, hatta irâd ettiği hutbe ve kıldırıldığı namazları bir Kur'an eğitimi vasıtasına dönüştürmesi;⁸⁷ vahyin korunması, anlaşılması ve yaşanması konusundaki hassasiyetini gözler önüne sermektedir. Sahabe de ayetleri öğrenme ve birbirlerine öğretme hususunda gayret göstererek bu hassasiyeti devam ettirmiştir.

İslam tarihindeki Kur'an eğitimi Mekke döneminde Dâru'l-Erkâm başta olmak üzere gizli olarak evlerde yürütülürken; hicretten önce bu anlamda Hz. Peygamber'in Medine'ye öğretmen olarak gönderdiği Mus'ab bin Umeyr'in Kur'an eğitimi yaptığı ev olan Es'ad b. Zürâre'nin evi⁸⁸ kullanılmıştır. Medine dönemine geçildikten sonra Kur'an eğitimi daha kurumsal bir hüviyete bürünmüş, Mescid-i Nebevî'nin içindeki Suffa ve benzeri yerlerde yapılan bu faaliyet zamanla müstakil öğretim yerlerinde devam ettirilmiştir. "Kur'an öğretilen yer anlamında ilk olarak kabul edilen⁸⁹ ve "Dar'ul- Kurrâ" olarak da anılan Mahrame b. Nevfel'in evi ile Medine'de bulunan dokuz tane mescid bu manada eğitim merkezi olarak kullanılmıştır.⁹⁰ Buralarda yapılan Kur'an eğitiminden hanım sahabîler de faydalanmışlardır. Mescid-i Nebevî'nin yanında yer alan Ashâb-ı Suffa'nın yanı sıra "Suffatü'n-Nisâ" kadınlar suffası olarak bilinen yerde Kur'an'ı

⁸⁴ Muhammed Hamîdullah, *Kur'an-ı Kerim Tarihi*, 42-43.

⁸⁵ Hamîdullah, *İslâm'a Giriş*, 37.

⁸⁶ Hamîdullah Kur'an metninin ilk kez yazılmaya başlandığı tarihi kesin olarak tespit etmenin mümkün olmadığını ancak elde edilebilen bilgilerden risaletin 5. yılına rastladığının söylenebileceğini ifade etmektedir. bkz. Hamîdullah, *Kur'an-ı Kerim Tarihi*, 41.

⁸⁷ İbn Esîr, İzzuddin Ebul-Hasan Ali b. Muhammed el-Cezerî, *Usdu'l-ğâbe fi ma'rifeti's-sahâbe* thk. Ali Muhammed-Adil Ahmed Abdu'l-Mevcûd, (y.y.: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1994),7: 277.

⁸⁸ Şakir Gözütok, "Resulullah (s.a.s.) Döneminde İlköğretim Kurumları ve İşlevleri", *Dini Araştırmalar* 1/2 (Eylül-Aralık 1998): 173.

⁸⁹ Mustafa Öcal, "Türkiye'de Kur'an Eğitim ve Öğretiminde Görülen Gelişmeler ve Bir İcazetnâme Örneği", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/2, (2004): 83.

⁹⁰ Nebi Bozkurt, "Hafız", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1997), 15: 76.

ezberleyen hanımlar diğerleri ile meşgul olmuşlardır.⁹¹ İslamiyetin yayılmasıyla Hz. Peygamber'in çevresinde yetişen hafız sahabîlerin Mekke, Medine, Kûfe, Basra, Dımaşk ve Mısır gibi farklı merkezlerde kurdukları Kur'an mektepleri ile halka genişlemiştir. Bu mekteplerin başında bulunan hafızlar yıllarca süren eğitim faaliyetleri ile kıraat alanında kendi yollarını takip edecek pek çok alimi yetiştirmişlerdir.⁹²

Hz. Peygamber döneminde Kur'an'ın tamamını ezberleyen hafız sahabîlerin sayısı konusunda ihtilaf bulunmaktadır. Kaynaklarda Buhârî'nin "Ashâbın Kurrâları"⁹³ başlığı altında Kur'an'ın dört kişiden alınmasını tavsiye eden bir rivayet,⁹⁴ Malik b. Enes'in Kur'an'ı cem edenlerin sayısını dört olarak belirtmesi⁹⁵, İbn-i Habîb'in altı⁹⁶, Aynî'nin otuza yakın hafız sahabînin ismini zikretmesinden⁹⁷ hareketle hafız sahabe sayısının az olduğundan bahsedilmiştir. Öte yandan Bi'ri Mâûne vakasında yetmiş kurrânın⁹⁸, Yemame savaşında yediyüz veya daha fazla⁹⁹ sahabînin şehit edilmesi, Suffa'da eğitim gören sahabenin çokluğu, hafız sahabîlerin Kur'an öğretimi için görevli olarak birçok yere gönderilmesinden hareketle de hafız sayısının az olmadığı da ifade edilmiştir. Kadınlardan Hz. Peygamber'in hanımları Hz. Âişe, Hafsa ve Ümmü Seleme'nin de Kur'an hafızı olduğundan bahsedilmektedir.¹⁰⁰ Hz. Peygamber döneminde Kur'an'ın tamamını ezberleyemeyenlerden bir kısmının O'nun vefatından sonra tamamladığı da zikredilmektedir.¹⁰¹

Hz. Peygamber'in vefatından sonra halifesi Hz. Ebu Bekr döneminde meydana gelen Yemâme savaşında içlerinde hafız sahabîlerin de bulunduğu şehitler üzerine Hz.

⁹¹ Bedruddîn el-Aynî, *Umdetu'l-kârî*, (Beirut: Dâru İhyâu't-Turâs, ts.), 16: 272; 18: 280; 20: 26.

⁹² Bozkurt, "Hafız", 15: 75.

⁹³ Başlangıçtan bu yana "kurrâ" ismi Kur'an ehli için hep kullanılmıştır ancak anlamında zamanla kaymalar oluşmuştur. İlk zamanlarda Kur'an'ın tamamını ezbere bilmese dahi ahkâmı hakkında bilgisi olanlara kurrâ denirken günümüzde anlamını bilmese dahi farklı vecihlere göre Kur'an'ı ezberleyen ve okuyanlara denilmektedir.

⁹⁴ Buhârî, "Fedâil" 8.

⁹⁵ Aynî, *Umdetu'l-kârî*, 20: 26.

⁹⁶ Muhammed İbn Habîb, *el-Muhabber* thk. Ilse Lichtenstadter (Beirut: Dâru'l-Âfâki'l-Cedîde, ts.), 286; Mukâtil b. Süleyman, *Tefsîru Mukâtil b. Süleyman* thk. Abdullah Mahmud (Beirut: Dâru İhyâi't-Turâs, 1423), 4: 793.

⁹⁷ Aynî, *Umdetu'l-kârî*, 20: 27.

⁹⁸ Zurkânî, *Menâhilü'l-irfân*, 1: 242.

⁹⁹ Kurtubî, *el-Câmiu li ahkâmi'l-Kur'an* 1: 50.

¹⁰⁰ Zurkânî, *Menâhilü'l-irfân*, 1: 242.

¹⁰¹ Bilal Ünsal, "Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)", (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, 2006),12; Kurt, "Kur'an'ın Korunmasında Hâfızlık Müessesesi", 240.

Ömer Kur'an'ın muhafazası konusunda telaşa düştü. Çünkü yazılmış olsa bile ayetlerin hangisinin önce, hangisinin sonra geldiği gibi hususlarda hafız(a)lara başvurulduğu için Kur'an'ın muhafazası konusunda ezber yine ön plandaydı. Bunun için Hz. Ömer halifeye ezberlerde ve farklı yazı malzemelerinde dağınık halde bulunan Kur'an ayetlerini bir araya toplayıp kitap haline getirmeyi teklif etti. Zeyd b. Sâbit'in sorumluluğundaki heyet yazılı ve ezberlenmiş olan ayetleri şahitler huzurunda bir kitap halinde topladı.¹⁰² Böylece Kur'an-ı Kerîm iki kapak arasında cem' edilerek "Mushaf" haline getirilmiş ve o zamandan bu yana Müslümanların bulunduğu her yerde okuma ve ezberleme faaliyetleri yaygın bir şekilde devam etmiştir. Kur'an-ı Kerim'in cem' edilmesi, korunması açısından Hz. Peygamber'in gösterdiği hassasiyeti arkasından gelen sahabe neslinin de devam ettirdiğine dair bir örnektir. Mushaf haline getirilmiş ancak çoğaltılmamış olduğu dönemde, Kur'an'ın nesillere aktarımında ana unsur hıfz olarak görülmektedir. Zira o dönemde bugün olduğu gibi herkesin elinde bir "Mushaf" olması mümkün değildir ve bu durum yüzyıllar boyunca süregelmiştir.¹⁰³

Hz. Ömer döneminde İslamiyet yeni fetihler sayesinde geniş topraklara yayılmıştır. Fethedilen vilayetlere bir vali gönderilirken aynı zamanda sahabenin önde gelenleri Kur'an öğretmeni olarak görevlendirilmiş ve oralarda da Kur'an okulları açılmıştır.¹⁰⁴ Hatta Ebû Mûsâ el-Eş'arî, vali olarak görevli olduğu Basra'da pek çok kimsenin Kur'an'ı ezberlediğini Halife Ömer'e bildirmiş, o da hafızlara maaş bağlanmasını istemişti. Bunun üzerine ezberleyenlerin çok arttığını haber alan Hz. Ömer valiye "Onları kendi hallerine bırak. İnsanların Kur'an'ı ezberlemekle meşgul olurken onun hükümlerini öğrenmeyi ihmal etmelerinden kaygı duyuyorum" diyerek tedirgin olduğu hususu beyan etmiştir.¹⁰⁵ Hafızlık eğitiminde bugün gelinen noktada Hz. Ömer'in bu öngörüsünün ne yazık ki gerçekleştiği görülmektedir.

Hz. Osman döneminde de Kur'an; farklı lehçelerle okutulması ve dilden dile yayılmasından kaynaklanabilecek yanlış telaffuzlardan korunması amacıyla çoğaltılmış

¹⁰² Buhârî, "Fedâil" 3; Muhammed İbn Cerîr et-Taberî, *Câmiu'l-beyan fî te'vîli'l-Kur'ân* thk. Ahmed Muhammed Şakir (Müessesetü'r-Risâle, 2000), 1: 54; Kurtubî, *el-Câmiu li-Ahkâmi'l-Kur'an*, 1: 50.

¹⁰³ Hatice Şahin Aynur, "Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 11/2, (2011): 205.

¹⁰⁴ Zurkânî, *Menâhilü'l-irfân*, 1: 255.

¹⁰⁵ Abdülhay el-Kettânî, et-*Terâtibu'l-idâriyye* thk. Abdullah el-Hâlidî, 2.Baskı (Beyrût: Dâru'l-Erkâm, ts.), 2: 191.

ve çoğaltılan nüshalar çeşitli bölgelere gönderilmiştir.¹⁰⁶ Bu dönemde de bir bütün olarak öğretim faaliyetlerinin merkezinde Kur'an bulunmaktadır ve çoğaltılmış olsa bile yine de hafızalar yoluyla devam etmiştir.¹⁰⁷

Tabiîn döneminde müslüman olup Kur'an-ı Kerim'in dili Arapçayı bilmeyen milletlerin ayetleri yanlış telaffuz etmeleri ihtimaline karşılık harfler harekelenmiş ve noktalama işaretleri konmuştur.¹⁰⁸ Hz. Peygamber'in Cebrail'den öğrenerek sahabesine de öğrettiği okuma biçimi ile ilgili nakillere dayanılarak Kur'an'ın farklı vecihlerle okunma şekilleri olan kıraat sistemi gelenek halinde bütün İslam tarihi boyunca devam etmiştir.¹⁰⁹ Emevîler döneminde de kıraât âlimlerinin kendi hocalarından almış oldukları kıraat vecihlerini sistemleştirmelerinden dolayı kıraat ilmi oldukça gelişmiş ve kıraât-ı seb'a âlimlerinin üçü bu dönemde yetişmiştir.¹¹⁰

Tarih boyunca Kur'an öğretimi için en temel ve değişmez mekânların başında mescit ve camiler gelmekle birlikte,¹¹¹ zamanla müstakil eğitim-öğretim merkezleri de çoğalarak yaygınlaşmıştır. Bu merkezlerin adı Eyyübîler döneminde Dâru'l-Kur'an iken, eğitimin kurumsallaştığı Selçuklular döneminde bu isme ilaveten Dâru'l-Kurrâ ve Dâru'l Huffâz da buralara isim olarak verilmiştir.¹¹² Kur'an öğretiminin ihtisas seviyesinde yapıldığı medreseler olan Dâru'l-Kurrâlar, Osmanlı döneminde önemli öğretim merkezlerinden biri olmuştur. Osmanlı'da okul öncesi kurum olan Sıbyan mekteplerinde Kur'an öğretimine başlatılan öğrenciler, temel eğitimlerini burada tamamladıktan sonra alt seviyedeki bir Dâru'l-Kurrâ'ya devam ediyordu. Burada ihtiyat (hazırlık) ve huffaz olmak üzere bulunan iki sınıfta¹¹³ verilen eğitim sonunda hıfzını tamamlayanlar sonra

¹⁰⁶ Buhârî, "Fedâil" 3; Ebu Bekr b. Ebi Davud es-Sicistânî, *Kitâbu'l-mesâhif* thk. Muhammed Abduh (Mısır: el-Farûku'l-Hadîse, 2002), 88-93.

¹⁰⁷ Aynur, *Kur'an Hıfzı Geleneği*, 42.

¹⁰⁸ Abdurrahman Çetin, *Kur'an Okuma Esasları*, 19; Demirci, *Kur'an Tarihi*, 190.

¹⁰⁹ Öcal, "Türkiye'de Kur'an Eğitim ve Öğretiminde Görülen Gelişmeler", 82.

¹¹⁰ İsmail Yiğit, "Emevîler", *TDV Diyanet İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1995): 11: 97.

¹¹¹ Chikh Bouamrane, "İslam Tarihinde Eğitim-Öğretim Kurumları" çev. Nesimi Yazıcı, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 30 (1988): 281.

¹¹² Cahid Baltacı, "Cumhuriyet Döneminde Kur'an Kursları", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6 (1999), 182.

¹¹³ Hamit Er, *Osmanlı Devletinde Çağdaşlaşma ve Eğitim* (İstanbul: Rağbet Yay 1999). 30'dan akt.; Ahmet Fatih Çaylı, *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, 2005), 9.

daha yüksek bir seviyedeki Dâru'l-Kurrâ'da "ilm-i kıraat" ve "ilm-i meharic-i huruf" öğreniyordu.¹¹⁴

Osmanlı'nın son dönemlerinde eğitimde yapılan ıslah hareketleri neticesinde din eğitiminde hususiyetle de hafızlıkta, eğitimin gidişatını etkileyen bir takım olumsuz dalgalanmalar görülmektedir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında genelde eğitim sistemini özelde ise din eğitimini düzenleyen bir kanunla (3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı kanun) medreselerin bağlı olduğu Şer'iyye ve Evkâf Vekâleti kaldırılmış yerine Diyanet İşleri Reisliği kurulmuştur. Medreselerin bu şekilde kapatılmasıyla, bir üst medrese olan Dâru'l-Kurrâların da faaliyetleri sona ermiş ve hafızlık yaptıran müesseseler neredeyse bitme noktasına gelmiştir.¹¹⁵ Daha sonra gösterilen gayretlerle hafızlık eğitimi yeniden canlandırılmış ve o zamandan beri Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesindeki Kur'an kurslarında¹¹⁶ yaygın din eğitimi çerçevesinde devam ederek günümüze kadar gelmiştir.

Sekiz yıllık zorunlu kesintisiz ilköğretim kanunu çıkarıldığında bu uygulama hafızlık eğitiminin tıkanmasına yol açmış, hafızlığa olan ilginin azalması sonucu hafızlık yapanların ve yaptıran kursların sayısı hızla düşmüştür.¹¹⁷ Köklü bir geleneğin sekteye uğraması endişesi üzerine Diyanet İşleri Başkanlığı hafızlık eğitimi konusunda yeniden bir yapılanmaya gitmiş; 11.03.2010 tarih ve 113 sayılı Başkanlık onayı ile Kur'an kurslarında "Hafızlık Eğitim Programı" uygulanmaya başlanmıştır. Bu program, geleneğin sürdürülmesinin yanı sıra eğitim-öğretim alanındaki yeniliklerin hafızlık eğitimine katkı sağlayacak şekilde uygulanmasını amaçlamaktadır. Böylece hafızlık eğitim sürecine bir standart getirmenin yanı sıra büyük bir emekle elde edilmiş hafızlığın unutulması zayı olmasının engellenmesi hedeflenmektedir.¹¹⁸

¹¹⁴ Cahid Baltacı, "XV-XVI. Asır Osmanlı Eğitim ve Öğretim Faaliyetine Toplu Bir Bakış", *Diyanet İlmî Dergi* 15 (1976): 21.

¹¹⁵ Cahid Baltacı, "Türk Eğitim Sisteminde Kur'an Kurslarının Yeri", *Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi* 30, (İstanbul: 2000), 16.

¹¹⁶ Bazı araştırmacılar Kur'an kurslarını Dâru'l-Kurrâ'ların devamı olarak değerlendirirken; krş. Baltacı, "Türk Eğitim Sisteminde Kur'an Kurslarının Yeri", 16; bazıları da bu yaklaşımın gerçeği yansıtmadığı görüşündedirler. krş. M. Şevki Aydın, *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu* İlaveli 2. Baskı, (Ankara, D.İ.B. Yayınları, Yayın No:754, 2010): 39.

¹¹⁷ Bu dönemdeki hafızlık eğitimi ile ilgili istatistiksel veriler için bkz. Çaylı, *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri*, 12; Ünsal, *Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri*, 1.

¹¹⁸ <https://egitimhizmetleri.diyamet.gov.tr/Documents/Haf%C4%B1z%C4%B1k%20E%C4%9Fitimi%20Program%C4%B1%20-%202010.pdf> (Erişim:03 Temmuz 2018).

Son yıllarda ortaokul seviyesindeki öğrencilerin hafızlık eğitiminden yararlanması amacıyla “Okul öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Madde 32/4” kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı’nın ortaklaşa yürüttükleri “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” başlatılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün koordinesiyle ilk olarak 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara’da uygulamaya başlanılan ve il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ve müftülüklerinin birlikte yürüttükleri bu proje ile ortaokulda okuyan öğrencilerin hafızlığa hazırlık ve hafızlık eğitimini okul eğitimi ile birlikte almaları amaçlanmıştır.

Öte yandan hafızlığını bitiren öğrencilerin hafızlıklarını pekiştirmeleri amacıyla “Hafızların Eğitim Gördüğü Anadolu İmam Hatip Liselerinde” Türkiye Diyanet Vakfı ile ortaklaşa bir başka proje yürütülmektedir.¹¹⁹ Dünya genelinde farklı ülkelerde de okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğrenime eşzamanlı olarak yapılan örgün eğitim modeli,¹²⁰ ülkemizde de hafızlık özelinde yürürlüğe konmuştur ve ülke genelinde farklı bölgelerdeki imam-hatip okullarında uygulanmaktadır.

Hafızlık, Kur’an’a olan ilgiyi sistematik bir hale getirdiği için aynı zamanda bir eğitim faaliyeti olarak düşünülmelidir. Hz. Peygamber’den günümüze hafızlık eğitimi ile ilgili araştırma yapıldığında, bu konuda ayrıntılı olarak edinebileceğimiz net bir bilgi karşımıza çıkmamaktadır. Hafızlık eğitiminin yazılı değil sözlü kültüre dayanması, ilk dönem Kur’an hıfzında kullanılan yöntem hakkında bilgi veren derli toplu eserlerinin olmamasının en önemli nedenlerindedir.¹²¹

Kur’an hıfzının kurumsallaşmış hali olan hafızlık, günümüze kadar devam eden süreç boyunca müslümanların yoğun ilgisine mazhar olmuştur. Son dönemlerde kıraat alanına olan ilgi de giderek artmış ve bazı ilahiyat fakültelerinde kıraat anabilim dalları açılmıştır. Gerek ortaöğretim gerekse yükseköğretimde Kur’an-ı Kerim’in okunması ve ezberlenmesiyle ilgili bu gelişmeler oldukça sevindiricidir. Ancak Asr-ı Saadetdeki

¹¹⁹ “MEB Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları”, (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Mart 2018).

¹²⁰ Dünya ülkelerindeki uygulamalarla ilgili daha geniş bilgi için bkz. Aynur, *Kur’an Hıfzı Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri*; Ömer Özbek, “Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri”, *Bilimname* 29 (2015/2): 183-209.

¹²¹ Aynur, *Kur’an Hıfzı Geleneği*, 21.

uygulamalarla karşılaştırıldığında bugünkü uygulamalar işlevselliği açısından mühim farklılıklar içermektedir.¹²²

Hafızlık, ülkemizde ve diğer İslam ülkelerinde değişik isimlerle anılan mekanlarda çoğunlukla sadece Kur'an'ın ezberletilmesi ve hafızlığın yanı sıra farklı kıraatların öğretilmesi şeklinde yaptırılmaktadır. Nicelik yönünden gerçekleşen bütün gelişmelere rağmen nitelik yönünden temel sorunlar bulunmaktadır. Araştırmanın çıkış noktasındaki asıl faktör de bu sorunlardır. Hafızlığın temel amacı Kur'an'a ve anlattıklarına vakıf olmak iken; sadece lafzın ezberlenmesinden ibaret bir sistem haline dönüşmesi bu araştırmanın yola çıktığı ana problemi oluşturmaktadır.

Problemin sahadaki görüntüsüne dair bir durum fotoğrafı çekmek amacıyla araştırma kapsamında "Hafızlıkta Amaç-Araç Dengesi" adlı bir anket hazırlanmış ve hafızlık eğitiminin üçlü sacayağını oluşturan üç gruba (öğrenci-öğretici-veli) uygulanmıştır. Çalışmanın bir sonraki bölümünde uygulanan anketle ilgili veri analizlerine ve sözü edilen bu soruna işaret etmesi açısından anket sonuçlarıyla ilgili değerlendirmelere yer verilecektir. Ancak şu husus iyi bilinmelidir ki; araştırma sonucu ortaya çıkan tablo sadece anketin uygulandığı bireylere has bir durum değildir. Bu nedenle bireyler/kurumlar üzerinden bu sonuçlar, olumlu ya da olumsuz şeklinde nitelendirilmemelidir. Zira bugüne kadar yapılan akademik çalışmalardaki bu tarz araştırmalar da benzer sonuçları ortaya koymaktadır. O halde bu sorun hafızlık kavramının anlam erozyonuna uğradığı her zaman ve zemin için geçerlidir.

¹²² Bahattin Dartma, "Günümüzdeki Hâfızlık ile Asr-ı Saâdetteki Hâfızlığın Karşılaştırılması", *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 29 (2013): 179-192.

II. BÖLÜM

“HAFIZLIKTA AMAÇ-ARAÇ DENGESİ” ANKETİ VERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Gaye ve hedeflerini belirleme gayretleri medeniyet tarihi kadar eskilere dayanan,¹ “birey ve toplumda değişme ve oluşmalar meydana getirme süreci”² olarak tanımlanan eğitim, “kişiye yeni davranış ve tutum ve tavırlar kazandırmak veya kazanılmış davranışları istenilen davranışlara dönüştürmeyi ifade eder.”³ Eğitimin hedeflerinin davranışlar üzerinden belirlenmesinin onun amacına daha kolay ulaştıracağı ifade edilmiştir.⁴ Aynı zamanda, psikolojik manada da insanı zihin-gönül-nefis boyutları ile ele alarak şahsiyetini şekillendiren bir faaliyettir.⁵

Eğitim “insan kişiliğinin her yönünü ve varoluşun tüm süreçlerini kapsayan bir etkinlik”⁶ olarak değerlendirilmektedir. İnsanın hayatını tümüyle kuşatan bu etkinlik farklı alanları ilgilendiren dallara ayrılmaktadır. “Zıtlıklardaki ahengi yakalamayı” hedefleyen “takım çalışması”⁷ içerisinde planlanıp uygulanması gereken din eğitimi bu dalların en önemlilerinden biridir. Din eğitiminin mühim bir kısmını din öğretimi, dolayısıyla dinin ana kaynağı olan Kur’an’ın öğretimi oluşturur. Bu anlamda temelini Kur’an’ın oluşturduğu din eğitimi ve öğretiminin ne’liği ve nasıllığı önem arz etmektedir.

Merkezinde yapısı gereği sürekli değişen ve gelişen insan bulunan din eğitiminin problemi, “düşünen, anlayan, değerlendiren, eleştiren ama eleştirilmeye ve farklı düşüncelere de tahammül gösteren, bununla birlikte seçme hakkını ve sorumluluk yeteneğini de bilinçli olarak kullanabilen insanı yetiştirebilmektir.”⁸

¹ M. M. Sharif, “Islamic and Educational Studies” 2. Baskı, 3. Bölüm (Lahore: 1976) çev. Ali Özer, “Eğitimde İslâmi Hedefler”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3 (İzmir, 1986): 205.

² Osman Eğri, “Eğitimin Genel Amaçları Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 44/1 (2003): 271.

³ Şakir Gözütok, “İbadet ve Eğitim İlişkisi”, *Türk-İslâm Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi* 4 (Konya: 2007): 189.

⁴ Ahmet Fatih Çaylı, *Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri*, 29.

⁵ Bayraklı, “Kur’an ve Eğitim”, 63.

⁶ Hökelekli, “Kur’an’ın Eğitime Getirdiği Değerler ve Hedefler”, 59.

⁷ Ahmet Nedim Serinsu, “Kur’anı Gençlerimize Nasıl Anlatalım”, *Gençlik Dönemi ve Eğitimi Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi*, (Ensar Neşriyat, 2000): 330.

⁸ Koç, “Düşünen İnsan Yetiştirmede Din Eğitiminin Rolü”, 73.

Din eğitiminin nihai hedefi ise; fitratında din duygusu var olan bireyin Allah ile iletişiminin canlı tutularak, içinde yaşadığı toplum ve insanlık bazında kendini gerçekleştirmesidir. Bunun için öncelikle onun yaratılışı gereği sahibi olduğu özelliklerin korunup geliştirilmesine ve bireyin özünde varolup gizlide kalmış yeteneklerinin(potansiyel) ortaya çıkarılmasına öncelik verilmesi gerekir.⁹ Ayrıca insanın düşünce melekelerini yok eden/zarar veren engellerin ortadan kaldırılması,¹⁰ inancın özümsemekle derinleştirilmesi ve bireyin edindiği bilgi birikimine dayanarak ibadetlerini en doğru şekilde yapabilmesi en önemli kazanımlardandır.¹¹ Din eğitimi bu kazanımları sağlama uğrunda bir araçtır. Bu vesileyle elde edilecek bir bilinçle benimsenmiş olan dini inançlar kişinin davranışlarında etkisini gösterecektir. Bu da din eğitiminin geliştirici gücünü ortaya koymaktadır.

Eğitim, davranış ve tutumla alakalı faaliyetleri ifade ederken; öğretim anlama, düşünme, mukayese etme, okuma, vb. zihinsel etkinliklerle gerçekleştirilir.¹² Din öğretimi de bireye aklını kullanmanın yollarını gösteren, inancı sayesinde hayatta karşılaşılabileceği problemlerle başa çıkabilen,¹³ “*dini bilgileri insan için anlamlı hale getirerek hayatı anlama ve anlamlandırmaya yardımcı olan*”¹⁴ bir takım zihinsel eğitim süreçlerini içeren bir alandır. Bu noktada devreye girmesi gereken kavram “anamlı öğrenme” dir.

Ausubel tarafından ortaya atılan bu yaklaşım, önceden sahip olunan fikrî altyapının öğrenmeyi doğrudan etkilediği ve öğretilen bilgilerin bireyin yaşamında arzu edilen karşılığı bulması için anlamlı hale getirilerek kazandırılması gerektiğini savunur.¹⁵ Anamlı öğrenmede asıl amaç bilgiyi sadece ezberlemek olmadığı için öğretim aşamalarının başında ezbere yeteri kadar yer verir. Bu yüzden ezberlenmiş bilgilerin çokluğu bir başarı göstergesi değildir. Çünkü bilgiyi özümseyip kendi varlığına katmadan

⁹ Hökelekli, “Kur’an’ın Eğitime Getirdiği Değerler ve Hedefler”, 65.

¹⁰ Koç, “Düşünen İnsan Yetiştirmede Din Eğitiminin Rolü”, 79.

¹¹ Akyürek, “Din Eğitiminde Genellemelerin Öğretimi”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 47/1 (2006): 133.

¹² Bayraktar Bayraklı, “Kur’ân-ı Kerim’de Öğretim Kavramı ve Vahiy”, *Diyanet Dergisi* 27/4 (Ankara: Ekim-Kasım-Aralık 1991): 161.

¹³ Mualla Selçuk, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme)”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 4 (1997): 151-158.

¹⁴ Akıncı, “Hayata Anlam Vermede Dinî Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü”, 20.

¹⁵ Eğitim ve Bilim, Ausubelin Öğrenme-Öğretim Teorisi, egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5387/2275, (Erişim 06 Mart 2019).

sadece ezberleyen kişi yeri geldiğinde sayar ancak bir sorunla karşılaştığında sahibi olduğu bilgi ile bir çözüm üretmez.

Din öğretiminde zihinsel eğitim süreçlerini içeren alan bilimsel yollarla araştırılıp elde edilen belli metodlara dayanarak oluşturulur. “*Metod, belirli bir amaca ulaşmak için, mecburi olarak başvurulmuş düzenli yollar*”¹⁶ olarak kabul edildiğinde din öğretiminin metodları da öğretimin amacına ulaşırması açısından oldukça önem arz eder. Örneğin; din öğretiminde -diğer dallardan farklı olarak- kullanılan metodlardan biri olan “nakil ve talim” metodu edinilecek bilgilerin öğretiminde zaruri bir yöntemdir.¹⁷ Ancak metodu kazanımın önüne geçirmek, hedefine ulaşırması açısından öğretimin önündeki en büyük engellerden biridir.

