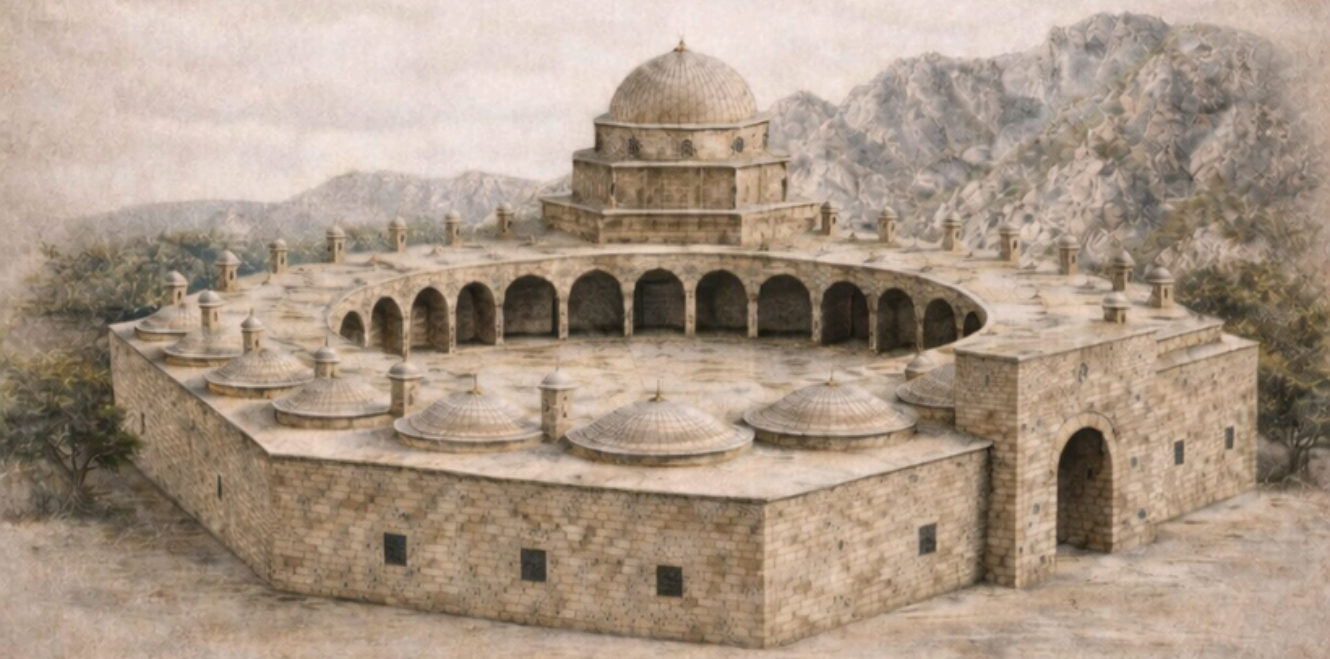
AMASYA ÜNİVERSİTESİ 2006

Amasya İlâhiyat Dergisi

ÖZEL SAYI
SPECIAL ISSUE
MART / MARCH
2026

AMASYA THEOLOGY JOURNAL

HÂFIZLIK
özel sayısı



e-ISSN: 2667 - 6710

Amasya İlahiyat Dergisi – Amasya Theology Journal

e-ISSN: 2667-6710

Özel Sayı / Special Issue
25 Mart / March 25 (2026)

Previous Title
Founded in 2013 as "**Review of the Faculty of Divinity of Amasya University"**
Year Range of Publication with Former Title: 2013-2018
Issue: 1 - Issue: 11
Former e-ISSN: 2618-6497

Dergi Eski Adı
Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
(Yayımlanan Sayılar: Yıl 2013, Sayı 1 - Yıl 2018, Sayı 11)

Kapsam:	Dinî Araştırmalar İslam Araştırmaları	**Scope:**	Religious Studies Islamic Studies
Periyot:	Yılda 2 Sayı (30 Haziran & 30 Aralık)	**Period:**	Biannually (30 June & 30 December)
Yayın Dili:	Türkçe & İngilizce & Arapça	**L. Publication:**	Turkish & English & Arabic

Makaleler, İngilizce-Türkçe başlık, öz (300-500 kelime), anahtar kelimeler (5-8 kavram), ve İSNAD-2 Atıf Sistemi'ne uygun olarak hazırlanan kaynakça içerir.
Articles contain an English and Turkish title, an abstract (300-500 words), keywords (5-8 concepts) and a bibliography prepared with the ISNAD-2 Citation Style.

YÖNETİM YERİ VE ADRESİ / EXECUTIVE OFFICE

Amasya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Amasya, 05100, Türkiye
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, 05100, Türkiye
Mail to: ilahiyatdergi@amasya.edu.tr
Tel: (90 358) 211 50 47 Fax: (90 358) 218 01 61
http://dergipark.org.tr/amailad
https://aid.amasya.edu.tr

SAHİBİ / OWNER

On behalf of Amasya University, Faculty of Theology
Prof. Dr. Ahmet Hakkı TURABİ, ahmet.turabi@amasya.edu.tr
Amasya University, Amasya, Türkiye

BAŞ EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF

Dr. Muhammed Salih SÜRÜCÜ, muhammed.surucu@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ / RESPONSIBLE MANAGER

Öğr. Gör. Bayram GÜL, bayram.gul@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

SAYI EDİTÖRÜ / ISSUE EDITOR

Dr. Mustafa Murat BATMAN, mustafa.batman@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

EDİTÖR YARDIMCISI / ASSOCIATE EDITOR

Dr. Muhammed Salih SÜRÜCÜ, muhammed.surucu@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

ALAN EDİTÖRLERİ / FIELD EDITORS

Prof. Dr. Mehmet ÖZTURAN, mehmet80@gmail.com
Medeniyet University, Faculty of Arts and Humanities, İstanbul, Türkiye

Prof. Dr. Hasan COŞKUN, hasan.hcoskun@gop.edu.tr
Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Islamic Sciences, Tokat, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa ŞEN, mustafa.sen@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Prof. Dr. Sıtkı NAZİK, s.nazik@amasya.edu.tr
Ardahan University, Faculty of Theology, Ardahan, Türkiye

Doç. Dr. Asım DURAN, asim.duran@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Doç. Dr. Davut AĞBAL, davutagbal@hotmail.com
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Doç. Dr. Ayşegül GÜN, aysegul.gun@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Doç. Dr. Sümeyra Bilecik KARACAN, sumeyrabilecik@gmail.com
Selçuk University, Faculty of Theology, Konya, Türkiye

Doç. Dr. Ramazan GÜREL, ramazan.gurel@marmara.edu.tr
Marmara University, Faculty of Theology, İstanbul, Türkiye

Doç. Dr. Ahmet PİRİNÇ, ahmet.pirinc@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Doç. Dr. Hatice Aynur ŞAHİN, haticesaahin@gmail.com
Ondokuz Mayıs University, Faculty of Theology, Samsun, Türkiye

Doç. Dr. Ali BENLİ, ali.benli@marmara.edu.tr
Marmara University, Faculty of Theology, İstanbul, Türkiye

Doç. Dr. Yasin GÜZELDAL, yasinguzeldal@gmail.com
Medeniyet University, Faculty of Theology, İstanbul, Türkiye

Doç. Dr. Nezir MAVİŞ, nezirmavis@gmail.com
Iğdır University, Faculty of Theology, Iğdır, Türkiye

Doç. Dr. Murat BAHAR, mbahar@mehmetakif.edu.tr
Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Theology, Burdur, Türkiye

Doç. Dr. Ahmet ATEŞYÜREK, ahmet.atesyurek@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Doç. Dr. Gülsüm TURHAN, gulsum.turhan@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Dr. Harun TUNÇ, harun.tunc@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Dr. Ahmet KAZAN, ahmet.kazan@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Dr. Mustafa TATLI, mustafa.tatli@dpu.edu.tr
Kütahya Dumlupınar University, Faculty of Theology, Kütahya, Türkiye

Dr. Mustafa Salih EDİS, mustafa.edis@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Dr. Ömer Sami UZUNER, omer.uzuner@beun.edu.tr
Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Theology, Zonguldak, Türkiye

Dr. Abdurrahman BULUT, abulut_89@hotmail.com
İzmir Katip Çelebi University, Faculty of Theology, İzmir, Türkiye

Dr. Emrullah TANIR, emrullah.tanir@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Dr. Büşra Nur DURAN, busra.duran@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Dr. Ömer ERGÜL, omer.ergul@dpu.edu.tr
Kütahya Dumlupınar University, Faculty of Theology, Kütahya, Türkiye

Dr. Samet ŞENEL, sametsenel@trabzon.edu.tr
Trabzon University, Faculty of Theology, Trabzon, Türkiye

Dr. Osman BOSTAN, osman.bostan@omu.edu.tr

Ondokuz Mayıs University, Faculty of Theology, Samsun, Türkiye

İNGİLİZCE DİL EDİTÖRLERİ / ENGLISH LANGUAGE EDITORS

Arş. Gör. Büşranur YÜKSEL, busranur.yuksel@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Arş. Gör. Kübranur KARABÖCEK, kubranur.karabocek@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Arş. Gör. Ahmet Yasin MEMÜK, ahmet.memuk@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

SON OKUMA / PROOFREADING

Arş. Gör. Zeynep Sevde ŞAHİN, zeynep.sahin@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Arş. Gör. Ayşe SAĞLAM, ayse.sağlam@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Arş. Gör. Zehra DEMİR, zehra.demir@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Arş. Gör. Fahretttin ARI, fahrettin.ari@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Arş. Gör. Sedanur GÜLLÜ, sedanur.gullu@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

MİZANPAJ EDİTÖRÜ / GRAPHIC AND LAYOUT

Arş. Gör. Ömer Faruk BEŞER, omer.beser@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

BASIN VE DİZİN EDİTÖRÜ / INDEX EDITOR

Arş. Gör. Elifnur DÖNMEZGÜÇ, elif.donmezguc@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

SOSYAL MEDYA EDİTÖRÜ / SOCIAL MEDIA EDITOR

Arş. Gör. Kadir GENÇ, kadir.genc@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

ETİK EDİTÖRÜ / ETHICS EDITOR

Arş. Gör. Büşra EDİS, busra.edis@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Abdullah ÇOLAK, abdullahcolak@hitit.edu.tr
Hitit University, Faculty of Theology, Çorum, Turkiye

Prof. Dr. Cengiz GÜNDOĞDU, cengizg@atauni.edu.tr
Atatürk University, Faculty of Theology, Erzurum, Türkiye

Prof. Dr. Halil İbrahim TURHAN, haliliturhan@gmail.com
Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Theology, Eskişehir, Türkiye

Prof. Dr. Dursun Ali AYKIT, aykit@yahoo.com
Marmara University, Faculty of Theology, İstanbul, Turkiye

Prof. Dr. Ergin JABLE, erginj@gmail.com
Prishtina University, Faculty of Philology, Prishtina, Kosova

Prof. Dr. Aid SMAJIĆ, aid.smajic@fin.unsa.ba
University of Sarajevo, Faculty of Islamic Studies, Saraybosna, Bosna Hersek

Prof. Dr. Recep ALPYAĞIL, recepalp@istanbul.edu.tr
İstanbul University, Faculty of Theology, İstanbul, Türkiye

Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR, suayip.ozdemir@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Prof. Dr. Şükran FAZLIOĞLU, shukrankaya@gmail.com
Marmara University, Faculty of Theology, İstanbul, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet ŞAŞA, mehmet.sasa@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa ŞEN, mustafa.sen@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Doç. Dr. Ahmet PİRİNÇ, ahmet.pirinc@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Doç. Dr. Asim DURAN, asim.duran@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Doç. Dr. Paul DİLLEY, paul-dilley@uiowa.edu
The University of IOVA, Department of Religious Studies, Lova, ABD

Doç. Dr. Ümit TORU, umit.toru@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Doç. Dr. Gülsüm TURHAN, gulsum.turhan@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Dr. Ahmet Yasin TOMAKİN, ahmet.tomakin@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Dr. Mustafa ÖZGÜR, mustafa.ozgur@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

Dr. Mustafa Murat BATMAN, mustafa.batman@amasya.edu.tr
Amasya University, Faculty of Theology, Amasya, Türkiye

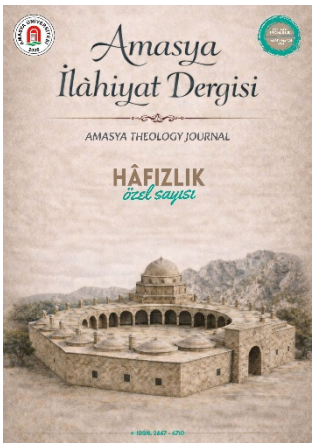
Dr. Adem AYGÜN, adem.ayguen@kphvie.ac.at
University of Vienna, Department of Islamic-Theological Studies, Vienna, Austria

HAKEM KURULU / REFEREE BOARD

Amasya İlahiyat Dergisi, en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır. Hakem isimleri gizli tutulmakta ve yayımlanmamaktadır.

Amasya Theology Journal uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers. Referee names are kept strictly confidential.

DİZİNLEME BİLGİLERİ / INDEXING SERVICE



Amasya İlahiyat Dergisi
Özel Sayı (25 Mart 2026)

Amasya Theology Journal
Special Issue (March 25, 2026)

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Fatih AVCI

İslam Hukukunda Hâfızlık ve Kur'an Ezberine İlişkin Hükümlerin Tahlili 1-29

An Analysis of the Legal Rulings on Ḥifẓ (Memorization) of the Qur'ān in Islamic Law

Faysal ARPAGUŞ

İlk Mezunlarının Anlatımıyla Büyük Ağa Kur'an Kursu'nun Teşekkül Süreci 30-57

The Establishment Process of the Buyuk Aga Qur'an Course as Told by Its First Graduates

Mustafa TOPCU

Kur'an'ı Muhafaza Kurumları: Mektep, Dârülhuffâz ve Dârülkurrâlar (Amasya Örneği) 58-91

Institutions for Preserving the Qur'an: Maktab, Dar al-Huffāz and Dar al-Qurrā' (The Case of Amasya)

Adile ÖZMERDİVANLI

Memorizing The Qur'an in a Christian-Majority Country: The Revival Of Hifz Tradition in Post-Socialist Bulgaria 92-118

Hristiyanların Çoğunlukta Olduğu Bir Ülkede Kur'an Ezberlemek: Post-Sosyalist Bulgaristan'da Hafızlık Geleneğinin Yeniden Canlanması

Mücahit KARAKAŞ

Hadislerde Hıfz Kavramı ve Kur'an Hafızlığının Değeri 119-146

The Concept of Hifz in Hadiths and the Value of Qur'anic Memorization

Hüseyin ÇELİKKOL & Mustafa AKDAĞ

Hâfızlık Tarihinde Kayıp Bir Yöntem: Amr B. Ubeyd'in Eczâü Selâsi Mi'e ve Sittîn Adlı Risâlesi (360 Günlük Bir Usul) 147-183

A Lost Method in the History of Qur'an Memorization: ʿAmr b. ʿUbayd's Treatise Eczâü Selâsi Mi'e ve Sittîn (The 360-Day Method)

Emrah ÖZDEMİR

Ses, Hafıza ve Metin: Süheyl Ünver'in Osmanlı Hafızlarımız Eseri Üzerine Bir İnceleme 184-216

Voice, Memory, and Text: An Analysis of Süheyl Ünver's Osmanlı Hafızlarımız

Adem YEŞİLDAĞ

Hâfızlık Eğitiminde Lafzî Müteşâbihatın Ezberi: Zorluklar ve Çözümleri Üzerine Bir Değerlendirme 217-242

Memorizing Verbal Cognates in Qur'anic Hifz Education: An Evaluation of Challenges and Proposed Solutions

Ahmet Arif AKBABA

Pedagojik Açıdan Başarı ve Verimliliğini İspat Etmiş Bir Hafızlık Eğitim Modeli: Mahmut Ekşi Hoca Örneği 243-273

A Quranic Memorization Education Model with Proven Pedagogical Success and Efficiency: The Case of Mahmut Ekşi

Esra GÜÇ & Cemil OSMANOĞLU

Hafızlık Eğitimini Yarıda Bırakmanın Akademik Gelişim Üzerine Etkisi 274-313

The Effect of Dropping Out of Hifz Education on Academic Development

Cihat ÇELİK

Sosyal Medya ve Dijital Çağın Hâfızlık Eğitimi Üzerindeki Etkileri 314-338

The Effects of Social Media and the Digital Age on the Education of Qur'an Memorization

Muhammet Enes YÜKSEK

Osmanlı Döneminde Amasya Büyük Ağa Medresesi: Vakıf Yapısı, Mülkleri, Hizmet Kadroları ve Gelir-Giderleri 339-376

The Büyük Ağa Madrasa in Amasya during the Ottoman Period: Its Waqf Structure, Properties, Service Staff, and Revenues and Expenditures

Şaban KONDİ & Muhammed KARAOSMAN

Kur'an'ın Anlaşılması ve Yaşanmasında Anlam Merkezli Hafızlığın Rolü 377-412

The Role of Meaning-Centered Qur'an Memorization Understanding and Living the Qur'an

Vahdeddin ŞİMŞEK

Öğrencilerinin Gözünden Büyük Ağa Medresesi ve Hafızlık Müessesesi: Bir Metafor Çalışması 413-447

Perceptions of the Büyük Ağa Madrasa and the Institution of Memorization from the Perspective of Its Students: A Metaphoric Study

Mustafa OTRAR – Ahmet İŞLEYEN – Mehmet Murat KARAKAYA – Zeynep OLGUN – Bahattin GÜNEYİN – Ahmet TURAN

Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 448-501

Development of a Scale of Perceived Memorization Efficacy: Acceptance and Reliability Study

Adem GÜNEŞ & Hasan Hüseyin VELİOĞLU

Hafızlık Konulu Lisansüstü Çalışmalar Üzerine Bir Analiz 502-542

An Analysis of Postgraduate Theses on Qur'anic Memorization

Esra Hayrat YILMAZ

Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık: Şehit Haki Aras Kız İmam Hatip Ortaokulu Örneği 543-574

Memorization of the Qur'an alongside Formal Education: The Case of Şehit Haki Aras Girls' Imam Hatip Middle School

Amasya İlahiyat Dergisi – Amasya Theology Journal

e-ISSN 2667-6710
Mart / March 2026, Özel Sayı: 1-29.

İSLAM HUKUKUNDA HÂFIZLIK VE KUR'AN EZBERİNE İLİŞKİN HÜKÜMLERİN TAHLİLİ

Fatih AVCI

Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Hukuku Anabilim Dalı

Assistant Professor, Burdur Mehmet Akıf Ersoy University, Faculty of Theology, Department of Islamic Law

Burdur / Türkiye
favci@mehmetakif.edu.tr
https://ror.org/04xk0dc21

MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

Makale Türü:
Araştırma Makalesi
Süreç:
Gönderim Tarihi: 15 Ekim 2025
Kabul Tarihi: 26 Kasım 2025
Yayımlanma Tarihi: 25 Mart 2026
Hakemlik Süreci:
Bu makale, editöryal ön değerlendirmeyi takiben çift taraflı kör hakemlik süreci kapsamında en az iki dış hakem ve bir iç hakem tarafından değerlendirilmiştir.
Benzerlik Taraması:
Makale, intihal tespit yazılımları (İntihal.net / Turnitin / iThenticate) kullanılarak taranmıştır.
Araştırma Etiği Beyanı:
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklar eksiksiz biçimde kaynakçada belirtilmiştir.
Yapay Zeka Etik Beyanı:
Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sırasında yapay zeka tabanlı hiçbir araç veya uygulamanın kullanılmadığını beyan ederler. Tüm içerik, yazarlar tarafından kabul görmüş bilimsel araştırma yöntemleri ve etik standartlara uygun olarak üretilmiştir
Etik Kurul Onayı:
Bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmeyen nitelikte olup veriler literatür taraması ve yayımlanmış kaynaklara dayanmaktadır.
Çıkar Çatışması Beyanı:
Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.
Finansman Bilgisi:
Bu araştırma için herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans:
Yazarlar, yayımlanan çalışmalarının telif hakkını muhafaza eder. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmaktadır.
Etik Bildirim:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Article Type:
Research Article
Article History:
Received: 16 October 2025
Accepted: 11 November 2025
Published: 25 March 2026
Peer Review:
Following an initial editorial screening, this article was evaluated through a double-blind peer review process by at least two external reviewers and one internal reviewer.
Plagiarism Check:
The manuscript was screened for plagiarism using similarity detection software (İntihal.net / Turnitin / iThenticate).
Ethical Statement:
The authors confirm that this study was conducted in accordance with the principles of academic research and publication ethics, and that all sources used are appropriately cited.
Artificial Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.
Ethics Committee Approval:
This study does not require ethics committee approval, and the data are based on a literature review and published sources.
Conflict of Interest:
The authors declare no conflict of interest.
Grant Support:
This research received no specific grant from any funding agency, commercial entity, or non-profit organization.
Copyright & License:
The authors retain the copyright of their work. This article is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Complaints:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Atıf | Cite as
Avcı, Fatih. "İslam Hukukunda Hâfızlık ve Kur'an Ezberine İlişkin Hükümlerin Tahlili". *Amasya İlahiyat Dergisi*, Özel Sayı (Mart 2026): 1-29.
https://doi.org/10.18498/amailad.1803900 | https://aid.amasya.edu.tr

Öz

Hâfızlık, İslâm'ın temel kaynağı olan Kur'an'ın lafız ve mana olarak korunması, yaşatılması ve sonraki nesillere aktarılması açısından son derece önemli bir görevdir. Bu yönüyle Kur'an'ın korunmasını sağlayan en köklü amellerden biri kabul edilmiş; Hz. Peygamber, ilmiyle amel eden hâfızları hem dünyevî hem de uhrevî pek çok mükâfatla müjdelemiş, Müslümanlar da bu ulvî hedef uğruna yüzyıllardır gayret göstermişlerdir. Hâfızlığın nasıl, ne zaman ve hangi yöntemlerle yapılması gerektiği hususu daha çok tefsir ve kıraat ilimlerinde ele alınmış olsa da bu meselenin fıkıh ve hadis gibi farklı alanlarda da incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Buna rağmen özellikle fıkıh literatüründe hâfızlık üzerine yapılan müstakil çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa klasik fıkıh eserlerinde hâfızlık ve Kur'an ezberine dair kayda değer hükümler yer almakta, bu verilerin derlenmesiyle konuya ilişkin sistematik bir değerlendirme yapmak mümkün hale gelmektedir. Bu bağlamda doküman tarama ve mukayeseli analiz yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmada, İslam hukukunda hâfızlık ve Kur'an ezberine ilişkin hükümler klasik fıkıh literatürü çerçevesinde ele alınmış; hıfzın bireysel bir ibadet olmanın ötesinde toplumsal bir sorumluluk olarak nasıl konumlandırıldığı analiz edilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle dört mezhebin fürû ve yer yer usûl kaynaklarında hâfızlığın önemi ile hâfızlara tanınan ayrıcalıklara ilişkin veriler tespit edilmiş; ardından hâfızların toplum içindeki konumu ve kendilerinden beklenen roller incelenmiştir. Daha sonra hâfızlığın hükmü, hıfzı unutmanın dinî sonuçları ve hâfızlığa dair bazı fer'î meseleler değerlendirilmiştir. İnceleme neticesinde fakihlerin Kur'an ezberine dair hükümleri belirlerken yalnızca ibadet boyutunu değil, ilim, temsil, imamet ve öğretim gibi alanlarla ilişkisini de dikkate aldıkları görülmüştür. Fakihlerin yaklaşımlarında farz-ı ayn ve farz-ı kifâye ayrımı, ibadetlerde kıyasın uygulanabilirliği ve ezberin unutulmasının günah olup olmaması gibi meseleler belirleyici olmuştur. Elde edilen bulgulara göre Hanefî, Şâfiî, Mâlikî ve Hanbelî mezhepleri hâfızlığı genel olarak farz-ı kifâye kabul etmiş, ancak bazı Hanbelîler hıfza başladıktan sonra onu tamamlamayı farz-ı ayn olarak değerlendirmiştir. Ayrıca hâfızlığın imamlıkta öncelik, teravihin cemaatle kılınması, namazda mushafa bakarak kıraat ve Kur'an öğretiminden ücret alma gibi fer'î meselelere doğrudan etki ettiği ortaya konulmuştur. Sonuç olarak hâfızlık, İslam hukukunda yalnızca bireyin ibadet sorumluluğu değil; Kur'an'ın korunması, ilmin yayılması ve dinin sahih bir şekilde devamlılığının sağlanması açısından kurumsal bir vecîbe olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İslam Hukuku, Hâfızlık, Ezber, Kur'an Ezberini Unutma, Kur'an Öğretiminde Ücret.

An Analysis of the Legal Rulings on Ḥifẓ (Memorization) of the Qur'ān in Islamic Law

Abstract

Hifz (memorization) of the Qur'ān is an essential duty in Islam, serving to preserve, sustain, and transmit the Qur'ān -both in wording and meaning- to future generations. In this sense, it has been regarded as one of the most enduring acts of worship that ensures the preservation of the Qur'ān. The Prophet Muhammad (peace be upon him) praised those who not only memorized the Qur'ān but also acted upon its teachings, promising them numerous worldly and spiritual rewards, and Muslims throughout history have strived devotedly to attain this noble goal. Although discussions regarding how, when, and by what methods memorization should be carried out have been mostly addressed in the fields of Qur'ānic exegesis (tafsīr) and recitation (qirā'āt), it is equally important to study this issue within the domains of Islamic jurisprudence (fiqh) and hadith. However, specific studies on hifz within the fiqh tradition remain relatively limited. Despite this, classical legal sources contain valuable rulings and insights on memorization and the status of Qur'ān memorizers, and a systematic analysis of these materials enables a more comprehensive understanding of the topic. Within this framework, the study examines the rulings related to hifz and Qur'ān memorization in Islamic law through classical juristic literature, analyzing how memorization has been conceptualized not merely as an individual act of worship but as a collective social obligation. In this study, which employs document analysis and comparative analytical methods, relevant data on the significance of Qurʾān memorization and the privileges accorded to memorizers were first identified within the furūʿ and, where relevant, the uṣūl sources of the four Sunni legal schools. Subsequently, the social standing of ḥāfiẓes and the roles traditionally expected of them in communal life were examined. The study further examines the legal status of memorization, the implications of forgetting the Qur'ān, and certain subsidiary issues related to hifz. The findings reveal that jurists considered not only the devotional aspect of Qur'ān memorization but also its relation to domains such as knowledge, representation, leadership (imāmah), and education. Their evaluations were largely shaped by principles such as the distinction between individual and collective obligations (farḍ 'ayn and farḍ kifāyah), the applicability of analogy (qiyās) in worship and whether forgetting the Qur'ān constitutes a sin. According to the findings, the Ḥanafī, Shāfiʿī, Mālikī, and Ḥanbalī schools generally regard hifz as a collective duty (farḍ kifāyah); however, some Ḥanbalī jurists maintain that once a person begins memorizing, completing it becomes an individual duty (farḍ ʿayn). Furthermore, hifz directly influences various subsidiary rulings, such as priority in leading prayer (imāmah), the communal obligation of performing tarāwīḥ, recitation from the muṣḥaf during prayer, and receiving payment for teaching the Qur'ān. In conclusion, memorizing the Qur'an (ḥifẓ) in Islamic law is regarded not merely as an individual act of worship, but as an institutional obligation that ensures the preservation of the Qur'an, the transmission of knowledge, and the authentic continuity of the religion.

Keywords: Islamic Law, Hifz, Qur'ān Memorization, Forgetting the Qur'ān, Payment for Qur'ān Instruction.

Giriş

İslâm hukukunda Hafezatü'l-Kur'ân,[1] Hameletü'l-Kur'ân[2] ve Hafız[3] gibi kavramlarla ifade edilen Kur'an ezberine dair hükümler, fıkıh literatüründe hâfızlığın bireysel bir ibadet olmanın ötesinde toplumsal bir vecîbe olarak konumlandığını göstermektedir. Nitekim "hıfz" bir ibadet olmanın yanı sıra İslâm ümmetinin ilmi birikimini, temsilini ve kimliğinin korunmasını sağlayan bir kurumdur. Ayrıca Hz. Peygamber'in Kur'an'ı ezberlemeye teşvik eden hadisleri, sahabe uygulamaları ve erken dönem Müslüman toplumlarında hâfızlara verilen özel statü,[4] konunun dinî ve sosyal konumunu belirgin hale getirmektedir. Kur'an'ın hem ibadetlerin hem de hukukî düzenlemelerin temel kaynağı olması da onun doğru biçimde korunması[5] ve nesiller boyu aktarılmasının dinî bir sorumluluk haline getirilmesine vesile olmuştur.

Fakihler Kur'an ezberine dair hükümleri belirlerken hıfzın mahiyetini, farz-ı ayn ve farz-ı kifâye ayrımı çerçevesinde ele almışlar; bu ibadeti Kur'ân'ın toplum içinde nesilden nesile aktarılmasını sağlayan bir görev olarak değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte hâfızlığın hükmü yahut bireysel yükümlülüğü, ezberin unutulmasının dinî sorumluluk doğurup doğurmayacağı, Kur'an öğretiminden ücret alınmasının meşruiyeti ve hâfızlığın imamet gibi fer'î meselelere etkisi konusunda mezhepler arasında farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu farklılıklar her bir mezhebin ibadetlerde kıyasın geçerliliği, nasların bağlayıcılığı ve maslahat prensibine verdiği önem doğrultusunda şekillenmiştir.

---

1 Ebû Zekeriyya Yahya b. Şeref en-Nevevî, *el-Mecmûʿ şerhu'l-mühezzeb* (Beyrut: Dâru'l-Fikr, ts.), 14/42.

2 Burhâneddîn Mahmûd b. Ahmed Buhârî, *el-Muhîtü'l-burhânî fi'l-fıḳhi'n-Nuʿmânî*, thk. ʿAbdülkerim Sâmî el-Cündî (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-ʿİlmiyye, 1424/2004), 4/479; Ebû'l-Velîd Muhammed b. Ahmed İbn Rüşd, *el-Beyân ve't-tahsîl ve'ş-şerhu ve't-tevcîhu ve't-taʿlîl li mesâili'l-müstehrace*, thk. Muhammed Haci ve Âharûn (Beyrut: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, 1988), 17/35.

3 Zeynüddîn b. İbrâhîm b. Muḥammed İbn Nüceym, *el-Bahru'r-râʾik şerhu kenzi'd-dekâʾik* (b.y.: Dâru'l-Kütübi'l-İslâmî, ts.), 2/11.

4 Burada "özel statü" ile kastedilen, hâfızların diğer Müslümanlardan farklı bir konumda değerlendirilmesi ve bu sebeple onlar hakkında kimi zaman kolaylaştırıcı kimi zaman ise daha sıkılaştırıcı nitelikte özel hükümlerin öngörülmesidir. Konuya ilişkin örnekler ilerleyen bölümlerde ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

5 Yaşar Kurt, "Kur'an'ın Korunmasında Hâfızlık Müessesesi", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/22 (Aralık 2012), 229-251.

Hâfızlığın hukukî boyutunu ya da bireysel-toplumsal sorumluluğunu analiz eden doğrudan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu eksiklikten hareketle buradaki araştırmada söz konusu hususlara dair hüküm ve yorumlar merkeze alınarak klasik dönem fıkıh kaynakları incelenmekte ve hâfızlığın fıkhî çerçevesi ele alınmaktadır. Böylece hâfızlıkla ilgili rivayet ve hükümleri bireysel bir ibadet olarak incelemenin yanında hâfızlığın sosyal ve hukukî yönü de ortaya konulmaktır.

Çalışma esasen fürû fıkıh ekseninde yürütülmekte olup bununla birlikte fıkıh literatüründeki ilgili usûlî değerlendirmelerden hareketle gerektiği ölçüde usûl kaynaklarına da başvurulmaktadır. Bu çerçevede fakihlerin konuya ilişkin içtihatlarının usûlî arka planını görünür kılmak araştırmanın ikincil hedefi ve usûlî katkısı olarak değerlendirilmektedir. Böylece çalışma hâfızlığın pratik yönünü ele alan diğer çalışmalardan[6] ayrılmakta ve onun usûlî ve hukukî yönüne odaklanmaktadır.

Araştırma, söz konusu kapsam doğrultusunda öncelikle Kur'an hâfızlığının dünya ve ahiret kazanımlarını ele almakta, buradan mülhem hâfızlığın gerekliliğini ve hükmünü incelemektedir. Ardından ezberlenen âyetlerle amel edilmesi, ezberi unutmanın hükmü ve hâfızlık eğitiminden ücret alınmasının hükmü araştırılmaktadır. Son olarak bireysel ve toplumsal ibadetin en açık ve yaygın örneği olarak namaz bahislerinde hâfızlıkla ilgili hükümler tahlil edilerek çalışma tamamlanmaktadır.

1. Kur'an Hâfızlığının Dünya ve Ahiret Kazanımları

Kur'ân-ı Kerîm İslâm'ın kutsal kitabı, Müslümanların hayatlarına yön veren rehberi, İslâm hukukunun da temel kaynağıdır. Bu sebeple Müslümanlar tarafından sevap kazanmak, hüküm çıkarmak, şifa elde etmek, huzura kavuşmak gibi farklı amaçlarla okunmuş, ezberlenmiş ve onu anlamak üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Allah Resûlü de Müslümanları Kur'an ile hemhâl olmaları için teşvik etmiş, "Sizin en hayırlınız, Kur'ân-ı Kerîm'i öğrenen ve öğretendir."[7], "Allah şu Kur'an'la

---

6 Örnek olarak bk. Elif Mete, "Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar", *Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10 (Aralık 2019), 159-167; Suat Cebeci - Bilal Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (Haziran 2006), 27-52; Hüseyin Algur, "Nitelikli Bir Hafızlık Eğitimi İçin Öneriler", *Talim* 2/2 (Aralık 2018), 243-288; Muhammet Karaosman, "İlahî Kelamın Muhafazasına Farklı Bir Yaklaşım Konu ve Anlam Merkezli Hafızlık Önerisi", *Akademik-Us* 1/1 (Haziran 2017), 39-48.

7 Ebû ʿAbdullah Muhammed b. İsmâʿîl b. İbrâhîm el-Buhârî, *el-Câmiʿu's-sahîh*, thk. Muhammed Züheyr b. Nâsır (b.y.: Dâru Tavki'n-Necât, ts.), "Fezâilü'l-Kur'ân", 21.

bazı kavimleri yükseltir; bazılarını da alçaltır."[8] buyurmuştur.[9] Hz. Peygamber Müslümanları Kur'an okumak konusunda olduğu gibi ezberleme hususunda da teşvik etmiştir. Nitekim "Kim Kur'an'ı okur, onu güzelce ezberler, helâlini helâl, haramını haram kabul eder ve bunlara uyarsa, Allah bu sayede o kimseyi cennetine koyar. Ailesinden hepsi cehennemi hak etmiş on kişiye şefaat etme hakkı verir."[10] ve "Dünyada çocuğuna Kur'ân-ı Kerîm'i öğreten kimseye, kıyamet günü cennette bir taç giydirilir ki cennet ehli onu, bu taç ile (bu şahıs) çocuğuna dünyada Kur'ân-ı Kerîm'i öğreten (kimse) diye tanıyacaklardır."[11] buyurarak Kur'an'ı ezberleyen ve emirlerine uyan kişiyi ve ona bu konuda yardımcı olan ailesini ahirette birçok mükâfatın beklediğini haber vermiştir.

"Kur'an'ı ezberleyerek okuyan hâfız kişi, es-Seferetü'l-Kirâm (vahiy getiren) meleklerle beraberdir."[12] ve "Kim Kur'an'ı ezberlerse, sanki nübüvvet onun iki omuzu arasına yerleştirilmiştir; ancak ona vahiy gelmez."[13] gibi rivayetler de hâfızların Allah katında melekler ve

---

8 İbnü'l-Haccâc Ebu'l-Hasen Müslim, *el-Müsnedü's-sahîh*, thk. Muhammed Fuad Abdülbaki (Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-ʿArabî, ts.), "Müsâfirîn", 269.

9 İlgili diğer bir hadis ise şu şekildedir: "Sadece şu iki kimseye gıpta edilir: Biri Allah'ın kendisine Kur'an verdiği ve gece gündüz onunla meşgul olan kimse, diğeri Allah'ın kendisine mal verdiği ve bu malı gece gündüz O'nun yolunda harcayan kimse." Buhârî, "İlim", 15, "Zekât", 5.

10 Ebû ʿÎsâ Muhammed b. ʿÎsâ et-Tirmizî, *es-Sünen*, thk. Beşşar ʿAvvad Maʿrûf (Beyrut: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, 1998), "Fezâilü'l-Kur'ân", 13.

11 Heysemî, "Mecmeu'z-zevâid", 7/166; Taberânî, "el-Mu'cemü'l-evsat", 1/100, No: 96. Benzer bir rivayette şöyle buyrulmaktadır: "Çocuğuna Kur'an-ı Kerîm'i yüzüne okumayı öğreten kimsenin geçmiş ve gelecek günahı mağfiret edilir. Çocuğunu hâfız yapan kimseyi de Cenab-ı Hak, kıyamet gününde ayın on dördü gibi parlak bir sûrette diriltir. Çocuğuna: 'Oku!' denilecek. Çocuğu her bir âyet okudukça Allah Teâlâ da babasının (makamını) bir derece yükseltir. (Bu durum) ezberlediği Kur'an-ı Kerîm'i sonuna kadar (okuyuncaya) devam eder." buyurdu. Bk. Heysemî, "Mecmeu'z-zevâid", 7/165-166; Taberânî, "el-Mu'cemü'l-evsat", 2/557,

12 Buhârî, "Tefsîr", 458.

13 Ebû ʿAbdullah Muhammed b. Muhammed İbnü'l-Hâc, *el-Medhal li ibni'l-Hâc* (b.y.: y.y., ts.), 2/317. Rivayetlerde, Kur'an'ı hıfzeden kişinin peygamberlik makamına yakın bir konuma sahip olduğu ancak vahiy almadığı vurgulanır: "Kim Kur'an'ı ezberlerse, nübüvvet onun iki yanına yerleştirilmiştir; ancak kendisine vahiy edilmez." Diğer bir rivayette ise "Ümmetimin âlimleri, İsrailoğulları'nın peygamberleri gibidir." ifadesi geçer. Şârih, bu hadisin sened bakımından aslı bulunmadığını, ancak anlamının doğru olduğunu belirtir; çünkü ilim ehlinin "peygamberlerin varisleri" olduğu kabul edilmiştir. Bk. Ahmed b. Muhammed b. İsmâîl Dûkâtî Et-Tahtâvî - Muhammed

peygamberler gibi değerli olduklarını vurgulamaktadır. "Kur'an'ı hıfzedene nübüvvetin üçte biri verilmiştir." gibi hâfızların peygamberlerle mukayese edildiği rivayetler "hâfızın nübüvvet ilminin üçte birini öğrenmiş olduğu" şeklinde tevil edilmiştir.[14] Kişinin meleklere benzemesinden maksat ise manevi olarak yükselmesi olarak yorumlanmıştır. Nitekim bazı rivayetlerde Hz. Peygamber'den "Kur'an'la zenginleşmeyen bizden değildir"[15] ve "Kim Kur'an'ı ezberler de bir başkasının kendisinden daha zengin olduğunu zannederse…"[16] gibi ifadeler aktarılarak Kur'an ezberinin manevi bir zenginlik olduğu vurgulanmıştır.

Hâfızların konumunu göstermesi bakımından Uhud Gazvesi'ndeki hadise dikkat çekicidir: Nakledildiğine göre Uhud Gazvesi'nde şehit düşenlerden her iki kişi bir mezara konulmak durumunda kalınınca "Bunların hangisi daha çok Kur'an bilirdi?" diye sorulmuş ve şehitlerden hangisi gösterilirse, onu kıble tarafına koymuşlardır.[17] Diğer yandan Kur'an'ı ezberleme faziletinin insanlara has olduğu düşünülerek Cebrâil'in dahi Kur'an'ı ezbere bilmediği farz edilmiş ve onun Hz. Peygamber'le karşılıklı Kur'an okuması (mudârase-arza) farklı şekillerde tevil edilmiştir. Yapılan açıklamalara göre ya Hz. Peygamber önce okumuş, Cebrâil onun okuduğunu tekrar etmiştir ya da Cebrâil, Hz. Peygamber'e okurken Levh-i Mahfûz'a bakmıştır.[18] Bunların yanı sıra kaynaklarda ezber kabiliyetini artırmak için bazı dualardan bahsedilmesi ve duaların mahiyetleri hâfızlık müessesesine yüklenen fazileti göstermektedir.[19]

Abdüaziz ed-Halidî, *Hâşiyetü't-Tahtâvî ʿalâ merâkı'l-felâh* (b.y.: Dâru'l-Kütübi'l-ʿİlmiyye, 1418/1997), 7-8.

14 Ahmed b. Ganîm b. Sâlim en-Nefrâvî, *el-Fevâkihü'd-Devvânî ʿalâ risâleti ibn ebî Zeyd el-Kayravânî* (b.y.: Dâru'l-Fikr, 1415/1995), 1/29.

15 Buhârî, "Tevhid", 44.; Ebû Dâvûd, "Vitr", 20.

16 Alî b. Muhammed el-Mâverdî, *el-Hâvi'l-kebîr fî fıkhı mezhebi'l imâmi'ş-Şâfiʿî ve hüve şerhi muhtasaru'l-Müzenî*, thk. Şeyh ʿAlî Muhammed Muavvid ve dğr (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1999), 17/198.

17 Buhârî, "Cenâiz", 73, 75.

18 Süleyman b. Muhammed el-Büceyrimî, *Hâşiyetü'l-Büceyrimî* (Daru'l-Fikr, 1415/1995), 2/385.

19 Bu aktarımlardan birine göre Cuma gecesi kişi dört rekât namaz kılar; bu rekâtlarda Yâsîn, Secde, Duhân ve Mülk sûrelerini okur. Namazdan sonra Allah'a hamd eder, güzel övgülerde bulunur, Hz. Muhammed ve diğer peygamberlere salât getirir, mümin erkek ve kadınlar için istiğfar eder ve ardından Kur'an'ı kalbine yerleştirmesi, tilâvetini

Hâfızlığın ahiretteki nimetlerinin yanı sıra dünyada kişiye belirli bir mevki kazandırdığı ifade edilmiştir. Nitekim fakihler bir beldedeki hâfız kişiyi, beldenin ileri gelenleriyle mukayese etmişler ve evlilik hususunda hâfızın köyün önde gelen simalarından kız alıp vermesinin denklik şartına uygun olup olmayacağını tartışmışlardır. Bazı fakihler Kur'an'ı ezberlemek şer'an büyük bir fazilet olduğu için şer'î örfün diğer örflere göre öncelikli olduğunu söylemişlerdir.[20] Yine hâfız kölenin kölelikten kurtulabilmek için mukâtebe anlaşması yapması halinde aşağılayıcı ve itibarına uygun olmayan alanlarda çalışıp çalışamayacağı da tartışılmıştır. Buna cevaz veren fakihler de köleliğin insandaki kemal sıfatlarını zayıflattığını ve hâfız kişinin kazanç yolu şerefli olmasa dahi özgürlüğüne kavuşma gayreti sebebiyle istihsan gereği teşvik edileceğini söylemişlerdir.[21]

Hâfız kişinin diğer insanlardan ayrıldığını gıybet meselesinde daha net görmek mümkündür. Şâfiî fakihler ilim ehli ve hâfızlar hakkında yapılan gıybeti büyük günahlardan saymış ve şahitlikte adalet vasfını ortadan kaldıracağını söylemiştir. Sıradan insanlar hakkında yapılan gıybeti ise küçük günah sayarak adalet vasfının tespitinde etkisiz kılmıştır.[22] Savaşlarda da hâfızlar diğer gazilerden ayrı tutulmuştur.

---

kolaylaştırması, gözünü nurlandırması, dilini açması, kalbini ferahlatması ve bedenini onunla meşgul etmesi için kapsamlı bir dua eder. Duanın sonunda "Allah'tan başka güç ve kudret yoktur" diyerek duayı tamamlar. Bk. Şemseddîn er-Remlî, *Nihâyetu'l-muhtâc ilâ şerhi'l-minhâc* (Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1984), 2/342. Rivayete göre İbn Abbâs (r.a.) şöyle nakleder: "Nebî (s.a.s.), Hz. Ali'ye Kur'an'ı ezberlemesi için şu duayı öğretti: "Ey gökleri ve yeri benzersiz şekilde yaratmış olan Allah'ım! Ey celâl ve ikram sahibi, mağlup edilemeyen izzet sahibi olan Allah! Ey Allah, ey Rahmân! Celâline ve zatının nuruna sığınarak kalbime Kitabını ezberlemeyi yerleştirmeni senden diliyorum." İbn Abbâs (r.a.) şöyle dedi: "Biz Resûlullah'ın (s.a.s.) yanında bulunuyorduk. O sırada Ali b. Ebî Tâlib (r.a.) geldi ve şöyle dedi: 'Anam babam sana feda olsun! Bu Kur'an, kalbimden (ezberimden) kayıp gidiyor; onu zihnimde tutamıyorum.' Bunun üzerine Resûlullah (s.a.s.) ona şöyle buyurdu: 'Ey Ebü'l-Hasan! Sana öyle sözler (bir dua) öğreteyim mi ki, Allah Teâlâ onların bereketiyle sana fayda versin, öğrettiğin kimselere de fayda versin ve öğrendiklerini kalbinde sağlamlaştırsın?'" Silahü'l-müminîn fi'd-dua, 129, 452.

20 İbn Hacer Heytemî, *Tuhfetü'l-muhtâc fî şerhi'l-minhâc* (Kâhire: el-Mektebetü't-Ticâriyyetü'l-Kübrâ, 1357/1983), 7/284.

21 Büceyrimî, *Hâşiyetü'l-Büceyrimî*, 4/472.

22 Şemsuddîn Muhammed Hatîb eş-Şirbînî, *el-İknâʿ fî halli elfâzi ebî Şucâʿ*, thk. Mektebu'l-Buhûs ve'd-Dirâsât (Beyrut: Dâru'l-Fikr, ts.), 2/2/633; Şemsüddîn Muḥammed Hatîb eş-

Nitekim Tebük Seferi sırasında önce Neccâroğulları'nın sancağını Umâre bin Hazm'a veren Hz. Peygamber daha sonra sancağı Zeyd b. Sâbit'e devretmiştir. Umâre'nin "Bana kızdınız mı?" sorusuna "Hayır, fakat Kur'an'ı daha iyi bilen tercih edilir; o isterse burnu kesik siyah bir köle olsun." buyurmuştur. Ardından Evs ve Hazrec kabilelerine de sancaklarını Kur'an'ı en çok ezberleyen kimselere vermelerini emretmiş, böylece Avfoğulları'nın sancağını Ebû Zeyd, Benî Selime'nin sancağını ise Muâz taşımıştır.[23]

2. Hâfızlık Yapmanın Gerekliliği ve Hükmü

Hâfızlığın birçok dünyevî ve uhrevî faydası bulunmakla birlikte hâfızlık müessesesinin tamamen kulların tercihine bırakılmadığı görülmektedir. Çünkü hâfızların tamamen ortadan kalkmasının Kur'an'ın korunması ve aktarılması açısından problem teşkil edeceği düşünülmüştür.[24] Nitekim Yemâme Savaşı'nda birçok Kur'an hâfızı sahâbînin şehit olması üzerine Hz. Ebû Bekir ve Hz. Ömer, Zeyd b. Sâbit'e Kur'an'ı titizlikle toplayıp bir araya getirme görevini vermişlerdir.[25] Hâfızlar savaşlarda şehit olunca Kur'an'ın yazıyla aktarılması hususu gündeme gelmiştir.[26] Diğer bir ifadeyle Hz. Peygamber döneminde Kur'an'ı ezberleyen sahâbî sayısından bağımsız olarak hâfızların sayılarının azalıyor olması onları bu düşünce ve tedbire yöneltmiştir.

Kur'an Mushaf haline getirilse de hâfızlığın önemi hiçbir zaman ortadan kalkmamıştır. Aksine fakihler hâfızlığın hükmünün farz-ı kifâye olduğu hususunda ittifak ederek her beldede bir hâfız veya bir grup hâfızın[27] olması gerektiğine hükmetmişlerdir.[28] Örneğin bazı metinlerde

---

Şirbînî, *Muğni'l-muhtâc ilâ maʿrifeti meʿânî elfâzi'l-minhâc* (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1415/1994), 6/346.

23 Muhammed b. Ömer Vâkidî, *el-Meğâzî*, thk. Marsden Jones (Beyrut: Daru'l-Âlemî, 1409/1989), 3/1003.

24 Kur'an'ın korunmasında ezberin/hâfızlığın rolüyle ilgili bk.: Kurt, "Kur'an'ın Korunmasında Hâfızlık Müessesesi".

25 Nefrâvî, *el-Fevâkihü'd-Devvânî*, 1/57; İbn Rüşd, *el-Beyân ve't-tahsîl*, 17/35.

26 Nefrâvî, *el-Fevâkihü'd-Devvânî*, 1/57; İbn Rüşd, *el-Beyân ve't-tahsîl*, 17/35.

27 Her bölgede bir kişinin hıfzı mı yeterlidir yoksa bir grup mu olmalıdır ya da her şehirde bu görevin yerine getirilmesi mi gerekir meselesi tartışmalıdır. Bk. Büceyrimî, *Hâşiyetü'l-Büceyrimî*, 1/413.

28 Ebû'n-Necâ Şerafuddîn Mûsâ b. Aḥmed b. Mûsâ b. Sâlim el-Haccâvî el-Makdisî, *el-İknâʿ fi fıkhı imâm Ahmed b. Hanbel*, thk. ʿAbdullatîf Muhammed Mûsâ es-Sübkî (Beyrut: Dâru'l-Maʿrife, ts.), 1/148.

her beldede bir müftü, bir kâdî ve bir hâfız bulunması gerektiği, iki belde arasındaki mesafenin iki konakı (yaklaşık 80-90 km) geçmemesi gerektiği ifade edilmiştir.[29] Zâhirî fakih İbn Hazm'ın ifade ettiği üzere bu hâfızlar kendi beldesinde veya köyünde ondan isteyenlere öğretim yapacak veya fetva soranlara cevap verecek düzeye gelinceye kadar çalışacaklardır.[30]

Fukahaya göre şayet hâfız-fakih düzeyine ulaşan yeterli sayıda kimse bulunursa, diğerlerinden farz-ı kifâye olarak tanımlanan bu ilmi edinme yükümlülüğü düşmektedir; ancak her bireyin şahsına ait olan farz kısmı bundan müstesnadır. Çünkü her bir Müslümanın Fâtiha sûresini ve ona ek olarak Kur'an'dan herhangi bir sûreyi veya en azından herhangi bir âyeti[31] ezberlemesi farz-ı ayndır.[32] Şâfiî fakih Zekeriyyâ el-Ensârî de (öl. 926/1520) farz-ı kifâye olan bazı işlerde hedefin bir defa yerine getirilmekle tam olarak gerçekleşmiş olmayabileceğini; bilakis bu tür ibadetlerin ve görevlerin faydasının, birden çok kişinin tekrar tekrar yapmasıyla artacağını söylemiştir. İlim öğrenimi de bu bağlamda örnek göstermiştir. Bir kişinin gerekli bir alanda uzmanlaşması yeterli olmakla birlikte toplumdan başka kimselerin de bu ilmi elde etmesi teşvik edilmiştir.[33] Özellikle günümüz toplumsal düzeni dikkate alındığında bir kişinin hâfız olması teoride yeterli olsa da pratikte yeterli olmayacaktır. Çünkü günümüz şehirleri haddinden fazla kalabalıktır. Bu sebeple bir beldede birden fazla hâfızın olması bölge halkı açısından oldukça önemlidir.

Farz olan miktar dışında ezber yapılması nafile hükmünde olduğu için kişilerin buna zaman ayırmaları hususunda farklı görüşler ileri sürülmüştür. Örneğin Hanefî mezhebi fakihi İbn Âbidîn'e göre Kur'an'ın bir kısmını öğrenmiş ve vakit bulmuş olan bir kimse için en faziletli olan fıkıh ilmiyle meşgul olmaktır. Zira Kur'an'ı ezberlemek farz-ı kifâyedir;

---

29 Büceyrimî, *Hâşiyetü'l-Büceyrimî*, 1/376.

30 Ebû Muhammed ʿAlî İbn Hazm, *Resâilü İbn Hazm*, thk. İhsan Abbas (el-Müessesetü'l-Arabiyye, 1980), 3/162.

31 Gerekli olan ayetler mezheblerin görüşlerine göre değişebilmektedir. Örneğin İbn Nüceym Hanefi görüşüne uygun olarak kişinin Kur'an'dan hem farz hem de vacip sayılan kısmı ezberlemesi gerektiğini belirtmiştir. Bk. İbn Nüceym, *el-Bahru'r-râʾik*, 1/368.

32 İbn Hazm, *Resâilü İbn Hazm*, 3/162.

33 el-Enṣârî Zekeriyyâ, *el-Gureru'l-behiyye fî şerhi'l-behceti'l-verdiyye*, thk. Muhammed ʿAbdulkâdir ʿAtâ (b.y.: Matbaatü'l-Meymene, 1997), 2/116; Remlî, *Nihâyetu'l-muhtâc*, 3/27.

ihtiyaç duyulan kadar fıkıh öğrenmek ise farz-ı ayındır.[34] Ahmed b. Hanbel de (öl. 241/855) benzer şekilde mükellef kişiler için farz olan kıraati öğrendikten sonra ilim öğrenmeye öncelik vermek gerektiğini; çünkü nafilenin farza üstün gelemeyeceğini söylemiştir.[35] Yine çocuğun bir meslek öğrenmesinde veya geçimini sağlamasında daha büyük bir fayda varsa velinin onu Kur'an öğretimiyle değil, o meslekle meşgul etmesi gerektiği ifade edilmiştir. Fakat ibadetlerinin sahih olması için gerekli olan asgarî dinî bilgilerin öğretilmesi, çocuk ister zeki ister zayıf zekâlı olsun, farz-ı ayn olarak zorunlu görülmüştür.[36]

Nevevî (öl. 676/1277) ise talebenin ilim tahsiline başlarken önce Kur'ân-ı Kerîm'i ezberlemesi gerektiğini, selef âlimlerinin Kur'an'ı ezberlememiş kimselere hadis veya fıkıh öğretmediğini, çünkü Kur'an'ın bütün ilimlerin temeli ve en şereflisi olduğunu vurgulamıştır. O, hâfızlıktan sonra sırasıyla her ilim dalından kısa metinler ezberleneceğini; önce fıkıh ve nahiv, ardından hadis ve usûl, sonra diğer ilimlerin geleceğini ifade etmiştir. Hıfz tamamlandıktan sonra talebe, Kur'an'ı unutmamak için sürekli tekrar etmeye ve tilâvetle canlı tutmaya özen göstermeli; diğer ilimlerle meşguliyeti ezberini zedelememelidir.[37]

Hâfızlığa başladıktan sonra bırakmanın haram olduğu üzerine Hanbelîler'den bazı görüşler nakledilmiştir. Bu görüş, farz-ı kifâye olan bir ibadetin ifasına başlandığında söz konusu ibadetin artık farz-ı ayn haline geldiği düşüncesine dayanmaktadır.[38] Örneğin bir kimse terk edilmiş bir çocuğu bulup alırsa, artık onu geri bırakması caiz değildir; çünkü başlangıçta farz-ı kifâye olan çocuğu koruma ve gözetme

---

34 Muhammed Emîn İbn Âbidîn, *Reddü'l-muhtâr ʿale'd-dürri'l-muhtâr* (Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1992), 6/408.

35 Ebû ʿAbdillah Muhammed b. Müflih b. Muhammed b. Müferrec Şemsüddîn el-Makdisî, *el-Furûʿ ve meʿahû Tashîhu'l-Furûʿ*, thk. ʿAbdullah b. ʿAbdulmuhsîn et-Türkî (b.y.: Müʾessesetü'r-Risâle, 1424/2003), 2/380; Buhûtî, *Keşşâfu'l-Kınâʿ ʿan Metni'l-İknâʿ*, 1/428/429; Mansûr b. Yûnus b. Salâhiddîn el-Buhûtî, *Şerhu Müntehâ'l-irâdât* (Âlemü'l-Kütüb, 1414/1993), 1/254.

36 Büceyrimî, *Hâşiyetü'l-Büceyrimî*, 1/376; Halil İbrahim Önder, "Kur'ân-ı Kerîm Eğitim ve Öğretiminin İdeal Yaşı". Mütefekkir 10/20 (Aralık2023), 441-463. https://doi.org/10.30523/mutefekkir.1405301.

37 Nevevî, *el-Mecmûʿ*, 1/38.

38 Takiyüddin Ebu'l-Bekâ Muhammed b. Ahmed b. Abdulʿaziz b. ʿAli İbn Neccâr, *Muhtasaru't-Tahrîr Şerhu'l Kevkebi'l-Münîr*, thk. Nezih Hammâd Muhammed Zuhayli (b.y.: Mektebetü'l-ʿAbiykan, 1418/1997); Vizâretü'l-Evḳāf ve'ş-Şuûni'l-İslâmiyye, *el-Mevsûatü'l-fıkhiyyetü'l-Kuveytiyye* (Mısır: Dâru's-Saffe, 1404), 26/94.

yükümlülüğü o andan itibaren üzerine vacip hale gelmiştir.[39] Benzer şekilde İmam Mâlik (öl. 179/795) "Şahitler çağrıldıkları zaman çekinmesinler"[40] âyetini, şahitliği daha önce üstlenmiş olanların çağrıldıklarında onu ifade etmekten kaçınmamaları gerektiği şeklinde yorumlamıştır. Ancak bir kimse henüz şahitlik yüklenmemişse ve başka şahitler de bulunuyorsa, bu durumda şahit olmaktan kaçınmasında bir sakınca yoktur. Fakat başka şahit yoksa veya hakkın zayi olmasından korkuluyorsa, o zaman şahitlik yapması üzerine farz olur.[41]

Gazzâlî (öl. 505/1111) bazı fıkıh âlimlerinin cihad ve cenaze namazı gibi bazı fiillerin başlanınca farz-ı ayn'a dönüştüğü görüşüne kıyasla ilim öğrenmenin de farz-ı kifâye olduğunu ve öğrenmeye başlayan kimsenin artık bunu tamamlamasının bireysel bir yükümlülük haline geldiğini savunduklarını belirtmiştir.[42] Fakihlerin tespit ettikleri bu hükümlerden, bir kimsenin Kur'an'ı ezberlemeye başladıktan sonra -mazeretsiz bir şekilde- hâfızlığı terk etmesinin de haram olduğu anlaşılmaktadır. Fakat ulemânın çoğunluğu mazeret durumunu ve bireysel-toplumsal şartları dikkate alarak farklı yaklaşımlar da ileri sürebilmişlerdir.[43]

3. Ezberlenen Âyetlerle Amel Etmemek ve Ezberi Unutmanın Hükmü

Bu bölümde ele alınan rivayet ve değerlendirmeler her ne kadar fıkıh ve hadis kaynaklarında yer almakta ise de esas itibarıyla tergîb ve terhîb (hayra yönlendirme ve kötülükten sakındırma) yaklaşımıyla ilişkili olup mevzunun daha çok ahlakî ve uhrevî yönünü esas almaktadır. Bu tür eserlerde amaç bağlayıcı hükümler tespit etmekten ziyade, Kur'an'la ilişkiyi ihlâs ve amelin önemi üzerinden yorumlamaktır. Bu sebeple burada aktarılan hususlarda hâfızlığın fazileti, Kur'an ezberini ihmal etmenin tehlikesi ve amelle desteklenmeyen hıfzın manevi sonuçları belirgin biçimde öne çıkmaktadır.

---

39 Muhammed b. Abdillah Haraşî, *Şerh-i muhtasar-ı Halil li'l-Haraşî* (Beyrut: Dâru'l-Fikr, ts.), 7/133.

40 el-Bakara 2/282.

41 Haraşî, *Şerh-i muhtasar-ı Halil*, 7/213.

42 Ebû Hâmid Muhammed el-Gazâlî, *el-Vasît fi'l-mezheb*, thk. Ahmed Mahmûd İbrâhîm ve Dğr (Kâhire: Dâru's-Selâm, 1996), 7/11.

43 Vizâretü'l-Evḳâf ve'ş-Şuûni'l-İslâmiyye, *el-Mevsûatü'l-fıkhiyyetü'l-Kuveytiyye* (Mısır: Dâru's-Saffe, 1404), 26/94.

Hâfızlara Hz. Peygamber tarafından cennet vaadinde bulunulduğu aktarılmakla birlikte ilgili rivayetin kapsadığı kimseler ezberlediği âyetlerle amel edenlerdir. Nitekim bir rivayette "Kim Kur'an'ı okur, onu güzelce ezberler, helâlini helâl, haramını haram kabul eder ve bunlara uyarsa, Allah bu sayede o kimseyi cennetine koyar. Ailesinden hepsi cehennemi hak etmiş on kişiye şefaat etme hakkı verir."[44] buyurulmuştur. Bu bağlamda sahabîlerin âyetlerle amel etmeye çalıştıkları görülmektedir. Örneğin bazı önde gelen sahâbîlerden şöyle rivayet edilmiştir: "Biz öyle bir zamandayız ki Kur'an'ı ezberleyenler az[45] ama âlimler çoktur; öyle bir zaman gelecek ki âlimler azalacak, hâfızlar çoğalacaktır."[46]

Gazzâlî Kur'an okumanın sadece lafızları tekrar etmekten ibaret olmadığını; âyetlerin kalbi etkilemesi ve amel etmeye sevk etmesi gerektiğini belirtmiştir. Aksi halde Allah'ın kelamını anlamadan tekrar eden birinin durumu, hükümdarın mektubunu her gün okuyan ama içeriğini uygulamayan valiye benzeyecektir.[47] Ayrıca sahabenin Kur'an'ı en çok okuyanlarının, sünnet ve hükümleri en iyi bilen kimseler olduğu ifade edilmiştir. Nitekim İbn Ömer şöyle demiştir: "Bir sûre Resûlullah'a indiğinde biz onun emirlerini, yasaklarını, tehdidini, helâlini ve haramını öğrenirdik. Bugün ise bir adam bir sûreyi okuyor ama onun hükümlerinden hiçbir şey bilmiyor."[48] Selefî fakih İbn Teymiyye de Kur'an'dan beklenen asıl gayenin lafızlarını ezberlemekten ziyade onun anlamlarını kavramak ve hükümleriyle amel etmek olduğu vurgulamıştır. Ona göre bu gayeye yönelmeyen bir kimse, Kur'an'ı ezberlemiş olsa bile gerçek anlamda ilim ve din ehli sayılmayacaktır.[49]

---

44 Tirmizî, "Fezâilü'l-Kur'ân", 13; *İbn Mâce, Mukaddime, 17.*

45 Kur'ân'ın indirildiği kadarının tamamını ezberleyen sahâbî sayısının başlangıçta altı kişi olduğu, rivayetin de bu zaman diliminde söylendiği düşünülmektedir. Hâfız sahabîlerle ilgili değerlendirme için bk.: İmâmü'l-Haremeyn el-Cüveynî, *Nihâyetü'l-matlab fî dirâyeti'l-mezheb*, thk. ʿAbdülʿazîm ed-Dîb (Suudi Arabistan: Dâru'l-Minhâc, 2007), 2/416; Şirbînî, *Muğni'l-muhtâc*, 2/26.

46 Cüveynî, *Nihâyetü'l-Matlab*, 2/416; Şirbînî, *Muğni'l-muhtâc*, 2/26.

47 Ebû Hâmid Muhammed el-Gazzâlî, *İhyâü Ulûmid'dîn* (Beyrut: Daru'l-Marife, ts.), 1/286-287.

48 Muhammed Mahmûd b. Ahmed el-ʿAynî, *el-Binâye fî şerhi'l-hidâye* (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2000), 2/329.

49 Ṭaḳiyyuddîn İbn Teymiyye, *Mecmûʿu'l-fetâvâ*, thk. ʿAbdurraḥmân b. Muḥammed (Medine: Mecmaʿ el-Melik Faḥd, 1995), 23/55.