Çalışmanın ana teması olarak ele alınan hafızlık eğitimi de din öğretiminin alt başlıklarından biridir ve onun da kendine has bir metodolojisi vardır. Hafızlığın metodu Kur’an’ın baştan sona ezberlenmesidir ve eğitim -kısmî farklılıklar içerse de- yüzyıllardır bu metod üzerinden devam etmektedir. Bununla birlikte öğrenilenleri anlamak ve yaşama uyarlamaktan uzak olarak, sadece Kur’an metnini hafızada tutmayı amaçlayan bir hıfz çalışması, kişiye kazanması gereken iç ve dış donanımları sağlamaktan da uzaktır. Asırlardır süren hafızlık geleneğinde de buna benzer bir durum ne yazık ki gözlemlenmektedir. Bu durum, kendine özgü ifadesiyle “*taş gibi*” yetiştirilen bir hafızın, “*namaz insanı kötülüklerden alıkoyar*” ayetini ezbere okuyabilmesine karşılık hiç namaz kılmaması veya kötü sayılan davranışlardan uzak durma gereği hissetmemesi gibi ağır sonuçların doğmasına yol açabilmektedir.

Bununla birlikte Kur’an’la ilişkisinin sadece telaffuz boyutuyla kalarak, anlaşılmasının arka plana atılmasından dolayı rahatsızlık duyduğu için bir takım önlem almaya çalışanlar Hz. Peygamber’den itibaren her dönemde var olmuştur. Bu bağlamda ilk olarak Hz. Peygamber’in anlaşılmasında endişesiyle üç günden önce hatim etmeye müsaade etmemesi ve Hz. Ömer’in hafızlara maaş bağlayan Basra valisi Ebu Musa el-Eş’arî’ye sadece ezberle meşgul olmalarından korktuğunu ifade ederek bundan vazgeçmesini tavsiye etmesi hatırlanabilir. On dört asırdır süren bu çabanın bir devamı

¹⁶ Celal Kırcı, “Kur’an’a Göre Din Eğitiminin Genel Metodları”, *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5 (Kayseri, 1988): 167.

¹⁷ Neda Armaner, “Din Eğitimi ve Öğretimi Üzerinde Didaktik Araştırmalar I”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (Ankara:1960) 8: 96.

olarak son dönemlerde ülkemizde Kur'an'ı okuma ve anlama ile ilgili hususlarda içinde bulunulan durumun fotoğrafını çekmek, mevcut sorunları tespit edip çözüm önerileri sunmak amacıyla ilmi/akademik çalışmalar yapılmaktadır. Kur'an öğretiminin en üst seviyede yapıldığı ilahiyat fakülteleri, Kur'an kursları ve imam-hatip okullarında eğitim veren veya alan bireylerin katıldığı anketlerin de yer aldığı bu çalışmalar, daha çok Kur'an öğretiminin metodları veya öğrenci/öğreticilerin problemleri gibi durumları konu edinse de Kur'an'ı anlama ve yaşama hususlarına mutlaka değinilmiştir. Uygulanan bu anketler, katılımcıların hali hazırdaki durumlarını veya algılarını ölçmeye yöneliktir.

Yapılan bu araştırmalar da göstermiştir ki; eğitim sistemi ders geçme/not alma/diploma üzerinden temellendirilmesine dayalı olduğundan Kur'an öğrenimi daha çok telaffuz odaklıdır. Kur'an'ın anlamını okuma/ilgilenme, en üst düzeyde eğitim ve öğretimin yapıldığı bu müesseselerde bile olması gereken düzeyin çok altındadır. Hafızlığını tamamladığı, imam-hatipten mezun olduğu veya ilahiyat alanında ilerlediği halde Kur'an'ın anlamını bir kez bile okumayanların sayısının az olmadığı söylenebilir. Bu durum, ciddi emekler sarfedilip telaffuz yönünden önemli mesafeler katedilmesine rağmen, anlamı yönünden Kur'an'dan kopuk bir Kur'an eğitim-öğretiminin halen devam ettiğine işaret etmektedir. Bu anlamda bahsedilen sorunları çözmenin yolu, onların öncelikle yerinde tespit edilmesinden geçmektedir.

Kaybettiğimizi düşürdüğümüz yerde aramak adına önem taşıyan bu tespitleri sağlamasını yapmak amacıyla, araştırma kapsamında yaygın din eğitimi çerçevesinde Kur'an öğretiminin müesseseleştiği Kur'an kurslarında anket çalışması uygulanmasına karar verilmiştir. Öğretimin üçlü sacayağını temsil eden öğrenci-öğretici ve velilere yönelik hazırlanan bu ankette, hafızlıkta amaç-araç dengesi ve lafız-anlam bütünlüğünü esas alan sorulara yer verilmiş, hafızlık ezber yöntemi, kursların fizikî imkanları ve öğrenci/öğreticilerin sorunları gibi hususlara değinilmemiştir.

Çalışmanın bu bölümünde hafızlık eğitimi yapılan Kur'an kurslarında uygulanan bu anketin verileri ile ilgili değerlendirmeler yapılacaktır. Anket verilerinin değerlendirilmesine geçmeden önce ankette yer alan soru maddelerinin güvenilirliğini ölçmek amacıyla, sosyal bilimlerde kullanılan bir yöntemle yapılmış olan güvenilirlik analizi sonuçlarına yer verilecektir.

2.1. ANKETİN GÜVENİLİRLİĞİ

Araştırma sonuçlarının tekrar edilebilir olmasıyla ilgili bir ölçüt olan güvenilirlik, araştırmanın defalarca tekrarlanması durumunda aynı sonucun alınması¹⁸ anlamına gelir ve bir tartının farklı aralıklarla yapılan ölçümlerde aynı sonucu vermesine benzetilebilir.¹⁹ Anketlerdeki yorum hatasına neden olan soruları gösteren bu yöntem, ankete katılan bireylerin sorulara verdiği cevaplardaki tutarlılığı ortaya koyar. Araştırmanın ölçmek istediği hususu ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili olarak yapılan analizler sonucu çıkan puana göre ankette yer alan maddelerin yeniden değerlendirilmesi gerekir.²⁰ Aşağıda yer alan tabloda bu araştırma için kullanılan analiz yöntemi “Cronbach Alpha Güvenilirliği Modeli” nin katsayıları verilmiştir.

Tablo 1. Cronbach Alpha Güvenilirliği Modeli Katsayıları

Katsayı	Sonuç
$0,00 \leq \alpha < 0,40$	Güvenilir değil
$0,40 \leq \alpha < 0,60$	Düşük güvenilir
$0,60 \leq \alpha < 0,80$	Oldukça güvenilir
$0,80 \leq \alpha < 1,00$	Yüksek güvenilir

Aşağıdaki tabloda “Cronbach Alpha Güvenilirliği” yöntemine göre analiz edilen anketlerin analiz sonuçları gösterilmiştir. Tablo 2’ye bakıldığında hafızlık eğitimi alan öğrencilere uygulanan anketin 37 soru maddesinin güvenilirlik katsayısı “0,74.1” olarak çıkmıştır. Öğreticilere yönelik olarak uygulanan anketin 31 maddesinin katsayısı “0,769” iken; velilere yöneltilen 21 maddelik anketin katsayısı “0,763” olarak çıkmıştır. Buna

¹⁸ Vasfi Nadir Tekin, *Pazarlama Araştırmaları*, (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2007): 28.

¹⁹ Türker Baş, *Anket*, 6. Baskı, (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2010): 144.

²⁰ Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Genişletilmiş 19. Baskı, (Ankara: Pegem Akademi, 2014): 181.

göre araştırma için kullanılan anketlerin her biri, yapılan analiz sonuçlarına dayanarak “oldukça güvenilir” olarak değerlendirilebilir.

Tablo 2. Anketin Güvenilirlik İstatistikleri

Grup	Soru Sayısı	Cronbach's Alpha Katsayısı
Öğrenci	37	0,741
Öğretici	31	0,769
Veli	21	0,763

2.2. ANKETE KATILAN BİREYLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında hazırlanan anket uygulamasına katılan öğrenci, öğretici ve velilerin cinsiyet, yaş, yaşadığı yer ve eğitim durumu ile ilgili bilgilerin bulunduğu bu bölümde öncelikle öğrencilere yönelik bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra öğretici ve velilerin demografik özelliklerine ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.

Ankette genel olarak öğrenci, öğretici ve velilere aynı sorunun değişik formları sorulmuştur. Üç grubun verdiği cevapları birbiriyle karşılaştırmanın kolaylığı açısından anket sorularının tamamının değerlendirilmesinde bu sıra takip edilmiş; böylece aynı temaya sahip sorulara verilen cevabın bir arada görülmesinin mümkün olacağı düşünülmüştür. Ayrıca anketle elde edilen verilerin frekans düzeyi ve yüzdeler değeri, her grup için ayrı tablolar halinde düzenlenerek gösterilmiş; daha sonra da veriler bu değerler üzerinden yorumlanmıştır.

Değerlendirme esnasında gruptan birine az soru sorulduysa bu cevaplar diğer gruba eklenerek tablo oluşturulmuştur. Her gruba aynı sorunun sorulduğu durumlarda ise tek tablo altında genel bir değerlendirme yapılmıştır.

2.2.1. Öğrencilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde ankete katılan öğrencilerin kişisel bilgileri ve eğitim durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş ve Yaşadığı Yer Özelliklerine İlişkin Veriler

Demografik Faktörler	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Erkek	148	64,1
	Kadın	83	35,9
	Toplam	231	100
Yaş Aralığı	09-12	86	37,4
	13-16	104	45,2
	17-20	33	14,3
	21-24	6	2,6
	25 veya üzeri	1	0,4
Yaşadığı Yer	İl	155	67,4
	İlçe	38	16,5
	Belde	7	3
	Köy	30	13

Anketin uygulandığı 4 Kur'an kursunun 2' si kız 2' si erkek yatılı hafızlık kursudur. Buralarda eğitim gören öğrencilerin içinden sadece hafızlık eğitimi alanlar bu ankete katılmış, yüzüne okuma ve hazırlık eğitimi alanlar uygulamaya dahil edilmemiştir. Buna göre ankete katılan 231 öğrencinin 148'ini (%64,1) erkek öğrenciler oluştururken; 83'ünü (%35,9) kız öğrenciler oluşturmaktadır. Erkek öğrencilerin ortalaması 1.36'lık bir değerle kızlardan daha yüksektir.

Ankete katılan erkek öğrencilerin sayısının fazla olması durumun ülke genelinde de bu şekilde olduğunu doğrudan göstermez ancak, bu oranın önceki yıllara nazaran artmış olması dikkat çekicidir. 2005 yılında Çaylı tarafından öğreticilere yönelik olarak yapılan ankette katılımcıların %38,1'ini erkekler, %61,9'unu ise bayanların oluşturduğu; bunda kız öğrencilerin kurslara ilgisinin daha fazla olmasının yanı sıra erkeklerin ilköğretim sonrasında ara vermek istemeyip bir mesleğe yönelmelerinin etkili olabileceği ifade edilmiştir.²¹ Bu anketin yapıldığı yılın, sekiz yıllık kesintisiz eğitimin devam ettiği,

²¹ Çaylı, *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Eğitimi ve Problemleri*, 36.

dolayısıyla hafızlık yapan öğrenci sayısının azaldığı yıllar olduğu düşünüldüğünde bu durumun normal olduğu anlaşılmaktadır. Son yıllarda ise erkek ve kız öğrencilerin kurslara ilgisinin artmış olduğu görülmektedir.²²

Yaş durumuna bakıldığında, öğrencilerin çoğunluğunun ilk iki yaş grubunda olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 3'e göre 86 öğrenci 9-12 yaş grubunda iken, 104 öğrenci 13-16 yaş grubundadır. En fazla sayıyı ise 13-16 yaş aralığındakiler teşkil etmektedir ve toplam sayının %82,6'sını bu öğrenciler oluşturmaktadır.

Öğrencilerin yaşlarına dair önceki yıllarda uygulanan anketlerde yer alan bulgulara bakıldığında; o yıllarda öğrencilerin çoğunun yaşının 15-20 arasında değiştiği anlaşılmaktadır.²³ Öğrencilerin yaş seviyesinin yüksek olması farkındalık düzeylerinin de artmasını sağlamaktadır. Ancak bu eğitimin öğrencinin hayatının en coşkulu ve çalkantılı dönemlerine denk gelmesi, hafızlık gibi yoğun performans ve motivasyon gerektiren bir sistemin içinde çalışmasını ve -artan stres düzeyiyle birlikte- eğitimde istenilen verimliliğe ulaşmasını zorlaştırdığı düşünülmektedir. Bu nedenle çoğu zaman -tarihi süreçte de görüldüğü gibi- hafızlığa küçük yaşlarda başlamanın önemine sık sık vurgu yapıldığı görülmektedir.²⁴

Önceki anketlerdeki veriler tablo 3'teki verilerle karşılaştırıldığında, hafızlık eğitimi alan öğrencilerin yaş seviyesinde önemli oranda bir düşüşün olduğu fark edilmektedir. Bu düşüşte ortaokul seviyesindeki öğrencilere yönelik olarak geliştirilmiş olup, D.İ.B. ile M.E.B. arasında ortaklaşa yürütülen “*Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi*” nin etkisinden söz edilebilir. Zira daha önceden çıkartılan kanun gereği, 8 yıllık kesintisiz eğitim kapsamında sadece ilköğretim 8. sınıfı bitiren öğrenciler kurslara kabul edilebiliyorken; 2012 yılından bu yana ilkokul 4. sınıfı bitiren öğrenciler 5. sınıfa başlarken hafızlık kurslarına başvuru yapabilmektedir. Anket uygulaması esnasında

²² Cumhuriyet döneminden 2004 yılına kadar geçen süre içinde Kur'an kursları ve öğrenci sayılarıyla ilgili ayrıntılı bir çalışma için bkz. Mustafa Öcal, “Türkiye’de Kur’an Eğitim ve Öğretiminde Görülen Gelişmeler”, 86-102.

²³ Yaş olarak öğrencilerin çoğunluğunun Ünsal, “*Kur’an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri*”nde 17-20 (%64,4); Cemil Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpüt Hamdi Başaran Kur’an Kursu Örneği”, *Diyanet İlmî Dergi* 45/3 (Temmuz-Ağustos-Eylül 2009)’da 16-19 (%43,75); Hüseyin Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, (Doktora Tezi, Hitit Üniversitesi, 2018):116’da 15-17(%51,8) olarak belirtilmiştir. (Anketlerin uygulanma tarihi değil çalışmanın yayınlanma tarihi esas alınmıştır.)

²⁴ Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpüt Hamdi Başaran Kur’an Kursu Örneği”, 59; Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 260.

kurslara yapılan ziyaretlerde de bu durum bizzat gözlemlenmiş ve öğretmenlerle projenin olumlu/olumsuz yönleri üzerinde görüş alışverişinde bulunulmuştur. Bunlarla ilgili net ve objektif bir değerlendirme yapabilmek için ayrıntılı verilere istinâd eden kapsamlı çalışmalara ihtiyaç olduğu muhakkaktır. Ancak şurası açıktır ki; öğrencilerin hafızlığa başlama yaşının düşmesi, verimliliği sağlama açısından bir avantaj olmakla birlikte yaş küçük öğrencilerin, okul-kurs yoğunluğu içerisinde neyi-neden yaptığını bilmeden hafızlık yapmaları şeklinde bir dezavantaj da söz konusudur. Öğreticilerle yapılan görüşmelerde de özellikle bu dezavantaj dile getirilmiştir.

Tablo 3' e göre ankete katılan öğrencilerin yaşadıkları yere ilişkin en yüksek oranı %67,4 ile 155 öğrencinin işaretlediği il merkezi oluşturmaktadır. İlçe, belde ve köyde yaşayanların toplamı ise %32,5 oranındadır. (f=75)

Öğrencilerin kursta eğitim aldığı sürenin hafızlığa bakış açılarını etkilemiş olması muhtemeldir. Bu etki, bazen hafızlıkla ilgili sahip olunan yanlış algının düzeltilmesi şeklinde gerçekleşirken, bazen de daha büyük umutlarla başlayıp bezginlik, bıkkınlık ve isteksizlik gibi olumsuz duygulara dönüşmesi şeklinde olabilmektedir.²⁵ Bu açıdan öğrencilerin ne kadar zamandır kursta eğitim aldıklarına dair bir soru yöneltilmiştir. Çalışmada eğitim alınan süre ile hafızlık algılarının doğrudan karşılaştırılması yapılacak tarzda bir ölçme-değerlendirme yapılmamıştır. Ancak eğitim süresi ve hafızlıkla birlikte başka bir okulda okuma durumu ile ilgili elde edilen veriler; onların, hafızlık algısına yönelik sorulara verdikleri cevapları değerlendirme açısından önem arz etmektedir. Örneğin, anket formları analizler esnasında gözden geçirilirken, 3-4 yıl veya daha fazla süre kursa devam ettiğini ifade eden öğrencilerin hafızlığa ve sonrasındaki eğitime dair bakış açılarının birbiriyle genelde uyumluluk arz ettiği fark edilmiştir. Buna göre hafızlık süreci uzayan öğrencilerin mezuniyet sonrasında eğitime dinî bir alanda devam etmek istemedikleri anlaşılmıştır.

²⁵ Örgün öğretimle birlikte hafızlık yapan 5. Sınıf ve 6. Sınıf öğrencilerinin duygu durumlarının karşılaştırıldığı bir araştırmada, 6. Sınıf öğrencilerinin duygu durumlarının -ezber çalışmalarının yoğun dönemine tekabül etmesinden de kaynaklı olarak- olumsuz doğru kaydığı sonucuna ulaşılmıştır. bkz. Mehmet Murat Karakaya, "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulayan İmam Hatip Ortaokulu ile Hafızlık Programı Uygulamayan İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Duygu Durumlarının Değerlendirilmesi", *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Çalıştayı*, (21-23 Mart 2018, Ankara).

Tablo 4. Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Veriler

Demografik Faktörler	Değişkenler	f	%
Ne kadar zamandır kursta eğitim görüyorsunuz?	1 Yıldan az	20	8,8
	1-2 Yıl	147	64,8
	3-4 Yıl	55	24,2
	4 Yıldan fazla	5	2,2
Hafızlıkla birlikte başka bir okulda okuyor musunuz?	Hayır	33	14,3
	Ortaokul	123	53,5
	Açık Lise	58	25,2
	Açık Öğretim İlahiyat	7	3
	İLİTAM	0	-
Cevabınız hayır ise, okula gitmeyi istiyor musunuz?	Evet	13	58,3
	Hayır	10	41,7

Tablo 4. te öğrencilerin öğretim durumlarına dair, buldukları kursta ne kadar süre eğitim gördükleri ve hafızlıkla birlikte başka bir okulda okuma durumları ile ilgili istenen bilgilere verdikleri cevaplar yer almaktadır. Buna göre 147 öğrenci (%64,8) 1-2 yıldır kursta eğitim gördüğünü ifade ederken, 55 öğrenci (%24,2) 3-4 yıl seçeneğini işaretlemiştir.

Ankete katılan öğrencilerden 33'ü (%14,3) başka bir okula gitmediğini ifade etmiştir. Bunlardan %58,3'ü bir okula gitmek istediğini belirtirken; istemeyenlerin oranı %41,7'dir. Katılımcılardan başka bir okula gitmeyi neden istemediklerine dair tercihlerinin sebebini açıklamaları yönünde bir talepte bulunulmamıştır. Ancak bu oranın bir hayli yüksek olması, almış oldukları hafızlık eğitiminin ağır şartlarından dolayı hissettikleri bir yorgunluğun ifadesi olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte hafızlık eğitimi ile başka bir eğitimin bir arada olmayacağı, öncelikle hafızlığın bitirilmesi gerektiği²⁶ yönünde düşüncelerin mevcut olduğu göz önünde bulundurulduğunda, hayır seçeneğini işaretleyenlerde de bu tür düşüncelerin etkili olabileceği akla gelmektedir.

Hafızlıkla birlikte başka bir okulda okuyan öğrencilerin durumuna bakıldığında ise, 123 kişinin ortaokul, 58 kişinin de açık lise seçeneklerini işaretlediği görülmektedir.

²⁶ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 125.

Bu tablo yaş faktörüyle birlikte değerlendirildiğinde toplam sayının %50'sinden daha fazlasının ortaokul öğrencilerinden oluştuğu anlaşılmaktadır. (%53,6)

2.2.2. Öğreticilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde anketlerin uygulandığı kurslarda ve görev yapan öğretmenlere ait kişisel bilgilere ve eğitim durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğreticilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler

Demografik Faktörler	Değişkenler	Frekans	%
Cinsiyet	Erkek	18	69,2
	Kadın	8	30,8
	Toplam	26	100
Yaş Aralığı	21-30	6	23,1
	31-40	6	23,1
	41-50	10	38,5
	50 veya üzeri	4	15,4
Öğrenim Durumu	Lise	4	15,4
	İlahiyat Önlisans	15	57,7
	İlahiyat Lisans	5	19,2
	Diğer	2	7,7
Görev Yılı	0-4 yıl	6	23,1
	5-9 yıl	7	26,9
	10-14 yıl	2	7,7
	15-19 yıl	4	15,4
	20 veya daha fazla	7	26,9
Hafız mısınız?	Evet	25	96,2
	Hayır	1	3,8

Araştırma kapsamında ziyaret edilen kurslarda görev yapan öğretmenlerden 26'sının görüşlerine başvurulmuştur. Tablo 5' te ankete katılan öğretmenlerin demografik bilgileri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin 18'i erkek, 8'i ise kadındır. 14 kişi 40 yaş altında iken; 14 kişi 41-50 ve üzerinde bir yaştaadır. Öğreticilere yönelik bir başka ankette katılımcıların %62,5'inin 36-45 yaş arasında olduğuna dikkat çekilmiş; bu bilgiye göre öğretmenlerin dinamik ve tecrübeli oldukları anlamına geldiği ifade edilerek bu durum eğitim açısından olumlu bulunmuştur. Aynı şekilde eğitim seviyelerinin yüksek

olmasının da iyi bir gelişme olduğuna değinilmekte ancak pedagojik formasyona sahip olmamaları eksiklik olarak değerlendirilmektedir.²⁷

Tablo 5'e göre öğreticilerin yarıdan fazlası ilahiyat önlisans mezunu olup; 15 yıldan daha az görev yapanlar 15 kişi; 15 yıldan daha fazla görev yapanlar ise 11 kişidir ve hepsi hafızdır. Buna göre hafızlık yaptıran öğreticilerin tamamının hafız olduğu anlaşılmaktadır. 2005' teki ankette hafızlık öğreticilerinin % 35,7 sinin hafız olmamasının sebebi olarak yeterli oranda hafızlık öğreticinin bulunmaması gösterilmiştir.²⁸

Ankete katılan öğreticilerin görev yıllarına bakıldığında meslek hayatlarının ya ilk 10 yılı içinde oldukları ya da 15 yıldan daha uzun süredir çalıştıkları anlaşılmaktadır. Her meslekte olduğu gibi bu meslekte de verimlilik açısından tecrübenin önemi büyüktür. Ancak öğrencilere yaklaşım açısından öğreticinin psikolojik ve duygusal yönlerinin etkisi tecrübeden daha fazladır. Zira uzun yıllar görev yapıyor olmak çoğu zaman öğrencilere nasıl davranılacağını daha iyi bilmek açısından bir avantaj iken bazen de “*biz hocalarımızdan böyle gördük*” anlayışıyla bazı hatalı uygulamaları da tevarüs ederek bunların dışına çık(a)mayan bir tutuma yol açabilmektedir. Özellikle Kur'an'ı ezberletmenin yanı sıra içerdiği değerlerin öğretilmesi gibi bir görevi üstlenen hafızlık öğreticisi için bu önem artmakla birlikte, öğrettiği değerlerin yaşanmasına ilişkin bir sorumluluk da buna eşlik etmektedir. Zira öğrenciler çoğu zaman öğretmenlerinin ne öğrettiklerinden ziyade nasıl yaşadıklarına dikkat etmektedirler.

Din eğitimi psikoloji bilimi ile de yakından ilişkili olduğu için, din eğitim ve öğretim sorumluluğunu üstlenen kişilerin insanın psikolojik yönleri ile ilgili bilinçli olması ve insanı iyi tanıması öğrenciye doğru yaklaşımı açısından önemlidir.²⁹ Öğrencisine insani anlamda yaklaşımı doğru olan bir öğreticinin dini sevdirek öğretmesi daha kolay olurken; tam tersi bir durum öğrencide isteksizlik ve inat duygularına yol açabilmektedir. Bu açıdan öğreticilerin tutumunun öğrencinin - özellikle de hafızlık öğrencisinin- Kur'an'a yaklaşımını olumsuz etkileyeceği de muhakkaktır.

Ayrıca dini ve ahlaki değerlerin yeni nesle aktarılması din eğitimi vasıtasıyla yapılmaktadır. Kültürel mirasın sadece dersler vasıtasıyla öğretildiği bir eğitim

²⁷ Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği”, 48.

²⁸ Çaylı, *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Eğitimi ve Problemleri*, 39.

²⁹ Neda Armaner, “Din Eğitiminde Psikolojinin Önemi”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23 (1978): 216.

sisteminde öğrenci öğrendiği bu mirası nerede nasıl kullanacağına dair bir fikir sahibi olamamaktadır. Bu açıdan, "*Düşünmeyi, eleştirmeyi, "niçin" ve "nasıl"ı kurcalamayı emreden bir kitaba iman eden gençlerimizin zihinsel kabiliyetlerinin geliştirilmesi işi, mensubu bulunduğumuz İslamiyetin bir gereğidir.*"³⁰ Buna göre din eğitimcilerinin, özellikle de hafızlık öğreticilerinin hedefi, öğrencisine ayetleri sadece ezberletmek olmamalıdır. Ezberin yanı sıra düşünme, akletme, yorumlama ve uygulama becerisini kazandıracak şekilde öğrencinin ayetlerle iletişim kurmasını sağlamaya çalışmak, hıfz öğreticisinin sorumluluk alanında olmalıdır.

Yine hafızlık öğrencisinin kavrama, açıklama, uygulama ve problem çözme gibi zihinsel faaliyetler yönüyle de geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece onun, Kur'an'dan ezberlediği ayetlerden edindiği kazanımları yaşadığı hayatla bağlantı kurarak özümsemesini hedeflemek de bu manada önem taşır.³¹ Bu açıdan bakıldığında Hz. Peygamberin rahle-i tedrisinde eğitim almış Muaz b. Cebel'in görevli olarak gönderildiği zaman karşılaşacağı problemleri halletmede nasıl bir yol takip edeceğini ortaya koyan cümleler ve bunun üzerine Hz. Peygamber'in duyduğu memnuniyet,³² bugünün din eğitimcilerine yetiştirdikleri öğrencilerini doğru yönlendirmeleri hususunda önemli bir örnektir.³³

2.2.3. Velilere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin velilerine yönelik hazırlanan ankette cinsiyet-yaş, yaşadığı yer ve öğrenim durumu ve mesleklerine ait sorulara yer verilmiştir. Bu bölümde verilen cevaplar tablo halinde sunulmuş ancak meslekleri konusunda ayrıca bir değerlendirmeye gerek duyulmamıştır. Ankette yazarak cevaplanması istenilen bu soruda serbest meslek, ev hanımı, memur şeklinde cevap verenler çoğunluğu oluştururken, eğitimci veya din görevlisi olduğunu ifade eden veliler oldukça azdır. Oruç tarafından yapılan ankette de velilerden din görevlisi olanların %3,75 olduğu diğerlerinin de beklenenin aksine dini eğitim almadıkları tespit edilmiştir.³⁴

³⁰ Selçuk, "Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri", 146-147

³¹ Eğri, "Eğitimin Genel Amaçları Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri", 279-280.

³² Tirmizi, "Ahkâm" 3.

³³ Parladr, "Din Eğitiminde Hedefler", 92.

³⁴ Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpuz Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 47.

Tablo 6. Velilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler

Demografik Faktörler	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Erkek	47	37,3
	Kadın	79	62,7
	Toplam	126	100
Yaş Aralığı	25-34	15	11,9
	35-44	80	63,5
	45-54	26	20,6
	55-64	4	3,2
	65 veya daha büyük	-	-
Öğrenim Durumu	İlkokul	29	23
	Ortaokul	20	15,9
	Lise	37	29,4
	Ön lisans	18	14,3
	Lisans	16	12,7
	Diğer	6	4,8
Yaşadığı Yer	İl	87	69
	İlçe	24	19
	Belde	4	3,2
	Köy	11	8,7

Ankete katılan veliler 47'si erkek, 79'u kadın toplam 126 kişidir. Buna göre velilerin yarısından fazlasını kadınlar oluşturmaktadır.(%62,7) Yaş olarak yarısından çoğunluğu 35-44 yaş arasında iken % 63,5(f=80); 65 yaş ve üstü bulunmamaktadır. Velilerin öğrenim durumlarında belirgin bir farklılık göze çarpmazken, en fazla lise mezunu bulunmaktadır. Yaşadıkları yer bazında en fazla sayıyı 87 kişi ile il merkezi oluşturmaktadır.

Çocuğunu hafızlığa yönlendirmede anne-babanın aldığı eğitimin etkisi olduğu düşünülse de, asıl unsur onların hafızlığa bakış açılarıdır. Araştırmada bu konu ile ilgili doğrudan bir karşılaştırma yapılmamıştır ancak anket formları incelendiğinde Kur'an'ı bilmeyen/hafız olmayan bazı velilerin “Çocuğumun yerinde olsaydım anne-babamın zorla da olsa beni hafızlığa yönlendirmesini isterdim.” sorusuna katılıyorum şeklinde

cevap verdikleri fark edilmiştir. Bu cevaplar Kur'an'ı öğrenme konusunda eksiklik yaşayan velilerin, çocuklarının bunu yaşamaması için duyarlılık gösterdikleri şeklinde anlaşılabilir. Öte yandan Kur'an'ı iyi bilen velilerin öğretim anlamında çocuklarına daha bilinçli rehberlik yaptıkları da hatıra gelmektedir.

Tablo 7. Velilerin Kur'an Öğrenim Durumuna İlişkin Veriler

Değişkenler	f	%
Hiç bilmiyorum	2	1,6
Az biliyorum	29	23
Düzgün ve seri okuyabiliyorum	69	54,8
Hafızım	18	14,3
Kuranın anlamına dair ciddi bir bilgi birikimim var	7	5,6

Tablo 7'de velilerin Kur'an öğrenim durumlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre Kur'an'ı hiç bilmeyenlerin sayısı 126 kişinin içinde sadece 2 iken; az biliyorum diyenler 29 kişidir. Düzgün ve seri okuyabiliyorum şikkını işaretleyenler ise %54,8 (f=69) en fazla oranı oluşturmaktadır.

Velilerin içinde hafız olanların oranı % 14,3 (f=18) iken; Kur'an'ın anlamına dair bilgisi olduğunu ifade edenler % 5,6'dır. (f=7) Kur'an'ın anlamına dair soruya verilen cevaptan, bu oranın dışında kalan velilerin anlamı ile ilgilenmediği şeklinde anlaşılmalıdır. Zira sorunun içinde yer alan "ciddi" nitelemesi, velilerin kendilerini bu anlamda yetersiz görmelerinden kaynaklanıyor olabilir, çünkü tefsir alanında akademisyen olduğu bilinen bir velinin bu seçeneği işaretlemediği görülmüştür. Bu durum, onların Kur'an'ın anlam deryası karşısında mütevazi bir tavır takınmaları şeklinde de yorumlanabilir.

2.3. ANKET SORU-CEVAPLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Ankete katılan bireylerin demografik özelliklerinden sonra bu bölümde soru maddelerinin değerlendirilmesine geçilmiştir. Belli bir konu etrafında gruplandırılan bu sorular, tablolar halinde sunulmuş ve tablodaki verilere göre yorumlanmıştır. Bu bölümde

de gruplar, öğrenci-öğretici-veli şeklinde sıralanmış ve her grubun bir konu ile ilgili verdikleri cevapların bir arada görülmesi amaçlanmıştır. Ayrıca cevapların tutarlılığını ölçme amaçlı olarak hazırlanan kontrol sorularına -karşılaştırmanın gerekli olduğu durumlar hariç- yer verilmemiştir.

2.3.1. Hafızlığa Başlamada Etkili Olan Faktörler

2.3.1.1. Hafızlığa Başlama Kararının Kime Ait Olduğuna İlişkin Veriler

İnsanın hedeflerine ulaşmak için atacağı adımlarla ilgili kararlar alırken içinde bulunduğu aile, arkadaş, akraba vs. sosyal ortamların etkisinin olduğu bilinen bir durumdur. Her ne kadar istisnaları olsa da kişinin, eğitim, meslek vb. alanlarda çevresinde bulunanları rol model alarak bir tercih yaptıkları sık görülmektedir. Hafızlık törenlerinde “*ailenin 2. veya 3. hafızı.*” vb. nitelendirmeler, bu durumun hafızlık için de geçerli olduğu anlamına gelir.

Hafızlığa karar vermek hayata yeni bir yön çizmek ve Kur’an’a göre yaşamaya karar vermek anlamına da gelir.³⁵ Bu amaçla katılımcılara hafızlık kararı alırken etkili olan faktörlerle ilgili bazı sorular yöneltilmiştir. Bu sorular iki bölüm halinde değerlendirilmiştir. İlk bölümde hafızlığa başlama noktasında kararın kime ait olduğuna dair sorular tek bir tablo halinde sunulup değerlendirilmişken; ikinci bölümde karar almada etkili olan faktörler her grup için ayrı bir tablo halinde düzenlenerek değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

³⁵ Kurt, “Kur’an’ın Korunmasında Hâfızlık Müessesesi”, 235; Dartma, “Günümüzdeki Hâfızlık ile Asr-ı Saâdetteki Hâfızlığın Karşılaştırılması”, 182-186.

Tablo 8. Hafızlığa Başlama Kararının Kime Ait Olduğuna İlişkin Veriler

Grup	Soru Metni	Frekans ve Yüzde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Geçersiz	Toplam
Öğrenci	1-Hafızlığa tamamen kendi isteğimle başladım.	f	4	8	13	53	153	-	231
		%	1,7	3,5	5,6	22,9	66,3	-	100
	2-Anne-babamın yönlendirmesi hafızlığa başlamamda etkili oldu.	f	17	18	16	93	87	-	231
		%	7,4	7,8	6,9	40,3	37,6	-	100
Öğretici	3-Anne babanın yönlendirmesi hafızlığa başlamada etkilidir.	f	-	2	-	12	11	1	26
		%	-	7,7	-	46,2	42,3	3,8	100
Veli	7-Bir çocuğun hafızlığa başlamasında anne-baba en önemli etkidir.	f	1	7	9	57	51	1	126
		%	0,8	5,6	7,1	45,2	40,5	0,8	100
	14-Çocuğum hafızlığa başlamaya kendisi karar verdi, ben de kabul ettim.	f	61	37	9	17	2	-	126
		%	48,4	29,4	7,1	13,5	1,6	-	100

Buna göre hafızlığa tamamen kendi isteğiyle başladığını ifade ederek “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap veren öğrenciler %66.30 (f=153) gibi yüksek bir orana sahiptir. Bu cevaba %22,9’luk “katılıyorum” diyenler de eklendiğinde oran %89,2’ ye çıkmaktadır. Bunun yanı sıra anne-babasının etkili olduğunu ifade edenlerin oranı da %77,9’ dur.

Bu durumda, hafızlığa başlama konusunda ailesinin yönlendirmesinin etkisinin olduğu ancak son kararın öğrencinin kendisine ait olduğu söylenebilir. 2. soru “*hafızlığa başlamama ailem karar verdi*” şeklinde sorulsa idi sonucun, ilk sorunun tam tersine çıkması beklenirdi. Ancak öğrencilerin çoğunluğunun (%82,6) 9-16 yaş aralığında olduğu düşünüldüğünde hafızlık gibi önemli bir karar vermesinde ailesinin katkısının bulunduğunu ifade etmesi oldukça anlaşılır bir durumdur. Zaten öğrenci sadece ailesinin yönlendirmesiyle başlasa bile yine de kendi isteği doğrultusunda bu eğitime devam etmekte veya bırakmaktadır. Zira tamamlama sürecini bireysel gayretin belirlediği hafızlık eğitiminin, zorlama üzerinden yürütülmesi neredeyse imkansızdır.

Bir başka araştırmanın da tespitlerine göre küçük yaşlarda ailenin yönlendirmesi daha etkilidir. Ancak yaş ilerledikçe ailenin yönlendirmeye dair etkisi azalmaktadır. Bu

durum ailenin, çocuğun geleceğine dair kararları sadece kendilerinin vermek istememesinden kaynaklanmakla birlikte yaşı büyük öğrencilerin yüksek öğrenim ve iş imkanı bakımından avantajlı okulları tercih etmelerine de bağlı olmaktadır.³⁶

Hafızlığa başlama noktasında anne-babanın etkisi olup olmadığı ile ilgili soruya öğretmenlerin %88,5'i (f=12, f=11) katıldığını ifade etmiş, 2 kişi ise ailenin etkili olduğuna katılmadıklarını söylemiştir.

Hafızlığa başlama konusunda anne babanın en önemli etken olduğunu düşünen veliler, %85,7 ile (f=57, f=51) çoğunluğu oluştururken kendi çocuklarının başlamasında asıl karar verenin çocuğun kendisi olduğunu ifade edenlerin oranı %77,8'dir (f=61, f=37).

Bu anlamdaki sorulara verilen cevaplar birlikte değerlendirildiğinde; hafızlığa başlama kararının kime ait olduğu hususunda; öğrencinin başrolde olduğu söylenebilir. Buna göre üç grupta da çocuğun hafızlığa başlama kararının sadece anne-babaya ait olmadığı ancak, onu hafızlığa yönlendirmede ailenin etkili olduğu konusunda fikir birliği bulunmaktadır.

2.3.1.2. Hafızlık Kararında Etkili Olan Faktörlere İlişkin Veriler

Bu başlık altında hafızlığa başlamış öğrencilere kararlarında etkileri olan faktörlere dair sorular yöneltilmiştir. Maddi ve manevi yönleri olan bu faktörlerin onları kararlarında ne kadar etkili olduğunu ölçmeye yarayan bu sorulara verdikleri cevaplar, aynı zamanda hafızlık algılarına dair ipuçları sunmaya katkıda bulunacaktır. Bu anlamda bireylerin saygınlık, diploma, hafızlık törenleri ve ahirette sunulacağı vaat edilen mükafat müjdelerinin hafızlığa karar vermedeki etkilerine dair görüşlerini hafızlığa yüklenen anlam açısından değerlendirmek önem arz etmektedir.

³⁶ Çaylı, *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri*, 49.

Tablo 9. Öğrencilere Göre Hafızlık Kararında Etkili Olan Faktörlere İlişkin Veriler

Soru Metni	Frekans ve Yüzde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Geçersiz	Toplam
3-Hafızların toplumda gördüğü saygınlık hafızlığa başlamamda etkili oldu.	f	15	24	39	77	73	3	231
	%	6,5	10,4	16,9	33,3	31,6	1,3	100
4-Hafızlık diplomasının meslek edinmede bir avantaj olması hafızlığa başlamamda etkili oldu.	f	32	32	37	63	63	4	231
	%	13,9	13,9	16	27,3	27,3	1,7	100
5-İzlediğim bir hafızlık taç giyme töreni hafızlığa başlamamda etkili oldu.	f	44	52	33	50	50	2	231
	%	19	22,5	14,3	21,6	21,6	0,9	100
7-Hafızların ahirette yakınlarına şefaathedeceği ve hafızın anne-babasına nurdan taç takılacağı müjdesi hafızlığa başlamamda etkili oldu.	f	10	13	14	68	126	-	231
	%	4,3	5,6	6,1	29,4	54,5	-	100

Tablo 9'dan anlaşılacağı üzere öğrencilerin bu grupta yer alan soruların tamamına olumlu yönde cevap verdikleri görülmektedir. Buna göre toplumda hafızların sahip olduğu saygınlığın kendi kararlarını etkilediğini söyleyen öğrencilerin oranı %64,9 (f=77, f=73) ile yarıdan fazlasına tekabül etmektedir. Bu etkiye hayır demeyen kararsızları da dahil ettiğimizde oran %81,8'e yükselmektedir. Hafızlığa yönelik yapılan başka anketlerde de benzer sonuçlar bulunmaktadır. Hafızlık eğitimi almanın hayatlarındaki etkisine dair bir soruya toplum ve aileden takdir ve saygı görme (n=15), arkadaşlar arasında farklı bir konuma gelme (n=6) gibi etkilerden söz edilmesi saygınlıkla ilgilidir.³⁷

Toplumun hafızlığa olumlu yaklaşımının ve hafızlara gösterilen saygınlığın öğrencilerin motivasyonunu artırırken aynı zamanda karşılaşacağı güçlüklerle sabretmeye teşvik etmektedir. Aynı zamanda, saygınlığın bu alanda bir mesleğe yönlendirme etkisine sahip olduğu da ifade edilmektedir. Hatta kurstan ayrılmak istediğini ifade eden bir öğrencinin, kendisine hafızlığının bir saygınlık kazandıracak olduğunu söylediği, ancak hafız olduğu halde hiçbir şeyin değişmediğini sebep olarak sunmuş olması³⁸ toplumdaki

³⁷ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 236.

³⁸ Bayraktar, "Kur'an ve Eğitim", 159.

saygınlığın öğrencinin hafızlığa başlamada ve devam eden süreçte motivasyonunu artırmada oldukça etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Hafızlık diplomasının hafızlığa başlamada etkili olup olmadığını ölçen soruya verilen olumlu cevapların oranı %54,6 iken 4-5. şıkları işaretleyenlerin sayısı aynıdır. (f=63) Hafızlığı maddi bir amaç uğruna araç haline getiren bu etkene doğrudan “hayır” cevabını verme konusunda kararsız kalanları da olumlu cevap verenlere kattığımızda karşımıza %70 ‘in üstünde oldukça yüksek bir oran çıkmaktadır. Günümüzde eğitimi iş kapısı olarak görme sorunu her alan için geçerli olsa da hafızlık eğitimi için hiç kabul edilemez bir durumdur. Ancak öğrencilerin bu soruya yüksek bir oranda olumlu cevap vermesi, onların hafızlığa sadece meslek sahibi olmayı kolaylaştırdığı için başladıkları şeklinde anlaşılmamalıdır. Bununla birlikte herhangi bir okula yerleşemediği için hafızlık kurslarına getirilerek “hiç olmazsa” şeklinde başlayan cümlelerle hafızlığa yönlendirilen ve din görevlisi olması beklenen öğrencilerin varlığı da bilinen bir gerçektir.

Hafızlığa sevk eden diğer faktörlerden taç töreni ile ilgili soruya da “katılıyorum” şeklinde olumlu ve “katılmıyorum” şeklinde olumsuz cevap verenlerin oranı birbirine yakındır. (f=96, f=100) Olumsuz cevap verenler içinde bu yargıya katılmadıkları için bu şıkkı işaretleyenler olduğu gibi, hiç taç töreni izlemediği için etkisi olmadığını dile getirenler de bulunmaktadır.

Hafızlara yönelik ahiretteki mükafatların etkili olduğunu ifade edenlerin oranı da %54,5 (f=126) öğrencilerin yarısından fazladır. Zaten toplum içinde hafızlık söz konusu olduğunda, üzerine en çok vurgu yapılan nokta va’ dedilen bu mükafatlar üzerinedir. Hatta bunları temsilen hafızlık törenlerinde kız öğrencilerin başına taç takma ve öğrencilerin anne-babalarına onur belgesi takdimi gibi bölümler bu programların en çok duygusal etki oluşturan kısmı olarak addedilmektedir. Hafızlığa teşvik amaçlı olarak da yapılan bu etkinlikler elbette faydasız değildir ve söz konusu programlarda hafızlığın Kur’an’ı yaşama boyutuna ısrarla vurgu yapılmaktadır. Bununla birlikte taç töreninin yapılmasıyla biten (!) hafızlık süreci ve kurstan ayrılma durumu bazı hafızlık öğrencilerinde gözlemlenmektedir. Ayrıca hafızlığın bitmesiyle eş zamanlı olarak Kur’an’dan –okuma,

tekrar etme anlamında- kopanların varlığı da³⁹ verilen eğitimin eksik kalan yönleri ile ilgili ele alınması gereken önemli hususların olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 10. Öğreticilere Göre Hafızlık Kararında Etkili Olan Faktörlere İlişkin Veriler

Soru Metni	Frekans ve Yüzde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Geçersiz	Toplam
1-Hafızların toplumda gördüğü saygınlık hafızlığa başlamada etkilidir.	f	1	2	-	8	14	1	26
	%	3,8	7,7	-	30,9	53,8	3,8	100
2-Hafızlık diplomasının meslek edinmede bir artı değer olması öğrencilerin hafızlığa başlamasında etkilidir.	f	-	-	2	12	11	1	26
	%	-	-	7,7	46,2	42,3	3,8	100
4-Hafızlık taç giyme törenleri hafızlığa başlamada etkilidir.	f	-	3	2	8	11	2	26
	%	-	11,5	7,7	30,8	42,3	7,7	100
5-Hafızların ahirette yakınlarına şefaate edeceği ve hafızın anne-babasına nurdan taç takılacağı müjdesi hafızlığa başlamada etkilidir.	f	-	-	2	14	9	1	26
	%	-	-	7,7	53,8	34,6	3,8	100

Öğrencilerin hafızlığa başlaması ve ailelerinin yönlendirmesi konusunda öğretmenlerin gözlemlerine dayanarak oluşturulan soruların yer aldığı bu grupta 5 soru bulunmaktadır. Tablo 10. a göre toplumdaki saygınlığın hafızlığa başlamada etkili olduğunu düşünen öğretmenler %84,7 (f=8,5, f=14) oranındadır. Buna katılmayanların oranı %11,5 (f=1, f=2) iken, kararsızım cevabını veren yoktur. Benzer bir şekilde 2005 yılında yapılan başka bir ankette de öğretmenlerin % 85,7' si toplumda hafızlık yapan öğrenciye ilginin yüksek olduğunu, bunda da toplumun büyük kısmının dindar olmasının etkisinin bulunduğu ifade edilmiştir.⁴⁰

Hafızlık diplomasının avantaj olmasının başlamayı etkilediğini düşünen öğretmenlerin oranı %88,5'tir. Kararsız kalan 2 kişi hariç bu yargıya katılmayan öğretici

³⁹ Çimen, "Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmalarıyla İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlatılması Bir Metod Denemesi", 147.

⁴⁰ Çaylı, *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri*, 118.

yoktur. Bu sonuç araştırmanın hipotezini destekleyen önemli bir veri sağlamaktadır. Bu veriler, öğretmenler tarafından hafızlığın bir meslek kazandırmak için tercih edilmesinin, Kur'an'la hemhal olmayı sağlayan bir araç değer olarak algılanmasını gölgede bıraktığı şeklinde görüldüğünü düşündürmektedir.

Hafızlık, dini bir alanda görev almak isteyenler için elbette bir avantaj sayılmalı ve hafızların sahip oldukları diploma göreve kabul edilmelerinde onlara bir artı değer sağlamalıdır. Bir din görevlisinin hafız olması tabii ki istenen bir durumdur. Hafızların, Kur'an kursları, okullar ve üniversiteler gibi çeşitli alanlarda din görevlisi, öğretmen ve akademisyen olarak istihdam edilmeleri onların hafızlıklarını işlevselleştirmeleri açısından da oldukça gereklidir. Ancak bu noktada öğretmenlerin dile getirdikleri itiraz, hafızlığa böyle bir niyetle başlamanın bu kıymetli çabayı maddi bir kazanç vesilesine dönüştürmeye yol açma riski taşımasından dolayıdır.

Hafızlık bittikten sonra yapılan taç/diploma merasimlerinin başlamaya etkisini ölçmek amacıyla öğretmenlere yöneltilen soruya verilen cevapların olumluluk oranı da %73,1 ile (f=8, f=11) yüksek bir düzeydedir. Bu soruda 3 kişi katılmadığını ifade ederken, 2 kişi kararsız kalmıştır. Zaten bu törenler, insanları hafızlığa teşvik etmeye yönelik olarak hazırlanmaktadır. Hatta bu programların, öğrencilerin bir okuldan mezun olup diğerine karar verme aşaması olan tercih zamanlarına denk getirilme çabası da bu etkinliklerin hedefine işaret etmesi yönüyle bu yargıyı desteklemektedir. Hafızlara ve çevresine yönelik mükafat müjdesinin etkisini ölçen soruda da öğretmenlerin %88,4'ü (f=14, f=9) olumlu cevap vermişlerdir. Bu noktada cevapların çoğunluğu olumlu yönde iken öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine dair oranlar birbirine yakındır.

Tablo 11. Velilere Göre Hafızlık Kararında Etkili Olan Faktörlere İlişkin Veriler

Soru Metni	Frekans ve Yüzde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Geçersiz	Toplam
1-Hafız anne/babası olmak toplumda bana bir saygınlık kazandırıyor.	f	5	4	11	46	58	2	126
	%	4	3	8,7	36,5	46	1,6	100
3-Hafızlık törenlerinde hafızın anne-babasına yöneltilen övgü dolu sözler çocuğumu hafızlığa yönlendirmemde etkili olmuştur.	f	9	25	20	40	31	1	126
	%	7,1	19,8	15,9	31,7	24,6	0,8	100
8-Çocuğumun hafız olmasını en çok arkamızdan Kur'an okuyup dua edecek bir evlat olması için istiyorum.	f	3	29	10	53	30	1	126
	%	2,4	23	7,9	42,1	23,8	0,8	100
9-Ahirette hafızın anne-babasına taç takılacağı müjdesi onu hafızlığa yönlendirmemdeki en önemli sebeplerden biridir.	f	3	22	17	54	29	1	126
	%	2,4	17,5	13,5	42,9	23	0,8	100
13-Çocuğumun resmi bir görev almasını sağlayacak hafızlık diplomasına sahip olması için onu hafızlığa yönlendirdim.	f	26	49	15	23	12	1	126
	%	20,6	38,9	11,9	18,3	9,5	0,8	100

Tablo 11. de görüldüğü üzere bu grupta, öğrencinin hafızlığa başlamasına yönelik velinin yönlendirmesinin ne ölçüde olduğuna dair 5 soru bulunmaktadır. İlk olarak hafız anne-babası olmanın bir saygınlık kazandırmasına dair yer alan soruya velilerin %82,5'i (f=46, f=58) katılırken; %7'si katılmamaktadır. Gördükleri bu saygınlığın kendilerini motive ettiğini(soru 2) ifade edenlerin oranı ise %84,1'dir. (f=56, f=50) Oranların yüksek olması velilerin çocuklarını toplumda saygınlık kazanmak için gönderdikleri şekilde anlaşılmalıdır. Velilerin çevreden itibar gördükleri vakidir ancak bu onların hafızlığa yönlendirmelerindeki tek sebep değildir. Bazı katılımcılar anket formunda bu sorunun yanına “*çocuğumun hafızlık yapması bize saygınlık kazandırıyor ama benim çocuğumu gönderme sebebim bu değil*” şeklinde notlar yazmışlardır.

Aynı şekilde hafızlık töreninde anne-babaya yönelik onure edici sözlerin çocuğunu hafızlığa yönlendirmelerinde ne kadar etkili olduğu hususuyla ilgili bir soru sorulmuştur. Velilerin %56,3'ü (f=40, f=31) bu soruyu olumlu cevaplarırken; %26,9'u (f=25, f=9) olumsuz düşünmektedirler. Bu soruda kararsız kalanların oranı ise %15,9'dur. (f=20)

Çocuğun hafız olmasını istemesindeki en önemli sebebin arkasından okuyacak bir nesil yetiştirmek olduğuna %65,10'u (f=53, f=30) "katılıyorum" derken %25,4'ü (f=3, f=29) "katılmıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Yine ahiretteki müjdeye %65,9'u (f=54, f=29) "katılıyorum" demiştir.

Bir çocuğun gelecekte sahip olacağı mesleği kazanmasında ailenin payı büyüktür. İstikbalde iyi bir yaşam vaat eden mesleklerin daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu anlamda edinilmek istenen mesleğe yönelik eğitim alma/aldırma gayretleri de geleceğe dair yapılan yatırımların boyutuna işaret etmektedir. Parlak bir istikbal anlayışıyla özdeşleştirilen bu hedefe ulaşmak için çocukların iyi bir eğitim imkanı sağlayan okullara yönlendirilmesi önemli görülmektedir. Bu anlayış, ailenin çocuğun eğitim hayatına dair aldıkları kararları da büyük oranda etki etmektedir. Bu etki, özellikle hafızlığa yönlendirme hususunda oldukça fazla hissedilmektedir.

Bu anlamda hafızlık eğitimi sonunda alınan hafızlık diploması da bireyin din görevlisi olması yolunu bir derece daha kolaylaştırmaktadır. Ancak öğrenciliğinin belli bir dönemini hafızlık eğitimine ayıran bir öğrencinin akademik anlamdaki seviyesinin - okul ortamından uzaklaşmasa bile- düştüğü gözlemlenmektedir. Bu durum, öğrenci ve velilerin hafızlığı istememelerine yol açmaktadır. Zira akademik başarı seviyesi yüksek olan bazı öğrenciler, -isteseler de- hafızlığı tercih etmemektedir. Bazen de öğrenci hafızlığı tercih etse de velisi tarafından tersi bir yönlendirmeye karşılaşılabilmektedir. Bu açıdan, velilerin akademik anlamda geri kalması pahasına çocuklarını kurslara göndermelerinin büyük bir özveri olduğunun altı çizilen bir çalışmada aynı zamanda zihni potansiyeli yüksek çocukların kurslara kazandırılması için kolej statüsüne ulaştıracak yasal düzenlemeler yapılması tavsiye edilmektedir. Böylece Kur'an kurslarının toplum nezdindeki itibarının artırılacağı ifade edilmektedir.⁴¹

Tablo 11'e göre meslek kazandıracak bir diplomaya sahip olması umuduyla çocuğunu hafızlığa yönlendirmeye dair soruya velilerin %59,5'i (f=26, f=49) katılmamış, %27,82'i ise "katılıyorum" şeklinde olumlu cevaplamıştır. (f=23, f=12) Bu durumda çocuğunu hafızlığa yönlendirmesinde diplomanın etkisinin olmadığını ifade edenlerin birarada biraz üstündedir. Buna göre velilerin 1/3' e yakın bir kısmının çocuklarını

⁴¹ Abdullah Akın-Ahmet Akın, "Kuran Kurslarında Özellikle Hafızlık Eğitimine Yönelik Bir Dizi Öneri", *Din Eğitiminde Motivasyon ve Verimlilik Sempozyumu* Mayıs 2016 (2017): 28.

hafızlığa yönlendirmelerinde meslek edindirme kaygısının etkili olduğu anlaşılabilir. Diploma ile ilgili bu sonuca öğrenci ve öğretmenlerin verdiği cevaplar da eklenirse, hafızlığa başlamada meslek edindirecek bir diploma kazandıracağı düşüncesi etkilidir.

Hafızlığa başlamada etkili olan çeşitli faktörlerle ilgili sorular daha önceden yapılmış olan anket çalışmalarında da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda, kendi isteği, aile, arkadaş, çevre, hoca/öğretmen tavsiyesi eğitime/meslek edinmeye katkı sağlayacağı düşüncesi gibi birbirine yakın faktörler yer aldığı gibi; Kur'an ve hafızlığı sevme, üniversite sınavını kazanamama gibi etkenler de bulunmaktadır.

2.3.1.3. Hafızlığa Kur'an'la Hemhal Olmak İçin Başlamaya İlişkin Düşünceler

Hafızlık Kur'an'ın nazil olduğu dönemlerde ilk planda korunmasının temel işlevlerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Kıyamete kadar sürecek olan bu korumaya aracı olan hafızlığın asıl maksadı ise ilahi kelamın lafzı ile birlikte manasının da yeryüzünde yaşatılmasıdır.⁴² Ancak hafızlık bu noktada atılmış ilk olumlu adımlardan biri iken sonuç gibi algılanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin zihinlerinde Kur'an'la kurabilecekleri iletişim konusunda hedeflerini belirleme ve bu meyanda kendilerine bir ufuk çizme yolunda en büyük engeli oluşturmaktadır.⁴³ Aslında hafızlık Kur'an'ın yetiştirmek istediği insan modeline ulaşmak için aracı olan bir yöntemdir. Bu bağlamda öğrenilen ayetlerin anlaşılması ve hayatın problemlerine Kur'anî çözümler buldurmayı sağlama hedefinde olan bir hafızlık eğitimi hedeflemelidir. Bu hedefe ulaştırmak için takip edilebilecek yol ve yöntemlerin bulunup uygulamaya geçirilmesi hayati önem arz etmektedir. Öte yandan mensubu olduğu dinin koyduğu ölçüleri ve kendisine yüklediği mükellefiyetleri öğrenme açısından Kur'an bütün ilimlerin kaynağı mesabesinde. İlimlerin dayandığı esaslara dair bu bilgilerin, zihinde hazır bulunan Kur'an'dan öğrenilmesi hafızlık eğitiminin en önemli kazançlarından birisidir.

“Kur'an'da farklı vesilelerle vurgulanan ve Hz. Peygamber'in Allah'a sığındığı ‘faydasız bilgi’ insanı zarara sürükleyebilecek olumsuz şeylerin bilgisi mi yoksa hayatını olumlu yönde değiştirmeye katkısı olmayan; insana bu yönüyle fayda sağlamayan bir bilgi midir?” şeklinde sorulacak bir soru, bilgiye yüklenen anlamı sorgulama adına önem

⁴² Suat Cebeci, “Kur'an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi”, Kur'an'ın Nüzülünün 1400. Yılı Anısına *Diyanet İlmî Dergi Kur'an Özel Sayısı*, 3. Baskı (Ankara: DİB Yayınları/856, 2015): 604.

⁴³ Aynur, “Kur'an Hıfzı Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri”, 207.

taşıır. Bu noktada bilginin mutlak olarak iyi-kötü şeklinde nitelendirilemeyeceği; bu sıfatları insanın kullanımına göre kazanacağını varsaydığımızda ikinci şık daha yakın görünmektedir. Bu anlamda Kur’anî değerler adına insanın hayatına hiçbir katkı sağlamayacak şekilde sadece ayetlerin lafızlarının hafızaya yerleştirilmesi şeklinde yapılan bir hafızlık eğitimi de, bu özel çabanın “faydasız bilgi” seviyesine düşürülmesi anlamında ona yapılmış bir haksızlık sayılabilir.

Bu noktada hafızlık eğitiminin farklı aşamalarındaki bireylerin, hafızlığı bir amaç uğrunda araç olarak algılamaları hususundaki bir değerlendirme meseleye ışık tutma açısından önemlidir.

Tablo 12. Öğrencilerde Hafızlığı Bir Araç Değer Olarak Görme Eğilimi

Soru Metni	Frekans ve Yüzde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Geçersiz	Toplam
19-Hafızlığa başlamamın en önemli sebebi Kur’an’la ve anlattıklarıyla birebir meşgul olma isteğimdir.	f	7	12	56	70	85	1	231
	%	3,0	5,2	24,2	30,3	36,8	0,4	100
30-Bana göre hafızlık ilahi mesaja uygun yaşayabilme açısından çok kıymetli bir vesiledir.	f	2	5	21	83	111	9	231
	%	0,9	2,2	9,1	35,9	48,1	3,9	100
31-Hafızlık Allah’ın kendisinden ne istediğini kişinin bizzat Kur’an’dan öğrenmesini ve uygulamasını sağlar.	f	3	8	37	85	87	11	231
	%	1,3	3,5	16,0	36,8	37,8	4,8	100

Ankete katılan öğrencilere bu konuda üç soru sorulmuştur. Sorulara verilen cevaplara genel olarak bakıldığında öğrencilerin hafızlığın amacıyla ilgili düşüncelerinin gayet olumlu olduğu düşünülebilir. Buna göre; hafızlığa bizzat Kur’an’dan hemhal için başladığı düşüncesine dayanan 19. soruya olumlu yanıt verenlerin oranı %60’dan fazladır. (f=70, f=85) Bu, öğrencilerin Kur’an’la hemhal olma hususunda oldukça istekli olduklarını gösterir. Bu soruya “kararsız” %24,20 (f=56) ve olumsuz %8,20 (f=12, f=7) şeklinde cevapların verilmesinin sebebi de soruda yer alan “Kur’an’la ve anlattıklarıyla” ifadesi olabilir. Zira öğrencilerin bu soruya hafızlık eğitimini Kur’an’la gece-gündüz meşgul olmak şeklinde değerlendirdiği halde -anlamını okuma gibi- anlattıklarına dair bir

çalışma yapmadıkları için olumsuz cevap verdikleri akla gelebilir. Bu durumda cevaplara bakarak öğrencilerin anlamıyla ilgilenmek gibi bir meşguliyeti istemedikleri sonucunu çıkarmak yerine, pratikteki duruma uygun, dürüst bir cevap vermek istediklerini anlamak, hakkı teslim eden bir anlayış olacaktır.