Kur'an'ı okuyup ezberleyerek onunla amel etmeyen kimseler ise tehdit edilmişlerdir. Örneğin Enes b. Mâlik'ten şöyle aktarılmıştır: "Nice Kur'an okuyan vardır ki Kur'an ona lanet eder."[50] Bu söz Kur'an'ın günahkâr bir kimsenin ezberinde bulunması haliyle açıklanmıştır. Bir başka aktarımda bildikleriyle amel etmeyen hâfızların durumu şu şekilde resmedilmiştir: "Âdemoğlu Kur'an'ı okur, sonra onu karıştırır (yani unutur veya gereğini yerine getirmez), sonra tekrar okumaya başlarsa kendisine denir ki 'Sana ne oluyor da benim sözümü (Kur'an'ı) böyle okuyorsun?'"[51] Ebû Hureyre'nin rivayet ettiği benzer bir rivayette ise bu durum şu şekilde anlatılır: Resûlullah (s.a.s.), "Allah'a hüzün kuyusundan (Cubbü'l-hazen) sığının" buyurmuş; ashab bu kuyunun ne olduğunu sorunca, "Cehennem'de öyle bir vadi vardır ki Cehennem'in kendisi bile ondan günde yüz defa Allah'a sığınır" diye açıklamış, "Oraya kim girer?" sorusuna ise "Amelleriyle gösteriş yapan kurrâlar" cevabını vermiştir.[52]

Benzer şekilde İbn Abbâs da şöyle söylemiştir: "Eğer Kur'an hâfızları onu hakkıyla, gereğince yaşasaydı Allah onları severdi. Ancak onlar Kur'an ile dünyayı talep ettiler; bu yüzden Allah onlardan nefret etti ve insanlar nezdinde de değersiz hale geldiler."[53] Tüm bu rivayetlerde dünyalık zevkler uğruna bildikleriyle amel etmeyen hâfızların karşılaşacağı durumdan bahsedilmektedir. Hâfızlığın değerini gösteren rivayetlerin yanı sıra hâfızlığına rağmen amel etmeyen kimsenin düşeceği hali resmeden bu bilgiler yine hâfızlığın önemine ve mertebesine işaret etmektedir.

Ezberlenen ayetlerle amel etmemenin bir yansıması olarak ezberi unutmak da şiddetle eleştirilmiştir. Hz. Peygamber Kur'an'ı ezbeleyen ashabını şu şekilde uyarmıştır: "Şu Kur'an'ı hâfızanızda korumaya özen gösteriniz. Muhammed'in canını kudretiyle elinde tutan Allah'a yemin ederim ki Kur'an'ın hâfızadan çıkıp kaçması, bağlı devenin ipinden boşanıp kaçmasından daha hızlıdır."[54] O (s.a.s.), Kur'an'ı öğrenmenin sevabına dikkat çektiği gibi unutmanın vebali hakkında da ashabını uyarmıştır: "Kişinin, mescitten dışarı çıkardığı toza toprağa varıncaya kadar ümmetimin alacağı mükâfatlar bana gösterildi. Ve yine bana

50 Gazzâlî, *İhyâ*, 1/281.
51 İbnü'l-Hâc, *el-Medhal*, 1/16.
52 Tirmizî, "Zühd", 48.
53 İbnü'l-Hâc, *el-Medhal*, 1/66.
54 Buhârî, "Fezâilü'l-Kur'ân", 23; Müslim, "Müsâfirîn", 231.

ümmetimin günahları da arz edildi ki kulun kendisine (nimet olarak) verilen bir sûre veya âyeti unutmasından daha büyük günah görmedim."[55] Bir başka rivayette ise "Kur'ân-ı Kerîm'i okuyup (ezberleyip) sonra unutan kimse, kıyamet gününde Allah ile ancak eli kesilmiş olarak karşılaşır."[56] buyrularak ezberlenen âyetlerin unutulmasının ciddiyeti vurgulanmıştır.

Ahmed b. Hanbel'in "Kur'an'ı ezberleyip sonra unutanlar hakkında gelen uyarılar ne kadar şiddetlidir!" sözleri bu konudaki hem hükme hem de tehdide işaret etmektedir. Zira bu sözü söylemesinin ardından kendisine "Yani ezberindekini unutmayı mı kastediyorsun?" diye sorulunca "Evet, ihmal eder, sonunda unutur" şeklinde cevap vermiş; ezberin unutulmaması için Kur'an'ın kırk günde bir hatmedilmesi gerektiğini de belirtmiştir.[57] Ahmed b. Hanbel'in bu ifadelerinden mülhem ulemâ, kırk günde bir hatim yapmanın maksadını anlamaya çalışmış ve Kur'an'ın anlamlarını kavramak, içeriğinden ibret almak ve öğretileri üzerinde düşünmek şeklinde yorumlar geliştirmiştir.[58]

Fıkıh kitaplarında kişinin tevbesinin kabul edilmesinin, unuttuğu Kur'an kısımlarını yeniden ezberlemesine bağlanması dikkat çekicidir. Ancak kişi, elinden gelen gayreti göstermiş ve ezberine yeniden başlamışsa, tamamlamadan vefat etse bile günahkâr sayılmayacağı söylenmiştir.[59] Bunun yanı sıra ezberlediğini unutan hâfızın daha sonra tekrar hâfızlığa başlaması halinde "fî sebilillâh" kapsamında zekâttan pay alıp alamayacağı da tartışılmıştır. Nitekim ilk hâfızlık sırasında hâfızların bu hakkı olduğu ifade edilmiştir.[60] Kur'an okumak, rızkını temin

---

55 Ebû Dâvûd, *Sünen*, thk. Muhammed Muḥyiddîn ʿAbdulhamîd (Beyrut: el-Mektebetü'l-ʿAsriyye, ts.), "Salât", 16; Tirmizî, "Sevâbü'l-Kur'ân", 19.

56 Ebû Dâvûd, "Vitr", 21.

57 İbn ʿAmr el-Ezdî es-Sicistânî Ebû Dâvûd, *Mesâʾilü'l-imâm Ahmed rivâyetü ebî Dâvûd es-Sicistânî*, thk. Ebî Muʿâz Târık b. ʿIvadullah b. Muhammed (Mısır: Mektebetü İbn Teymiyye, 1420/1999), 1/103.

58 İbn Nüceym, *el-Bahru'r-râʾik*, 8/556; İbrâhim el-Halebî, *Mültekâ'l-ebhur*, thk. Halil ʿİmrân el-Mansûr (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1419/1998), 2/745.

59 Süleymân b. Ömer el-Cemel, *Hâşiyetü'l-Cemel ʿalâ şerhi'l-menhec* (Beyrut: Dâru'l-Fikr, ts.), 2/133.

60 Ebû Muhammed Fahruddîn ʿOsmân b. ʿAlî b. Mihcen b. Yûnus ez-Zeylaʿî, *Tebyînü'l-hakâʾik şerhu kenzü'd-dekâik* (Kâhire: el-Matbaʿatü'l-Kübra el-Emîriyye, 1313), 1/290; Ahmed b. Ahmed b. Selâme el-Kalyûbî, *Hâşiyetü Kalyûbî ve Umeyre* (Beyrut: Daru'l-Fikr, 1415/1995), 3/189, 197.

zamanlarının dışında mümkün olmuyorsa bu durum ilimle meşguliyet hükmünde olacağından bu kişinin zekâttan pay alabileceği ifade edilmiştir.[61]

4. Kur'an Ezberi ve Hâfızlık Eğitiminden Ücret Almak

Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki Hanefî mezhebinin erken dönem görüşüne göre hac, ezan, imamlık, Kur'an eğitimi ve fıkıh öğretimi gibi taatler üzerine ücretle kira akdi yapmak caiz değildir. Bu görüşün dayanakları arasında Osman b. Ebi'l-Âs'tan rivayet edilen "Resûlullah'ın bana son vasiyeti, ücret alan bir müezzin edinmemem oldu" hadisi zikredilir. Ayrıca "İnsana ancak çalıştığının karşılığı vardır."[62] âyeti delil getirilerek ibadet ve taatlerin sevabının bizzat fiili yapan kişiye ait olduğu, dolayısıyla başkasından ücret alınamayacağı belirtilmiştir. Aynı şekilde öğretim faaliyeti de yalnızca öğretmene bağlı olmayıp öğrencinin zekâsı ve kavrayışına da dayandığı için bu fiil öğretmen tarafından tek başına gerçekleştirilen bir edim sayılmamış; bu sebeple öğretim üzerine ücret akdi geçerli görülmemiştir.[63]

Müteahhir Hanefî âlimlerinden bazıları imamlık ve öğretim için ücret almayı zamanlarının şartları gereği caiz görmüşler ve fetva bu yönde verilmiştir. Gerekçe olarak insanların dinî hizmetlerde gönüllülükte gevşeklik göstermesi, ibadet alanında sorumluluk üstlenmede isteksiz davranmaları ve ihtiyaçların artması gösterilmiştir. Eğer ücret alınması yasaklanırsa Kur'an'ın korunması ve öğretimi ihmal edileceği, dinî hizmetlerin aksayacağı düşünülmüştür. Yine fakihler, önceki dönemlerde bu tür ücretli öğretimin hoş karşılanmamasını o dönemde Kur'an muallimlerinin geçimlerini sağlayacak maaşlarının Beytülmâl'den verilmesine bağlamışlardır. Bu sebeple o zaman Kur'an öğretmenlerinin geçimlerini sağlamak için ücret almaya ihtiyaçlarının olmadığı düşünülmüştür. Ayrıca o dönemlerde halkın dinî eğitim verme konusunda karşılıksız olarak "hisbe" anlayışıyla güçlü bir istekleri vardır ve bu istek zamanla kaybolmuştur.[64] Buhârî bunlara ek olarak Kur'an'ı

---

61 Remlî, *Nihâyetu'l-muhtâc*, 7/220.

62 en-Necm 53/39.

63 Ebü'l-Hasen Burhânüddîn ʿAlî b. Ebî Bekr b. ʿAbdilcelîl Fergânî el-Merginânî, *el-Hidâye fî şerhi bidâyeti'l-mübtedî*, thk. Tallal el-Yusuf (Beyrut: Dâru'l-İhyâʾi Türâsi'l-ʿArabi, ts.), 3/238.

64 Ebü'l-Fazl Mecdüddîn ʿAbdullah b. Mahmûd b. Mevdûd el-Mevsılî, *el-İhtiyâr li taʿlili'l-muhtâr* (Beyrut: Matbaatü'l-Ḥalebî, 1356/1937), 2/59-60; Ekmelüddîn Muhammed b.

ezberleyenlerin ilk dönemlerde az olması ve Kur'an'ın yok olmaması için öğretim görevini yapmanın farz-ı kifâye hükmünde olduğunu zikretmiştir. Ancak sonraki zamanlarda artık Kur'an hıfzedenler çoğaldığından öğretim farz olmaktan çıkmış, dolayısıyla Kur'an öğretimi karşılığında ücret almak caiz hale gelmiştir.[65] Bu bağlamda belirtmek gerekir ki yine Kur'an öğretimi ve hâfızlığı teşvik sadedinde abdestsiz oldukları halde çocuklara eğitim için mushaf verilmesinde bir sakınca görülmemiştir. Çünkü abdest alamadıkları için çocuklara mushaf verilmemesi, Kur'an ezber faaliyetlerinin aksamasına neden olacaktır; temizlik şartı koşulması ise onlar için zorluk oluşturacaktır. Hafızlığı ergenlik çağına kadar bekletmek ise Kur'an hıfzının azalmasına yol açacaktır. Bu nedenle zaruret gereği bu uygulamaya ruhsat verilmiştir.[66]

Hanefîler dışındaki fakihlerin çoğunluğu ise ücret karşılığında Kur'an eğitimini zaruraten değil esasen kabul etmektedir. Bu yaklaşıma göre ücret karşılığı hâfızlık iki şekilde olur. Birincisi "hüzzâk" üzerine yani Kur'an'ın tamamının veya bir kısmının ezberletilmesi şartıyla anlaşmak, ikincisi ise aylık olarak bir ücret belirlemektir. Bu uygulamaların câiz oluşuna delil olarak sahabenin Fâtihâ okuyarak rukye yapmaları ve karşılığında ücret almaları, Resûlullah'ın da "Şüphesiz aldığınız ücretlerin en haklısı, Allah'ın Kitabı üzerinedir." buyurması[67] gösterilmiştir. Ayrıca Medine ehlinin bu konuda icmâı olduğu söylenmiştir. Bu sebeple İmam Mâlik "Kur'an ve yazı öğretimi karşılığında ücret almayı hoş görmeyen hiç kimsenin olduğunu işitmedim." demiştir. Kur'an öğretimi; özellikle fıkıh, nahiv, usûl, ferâiz gibi diğer ilimlerden ayrılmıştır. Çünkü zikredilen bu ilimlerin öğretimi karşılığında ücret almak mekruh görülmüştür.[68]

Mâlikî fakihleri, diğer ilimlerin öğretiminden farklı olarak Kur'an öğretiminden ücret alınmasının caiz oluşunu Kur'an'ın ilâhi kelam olması ve sahip olduğu korunmuşluk vasfına dayandırmışlardır. Öyle ki Kur'an'ın tamamının hak olduğu, bunda hiçbir şüphe olmadığı; diğer

Mahmûd b. Ahmed el-Bâbertî, *el-ʿİnâye fî şerhi'l-hidâye* (b.y.: Dâru'l-Fikr, ts.), 9/98.; Raḍıyyüddîn Ebû Bekr b. ʿAlî b. Muḥammed el-Haddâd, *el-Cevheretü'n-neyyire* (b.y.: el-Matbaatü'l-Hayriyye, 1904), 1/269; ʿAynî, *el-Binâye*, 10/281-282.

65 Buhârî, *el-Muhît*, 7/479-480.

66 Merginânî, *el-Hidâye*, 1/33; Zeylaʿî, *Tebyînü'l-hakâʾik*, 1/58; Bâbertî, *el-ʿİnâye*, 1/169.

67 Ebû ʿAbdullah Muhammed b. Ahmed ʿUlayş, *Minehu'l-celîl ʿalâ muhtasari'ş-şeyh Halîl* (Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1409/1989), 7/477.

68 Haraşî, *Şerh-i muhtasar-ı Halil*, 7/17; Nefrâvî, *el-Fevâkihü'd-Devvânî*, 2/114.

ilimlerin ise içtihada dayandığı, bu sebeple hak ve bâtıl ihtimali taşıdığı belirtilmiştir. Ayrıca fıkhın ücret karşılığı öğretilmesinin uygulamada yaygın olmadığı; Kur'an öğretiminin ise yaygın bir şekilde uygulandığı vurgulanmıştır. Son olarak da fıkhın ücretle öğretilmesinin, bu ilmi talep edenlerin sayısının azalmasına yol açacağını belirtmişlerdir.[69] Bu durumlar ise Kur'an'ın aksine diğer ilimlerin ücret karşılığı öğretilemeyeceğine delil sayılmıştır.[70] Fakat Şâfiîler'e göre sözleşme, ezberleme üzerine değil ders okutma üzerine yapılmalıdır. Çünkü "ders okutma" ezberin şartlarındandır, öğretimin şartlarından değildir. Eğer Kur'an'ı ezberlemeyi şart koşarsa bu caiz olmayacaktır; çünkü Kur'an'ın ezberlenmesi öğreticiye değil Allah Teâlâ'ya bağlıdır.[71]

5. Namaz Bahislerinde Hâfızlarla İlgili Hükümler

a. Cemaatle Namazlarda Hâfızlığın Etkisi

Cemaatle namaz kılınacakken imamda bulunması gereken vasıflar mezhepler arasında ihtilaf konusu olmuş ve fıkıh kitaplarında detaylı bir şekilde incelenmiştir. Özellikle Kur'an'ı en iyi okuyanın mı yoksa fıkıh bilgisi daha çok olanın mı öncelik sahibi olacağı mezhepler arasında tartışılmış ve ilgili rivayetler de mezhep görüşlerinin oluşmasında etkili olmuştur. Şâfiî, Hanbelî ve Mâlikîler'in temsil ettiği çoğunluğa göre imam olacak kişinin, okuduğu Kur'an'ı ezberlemiş, düzgün ve fasih bir şekilde okuyabilen biri olması öncelikli olarak tercih sebebidir. İmam Şâfiî'nin (öl. 204/820) "Okuyuşunda hata yapan (lahn) kimsenin imamlığını hoş karşılamam; çünkü yanlış okuma, bazen âyetlerin anlamını bozabilir." demesi buna yöneliktir.[72] Nitekim okuyuş hatası âyetin anlamını değiştirirse imamla birlikte cemaatin namazı da bozulacaktır.[73] Cumhurun görüşü şu hadise dayanmaktadır: "Cemaate Allah'ın Kitabını en iyi okuyan kimse imamlık eder. Eğer kıraatte eşitlerse, sünneti en iyi bilen; sünnette de eşitlerse, hicreti en önce yapan; hicrette de eşitlerse, İslâm'a en

---

69 Nefrâvî, *el-Fevâkihü'd-Devvânî*, 2/114.

70 Şihabeddin el-Karâfî, *ez-Zahîra*, thk. Se'îd A'râb (Beyrut: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, 1994), 5/402.

71 Mâverdî, *el-Hâvi'l-kebîr*, 9/407.

72 Ebû ʿAbdullah Muḥammed b. İdrîs eş-Şâfiî, *el-Ümm li'ş-Şâfiî* (Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, 1410/1990), 1/193.

73 Şemseddin Ebû ʿAbdullah el-Hattâb er-Ruʿaynî, *Mevâhibu'l-celîl fî muhtasari Halîl* (Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1992), 2/100.

önce giren imamlık eder."[74] Yani eğer biri Kur'an hâfızı ama fakih değilse, diğeri fakih ama az ezber biliyorsa, Kur'an'ı daha iyi bilen kişi imamlığa geçecektir.[75] Özellikle teravih namazında cemaatin Kur'an'ın tamamını dinleyebilmesi için imamın hatimle namaz kıldırabilecek, Kur'an'ı ezbere bilen kimselerden olması müstehap görülmüştür.[76]

Şâfiî'lere göre bir rivayete dayanarak mürâhik çocuğun gerekli vasıfları taşıması halinde imamlık yapması da caiz görülmüştür. Nitekim Hammâd'ın, Eyyûb aracılığıyla Amr b. Seleme'den rivayet ettiği hadiste Amr şöyle anlatır:

> "Biz köyde otururduk. Resûlullah'a giden herkes dönüşte bize uğrar ve 'Resûlullah şöyle buyurdu' derdi. Ben zeki ve hıfzı kuvvetli bir çocuk olduğum için onların anlattıklarını ezberlerdim. Zamanla Kur'an'ın çoğunu ezberledim. Daha sonra kavmim heyet olarak beni de yanlarına alarak Resûlullah'a götürdü. O (s.a.s.), onlara namazı öğretti ve şöyle buyurdu: 'İçinizden en çok Kur'an'ı bilen size imamlık yapsın.' Kavmim 'Bu çocuk bizden en çok bilen' diyerek beni işaret etti. Böylece ben onlara hem farz namazlarda hem cenaze namazlarında imamlık yaptım. O sırada sekiz veya dokuz yaşındaydım."[77]

Ayrıca Hz. Âişe şu rivayeti nakletmiştir: "Biz Ramazan ayında çocukları mektepten alır, onlara bize imamlık yaptırırdık; onlar için özel namaz yerleri ve seccadeler hazırlardık." Bu rivayetler çocuğun imamlığının meşru ve sahih olduğuna işaret etmekle beraber imamlığının meşruluğunun Kur'an hâfızı olmasına veya herkesten çok ezber yapmış olmasına dayandığını göstermektedir.78

Hanefî fakihleri ise cumhurun görüşüne muhalefet etmişler ve daha fakih olanın imamette öne alınacağını söylemiştir. Onlara göre fıkıh bilgisi

---

74 Müslim, "Mesâcid", 290-291.

75 Ebû ʿAbdullah Ahmed ibn Muhammed ibn Hanbel, *Mesâʾilü Aḥmed b. Hanbel rivâyetü ibnihî ʿAbdullah*, thk. Züheyr eş-Şâvîş (Beyrut: Mektebetü'l-İslâmî, 1401/1981), 1/70.

76 Nefrâvî, *el-Fevâkihü'd-Devvânî*, 1/318; Ebû'l-Hasen ʿAli b. Ahmed el-ʿAdevî, *Hâşiyetü'l-ʿAdevî ʿalâ kifâyeti't-tâlibi'r-Rabbânî*, thk. Yusuf Muhammed el-Bikâʿî (Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1414/1994), 1/462.

77 Buhârî, "Megâzî", 55.

78 Mâverdî, *el-Hâvi'l-kebîr*, 2/328.

olan kişi, Kur'an ezberi az olsa da hâfız kişiden önce gelir.[79] Nitekim bir rivayette şöyle buyrulmuştur:

> "Cemaate, hicreti en eski olan kimse imamlık etsin. Eğer hicret bakımından eşitseler, dinde en fakih (derin bilgili) olan; eğer fıkıhta da eşitseler, Kur'an'ı en iyi okuyan (en çok bilen) imamlık etsin. Bir kimse, başkasının otoritesi (mülkü) altında onun izni olmadan imamlık etmesin; yine onun özel yerine onun izni olmadan oturmasın."[80]

Buna göre cemaat bir araya geldiğinde, aralarında bulundukları yerin sahibi veya görevli bir imam, emir, vali ya da kâdî gibi bir otorite bulunmazsa; namazın hükümlerini en iyi bilen, sünnete uygun şekilde okuyacak kadar Kur'an bilgisine sahip olan ve açık günahlardan uzak duran kişi, diğer ilimlerde derinleşmiş olmasa bile imamlığa en layık olan kişidir.[81] Sadece ezber; ilim ve idrak olmadan yeterli değildir.[82] Hadiste "Kur'an'ı en çok okuyan" kimselere öncelik verilmesinin sebebi sahâbenin Kur'an'ı hükümleriyle birlikte öğrenmiş olmalarıdır. Nitekim sahabe döneminde Kur'an'ı en çok okuyan kimseler, aynı zamanda onların en fakihleridir.[83] Ayrıca namazın sıhhatinde karşılaşılabilecek problemleri çözebilmesi bakımından imamın fakih olması, hâfız olmasından daha önemli görülmüştür. Onlara göre Resûlullah'ın Hz. Ebû Bekir'i, kendisinden daha iyi okuyanların varlığına rağmen öne geçirmesi de buna delildir. Fakat Hanefîlerin imamda öncelikli olarak fakihlik vasfını araması farz kıraati yerine getiremeyen fakih kimseyi imamlık için yeterli gördükleri manasına da gelmemektedir. Ama anlamı değiştirmeyecek düzeyde kıraat bilgisine sahip olmak imamet için yeterli görülmektedir. Benzer şekilde zühd ve vera ibadetlerde önemli olmakla birlikte, imam tayininde fıkıh bilgisi daha öncelikli bir kriter kabul edilmektedir.[84]

İmamın arkasındaki cemaatin diziliminde de belirli bir sıra takip edilmektedir. Saflar, kişilerin konum ve faziletlerine göre

---

79 Merginânî, *el-Hidâye*, 2/329.

80 Ebû Abdillâh en-Nişabûrî, *el-Müstedrek ale's-sahîhayn* (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1990), 1/370.

81 Ebü'l-İhlâs Hasen b. Ammâr b. Alî eş-Şürünbülâlî, *Merâki'l-felâh şerhu metni nûri'l-îzah* (b.y.: el-Mektebetü'l-ʿAsriyye, 2005), 1/114.

82 İbn Âbidîn, *Reddü'l-muhtâr*, 1/579; Cemel, *Hâşiyetü'l-Cemel*, 4/168.

83 Remlî, *Nihâyetu'l-muhtâc*, 2/181.; el-Enṣârî Zekeriyyâ, *Esne'l-meṭâlib şerḥu ravḍi'ṭ-ṭâlib* (b.y.: Dâru'l-Kitâbi'l-İslâmî, ts.), 1/220.

84 Heytemî, *Tuhfetü'l-muhtâc*, 2/295.; Remlî, *Nihâyetu'l-muhtâc*, 2/180.

düzenlenmektedir. Öncelikle imamın arkasında hür, erkek ve bulûğa ermiş kimseler yer alır. Bunlar arasında üstünlük farkı varsa, öne geçme hakkı sırasıyla en bilgili olana, ardından en faziletli olana ve en yaşlı olana verilir. Bilgili kimsenin öne geçirilme sebebi, ilmin kesin bir fazilet sayılması; diğer faziletlerdeki üstünlüğün ise zannî olmasıdır. Bu gruptan sonra özgür çocuklar gelir; onlar arasında da Kur'an'ı en iyi ezberleyen, ibadetlerinde en dikkatli olan ve yaşça büyük olan önceliklidir. Eğer aralarında belirgin bir fark yoksa yaşça büyük olan öne geçirilir. Böylece saf düzeninde ilim, fazilet, yaş ve ibadet hassasiyeti esas alınır.[85]

Şâfiî mezhebinde teravih namazının evde mi camide mi kılınacağına dair meselede de hâfızlık faktörünün etkili olduğu görülmektedir. Bazı Şâfiî fakihler teravih nafile bir namaz olduğu için onun evde kılınmasının daha makbul olduğunu söylerken çoğunluk bu namazın cemaatle kılınmasının daha faziletli olduğunu söylemektedir. Fakat kişi Kur'an'ı ezberlememişse, uyuyakalacağından veya üşenip camiye gitmeyeceğinden korkuyorsa ya da onun ayrılmasıyla cemaat düzeni bozulacaksa o kişinin cemaate katılmasının daha uygun olduğu hususunda ittifak edilmiştir.[86] Burada dikkat edilmesi gereken husus hâfızların namazı evde kılabileceğidir. Çünkü onlar kendi başlarına bu görevi ifa edebilmektedir. Aksi halde kendine yetecek ezberi olmayan kimselerin cemaate katılmaları istenmiştir."[87]

b. Namazda Kitaptan Okuma

Namazda Mushaf'a bakarak kıraatte bulunma meselesi fakihlerce farklı yorumlara konu olmuştur. Ebû Hanîfe, (öl. 150/767) Mushaf'tan az veya çok okumanın fark etmediğini, her durumda namazın bozulacağını söylerken İmameyn ise Mushaf'a bakarak okumanın namazı bozmayacağı görüşünü benimsemiştir. Hanefî mezhebinin tercih edilen görüşü Mushaf'a bakarak okumanın namazı bozduğu yönündedir. Şâfiî, Mâlikî ve Hanbelî mezhebinin görüşü ise İmameyn'in görüşüne uygundur; yani Mushaf'tan okumak namazı bozmaz. Namazda Mushaf'ı elde tutarak okumakla, Mushaf'ı yere koyup okumak arasında fark olmadığı

---

85 Muhammed b. Yûsuf Ebi'l-Kâsım el-Mevvâk, *et-Tâc ve'l-iklîl li- muhtasari Halîl* (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1994), 3/50.; Hattâb er-Ruʿaynî, *Mevâhibu'l-celîl*, 2/236; Mevvâk, *et-Tâc ve'l-iklîl*, 3/50.

86 ʿAbdulkerîm b. Muḥammed Râfiʿî, *Fethu'l-ʿazîz şerhu'l-vecîz* (b.y.: Dâru'l-Fikr, ts.), 4/268.

87 Nevevî, *el-Mecmûʿ*, 4/31.

belirtilmiştir; ancak bazı görüşlerde bu iki durum arasında ayrım yapılmıştır. Yine Mâliki mezhebinde namazda okuyacağı kısmı ezbere bilmeyen kişinin sadece Mushaf'a bakarak okuyabileceğinden söz edilmiştir. Bu kimse namazdan önce Mushaf'ta okuyacağı yeri açar ve namazda sadece sayfayı çevirmekle yetinirse bu durumda namazı bozacak bir meşguliyet oluşmayacaktır.[88] İmameyn'e göre de mushaftan okuyarak namaz kılmak bir ibadetin başka bir ibadete eklenmesidir. Ancak yine de mekruh görülmüştür; çünkü bu fiil Ehl-i kitabın yaptıklarına benzemektedir. Ehl-i kitaba benzeme kastı yoksa bu fiilin mekruh olmayacağı da söylenmiştir. Yine imameynin cevaz görüşünü kişinin okuduğu yeri ezbere bilmesi şartına bağlayanlar da olmuştur.[89]

Ebû Hanîfe'nin bu konuda iki gerekçesi olduğu ifade edilmiştir: Birincisi Mushaf'ı taşımak, ona bakmak ve yapraklarını çevirmek amel-i kesîr sayılır. İkincisi ise kişi Mushaf'tan ezberlemeyip oradan okuyarak ayet öğrenmiş sayılır; bu da başkasından öğrenmeye benzer. Bu ikinci görüşe göre Mushaf'ın yerde olmasıyla elde taşınması arasında fark yoktur. Fakat İbn Nüceym (öl. 970/1563) Cessâs'tan (öl. 370/981) Ebû Hanîfe'nin görüşünün, Kur'ân'ı ezbere bilmeyip mushafa bakmadan okuyamayan kimse hakkında olduğunu aktarmıştır. Ancak Kur'ân'ı ezberlemiş olan kişi mushafa bakarak okusa bile Hanefîler'e göre namazı geçerli olacaktır. Çünkü hâfızın kıraati mushafa bakmaya değil ezberine dayanmaktadır. Serahsî (öl. 483/1090) ve Ebû Nasr es-Saffâr'ın (öl. 461/1069) da bu değerlendirmeyi benimsediği ifade edilmiştir.[90]

İbn Hazm da Ebû Hanîfe ile aynı görüştedir. Ona göre eğer bir kimse bunun caiz olmadığını bildiği hâlde imamlık yaparken Mushaf'a bakarak okursa hem kendi namazı hem de onun durumunu ve bu fiilin hükmünü bilen cemaatin namazı bâtıl olur. Hz. Ali'den şöyle nakledilmiştir: "Kur'an'ı ezberlememiş olan kimseyi Allah, ezberlemediği bir şeyi okuma ile yükümlü kılmamıştır; çünkü bu, onun gücünün yettiği bir şey değildir." Nitekim Allah Teâlâ, *"Allah, kimseyi gücünün yettiğinden*

88 İbn Rüşd, *el-Beyân ve't-tahsîl*, 1/463.

89 Muhammed b. Ferâmurz Molla Hüsrev, *Dürerü'l-hükkâm şerhu gureri'l-ahkâm* (b.y.: Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-Arabiyye, ts.), 1/103; İbrâhîm b. Muḥammed b. İbrâhîm el-Halebî, *Mecmeʿu'l-enhur fi şerhi mülteka'l-ebhur* (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, ts.), 1/120; Zeylaʿî, *Tebyînü'l-hakâʾik*, 1/159; Buhârî, *el-Muhît*, 1/392; Nevevî, *el-Mecmûʿ*, 4/95.

90 İbn Nüceym, *el-Bahru'r-râʾik*, 2/11

başkasıyla yükümlü kılmaz."[91] buyurmuştur. Dolayısıyla kişi kendisinden düşmüş bir farzı zorla yapmaya kalkışırsa bu bâtıldır; çünkü namaz içinde Mushaf'a bakmak cevazına dair herhangi nass bulunmayan bir fiildir. Aynı şekilde ayakta duramayacak kadar zayıf olduğu için bastona dayanarak veya duvara yaslanarak namaz kılan kimsenin de hükmü budur. Çünkü böyle bir durumda onun kendisine bu şekilde namaz kılması emredilmemiştir. Onun yapması gereken oturarak namaz kılmasıdır; namaz içinde emredilmemiş bir fiili yapmaya hakkı yoktur. Nitekim Hz. Peygamber de böyle yapmamış, aksine ayakta duramadığında oturarak namaz kılmış ve bu durumda olanlara da aynı şekilde yapmalarını emretmiştir. Dolayısıyla Mushaf'a bakarak kılınan namaz "Kim bizim emrimizde olmayan bir amel işlerse, o amel reddedilir." buyruğu mucibince Resûlullah'ın emrine aykırıdır.[92]

Sonuç

İslam hukukunda hâfızlık ve Kur'an ezberine dair hükümler, klasik fıkıh kaynakları ışığında değerlendirildiğinde konunun farz-nâfile ayrımı, ibadetlerde kıyasın uygulanabilirliği, farz-ı kifâye yükümlülüğü ve kişinin ancak gücü yettiği kadarından sorumlu olacağı gibi meseleler çerçevesinde yorumlandığı görülmektedir. Fakihler, Kur'an'ın Müslümanlar için taşıdığı merkezi önemi vurgulayan ve ezberi hem dünyevî hem de uhrevî mükâfatlarla teşvik eden rivayetleri dikkate alarak hıfzı bireysel bir ibadet olmanın ötesinde toplumsal bir zorunluluk olarak değerlendirmişlerdir. Buna göre her Müslümanın ibadetlerini yerine getirebilmesi için asgarî düzeyde kıraat bilgisine sahip olması farz-ı ayn, her beldede toplumu irşad edecek düzeyde hâfızların yetiştirilmesi ise farz-ı kifâye kabul edilmiştir. Mezheplerin ittifak ettiği bu ilke, Kur'an'ın hem lafzının hem de anlamının korunmasına yönelik kurumsal bir tedbir niteliğindedir. Bazı Hanbelî fakihleri farz-ı kifâye olan bir işe başlandıktan sonra onu tamamlamanın farz-ı ayn haline gelmesinden yola çıkarak, hıfza başlanıp terk edilmesinin haram olduğuna hükmetmiştir. Bu yaklaşım onların Kur'an hıfzını ne derece ciddiye aldıklarını göstermektedir.

Kur'an'ı ezberleyip anlamını öğrenmemenin fıkıh literatüründe müspet bir tavır olarak değerlendirilmediği anlaşılmaktadır. Sahabe

---

91 el-Bakara 2/286.

92 Ebû Muhammed ʿAli İbn Hazm, *el-Muhallâ bi'l-âsâr* (Beyrut: Dâru'l-Fikr, ts.), 3/140.

döneminden itibaren hâfızlıkta asıl gayenin ezberlenen âyetlerle amel etmek, ahlâkî olgunluk kazanmak ve toplumu irşad etmek olduğu vurgulanmıştır. Bu sebeple hâfızlara, müftüler ve kadılar gibi rehberlik rolü yüklenmiş; ezberin unutulması hoş karşılanmamış, hâfızların belirli aralıklarla hatim yaparak hıfzlarını korumaları istenmiştir.

Fakihlerin hâfızlığa dair farklı yaklaşımlarının imamlıkta öncelik, teravih uygulamaları, Mushaf'a bakarak kıraat ve öğretim karşılığı ücret alma gibi fer'î meselelerde doğrudan etkili olduğu da görülmektedir. Hanefîler imamlıkta fıkhî bilgiye öncelik verirken Şâfiî ve Hanbelîler Kur'an'ı en iyi bilenin öne geçmesi gerektiğini savunmuştur. Hanefîler ise Hz. Peygamber'in ifade ettiği Kur'an'ı en iyi bilen vasfının fıkhî bilgiyi de içerdiğini düşünerek bu rivayeti kendi görüşlerine uygun şekilde yorumlamışlardır. Namazda Mushaf'a bakarak kıraati cumhur câiz kabul etmiştir. Bununla birlikte hâfız kimsenin hatırlamak amacıyla Mushaf'a bakmasında ittifakla bir sakınca görülmemiştir. Ayrıca normal şartlarda imam olamayacak çocukların, Kur'an'ı ezbere bilmeleri sebebiyle zaruret durumlarında istisnaen imamlık yaptıklarına dair rivayetler, bazı fakihlerin benzer şartların oluşması durumunda bu kimselerin yine imamlık yapabileceğine hükmetmelerine neden olmuştur.

Sonuç itibarıyla hâfızlık ve Kur'an ezberi konusu, fıkıh literatüründe bir ibadet meselesi olmanın yanı sıra ilim, eğitim, dinî temsil ve toplumsal irşad gibi meselelerle iç içe geçmiş çok yönlü bir kurum olarak değerlendirilmiştir. Fakihlerin meseleye dair farklı içtihatları, ibadetlerin hem lafzî sınırlarını hem de taşıdığı amaç ve hikmetleri gözeten bir usûl anlayışının göstergesidir. Böylece hâfızlık, İslam hukukunda Kur'an'ın korunmasını sağlayan farz-ı kifâye bir sorumluluk ve ilimle bütünleşmedikçe kemale ermeyen bir kulluk biçimi olarak anlam kazanmıştır.

Kaynakça

'Adevî, Ebû'l-Hasen 'Ali b. Ahmed. *Hâşiyetü'l-'Adevî 'alâ kifâyeti't-tâlibi'r-Rabbânî*. thk. Yusuf Muhammed el-Bikâ'î. Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1414/1994.

Algur, Hüseyin. "Nitelikli Bir Hafızlık Eğitimi İçin Öneriler". *Talim* 2/2 (Aralık 2018), 243-288. https://doi.org/10.12738/talim.2018.2.0008

'Aynî, Muhammed Mahmûd b. Ahmed. *el-Binâye fî şerhi'l-hidâye*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2000.

Bâbertî, Ekmelüddîn Muhammed b. Mahmûd b. Ahmed. *el-'İnâye fî şerhi'l-hidâye*. 10 Cilt. b.y.: Dâru'l-Fikr, ts.

Buhârî, Burhâneddîn Mahmûd b. Ahmed. *el-Muhîtü'l-burhânî fi'l-fıḳhi'n-Nu'mânî*. thk. 'Abdülkerim Sâmî el-Cündî. 9 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1424/2004.

Buhârî, Ebû 'Abdullah Muhammed b. İsmâ'îl b. İbrâhîm. *el-Câmi'u's-sahîh*. thk. Muhammed Züheyr b. Nâsır. 9 Cilt. b.y.: Dâru Tavki'n-Necât, ts.

Buhûtî, Mansûr b. Yûnus b. Salâhiddîn. *Keşşâfu'l-kınâ' 'an metni'l-iknâ'*. 6 Cilt. b.y.: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, ts.

Buhûtî, Mansûr b. Yûnus b. Salâhiddîn. *Şerhu müntehâ'l-irâdât*. Âlemü'l-Kütüb, 1414/1993.

Büceyrimî, Süleyman b. Muhammed. *Hâşiyetü'l-Büceyrimî*. Daru'l-Fikr, 1415/1995.

Cebeci, Suat - Ünsal, Bilal. "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları". *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (Haziran 2006), 27-52. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue//312538

Cemel, Süleymân b. Ömer. *Hâşiyetü'l-Cemel 'alâ şerhi'l-menhec*. 5 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Fikr, ts.

Cüveynî, İmâmü'l-Haremeyn. *Nihâyetü'l-matlab fî dirâyeti'l-mezheb*. thk. 'Abdülazîm ed-Dîb. Suudi Arabistan: Dâru'l-Minhâc, 2007.

Dımaşkî, Ebû İshâk İbrâhîm b. Muḥammed b. 'Abdillah er-Râmînî Burhânüddîn. *el-Mübdi' fî şerhi'l-mukni'*. 8 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1997.

Diyanet İşleri Başkanlığı. "Kur'ân-ı Kerim". 20 Mart 2025. https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Nis%C3%A2-suresi/643/150-152-ayet-tefsiri

Dûkâtî Et-Tahtâvî, Ahmed b. Muhammed b. İsmâîl - Halidî, Muhammed Abdüaziz. *Hâşiyetü't-Tahtâvî 'alâ merâkı'l-felâh*. b.y.: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1418/1997.

Ebû Dâvûd. *Sünen*. thk. Muhammed Muḥyiddîn 'Abdulhamîd. 4 Cilt. Beyrut: el-Mektebetü'l-Asriyye, ts.

Ebû Dâvûd, İbn Amr el-Ezdî es-Sicistânî. *Mesâ'ilü'l-imâm Ahmed rivâyetü ebî Dâvûd es-Sicistânî*. thk. Ebî Mu'âz Târık b. 'Ivadullah b. Muhammed. Mısır: Mektebetü İbn Teymiyye, 1420/1999.

Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed. *el-Vasît fi'l-mezheb*. thk. Ahmed Mahmûd İbrâhîm ve dğr. 7 Cilt. Kâhire: Dâru's-Selâm, 1996.

Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed. *İhyâü ulûmi'd-dîn*. Beyrut: Daru'l-Marife, ts.

Haccâvî el-Makdisî, Ebû'n-Necâ Şerafuddîn Mûsâ b. Aḥmed b. Mûsâ b. Sâlim. *el-İknâ' fî fıkhı imâm Ahmed b. Hanbel*. thk. 'Abdullatîf Muhammed Mûsâ es-Sübkî. 4 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, ts.

Halebî, İbrâhîm b. Muḥammed b. İbrâhîm. *Mecme'u'l-enhur fi şerhi mülteka'l-ebhur*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, ts.

Halebî, İbrâhim b. Muḥammed b. İbrâhîm. *Mültekâ'l-ebhur*. thk. Halil ʿİmrân el-Mansûr. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1419/1998.

Halil İbrahim Önder, "Kur'ân-ı Kerîm Eğitim ve Öğretiminin İdeal Yaşı". Mütefekkir 10/20 (Aralık 2023), 441-463. https://doi.org/10.30523/mutefekkir.1405301

Haraşî, Muhammed b. Abdillah. *Şerh-i muhtasar-ı Halil li'l-Haraşî*. 8 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Fikr, ts.

Hattâb er-Ru'aynî, Şemseddin Ebû 'Abdullah. *Mevâhibu'l-celîl fî muhtasari Halîl*. 6 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1992.

Heytemî, İbn Hacer. *Tuhfetü'l-muhtâc fî şerhi'l-minhâc*. 10 Cilt. Kâhire: el-Mektebetü't-Ticâriyyetü'l-Kübrâ, 1357/1983.

İbn Âbidîn, Muhammed Emîn. *Reddü'l-muhtâr 'ale'd-dürri'l-muhtâr*. Beyrut: Dâru'l-Fikr, 2. Basım, 1992.

İbn Hanbel, Ebû 'Abdullah Ahmed İbn Muhammed. *Mesâ'ilü Ahmed b. Hanbel rivâyetü ibnihî 'Abdullah*. thk. Züheyr eş-Şâvîş. Beyrut: Mektebetü'l-İslâmî, 1401/1981.

İbn Hazm, Ebû Muhammed 'Ali. *el-Muhallâ bi'l-âsâr*. Beyrut: Dâru'l-Fikr, ts.

İbn Hazm, Ebû Muhammed 'Alî. *Resâilü İbn Hazm*. thk. İhsan Abbas. el-Müessesetü'l-Arabiyye, 1980.

İbn Neccâr, Takiyüddin Ebu'l-Bekâ Muhammed b. Ahmed b. Abdulʿaziz b. ʿAli. *Muhtasaru't-Tahrîr Şerhu'l Kevkebi'l-Münîr*. thk. Nezih Hammâd Muhammed Zuhayli. b.y.: Mektebetü'l-ʿAbiykan, 1418/1997.

İbn Nüceym, Zeynüddîn b. İbrâhîm b. Muḥammed. *el-Bahru'r-râ'ik şerhu kenzi'd-dekâ'ik*. 8 Cilt. b.y.: Dâru'l-Kütübi'l-İslâmî, 2. Basım, ts.

İbn Rüşd, Ebû'l-Velîd Muhammed b. Ahmed. *el-Beyân ve't-tahsîl ve'ş-şerhu ve't-tevcîhu ve't-ta'lîl li mesâili'l-müstehrace*. thk. Muhammed Haci ve Âharûn. Beyrut: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, 1988.

İbn Teymiyye, Ṭaḳiyyuddîn. *Mecmû'u'l-fetâvâ*. thk. 'Abdurraḥmân b. Muḥammed. Medine: Mecma' el-Melik Faḥd, 1995.

İbnü'l-Hâc, Ebû 'Abdullah Muhammed b. Muhammed. *el-Medhal li ibni'l-Hâc*. b.y.: y.y., ts.

Kalyûbî, Ahmed b. Ahmed b. Selâme. *Hâşiyetü Kalyûbî ve Umeyre*. Beyrut: Daru'l-Fikr, 1415/1995.

Karâfî, Şihabeddin. *ez-Zahîra*. thk. Sa'îd Arâb. Beyrut: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, 1994.

Karaosman, Muhammet. "İlahî Kelamın Muhafazasına Farklı Bir Yaklaşım Konu ve Anlam Merkezli Hafızlık Önerisi". *Akademik-Us* 1/1 (Haziran 2017), 39-48. https://dergipark.org.tr/tr/pub/akademikus/issue//305674

Kurt, Yaşar. "Kur'an'ın Korunmasında Hâfızlık Müessesesi". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/22 (Aralık 2012), 229-251. https://doi.org/10.14395/jdiv39

Makdisî, Ebû 'Abdillah Muhammed b. Müflih b. Muhammed b. Müferrec Şemsüddîn. *el-Furû' ve me'ahû tashîhu'l-furû'*. thk. 'Abdullah b. 'Abdulmuhsîn et-Türkî. 11 Cilt. b.y.: Müʾessesetü'r-Risâle, 1424/2003.

Mâverdî, 'Alî b. Muhammed. *el-Hâvi'l-kebîr fî fıkhı mezhebi'l imâmi'ş-Şâfiî ve hüve şerhi muhtasaru'l-Müzenî*. thk. Şeyh 'Alî Muhammed Mu'avvid ve dğr. 19 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1999.

Merginânî, Ebü'l-Hasen Burhânüddîn 'Alî b. Ebî Bekr b. 'Abdilcelîl Fergânî. *el-Hidâye fî şerhi bidâyeti'l-mübtedî*. thk. Tallal el-Yusuf. 4 Cilt. Beyrut: Dâru'l-İhyâ'i Türâsi'l-'Arabi, ts.

Mete, Elif. "Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar". *Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10 (Aralık 2019), 159-167. https://dergipark.org.tr/tr/pub/bayburt-ilahiyat/issue//656176

Mevsılî, Ebü'l-Fazl Mecdüddîn 'Abdullah b. Mahmûd b. Mevdûd. *el-İhtiyâr li ta'lili'l-muhtâr*. 5 Cilt. Beyrut: Matba'atü'l-Ḥalebî, 1356/1937.

Mevvâk, Muhammed b. Yûsuf Ebi'l-Kâsım. *et-Tâc ve'l-iklîl li muhtasari Halîl*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1994.

Molla Hüsrev, Muhammed b. Ferâmurz. *Dürerü'l-hükkâm şerhu gureri'l-ahkâm*. 2 Cilt. b.y.: Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-Arabiyye, ts.

Müslim, İbnü'l-Haccâc Ebu'l-Hasen. *el-Müsnedü's-sahîh*. thk. Muhammed Fuad Abdülbaki. 5 Cilt. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî, ts.

Nefrâvî, Ahmed b. Ganîm b. Sâlim. *el-Fevâkihü'd-Devvânî 'alâ risâleti ibn ebî Zeyd el-Kayravânî*. b.y.: Dâru'l-Fikr, 1415/1995.

Nevevî, Ebû Zekeriyya Yahya b. Şeref. *el-Mecmû' şerhu'l-mühezzeb*. Beyrut: Dâru'l-Fikr, ts.

Nişabûrî, Ebû Abdillâh. *el-Müstedrek ale's-sahîhayn*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1990.

Râfi'î, 'Abdulkerîm b. Muḥammed. *Fethu'l-'azîz şerḥu'l-vecîz*. b.y.: Dâru'l-Fikr, ts.

Remlî, Şemseddîn. *Nihâyetu'l-muhtâc ilâ şerhi'l-minhâc*. 8 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1984.

Şâfiî, Ebû 'Abdullah Muḥammed b. İdrîs. *el-Ümm li'ş-Şâfiî*. 8 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, 1410/1990.

Şirbînî, Şemsüddîn Muhammed Hatîb. *el-İknâ' fî halli elfâzi ebî Şucâ'*. thk. Mektebu'l-Buhûs ve'd-Dirâsât. Beyrut: Dâru'l-Fikr, ts.

Şirbînî, Şemsüddîn Muhammed Hatîb. *Muğni'l-muhtâc ilâ ma'rifeti me'ânî elfâzi'l-minhâc*. 6 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1415/1994.

Şürünbülâlî, Ebü'l-İhlâs Hasen b. Ammâr b. Alî. *Merâki'l-felâh şerhu metnu nûri'l-îzah*. b.y.: el-Mektebetü'l-'Asriyye, 2005.

Tirmizî, Ebû 'Îsâ Muhammed b. 'Îsâ. *Sünen*. thk. Beşşar 'Avvad Ma'rûf. Beyrut: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, 1998.

'Ulayş, Ebû 'Abdullah Muhammed b. Ahmed. *Minehu'l-celîl 'alâ muhtasari'ş-şeyh Halîl*. 9 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1409/1989.

Vâkidî, Muhammed b. Ömer. *el-Meğâzî*. thk. Marsden Jones. Beyrut: Daru'l-Âlemî, 1409/1989.

Vizâretü'l-Evkâf ve'ş-Şuûni'l-İslâmiyye. *el-Mevsûatü'l-fıkhiyyetü'l-kuveytiyye*. Mısır: Dâru's-Saffe, 1404/1984.

Zekeriyyâ el-Ensârî, Ebû Yahyâ Zeynüddîn. *el-Gureru'l-behiyye fî şerhi'l-behceti'l-verdiyye*. thk. Muhammed 'Abdulkâdir 'Atâ. 5 Cilt. b.y.: Matba'atü'l-Meymene, 1997.

Zeyla'î, Ebû Muhammed Fahruddîn 'Osmân b. 'Alî b. Mihcen b. Yûnus ez-. *Tebyînü'l-hakâ᾽ik şerhu kenzü'd-dekâik*. Kâhire: el-Matba'atü'l-Kübra el-Emîriyye, 1313.

Amasya İlahiyat Dergisi - Amasya Theology Journal

e-ISSN 2667-6710
Mart / March 2026, Özel Sayı: 30-57.

İLK MEZUNLARININ ANLATIMIYLA BÜYÜK AĞA KUR'AN KURSU'NUN TEŞEKKÜL SÜRECİ

Faysal ARPAGUŞ

Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi,
İslami İlimler Fakültesi,
Kur'an-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmi Anabilim Dalı

Assistant Professor, Tokat Gaziosmanpaşa University,
Faculty of Theology,
Department of Holy Qur'an Reading and Recitation Science

Tokat / Türkiye
faysal.arpagus@gop.edu.tr
https://ror.org/01rpe9k96

MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

Makale Türü:
Araştırma Makalesi
Süreç:
Gönderim Tarihi: 16 Ekim 2025
Kabul Tarihi: 11 Aralık 2025
Yayımlanma Tarihi: 25 Mart 2026
Hakemlik Süreci:
Bu makale, editöryal ön değerlendirmeyi takiben çift taraflı kör hakemlik süreci kapsamında en az iki dış hakem ve bir iç hakem tarafından değerlendirilmiştir.
Benzerlik Taraması:
Makale, intihal tespit yazılımları (İntihal.net / Turnitin / iThenticate) kullanılarak taranmıştır.
Araştırma Etiği Beyanı:
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklar eksiksiz biçimde kaynakçada belirtilmiştir.
Yapay Zeka Etik Beyanı:
Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sırasında yapay zeka tabanlı hiçbir araç veya uygulamanın kullanılmadığını beyan ederler. Tüm içerik, yazarlar tarafından kabul görmüş bilimsel araştırma yöntemleri ve etik standartlara uygun olarak üretilmiştir
Etik Kurul Onayı:
Bu çalışma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 22.08.2025 tarihli ve 13 sayılı oturumunda alınan 01-53 numaralı karar ile onaylanarak gerçekleştirilmiştir.
Çıkar Çatışması Beyanı:
Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.
Finansman Bilgisi:
Bu araştırma için herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans:
Yazarlar, yayımlanan çalışmalarının telif hakkını muhafaza eder. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmaktadır.
Etik Bildirim:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Article Type:
Research Article
Article History:
Received: 16 October 2025
Accepted: 11 December 2025
Published: 25 March 2026
Peer Review:
Following an initial editorial screening, this article was evaluated through a double-blind peer review process by at least two external reviewers and one internal reviewer.
Plagiarism Check:
The manuscript was screened for plagiarism using similarity detection software (İntihal.net / Turnitin / iThenticate).
Ethical Statement:
The authors confirm that this study was conducted in accordance with the principles of academic research and publication ethics, and that all sources used are appropriately cited.
Artificial Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.
Ethics Committee Approval:
This study was conducted with the approval of the Tokat Gaziosmanpaşa University Rectorate Social and Human Sciences Research Ethics Committee, granted in the session dated 22/08/2025 and numbered 13, under decision number 01-53.
Conflict of Interest:
The authors declare no conflict of interest.
Grant Support:
This research received no specific grant from any funding agency, commercial entity, or non-profit organization.
Copyright & License:
The authors retain the copyright of their work. This article is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Complaints:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Atıf | Cite as
Arpaguş, Faysal. "İlk Mezunlarının Anlatımıyla Büyük Ağa Kur'an Kursu'nun Teşekkül Süreci".
Amasya İlahiyat Dergisi, Özel Sayı (Mart 2026): 30-57.
https://doi.org/10.18498/amailad.1805139 | https://aid.amasya.edu.tr

Öz

Bu makale, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Amasya İl Müftülüğü bünyesinde faaliyet gösteren Büyük Ağa Hafızlık Kur'ân Kursu'nun teşekkül sürecini, tarihsel bağı nedeniyle Bakacak Kur'ân Kursu'ndan başlayarak ele almaktadır. Çalışma, hafızlık eğitiminde yarım asra yaklaşan tecrübesiyle Büyük Ağa Kur'an Kursu'nun dinî ve kültürel hayattaki yerini vurgulamayı, kurumun oluşum sürecine ışık tutmayı ve tarihini kayıt altına almayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel yöntem benimsenmiş olup, kursun kayıt defterinde ismi bulunan ilk öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler aracılığıyla döneme tanıklık edenlerin anlatıları kayıt altına alınmış ve içerik analiziyle kursun teşekkül sürecine ilişkin ana temalar belirlenmiştir. Bulgular, eğitim faaliyetlerinin 1970'li yılların ikinci yarısında Amasya Merkez Gökmedrese Mahallesi'ndeki Bakacak Kur'an Kursu'nda elif-bâ öğretimiyle başladığını ve hafızlık eğitimiyle devam ettiğini göstermektedir. Ancak buradaki fiziki koşulların yetersizliği, geçici görevlendirmelerle gelen öğreticiler arasındaki yöntem farklılıkları ve kaynak kısıtlılığı, Bakacak'ın hem temel eğitim hem de hafızlık için nitelikli ve sürdürülebilir bir eğitim ortamı sunma anlamında yetersiz kaldığına işaret etmektedir. Bu bağlamda, 1977 yılının Eylül ayında Seyit Ahmet Fırat'ın Kur'an kursu öğreticisi olarak Bakacak'a atanması bir dönüm noktası olmuştur. Fırat'ın öncülüğünde, mevcut mekânın sınırlılıklarını aşmak ve temel eğitimle hıfzı birbirinden ayırmak amacıyla Osmanlı döneminde inşa edilen ve 1980 yılı itibariyle restorasyonu tamamlanan Kapı/Kapu Ağası (Büyük Ağa) Medresesi'nin hafızlık eğitimi için elverişli bir mekân olduğu yetkili kişilerce değerlendirilmiş ve Vakıflar Genel Müdürlüğü'ne müracaatta bulunulmuştur. Başlangıçta resmî onay alınamamasına rağmen, çeşitli girişimlerle medresenin kullanımı fiilen başlatılmış ve hukuki süreçler peyderpey tamamlanmıştır. Zamanla kurumsal bir kimlik kazanan kurs, yılda ortalama 35-40 hafız yetiştiren bir eğitim müessesesine dönüşmüştür. Geçmişte hem kadrolu hem de fahri öğreticilerin görev yaptığı Büyük Ağa Kur'ân Kursu, günümüzde kadrolu öğreticiler, hizmetli ve destek personeli dahil olmak üzere yaklaşık otuz kişiyi bünyesinde barındırmakta, disiplinli eğitim anlayışıyla hafızlık eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Çalışmanın bulguları; mekânın eğitim ve öğretime elverişliliğinin, sık ve düzenli tekrarların, rekabetçi uygulamaların, mukabele ve teravih gibi pratiklerle öğrencilerin desteklenmesinin ve ders dışı etkinliklerin hafızlık eğitiminde başarı ve kaliteyi artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Kıraat, Hafızlık Eğitimi, Amasya Büyük Ağa, Teşekkül Süreci

The Establishment Process of the Buyuk Aga Qur'an Course as Told by Its First Graduates

Abstract

This article examines the establishment process of the Buyuk aga Ḥifẓ Qur'an Course, which operates under the Amasya Provincial Directorate of Religious Affairs (affiliated with the Presidency of Religious Affairs). The study traces the institution's origins back to the Bakacak Qur'an Course due to their historical connection. Drawing on the institution's nearly half-century of experience in ḥāfiẓ education, this study aims to highlight its significance in religious and cultural life, shed light on its foundational process, and document its history. A qualitative method was adopted in the research, utilizing semi-structured interviews conducted with the first students listed in the course's registration records. Through these interviews, the narratives of eyewitnesses to that period were recorded, and the main themes related to the course's formation were determined through content analysis. The findings show that education began with basic Qur'anic literacy (elif-bâ) at the Bakacak Qur'an Course in the Gökmedrese Neighborhood of central Amasya in the second half of the 1970's, subsequently continuing with ḥāfiẓ education. However, inadequate physical conditions, pedagogical inconsistencies among temporary instructors, and resource constraints indicated that Bakacak was insufficient in providing a qualified and sustainable environment for both basic education and memorization. In this context, Seyit Ahmet Fırat's appointment as a Qur'an Course instructor at Bakacak in September 1977 marked a turning point. Under Fırat's leadership, authorized personnel determined that the Kapı/Kapu Ağası (Grand Aga) Madrasah, built during the Ottoman period and restored by 1980, was suitable for ḥifẓ education, and an application was submitted to the General Directorate of Foundations. Although official approval was not immediately granted, the de facto use of the Madrasah was initiated through various efforts, and the legal processes were subsequently completed gradually. Over time, the course has developed an institutional identity and has become an educational center that trains an average of 35-40 hāfiẓ per year. The Buyuk Aga Qur'an Course, which previously relied on both permanent and volunteer teachers, now employs approximately thirty staff members, including permanent teachers, service staff, and support personnel. With its disciplined approach to education, it holds a distinguished position in ḥifẓ training. The findings of the study reveal that the suitability of the educational space, frequent and regular repetition, competitive practices, supporting students with activities such as mukabele and tarawih, and extracurricular events play a pivotal role in increasing success and quality in ḥifẓ education.

Keywords: Tafsīr, Qirāāt, Ḥifẓ Education, Amasya Buyuk Aga Madrasah, Establishment Process.

Giriş

788/1386-1387 yıllarında Osmanlı topraklarına katılan Amasya, Çelebi Mehmet, II. Murat, Fâtih, II. Bâyezid ve Yavuz gibi padişahların şehzadelik yaptığı bir şehirdir.[1] Bununla bağlantılı olarak Osmanlı idaresinin şehre, ticari ve siyasi bakımdan olduğu kadar eğitim ve öğretimi nitelikli hale getirmek için kültürel bakımdan da yatırım yaptığı ifade edilmektedir.[2] Nitekim Amasya'daki Osmanlı dönemi tarihi eserleri, bunun somut göstergesidir. Bunlar içerisinde çalışmamızı ilgilendiren iki medrese vardır. İlki, bugünkü Gökmedrese Mahallesi Torumtay sokak no.109'da eskiden Feyziye Dâru'l-hadîs'inin karşısında konumlanan[3] Hayriye ya da diğer adıyla Yukarı Bakacak Medresesi, ikincisi ise Şamlar mevkii Bahçeleriçi Mahallesindeki Büyük Ağa ya da nâm-ı diğer Kapı/Kapu Ağası Medresesi'dir.

Hayriye Medresesi'nin 1795 yılında inşa edildiği belirtilir.[4] Abdîzâde Hüseyin (öl. 1939), "Esbak Amasya mütesellimi dergâh-ı âlî kapıcıbaşılarından Türedizâde el-Hâc Ali Ağa tarafından 1210'da bina ve Hayriye namıyla tevsîm edilmiş ve Yukarı Bakacak Medresesi demekle meşhûr olmuşdur." der. İster rûmî ister hicrî olsun belirtilen 1210 tarihi, miladî 1795/1796 tarihlerine tekabül etmektedir. Abdîzâde yapılış tarihine ilaveten bânisinin buraya üç dükkân, iki kahvehane ve bir bağını vakfettiğini, hali hazırda ortası bahçeli, ahşap ve büyük yapılı bir medrese olduğunu, binasının kısmen mevcut, vakfiyesininse mefkûd olduğunu da ifade etmiştir.[5] Mevcut durumu itibariyle Bakacak Kur'an Kursu binasının toplamda 250 m² kadar olduğu ve ortasındaki bahçenin bugün bulunmadığı göz önüne alınırsa medresenin büyük oranda tahrip olduğu anlaşılmaktadır.

---

1 Abdîzâde Hüseyin Hüsâmeddîn Yasar, *Amasya Tarihi*, thk. Songül Keçeci Kurt vd. (Samsun: Uğur Ofset, 2022), 1/169.

2 Gediz Urak, *Amasya'nın Türk Devri Şehir Dokusu ve Yapılarının Analiz ve Değerlendirilmesi* (Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 1994), 7-8.

3 Hasan Yerkazan, "Amasya Dârü'l-Hadîsleri", *Uluslararası Amasya Sempozyumu Tarih-Dil-Kültür-Edebiyat* (Amasya: Amasya Valiliği & Amasya Belediyesi, 2017), 2/2/1416.

4 Aysun Kanbur - Engin Kanbur, "Medreselerde Eğitim, Yönetim ve Organizasyon Faaliyetleri: Amasya Medreseleri Açısından Bir Değerlendirme", *I. Amasya Araştırmaları*, ed. Yavuz Bayram, 2. Kitap (Amasya: T.C. Amasya Valiliği, 2007), 1273.

5 Yasar, *Amasya Tarihi*, 1/169.

Büyük Ağa Medresesi'ne gelince o, Sultan Bâyezîd Han-ı Sânî'nin Amasya'da kapı ağası olan Hüseyin Ağa tarafından 894/1489 yılında yaptırılarak vakfiyesi tanzim edilmiş bir medresedir. Binası gayet sağlam, etrafı muntazam, odaları geniş ve dershaneleri mükemmeldir. Ancak Abdîzâde onu "el-Yevm harab bir halde herkesi müteessir etmektedir." şeklinde nitelemekte,[6] Süheyl Ünver de bunu teyit etmektedir.[7] Fransız mimar, sanat tarihç isi ve gezgin Albert-Louis Gabriel'e (öl. 1972) ait çizim göz önüne alınırsa medresenin 20. yüz yıl başlarında ayakta olduğu,[8] fakat depremlerle zarar gördüğü ve 1940'tan sonra yıkılmaya bırakıldığı ifade edilmektedir.[9] 1980'de tamamlanan son onarımından önce burası, çok harap olsa da bir ara Amasya Sanat Okulu Atelyesi olarak kullanılmıştır.[10]

Tarihi geçmişleri kısaca özetlenen bu iki medreseden Hayriye yani Yukarı Bakacak Medresesi'yle alakalı yapılmış herhangi müstakil bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak Amasya medreselerinden bahsedilirken ona da kısaca değinen çalışmalar vardır. Bu bağlamda Gözde Bilsel Varol'un *XIX. ve XX. Yüzyıla İntikal Eden Amasya Medreseleri* adlı yüksek lisans tezi örnek gösterilebilir.[11] Fakat Büyük Ağa Medresesi'ne dair yapılan bazı müstakil çalışmalara rastlanmaktadır. Bunlar içerisinde Muhammet Enes Yüksek tarafından hazırlanan *Amasya Büyük Ağa Medresesi ve Şehrin İlim-Kültür Hayatına Etkisi* adlı yüksek lisans tezi kanaatimizce en başta gelir. Çünkü Yüksek, İslam tarihinde eğitim-öğretim faaliyetlerini, medresenin ortaya çıkışını, Osmanlı'ya kadar tarihçesini ve medreseleri, Osmanlı medreselerini ve ardından Amasya medreselerini muhtasar bir şekilde aktardıktan sonra Amasya medreseleri içerisinde önemli bir yer tutan Büyük Ağa Medresesi'ni tafsilatlı bir şekilde ele almıştır.[12]

---

6 Yasar, *Amasya Tarihi*, 1/165-166.

7 Ali Rıza Ayar - Recep Orhan Özel, "Ord. Prof. Dr. Süheyl Ünver'in Amasya Günlükleri'nin Tanıtımı ve Sadeleştirilmesi", *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1 (2013), 162.