Bununla birlikte hafızlığın Kur'an'ı anlamaya yönelik bir yöntem olarak değerlendirilmemesi, sadece bu ankete katılan bireylere has bir durum değildir. Zira daha önceden yapılan anketlerin birinde katılımcılardan hafızlığa başlamasında etkili olan faktörün, Kur'an'ı anlama isteği olduğunu söyleyerek anlama vurgu yapan 120 kişinin içinde sadece 1 kişidir ve bu faktör en az katılımcı sayısı ile de dikkati çekmektedir.⁴⁴

Bir hafızın hayata dair görev ve sorumluluklarını bizzat Kur'an'dan öğrenmesi gerektiğini (28. soru) ifade eden yargıya %73,6'lık bir oranla katıldıklarını beyan etmişlerdir. Aynı sorunun içine hafızlığın Kur'an'dan öğrendiğini uygulamasını sağladığı da eklenerek sorulduğunda da oran %74,3 (f=85, f=87) ile yüksek bir değere sahiptir.

Hafızlığın ilahi mesaja uygun yaşayabilme açısından bir yöntem olduğundan hareketle yöneltilen soruya da yine %84 (f=83, f=111) ile olumlu yönde cevap vermişler ve bu cevap grupta yer alan en yüksek cevap olarak görülmektedir. Bu soruyu öğrencilerin sadece %3,1' i katılmıyorum şeklinde cevaplandırırken. 9 kişi de cevapsız bırakmıştır.

Sadece din görevlisi olma maksadıyla hafızlık yapılabileceğine dair yargıya ise çoğunluk katılmamaktadır. %60,1 (f=80, f=59) Öğrencilerin bu soruyu cevaplamalarında hafızlığı, din görevlisi olmanın bir yolu olarak değerlendirmeleri etkili olmuş olabilir. Ancak sorudaki "sadece" ifadesi hafızlığa yüklenen anlamı tamamen maddi bir unsurla sınırlandırdığından bu soruya verilecek cevabın oranının oldukça yüksek çıkması beklenirdi. Oysa bu oran yarının biraz üstündedir. Bu durumda öğrencilere hafızlığın neden yapılması gerektiğine dair bir bilinç kazandırılmasının önemi ortadadır.

⁴⁴ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 187; Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 50; Abdullah Emin Çimen, "Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmalarıyla İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamaştırılmasında Bir Metod Denemesi", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 18 (İstanbul: Seçil Ofset, 2007):145; Ünsal, *Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri*, 32; Çaylı, *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri*, 140.

Tablo 13. Öğretici ve Velilerde Hafızlığı Bir Araç Değer Olarak Görme Eğilimi

Soru Metni	Frekans ve Yüzde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Geçersiz	Toplam
15-Kur'an kurslarında verilen eğitim hafızlığın hayatın kıymetli bir amacı olduğu fikrine dayalıdır.	f	-	6	3	12	5	-	26
	%	-	23,1	11,5	46,2	19,2	-	100
22-Kur'an kurslarında verilen eğitim hafızlığın, Kur'an mesajına uygun yaşama hususunda etkili bir yöntem olduğu fikri üzerine inşa edilmiştir.	f	1	6	5	11	3	-	26
	%	3,8	23,1	19,2	42,3	11,5	-	100
12-Çocuğumun hafız olmasını istememdeki en önemli sebep Allah'ın bizden ne istediğini öğrenmesidir.	f	-	5	7	50	64	-	126
	%	-	4,0	5,6	39,7	50,8	-	100

Hafızlığın algılanışına dair öğretmenlere yönelik hazırlanan sorularda daha çok Kur'an kurslarında hafızlık eğitiminin hangi temel üzerinden verildiğine yer verilmiştir. Buna göre Kur'an kurslarındaki eğitimin "hafızlığın amaç olduğu" fikrine dayanarak verildiği konusunda öğretmenlerin %57,7'si (f=12, f=5) "katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Bu oran hafızlık algısı açısından istenmeyen bir değere sahiptir ancak öğretmenler tarafından sorunun, insanın hayatta ulaşmak istediği diğer hedeflerin arasında hafızlığın, kıymet taşıyan bir hedef olduğu şeklinde anlaşılmış olabileceği de hatıra getirilmelidir. Çünkü gerçekleştirilmek istenen hedefler, ulaşılması açısından bir amaç iken, aynı zamanda daha farklı amaçlara götüren birer araç olabilir. Bu yüzden öğretmenlerin verdiği bu cevap hafızlığın sadece amaç halinde görüldüğü şeklinde yorumlanmamalıdır.

Kur'an kurslarındaki eğitimin Kur'an'ı anlama ve yaşama konusunda bir yöntem olduğu fikri üzerine inşa edildiği yargıya da %53,5'i (f=11, f=3) katılmakta, %26,9'u da (f=1, f=6) katılmamaktadır. Kur'an kurslarının eğitimin amacı ile ilgili başka çalışmada, nitelik bakımından hafız yetiştirme amacına yeterince ulaşmış olmadığına dair katılımcılara bir soru yöneltilmiştir. Öğreticilerin %54,8'i bu amaca ulaşıldığına katılmadıkları yönünde cevap vermişlerdir. Sorudaki nitelik ifadesinden kastedilenin ezber kabiliyeti, telaffuz yeteneği olduğuna dikkat çekilmiştir. Öğreticilerin yarıdan fazlasının bu soruya olumsuz cevap vermesinde hafızlık yapan öğrencilerin yaş

seviyesinin 14-15'e yükselmiş olmasının etkisi olduğu, çünkü yaş ilerledikçe hafızlığın kalıcılığının azaldığı ifade edilmektedir.⁴⁵

Aynı temaya sahip olarak velilere yöneltilen soruda ise çocuğunun hafızlık yapmasını Allah'ın ne istediğini öğrenmesi için istediğini söyleyenlerin %90,5'i (f=50, f=64) olumlu cevap vermişlerdir. Bu soruya "kesinlikle katılmıyorum" diyen çıkmazken; "katılmıyorum" cevabını verenler ise 5 kişidir. Buna göre hafızlığın, Kur'an'la hemhal olup, öğrenilmesi gerekenlere bizzat kaynağından ulaşmayı sağlaması yönüyle kurulan bir iletişim yöntemi olduğuna dair öğrenci, öğretici ve velilerin düşünceleri birbirleriyle uyumludur.

Bu durumda hafızlık eğitiminin her merhalesinde bulunan öğrenci, öğretici ve veli olarak bulunan herkese iş düşmektedir ancak öğreticiye düşen pay biraz daha fazladır. Örneğin; bir hafızlık öğrencisine ayetleri ezberlemesini sağlamasının yanında bir nimete veya başarıya eriştiğinde "هذا من فضل ربي" "Bu bana Allah'ın bir lütfudur." demeyi öğretmek, yaşamı ile Kur'an arasında sıkı bir bağ kurma açısından faydalı olabilir.⁴⁶ Ayrıca "Allah kuluna yetmez mi?" (ez-Zümer 39/36) ayetinin yan tarafına öğrencinin ilgisini çekecek tarzda bir söz veya cevap eklemek veya öğrencinin çok üzgün olduğunu fark ettiği durumda bu ayetle onu teselli etmek ayetin anlamına ilgisini çekebilir. Bunun gibi örnekler çoğaltılabilir ve bunları uygulamak meşguliyet açısından öğrenciye bir zaman kaybettirmediği gibi, hayat düzleminde Kur'an'la doğru bir iletişim kurması konusunda ona çok kıymetli bir bakış açısı kazandıracaktır. Bununla birlikte öğrencinin farkındalığını artırmaya yönelik bu yöntemin, onun Kur'an'ın anlamına dair yapılacak çalışmaların başlangıç noktasında yer alması gerektiği bilinmelidir. Zira öğrencinin, böyle bir tanışıklıktan sonra daha üst seviyede bir gayret gösterme hususunda kendisine bir hedef koyup, hayat boyu bu hedefe doğru adım adım ilerlemesinin mümkün olduğu söylenebilir.

⁴⁵ Çaylı, *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri*, 45-46.

⁴⁶ Mualla Selçuk, "İnsanın Anlam Arayışı ve Vahiy", *İslâm'ın Işığında Kadın (TDV Kadın Kolları Konferans ve Panelleri: 1996-97)*, Sempozyumlar-Paneller Serisi:25, (Ankara: TDV yay./286, 1998): 192.

2.3.2. Meal Okumanın Gerekliliği Konusundaki Düşünceler

Kur'an'ı tilavet etmek saygı-tazim çerçevesinde, okunanı anlama ise irşadından istifade etme boyutunda bir ibadet niteliği taşır. Toplum tarafından mananın eşlik etmediği seslendirmenin “okuma” olarak tanımlanması bilindik bir durumdur. Hal böyle olunca hedefinde sadece sevap kazanmak olan okumayı, ayet ve hadislerle tavsiye edildiği haliyle insanın asıl yolunu çizen okumanın önüne geçirme riski söz konusu olmaktadır.⁴⁷

Hafızlık da hem tilavet hem de ayetlere vâkif olma açısından son derece kıymetli bir ibadet olup, hayat boyu Kur'an'dan hiç ayrı kalmamanın en işlevsel yollardan biridir. Ayrıca manasını bilmese bile kelimelerin tamamını ezberlemek herkesin başaramadığı önemli bir meziyettir. Çoğu yerde de kurumsal olarak yürütülen bu faaliyetin sadece sevabının amaçlanması üzerine bina edilmesi, öğretimin maksadı açısından düşünüldüğünde kabul edilemez. Dolayısıyla hafızlık öğretimini Kur'anî değerlerin hayata geçirilmesinin temel yolu olarak görmek ve ona göre metotlar geliştirmek gerekir.⁴⁸

Öğrenciye hafızlık yapmakla Kur'an'ı baştan sona ezberleyebilme becerisinin yanı sıra, hayatta yaşanabilecek durumlarla ilgili çözüm üreten capcanlı bir danışma kaynağını zihninde bulundurma nimetini elde edeceği bilinci de kazandırmak önemlidir. Böylece hafızlığın her durumda kişiye rehber olacak tarzda kazandırılması, onu çok daha işlevsel ve anlamlı bir hale getirecektir. Bu da Kur'an'ın içinde yer alan konulara dair anlam bilgisi/ilgisini gerektirir. Malumdur ki ayetlerin verdiği mesajların anlaşılması amacıyla Arapça bilmeyenler için kendi diline çevrilmiş hali olan çevirilerden yararlanmak kaçınılmaz bir yöntemdir. Bu noktada öğrencinin, ilk kaynağın her zaman Kur'an'ın kendisi olduğu bilinciyle onun anlam dünyasından ve muhtevasında hangi konuların bulunduğundan haberdar olma imkanı tanıyan ikincil derecede kaynaklar olan eserlerden de yararlanmasının sağlanması hayati bir önem arz etmektedir. Meal bilgisinin çatı kavramı altında değerlendirilebilecek anlamaya yönelik olan her türlü faaliyet, meal

⁴⁷ Fatma Asiye Şenat, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin “Anlayarak Kur'an Okuma” Durumları Üzerine Boylamsal Perspektifli Bir Anket Çalışması = A Longitudinal Survey Which Follows Divinity Faculty Students' Ability of Reading Qur'an with Understanding the Meaning”, *Turkish Studies = Türkoloji Araştırmaları: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 12/10 (2017), 295.

⁴⁸ Suat Cebeci, “Kur'an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi”, 604.

okumanın gerekliliği konusunda bireylere yöneltilen soruların ana düşüncesini oluşturmaktadır. Demografik bilgiler arasında da durumu görmeye yönelik olarak bulunan bu soru, öğrencilerin anlamaya karşı olan ilgisi ve algısını öğrenebilmek açısından bir fikir verecektir. Demografik bilgiler arasındaki soru meal okuma alışkanlığına ilişkin veriler başlığı altında değerlendirilecektir.

Tablo 14. Öğrencilerin Meal Okumanın Gerekliliği Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Veriler

Soru Metni	Frekans ve Yüzde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Geçersiz	Toplam
11-Ezberlediğim sayfanın mealini de okumamın gerekli olduğunu düşünüyorum.	f	12	21	52	73	71	2	231
	%	5,2	9,1	22,5	31,6	30,7	0,9	100
18-Hafızlık eğitimi esnasında “tefsir, meal, Arapça vb.” alanlarda da eğitim almak öğrenciyi zorlar.	f	50	50	61	41	29	-	231
	%	21,6	21,6	26,4	17,7	12,6	-	100
10-Kur’an kurslarında öğrenciler okutulan ayetlerin anlamlarından da sorumlu tutulmalıdır.	f	17	40	59	59	52	4	231
	%	7,4	17,3	25,5	25,6	22,5	1,7	100
32-Hafızlık tespit sınavında ezber sorularının yanı sıra ayetin/surenin konusu veya anlamı ile ilgili sorular sorulmalıdır	f	65	30	61	41	27	7	231
	%	28,1	13,0	26,4	17,7	11,7	3,0	100
33-Kur’an’ın mealini okumasam da Allah’ın benden ne istediğini başka yollarla da öğrenebilirim.	f	27	35	63	48	49	9	231
	%	11,7	15,2	27,3	20,8	21,2	3,9	100

Tablo 14’ten anlaşılacağı göre hafızlık öğretiminde ezberlemenin yanı sıra ayetlerin anlamını da okumanın gerekliliği üzerine öğrencilere 5 soru yöneltilmiştir. İlk soruda öğrencilere doğrudan ezberledikleri sayfanın mealini okumalarını gerekli görüp görmediklerine dair görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin %62,3’ü (f=73, f=71) mealini okumanın gerekli olduğuna katılmış, %22,5’i ise (f=52) kararsız olduğunu ifade etmiştir. Meal okumanın gerekliliğine katılmayanların oranı da %14,3’tür. (f=12, f=21) “Ezberlediğim sayfanın mealini okumasam da olur” anlamına gelebilecek bu olumsuz

cevapların içine kararsızların oranı da katıldığında öğrencilerin neredeyse %46' sının anlamasa da ezberlemeyi tercih ettiği ortaya çıkmaktadır. Bu durumda onların hafızlık öğretimi esnasında anlamı ile ilgilenmeye dair yeterince yönlendirmeyle karşılaşmamasının etkisi olması muhtemeldir. Öğreticilerin anlamı öğrenmeye yönlendirmeleri hususunda ayrıca bir soru sorulmamıştır. Ancak Kur'an'ı anlayarak okuma üzerine yapılan bir ankette tespitlere göre öğrencilerin bu konuda yeteri kadar yönlendirilmemekte⁴⁹ olduğu tezine dayanarak benzer bir durumun hafızlık öğrencileri için de geçerli olduğu söylenebilir.

Hafızlık eğitimi esnasında Kur'an'ın anlamına yönelik çalışmaların hafızlık esnasında yapılmasının öğrenciyi zorlayacağına dair yargıya "kararsızım" şeklinde cevap verenler %26,4'le (f=61) gibi bir oranı oluşturmaktadır. Öğrencilerin %43,2'si bu çalışmaların zorlayacağını düşünerek "katılıyorum" (f=50, f=50) şeklinde cevap verirken; %30,3'ü bu konuda zorlanacaklarını düşünmemektedirler. Bu soru aynı zamanda öğrencilerin bu tür çalışmalara olan ilgisi hakkında bilgi vermektedir.

Hafızlık yapan bir kişinin, gün içindeki planını ezberine göre yapması gerektiği düşünüldüğünde tefsir-Arapça gibi başka çalışmalara zaman ayırmasının güçlüğü ortadadır. Bu konuda görüşme yapılan öğretmenlerin düşünceleri de, öğrencilerin derslerini ancak yetiştirdikleri, bu yüzden farklı çalışmalara yeteri kadar zaman ayıramadıkları yönündendir. Belli bir zamana hasredilen ezber eğitimi için bu durum anlaşılabilir bir durumdur. Zira hafızlık eğitiminin ezberi yetiştirmeye odaklı sistemli bir çalışma gerektirmesine bağlı olarak anlamaya yönelik ekstra çalışmalar yapmak çok zor görünmektedir. Ancak Kur'an'la anlamından koparılmadan bir ilişki kurulması gerektiğine göre içinde bulunulan seviye ve şartlar ölçüsünde anlamaya yönelik her türlü faaliyetin yapılması elzemdir. Bu anlamda öğrenciye zaman kaybettirmeyecek şekilde ezberleyeceği ayetlerin anlamlarına vakıf olmalarını sağlayacak fırsatlar oluşturulmalıdır. Böylece belki de hafızlıktan sonra kursta eğitim alma imkanı olmayanlar için bile

⁴⁹ 2011 yılında Fatma Asiye Şenat tarafından ilahiyat fakültesi öğrencilerine uygulanan bir ankette, meal okumaları konusunda yönlendirme olup olmadığıyla ilgili bir soru sorulmuştur. İHL ve fakülte yıllarında meal okuma/yönlendirme konusunda iki bölümde incelenen bu hususlar ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Buna göre ankete katılan 267 fakülte öğrencisinin İHL okurken meal okuma konusunda yönlendirme yok diyenler oldukça yüksek bir orandadır. Buna göre İHL yıllarında meal okuyanlardan %84,7'ü, okumayanlardan %92,1 bu konuda herhangi bir yönlendirme olmadığını ifade etmişlerdir. Aynı öğrenciler ilahiyata geçtiklerinde yönlendirme artmış olsa da sonuç arzu edilen seviyede değildir. bkz. Şenat, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Anlayarak Kur'an Okuma Durumları Üzerine Bir Çalışma", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 52/1 (2011): 143-164.

Kur'an'ın anlam dünyası ile tanışma adına bir çaba ortaya konmuş olur. Bu sadra şifa bir çözüm olmasa da öğrencinin “ağzına bir parmak bal sürme” olarak düşünülebilir.

Bu grupta yer alan 10. soruda aslında kurslarda hafızlık eğitiminin müfredatında mevcut olan bir uygulama sorumluluk haline dönüştürülerek sorulmuştur. Çünkü müfredatta namaz sure ve duaları, günlük hayatta farklı vesilelerle okunması alışkanlık haline getirilen bazı aşırıları gibi belli surelerin anlamını öğrenmeye yer verilmiştir. Bununla birlikte sınav şeklinde anlaşılan “sorumluluk” devreye girince kararsız kalan öğrencilerin oranı artmıştır. %25,5 (f=59) Buna göre öğrencilerin %48,1 'i (f=59, f=52) bu soruyu olumlu cevaplandırırken, %24,7'si (f=17, f=40) bu yargıya katılmamıştır. Cevapsız bırakanlar ise %1,7'dir. (f=4)

Hafızlık tespit sınavında anlam ile ilgili sorular sorulmasına katıldığını ifade edenler %29,4'tür. Kararsızlar olumsuzların içine katıldığında toplam oran %67,5 ile yarıdan çoğunun teşkil etmektedir. Bu isteksizlik, hafızlık sınavının zaten başlı başına stres oluşturduğundan kaynaklı olarak kabul edilebilir bir durumdur. Ancak sınavda anlamından sormasından kastedilen, ezberini sorduğu her sayfa veya ayetin anlamını da söylemesini istemek değildir.

Sınav esnasında belli konulardaki bazı ayetlerin nelerden bahsettiği hakkında bilgisi olup olmadığıyla ilgili muhabbet tadında bir söyleşi hem öğrencinin sınav stresini azaltmaya hem de anlamaya yönelik merakını artırmaya yardımcı olabilir. Ayrıca eğer anlamını okumuş ise kolaylıkla cevaplayabileceği sorulardan oluşan ve sınav puanını sadece %10'luk bir oranda etkileyen ayrı bir oturum daha düzenlenmesi de, öğrencilerin ezber esnasında anlamı ile ilgilenme gerekliliğini sağlayabilir. Böylece öğrencinin, hiç olmazsa gereklilikten dolayı Kur'an'ın anlam dünyasına bir adım atması sağlanmış olacaktır.

Dini bilgi ve yükümlülükleri öğrenme konusunda gerekli gördüğü kaynaklar arasında Kur'an'ın anlamının yer alıp almadığıyla ilgili soruda ise, öğrencilerin %27,3'ü (f=63) kararsız kalırken; %42'si (f=48, f=49) Kur'an'ın anlamını okumadan da bunları öğrenebileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yarıya yakınının taşıdığı bu kanaat Kur'an'la anlamı doğrultusunda kurulacak bir bağ açısından oldukça düşündürücüdür. Zira hayatı boyunca uygulayacağı bilgi ve yükümlülükler öğrenme ile ilgili öğrencilerin

zihnî altyapısına dair bir fikir sunan bu orana göre, başlangıç noktasında Kur'an'ın anlamına yer vermeyenlerin sayısı hiç de az sayılmaz.

Bu noktada öğrenciye Kur'an'ı öğrenmenin anlamı ile birlikte olması gerektiği fikri aşılmalıdır. Ancak bu değerlendirme, öğrencinin anladığı bir ayetten ondan kafasına göre hüküm çıkarması anlamına da gelmemektedir. Bu açıdan manası anlaşılmalı dahi ayetlerin içerdiği hükümlerin bilinmesinin uzmanlık gerektirdiği bilinci içinde öğrencinin okuduğu ayetlerin anlamına da yönelmesi sağlanmalıdır.

Kur'an'ın sürekli gözettiği maddi-manevi denge düsturunun insanın karşılaşılabileceği sorunların çözümünde ona sunulan bir reçete olmasından yola çıkarak, denge insanı olmanın, ne anlama geldiği ile ilgili hayattan örnekler paylaşılabilir. Kur'an'la ilişki kurma konusunda da takip edebileceği bu anlayış; okumayı şeklen yerine getirerek manayı arka plana atmaması veya anlamıyorsan okumanın faydası yok düşüncesine kapılmaması açısından da önemlidir.

Tablo 15. Öğretici ve Velilerin Meal Okumanın Gerekliliği Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Veriler

Soru Metni	Frekans ve Yüzde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Geçersiz	Toplam
23-Kur'an'ın anlamını öğrenmek, hafızlığın en önemli kazancıdır.	f	1	1	1	15	7	1	26
	%	3,8	3,8	3,8	57,7	26,9	3,8	100
9-Öğrenciye ezberleyeceği sayfanın anlamını okumasını şart koşarım.	f	-	4	7	13	1	1	26
	%	-	15,4	26,9	50,0	3,8	3,8	100
11-Ezber çalışırken mealini de okumak öğrencinin dikkatini dağıtır, ezberini olumsuz etkiler.	f	4	8	1	10	3	-	26
	%	15,4	30,8	3,8	38,5	11,5	-	100
10-Kur'an'ı anlama ve muhtevasını öğrenmeye yönelik çalışmalar hafızlığın bitiminden sonra yapılmalıdır.	f		7	4	14	1	-	26
	%		26,9	15,4	53,8	3,8	-	100
12-Hafızlık tespit sınavında ezber sorularının yanı sıra ayetin/surenin konusu veya anlamı ile ilgili sorular sorulmalıdır.	f	3	6	5	7	5	-	26
	%	11,5	23,1	19,2	26,9	19,5	-	100
17-Ezberlediği ayetlerin anlamlarını da öğrenmesi hususunda çocuğumu teşvik ediyorum.	f	4	5	8	55	52	2	126
	%	3,2	4,0	6,3	43,7	41,3	1,6	100

Hafızlık eğitiminde lafzın ezberinin yanı sıra anlamı ile de ilgilenmenin gerekliliğine dair sorular içeren bu grupta öğrencilere 5 soru yöneltilmiştir. Anketteki bütün soruların özeti sayılabilecek, hafızlığın en büyük kazancının Kur'an'ın anlamını öğrenmek olduğu ile ilgili yargıya %84,6 oranında bir katılım bulunmaktadır. Bu soruya 1'er kişi "kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir.

Öğrenciye ezberleyeceği sayfanın mealini okumayı şart koştuğunu ifade edenlerin oranı %53,8'dir. (f=13, f=1) Bu soru, öğrencilerde bulunan "meal okumak istiyorum ama hocam izin vermiyor." sorusuna verilen cevap oranı ile de uyumludur. Zira öğrencilerin %72,3'ü hocasının meal okumasına izin verdiğini ifade etmişlerdir.

Ezber çalışırken meal okumanın dikkati dağıtacağını düşünenlerin oranı %50'dir. (f=10, f=3) Bu yargıya katılmayanlar ise %46,2 (f=4, f=8) oranındadır. Meal okumayı şart koşma ve dikkatin dağılmasına dair olan iki soru (9. ve 11. sorular) birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin yarısı ezberi yapılan sayfanın anlamını da okumanın gerektiğini düşünmektedir. Bu sonuç sadece ezberlenen sayfanın mealini okuma etrafında düşünüldüğünde dikkati yoğunlaştırma ve ezberi zamanında bitirme açısından makul bir durum gibi görünebilir. Ancak hafızlık yapan bir öğrencinin her günü en az bir sayfa yeni ezber ve diğer sayfaların tekrar edilmesine ayrılmakta ve gün içinde meal okuyabileceği boş bir zaman dilimi bulunmamaktadır.

Bununla birlikte öğrencilerin genelinin hafızlığı bittikten sonra bu yönde bir çalışma yapmaya fırsat bulamadığı göz önüne alınırsa ezberleyeceği sayfanın anlamını okumayı şart koşmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda ezberin yanında anlamı gerekli görmeyenlerin oluşturduğu bu oran oldukça yüksek olarak değerlendirilmelidir.

Hafızlık eğitimi esnasında anlamaya dair farklı çalışmalar yapmanın gerekliliği hususunda yöneltilen ve bu çalışmaların öğrenci için külfet oluşturacağını ifade eden soruyu, öğrencilerin %48,4'ü (f=12, f=5) "katılıyorum" şeklinde cevaplarırken %34,6'sı (f=2, f=7) katılmadıklarını belirtmişlerdir. Mesela Arapça öğrenimi hafızlığın nitelikli

hale getirmesinde bir araç olarak değerlendirilmektedir.⁵⁰ Öğrencilere yönelik yapılan bir ankette de Arapça bilmenin veya mealinden yararlanarak çalışmanın ezberi kolaylaştırdığı katılımcılar tarafından da ifade edilmiştir. Ancak bu eğitimin, hafızlıkla birlikte başka etkinlikler yapmanın dersi yetiştirmeye imkan tanımamasından dolayı, hafızlık için ön hazırlık veya hafızlık esnasında yapılmaması yönünde düşünceler hakimdir. Ayrıca bu eğitimleri dinî ilimlerde ileri seviyede öğrenim görmek isteyenlerin hafızlık sonrasında alması gerektiği şeklinde de bir kanaat mevcuttur.⁵¹ Başka bir ankette de katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlasının hafızlıkta Arapça eğitimini gereksiz gördüğü ifade edilmiştir.⁵² Bununla birlikte öğrencilerin bazılarının hafızlık sonrasında Arapça eğitimi almak istemeleri, Kur'an'ın ne demek istediğini anlamak istediklerini aklı getirmektedir.⁵³

Tablo 15'e göre öğretmenlerin %69,3'ü (f=10, f=8) Kur'an'ın mesajının kavranmasının hafızlık eğitimi esnasında yapılması gerektiğini düşünürken; %57,6'sı (f=14, f=1) bunun hafızlık bitiminden sonra olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde hafızlık tespit sınavında anlam ile ilgili sorular sorulması konusunda da öğretmenlerin yarıya yakını %46,4 (f=7, f=5) olumlu düşünürken %34,6'sı (f=3, f=6) bu düşünceye katılmamaktadır.

Öğreticilere yönelik yapılan diğer anketlerde hafızlık programına farklı derslerin konulması hususunda olumsuz görüş belirten olmamıştır. (katılıyorum %54,8, tamamen katılıyorum %45,2) Hafız olup Kur'an'ı güzel bir makamda okuyamayan, yeri gelince bir konu ile ilgili olan ayeti söyleyemeyen, namaz kıldırma, hutbeye çıkma gibi dini pratiklerden çekinen kimseler olmasının sebebi bu derslerin olmamasına bağlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin %88,1'i güncel konuların hafızlık programında yer almasının gerekli olduğu, zira hafız bir öğrencinin güncel konularda da dini bilgilenmesi gerektiğini düşündüklerine yer verilmiştir. Öğreticilerin %7,1'inin ise farklı dersler konulmasının öğrenciye ayrıca bir yük getireceği düşüncesiyle gereksiz görüldüğü ifade edilmiştir.⁵⁴

⁵⁰ Ahmet Koç, "Kur'an Kurslarının Mevcut Sorunları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri" *IV. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri 12-16 Ekim 2009 Ankara*, (Ankara: y.y., 2009) 2: 723; Suat Cebeci, Bilal Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları" *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (2006): 21.

⁵¹ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 208-209.

⁵² Ünsal, "*Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri*" 87.

⁵³ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 246.

⁵⁴ Çaylı, *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri*, 54-56.

Başka bir ankette de katılımcı öğretmenlerin tamamının resmi ders programı dışında ezberlettikleri surelerin anlamını genelde anlattıklarını ve programa Kur'an meali dersinin eklenmesi gerektiği, öğrencilerin de bu yönde taleplerinin bulunduğu ifade edilmektedir.⁵⁵

Meal okumanın gerekliliğine dair velilere 1 soru yöneltilmiştir. Tablo 15'e göre bu konuda velilerin yaklaşımı oldukça olumludur. Buna göre çocuğunu ayetlerin anlamını öğrenmesi konusunda teşvik edenlerin oranı %85'tir. (f=55, f=52) Tablo 12'de de görüldüğü üzere velilerden, "çocuğunun hafız olmasını istemesindeki sebebin bizden istenenleri Kur'an'dan öğrenmesi" olarak düşünenlerin oranının yüksekliği, (%90,5) onların da bu konuda oldukça istekli olduklarını gösterir.

Bütün bu veriler ışığında katılımcılarda Kur'an'ın anlamını da öğrenmenin gerekliliği konusunda genel bir kabul vardır. Bununla birlikte anketin uygulandığı üç gruptan işin başında olan öğrenci ve öğretmenlerin zihinlerinin meal okumaya dair düşünceler açısından biraz karışık olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada velilerin zihni daha berrak bir görünüm arz etmektedir.

Kur'an'ı anlayarak okumanın hayata bakış açısını olumlu etkilediği konusunda öğrencilerin çoğunluğu olumlu bir düşünceye sahiptir. Buna göre öğrencilerin, anlamın hayata yansımaya dair yaklaşımlarının oldukça iyi olduğu söylenebilir. Onların hayatları boyunca Kur'an'ın engin deryasından yararlanabilmeleri için, eğitimcilerin bu anlayışı bir fırsat olarak değerlendirerek gerekli imkanları oluşturmaları gerekir.

Bu anlamda hafızlık eğitiminin başka meşguliyetlere zaman ayırmaya pek fırsat tanımayan doğası gereği yapılacak anlam odaklı etkinlikler öğrenci ve öğreticide ezberin yetişmemesi konusunda endişelere yol açmaktadır. Ancak ezberin hocaya verilmeden önce ya da sonra okunan ayetlerin anlamıyla ilgili yapılan küçük değerlendirmeler (bu ifadeden dersi bölmek anlaşılmamalıdır), Kur'an'la kopmaz bir bağ kurmaları açısından önemlidir. Bu çabalar aslında öğrencilere sadra şifa sunan reçeteler hükmünde olacaktır. Örneğin; öğrencinin, Kur'an'ı okurken ve ayetleri ezberlerken Hz. Peygamber'in Kur'an okumasındaki örneğinden istifade etmelerini sağlamak için, dua ayetlerini okuduğunda

⁵⁵ Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpüt Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 54-55.

üç kez tekrar etmesi, yeri geldikçe tesbih, tekbir ve istiğfar etmesi gibi uygulamalarından bahsetmek, bu noktada yol gösterici olmak adına çok önemlidir.

Ayrıca sahabenin Kur'an'a yaklaşımı konusunda örnekler sunularak; onların ayetin sadece lafzını değil, bir mü'min için gerekli olan diğer unsurları da öğrenmeye gayret ettiklerini hatırlatmak da bu minvalde yapılabileceklerin içindedir.

Bu anlamda öğretici en azından sayfanın bir önce veya sonraki ayetle anlam açısından bağlantısı varsa buna dikkat ederek anlamın tamamlanacağı şekilde ezberlemesini öğrenciye tavsiye etmesi, öğrencinin manaya dikkat etmesi konusunda farkındalık kazanmaya yardımcı olabilir. Yine "*Nerede olursanız olun, O sizinle beraberdir*" (el-Hadîd 57/4) ayetini ezberleyen bir öğrenci ile Allah'ın her an bizimle olması şuuruyla ilgili ne anladığı üzerinden yapılacak birkaç dakikalık bir konuşma, okuduğu/ezberlediği ayetin anlamına dair öğrencinin ilgisini çektiği gibi aynı zamanda ona, hayatında bu ayetin önemli bir yerinin olduğunu/olması gerektiğini hissettirebilir.⁵⁶

Hafızlığın, lafız-anlam bütünlüğü içinde Kur'an'ın okunması, anlaşılması ve yaşanması hususunda bir yöntem olup, onun bu işlevini yerine getirebilmesi için ilahi kelamın neler içerdiğinin bilinmesi gerektiği genellikle kabul edilen bir husustur. Bu gerçeğin çoğunluk tarafından çok açık olarak ifade edilmesine rağmen, ne kadarının gerçekleştirilebildiği ise tartışılmaya müsait bir durumdur. Bu noktada gün boyu Kur'an'la birlikte vakit geçiren hafızlık öğrencilerinin, hafızlığı Kur'an'ın anlamıyla ne kadar buluşturarak yaptıklarını göstermesi açısından, onların meal okuma durumlarına bakmak ve algıyı bir de olgu üzerinden değerlendirmek, içinde bulunulan durumu resmetmek adına önem taşımaktadır.

2.3.3. Meal Okuma Alışkanlığına İlişkin Veriler

"Kur'an okuma" faaliyetinin ayrılmaz bir parçası mesajı anlamadır. Bu gerekliliğin herkes tarafından "iki kere ikinin dört etmesi" kesinliğinde dile getirilmesine rağmen, okumaların hala telaffuz seviyesinde kalması anlaşılabilir bir durum değildir. Hal böyleyken hayat boyu Kur'an'la hemhal olmak için hafızlığa başladığını ifade eden bir kişinin, sadece lafzı ile meşgul olup anlamı ilgilenmemesi ise hedeflenen açısından

⁵⁶ Selçuk, "Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri", 150.

tezat bir durum teşkil etmektedir. Bu noktada hafızlık öğrencilerinin Kur'an'ın mealini okuma alışkanlıklarına ilişkin içinde bulunulan durumun gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Tablo 16. Öğrencilerin Kur'an Mealini Baştan Sona Okuma Durumlarına İlişkin Veriler

Demografik Faktör	Değişkenler	f	%
Kur'an-ı Kerim mealini baştan sona okudunuz mu?	Hayır, hiç okudum	13	5,7
	Bazı bölümleri okudum	95	41,3
	İlgimi çeken birkaç sureyi okudum	99	43,0
	1 kez okudum	8	3,5
	2-3 kez okudum	13	5,7
	Meal okumanın sakıncalı olabileceğine dair cümleler duyuyorum, bu yüzden okumamayı tercih ediyorum.	2	0,9
	Geçersiz	1	0,4
	Toplam	231	100

Çalışmanın temel problemlerinden olan lafız-anlam birlikteliğine dayanan bir hafızlık öğretimi açısından bu tablo, içinde bulunulan durumun fotoğrafını net bir şekilde ortaya koyan bir göstere mesabesindedir. Kur'an'ın mealini baştan sona okuma durumlarına bakıldığında sonuç pek iç açıcı görünmemektedir. Tablo 16'ya göre Kur'an'ın anlamını hiç okumadığını ifade edenlerin sayısı 13'tür. (%5.7)

Birbirine yakın anlamda olup en çok işaretlenen seçeneklerden olan "bazı bölümleri okudum" ve "ilgimi çeken birkaç sureyi okudum" seçenekleri %84,3 oranındadır. Kur'an'ın mealinin tamamının okunması açısından ilk üç ve son soru aynı kategoride değerlendirildiğinde karşımıza çıkan rakam toplam oranın %90,9'udur. Tabloya göre tamamını okuyanlar (1 ve 2-3 kez okudum diyenler) 21 kişidir ve bu sayının 231 kişilik toplam sayıya oranı sadece %9,2'dir.

"Meal okumanın sakıncalı olabileceğine dair cümleler duyuyorum, bu yüzden okumamayı tercih ediyorum" seçeneğini işaretleyen sadece 2 kişi olmuştur. Bu öğrenciler

anket soruları içinde meal okumayla ilgili diğer sorulara da bu yönde cevap vermişlerdir. Bu sonuca göre, Kur'an'ın içeriğinden uzaklaştırma fonksiyonu taşıyan bu kampanyaların toplumun nezdinde fazla bir karşılığının olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin meal okuma alışkanlığı açısından 16. tablonun işaret ettiği durum, hafızlık öğretiminin Kur'an'ın anlamından kopuk olarak devam ettiğinin rakamsal bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öte yandan Kur'an öğretiminin üst seviyede yapıldığı diğer kurumlardan olan İHL ve ilahiyat fakültelerinde de durum bundan pek farklı değildir. Farklı zamanlarda yapılan anket çalışmalarıyla tespit edilen sonuçlara göre İHL den mezun olan öğrencilerden %55'i, ilahiyat öğrencilerinden % 38,9' u mealini okuduğunu ifade etmişlerdir.⁵⁷

Kur'an'ın anlamını baştan sona okumadığını söyleyen öğrencilerin verdikleri cevaplar, hafızlığa başlamalarının üzerinden geçen zamanın azlığı ve yaş faktörüyle birlikte değerlendirilmelidir. Bu takdirde anlamın okunmadığını gösteren bu sonuç bir noktaya kadar kabul edilebilir bir durumdur. Zira öğrencilerin %82'si 16 yaş altındadır ve % 73,6'sı buldukları kursta 2 yıldan daha az süre eğitim almıştır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda lise ve üniversite çağında olan öğrencilerin, hatta öğreticilerin çoğunluğunun Kur'an'ın anlamını okumadığına dair tespitlere bakarak, henüz oyun çağında olan ortaokul seviyesindeki öğrencilerin okumamaları anlayışla karşılanabilir. Ancak telaffuz açısından temel atma dönemi sayılan 1 yıllık hazırlık dönemi içerisinde, - hafızlık esnasında zaman ve imkanlarının ol(a)mayacağını da hesap ederek- en azından 1 kez mealinden okunmasının sağlanmasını beklemek çok şey olmasa gerekir. Özellikle de kurstan ayrıldıktan sonra farklı meşguliyetlerden dolayı bu yönde bir eğitim alma fırsatı olmama ihtimali söz konusu olduğunda, bu gereklilik kendini daha fazla hissettirmektedir.

Anket formunda demografik faktörler arasında yer alan ve hafızlık eğitimi alan öğrencilerin meal dokuma durumlarını gösteren bu soruların değerlendirilmesinden sonra, aynı konu etrafında hazırlanan sorulara verdikleri cevaplara da bir bakmak gerekmektedir.

⁵⁷ Şenat, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Anlayarak Kur'an Okuma Durumları Üzerine Bir Çalışma", 155.

Tablo 17. Öğrencilerin Meal Okuma Alışkanlığına İlişkin Veriler

Soru Metni	Frekans ve Yüzde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Geçersiz	Toplam
13-Ezberlediğim sayfanın mealini mutlaka okurum.	f	38	71	66	31	22	3	231
	%	16,5	30,7	28,6	13,4	9,5	1,3	100
14-Ezberlediğim sayfadaki telaffuzu farklı kelimeler dikkatimi çektiği zaman mealini okurum.	f	18	22	33	81	74	3	231
	%	7,8	9,5	14,3	35,1	32,0	1,3	100
23-Dersimi günlük olarak yetiştirme telaşım meal okumama engel oluyor.	f	32	45	53	50	44	7	231
	%	13,9	19,5	22,9	21,6	19,0	3,0	100
12-Hafızlık eğitimi esnasında Kur'an bilgimizi geliştirmek için "tefsir ve meal okuma vb. çalışmalar kursta düzenli olarak yapıyor	f	51	67	41	44	25	3	231
	%	22,1	29,0	17,7	19,0	10,9	1,3	100
15-Hafızlık çalışması esnasında tefsir, meal vb. konularla ilgili ders olduğunda zevkle katılıyorum.	f	21	32	54	61	59	4	231
	%	9,1	13,9	23,4	26,4	25,5	1,7	100
26-Meal okumak istiyorum ancak hocalarım "ezberimi olumsuz etkiler" diye izin vermiyor.	f	110	57	25	14	12	13	231
	%	47,6	24,7	10,8	6,1	5,2	5,6	100

Öğrencilerin ezberlediği sayfanın mealini okuma durumlarını ölçen ilk 3 soruda sayfa üzerindeki alışkanlıklar, diğerlerinde de anlamaya dair faaliyetlerle ilgili konulara değinilmiştir. "Mealini mutlaka okurum" sorusunda, okuduğunu söyleyenlerin oranı %22,9'dur. (f=31, f=22) Bu oran meal okumanın gerekli olduğunu düşünenlerin (%62,3) yarısının çok altındadır. Ezberlediği sayfada telaffuzu farklı kelimeleri merak edip anlamına baktığını ifade edenler ise %67,1'e tekabül etmektedir.

Bu oranlara bakıldığında öğrenci, lafzını ezberlediği sayfanın anlamının okunmasının gerektiğini düşünmekte ancak -merak ettiği kelimeler hariç- okumamaktadır. Bunda ezber yetiştirme telaşının etkili olduğu söylenebilir, zira buna yönelik diğer soruda öğrencilerin % 40,6'sının, (f=50, f=44) ezber telaşının meal okumaya engel olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Hafızlık esnasında anlamaya dair yönlendirmeye ilgili olan iki soruya verilen cevaplara göre, kursta düzenli çalışmalar yapıldığını ifade edenler %29,9 (f=44, f=25)

iken, yapılmadığını söyleyenlerin oranı %5,11'dir. (f=51,f=67) Bunun sebebi olarak hafızlığın, yanına farklı bir alanda meşguliyeti kabul etmemesi gösterilebilir. Zira böyle bir çalışmanın öğrenciyi zorlayacağını ifade eden başka bir soruya (18.soru) öğrencilerin %43,3 'ü (f=50, f=50) zorlanacakları yönünde cevap vermişlerdir. Aynı sorulan soruya öğretmenlerin de %65,4'ünün aynı yönde cevapladıkları görülmüştür.

Meal okuma alışkanlığı konusunda tabloda yer alan son soruya bakıldığında, öğrencilerin %72,3'ü, meal okumaları hususunda hocaları tarafından engellenmediklerini belirtmişlerdir. Bu durumda, öğretmenlerin meal okumaya izin vermeme gibi olumsuz bir yönlendirme yapmadıkları, ancak bu çalışmaların kursta düzenli değil bireysel yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Algur'un tespitlerine göre öğrencilerin, sayfanın mealini okumayı zorlandığı zaman ezberlemeyi kolaylaştırdığı için tercih ettikleri görülmektedir. Yine bu araştırmaya göre, Kur'an kurslarında hafızlık öncesinde/esnasında Kur'an'ın anlaşılmasına yönelik sistemli/düzenli bir çalışma yapılmadığı anlaşılmaktadır.⁵⁸

Her şeyden önce bir mümin olarak Kur'an'a karşı bireysel sorumluluğu olan bir hafız yetiştirilirken, okuduğu ayetleri anlamasının gönüllü çabalara havale edilmesi, üzerinde tekrar düşünülmesi gereken bir durumdur. Eğitim alanında gönüllü faaliyetler iyi bir öğrenmenin en verimli yoludur ancak hafızlıkta gönle bırakılmış bu çalışmalar, ezber yetiştirme telaşı karşısında önceliğini yitirebilmektedir. Bu durumda, öğretimin zaruriyyat derecesinde bulunan anlama boyutu şansa bırakılmış olmaktadır. Zira - kendisinden günlük ders istenen- her öğrenci, anlamına yönelik bir çalışma yapma konusunda aynı seviyede bilince ve zamanını yönetme kabiliyetine sahip değildir.

Meal okuma alışkanlığı konusunda öğrencilerden sonra öğretici ve velilerin görüşlerine de bakmak gerekir. Zira bir hafızın yetişmesinde en önemli rol, onların hocaları ve ailelerine düşmektedir. Bu durumda onların konu ile ilgili bakış açıları önem arz etmektedir.

⁵⁸ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 208.

Tablo 18. Öğretici ve Velilerin Meal Okuma Alışkanlığı Konusundaki

Düşüncelerine İlişkin Veriler

Soru Metni	Frekans ve Yüzde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Geçersiz	Toplam
20-Hafızlık eğitimi açısından öğrencilerimin ezberlerini düzenli ve sağlam olarak vermeleri görevimi tamamladım hissi veriyor.	f	3	3	7	10	3	-	26
	%	11,5	11,5	26,9	38,5	11,3	-	100
26-Öğrencinin dersini dinlerken yeri geldikçe ayetlerin anlamları ve vermek istediği mesajla ilgili dikkatini çekerim.	f	-	2	3	18	3	-	26
	%	-	7,7	11,5	69,2	11,5	-	100
16-Çocuğumun ayetlerin anlamına dair bir şeyler öğrendikçe bizimle paylaşmasından mutlu oluyorum.	f	1	4	10	44	67	-	126
	%	0,8	3,2	7,9	34,9	53,2	-	100

Hafızlık eğitiminde meal okuma ile ilgili durumu öğretmenler açısından değerlendirmek amacıyla onlara 2 soru sorulmuştur. İlk soruda öğrencilerinin ezberini düzenli vermesinin kendisinde oluşturduğu duyguya ilgili öğretmenlerin %49,8'i (f=10, f=3) bu durumun, görevini tamamladığı hissi verdiği yönünde olumlu cevap verirken, %26,9'u kararsız kalmış, (f=7) %23'ü ise olumsuz cevap vermişlerdir.

Yine ders dinleme esnasında ayetlerin anlamı ile ilgili öğrencinin dikkatini çektiğini söyleyen öğretmenlerin oranı %80,7'dir. (f=3, f=18) Bu soruya "kesinlikle katılmıyorum" diyen çıkmadığına göre, öğretmenler Kur'an'ın anlaşılması hususunda kendisine tanınan şart ve imkanlar ölçüsünde Kur'an'ın anlaşılması için elinden gelen gayreti göstermektedir. Öğreticilerin bu tutumu, okuduğunu anlama ile ilgili etraflı bir çalışmaya vakti olmayan hafız öğrenciler adına oldukça sevindirici bir durumdur.

Velilerden öğrendiği ayetleri paylaşmasından memnun olduğunu söyleyenlerin oranı ise %88,1'dir. (f=44, f=67) Bu oranların yüksekliği de hafızlık eğitiminde lafzın ezberinin yanı sıra anlamın okunması/öğrenilmesi konusunda velilerin duyarlı olduklarını gösterir.

Demografik faktörlerde yer alan sorularda da görüldüğü gibi ankete katılan 230 öğrenciden sadece %9,1'i (8 kişi 1 kez, 13 kişi 2-3 kez) baştan sona okuduğunu belirtmiştir. Bu sayılar araştırmanın yola çıktığı problemin göstermesi açısından oldukça

çarpıcıdır. Buna göre ezberlemek için defalarca tekrar ettiği halde içerdiği mesajı bir kez bile okumayan hafızların azımsanamayacak kadar fazladır. Bazı bölümleri ve ilgisini çeken birkaç sureyi okuduğunu işaretleyenlerin sayısı ise oldukça fazladır. Bu cevaplardan, okudukları bölümün Kur'an'ın ne kadarına denk geldiğini tespit etmek mümkün değildir ancak yolunu Kur'an'la çizecek bir mümin- özellikle gecesini gündüzünü Kur'an'a adayan bir hafız- için bu arzu edilen bir durum değildir.

“Meal okumanın sakıncalı olabileceğine dair cümleler duyuyorum, bu yüzden okumamayı tercih ediyorum.” diyenlerin sayısı sadece 2 olduğuna göre, geri kalan 229 öğrencinin böyle bir kasti/tercihi olmadığı açıktır. Bu durumda öğrenci, anlamını okumama faaliyetini kasten terk etmediğine göre; ya yeterince yönlendirme yapılmamakta ya da lafzı ezberlemenin yeterli olduğu düşüncesinin zihni alt yapısı içinde sürdürülen geleneğin bir parçası olmaya devam etmektedir. Ayrıca bu, sadece hafızlığına yeni başlamış veya ilk iki yıl içinde olanlar geçerli bir durum değildir.

Hafızlığını 2/16 yıl önce bitirmiş 20 kişilik bir mezun grubunda da tamamının mealini okuyanların sayısı sadece 1 iken, 2-3 kez okudum cevabını veren olmamıştır. 11 kişi bazı bölümleri, 7 kişi de ilgisini çeken sureleri okuduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla her iki grup içinde durum birbirinden çok farklı görünmemektedir.

Kur'an kurslarının mevcut durum ve sorunlarının üzerinden öğrenci, öğretici ve öğretim sürecine ilişkin bazı hususlara değinen Koç da, kurslarda lafzın doğru ezberlenmesi için gereken çalışmaların yapıldığı ancak ezberlenen sure ve duaların anlamlarının öğretilmesi konusunda yeterince duyarlı davranılmadığını ifade ederek benzer bir tespite yer vermiştir.⁵⁹

D.İ.B. Kur'an kursları yüzünden okuma programının g bendi ve hafızlık eğitim programının “f” ve “i” bendinde Kur'an'ın anlamıyla buluşturularak verilmesi ile ilgili hedefler⁶⁰ açıkça belirtilmiştir. Ancak 16. tablonun gösterdiği durum, gereken çalışmaların bunu dertlenen yetkililerce planlanıp programa konulmasına rağmen, istenilen hedefe tam olarak ulaşamadığı anlamına gelebilir.

Ülkemizdeki hafızlık öğretimi geleneğinde anlamın bilinmesi şart olmadığından ezber yöntemi anlamı içermemektedir. Bir öğrenci Kur'an'ı anlayarak baştan sona bir

⁵⁹ Koç, “Kur'an Kurslarının Mevcut Sorunları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri”, 723.

⁶⁰ DİB *Kur'an Kursları Yüzünden Okuma Programı*, 2004; DİB *Hafızlık Eğitim Programı*, 2010.

kere bile okumadan lafzı ezberleyip diploma alabilmektedir. Aldığı bu diploma ile Kur'an'ın öğreticiliğine heveslenen bir bireyin, mesleğini icra ederken tercih ettiği yöntemin de lafza odaklı bir öğretim olması kuvvetli bir ihtimaldir. Bu durumda genelde öğrendiği gibi öğretmek üzerinden devam eden bu mesleki deneyim, anlamından kopuk bir Kur'an öğretiminden çıkamayışımızın ana sebeplerinden biri olarak da gösterilebilir.

Hafızlık eğitimine dair farklı ülkelerde araştırmalar yapan Şahin, Suriye'de ülkemizdeki cüz sonundan başlayan yöntemi anlattığında kendisine “*O zaman siz, Hz. Yûsûf'u önce bulup sonra mı kaybediyorsunuz?*” şeklinde bir cevap verildiğini aktarmıştır. Kur'an'ı anlayanlar açısından bu sistemin mananın tersine aktığını ifade eden Şahin, hafızların okuduğu ayetlerin anlamını bilmedikleri için Yusuf'u kaybetme-bulma durumunu fark etmeyip sadece okuduklarına değinmektedir.⁶¹ Bu anekdot, ülkemizde uygulanan yöntemin anlamdan kopuk olduğunu göstermesi açısından ilginçtir. Aslında her cüzün son sayfasının ezberlenmesi yöntemi, hocaya dersi dinletme esnasında dikkat henüz açıkken yeni ezberlenen (çiğ, ham) sayfanın okunmasını sağlamaktadır. Sayfaların ilerleyip dikkatin dağınık ve yorgun olunan zamanlarda da önceden ezberlenen (pişmiş, pişkin) sayfanın okunması sağlanmaktadır.

Geleneksel süreçte sağlamlık açısından tercih edilen bu yöntemle birlikte öğrenciye kazandırılacak birkaç alışkanlık, hayat boyu hafızlığının devamlılığı yönünde bir kazanım sağlamaya da yardımcı olabilir. Hafızlık yöntemi açısından öğrenciler, duyduğu ayetin hangi cüzün kaçınıcı sayfasında olduğunu bilecek şekilde belli bir sistem içerisinde yetiştirilmektedirler. Bu şekilde yetişmiş olan bir hafızın, en azından ana konularda “*bununla ilgili şu surede, şöyle bir ayet var*” diyebilmesi, lafız-anlam bütünlüğünü sağlayabilme adına önemli bir hedef olarak kabul edilmeli ve bu hedefe ulaşabilmek için gereken ne varsa yerine getirmelidir. Bu anlamda en azından hazırlık döneminde bir kez bile olsa Kur'an'ı (tertîp sırası veya nüzul sırasını esas alarak) baştan sona anlamıyla birlikte okutmakla başlanabilir. Ayrıca ezberleyeceği sayfanın mealini okumasını sağlamak ve bu okumalarda - az da olsa- devamlılık kazandırmak suretiyle akıl ve gönül dünyasını Kur'an'ın anlam zenginliği ile doldurmaya/doyurmak için

⁶¹ Aynur, *Kur'an Hıfzı Geleneği*, 85.

çabalamak⁶² bir hafızın Kur'an'la yaşaması adına yapılabilecek en kıymetli rehberlik olarak değerlendirilebilir.

Sözü edilen bu çalışmaların imkansız olmadığını gösteren örnek niteliğinde Kur'an kursları da bulunmaktadır. Bunlardan birinde⁶³ önce tecvidli ve işlek okuma üzerinde çalışıldıktan sonra ezberlenecek sayfanın anlamının kelimelerin üstüne parça parça yazılması şeklinde bir çalışma yapıldığı aktarılmıştır. Başlangıç aşamasındaki bir öğrenci neredeyse tüm kelimelerin anlamın yazarken zaman geçtikçe anlam bilgisi geliştirmekte ve sayfada bilmediği 8-10 kelimenin manasını yazacak hale gelmektedir. Böylece telaffuza yatkınlığın yanı sıra anlamıyla ilgili vukûfiyet kazanması sağlanmaktadır.

2.3.4. Hafızlığın Bir Araç Değer Olarak Görülmesine İlişkin Düşünceler

Hafızlığın ulaşılabilecek en üst basamakta hayatın yegane amacı olduğu fikrine dayanan bu soruda katılımcıların hafızlık algılarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Zira hafızlığı amaç-araç dengesi açısından hangi mertebede gördükleri ile ilgili bireylerin algıları, hafızlık eğitiminin algı ile olgu arasında nerede bulunduğu açısından bir fikir verecektir.

Ancak bu sorulara verilen cevapları değerlendirirken, hayatta amaç-araç dengesi kurmada bir şeyin araç iken aynı zamanda amaç olabileceği hususu gözden kaçırmamalıdır. Bu noktada araç konumunda olan bir değer, hayatın tek amacı haline getirilmesi konusunda yapılacak bir ayırım önem taşımaktadır. Bu bölümde, hafızlığın bir araç değer olarak algılanışına dair üç gruba da yöneltilen soru tek tablo halinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

⁶² Karslı, "Dindarlığımızın İnşasında Kur'an Meallerinin Rolü", 32-52.

⁶³ Antalya Korkuteli'nde bulunan bir Kur'an kursunun bu çalışmalarıyla ilgili bkz. Çaylı, *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri*, 63.

Tablo 19. Katılımcıların Hafızlığın Bir Araç Değer Olarak

Görülmesine İlişkin Düşünceleri

Soru Metni	Grup	Frekans ve Yüzde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Geçersiz	Toplam
Hafızlık, Kur'an'la iletişim hususunda bir müminin ulaşabileceği en üst basamaktır.	Öğrenci	f	3	1	21	59	146	1	231
		%	1,3	0,4	9,1	25,5	63,2	0,4	100
	Öğretici	f	2	8	3	8	5	-	26
		%	7,7	30,8	11,5	30,8	19,2	-	100
	Veli	f	4	16	9	39	57	1	126
		%	3,2	12,7	7,1	31	45,2	0,8	100

Tablo 19’da bulunan bu soru hafızlığın, hayatın yegane amacı mı yoksa ulvi bir amaç yolunda bir araç mı olduğuna dair katılımcıların düşüncelerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Buna göre hafızlığın Kur’an’la iletişim hususunda müminin ulaşabileceği basamaklardan en üstte yer aldığına dair yargıya öğrencilerin büyük bir çoğunluğu %88,7 (f=59, f=146) olumlu cevap vermişlerdir. Hafızlığı en üst basamakta görmeyenlerin oranı ise %1,7’dir. (f=3, f=1) Bu cevap, “hafızlık doğrudan Allah rızasına ulaştırır.” yargısını içeren soruyla (29. soru) birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin %73,2’sinin (f=74, f=94) aynı doğrultuda cevap verdikleri görülmektedir. Ayetlerin zihne nakşedilmesini, hayata yansıtılmasının ilk adımını gerçekleştirmek düşüncesiyle ilk basamakta görmek, Kur’an’a yaklaşım açısından daha doğru görünmekte iken öğrencilerin bu cevapları vermeleri onların hafızlığa yüklendiği anlam ile ilgili bilgi vermektedir.

Hafızlığın Kur’an’la iletişimde en üst basamakta olduğu ile ilgili soruya öğretmenlerin %50’si (f=8, f=5) ise katılıyorum şeklinde cevap vermiş, %44,8’i buna katılmamıştır. Bu soruya velilerin ise %76,2’si (f=39, f=57) olumlu cevap verirken %15,9’u (f=4, f=16) olumsuz cevap vermiş, 9 kişi de bu konuda kararsız kalmıştır.

Bu cevaplar öğrencilerin %88,7'si, öğretmenlerin %50'si, velilerin ise %76,2 oranında "katılıyorum" u işaretlemeleri birlikte değerlendirildiğinde; öğrenci ve velilerin Kur'an'la iletişimde hafızlığın en üst basamakta olduğunu düşündüğü, öğretmenlerin ise yarı yarıya bu görüşe katıldıkları anlaşılabilir. Sorunun olumlu yapısının katılımcıları olumlu cevaba yöneltmiş olabileceğini akla getirmektedir. Bununla birlikte soru, hafızlıktan daha üst bir basamak olmadığı şeklinde anlaşıldığında, bu düşüncenin hafızlığı nihai amaç noktasına yerleştirdiği görülmektedir.

Ayrıca ankete katılan öğrencilerin %82,6'sının yaş ortalamasının 9-16 yaş aralığında (231/190) olduğu düşünüldüğünde⁶⁴ hayatta amaç-araç dengesinin ayrımının farkında olmayacakları kabul edilebilir bir durumdur. Zira yaşa göre analiz sonucuna bakıldığında ileri yaşta olanların hafızlığı daha bilinçli olarak yaptıkları görülmektedir. Bir de uygulama esnasında bazı öğrencilerin 'bu kursa geldim çünkü amacım hafız olmak' şeklinde söyledikleri sözler, 'amaç' tan anladıkları şeyin ara hedefler olduğu şeklinde de anlaşılabilir.

Buna göre öğrencilerin, hafızlığı hayatlarında ulaşmak için çabaladıkları bir amaç olarak değerlendirdikleri ancak nihai anlamda hafızlığın asıl amaca ulaştırma yolunda bir araç olarak gördükleri söylenebilir. Bu sonucun, öğrencilerin hafızlığı nihai amaç olarak algılamakta olduğuna dair araştırmanın hipotezini desteklemediği rakamsal olarak söylenebilir. Ancak öğrencilerin hafızlığı 'içerdiği mesajlar doğrultusunda bir yol çizme amacıyla yapmak' şeklinde idealize ettikleri halde ezberlediği ayetlerin meallerini okumadıkları görülmektedir. Tablo 16'daki öğrencilerin meal okumaları konusundaki durum da algı ile olgu arasındaki farkın açıklığına işaret etmektedir.