8 Albert-Louis Gabriel, *Monuments Turcs d'Anatolie* (Paris: y.y., 1934), II/54.

9 Gülay Burgaz, "Kapı Ağası Medresesi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2001), 24/342-343.

10 Urak, *Amasya'nın Türk Devri Şehir Dokusu ve Yapılarının Analiz ve Değerlendirilmesi*, 134.

11 Gözde Birsel Varol, *XIX. ve XX. Yüzyıla İntikal Eden Amasya Medreseleri* (Amasya: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019).

12 Muhammet Enes Yüksek, *Amasya Büyük Ağa Medresesi ve Şehrin İlim-Kültür Hayatına*

Konu hakkındaki bir diğer çalışma "Amasya Mûsikî Cemiyeti ve Büyükağa Medresesi'nin Amasya Dinî Mûsikîsine Katkısı" adlı makaledir. Fatih Koca makalesinde, Amasya Mûsikî Cemiyeti ile Büyük Ağa Medresesi'nin iş birliğini ele almakta ve mûsikîyi öğrenen medrese hafızlarının cami merkezli ezan, salâ, mevlit gibi dini mûsikî formlarını usulüne uygun icra ettiklerinden, mûsikînin sadece estetik değil, aynı zamanda dini tebliğ ve manevi etki için araç olduğundan bahsetmektedir.[13] Bu manada Eren Köksal tarafından hazırlanan *Amasya'da Dinî Musiki Geleneği* adlı yüksek lisans tezi de zikredilmeye değerdir. Köksal tezinde Büyükağa'nın sadece hafızlık yaptırmadığından, meşk usulüyle icra edilen dinî musiki kültürünün yaşatıldığı bir mekân olarak Büyük Ağa Kur'an Kursu'ndan bahsetmekte ve bunun hafızlık eğitimiyle iç içe geçtiğini dile getirmektedir.[14]

Bir diğer makale ise Ayşegül Gün, Şuayip Özdemir ve Halil Apaydın tarafından kaleme alınmıştır. "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri-" adlı çalışmada yazarlar, Büyük Ağa Kur'an Kursu örnekliğinde hafızlık eğitiminin tarihsel gelişimini, pedagojik yönlerini ve güncel uygulamalarını kritik ederek ele almaktadır. Bulgular arasında öğrencilerin büyük oranda kendi istekleriyle orada bulundukları, mekânın tarihi ve estetik yapısının ezber yapmaya olumlu katkı sağladığı, öğrenci-hoca ilişkilerinin genellikle sabır ve anlayış üzerine kurulu olduğu, bunların yanında pedagojik formasyon eksikliği ve sosyal etkinliklerin yetersizliği gibi hususlar dile getirilmiştir.[15] Bu meyanda Ramazan Diler ve Faysal Arpaguş tarafından Uluslararası Amasya Sosyal Bilimler Araştırmaları Sempozyumu-II (Türkiye Yüzyılında Amasya)'da sunulan "Virane Bir Osmanlı Medresesi Kapı Ağası'nı Büyük Ağa

Etkisi (Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020).

13 Fatih Koca, "Amasya Mûsikî Cemiyeti ve Büyükağa Medresesi'nin Amasya Dînî Mûsikîsine Katkısı", *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/6 (2016), 127-137.

14 Eren Köksal, *Amasya'da Dinî Mûsikî Geleneği* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015).

15 Ayşegül Gün vd., "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri-", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/34 (2018), 211-240.

Hafızlık Kur'an Kursu'na Dönüştüren Öncü İsim: Seyit Ahmet Fırat" başlıklı bildiri de zikredilmeye değerdir.[16]

Sayılanlar arasında Büyük Ağa Medresesi'nin hafızlık Kur'an kursu olarak teşekkül sürecini konu edinen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Belki Diler ve Arpaguş tarafından sunulan bildirinin buna yakın olduğu söylenebilir; ancak söz konusu bildiri odağına Seyit Ahmet Fırat'ı almaktadır. Bu çalışmada ise daha geniş bir perspektiften ilk mezunlarının tanıklıkları ve resmi evraklar üzerinden Büyük Ağa Kur'an Kursu'nun teşekkül süreci ele alınmıştır ki bu yönüyle makale, diğer çalışmalardan ayrışmaktadır.

Nitel bir araştırma olan çalışmada katılımcılarla mülakat yapılarak onlara her iki kursa nasıl ve hangi tarihlerde katıldıkları, bu kursların Diyanet tarafından resmi olarak açıldıktan sonra başlangıçlarıyla alakalı herhangi bir şey bilip bilmedikleri, kursların fiziki imkanları, eğitim veren hocalar yanında kimlerin hangi tür işleri yaptıkları, müfredatın içeriği, kurslardaki günlük rutinin nasıl işlediği, bulundukları süre içerisinde unutamadıkları anıları gibi açık uçlu sorular yöneltilmiş ve onların tanıklıkları üzerinden süreç resmedilmeye çalışılmıştır. Böyle bir çalışmayla, geçmişte yılda 45-55,[17] bugün ise 25-35 (K1, K3) arasında hafız yetiştiren, hafızlık eğitim tecrübesi yarım asra yaklaşan, yetiştirdiği hafızların Türkiye ve Dünya derecesi yaptığı Büyük Ağa Kur'an Kursu'nun dinî ve kültürel hayattaki yerine değinmek, kurumun oluşum sürecine ışık tutmak ve tarihine kayıt düşmek amaçlanmıştır.

1. Bakacak Kur'an Kursu

Bu başlık altında resmi olarak 1953 yılında Amasya İl Müftülüğü bünyesinde eğitim-öğretim faaliyetine başlayan;[18] ancak değişim ve dönüşümün başka bir noktaya evrildiği Bakacak Kur'an Kursu'nun[19]

---

16 Ramazan Diler - Faysal Arpaguş, "Virane Bir Osmanlı Medresesi Kapı Ağası'nı Büyük Ağa Hafızlık Kur'an Kursu'na Dönüştüren Öncü İsim: Seyit Ahmet Fırat", *Uluslararası Amasya Sosyal Bilimler Araştırmaları Sempozyumu-II Türkiye Yüzyılında Amasya*, ed. Hadi Belge vd. (Amasya: Amasya Üniversitesi Yayınları, 2025), 119-120.

17 Amasya İl Müftülüğü Gençlik Koordinatörlüğü, "Din Hizmetine Adanmış Ömürler İsmail Batman Büyükağa Medresesi Hafızlık Kur'an Kursu Yöneticisi", *Facebook* (09 Ekim 2020).

18 Ayrıntılı bilgi için bk. Ekler, Ek-1: Bakacak'ın İlk Açılış Tarihi Bilgisini İhtiva Eden ve Öğrenci Kapasitesini Gösteren 1988 Tarihli Valilik Olur Yazısı.

19 Videolarım Burada, "Amasya Merkez Erkek Yatılı Kur'an Kursu Tanıtım Filmi", *Youtube* (10 Aralık 2015).

1975'ten sonraki öğrenci kayıt süreci, kursun fiziki yapısı, eğitim sistemi ve günlük işleyişi hakkındaki bilgilere yer verilecek ve bu bilgiler, katılımcıların beyanlarına dayandırılacaktır.

1.1. Kayıt Süreci

Kendileriyle mülakat yapılanlara "Bakacak Kur'an Kursu'na kayıt sürecinin prosedürünü bilip bilmedikleri ve böyle bir kursun varlığından nasıl haberdar oldukları" sorulduğunda onların prosedüre dair herhangi bir bilgilerinin olmadığı; fakat aile teşviki, manevi motivasyon ya da daha başka bir sebeple kendilerini orada bulduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılardan bir tanesi, İmam-Hatip okuluna kayıt yaptırmak için barınma probleminin çözülmüş olması gerektiğine istinaden uzun uğraşlar neticesinde kendisini orada bulduğunu ifade etmiştir (K2). Bir diğeri, ailenin tek erkek çocuğu olmasına binaen Kur'an'a hizmet gibi ulvi bir gayeyle Bakacak'la tanışmış, fakat kursun kayıt tarihini bilemeyip geçirdikleri için o günkü il müftüsünün devreye girmesiyle Amasya merkezde evi olan bir öğrenci gündüzlü yapılmış ve böylece ona yer açılmıştır (K5). Bir başkası ise köy imamlarının tavsiyesiyle Bakacak'a kaydolduğunu belirtmiştir (K1, K6).

Kursa kayıt yaptıranların daha ziyade kırsal kesimden fakir aile çocukları olduğu, oraya ilkokulu bitirdikten sonra geldikleri (K1, K2, K3, K6, K7); ama bunun istisnalarının da bulunduğu ifade edilmiştir (K4, K5). Katılımcılardan bazısı, kursa kayıt yaptırdıklarında yaşça kendilerinden 4-5 yaş büyük olan bazı Kur'an talebesi öğrencilerinin orada kaldıklarını ve buna istinaden aralarında birtakım problemler çıktığını belirtmiştir (K1, K2, K3, K4, K5).

1.2. Bakacak'ın Fiziki Yapısı

Katılımcılar Bakacak kurs binasının maksimum 250 m² kadar olduğunu ifade etmiştir (K1, K3).[20] Onların tariflerine göre bodrum katta kömürlükten bozma havasız ve rutubetli bir yemekhane, girişte tuvalet ve abdesthane, üst kattaki odaların biri dershane, diğeri de müşterek mescit ve yatakhanedir (K1, K2, K3, K6). Mescit ve yatakhane olarak kullanılan bu oda, büyükçe bir oda olup kenarlarına ranzalar yerleştirilerek ortası namaz kılmak için elverişli hale getirilmiştir (K2, K6). Tüm öğrencilerin

[20] Ayrıntılı bilgi için bk. Urak, *Amasya'nın Türk Devri Şehir Dokusu ve Yapılarının Analiz ve Değerlendirilmesi*, 147-148. Urak işaret edilen sayfalarda yapının tam ölçülerini vermektedir.

eğitim gördüğü tek bir sınıf vardır (K6). Başlangıçta 30 (K1, K2), daha sonra 40+1 (K5), daha sonra da ranzalar üç kata çıkartılarak kursta barınan öğrenci mevcudu artırılmıştır (K6, K7). Katılımcılardan biri Bakacak'ın "öğrenci talebini karşılayamayacak derecede yetersiz ve çok eski" (K6), bir diğeri de "öğrenci sayısına göre alan yetersiz ve küçük" (K7) diye nitelemiştir. K5, bu zorlu koşullara ve olumsuzluklara binaen bazı öğrencilerin geri döndüklerini, hatta bu durumun kendisinde başlangıçta bir tedirginlik meydana getirdiğini ifade etmiştir.

1.3. Eğitim ve Öğretim

Bakacak Kur'ân Kursu'nun açılma felsefesinde "tertemiz dimağlara Kur'an'ı nakşetme"nin amaçlandığı ifade edilmektedir.[21] Bu amacı gerçekleştirebilmek için öğrenciler, tıpkı gelenekte olduğu gibi[22] elif-bâ'dan başlamaktaydı (K1, K2). Amasya'nın çeşitli camilerindeki din görevlileri, görevlendirmeyle oraya gidip geldiği için pek bir ilerleme kaydedilemiyordu (K1, K2, K3). O zamanlar kursun kadrolu hocası, aslen Çorumlu olan Celal Hoca isminde birisiydi (K1). Hoca daha sonra Çorum'a geri dönmüştür (K1, K2). Bu durum, Seyit Ahmet Fırat'ın Bakacak'a Kur'an kursu öğreticisi olarak atanmasına kadar devam etmiş (K1, K2), ardından Mustafa Keskiner (K2, K5), ve daha sonra da Mustafa Deliküçük kursta hocalık yapmıştır (K6). İlerleyen zamanlarda İsmail Batman, Mahmut Bacanak, Bekir Aksu ve Arif Bayoğlu'nun da kursun hocalarından olduğu ifade edilmiştir (K7).

Başlangıçta Sultan Bâyezid Câmii İmam-Hatibi Mehmet Ali Aydemir hıfzı (ezberi) dinlemeye gelir (K2), müezzin Hicabi Gökyar da kursta talim dersleri verirdi (K1, K2, K5, K6). Ders vermek için kursa gelenlerden bir tanesi de güzel sesiyle bilinen ve daha sonra İstanbul'a giden İhsaniye Camii İmam-Hatibi Şerafettin Pamuklu idi (K1, K5). Bu dönemde elif-bâ öğretimi ve hıfz karışık, dini bilgiler müşterek idi (K1, K2, K3). Amasya Kur'an Kursları Müdürü Arif Pekel Dini Bilgiler dersini vermek için bazı günler öğleden sonra kursa gelirdi (K2, K3). "Biz kursa başladığımızda -1980 ve sonrasında- her şey düzene girmişti. Elif-bâ öğretimi, surelerin ezberletilmesi, hafızlığa geçecek olanların deneme ezber çalışması ve Temel Dini Bilgiler dersinin saati belliydi." (K5, K6, K7).

---

21 Videolarım Burada, "Amasya Merkez Erkek Yatılı Kur'an Kursu Tanıtım Filmi" (10 Aralık 2015).

22 Tuncay Karateke, "Bir Kur'an Öğretmeni: Hafız Abdullah Nazırlı (Hayatı, Eserleri ve Kur'an Öğretim Yöntemi)", *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 4 (2015), 72.

1.4. Kursta Günlük Rutin

Dersler 8'de başlar, 12'ye kadar devam ederdi (K5, K6, K7). Bu işleyiş, yoğun bir disiplin ve öğrenci sorumluluğu üzerine kuruluydu (K1, K5). Her öğrenci kişisel temizliğini kendi yapar, kursun genel temizliği nöbetçi öğrenciler tarafından gerçekleştirilirdi. Ayrıca bir temizlikçi yoktu (K1, K3, K5). Gece nöbeti ya da kursun genelini ilgilendiren diğer işler, o günkü nöbetçi öğrenciler tarafından yerine getirilirdi (K3, K5). Öğle namazından sonra bireysel olarak ders çalışmaya geçilir, akşam mütalaa olurdu (K7).

Kursun iaşe ve gelir gideriyle Ahmet Eraslan ilgilenirdi (K1, K2). Onun yaptığı işi bugün Diyanet Vakfı Temsilcisi yerine getiriyor. Gece geç vakte, 10'a hatta 11'e kadar kursta kaldığı olurdu (K1, K5). Seyit hocanın da gecenin bir yarısında öğrencileri denetlemek için kursa geldiği, özellikle soğuk kış gecelerinde öğrencilerin sağlık durumuyla yakından ilgilendiği olurdu (K1, K2). "Yemekleri komşumuz Nermin Teyze adında birisi yapardı (K1, K2). Sonra Dursun Orak aşçı olarak alındı (K2). Öğrenciler, yemek dağıtımında aşçıya yardım ederlerdi (K1, K3, K5). Hizmetli olarak Mustafa Buşkun kadroya katılan isimler arasında yerini aldı. Ancak resmi görevli değildi. Öğrenciler ona "dayı" derlerdi (K2). "Mustafa dayı, en baştan itibaren Seyit hocanın yanında yer alan çok vefalı bir insandı…" (K5). Geldikten sonra kursun temizliğini, erzakların getirilmesi gibi yardımcı hizmetlere dair işleri gönüllü olarak o yapardı (K2, K3, K5).

Katılımcıların bu ifadelerine bakılırsa o tarihlerde Bakacak Kur'an Kursu'nda düzenli, sistematik ve oturmuş bir yapıdan ziyade amatörce bir işleyişten söz edilebilir.

2. Büyük Ağa Medresesi Hafızlık Kur'an Kursu

Bu başlık altında 1980 yılında Amasya İl Müftülüğü bünyesinde gayr-i resmi olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerine başlayan Büyük Ağa Kur'an Kursu'nun resmi Kur'an kursu olmasına giden süreç, kursun ilk hocaları, dersler ve içerikleri, günlük rutin ve kurumsallaşması hakkındaki bilgiler, katılımcıların beyanları doğrultusunda ele alınacaktır.

2.1. Büyük Ağa Medresesi'nin Kur'an Kursu Olarak Açılmasına Giden Süreç

Buraya kadar Bakacak'ın fiziki koşulları, bu koşullara bağlı ortaya çıkan eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki zorluklar, katılımcıların

ifadelerine dayanarak aktarılmaya çalışıldı. Yapılan mülakatların satır aralarında bu zorluğu bilfiil öğretici olarak yaşayan ve kursun sorumluluğu üzerinde olan Seyit Ahmet Fırat'ın yeni arayışlar içerisine girdiği ya da koşulların, bunu düşünmeye onu mecbur ettiği şeklinde yorumlamak mümkündür. Mesela Fırat Hoca'nın Kur'an öğretimindeki yaklaşımını ortaya koyarken "Onun bu konudaki felsefesi, temel eğitimle hafızlık eğitiminin birbirinden ayrılması yönündeydi." (K3) sözü hem farklı hocalar tarafından hem de farklı mekanlarda verilmesi gerektiği şeklinde anlamaya imkân verir. Bakacak Kur'an Kursu'nun zorlu koşullarına imkânsızlık sebebiyle farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı sınıf ortamında bir tek hocadan eğitim almaları eklendiğinde bu, daha anlaşılabilir hale gelmektedir. Nitekim Büyük Ağa'nın ilk mezunlarından Seyit Ahmet Fırat'ın oğlu "Babam rahmetli, 'Cenâb-ı Hak bize burayı nasip etmez mi? İnşallah eder.'" dediğini dile getirmiştir (K4).

Bu temenni zamanla eyleme dönüşmüş, Fırat öncülüğünde Sultan Bâyezîd Camii İmam-Hatipleri Şenel Tektaş ve Mehmet Ali Aydemir, kurs muhasibi Ahmet Eraslan'dan oluşan bir heyet Ankara Vakıflar Genel Müdürlüğü'ne giderek ilgililerle görüşmüş ve niyetlerini izhar etmişlerdir (K2, K3, K4). Tam bir yanıt alamayınca oradaki bir memur (K4) ya da murakıplık yapan birisi, "Buna olumlu yanıt verilir mi verilmez mi bilinmez. Cevap verilirse bu 6 ayda mı yoksa bir senede mi olur, kestirmek mümkün değil. En iyisi siz kursun anahtarını bulup oraya yerleşin. Böyle olursa işler daha kolay yürür." (K2, K4) diyerek onlara yol göstermiştir.

Amasya'ya döndükten sonra Medrese'nin anahtarının kimde ve nerede olduğu araştırılmış, sonuçta cümle kapısının tam karşısında yer alan ve zamanın Amasya İl Milli Eğitim Müdürü Turgut beyin evinde olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Eve giderek "Vakıflar Genel Müdürlüğü'ne, Medrese'nin Kur'an kursu olması için dilekçe verdikleri ve anahtar için kendilerine yönlendirildiklerini" söylemişlerdir (K2, K4). "Mekâna bakma" sözüyle alınan anahtar, bir daha teslim edilmemiş ve o gece ayarlanan 2-3 traktörle Bakacak'taki sıra, masa, rahle, yatak gibi tüm eşyalar, Büyük Ağa'ya nakledilmiştir (K1, K2, K3, K4). Böylece "fiili işgalle" Medrese'ye yerleşilmiştir (K4). Katılımcıların, geldikten iki ay sonra 12 Eylül darbesi olduğu ve Seyit Hoca'nın öğrencileri Cuma namazı kılmaya dışarıya, civardaki cami ve mescitlerden herhangi birine göndermediği (K2, K3, K4) şeklindeki beyanlarına bakılırsa bu yerleşmenin 1980 yılı temmuz ayında gerçekleştiği söylenebilir.

2.1.1. 12 Eylül Darbesinin Büyük Ağa Üzerindeki Etkileri

Katılımcıların beyanlarına göre 12 Eylül Askeri Darbesi'nin Büyük Ağa Kur'an Kursu üzerinde birtakım olumsuz etkileri olduğu anlaşılmaktadır. Her şeyden önce burada "gerici faaliyet yürütüldüğü" (K2) şeklindeki damgalama ve bu gerekçeye dayanarak kursa denetim adı altında baskın düzenlenmesi, bunun göstergesidir. Yapılan mülakatlarda, darbe yönetimi tarafından şehre atanan vali, belediye başkanı ve garnizon komutanının bir yatsı namazı sonrası denetim için kursa geldikleri, ezber yapan öğrencileri gördükleri ve anlamını bilmeden Kur'an'ı ezberleme konusuna bazı tenkitlerde bulundukları, rahle, dizüstü oturma, ezber yaparken öğrencilerin sallanması gibi göze çarpan hususların zamanı geçmiş yöntemler olduğu şeklindeki yaklaşımları, bunun göstergesi kabul edilebilir (K1, K2, K4). Ancak Seyit A. Fırat'ın bu eleştirilere cevaplarının da manidar olduğu söylenebilir. Öğrencilere böyle bir şey yapmayı kendilerinin telkin etmediğini, onların ezbere odaklanarak Kur'an'ın ritmiyle sallandıklarını, bunu radyoda çalan "Leylim Ley"in ritmine kapılan bir kimsenin durumuna benzetmesi, Kur'an'ı ezberletmekle aslında ilim, irfan ve ahlaka giden yolu açmak için dinde atılması gereken ilk adımın bu olduğu; çünkü Kur'an'ın bunu telkin ettiğini söyledikten sonra garnizon komutanına yönelerek "Paşam! Babanız falanca kimse değil mi?" diye sormuş ve komutanın şaşkınlık içerisinde "Evet" cevabını almıştır. Sonra "Anneniz filanca hanımefendi değil mi?" deyince komutan, onları nereden tanıdığını sormuştur. Bunun üzerine Hoca, onlarla yolculuk yaptığını, kendilerini mütedeyyin ve sünnet-i seniyyeye uygun yaşayan insanlar olarak gördüğünü, burada da onun kendi içinde yetiştiği kültüre uygun, vatana ve millete faydalı bireyler yetiştirmek istediklerini dile getirince komutan "Haydi gidelim! Burada ancak bu iş yapılır." demiş ve kurstan ayrılmışlardır (K4).

Burada eksik kalan nokta şudur: Aslında Fırat Hoca, kursa maddi ve manevi desteği çok olan, şehrin fabrikatörlerinden Mustafa Kozlu'yu, denetim için kursa gelen yöneticilerden korumak ve dikkatlerini başka tarafa yöneltmek için onlara kursu gezdirmiş ve öğrencileri göstermek istemiştir. Çünkü Kozlu, bir etkinlik için bir vaizi davet etmiş, vaizin konuşmasındaki bazı ifadeler şikâyet konusu olmuş, onu himaye eden Kozlu olduğu için darbe yönetimi tarafından takibata uğramıştır. Denetimin olduğu akşam o da kurstadır. Ancak yine bahsedilen Kozlu, aynı zamanda zamanın il müftüsü Hüseyin Çınar'la birlikte kursa un

taşıyanlardan bir tanesidir. "Babam rahmetli, 'Kursun kapısına geldim ki Hüseyin Çınar'la Mustafa Kozlu at arabasından 50 kg'lık un çuvallarını sırtlarına alarak indiriyorlar.' demişti." (K4) ifadeleri bunun açık göstergesidir. Sonraki mezunlardan da bu anlatılanları bizzat Seyit Hoca'dan dinlediklerini ifade edenler olmuştur (K8).

2.1.2. Medrese'nin Kur'an Kursu Olarak Açılmasını Sağlayan Hâdise

Bu konuda katılımcılardan biri, "Seyit Hoca bizi, sanırım 100 Evler Mahallesi'nde, bir yere mevlide göndermişti." diye anlatmaya başlamıştır (K3). Mevlide gelenlerden bir adam, askerdeyken izinli olarak o esnada orada bulunan Mahmut Yıldız'a "Kur'an kursundan öğrenciler mevlit okumaya geldi." demiş, o da hangi Kur'an kursundan geldiklerini merak ederek öğrencilerin yanına gitmiştir. Tanışma faslının ardından Kur'an Kursu'nun şu anki yöneticisi olan Muammer Aksoy, Mahmut Yıldız'a "Büyük Ağa Medresesi Hafızlık Kur'an Kursu"ndan geldiklerini, şaka yollu, isterse onu da kursa hoca olarak alabileceklerini söylemiştir. O sıra Yozgat Akdağ Madeni Oluz Köyü'nde Kur'an kursu öğreticisi olup memlekete yakın bir yere gelmek isteyen Mahmut Yıldız, Amasya İl Müftülüğüne giderek tayininin Büyük Ağa'ya yapılmasını talep etmiştir. İletişimin bugünkü kadar hızlı olmadığı o yıllarda evrakların elden Diyanet İşleri Başkanlığı'na teslim edilmesi halinde işlerin daha hızlı yürüyeceği gerçeğinden hareketle Mahmut Yıldız Ankara'ya gitmiştir. Ankara'ya vardığında başkanlık yetkilileri, kendilerine kayıtlı böyle bir Kur'an kursunun bulunmadığını belirterek Yıldız'ın tayinini Bakacak Kur'an Kursu'na yapmışlardır. Bunun üzerine Amasya'ya dönen Mahmut Yıldız, İl Müftülüğünü durumdan haberdar etmiş, yetkililer de Büyük Ağa'nın hafızlık Kur'an kursu olması için resmi girişimlerde bulunmuştur. Bakanlar Kurulunun 12.6.1980 tarih ve 8/1066 sayılı kararına istinaden "2762 sayılı Vakıflar Kanunu'nun 10'ncu maddesine göre mümkün mertebe gayece aynı olan diğer hayrata tahsis edilen hayrat nev'inden vakıf gayrimenkullerin devir ve teslimine ait protokol" gereği, daha önceki bir tarihten başlatılarak, Amasya-Şamlar Mah. Samsun Şosesi üzerinde bulunan 63 pafta, 36 ada, 1 parsel konumundaki Büyük Ağa (Kapı Ağası) Medresesi ve sahası, 1.3.1980 tarihinden itibaren 5 yıl süreyle Diyanet İşleri Başkanlığı Amasya Müftülüğü'ne tahsis edilmiştir.[23] Bu

[23] Ayrıntılı bilgi için bk. Ekler, Ek-2: Vakıflarca Büyük Ağa Medrese Binasının Amasya

olaya istinaden Muammer Aksoy, Mahmut Yıldız'ı kastederek "Bunu buraya ben aldırdım." diye latife ederken Mahmut Yıldız da Büyük Ağa'yı kastederek "Buranın [resmen] açılmasını ben sağladım. Ortada kurs yoktu" diye latife etmiştir (K3).

2.2. Kur'an Kursu'nun İlk Hocaları

"Virane Bir Osmanlı Medresesi Kapı Ağası'nı Büyük Ağa Hafızlık Kur'an Kursu'na Dönüştüren Öncü İsim: Seyit Ahmet Fırat" adlı bildiriye göre Fırat, Büyük Ağa'nın Büyük Ağa olmasında tartışmasız bir yere sahiptir[24] ve kursun ilk resmi hocasıdır.[25]

Katılımcılardan K4 "Kursa başladık. Ben babamın sınıfında olmak istiyordum. O, 'Biraz bekle, düşüneyim.' dedi. Bir haftanın sonunda beni, Sultan II. Abdülhamid'in saray imamlığını yapmış, ardından Sultan Bâyezid Camii imamlığı yapmış 'Süslü Hafız' namıyla meşhur Seyit Ulusoy (1862-1952) hocanın öğrencisi İbrahim Çıttır'a verdi." dediğine göre kursun ikinci hocası İbrahim Çıttır olmalıdır. O da hocası gibi Sultan Bâyezid Camii'nin emeklilerindendir.[26] T.C. Diyanet İşleri Başkanlığı Olgunlaştırma Dairesi Başkanlığı'nın 7 Şubat 1983 tarih ve OE/13-2-941 sayılı yazısına istinaden "emekli İbrahim Çıttır'ın fahri olarak Merkez Büyük Ağa Kur'an Kursu'nda görevlendirilmesi" şeklindeki yazı, bunun resmiyete dökülmüş hali olarak kabul edilebilir.[27]

Kursun ilk hocalarından bir diğeri Mustafa Çolak'tır. Çolak Hoca 1981 yılında ek ders mukabili fahri hoca olarak göreve başlamış ve 1994-1995 yılına kadar hafız yetiştirmeye devam etmiştir (K3).[28] Ziyaret Kasabası'nda Hacı Mustafa Yüce Hoca'dan hıfzını tamamlayan Çolak Hoca'nın Gümüşlü Camii imamlığından emekli olduğu belirtilmektedir.[29]

İl Müftülüğü Emrine Tahsisi Yazısı.

24 Diler - Arpaguş, "Virane Bir Osmanlı Medresesi Kapı Ağası'nı Büyük Ağa Hafızlık Kur'an Kursu'na Dönüştüren Öncü İsim: Seyit Ahmet Fırat". KVKK gereği burada yer veremediğimiz özlük hakları belgesine göre Seyit Ahmet FIRAT, 5.3.1981 tarihinde Bakacak'tan Büyükağa nakledilerek Büyükağa'nın ilk resmi hocası olmuştur.

25 Yüksek, *Amasya Büyük Ağa Medresesi ve Şehrin İlim-Kültür Hayatına Etkisi*, 143-145.

26 Yüksek, *Amasya Büyük Ağa Medresesi ve Şehrin İlim-Kültür Hayatına Etkisi*, 146-147.

27 Ayrıntılı bilgi için bk. Ekler, Ek-3: İbrahim Çıttır'ın Fahri Olarak Büyük Ağa'ya Görevlendirilme Oluru.

28 Ayrıntılı bilgi için bk. Ekler, Ek 4: Mustafa Çolak'ın 1988 Eğitim-Öğretim Yılı Öğrenci Durum Çizelgesini Gösterir Müftülük Arşiv Belgesi.

29 Yüksek, *Amasya Büyük Ağa Medresesi ve Şehrin İlim-Kültür Hayatına Etkisi*, 147.

Kursun bir diğer hocası ise Mahmut Yıldız'dır. O hıfzını Erbaa'da İbrahim Çamur hocada yaptığını söylemiştir (K8). Medrese binasının Kur'an kursu olmasında il müftülüğünün onun sayesinde harekete geçtiği daha önce dile getirilmişti. Askerlik dönüşü kadrosu Bakacak Kur'an Kursu'nda olsa da fiilen Büyük Ağa'ya görevlendirilen Yıldız hocanın kadrosu daha sonra Büyük Ağa'ya nakledilmiştir.[30]

Bu jenerasyon içerisinde kursa hoca olarak atanan son isim İsmail Batman'dır. 1983 yılında Büyük Ağa'ya ataması yapılmış; ancak kendisi askerlikten sonra 1984 yılından itibaren kursta hocalık yapmaya başlamıştır.[31]

2.3. Müfredat ve İçeriği

İsminden de anlaşılacağı üzere Büyük Ağa Medresesi'nin hafızlık Kur'an kursu olarak özel bir amaçla açılması, burada verilmesi planlanan eğitim ve öğretimin odak noktasını ve hangi hedefe yöneldiğini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan Büyük Ağa'nın müfredatında resmi olarak tek bir ders vardır ve o "hıfz"dır. Hıfz ise klasik yöntemle yapılmaktadır. Buna göre her devirde ezberlenen yeni sayfalar vardır ve geçmiş devirler sürekli tekrar edilir. Hıfzın sağlam olması, sık tekrara bağlıdır. Dersler 8 ila 12 arasında hocalara birebir dinletilerek verilir, yemek ve ibadet saatleri dışında ezber yapma ve etüt gibi vakitlerini öğrenci, kursun rutini çerçevesinde değerlendirir.[32]

Mülakatlarda Kur'an'ın ezberlenmesi demek olan hıfzın dışında daha başka derslerin de verildiği dile getirilmiştir. Bir katılımcı "Seyit Hoca öğrencileri mescide toplar, Tecvid anlatır ve talim yapardı." (K2), derken bir başkası, "İbrahim (Çıttır) Hoca, Siyer anlatır, Hz. Peygamber'in (a.s.) başına gelen üzücü olaylar sebebiyle müteessir olup ağlardı." demiştir (K8). Ancak bunlar müfredatta var olan dersler olmayıp öğrencilerin, idarecilerin talepleri doğrultusunda görülen ihtiyaca binaen spontane gelişen ve sınırlı sayıdaki öğrenciye verilen dersler olarak değerlendirilebilir. Bu meyanda üniversiteye hazırlık için belli bir grup öğrenci özel bir hocadan matematik dersi dahi almıştır (K4). Tüm bunlara rağmen şu hâdise, kurstaki hocaların hafızlıkla neyi hedeflediklerini açıkça ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir.

---

30 Yüksek, *Amasya Büyük Ağa Medresesi ve Şehrin İlim-Kültür Hayatına Etkisi*, 145.

31 Yüksek, *Amasya Büyük Ağa Medresesi ve Şehrin İlim-Kültür Hayatına Etkisi*, 146.

32 Yüksek, *Amasya Büyük Ağa Medresesi ve Şehrin İlim-Kültür Hayatına Etkisi*, 151.

> "Hıfzımı tamamladığımda gidip hocamın elini öptüm ve 'hafızlığı bitirme izni' istedim. Çünkü gelenek böyleydi ve hıfzını tamamlayan 2 gün izne giderdi. İzin vermeyeceğine dair kanaatim baskındı. Çünkü bu kursa amcaoğluyla beraber başlamıştık; ama ben ondan önce hıfzımı tamamlamıştım. Arkadaşlarımın teşvikiyle şansımı denemekten bir zarar gelmeyeceğini düşündüm. Kapıyı çalıp idareye girdim ve Seyit Hoca'dan izin istedim. Hoca biraz düşündü. Adetten olduğu için izin verme temayülüyle benim kaygısını taşıdığım şey arasında kaldı. Sonra bana dönerek 'Ne izni?' dedi. 'Yavrum! Ezberi tamamlamakla sen işi bitirdiğini mi sanıyorsun? Daha merdivenin ilk basamağını tırmandın? Bunun meali var, tefsiri var, ahkamı var. İzin yok!' dedi ve ekledi: 'Git dersine çalış!'" (K8).

Bu olayı, hocaların tasavvurunda hıfzın çok daha ileri hedefler için olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür; ancak hıfz gibi zor bir süreçle örgün eğitimde verilen derslerin bir arada yürütülmesi de pek mümkün gözükmemektedir. Yine de merdivenin bir üst basamağına geçme düşüncesi, bunun fiili alt yapısı, imkân dahilinde oluşturulmaya çalışılmıştır denebilir. Katılımcıların beyanlarında dile getirilen musiki ve koro çalışmaları, sonraki süreçlerde Arapça dersi (K2, K3, K4, K8) hep bu bağlamda sayılabilecek gayr-i resmi dersler olarak düşünülebilir.

2.4. Kursun Günlük İşleyişi

Mimari açıdan Büyük Ağa Medrese'sinin fiziki yönden nasıl bir bina olduğuna Gediz Urak'ın *Amasya'nın Türk Devri Şehir Dokusu Yapılarının Analiz ve Değerlendirilmesi*[33] adlı doktora çalışmasıyla *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*'nin "Kapı Ağası Medresesi"[34] maddelerinden yeterli bilgi edinilebilir. Biz bu başlık altında, tıpkı Bakacak Kur'an Kursu'nda olduğu gibi, Büyük Ağa'nın günlük rutininin ne şekilde olduğunu, katılımcıların beyanları doğrultusunda ele alacağız.

"Aslında Bakacak'tan Büyük Ağa'ya taşınmak yokluğa taşınmaktan farksızdı. Fakat mekân oldukça güzel ve genişti. O zamanlar kursta elektrik ve su yoktu. Odun ve kömür ihtiyacı sebebiyle kışın ısınma ve banyo gibi temizlik konuları problemdi (K1, K2, K3). Yemekler mescidin, kıble istikametine göre, tam arkasında kalan kısımda revakların altında yenirdi. Bu yüzden soğuk kış günlerinde yemeğin bazen donduğu olurdu

---

33 Ayrıntılı bilgi için bk. Urak, *Amasya'nın Türk Devri Şehir Dokusu ve Yapılarının Analiz ve Değerlendirilmesi*, 133-145.

34 Burgaz, "TDV İslam Ansiklopedisi".

(K5). Aşçımız yoktu. Yemekleri dayı (Mustafa Buşkun) yapardı (K1, K2, K3, K4, K5). O ise Medrese'nin mescidinde müezzin kadrosundaydı.[35] Bakacak'tayken Kur'an'ını ilerletmiş, ezberlerini tamamlamış, Hoca'ya ve kursa olan vefası sebebiyle bir bakıma yöneticiler tarafından bu vazifeyle ödüllendirilmişti (K5). "Benim son zamanlarımda Abdülkadir Tuna aşçı olarak geldi. Onun askerlikte mutfakta çalışma dışında aşçılık konusunda bir deneyimi yoktu diye biliyorum." (K2). Öğrenciler tıpkı Bakacak'ta olduğu gibi aşçıya yardım etmek için mutfak nöbetine, yatakhane, dershane ve lavabo nöbetine, güvenlik için kapı ve gece nöbetine yazılırdı (K1, K2, K5). Banyo cumartesi ve pazar günleri yapılırdı." (K1). Bu işler için 'büyük abiler'[36] hoca tarafından seçilerek görevlendirilirdi (K8)."

2.5. Kurumsallaşma Süreci

Buraya kadar anlatılanlardan hareketle, Büyük Ağa Hafızlık Kur'an Kursu'nun 90'lı yılların başında belli düzeyde kurumsallaşmasını tamamladığı söylenebilir. Şöyle ki; kadrolu ve fahri olarak ders veren hocalarının olması, öteden beri hizmetli görevini yerine getiren çalışanının bulunması ve yemek yapmak için bir aşçı istihdam edilmesi, bunun göstergesidir. Burada "belli düzeyde" denilmesi, kursa ait birtakım hizmetleri yine öğrencilerin yerine getiriyor olması sebebiyledir. Bir katılımcı, "Eğer bir yerin kurumsallaşmasından kasıt, sistemin oturması ve hangi işin kim tarafından ne şekilde yapıldığının tespiti ise bunu Büyük Ağa'da Seyit Hoca yapmıştır. Çünkü 1996 veya 1997 -yılı tam olarak hatırlamıyorum- Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından babama Büyük Ağa benzeri bir kursu Balkanlar'da teşekkül ettirmesi için teklif gelmiştir. Bu teklif, babamın bu konudaki yetkinliğinin resmen tanınmasıdır." (K4) derken, başka bir katılımcı "Seyit Hoca: Bakma yavrum bizim her işe

---

35 Yüksek, Mustafa Buşkun'un 1985-1986 yıllarında müezzinlik kadrosuna atandığı bilgisini vermektedir. Ayrıntılı bilgi için bk. Yüksek, *Amasya Büyük Ağa Medresesi ve Şehrin İlim-Kültür Hayatına Etkisi*, 150.

36 "Büyük abiler" Seyit Hoca tarafından seçilen, hafızlığını bitirdiği halde Büyük Ağa'da kalmaya devam eden, Medrese'nin halka açılan yüzleri olan, ses ve kıraat açısından iyi olan öğrencilerinden oluşan bir grup öğrencidir (K5). "Büyük İlahi Grubu" ve "Küçük İlahi Grubu" olarak aynı anda bunların sayısının 10'a çıktığı zamanlar olmuştur (K8). O yıllarda Ahmet Ocak, Musa Orak, İlyas Keskin, İlhami Karga, Süleyman Şenel, Satılmış Solak, Kemal Altunışık, Muharrem Yılmaz "Büyük İlahi Grubu"nu oluşturmaktadır. Fatih Koca, Turan Çakır, Aslan Çıtır (Çıttır), Avni Bahçıvan (Bağcuvan), Necip Fazıl Köse, Ali Şen ise "Küçük İlahi Grubu"nu oluşturmaktadır. Bunlar, akla gelen isimlerden bazısıdır.

koşturduğumuza. Adam yokluğunda mecburen yaptık. Büyük Ağa, bizden sonra Büyük Ağa oldu. Şimdi öyle mi? Nöbetçi hocası belli. Gece bekçisi var. Yemekhane ve yatakhanesi ayrı. Aşçıları, hizmetlileri ve devlet desteği… Bir yerin kurumsal hale gelebilmesi için bunlar önemli şeyler. Biz imkânsızlıklar içerisinde yapabildiğimiz kadarını yapmaya çalıştık." (K8) dediğini dile getirmiştir.

Onun bu sözlerindeki "devlet desteği" ve "yapabildiğimiz kadarı" ifadelerini, açmak gerekirse "Seyit Hoca, güzel ve temiz giyinmeye özen gösterirdi. Esnafı ziyaret eder, onlarla iletişimini koparmazdı. Benim defalarca şahit olduğum üzere onlar Hoca'nın ziyaretinden memnun olur, ona saygı gösterirlerdi. Bu yüzden kursa destekleri her zaman olmuştur. Hoca'nın ramazanda mukabele için camilere öğrencileri görevlendirmesi, mevlit için ilahi grupları oluşturması, vefat edenlerin arkasından kursta kelime-i tevhit çekme geleneği ve yine ramazanda Amasya camilerinde hatimle teravih gibi toplum yararına hizmetler, bu işin vizyon tarafını oluşturmaktaydı." (K2) ifadeleri, öğrencilerin hangi yetkinlikte yetiştirildiği ve kursun nasıl finanse edildiği konusundaki açıklamalardan bir tanesi kabul edilebilir. Zaten Amasyalı hayırseverler geçmişte olduğu gibi bugün dahi buranın üzerinden ellerini çekmemiş ve desteklerini devam ettirmişlerdir. "Hafızım! Düşünebiliyor musun? Bir gün değil, tam 40 yıldır Atem Gıdaş, her gün Büyük Ağa ve müştemilatındaki kurslara hayrına 500 ekmek gönderiyor." (K3) sözü de bunun delili kabul edilebilir. Sadece Kozlu, Kayalar, Atem Gıdaş gibi Amasya'nın iş adamları ve fabrikatörleri kursa destek olmamış, küçük esnaf ve köylüler de kendi imkanları nispetinde buraya katkı vermiştir. Bir mülakatçı, "Ben Ziyaret Kasabası'ndan bir meyvecinin 'Bu bizim mahsulün öşrü hocam!' diye gelip elindekini teslim eden insanlar gördüm." (K8) demiştir.

Bu konuda sadece Seyit Hoca'nın değil diğer bütün hocaların katkısından söz etmek gerekir. Seyit Hoca'dan sonra onun yerine idareci olan İsmail Batman Hoca bu noktada önemli isimlerdendir. Nitekim Fırat Hoca'nın, Büyük Ağa'nın kendisinden sonra Büyük Ağa olduğunu söylemesi, kurumsallaşma bakımından İsmail Batman'ın Büyük Ağa için neler yaptığının Seyit Hoca tarafından takdiridir. Mülakatlar esnasında Büyük Ağa Kur'an Kursu'nda onunla karşılaşılmış ve emekliliğin nasıl gittiği kendisine sorulduğunda "Hocanın emeklisi olmaz, derler ya, elimizden geldiğince buraya destek olmaya çalışıyoruz. Bazen de köye

gidip geliyoruz."[37] diye yanıt vermiştir. Bu noktada "Burası devletin resmi bir kurumu değil mi? Neden vatandaş buraya yardım ediyor?" şeklinde bir soru yöneltilebilir. Buna "…o zamanlar il müftülüğü aracılığıyla buraya yapılan katkının kursun sadece belli ihtiyaçlarını ancak karşılayabildiğinin konuşulduğunu duymuştum. Kursta daimî olarak yılda ortalama 100 öğrenciyi barındırmak öyle hiç kolay iş değil." (K8) yanıtı verilmiştir.

3. Tartışma

Büyük Ağa Hafızlık Kur'an Kursu'na dair anlatılacak elbette daha pek çok şey vardır. Ancak bu çalışmada ilk mezunlarının dilinden kursun teşekkül sürecine odaklanıldığı için bu çerçevede kalmaya özen gösterilmiş, aralarında ardıllık hem de sıkı irtibat olması sebebiyle Bakacak Kur'an Kursu'ndan başlanarak mesele ele alınmıştır. Fakat Bakacak'ın ilk açıldığı tarih olan 1953'le değişim ve dönüşüm geçirmeye başladığı tarih olan 1975 arasına dair de herhangi bir şey söylenmemiştir. Bunun iki nedeni vardır. İlki, Büyük Ağa'nın Kur'an Kursu olarak teşekkül ettirilmesinde bu dönemin herhangi bir etkisinin olmaması; ikincisiyse katılımcıların kısmen temas ettiği kadarıyla, dönüşümün başladığı tarih olan 1975'ten[38] önce buraya -il müftülüğüne bağlı resmi Kur'an Kursu olmasına rağmen- Süleymancıların hâkim olmasıdır (K1, K2). Süleymancıların bu mekânda olmasının anlaşılabilir bir tarafı vardır. Çünkü Süleyman Hilmi Tunahan, "1951'den itibaren açılmaya başlanan İmam-Hatip okullarında yeterli din eğitimi verilemeyeceğinden hareketle bu okulların Diyanet İşleri Reisliği'ne bağlanması gerektiğini savunmuştur."[39]

Yapılan mülakatlarda "Bakacak'a nasıl kaydoldunuz?" sorusuna katılımcılar "Hiç bilmiyorum" (K1), "Araya araya" (K2) ve "Babamın hedef odaklı tutumu neticesinde" (K5) gibi farklı cevaplar verirken Büyük Ağa'ya, Bakacak'taki başarısı ve hocaların hafızlık yapabileceği yönünde kanaat bildirmesiyle kaydoldukları şeklinde cevap vermişlerdir. "Bakacak'a gitmedim. Seyit Hoca وَمَا اَنْفَقْتُم (ve mâ enfaḳtüm) ayetini ezberle gel, dedi. Ezberledim. Babama: 'Tamam, başlayabilir.' dedi ve doğrudan

---

37 İsmail Batman, Kişisel Görüşme 28 Ağustos 2025.

38 Ayrıntılı bilgi için bk. Videolarım Burada, "Amasya Merkez Erkek Yatılı Kur'an Kursu Tanıtım Filmi" (10 Aralık 2015).

39 Reşat Öngören, "Süleyman Hilmi Tunahan", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2012), 41/376.

Büyük Ağa'ya başladım." (K8) diyen de olmuştur. Dolayısıyla Büyük Ağa'ya kaydolabilmenin temel şartı, "hafızlık yapabilecek yeterliliğe sahip olma" şeklinde ifade edilebilir.

Her iki kursun fiziki yapısı karşılaştırıldığında aralarında ciddi farkın olduğu anlaşılmaktadır. Bakacak, eğitim ve öğretim için "yetersiz" ve "kalabalık" görülürken Büyük Ağa "ferah bir yer" olarak nitelendirilmiştir. Amasya İl Müftülüğünün 8/2/1988 tarih, 0500/031/54 sayı ve Bakacak Kur'an Kursu onayı konulu yazısına istinaden burada ancak 32 öğrencinin pansiyoner olarak kalabileceği hususu göz önüne alındığında fazla öğrenci barındırıyor olması, Bakacak'ın mekân olarak yetersizliğine katılımcıların yaptığı vurgu bakımından yerindedir. Çünkü "40 + 1'inci kişi olarak kursa kaydoldum." (K5), "Mescit ve yatakhane aynı odaydı." (K6, K7), "Kömürlükten bozma havasız bir yemekhane. Küçücük bir camı vardı." (K6), sözleri bunu ifade etmektedir. Nitekim 1992 yılı itibariyle buradaki eğitim-öğretim faaliyeti Büyük Ağa'nın yakınındaki Merkez Kur'an Kursu'na taşınmıştır.[40] Buna mukabil Büyük Ağa medrese binasına taşınma, başlangıçta "yokluğa taşınma" olarak nitelendirilse de (K2) bu eksiklikler zamanla giderilmiştir. Kurs yöneticisinin belirttiğine göre bugün 98 kayıtlı öğrenci Büyük Ağa'da hafızlık yapmaktadır.[41] Bu manada "Büyük Ağa'ya geçmek için can atardık." (K6, K7), "Geldik ki muhteşem bir yermiş!" (K6) sözleri anlamlı hale gelmektedir.

Katılımcılar, 1975 öncesi Bakacak'ta nasıl bir eğitim-öğretim faaliyeti yürütüldüğü hakkında herhangi bir açıklama yapmamışlardır. Ancak 1977'de Seyit Ahmet Fırat'ın buraya Kur'an kursu öğreticisi olarak atanmasına kadar eğitim-öğretim faaliyetinin "kara düzen" (K1, K2, K3) devam ettiğini dile getirmişlerdir. Kur'an öğretiminde temel eğitimle hafızlığın bir arada sağlıklı ilerleyemeyeceği anlaşılmış (K3); ancak Fırat Hoca 1980'e kadar Bakacak'ın, taşındıktan sonra da Büyük Ağa'nın müfredatında belirleyici bir rol oynamıştır. Her iki kursun günlük işleyişinin benzer olması, sistemin aynı el tarafından kurulduğunun göstergesi kabul edilebilir.

Kurumsallaşma yolunda atılan önemli adımlardan bir tanesi, öğretici kadronun teşekkül ettirilmesidir. Her ne kadar müftülük onayları, daha sonraki tarihler olsa da İbrahim Çıttır ve Mustafa Çolak hocaların Fırat hocayla birlikte en başından itibaren Büyük Ağa'da oldukları

40 Ayrıntılı bilgi için bk. Ekler, Ek 5: Merkez Kur'an Kursu Açılış Onayı.

41 Muammer Aksoy, Kişisel Görüşme (28 Ağustos 2025).

anlaşılmaktadır. Çünkü Fırat hocanın oğlu "Babam bana: 'Biraz düşüneyim.' dedikten bir hafta sonra beni İbrahim Çıttır hocaya verdi." (K4) demesi ve 12 Eylül 1980 askeri darbesinde Büyük Ağa'da olduğunu belirtmesi bunun kanıtıdır. Mustafa Çolak Hoca ise kursa uzak sayılmayacak bir yerde, Gümüşlü Camii'nde görevlidir ve hafızlık hocası Seyit Hoca'yla aynıdır. Dolayısıyla Mustafa Çolak'la Seyit Ahmet Fırat'ın geçmişten gelen bir ortak yanları vardır. İbrahim Çıttır ve Mustafa Çolak, resmi görevleri başka yerlerde olduğu için o tarihlerde kendi istek ve arzuları yanında müftülük tarafından görevlendirmeyle Büyük Ağa'ya gidip gelmişlerdir. Emekliliklerinden sonra ise fahri öğretici onay belgelerinin alındığı anlaşılmaktadır. Mahmut Yıldız ve İsmail Batman ise Seyit Hoca'dan sonraki kursun resmi hocalarıdır. Sayılan bu isimleri, Büyük Ağa'nın ilk mezunlarından Muammer Aksoy'un 1989'da hafızlığını Bakacak'ta tamamladığı halde resmi kayıtlarda Büyük Ağa'nın ilk mezunu olan Ahmet Ocak'ın 1996'da kursa hoca olarak atanması takip etmiştir.

Süreç içerisinde, Bakacak'tan itibaren Seyit Hoca'ya koşulsuz destek veren isim, Mustafa Buşkun olmuştur. Kursun temizliği, erzak tedariki, yemek yapma, öğrencileri namaz için organize etme gibi tüm geri hizmetler onun eliyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar onu "uyumlu" (K8), "çok vefakâr" (K5), "fedakâr" (K2, K3), "mütevazı" (K1, K4) gibi vasıflarla nitelendirmişlerdir. O, Abdülkadir Tuna'nın aşçı olarak Büyük Ağa'ya atanmasına kadar (1988) aşçılık yapmayı sürdürmüştür. Hizmete başladıktan yaklaşık 8-10 yıl sonra resmi görevi olan müezzinlik kadrosuna atanabilmiştir.[42] Dolayısıyla kurucu lider olan Seyit Hoca'yla uyumlu çalışması, kurumsallaşma yolunda onun tarafından yapılan önemli bir katkıdır.

Günümüzde ise yukarıda resmedilen tablo şu noktaya evrilmiştir: 9 kadrolu öğretici -ki bunlardan bir tanesi talim ve dini musiki hocası-, öğrencilerin derslerini yapmasına ve performans açısından öğrenciyi değerlendirmeye yardımcı 4 öğretici, 9 mutfak elemanı, 5 hizmetli, 1 gece bekçisi, 1 güvenlik olmak üzere personel sayısı toplamda 29'dur. Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 28.08.2025 tarih ve E-28873483-251.99-6640765 sayılı yazısına istinaden Büyük Ağa'da 2013 yılından itibaren 879 öğrenci eğitim almış, bunlardan 483'ü hafızlık

[42] Yüksek, *Amasya Büyük Ağa Medresesi ve Şehrin İlim-Kültür Hayatına Etkisi*, 150.

belgelerini alarak mezun olmuş, personel hareketleri sebebiyle 21 öğretici de burada görev yapmıştır.[43]

Sonuç

Bu çalışma, Osmanlı bakiyesi Kapı Ağası Medresesi'nin Büyük Ağa Hafızlık Kur'an Kursu olarak yeniden teşekkül sürecini, Bakacak Kur'an Kursu'ndan başlayarak, ilk mezunların tanıklıkları ve resmi evraklar ışığında detaylı bir şekilde ele almış, mukayese için sonraki mezunlara da nispeten yer vermiştir. Amasya'nın dini ve kültürel hayatında önemli bir yer tutan Büyük Ağa Hafızlık Kur'an Kursu'nun bu teşekkül süreci, 1970'li yılların ikinci yarısında Bakacak Kur'an Kursu'nun fiziki ve eğitimsel yetersizliklerinden doğan ihtiyaçla şekillenmiştir. Seyit Ahmet Fırat'ın vizyoner liderliği, bu süreçte belirleyici olmuş; ancak İl Müftülüğü'nün desteği, Mustafa Buşkun gibi gönüllülerin fedakâr katkıları ve Amasya'nın hayırsever esnafıyla halkının maddi-manevi yardımları, bu dönüşümün temel yapı taşlarını oluşturmuştur. Özellikle 1980 yılında, restorasyonu tamamlanan Büyük Ağa Medresesi'nin fiili olarak Kur'an kursuna dönüştürülmesi hem fiziki koşulların iyileştirilmesi hem de hafızlık eğitiminin temel eğitimden ayrılarak daha nitelikli bir çerçeveye oturtulması açısından bir dönüm noktasını teşkil etmiştir.

Çalışmanın bulguları, Büyük Ağa'nın kurumsallaşma sürecinde disiplinli bir eğitim anlayışının, düzenli ve çok tekrarın, rekabetçi uygulamaların, mukabele ve teravih gibi pratiklerin, ders dışı etkinliklerin hafızlık eğitiminde başarıyı artırdığını ortaya koymaktadır. Seyit Ahmet Fırat'ın, hafızlığın sadece Kur'an'ı ezberlemekle sınırlı olmadığını, bunun ilim, irfan ve ahlaka giden yolun ilk basamağı olduğunu vurgulayan yaklaşımı, kursun eğitim felsefesini göstermesi bakımından önemlidir. 12 Eylül Askeri Darbesi gibi zorlu dönemlerde bile, Fırat'ın cesur ve sağduyulu müdahaleleri, kursun devamlılığı açısından son derece kritiktir ve bu süreçte yerel halkın, esnafın desteği, kursun sürdürülebilirliğini güçlendirmiştir. Buna ilaveten ondan sonraki idarecilerin -başta İsmail Batman olmak üzere- kurumsallaşmayı ciddi manada ileri taşıdıkları görülmüştür. Bugün, yaklaşık 30 personeli ve yılda 25-35 arasındaki bir sayıya tekabül eden hafız yetiştirme

[43] Ayrıntılı bilgi için bk. Ekler, Ek 6: Mevcut Durumu Gösterir Bilgi Talep Dilekçesine Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Daire Başkanlığının Cevabı.

kapasitesiyle Büyük Ağa, Türkiye ve dünya çapında dereceler elde eden mezunları göz önüne alınırsa dini eğitimde önemli bir mevkie sahiptir denebilir.

Bakacak Kur'an Kursu'nun 1953-1975 yılları arasındaki dönemine dair sınırlı bilgi, bu çalışmanın eksik yönlerindendir ve bu dönemin, özellikle Süleymancıların etkisiyle şekillendiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalar, bu döneme odaklanarak daha bütüncül bir tarihsel perspektif sunabilir. Ayrıca, Büyük Ağa'nın eğitim geleneğinin köklü bir silsileye dayandığı göz önünde bulundurularak, yeni araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir: Öncelikle, Seyit Ulusoy (Süslü Hafız) gibi tarihi şahsiyetlerin mirasının daha derinlemesine incelenmesi faydalı olacaktır. Ulusoy'un Sultan II. Abdülhamid dönemi saray imamlığı ve Amasya'daki etkisi, Büyük Ağa'nın eğitim felsefesini şekillendiren zincirin önemli bir halkasıdır ve bu bağlamda, onun talebeleri (örneğin İbrahim Çıttır) üzerinden bir silsile araştırması, hafızlık eğitiminin geleneksel yöntemlerini ve kültürel aktarımını aydınlatabilir. İkinci olarak, mekânın kalitesinin eğitim ve öğretim üzerindeki etkisine odaklanan karşılaştırmalı bir çalışma önerilebilir. Bakacak'ın yetersiz fiziki koşullarıyla Büyük Ağa'nın restore edilmiş, ferah ve tarihi yapısının karşılaştırılması, mekânın motivasyon, odaklanma ve öğrenme kalitesini nasıl artırdığını empirik verilerle ortaya koyabilir. Bu, genel olarak dini eğitim kurumlarında mimari tasarımın pedagojik rolünü inceleyen daha geniş bir tartışmaya katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak, Büyük Ağa Hafızlık Kur'an Kursu'nun teşekkülü, bir vizyonun, kolektif çabanın ve yerel toplumun desteğiyle mümkün olmuştur. Seyit Ahmet Fırat'ın öncülüğünde başlayan bu süreç, bugün disiplinli yapısı, nitelikli eğitimi ve kültürel katkılarıyla Amasya'nın dini ve sosyal hayatında artık köklü sayılabilecek bir yere sahiptir. Bu çalışma, kurumun tarihine kayıt düşerek, onun geçmişten günümüze uzanan mirasını ve hafızlık eğitimi alanındaki etkisini vurgulamayı amaçlamıştır.

Kaynakça

Amasya İl Müftülüğü Gençlik Koordinatörlüğü. "Din Hizmetine Adanmış Ömürler İsmail Batman Büyükağa Medresesi Hafızlık Kur'an Kursu Yöneticisi". *Facebook*. 09 Ekim 2020. Erişim 26 Ağustos 2025. https://www.facebook.com/watch/?v=354411895973569

Ayar, Ali Rıza - Özel, Recep Orhan. "Ord. Prof. Dr. Süheyl Ünver'in Amasya Günlükleri'nin Tanıtımı ve Sadeleştirilmesi". *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1 (2013), 147-167. https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauifd/issue/1734/21312

Birsel Varol, Gözde. *XIX. ve XX. Yüzyıla İntikal Eden Amasya Medreseleri*. Amasya: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.

Burgaz, Gülay. "Kapı Ağası Medresesi". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 24/342-343. İstanbul: TDV Yayınları, 2001.

Diler, Ramazan - Arpaguş, Faysal. "Virane Bir Osmanlı Medresesi Kapı Ağası'nı Büyük Ağa Hafızlık Kur'an Kursu'na Dönüştüren Öncü İsim: Seyit Ahmet Fırat". *Uluslararası Amasya Sosyal Bilimler Araştırmaları Sempozyumu-II Türkiye Yüzyılında Amasya*. ed. Hadi Belge vd. 119-120. Amasya: Amasya Üniversitesi Yayınları, 2025.

Gabriel, Albert-Louis. *Monuments Turcs d'Anatolie*. II Cilt. Paris: y.y., 1934.

Gün, Ayşegül vd. "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu - Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri-". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/34 (2018), 211-240. https://dergipark.org.tr/tr/pub/hititilahiyat/issue/41870/504996

Kanbur, Aysun - Kanbur, Engin. "Medreselerde Eğitim, Yönetim ve Organizasyon Faaliyetleri: Amasya Medreseleri Açısından Bir Değerlendirme". *I. Amasya Araştırmaları*. ed. Yavuz Bayram. 1267-1292. 2. Kitap. Amasya: T.C. Amasya Valiliği, 2007.

Karateke, Tuncay. "Bir Kur'an Öğretmeni: Hafız Abdullah Nazırlı (Hayatı, Eserleri ve Kur'an Öğretim Yöntemi)". *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 4 (2015), 57-80. https://doi.org/10.18498/amauifd.04677

Koca, Fatih. "Amasya Mûsikî Cemiyeti ve Büyükağa Medresesi'nin Amasya Dînî Mûsikîsine Katkısı". *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/6 (2016), 127-137.

Köksal, Eren. *Amasya'da Dinî Mûsikî Geleneği*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.

Öngören, Reşat. "Süleyman Hilmi Tunahan". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 41/375-376. İstanbul: TDV Yayınları, 2012.

Urak, Gediz. *Amasya'nın Türk Devri Şehir Dokusu ve Yapılarının Analiz ve Değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 1994.

Videolarım Burada. "Amasya Merkez Erkek Yatılı Kur'an Kursu Tanıtım Filmi". *Youtube*. 10 Aralık 2015. https://www.youtube.com/watch?v=wZvC7A4aJXo

Yasar, Abdîzâde Hüseyin Hüsâmeddîn. *Amasya Tarihi*. thk. Songül Keçeci Kurt vd. 12 Cilt. Samsun: Uğur Ofset, 2022.

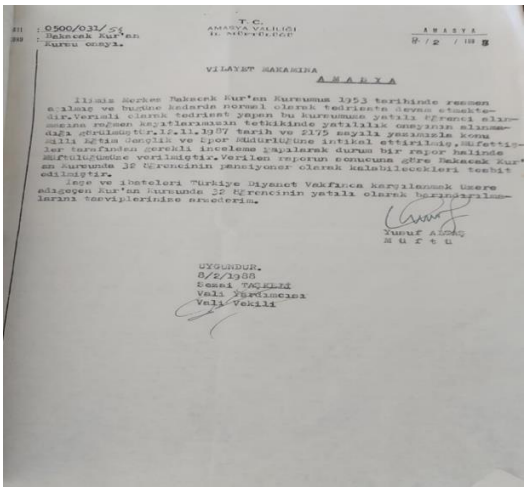
Yerkazan, Hasan. "Amasya Dârü'l-Hadîsleri". *Uluslararası Amasya Sempozyumu Tarih-Dil-Kültür-Edebiyat*. 2/1404-1420. Amasya: Amasya Valiliği & Amasya Belediyesi, 2017.

Yüksek, Muhammet Enes. *Amasya Büyük Ağa Medresesi ve Şehrin İlim-Kültür Hayatına Etkisi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.

Ekler

Ek-1:

Bakacak'ın ilk açılış tarihi hakkında bilgi ihtiva eden ve öğrenci kapasitesini gösteren 1988 tarihli valilik olur yazısı



T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İL MÜDÜRLÜĞÜ

: 0500/031/ 65
: Bakacak Kur'an Kursu onayı.