'Hafız olmak değil hafız ölmek' şeklinde özetlenerek olması gerekeni ifade eden anlayış, aşağı yukarı herkesin 'kesinlikle katıldığı' bir anlayıştır. Ancak genel olarak Müslümanların ortak sorunu olan anlamından kopuk bir Kur'an anlayışı bu zeminde de kendini göstermiştir. Bu açıdan hafızlık öğrencisine hafızlığın, bir müminin Kur'an'la kurabileceği iletişim konusunda başlangıç basamaklarından biri olduğu bilinci kazandırılmalıdır. Böylece ona, hayatı boyunca ezberleyeceği ayetlerin anlamlarıyla zihin

⁶⁴ 7-15 yaş arası ezber açısından uygun bir zaman olarak değerlendirilmemektedir. Ancak bireylerin farkındalık düzeylerinin yaşlarıyla doğru orantılı olarak yükseldiği şeklinde değerlendirmeleri için bkz. Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 104-108.

ve gönül dünyasında iç içe bir halde kulluk yolunda ayrıl(a)maz iki arkadaş gibi ünsiyet kurmasının yolu açılabilir.

2.3.5. Hafızlığı Ezberlemekten İbaret Saymaya İlişkin Düşünceler

Eğitimin temelinde *bilgi, bilgilenme ve öğrenme* vardır ancak kişinin eğitilmesi onun yalnız bilgi ile donatılması anlamına gelmez. Eğitim, ana faktörlerinden biri olan bilgiden mücerret düşünülemez ancak sadece bilgi ile özdeşleştirilerek insana kazandırılması da doğru değildir. Eğitimde ezber bir öğrenme yöntemidir. Bununla birlikte bilginin sadece edinilmesini içeren ezbercilik; bireyin düşünen, akıl yürüten, yargılayan, araştıran, yorumlayan, keşfeden olmasını sağlayacak zihinsel yeteneklerini kaybettirdiğinden dolayı eleştirilmektedir.⁶⁵

Ezberleme hafızlık eğitiminin temel metodudur. Hafızlıkta ezberin sağlam olmasının önemi kadar, devam eden süreçte hayat boyu korunması da önemlidir. Hayatın telaşı içinde tekrar etmeye düzenli ve yeterli zaman ayıramamak hafızların en büyük problemlerinden biridir.⁶⁶ Bu anlamda öğrencilere ve öğretmenlere ezberin düzenliliği, sağlamlığı ve unutulması ile ilgili duyulan kaygı hakkında sorular yöneltilmiştir. Bu başlık etrafında velilere soru sorulmamıştır.

Tablo 20. Öğrencilerin Hafızlığı Ezberlemekten İbaret Saymaya İlişkin Düşünceleri

Soru Metni	Frekans ve Yüzde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Geçersiz	Toplam
8-Mahreç ve tecvide riayet ederek takılmadan Kur'an'ı okuyabilen bir hafız, görevini tam manasıyla yerine getirmiş demektir.	f	24	32	36	49	89	1	231
	%	10,4	13,9	15,6	21,2	38,5	0,4	100
25-Kur'an'ı baştan sona takılmadan ezbere okuyabilecek derecede hafızlığı sağlam olan bir kişi anlamını bilmesede Kur'an'a karşı sorumluluğunu yerine getirmiş olur.	f	38	36	54	46	48	9	231
	%	16,5	15,6	23,4	19,9	20,8	3,9	100
37-Bir hafızın en büyük endişesi ezberini unutmaya ihtimalidir.	f	5	6	14	41	158	7	231
	%	2,2	2,6	6,1	17,7	68,4	3	100

⁶⁵ Eğri, "Eğitimin Genel Amaçları Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri", 272-276.

⁶⁶ Alğur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 249.

Tablo 20'den anlaşılacağı üzere hafızlık eğitiminde ezberin yeterliliği, ezber anlam ilişkisi ve unutmama ihtimali ile ilgili yer alan bu grupta 3 soru bulunmaktadır. Hafızlığın telaffuz yönü ile bir hafızın Kur'an'a karşı sorumluluğu hakkında öğrencinin algısını ölçen 2 soru (8. ve 25. sorular) birbiri ile bağlantılıdır. Öğrenciler neredeyse birbirinin aynısı olan bu sorulardan birincisini %59,7 (f=49, f=89) ile olumlu cevaplamışlardır. Bu soruların ikincisine "anlamını bilmese de" ifadesi eklendiğinde öğrencilerin kararsızlık oranında bir artış olmuş ve "kararsızım" diyenler %15,6'dan (f=36) %23,4'e (f=54) çıkmıştır.

Bununla birlikte bu yargılardan ilkinde katılmıyorum cevabı verenler %24,3 (f=24, f=32) iken, anlamı içeren ikinci soruya katılmıyorum diyenler %32,1'e (f=38, f=36) yükselmiştir. Buna göre, ezberleme ve doğru okumanın yeterli olduğu ile ilgili öğrencilerin zihinleri karışık gibi görünmekte ise de bir hafızın sorumluluğunun ezberlemeden okuyabilmekle bitmediğini düşünmektedirler. Algur'un anketinde de hafızlık eğitiminde metin anlam bütünlüğüne vurgu yapan bir katılımcı, taş gibi hafız olup her ayeti Fatıha gibi okuyabildiği halde manasını hayatına hiç uygulamayanları örnek göstermiş ve bunun doğru olmadığını ifade etmiştir.⁶⁷

Bir hafızın en büyük endişesinin ezberini unutmak olduğuna, sayısı açısından anketteki en fazla "kesinlikle katılıyorum" cevabına sahip olan bu sorunun oranı %86,1'e tekabül etmektedir. (f=41, f=158) Öğrencinin henüz hafızlığa bile başlamadan önce çevresi tarafından unutmaya yönelik söylenen sözlerin, yapılan telkinlerin, hafızlık yapma konusunda onu tedirgin ettiği, hatta bazılarının vazgeçmesine yol açtığı dahi görülmektedir. Böyle bir ön kabulle hafızlığa başlayıp, sadece ezberleme ve unutmama üzerinden eğitimine devam eden bir öğrencinin en büyük kaygısı haliyle yıllarını vererek zar-zor ezberlediği lafzı unutmak olacaktır.

Öğrencilerin, hafızlığın hayat boyu devam etmesi gerektiği konusundaki algısı da daha çok ezberin unutulmaması için tekrarlanması üzerine kuruludur. Bu durum onların, ankette bir hafızın en büyük endişesinin hafızlığını unutmak olduğuna dair soruya

⁶⁷ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 195.

verdikleri cevaptan da anlaşılabilir. Bu anlamda öğrenciler, hafızlığı unutmamayı sağlayan bir yol olarak gördüğü için din görevlisi olmak gerektiğini de düşünmektedirler.

Tablo 21. Öğreticilerin Hafızlığı Ezberlemekten İbaret Saymaya İlişkin Düşünceleri

Soru Metni	Frekans ve Yüzde	Kesimlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesimlikle Katılıyorum	Geçersiz	Toplam
18-Hafız öğreticisi öğrencisinin Kur'an'ı doğru okumasını ve hatasız ezberlemesini sağlamış ise görevini tamamlamış demektir.	f	4	9	3	7	3	-	26
	%	15,4	34,6	11,5	26,9	11,5	-	100
21-Kur'an'ı baştan sona takılmadan ezbere okuyabilecek derecede hafızlığı sağlam olan bir kişi anlamını bilmese de Kur'an'a karşı sorumluluğunu yerine getirmiş olur.	f	6	12	-	7	1	-	26
	%	23,1	46,2	-	26,9	3,8	-	100
19-Öğrencilerimle ilgili en büyük kaygım ezberledikleri Kur'an'ı unutmalarıdır.	f	2	3	3	10	8	-	26
	%	7,7	11,5	11,5	38,5	30,8	-	100
24-Öğrencilerin Kur'an'ın içerdiği mesajı anlamak ve onu yaşamak yerine sadece ezberlemeyi amaç edindiklerini fark ediyorum.	f	1	7	4	9	5	-	26
	%	3,8	26,9	15,4	34,6	19,2	-	100
30-Günlük ezber yetiştirme stresi öğrencinin Kur'an'a yaklaşımını olumsuz etkiler.	f	2	9	6	5	4	-	26

Hafızlıkta ezberleme-anlama ilişkisine dair bu grupta yer alan 5 soruda aynı zamanda bunları sağlayan bir öğreticinin görevindeki sorumluluğu ile ilgili öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Buna göre, “doğru ve hatasız ezberletmekle görev tamamlanmıştır” anlamına gelebilecek soruya %50’si katılmadıklarını ifade etmişlerdir. “Katılıyorum” cevabını verenler kararsızlarla birleştirildiğinde %50’si doğru okutmak ve hatasız ezberletmekle görevinin tamamlandığını düşünmektedir. Anlam bilgisinin hafızlığın olmazsa olmazı şeklinde değerlendirilebilecek olan 21. soruya ise öğretmenlerin %69’undan fazlası “katılmıyorum” şeklinde yanıt vermiştir.

Öğrencileri ile ilgili en büyük kaygılarının Kur'an'ı ezberledikten sonra unutmaları olduğuna dair soruya öğretmenlerin %69,3’ü (f=10, f=8) katılıyorum şeklinde

cevaplarken, öğrencilerin sadece ezberlemeyi amaç edindiklerini fark ettiğini söyleyenler %53,8'dir.

Hafızlık eğitiminde öğrencilerin düzenli ezber vermesi hocaları memnun eden bir durumdur zira belli bir iç disiplin ve düzenlilik bu eğitimin doğasında vardır. Bu anlamda düzenli ezber telaşının öğrencinin Kur'an'a yaklaşımında olumsuz etki oluşturacağını düşünen öğretmenler %34,6 (f=5, f=4) iken, %23,1'i (f=6) bu konuda kararsız kalmış, %42,30'ü ise bu telaşın olumsuz etkilemeyeceğini düşünmüşlerdir.

Ezber ve unutma odaklı bu soruların cevaplarından yola çıkarak şöyle bir sonuca ulaşılabilir. Bugün Kur'an-ı Kerim bizim elimizde bütün bir kitap halinde bulunduğundan sanki böylece bütün olarak indirilmiş algısı bulunmaktadır. Halbuki Kur'an bütün bir halde nazil olmamıştır. (el-Furkan 25/32) Hal böyle olunca özellikle iki-üç senesini ezbere ayıran bir hafızlık öğrencisi Kur'an'ı belli bir zaman dilimi içerisinde başından sonuna ezberlenip bitirilmesi gereken bir kitap olarak düşünebilmektedir.

Hafızlıkta ezberini düzenli olarak dinletmek, eğitimin zaman ve sürecini doğru yönetmek açısından gereklidir. Her güne yeni bir ders hazırlama yükümlülüğünü omuzlarında hissetmek, hafızların yakinen bildiği ve "iç sızısı" şeklinde tarif edilebilecek bir duygudur. Hafızlık bittikten sonra de ezberini korumak için "tekrar etme" şeklinde ömür boyu devam eden bu sızı aynı zamanda insana sorumluluk kazandıran bir duygudur. Hatta "bir yolculuğu bitirdiğinde tekrar yola çıkmak" şeklinde ifade edildiği üzere hafızı, baştan sona ezberden bir kere dinlettikten sonra yeniden başlamanın ardına düşüren de işte bu duygudur.

Unutma endişesinin oluşturduğu kaygıyı, Kur'an'la kurulacak iletişimde olması gereken duygunun merkezine yerleştirmek ve en büyük kaygı haline dönüştürmek, lafzı korumayı, anlamının ve uygulamanın yerine/önüne geçirmek anlamına gelir. Bu durumda bir öğrenci ezberlediği dönemde gecesini-gündüzünü Kur'an'la meşgul olmaya ayırdığı halde, mezun olduktan sonra tekrar edemediği için bir kenara bırakabilmektedir. Hafızlıklarını yıllar önce bitirmiş bir grup ile yapılan bir anketin sonuçlarına göre katılımcılarda ezberlerine dair ciddi kayıplar bulunduğu ifade edilmektedir.⁶⁸

⁶⁸ Çimen, "Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmalarıyla İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlaştırılmasında Bir Metod Denemesi", 125-147.

Oysa Kur'an'la meşguliyet hayatın sadece belli bir dönemine hasredilmemeli ve hafızlık ömür boyu devam edecek bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Bütün gününü ayetleri ezberlemeye göre planlayan bir öğrenciye yaptığı Kur'an okuma/ezberleme faaliyetinin sıradan bir iş olmayıp sabah-akşam Allah'ı anma anlamında Kur'an'da da övülen bir erdem olduğunu anlatmak onun motivasyonunu artırması açısından önemlidir. Aynı şekilde Hz. Peygamber'in de gece-gündüz Kur'an'la hemhal olduğunu örnek olarak göstermek, kendisini yalnız hissetmemek adına ona moral sağlayabilir. Ancak övülen ve Hz. Peygamber'in hayatında görülen uygulamalar sadece telaffuzla ilgilenmek olmadığından, asıl kıymetli olanın Kur'an'ın sunduğu ahlaki değerlerin hayatın her alanına yansıtılması olduğu özellikle hatırlatılmalıdır. Bu konuda Hasan Basrî de (ö. 110/728) şunları söylemektedir: “*Kur'ân'ı düşünmek demek onu akıl ile anlamak demektir. Bu onun lafızlarını ezberleyip anlamlarını ihmal etmek değildir. Bir kimse 'hiçbir harfini eksiltmeksizin Kur'ân'ı okurum' dese, şâyet Kur'ân, onun ahlâkında ve davranışlarında görülüyorsa, aslında o Kur'ân'ın tamamını ihmal etmiş demektir.*”⁶⁹

Bu takdirde hafızlığını Kur'an'la lafız ve anlam boyutuyla hemhal olma şeklinde anlamlandıran bir öğrenci, Kur'an'ı ezberlemeyi, iki üç sene içinde üstün bir fedakarlık ve gayretle bitirdikten sonra kenara koyacağı bir uğraş olarak görmeyecek⁷⁰ “hayat boyu hafızlık” algısı içinde Kur'an'la iç içe bir ömür sürdürmeye çalışacaktır. Burada ilk görev din eğitim-öğretiminin planlamasını yapan, metotlarını geliştirenlerde başlamaktadır. Daha sonra yine aynı derecede sorumluluk öğrenciye en yakın seviyede bulunan Kur'an eğitimci/öğreticisindedir. Zira her ne kadar dersin planlaması yapılmış, müfredat buna göre belirlenmiş olsa da dersin görevlisi sınıfta kendi kabul ve kurallarına göre öğrencisini yönlendirecek; müfredat yazılı olarak kalacaktır. Bunun için öğretici öğrencisini Kur'an'ın anlamıyla buluşturmanın iç sızısını derununda hissettiği ölçüde gayretini gösterecek ve bu konuda gereken her türlü çalışmayı yapacaktır.

2.3.6. Hafızlığın Dinî Eğitimi Sağlamada Yeterli Olduğuna İlişkin Düşünceler

Din eğitimi, mensubu olunan dinin inanç ve esaslarına uygun bir şekilde bireylerin geliştirilmesi ve yetiştirilmesi açısından kişinin yaşamını yönlendiren bir unsurdur. İyi

⁶⁹ Hâris el-Muhâsibî, *Fehmu'l-Kur'ân*, tahk. Huseyin Kuvvetlî, (Beirut: 1402/1982), 276.

⁷⁰ Bu vesileyle hafızlık tespit sınavına hazırlanmak için gecesini gündüzüne katarak çalışan bazı öğrencilerin “hele şu sınav bir bitsin; birkaç ay Kur'an'ın kapağını bile açmayacağım” dediklerini hatırladığımı üzümlere belirtmek isterim.

planlanıp doğru uygulandığı takdirde bireysel ve toplumsal yönden çok olumlu sonuçlara ulaştırılan bu eğitim, özellikle ilahi mesajın ölçülerine göre insanların yetiştirilmesinde çok önemli bir role sahiptir.

İslam Dini'nin temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim'de eğitim-öğretim faaliyetinin merkezinde yer alır. Nazil olmaya başladığı andan itibaren önce sadırlarda sonra satırlarda muhafaza edilen bu kitap, ayetlerin anlaşılması, yorumlanması, uygulamaya geçirilmesi ve ezberlenmesini içeren faaliyetler çerçevesinde yol gösterici olarak müminlerin hayatına yön veren eğitim esaslarını içerir. Bu noktada öncelikle Kur'an'ın okunması ve içerdiği mesajların öğrenilmesi gerekir ki bu da din öğretiminin alanına girmektedir.

Din öğretiminin bir yöntemi olan hafızlık da Kur'an'ın okunması ve ezberlenmesi ve anlamına vakıf olunması anlamında oldukça önemli bir faaliyettir. Bu noktada hafızlık eğitimi alan bireylerin ve çevresinde bulunanların hafızlığın din eğitimi ve öğretimi açısından yeterliliği hakkındaki algıları, eğitimin verimliliği ve işlevselliği açısından ayrıca bir hassasiyet gerektirmektedir. Bu açıdan hafızlık yapan öğrencilere ve velilerine bazı sorular yöneltilmiş ve dinî eğitimi sağlaması yönünde hafızlığın yeterliliği konusundaki düşüncelerine başvurulmuştur. Bu başlık etrafında öğreticilere soru sorulmamıştır.

Tablo 22. Öğrenci ve Velilerin Hafızlığın Dinî Eğitimi Sağlamada Yeterli Olduğuna İlişkin Düşünceleri

Soru Metni	Frekans ve Yüzde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Geçersiz	Toplam
9-Hafız olmam iyi bir din eğitimi aldığım anlamına gelir.	f	15	30	41	66	75	4	231
	%	6,5	13	17,7	28,6	32,5	1,7	100
29-Hafızlık yapmak kişiyi Allah'ın rızasına doğrudan ulaştırır.	f	10	17	28	74	94	8	231
	%	4,3	7,4	12,1	32	40,7	3,5	100
4-Çocuğu hafız olan bir anne/baba evladını iyi yetiştirme görevini başarıyla tamamlamış demektir.	f	14	41	18	29	22	2	126
	%	11,1	32,5	14,3	23	17,5	1,6	100
5-Çocuğumun hafızlık yapması onun iyi bir din eğitimi aldığı anlamına gelir.	f	9	38	12	42	25	-	126
	%	7,1	30	9,5	33,3	19,8	-	100

Tablo 22’de görüldüğü üzere bu başlık altında öğrenci ve velilerde 2’şer soru yer almaktadır. Öğrencilerden, hafızlığın kendisinin dinî eğitimi için yeterli olduğuna dair görüşlerini ölçmeyi amaçlayan bu sorulardan ilkinin olumlu (katılıyorum-kesinlikle katılıyorum) cevaplayanların oranı %61,1’dir. (f=66, f=75) Öğrencinin bu soruda, olumsuz cevapladığında hafızlık yapmakla iyi bir din eğitimi almamış gibi düşünülmesin diye olumlu cevaba yönelmiş olabilecekleri akla gelmelidir. Öğrencilerin verdiği cevaplardan yola çıkarak onların, hafızlığı din eğitimin bir parçası olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Zira hafızlık eğitiminin gerekçelerine dair sorular yer alan başka bir ankette de öğrenciler gerekçe olarak “ilim elde etme düşüncesi”ni söylemişlerdir.⁷¹ Bununla birlikte hafızlığın iyi bir din eğitimi için tek başına yeterli olmadığı konusunda öğrencilerde bir bilinç oluşturulması gerekli olduğu açıktır.

Hafızlığın Allah’ın rızasına doğrudan ulaştıracağı yargısına ise öğrencilerin %72,7 ‘si katılıyorum demiştir. Hafızlık yapmaya “Allah’ın rızasını kazanmak” şeklinde bir gerekçeyle başlayanların olduğu hatırlandığında bu cevap, hafızlığın Allah’ın rızasını kazandıracığı düşüncesiyle uyumludur.

Aynı anlamda evladını iyi yetiştirme ve din eğitimi açısından hafızlığın yeterliliği ile ilgili velilere de 2 soru yöneltilmiştir. Buna göre, hafızlığın evladını iyi yetiştirmek anlamına geldiği sorusuna velilerin %40,5’i (f=29, f=22) katıldıklarını belirtirken; %43,6’sı (f=29, f=41) katılmadığını ifade etmiştir. 18 kişinin kararsız kaldığı bu soruda olumlu ve olumsuz cevap verenlerin oranı birbirine oldukça yakındır.

Çocuğunun hafız olmasının iyi bir dini eğitim aldığı anlamına geleceğine katılan veliler %53,1 iken; (f=42, f=25) buna katılmayanlar ise %37,1’dir. (f=9, f=38) Yapılan başka bir çalışmada Kur’an kursuna gönderdiği çocuğunun en iyi şekilde yetiştiğini düşünen velilerin, onun eğitimi için tek seçeneğin kurs olduğunu ifade ettiklerine dikkat çekilirken; öte yandan kursta okutmanın maddi bir külfeti olmadığı için tercih eden velilerin varlığına işaret edilmektedir.⁷²

⁷¹ Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 187.

⁷² M. Faruk Bayraktar, “Beklentileri Doğrultusunda Kuran Kursu Öğrencilerinin Yönlendirilmesi”, Kur’ân Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi/30 (İstanbul: 2000): 159.

Velilere sorulan bu iki soru ile ilgili velilerin, olumsuz cevap verdiklerinde hafızlığın sayılan bu güzel özellikleri sağlamadığı gibi anlaşılabilir bir cevap vererek istememeleri söz konusu olabilir. Bu durum, aynı anlamda öğrencilerde yer alan soruların cevapları için de geçerlidir. Hafızlık, sayılan bu özelliklerin kısmi olarak gerçekleşmesine vesile olur. Ancak sadece ezberle uğraşıp anlama ve yaşama boyutunun ihmal edilmesi ile arzu edilen hedeflerin sağlanması mümkün değildir. Zira anlamamanın ve yaşamamanın eşlik etmediği bir öğrenme yüzeysel alanın şekillendirmesinden ibaret bir görünüm arz eder.

“Ezberlemek, anlamayı da getirmelidir. Anlamayı isteyen zihinler soru sorar.”⁷³

Buna göre bireylerin sorduğu sorular ve öğrendikleriyle yaşadıkları arasındaki kurdukları ilişki, edinilen bilgileri hayat boyu işlevsel bir hale dönüştürecektir.⁷⁴ Bu anlamda bilişsel yöntemlerle ezberlenen ayetlerin getirdiği hayat ölçüleri ile kişinin yaşamı arasında iyi bir bağın kurulması din eğitimi açısından son derece önemlidir. Bu bağın kurulabilmesinin de yolu ilk olarak Kur’an’ı anlamaya çalışmaktan geçmektedir.

Belirli hükümleri içeren ayetler başta olmak üzere bazı ayetlerin neden indirildiği konusunda öğrencinin merakını uyandırmak ayetlerin anlamı ile ilgilenmesini sağlayabilir. Böylece indiği devirdeki olaylara Kur’an’ın verdiği cevaplara muttali olan öğrencinin, hayatta karşılaşılabileceği farklı durumlar karşısında Kur’ani bir bakış açısına kavuşması umulur ki bu din eğitiminin hedeflerinden biridir.

2.3.7. Hafızlık Sonrasındaki Eğitimin Planlanmasına İlişkin Düşünceler

Hafızlık eğitimi azim ve sebat gerektiren zorlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Fedakârlık ve isteğin, verim ve sonuca ulaşma açısından belirleyici olduğu bu süreç aslında eğitimin tüm alanlarında geçerlidir. Kur’an’ın zihne nakşedilmesini içeren hafızlık, eğitimin devam ettiği süreçte farkındalık oluşturacak şekilde verilmesi önemli olmakla beraber sonrası için Kur’ani değerlerin hayata geçirilmesi hedefine aracı olmalıdır. Hafızlığını bitiren bireyin onu nasıl kullanacağı veya hafızlığını anlamlandıran hedefini belirlemesi, hafızlık eğitimindeki hedeflerin,

⁷³ Selçuk, “İnsanın Anlam Arayışı ve Vahiy”, 193.

⁷⁴ Akyürek, “Din Eğitiminde Genellemelerin Öğretimi”, 134.

maddi/manevi unsurları içerecek şekilde iki cihanı kapsayacak bir vizyona sahip olması önem arz etmektedir. Bu noktada öğrenci, öğretici ve veliler ayrı ayrı sorumluluğa sahiptir ve her birinin sorumluluklarının farkında olmasının bu eğitimin işleyişini etkilediği muhakkaktır. Anket sorularının değerlendirildiği bölümün son başlığı olan hafızlık sonrası eğitime dair bireylerin bakış açılarına bakıldıktan sonra araştırmanın yola çıktığı hipotezlerin analiz sonuçları ile ilgili değerlendirmelere geçilecektir.

Tablo 23. Öğrenci ve Öğreticilerin Hafızlık Sonrasındaki Eğitimin Planlanmasına İlişkin Düşünceleri

Soru Metni	Frekans ve ...	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Geçersiz	Toplam
36-Hafızlığım bittikten sonra almak istediğim eğitim yine Kur'an ile ilgili bir alanda olacaktır.	f	14	24	65	55	65	8	231
	%	6,1	10,4	28,1	23,8	28,1	3,5	100
16-Öğrencilerimi hafızlıkları bittikten sonra farklı alanlarda da eğitim almaları için yönlendiririm.	f	1	2	2	12	9	-	26
	%	3,8	7,7	7,7	46,2	34,6	-	100

Tablo 23'e göre hafızlıktan sonra alınacak eğitimle ilgili öğrencilerin tercihlerine ilişkin ankette yer alan soruda %51,9'u (f=65, f=65) katıldığını belirtmişlerdir. Bu soruyu "kesinlikle katılıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" diyerek cevaplayanların sayısı aynıdır. Buna göre öğrencilerin yarıdan biraz fazlası hafızlıktan sonra Kur'an'la ilgili bir alanda eğitimine devam etmek istemektedir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar iki açıdan yorumlanabilir. İlki öğrenciler, hafız olduktan sonra ihtisas anlamında daha üst seviyede eğitim almaya ihtiyaç duymaktadırlar. Zira bazılarının hafızlığım bittikten sonra Kur'an ilimlerinin öğretildiği başka bir eğitim kurumuna devam etmek istiyorum" şeklindeki ifadeleri bunu göstermektedir. İkinci olarak da hafızlık sonrası dini bir alanda çalışmayı hedefleyenlerin, mesleki açıdan bu alanda eğitim alması gerektiği için bu cevabı vermiş olabilir. İkisi arasında mesleki tercihlerine yönelik farklılık bulunmaktadır.

Bu başlık altında hafızlık öğreticilerine de hafızlığını bitiren öğrencilerini yönlendirmeleri açısından bir soru sorulmuştur. Buna göre, hafızlık sonrası ilerlenecek

alan ile ilgili öğrencilerini farklı eğitim alanlarına yönlendirenlerin oranı %80,8 ile (f=12, f=9) çoğunluğu oluşturmaktadır.

Hafızlık bittikten sonra eğitimin mutlaka dini alanda olması gerektiği; yani bir hafızın dini bir alanda okuyup o yönde bir meslek edinmesi gerektiğini ifade eden soru öğrenci ve hocalarına sorulmuş, cevapları bir arada değerlendirilmiştir.

Tablo 24. Öğrenci ve Öğreticilerin Hafızlık Sonrası Eğitimin Devam Etmesi Gerektiği Alana İlişkin Düşünceleri

Soru Metni	Grup	Frekans ve Yüzde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Geçersiz	Toplam
Hafızlıktan sonra alınacak eğitim mutlaka dini bir alanda olmalıdır. Çünkü başka bir alanda eğitim almak hafızlığı unutturur.	Öğrenci	f	54	33	48	42	54	-	231
		%	23,4	14,3	20,8	18,2	23,4	-	100
	Öğretici	f	1	9	4	9	3	-	26
		%	3,8	34,6	15,4	34,6	11,5	-	100

Tablo 24' e bakıldığında hafızlığı unutmamak için sonrasında dini alanda eğitim almanın gerekliliği ile ilgili yargıya öğrencilerin %41,6'sı (f=42, f=54) katılırken, öğretmenlerin %46,1'i (f=9, f=3) katıldığını söylemiştir. Öğreticilerden bu yargıya olumsuz bakanların oranı ise %38,4'tür. (f=1, f=9) Buna göre hafızlık sonrası eğitimle ilgili öğretmenlerle öğrencilerin görüşleri benzer özelliktedir.

Hafızlık sonrası dini bir alanda eğitim almak isteyen öğrencilerin oranının yarının altında olduğu anlaşılmaktadır. Benzer bir tespite başka ankette de yer verilmiştir. Dini alanda eğitim almak istediğini ifade edenlerin oranı Algur'un anketinde %71,4'tür. Algur'a göre, bu oranın yüksek olmasında ilahiyat mezunu olanların farklı alanlarda istihdam edilmesinin etkisi bulunmaktadır.⁷⁵

⁷⁵ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi",127.

Hafızlığı korumak bireysel gayretlerle de mümkündür ancak bu alanda bir meslek seçimi hafızlığı daha fonksiyonel hale getirdiği için korumayı kolaylaştırmaktadır. Büyük çoğunluk hafızlıktan sonra dini alanda bir meslek sahibi olmak istediklerini belirtmiş, bu tercihlerinin gerekçesi olarak da hafızlığa uygun olması ve insanlığa faydalı olma isteğini göstermişlerdir.⁷⁶ Öğrencilerin dini alanda eğitimlerine devam etmek istemeleri, onların hafızlıklarını kullanabilecekleri bir alanda bulunmak istedikleri anlamına da gelebilir.

Bununla birlikte hafızlık yapan öğrenciler içinde mezun olduktan sonra eğitimine farklı alanlarda devam etmek isteyenler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin Kur'an'da farklı bilim dallarını ilgilendiren hususlarda da bilgilerin yer aldığı, ayetlerin hitap ettiği bilim dalına ait verilenin ışığında anlamaya çalışmanın önemli olduğu ve modern bilimlerin Kur'an'ın anlaşılması hususunda bir araç olması gerektiği⁷⁷ yönünde bir bakış açısı kazandırılmalıdır. Bu takdirde farklı alanlarda eğitim alacak olan bir hafızın, ezberinde bulunan Kur'an eksenli çalışmalar yapma konusunda daha istekli ve başarılı olacağı muhakkaktır. Hem böylece o, dinî bir alanda çalışmasa da hayatını Kur'an'dan kopmadan sürdürme imkânı bulacaktır.