AMASYA
8 / 2 / 1988

VİLAYET MAKAMINA
A M A S Y A

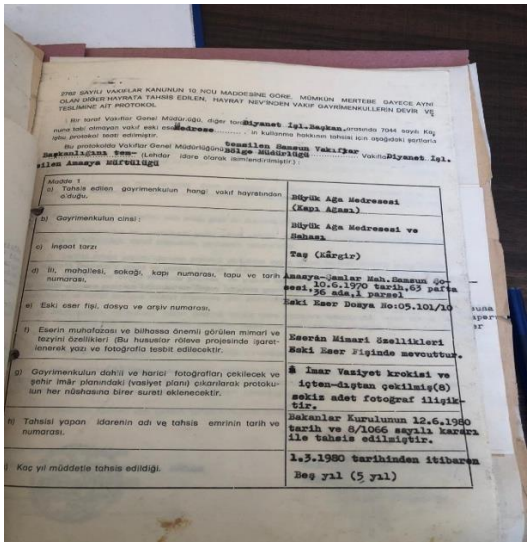
İlçemiz Merkez Bakacak Kur'an Kurumuna 1953 tarihinde resmen ibadethane ve hafızlık kadrosu olarak tedrisata devam etmekte olup, Kurumun mevcut binasının yetersizliği ve öğrenci alınmasına müsaade edilmemesi hususundaki talepleri üzerine, Müftülüğünüzce 1987 tarih ve 2175 sayılı yazılarınızla konu ilgili Müftü tarafından gerekli inceleme yapılarak durum bir rapor halinde Müftülüğünüze verilmiştir. Verilen raporun sonucuna göre Bakacak Kur'an Kurumunda 25 öğrencinin yatılı olarak barındırılmaları tavsiyelerine saygılarımla arz ederim.

Yunus AZMAZ
M ü f t ü

UYGUNDUR.
8/2/1988
Vasi TAŞKIN
Vali Yardımcısı
Vali Vekili

Ek-2:

Vakıflarca Büyük Ağa Medrese binasının Amasya İl Müftülüğü emrine tahsisi yazısı



2762 SAYILI VAKIFLAR KANUNUN 10 NCU MADDESİNE GÖRE, MÜMKÜN MERTEBE GAYECE AYNİ OLAN DİĞER HAYRATA TAHSİS EDİLEN, HAYRAT NEV'İNDEN VAKIF GAYRİMENKULLERİN DEVİR VE TESLİMİNE AİT PROTOKOL

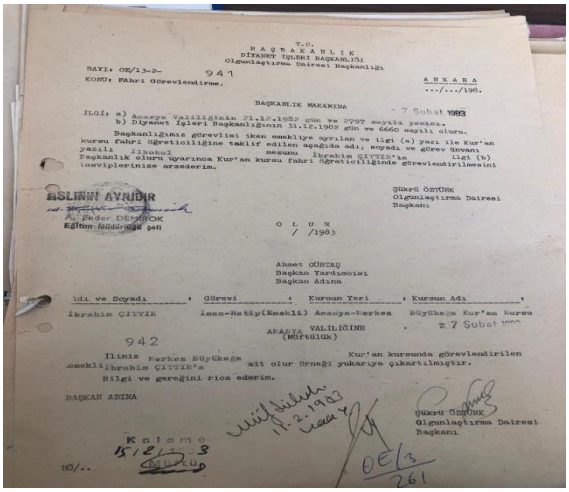
Bir taraf Vakıflar Genel Müdürlüğü, diğer taraf Diyanet İşl.Başkan... aralarında 7044 sayılı Kanunun ilgili protokol tesbit edilmiştir.

Bu protokolde Vakıflar Genel Müdürlüğünü temsilen Sanayun Vakıflar Başkanlığınca Yetkilendirilmiş Bölge Müdürlüğü ... (Anılar idare olarak isimlendirilmiştir) Vekili Diyanet İşl. ...ilen Amasya Müftülüğü

Madde 1 a) Tahsis edilen gayrimenkulun hangi vakıf hayratından olduğu.	Büyük Ağa Medresesi (Kapı Ağası)
b) Gayrimenkulun cinsi:	Büyük Ağa Medresesi ve Hahası
c) İnşaat tarzı	Taş (Kârgir)
d) İli, mahallesi, sokağı, kapı numarası, tapu ve tarih numarası.	Amasya-Camlar Mah.Sanayun göresi,10.6.1970 tarih,63 parsa 36 ada,1 parsel
e) Eski eser fişi, dosya ve arşiv numarası.	Eski Eser Dosya No:05.101/10
f) Eserin muhafazası ve bilhassa önemli görülen mimari ve tezyini özellikleri (Bu hususlar röleve projesinde işaretlenerek yazı ve fotoğrafla tesbit edilecektir.	Eserin Mimari Özellikleri Eski Eser Fişinde mevcuttur.
g) Gayrimenkulun dahili ve harici fotoğrafları çekilecek ve şehir imar planındaki (vasiyet planı) çıkarılarak protokulün her nüshasına birer suretı eklenecektir.	İmar Vasiyet krokisi ve içten-dıştan çekilmiş(8) sekiz adet fotoğraf ilişiktir.
h) Tahsisi yapan idarenin adı ve tahsis emrinin tarih ve numarası.	Bakanlar Kurulunun 12.6.1980 tarih ve 8/1066 sayılı kararı ile tahsis edilmiştir.
Kaç yıl müddetle tahsis edildiği.	1.3.1980 tarihinden itibaren Beş yıl (5 yıl)

Ek-3:

İbrahim Çıttır'ın fahri olarak Büyük Ağa'ya görevlendirilme oluru



T.C.
BAŞBAKANLIK
DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI
Olgunlaştırma Dairesi Başkanlığı

SAYI: OE/13-8- 941
KONU: Fahri Görevlendirme.

ANKARA
.../.../198.

DAŞKANLIK MAKAMINA

7 Şubat 1983

İLGİ: a) Amasya Valiliğinin 21.12.1982 gün ve 2797 sayılı yazısı,
b) Diyanet İşleri Başkanlığının 31.12.1982 gün ve 6660 sayılı oluru.

Başkanlığımız görevlisi iken emekliye ayrılan ve ilgi (a) yazı ile Kur'an kursu fahri öğreticiliğine teklif edilen aşağıda adı, soyadı ve görev unvanı yazılı şahsın, nasuna İbrahim ÇITTIR'ın ilgi (b) Başkanlık oluru uyarınca Kur'an kursu fahri öğreticiliğinde görevlendirilmesini tasviplerinize arzederim.

ASLINI AYNIDIR
A. Nader DEMİRÖK
Eğitim Hizmetleri Şefi

Şükrü ÖZTÜRK
Olgunlaştırma Dairesi
Başkanı

O L U R
/ /1983

Ahmet GÜRÇAY
Başkan Yardımcısı
Başkan Adına

Adı ve Soyadı	Görevi	Kursun Yeri	Kursun Adı
İbrahim ÇITTIR	İmam-Hatip(Emekli) Amasya-Merkez	Büyükağa	Kur'an kursu

AMASYA VALİLİĞİNE
(Müftülük)

7 Şubat 1983

942

İlinis Merkez Büyükağa
emekli İbrahim ÇITTIR'a ait olur örneği yukarıya çıkartılmıştır.
Bilgi ve gereğini rica ederim.

Kur'an kursunda görevlendirilen

BAŞKAN ADINA

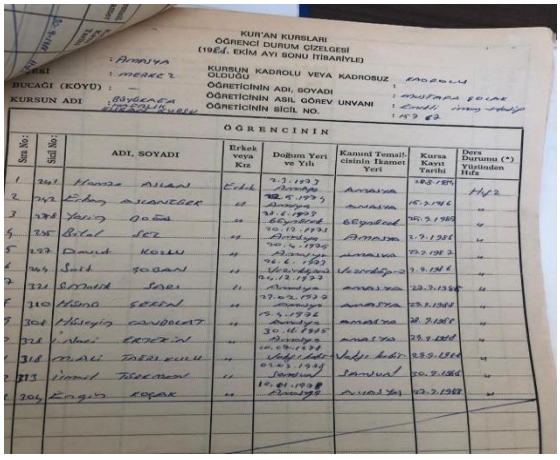
Şükrü ÖZTÜRK
Olgunlaştırma Dairesi
Başkanı

Kalem
15/2/83

OE/3
261

Ek-4:

Mustafa Çolak'ın 1988 Eğitim-Öğretim Yılı Öğrenci Durum Çizelgesini Gösterir Müftülük Arşiv Belgesi



KUR'AN KURSLARI
ÖĞRENCİ DURUM ÇİZELGESİ
(1988 EKİM AYI SONU İTİBARİYLE)

İLİ : Amasya
İLÇESİ : MERKEZ
BUCAĞI (KÖYÜ) : —
KURSUN ADI : Büyükağa

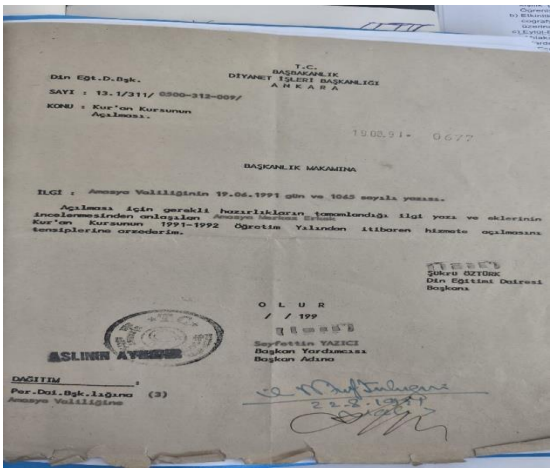
KURSUN KADROLU VEYA KADROSUZ OLDUĞU : KADROLU
ÖĞRETİCİNİN ADI, SOYADI : Mustafa ÇOLAK
ÖĞRETİCİNİN ASIL GÖREV UNVANI : Emekli İmam-Hatip
ÖĞRETİCİNİN SİCİL NO. : 159 62

ÖĞRENCİNİN

Sıra No:	Sicil No:	ADI, SOYADI	Erkek veya Kız	Doğum Yeri ve Yılı	Kanuni Temsilcisinin İkamet Yeri	Kursa Kayıt Tarihi	Ders Durumu (*) Yılsonundan Hiç.
1	341	Hamza AİLAN	Erkek	7.2.1973 Amasya	Amasya	18.8.1987	Hiç.
2	342	Erkan AŞLANTEKİR	"	22.5.1973 Amasya	Amasya	15.9.1986	"
3	343	Yasin AŞLAN	"	24.6.1973 Göynücek	Göynücek	26.9.1988	"
4	345	Bilal ŞEN	"	20.12.1971 Amasya	Amasya	1.9.1988	"
5	347	David KOLLU	"	20.4.1973 Amasya	Amasya	23.9.1987	"
6	349	Sait ŞOBAN	"	24.6.1973 Merzifon	Merzifon	2.9.1987	"
7	321	Ahmet SARI	"	24.12.1973 Amasya	Amasya	23.9.1988	"
8	310	Nuno SERİN	"	27.02.1972 Amasya	Amasya	23.9.1988	"
9	301	Hüseyin CANDEMİR	"	15.4.1976 Amasya	Amasya	28.9.1987	"
10	328	Nuri ERTEKİN	"	30.11.1985 Amasya	Amasya	23.9.1988	"
11	318	Mali TEKELİOĞLU	"	20.09.1974 Vezirköprü	Vezirköprü	23.9.1988	"
12	313	İsmail TÜRKMEN	"	01.03.1974 Samsun	Samsun	20.9.1988	"
13	306	Engin EŞKAR	"	10.01.1978 Amasya	Amasya	23.9.1988	"

Ek-5:

Merkez Kur'an Kursu Açılış Onayı



T.C.
BAŞBAKANLIK
DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI
A N K A R A

Din Eğt.D.Bşk.
SAYI : 13.1/311/ 0300-312-0097
KONU : Kur'an Kursunun Açılması.

19.08.91- 0677

BAŞKANLIK MAKAMINA

İLGİ : Amasya Valiliğinin 19.06.1991 gün ve 1065 sayılı yazısı.

Açılması için gerekli hazırlıkların tamamlandığı ilgi yazı ve eklerinin incelenmesinden anlaşılan Amasya Merkez Ezbek Kur'an Kursunun 1991-1992 Öğretim Yılından itiberen hizmete açılmasını tensiplerine oresderim.

Şükru ÖZTÜRK
Din Eğitimi Dairesi Başkanı

O L U R
/ / 199

Seyfettin YAZICI
Başkan Yardımcısı
Başkan Adına

ASLININ AYNIDIR

DAĞITIM
Per.Dai.Bşk.lığına (3)
Amasya Valiliğine

Ek-6:

Mevcut Durumu Gösterir Bilgi Talep Dilekçesine Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Daire Başkanlığının Cevabı



T.C.
CUMHURBAŞKANLIĞI
Diyanet İşleri Başkanlığı
Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : E-28873483-251.99-6640765
Konu : Bilgi Talebi

28.08.2025

Sayın Dr. Faysal ARPAGUŞ
İslami İlimler Fakültesi, Taşlıçiftlik Yerleşkesi Gop Kampusu, Tokat

İlgi : Faysal ARPAGUŞ'un 25.07.2025 tarihli başvurusu.

"Bakacaklar Büyükağa'ya Büyükağa Kur'an Kursunun Teşekkül Süreci" adlı makale çalışmanızda kullanılmak üzere Amasya ili Bakacak ve Büyükağa Kur'an Kurslarına ait bilgi, belge ve dökuman talep ettiğiniz dair dilekçeniz Başkanlığımızca incelenmiştir.

Bu ihtibarla, Diyanet İşleri Başkanlığı Bilgi Yönetim Sistemi incelemesi neticesinde Büyükağa Kur'an Kursunda 2013 yılından itibaren 879 öğrenci eğitim almış, eğitim alan öğrencilerden 483 tanesi Hafızlık İcazetnamesi alarak mezun olmuş ve 21 öğretici görev yapmıştır. Kur'an kurslarının açılışında istenen belgelerin kursun bulunduğu ilİlçe müftülüklerinde arşivlenmesi sebebiyle mezkur kurslara ait belge niteliğindeki talebinizi Amasya İl Müftülüğünden yapmanız gerekmektedir.

Bilgilerinize sunulur.

İbrahim YILMAZ
Başkan a.
Hafızlık Eğitimi Daire Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 2D5587JF-E58B-4185-8A97-B52C7ED2BC01 Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/
Üniversiteler Mah. Dumlupınar Bulv. No : 147/F 06800 Çankaya/Ankara Bilgi İçin: Selman ARDIÇ Eğitim Uzmanı
0 312 295 96 86
KEP Adresi : diyanet.egitimhizmetleri@hs03.kep.tr Telefon No: (312) 295 94 83

Amasya İlahiyat Dergisi – Amasya Theology Journal

e-ISSN 2667-6710
Mart / March 2026, Özel Sayı: 58-91.

KUR'AN'I MUHAFAZA KURUMLARI: MEKTEP, DÂRÜLHUFFÂZ VE DÂRÜLKURRÂLAR (AMASYA ÖRNEĞİ)

Mustafa TOPCU

Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Kur'an-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmi Anabilim Dalı

Assistant Professor, Kırıkkale University, Faculty of Islamic Sciences, Department of Qirā'āt Science

Kırıkkale / Türkiye
mahtop_70@hotmail.com
https://ror.org/01zhwwf82

MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

Makale Türü:
Araştırma Makalesi
Süreç:
Gönderim Tarihi: 23 Kasım 2025
Kabul Tarihi: 27 Aralık 2025
Yayımlanma Tarihi: 25 Mart 2026
Hakemlik Süreci:
Bu makale, editöryal ön değerlendirmeyi takiben çift taraflı kör hakemlik süreci kapsamında en az iki dış hakem ve bir iç hakem tarafından değerlendirilmiştir.
Benzerlik Taraması:
Makale, intihal tespit yazılımları (İntihal.net / Turnitin / iThenticate) kullanılarak taranmıştır.
Araştırma Etiği Beyanı:
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklar eksiksiz biçimde kaynakçada belirtilmiştir.
Yapay Zeka Etik Beyanı:
Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sırasında yapay zeka tabanlı hiçbir araç veya uygulamanın kullanılmadığını beyan ederler. Tüm içerik, yazarlar tarafından kabul görmüş bilimsel araştırma yöntemleri ve etik standartlara uygun olarak üretilmiştir
Etik Kurul Onayı:
Bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmeyen nitelikte olup veriler literatür taraması ve yayımlanmış kaynaklara dayanmaktadır.
Çıkar Çatışması Beyanı:
Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.
Finansman Bilgisi:
Bu araştırma için herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans:
Yazarlar, yayımlanan çalışmalarının telif hakkını muhafaza eder. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmaktadır.
Etik Bildirim:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Article Type:
Research Article
Article History:
Received: 23 November 2025
Accepted: 27 December 2025
Published: 25 March 2026
Peer Review:
Following an initial editorial screening, this article was evaluated through a double-blind peer review process by at least two external reviewers and one internal reviewer.
Plagiarism Check:
The manuscript was screened for plagiarism using similarity detection software (İntihal.net / Turnitin / iThenticate).
Ethical Statement:
The authors confirm that this study was conducted in accordance with the principles of academic research and publication ethics, and that all sources used are appropriately cited.
Artificial Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.
Ethics Committee Approval:
This study does not require ethics committee approval, and the data are based on a literature review and published sources.
Conflict of Interest:
The authors declare no conflict of interest.
Grant Support:
This research received no specific grant from any funding agency, commercial entity, or non-profit organization.
Copyright & License:
The authors retain the copyright of their work. This article is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Complaints:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Atıf | Cite as
Topcu, Mustafa. "Kur'an'ı Muhafaza Kurumları: Mektep, Dârülhuffâz ve Dârülkurrâlar (Amasya Örneği)". *Amasya İlahiyat Dergisi*, Özel Sayı (Mart 2026): 58-91.
https://doi.org/10.18498/amailad.1829050 | https://aid.amasya.edu.tr

Öz

Kur'an-ı Kerîm, Allah Teâlâ'nın kıyamete kadar muhafazasını bizzat üstlendiği son ilahi kitaptır. Kur'an, bu muhafazanın gereği olarak ilk vahiyden itibaren Hz. Peygamber ve bazı sahâbîler tarafından tamamen, bazıları tarafından ise kısmen ezberlenmiş, bir taraftan çeşitli malzemeler üzerine yazılarak tespiti yapılmış, bir taraftan da ibadetler için lüzumlu bir unsur kılınarak müminlerin ibadet, inanç, ahlak ve ictimâî yaşamlarına ilk sırada kaynaklık etmesi sağlanmıştır. Âyette verilen garantinin bir sonucu olarak, ilk inen âyetlerden itibaren on beş asırdır ezberlenerek ve yazılarak zamanımıza kadar gelen Kur'an nüshaları arasında mütevâtir denilen kesin haber aktarımıyla gelmesinden dolayı bir fark bulunmamaktadır. Bu sebeple tahrif ve tağyire uğramadan, orijinâl hâliyle muhafaza edilebilen tek kitabın Kur'an olduğu konusunda Müslümanların icmâsı vardır. Belirtilen bu orijinalliğin temelinde Hz. Peygamber'in ilk vahiyden itibaren ayetlerin muhafazası hususundaki muazzam gayreti vardır. O, Kur'an'ın muhafazası için ilk anlardan itibaren hıfz yöntemini, yaklaşık beş yıllık zaman dilimi sonrasında da hıfz yöntemine maddi unsur olarak eklediği kitabet yöntemini kullanarak Kur'an'ı muhafaza için gereken tedbirler konusunda son derece hassas davranmıştır. Mekke'de kendi evi ve Dâru'l-Erkâm bünyesinde yapılan bu hıfz ve kitabet faaliyeti, Mescid-i Nebevî'nin avlusunda kurduğu Suffe bölümüyle zirveye ulaşmıştır. Hz. Peygamber tarafından başlatılan bu muhafaza geleneği, sahabe ve sonrakiler tarafından dârulkur'ân, dârülhuffâz ve dârülkurrâ gibi isimlerle anılan çeşitli kurumlarca büyük bir gayretle devam ettirilmiştir. Bu araştırmada mektep, dârülhuffâz ve dârülkurrâ kurumlarının tarihsel süreci ve işleyişleri hakkında bilgi verilip özellikle Osmanlı Devleti'nin önemli merkezlerinden olan Amasya'da bulunan örneklerinin tespit edilmesi ve bunların gelecek nesillere aktarımı amaçlanmıştır. Araştırma, kıraat ilmi ve İslam eğitim tarihiyle ilgilenenler için kapsamlı bilgiler vermesi, içeriğinin yapılacak çalışmalara örneklik teşkil etmesi, hıfz ve kırâatla ilgili önemli bir konuyu içermesi ve çalışma konusu bölge hakkında daha önce kırâat alanıyla ilgili mustakil bir çalışmanın olmaması açısından önemlidir. Araştırmada nitel araştırma metodu, özellikle de tarihsel araştırma metodu kullanılmıştır. Bu kurumların, tarih boyunca kuruluş amaç ve fonksiyonlarına en üst düzeyde ulaştıkları, günümüz hafızlık ve kırâat müesselerine nüve teşkil ederek Kur'an'ı muhafazada başrol oynadıkları ve Amasya'da bulunan örneklerinin de şehrin ilmî hayatında önemli yerlerinin olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak Kur'an'ı muhafaza kurumları olan mektep, dârülhuffâz ve dârülkurrâlar dünyanın çeşitli yerlerinde ve özellikle araştırma konusu olan Amasya'da Kur'an'ı koruma ve gelecek nesillere aktarma misyonlarını yerine getirip halefleri olan Kur'an Kursları ve Kıraat Merkezleri gibi benzerlerine miraslarını naklederek örnek olmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Kıraat, Mektep, Dârülhuffâz, Dârülkurrâ, Amasya.

Institutions for Preserving the Qur'an: Maktab, Dar al-Huffāz and Dar al-Qurrā' (The Case of Amasya)

Abstract

The Holy Qur'an is the final divine book whose preservation until the Day of Judgment has been personally undertaken by Almighty Allah. The Qur'an, as required by this preservation, was memorized in its entirety by the Prophet and some of his companions from the very first revelation, while others memorized it partially. On the one hand, it was recorded on various materials; on the other hand, it was made an essential element of worship, ensuring that it served as the primary source for worship, faith, morality, and social life of believers. As a result of the guarantee given in the verse, there is no difference between the copies of the Qur'an that have been memorized and written down for fifteen centuries since the first verses were revealed and have come down to our time, because they have been transmitted with certainty through what is called mutawatir. For this reason, there is consensus among Muslims that the only book that has been preserved in its original form, without alteration or distortion, is the Qur'an. The basis of this originality and preservation lies in our Prophet's tremendous effort to protect the verses from the very first revelation. From the very beginning, he was extremely meticulous about the material aspects of preserving the Qur'an, using the method of memorization to safeguard it and, after a period of approximately five years, adding the method of writing to the memorization method. This memorization and writing activity, conducted in his own home in Mecca and within the Dar al-Arqam, reached its peak with the Suffa section he established in the courtyard of the Prophet's Mosque. This tradition of preservation, initiated by our Prophet, was diligently continued by the Companions and those who followed them through various institutions known as Dar al-Qur'an, Dar al-Huffâz, and Dar al-Qurrā. This study aims to provide information about the historical process and functioning of the Maktab, Dar al-Huffâz, and Dar al- Qurrā institutions, with a particular focus on identifying examples in Amasya, one of the important centers of the Ottoman Empire, and passing this knowledge on to future generations. The research is important because it provides comprehensive information for those interested in the science of recitation and the history of Islamic education; its content serves as an example for future studies; it covers an important topic related to memorization and recitation; and there has been no previous independent study on the subject of recitation in the region under investigation. Qualitative research methods, particularly the Historical Research Method, were used in the study. It has been determined that these institutions have achieved their founding purposes and functions at the highest level throughout history, playing a leading role in preserving the Qur'an by forming the nucleus of today's memorization and recitation institutions, and that their examples in Amasya also hold an important place in the city's scholarly life. As a result, the institutions responsible for preserving the Qur'an; the Maktap, Dar al-Huffāz, and Dar al-Qurrā' have fulfilled their mission of protecting the Qur'an and passing it on to future generations in various parts of the world, particularly in Amasya, which is the subject of this research. They have set an example by passing on their legacy to similar institutions that succeeded them, such as Qur'an Courses and Recitation Centers.

Keywords: Qirāʾāt, Maktab, Dar al-Huffâz, Dar al-Qurrā, Amasya.

Giriş

Hz. Peygamber ve diğer müminler tarafından ilk zamandan itibaren ezberlenerek muhafaza edilen Kur'an-ı Kerîm, aynı zamanda yazılarak da kayıt altına alınmıştır. Kur'an'ı Hz. Cebrâil'den alan Allah Rasulü, onu aldığı şekliyle aynen ashabına aktarmış, indirilen âyetlerin ezberlenmesi ve yanında bulunan vahiy kâtiplerinin gelen vahiyleri yazması konusunda çok hassas davranmıştır. Kur'an'la ilgili aşağıda verilen hadisler ve diğer rivayetlerde Kur'an'ın ve okunmasının önemine özellikle vurgu yapılmıştır. Bu hadisler: 1. Tirmîzî'nin (öl. 241/855) Abdullah b. Abbâs'tan yaptığı bir rivâyette Allah rasülü: " إِنَّ الَّذِي لَيْسَ فِي جَوْفِهِ شَيْءٌ مِنَ الْقُرْآنِ كَالبَيْتِ الخَرِبِ : Sadrında Kur'an'dan hiç bir şey olmayan kimse, harabe olmuş ev gibidir."[1] 2. Müslim'in Ebû 'Umâme el-Bâhilî'den yaptığı bir rivayette: "اِقْرَؤُوا الْقُرْآنَ فَإِنَّهُ يَأْتِي يَوْمَ الْقِيَامَةِ شَفِيعًا لِأَصْحَابِهِ : Kur'an'ı okuyunuz, muhakkak Kur'an, kendisini okuyup ülfet edenlere kıyamet gününde şefaatçi olarak gelecektir."[2] 3. Ebû Hüreyre'den yine Müslim'in yaptığı diğer bir rivayette de: " وَمَا اجْتَمَعَ قَوْمٌ فِي بَيْتٍ مِنْ بُيُوتِ اللَّهِ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ، وَيَتَدَارَسُونَهُ فِيمَا بَيْنَهُمْ إِلَّا نَزَلَتْ عَلَيْهِمُ السَّكِينَةُ، وَغَشِيَتْهُمُ الرَّحْمَةُ، وَحَفَّتْهُمُ الْمَلَائِكَةُ، وَذَكَرَهُمُ اللَّهُ فِيمَنْ عِنْدَهُ : Bir topluluk, Allah'ın evi sayılan evlerden birisinde O'nun kitabını okumak ve kitabını aralarında ders olarak müzakere etmek için toplanırlarsa; Allah, o topluluğa sekînet (iç huzuru) verir; Allah'tan bir rahmet onları kaplar, melekler çevrelerini sarar ve Allah onlarla ilgili mukarrep meleklerinin yanında sitayişle bahseder."[3] şeklindedir.

Bu rivayetlerde verilen müjdeler, Müslümanların Kur'an ile olan ilişkilerini belirlemede önemli bir role sahip olmuş, Kur'an'ın eğitim ve öğretimine özel önem vermişlerdir. Özellikle son hadiste belirtilen müjdelere kavuşmaya vesile ve diğer dini ihtiyaçların yerine getirilmesi konusunda ilk kaynak olmasından dolayı cami ve mescidlerde sürekli olarak yapılmıştır. Bununla beraber Kur'an eğitim ve öğretimi için ilk dönemlerden itibaren küttâp (Mektep), dârülkur'an, dârülhuffâz ve dârülkurrâ gibi çeşitli isimler verilen Kur'an eğitim kurumları da oluşturulmuştur.

Bu araştırmada yukarıda bahsedilen kurumların tarihsel süreçleri

---

1 Muhammed b. Îsâ et-Tirmizî, *Sünen-i Tirmizî*, thk. İbrâhîm Utve Avz vd. (Mısır: Şeriket-ü Mektebe ve Matbaati'l-Mustafa el-Halebî, 1395/1975), 5/177 (No. 2913).

2 Ebü'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc, *el-Câmiʿu's-sahîh*, nşr. Muhammed Fuâd Abdülbâkî (Kahire: Matbaat-ü Îsâ el-Bâbî el-Halebî, 1374/1955), 1/553 (No. 804).

3 Müslim, *el-Câmiʿu's-sahîh*, 4/2074 (No. 2699).

hakkında kısa bilgi verilip Amasya'da bulunan örneklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, kıraat ilmiyle ilgilenenler için toplu bilgiler vermesi, yapılacak çalışmalara nüve olması ve çalışma konusu bölge hakkında daha önce kırâat alanıyla ilgili mustakil bir çalışmanın olmaması açısından özgün ve önemlidir. Araştırmada nitel araştırma metodu kullanılarak ilgili kaynaklar ve benzer konularda yapılmış çalışmalar kullanılmıştır. Araştırmanın bundan sonraki kısımlarında Kur'an'ın korunmasında hıfz ve kitâbetin yeri ile yukarıda saydığımız kurumlardan olan küttâp (mektep), dârülhuffâz ve dârülkurrâ kurumları hakkında genel bilgiler verilerek Amasya mektep ve dârülkurrâları incelenecektir.

1. Kur'an'ın Korunmuşluğu İlkesinde Hıfz ve Kitâbetin Yeri

Allah'ın taahhüdüyle lafız ve mâna olarak Kur'an'ın muhafazası konusu; Şia'ya mensup bazı oluşumlar, müsteşriklerin çoğu ve bazı batılılar dışında insanların üzerinde ittifak ettiği bir husustur. Bu tür gurupların hedefi, Kur'an'ın da diğer semavî kitaplar gibi tahrif ve tağyir edildiğini birtakım tutarsız ve zayıf rivayetlere dayalı argümanlarla ispat çabasıdır.[4] Bu gibi sebeplerin oluşabilme ihtimalinden dolayı Hz. Peygamber, ilk inen ayetten son inen âyetlere kadar çok dikkatli davranmıştır. Bu yolda da en pratik yol olan hıfz-ezberleme ve kitâbet-yazım yöntemini ciddiyetle uygulamıştır. Mektep, dârülhuffâz ve dârülkurrâ kurumlarının kuruluş amaçları, bu yöntemlerin uygulanmasıyla Kur'an'ın korunması olduğundan bu yöntemlerle ilgili aşağıda bilgi verilecektir.

1.1. Hıfz Yöntemi-Hafızlık

Kur'an'ın en öne çıkan mûcizevî yönlerinden birisi ezberlenebilme özelliğidir. Dünya üzerinde Kur'an'dan başka tamamı ezberlenebilen büyük hacimli başka bir kitap söz konusu değildir. Kur'an, son vahyin gelip inzalinin tamamlanması ve Hz. Peygamberin vefatından sonra yapılan komisyon çalışmalarıyla kitap haline getirilmiştir. Kitabet safhası bu şekilde tamamlanan Kur'an, ilk vahiyden itibaren ezberlenerek hafızlık müessesesi ve geleneğinin oluşması sağlanmıştır. Hıfz yöntemi; ilk inen ayetlerden başlayarak en garanti yol olarak bütün Müslümanlar

[4] İrfan Çakıcı, "Kur'ân'ın Korunmasında Hıfz ve Kitâbet", *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi* 11/2 (24) (Ağustos 2019), 574.

tarafından uygulanmış ve kıyamete kadar da kullanılacaktır.[5] Güçlü bir hafızaya sahip ilk muhatapları olan sahabede okuma-yazma oranının düşük olması ve Kur'an okumayı sürekli teşvik eden ayet ve hadislerin olması sebebiyle ezber ön plana çıkmıştır.[6] Bununla beraber Kur'an'ın Hz. Peygamber'den alındığı gibi aynıyla muhafaza çabası, ibadetlerin ifası için ezbere bilinmesi gereken ayetlere ihtiyaç duyulması, Kur'an'ın huzur kaynağı olması, çelişkisiz olması,[7] benzerini getirmekten insanlığın aciz olması,[8] nesir ve şiir özelliklerini kendisinde barındıran nazma sahip bir kitap olması, dilinin akıcılığı ve müzikal ahengi gibi hususlar, ezberi teşvik etmiştir. İlk dönemde yazım ilkelerinin henüz oturmamasından kaynaklı Kur'an'ın yazımında nokta ve hareke gibi unsurların kullanılmaması gibi ezberlemeyi bir nevi zorunlu kılan çeşitli sebepler de ezberlemede etkili olmuştur. Kur'an'ın muhatapları üzerinde bıraktığı derin etki de ezberinin kolay yapılabilmesini sağlamıştır.[9]

İlk vahiyden itibaren yaklaşık beş yıl boyunca davetin gizli yapılması ve yazı için gerekli imkânların yokluğu veya kısıtlılığı gibi sebeplerle inen ayetler, sayısı az olsa da yazıya geçirilememiştir. Ancak âyetler, öncelikle Hz. Peygamber'in sadrında beraberinde de yanında bulunan sahâbesinin ve sonraki nesillerin ezberinde muhafaza edilerek günümüze gelmiştir.[10]

Kur'an'ın en ince detayına kadar nesilden nesile nakledilmesinde harf, hareke ve okunuş açısından hiçbir yanlış olmadan onu ezberleyen hâfızların çok büyük rolü vardır. Kur'an, indiği ilk andan zamanımıza kadar lafzını korumak, kıraat ilmi alanındaki ihtilafları muhafaza edip gelecek nesillere aktarmak için ezberlenmektedir. Hafızlık, İslam dini ve ilahiyat alanında çalışanların önemli bir vasfı ve ayırt edici özelliğidir. Kur'an, nesillerdir uyulan bir sünnete uymak için ezberlenmiş ve

---

5 Muhammed b. Muhammed İbnü'l-Cezerî, *en-Neşr fî kırââti'l-'aşr*, thk. Ali Muhammed ed-Dabbâ' (Beyrût: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, ts.), 1/7; Abdüssabûr Şâhin, *Târîhu'l-Kur'ân* (Kâhire: Dârü'l-Kâhire, 1966), 91; Çakıcı, "Hıfz ve Kitâbet", 575.

6 *Bk. el-Bakara 2/2; en-*Nisâ *4/17; el-Mâide 5/15-16*; el-*En'âm 6/155; el-*A'râf *7/52, 170, 204;* Yûnus *10/57-58;* el-İsrâ *17/45-46.*

7 en-Nisâ 4/82.

8 Bk. Hûd 11/13; el-İsrâ 17/88.

9 Çakıcı, "Hıfz ve Kitâbet", 575-576.

10 Muhammed Abdülazîm Zürkânî, *Menâhilü'l-'irfân fî 'ulûmi'l-Kur'ân*, thk. Fevvâz Ahmed Zümerlî (Beyrût: Dâru'l-kitâbi'l-Arabî, 1995), 1/202 akt. Çakıcı, "Hıfz ve Kitâbet", 579.

ezberlenmeye devam edecektir.

1.2. Kitâbet Yöntemi-Kur'an'ın Yazılması

İmkanlar dâhilinde elde edilebilen çeşitli malzemelere yazılmak suretiyle Kur'an'ın muhafazası konusunda Hz. Peygamber, vahyin inzalinin beşinci yılından itibaren vahyi yazıya geçirecek seçkin şahıslar seçerek bu konu üzerinde üst düzey hassasiyet göstermiştir. Kur'an'ın korunarak gelecek nesillere aktarılmasının gerekliliği, ezberde oluşabilecek unutma, hata, yanlış ezberleme, hafıza kaybı gibi çeşitli problemler sebebiyle oluşacak tereddüt durumunda ezberlerin kontrol edilebilmesi, yeni Müslüman olanlara Kur'an öğretiminin bir araç vasıtasıyla yapılmasına ihtiyaç duyulması, ezber sahibi sahabenin çeşitli sebeplerle şehir dışına çıktığında yazılı metinlere ihtiyaç duyması, oluşabilecek çeşitli hata ve tereddütlü okumaların yazılı nüshalarla sağlamasının yapılması, bazı âyetlerin unutulması durumunda âyetlerin okunabilmesi ve yeniden ezberlenebilmesi için yazılı metne ihtiyaç duyulması gibi sebeplerle Kur'an'ın yazılması temel bir ihtiyaçtır.[11]

Yukarıda sayılan sebepler, Hz. Peygamber'i çeşitli tedbirler almaya sevk etmiş ve bir olumsuzluğa izin vermemek için sahâbenin içinden ehil gördüğü; sayıları hakkında beş,[12] yirmi yedi,[13] kırk üç[14] ve kırk sekiz[15] gibi çeşitli görüşlerin rivayet edildiği küttâp denilen sahâbeyi bu işte görevlendirerek vahiy kâtipliği müessesesini oluşturmuş, onlar da inen âyetleri uygun malzemelere yazmışlardır.[16] Hz. Peygamber, indirilen âyet ve sûreleri hem yazdırmış hem de âyetlerin nereye yerleştirileceğini söyleyerek tertibi konusunda da onları yönlendirmiştir.[17] Âyet ve sûreleri

---

11 Mennâ Halîl el-Kattân, *el-Mebâhis fî 'ulûmî'l-Kur'ân*, (Beyrut: Müessesetü'r-risâle, 1994), 118 akt. Çakıcı, "Hıfz ve Kitâbet", 575; Necati Akbaş, *Hz. Peygamber Dönemi Kur'an'ın Yazım Tarihi* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005), 67-68.

12 Akbaş, *Hz. Peygamber Dönemi Kur'an'ın Yazım Tarihi*, 91.

13 Ziya Şen, "Vahiy Kâtipliği Müessesesi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 30/30 (Nisan 2011), 201-203; Çakıcı, "Hıfz ve Kitâbet", 590-591.

14 Şâhin, *Târîhu'l-Kur'ân*, 11; Çakıcı, "Hıfz ve Kitâbet", 590-591.

15 Çakıcı, "Hıfz ve Kitâbet", 590-591.

16 İsmail Karaçam, *Kur'ân'ın Nüzulü ve Kıraati* (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, 1995), 158; Çakıcı, "Hıfz ve Kitâbet", 590-591; Akbaş, *Kur'an'ın Yazım Tarihi*, 67-68.

17 Bedreddin Muhammed b. Abdullah Zerkeşî, *el-Burhân fî ulûmi'l-Kur'ân*, thk. Muhammed Ebû'l-Fazl İbrâhîm (Kâhire: Mektebet-ü Dâri't-türâs, ts.), 1/232.

yazdırdıktan sonra geri dönüş almış, gördüğü bir eksik varsa hemen düzeltmiştir.[18] Senelik olarak da her ramazan ayında mevcut ayetleri, mukâbele usulüyle yeniden gözden geçirerek metnin sağlamasını gerçekleştirmiştir. İlave tedbir olarak, Kur'an ile karışabileceği endişesiyle kendi sözlerinin yazılmasını yasaklamıştır. Yazma işine bu kadar önem verilmekle beraber Kur'an-ı Kerîm, Hz. Peygamber'in hayatta olması, vahyin devam ediyor olması, fitne sebeplerinin az olması, çok sayıda hâfızın olması, sahabeden birçok kişide yazılı Kur'an nüshalarının bulunması, sık sefere çıkılması ve yeni gelen ayetler sebebiyle mevcut tertibin değişme ihtimalinin olması gibi sebeplerden kaynaklı Hz. Peygamber'in hayatında kitap şeklini almamıştır.[19] Hz. Ebû Bekir kitap haline getirmiş, Hz. Osman döneminde de neşri yapılmıştır. Sonraki dönemlerde yazımıyla ilgili noktalama ve harekeleme işleri yapılarak resm-i Mushaf olgusu oluşturulmuş ve kitabet konusunda genel ilkeler meydana getirilmiştir.[20] İşte bu hıfz ve kitâbet işlemleri ile bunların korunması anlamında düşünebileceğimiz vazifeler, Müslümanların tamamını bağlamakla beraber özelde bu işi, sıbyân mektepleri, dârulhuffâz ve dârülkurrâlar üstlenmiştir. Bu sebeple aşağıda Kur'an eğitim tarihiyle ilgili bilgi verilmiştir.

2. Kur'an Eğitim Tarihine Kısa Bir Bakış

Bütün ictimâî ve dînî oluşumların düşünce, davranış ve ritüel gibi öğretilerini insanlara aktarmak ve yaymak için oluşturup eğitim faaliyetlerini gerçekleştirdikleri mekanları vardır. Mekke müşriklerinin Dârunnedve'si, Yahûdî'lerin Tevrat öğrettikleri Midrâsü'l-Yahûd-Beytü'l-midrâs'ı ve Hıristiyanların keniseleri bu mekânlardan bazılarıdır.[21] Hz. Peygamber; Mekke'deki Dârünnedve'ye karşılık kendi evini ve Dârülerkam'ı, Medine'deki Yahûdî Midrâsü'l-Yahûd kurumuna karşılık olarak da Mus'ab b. Umeyr vasıtasıyla genelde her evi, özelde ise Es'ad b. Zürâre'nin evini dârülkur'an göreviyle kullanarak vahyin tebliğ ve

[18] Muhammed Mustafa el-A'zamî, *Küttâbü'n-nebî* (Beyrut: el-Mektebetü'l-İslâmî, 1978), 14.

[19] Kattân, *el-Mebâhis*, 120.

[20] Karaçam, *Kur'ân'ın Nüzulü*, 158.

[21] Aydın Kudat, "Dârü'l-kurrâ Medreseleri ve Osmanlı Döneminde Bunlar İçin Kurulan Vakıflar", *I. Uluslarası İslam Dünyasında Tevhidi Düşünce Şurası Kur'an ve Sünnet Temelinde Tevhidi Düşüncenin İçtimai Dünyaya Yön Verişi* ed. M. Halil Çiçek - Osman Şimşek (Ankara: İlmar Yayıncılık, 2018), 225.

yayılma mekânı olmasını sağlamıştır. Hicretten sonra ise Mescid-i Nebevî'nin yanında bugünkü dârülhuffâz ve dârülkurrâların ilk örneği sayılan Suffe dediğimiz dârülkur'an müessesesini açmıştır.[22]

İslam'da ilk muallim Hz. Peygamber, ilk eğitim müesseseleri de vahyin öğretildiği her mekan anlamında dârulkur'andır. Mekke'deki kurumsal ilk dârülkur'ân, Erkam b. Ebi'l-Erkam'ın (öl. 55/675) dârülerkam diye meşhur olan evi, ikincisi de Hz. Ebû Bekir'in evidir. İlk dönem müslümanlarının çoğu, ilk Kur'an bilgilerini burada öğrenmişlerdir.[23] Medîne'de ise Es'ad b. Zürâre'nin (öl. 1/623) evidir. Hz. Peygamberin görevlendirdiği Mus'ab b. Umeyr (öl. 3/625), öğretim faaliyetlerini bu evde yaptığı için dârülkur'an denilmiştir. Bu fonksiyonu üstlenen evlerin sayısı Medîne'de çok fazladır. Sa'd b. Hayseme'nin (öl. 2/624) menzilü'l-Kur'an adıyla anılan evi bunlardan birisidir.[24] Bir diğeri ise Mahreme b. Nevfel'in (öl. 54/674) Hz. Peygamberin müezzini Abdullah b. Ümmi Mektûm'u (öl. 15/636) hicret sonrası misafir ettiği evidir. Hz. Mahreme, daha sonra kendi mülkünden başka bir binayı daha tahsis etmiş olup ilk dârülkurrâ olarak bilinen yer de burasıdır.[25] Mescid-î Nebevî'nin bitişiğine yapılan Suffe'de zamanla öğrenci fazlalığından kaynaklı yeterli yer kalmayınca, mescid-okul projesi olarak diğer mescidlerde de Kur'an eğitimleri başlatılmıştır.[26]

Mescid ve cami örnekli ilk Kur'an eğitimi uygulaması, Hz. Ebû Bekir'in evinin avlusunda yaptırdığı mescitte yapılan Kur'an eğitimidir. Suffe'nin yükü, Kuba Mescidi gibi eğitim amaçlı planlanan dokuz tane

---

22 Ersoy Taşdemirci, "Medreselerin Doğuş Kaynakları ve İlk Zamanları", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2 (1988), 268-278; Kudat, "Dârü'l-kurrâ Medreseleri", 225.

23 Ebû Muhammed Cemalüddîn Abdülmelik İbn Hişâm, *es-Sîretü'n-Nebeviyye* ed. Muhyiddîn el-Cerrâh, 2 Cilt. (Beyrut: Dâru'l Feyha, 2021); 2/55; Yusuf Alemdar, *Osmanlı'da Dârülkurrâ Müessesesi ve Kıraat Eğitimi* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2005), 63; Nebi Bozkurt, "Dârülkurrâ", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 12 Ekim 2025); Mustafa Çağrıcı, "Kur'an Kursu", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 12 Ekim 2025).

24 Ayşe Karakaya, *Türkiye'de Hifz Eğitimi Ankara Örneği* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017), 13.

25 Alemdar, *Osmanlı'da Dârülkurrâ Müessesesi*, 63; Bozkurt, "Dârülkurrâ"; Çağrıcı, "Kur'an Kursu".

26 Kasım Kocaman - Hayati Sakallıoğlu, "Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesine Göre 17. Yüzyılda Dinî Eğitim Kurumu Olarak Osmanlı Darülkurrâları", *Turkish Academic Research Review* 6/5 (Aralık 2021) 1453-1454.

mescide kaydırılmıştır. Bu şekildeki dini tedrîsât, Fâtimî Devleti'nin (909-1171) son zamanlarına kadar cami merkezli sonrasında ise caminin yanında Suffe gibi bağımsız bölümler şeklinde devam etmiştir. Daha sonra tamamen bağımsız, dârulkur'an ismi verilen yerlere geçilmiştir.[27] İlimler alanında ilk teşkilatlanma, tilavet ve hıfz konusunda olmuştur.[28] Kur'an eğitimi; evler, mescidler, camiler, küttâblar (mektebler), dârülkur'an, dârülhuffâz ve dârülkurrâlardan müteşekkil Kur'an okullarında gerçekleşmiştir.

Dinin temel kaynağının Kur'an olması, çocuklara Kur'an eğitimi verilmesini zorunlu kılmıştır. Bu amaçla çocukların Kur'an eğitimi gördüğü, kuruluşları Hz. Peygamber'e kadar giden mekânlara küttâb ismi verilmiştir. Mektep ismi de verilen bu küttâplar, Abbasiler döneminden (750-1258) günümüze kadar varlıklarını korumuştur.[29]

Medreselerin kurumsallaşmasından önce ilk dört asırda İslami ilimler, cami ve mescidlerde farklı isimlerle anılan ders halkaları şeklinde yapılmaktadır.[30] Şam, Kâhire ve Bağdat camilerinde "tasdîr" denilen ders halkaları, "seb'" denilen kırâatle ilgili ders halkaları, ezber güçlüğü çekenler için Kevser sûresinden aşağıya namaz sûrelerinin ezberletildiği "Kevseriye" denilen ders halkaları bunlara örnektir.[31]

Öncesinde varlıkları olmakla beraber medreselerin kurulup sistemleştiği 12. yüzyıldan itibaren dârülhadis ve dârülkur'an gibi ihtisas medreseleri çoğalmaya başlamıştır. Kur'an ilimleri eğitimi açısından kurulan ilk dârülkur'an, 1009 yılllarında Şam'da tecvid ve kırâat tahsili için yapılan Rişâiyye dârülkur'anıdır.[32] Bu dönemlerde medrese ve dârülhadis gibi cami dışındaki yerlerde de çeşitli ilimlerle beraber kırâat

---

27 Alemdar, *Osmanlı'da Dârülkurrâ Müessesesi*, 64; Bozkurt, "Dârülkurrâ".

28 Alemdar, *Osmanlı'da Dârülkurrâ Müessesesi*, 65-66.

29 Bk. Jacob M. Landau, "Küttâb", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 12 Ekim 2025);

30 George Makdisi, *Ortaçağ'da Yükseköğretim,* çev. A. H. Çavuşoğlu - T. Başoğlu (İstanbul: Klasik Yayınları, 2018), 43-47.

31 Bk. Kocaman - Sakallıoğlu, "Eğitim Kurumu Olarak Osmanlı Darülkurrâları", 1454; Makdisi, *Ortaçağ'da yükseköğretim*, 56; Bk. İbn Cübeyr Muhammed b. Ahmed el-Belensî, *Rıhlet-ü İbn Cübeyr*, (Beyrut: Dar-ü Mektebeti'l-Hilâl, 1980), 220-222.

32 Bozkurt, "Dârülkurrâ"; Bk. Abdulkadir b. Muhammed en-Nuaymî ed-Dımaşkî en-Nuaymî, *ed-Dâris fi tarihî'l-medâris* (Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1990), 1/9-19; Makdisi, *Ortaçağ'da Yükseköğretim*, 74-75; Kocaman - Sakallıoğlu, "Eğitim Kurumu Olarak Osmanlı Darülkurrâları", 1454-1455.

ilmi dâhil Kur'an öğretimi yapılmıştır.[33] Dârülkur'anlar, Şam dışında İslâm coğrafyasının tamamında artarak çoğalmıştır. Selçuklular'da tecvid, hafızlık ve kırâat ilmi eğitimi yapılan kurumlara dârülhuffâz denilmiştir. İki katlı inşa edilen bazı dârülhuffâzların birinci katı Kur'an ve hafızlık eğitimine; ikinci katı ise kırâat eğitimine ayrılmıştır.[34] Osmanlı Devleti, seleflerinden devraldığı ilmî kültürü devam ettirerek, benzer eğitim kurumlarını devletin her yerinde inşa etmiştir. Osmanlı'da Kur'an eğitim kurumlarına genel olarak dârülkurrâ denilmiştir.

Şemsiye bir kavram olan dârülkur'an okulları, kurumlar ayrışmadan önce ilk derece elif-bâ ile ileri düzey kırâat eğitimi dahil Kur'an'a dair her şeyin öğretildiği bir kurumdur. Dârulhuffâz; Kur'an ezberi yaptırılıp hafız yetiştirilen, dârülkurrâ ise üst düzey kırâat ilmi okutulan yerlerdir. Kurumların ayrışmasından sonra ise dârulkur'an; ilk kademe Kur'an okulu, dârülhuffâz; orta kademe hafızlık okulu, dârülkurrâ ise üst kademe kırâat enstitüsü şeklindedir.[35]

2.1. Dârülhuffâz ve Dârülkurrâ Öncesi İlk Öğretim Kurumları: Mektepler

İslâm klasik eğitim sisteminde genel olarak mektep, dârülhuffâz, dârülkurrâ, üst düzey medreseler ve dârülhadisler şeklinde bir eğitim süreci görüntüsü vardır. Bunlardan ilki; cami gibi çeşitli çatılar altında olup, hemen hemen her yerleşim merkezinde bulunan ve üst kademe okullara öğrenci sağlayan mekteplerdir. Arapça k-t-b-كتب kelime kökünden "yazı öğrenilen mekân" anlamına gelse de "Bir çocuğun ilk öğreneceği şey Kur'an'dır." ilkesinden dolayı "Kur'an öğrenilen yer" anlamında kullanılmaktadır. İslâm'ın ilk yıllarından itibaren her ev ve bu iş için ayrılan dârülerkam gibi yerlerde eğitim yapılırken daha sonra cami merkezli bir görünüm arz etmektedir. Bu yönüyle başta Mescid-i Nebevî olmak üzere camiler, ilk zamanlardan itibaren bir ilkokul fonksiyonu icra etmiştir.[36] Bu mektepler, her yaştan insanın ilk dönem eğitimini aldığı mekânlar olmuştur. Sonraları ise genişleyen İslam coğrafyasından kaynaklı kurumsallaşmaya duyulan ihtiyaç nedeniyle farklı isimlerle

[33] Makdisi, *Ortaçağ'da Yükseköğretim*, 74-75; en-Nuaymî, *ed-Dâris fi tarihî'l-medâris*, 1/91-95.

[34] İbrahim Hakkı Konyalı, *Abideleri ve Kitabeleriyle Konya Tarihi* (Konya: Konya Büyükşehir Belediyesi Yayınları, 2007), 166.

[35] Bozkurt, "Dârülkurrâ".

[36] Emin Kılıç, "Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumlarından Konya Dârü'l-Huffâzları (17. Yüzyıl)", *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7 (1) (2008), 20-21.

varlıklarını sürdürmüşlerdir.[37]

Sonraki dönem örnekleri olan sıbyan mektepleri, bütün Müslüman toplumlarda bulunmaktadır. Amaçları; Kur'an'ın okunuşunu öğretip çocukların gönüllerine Kur'an muhabbetini yerleştirmek, temel dini bilgileri, yazı sanatını ve yetenekli olanlara Arapça gibi dilleri öğretmektir.[38] Osmanlı Anadolusu'nda bu kurumlar için "sıbyan mektebleri" ve binaların çoğunluğu taştan inşa edildiği için "taş mektep" gibi isimler kullanılmıştır.[39] Bu mekteplerin okuma yaşı, müfredatı, görevlileri ve diğer hususları devletin gözetiminde planlanmış, ihtiyaca göre zaman zaman değişiklikler yapılmıştır. Bed'i besmele merasimleriyle bu mekteplere başlayıp mezun olanlar, dârülhuffâzlar ile benzeri üst okullara devam edebilme hakkını elde etmişlerdir.[40]

3. Dârülhuffâz ve Dârülkurrâ Kurumlarının Tanım ve Tarihçesi

3.1. Kavramların Lügavî Analizi

Dâr (دَار) kelimesi, dönmek, devretmek, dönüp dolaşıp ilk hareket ettiği noktaya geri gelmek manasındaki devr (دَوْر) mastar kökünden türemiştir. Lügatte yurt, konak, büyük mesken, mekân, ev, yer, şehir, ülke, vatan ve külliye gibi çeşitli anlamlarda kullanılır. Kavram olarak; "içinde bir şeyleri barındıran, kapsayan yer" anlamındadır. Herhangi bir kavrama izafe edilerek geldiğinde dârülkurrâ örneğinde olduğu gibi kurumsal yapılar anlamında kullanılır.[41]

Huffâz-حُفَّاظ kelimesi, korumak, ezberlemek anlamındaki Arapça hıfz–حِفْظ kökünden türeyen hâfız-حَافِظ ism-i fâil kelimesinin cem' mükesser-çoğul kalıbıdır. Lügatte koruyan, muhafaza eden ve ezberleyen anlamlarına gelir. Kavram olarak en çok bilinen anlamıyla Kur'an'ın tamamını ezberleyip muhafaza altına alan kişiye denir.[42]

---

37 Kılıç, "Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumları", 20-21.

38 Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi* (İstanbul: Alfa Yayınları, 2001), 78; Kılıç, "Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumları", 20-21.

39 Kılıç, "Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumları", 21.

40 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 79; Kılıç, "Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumları", 21; Geniş bilgi için bk. Ahmet Gökdemir, "Osmanlı Kur'ân Eğitim Merkezleri: Dârülkurrâlar ve Sibyan Mektepleri", *Edebali İslamiyat Dergisi* 1/2 (Kasım 2017), 43-60.

41 Ebü'l-Fazl Cemalüddîn Muhammed b. Mükerrem el-Ensârî İbn Manzûr, *Lisânü'l-'Arab* (Beyrût: Dâr-u Sâdır, ts.), "dvr", 4/296-298.

42 İbn Manzûr, *Lisânü'l-'Arab*, "hfz", 7/441-442, "hml", 11/175-177; Nebi Bozkurt, "Hâfız", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 15 Ekim 2025).

Kurrâ (قُرَّاء) kelimesi; lügatte okuyucu, âbid ve zâhid kişi anlamlarında kullanılan ism-i fâil kâri-قَارِئ kelimesinin cem' mükesser çoğuludur. Kavram olarak; Kur'an öğrenilmesi tavsiye edilen, Kur'an kırâati konusunda uzmanlaşmış ve Kur'an'ın belli miktarını veya tamamını ezberleyen ilim sahibi danışılacak kişiler manasında kullanılmıştır. Sonraları ise kıraatlerin kendilerine nispet edildiği kıraat imamları, on kıraati okuyan ve bu alanda uzmanlaşıp icazet alan kişi için unvan olarak kullanılmaktadır.[43]

3.2. Dârulhuffâzlar

Dârülhuffâz, yukarıda verildiği şekliyle Arapça dâr (دَار) kelimesi ile حِفْظ-hıfz kökünden türeyen ism-i fâil hâfız-حافِظ kelimesinin cem'mükesser-çoğul kalıbı olan huffâz-حُفَّاظ kelimelerinden oluşan bir kurum adıdır. Dârulhuffâz-دَارُ الْحُفَّاظ, Kur'an öğretimi ile kırâat talimi yapılan, devamında ileri seviye olarak Kur'an'ın bir bölümü veya tamamının ezberlenmesi ameliyesi yerine getirilerek hâfız yetiştirilen mektep, kurs veya bu iş için ayrılan bölümlerin genel adıdır.[44]

Dârülhuffâz'ı Mehmet Zeki Pakalın (1886-1972), "hâfız yetiştiren yerler" şeklinde;[45] Caner Arabacı ise "Kur'an'ın ezberletildiği bir ilköğretim kurumu" olarak tarif etmiştir.[46] Kur'an'ın öğrenim ve ezberi, dinimizin asıl kaynağı olması sebebiyle bütün Müslümanlar tarafından kutsal bir iş ve paye olarak telakki edilmektedir. Bu kutsiyet dolayısıyla Kur'an'ın ezberlenmesi, Hz. Peygamberden itibaren gelenek halinde bütün İslâm topluluklarınca devam ettirilmiştir.[47] İslam ülkelerinde camilerle devam ettirilen bu gelenek, 10. Yüzyıldan itibaren dârülkur'anlar ile sürdürülmüştür. Bu uygulamayı Selçuklular (1040-1308), özellikle vakfiyeler aracılığıyla belirledikleri belli kurallar ve müfredat ile devam ettirerek bu kurumlara dârülhuffaz ismini vermişlerdir. Bu gelenek, Karamanoğullarında aynıyla Osmanlı

43 İbn Manzûr, *Lisânü'l-'Arab*, "kr'e", 1/128-133; Mustafa Öz, "Kurrâ", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 15 Ekim 2025).

44 Ferit Devellioğlu, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat* (Ankara: Aydın Kitabevi, 2004), 165.

45 M. Zeki Pakalın, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1971), 1/399; Kılıç, "Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumları", 22-23.

46 Caner Arabacı, *Osmanlı Dönemi Konya Medreseleri 1900-1924* (Konya: Konya Ticaret Odası Yayınları, 1998), 127; Kılıç, "Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumları", 22-23.

47 Cahit Baltacı, *XV.-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri Teşkilatı, Tarihi* (İstanbul: İrfan Matbaası, 1976), 14.

Devleti'nde ise geliştirilerek devam ettirilmiştir.[48]

3.2.1. Öğrenci Sayısı, Eğitim Yaşları ve İhtiyaçlarının Karşılanması

Dârülhuffâzlarda eğitim görecek öğrenci sayısı hakkında bir sınırlamanın olmadığı, kurumun fiziki şartları, görevli sayısı ve benzeri hususlar dikkate alınarak 3-10 arası ve daha fazlası sayıların telaffuz edildikleri görülmektedir. Sayının az tutulması; öncelikle maddi olanakların izin verdiği kadar olması, ezberlerin iyi yapılması, hocaların daha çok zaman ayırıp iyi eğitim vermesi ve dârülkurrâlara geçecek öğrencilerin iyi yetiştirilmesi amaçlıdır.[49]

Mektepleri bitiren öğrencilerin devam okullarından birisi dârülhuffâzlardır. Mektebe başlama yaşının dört ila yedi arasında olduğu ve dört yılda bittiği hesap edilince dârülhuffâzlara başlama yaşının dokuz ila onbir yaş aralığında olduğu görülmektedir.[50]

Bu kurumların bina ve idamesini devlet hayırsever vatandaşların uhdesine bırakmıştır. Öğrencilere yönelik her türlü eğitim-öğretim, iaşe ve diğer hizmetler ile bazılarında barınma imkânı sağlanması, vakıf gelirleri sayesinde ücretsizdir.[51]

Öğrencilere burs şeklinde harçlıklar verilmektedir. Ayrıca onlara, eğitime engel olmayan, vakfedenin ruhuna Kur'an okumak gibi kolay işlerden harçlıklarını kazanma imkânı da verilmektedir. Bu durum, dârülhuffâzların eğitim fonksiyonunu ve değerini göstermesi açısından önemlidir.[52]

3.2.2. Ders Programları, Çalışma ve Tatil Günleri

Dârülhuffâzlarda mekân, zaman ve şartlara göre şekli değişebilen tecvîd, talim ve Kur'an ezberleme dersleri vardır. Bazı dârülhuffâzlarda ileri düzey lügat, fıkıh ve bazı müspet ilimler de okutulmaktadır. Buralarda hedef, sadece Kur'an ezberi değil öğrencinin sosyal hayatta

---

48 Fahri Unan, *Osmanlılarda Medrese Eğitimi, Osmanlı* (Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 1999), 5/151; Kılıç, "Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumları", 22; Arabacı, *Osmanlı Dönemi Konya Medreseleri*, 128.

49 Arabacı, *Osmanlı Dönemi Konya Medreseleri*, 128.

50 Kılıç, "Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumları", 23.

51 Tahsin Özcan, "Osmanlı Devleti'nde Eğitim Hizmetlerinin Finansmanı", *Türkler Ansiklopedisi X* (Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2002), 10/875; Kılıç, "Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumları", 24.

52 Kılıç, "Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumları", 24.

aktif olmasının da sağlanmasıdır.[53]

Eğitim, sabah namazından sonra işrak vakti ile başlamaktadır. Öğrenciler bu vakitte zinde oldukları için ezberlerin daha kolay yapılması hedeflenmiştir. Eğitim-öğretim günleri genel olarak aynı olmakla beraber tatil günlerinde mütevellî heyetlerinden kaynaklı farklılıklar bulunabilmektedir. Cuma günleri, Ramazan ve Kurban bayramları tatil zamanıdır. Ezber ve bilgilerin unutulmaması adına eğitim, yıl boyu devam etmekte olup eğitimde süreklilik esası vardır.[54]

3.2.3. Dârülhuffâz Görevlileri ve Sorumlulukları

Bir müessesenin devamı için kuruluş gayesiyle doğru orantılı görevlendirilmelerin yapılması bir ihtiyaçtır. Bu meyanda dârülhuffâzlarda eğitim-öğretim işleri, iâşe ve idâme kısmı ile yardımcı hizmetler kısmında görevli istihdâmının yapıldığı görülmektedir.

Eğitim-öğretim kısmına ilk olarak kurumun ve bütün hafızların başı anlamında, belirlenmiş üst düzey niteliklere sahip, şeyhülhuffâz denilen hoca atanmıştır. Bu görevli hoca, kurumdaki bütün işleyiş ile ezberlerin alınması ve korunmasının sorumlusudur.[55] İkinci olarak; en başarılı öğrenciler arasından şeyhülhuffâza asistan olarak seçilen, derslerin takibini yapıp müzakereciliğini üstlenen, ezberlerin ders öncesi ve sonrasını takip eden muîd-yardımcı hoca vardır. Bunların seçimi, iaşe ve maaş durumları gibi çalışma şartları; vakfiye ve yönetmeliklerle belirlenmiştir.[56] Bir muîde gelirlerinin artması için kâtiplik gibi ek görevlerde verilebilmiştir.[57]

Eğitim-öğretimi finanse eden vakıf kısmındaki görevliler şu kişilerden oluşmaktadır:

İlk olarak vakfın idaresi kendisine verilen, kurumun sosyal hayattaki mümessili ve en üst seviyedeki idarecisine mütevelli denilmektedir. Mütevellinin en önemli görevi; kurumun yapılması ve bakımı gibi işlerini sağlayarak kurumun devamını sağlamaktır. Vakıf gelirlerinin kontrolü ve çalışanların denetlenmesi diğer

---

53 Arabacı, *Osmanlı Dönemi Konya Medreseleri*, 128; Kılıç, "Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumları", 23; Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 68.

54 Kılıç, "Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumları", 23-25.

55 Kılıç, "Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumları", 25.

56 Pakalın, *Osmanlı Tarih Deyimleri* 1/573; Cahit Baltacı, "Osmanlı Devleti'nde Eğitim ve Öğretim", *Türkler Ansiklopedisi XI* (Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2002), 11/447.