2.4. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ VE ANALİZLER

Araştırma kapsamında hazırlanan 3 anket için toplam 15 hipotez geliştirilmiş ve bunların 5'i T-Testi, 6'sı korelasyon ve 4'ü ANOVA adı verilen tekniklerle sınanmıştır. Sosyal bilimlerde parametrik olan hipotezlerin sınanmasında kullanılan bu teknikler, örnek verilerden yola çıkarak, araştırma evreninin parametreleri hakkındaki iddiaların belirli bir anlamlılık düzeyinde araştırılmasını ifade eder. Bu başlık altında çalışmada kullanılan her bir teknik hakkında kısa bir bilgi verildikten sonra bu tekniklerle analiz edilen hipotezlere ve yorumlarına yer verilecektir.

2.4.1. Independent Samples T – Testi

Araştırma evrenin içinden seçilen örneklemin hacmi 30'dan küçük olduğunda uygulanan bu istatistik sınama tekniği⁷⁸ iki grubun ortalamaları açısından

⁷⁶ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 248.

⁷⁷ Bayraklı, "Kur'an ve Eğitim", 67.

⁷⁸ Tekin, *Pazarlama Araştırmaları*, 188.

karşılaştırılmasında kullanılır. Değişken gruplar arasında önemli bir ortalama farkının bulunup bulunmadığını ölçen bu test;⁷⁹ 5 tane hipotezin analizinde kullanılmıştır. Aşağıda öğrenci, öğretici ve veli anketleri için geliştirilen bu hipotezlerin Independent Samples T Testi tekniği ile analiz edilmesi sonucu elde edilen değerler, tablo halinde verilmiş ve hipotezler tablodaki bilgilerden yararlanarak yorumlanmıştır.

Tablo 25. T Testi İle Analiz Edilen Hipotezler

Hipotez	Cinsiyet	N	X	SS	t	P	Sonuç
H1	Erkek	148	3,895	0,743	1,946	0,053	Kabul
	Kadın	83	3,707	0,617			
H2	Erkek	148	3,984	0,648	3,355	0,001	Red
	Kadın	83	3,688	0,631			
H3	Erkek	148	4,455	0,62	-0,943	0,377	Kabul
	Kadın	83	4,681	0,668			
H4	Erkek	148	3,537	0,776	1,802	0,084	Kabul
	Kadın	83	2,916	0,886			
H5	Erkek	148	3,411	0,512	0,929	0,355	Kabul
	Kadın	83	3,311	0,625			

Araştırmaya katılan erkek ve kadın bireyler arasında hipotezlerdeki değişkenler açısından önemli bir farkın bulunup bulunmadığının araştırılarak sunulduğu bu tabloda N, katılımcı sayısını; X, cevapların ortalamasını; SS, standart sapmasını; t, T –testinin sonucunu; P ise anlamlılık düzeyini ifade eder. Buna göre, P değeri 0,05 veya 0,01 anlamlılık düzeyinden büyük olduğunda değişkenler arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı kabul edilmektedir. $P < 0,05$ veya $P < 0,01$ olduğunda ise iki grubun

⁷⁹ Şeref Kalaycı, *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, 7. Baskı (Ankara: Asil Yayınları, 2016): 73,74.

değişkenleri arasında anlamlı bir farktan söz edilebilir. Tabloda yer alan değerlere göre hipotezler ve yorumları şu şekildedir:

- H1: Hafızlık eğitimi alan kız ve erkek öğrenciler arasında hafızlığa başlama noktasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Yorum: $P = \% 5,3 > \% 5$ olduğu için kız ve erkek öğrencilerin hafızlığa başlama sebepleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre H1 kabul edilmiştir.

- H2: Hafızlık eğitimi alan kız ve erkek öğrenciler arasında nihai amaç açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

Yorum: $P = \% 0,1 < \% 5$ olduğu için kız ve erkek öğrenciler arasında nihai amaç açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Buna göre H2 reddedilmiştir.

- H3: Hafızlığa başlama noktasında erkek ve kadın öğretmenlerin düşünceleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Yorum: $P = \% 37,7 > \% 5$ olduğundan erkek ve kadın öğretmenlerin hafızlığa başlama noktasındaki düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre H3 kabul edilmiştir.

- H4: Hafızlık sonrası öğrencileri yönlendirme konusunda erkek ve kadın öğretmenlerin düşünceleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Yorum: $P = \% 84 > \% 5$ olduğundan erkek ve kadın öğretmenlerin arasında hafızlık sonrası için öğrencileri yönlendirme açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre H4 kabul edilmiştir.

- H5: Çocuğunu hafızlığa yönlendirme açısından erkek ve kadın veliler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Yorum: $P = \% 35,5 > \% 5$ olduğundan erkek ve kadın veliler arasında çocuğunu hafızlığa yönlendirme açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre H5 kabul edilmiştir.

2.4.2. Pearson Korelasyon Testi

Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla kullanılan bu test; iki değişken arasında doğrusal (anlamlı) bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaya yarayan veya bu ilişkinin yönü ve derecesini belirlemede kullanılan bir tekniktir.⁸⁰

Değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini ve yönünü belirleyen korelasyon katsayısı, -1 ile +1 arasında yer alır. Katsayı “-1” veya “+1” e yaklaştıkça ilişki kuvvetli, 0 ‘ a yaklaştıkça zayıf kabul edilir.⁸¹ Katsayı “0” ise değişkenler arasında bir ilişki bulunmadığı anlaşılır. Katsayı “0-0,30” olduğunda ilişki zayıf; “0,30-0,70” olduğunda orta derecede; “0,70-1” olduğunda ise güçlü kabul edilir.

Korelasyon katsayısının “+” ya da “-“ olması, ilişkinin yönünün pozitif veya negatif olduğunu ifade eder ancak bu, değişkenler arasında bir neden-sonuç ilişkisi bulunduğu anlamına gelmez. Aşağıda korelasyon testi ile analiz edilen hipotezlere ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 26. Korelasyon Tekniği İle Analiz Edilen Hipotezler

Hipotez	R	P	Sonuç
H6	0,411	0,000	Kabul
H7	0,065	0,328	Red
H8	0,396	0,000	Kabul
H9	0,214	0,295	Red
H10	-0,096	0,283	Red
H11	0,421	0,000	Kabul

Hipotezlerde yer alan değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve derecesiyle ilgili değerlerin yer aldığı bu tabloda r, korelasyon katsayısını; P ise anlamlılık düzeyini ifade

⁸⁰ Büyüköztürk, *Veri Analizi El Kitabı*, 31.

⁸¹ Tekin, *Pazarlama Araştırmaları*, 220.

etmektedir. Buna göre, P değeri 0,05 veya 0,01 anlamlılık düzeyinden büyük olduğunda değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı kabul edilmektedir. $P \leq 0,05$ veya $P \leq 0,01$ olduğunda ise iki grubun değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkiden söz edilebilir. Ayrıca bu tabloda yer alan -H10 hariç- bütün hipotezlerin “r” değerleri açısından pozitif yönde olduğu görülmektedir. Analiz sonucu elde edilen değerlere göre hipotezler ve yorumları şu şekildedir:

- H6: Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin hafızlığı bir araç değer olarak algılamaları ile meal okumaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Yorum: Tabloya bakıldığında 0,01 anlamlılık düzeyinde hipotezin değişkenleri arasındaki ilişki $P < 0,01$ olarak bulunmuştur. Değişkenlerin korelasyon katsayısı ise %41,1 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğrencilerin hafızlığı bir araç değer olarak algılamaları ile meal okumaları arasında istatistiksel olarak orta derecede anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla H6 kabul edilmiştir.

- H7: Öğrencilerin meal okumaları ile hafızlığı nihai amaç olarak algılamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Yorum: 0,05 anlamlılık düzeyinde değişkenler arasındaki ilişki $P > 0,05$ olarak bulunmuştur. Korelasyon katsayısı ise %6,5 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ilişkinin orta derecede olduğunu göstermektedir. P nin değeri de %5 ten büyük olduğundan değişkenler arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu sonuca göre H7 reddedilmiştir.

- H8: Öğrencilerin hafızlığı nihai amaç olarak algılamaları ile ezberlemeyi yeterli görmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Yorum: 0,01 anlamlılık düzeyinde değişkenler arasındaki ilişki $P < 0,01$ olarak bulunmuştur. Korelasyon katsayısı ise %39,6 olarak hesaplanmıştır. Buna göre değişkenler arasında istatistiksel olarak orta derecede anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Bu sonuca göre H8 kabul edilmiştir.

- H9 Öğreticilerin meal okuma ve Kur'an'ı anlama-yaşama konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Yorum: 0,05 anlamlılık düzeyinde değişkenler arasındaki ilişki $P > 0,05$ olarak bulunmuştur. Korelasyon katsayısı ise %21,4 olarak hesaplanmıştır. Bu değer

ilişkinin zayıf olduğunu göstermektedir. P nin değeri de %5 ten büyük olduğundan değişkenler arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu sonuca göre H9 reddedilmiştir.

- H10: Velilerin hafızlık payesi hakkındaki düşünceleri ile çocuğunu hafızlığa yönlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Yorum: 0,05 anlamlılık düzeyinde değişkenler arasındaki ilişki $P > 0,05$ olarak bulunmuştur. Korelasyon katsayısı ise $-0,6$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer ilişkinin zayıf ve negatif yönlü olduğunu göstermektedir. P nin değeri de %5 ten büyük olduğundan değişkenler arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu sonuca göre H10 reddedilmiştir.

- H11: Velilerin çocuğunu hafızlığa yönlendirmeleri ile hafızlığın yeterliliği hakkındaki düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Yorum: 0,01 anlamlılık düzeyinde değişkenler arasındaki ilişki $P < 0,01$ olarak bulunmuştur. Korelasyon katsayısı ise $0,421$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre değişkenler arasında istatistiksel olarak orta derecede anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Bu sonuca göre H11 kabul edilmiştir.

2.4.3. One-Way ANOVA Testi

F sınama tekniği olarak da adlandırılan ve bağımsız (ilişkisiz) örneklem için tek faktörlü (yönlü) varyans analizi olarak uygulanan bu teknik ikiden fazla grubun ortalamalarını karşılaştırırken kullanılır. Gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının araştırıldığı bu test,⁸² araştırmanın 4 hipotezinin sınanmasında kullanılmıştır. Aşağıda One-Way ANOVA testi ile analiz edilen hipotezlere ve yorumlarına yer verilmiştir.

⁸² baş, *Pazarlama Araştırmaları*: 215; Baş, *Anket*, 171; Büyüköztürk, *Veri Analizi El Kitabı*:48.

Tablo 27. One-Way ANOVA Analizi İle Test Edilen Hipotezler

Hipotez	F	P	Sonuç
H12	3,250	0,023	Kabul
H13	2,098	0,130	Kabul
H14	0,540	0,707	Kabul
H15	0,179	0,949	Kabul

Ankete katılan bireylerin yaş, öğrenim durumu ve Kur'an öğrenim durumu gibi grupları arasında, hipotezlerde yer alan değişkenler açısından farklılık bulunup bulunmadığını araştırıldığı bilgilerin yer aldığı bu tabloda F, varyansın katsayısını, P ise anlamlılık düzeyini ifade etmektedir. Buna göre, P değeri 0,05 veya 0,01 anlamlılık düzeyinden büyük olduğunda değişkenler açısından gruplar arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı kabul edilmektedir. $P \leq 0,05$ veya $P \leq 0,01$ olduğunda ise iki grubun değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkiden söz edilebilir. Analiz sonucu elde edilen değerlere göre hipotezler ve yorumları şu şekildedir:

- H12: Öğrencilerin yaş grupları arasında meal okuma açısından anlamlı bir farklılık vardır.

Yorum: 0,05 anlamlılık düzeyinde P değeri 0,023 olarak çıkmıştır. $P < 0,05$ olduğundan hipotezde bulunan meal okuma değişkeni açısından öğrencilerin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre H12 kabul edilmiştir.

Yaş grupları arasındaki farkın kaynağı, Tukey HSD yöntemi ile ölçülmüş ve 9-12 ile 13-16 yaş grupları arasında olduğu görülmüştür.

- H13: Öğreticilerin öğrenim durumlarına göre hafızlık sonrası için öğrencilerin yönlendirilmesi açısından anlamlı bir fark yoktur.

Yorum: 0,05 anlamlılık düzeyinde P değeri 0,130 olarak çıkmıştır. $P > 0,05$ olduğundan hipotezde bulunan hafızlık sonrası yönlendirme değişkeni açısından

öğreticilerin öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre H12 kabul edilmiştir.

- H14: Velilerin Kur'an öğrenim durumlarına göre, çocuğunu hafızlığa yönlendirmeleri açısından anlamlı bir fark yoktur.

Yorum: 0,05 anlamlılık düzeyinde P değeri 0,707 olarak çıkmıştır. $P > 0,05$ olduğundan hipotezde bulunan hafızlığa yönlendirme değişkeni açısından velilerin Kur'an öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre H14 kabul edilmiştir.

- H15: Velilerin Kur'an öğrenim durumlarına göre, hafızlığın yeterliliği hakkındaki düşünceleri açısından anlamlı bir fark yoktur.

Yorum: 0,05 anlamlılık düzeyinde P değeri 0,949 olarak çıkmıştır. $P > 0,05$ olduğundan hipotezde bulunan hafızlığın yeterliliği değişkeni açısından velilerin Kur'an öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre H14 kabul edilmiştir.

SONUÇ

Hız. Peygamber'e nâzil olmaya başladığı andan itibaren önce sadırlarda sonra satırlarda muhafaza edilen Kur'ân-ı Kerim, ayetlerin okunması, ezberlenmesi, anlaşılması ve uygulamaya geçirilmesini içeren eğitim-öğretim faaliyetinin merkezinde olmuştur. Kur'ân'ı öğrenme/ezberleme faaliyeti Hız. Peygamber döneminden sonra da aralıksız devam etmiştir. Bu açıdan hafızlık eğitimini Kur'ân'ın nâzil olduğu dönemden bugüne sürdürülen bir gelenek ve Hız. Peygamber'in mirasının nesilden nesle kesintisiz aktarılması olarak değerlendirmek mümkündür. Son yıllarda ülkemizde de hafızlıkla ilgili önemli adımların atıldığı görülmektedir. Nitekim D.İ.B. ile M.E.B.'in hafızlık eğitimine dair ortaklaşa yürüttükleri projeler ve geliştirilen yeni sistemlerle öğrenci sayısının artmasını ve hafızlığa başlama yaşının daha alt seviyelere inmesini sevindirici bir durum olarak değerlendirmek mümkündür. Nicelik açısından görülen bu gelişmelerle birlikte amaç-araç dengesi açısından hafızlık algısının sorgulanması, niteliğin artırılması yönünde atılan bir adım mahiyetinde kabul edilebilir.

Hafızlık hem tilavet hem de ayetlere vâkıf olma açısından son derece anlamlı bir kulluk hali olup, hayat boyu Kur'ân'la hemhal olmanın en kıymetli yollarından biridir. Bu açıdan hafızlığın, bir müminin Kur'ân'la kurabileceği iletişim konusunda başlangıç basamaklarında olup, bir araç değer niteliği taşıdığı bilincinin kazandırılma zarureti öne çıkmaktadır. Oysa sadece ezbere dayanan, anlam ve içeriğe dair bir kazanım getirmeyen ve hayatta saygınlıktan başka hiçbir fayda sağlamayan hafızlık, Kur'an'a ulaştıran bir araç olmaktan ziyade nihai bir amaç olarak görülebilmektedir. Lafzı ezberleme ve unutma kaygısını, Kur'ân'la kurulacak iletişimin merkezine yerleştirmek ve en büyük kaygı haline dönüştürmek, lafzı korumayı, anlamının ve uygulamanın yerine/önüne geçirmek anlamına gelir. Dolayısıyla Kur'ân'ı tabiri caizse “*su gibi*” okuduğu halde, onun ana konularına bile vukûfiyet kesbedememiş hafızların yetiştirilmesi, hafızlık eğitiminin işleyişi ile ilgili sorunlara işaret etmektedir.

Bu tez çalışmasında “hafızlık kişinin nihai anlamda sonuca ulaştığı bir amaç mıdır yoksa asıl amaca götüren bir araç mıdır?” sorusundan yola çıkılarak bireylerin hafızlık algısının ne yönde olduğuna dair bir ölçme-değerlendirme yapılmıştır. Bu anlamda Diyanet İşleri Başkanlığı Eskişehir Müftülüğü' ne bağlı olan kız ve erkek hafızlık Kur'ân

kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilere bir anket çalışması uygulanmış ve sözü edilen sorunların sahada net bir şekilde tespit edilmesi hedeflenmiştir. Aynı zamanda öğretici ve velilerin de bu konu etrafındaki anlayışlarına işaret etmesi amacıyla benzer sorular yöneltilerek onların, öğrencileri hafızlığa yönlendirme/yetiştirme açısından hedefledikleri nokta anlaşılacak istenmiştir.

Anket çalışması sonucunda hafızlık eğitimi alan öğrencilerin hafızlığa başlarken Kur'an'la hemhal olmayı amaçladıkları anlaşılmıştır. Aynı zamanda hafızlığın, mananın hayata yansıtılması gibi bir üst değere hizmet etmesinin gerekli görüldüğü tespit edilmiştir. Aynı şekilde öğretici ve velilerde de hafızlığın Kur'an'la iletişim kurmanın ilk basamaklarında olduğuna dair genel bir algı bulunmaktadır. Bu anlamda katılımcıların çoğunluğunun amaç-araç dengesi açısından hafızlığı ilke anlamında bir araç olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Ancak taşınan bütün iyi niyetlere rağmen, uygulamaya yönelik sorularda teoriğin pratiğe aktarılamadığı yönünde bir değerlendirme yapılabilir. Zira elde edilen verilere göre öğrencilerin mealinin okuma oranlarının düşük olduğu, Kur'an'ın konularına vukûfiyetlerinin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Hafızlık eğitiminde işin başında olan öğreticilerde ise, anlamı öğretmek konusunda talep olmakla beraber bunun hafızlık esnasında yapılmasıyla ilgili bir kafa karışıklığı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğreticilerin anlamaya yönelik çalışmaları daha çok hafızlıktan sonraya öteleme gibi bir zihniyete sahip oldukları ve hafızlık kurslarında genel olarak sadece ezberle sınırlandırılmış bir sistemin uygulandığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında hafızlık konusundaki algının, olguyla uyuşmadığı şeklinde bir değerlendirme yapmak mümkündür.

Bu durumda Kur'an'ı baştan sona ezberleyen bir öğrencinin anlamına ne zaman muttali olacağı sorusu önem kazanmaktadır. Yapılan gözlemler, hafızlıktan sonra hayatın karmaşası içinde anlamaya dair çalışmalar yapmaya fırsat bulunamadığını göstermektedir. Bu açıdan içinde bulunulan durum göz önüne alınarak bir değerlendirme yapıldığında, burasının son derece flu bir alan olduğu ve zihinlerde bununla ilgili yol haritasının bulunmadığı ifade edilebilir.

Sonuç olarak algıdan olguya bir dönüşüm yaşanması ve teorideki bilinç düzeyinin pratiğe aktarılması için atılması gereken adımlar olduğu anlaşılmaktadır. Bunun için hafızlık, öğrencinin zihninde insanı maddi/manevi açılardan geliştirmeye odaklı hayat

boyu sürececek bir çaba olarak anlamlandırılmalıdır. Ayrıca hafızlık eğitimi lafız-anlam bağlantısı kurularak verildiği takdirde bu durum, ayetlerin anlaşılması ve bireylerin hayatlarında yol göstermesi açısından anlamlı olacaktır. Bu bağlamda İlahî Kelâm'ı insanlara ulaştırma gayreti içinde olan her bir müminin alacağı paye, elbette ki onun halis niyetine göre ve bu hususta gösterdiği gayret ölçüsünde gerçekleşecektir.



KAYNAKÇA

- Akalın, Şükrü Haluk. *Türkçe Sözlük* 11. Baskı Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011.
- Akın, Abdullah - Akın, Ahmet. “Kuran Kurslarında Özellikle Hafızlık Eğitimine Yönelik Bir Dizi Öneri”. *Din Eğitiminde Motivasyon ve Verimlilik Sempozyumu* Mayıs 2016 (2017): 27-30.
- Akıncı, Adem. “Hayata Anlam Vermede Dinî Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü”. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 3/9 (Ocak 2005): 7-24.
- Akyürek, Süleyman. “Din Eğitiminde Genellemelerin Öğretimi”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 47/1 (2006): 123-141.
- Algur, Hüseyin. *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Hitit Üniversitesi, 2018.
- Armaner, Neda. “Din Eğitimi ve Öğretimi Üzerinde Didaktik Araştırmalar I”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Cilt 8*(Ankara:1960) : 95-97.
- Armaner, Neda. “Din Eğitiminde Psikolojinin Önemi”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23 (1978): 215-220.
- Aydın, M. Şevki. *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu*. İlaveli 2. Baskı, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları/754, 2010.
- Aynî, Bedruddîn. *Umdetu'l-Kârî*. Beyrut: Dâru İhyâu't-Turâs, t.y.
- Baltacı, Cahid. “XV-XVI. Asır Osmanlı Eğitim ve Öğretim Faaliyetine Toplu Bir Bakış”. *Diyanet İlmi Dergi* 15/1 (1976):16-22.
- Baltacı, Cahid. “Cumhuriyet Döneminde Kur'an Kursları”. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6 (1999):181-186.
- Baltacı, Cahid. “Türk Eğitim Sisteminde Kur'an Kurslarının Yeri”. *Tartışmalı İlmi Toplantılar Dizisi* 30, (İstanbul: 2000):15-18.
- Baş, Erdoğan. “Kur'an'ı Anlama Dereceleri ve Takva”. *Tasavvuf İlmi ve Akademik Araştırma Dergisi*, 3/9 (Ankara: 2002): 187-207.
- Bayraklı, Bayraktar. “Kur'ân-ı Kerîm'de Öğretim Kavramı ve Vahiy”. *Diyanet Dergisi* 27/4 (Ankara: Ekim-Kasım-Aralık 1991): 161-189.
- Bayraklı, Bayraktar. “Kur'an ve Eğitim”. *Kur'an ve Tefsir Araştırmaları/Sadrettin Gümüüş Tartışmalı İlmi Toplantılar Dizisi*:1/32, (İstanbul: *Ensar Neşriyat*/65, 2000): 63-67.

Bayraktar, M. Faruk. “Beklentileri Doğrultusunda Kuran Kursu Öğrencilerinin Yönlendirilmesi”. *Kur’ân Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi/30* (İstanbul: 2000): 153-161.

Beydâvî, Nâsıruddîn el-Kâdî. *Envâru’t-Tenzîl ve Esrâru’t-Te’vîl*. Beyrut: 1988.

Beyhakî, Ebu Bekr. *Şuâbu’l-İman*. thk. Abdu’l-Ali Abdu’l-Hamid Hâmid, y.y.: Mektebetü’r-Rüşd, 2003.

Bouamrane, Chikh. “İslam Tarihinde Eğitim-Öğretim Kurumları”. çev. Nesimi Yazıcı *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 30 (1988): 279-285.

Boynukalın, Ertuğrul. “Makâsıd”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 27: 423-427. Ankara: TDV Yayınları, 2003.

Bozkurt, Nebi. “Hafız”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 15: 74-78. İstanbul: TDV Yayınları, 1997.

B.S.T.S. Eğitim Terimleri Sözlüğü, <https://tr.wiktionary.org/wiki/ama%C3%A7>, (Erişim: 06 Temmuz 2018).

Buhârî, Muhammed b. İsmail. *Sahîhu’l-Buhârî*. thk. Muhammed Zehîr b. Nâsır en-Nâsır, Dâru Tûku’n-Necah, 1422

Cebeci, Suat-Ünsal, Bilal. “Hafızlık Eğitimi ve Sorunları”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (2006): 27-52.

Cebeci, Suat. “Kur’an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi”, Kur’an’ın Nüzûlünün 1400. Yılı Anısına *Diyanet İlmî Dergi Kur’an Özel Sayısı* 3. Baskı (Ankara: D.İ.B. Yayınları/856, 2015): 597-612.

Cerrahoğlu, İsmail. “Dünden Bugüne Kur’ân-ı Kerîm Anlayışımız”. *Kutlu Doğum Haftası, 12-17 Ekim 1989*, (1990). 135-142.

Cezerî, İbn Esîr, İzuddin Ebu’l-Hasan Ali b. Muhammed. *Usdu’l-Ğâbe fî Ma’rifeti’s-Sahâbe*. thk. Ali Muhammed-Adil Ahmed Abdu’l-Mevcûd, y.y.: Dâru’l-Kütübi’l-İlmiyye, 1994.

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

Çetin, Abdurrahman. *Kur’ân Okuma Esasları*. 32. Baskı, Bursa: Emin Yayınları/26, 2015.

Çimen, Abdullah Emin. “Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmalarıyla İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamlaştırılmasında Bir Metod Denemesi”. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 18 (İstanbul: Seçil Ofset, 2007): 91-166.

Dartma, Bahattin. “Kur’ân’ın Ses, Söz, Anlam Uygunluğu”. Marife: *Dini Araştırmalar Dergisi* 4/1 (2004): 65-79.

Dartma, Bahattin. “Günümüzdeki Hâfızlık ile Asr-ı Saâdetteki Hâfızlığın Karşılaştırılması”. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 29 (2013): 179-192.

Demirci, Muhsin. *Kur’an Tarihi*. 8. Baskı. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2015.

Diyanet İşleri Başkanlığı. “*Kur’an Kursları Yüzünden Okuma Programı*”. 2004.

Diyanet İşleri Başkanlığı. “*Hafızlık Eğitim Programı*”. 2010.

Diyanet İşleri Başkanlığı. “Eğitim Hizmetleri Daire Başkanlığı”. Erişim:03 Temmuz 2018). <https://egitimhizmetleri.diyamet.gov.tr/Documents/Haf%C4%B1z%C4%B1k%20E%C4%9Fitimi%20Program%C4%B1%20-%202010.pdf>.

Doğan, Mehmet. *Büyük Türkçe Sözlük* 11. Baskı İstanbul: İz Yayınları, 1996.

Eğitim ve Bilim. “Ausubelin Öğrenme-Öğretim Teorisi”. (Erişim 06 Mart 2019). egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5387/2275.

Eğri, Osman. “Eğitimin Genel Amaçları Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 44/1 (2003): 271-291.

Endelûsî, Ebu Hayyân Muhammed b. Yusuf. *el-Bahru’l-Muhît fi’t-Tefsîr*. 1. Cilt thk. Sıdkî Muhammed Cemîl, Beyrut: Dâru’l-Fikr, h.1420.

Er, Hamit. *Osmanlı Devletinde Çağdaşlaşma ve Eğitim*, İstanbul: Rağbet Yayınları, 1999.

Erbaş, Muammer. “Türk Toplumundaki Kur’ân Okuma, Dinleme ve Öğrenme Algısına Eleştirel Bir Bakış”, *Bakü Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlmî Mecmuası* 20 (Eylül 2008): 37-62.

Erbaş, Muammer. ” Din Hizmetlerinde İcra Edilen Kur’an Okumalarında Eksik Kalan ‘Kur’an’ı Anlama Boyutu’ ve Bu Konuda Alınabilecek Bazı Pratik Tedbirler”. *I. Din Hizmetleri Sempozyumu (3-4 Kasım 2007)* 1 (Ankara: D.İ.B. Yayınları, 2008): 316-353.

Erdoğan, Mehmet. “Makasîd-ı Şeria Bağlamında Sünnet ve Hadisin Anlaşılması”. *İslam’ın Anlaşılmasında Sünnetin Yeri ve Değeri (Kutlu Doğum Sempozyumu-2001)*, (Ankara: T.D.V. Yayınları/324, 2003): 391-406.

Esed, Muhammed. *Kur’an Mesajı Meal-Tefsir*. çev. Cahit Koytak-Ahmet Ertürk, İstanbul: İşaret Yayınları, 1999.

Fırat, Yavuz. “Kıraat Tertîl ve Tilâvet Kavramlarının Anlamsal Araştırma ve Karşılaştırması”. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13 (2002): 257-273.

Fîrûzâbâdî, Muhammed b. Ya’kûb. *Tenvîru’l-Mikbâs min Tefsîri İbn Abbâs*. Lübnan: Dâru’l-Kütûbi’l-İlmiyye, t.y.

Gazâlî, Ebu’l-Hamid Muhammed b. Muhammed. *İhyâu Ulûmi’d-Dîn*. Beyrut: Dâru’l-Ma’rife, t.y.

Gezgin, Ali Galip. “Kur’an’da “Anlama”ya Dâir Kelimeler Üzerine Analitik Bir İnceleme (I) -Kur’ân’ın Anlaşılması ve Türkçeye Doğru Çevirisi Açısından-”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/40 (2018): 5-34.

Gözütok, Şakir. “Resulullah (s.a.s.) Döneminde İlköğretim Kurumları ve İşlevleri”. *Dini Araştırmalar* 1/2 (Eylül-Aralık 1998): 165-198.

Gözütok, Şakir. “İbadet ve Eğitim İlişkisi”. *Türk-İslâm Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi* 4 (Konya: 2007): 189-197.

Hamîdullah, Muhammed. *İslâm’a Giriş*. terc. İbrahim Arif Koytak-Veysel Uysal, İstanbul: Beyan Yayınları/6, 2014.

Hamîdullah, Muhammed. *Kur’an-ı Kerim Tarihi*. terc. Abdulaziz Hatip-Mahmud Kanık, İstanbul: Beyan Yayınları /9, 2016.

Hökelekli, Hayati, “Kur’an’ın Eğitime Getirdiği Değerler ve Hedefler”. *Tokat’ta Kur’an Günleri X. Kur’an Sempozyumu: Kur’an ve Eğitim, (12-13 Mayıs 2007/Tokat, 2008): 57-72.*

Hökelekli, Hayati. *Din Psikolojisi*. 3. Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları/2051, 2012.

İbn Âşûr, Muhammed b. Tâhir. *İslâm Hukuk Felsefesi Gaye Problemi*. çev. Vecdi Akyüz, Mehmet Erdoğan, İstanbul: Rağbet Yayınları, 2013.

İbn Âşûr, Muhammed b. Tâhir. *Makâsıdu’s-Şerîati’l-İslâmiyye*. thk. Muhammed Habîb, Katar: Vizâratu’l Evkâf ve’s-Şuûni’l-İslâmiyye, 2004.

İbn Habib, Muhammed. *el-Muhabber*. thk. Ilse Lichtenstadter, Beyrut: Dâru’l-Âfâki’l-Cedîde, t.y.