57 Kılıç, "Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumları", 25.

görevlerindendir.[58] Muhasebe işlerini yürütüp gelir kaynaklarını işleten, personel alımını yapan ve mütevellinin çalışma şeklinin vakfiyelere uygunluğunu denetleyen görevliye "nâzir" denmektedir.[59] Kurum ile ilgili her türlü yazışma ve kiraya verilen yerlerin kontratlarının yapılmasından sorumlu kişi "kâtip", vakıf akarlarının kiralarını toplayan görevliye "câbî",[60] medrese ve dârülhuffâz gibi kurumlarda güvenlik işlerinden sorumlu kişilere bekçi anlamında "noktacı",[61] iç düzenleme yapan, hasırları yayıp kaldıran, tuvalet ve abdesthanelerin temizliğiyle uğraşan görevlilere de "ferrâş" denilmektedir.[62]

Vakfiyelerde belirlenen gün ve saatlerde belirli cüz ve sûreleri okuyan dârülhuffâz görevlilerine "cüzhân" veya "eczâhan" adı verilir. "Fetihhân" ve "En'âmhân" gibi sadece belli sûreleri okumakla görevli olanlar da vardır.[63]

3.3. Dârülkurrâlar

دَارُ الْقُرَّاء–Dârülkurrâ, yukarıda verildiği şekliyle Arapça Dâr-دار kelimesiyle قِرَاءَة-kırâe kökünden türeyen ism-i fâil kâriün-قَارِئ kelimesinin cem'mükesser-çoğul kalıbı olan قُرَّاء–kurrâ kelimesinden oluşan bir kurum adıdır.

دَارُ الْقُرَّاء-Dârülkurrâ, dârülhuffâz faaliyetlerine ek ve ileri seviye olarak Kur'an-ı Kerîm'in öğretilip ezberinin yaptırıldığı, değişik kıraatlerine dair kırâat vecihlerinin öğretildiği mektep, kurs, medrese veya bu iş için ayrılan bölümlerin genel adıdır.[64] Kurrâ geleneğinin bir devamı olarak hafızlık tedrisi ile beraber kırâat vecihlerinin ve farklı kıraatlerinin okutulup öğretildiği, kırâat âlimi yetiştiren, kırâat sahasında kendisini yetiştirmek isteyen öğrencinin eğitimi, ibâte ve iâşesi için kurulan özel ihtisas okulu anlamındadır. Bu kurumlarda Kur'an'ın değişik kırâat şekillleri öğretilmekte ve şeyhülkurrâ denilen kurum reisi tarafından derslerin icrası sağlanmaktadır. En üst düzey medreselere girebilmek için referans olarak gösterilen okullardan birisidir. Dârülkurrâ isimlendirmesi,

---

58 Salih Pay, "Klasik Dönem Osmanlı Külliyelerinde Personel Sistemi", *Türkler Ansiklopedisi X* (Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2002), 10/492.

59 Kılıç, "Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumları", 26.

60 Kılıç, "Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumları", 27.

61 Devellioğlu, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, 843.

62 Devellioğlu, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, 261.

63 Pay, "Klasik Dönem Osmanlı Külliyelerinde Personel Sistemi", 10/495.

64 Bozkurt, "Dârülkurrâ".

Mahreme bin Nevfel'in evi için kullanılması yönüyle Hz. Peygamber dönemine kadar gitmektedir.[65]

Ülkemizde 3 Mart 1924 tarihinden itibaren gelenekten devralınan bazı eğitim müesseseleri, faaliyetlerini sonlandırmışlardır. Bu müesseselerden bazıları günümüzde aynı amaçla çalışmalarını sürdürmektedir. Dârülhuffâz ve dârülkurrâlar, Hz. Peygamber'den itibaren aynı gayeyle varlığını devam ettiren bu kurumlardan bazılarıdır.

3.3.1. Yapısal Açıdan Dârülkurrâlar

Dârülkurrâlar, medrese-külliye dışında yapılan ve medrese-külliye bünyesinde yer alan dârülkurrâlar olarak iki kısma ayrılmaktadır. Medrese-külliye dışında yapılan dârülkurrâlar; çeşitli sebeplerle şahsî evlerde yapılan kırâat eğitimini, Konya'daki Hacı Ali Efendi dârülkurrâsı gibi cami yanlarında açılan dârülkurrâları, İstanbul'daki Şeyh Atâullah Tekkesi gibi tekke ve zaviyelerde oluşturulan dârülkurrâları, İbnü'l-Cezerî'nin Şirâz'daki türbesinde olduğu gibi türbe kenarlarında tesis edilen dârülkurrâları ve Kütahya Cafer Paşa dârülkurrâ'sında olduğu gibi müstakil olarak inşa edilen dârülkurrâları kapsamaktadır. Bu müstakil dârülkurrâlar, kare prizma, altıgen veya sekizgen geometrik gövde üzerine kubbeli olarak yapılmışlardır. Medrese-külliye bünyesinde yer alan dârülkurrâlar; Süleymaniye Medreseleri örneğinde olduğu gibi medrese-külliye müştemilatında bulunan veya onların bir bölümü olarak kurulan dârülkurrâlar ile Karaman'da bulunan Hoca Mahmûd dârulhadîsi gibi dârulhadislerle ortak mekanı paylaşan veya onlarla aynı yerde bulunan dârülkurrâları kapsamaktadır.[66]

3.3.2. Eğitim-Öğretim Kadrosu ve Öğrenci Kabul Şartları

Dârülhuffâzlarda olduğu gibi dârülkurrâlarda da eğitim görevlisi hocalar, yönetim işlerini üstlenen mütevelliler ve hizmet sınıfı görevliler olmak üzere üç çalışan grubu vardır. Şeyhülkurrâ ile beraber medreselerde olduğu şekliyle muîd ve müderris'ten oluşan bir eğitim kadrosu bulunmaktadır. Öğretim görevlilerinde Kur'an'ı tecvid ile güzel okuma, Seb'a ve Aşere cihetinden kırâat ilminde mûcaz olmaları ve bu

---

[65] Bozkurt, "Dârülkurrâ"; Ziya Kazıcı, *Osmanlı'da Eğitim Öğretim* (İstanbul: Bilge Yayıncılık, 2004), 57-59; Ahmet Gökdemir, "Osmanlı Kur'ân Eğitim Merkezleri", 43-60; İbrahim Sarıçam, "Mahreme b. Nevfel", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 10 Kasım 2025).

[66] Alemdar, *Osmanlı'da Dârülkurrâ Müessesesi*, 74-81, 85-87; Kocaman - Sakallıoğlu, "Eğitim Kurumu Olarak Osmanlı Darülkurrâları", 1459-1467.

konuda yeterli olduklarının zamanın ilmî otoriteleri tarafından tavsiye edilmeleri şartı vardır.[67] Öğrencilerde ise dârülhuffâzlardan mezun olmaları, Arapça bilmeleri ve Kur'an'ı güzel okuyabilmeleri şartı aranmaktadır.[68]

3.3.4. Müfredâtları

Halkın hafızlığa ve kırâat ilmine ilgi düzeyi, İstanbul ve diğer yerler örneğinde olduğu gibi bazı yerlere göre daha az veya fazla olduğu için tek bir müfredat değil bulunulan mahallin durumuna göre farklı eğitim müfredatları uygulanabilmiştir. Buralarda manzum olarak yazılan temel eserler, ezberinin kolay olması yönüyle tercih edilmiştir. Ders müfredâtı, tâlim yani ana hatlarıyla mehâric-i hurûf eğitimi, tecvid ve bütün yönleriyle kırâat dersleri şeklindedir. Ebû Amr ed-Dânî'nin *Urcûze*'si, Şâtıbî'nin *Râ'iyye*'si ile İbnü'l-Cezerî'nin *Mukaddime*'si gibi eserler tecvid ve talim dersleri için kullanılan kaynak kitaplardan bazılarıdır. İbnü'l-Cezerî'nin *ed-Dürre,* ve *Tahbîru't-Teysîr* isimli eserleri; Şâtıbî'nin *Hırzü'l-Emânî* ve Dânî'nin *et-Teysîr* isimli eserleri kırâat alanında okutulan eserlerden bazılarıdır. Seb'a ve aşere kırâatiyle beraber gerekli görülen diğer ilimlerin eğitimi de verilmektedir.[69]

3.3.3. Osmanlı'da Dârülkurrâ Müesseseleri

Osmanlı Devleti'nde İbnü'l-Cezerî için Yıldırım Beyazıt tarafından Ulu Câmii külliyesinde yaptırılan kurum, ilk dârülkurrâdır.[70] Osmanlı'nın yükselme dönemlerine kadar dârülkurrâ, örgün öğretim kısmı orta ve yüksek dereceli medreseler içerisinde ihtisâs medreseleri bölümündedir. Yükselme Devrinden itibaren ise ilk seviyede ikinci kademe okul konumuna gerilemiştir. Selçuklular'da bu kurumlar için kullanılan dârülhuffâz ismi, Osmanlı Devleti'nde de kısmen kullanılmış ancak daha sonra dârülhuffâz faaliyetlerini de içine alması yönüyle dârülkurrâ ismi

---

67 Gökdemir, "Osmanlı Kur'ân Eğitim Merkezleri", 49-50; Cahit Baltacı, "Klasik Dönem Osmanlı İlim Müesseseleri", *İslâmi Araştırmalar Dergisi* 12 (Ankara 1999), 261; Bozkurt, "Dârülkurrâ".

68 Alemdar, *Osmanlı'da Dârülkurrâ Müessesesi*, 92-104; Gökdemir, "Osmanlı Kur'ân Eğitim Merkezleri", 49-50; Bozkurt, "Dârülkurrâ".

69 Baltacı, "Klasik Dönem Osmanlı İlim Müesseseleri", 261; Gökdemir, "Osmanlı Kur'ân Eğitim Merkezleri", 50-52; Alemdar, *Osmanlı'da Dârülkurrâ Müessesesi*, 112-113.

70 Kocaman - Sakallıoğlu, "Eğitim Kurumu Olarak Osmanlı Darülkurrâları", 1463; Alemdar, *Osmanlı'da Dârülkurrâ Müessesesi*, 109.

kullanılmıştır.[71]

4. Amasya Mektep, Dârülkurrâ ve Medreseleri

4.1. Amasya ve Çevresinin İlmî ve Kültürel Durumu

Amasya; siyasî ve kültürel açıdan önemli bir konumda olmasından dolayı çeşitli tarih kitapları, şer'îyye evrakları, ilmî ve tasavvufî icâzetlerde erbâb-ı akıl ve hükûmet şehri anlamında Medinetü'l-hükemâ, Anadolu beldelerinin Bağdâd'ı anlamında Bağdad-ı Rûm, Ayna Kalesi-Aynalı Hisar anlamında Hısn-ü Mir'ât, ulemanın merkezi anlamında Kubbetü'l-ulemâ, evliyanın mecmû'u ve medfeni anlamında Türbetü'l-evliyâ, nusret ve zaferin merkezi anlamında Dâru'n-nasr, izzet ve saâdetin merkezi anlamında Dâru'l-izz, fetihlerin merkezi anlamında Dâru'l-fütûh, padişahların köşkü anlamında Kasrü's-selâtîn ve medreseler şehri anlamında Şehru'l-medâris gibi isimlerle anılmaktadır. Kullanılan bu isimler, Amasya'nın mümtaz isimlerle tarih boyunca meşhur olduğuna delalet etmektedir.[72]

Bilinen tarihi, M.ÖL. 3000 yılına kadar giden Amasya'da Hititler, Persler, Pontus Krallığı, Bizans imparatorluğu gibi çeşitli medeniyetler hüküm sürmüştür. Emevî komutanı Mesleme b. Abdülmelik tarafından 726 tarihinde fethedilip kısa aralıklarla Emevîlerin hükümranlığında kalan Amasya şehri, Selçuklular tarafından 1071 yılında kazanılan Malazgirt Zaferi'nden 4 yıl sonra 1075 yılında Dânişmentli komutan İltekin Gazi tarafından fethedilip Dânişmentlilere başkent yapılmıştır.[73] I. Mesud'un saltanatı döneminde (1116-1155) Anadolu Selçuklularına, 1398 senesinde de Yıldırım Bâyezid tarafından Osmanlı Devletine bağlanmıştır.[74] Zaman zaman Dânişment, Moğol, İlhanlı ve Eretna gibi değişik yönetimler tarafından yönetilen Amasya'da Selçuklular döneminde Gökmedrese (Turumtay Medresesi) gibi birçok medrese yapılmıştır. Osmanlı Devleti ise bir sancak merkezi olarak Şehzadeler şehri diye andığı Amasya'da medrese sayısını kırkın üzerine çıkararak eğitimde büyük bir atılım sağlamıştır.[75] Evliya Çelebi; 17. yüzyılda yaptığı

---

71 Alemdar, *Osmanlı'da Dârülkurrâ Müessesesi*, 71-72.

72 Abdizâde Hüseyin Hüsâmeddîn Yasar, *Amasya Tarihi 1-4 Cilt,* ed. Songül Keçeci Kurt vd. (İstanbul: Uğur Ofset, 2022), 1/ 80.

73 İlhan Şahin - Feridun Emecen, "Amasya", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 01 Kasım 2025).

74 Şahin - Emecen, "Amasya".

75 Selim Özcan, "Amasya'da Sancak Beyliği Yapan Şehzadeler Döneminde Amasya Şehri" *Amasya İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5/1 (Mayıs 2015), 71.

Amasya ziyaretinde on medrese, iki yüz sıbyân mektebi, sekiz tane dârülkurrâ ve dârülhadisin faal olduğunu zikretmiştir. 19. yüzyılda medreselerin bir çoğu yeniden ihya edilerek hizmete sokulmuş ve ilmi hayat canlandırılmaya çalışılmıştır. Amasya, öncesinde olduğu gibi Türk-İslâm hâkimiyetinde de bir ilim merkezi olma vasfını devam ettirmiştir. Selçuklular ve Osmanlı Devleti döneminde pek çok âlim, şâir ve sanatkârın yetiştiği bir kültür şehri olmuştur. Meşhur hattat Şeyh Hamdullah, şeyhulkurrâ Yûsuf Efendizâde Abdullah Hilmi el-Amâsî, Müeyyedzâde Abdurrahman Çelebi, Sabuncuoğlu Şerefeddin ve Hüseyin Hüsâmeddin Yasar gibi meşhur alimler Amasya'da yetişmiştir.[76]

4.2. Amasya'da Bulunan Sıbyân Mektepleri

Herhangi bir inanışa mensup olanların o inançla ilgili ilk bilgilerini öğrendikleri yerlere mektep denilmektedir. Müslümanların da en hassas olduğu konuların başında körpe dimağlara sahip olan çocuklarının ilk olarak Kur'an eğitimlerini almaları gelmektedir. Amasya'da bu amaçla kurulan sıbyân mektepleri hakkında ünlü seyyahımız Evliyâ Çelebî (öl. 1095/1684 [?]), yaptığı Amasya ziyaretinde şu ifadelere yer vermektedir:

"İki yüz kadar Sıbyân Ebced Havân (Elif-bâ'ya yeni başlayan küçük çocuk mektebi) mektepler vardır. Bunlardan başka yazdığım mahalle mescitlerinin de her birinde mutlaka birer mekteb-i sıbyân bulunur."[77]

Evliyâ Çelebî, ikiyüz mektep demekle beraber ki her mahallede kırksekiz[78] tane olduğunu söylemektedir, o zaman sayı 250 civarında olmaktadır.

Amasya Tarihi isimli ölümsüz eserin sahibi Hüseyin Hüsâmeddin Yasar (1869-1939), Amasya'da bulunan bu mekteplerle ilgili şu ifadelere yer vermektedir:

"Amasya'da ma'ârif-i ibtidâ'iyeyi telkîn ve vücûh-ü Kur'aniyeyi ta'lim için pek çok mektebler, dârülkurrâlar binâ ve te'sis edilmiştir. Bunlardan evkâfı mükemmel, hey'eti tâ'limiyeyi i'âşe edecek hâsılâtı mebzûl olan mektebler sekiz adet olup muntazam iki mektep dahi sonradan ilâve olunmuştur."[79]

İfadeden ve diğer kayıtlardan anlaşıldığı şekliyle bu mekteplerden

---

76 Şahin - Emecen, "Amasya".

77 Evliyâ Çelebî Muhammed Zıllî ibn Dervîş, *Evliyâ Çelebî Seyâhatnâmesi*, nşr: Ahmet Cevdet (Dersaâdet: İkdâm Matbaası, 1314/1896), 2/188.

78 Evliyâ Çelebî, *Seyâhatnâme*, 2/186.

79 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/161.

her şeyiyle mükemmel durumdakilerin on adet olduğu onun haricinde de vakıf geliri ve diğer işleri düzenli olmayan başka mekteplerin de bulunduğu anlaşılmaktadır. Evliyâ Çelebînin verdiği rakamlara da bu yönüyle bakmak gerekmektedir. Bu mektepler, Yasar'ın ifadeleri sadeleştirilerek ve tercüme edilerek aşağıda verilmiştir.

1. Temennâ Mektebi: Bu mektep, Hızır Paşa'nın âzatlılarından Hüsâmettin Temennâyî tarafından kendi ismiyle anılan Temennâ Mahallesinde 878/1473'te yaptırılmıştır. Sağlam yapılı olup düzenli vakıf gelirine sahiptir. Eskiden sağlam durumda olan bu yapı şimdi metruk haldedir.[80] Günümüzde ise mescid olarak geçmektedir.

2. Hâtûniye Mektebi: *Şehzâde Ahmed'in annes*i ve II. Bâyezîd'in hanımı Bülbül Hâtun tarafından Hâtûniye Câmiinin doğu tarafında 915/1509 yılında yaptırılmıştır. Sağlam kârgîr bir mektep olup düzenli vakıf gelirlerine sahiptir. Meşhur muallimlerinden birisi Kavaklı İbrâhim Efendidir. 1300/1882 yılında İbtidâî Mektebi'ne çevrilmiştir.[81]

3. Hızır Paşa Mektebi: Hızır Paşa mahallesinde câmiye bitişik olarak 870/1465 yılında Hızır Paşa tarafından yaptırılmıştır. Eskiden çok meşhur olan mektebin eğitim olanakları mükemmeldir. Meşhur hattatlar, Hâfız Mustafa ve Mehmed Hüsnî Efendiler buranın mualimlerindendir. Şimdi terk edilmiş haldedir.[82] O gün terk edildiği söylenen mektep günümüzde tamamen yok olmuştur.

4. Sultân Bâyezîd Mektebi: II. Bâyezîd tarafından 890/1485 yılında Sultan Bâyezîd Câmii'nin doğu tarafında imâretin köşesinde yaptırılmış olup düzenli vakıf gelirlerine sahiptir. Eğitim olanakları mükemmeldir. Emîr İmâmzâde Seyyid Halîl ve oğlu Mehmed Emîn Efendi bu mektebin meşhur muallimleridir. 1300/1882 yılında İbtidâî Mektebi'ne çevirilmiştir.[83] Mektep, zelzele ve su baskınlarından aldığı hasarlardan dolayı tamamen yok olmuştur.

5. Şâhbûlâ Mektebi: Sôfîzâde Mahallesi'nde mescide bitişik olarak Yörgüç Paşa'nın (öl. 845/1442) eşi Şâhbûlâ Hâtûn tarafından 841/1437 vakıfları tanzim edilerek yapılmıştır. Meşhur bir mektep iken şu an yıkılmaya yüz tutmuş haldedir. Akıbeti bilinmemektedir.

---

80 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/161.

81 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/161.

82 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/161.

83 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/161.

6. Acem Ali Mektebi: Kendi adıyla anılan Acem Ali mahallesindeki çeşmesinin batı tarafında mimar Hâcı Acem Ali Ağa tarafından 873/1468 yılında vakıfları tanzim edilerek yapılmıştır. 1258/1842 yılına kadar Balcı Hoca diye meşhûr Seyyid İsmâîl Efendi muallimlik yaptığından Balcı Mektebi diye de bilinir. Kendi hocası Hacı Hâfız Halîl Efendi'ye Balcı Mektebi'nde muallim olduğu için Balcı Hoca dendiğini söyler.[84] Âkibeti bilinmemektedir.

7. Ali Paşa Mektebi: Çukur Bahçe'ye giden yolun sağ tarafı köşe başında Gümüşlüzâde Mahallesinin güneyinde olup Atîk Ali Paşa tarafından 916/1510 yılında vakıfları tanzim edilerek yapılmıştır. Büyük alimlerden Kürd Hâfız diye meşhur Ali Efendi 1130/1717 yılına kadar burada muallimlik yaptığı için Kürd Mektebi diye de meşhur olmuştur. 1306/1888 yılında kızlar için Mekteb-i İbtidâ'î-i İnâs olması kararlaştırılmıştır. 1326/1908 yılında kubbesi kaldırılıp duvarlarıyla beraber yükseltilmiş ve genişletilmiştir.[85]

8. Küçük Ağa Mektebi: Şamlılar Mahallesinde 900/1494 yılında Küçük Kapı Ağası Ayas Ağa, vakıflarını tanzim ederek yaptırmıştır. Eğitim olanakları mükemmeldir. Muntazam, kargîr ve estetik bir mektep olup 1327/1909 yılında İbtidâî Mektebi'ne çevirilmiştir.[86] Bugün Küçük Ağa Medresesi içerisinde bulunmaktadır.

Bu sayılan sekiz mektebe sonraki dönemlerde iki mektebin daha dahil olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

9. Hacı Hasan Efendi Mektebi: Sultân Bâyezîd külliyesi avlusunda eskiden Develik denilen mevkide Yeşilırmak sâhilinde olup eşrâftan Zileli Hacı Velizâde Hacı Hasan Efendi tarafından büyük bir para meblağı olan üç yüz lira harcanarak yapılmıştır. 1328/1910 yılında İbtidâî Mektebi'ne çevirilmiştir. Estetik ve geniş bir yapısı olup önünde çeşmesi, bahçesi ve altında hücreleri vardır.[87]

10. Alaca Yahyâ Medresesi Mektebi: Saraçhâne câmisinin doğu tarafında Yeşilırmak nehri üzerinde ilk olarak Amasya emiri Şâdgeldi Pâdişâh (öl. 782/1381) tarafından 775/1373 yıllarında yaptırılmış olup müderrisliğini ulemâdan Sadreddîn Artuk et-Türkmânî'nin üstlendiği medresenin yanında yapılmıştır. Belki de bilinen en eski medrese olup

84 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/161.
85 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/161.
86 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/161.
87 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/161.

Sultan II. Bâyezîd'e lalalık yapan Alaca Yahyâ Bey tarafından 875/1470 yılında yenilendiği için onun ismiyle anılmıştır. 1281/1864 yılında Amasya mutasarrıfı Ziyâ Paşa tarafından yıktırılıp yerine Rüşdiye Mektebi yapılmıştır. 1311/1915 yangınında yanmış ve on beş yıl boş arsa olarak kaldıktan sonra 1328/1932 yılında yeniden yapılmıştır.[88]

Yasar, dârülkurrâları anlattığı bölümden sonra sıbyân mektepleriyle ilgili önemli bir bilgi olarak Amasya'da bulunan Sıbyân mekteplerinin bile her sene pek çok Kur'an hâfızı yetiştirdiğini bu yönüyle Amasya erkeklerinin hemen hemen üçte birinin hafız olarak bilindiğini belirtmektedir.[89]

Devamla eski belgelerden anlaşıldığı kadarıyla Amasya'da bundan yüz sene öncesine kadar (1760-1800 yılları arasından bahsetmekte) yüz otuz kadar Sıbyân Mektebi olduğunu, bunlardan herbirinin bu işe gönül veren himmet erbabı tarafından nakit yardımlar, kira gelirleri, çeşitli gayri menkûl vakıflarının vakfı ve teberrusu sağlanarak bu iş için görevli mütevellîleri vasıtasıyla mükemmel bir şekilde idare edildiğini söylemektedir. Kendisini idâre edecek vakıf gelirlerine sahip olmayanların da kendi yaşadığı zaman diliminde kibirli ve zorba gibi çeşitli vasıflar söylenerek beğenilmeyen okur yazar ağa ve beyler tarafından idare edildiğini belirtmektedir.[90]

Bu kadar sıbyân mektebinden çıkan insanların en az dörtte birinin Amasya medreselerine girerek üst kademe tahsillerini tamamladıklarını söyleyerek bu sebeple sıbyân mektebleri ve dârülkurrâların Yükseliş Devrinden sonraki okullar hiyerarşisine uygun olarak ibtidâî (başlangıç) ve i'dâdî (hazırlık) düzeyinde okullar olduğunu belirtmektedir.[91]

Yasar'ın verdiği bilgilerden mekteplerin fonksiyonlarını her şeyin ötesinde icra etmeye çalıştıklarını hatta müfredat ötesinde hafızlık bile yaptırıp hafız yetiştirdiklerini ve bu sayede Amasya ricalinin üçte birinin hafız diye nitelendiğini ancak çeşitli insani unsurlardan dolayı değişik zaman dilimlerinde bazılarının kapandıklarını ve bazılarının farklı bir misyona çevrildiği görülmektedir. En üzücü olan durumlardan birisi ise bazılarının vakıflarıyla beraber kaybolup gitmesidir. Bununla beraber din ve Kur'an öğretiminde her zaman fonksiyonlarını icra ettikleri ve Yükseliş

88 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/161.
89 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/162.
90 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/162-163.
91 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/162-163.

Devrinden sonraki okullar hiyerarşisine uygun olarak ibtidâî ve i'dâdî düzeyinde okullar olduğu anlaşılmaktadır.

4.3. Amasya Dârülkurrâları

Selçuklu döneminde kullanılan dârülhuffâz kavramının Osmanlı'da kısmen kullanıldığı, daha sonraki dönemlerde ise dârülkurrâ kurumu içerisinde yerini bulan bir kavrama dönüştüğü görülmektedir. Dârülkurrâ içerisinde aynı zamanda hafızlık da yaptırılmakta ve dârülhuffâz görevini görmektedir. Hatta bazı ifadelerden anlaşıldığı şekliyle sıbyân mekteplerinde bile hafızlığını yapanlar bulunmaktadır. Bu sebeple sonraki dönem kurumları için sadece dârülkurrâ isminin kullanıldığı görülmektedir. Amasya ile ilgili kayıtlarda bundan dolayı sadece dârülkurrâ ismine rastlanmaktadır. Aşağıda bu dârülkurrâlarla ilgili bilgiler verilmiştir.

Amasya ziyareti sonrasında Evliyâ Çelebî, o dönem mevcut olan dârülkurrâlarla ilgili şu ifadelere yer vermektedir:

"Dokuz adet dârülkurrâsı vardır. Sâdece Bâyezîd Hân dârülkurrâsı'nda üç yüz hâfız-ı Kur'ân vardır ki İbn Kesîr, seb'a (yedili), aşere (onlu) ve takrîb sahibi zâtlardır."[92]

İfadeden anlaşıldığı şekliyle Amasya'da dokuz adet dârülkurrâ bulunmaktadır. Bunlardan yalnızca II. Bâyezîd dârülkurrâsında üç yüz tane Kur'an hafızlığı yapan öğrenci vardır. Bu öğrencilerden her biri, kırâat imamlarından İbn Kesîr'in kırâatini, seb'a (yedili), aşere (onlu) kırâat taksimini ve takrîb usulünü okumuş/okuyan kişilerdir.

Buna göre sadece bir kurumda kırâat ve hafızlık eğitimi alan üç yüz öğrenci vardır. Diğerleri ile beraber düşünüldüğünde ise o zaman diliminde talebelerinin sayıları binlerle ifade edilebilecek çok ciddi bir hafızlık ve kırâat eğitimi sürecinin olduğu ve bu işe çok değer verildiği görülmektedir.

Evliyâ Çelebî'den iki yüz sene sonra yaşayan Hüseyin Hüsâmeddin Yasar, Evliyâ Çelebî'nin verdiği dokuz sayısından bir eksik şekilde sayıyı sekiz olarak söylemektedir. Bu da muhtemelen aradaki iki yüz yıllık zaman diliminde birisinin kapanmış olmasından kaynaklıdır. Hüseyin Hüsâmeddin Yasar, bu hususta şu ifadeleri kullanmaktadır:

"Amasya'da vücûh-i Kur'aniyye'yi ta'lîm, kırâât-ı aşere'yi telkîn için erbâb-ı himmet tarafından binâ edilen dârü'l-kurrâlar dahi sekiz aded

[92] Evliyâ Çelebî, *Seyâhatnâme*, 2/186.

olup her birinin evkâfı muntazam, huddâmı mükemmel idi."[93]

Müellif, günümüz Türkçesiyle şöyle demektedir: Amasya'da Kur'an'ın okunuş vecihlerini öğretip talim etmek, on kırâati telkin edip yerleştirmek için bu alana yönelip gönül veren himmet ve gayret sahibi kimseler tarafından yaptırılan dârulkurrâ müesseseleri, sekiz tanedir. Bunların iaşe ve devamı için ayrılan vakıf gelirleri yeterli ve düzenli olup kurumun işleyişiyle ilgili bütün görevlileri mükemmeldir. Yasar, dârulkurrrâları şöyle saymaktadır: Bundan sonraki kısımlar günümüz Türkçesiyle sadeleştirilerek alıntılanmışlardır.

1. Çeribaşı Dârülkurrâsı: Çeribaşı Mahallesi'nde câminin altında çeşmenin arkasında Çeribaşı câminin inşasıyla beraber yapılan taş yapı şeklinde geniş bir hücredir. Penceresi çeşmeye bakmaktadır. Bu yönüyle 1281/1864 yılında Amasya mutasarrıfı Ziyâ Paşa'nın (1829-1880) yaptırdığı yol düzenleme çalışmalarında çeşmenin dârülkurrâ önüne alınması sebebiyle dârülkurrâ çalışamaz hale getirilmiştir.[94] Son kısımda Yasar, annesinin dedesi Hacı Halîl Efendinin bu dârülkurrâda şeyhülkurrâ olarak görev yaptığını söylemektedir. Buradan anlaşıldığı şekliyle Hüseyin Hüsâmeddin Yasar, ilmî geleneği ve Kur'an kültürü çok iyi olan bir aileden gelmektedir.[95]

2. Sultân II. Bâyezîd Dârülkurrâsı: Sultân II. Bâyezîd tarafından külliyesinde bulunan imâretinin ekmekhâne bölümünün kuzeyinde ve tâbhânesinin batısında hattât odası sırasında inşa edilmiştir. 891/1486 yılında yapımı tamamlanmış olup pek çok ehl-i Kur'ân yetiştirmiştir. Amasya'da çok meşhûrdur. 1264/1847 yılında terk edilerek faaliyeti sonlandırılmış, 1296/1878 yılında da askeri malzeme depolarına bakan debboy memurları tarafından kullanılmıştır.[96]

3. Sultân Hâtun Dârülkurrâsı: Acem Ali Mahallesi'nde Bâlî Bey câmii yakınlarında olduğu eski belgelerde kayıtlı olsa da şimdi mevcut olmadığından yer tespiti yapılamamıştır. 911/1505 yılında Sultân II. Bâyezîd'in ilk hanımı ve Amasya emirlerinden Emîr Bey"in kızı Hâtun Sultân tarafından vakıfları tanzim edilerek yaptırılmıştır. Daha sonraları ise Cüzhân'lığa yani yeni Kur'an öğrenen çocukların Kur'an'ı ilerletmeleri için tahsis edilen yere çevrilerek yönetimi Kürd Hâfız Oğulları'na

93 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/161.
94 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/162.
95 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/162.
96 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/162.

sonrasında ise Hacı Bey Oğulları'na verilmiştir.[97]

4. Şeyh Mehmed Ağa Dârülkurrâsı: Mehmed Paşa Câmiinin güney, Mustafa Bey Hamâmının arka tarafı sokak içinde 1073/1662 yılından âyândan Hacı Efendizâde Mehmed Ağa tarafından vakıfları tanzim edilerek yaptırılmıştır. Meşhûr şeyhülkurrâ Hasan Efendi ve ondan sonra gelen Ehlullâh Efendi bu dârülkurrânın şeyhlerindendir.[98]

5. Abdullah Paşa Dârülkurrâsı: Sofîler Mahallesi'nde Abdullah Paşa Câmii doğusunda Abdullah Paşa'nın oğlu Defterdâr Abdülkerîm Bey tarafından 911/1505 yılında bazı ilavelerde bulunulmuş ve vakıfları tanzim edilmiştir. Bahçesi, çeşmesi ve diğer müştemilatı vardır. Meşhur kurrâdan Giritli Hacı Hâfız Mehmed Efendi ve Yûsuf Efendi, bu dârülkurrâda şeyhülkurrâ olarak görev yapmışlardır.[99]

6. Ali Çelebi Dârülkurrâsı: Kurşunlu Mahallesi'nde câminin batı tarafında olduğu eski belgelerden anlaşılmakla beraber kaybolup gitmiştir. Amasya'nın eski müftülerinden Müeyyedzâde Ali Çelebi tarafından 884/1479 yılında vakıfları tanzim edilerek yaptırılmıştır. Daha sonra ise harap ve bakımsız olması sebebiyle Cüzhân'lığa yani Kur'an'a yeni geçen çocukların okumayı ilerletmek için gittikleri yere çevrilerek idaresi meşhur kişilere verilmiştir.[100]

Sultân Hâtun ve Ali Çelebi Dârülkurrâsı örneklerinde de gördüğümüz şekliyle anlıyoruz ki üst eğitim fonksiyonunu kaybeden kurum, bir alt kademeye indirilerek ayakta tutulmaya çalışılmaktadır. Bu iki dârülkurrâ, çeşitli sebeplerle işlevini kaybedince Kur'ân'ı yüzünden okumayı ilerletmeye yönelik olarak kurulan Cüzhân müessesesine dönüştürülmüştür.

7. Mahmûd Çelebi Dârülkurrâsı: 807/1404 yılında içeri şehir Karatay Mahallesi'nde bulunan Mahmûd Çelebi Tekkesi'nin bitişiğinde olup İmâdzâde Bedreddîn Mahmûd Çelebi tarafından yapılmıştır. Meşhur kurrâdan Şeyhülkurrâ Şeyh Cû'îli İbrâhim Efendi bu dârülkurrânın şeyhülkurrâsıdır.

8. Nûh Bey Dârülkurrâsı: Yâkûtiye Mahallesi'nde bulunan Tımârhâne'nin sağ tarafında ve Yâkûtiye Zâviyesi'nin bitişiğinde olduğu eski evraklardan anlaşılmakta olup, Amasyalı Hacı Beyzâde Nûh Bey

97 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/162.
98 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/162.
99 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/162.
100 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/162.

tarafından 927/1520 yılında yapılmıştır. 1059/1649 senesinde yandığından bir daha tamir edilememiş ve vakıfları da zamanla yok olup gitmiştir. Hâfız Mehmed Efendi, bu dârülkurrânın şeyhülkurrâsıdır.[101]

Yasar, devamla bu sekiz dârülkurrânın yetiştirdiği ehl-i Kur'an'ın Amasyada eskiden beri sayısının çok fazla ve çok meşhur olduğunu söylemektedir.[102]

Yahyâ Efendi'nin kızı Fâtıma Molla gibi zamanında bulunan kurrâlardan derece olarak üstün görülen Kur'an ehli kadınların olduğunu da söyleyerek kendi zamanında bunların bir hayâl-i zâ'il (kaybolan bir hayâl) olduğunu belirtmektedir.[103] Buradan da anlaşıldığı şekliyle kadınlar için de hafızlık ve kırâat eğitimi söz konusudur ve bu hususta erkekleri geçebilecek Fâtıma Molla gibi üst düzey hanım şahsiyetler vardır.

Yasar, imâmet görevine meşâyih-i kurrâdan (kurrâlık konusunda kendisine şeyhlik makamı verilmiş kişi) veya herhâlde yani en azından kurrâdan olma şartının kadîm bir kanun olduğunu söylemektedir. Buna göre imam olabilmek için mutlaka kurrâ olma şartı aranmaktadır. Yine Kur'an derslerinden mûcaz olmayan kimselere imamet ve cüzhânlık görevinin verilmediğini de belirtmektedir. Bu kadim geleneğin 1100/1688 yılına kadar devam ettirildiğini ancak sonrasında belirlenmiş liyakat ilkelerine göre alım yapılan sistemin kaldırılarak irs-verâset sisteminin yani bu mesleklerin babadan oğula geçmesi gibi bir takım kadim geleneği bozan gerçek liyakat ehli alimleri zor durumda bırakan uygulamalara döndüğünü, ders ve fikirlerin terakkisi yerine bir takım adet ve merasimlerin icra edilmeye başladığını söylemektedir.[104]

Yasar'ın ifadelerinden anlaşılıyor ki imamet görevi için şeyhlik makamına ulaşan kurrâ olma veya en azından kurrâ olma şartının arandığı ancak medreselerde 1600 yıllarında başlayan irse dayalı atama sisteminin 1700 yıllarından itibaren dârülkurrâlara da geldiği ve bazı görevlerin babadan oğula geçmeye başlayarak kadim geleneğin terk edildiği görülmektedir.[105]

---

101 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/162.
102 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/162.
103 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/162.
104 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/164.
105 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/164.

4.4. Amasya Medreseleri

Osmanlı medreselerinde tefsir ve tefsir usûlü dersleri içerisinde Kur'an ve kırâat eğitiminin olması ve bütün derslerin Kur'an'ın anlaşılmasına yönelik yapılması yönüyle Amasya medreselerine de detay verilmeden yer verilmesi iyi olacaktır.

Evliyâ Çelebî (öl. 1095/1684 [?]), Amasya ziyaretinde o dönem mevcut olan medreselerle ilgili şu ifadelere yer vermektedir:

> "Evsâf-ı medâris-i Amasyâ: On adet medrese-i şerîfesi ya'nî dâr-ı tahsîl-i ulûmu vardır. Ammâ hepsinden mükellef, müzeyyen, ma'mûr olanı; (Sultân Bâyezîdi Velî Medresesidir.) Diğerleri; Mehmet Paşa Medresesi, Kâdî Medresesi, Gök Medrese, Büyük Ağa Medresesi, -Kurşunlu binâ ve dut ağaçlı birer dâr-ı tedrîsdir- Küçük Ağa Medresesi, Bâyezîd Pâşâ Medresesi vesâire."[106]

Amasya medreselerinin özelliklerini anlatırken bunların on adet ilim öğretilen kurumlar olduğunu içlerinde en bakımlı, donanımlı ve süslüsünün 1. Sultan II. Bâyezîd Medresesi olduğunu söyleyerek diğerlerinin 2. Mehmet Paşa Medresesi, 3. Kâdî Medresesi, 4. Gök Medrese, 5. Büyük Ağa Medresesi (Bu saydığı beş medresenin avlularında dut ağacı olduğunu ve kurşunlu çatı kaplamalı olarak yapıldıklarını söyler) 6. Küçük Ağa Medresesi, 7. Bâyezît Paşa Medresesi, vesâire diyerek yedisinin ismini verir diğerlerini vesaire diyerek ifade eder. Anlaşıldığı kadarıyla bu sayı daha da fazladır.

Yasar, Amasya'da ulûm-u âliye medreselerinin müderrislerinin aldıkları ücret miktarınca erba'în, hamsîn ve sittîn şeklinde sınıflandırıldığını, aralarında geçiş için bir müderrisin alt kademe medresede en az beş yıl çalışması zorunluluğunun olduğunu ancak 1000/1591 târîhine kadar dikkat edilen hususlara sonra gelenler tarafından ortaya atılan verâset sistemi sebebiyle son verildiğini ve bu tabirlerin eski bir ıstılaha dönüştüğünü söyleyerek otuz altı tane medreseyi alfâbetik sıraya göre saymaktadır.[107] Bu medreseler:

> "1. Alaca Yahyâ Medresesi 2. Atabeg Medresesi 3. Bekir Paşa Medresesi 4. Benderli Medresesi 5. Burma Minâre Medresesi 6. Büyük Ağa Medresesi 7. Tekke Medresesi 8. Çöplüce Medresesi 9. Hacı Hamza Efendi Medresesi 10. Hüsâmiye Medresesi 11. Hızır Paşa Medresesi 12. Halifet Medresesi 13. Hayriyye Medresesi 14. Dâru'l-hadîs Medresesi

[106] Evliyâ Çelebî, *Seyâhatnâme*, 2/187-188.

[107] Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/164.

15. Duğrâkiye Medresesi 16. Rahmâniye Medresesi 17. Saraçhâne Medresesi 18. Sultân Bâyezîd Medresesi 19. Sungurlu Medresesi 20. Sofular Medresesi 21. Torumtay Medresesi 22. Tayyâr Paşa Medresesi 23. Abdullah Paşa Medresesi 24. Osmâniye Medresesi 25. Fâtimiye Medresesi 26. Feyziye Medresesi27. Kadı Medresesi 28. Kapancızâde Medresesi 29. Kâşifiye Medresesi 30. Küçük Ağa Medresesi 31. Mehmet Paşa Medresesi 32. Mehmet Bey Medresesi 33. Mes'ûdiye Medresesi 34. Narlı Bahçe Medresesi 35. Ya'kup Paşa Medresesi 36. Yörgüç Paşa Medresesi."[108]

Bu medreselerden Büyük Ağa Medresesi'ne konumuzla ilgili önem arz etmesi yönüyle bir paragraf açmak faydalı olacaktır.

Evliyâ Çelebî'nin ismen zikrettiği[109] bu medrese, Yasar'a göre Şamlılar mahallesi, Bahçeler İçi Bâğları'nın başında ve yol üzerindedir. II. Bâyezîd Hân'ın Amasya'da olduğu dönemde kapı ağası olarak görev yapan Hüseyin Ağa tarafından 894/1488 yılında vakıfları tanzim edilerek yaptırılmıştır. Taştan inşa edilmiş, odaları geniş ve dershanesi mükemmeldir. Birçok vakfının olduğu bilinen bu yapının kendi döneminde harap olduğunu ve bundan herkesin müteessir olduğunu belirtir. Hüseyin Ağa'nın hayır eserlerinden birisi olduğu için buraya Medrese-i Hüseyniyye dendiğini de aktarmıştır. Sittîn (Altmışlı) medrese olup Amasya'da birinci sınıf medreseler arasında olduğunu bu sebeple Anadolu'da meşhur bir çok büyük alimin bu medrese'de görev yaptığını belirtmiştir.[110]

Bu medrese, günümüzde tarihi misyonunun ötesinde hafız yetiştirmesi ile ön plana çıkmaktadır. Sekizgen planlı medrese örneklerinin en güzellerinden birisi olan bu yapı, 1978 yılında yapılan restorasyondan sonra 1980 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlanarak hafızlık Kur'an Kursuna çevirilmiştir. Tarihte üst düzey medrese olarak hizmet veren Büyükağa Medresesi, bu misyonundan farklı olarak günümüzde dârülhuffâz misyonuyla varlığını sürdürmektedir. 1980 yılından itibaren yaklaşık 1500 civarında hafızın yetişmesine vesile olmuştur.[111]

---

108 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/164-177.

109 Evliyâ Çelebî, *Seyâhatnâme*, 2/187-188.

110 Hüseyin Hüsâmeddin, *Amasya Tarihi*, 1/165-166.

111 Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), "Büyük Ağa Medresesi Hafızlık Kursu" (Erişim 15 Kasım 2025).

Sonuç

Kur'an'ı Kerîm, çeşitli âyetlerde diğer semâvî kitapların tahrîf ve tağyîre uğradığını belirtmektedir. Bu tahrîf ve tağyîrin çeşitli isimlerle andığı, para ve mal yani dünya sevgisine aldanan din adamları vasıtasıyla gerçekleştiğini, halkın da onların bu tahrîf ve tağyîr çalışmalarına müdahale etmeyerek suçlarına ortak olduklarını söylemektedir.

Kendisi dışındaki ilahi kitapların aksine Kur'an-ı Kerîm; tahrîf ve tağyîre uğramayan, dünya üzerinde en çok okunan ve hakkında en fazla konuşulan kitaptır. Allah, Kur'an'ı muhafaza edeceğini vadetmiş ve onu kıyamete kadar yaşatmamızı sağlayacak imkanları beraberinde vermiştir. Okunup ezberlenmesi, yazılması, sürekli talim edilmesi gibi vasıtalar ve herşeyin ötesinde istikâmeti sağlam, anlayışı mükemmel bir ümmete vermekle Kur'an'ı tahrif ve tağyirden uzak tutmuştur. İlk indiği zamandan günümüze kadar okunması, ezberlenmesi, yazılması, basımının yapılması ve kırâat vecihlerinin öğretilmesi konusunda Müslümanlar, kendilerini Allah'ın memuru olarak görmüşlerdir. Tarih boyunca kendilerine gelen ilâhî kitaba, müslümanların gösterdiği ihtimamdan daha fazla itina gösteren başka bir topluluk olmamıştır. Müslümanlar, ilk anlardan başlayarak Kur'an'la alakası olan her şeyi muhafaza konusunda diğer toplulukları geride bırakmıştır. Kur'an'ın muhafazası; fem-i muhsin bir üstad'ın yanında talim görerek Kur'an'ı yazmak ve ezberlemek suretiyle en önemlisi de Müslümanların Kur'an'ın hükümleri ile amel edip yaşayarak gelecek nesillere miras bırakmalarıyla olmuştur. Bunu sağlamak içinde çeşitli kurumlar oluşturmuşlardır. İlk zamanlardan itibaren başta kendi evleri olmak üzere cami, mescid, medrese, sıbyân mektepleri, dârülhuffâz ve dârülkurrâ gibi kurumlarda bu hizmeti yürütmüşlerdir.

İlk din ve Kur'an öğrenimlerini ev, cami ve mekteplerde tamamlayan müslümanlar, ileri seviye Kur'an öğrenimi olan hafızlıklarını yapmak için dârulhuffâzlara, bununla beraber Kur'an'ın değişik kırâat vecihlerini öğrenmek için de dârülkurrâlara devam etmişlerdir. Bu kurumların inşası, ve bekası için bütün Müslümanlar seferber olmuş, kurdukları vakıflar ve yaptıkları yardımlar ile bu kurumları yaşatmışlardır. Osmanlı döneminde dârülkurrâlar, dârulhuffâzları kendi bünyesine alarak önceki devletlerde dârulhuffâzların üstlenmiş olduğu hafızlık yaptırma görevlerini ve ileri derecede Kur'an eğitimi olan kırâat vecihlerini öğretme işini üstlenmişlerdir.

Danışmentliler tarafından 1075 yılında fethedilen Amasya; Danışmentliler, Selçuklular ve Osmanlı Devleti döneminde bir ilim ve kültür merkezi olmuştur. Muazzam bir eğitim ortamı oluşturulmuş, öğrencilerin iaşe, barınma ve burs gibi eğitime dair ihtiyaçları giderilerek talebe şehri haline gelmiştir. İlk kademe mektepler olan sıbyân mektepleri, hemen her cami ve mescid bünyesinde oluşturulurken müstakil bina olarak da onlarca mektep ve dârülkurrâ, vakıfları tanzim edilerek inşâ edilmiştir. Osmanlı'da Şehzâde Sancağı olarak stratejik önemi olan Amasya, bu sayede bir medeniyet şehri olmuştur. Evliyâ Çelebî ve Hüseyin Hüsamettin Yasar'ın eserleri bu konuda ilk başvuru kaynakları durumundadır. Çalışmada bu eserlerden yola çıkarak Amasya'da bulunan mektep, dârülkurrâ ve medreseler hakkında bilgiler verilmiştir.

Amasya, 22 Temmuz 1915 yılı Ramazan ayında tehcîr edilen Ermenilerin intikam duygusuyla çıkardıkları bir yangında ahşap yapılaşmanın da etkisiyle yirmi iki saat boyunca yanmıştır. Yangında Amasya'nın başta II. Sultan Bâyezîd Câmiî civarı olmak üzere geniş bir kısmı tamamen yanmış savaş ortamından dolayı 1945 yılına kadar enkazı kaldırılamamıştır. Mektep, medrese ve dârülkurrâlardan bazıları da yanıp kül olmuş ve yeniden ihyâ edilememiştir. Bu sebeple Amasya'nın Kur'an eğitim kurumları olan bu yapıların devlet arşivlerinde bulunan çeşitli vakfiye ve evraktan hareketle detaylı bir şekilde incelenip yeni çalışmalara konu edilmesi gerekmektedir. Bu kuruluşların amaçları, bölgeye olan etkileri ve Kur'an'a olan hizmetleri gibi yönleri, ilgili kurumlar ve bu alana gönül veren araştırmacılar tarafından ortaya çıkarılmalıdır. Amasya Büyükağa Medresesi ve Gümüşhacıköy Halîliye Medresesi'nin hafızlık Kur'an kursu olarak faaliyet gösterip yapılış amaçlarına uygun kullanılması örneklerinde olduğu gibi bu kurumların araştırılarak kuruluş amaçlarına döndürülme çalışmalarının yapılması önemlidir.

Kaynakça

A'zamî, Muhammed Mustafa. *Küttâbü'n-nebî*. Beyrut: el-Mektebetü'l-İslâmî, 3. Baskı, 1978.

Akbaş, Necati. *Hz. Peygamber Dönemi Kur'an'ın Yazım Tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005.

Akyüz, Yahya. *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları, 2001.

Alemdar, Yusuf. *Osmanlı'da Dârülkurrâ Müessesesi ve Kıraat Eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2003.

Arabacı, Caner. *Osmanlı Dönemi Konya Medreseleri 1900-1924*. Konya: Konya Ticaret Odası Yayınları, 1998.

Baltacı, Cahit. "Klasik Dönem Osmanlı İlim Müesseseleri". *İslâmi Araştırmalar Dergisi* 12 (Ankara: 1999), 259-262. https://www.islamiarastirmalar.com

Baltacı, Cahit. *XV.-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri Teşkilatı, Tarihi*. 2 Cilt. İstanbul: İrfan Matbaası, 1976.

Bozkurt, Nebi. "Dârülkurrâ". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 12 Ekim 2025. https://islamansiklopedisi.org.tr/ Dârülkurrâ

Bozkurt, Nebi. "Hâfız". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 15 Ekim 2025. https://İslamansiklopedisi.Org.tr/ Hafiz

Çağrıcı, Mustafa. "Kur'an Kursu". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 12 Ekim 2025. https://islamansiklopedisi.org.tr/Kur'an Kursu

Çakıcı, İrfan. "Kur'ân'ın Korunmasında Hıfz ve Kitâbet". *Şarkiyat* 11/2 (Ağustos 2019), 573-597. https://doi.org/10.26791/sarkiat.531685

Devellioğlu, Ferit. *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi, 2004.

DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. "Büyük Ağa Medresesi Hafızlık Kursu". Erişim 15 Kasım 2025. https://amasya.diyanet.gov.tr

Evliyâ Çelebî, Muhammed Zıllî ibn Dervîş. *Evliyâ Çelebî Seyâhatnâmesi*. nşr. Ahmet Cevdet. 6 Cilt. Dersaâdet: İkdâm Matbaası, 1. Baskı, 1314/1896.

Fîruzâbâdî, Ebû Tâhir Mecdüddîn Muhammed b. Ya'kûb. *el-Kâmûsü'l-muhît*. thk. Muhammed Nuaym Arksûsî. 6 Cilt. Beyrût: Müessesetü'r-Risâle, 1426/2005.

Gökdemir, Ahmet. "Osmanlı Kur'ân Eğitim Merkezleri: Dârülkurrâlar ve Sibyan Mektepleri". *Edebali İslamiyat Dergisi* 1/2 (Kasım 2017), 43-60.

https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/372180

İbn Cübeyr, Muhammed b. Ahmed el-Belensî. *Rıhlet-ü İbn Cübeyr.* Beyrut: Dar-ü Mektebeti'l-Hilâl, 1980.

İbn Hişâm, Ebû Muhammed Cemalüddîn Abdülmelik. *es-Sîretü'n-Nebeviyye*. ed. Muhyiddîn el-Cerrâh. 2 Cilt. Beyrut: Dâru'l Feyha, 2021.

İbn Manzûr, Ebü'l-Fazl Cemalüddîn Muhammed b. Mükerrem el-Ensârî. *Lisânü'l-'Arab*. Beyrût: Dâr-u Sâdır, ts.

Karaçam, İsmail. *Kur'ân'ın Nüzulü ve Kıraati*. İstanbul: MUİFAV Yayınları, 1995.

Karakaya, Ayşe. *Türkiye'de Hıfz Eğitimi -Ankara Örneği-*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.

Kattân, Mennâ Halîl. *el-Mebâhis fî ulûmî'l-Kur'ân*. Beyrut: Müessesetü'r-risâle, 1994.

Kazıcı, Ziya. *Osmanlı'da Eğitim Öğretim*. İstanbul: Bilge Yayıncılık, 2004.

Kılıç, Emin. "Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumlarından Konya Dârü'l-Huffâzları (17. Yüzyıl)". *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7 (1), (2008) 18-43. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/223529

Kocaman, Kasım - Sakallıoğlu, Hayati. "Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesine Göre 17. Yüzyılda Dinî Eğitim Kurumu Olarak Osmanlı Darülkurrâları", *Turkish Academic Research Review* 6/5 (Aralık 2021) 1447-1482. https://doi.org/10.30622/tarr.1024230

Konyalı, İbrahim Hakkı. *Abideleri ve Kitabeleriyle Konya Tarihi.* Konya: Konya Büyükşehir Belediyesi Yayınları, 2007.

Kudat, Aydın. "Dârü'l-kurrâ Medreseleri ve Osmanlı Döneminde Bunlar İçin Kurulan Vakıflar". *I. Uluslarası İslam Dünyasında Tevhidi Düşünce Şurası.* ed. M. Halil Çiçek - Osman Şimşek. 223-232. Ankara: İlmar Yayıncılık, 2018.

M. Landau, Jacob. "Küttâb". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 12 Ekim 2025. https://islamansiklopedisi.org.tr/ Küttâb

Makdisi, George. *Orta Çağ'da Yükseköğretim.* çev. A. H. Çavuşoğlu - T. Başoğlu. İstanbul: Klasik Yayınları, 2018.

Müslim, Ebü'l-Hüseyn b. el-Haccâc. *el-Câmiʿu's-sahîh*, nşr. Muhammed Fuâd Abdülbâkî 5 Cilt. Kahire: Matbaat-ü Îsâ el-Bâbî el-Halebi, 2. Basım,1374/1955.

Nuaymî, Abdulkadir b. Muhammed ed-Dımaşkî. *ed-Dâris fi tarihî'l-*

medâris. 2 Cilt. Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1990.

Öz, Mustafa. "Kurrâ". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 15 Ekim 2025. https://islamansiklopedisi.org.tr/ Kurrâ

Özcan, Selim. "Amasya'da Sancak Beyliği Yapan Şehzadeler Döneminde Amasya Şehri" *Amasya İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5/1 (Mayıs 2015), 69-95. https://doi.org/10.18498/amauifd.38374

Özcan, Tahsin. "Osmanlı Devleti'nde Eğitim Hizmetlerinin Finansmanı", *Türkler Ansiklopedisi.* 10/875. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2002.

Pakalın, M. Zeki. *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. 3 Cilt. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1971.

Şâhin, Abdussabûr. *Târîhu'l-Kur'ân.* Kâhire: Dâru'l-Kâhire, 1966.

Şahin, İlhan - Emecen, Feridun. "Amasya". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* Erişim 01 Kasım 2025. https://islamansiklopedisi.org.tr/ Amasya

Sarıçam, İbrahim. "Mahreme b. Nevfel", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 10 Kasım 2025. https://islamansiklopedisi.org.tr/ Mahreme b. Nevfel

Şen, Ziya. "Vahiy Kâtipliği Müessesesi". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 30/30 (Nisan 2011), 185-210. https://doi.org/10.17120/omuifd.12834

Taşdemirci, Ersoy. "Medreselerin Doğuş Kaynakları ve İlk Zamanları". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2 (1988), 268-278. http://isamveri.org/pdfdrg/D00199/19882_Tasdemircie.pdf

Tirmizî, Muhammed b. Îsâ. *Sünen-i Tirmizî*, thk. İbrâhîm Utve Avz vd. 5 Cilt. Mısır: Şeriket-ü Mektebeti ve Matbaati'l-Mustafa el-Halebî, 2. Basım, 1395/1975.

Unan, Fahri. *Osmanlılarda Medrese Eğitimi, Osmanlı*. 5 Cilt. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 1999.

Yasar, Abdizâde Hüseyin Hüsâmeddîn. *Amasya Tarihi 1-4 Cilt,* ed. Songül Keçeci Kurt vd. 4 Cilt. İstanbul: Uğur Ofset, 1. Basım, 2022.

Zerkeşî, Bedreddin Muhammed b. Abdullah. *el-Burhân fî ulûmi'l-Kur'an*. Thk. Muhammed Ebû'l-Fazl İbrâhîm. Kâhire: Mektebet-ü Dâri't-türâs, ts.

Zürkânî, Muhammed Abdulazîm. *Menâhilü'l-irfân fî ulûmi'l-Kur'ân.* Thk. Fevvâz Ahmed Zümerlî. Beyrut: Dâru'l-kitâbi'l-Arabî, 3. Baskı, 1415/1995.

Amasya İlahiyat Dergisi - Amasya Theology Journal

e-ISSN 2667-6710
Mart / March 2026, Özel Sayı: 92-118.

MEMORIZING THE QUR'AN IN A CHRISTIAN-MAJORITY COUNTRY: THE REVIVAL OF HIFZ TRADITION IN POST-SOCIALIST BULGARIA

Adile ÖZMERDİVANLI

Dr., Bağımsız Araştırmacı | Dr., Independent Researcher

İstanbul / Türkiye
aozmerdivanli@gmail.com

MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

Makale Türü:
Araştırma Makalesi
Süreç:
Gönderim Tarihi: 3 Kasım 2025
Kabul Tarihi: 17 Ocak 2026
Yayımlanma Tarihi: 25 Mart 2026
Hakemlik Süreci:
Bu makale, editöryal ön değerlendirmeyi takiben çift taraflı kör hakemlik süreci kapsamında en az iki dış hakem ve bir iç hakem tarafından değerlendirilmiştir.
Benzerlik Taraması:
Makale, intihal tespit yazılımları (İntihal.net / Turnitin / iThenticate) kullanılarak taranmıştır.
Araştırma Etiği Beyanı:
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklar eksiksiz biçimde kaynakçada belirtilmiştir.
Yapay Zeka Etik Beyanı:
Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sırasında yapay zeka tabanlı hiçbir araç veya uygulamanın kullanılmadığını beyan ederler. Tüm içerik, yazarlar tarafından kabul görmüş bilimsel araştırma yöntemleri ve etik standartlara uygun olarak üretilmiştir
Etik Kurul Onayı:
Bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmeyen nitelikte olup veriler literatür taraması ve yayımlanmış kaynaklara dayanmaktadır.
Çıkar Çatışması Beyanı:
Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.
Finansman Bilgisi:
Bu araştırma için herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans:
Yazarlar, yayımlanan çalışmalarının telif hakkını muhafaza eder. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmaktadır.
Etik Bildirim:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Article Type:
Research Article
Article History:
Received: 3 November 2025
Accepted: 17 January 2026
Published: 25 March 2026
Peer Review:
Following an initial editorial screening, this article was evaluated through a double-blind peer review process by at least two external reviewers and one internal reviewer.
Plagiarism Check:
The manuscript was screened for plagiarism using similarity detection software (İntihal.net / Turnitin / iThenticate).
Ethical Statement:
The authors confirm that this study was conducted in accordance with the principles of academic research and publication ethics, and that all sources used are appropriately cited.
Artificial Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.
Ethics Committee Approval:
This study does not require ethics committee approval, and the data are based on a literature review and published sources.
Conflict of Interest:
The authors declare no conflict of interest.
Grant Support:
This research received no specific grant from any funding agency, commercial entity, or non-profit organization.
Copyright & License:
The authors retain the copyright of their work. This article is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Complaints:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Atıf | Cite as
Özmerdivanlı, Adile. "Memorizing the Qur'an in a Christian-Majority Country: The Revival of Hifz Tradition in Post-Socialist Bulgaria".
Amasya İlahiyat Dergisi, Özel Sayı (Mart 2026): 91-118.
https://doi.org/10.18498/amailad.1816263 | https://aid.amasya.edu.tr

Abstract

The tradition of Qur'an memorization (ḥifẓ, hafızlık) in Bulgaria has developed within changing political and social conditions, resulting in a history marked by both continuity and interruption. In the post-Ottoman period, hafızlık was sustained as a local tradition shaped by mosque-based religious instruction and family transmission. This continuity was seriously disrupted during the socialist period (1944–1989), when religious education was excluded from public life. Mosques were placed under strict control; formal Qur'anic instruction was prohibited. Memorization was therefore carried on largely without an institutional framework, most often within the home and in conditions of secrecy. Following the political transition of 1989, public religious life gradually re-emerged; however, the reconstruction of religious education progressed slowly throughout the 1990s, shaped by infrastructural limitations, a shortage of trained personnel, and the gradual reorganization of religious institutions. Within this context, the Madan Hafızlık Qur'an Course was established on 1 July 1999 under the authority of the Office of the Grand Mufti, during the tenure of Grand Mufti Mustafa Haji, becoming the first and only officially recognized institution in Bulgaria devoted exclusively to Qur'an memorization. This article examines contemporary hafızlık education in Bulgaria through the case of the Madan course, focusing on how Qur'an memorization is pursued alongside the country's secular public education system and assessing the significance of this institution for the Muslim minority in terms of religious education and communal continuity. The study draws on both fieldwork and documentary sources collected in the summer of 2025, including institutional documents and materials produced by the Office of the Grand Mufti as well as local press and media sources. The findings show that the memorization method practiced at Madan closely corresponds to the traditional hafızlık approach widely used in Türkiye, particularly with respect to working from a single muṣḥaf, correction through repetition, steady daily progress, and systematic review aimed at long-term retention. At the same time, the organization of the course allows students to continue their regular state schooling, reflecting a locally adapted model suited to Bulgaria's secular educational environment. Finally, the article demonstrates that a significant number of Madan graduates continue their religious education after completing memorization and later serve as imams, Qur'an-course teachers, preachers, or staff within local muftiate offices, thereby contributing to the continuity of religious education and institutional life in post-socialist Bulgaria.

Keywords: Qur'an memorization, Hifz, Religious education, Bulgarian Muslims, Madan Qur'an Course.

Hristiyanların Çoğunlukta Olduğu Bir Ülkede Kur'an Ezberlemek: Post-Sosyalist Bulgaristan'da Hafızlık Geleneğinin Yeniden Canlanması

Öz

Bulgaristan'da hafızlık geleneği, ülkenin değişen siyasal ve toplumsal şartları içinde şekillenmiş, kesintiler yaşamış bir tarihî arka plana sahiptir. Osmanlı sonrası dönemde hafızlık, cami çevresindeki dinî öğretimle aile içi aktarımın iç içe geçtiği mahallî bir gelenek olarak varlığını sürdürmüştür. Bu süreklilik, sosyalist dönemde (1944–1989) ciddi biçimde kesintiye uğramıştır. Söz konusu dönemde dinî eğitim kamusal alandan dışlanmış; camiler sıkı denetim altına alınmış, resmî Kur'an öğretimi yasaklanmış; hafızlık ise kurumsal bir zeminden yoksun biçimde, çoğu zaman ev içinde ve gizlilik içinde sürdürülmüştür. 1989 sonrası siyasal dönüşümle birlikte kamusal dinî hayat yeniden görünürlük kazanmış olsa da, dinî eğitimin yeniden inşası 1990'lar boyunca kademeli ilerlemiş; bu süreçte altyapı yetersizlikleri, yetişmiş kadro eksikliği ve kurumların yeniden yapılanma süreci belirleyici olmuştur. Bu bağlamda Madan Hafızlık Kur'an Kursu, 1 Temmuz 1999 tarihinde Bulgaristan Başmüftülüğü bünyesinde, dönemin başmüftüsü Mustafa Hacı'nın görev süresinde kurulmuş ve Bulgaristan'da sadece Kur'an ezberlemeye odaklanan ilk ve tek resmî kurum olmuştur. Bu makale, Bulgaristan'da günümüzde yürütülen hafızlık eğitimini Madan Hafızlık Kur'an Kursu örneği üzerinden ele alarak, hafızlığın ülkedeki seküler kamu eğitim sistemiyle birlikte nasıl sürdürüldüğünü incelemekte ve bu kurumun Müslüman azınlık açısından dinî eğitim ile topluluk sürekliliği bakımından taşıdığı önemi değerlendirmektedir. Araştırma, 2025 yazında gerçekleştirilen saha çalışması ile Başmüftülük tarafından üretilen kurumsal belge ve materyallerin yanı sıra yerel basın ve medya kaynaklarının analizine dayanmaktadır. Bulgular, Madan'da uygulanan ezber yönteminin Türkiye'de yaygın olan geleneksel hafızlık usulüyle büyük ölçüde örtüştüğünü; özellikle tek mushafla çalışma, tekrar yoluyla düzeltme, istikrarlı günlük ilerleme ve kalıcılığı sağlayan sistemli tekrar uygulamalarına dayandığını göstermektedir. Bununla birlikte kursun işleyişi, öğrencilerin devlet okullarındaki eğitimlerine devam edebilmelerine imkân tanıyacak biçimde düzenlenmiş; böylece dinî eğitim ile seküler okul hayatı pratik düzeyde birlikte sürdürülebilmektedir. Son olarak çalışma, Madan Hafızlık Kur'an Kursu mezunlarının önemli bir kısmının hafızlık sonrasında dinî eğitimlerine devam ederek imamlık, Kur'an kursu öğreticiliği, vaizlik ya da yerel müftülüklerde görev aldıklarını ve böylece post-sosyalist Bulgaristan'da dinî eğitimin ve kurumsal dinî hayatın sürekliliğine katkı sağladıklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kur'an ezberi, Hafızlık, Dinî eğitim, Bulgaristan Müslümanları, Madan Hafızlık Kur'an Kursu.

Introduction

The memorization of the Qur'an (*hafızlık, ḥifẓ*) has always stood at the heart of Islamic education, symbolizing devotion, discipline, and the preservation of divine knowledge. Within the broader Muslim world, it represents the ideal union of faith and learning, where knowledge is not only studied but lived. For centuries, Muslims have regarded the ḥāfiẓ—the one who has memorized the entire Qur'an—as both a bearer of knowledge and a moral exemplar. [1] Through the act of repetition, recitation, and spiritual focus, the believer embodies a relationship with the sacred word that transcends time and place. At the same time, *hafızlık* has never been sustained by devotion alone: it has also depended on pedagogical routines—diverse memorization methods and, crucially, systematic practices of review intended to preserve memorization over time.[2]

In the Balkans, this classical tradition acquired distinctive forms shaped by the region's multilingual social fabric, shifting borders, and layered religious histories.[3] Yet Qur'anic memorization itself has rarely been approached as a central theme in writing on Balkan Islam; it tends to appear only in brief remarks within wider accounts of Islamic institutions, minority religious life, or post-socialist revival. Even in Bosnia and Herzegovina—often cited as one of the best-documented Balkan settings in terms of Qur'anic education—authors have drawn attention to the scarcity of sustained written traces on *hifz* in the local scholarly tradition.[4] Bulgaria, a small country situated between Europe and the Middle East, is

---

1 Celâleddîn es-Süyûtî, *el-İtḳān fī ʿUlûmi'l-Kur'ân*, vol. 1 (Cairo: el-Heyʾetü'l-Mısriyye el-ʿÂmme li'l-Kitâb, 1974), 218–221; Ali M. ed-Dabbâ, *Kur'an Okumanın Edepleri ve Hafız Olmanın Sorumlulukları*, çev. Ali Osman Yüksel (İstanbul: Hikmet Neşriyat, 1985), 70–74.

2 Ömer Özbek, "Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri," Bilimname 29 (2015): 183–209; Ömer Özbek and Gamze Çevik, "Hıfzı Korumanın Önemi -Bazı Uygulama ve Tavsiyeler," Tafsir Dergisi 3/2 (Kasım 2023): 18-41.

3 R. J. Crampton, *A Concise History of Bulgaria*, 3rd ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2005), 112–118; Barbara Jelavich, *History of the Balkans, Vol. 2:* Twentieth Century (Cambridge: Cambridge University Press, 1983), 44–46.

4 Safwat Halilović, *Hifz – Reciting the Qur'an by Heart* (Zenica: Islamic Pedagogical Academy, 2003), 13–18.

home to one of the largest Muslim populations within the European Union.[5] Unlike most Western European contexts where Islam is discussed largely through migration, Bulgaria's Muslims are indigenous, their presence tracing back to the Ottoman centuries. Islam here is not an imported religion but an inherited moral world—rooted in memory, family, and daily life.[6] And yet, despite this deep historical continuity and the visible re-emergence of Qur'anic education after 1989, *hafızlık* in contemporary Bulgaria has attracted remarkably little sustained scholarly attention—particularly in the form of empirical research on how memorization is organized and pursued within a secular schooling environment.

The twentieth century brought one of the most difficult tests to this continuity. Under the Communist regime (1946–1989), religion was officially suppressed under the ideology of "scientific atheism." Mosques were closed or repurposed, Qur'anic education was banned, and religious gatherings were closely monitored.[7] Even small expressions of faith—such as performing prayer, fasting, or using Islamic names—could lead to interrogation, fines, or imprisonment.[8] The regime's policy of assimilation targeted Muslim communities especially, forcing many to adopt Slavic names and to abandon visible markers of religious identity.[9] Yet despite these restrictions, Islam endured in silence. Within homes, especially

---

5 National Statistical Institute of Bulgaria, *Ethno-Cultural Characteristics of the Population: 2021 Census Results* (Sofia: NSI, 2022), 9.8 %; United States Department of State, *2022 Report on International Religious Freedom: Bulgaria* (Washington D.C.: Bureau of Democracy, Human Rights, and Labor, 2023), 10.7 %; Minority Rights Group International, *World Directory of Minorities and Indigenous Peoples – Bulgaria* (London: MRGI, 2018), "Muslims of Bulgaria" section.

6 Nathalie Clayer, "*The Muslims in South-Eastern Europe: From Ottoman Subjects to European Citizens*," in Routledge Handbook of Islam in the West, 2. bs., ed. Roberto Tottoli (London: Routledge, 2022), 73–88.

7 Michail Gruev and Aleksei Kalyonski, *The Revival Process: Muslims under Communism in Bulgaria* (Sofia: Sofia University Press, 2011), 24–31.

8 Milena Savova-Mahon Borden, *The Politics of Nationalism under Communism in Bulgaria: Myths, Memories and Minorities* (Unpublished PhD Dissertation, University College London, The School of Slavonic and East European Studies, University of London, January 2001), 320–325.

9 Michail Gruev and Aleksei Kalyonski, *The Revival Process: Muslims under Communism in Bulgaria* (Sofia: Sofia University Press, 2011), 24–31.

through the voices of elderly women, fragments of Qur'anic verses and prayers were transmitted quietly from one generation to another. At the same time, local imams—often without formal appointment or under constant surveillance—continued to provide discreet guidance, teaching children to recite short surahs and preserving the rhythms of ritual life in secrecy. Through these intertwined efforts of women and imams, faith survived as a living memory rather than a public institution.

The collapse of Communism in 1989 opened a new chapter in Bulgaria's religious life. The first decade after the transition was marked by both freedom and uncertainty. Muslims could once again practice their religion openly, but they faced a landscape stripped of institutions and teachers.[10] The Office of the Grand Mufti, re-established in Sofia in the early 1990s, began a gradual process of rebuilding Islamic education. New mosque schools were opened, small imam-training programs were initiated, and community donations became the main source of religious revival.[11] Among these initiatives, the foundation of the Madan Qur'an memorization course (*Kurs za naizustyavane na Korana*) in 1999 represented a turning point.[12]

Located in the southern Rhodope Mountains, the Madan course remains the only official institution in Bulgaria dedicated entirely to Qur'an memorization. Approved by the Office of the Grand Mufti and supported largely by local Muslim contributions, it offers full-time residential education for boys aged eight to eighteen. Its establishment carried both educational and symbolic significance.[13] For the first time in the country's history, a formal structure for *hafızlık* was created within a Christian-majority environment that had long discouraged public religious expression. The course thus became not only a place of learning but a collective sign of revival and continuity.

---

10 İbid.,194–196.

11 Antonina Zhelyazkova, Bozhidar Aleksiev, and Zhorzheta Nazurska, *Myusyulmanskite obshtnosti na Balkanite i v Bŭlgariya: istoricheski eskizi* (Sofia: International Center for Minority Studies and Intercultural Relations – IMIR, 1997), 102–110.

12 Gyulyumser Yusofova, "Islyamskoto religiozno obrazovanie v prekhoda kŭm demokratsiyata," *Godishnik na Vysshiy Islamski Institut* 4 (2011): 232–234.

13 İbid., 233.

Against this background, the Madan Qur'an Memorization Course provides a concrete case for examining how *hafızlık* is practiced in contemporary Bulgaria. Established in 1999 and operating with the approval of the Office of the Grand Mufti, it remains the only officially organized program in the country dedicated entirely to Qur'an memorization. By focusing on this institution, the article considers how the practice of *hafızlık* is pursued alongside Bulgaria's secular public education system, paying particular attention to the institutional arrangements that allow students to continue regular state schooling while engaging in intensive memorization. The analysis draws on institutional documents and media materials produced by the Office of the Grand Mufti, relevant press coverage, and semi-structured interviews conducted in the summer of 2025 with students and their family members. The Madan course thus offers a focused lens for observing how Qur'anic memorization is institutionally organized in a Christian-majority national context.

The study is organized into four main sections followed by a conclusion. The first section traces the historical suppression and cautious revival of Qur'an memorization during and after the socialist period (1944–1989). The second section examines Qur'an memorization in post-socialist Bulgaria, focusing on the establishment, organization, and educational practices of the Madan Hifz Course, currently the only organized memorization program operating in the country. The third section, titled *The Madan Hifz Course and Its Meaning for Bulgaria's Muslim Minority*, analyzes the role of memorization in the moral and religious life of the Muslim community. The fourth section offers comparative reflections on Qur'an memorization practices in Bulgaria and Türkiye, before the article concludes with general reflections.

1. Qur'anic Education under Socialism (1944–1989)

When socialism settled over Bulgaria after 1944, it came with a promise of equality, enlightenment, and collective progress. For Muslim communities, however, this promise soon became a language of control. Mosques fell silent, Qur'anic schools were absorbed into the state system, and the teachers who once shaped moral and spiritual education quietly disappeared from public life. Religion was no longer treated as knowledge

but as superstition, something to be overcome in the making of the "new socialist citizen".[14]

By the end of the 1940s, all minority schools had been nationalized and placed under state supervision.[15] Religious subjects were gradually removed from their programs, Arabic and Turkish were banned from classrooms, and the Qur'an itself was declared a forbidden text.[16] The shift drew upon a longer national ideology that had equated modernization with secularization, a continuity that reached back to Bulgaria's interwar elites.[17] The emigration of thousands of Turkish families in the early 1950s, many of whom had provided local religious leadership, further weakened the institutional base of Muslim education.[18] Before socialism, however, Muslim schooling in regions like Dobrudzha had flourished as a community-based effort, sustained by *waqfs* and local donations.[19] Its abrupt disappearance after 1944 therefore marked not only a political rupture but the loss of a deeply rooted educational tradition.

During the 1950s and 1960s, Bulgaria's socialist regime transformed its anti-religious stance into a systematic state policy. The construction of a "new socialist citizen," free from what the authorities termed *religious illusion*, required replacing the language of faith with that of scientific materialism.[20] Qur'anic instruction was outlawed; imams and local teachers were summoned for ideological "re-education," and many faced public denunciation or imprisonment for continuing religious

14 Radko Popov, "Islam in Modern Bulgaria: 1878 to Present Days," *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe* 33, no. 2 (2013): 3–4.

15 Bilâl N. Şimşir, *Turkish Minority Education and Literature in Bulgaria* (Ankara: 1986), 4.

16 Ali Eminov, *Turkish and Other Muslim Minorities in Bulgaria* (London: Routledge, 1997), 60–75.

17 Richard Crampton, *Bulgaria, 1878–1918* (New York: East European Monographs, 1983), 176.

18 Huey Louis Kostanick, *Turkish Settlement of Bulgarian Turks, 1949–1953* (Berkeley: University of California Press, 1957), 74–80.

19 Müstecib Ülküsal, *Dobruca ve Türkler* (Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 1966), 105–121.

20 Elena Marushiakova and Vesselin Popov, "*Muslim Minorities in Bulgaria*," Journal of Muslim Minority Affairs / report text, 12–13.

instruction.[21] As a result, the visible practice of Islam was driven from the public sphere into the domestic domain. Yet within private homes, a hidden pedagogy endured—small circles of memorization guided by aging hocas or family elders, conducted in silence and secrecy.[22] These quiet forms of transmission reflected what Neuburger has called "the Orient within," a survival of embodied Islamic life beneath the homogenizing project of socialist modernity.[23] In this sense, the clandestine continuation of Qur'anic learning represented both cultural persistence and an act of everyday resistance.

Even under repression, faith did not vanish; it adapted. Scholars of everyday resistance have long noted that when power closes public spaces, people invent quiet strategies to preserve meaning. James C. Scott calls these practices *hidden transcripts*, unspoken acts through which the oppressed sustain dignity and memory. Michel de Certeau describes them as "tactics," small improvisations that reclaim life within structures of control.[24] In socialist Bulgaria, these tactics took shape in kitchens, basements, and courtyards. Mothers taught their children short *surahs* after dinner; grandmothers whispered prayers over bread before dawn. Curtains were drawn not only to hide, but to hold the sacred within a world that had forbidden it.

A living testimony of this quiet continuity comes from *Hafiz Şefket Hadji*, now the director of the Qur'an memorization course in Madan. Between 1968 and 1974, amid the forced name-change campaigns and the tightening of control, he completed his *hifz* under his father's guidance.

> "We were at school all day, which in itself was not bad, but there was no time left for memorization," he recalls. "So, I studied only on weekends, and for that reason it took me six years. Those were difficult

---

21 Georgiev – Trifon Trifonov, *Pokrastvaneto na bulgarite mohamedani 1912–1913* (Sofya: BAN, 1995), 75–76.

22 Michail Gruev ve diğr., *Nasilie, politika i pamet* (Sofya: Universitetsko Izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski," 2011), 471–488.

23 Mary Neuburger, *The Orient Within*: Muslim Minorities and the Negotiation of Nationhood in Modern Bulgaria (Ithaca: Cornell University Press, 2004), 142–149.

24 James C. Scott, *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance* (New Haven: Yale University Press, 1985); Michel de Certeau, *The Practice of Everyday Life* (Berkeley: University of California Press, 1984).

> times for the free practice of religion. At home, the curtains were drawn, and someone always stood outside to make sure no stranger heard what was happening inside." His father continued to teach in that way for nearly a decade—without permission, without books, but with extraordinary patience.''[25]

Through memories like these, Qur'anic education under socialism emerges not as a relic of resistance but as a lived form of endurance. To teach a verse became to guard a boundary; to memorize, an act of quiet defiance. What survived was more than religious knowledge—it was an ethic of resilience transmitted through silence, gesture, and faith. In this sense, as Kristen Ghodsee suggests, the religious life of Bulgaria's Muslims was not extinguished by socialism but reshaped by it: redefined within the walls of home, sustained by memory, and carried forward by those who whispered the sacred into being.[26]

2. Qur'an Memorization (Hifz) in Post-socialist Bulgaria

Qur'an memorization in post-socialist Bulgaria represents both continuity and transformation. During the socialist era, religious knowledge survived largely through private instruction and oral transmission, sustained by families and local imams under strict state control. After 1989, the gradual opening of public religious life allowed Muslim communities to reorganize these fragmented efforts into more visible and structured forms of education. In its early years, the introduction of formal *hafızlık* education drew some public concern about possible radicalization—a reflection of the post-socialist anxiety surrounding Islam in the 1990s. Yet, twenty-five years later, these fears have proven entirely unfounded, as the Madan course has become a stable and respected part of Bulgaria's religious and civic landscape.[27] This

---

[25] Ahmed Ahmedov, "Хафъз Шефкет Хаджи: В Мадан се подготвят нови хафъзи," *IslamBG Blog*, 17 Ağustos 2009, erişim 28 Ekim 2025, https://islambgr.blogspot.com/2009/08/blog-post_18.html.

[26] Kristen Ghodsee, *Muslim Lives in Eastern Europe: Gender, Ethnicity, and the Transformation of Islam in Postsocialist Bulgaria* (Princeton: Princeton University Press, 2010), 46–52, 87–92.

[27] Nuno Ragaru, "Islam in Post-socialist Bulgaria: An Aborted 'Clash of Civilizations'," *Nationalities Papers: The Journal of Nationalism and Ethnicity* 29/2 (2001), 293–310;

section outlines the evolution of *hafızlık* within this shifting context, beginning with the establishment of the Madan Course for Memorizing the Qur'an as the first organized institution of its kind in the country.

2.1. The Establishment and Structure of the Madan Hifz Course in Bulgaria

For much of the communist period in Bulgaria, Qur'anic education survived as a fragmented and clandestine practice rather than an institutional system. Religious instruction was confined to informal circles—individual imams, elderly teachers, or family members who transmitted the sacred text orally within domestic spaces. The practice of *hafızlık*, or complete memorization of the Qur'an, thus persisted without public visibility or formal structure. After 1989, when state control over religion gradually loosened, Muslim communities began to rebuild the forms of knowledge that had long been maintained in secrecy. Yet it was not until the late 1990s that these scattered efforts culminated in the founding of a formal institution devoted exclusively to Qur'an memorization.

The Madan Qur'an Memorization Course (MHK), established on 1 July 1999 by the Grand Mufti's Office of Bulgaria, marked the first organized attempt to institutionalize Qur'an memorization in the country.[28] It was the first of its kind—an educational center dedicated solely to *hafızlık*—signalling the transition from private, home-based instruction to a public and officially recognized setting.[29] The decision to locate this pioneering institution in Madan, a small town in the central Rhodope Mountains, was deeply symbolic. The region had long served as a center of spiritual learning, shaped by teachers whose moral authority came from oral transmission and communal respect. Among them was *Hafiz Selim Mehmed Gerchekov*, affectionately known by his local honorific

Radicalisation in Bulgaria: Threats and Trends (Sofia: Regional Cooperation Council, 2018), 7–9.

28 Grand Mufti's Office of Bulgaria, official communiqué on the establishment of the Madan Qur'an Memorization Course, 1 July 1999.

29 "Една реализирана мечта – Курс за хафъзи 'Хафъз Мурад Хаджи,' Мадан" (One Dream Realized – Qur'an Memorization Course 'Hafiz Murad Hadji,' Madan). YouTube video. Published by Bayram Ushev, 2020. Accessed October 31, 2025. https://www.youtube.com/watch?v=4uPiXOJlTew.

"*Gercheka*." Originally from the nearby village of Elhovets, Gercheka was a devoted imam and *muallim* who played a formative role in sustaining Qur'anic education during the years of repression. Elhovets itself was known for its Ottoman-era *medrese*, remembered today through numerous handwritten manuscripts preserved by village families.[30] Within this intellectual environment, Hafiz Gercheka trained many students—among them *Hafiz Murad Haji* (1936–2018), who would later help establish the Madan course and dedicate his life to its continuation.

Murad Haji was not merely the founder of an institution but the moral architect of a whole generation. His students recall him as a teacher of extraordinary precision—firm, disciplined, and devoted to detail during lessons—yet gentle and kind-hearted once class was over. "He was demanding in recitation, but afterward he was like a father," said one former pupil. His close colleagues, Hafiz Ahmed Kukalev, himself of Pomak origin, and Hafiz Hasan Tevfik, described him as tireless in his service to Islam; Tevfik, speaking through tears, ended his remembrance in Bulgarian: *Allah da e dovolen ot nego* ("May Allah be pleased with him").[31]

After his father's passing, *Hafiz Shefket Murad Haji* (b. 1959) assumed the responsibility of continuing this legacy. Born in Madan, he memorized the Qur'an at the age of fourteen—an achievement remarkable in the 1970s, when all forms of religious education were prohibited.[32] His father served as his only teacher, instructing him secretly at home during the years of political repression. Before entering formal religious work, Shefket Haji worked as a tailor and later as a miner in his hometown,

---

30 Zorka Ivanova and Anka Stoilova, "Arabographic Books Preserved in the Village of Elhovets, Smolyan Region," in Islam i kultura: Izsledvaniya (Islam and Culture: Studies), eds. Galina Lozanova and Lyubomir Mikov (Sofia: International Center for Minority Problems and Cultural Interactions, 1999), 175–178.

31 "Една реализирана мечта – Курс за хафъзи 'Хафъз Мурад Хаджи,' Мадан" (One Dream Realized – Qur'an Memorization Course 'Hafiz Murad Hadji,' Madan). YouTube video. Published by Bayram Ushev, 2020. Accessed October 31, 2025. https://www.youtube.com/watch?v=4uPiXOJlTew.

32 "Hafızlar Bahçesi: Madan 'Hafız Murad Hacı' Hâfızlık Kursu Müdürü Hafız Şefket Hacı ile Mülakat" (The Garden of Hafizes: Interview with Hafiz Shefket Haji, Director of the 'Hafiz Murad Hadji' Qur'an Memorization Course in Madan), Spisanie Myusyulmani ,9 (2019): 2–4.

experiences that grounded his deep familiarity with working-class Pomak life.

Following the democratic transition, he became imam of Madan in 1991 and was later elected regional mufti of Smolyan in 1997, serving two terms. Since 2004, he has taught at the Madan Qur'an Memorization Course, located in the central mosque complex, and remains its director. Married with two children, he is widely known among his students for his patience, humility, and methodical precision in tajwīd instruction.[33] His teaching style combines traditional memorization techniques with moral mentorship—he often reminds his students that "the Qur'an is not only to be memorized, but to be lived." Under his supervision, dozens of students from across Bulgaria have completed their *hafızlık*, turning the Madan course into a national reference point for Qur'anic education.

Through this lineage—Gerchekov → Murad Haji → Shefket Haji → Bayram Ushev—a once-fragile, home-based tradition matured into Bulgaria's first külliye-type institution for Qur'an memorization, located within the mosque complex of Madan and equipped with dormitory facilities for thirty students. What had once been taught in secrecy is now preserved through open recitation, continuity, and living memory. In the collective remembrance of local Muslims, Hafiz Murad Haji and Hafiz Shefket Haji stand not only as father and son but as successive embodiments of faith, discipline, and devotion—a legacy that continues through their descendants.

2.2. Program Structure and Student Life at the Madan Hifz Course

The most distinctive feature of the Madan Qur'an Memorization Course is its dual educational model, in which *hafızlık* training operates in parallel with Bulgaria's system of formal secular education (svetsko obrazovanie). Unlike in Muslim-majority contexts where students attend separate religious institutions, in Madan all pupils continue their regular schooling in state institutions—elementary, middle, or secondary—while pursuing Qur'anic memorization within the mosque complex. This coexistence between religious and secular learning represents a uniquely Bulgarian adaptation of Islamic education to a post-socialist environment,

[33] İbid.

where faith and formal schooling are not perceived as opposing domains but as complementary forms of moral and intellectual cultivation.

The students reside in a modest two-storey building adjacent to the Madan Central Mosque, which functions simultaneously as dormitory, classroom, and study hall. The day begins before dawn with the fajr prayer, immediately followed by the morning sabaq—the session for new memorization. Around 7:00–7:30 a.m., breakfast is served, and the students leave for their respective schools. Classes in Bulgaria typically end around 2:00 p.m., and by 3:00 the afternoon hifz lessons resume inside the mosque. During these sessions, each student recites a new passage according to individual capacity. Most memorize between five lines and half a page daily, while exceptionally gifted students may advance faster; for instance, Hafiz Ibrahim Kamach from Breznitsa village is known to have mastered three or even four pages in a single day. Roughly eighty percent of students progress at a steady rhythm of half a page per day, ensuring both accuracy and retention. After presenting their *sabaq*[34], students review previously learned sections *takrār* under supervision, and upon completion of their revision, they are free until the evening. Dinner is followed by study time dedicated to homework for their svetsko uchilishte (secular school), after which the day concludes with the ʿishāʾ prayer and rest.[35]

Although the atmosphere of the Madan Hifz Course is modest and communal, the process follows a clear internal discipline. From the very beginning, each student works with a single personal *muṣḥaf*, which they keep throughout their years of study. Memorization from multiple copies is discouraged, as the visual familiarity with the same page layout helps accuracy and long-term retention. When mistakes occur, the teacher marks them discreetly in pencil, and the student is expected to correct and

[34] In Qur'an memorization pedagogy, sabaq refers to the new portion a student is assigned to memorize each day, while takrār denotes the revision of previously learned sections.

[35] The detailed description of the course's daily routine and student life is based on field observation and the documentary film "Една реализирана мечта – Курс за хафъзи 'Хафъз Мурад Хаджи,' Мадан" (*One Dream Realized – Qur'an Memorization Course 'Hafiz Murad Hadji,' Madan*) directed by Bayram Ushev (2020), which visually documents the teaching methods, daily schedule, and learning environment within the Madan complex.

recite the passage again until flawless. Every student also has a fixed spot inside the mosque—often chosen during the first weeks of study—and they return to the same place daily for memorization. This continuity of place and page cultivates a rhythm of focus and reverence. Lessons are held at consistent hours, and students learn that spiritual discipline arises not from severity, but from repetition, regularity, and respect for the text.

On Saturdays, the course introduces a broader Islamic curriculum including sīra (Prophetic biography), *fiqh* (jurisprudence), *tafsīr*, *ḥadīth*, and *tajwīd* lessons from 10:30 a.m. until *dhuhr* prayer, while Sundays remain free. The institution covers accommodation, meals, and materials for all students. Financing is maintained jointly by the Grand Mufti's Office of Bulgaria and local Muslim communities. Villagers from nearby areas frequently deliver food donations to support the students' meals, preserving a long-standing regional ethic of *sadaka* and communal solidarity.

When the course was first established in 1999, it began with only twelve students from different parts of Bulgaria. Since then, the number of participants has fluctuated yearly, as some complete memorization in two years, others in four or five. By 2019, twenty-five students had completed the Qur'an in full, and today the total number of *huffāz* trained in Madan exceeds thirty—an emblem of the gradual but steady regeneration of Qur'anic education in post-socialist Bulgaria.[36] Each graduation is marked by a ceremony held in the mosque courtyard. Earlier ceremonies were modest, but in recent years they have grown into public celebrations, announced on social media and attended by representatives of the Turkish Embassy, the Grand Mufti's Office, and religious guests from abroad. These events have transformed *hafızlık* completion into both a communal thanksgiving and a symbol of pride, reflecting how a once-clandestine tradition has re-entered the public sphere with renewed dignity.

At present, however, the Madan Qur'an Memorization Course remains an all-male institution, shaped by local social norms and practical constraints rather than explicit exclusion. According to instructor Bayram

[36] "Хафъз Шефкет Хаджи – интервю" (*Interview with Hafiz Shefket Haci*), *Мюсюлмани (Müslümanlar)*, бр. 9 (2019): 2–5.

Ushev, grandson of the founder Hafiz Murad Hadji, the facility's capacity and supervision arrangements were designed for male residents, making expansion difficult. Yet, he emphasizes that Qur'an memorization is "a virtue open to all," and that the administration's long-term aspiration is to create a similar environment for girls in the future. Discussions within the Smolyan Muftiate have already begun regarding a possible separate course for female students—a vision that reflects the broader desire to make religious knowledge equally accessible across gender lines.

Parallel to this, female hifz education has begun to flourish elsewhere, particularly within the Mestanli (Momchilgrad) Islamic Secondary School. In November 2018, *Sara Shaban* and *Adile Kambach* received their hifz certificates in a national ceremony held at the Yeni Mosque in Kardzhali (Kırcaali), attended by Grand Mufti Dr. Mustafa Haji, regional muftis, and Turkish reciters such as Mustafa Özcan Güneşdoğdu. The event was widely regarded as the first formal recognition of female huffāz in post-socialist Bulgaria. This trajectory continued in May 2025, when Sabrina Medar, another student from the same institution, was honored with the title of hafize in a ceremony at the Mestanli Mosque, attended by regional muftis, Turkish diplomats, and community leaders. In local discourse, such perseverance is described by the expression "Sabrina Medar"—literally, "anchored in patience"—a phrase that encapsulates the steadfastness and moral devotion through which Bulgarian Muslim women, particularly of Pomak and Turkish descent, have reclaimed sacred knowledge after decades of enforced silence.[37]

2.3. Student Profiles and the Social Role of Huffaz

Graduates of the Madan Qur'an Memorization Course occupy visible positions within both the religious and civic life of the Rhodope region. Many serve as imams, Qur'an teachers, or religion instructors in nearby towns such as Rudozem, Nedelino, and Zlatograd, while others are employed as ethics or religion teachers in the public school system (svetsko uchilishte). Their presence reflects the normalization of religious

[37] "Mestanlı İmam Hatip Lisesi Öğrencisi Sabrina Medar, 'Hafız' Ünvanı ile Onurlandırıldı," Grand Mufti's Office of Muslims in the Republic of Bulgaria, 10 Mayıs 2025, https://www.grandmufti.bg/tr/za-nas-5/novini/13364-2025-05-10-08-44-55.html.

education within Bulgaria's secular framework after decades of restriction.

Local educators often describe former students of the Madan course as disciplined, cooperative, and responsible. These traits are frequently attributed to the structured routine of memorization and the strong emphasis on order and concentration in the program. Parents similarly view the course as a formative environment where children learn persistence and respect in addition to religious knowledge. In this sense, hifz training complements rather than competes with secular education, producing students who are well-adjusted to both settings.[38]

Among the course's graduates are Hafiz Eliasa Emin, Hafiz Erdinch Syuleiman, Hafiz Zahri Jurnalov, Hafiz Aziz Mehmed, Hafiz Iusein Halibriam, and Hafiz Ibrahim Kamach, who have continued their studies or work in religious institutions. In 2023, twelve-year-old Hafiz Muhammed Ahmedov completed his memorization, and in 2025, Hafiz Sami Eminev joined the list of graduates, indicating that the course continues to attract new students and maintain stable outcomes.[39]

Graduates of the Madan course appear to move into a range of roles within Bulgaria's religious-education landscape, extending the impact of *hafızlık* beyond individual memorization. Alumni pathways often combine continued training in religious education with service roles in mosques, Qur'an courses, and local mufti administrations. The cases below are illustrative rather than exhaustive, but they indicate how memorization competence can translate into sustained forms of community religious service. Elyasa Emin, for example, pursued university-level training in religious education and later worked as a Qur'an-course teacher and instructor. Erdinç Süleyman, after completing a theology degree at Marmara University, currently serves as head imam

[38] Zheleva, Olya. "Guardians of the Qur'an in Madan: Children Memorize the Holy Book in the Mosque of the Rhodope Town." *e-vestnik.bg*, August 30, 2007. https://e-vestnik.bg/2103/пазители-на-корана-в-мадан/

[39] "Една реализирана мечта – Курс за хафъзи 'Хафъз Мурад Хаджи,' Мадан" (One Dream Realized – Qur'an Memorization Course 'Hafiz Murad Hadji,' Madan). YouTube video. Published by Bayram Ushev, 2020. Accessed October 31, 2025. https://www.youtube.com/watch?v=4uPiXOJlTew.

in Benkovski and teaches in the town's Qur'an course; he is also affiliated with the Grand Muftiate's *Muslims* magazine through editorial-board service.[40] Another trajectory involves graduates who return to the Madan program itself as instructors: Bayram Ushev, a graduate of the course, continues to work at the Madan Qur'an Memorization Course as a teacher. Others pursue further study immediately after secondary school; Ibrahim Kambach, for instance, went on to continue his religious-education training at Marmara University.[41] Together, these trajectories suggest that the Madan program can function as a pathway into diverse forms of community religious service, including mosque leadership, Qur'anic instruction, local mufti-office work, and religious media initiatives.

3. The Madan Hifz Course and Its Meaning for Bulgaria's Muslim Minority

The Madan Hifz Course occupies a place in Bulgarian Muslim life that far exceeds its small physical scale. It represents not merely the revival of a forgotten form of education, but the moral reweaving of a community that endured decades of silence. For those who lived through the socialist era, the sound of Qur'an recitation echoing openly from a mosque in Madan carries a meaning deeper than learning itself—it signals the restoration of dignity. In this sense, hifz is not only a pedagogical act but a form of collective memory, a practice through which Muslims reclaim continuity with their own past.[42]

Students and teachers alike describe the process of memorization as an education of the soul. Discipline, humility, and patience—virtues once cultivated quietly within homes—are now taught aloud again. Parents view their sons' participation as a moral investment, an act of gratitude

---

40 Grand Mufti's Office of Bulgaria, "Един от лауреатите на наградата 'Ходжазаде Мехмед Мухйиддин ефенди': Ердинч Сюлейман — пример в областта на ислямското възпитание," *Grand Mufti's Office of Bulgaria* news item (15 December 2017), accessed October 31, 2025, https://grandmufti.bg/bg/up-to-date/novini/5086-edin-ot-laureatite-na-nagradata-hodzhazade-mehmed-muhiiddin-efendi-erdinch-syuleiman-primer-v-oblastta-na-islyamskoto-vazpitanie.html

41 Interview conducted by the author with a former student of the Madan Qur'an Memorization Course, summer 2025.

42 Charles Taylor, *A Secular Age* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007), 772–773.

toward the generations who preserved faith in secrecy. The course thus functions as a bridge between eras: it connects the silent religiosity of grandmothers who whispered prayers under communism with the confident voices of children who can now recite the Qur'an in public.

This continuity is sustained not only by the Muftiate's administration but by the community's everyday generosity. Villagers bring potatoes, rice, cheese, fruits, and even meat from sacrificial animals to the students' dormitory. Each delivery, whether a small jar of honey or a sack of vegetables, carries the scent of devotion. These offerings are not mere gestures of charity, but acts of shared moral responsibility.[43] As Meredith McGuire and Veena Das note, religion often resides not in doctrinal statements but in everyday practices—the small, embodied acts through which faith becomes lived.[44] The circulation of food, in this sense, forms a quiet system of reciprocity and care that binds the community together. Each contribution nourishes both body and belief, turning hifz itself into a collective act of worship. At the same time, the Madan course stands as a subtle response to the insecurity and marginalization that often accompany minority existence. In a society where Islam is both native and numerically minor, the act of memorizing the Qur'an affirms presence without confrontation. It allows Bulgarian Muslims to express identity through discipline rather than declaration—what James C. Scott has termed a "quiet form of resistance."[45] The Madan students embody this ethos: they do not protest or demand visibility, yet their daily recitations gently reoccupy a moral space once denied. In this way, the Madan Hifz Course has become more than a school. It is a living symbol of endurance, patience, and moral continuity—a small institution that carries the memory of an entire faith into the future.

---

43 Field observations, August 2025.

44 Meredith McGuire, *Lived Religion: Faith and Practice in Everyday Life* (Oxford: Oxford University Press, 2008), 12–15; Veena Das, *Life and Words: Violence and the Descent into the Ordinary* (Berkeley: University of California Press, 2007), 6–8.

45 James C. Scott, *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance* (New Haven: Yale University Press, 1985), xv–xvi.

4. Qur'an Memorization in Comparative Perspective: Bulgaria and Türkiye

Qur'an memorization is one of the most enduring forms of Islamic education, yet its rhythm and meaning change according to history and social context. In Bulgaria and Türkiye—two neighbors sharing Ottoman roots but shaped by very different twentieth-century experiences—the practice of *hifz* reveals two distinct but complementary stories. Both aim to preserve the divine word, yet each does so through a different form of continuity: Türkiye's through institution, Bulgaria's through remembrance.

In Türkiye, *hifz* education is part of a firmly institutionalized religious system under the Presidency of Religious Affairs (Diyanet). Hundreds of boarding schools across the country offer a structured and state-supervised path. Students often pause their general education for two or three years to focus entirely on memorization. Their progress is monitored through national examinations, and completion is celebrated through public ceremonies that mark social recognition as well as spiritual achievement.[46] Recent Turkish scholarship also discusses *hafızlık* training in method-oriented terms, mapping differences in memorization routines and review (murāja'a) schedules across programs while emphasizing shared retention practices.[47] Edited research on *hafızlık* education further signals a growing pedagogical interest in how memorization is taught and sustained—alongside institutional supervision—through educational frameworks that include learner-oriented approaches.[48] Becoming a *hafiz* in Türkiye carries both religious prestige and cultural honor—it signals discipline, endurance, and piety within a well-recognized framework of national faith.

In Bulgaria, the practice follows a much quieter and smaller path. The Madan Hifz Course—the only structured memorization program in the country—was founded nearly a decade after the return of democracy,

---

46 Mustafa Öcal, "Türkiye'de Kur'an Eğitim ve Öğretiminde Görülen Gelişmeler ve Bir İcâzetname Örneği," *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13, sy. 2 (2004): 81–84.

47 Ömer Özbek, "Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri," *Bilimname* 29 (2015): 183–209.

48 For a useful overview of contemporary discussions on *hafızlık* education in Türkiye, see Cemil Osmanoğlu and Ömer Özbek (eds.), *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar* (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019).

at a time when religion was still cautious and rebuilding its voice. Though officially registered as a Qur'an course under the Muftiate, it functions in practice as a small residential *hifz* school. The school occupies a simple two-storey building beside the central mosque and serves simultaneously as dormitory, classroom, and study hall. Most students come from Pomak villages around the Rhodope region rather than from Madan itself. They attend the state school in the morning and continue memorization in the mosque after classes. The two spheres—public education and religious study—coexist without tension, forming a daily rhythm of learning, prayer, and quiet community life. Students live in the dormitory for extended periods, sometimes visiting home only during holidays or religious festivals.

The method relies on consistency rather than intensity —and this is precisely where Bulgaria and Türkiye resemble each other most closely in everyday *hafızlık* practice. Students work from a single muṣḥaf throughout their studies, often returning to the same spot at nearly the same hour each day, so that memorization is anchored not only in sound but also in the visual and spatial familiarity of the page. Teachers mark mistakes lightly in pencil and expect precise correction the following day. Progress moves at a steady pace—five lines, half a page, sometimes a single verse—until it is secure. Repetition and stability thus cultivate an inner discipline that replaces the external control of large institutions. The soft hum of recitation in the late afternoon, voices overlapping in gentle rhythm, gives the space both its order and its spiritual warmth. In Turkish discussions of *hafızlık* education, these long-established routines are also described through pedagogical lenses—such as "multiple intelligences" approaches—highlighting how auditory repetition, visual familiarity with the muṣḥaf, and bodily regularity can jointly support retention.[49]

The Madan Hifz Course remains the only institution of its kind in Bulgaria; therefore, it serves as the central reference point for understanding contemporary Qur'an memorization in the country. Unlike in Türkiye, where *hafızlık* is part of a nationwide system producing

[49] Ömer Özbek, "Çoklu Zekâ Uygulamaları ve Hafızlık Eğitimi," in *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*, ed. Cemil Osmanoğlu and Ömer Özbek (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019), 203–246.

professional imams and teachers, the Madan course remains intimate and community-based. There are no uniforms, formal diplomas, or competitions. Its meaning lies not in scale but in survival. Each student who completes the memorization represents not an individual success but the collective endurance of faith. In a community that once saw the Qur'an hidden in ceilings and prayers whispered behind closed doors, the sound of children reciting aloud again is the truest form of victory.

The Muftiate's support for the course reflects this symbolic role. In Türkiye, the Diyanet's supervision of *hafızlık* education is administrative routine. In Bulgaria, the Muftiate's involvement carries historical and moral significance—it asserts that Muslim life belongs to the country's moral fabric, even as a minority presence. Supporting this single course is less about expansion and more about protection: guarding a small but vital space where religion can breathe naturally again.

As James C. Scott reminds, quiet acts of endurance often carry the deepest forms of resistance.[50] In Madan, the memorization of the Qur'an functions in this way—faith preserved not through open defiance, but through continuity. Thus, while Türkiye's *hifz* tradition maintains continuity through structured authority[51], Bulgaria's maintains it through quiet resilience. One operates through abundance; the other through endurance. One preserves Islam as public institution; the other as shared memory. Both teach the same sacred text, yet in Madan the act of memorization stands as a quiet continuity rather than a public declaration. It reflects how faith adapts through endurance, how memory sustains belief, and how a small community preserves dignity through disciplined devotion.[52]

Conclusion

This study has shown that Qur'an memorization (ḥifẓ) in Bulgaria cannot be understood merely as a religious educational practice. Rather, it emerges as a historically shaped form of continuity that has survived

---

50 James C. Scott, *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance* (New Haven: Yale University Press, 1985), xvi–xviii, 29–30.

51 Ömer Özbek, Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri", *Bilimname* 29 (2015), 183-209.

52 Veena Das, *Life and Words: Violence and the Descent into the Ordinary* (Berkeley: University of California Press, 2007), 57–60.

profound political disruption and institutional rupture. During the socialist period (1944–1989), Qur'anic education was systematically removed from public life. Mosques were closed, instruction was prohibited, and memorization survived only through fragmented, home-based transmission carried out by parents, elderly relatives, and a small number of imams under conditions of surveillance and fear. In this context, memorizing the Qur'an became a slow, fragile, and often interrupted process—one that depended on patience rather than institutional support.

The post-1989 period introduced religious freedom but not immediate reconstruction. Qur'anic education re-emerged in a landscape marked by the absence of trained teachers, institutional infrastructure, and public confidence. The establishment of the Madan Qur'an Memorization Course in 1999 therefore represents a decisive moment: for the first time in Bulgaria's history, Qur'an memorization was organized within a formal, officially recognized institutional framework. As the only program in the country devoted entirely to hafızlık, the Madan course transformed a practice that had long been confined to secrecy into one conducted openly, collectively, and with continuity. Importantly, this institutionalization also drew on a Rhodope chain of Qur'anic teaching and moral authority associated with Hafiz Selim Mehmed Gerchekov ("Gercheka"), and was concretized through the founding work of Hafiz Murad Haji (1936–2018). The course's continuity has since been sustained through the leadership and pedagogy of his son, Hafiz Şefket Murad Haji (b. 1959), who serves as director and instructor, alongside later instructors such as Bayram Ushev.

In comparative perspective, the Bulgarian case differs from Türkiye mainly in institutional scale and organization. In Türkiye, Qur'an memorization is widely pursued within an established, state-supervised religious-education framework, whereas in Bulgaria it is carried by a much smaller institutional setting. At the level of everyday pedagogy, however, the routine documented at Madan closely resembles the traditional hafızlık method practiced in Türkiye, particularly its reliance on a single muṣḥaf, careful correction through repeated recitation, steady progress, and systematic review to secure long-term retention.

Equally significant is what the Madan course provides for Bulgaria's Muslim minority. In addition to offering a structured setting for Qur'an memorization, the course trains huffāẓ who often continue into further religious education and later work as imams, Qur'an-course teachers, and instructors, as well as within local muftiate offices, including preaching (vaizlik) and related services. In this respect, the Madan program functions as one channel through which religious-education personnel are prepared for minority Muslim communities in post-socialist Bulgaria.

A further point emerging from the Bulgarian case concerns the relationship between religious learning and everyday social life. Unlike memorization settings historically associated with withdrawal from ordinary schooling or social environments, students at the Madan course continue their regular state education while pursuing Qur'an memorization. Hafızlık here does not isolate children from public life; rather, it unfolds alongside ordinary schooling, family relations, and community participation. This coexistence allows religious discipline and secular education to reinforce rather than exclude one another. In this sense, the Madan experience demonstrates how minority Muslim communities adapt inherited forms of religious learning to contemporary social realities without severing connections to broader civic life. Qur'an memorization thus appears not as a retreat from modernity but as a practice capable of integrating faith, education, and social belonging within a post-socialist European context.

References

Ahmedov, Ahmed. "Хафъз Шефкет Хаджи: В Мадан се подготвят нови хафъзи." IslamBG Blog, 17 August 2009. Accessed 28 October 2025. https://islambgr.blogspot.com/2009/08/blog-post_18.html.

Ali M. al-Dabbâ. *Kur'an Okumanın Edepleri ve Hafız Olmanın Sorumlulukları*. Trans. Ali Osman Yüksel. İstanbul: Hikmet Neşriyat, 1985.

Grand Mufti's Office of Bulgaria. "Official Communiqué on the Establishment of the Madan Qur'an Memorization Course." 1 July 1999.

Clayer, Nathalie. "The Muslims in South-Eastern Europe: From Ottoman Subjects to European Citizens." In *Routledge Handbook of Islam in the West*, edited by Jocelyne Cesari. 2nd ed. London: Routledge, 2022, 16–30.

Crampton, R. J. *A Concise History of Bulgaria*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Crampton, Richard. *Bulgaria, 1878–1918*. New York: East European Monographs, 1983.

Das, Veena. *Life and Words: Violence and the Descent into the Ordinary*. Berkeley: University of California Press, 2007.

de Certeau, Michel. *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press, 1984.

Eminov, Ali. *Turkish and Other Muslim Minorities in Bulgaria*. London: Routledge, 1997.

Field Observations. Madan and Gotse Delchev, August 2025.

Georgiev, Georgi, and Trifon Trifonov. *Pokrastvaneto na bulgarite mohamedani 1912–1913*. Sofia: BAN, 1995.

Ghodsee, Kristen. *Muslim Lives in Eastern Europe: Gender, Ethnicity, and the Transformation of Islam in Postsocialist Bulgaria*. Princeton: Princeton University Press, 2010.

Gruev, Michail, and Aleksei Kalyonski. *The Revival Process: Muslims under Communism in Bulgaria*. Sofia: Sofia University Press, 2011.

Gruev, Michail et al. *Nasilie, politika i pamet*. Sofia: Universitetsko Izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski," 2011.

"Hafızlar Bahçesi: Madan 'Hafız Murad Hacı' Hâfızlık Kursu Müdürü Hafız Şefket Hacı ile Mülakat." *Spisanie Myusyulmani* 9 (2019): 2–4.

Halilović, Safwat. *Hifz – Reciting the Qur'an by Heart*. Zenica: Islamic Pedagogical Academy, 2003.

Ivanova, Zorka, and Anka Stoilova. "Arabographic Books Preserved in the Village of Elhovets, Smolyan Region." In *Islam i kultura: Izsledvaniya (Islam and Culture: Studies)*, edited by Galina Lozanova and Lyubomir Mikov. Sofia: International Center for Minority Problems and Cultural Interactions, 1999, 175–178.

Jelavich, Barbara. *History of the Balkans*. Vol. 2: *Twentieth Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

Kostanick, Huey Louis. *Turkish Settlement of Bulgarian Turks, 1949–1953*. Berkeley: University of California Press, 1957.

Marushiakova, Elena – Vesselin Popov. "Muslim Minorities in Bulgaria." Occasional Papers on Religion in Eastern Europe 20/2 (2000).

McGuire, Meredith. *Lived Religion: Faith and Practice in Everyday Life*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

Minority Rights Group International. *World Directory of Minorities and Indigenous Peoples – Bulgaria.* London: MRGI, 2018.

National Statistical Institute of Bulgaria. *Ethno-Cultural Characteristics of the Population: 2021 Census Results.* Sofia: NSI, 2022.

Neuburger, Mary. *The Orient Within: Muslim Minorities and the Negotiation of Nationhood in Modern Bulgaria.* Ithaca: Cornell University Press, 2004.

Öcal, Mustafa. "Türkiye'de Kur'an Eğitim ve Öğretiminde Görülen Gelişmeler ve Bir İcâzetname Örneği." *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/2 (2004): 81–84.

Özbek, Ömer. "Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri." *Bilimname* 29 (2015): 183–209.

Özbek, Ömer – Gamze Çevik. "Hıfzı Korumanın Önemi: Bazı Uygulama ve Tavsiyeler." *Tafsir Dergisi* 3/2 (Kasım 2023): 18–41.

Özbek, Ömer – Osmanoğlu, Cemil (ed.). *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*. Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019.

Popov, Radko. "Islam in Modern Bulgaria: 1878 to Present Days." *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe* 33/2 (2013): 3–4.

Ragaru, Nuno. "Islam in Post-socialist Bulgaria: An Aborted 'Clash of Civilizations'." *Nationalities Papers: The Journal of Nationalism and Ethnicity* 29/2 (2001): 293–310.

Regional Cooperation Council. *Radicalisation in Bulgaria: Threats and Trends.* Sofia: Regional Cooperation Council, 2018.

Savova-Mahon Borden, Milena. *The Politics of Nationalism under Communism in Bulgaria: Myths, Memories and Minorities.* Unpublished PhD diss., University College London, 2001.

Scott, James C. *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance.* New Haven: Yale University Press, 1985.

Şimşir, Bilâl N. *Turkish Minority Education and Literature in Bulgaria.* Ankara: n.p., 1986.

Süyûtî, Celâleddîn. *el-İtḳān fî ʿUlûmi'l-Kur'ân.* Cairo: al-Hayʾa al-Miṣriyya al-ʿĀmma li'l-Kitāb, 1974.

Taylor, Charles. *A Secular Age.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007.

Ülküsal, Müstecib. *Dobruca ve Türkler.* Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 1966.

United States Department of State. *2022 Report on International Religious Freedom: Bulgaria.* Washington, D.C.: Bureau of Democracy, Human Rights, and Labor, 2023.

Ushev, Bayram. "Една реализирана мечта – Курс за хафъзи 'Хафъз Мурад Хаджи,' Мадан" [One Dream Realized – Qur'an Memorization Course 'Hafiz Murad Hadji,' Madan]. *YouTube video*, 2020. Accessed 31 October 2025. https://www.youtube.com/watch?v=4uPiXOJlTew.

Yusofova, Gyulyumser. "Islyamskoto religiozno obrazovanie v prekhoda kŭm demokratsiyata." *Godishnik na Vysshiy Islamski Institut* 4 (2011): 232–234.

Zheleva, Olya. "Guardians of the Qur'an in Madan: Children Memorize the Holy Book in the Mosque of the Rhodope Town." *e-vestnik.bg*, 30 August 2007. https://www.e-vestnik.bg/2650/paziteli-na-korana-v-madan.

Zhelyazkova, Antonina, Bozhidar Aleksiev, and Zhorzheta Nazurska. *Myusyulmanskite obshtnosti na Balkanite i v Bŭlgariya: istoricheski eskizi.* Sofia: IMIR, 1997.

Amasya İlahiyat Dergisi – Amasya Theology Journal

e-ISSN 2667-6710
Mart / March 2026, Özel Sayı: 119-146.

HADİSLERDE HIFZ KAVRAMI VE KUR'AN HAFIZLIĞININ DEĞERİ

Mücahit KARAKAŞ

Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Hadis Anabilim Dalı

Assistant Professor, Dr, Amasya University, Faculty of Theology, Department of Hadith

Amasya / Türkiye
mucahit.karakas@amasya.edu.tr
https://ror.org/00sbx0y13

MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

Makale Türü:
Araştırma Makalesi
Süreç:
Gönderim Tarihi: 10 Aralık 2025
Kabul Tarihi: 10 Şubat 2026
Yayımlanma Tarihi: 25 Mart 2026
Hakemlik Süreci:
Bu makale, editöryal ön değerlendirmeyi takiben çift taraflı kör hakemlik süreci kapsamında en az iki dış hakem ve bir iç hakem tarafından değerlendirilmiştir.
Benzerlik Taraması:
Makale, intihal tespit yazılımları (İntihal.net / Turnitin / iThenticate) kullanılarak taranmıştır.
Araştırma Etiği Beyanı:
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklar eksiksiz biçimde kaynakçada belirtilmiştir.
Yapay Zeka Etik Beyanı:
Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sırasında yapay zeka tabanlı hiçbir araç veya uygulamanın kullanılmadığını beyan ederler. Tüm içerik, yazarlar tarafından kabul görmüş bilimsel araştırma yöntemleri ve etik standartlara uygun olarak üretilmiştir
Etik Kurul Onayı:
Bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmeyen nitelikte olup veriler literatür taraması ve yayımlanmış kaynaklara dayanmaktadır.
Çıkar Çatışması Beyanı:
Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.
Finansman Bilgisi:
Bu araştırma için herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans:
Yazarlar, yayımlanan çalışmalarının telif hakkını muhafaza eder. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmaktadır.
Etik Bildirim:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Article Type:
Research Article
Article History:
Received: 10 December 2025
Accepted: 10 February 2026
Published: 25 March 2026
Peer Review:
Following an initial editorial screening, this article was evaluated through a double-blind peer review process by at least two external reviewers and one internal reviewer.
Plagiarism Check:
The manuscript was screened for plagiarism using similarity detection software (İntihal.net / Turnitin / iThenticate).
Ethical Statement:
The authors confirm that this study was conducted in accordance with the principles of academic research and publication ethics, and that all sources used are appropriately cited.
Artificial Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.
Ethics Committee Approval:
This study does not require ethics committee approval, and the data are based on a literature review and published sources.
Conflict of Interest:
The authors declare no conflict of interest.
Grant Support:
This research received no specific grant from any funding agency, commercial entity, or non-profit organization.
Copyright & License:
The authors retain the copyright of their work. This article is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Complaints:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Atıf | Cite as
Karakaş, Mücahit. "Hadislerde Hıfz Kavramı ve Kur'an Hafızlığının Değeri".
Amasya İlahiyat Dergisi, Özel Sayı (Mart 2026): 119-146.
https://doi.org/10.18498/amailad.1839778 | https://aid.amasya.edu.tr

Öz

Bu çalışma, hadisler ışığında Kur'an hafızlığının bireysel, ahlâkî ve toplumsal boyutlarını kapsamlı ve sistematik bir biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada hadisler temel alınarak hıfz geleneğinin tarihsel sürekliliği, eğitimsel yapısı ve birey-toplum ilişkisindeki belirleyici rolü bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Kur'an hafızlığının yalnızca metnin kelime kelime ezberlenmesinden ibaret olmadığı; bilakis bireyin ruh dünyasını, ahlâkî tercihlerini ve ibadet bilincini şekillendiren derin bir terbiye süreci olduğu hadisler üzerinden ortaya konmuştur. Hâfızların sahip oldukları manevi olgunluk, ahlâkî üstünlük, irade gücü ve sorumluluk bilinci nebevî eğitim anlayışının tabii bir sonucu olarak değerlendirilmiş özellikle tekrar, murâcaat, muhafaza ve rivayet zincirine sadakat gibi kavramların bu sürecin omurgasını oluşturduğu belirlenmiştir. Çalışmada yöntem olarak niteliksel içerik analizi benimsenmiş hadislerin lafzî yapıları, anlam örgüleri ve pedagojik vurguları karşılaştırmalı bir perspektifle incelenmiştir. Bu yöntem hıfz geleneğinin sadece hafıza merkezli bir aktarım tekniği olmadığını disiplinli bir öğrenme sürecine, sürekli yenilenen bir dikkat ve bilinçli bir içselleştirme çabasına dayandığını göstermektedir. Özellikle Kur'an'ı ezberleyip onunla amel eden müminlere dair hadislerde hıfz ile amel arasındaki ayrılmaz bağın vurgulanması, hâfızlığın ilmî bir faaliyet olmanın ötesine geçerek ahlâkî bir sorumluluk alanına dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulguları Kur'an hafızlığının bireyin karakter gelişimi açısından son derece belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Hıfz süreci kişinin sabrını, iradesini, nefis terbiyesini ve ibadet bilincini güçlendirmekte bireysel düzeyde bu olgunlaşma toplumsal hayatta ilmî sürekliliğin, dinî duyarlılığın ve ahlâkî istikrarın korunmasına katkı sunmaktadır. Hafızlar ümmetin ilmî hafızasını canlı tutan, rivayet ve dirayet geleneğini diri kılan bir konumda yer almakta hadislerde geçen teşvikler de bu görev ve misyonu pekiştirmektedir. Sonuç olarak Kur'an hafızlığı nebevî eğitim geleneğinin vazgeçilmez bir unsuru olup hem bireyin ibadet hayatını derinleştiren hem de ümmetin ilmî ve kültürel hafızasını muhafaza eden temel bir yapıdır. Hadislerdeki vurgular hıfzın süreklilik, tekrar, sadakat ve sorumluluk bilinciyle desteklenen bir yaşam tarzı olduğunu açıkça göstermekte bu kadim geleneğin günümüz İslâm toplumlarında da güçlü bir şekilde yaşatılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hadis, Hıfz, Hafız, Muhâfaza, Ezber.

The Concept of Hifz in Hadiths and the Value of Qur'anic Memorization

Abstract

This study aims to provide a comprehensive examination of the individual, ethical, and social dimensions of Qur'anic memorization (hifz) in light of hadith literature. Authentic (sahih) hadiths related to the tradition of Qur'anic hifz were systematically analyzed, and the spiritual maturity, moral excellence, willpower, and societal responsibilities of huffaz (memorizers) were examined in deth. Hifz is not merely an act of memorization; it is a multidimensional process that directly links an individual's character development with scholarly engagement and societal roles. A qualitative content analysis was conducted, with a comparative perspective on the verbal and semantic emphases in the hadiths. This approach shows that the tradition of hifz is not solely based on rote memorization, but also involves disciplined learning, repetition, and conscious internalization. The hadiths' emphasis on continuous repetition, preservation, and fidelity to the chain of transmission illustrates that huffaz develop patience, discipline, and a sense of responsibility at the individual level, while simultaneously ensuring the preservation of knowledge and scholarly continuity at the societal level. The findings indicate that Qur'anic memorization plays a central role in shaping an individual's ethical character, practical conduct, and social contribution. The discipline, perseverance, and willpower cultivated by huffaz not only enhance personal virtue but also support the preservation of the ummah's intellectual memory and social equilibrium. The hadiths emphasize that hifz is both a path of worship and inner maturity, as well as a fundamental means of sustaining the religious and scholarly memory of the community. In conclusion, Qur'anic memorization represents an indispensable element of the Prophetic educational tradition, serving as a crucial instrument for both personal spiritual and moral development and for the preservation of the intellectual and cultural memory of the ummah. This tradition, extending beyond mere preservation of the revelation, functions as a dynamic discipline that shapes the ethical, intellectual, and social fabric of Muslim society. In light of the hadiths, the significance of hifz is clearly demonstrated as a lifestyle supported by continuous practice, repetition, and a strong sense of responsibility, highlighting its enduring relevance for contemporary Islamic communities.

Keywords: Hadith, Memorization, Hifz, Preservation, Rote Learning**.**

Giriş

Kur'an-ı Kerîm'in muhafazası, İslâm ümmetinin ilmî ve dinî hayatında merkezi bir öneme sahiptir. Vahyin nüzûlüyle başlayan bu koruma sürecinin en güçlü ve süreklilik arz eden yöntemi, hiç şüphesiz hıfz, yani Kur'an'ın lafzen ezberlenmesidir. Hz. Peygamber vahyin hem yazıya geçirilmesini hem de sahâbenin zihinlerinde canlı bir biçimde korunmasını teşvik etmiştir. Dolayısıyla Kur'an hafızlığı nebevî eğitimin temel sütunlarından biri hâline gelmiştir. Sahâbe arasında "kurrâ" kimliği Kur'an'ı hıfz etmenin yalnızca ibadet değil aynı zamanda ümmetin vahyi güvenle taşıma sorumluluğunun en seçkin biçimi olduğunu göstermektedir. Nitekim Hz. Peygamber, "Sizin en hayırlılarınız, Kur'an'ı öğrenen ve öğretenlerinizdir"[1] buyurarak hafızlığı bir sorumluluk ve fazilet alanı olarak vurgulamıştır.

Hadis literatürü, Kur'an hafızlığının bu yüksek değerini pek çok rivayetle ortaya koyar. Örneğin, Hz. Peygamber'in, "Şu Kur'an'ı hafızanızda korumaya özen gösteriniz. Muhammed'in canını kudretiyle elinde tutan Allah'a yemin ederim ki, Kur'an'ın hâfızadan çıkıp kaçması, bağlı devenin ipinden boşanıp kaçmasından daha hızlıdır"[2] hadisi hafızlığın bir defalık bir kazanım değil sürekli tekrar ve muhafaza gerektiren dinamik bir amel olduğunu ortaya koyar. Bu, hadislerde sık geçen devamlılık ilkesinin hıfz için özel bir gereklilik olduğunu da gösterir. Bir başka rivayette ise sahâbenin Kur'an'ı hıfz etmesinin toplumsal, ilmî ve dinî sorumlulukla bağlantısı şu şekilde belirtilir: "Kim Kur'an'ı okur, onu güzelce ezberler, helâlini helâl, haramını haram kabul eder ve bunlara uyarsa, Allah bu sayede o kimseyi cennetine koyar. Ailesinden hepsi cehennemi hak etmiş on kişiye şefaat etme hakkı verir."[3] Bu rivayetler hıfz kavramının yalnızca rivayet güvenilirliği için gerekli bir ölçüt olmadığını, aynı zamanda Kur'an'ın korunmasına yönelik nebevî yönlendirmelerin bir parçası olduğunu gösterir.

---

1 Ebû ʿAbdullâh Muhammed b. İsmâîl b. İbrâhîm el-Buhârî, *Sahîhu'l-Buhârî*, ed. Mustafa Dîb el-Buġâ (Dımaşk: Dâru İbn Kesîr; Dâru'l-Yemâme, 1414), "Fezaili'l-Kur'ân", 21; Ebû Dâvud, "Salât", 349; Tirmizî, "Fezâilü'l-Kur'ân", 15.

2 Buhârî, "Fezâilü'l-Kur'ân", 23; Müslim, "Müsâfirîn", 231.

3 Ebû Îsâ Muhammed b. Îsâ b. Sevre et-Tirmizî, *Sünenü't-Tirmizî*, ed. Beşşâr Avvâd Ma'rûf (Beyrut: Dârü'l Garbi'l-İslâmî, 1998), "Fezâilü'l-Kur'ân", 13.

Hadislerdeki hıfz, hem sünneti nakleden râvîlerin ilmî yeterliliklerini hem de Kur'an hâmillerinin manevî derecelerini belirleyen ortak bir çerçeve sunar. Örneğin, Hz. Peygamber, sahâbîlerin rivayetlerini değerlendirirken râvînin öğrendiğini hıfz etmesini ve bilmediğini söylememesini buyurmuştur. Böylece hıfz ile zabt kavramları arasındaki ilişkiyi belirgin kılmıştır. Bu yaklaşım erken dönem İslâm toplumunda ezberin yalnızca teknik bir beceri değil, aynı zamanda yüksek bir ilmî ve manevî değer taşıdığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, öncelikle hadislerde Kur'an hafızlığının değeri ve faziletlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Hadislerde Kur'an'ı hıfz eden kimselerin ilmî ve manevî üstünlükleri toplumsal sorumlulukları ve ahlâkî nitelikleri sıkça vurgulanmıştır. Örneğin, sahâbenin "kurrâ" olarak nitelendirilmesi onların yalnızca ezber becerilerini değil aynı zamanda Kur'an ile sürekli ilişki kurma onu yaşama ve öğretme sorumluluklarını da yansıtır. Hadislerdeki bu yönlendirmeler, Kur'an hafızlığını bir ibadet olmanın ötesinde ümmetin vahyi koruyan ilmî ve ahlâkî bir disiplin olarak konumlandırmaktadır. Çalışmada ayrıca hıfz kavramının Kur'an hafızlığıyla kesiştiği noktalar analiz edilecek böylece erken dönem İslâm toplumunda Kur'an'ı ezberlemenin hem bireysel hem toplumsal hem ilmî hem manevî bir değer taşıdığı bütüncül bir perspektifle değerlendirilecektir. Hadislerde Kur'an hafızlarının sahip olduğu bu değer ve sorumluluk anlayışı, hafızlığın nebevî eğitim geleneğinde üstlendiği merkezi rolü anlamak için temel bir çerçeve sunmaktadır. Bu çalışma mevcut literatürde çoğunlukla Kur'an hafızlığının fazilet rivayetleriyle sınırlı ele alınmasının aksine hıfz olgusunu hadisler ışığında ilmî, ahlâkî, toplumsal ve eğitsel boyutlarıyla birlikte bütüncül bir yaklaşımla incelemesi bakımından önceki çalışmalardan ayrılmaktadır.