İbn Manzûr, Cemalüddin Muhammed b. Mükerrerem. *Lisânu’l-Arab*. 3. Baskı. Beyrut: Dâru Sâdr, 1414/1994.

İsfehânî, Hüseyin b. Muhammed Râgıp. *el-Müfredât fî Garîbi’l-Kur’ân*. thk. Safvân Adnân ed-Davudî, Dimaşk-Beyrut: Dâru’l-Kalem, ed-Dâru’s-Şâmiyye, 1412/1992.

İzzetbegoviç, Aliya İzzet. *İslam Deklarasyonu*. çev. Sanela Crnovsanin, Mirela Crnovsanin Kurtali, İstanbul: Yarın Yayınları, 2016.

Kalaycı, Şeref. *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. 7. Baskı. Ankara: Asil Yayınları, 2016.

Karâfi, Şihâbüddîn Ahmed b. İdrîs. *ez-Zahîra*. thk. Muhammed Buhubze, 4. Cilt (Beyrut: Dâru Garb el-İslâmî, 1994).

Karakaya, Mehmet Murat. “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulayan İmam Hatip Ortaokulu ile Hafızlık Programı Uygulamayan İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Duygu Durumlarının Değerlendirilmesi”. *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Çalıştayı*. 21-23 Mart 2018, Ankara.

Karaman, Hayreddin ve diğ., *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir*. Ankara: D.İ.B. Yayınları, 2017.

Karslı, İbrahim Hilmi. “Dini Tecrübenin Kur'an'ı Anlama ve Yorumlamadaki Rolü”. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24 (Erzurum 2005): 93-120.

Karslı, İbrahim Hilmi. “Dindarlığımızın İnşasında Kur'an Meallerinin Rolü”. *Diyanet İlmî Dergi* 47/1(Ocak-Şubat-Mart 2011): 31-52.

Kayhan, Veli. “Doğru Okuma Bağlamında Mushaf'a İşaret Konulması: İ'câm ve Sonrası”. *Bilimname: Düşünce Platformu* 7/12 (2007/1): 101-136.

Kettânî, Abdülhay. *et-Terâtibu'l-İdâriyye* thk. Abdullah el-Hâlidî. 2.Baskı. Beyrût: Dâru'l-Erkâm, t.y.

Kırca, Celal. “Kur'an'a Göre Din Eğitiminin Genel Metodları”. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5 (Kayseri, 1988): 167-182.

Koç, Ahmet. “Düşünen İnsan Yetiştirmede Din Eğitiminin Rolü”. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6 (1999): 73-80.

Koç, Ahmet. “Kur'an Kurslarının Mevcut Sorunları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri”, (Ankara: IV. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri 12-16 Ekim 2009) 2: 717-730.

Koçyiğit, Hikmet. “Kur'ân'ın Bölümlenmesi”, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 39 (Erzurum, 2013): 363-393.

Kurt, Yaşar. “Kur'an'ın Korunmasında Hafızlık Müessesesi”. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/22 (2012/2): 229-251.

Kurtubî, Şemsuddîn. *el-Câmiu li-Ahkâmi'l-Kur'an*. thk. Ahmed el-Berdûnî-İbrahim Atfeyiş, 1. Cilt, Mısır: Dâru'l-Kütübi'l-Mısriyye, 1964.

Kutluer, İlhan. “Gâiyyet”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 13: 292-295. İstanbul: TDV Yayınları, 1996.

Kutluer, İlhan. “Kur'an'ı Anlama Yolunda Felsefi Tecrübenin Rolü ve Değeri”. *Kur'an ve Tefsir Araştırmaları/Sadrettin Gümüş Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi* 34 (İstanbul: Ensar Neşriyat 67, 2001): 161-168.

Maturidî, Ebu Mansur Muhammed b. Muhammed. *Te'vilâtu'l-Kur'ân*. thk. Ahmed Vanlıoğlu, İstanbul: Mizan Yayınevi, 2005.

M. M. Sharîf, “Islamic and Educational Studies” 2. Baskı, çev. Ali Özer, “Eğitimde İslâmî Hedefler”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3 (1986): 205-214.

Mevdûdî, Ebu'l A'lâ. *Tefhimu'l Kur'an Kur'an'ın Anlamı ve Tefsiri*. 7 Cilt trc. kurulu: Muhammed Han Kayanî ve diğerleri, İstanbul: İnsan Yayınları, 1996.

Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitimle birlikte Hafızlık Projesi, Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara, 2018.

Muhâsibî, Hâris. *Fehmu'l-Kur'ân*. thk. Huseyin Kuvvetlî, Beyrut: 1402/1982.

Mukâtil b. Süleyman, *Tefsîru Mukâtil b. Süleyman*. thk. Abdullah Mahmud, 4. Cilt Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâs,1423.

Müftüoğlu, Ömer. *Bugünün Müslümanının Kur'an'la İletişimi*. Ankara: Otto Yayınları, 2016.

Müftüoğlu, Ömer. *Dinin Bağlayıcılığı ve İnsanın Özgürlüğü*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2016.

Nisâbü'rî, Müslim b el-Haccâc. *Sahîhu'l-Müslim*. Beyrut: Dâru İhyâu't-Turâs, t.y.

Onat, Hasan. “Niçin Din Eğitimi”, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu 1997*.

Oruç, Cemil. “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği”. *Diyanet İlmî Dergisi* 45/3 (Temmuz-Ağustos-Eylül 2009): 41-60.

Öcal, Mustafa. “Türkiye’de Kur'an Eğitim ve Öğretiminde Görülen Gelişmeler ve Bir İcâzetnâme Örneği”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/2, (2004): 81-140.

Önder, Mustafa-Bulut, Hüseyin. “Temel Dini Değerler ve Değerler Eğitimi”. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6/1 (Ocak 2013):15-32.

Özbek, Ömer. “Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri”. *Bilimname* 29 (2015/2): 183-209.

Öztop, Abdullah. “Gün Yüzüne Çıkmayı Bekleyen Kıstas: İlimler Tasnifi için Mebâdi-i Aşera”. *II. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı - II (Felsefe-Tarih) 15-18 Mayıs 2014, (Sakarya, 2014): 217-225*.

Parladır, Selahattin. “Din Eğitiminde Hedefler”. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9 (1995): 79-102.

Pekcan, Ali. *İslâm Hukukunda Gaye Problemi*. Genişletilmiş 2. Baskı. İstanbul: Ek Kitap Yayınevi, 2012.

Selçuk, Mualla. “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme)”. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 4 (1997): 145-158.

Selçuk, Mualla. “İnsanın Anlam Arayışı ve Vahiy”. *İslam'ın Işığında Kadın*, (1998): 181-202.

Serinsu, Ahmet Nedim. “Bizi Biz Yapan Değerlerimiz ve Hayatımızı Anlamlandırmadaki Rolü”. *Üçüncü 1000'e girerken Türkiye [Kutlu Doğum Sempozyumu - 1999]*, (Ankara: T.D.V. Yayınları, 2000): 301-318.

Serinsu, Ahmet Nedim. “Kur'anı Gençlerimize Nasıl Anlatalım”. *Gençlik Dönemi ve Eğitimi Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi*. Ensar Neşriyat, 2000.

Sicistânî, Ebu Bekr b. Ebi Davud. *Kitâbu'l-Mesâhif*. thk. Muhammed Abduh Mısır: el-Farûku'l-Hadîse, 2002.

Suyûtî, Celâleddîn. *el-İtkân fî Ulûmi'l-Kur'ân*. thk. Muhammed Ebu'l-Fadl İbrahim, Mısır: el-Hey'etü'l-Mısriyyetü'l-Âmme lil-Kütüb. 1973.

Şa'ban, Zekiyyüddîn. *İslam Hukuk İlminin Esasları(Usûlü'l-Fıkh)*. terc. İbrahim Kâfi Dönmez. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları/45. 1990.

Şahin Aynur, Hatice. "Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 11/2, (2011): 199 -220.

Şahin Aynur, Hatice. "*Kuran Hıfzı*" Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Yayın No:1142, 2015.

Şanver, Mehmet. "Dinî Tebliğ ve Eğitim Açısından Kur'an'da İnsan Psikolojisi ve Özellikleri", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10/1 (2001): 137-164.

Şenat, Fatma Asiye. "Kur'an'ın Ayetleri-Tabiatın Ayetleri: İman Konusu Etrafında Bir Bilgi-Duygu Sarmalı". *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 20 (2005): 107-127.

Şenat, Fatma Asiye. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Anlayarak Kur'an Okuma Durumları Üzerine Bir Çalışma". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 52/1, (2011): 143-164.

Şenat, Fatma Asiye. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin "Anlayarak Kur'an Okuma" Durumları Üzerine Boylamsal Perspektifli Bir Anket Çalışması = A Longitudinal Survey Which Follows Divinity Faculty Students' Ability of Reading Qur'an with Understanding the Meaning". *Turkish Studies = Türkoloji Araştırmaları: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 12/10 (2017): 291-310.

Şenat, Fatma Asiye-Gölcü, Mine. "Kur'an'dan Kopuk İlahiyat Öğretiminin "Kalitesi" Üzerine". *Küreselleşme Sürecinde Din Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı* (Eskişehir, 28-30 Kasım 2013), ed. Hüseyin Aydın & Mizrap Polat, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 2013.

Taberî, Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerîr. *Câmiu'l-Beyan An Te'vili Âyi'l-Kur'ân*, thk. Abdullah b Abdu'l-Muhsin et-Türkî, Dâru Hicr, t.y.

Taberî, Muhammed İbn Cerîr. *Câmiu'l-Beyan fî Te'vili'l-Kur'an*. thk. Ahmed Muhammed Şakir, 1. Cilt Müessesetü'r-Risâle, 2000.

Tekerek, Nurhan-Tekerek, İsmet. "Aristoteles'te Poetik ve Etik Bütünlük Örneklerle Eylem Karakter ve Erdem". *Tiyatro Araştırmaları Dergisi* ISSN: 1300-1523/ 26 (2008): 57-84.

Telkenaroğlu, Rahmi. "Makâsıd İctihadına Dayanan Külli Kaideler". *Usûl: İslam Araştırmaları* 10 (2008/2): 37-76.

- Tirmizî, Muhammed b. İsa. *Süneni't-Tirmizî*. 5. Cilt Beyrut: Dâru'l-Garbi'l-İslâmiyye. 1998.
- Tümer, Günay. "Din". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 1: 312-320. İstanbul: TDV Yayınları, 1994.
- Ünsal, Bilal. *Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, 2006.
- Wolf, Susan (1998). "Hayatın Anlamı". çev. Süleyman Aydın. *Hikmet Yurdu Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi* 5/9 (Ocak-Haziran 2012): 193-197.
- Yaran, Rahmi. "Cüveyni Öncesi Makasid/Maslahat Söylemi". *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*/28 (2005/1): 93-123.
- Yazır, Muhammed Hamdi. *Hak Dini Kuran Dili*, 3. Baskı, (İstanbul: Eser Neşriyat, 1979),
- Yılmaz, Ali. "Kur'an'ı Salt Okumanın Değeri". *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 21 (2004): 63-105.
- Yılmaz, Fetullah. *İslam Hukukunda Vesail-Makasid İlişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2009.
- Yılmaz, Nazif. "Nüzulünün 1400. Yılında Din Hizmetleri Çerçevesinde Toplumu Kur'an-ı Kerim'in Anlamıyla Buluşturmak", *Yecder II. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu Tebliğleri (9 Nisan 2011-İstanbul)*, (Yecder Kitapları 2).
- Yiğit, İsmail. "Emevîler". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 11: 87-104. İstanbul: TDV Yayınları, 1995.
- Zerkeşi, Bedruddîn Muhammed b. Abdullah. *el-Burhân fî Ulûmi'l-Kur'ân*. thk. Muhammed Ebu'l-Fadl İbrahim. Mısır: Dâru İhyâu Kütübi'l-Arabiyye, 1972.
- Zurkânî, Muhammed Abdu'l-Azim. *Menâhîlu'l-İrfân fî Ulûmi'l-Kur'ân*. 3.Baskı. y.y.y.: Matbaatu'l-İsâ el-Bâbî el-Halebî, t.y.

EKLER

Ek 1: Anket Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 42179729-730.08.03-E.33637
Konu : Fatma ŞAHİN'in anket uygulaması

19/03/2019

TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Anabilim Dalınız Temel İslam Bilimleri Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 513220160051 numaralı Fatma ŞAHİN'in, Hafızlık ve Kur'an Kurslarında anket çalışması yapması hakkında İl Müftülüğü'nün uygunluk yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini ve bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Mesut ERŞAN
Enstitü Müdürü

Ek: 3 sayfa

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/1512fb79-569d-49e1-a6bb-f28c13ceaf7f>

Adres	: Meçelik Kampüsü İİBF B Blok 1. Kat 26480	Ayrıntılı Bilgi	: Elif ERTEN - Bilgisayar İşletmeni
Telefon	: 0222 2393750-1307	Faks	: 0222 2293048
E-Posta	: eerten@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://sosbilen.ogu.edu.tr/
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Müftülüğü

Sayı : 23271993-260- 657
Konu : Hafızlık Eğitimi Kur'an
Kurslarında Anket Çalışması
Yapılması – Fatma ŞAHİN

13 Mart 2019

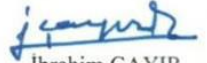
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
(ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI)

İlgi : a) 06.03.2019 tarih ve E.28892 sayılı yazısınız.
b) Valilik Makamının 12.03.2019 tarih ve 172 sayılı oluru.

İlgi yazınız ile; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Fatma ŞAHİN'in "Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafızlık Algıları" başlıklı tez çalışması yaptığı bildirilerek İlimizdeki Hafızlık Kur'an Kurslarında Anket Çalışması yapılmak istendiği bildirilmektedir.

Bu itibarla; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Fatma ŞAHİN'in ilgi yazı ekindeki Hafızlık Kur'an Kurslarında Anketi uygulaması ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüş olup ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz ederim.


İbrahim ÇAYIR
Vali a.
İl Müftüsü V.

EK: İlgi (b) Valilik Oluru (1 sayfa)

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Müftülüğü

Sayı : 23271993-219 - 172
Konu : Hafızlık Eğitimi Kur'an
Kurslarında Anket Çalışması
Yapılması – Fatma ŞAHİN

12 Mart 2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 06.03.2019 tarih ve E.28892 sayılı yazısı

İlgi yazı ile; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Fatma ŞAHİN'in "Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafızlık Algıları" başlıklı tez çalışması yaptığı bildirilerek İlimizdeki Hafızlık Kur'an Kurslarında Anket Çalışması yapılmak istendiği bildirilmektedir.

Bu itibarla; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Fatma ŞAHİN'in ilgi yazı ekindeki Hafızlık Kur'an Kurslarında Anketi uygulamasını;

Takdirlerinize arz ederim.

Beşir GEREK
İl Müftüsü

OLUR
12/03/2019
İsmail SOYKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK: İlgi yazı ve ekleri (12 sayfa)



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 81922757-302.08.01-E.32925
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Fatma ŞAHİN)

15/03/2019

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Eskişehir İl Müftülüğünün 13/03/2019 tarihli ve 657 sayılı yazısı.

Enstitünüz Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Fatma ŞAHİN'in "Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafızlık Algıları" başlıklı tez çalışması hakkındaki, ilgi yazılar ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ahmet ÇABUK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: 1) 2 Sayfa.

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/28fe07d8-fcfc-4bf3-8d2c-59aa33b33a7b>

Adres	: Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazarı	Ayrıntılı Bilgi	: Oya ALTUN - Bilgisayar İşletmeni
Telefon	: (0222) 229 2201	Faks	: (0222) 239 3767
E-Posta	: oaltun@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://oidb.ogu.edu.tr/
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

Ek 2: Öğrenci Anketi

Değerli Öğrenci;

Bu anket çalışması, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı'nda yapılmakta olan "Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları" adlı yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmıştır.

Ankete vereceğiniz cevaplar, sadece bilimsel araştırma amacı ile kullanılacak ve paylaşılmayacaktır. Araştırmanın istenen sonuçlara ulaşması için anketi görüşlerinizi yansıtacak şekilde doldurmanız ve hiçbir soruyu boş bırakmamanız büyük önem taşımaktadır.

Göstereceğiniz ilgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Prof. Dr. Fatma Asiye ŞENAT (Tez Danışmanı)

Fatma ŞAHİN

Anket Soruları

Cinsiyetiniz

- Erkek Kadın

Yaş Aralığınız

- 9-12 13-16 17-20 21-24 25 veya üzeri

Yaşadığınız Yer

- İl İlçe Belde Köy

Ne kadar zamandır kursta eğitim görüyorsunuz?

- 6 Aydan Az 1-2 Yıl 3 - 4 Yıl 4 Yılden Fazla

Hafızlıkla birlikte başka bir okulda okuyor musunuz?

- Hayır Ortaokul Açık Lise Açık Öğretim İlahiyat
 İLİTAM (İlahiyat Lisans Tamamlama) Diğer

Cevabınız hayır ise, okula gitmeyi istiyor musunuz? *

- Evet Hayır

Kur'an-ı Kerim mealini baştan sona okudunuz mu?

- Hayır, hiç okumadım.
 Bazı bölümleri okudum.
 İlgimi çeken birkaç sureyi okudum.
 1 kez okudum.
 2-3 kez okudum.
 Meal okumanın sakıncalı olabileceğine dair cümleler duyuyorum, bu yüzden okumamayı tercih ediyorum.

Lütfen aşağıdaki ifadeleri değerlendiriniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Hafızlığa tamamen kendi isteğimle başladım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Anne-babamın yönlendirmesi hafızlığa başlamamda etkili oldu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Hafızların toplumda gördüğü saygınlık hafızlığa başlamamda etkili oldu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Hafızlık diplomasının meslek edinmede bir avantaj olması hafızlığa başlamamda etkili oldu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	İzlediğim bir hafızlık taç giyme töreni hafızlığa başlamamda etkili oldu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Anne-babamla rolleri değişmiş olsam hafızlık yapmaları konusunda onlara, bana davrandıkları gibi davranırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Hafızların ahirette yakınlarına şefaate edeceği ve hafızın anne-babasına nurdan taç takılacağı müjdesi hafızlığa başlamamda etkili oldu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Mahreç ve tecvide riayet ederek takılmadan Kur'an'ı okuyabilen bir hafız, görevini tam manasıyla yerine getirmiş demektir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Hafız olmam iyi bir din eğitimi aldığım anlamına gelir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Kur'an kurslarında öğrenciler okutulan ayetlerin anlamlarından da sorumlu tutulmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Ezberlediğim sayfanın mealini de okumamın gerekli olduğunu düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Hafızlık eğitimi esnasında Kur'an bilgimizi geliştirmek için "tefsir ve meal okuma vb. çalışmalar kursta düzenli olarak yapılıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Ezberlediğim sayfanın mealini mutlaka okurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Ezberlediğim sayfadaki telaffuzu farklı kelimeler dikkatimi çektiği zaman mealini okurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Hafızlık çalışması esnasında tefsir, meal vb. konularla ilgili ders olduğunda zevkle katılıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Kur'an'ı anlayarak okuma insanın hayata bakış açısını olumlu yönde değiştirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lütfen aşağıdaki ifadeleri değerlendiriniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
17	Hafızlıktan sonra alınacak eğitim mutlaka dini bir alanda olmalıdır. Çünkü başka bir alanda eğitim almak hafızlığı unutturur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Hafızlık eğitimi esnasında “tefsir, meal, Arapça vb.” alanlarda da eğitim almak öğrenciyi zorlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Hafızlığa başlamamın en önemli sebebi Kur’an’la ve anlattıklarıyla birebir meşgul olma isteğimidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Secde ayetlerini Allah’a boyun eğme hususunda bir emir olduğunu düşünerek zevkle okurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Hafızlık, Kur’an’la iletişim hususunda bir müminin ulaşabileceği en üst basamaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Hafızlığa çalışma amacı dışında, örneğin rahatlamak istediğimde Kur’an-ı Kerim’i okurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Dersimi günlük olarak yetiştirme telaşım meal okumama engel oluyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Sadece din görevlisi olma maksadıyla da hafızlık yapılabilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Kur’an’ı baştan sona takılmadan ezbere okuyabilecek derecede hafızlığı sağlam olan bir kişi anlamını bilmesede Kur’an’a karşı sorumluluğunu yerine getirmiş olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Meal okumak istiyorum ancak hocalarım “ezberimi olumsuz etkiler” diye izin vermiyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Allah’a karşı sorumluluk açısından hafız olanla olmayan arasında bir fark yoktur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Bir hafız Allah’ın kendisinden ne istediğini bizzat Kur’an’dan öğrenmelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Hafızlık yapmak kişiyi Allah’ın rızasına doğrudan ulaştırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Bana göre hafızlık ilahi mesaja uygun yaşayabilme açısından çok kıymetli bir vesiledir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Hafızlık Allah’ın kendisinden ne istediğini kişinin bizzat Kur’an’dan öğrenmesini ve uygulamasını sağlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Hafızlık tespit sınavında ezber sorularının yanı sıra ayetin/surenin konusu veya anlamı ile ilgili sorular sorulmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lütfen aşağıdaki ifadeleri değerlendiriniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
33	Kur'an'ın mealini okumasam da Allah'ın benden ne istediğini başka yollarla da öğrenebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Bir hafızın dini yaşayışının diğer insanlardan daha düzgün olması gerektiğini düşünmüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Üzerime secde vacip olmasın diye secde ayetine geldiğimde atlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Hafızlığım bittikten sonra almak istediğim eğitim yine Kur'an ile ilgili bir alanda olacaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	Bir hafızın en büyük endişesi ezberini unutma ihtimalidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek 3: Öğretici Anketi

Değerli Katılımcı

Bu anket çalışması, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı'nda yapılmakta olan "Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları" adlı yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmıştır.

Ankete vereceğiniz cevaplar, sadece bilimsel araştırma amacı ile kullanılacak ve paylaşılmayacaktır. Araştırmanın istenen sonuçlara ulaşması için anketi görüşlerinizi yansıtacak şekilde doldurmanız ve hiçbir soruyu boş bırakmamanız büyük önem taşımaktadır.

Göstereceğiniz ilgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Prof. Dr. Fatma Asiye ŞENAT (Tez Danışmanı)

Fatma ŞAHİN

Anket Soruları

Cinsiyetiniz

- Erkek Kadın

Yaş Aralığınız

- 21-30 31-40 41-50 50 veya üzeri

Öğrenim Durumunuz

- Lise İlahiyat Önlisans İlahiyat Lisans Diğer

Kaç Yıldır Görev Yapmaktasınız

- 0-4 Yıl 5-9 Yıl 10-14 Yıl 15-19 Yıl 20 Yıl veya daha fazla

Hafız mısınız?

- Evet Hayır

Lütfen aşağıdaki ifadeleri değerlendiriniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Hafızların toplumda gördüğü saygınlık hafızlığa başlamada etkilidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Hafızlık diplomasının meslek edinmede bir artı değer olması öğrencilerin hafızlığa başlamasında etkilidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Anne babanın yönlendirmesi hafızlığa başlamada etkilidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Hafızlık taç giyme törenleri hafızlığa başlamada etkilidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Hafızların ahirette yakınlarına şefaate edeceği ve hafızın anne-babasına nurdan taç takılacağı müjdesi hafızlığa başlamada etkilidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Bir din görevlisinin hafız olması mesleğini en iyi şekilde yerine getirebilmesi için yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Hafızlığını bitirdikten sonra dini bir alanda çalışmayacaksa hafızlık kişinin üzerinde ağır bir yük olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	İyi bir din görevlisi olmanın en önemli şartı hafız olmaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Öğrenciye ezberleyeceği sayfanın anlamını okumasını şart koşarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Kur'an'ı anlama ve muhtevasını öğrenmeye yönelik çalışmalar hafızlığın bitiminden sonra yapılmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Ezber çalışırken mealini de okumak öğrencinin dikkatini dağıtır, ezberini olumsuz etkiler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Hafızlık tespit sınavında ezber sorularının yanı sıra ayetin/surenin konusu veya anlamı ile ilgili sorular sorulmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Hafızlık eğitimi esnasında "tefsir, meal, Arapça vb." alanlarda da eğitim almak öğrenci için külfet oluşturur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Hafızlık eğitimi esnasında Kur'an'ın muhtevası, tefsir, meal vb. çalışmalarla öğrencilerin ezberlediği Kur'an'ın mesajını da kavraması mutlaka sağlanmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Kur'an kurslarında verilen eğitim hafızlığın hayatın kıymetli bir amacı olduğu fikrine dayalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Öğrencilerimi hafızlıkları bittikten sonra farklı alanlarda da eğitim almaları için yönlendiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lütfen aşağıdaki ifadeleri değerlendiriniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
17	Hafızlık, Kur'an'la iletişim hususunda bir müminin ulaşabileceği en üst basamaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Hafız öğreticisi öğrencisinin Kur'an'ı doğru okumasını ve hatasız ezberlemesini sağlamış ise görevini tamamlamış demektir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Öğrencilerimle ilgili en büyük kaygım ezberledikleri Kur'an'ı unutmalarıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Hafızlık eğitimi açısından öğrencilerimin ezberlerini düzenli ve sağlam olarak vermeleri görevimi tamamladım hissi veriyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Kur'an'ı baştan sona takılmadan ezbere okuyabilecek derecede hafızlığı sağlam olan bir kişi anlamını bilmesede Kur'an'a karşı sorumluluğunu yerine getirmiş olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Kur'an kurslarında verilen eğitim hafızlığın, Kur'an mesajına uygun yaşama hususunda etkili bir yöntem olduğu fikri üzerine inşa edilmiştir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Kur'an'ın anlamını öğrenmek, hafızlığın en önemli kazancıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Öğrencilerin Kur'an'ın içerdiği mesajı anlamak ve onu yaşamak yerine sadece ezberlemeyi amaç edindiklerini fark ediyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Tecvid ve mahreci düzgün olan bir hafız okuduğunu anlamasa da Kur'an'a karşı sorumluluğunu yerine getirmiş olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Öğrencinin dersini dinlerken yeri geldikçe ayetlerin anlamları ve vermek istediği mesajla ilgili dikkatini çekerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Hafızlıktan sonra alınacak eğitim mutlaka dini bir alanda olmalıdır. Çünkü başka bir alanda eğitim almak hafızlığı unutturur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Allah'a karşı sorumluluk açısından hafız olanla olmayan arasında bir fark yoktur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'i sadece ezberleyip içerdiği mesajı öğrenmek için çaba sarf etmemesi beni kaygılandırıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Günlük ezber yetiştirme stresi öğrencinin Kur'an'a yaklaşımını olumsuz etkiler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Bir hafızın dini yaşayışının diğer insanlardan daha düzgün olması gerektiğini düşünmüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek 4: Veli Anketi

Değerli Katılımcı

Bu anket çalışması, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı'nda yapılmakta olan "Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları" adlı yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmıştır.

Ankete vereceğiniz cevaplar, sadece bilimsel araştırma amacı ile kullanılacak ve paylaşılmayacaktır.

Araştırmanın istenen sonuçlara ulaşması için anketi görüşlerinizi yansıtacak şekilde doldurmanız ve hiçbir soruyu boş bırakmamanız büyük önem taşımaktadır.

Göstereceğiniz ilgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Prof. Dr. Fatma Asiye ŞENAT (Tez Danışmanı)

Fatma ŞAHİN

Anket Soruları

Cinsiyetiniz

- Erkek Kadın

Yaş Aralığınız

- 25-34 35-44 45-54 55-64 65 veya daha büyük

Öğrenim Durumunuz

- İlkokul Ortaokul Lise Önlisans Lisans Diğer

Mesleğiniz

Yaşadığınız Yer

- İl İlçe Belde Köy

Kur'an Öğrenim Durumunuz

- Hiç bilmiyorum.
 Az biliyorum.
 Düzgün ve seri okuyabiliyorum.
 Hafızım.
 Kur'an'ın anlamına dair ciddi bir bilgi birikimim var.

Lütfen aşağıdaki ifadeleri değerlendiriniz.		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Hafız anne/babası olmak toplumda bana bir saygınlık kazandırıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Çevremizde çocuğumuzun hafızlığından dolayı gördüğümüz itibar hem onu hem bizi motive etmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Hafızlık törenlerinde hafızın anne-babasına yöneltilen övgü dolu sözler çocuğumu hafızlığa yönlendirmemde etkili olmuştur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Çocuğu hafız olan bir anne/baba evladını iyi yetiştirme görevini başarıyla tamamlamış demektir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Çocuğumun hafızlık yapması onun iyi bir din eğitimi aldığı anlamına gelir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Çocuğumun yerinde olsaydım anne-babamın zorla da olsa beni hafızlığa yönlendirmesini isterdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Bir çocuğun hafızlığa başlamasında anne-baba en önemli etkendir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Çocuğumun hafız olmasını en çok arkamızdan Kur'an okuyup dua edecek bir evlat olması için istiyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Ahirette hafızın anne-babasına taç takılacağı müjdesi onu hafızlığa yönlendirmemdeki en önemli sebeplerden biridir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Çocuğuma hafızlığa başlaması için oldukça ısrar ettim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Çocuğumun hafız olması dindar bir genç olarak yetişmesi demektir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Çocuğumun hafız olmasını istememdeki en önemli sebep Allah'ın bizden ne istediğini öğrenmesidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Çocuğumun resmi bir görev almasını sağlayacak hafızlık diplomasına sahip olması için onu hafızlığa yönlendirdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Çocuğum hafızlığa başlamaya kendisi karar verdi, ben de kabul ettim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Çocuğumun Kur'an'ı ezberlemesi benim de Kur'an'a karşı ilgimi artırdı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Çocuğumun ayetlerin anlamına dair bir şeyler öğrendikçe bizimle paylaşmasından mutlu oluyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Ezberlediği ayetlerin anlamlarını da öğrenmesi hususunda çocuğumu teşvik ediyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lütfen aşağıdaki ifadeleri değerlendiriniz.		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
18	Allah'a karşı sorumluluk açısından hafız olanla olmayan arasında bir fark yoktur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Bir hafızın dini yaşayışının diğer insanlardan daha düzgün olması gerektiğini düşünmüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Hafızlık, Kur'an'la iletişim hususunda bir müminin ulaşabileceği en üst basamaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Hafızlığını bitirdikten sonra dini bir alanda çalışmayacaksa hafızlık çocuk üzerinde ağır bir yük olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Katılımınız için teşekkür ederiz.