1. Hıfz Kavramının Hadis Literatüründeki Mahiyeti

Arapça "حفظ" kökü, temel olarak "bir şeyi korumak, gözetmek" anlamına gelir. Örneğin "حفظت الشئ حفظا" ifadesi "bir şeyi gözetip korudum" anlamındadır. Aynı kökten türeyen diğer kullanım "bir şeyi ezberlemek veya tamamen öğrenmek" anlamına gelir. Örneğin "وحَفِظْتُهُ" ile "onu ezberledim" kastedilir. Kavramın türevlerinden biri olan "الحَفَظَة" ise insanın amellerini kaydeden melekleri ifade ederken, "المحافَظَة" gözetim ve dikkatli koruma anlamını taşır. Arapça'da "ذوحِفاظٍ" veya "ذومُحافظَةٍ" denildiğinde kişinin hem gözetme hem de koruma yeteneği ile birlikte bir

ölçüde onurlu ve dik duruşlu olduğu ifade edilir. Allah Teâlâ'nın isimlerinden biri olan" الحفيظ" de "koruyan, muhafaza eden" anlamına gelir. Bu isim "*O halde ben size karşı muhafız değilim*"[4] mealinde Kur'an-ı Kerîm'de de geçer "وما أنا عليكم بحفيظٍ"[5]. Ayrıca günlük dilde "احتفظ بهذا الشيء" ifadesi "bunu muhafaza et, sakla" anlamındadır. Köke bağlı olarak "تحفظ" terimi, uyanıklık ve gaflete düşmeme hâlini, "تحَفَّظت الكتاب" ise bir metni veya bilgiyi belirli bir düzenle ezberlemeyi ifade eder." حفظته الكتاب" ifadesi birini bir metni ezberlemeye teşvik etmek veya onu ezberletmek anlamına gelir. Bunun yanında "الحَفيظة" ve "الحِفْظَة" kelimeleri öfke ve cömertlik gibi duygusal anlamlar da taşır. Örneğin Arap şairlerinden el-'Uceyr el-Selûlî'nin (öl. ?) ifadesi, bir şeyden az da olsa geri durmanın veya öfkeyi kontrol etmenin önemine dikkat çeker: Benzer biçimde, atasözü niteliğindeki ifade "إن الحفائظ تنقض الأحقاد"[6] ile bir kişinin yakınına haksızlık yapılması hâlinde öfke ve kıskançlık duygularının doğru yönetilmesinin kalpteki kini yok edebileceği anlatılır.[7]

"حفظ" kavramı hadis literatüründe râvînin rivayet ettiği metinleri ve isnadları zihninde tam, doğru ve devamlı şekilde muhafaza etme kabiliyetini ifade eder.[8] Hıfz, hadis rivayetinde güvenilirliğin temel şartlarından biridir. Erken dönem muhaddisleri râvîlerin güvenilirliğini değerlendirirken "ضبط" ve "حفظ" kelimelerini sıkça birlikte kullanmışlardır. Hıfz rivayetin sadece ezberde tutulması değil metin ve isnadın karışmadan aktarılması anlamını taşır.[9] İbnü'l-Mübarek (öl. 181/797) ve Yahyâ b. Ma'în (öl. 233/848) gibi muhaddisler "الحفظ نصف العلم"[10] diyerek hıfzın ilimle eşdeğer bir konuma sahip olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim Hatîb el-Bağdâdî (öl. 463/1071), " كان هشيم يحفظ هذه الأحاديث حفظاً عجيباً" ifadesiyle Hüşeym'in (öl. 183/799) binlerce hadisi senedleriyle birlikte ezberinde tuttuğunu kaydeder.[11] Ayrıca muhaddisler râvîlerin

4 el-En'am, 6/104.

5 el-En'am, 6/104.

6 Gerçek hıfz (koruyup gözetme) duyguları, derin kinleri ortadan kaldırır.

7 Ebû Naṣr İsmail b. Ḥammâd el-Cevherî el-Fârâbî Ebû Naṣr el-Cevherî, *Tâcu'l-Luğa ve Ṣıḥâḥu'l-ʿArabiyye*, thk. Aḥmed ʿAbdulğafûr ʿAṭṭâr (Beyrut: Dâru'l-ʿİlm li'l-Melâyîn, 1407/1987), 3/1176.

8 Abdullah Aydınlı, *Hadis Istılahları Sözlüğü* (İstanbul: Timaş Yayınları, 1987), 117.

9 Hatîb el-Bağdadî, *Târihu Bağdad*, thk. Beşşar Avvad Ma'ruf (Beyrut: Dâru'l Garbi'l İslâmî, 2002), 8/387-388.

10 Hıfz (ezber ve muhafaza), ilmin yarısıdır.

11 Bağdadî, *Târihu Bağdad*, 9/164-165.

hıfz seviyelerini derecelere ayırmışlardır. Buna göre bazı râvîler hadisleri "عن ظهر قلبه" (ezberden) bazıları ise "من كتابه" (kitabından) rivayet etmekteydi. İbnü'l-Medînî (öl. 234/848-49) ve Ebû Hâtim er-Râzî (öl. 277/890) gibi âlimler ezberden rivayet edenlerin yanılma ihtimaline yazılı kaynaktan rivayet edenlerin ise metinleri karıştırma tehlikesine dikkat çekmişlerdir.[12]

Hadis cerh-taʿdîl terminolojisinde "سيئ الحفظ"[13] veya "ثقة ثبت"[14] nitelemeleri râvînin rivayetlerinin kabulü veya reddi üzerinde doğrudan belirleyici olmuştur. Nitekim Şerîk b. Abdillah (öl. 177/794) hakkında "ثقة صدوق صحيح الكتاب رديء الحفظ مضطربه"[15] denilerek hıfz zaafının cerh sebebi sayıldığı görülmektedir. Dolayısıyla hadis literatüründe hıfz sadece ezberleme değil rivayet güvenilirliğini belirleyen ilmî bir ölçüt olarak yer almıştır. Hıfz râvîlerin adâlet ve zabt vasıflarının ayrılmaz bir parçası kabul edilmiştir.[16]

Hadis ilminin İslâm geleneğindeki merkezi konumu, erken dönem âlimlerinin "Allah hadisi şerefli kılmış, ehlini üstün tutmuş, onu her bilgiye tercih etmiştir. Onlar dinin özüdür; hüccetin nurudurlar. Allah'ın bu dini ümmete koruyup aktaran, vahyin haberlerini nakleden onlardır" şeklindeki ifadelerinde açıkça görülmektedir.[17] Bu vurgu yalnızca hadisin mahiyetine değil onu taşıyanların ilmî ve ahlâkî sorumluluğuna işaret eder. Nitekim hafızlık müessesesi de aynı ilkenin Kur'an bağlamındaki tezahürüdür. İlâhî kelâmın lafzını koruma amacıyla gelişen hıfz geleneği, hadislerin isnad ve metin tenkidi yoluyla muhafaza edilmesiyle paralel yapıya sahiptir. Her iki gelenekte de asıl hedef vahyin doğru aktarımını güvence altına almak ve ümmetin bilgi mirasını tahriften korumaktır. Bu noktadan hareketle hadis ilminin tarihsel gelişimi incelendiğinde ilmin canlılığının büyük ölçüde onu taşıyan huffâz ve râvîlerin varlığıyla korunduğu görülür. Nitekim klasik kaynaklarda ifade edildiği üzere

---

12 Bağdadî, *Târihu Bağdad*, 8/387-388.

13 Zayıf hafızalı.

14 Güvenilir, güçlü hafızalı, sebt.

15 Güvenilir, doğru sözlü, kitabı sağlam (nüshası doğru), fakat hıfzı zayıf ve rivayetleri karışıktır.

16 Bağdadî, *Târihu Bağdad*, 9/203-204.

17 Ebû Muḥammed el-Ḥasen b. ʿAbdurraḥmân b. Ḫallâd el-Fârisî er-Râmehurmuzî, *el-Muḥaddis u'l-Fâṣıl beyne'r-Râvî ve'l-Vâî*, thk. Muḥammed ʿAccâc el-Ḫaṭîb (Beyrut: y.y., 1404), 1/2-3.

"Geçmişte hadis ilminin şanı büyüktü, talebeleri çok, huffazı yüce idi. Onlar yaşadıkça hadis ilimleri diri, dalları taze idi."[18] Bu tespit, hıfz faaliyetinin yalnızca Kur'an bağlamında değil, hadis literatüründeki ilmî süreklilik için de kritik bir fonksiyon üstlendiğini gösterir. Zira huffâzın metinleri ezberlemesi, isnad zincirlerini muhafaza etmesi ve rivayet malzemesini titizlikle nakletmesi, hadis ilminin hem sürekliliğini hem de epistemolojik güvenilirliğini teminat altına almıştır. Dolayısıyla hafızlık geleneği ile hadis hıfzı arasındaki yapısal benzerlik, İslâm ilim geleneğinde bilginin hem korunması hem de yüksek bir ahlâkî sorumluluk çerçevesinde aktarılması anlayışını pekiştirmektedir. Bu ibarelerden açıkça görülmektedir ki "ḥıfẓ" kavramı hadis literatüründe sadece mekanik bir ezber değil dinî mirası koruma, rivayet zincirini muhafaza etme ve sünnetin devamlılığını sağlama kudreti anlamında bir ilim vasfı olarak değerlendirilmiştir. Ezber, râvînin adalet ve zabt sıfatlarının temelini oluşturur. Bu sebeple muhaddislerin değeri "ḥıfẓ" kuvvetleriyle ölçülmüştür.

2. Hadislerde Kur'an Hafızlığına Verilen Değer

Kur'an hafızlığı hadislerde insanın hem zihnini hem de kalbini şekillendiren ve taşıdığı sorumluluk itibarıyla yüksek bir mertebe olarak tasvir edilir. Vahyin lafzını muhafaza eden kimse kelâm-ı ilâhî ile sürekli temas hâlinde bulunduğu için bu yakınlığın ruhunda bıraktığı iz bizzat onun değerini belirleyen temel unsurlardan biri sayılır. Hafızlık sadece ezber faaliyeti değil kişinin davranışlarında, ahlâkında ve ibadet anlayışında Kur'an ile derin bir uyum kurmasını gerektiren bir yolculuktur. Bu yüzden hafız, ümmetin ilmî hafızasını taşıyan, dini bilginin sürekliliğini sağlayan bir köprü gibi görülür. Onun kalbi vahyin emanetine açılan bir mekân, dili ise o emaneti canlı tutan bir araçtır. Kur'an'ı hıfzetmek, kişinin kendi nefsini disiplin altına almasını, zamanını ilim ve ibadetle bereketlendirmesini ve toplum içinde örnek bir duruş sergilemesini beraberinde getirir. Böylece hafızlık hem bireysel olgunlaşmanın hem de ümmetin ilim geleneğinin korunmasının merkezinde yer alan yüce bir değer ve saygın bir hizmet olarak anlam kazanır. Sonuç olarak Kur'an hafızlığı hadislerde sadece bir ilim kazanımı değil insanın bütün yönlerini kuşatan bir terbiyenin adı olarak

[18] Osman b. Abdurrahman İbn Salah, *Mukaddimetu İbn Salah- Marifetu Envai Ulûmi'l-Hadis*, thk. Abdullatif Hemim- Mahir Yâsin el-Fahl (Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2002), 1/5.

konumlandırılır. Vahyin hem lafzını hem de anlamını kuşanma çabası hâfızı sıradan bir öğrenci olmaktan çıkarıp ümmetin manevî ve ilmî diriliğini taşıyan kimse hâline getirir. Bu sebeple hafızlık geçmişten bugüne İslâm toplumlarında saygınlığını daima koruyan, ilahî kelâmı yaşayan ve yaşatan bir hizmet olarak değerlendirilmiş, kişiye hem içsel bir derinlik hem de toplumsal bir sorumluluk yükleyen kalıcı bir değer olarak görülmüştür.

2.1. Kur'an'ı Ezberlemenin Fazileti

Kur'an'ın lafzını muhafaza etmek, İslâm ilim geleneğinde hem dinî bir vecibe hem de ilahî kelâmın sürekliliğini teminat altına alan köklü bir gelenek olarak değerlendirilmiştir. Hz. Peygamber döneminden itibaren vahyin korunmasında ezberin merkezi rolü düşünüldüğünde, hıfz olgusu sadece bireysel bir ibadet formu değil, ümmetin manevi ve ilmî hafızasının devamlılığını sağlayan kurucu bir faaliyettir. Hadis literatürü, Kur'an ehlinin değerini ve hafızlığın üstlendiği misyonu çok boyutlu biçimde ortaya koyar.

Sahih rivayetlerde Kur'an hafızı, Allah'ın seçkin kulları arasında tanımlanır. Nitekim Hz. Peygamber, "Allah'ın insanlar arasında seçkin kulları vardır." Sahâbe "Ey Allah'ın Rasûlü! Bunlar kimlerdir? diye sorduğunda Hz. Peygamber: "Onlar Kur'an ehli olanlardır, Allah'ın ehli ve O'na hususi şekilde yakın olan kimselerdir."[19] buyurmuştur. Hadiste Kur'an ehlinin Allah'ın ehli olarak tanımlanması hafızlığın ve Kur'an ile sürekli meşguliyetin diğer ibadetlerden farklı bir mahiyet kazandığını gösterir. Burada mesele yalnızca tilâvet değil kişinin Kur'an'la kurduğu derin ve süreklilik arz eden irtibattır. Bu yakınlık ibadet–mükâfat ilişkisinin üstünde manevî bir intisap anlamına gelir. Sahih bir rivayette bildirildiği üzere, "Kur'an'ın sahibine yani onu ezberleyip yaşayan kimseye kıyamet günü şöyle denir: 'Oku, yüksel ve dünyada tertil üzere okuduğun gibi oku. Şüphesiz ki makamın, okuyacağın son âyetin bulunduğu yerdedir."[20] Bu ifade, hafızlığın yalnızca bir ezber başarısı değil, insanın ahiret yolculuğunda derecesini belirleyen manevî bir merdiven olduğunu gösterir. Buradan çıkan temel sonuç şudur: Kur'an ile dünyada kurulan ilişki, ahirette karşılık bulan bir yakınlığa

[19] Ebû Dâvûd Süleymân b. Dâvûd b. el-Cârûd et-Tayâlisî, *el-Müsned*, ed. Muhammed b. Abdulmuhsin et-Türkî (Mısır: Daru Hicr, 1999), 3/589; İbn-i Mâce, "Mukaddime", 16.

[20] Ahmed b Hanbel, *el-Müsned* (Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 2001), 11/404.

dönüşmektedir. "Oku ve yüksel" hitabı hıfzın durağan değil sürekli bir ilerleyiş anlamına geldiğini; Kur'an'ın her bir âyetinin kul için yeni bir makam kapısı araladığını gösterir. Öte yandan rivayet, hafızlığın niteliğine de vurgu yaparak yükselişin "dünyada tertil üzere okuduğun gibi" ifadesiyle düzgün kıraat, bilinçli tefekkür ve sadakatle yaşanan bir hıfz anlayışını şart koşar. Böylece hadisten çıkan genel sonuç, hafızın kıyamet günündeki mertebesinin ezberinin sağlamlığı, edasının güzelliği ve Kur'an'la yaşadığı bütünleşme nispetinde olacağıdır; yani Kur'an, dünyada insana yön veren bir rehber olduğu ölçüde, ahirette de onun derecesini belirleyen bir mihenge dönüşür. Hatta rivayetin bazı versiyonlarında "cennete girdiği zaman", "حِينَ يَدْخُلُ الْجَنَّةَ" ibaresinin yer aldığı görülmektedir.[21] Bu ifade Kur'an'ı ezberleyip onunla yaşayan kimselerin cennet ehli arasında konumlandırıldığına delalet eden önemli bir işarettir. Zira rivayet hafızın ahiretteki yükselişinin cennete girişten sonra devam edeceğini bildirmek suretiyle hıfzın mü'min açısından hem kurtuluş hem de derece kazanma vesilesi olduğunu göstermektedir. Böylece söz konusu ibare hafızlığın uhrevî karşılığını güçlendiren ve Kur'an ehlinin cennetle ilişkilendirildiğini açık biçimde ortaya koyan bir lafzî delil niteliği taşımaktadır.

Kur'an hafızlığı, İslâm ilim geleneğinde hem zâhirî hem de bâtınî bir sorumluluk olarak telakki edilmiş; lafzın korunmasıyla kalbin terbiye edilmesi arasında ayrılmaz bir ilişki kurulmuştur. Bu çerçevede Hz. Âişe'nin (öl. 58/678) naklettiği "Kur'an'ı maharetle okuyan kimse, şerefli ve itaatkâr meleklerle beraberdir onu zorlanarak da olsa okuyan kimseye ise iki kat ecir vardır."[22] meâlindeki hadis, hafızlık müessesesinin hem ideal hem de fiilî boyutlarını anlamada temel bir referans niteliği taşır. Her şeyden önce rivayetin "*Kur'an'ı maharetle okuyan kimse*"[23] kısmı, hafızlığın sadece ezber yapma süreciyle sınırlı olmadığını; maharet, yani doğru telaffuz, tertîl, tecvîd bilgisi ve sürekli tekrar ile biçimlenen bir yetkinlik düzeyine işaret ettiğini göstermektedir. Hadiste bu seviyeye ulaşan

---

21 Ebû Bekr İbn Ebî Şeybe, *el-Kitâbu'l-musannef fi'l-ehâdîs ve'l-âsâr*, thk. Kemâl Yûsuf el-Hût (Riyad: Mektebu'-r-Ruşd, 1989), 6/131.

22 Ebü'l-Hüseyin Müslim b. el-Haccâc Müslim, *el-Câmiu's-sahîh* (Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabiyye, 1955), "Cuma", 244.

23 Tirmizî, "Fezâilü'l-Kur'ân", 14.

kimselerin "şerefli ve itaatkâr meleklerle beraber olması"[24] klasik şârihler tarafından onların vahiy ile ilişkili meleklere benzeyen bir koruma ve şahitlik makamına yükselmesi olarak yorumlanmıştır. Bu vurgu Kur'an'ı hem ezberleyip hem de hakkını vererek okuyan hafızların dinî hiyerarşi içindeki ruhânî konumunu temellendirmiştir.[25]

Kur'an'ı ezberlemek, Hz. Peygamber'e ittibânın bir tezahürü olarak değerlendirilmelidir. Zira Hz. Peygamber, Kur'an'ı ezberlemiş, onu sürekli tilavet etmiş ve her yıl Ramazan ayında Cebrâil (a.s.) ile karşılıklı olarak mukabele etmiştir. [26] Nitekim vefat ettiği yıl bu mukabele iki kez gerçekleştirilmiştir.[27] Ayrıca Hz. Peygamber Kur'an'ı ashabına bizzat okumuş, onların tilavetlerini dinlemiş ve bu suretle Kur'an'ın hem ezber hem de kıraat yoluyla korunmasını teşvik etmiştir.[28] Buna binaen İslam ilim geleneğinde bilgi edinme süreci rastgele bir birikim değil aşamalı bir terbiyeyi esas alan bir seyir olarak görülmüştür. Nitekim İbn Abdülberr'in (öl. 463/1071) kaydettiğine göre âlimler ilmin dereceler ve mertebeler hâlinde ilerlediğini bu basamakların bilinçsizce aşılmasının ilmî istikametten sapmaya yol açacağını vurgulamışlardır. Bu bağlamda ilk ve en temel basamak Allah'ın kitabını ezberlemek ve anlamaktır. Zira Kur'an hem dinî bilginin kaynağı hem de bütün ilimlerin referans çerçevesidir.[29] Metinde ifade edildiği üzere Kur'an'ı ezberlemek farz hükmünde olmasa da ilimle meşgul olmayı ve fıkıhta derinleşmeyi arzulayan herkes için vazgeçilmez bir şart olarak kabul edilmiştir. Çünkü Kur'an'ın lafzını hıfzetmek onun anlamını kavramanın ve dinî deliller üzerinde istidlâlde bulunmanın temel zeminini oluşturur. Dolayısıyla, İslamî ilimlerin tahsilinde Kur'an hıfzı yalnızca bir ibadet değil aynı zamanda ilim yolculuğunun metodolojik başlangıcı olarak değerlendirilmiştir. Bu

---

24 Ebû Bekr Ahmed b. el-Hüseyin b. ʿAlî el-Hüsrevcirdî el-Beyhakî, *es-Sunenu'l-kubrâ*, ed. Muhammed ʿAbdulkâdir ʿAtâ (Beyrut: y.y., 1424), 2/554.

25 Ebû Zekeriyyâ Muhyiddîn Yahyâ b. Şeref en-Nevevî, *Şerhu'n-Nevevî ʿalâ Muslim* (Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-ʿArabî, 1392), 2/84.

26 Buhârî, "Bed'ü'l-vahy", 5.

27 Buhârî, "Bed'ü'l-halk", 6; Nebi Bozkurt, "Mukabele", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2006), 31/100-101.

28 Ebû Zekeriyyâ Muhyiddîn Yahyâ b. Şeref en-Nevevî, *et-Tibyân fî Âdâbi Hameleti'l-Kur'ân* (Beyrut: y.y., 1414), 131.

29 Ebû Ömer Cemâlüddîn Yûsuf b. Abdillâh b. Muhammed İbn Abdülber, *Câmi'u beyâni'l-ilmi ve fazlihî* (Suudi Arabistan: Dâru İbni'l-Cevzî, 1994), 2/1129.

anlayış, selef-i sâlihînin yoluna bağlı kalmanın da bir gereği olarak görülmüş Kur'an'ı hıfzetmeden doğrudan ileri düzey ilimlere yönelmek ilmî disiplini terk etmekle eşdeğer sayılmıştır.

İslam ilim geleneğinde Kur'an'ı ezberlemek -ḥıfẓ- yalnızca bir eğitim faaliyeti değil aynı zamanda imanın derinliğini ve Allah'a yakınlığı ifade eden bir ibadet olarak kabul edilmiştir. Bu husus Hz. Peygamber'in uygulamalarında açık bir biçimde görülmektedir. Nitekim Uhud Gazvesi sonrasında Hz. Peygamber şehitlerin defni esnasında Kur'an'a vukûfiyet derecesini esas almış ve Kur'an'ı ezberlemiş olmayı bir üstünlük ölçüsü olarak değerlendirmiştir. Câbir b. Abdillah'dan (öl. 78/697) nakledilen sahih rivayette şöyle denir; "Hz. Peygamber Uhud şehitlerinden iki kişiyi birlikte defnederdi. Daha sonra "Hangisi Kur'an'ı daha çok ezberlemiş?" diye sorardı. Kendisine hangisinin daha fazla ezber sahibi olduğu işaret edilince onu lahdin ön kısmına yerleştirirdi. Sonra şöyle buyurdu: "Ben kıyamet günü bunlara şahit olacağım." Ardından onların kanlarıyla gömülmelerini emretti ve yıkanmalarını istemedi."[30] Bu rivayet Kur'an'ı hıfzetmenin Hz. Peygamber nezdinde en yüksek manevi değerlerden biri olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Zira İmam Kastallânî "Kur'an okuyan ve Kur'an'ın lafzı ile anlamı etine ve kanına işlemiş, tüm benliğini kuşatmış kimsenin hayatında imamette, ölümünde ise kabre konulmada başkalarına tercih edilmesi haklı bir uygulamadır." buyurmuştur.[31] Bu ifade ile sadece kıraat mahareti değil aynı zamanda Kur'an'ın ahkâmı ve ahlâkıyla şekillenmiş bir şahsiyet bütünlüğünü kasteder. Bu seviyedeki bir hafız veya kurrânın hayatında imamette öne geçirilmesi vefatında ise defin sırasında diğerlerine tercih edilmesi ona yönelik bir ayrıcalık değil Kur'an'ın ümmet içindeki merkezî konumundan doğan bir saygının tezahürü olarak görülür. Hadis literatüründe Kur'an ehlinin öncelenmesi gerektiğine dair rivayetlerle desteklenen bu yaklaşım Kastallânî'nin (öl. 923/1517) yorumunda hem normatif bir hüküm hem de ahlâkî bir tavsiye niteliği kazanır. Böylece Kur'an'ı taşıyan kişinin üstün konumu sadece bireysel bir erdem olarak değil, cemaat düzeninin korunmasına katkı sağlayan geleneksel bir ilkeler bütününün parçası olarak temellendirilir. Nitekim Hz. Peygamber savaşta canlarını feda eden sahabiler arasında bile Kur'an'ı en fazla ezberlemiş olanı öncelikli kabul etmiş bu tercihiyle

30 Buhârî, "Cenâiz", 77.

31 Ebû'l-ʿAbbâs Ahmed b. Muhammed el-Kastalânî, *İrşâdu's-Sârî li Şerhi Sahîhi'l-Buhârî* (Mısır: el-Matbaʿatu'l-Kubrâ'l-Emîrîyye, 1323), 2/442.

Kur'an'a bağlılığın uhrevî konum belirlemedeki etkisini göstermiştir. Bu sebeple İbnü'l-Cezerî (öl. 833/1429), *en-Neşr fi'l-kırâ'ât el-'aşr* adlı eserinde Kur'an'ın muhafazasıyla ilgili olarak şu dikkat çekici tespiti yapar: "Kur'an'ın naklinde esas alınan yöntem, mushaflara veya yazılı kitaplara değil, kalplerin ve göğüslerin (yani hafızların) muhafazasına dayanır. Bu, Allah Teâlâ'nın bu ümmete lütfettiği en yüce ayrıcalıklardan biridir."[32] Kur'an'ın naklinde esas alınan yöntem İslam dinini doğrudan insan hafızasına emanet eden benzersiz bir ilahî sistemdir. Böylece Kur'an yalnız okunarak değil ezberlenerek de yaşatılmış bu özellik Allah'ın Hz. Peygamber'in ümmetine lütfettiği en yüce ayrıcalıklardan biri olmuştur.

İslâm ilim geleneğinde hafızların toplum içerisindeki konumu sadece ezber kabiliyetine değil vahyin hem lafzıyla hem de mânasıyla kurdukları içsel ilişkiye bağlı olarak belirlenmiştir. Bu yaklaşım Ebû Mûsâ el-Eş'arî'den (öl. 42/662-63) nakledilen "Allah'ı yüceltmenin bir gereği; Müslüman yaşlıya, Kur'an'ı taşıyan ve onda aşırılığa sapmayan kimseden ibaret hafıza ve adaletli yöneticiye ikramda bulunmaktır."[33] hadisinde güçlü bir karşılık bulur. Bu durum Kur'an taşıyıcısının toplumda sıradan bir hafız veya okuyucudan çok ilmî otorite, ahlâkî örneklik ve cemaat düzeninin devamlılığını sağlayan temel bir referans kişisi olarak konumlandığını göstermektedir. Allah Teâlâ'nın kelâmını bağrında taşıyan kimsenin ikram edilip yüceltilmesi en tabiî haktır. Kur'an hafızı İslâm'ın ikinci rüknü olan namazda imâmete en lâyık kişidir. Zira "Cemaate Allah'ın Kitabı'nı en iyi okuyan kimse imamlık eder"[34] hadisi bu durumu desteklemektedir.

Kur'an'ı ezberlemek ve onu öğrenmek dünyevî menfaatlerin tamamından daha hayırlıdır. İnsanlar dirhem ve dinara eriştiklerinde bundan doğal bir sevinç duyar ve onları malları arasına katarlar oysa Kur'an hafızı ve okuyucusu bundan daha üstün ve daha kalıcı bir nimete kavuşur. Nitekim Hz. Peygamber, Suffe ehline hitaben şöyle

[32] Muhammed Abdulazim Zürkânî, *Menâhilu'l-irfân* (Kahire: Îsâ el-Bâbî el-Halebî Matbaası, ts.), 1/242.

[33] Ebû Bekr Ahmed b. el-Hüseyin b. 'Alî el-Hüsrevcirdî el-Beyhakî, *el-Âdâb - Beyhakî* (Beyrut: Muessesetu'l-Kutubi's-Sekâfiyye, 1408), 18; İbn Ebî Şeybe, *Musannef*, 6/421.

[34] Ebû Bekr 'Abdullâh b. ez-Zubeyr el-Kureşî el-Esedî el-Humeydî, *el-Müsned*, ed. Hasen Selîm Esed ed-Dârânî (Dımaşk: Dâru's-Sekâ', 1996), 1/417; Ebû Bekr Muhammed b. İshâk b. Huzeyme en-Nîsâbûrî İbn Huzeyme, *Sahîhu İbni Huzeyme*, ed. Muhammed Mustafâ el-'A'zamî (Beyrut: el-Mektebu'l-İslâmî, ts.), 3/4.

buyurmuştur: "Hanginiz her gün sabah vakti Buhtân veya Akîk vadisine gidip hiçbir günah işlemeksizin ve akrabalık bağını koparmaksızın iki iri hörgüçlü deve elde etmeyi arzu eder?" Onlar, "Bunu elbette isteriz ey Allah'ın Rasûlü" dediler. Bunun üzerine Hz. Peygamber şöyle buyurdu: "Sizden birinizin mescide gidip Allah'ın Kitabı'ndan iki âyet öğrenmesi veya okuması kendisi için iki deveden daha hayırlıdır, üç âyet üç deveden, dört âyet dört deveden hayırlıdır. Bu sayıların daha fazlası da aynı şekilde develerin sayılarına denk düşen miktarlardan daha hayırlıdır."[35] buyurarak Kur'an'ın öğrenilmesine dair ortaya koyduğu bu teşvik Hz. Peygamber'in vahyin bilgisini maddî kazançlardan üstün gördüğünü açıkça ortaya koyar. Bu rivayet erken İslam toplumunda ilmî değerin ekonomik değerle kıyaslandığında çok daha yüksek bir konuma yerleştirildiğini göstermesi bakımından son derece dikkat çekicidir. Zira bir veya birkaç âyetin öğrenilmesini bile en kıymetli servet türlerinden olan develerden üstün tutmak ilmin hem bireysel dönüşüm hem de ümmetin kolektif inşası açısından taşıdığı merkeziyeti vurgular.

Kur'an'ın mü'min üzerindeki dönüştürücü etkisini vurgulayan rivayetlerde Kişinin vahiy ile kurduğu derin irtibat hem dünyada hem de âhirette karşılık bulacağı ifade edilir. Ebû Hüreyre'nin (öl. 58/678) aktardığı hadiste Hz. Peygamber, Kur'an'ın kıyamet gününde solgun bir adam suretinde gelerek sahibine hitap edeceğini "Ben seni geceleri uykusuz bırakan, gündüzleri susuzluğa sabretmeni sağlayan Kur'an'ım." diyerek dünyadaki gayretine şahitlik edeceğini haber verir.[36] Bu tasvir Kur'an ile kurulan yakınlığın sadece bireysel bir ibadetten çok kul ile vahiy arasında süreklilik içeren bir bağ olduğunu gösterir. Rivayette Kur'an'la yaşayan kimsenin sağ eline mülk, sol eline ebediyet verileceği, başına vakar tacı konulacağı ve anne-babasına bile dünya ve içindekilerle karşılanamayacak bir değer biçilen iki hil'at giydirileceği belirtilir.[37] Bu husus Kur'an eğitiminin ebeveyn nezdinde bile uhrevî karşılığı bulunduğunu vurgulayan dikkat çekici bir boyuttur. Aynı anlam hattını

---

35 Müslim, "Salâtü'l-müsâfirîn", 251; Ebû ʿAvâne Yaʿkûb b. İshâk en-Nîsâbûrî Ebû ʿAvâne, *Mustahrecu Ebî ʿAvâne*, ed. Eymen b. ʿÂrif ed-Dimeşkî (Beyrut: Dâru'l-Maʿrife, 1419), 2/447.

36 Ebü'l-Kāsım Müsnidü'd-dünyâ Süleymân b. Ahmed b. Eyyûb Taberânî, *el-Muʿcemü'l-evsat* (Kâhire: Dârü'l-haremeyn, 1995), 1/51.

37 Ebu'l-Hasan Nûruddîn ʿAlî b. Ebî Bekr b. Suleymân el-Heysemî, *Mecmaʿu'z-Zevâîd ve Menbaʿu'l-Fevâid*, ed. Husâmeddîn el-Kudsî (Kahire: Mektebetu'l-Kudsî, 1414), 7/160.

güçlendiren bir diğer rivayette ise Kur'an öğretimine destek olmanın hem malî hem de ilmî yönü öne çıkar. Ebû Mâlik el-Eşca'î'nin babasından nakledilen hadiste Hz. Peygamber "Kim Allah'ın Kitabı'ndan bir âyet öğretirse o âyet okunduğu sürece ona sevap yazılmaya devam eder"[38] buyurarak Kur'an öğretiminin süreklilik arz eden bir ecir kapısı olduğunu bildirir. Böylece Kur'an'ı muhafaza etmeye yönelik maddî ve manevî katkı ferdî bir iyilikten öte ümmetin ilmî hafızasını koruyan bir sadaka-i câriye niteliği kazanır. Sonuç olarak Kur'an hafızının faziletine dair rivayetler oldukça geniş bir literatüre yayılmakta hafızlık kurumunun hem ferdî dindarlık hem de ümmetin ilmî sürekliliği açısından taşıdığı değeri çok boyutlu biçimde ortaya koymaktadır. Ancak bu çalışma, konunun hacmi ve araştırma sınırları dikkate alınarak rivayetlerin yalnızca temsil gücü yüksek birkaç örneğiyle yetinmiştir. Bu seçki Kur'an ile sürekli ünsiyet hâlinde bulunan kimsenin kıyamette göreceği ikramdan, anne-babasına yansıyacak uhrevî mükâfata ve Kur'an taliminin sadaka-i câriye niteliğine kadar uzanan temel temaları ortaya koymaya kâfidir. Hafızlık kurumunun tarih boyunca niçin müstesna bir konuma sahip olduğuna dair klasik kaynaklarda güçlü ve tutarlı bir anlayışın bulunduğu açık olup, bu çalışma da söz konusu anlayışın çerçevesini göstermeyi amaçlamıştır.

2.2. Mudâveme Anlayışı ve Hafızlığın Muhafazası

Kur'an, İslâm düşüncesinde hem ilâhî kelâm oluşu hem de dinî hayatın bütün alanlarına yön veren asli kaynak niteliği dolayısıyla en yüksek konuma sahiptir. Bu üstünlük onun metin olarak değerinin yanında mü'minin ona yöneliş tarzından da anlaşılmaktadır. Klasik kaynaklarda yer alan "Kim Kur'an'a hürmet ederse Allah'a hürmet etmiş olur; kim onu hafife alırsa Allah'ın hakkını hafife almış olur"[39] şeklindeki rivayet Kur'an'a yaklaşımın doğrudan tevhid ahlâkıyla irtibatlandırıldığını gösterir. Bu bağlamda Kur'an'ın hamelesi olarak nitelendirilen hafızlar yalnızca ezberi koruyan kimseler değil ilâhî kelâmın hürmetini gözeten Allah'ın nuruyla desteklenen bir zümre olarak tasvir edilmiştir. Bu nitelendirme Kur'an ehline verilen değeri ortaya

[38] Alâüddîn Ali b. Hüsâmeddîn el- Müttakî Hindî, *Kenzü'l-Ummâl fî Süneni'l-Akvâl ve'l-ef'âl*, thk. Bekrî Hayyânî, Safvet es-Sekkâ (Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, ts.), 10/171.

[39] Ebû Abdillah Muhammed b. Ahmed el-Kurtubî, *el-Câmiʿ li-ahkâmi'l-Kurân*, thk. Abdullah b. Abdulmuhsin (Beyrut: Müessesetu'r-Risale, 2006), 1/1993.

koyarken özellikle muteber hadis kaynaklarında yer alan rivayetler hıfzın korunması ve süreklilik kazanması konusunda açık uyarılar içerir. Hz. Peygamber hafızlığın süreklilik isteyen bir emanet olduğunu şu ifadeyle vurgular: "Şu Kur'an'ı hafızanızda korumaya özen gösteriniz. Muhammed'in canı elinde olan Allah'a yemin ederim ki Kur'an'ın hafızadan çıkıp kaçması bağlı devenin ipinden kurtulup kaçmasından daha hızlıdır."[40] Bu hadis hafızlığın bir kazanımdan çok kesintisiz bir muhafaza sorumluluğu olduğunu ortaya koyarak Kur'an'ı zihinde tutmanın ancak süreklileştirilmiş tekrar, disiplinli bir öğrenme iradesi ve kalbî uyanıklıkla mümkün olabileceğini güçlü bir şekilde teyit etmektedir. Kur'an hafızlığının korunması sadece ilk nüzûl döneminden itibaren müminlerin gösterdiği özveriye değil aynı zamanda hafızların sürekli tekrar ve murâkabe bilincine dayanır. Rivayetlerde geçen unutmaya dair ifadelerin nasıl anlaşılması gerektiği hususunda muhaddisler ve şârihler çeşitli yönler ortaya koymuşlardır. Şârihlerden bir kısmı, unutmanın mutlak anlamda kınanmadığını çünkü Kur'an'ın başka ayetlerinde unutmanın insan tabiatının bir parçası olarak zikredildiğini belirtir. Ancak bu rivayetlerde asıl zemmin Kur'an'ı korumadaki ihmal yani düzenli tilavet ve tekrarın terk edilmesi olduğu ifade edilir. Unutmanın günah sayılmadığı fakat hafızlığın zayıflamasına yol açan ihmalkârlığın kınandığı belirtilir. Bu yaklaşımı destekleyen yön ilgili rivayetlerde "استذكروا القرآن" emrinin, unutmanın zikredildiği bağlamdan hemen sonra gelmesidir. Bu da problemli olanın "söz" değil "hal" olduğunu, yani kişinin Kur'an'ı muhafaza konusundaki gevşekliğini yansıttığını gösterir. Bazı âlimler ise unutmanın burada "terk etmek" mânasında kullanıldığı ihtimali üzerinde durarak insanın kastî bir terk fiilini "unutma" kelimesiyle ifade etmesinin uygun görülmediğini belirtirler. Dolayısıyla zemmin sebebi kişinin kendi kusurunu hafife alacak şekilde bir dil kullanmasıdır. Bir başka yaklaşım, bu tür ifadelerin nüzûl sürecinde gerçekleşen nâsih–mensûh olgusuyla irtibatlı olabileceğini yani bazı ayetlerin tilavetinin Allah'ın iradesiyle kaldırıldığı durumlarda Hz. Peygamber'in sözünün unutmaya nispet edilmesinin doğru olmayacağı vurgusudur. Bu nedenle sahâbenin "falanca ayeti unuttum" gibi sözlerle bu neshi yanlış yorumlamaması için uyarı bulunduğu belirtilir. Diğer bir görüşe göre ise burada unutmanın failine nisbet mecâzîdir. Çünkü unutma insanın iradesiyle meydana gelmeyen arızî bir haldir. Bu sebeple

[40] Buhârî, "Fezâilü'l-Kur'ân", 25; Müslim, "Salâtü'l-Müsâfirîn", 231; Nesâî, "İftitâh", 37.

kişiyi doğrudan nisyana nisbet etmek yerine onun oluşum şartlarına dikkat çekilmiştir. Böylece mesele kişisel ayıplama değil, ihmalkârlığın sebep olduğu bilişsel çözülmeye işaret eder hâle gelir. Bu görüşler içerisinde en kuvvetli görüleni ise unutmanın zemminin Kur'an'ın terkiyle ortaya çıkan hazır hâle bağlanmasıdır. Yani kınanan şey kişinin unutmayı dile getirmesi değil o unutmanın ortaya çıkmasına yol açan ihmaldir. Bu yaklaşımı destekleyen husus bağlamın doğrudan Kur'an'ı hatırlamada sebat emriyle tamamlanmasıdır. Kadı İyâz (öl. 544/1149) ve Nevevî (öl. 676/1277) gibi şârihler de zemmin sözden ziyade, hâle yönelik olduğunu vurgularlar. Hadiste geçen "bağlı devenin ipinden kurtulup kaçmasından daha hızlıdır" ifadesi, Kur'an'ın hafızadan çıkmasının eğer kişi onu terk ederse, bağından kurtulmuş deveye nisbetle çok daha hızlı gerçekleşeceğini bildirir. Deve tabiatı gereği fırsat bulduğunda bağından kurtulmak ister fakat Kur'an'ın hafızadan uzaklaşması bu tabiî davranıştan daha hızlıdır. Bu bağlam Kur'an'ın "قولاً ثقيلاً"[41] oluşu ile " وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ"[42] ayetleri arasında güçlü bir anlam bağı kurar. Kur'an hem ağır bir emanettir hem de kendisiyle ünsiyet kurana kolaylık bahşeder. Buna karşılık onu terk edenin elinden süratle uzaklaşır.[43]

Kur'an'ın unutulması meselesi de hadislerde ayrı bir uyarı konusu olarak ele alınmıştır. Hıfzını ihmal eden kimsenin "unutma" iddiası hoş karşılanmamış ve şöyle buyrulmuştur: "Bir kimsenin 'falanca ayeti unuttum' demesi ne kötü bir şeydir! Bilakis ona unutturulmuştur."[44] Nevevî (öl. 676/1277) bu uyarının iradî ihmal sonucu ortaya çıkan unutmayı hedef aldığını istemsiz ve tabiî unutmanın ise bu kapsamda olmadığını belirtir.[45] Bu çerçevede bazı zayıf rivayetlerde[46] hıfzı terk etmenin çirkinliğine daha ağır ifadelerle dikkat çekilmişse de hadis âlimleri bu rivayetleri bir günah tespiti değil ihmale karşı güçlü bir ikaz

41 "Ağır bir söz", el-Müzzemmil, 73/5.

42 "Andolsun biz bu Kur'an'ı, iyice anlaşılıp öğüt alınabilmesi için kolaylaştırdık", el-Kamer, 54/17.

43 Ebü'l-Fazl Şihâbüddîn Ahmed b. Alî b. Muhammed İbn Hacer el-Askalânî, *Fethu'l-bârî bi-şerhi Sahîhi'l-Buhârî* (Mısır: el-Mektebetü's-Selefiyye, 1390), 9/81.

44 Buhârî, "Fezâilü'l-Kur'ân", 23; Müslim, "Salâtü'l-müsâfirîn", 226.

45 İbn Hacer el-Askalânî, *Fethu'l-bârî bi-şerhi Sahîhi'l-Buhârî*, 9/81.

46 Hafızlıkla ilgili rivayetlerin değerlendirilmesi hakkında bk. Mesut Çakır - Yavuz Horoz, "Hafızlığı Teşvik Eden Hadisler Üzerine Genel Bir Değerlendirme", *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5/9 (01 Ocak 2018), 118-140.

olarak değerlendirmiştir. Hafızlığın korunması klasik kaynaklarda düzenli bir tekrar sistemiyle mümkün görülmüş günlük birkaç sayfa tekrarla hıfzın sabit kalacağı belirtilmiştir. Modern hafızlık pratiklerinde benimsenen günlük on sayfa tekrar yöntemi, iki ayda bir mukabeleye denk düşmekte böylece yılda altı hatimle hıfzın kalıcılığı büyük oranda sağlanmaktadır. Bu durum hafızlığın düzenli tekrar ile kısa sürede sağlam bir hâle dönüştüğünü göstermektedir. Hıfzı sadece ezberle sınırlı tutmama gereği de hadislerde açık biçimde ifade edilmiştir. Zira hafızlığın gerçek anlamı, ezberlenen ilâhî kelâmın hayata taşınmasıyla tamamlanır. Zira Hz. Peygamber "Kim Kur'an'ı okur, onu ezberler ve helalini helal, haramını haram bilerek amel ederse Allah onu cennetine koyar" buyurmuştur. Bu bakımdan sahâbe neslinin hafızlık pratiği sadece ezber değil tefekkür, amel ve tebliğ boyutlarını da içeriyordu. Nitekim Sa'd b. Ubeyd (öl. 15/636), Muâz b. Cebel (öl. 18/639), Übey b. Kâ'b (öl. 30/650), Ebû Zeyd (öl. 32/653 civarı), Ebü'd-Derdâ (öl. 32/652), Ubâde b. Sâmit (öl. 34/654), Osman b. Affân (öl. 35/656), Temîm ed-Dârî (öl. 40/660 civarı), Zeyd b. Sâbit (öl. 45/665) ve Ebû Eyyûb el-Ensârî (öl. 52/672) ve diğer birçok sahâbî hem hafız hem de kıraat alanlarında otorite kabul edilmiştir.[47] Ashab-ı Suffe'nin önemli bir bölümü de Hz. Peygamber'in yönlendirmesiyle sistemli bir Kur'an öğreniminden geçirilmiş bu eğitim onların İslâm'ın tebliğinde ve ilim geleneğinin inşasında merkezi rol oynayan şahsiyetler olmasını sağlamıştır.

Kur'an hıfzı İslâm ilim geleneğinde hem büyük bir şeref hem de süreklilik arz eden bir kulluk sorumluluğu olarak görülmüştür. Bu bağlamda rivayetlerde yer alan uyarı ifadeleri hafızlığı yalnızca bir ezber başarısı olmaktan çıkarıp kalıcı sadakat ve muhafaza bilinci ile ilişkilendirmektedir. Nitekim, "Kim Kur'an'ı okur sonra onu unutursa, kıyamet günü Allah'ın huzuruna derisi dökülmüş bir hâlde (cüzzamlı) getirilir"[48] hadisi Kur'an'ı ezberine alan kimsenin bu nimeti koruma yükümlülüğünü son derece çarpıcı bir üslûpla hatırlatmaktadır. İsnadında bazı tartışmalar bulunmakla birlikte bu hadis fukahadan bazı âlimler tarafından Kur'an'ın terk edilmesinin doğurduğu manevî

[47] Nebi Bozkurt, "Hâfız", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1997), 15/74-78.

[48] Ebû Muhammed Abd b. Humeyd b. Nasr el-Kissî Abd b. Humeyd, *el-Müntehab min Müsnedi ʿAbd b. Humeyd*, ed. Şeyh Mustafa adiy (Daru Belensiyete li'n-Neşr ve't-Tevzi', 2002), 1/253.

sorumluluğa dikkat çekmek amacıyla delil olarak değerlendirilmiştir. Şâfiî âlimlerinden Ebü'l-Mekârim (öl. 994/1586) ve Rûyânî (öl. 502/1108) tilâvetten uzaklaşmanın unutmayı doğurduğunu unutmanın ise Kur'an'a karşı ihmali ve gereken ihtimamı göstermemeyi işaret ettiğini belirtmişlerdir. Kurtubî (öl. 671/1273) ise Kur'an'ı ezberleyen kimsenin bu sayede mânevî mertebe bakımından yükseldiğini fakat bu mertebeyi korumayı ihmal edip unutma noktasına gelmesinin bilgiden sonra cehalete dönüş anlamı taşıdığını ve bunun da ağır bir kusur olduğunu ifade eder. Bu çerçevede İshâk b. Râhûye'nin (öl. 238/853) bir kimsenin kırk gün Kur'an okumadan geçirmesini hoş karşılamaması hıfzın ve tilâvetin sürekliliğine dair erken dönem İslâm ilim geleneğinin titiz yaklaşımını sahih biçimde yansıtmaktadır. Bu bütünlük içinde metinler Kur'an'la bağın korunmasının sadece hafızlık değil, ilmî istikamet ve manevî sorumluluk meselesi olduğunu güçlü biçimde ortaya koymaktadır.[49]

2.3. Kur'an'ı Hıfzetmenin Sahâbe Toplumundaki Karşılığı

Asr-ı saâdetten itibaren Kur'an'ın ezberlenmesi İslâm ilim geleneğinin teşekkülünde merkezî bir unsur olarak belirginleşmiştir. Erken dönem İslam toplumu vahyin muhafazasını yalnızca yazıya bağlamamış hıfzı hem taşıyıcı bir hafıza sistemi hem de dinî hayatın en sahih öğrenme biçimi olarak benimsemiştir. Sahâbe neslinin önemli bir bölümünün Kur'an'ın tamamını, büyük çoğunluğunun ise kayda değer bir kısmını ezberlemiş olması bu yaklaşımın pratik düzeyde ne derece güçlü şekilde karşılık bulduğunu göstermektedir. Hafız sahâbîlerin sayısına dair rivayetlerdeki çeşitlilik özellikle Hz. Peygamber'in vefatından sonra birçok sahâbînin eksiklerini tamamlamasıyla açıklanabilir. Kur'an'ın cem'i ve hıfzıyla temâyüz eden sahâbîler zikredilirken özellikle şu isimler üzerinde durulur: Sa'd b. Ubeyd, Muâz b. Cebel, Übey b. Kâ'b, Ebû Zeyd, Ebü'd-Derdâ, Ubâde b. Sâmit, Osman b. Affân, Temîm ed-Dârî, Zeyd b. Sâbit ve Ebû Eyyûb el-Ensârî.[50] Bu sahâbîlerin her biri Kur'an hıfzı ve tilâveti hususunda sahâbe neslinin ilmî otoritesini temsil eden seçkin şahsiyetler olarak erken dönemde hıfzın ne derece kurumsallaştığını göstermektedir. Bunun yanında Hz. Âişe, Hz. Hafsa ve Ümmü Seleme gibi hanım sahâbîlerin de Kur'an'ın tamamını

[49] İbn Hacer el-Askalânî, *Fethu'l-bârî bi-şerhi Sahîhi'l-Buhârî*, 9/86.

[50] Bozkurt, "Hâfız", 15/74-75.

ezberlediğine dair rivayetler hıfzın toplumun farklı kesimlerinde benzer bir ciddiyetle sürdürüldüğünü ortaya koyar.

Kur'an'ın geniş ölçekte ezberlenmesini sadece yazı malzemesinin sınırlılığıyla açıklamak sahâbenin dinî motivasyonunu göz ardı etmek olur. Zira ilk nesil için hıfz vahyin korunmasını olduğu kadar onun doğru anlaşılmasını, gündelik hayata taşınmasını ve başkalarına aktarılmasını mümkün kılan vazgeçilmez bir yöntemdi. Hz. Peygamber hem nazil olan ayetleri yazdırması hem de bunları ashabına bizzat talim etmesi bu yöntemin sünnetle temellendiğini gösterir. "Sizin en hayırlınız Kur'an'ı öğrenen ve öğreteninizdir."[51] hadisinin sahâbe arasında bir ideal öğrenim modeli ortaya çıkarması hıfzı sadece dinî bir uğraşın ötesinde toplumsal bir sorumluluk hâline getirmiştir. Bi'r-i Maûne'de şehit edilen yaklaşık yetmiş hafızın varlığı[52] hicretin ilk yıllarında bile Medine'de hıfzın olağanüstü yaygınlaştığını gösteren güçlü bir tarihî veridir.[53] Bu çerçevede Kur'an'ın ezberlenmesi onu mushaflarda kayıt altına almanın bir tamamlayıcısı olarak değil bizzat muhafazanın en güvenilir yolu olarak görülmüştür. Nitekim erken dönem âlimleri metnin yazılmasının önemini teslim etmekle birlikte ilâhî kelâmın kalplerde taşınmasının çok daha köklü ve dinamik bir koruma biçimi olduğunu özellikle vurgulamışlardır. Sahâbe arasında Kur'an öğretiminin yoğun biçimde sürdürülmesi Mekke'de, Erkam'ın evi,[54] Medine'de, Suffe[55] gibi alanları ilk eğitim merkezleri hâline getirmiş ve hıfzın sadece bireysel gayrete dayalı bir çabanın yanında toplu bir öğretim faaliyeti olduğunu ortaya koymuştur.

Hz. Peygamber'in vefatının ardından hıfz geleneği kesintiye uğramamış aksine mushaf tertibi tamamlandıktan sonra bile doğru kıraat,

---

51 Buhârî, *Sahîhu'l-Buhârî*, "Fezâilü'l-Kur'ân", 21; Suleymân b. el-Eşʿas es-Sicistânî Ebû Dâvûd, *Sunenu Ebî Dâvûd*, ed. Şuʿayb el-ʾArnaʿût (b.y.: Dâru'r-Risâleti'l-ʿÂlemiyye, 2009), "Salat", 349.

52 Ahmet Önkal, "Bi'rimaûne", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1992), 6/195-196.

53 Ebû ʿAbdullâh Muhammed b. ʿOmer b. Vâkıd el-Eslemî el-Vâkıdî, *el-Meğâzî*, ed. Marsden Jones (Beyrut: Dâru'l-İlmî, 1409), 1/350.

54 M. Asım Köksal, "Dârülerkam", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1993), 8/520-521.

55 Mustafa Baktır, "Suffe", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2009), 37/469-470.

tecvit ve telaffuz gibi unsurların sahih biçimde korunması büyük ölçüde hafızların varlığına bağlı kalmıştır. Kur'an tilavetinin ibadet oluşu ve güzel okuyuşun teşvik edilmesi, kıraate duyulan ilgiyi artırmış ancak bu yoğun ilgi zaman zaman mananın ihmal edilmesine yol açtığı için Hz. Ömer, cemaatin Kur'an'ın hükümlerini öğrenmede gevşek davrandığını eleştiren uyarılarda bulunmuştur.[56] Bu durum, hıfz geleneğinin yalnızca ezberle sınırlı kalmayıp içerikle irtibatın da sürekli canlı tutulması gerektiğini hatırlatan erken örnekler olarak değerlendirilebilir.[57] Sonuç itibarıyla Kur'an'ın erken dönemden itibaren geniş kesimlerce ezberlenmesi, Müslüman toplumun ilâhî kelâmla kurduğu ilişkinin hem sürekliliğini hem de sağlamlığını gösteren temel bir göstergedir. Sahâbe, hıfzı bilgi muhafazasından ibaret görmemiş onu Kur'an'la bütünleşmenin, zihni ve ahlâkî dönüşümün en etkili aracı olarak benimsemiştir. Bu anlayış sonraki nesillere de intikal etmiş hıfz hem dinî eğitimin hem de ilmî geleneğin ana sütunlarından biri hâline gelmiştir. Metnin lafzının korunması ile mânasının yaşanması arasındaki bütünlük hıfz geleneğinin İslâm toplumunda neden böylesine köklü ve canlı bir yer edindiğini açıklayan en önemli çıkarımdır.

3. Hadisler Işığında Kur'an Ezberleme Teknikleri

Sahâbe döneminden itibaren geliştirilen hıfz yöntemleri, sonraki asırlarda kurumlaşan medrese ve darülkurra eğitimlerinin de temel yapısını belirlemiştir. Bu yöntemlerin en önemlisi hafızanın doğası gereği çözülmeye açık olan ezberin düzenli biçimde diri tutulmasını amaçlayan "tekrar ve mürâcaat" sistemidir. Tekrar ve mürâcaat tekniği, Kur'an hıfzının korunmasında Asr-ı saâdetten itibaren uygulanan temel yöntemlerden biridir. Bu yaklaşımın dayandığı en önemli rivayetlerden biri Hz. Peygamber'in "Kur'an'ı (ezberinizi) taze tutun"[58] buyruğudur. Hadiste geçen "تَعَاهَدُوا" fiili devamlı gözetmek, düzenli şekilde tekrarlayarak ihmal etmemek anlamlarını taşır ve hıfzın ancak süreklilik

[56] Ebû Abdullâh el-Bağdâdî İbn Sa'd, *et-Tabakâtü'l-Kübrâ*, thk. İhsân Abbâs (Beyrut: Dâru Sâdır, 1968), 3/281.

[57] Hz. Ömer'in, Kur'ân ile olan bağı için ayrıca bkz. Davut Şahin, "Hz. Ömer'in Kur'ân'ı Anlama ve Yorumlama Yöntemleri", *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2/3 (01 Haziran 2013), 45-66.

[58] Buhârî, *Sahîhu'l-Buhârî*, "Fezâilü'l-Kur'ân", 23.

arz eden bir tekrar disipliniyle korunabileceğini göstermektedir.[59] Bu ifade sahâbenin Kur'an'ı yalnızca ezberlemekle yetinmediğini ezberledikleri kısımları belirli aralıklarla yeniden okuyarak diri tuttuklarını ortaya koymaktadır. Sürekli tekrar, günlük olarak belirli miktarın yeniden okunması ve ezberin çözülmemesi için düzenli mürâcaat halkalarının oluşturulması. Bu unsurların tamamı hadisin pedagojik yönlendirmesinin doğal bir sonucudur. Hadis hıfzın yalnızca edinilmesi gereken bir bilgi değil aynı zamanda sürekli korunması gereken bir emanet olduğunu vurgulamakta tekrarın bu emanetin muhafazasında vazgeçilmez bir araç olduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır.

Kur'an hıfzı sürecinde verim ve kalıcılığı artıran yöntemlerden biri de tedricî (aşamalı) ezber tekniğidir. Bu yaklaşım ezberlenen materyalin hızlı bir şekilde tamamlanmasından ziyade bölümler hâlinde ve sindirilerek çalışılmasını öngörür. Hadis kaynakları bu yöntemin tarihî ve pedagojik temelini açık biçimde ortaya koyar. Örneğin Hz. Peygamber'in şöyle buyurduğu rivayet dikkat çekicidir: "Kur'an'ı üç günden daha az sürede okuyan anlayamaz."[60] Bu hadis hızlı ve yüzeysel ezberin anlayış ve kalıcılığı sağlamayacağını bilakis tedricî bir yaklaşımın gerekli olduğunu vurgular. Zira İmam el-Münâvî (öl. 1031/1622), ezberlenen ayetin anlamını derinlemesine kavrayamayacağını belirtir.[61] Tekniğin temel ilkesi, birden fazla sayfayı hızla geçmek yerine metni küçük bölümlere ayırarak çalışmak ve her bölümün iyice sindirilmesini sağlamaktır. Böylece ezber hem zihinsel hem de kavramsal olarak pekişir. "Az ama devamlı" prensibi hafızanın sınırlarını gözeten uzun süreli hatırlamayı destekleyen bir disiplin anlayışına işaret eder. Bu yöntem erken dönemde sahâbe arasında uygulanan ve modern hafıza tekniklerinin de temelini oluşturan sistemli bir pedagojik yaklaşımı temsil etmektedir.

Kur'an hıfzı sürecinde ezberin kalıcılığı ve doğruluğu yalnızca tekrar ve tedricî çalışma ile değil aynı zamanda tecvîdli ve güzel okuma

---

59 Ebû Muhammed Mahmûd b. Ahmed Bedruddîn el-ʿAynî, *ʿUmdetu'l-Kârî Şerhu Sahîhi'l-Buhârî* (Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-ʿArabî, ts.), 20/49.

60 Abdullah b. Abdurrahman Dârimî, *es-Sünen*, thk. Hüseyin Selim Esed Dârânî (Suudi Arabistan: Daru'l-Mugnî li'n-Neşr ve't-Tevzi', 2000), 2/936.

61 Ali b. Ahmed el-Bûlâk el-Azîzî, *es-Sirâcü'l-Münîr Şerhu Cami'i's-Sağîr*, ts., 4/434.

tekniği ile de sağlanır. Bu yaklaşım ezberlenen ayetlerin doğru telaffuzla okunmasını, her kelimenin mahreç ve sıfatına uygun biçimde yerleşmesini ve yanlış ezberin önlenmesini amaçlar. Hz. Peygamber'in bu hususta yönlendirmesi şu hadisle dile getirilmiştir: "Kur'an'ı seslerinizle güzelleştiriniz."[62] Bu rivayet hafızlık sürecinde lafzın doğru biçimde yerleşmesinin ve tecvîd kurallarına uygun okunmasının önemini vurgular. Bazı âlimler Kur'an'la ilgili "teğannî" (müzikî bir üslup ile okuyup seslendirme) meselesini sesin uzatılması ve estetik bir zevk kazandırılması biçimi olarak değerlendirmiştir. Bunun yanında, Peygamber Efendimiz'in "Kur'an'ı teğannî ile okumayan bizden değildir." ifadesi Kur'an'ın Arapların seyirlerinde veya oturdukları yerlerde kullandıkları şarkı ve eğlence geleneğinin yerini alması anlamına gelmektedir.[63] Bu yaklaşım Kur'an tilavetinin hem ruhî bir tatmin hem de estetik bir boyut taşıdığını ortaya koymaktadır. Tecvîd ve teğannî estetik bir unsurun yanında ezberin doğruluğunu ve anlamın korunmasını sağlayan temel bir disiplindir. İlgili hadis ezberin sağlam bir şekilde yerleşmesi için ses ve telaffuzun dikkatli bir şekilde kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymakta ve erken dönem İslâm pedagojisinde tecvîdin vazgeçilmezliğini açıkça göstermektedir.

Kur'an hıfzı sürecinde verim ve kalıcılığı artıran yöntemlerden biri de az miktar ve yüksek tekrar tekniğidir. Bu yaklaşım ezberin belirli ayet bloklarına bölünerek her bir kısmın yoğun tekrarlarla pekiştirilmesini öngörür. Hz. Peygamber'in bu hususta yönlendirmesi sahâbe dönemindeki uygulamaları doğrular niteliktedir. Nitekim Hz. Peygamber şöyle buyurmuştur: "Kim on ayetle gece kıyamında durursa gâfillerden yazılmaz."[64] Bu hadis on ayetlik bloklar hâlinde çalışma yönteminin hem zihinsel hem de ruhsal olarak faydalı olduğunu göstermektedir. Bu teknik ezberi daha yönetilebilir parçalara ayırarak öğrenmeyi kolaylaştırır ve sahâbe döneminde uygulanan pedagojik metodun modern eğitim sistemlerinde de karşılık bulduğunu ortaya koyar. Bu sistem hafızlık sürecinde yoğun tekrarın önemini vurgulayan tarihî bir temele sahiptir. Buna paralel olarak, ta'lîm halkaları ile ezber tekniği de erken dönem

62 Ebü'l-Hasan Ali b. Ca'd b. Ubeyd El-Cevheri Ali b. Ca'd İbn Ca'd, *Müsnedü İbn Ca'd* (Beyrut: Müessesetü Nâdir, 1990), 307.

63 Ebû'l-Faḍl ʿİyâḍ b. Mûsâ Ḳāḍî ʿİyâḍ, *İkmâlu'l-muʿlim bi fevâʾidi Müslim*, thk. Yaḥyâ İsmâîl (Mısır: Dâru'l-Vefa, 1998), 3/158.

64 İbn Huzeyme, *Sahîhu İbni Huzeyme*, 2/181.

İslâm pedagojisinin temel unsurlarındandır. Bu yöntem hocanın yönlendirmesi altında talebelerin cemaat hâlinde çalışmasını ve ezberlerini birbirleriyle paylaşmasını içerir. Hadis kaynakları bu uygulamayı şöyle ifade eder: "En hayırlınız Kur'an'ı öğrenen ve öğreteninizdir."[65] Bu rivayet hafızlık sürecinde bireysel çabanın yanı sıra öğretici ile öğrenci ilişkisi ve cemaat hâlinde çalışma disiplininin önemini vurgular. Sahâbe mescid halkaları böylece modern "kurrâ sınıflarının" tarihî öncüsü hâline gelmiş öğrenmeyi kolektif ve denetimli bir sürece dönüştürmüştür. Bu teknik hem ezberin doğruluğunu hem de hafızların eğitim kalitesini güvence altına alan tarihî bir pedagojik yaklaşımı temsil etmektedir.

Sonuç

Kur'an-ı Kerîm'in muhafazası İslâm ilmî ve dinî hayatında merkezi bir öneme sahiptir. Sahâbe neslinden günümüze uzanan hıfz geleneği bu koruma sürecinde hem bireysel hem de toplumsal düzeyde vazgeçilmez bir araç olmuştur. Hadis literatürü Kur'an hafızlığının yalnızca bir ezber faaliyeti olmadığını aynı zamanda bireyin manevi olgunluğu, ahlâkî sorumluluğu ve toplumsal rolü ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgular. Hafız kelâm-ı ilâhî ile sürekli bir ünsiyet hâlindedir. Onun kalbi vahyi muhafaza eden bir mekân, dili ise bu emaneti yaşatan bir araçtır. Bu yönüyle Kur'an hıfzı sadece teknik bir beceri değil; aynı zamanda ilmî, ahlâkî ve manevî bir disiplin olarak karşımıza çıkar. Hadisler, Kur'an hafızlarının üstünlüklerini hem ahiretteki dereceleri hem de toplum içindeki konumları açısından açıkça ortaya koyar. Hafızların kıyamet günündeki yükselişi anne-babasına yansıyacak sevap ve cemaatin ilmî hafızasının güvence altına alınması hafızlığın nebevî eğitim ve İslâmî ilim geleneği içindeki merkezi rolünü göstermektedir. Ayrıca hadislerdeki sürekli tekrar ve muhafaza vurgusu hafızlığın statik bir ezberden ibaret olmadığını disiplinli bir öğrenme süreci ve bilincin sürekliliğiyle gerçekleşen dinamik bir faaliyet olduğunu kanıtlar. Kur'an hıfzının sahâbe toplumu içindeki yansımaları, hafızlığın toplumsal ve ilmî işlevini daha da görünür kılar. Erken dönemde sahâbe, Kur'an'ı ezberleyerek hem vahyi korumuş hem de ilmî ve dini sorumluluklarını yerine getirmiştir. Hafızların saygınlığı ve cemaat içindeki otoriteleri hafızlığın sadece bireysel bir erdem değil ümmetin vahyi taşıyan ve ilmi mirasını sürdüren

[65] Buhârî, *Sahîhu'l-Buhârî*, "Fezâilü'l-Kur'ân", 21.

bir kurum olduğunu ortaya koyar. Nitekim sahâbe arasında, hafızların toplum içindeki etkileri ve rehberlikleri Kur'an'ın hem anlaşılması hem de öğretilmesinde belirleyici olmuştur. Bu bağlamda hafızlık hem bireysel bir ibadet ve erdem ölçütü hem de toplumsal ilmî ve ahlâkî düzenin güvence mekanizması olarak işlev görür.

Hadislerdeki vurgular hafızlığın lafzın korunmasıyla sınırlı kalmayıp vahyin anlamıyla yaşanması, ahlâkî ve fiilî örnekliğin tesis edilmesi ve ümmetin ilmî hafızasının devam ettirilmesi açısından hayati bir işlev üstlendiğini ortaya koyar. Hafız, Kur'an ile kurduğu derin ilişki sayesinde hem geçmişin hem de geleceğin emanetini taşıyan bir bekçi hâline gelir. Onun varlığı ümmetin irfan ve ilmî hafızasının teminatıdır. Bu perspektiften bakıldığında hafızlık nebevî eğitim geleneğinin merkezi bir unsuru olarak Kur'an ile kurulan ilişkiyi belirleyen en güçlü ve kalıcı ölçütlerden biridir. Dolayısıyla hafız bilgiye sahip olan bir birey olmasının yanı sıra vahyi yaşatan toplumsal ilmî mirası koruyan ve geleceğe aktaran bir temsilcidir. Sonuç olarak Kur'an hafızlığı bireysel ibadet ve erdem ile toplumsal ilmî sorumluluğun kesiştiği bir noktada konumlanır. Dolayısıyla kim kelâm-ı ilâhîyi muhafaza ederse sadece bir bilgiyi değil, bir medeniyeti ve ümmetin ilmî damarını yaşatmış olur. Bu bakımdan hafızlık nebevî eğitim ve İslâmî ilim geleneğinin devamlılığını sağlayan, birey ve toplum arasında köprü kuran, vahyi hem koruyan hem de yaşatan bir disiplin olarak hayati bir rol üstlenmektedir.

Kaynakça

Abd b. Humeyd, Ebû Muhammed Abd b. Humeyd b. Nasr el-Kissî. el-Müntehab min Müsnedi ʿAbd b. Humeyd. ed. Şeyh Mustafa ady. Daru Belensiyete li'n-Neşr ve't-Tevzi', 2002.

Aydınlı, Abdullah. Hadis Istılahları Sözlüğü. İstanbul: Timaş Yayınları, 1987.

Azîzî, Ali b. Ahmed el-Bûlâk el-. es-Sirâcü'l-Münîr Şerhu Cami'i's-Sağîr, ts.

Bağdadî, Hatîb el-. Târihu Bağdad. thk. Beşşar Avvad Ma'ruf. 16 Cilt. Beyrut: Dâru'l Garbi'l İslâmî, 2002.

Baktır, Mustafa. "Suffe". Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. 37/469-470. İstanbul: TDV Yayınları, 2009.

Bedruddîn el-ʿAynî, Ebû Muhammed Mahmûd b. Ahmed. ʿUmdetu'l-Kârî Şerhu Sahîhi'l-Buhârî. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-ʿArabî, ts.

Beyhakî, Ebû Bekr Ahmed b. el-Hüseyin b. ʿAlî el-Hüsrevcirdî el-. el-Âdâb - Beyhakî. Beyrut: Muessesetu'l-Kutubi's-Sekâfiyye, 1408.

Beyhakî, Ebû Bekr Ahmed b. el-Hüseyin b. ʿAlî el-Hüsrevcirdî el-. es-Sunenu'l-Kubrâ. ed. Muhammed ʿAbdulkâdir ʿAtâ. Beyrut: y.y., 1424.

Bozkurt, Nebi. "Hâfız". Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. 15/74-78. İstanbul: TDV Yayınları, 1997.

Bozkurt, Nebi. "Mukabele". Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. 31/100-101. İstanbul: TDV Yayınları, 2006.

Buhârî, Ebû ʿAbdullâh Muhammed b. İsmâʿîl b. İbrâhîm el-Buhârî el-. Sahîhu'l-Buhârî. ed. Mustafa Dîb el-Buġâ. Dımaşk: Dâru İbn Kesîr; Dâru'l-Yemâme, 5. Basım, 1414.

Çakır, Mesut - Horoz, Yavuz. "Hafızlığı Teşvik Eden Hadisler Üzerine Genel Bir Değerlendirme". Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 5/9 (01 Ocak 2018), 118-140. https://doi.org/10.17050/kafkasilahiyat.388588

Dârimî, Abdullah b. Abdurrahman. es-Sünen. thk. Hüseyin Selim Esed Dârânî. 4 Cilt. Suudi Arabistan: Daru'l-Mugnî li'n-Neşr ve't-Tevzi', 2000.

Ebû Dâvûd, Suleymân b. el-Eşʿas es-Sicistânî. Sunenu Ebî Dâvûd. ed. Şuʿayb el-ʾArnaʾût. b.y.: Dâru'r-Risâleti'l-ʿÂlemiyye, 2009.

Ebû Naṣr el-Cevherî, Ebû Naṣr İsmail b. Ḥammâd el-Cevherî el-Fârâbî. Tâcu'l-Luğa ve Ṣıḥâḥu'l-ʿArabiyye. thk. Aḥmed ʿAbdulğafûr ʿAṭṭâr. 6 Cilt. Beyrut: Dâru'l-ʿİlm li'l-Melâyîn, 1407/1987.

Ebû ʿAvâne, Ebû ʿAvâne Yaʿkûb b. İshâk en-Nîsâbûrî. Mustahrecu Ebî ʿAvâne. ed. Eymen b. ʿÂrif ed-Dimeşkî. Beyrut: Dâru'l-Maʿrife, 1419.

Hanbel, Ahmed b. el-Müsned. Beyrut: Müessesetü'r-risâle, 2001.

Heysemî, Ebu'l-Hasan Nûruddîn ʿAlî b. Ebî Bekr b. Suleymân el-. Mecmaʿu'z-Zevâîd ve Menbaʿu'l-Fevâid. ed. Husâmeddîn el-Kudsî. Kahire: Mektebetu'l-Kudsî, 1414.

Hindî, Alâüddîn Ali b. Hüsâmeddîn el- Müttakî. Kenzü'l-Ummâl fî Süneni'l-Akvâl ve'l-ef'âl,. thk. Bekrî Hayyânî, Safvet es-Sekkâ. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, ts.

Humeydî, Ebû Bekr ʿAbdullâh b. ez-Zubeyr el-Kureşî el-Esedî el-. el-Musned. ed. Hasen Selîm Esed ed-Dârânî. Dımaşk: Dâru's-Sekâʾ, 1996.

İbn Abdülber, Ebû Ömer Cemâlüddîn Yûsuf b. Abdillâh b. Muhammed. Câmi'u beyâni'l-ilmi ve fazlihî. Suudi Arabistan: Dâru Ibnu'l-Cevzî, 1994.

İbn Caʿd, Ebü'l-Hasan Ali b. Ca'd b. Ubeyd El-Cevheri Ali b. Ca'd. Müsnedü İbn Ca'd. Beyrut: Müessesetü Nâdir, 1990.

İbn Ebî Şeybe, Ebû Bekr. el-Kitâbu'l-musannef fi'l-ehâdîs ve'l-ʾâsâr. thk. Kemâl Yûsuf el-Hût. 7 Cilt. Riyad: Mektebu'-r-Ruşd, 1989.

İbn Hacer el-Askalânî, Ebü'l-Fazl Şihâbüddîn Ahmed b. Alî b. Muhammed. Fethu'l-bârî bi-şerhi Sahîhi'l-Buhârî. Mısır: el-Mektebetü's-Selefiyye, 1390.

İbn Huzeyme, Ebû Bekr Muhammed b. İshâk b. Huzeyme en-Nîsâbûrî. Sahîhu İbni Huzeyme. ed. Muhammed Mustafâ el-ʾAʿzamî. Beyrut: el-Mektebu'l-İslâmî, ts.

İbn Salah, Osman b. Abdurrahman. Mukaddimetu İbn Salah- Marifetu Envai Ulumi'l-Hadis. thk. Abdullatif Hemim- Mahir Yasin el-Fahl. Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2002.

İbn Saʿd, Ebû Abdullâh el-Bağdâdî. et-Tabakâtü'l-Kübrâ. thk. İhsân Abbâs. Beyrut: Dâru Sâdır, 1968.

Ḳāḍî ʿİyâḍ, Ebû'l-Faḍl ʿİyâḍ b. Mûsâ. İkmâlu'l-muʿlim bi fevâʾidi Müslim. thk. Yaḥyâ İsmâʿîl. Mısır: Dâru'l-Vefa, 1998.

Kastalânî, Ebû'l-ʿAbbâs Ahmed b. Muhammed el-. İrşâdu's-Sârî li Şerhi Sahîhi'l-Buhârî. Mısır: el-Matbaʿatu'l-Kubrâ'l-Emîrîyye, 1323.

Köksal, M. Asım. "Dârülerkam". Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. 8/520-521. İstanbul: TDV Yayınları, 1993.

Kurtubî, Ebû Abdullah Muhammed b. Ahmed el-. el-Câmiʿ li-ahkâmi'l-Kurʾân. thk. Abdullah b. Abdulmuhsin. 24 Cilt. Beyrut: Müessesetu'r-Risale, 2006.

Müslim, Ebü'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc. el-Câmiʿu's-sahîh. Beyrut: Daru ihyâi't-Türâsü'l-arabiyye, 1955.

Nevevî, Ebû Zekeriyyâ Muhyiddîn Yahyâ b. Şeref en-. et-Tibyân fî Âdâbi Hameleti'l-Kur'ân. Beyrut: y.y., 1414.

Nevevî, Ebû Zekeriyyâ Muhyiddîn Yahyâ b. Şeref en-. Şerhu'n-Nevevî ʿalâ Muslim. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-ʿArabî, 1392.

Önkal, Ahmet. "Bi'rimaûne". Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. 6/195-196. İstanbul: TDV Yayınları, 1992.

Râmehurmuzî, Ebû Muḥammed el-Ḥasen b. ʿAbdurraḥmân b. Ḫallâd el-Fârisî er-. el-Muḥaddiṯu'l-Fâṣıl beyne'r-Râvî ve'l-Vâʿî. thk. Muḥammed ʿAccâc el-Ḫaṭîb. Beyrut: y.y., 1404.

Şahin, Davut. "Hz. Ömer'in Kur'ân'ı Anlama ve Yorumlama Yöntemleri". Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 2/3 (01 Haziran 2013), 45-66.

Taberânî, Ebü'l-Kāsım Müsnidü'd-dünyâ Süleymân b. Ahmed b. Eyyûb. el-Muʿcemü'l-evsat. Kâhire: Dârü'l-haremeyn, 1995.

Tayâlisî, Ebû Dâvûd Süleymân b. Dâvûd b. el-Cârûd et-. el-Müsned. ed. Muhammed b. Abdulmuhsin et-Türkî. Mısır: Daru Hicr, 1999.

Tirmizî, Ebû Îsâ Muhammed b. Îsâ b. Sevre et-. Sünenü't-Tirmizî. ed. Beşşâr Avvâd Ma'rûf. Beyrut: Dârü'l-Garbi'l-İslâmî, 1998.

Vâkıdî, Ebû ʿAbdullâh Muhammed b. ʿOmer b. Vâkıd el-Eslemî el-. el-Meğâzî. ed. Marsden Jones. Beyrut: Dâru'l-ʿİlmî, 1409.

Zürkânî, Muhammed Abdulazim. Menâhilu'l-irfân. Kahire: İsa el-Babi el-Halebi Matbaası, 3., ts.

Amasya İlahiyat Dergisi - Amasya Theology Journal

e-ISSN 2667-6710
Mart / March 2026, Özel Sayı: 147-183.

HÂFIZLIK TARİHİNDE KAYIP BİR YÖNTEM: AMR B. UBEYD'İN *ECZÂÜ SELÂSİ MI'E VE SİTTÎN* ADLI RİSÂLESİ (360 GÜNLÜK BİR USUL)

Hüseyin ÇELİKKOL

Arş. Gör., Çankırı Karatekin, İslami İlimler Fakültesi, Kur'an'ı Karîm Okuma ve Kıraat Ana Bilim Dalı /
Doktora Öğrencisi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı

Research. Assistant, Çankırı Karatekin University,mFaculty of Islamic Sciences, Department of Qur'anic Recitation and Qiraat Studies /
PhD Student, Ankara Yıldırım Beyazıt University,
Institute of Social Sciences, Department of Basic Islamic Sciences

Çankırı / Türkiye
huseyinn.celikkol@gmail.com
https://ror.org/011y7xt38

Mustafa AKDAĞ

Arş. Gör., Çankırı Karatekin, İslami İlimler Fakültesi, Tefsir Ana Bilim Dalı /
Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, Tefsir Bilim Dalı

Research. Assistant, Çankırı Karatekin University, Faculty of Islamic Sciences, Department of Tafsir /
PhD Student, Ankara University, Institute of Social Sciences,
Department of Basic Islamic Sciences, Department of Tafsir

Çankırı / Türkiye
huseyinn.celikkol@gmail.com
https://ror.org/011y7xt38

Atıf | Cite as

Çelikkol, Hüseyin – Akdağ, Mustafa. "Hâfızlık Tarihinde Kayıp Bir Yöntem: Amr b. Ubeyd'in *Eczâü Selâsi Mi'e ve Sittîn* Adlı Risâlesi (360 Günlük Bir Usul)".
Amasya İlahiyat Dergisi, Özel Sayı (Mart 2026): 147-183.
https://doi.org/10.18498/amailad.1804595 | https://aid.amasya.edu.tr

MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

Makale Türü:
Araştırma Makalesi
Süreç:
Gönderim Tarihi: 15 Ekim 2025
Kabul Tarihi: 13 Şubat 2026
Yayımlanma Tarihi: 25 Mart 2026
Hakemlik Süreci:
Bu makale, editöryal ön değerlendirmeyi takiben çift taraflı kör hakemlik süreci kapsamında en az iki dış hakem ve bir iç hakem tarafından değerlendirilmiştir.
Benzerlik Taraması:
Makale, intihal tespit yazılımları (İntihal.net / Turnitin / iThenticate) kullanılarak taranmıştır.
Araştırma Etiği Beyanı:
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklar eksiksiz biçimde kaynakçada belirtilmiştir.
Yapay Zeka Etik Beyanı:
Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sırasında yapay zeka tabanlı hiçbir araç veya uygulamanın kullanılmadığını beyan ederler. Tüm içerik, yazarlar tarafından kabul görmüş bilimsel araştırma yöntemleri ve etik standartlara uygun olarak üretilmiştir
Etik Kurul Onayı:
Bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmeyen nitelikte olup veriler literatür taraması ve yayımlanmış kaynaklara dayanmaktadır.
Yazar Katkıları:
Araştırma Tasarımı: HÇ (%50) – MA (%50 | Veri Toplama: HÇ (%50) – MA (%50) | Veri Analizi ve Yorumlama: HÇ (%40) – MA (%60) | Makalenin Yazımı: HÇ (%60) – MA (%40) | Revizyon ve Yayına Hazırlık: HÇ (%50) – MA (%50).
Çıkar Çatışması Beyanı:
Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.
Finansman Bilgisi:
Bu araştırma için herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans:
Yazarlar, yayımlanan çalışmalarının telif hakkını muhafaza eder. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmaktadır.
Etik Bildirim:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr |
https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Article Type:
Research Article
Article History:
Received: 15 October 2025
Accepted: 13 February 2026
Published: 25 March 2026
Peer Review:
Following an initial editorial screening, this article was evaluated through a double-blind peer review process by at least two external reviewers and one internal reviewer.
Plagiarism Check:
The manuscript was screened for plagiarism using similarity detection software (İntihal.net / Turnitin / iThenticate).
Ethical Statement:
The authors confirm that this study was conducted in accordance with the principles of academic research and publication ethics, and that all sources used are appropriately cited.
Artificial Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.
Ethics Committee Approval:
This study does not require ethics committee approval, and the data are based on a literature review and published sources.
Author Contributions:
Study Design: HÇ (50%) – MA (50%) | Data Collection: HÇ (50%) – MA (50%) | Data Analysis and Interpretation: HÇ (40%) – MA (60%) | Manuscript Writing: HÇ (60%) – MA (40%) | Revision and Submission Process: HÇ (50%) – MA (40%).
Conflict of Interest:
The authors declare no conflict of interest.
Grant Support:
This research received no specific grant from any funding agency, commercial entity, or non-profit organization.
Copyright & License:
The authors retain the copyright of their work. This article is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Complaints:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr |
https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

.

Öz

Kur'an'ın nüzulünden itibaren başlayan hâfızlık eğitimi tarihinde, ezberleme yöntemlerine dair çeşitli usuller geliştirilmiştir. Sûre sûre ezberlemek veya cüz cüz ezberlemek, Mushaf tertibine göre ezberlemek, Mushaf tertibinin aksi istikametinde ezberlemek, her cüzün son sayfalarından başlayıp ilk sayfalarına doğru sırasıyla ezberlemek bu usullerden bazılarıdır. Ayrıca Kur'an, erken dönemlerden itibaren harf veya kelime sayısına göre muhtelif şekillerde tasnif edilmiş ve bu hususta iki, üç, dört, beş, altı, yedi, sekiz, on ve daha fazla taksimatlara tabi tutulmuştur. Hicrî ikinci asırda Halife Mansûr'un (öl. 158/775) talebi üzerine Amr b. Ubeyd (öl. 144/761), bir yıl içinde ezberlenebilmesi amacıyla Mushaf'ı 360 güne ayırmış, ilk etapta on iki cüze ayırdığı her bir bölümü birleştirip toplamda 30 cüz ve 60 hizb şeklinde kategorize etmiştir. Amr bu taksiminde, gramer/mana yahut konu bütünlüğünü değil, harf ya da kelime sayısını esas almıştır. Nitekim Kur'an'ın harf veya kelime sayısına göre yapılan tasnifleriyle Amr'ın söz konusu taksimi arasında büyük oranda benzerlik mevcuttur. Halen mahtut olan ve Amr'a nispet edilen Eczâü Selâse Mi'e ve Sittîn adlı risâle de işte bu ayrımla ilgilidir. Kaynaklarda Amr b. Ubeyd'in eserleri arasında zikredilmeyen söz konusu risâle günümüze ulaşmıştır. Tespit edebildiğimiz kadarıyla, bu yazma nüshada yer alan taksime ilk defa Sehâvî (öl. 643/1245) değinmiştir. Günümüzde ise Fuat Sezgin mevzubahis risâleden söz etmiş ve risâlenin başında yer alan rivayeti dikkate alarak eseri Amr b. Ubeyd'e nispet etmiştir. Her ne kadar klasik literatürde Amr'a bu isimde bir eser nispet edilmese de onun pek çok hutbe ve risâlesinin varlığından söz edilmesi, ayrıca Sehâvî'nin eserinde bu taksimi Amr'a nispet etmesi ve kataloglarda söz konusu risâlenin ona atfedilmesi eserin Amr'a ait olduğu hususunda bir şüphenin bulunmadığı yönünde bir kanaate sevk etmektedir. Bu yazının amacı, bir hâfızlık usulü olarak pek bilinmeyen ve yaygınlaşmamış olan bir metodu ve bu metottan bahseden mahtut bir risâleyi gün yüzüne çıkarmak ve diğer hâfızlık yöntemleriyle karşılaştırarak bu metodu avantajları ve dezavantajları açısından mukayese etmektir. Çalışmada kavramsal analiz, dokuman analizi, literatür taraması ve mukayeseli analiz gibi teknikler kullanılmıştır. Netice itibariyle Kur'an'ın, bir yıl içerisinde ezberlenmesini kolaylaştırmak amacıyla ilk defa Amr b. Ubeyd tarafından 360 bölüme ayrıldığı ve Amr'ın bu taksimi yaparken Kur'an'ı ilk kez harf veya kelime sayısına göre otuzlu cüzlere ve altmışlı hizblere ayırdığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kırâat, Hâfızlık, Amr b. Ubeyd, Eczâü Selâsi Mi'e ve Sittîn, Yöntem.

A Lost Method in the History of Qur'an Memorization: ʿAmr b. ʿUbayd's Treatise *Eczâü Selâsi Mi'e ve Sittîn* (The 360-Day Method)

Abstract

Since the revelation of the Quran, various methods have been developed for memorization in the history of Quranic education. Some of these methods include memorizing surah by surah or juz by juz, memorizing according to the order of the Mushaf, memorizing in the reverse order of the Mushaf, and memorizing sequentially from the last pages of each juz to the first pages. Moreover, from early times, the Qur'an has been classified in various ways according to the number of letters or words, and in this regard, it has been divided into two, three, four, five, six, seven, eight, ten, and more sections. In the second century of the Hijra, at the request of Caliph al-Mansūr (d. 158/775), ʿAmr b. ʿUbayd (d. 144/761) divided the Mushaf into three hundred and sixty sections so that it could be memorized within a year.

Initially dividing it into twelve parts, he later combined these to form a categorization of thirty juz and sixty ḥizb. In his division, ʿAmr did not prioritize grammatical, semantic, or thematic coherence; rather, he based his method on the number of letters or words. Indeed, there is a high degree of similarity between ʿAmr's division and the classifications of the Qur'an based on the number of letters or words. A manuscript treatise attributed to him, titled Eczâü Selâse Mi'e ve Sittîn deals precisely with this division. Although this treatise is not listed among ʿAmr b. ʿUbayd's works in traditional sources, the manuscript has survived to the present day. As far as can be determined, al-Sakhāwī (d. 643/1245) was the first to mention the division found in this manuscript. In contemporary times, however, Fuat Sezgin has made reference to the aforementioned treatise and, based on the narration at its beginning, attributed it to ʿAmr b. ʿUbayd. Although no work by this name is attributed to Amr in classical literature, the fact that many of his sermons and treatises are mentioned, and the fact that al-Sakhāwī attributes this division to Amr in his work and that the treatise in question is attributed to him in catalogs, leads to the conclusion that there is no doubt that the work belongs to ʿAmr. The aim of this study is to bring to light a method that is not well known or widespread as a method of memorization and a manuscript treatise that mentions this method, and to compare this approach with other memorization methods in terms of its advantages and disadvantages. In this context, techniques such as conceptual analysis, document analysis, literature review, and comparative analysis were used in the research. It was concluded that the Quran was first divided into three hundred and sixty sections by Amr b. Ubayd to facilitate its memorization within a year, and that Amr divided the Quran into thirty juzs and sixty ḥizbs for the first time based on the number of letters or words.

Keywords: Qirāʾāt, Memorization of the Qur'an, ʿAmr ibn ʿUbayd, Eczâü Selâsi Mi'e ve Sittîn, Method.

Giriş

Kur'an'ın muhafazası, nâzil olduğu dönemden itibaren İslâm toplumu için öncelikli bir mesele olmuştur ve bu muhafaza, hıfz ve kitâbet olmak üzere iki temel yöntem üzerinden gerçekleştirilmiştir. Hz. Peygamber (s.a.v.), Cebrâil (a.s.) aracılığı ile kendisine indirilen Kur'an âyetlerini ezberlemiş, ardından sahâbeye bu âyetleri öğretmiştir. Sahâbe de vahyin ilk dönemlerinde Kur'an'ı hem ezber yoluyla hem de kitâbet vasıtasıyla kayıt altına almıştır.[1] Hz. Peygamberin vefatından sonraki dönemde Kur'an'ın muhafazası noktasında hafızlık meselesine ihtimam gösterilmiştir. Bu minvalde Kur'an hıfzı zamanla bireysel gayretten öteye geçerek müesseseleşme sürecine girmiş ve çeşitli hâfızlık sistemleri ve bu sistemlerin esas aldığı taksimatlar varlık kazanmıştır. Söz konusu bu sistemler, tarihi süreç içerisinde dönemlere göre farklılık gösterse de ağırlıklı olarak klasik taksim şeklinde nitelendirilen cüz ve hizb esaslı taksimat üzerinden uygulanmıştır. Bununla birlikte, klasik taksimin dışında kalan ve literatürde yeterince ele alınmamış olan alternatif hâfızlık sistemlerinin varlığı da dikkat çekmektedir. Bu çalışma, literatürde bugüne kadar kapsamlı bir incelemeye konu edilmemiş olmakla birlikte özgün bir hâfızlık sistemi olarak değerlendirilmesi mümkün görünen bir usulü incelemektedir. İncelenecek bu usul, Amr b. Ubeyd'e isnat edilen ve Kur'an'ı 360 bölüme taksim eden *Eczâu ŝelâŝi mi'e ve sittîn* başlıklı bir yazma risalede ele alınmaktadır.

Tespit edilebildiği kadarıyla risâle üzerine yapılmış müstakil bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak bazı klasik kaynaklarda ve son dönem çalışmalarda böyle bir risalenin varlığından söz edilmiştir.[2] Bu bağlamda

---

1 Bu yazım faaliyetinin sahâbenin tamamını kapsamadığını, Hz. Peygamber'in bu eylem için ashâb arasından bazı kimseleri vahiy kâtibi olarak görevlendirdiğini ifade etmek gerekir. Ayrıca Hz. Peygamber, nâzil olan âyetlerin ne şekilde ve hangi sûreye yazılması gerektiğini de vahiy katiplerine bildirmiştir. Ebû Şâme el-Makdisî, *el-Mürşidü'l-vecîz ilâ ʿulûm tetaʿalleḳu bi'l-Kitâbi'l-ʿAzîz*, thk. Tayyar Altıkulaç (Beyrut: Dâru Sâdır, 1975), 33; Muhammed Abdülazîm ez-Zürkânî, *Menâhilü'l-'irfân fi 'ulûmi'l-Kur'ân* (Matbaatü İsa el-Babi el-Halebi, ts.), 1/366-367; Mehmed Emin Maşalı, *Kur'an'ın Metin Yapısı* (Ankara: OTTO Yayınları, 2015), 44; İrfan Çakıcı, "Kur'ân'ın Korunmasında Hıfz ve Kitabet", *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi* 11/2 (2019), 587; Abdulhekim Ağırbaş, "Hz. Peygamber Döneminde Kur'an/Kırâat Eğitim-Öğretimi", *Dârülhadis İslami Araştırmalar Dergisi* 1 (2021), 104. Meselenin hıfz boyutuna, hafızlığın tarihsel sürecinin ele alındığı bölümde değinilecektir.

2 Alemüddîn es-Sehâvî, *Cemâlü'l-kurrâ' ve kemâlü'l-ikrâ'*, thk. Abdü'l-Hak Abdü'd-Dâim

makalenin amacı; içeriği, teorisi ve yöntemi üzerinden risalenin mahiyetini ortaya koymak, Amr b. Ubeyd'e nispetini tespit etmek, risâlede ortaya konan hâfızlık sistemini klasik hâfızlık sistemleriyle karşılaştırarak literatürdeki konumuna dikkat çekmek ve risâleyi kapsamlı bir incelemeye tabi tutarak literatüre kazandırmak olarak ifade edilebilir. Bu amaçlar doğrultusunda dört ana başlıktan oluşan çalışmanın ilk başlığında hâfızlık kavramının lügavî ve ıstılâhî tanımlarına yer verilecek, ikinci başlıkta hâfızlık olgusunun tarihsel gelişimi ve değişimi dönemler üzerinden incelenerek günümüzdeki uygulamalara değinilecektir. Üçüncü başlıkta Amr b. Ubeyd'in hayatına, ilmi kişiliğine ve eserlerine kısaca temas edilecektir. Dördüncü başlıkta ise araştırmanın temel kaynağı olan ilgili risâle, aidiyet, nüsha bilgisi ve içerik yönünden ele alınacak, ayrıca Amr b. Ubeyd'in yapmış olduğu hâfızlık taksimatı gün gün tablo üzerinden gösterilecektir. Sonuç kısmında ise elde edilen bulgular sıralanacaktır.

1. Kavramsal Çerçeve

Hâfız kelimesinin anlam çerçevesini çizmeden önce bu kelimenin kökünü oluşturan h-f-z "حفظ" fiilinin mastar formu olan "hıfz" kavramı üzerinde durmak gerekmektedir. Lügatte hıfz, bazen anlama yolu ile elde edilen bilginin zihinde yerleşip sabit kalmasını sağlayan zihinsel bir meleke olarak tanımlanırken bazen de bir şeyin zihinde muhafaza edilmesi anlamında kullanılmaktadır. Bu kavram, gözetme, ilgilenme ve koruma fiilleriyle de ilişkilendirilmiştir.[3] Bu kelimenin zıddı ise Arapçada nisyân şeklinde geçmektedir.[4] Lügavî açıdan hıfz lafzı ayrıca idrak edilen

Seyfü'l-Kâdî (Beyrut: Müessesetü'l-Kütübi's-Sekâfiyye, 1999), 1/453; Fuat Sezgin, *Geschichte des arabischen Schrifttums* (Leiden: Brill, 1967), 1/597; Josef van Ess, *Theologie und Gesellschaft im 2. und 3. Jahrhundert Hidschra* (Berlin - New York: Walter de Gruyter, 1991), 2/300; İbrahim Köç, *Mu'tezile'nin Tarihsel Gelişiminde Amr b. Ubeyd'in Yeri* (Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2023), 94-95; Mehmet Kara, *Sayısal Boyutuyla Kur'an Metni Addu'l-Ây İlmi* (İstanbul: İFAV, 2024), 108-109. *Cemâlü'l-kurrâ'* adlı eserde diğer çalışmalara nazaran yazma nüsha daha detaylı ele alınsa da bu kitabın ilgili bölümü de nüshayı tam olarak anlamlandırmada yetersiz kalmaktadır. Risâlenin Amr b. Ubeyd'e Aidiyeti başlığı altında söz konusu bölüme ayrıca yer verilecektir.

3 Râgıb el-Isfahânî, *el-Müfredât fî garîbi'l-Kur'ân*, thk. Safvân Adnan ed-Dâvûdî (Dımeşk: Daru'l Kalem, 1992), 244.

4 İbn Manzûr, *Lisanü'l-Arab* (Beyrut: Daru Sâdır, 1993), 7/441.

görsellerin zabtı, tekrar ile canlı tutmak, gafletin azlığı olarak da anlamlandırılmaktadır.[5]

Bu bağlamda hâfız kavramı etimolojik açıdan Arapça bir kelime olup, h-f-z "حفظ" sülâsî kökünden türeyip isim olarak korumak, muhafaza etmek, ezberlemek, saklamak; sıfat olarak ise hatırlayan, gaflete düşmeyen, koruyan, gözetip kollayan ve yöneten anlamlarında kullanılmaktadır.[6] Morfolojik açıdan değerlendirildiğinde hâfız kelimesi ismi fâil vezninde olup benzer kullanımla koruyan, muhafaza eden anlamlarına gelmektedir. Lügatte bu kelimenin çoğulu huffâz şeklinde geçmektedir.[7]

Hâfız kavramının ıstılâhî kullanımda en genel tanımı ise "Kur'an'ı baştan sona ve eksiksiz ezberleyen kimse" şeklindedir.[8] Bu doğrultuda Kur'an'ı ezberleyen kimseler için farklı terimlerin de istihdam edildiği görülmektedir. Özellikle Kur'an'ın indirildiği ilk dönemlerde bir kısmını ya da tamamını ezberleyenleri nitelendiren "cem" kelimesi bu minvalde kaynaklarda zikredilmektedir. Hadis ve tabakât kaynaklarında Hz.

---

5 Seyyid Şerîf Cürcânî, *Kitâbu't-Taʿrîfât*, thk. Heyet (Beyrut: Daru'l-Kütübi'l İlmiyye, 1403/1983), 89; Muhammed b. Ahmed el-Ezherî, *Tehzîbu'l-Luğa*, thk. Muhammed Avd Mir'ab (Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, 2001), 4/265. Kelimenin lügavî tanımı için ayrıca bk. Mehmet Dağ - İbrahim Tetik, *Nüzûl Dönemi Kur'ân Tarihi Rivayet Merkezli Bütüncül Bir Okuma* (İstanbul: KURAMER Yayınları, 2023), 130.

6 İsmail b. Hammad el-Cevherî, *Tâcu'l-luğa ve sıhâhu'l-Arabiyye*, thk. Şihabüddin Ebû Amr (Beyrut: Dârü'l-Fikr, 1407/1987), 1/224; Isfahânî, *el-Müfredât*, 245; İbn Manzûr, *Lisanu'l-Arab*, 7/441. Ayrıca bk. Yaşar Kurt, "Kur'ân'ın Korunmasında Hâfızlık Müessesesi", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/22 (2012), 230; Hatice Şahin Aynur, *"Kur'an Hıfzı" Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri* (Ankara: Diyanet İşleri Başanlığı Yayınları, 2015), 24; Çakıcı, "Kur'ân'ın Korunmasında Hıfz ve Kitabet", 584; Hülya Baştürk, "İlk Dönem Hafızlığının Günümüzdeki Hâfızlık Eğitimi ile Karşılaştırılması", *Genç Akademisyenler Birliği Sosyal Bilimler Dergisi* 2/1 (2022), 148; Betül Özden, *Hâfızlık Olgusu ve İnsan Üzerindeki Etkileri* (Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024), 5.

7 Ezherî, *Tehzîbu'l-Luğa*, 4/265.

8 Muhammed Nâsıruddîn el-Elbânî, *es-Silsiletu's-sahîha* (Riyad: Mektebetü'I-Me'arif, ts.), 5/281; Bk. Abdullah Emin Çimen, "Hâfızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hâfızlık Çalışmalarıyla İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamlaştırılmasında Bir Metot Denemesi", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 18 (2007), 95; Kurt, "Kur'ân'ın Korunmasında Hâfızlık Müessesesi", 230; Nihat Temel, *Kırâat ve Tecvid Istılahları* (İstanbul: İFAV, 2018), 70; Yavuz Fırat, *Tecvîd ve Kıraat İlmi Terimleri Sözlüğü* (İstanbul: Hacıveyizade İlim ve Kültür Vakfı Yayınları, 2018), 104; Dağ - Tetik, Nüzûl Dönemi Kur'ân Tarihi, 131.

Peygamber döneminde Kur'an'ı cemedenler ifadesinin geçtiği bölümlerde zikredilen sahâbî isimleri dikkate alındığında bu görüş ağırlık kazanmaktadır.[9] Hâfız kavramı için ayrıca kârî/kurrâ, mukrî, hâmil, hâmilü'l/hameletü'l-Kur'ân, ehlü'l-Kur'ân ve sahibü'l-Kur'ân gibi lafızlar kullanılmaktadır.[10]

Kur'an'da h-f-z kökünden türeyen kelimeler hâfız, hafîz, mahfûz, el-hafeza gibi farklı vezinlerde kırk iki âyette bulunmaktadır. Söz gelimi, insan odaklı bir yaklaşımla değerlendirildiğinde bu kelimelerden hâfız; koruyup gözetmek, muhafaza etmek, bilmek, namaz kılmak, had ve sınırları bilmek, ırz ve namusu korumak gibi anlamlarda kullanılırken hafîz; koruyan, sakınan, muhafaza eden, muhafızlık ve bekçilik yapan anlamlarına gelmektedir. Mahfûz ise iki yerde geçmekle birlikte saklanmış, muhafaza edilmiş, kötü, çirkin fiillerden uzak tutulmuş gibi manalarda kullanılmaktadır.[11]

Bu tanımlamalardan sonra hâfızlık geleneğinin tarihi arka planını ve günümüzde dünyanın çeşitli bölgelerinde hâfızlık uygulamalarına da kısaca değinilecektir. Böylelikle Amr b. Ubeyd'e nispet edilen söz konusu yazma risâledeki hâfızlık metodunun gelenek içerisindeki konumunun tespitine çalışılacaktır.

2. Hâfızlık Geleneğinin Tarihsel Süreci ve Günümüzdeki Uygulamalar

Bilindiği üzere Kur'an'ın nazil oluş sürecinin başından itibaren âyetlerin ezberi doğrudan dönemin İslâm toplumunun bir pratiği olarak temayüz etmiştir. Hz. Peygamber bu bağlamda ilâhî vahyi hem vahiy kâtiplerine yazdırmış hem de sahâbeye ezberletmiştir. Onun namazlardaki Kur'an tilâveti, vahiy geldiğinde nâzil olan âyetleri hemen

---

9 Muhammed b. İsmâîl el-Buhârî, *Sahîhu'l-Buhârî* (Dımeşk: Dâru Tavki'n-Necât, 2001), 6/187 (Hadis No: 5003); İbn Saʿd, *et-Tabakâtu'l-kübrâ*, thk. Muhammed Abdulkâdir Atâ (Beyrut: Daru'l Kütübi'l İlmiyye, 1410/1990), 2/271; Bedrüddîn el-Aynî, *Umdetu'l-kârî şerhu sahîhi'l-Buhârî* (Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, ts.), 12/272.

10 Şahin Aynur, *Kur'an Hıfzı*, 25-26; Kurt, "Kur'ân'ın Korunmasında Hâfızlık Müessesesi", 231; Çimen, "Hâfızlık Müessesesi", 94-95; Baştürk, "İlk Dönem Hafızlığının Günümüzdeki Hâfızlık Eğitimi ile Karşılaştırılması", 148. Kavramların detaylı açıklaması için ayrıca bk. Dağ - Tetik, *Nüzûl Dönemi Kur'ân Tarihi*, 139-146.

11 Bk. Abdülbâkî Muhammed Fuad, *el-Muʿcemü'l-müfehres li-elfâzi'l-Kur'âni'l-Kerîm* (Kâhire: Dârü'l-Kütübi'l-Mısriyye, 1945), 207-208. Ömer Aslan, *Kur'ân'da Hıfz Kavramı* (İstanbul: Asitan Kitap, 2018), 26-27; Özden, *Hafızlık Olgusu ve İnsan Üzerindeki Etkileri*, 7.

ashâba okuması ve belirlediği isimlere yazdırması, bilhassa genç olanları teşvik etmesi bu geleneğin oluşmasındaki yapı taşlarıdır. Ancak bu hıfz ameliyesi ya da Kur'an âyetlerinin tamamının ezberlenmesi sahâbenin tümünü kapsamamaktadır. Kimisi bazı âyet ve sûreleri ezberlerken kimisi de Kur'an'ın tamamını hıfzetmiştir.[12] Bu çerçevede Hz. Peygamber döneminde Kur'an'ın tamamını ezberleyen yahut Kur'an kırâati noktasında ön plana çıkan isimlerin sayısı hakkında kaynaklarda çeşitli bilgiler yer alsa da bu sayının kırk civarında olduğu görülmektedir.[13] Sahâbenin ezber uygulaması, bir mecliste bir sahâbînin on âyeti okuması ve diğerlerinin dinlemesi, devamında bir başka sahâbînin farklı on âyeti okuması ve orada bulunanların dinlemesi şeklinde gerçekleşmiş olduğu kaynaklarda zikredilmiştir.[14] Ayrıca sahâbenin, Hz. Peygamberden öğrendiği on ayetin içerdiği ilmi ve ameli yönleri tam olarak öğrenmedikçe ve hayatlarına tatbik etmedikçe sonraki on âyete geçmedikleri ifade edilmiştir.[15] Bununla birlikte söz konusu her on âyette mana bütünlüğü dikkate alınmıştır. Bugün aşır olarak isimlendirilen Kur'an'daki anlam bütünlüğü bulunan parçaların bu bağlamda sahâbe dönemine dayandığı ifade edilmektedir.[16] Kur'an eğitim ve öğretimi, mekân açısından bu dönemde risâletin Mekke döneminde Dârü'l-Erkâm'da, Medîne'de ise Mescid-i Nebevî başta olmak üzere Suffe ve diğer mescitlerde sürdürülmüş, Dârulkurrâ ismiyle kurulan Mehreme b. Nevfel'in (öl. 54/674) evindeki Kur'an eğitim mekânı gibi bazı evler de Kur'an eğitimi için teşrif edilmiştir.[17]

---

12 İbn Mücâhid, *Kitâbü's-seb'a fi'l-kırâât*, thk. Şevkî Dâyf (Kâhire: Dârü'l-Meârif, 1980), 5.

13 Makdisî, *Mürşidü'l-vecîz*, 40-42; İbnü'l-Cezerî, *en-Neşr fi'l-kırâ'âti'l-'aşr*, thk. Ali Muhammed ed-Dabbâ' (Beyrut: Daru'l Kütübi'l İlmiyye, ts.), 1/6. Ayrıca bk. Abdulhekim Ağırbaş, *Kırâat Eğitim-Öğretim Geleneği ve Günümüzdeki Uygulamalar* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2022), 33-34.

14 İbnü'l-Cezerî, *Ğâyetu'n-nihâye fi tabakâti'l-kurrâ'*, thk. Bergstraesser (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l- İlmiyye, 2006), 1,410; Ağırbaş, "Hz. Peygamber Döneminde Kur'an/Kırâat Eğitim-Öğretimi", 96.

15 Muhammed Abdülhay el-Kettânî, *et-Terâtibu'l-idâriyye nizâmü'l-hükûmeti'n-Nebeviyye* (Beyrut: Daru'l-Erkâm, ts.), 2/190.

16 Cebeci Suat, "Kur'an Öğretim Geleneği Olarak Hâfızlık Eğitimi", *Diyanet İlmi Dergi* 46/4 (ts.), 18.

17 Mustafa Kara, "Hâfızlık-Meal/Tefsir İlişkisi", *Çeşitli Yönleriyle Hafzılık Eğitimi*, ed. Hatice Şahin Aynur (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları Ensar Neşriyat, 2021), 143; Çimen, "Hâfızlık Müessesesi", 102; Ağırbaş, *Kırâat Eğitim-Öğretim Geleneği ve Günümüzdeki Uygulamalar*, 34-35.

Sahâbe sonrası tâbiûn ve tebeu't-tâbiîn dönemlerinde hâfızlık daha kapsamlı bir boyut kazanmıştır. Mekke, Medine, Kûfe, Basra, Şâm gibi dönemin önemli ilim merkezlerinde kırâat ekolleri oluşmaya başlamış dolayısıyla hâfızlıkta bu gelişmeler içerisinde kendisine yer bulmuştur. Bu devirde hâfızlık, bireysel bir ezber uğraşı olmaktan çıkmış kırâat ilmi ile irtibatlı bir disiplin şeklinde icra edilmeye başlanmıştır. Daha şâmil bir ifadeyle kırâatin bir ilim olarak kendisini göstermeye başlaması ile birlikte hâfızlık, tek bir kırâat imamının kırâati üzerinden Kur'an'ın hıfzının yapılmasından ziyade, farklı imamların mütevâtir kırâatleri çerçevesinde şekillenen bir hüviyete bürünmüştür. Bu bağlamda Kur'an'ın hıfz geleneği içerisinde Emevîler dönemi farklı kırâat vecihlerinin sistematik bir boyut kazandığı, Kur'an'ı ezberleyen ya da mütevâtir kırâatleri okumayı öğrenen kimselere icâzetnâmelerin verildiği bir dönem olmuştur.[18]

Abbâsiler dönemi ise Kur'an kırâati ve hâfızlık için kurumsallaşmanın görüldüğü bir dönem olarak temayüz etmiştir. Bu devirde Kur'an öğretimi için küttâb adı verilen mektepler açılmış, hâfızlık çocukların eğitiminde bir basamak mesabesinde kabul görmüştür. Emevîler zamanında da örnekleri görülen küttâblarda Kur'an hıfzı, hocanın okumuş olduğu âyetleri sürekli tekrar etmek suretiyle ezberlemeye dayanmaktadır. Bu bağlamda hıfz ameliyesinde, öncelikle Fâtihâ sûresi ezberletilmiş, ardından Nâs sûresinden Bakara sûresine doğru olacak şekilde sondan başa gidilmek suretiyle bir yol takip edilmiştir.[19] Yöntem olarak ise arz ve telakki usulleri esas alınmıştır. Buna göre telakki kısmını hocanın ezberlenecek bölümü okuması ve öğrencilerin dinlemesi oluştururken, arz kısmı ise öğrencinin ezberlemiş olduğu âyeti, bölümü tashih için hocasına sunmasından ibarettir.[20]

Selçuklu döneminde ise küttâbların yerine daha kurumsal bir yapı arz eden medreseler üzerinden hafızlık ve kırâat eğitimi sürdürülmüştür. Bu bağlamda Kur'an, kırâat ve hâfızlık eğitiminin gerçekleştirildiği dâru'l-kurrâ ya da dâru'l-huffâz adında medreseler kurulmuştur. Bunların ilk

---

18 Şahin Aynur, *Kur'an Hıfzı*, 44; Kara, "Hâfızlık-Meal/Tefsir İlişkisi", 146. Meselenin kırâat ilmi boyutuna çalışmanın kapsamı gereği değinilmeyecektir.

19 Şahin Aynur, *Kur'an Hıfzı*, 47.

20 Mehmet Mahfuz Söylemez, "İslam'ın Erken Dönemlerinde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri", *Dini Araştırmalar* 5/13 (2002), 67.

örneği 1001 tarihinde kurulan Reşâiyye Dâru'l-Kurrâ'sıdır. Osmanlı Devleti'nde ise Sıbyan Mektebi'nden sonra Selçuklu döneminde de eğitim faaliyetleri içerisinde yer alan dâru'l-huffâz ya da birtakım tarihçilere göre dâru'l-kurrâ adlı medreselerde hâfızlık eğitimi yapılmıştır.[21] Ancak bazı araştırmacılara göre dâru'l-kurrâ müessesesi dâru'l-huffâzın bir üst mertebesinde ihtisas düzeyinde eğitim veren mekânlardır.[22] Sıbyan mektebi ise Abbâsiler döneminde bulunan küttâb isimli kurumların karşılığı olarak ifade edilmiştir.[23]

Osmanlı döneminde hâfızlık eğitimi uygulaması noktasında birden fazla yöntem görülmektedir. Medreseye getirilen bir öğrenci Kur'an okumayı öğrendiğinde hâfızlığa başlatılır, önce yarım sayfa ezber vermesi istenirdi. Zamanla bu yarım sayfa artarak iki, üç sayfalara kadar çıkabilmekteydi. Öğrenci ezberlemiş olduğu kısmı sınıfça beraber yapılacak talim dersinden önce hocasına arz ederdi.[24] Bir başka yönteme göre hâfızlığa başlamadan önce Kur'an'ı yüzünden okumayı öğrenen talebe harfleri de öğrenerek besmeleyi veya Kur'an'dan bir âyeti yazmayı öğrenirdi. Reşîme ismi verilen bu usulde hoca öğrencinin yazmış olduğu bölümleri inceler, imla hatası olup olmadığını kontrol eder ve bir sonraki aşamada Fâtihâ sûresini yazmasını isterdi. Daha sonra Nâs sûresinden başlayarak Nebe sûresine kadar yazar ve ezberler böylelikle Amme cüzünü bitirdi. Amme cüzünden sonra Mürselât sûresinden başlayarak Mülk sûresine doğru yazım ve ezberleme işlemi devam ederdi. Aynı usul ile geriye doğru bütün cüzleri tamamlayan öğrenci Kur'an hıfzını hitama erdirmiş olurdu.[25] Ancak Osmanlı döneminde yaygın şekilde uygulanmış klasik hâfızlık modeline göre öğrenci her cüzün son sayfasından başlamak suretiyle otuz cüzü tamamlar. Ardından başa döner. Bir önceki turda ezberlemiş olduğu sayfayı da tekrar etmek suretiyle bu sayfanın bir öncesinde bulunan sayfayı aynı usulle ezberleyerek otuz cüzü bu şekilde bitirir. Bu durumda her cüzden ikişer sayfa tamamlanmış olur. Öğrenciye algılama, zekâ vb. durumuna göre başlayacak olduğu yeni turda birden

---

21 Rahime Kuloğlu - Faruk Kanger, "Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesinin Yönetimsel Açıdan Değerlendirilmesi", *Usul İslam Araştırmaları* 38/38 (2022), 146.

22 Çimen, "Hâfızlık Müessesesi", 112.

23 Şahin Aynur, *Kur'an Hıfzı*, 55.

24 Kuloğlu - Kanger, "Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesinin Yönetimsel Açıdan Değerlendirilmesi", 147.

25 Şahin Aynur, *Kur'an Hıfzı*, 57.

fazla sayfa da verilebilir. Bu usul cüz taksimatı esasına dayanmaktadır. Günümüzde Türkiye'deki en yaygın hâfızlık sistemi bu şekilde gerçekleştirilmektedir.

Bugün dünyanın farklı coğrafyalarında çeşitli şekillerde hâfızlık yapılmaktadır. Bunlara birkaç örnek vermek yerinde olacaktır. Mesela Suudi Arabistan'da hâfızlık Nâs sûresinden başlayarak geriye doğru yapılmaktadır. Ürdün'de okul çağına gelen çocuklar hâfızlığa 29. veya 15. cüzden yahut Bakara sûresinden başlayabilmektedirler. Okulla birlikte yapılan hâfızlıkta ise ezberlenmesi kolay olduğu düşünülen Rahmân, Mülk, Duhân gibi sûreler öncelikli olarak ezberlenir. Bunun yanında sadece kurslarda yürütülen ve tefsire dayalı yapılan, haftanın üç günü günde 2,5 sayfa olmak üzere toplamda 7,5 sayfanın ezberletildiği hâfızlık yöntemleri de mevcuttur. Suriye'de Bakara sûresinden başlamak kaydıyla Nâs sûresine doğru atlamadan hâfızlığın yapıldığı bir sistem görülmektedir. Bu sistemde başlarda günde iki, üç sayfa ezber istense de özellikle ikinci cüze gelindiğinde artık öğrenci alışmış olacağından günde beş sayfalara varan ezberler istenebilmektedir. Suriye'deki bir başka sisteme göre öğrenci, ezber yapmaya 30. cüzden başlayarak Yâsîn sûresine kadar her bir sûrenin başından sonuna doğru olacak şekilde bir sıra takip etmektedir. Bu bölüm bittikten sonra Bakara sûresine dönülmekte ve sıra ile ezbere devam edilmektedir. Mısır'da hâfızlığa başlamaya istidat gösteren öğrenci Fâtihâ sûresinden başlayarak ilk gün gücünün yettiğince ezber yapar. Bunun haricinde ilk ve ortaokullarda da hâfızlık yapılmaktadır. Buna göre öğrenci 30. cüzden ezber yapmaya başlamakta, ilk altı cüz ezberlenmekte daha sonra sûre sûre olacak şekilde hıfz ameliyesi devam etmektedir. Somali'de ise Nâs sûresinden Mushaf'ın başına doğru ezber yapılmakta, hâfızlık tamamlandığında baştan sona doğru tekrar edilmektedir. Endonezya'da ilkokul aşamasında ilk yıl dört cüz sonraki yıllarda altışar cüz ezberlenmektedir. Ortaokul ve lise aşamasında ilk yıl otuzuncu, birinci ve ikinci cüz, sonraki yıl üçüncü cüzden devam edilerek her yıl üçer cüz olacak şekilde hâfızlık yaptırılırken, üniversite seviyesinde ise Bakara sûresinden sona doğru olacak şekilde her yıl beşer cüzün ezberletilmesiyle cüz taksimatlı sistem uygulanmaktadır. Bu kurumlar haricinde hâfızlığın yaptırıldığı çeşitli kurslarda farklı ezber uygulamaları yaptırılmaktadır.[26]

[26] Daha geniş bilgi için bk. Şahin Aynur, *Kur'an Hıfzı*, 68-115.

Görüldüğü üzere Hz. Peygamber döneminden bugüne değin farklı dönem ve coğrafyalarda çeşitli hafızlık usul ve sistemleri uygulanmıştır. Bu uygulama, dönemlere göre pek çok farklı mekân ve kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bundan sonraki bölümünde Amr b. Ubeyd hakkında kısaca bilgi verilecek, çalışmaya konu olan ilgili risâle incelemeye tabi tutulacaktır. Bu bağlamda Amr'ın oluşturduğu hafızlık sistemi diğer usullerle mukayese edilerek bu sistemin uygulanabilirliği tartışılacaktır.

3. Amr b. Ubeyd: Hayatı, İlmî Kişiliği ve Eserleri

Kaynaklarda Amr b. Ubeyd'in hayatı hakkında fazla bir bilgi bulunmamaktadır. Fakat onun hicrî seksen yılında, Belh şehrinde veya Basra'da doğduğu, Temîm veya Ukayl kabilesinin kölelerinden biri olduğu, Ebû Osman künyesiyle anıldığı nakledilmektedir.[27] Hasan-ı Basrî'nin (öl. 110/728) en gözde talebelerinden biri olan Amr, ayrıca Ubeydullah b. Enes b. Mâlik, Ebü'l-Âliye er-Riyâhî (öl. 90/709), Ebû Kılâbe el-Cermî (öl. 104/722) ve Fazl b. Îsâ'dan da ders almıştır. Talebeleri arasında Yahyâ b. Saîd el-Kattân (öl. 198/813), Süfyân b. Uyeyne (öl. 198/814), Abdullah b. Hâris, Osman b. Tavîl ve Abdülvehhâb es-Sekafî gibi âlimler bulunmaktadır.[28]

Mu'tezile'nin kurucu âlimlerinden olan Amr b. Ubeyd, Basra ekolünün temsilcileri arasındadır. Vâsıl b. Atâ'nın görüşlerinden etkilenmiş ve Hasan-ı Basrî'nin ders halkasından ayrılıp Mu'tezilî düşüncenin teşekkülünde önemli rol oynamıştır.[29] Kâdî Abdülcebbâr,

---

27 İbn Kuteybe, *el-Maârif*, thk. Servet Ukkâşe (Kâhire: el-Hey'etü'l-Mısriyyetü'l-Âmme Li'l-Kitâb, 2011), 1/482-483; İbnü'n-Nedîm, *el-Fihrist*, thk. Eymen Fuâd Seyyid (İngiltere: Müessesetü'l-Furkân Li't-Türâsi'l-İslâmî, 2014), 1/562; Şerîf el-Murtazâ, *Emâli'l-Murtazâ (Ğureru'l-Fevâid ve Düreru'l-Kalâid)*, thk. Muhammed Ebü'l-Fazl İbrâhîm (Kâhire: Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-Arabiyye, 1954), 1/169; İbn Hallikân, *Vefeyâtü'l-a'yân ve enbâü ebnâi'z-zemân*, thk. İhsân Abbâs (Beyrut: Dâru Sâdır, 1971), 3/460; İbnü'l-Murtazâ, *Tabakâtü'l-Mu'tezile*, thk. Susanna Diwald-Wilzer (Beyrut: Franz Steiner Verlag, 1961), 52.

28 Kâdî Abdülcebbâr, *Fadlü'l-i'tizâl ve tabâkâtü'l-Mu'tezile*, thk. Fuâd Seyyid (Beyrut: Dâru'l-Fârâbî, 2017), 251; Yûsuf b. Abdurrahmân el-Mizzî, *Tehzîbü'l-kemâl fî esmâi'r-ricâl*, thk. Beşşâr Avvâd Ma'rûf (Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 1992), 22/123-124; Mustafa Bilgin, *Tefsirde Mu'tezile Ekolü* (Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991), 59; İbrahim Aslan, ''Mu'tezile Kelamı'', *Kelam Tarihi*, ed. İbrahim Aslan – Osman Demir (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2022), 77.

29 Ka'bî, *el-Makâlât (Fadlü'l-i'tizâl ve tabakâtü'l-Mu'tezile içinde)*, thk. Fuâd Seyyid (Beyrut:

Amr b. Ubeyd'in ilim, zühd ve fazilet itibariyle zikredilenlerden daha fazla şöhret sahibi olduğunu nakleder.[30] Hadis ve fıkıh ilminde behre sahibi olan Amr, Mu'tezile'nin temel görüşlerinden olan mürtekib-i kebîrenin imanla küfür arasında bir konumda bulunması (el-menzile beyne'l-menzileteyn), müteşâbih âyetlerin tevili ve Allah'ın vaîdinden dönmeyeceği gibi hususlarda Vâsıl'la aynı görüştedir. Ayrıca o, Cemel Savaşı'na katılanların fâsık olduğunu ve onların şehadetinin geçerli olamayacağını ileri sürer.[31]

Amr b. Ubeyd'in biyografisine değinilen eserlerde *Kitâbü't-Tefsîr ani'l-Hasen el-Basrî, Kitâbü'r-Red ale'l-Kaderiyye* ve *Kitâbü'l-Adl ve't-Tevhîd* gibi ona ait birkaç kitabın varlığından söz edilmekte, öte yandan pek çok hutbe ve risâlesinin bulunduğu da kaynaklarda zikredilmektedir.[32] Bunlardan biri *Eczâü Selâsi Mi'e ve Sittîn* adlı risâledir. Çalışmamıza konu olması hasebiyle söz konusu risâleyi bir sonraki başlıkta detaylıca inceleyeceğiz.

4. Amr b. Ubeyd'e Nispet Edilen *Eczâü Selâsi Mi'e ve Sittîn* Adlı Risâle: Nüsha Bilgileri, Aidiyet, İçerik ve Değerlendirme

Bu bölümde ilgili risâlenin nüsha bilgileri hakkında malumat verilecek ayrıca söz konusu yazmanın Amr b. Ubeyd'e nispeti ele alınacaktır. Bununla birlikte risâlenin içeriği, üç yüz altmış günün tamamını kapsayacak şekilde hangi gün hangi kısımların ezberlenmesi gerektiği hususu üzerinden tablolaştırılacak, bu bağlamda bir analiz ortaya konacaktır.

Dâru'l-Fârâbî, 2017), 9; Raşîd Hayyûn, *Mu'teziletü'l-Basra ve Bağdâd* (Beyrut: Dâru'l-Hikme, 1997), 84; Âdil Nüveyhid, *Mu'cemü'l-müfessirîn min sadri'l-İslâm hatte'l-asri'l-hâdır* (Beyrut: Müessesetü Nüveyhid, 1988), 405; Osman Aydınlı, *İslam Düşüncesinde Aklileşme Süreci* (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2013), 45; Mustafa Akdağ, *Tefsirde İbâdiyye-Mu'tezile Etkileşimi* (Ankara: İlâhiyât Yayınları, 2024), 59-60.

30 Kâdî Abdülcebbâr, *Fadlü'l-i'tizâl*, 212.

31 Aydınlı, *İslam Düşüncesinde Aklileşme Süreci*, 63, 64, 74, 75, 101; Avni İlhan, "Amr b. Ubeyd", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1991), 3/93.

32 İbnü'n-Nedîm, *el-Fihrist*, 1/563; İbn Hallikân, *Vefeyâtü'l-a'yân*, 3/462; Muhammed Sâlih Muhammed es-Seyyid, *'Amr b. Ubeyd ve ârâühü'l-kelâmiyye* (Kâhire: Mektebetü Nehdati'ş-Şark, 1985), 56-57; Nüveyhid, *Mu'cemü'l-müfessirîn*, 405; Bilgin, *Tefsirde Mu'tezile Ekolü*, 61; Fâlih er-Rabîî, *Târîhu'l-Mu'tezile: fikruhüm ve akâidühüm* (Kâhire: Dâru's-Sekâfeti Li'n-Neşr, 2001), 85.

4.1. Nüsha Bilgileri

Amr b. Ubeyd'e isnat edilen Eczâü Selâsi Mi'e ve Sittîn isimli bu mahtut risâle, İrlanda'nın Dublin şehrinde bulunan Chester Beatty Kütüphanesi'nin yazma eserler koleksiyonunda 3165 numaralı kayıt numarasıyla 33-42. sayfaları arasında bulunmaktadır.[33] Bununla birlikte yapılan incelemeler aynı nüshanın bir suretinin Türkiye'de de erişilebilir olduğunu göstermektedir. Buna göre söz konusu risâle Chester Beatty Kütüphanesi'nden temin edilen bir mikrofilm örnek olarak Süleymaniye Kütüphanesine kazandırılmıştır. Bu mikrofilm, Süleymaniye Kütüphanesi'nde mikrofilm koleksiyonunda 05547-003 numara ile kayıtlıdır. Kütüphane katalog kayıtlarında bu mikrofilmin *Mecmûʿatü'r-Resâil* başlıklı bir mecmua içerisinde 30b-40a varakları arasında bulunduğu görülmüştür.[34] Böylelikle Amr b. Ubeyd'e nispet edilen bu yazma risâle hem Dublin'de bulunan orijinal nüshası hem de İstanbul Süleymaniye Kütüphanesi'nde yer alan mikrofilm kopyası ile araştırmacıların istifadesine sunulmuştur.

4.2. Risâlenin Amr b. Ubeyd'e Aidiyeti

Tespit edebildiğimiz kadarıyla klasik kaynaklarda Sehâvî dışında söz konusu risâleden bahseden başka kimse yoktur.[35] Çağdaş dönemde ise Fuat Sezgin (öl. 2018) *Geschichte des arabischen Schrifttums* (*GAS*) ve Josef van Ess *Theologie und Gesellschaft im 2. und 3. Jahrhundert Hidschra* adlı eserinde bu risâlenin varlığından söz etmiştir.[36] Hatta van Ess, eserin hala yazma nüsha olarak mahfuz olduğunu ve şimdiye kadar kıymetini takdir eden kapsamlı bir çalışmanın yapılmadığını ifade eder.[37] Aynı şekilde - makalenin giriş kısmında ifade edildiği üzere- günümüzde yapılan bazı çalışmalarda söz konusu risâleye özet bir şekilde değinen araştırmacılar da mevcuttur. Kaynaklarda Amr b. Ubeyd'e ait birçok hutbe ve risâlenin varlığından söz edilmesi ve Halife Mansûr (öl. 158/775) ile olan yakın ilişkisi,[38] eserin ona ait olduğu tezini güçlendirmektedir. Nitekim risâlenin

---

33 Amr b. Ubeyd, *Eczâü selâsi mi'e ve sittîn* (Dublin: Chester Beatty Library, 3165), 33a-42a.

34 Amr b. Ubeyd, *Eczâü selâsi mi'e ve sittîn* (İstanbul: Süleymaniye Kütüphanesi, Mikrofilm, 05547-003), 33a-42a.

35 Sehâvî, *Cemâlü'l-kurrâ'*, 1/453.

36 Fuat Sezgin, *Geschichte des arabischen Schrifttums* (Leiden: Brill, 1967), 1/597; Ess, *Theologie und Gesellschaft*, 2/300.

37 Ess, *Theologie und Gesellschaft*, 2/300.

38 İbn Kuteybe, *el-Maârif*, 1/483; İbnü'n-Nedîm, *el-Fihrist*, 1/562; Kâdî Abdülcebbâr,

başında nakledilen rivayete göre Halife Mansûr, Amr b. Ubeyd'e ne kadar sürede hâfız olabileceğini sormuş, Amr ise bir senede hıfzını tamamlayabileceğini söylemiştir. Ardından Amr, Mansûr'un 360 günde hâfızlığını tamamlayabilmesini sağlamak amacıyla Kur'an'ı cüzlere ayırarak Mushaf'lar[39] yazmış, her 12 cüzü bir tek cüz şeklinde toplamış ve toplamda 30 cüzlük bir bütün oluşturup ona sunmuştur. Mansûr da bu şekilde taksim edilen cüzlerden her gün birini ezberlemek suretiyle bir yılda Kur'an'ı baştan sona ezberlemiştir.[40] Sehâvî, Kur'an-ı Kerim'in 360 cüze ayrıldığı ve bu bölümlerin altılı hizbler (toplam 60 hizb) halinde tertip edildiği bilgisini paylaştıktan sonra, yukarıda zikredilen rivayete yer vererek söz konusu taksimata işaret etmiştir. Bu da eserin Amr b. Ubeyd'e ait olduğu tezini güçlendiren diğer bir unsur olarak değerlendirilebilir.[41] Çağdaş dönemde ise Muhammed Sâdık el-Hindî (öl. 1290/1873), Kur'an'ın Halife Mansûr'un emriyle 60 kısma ayrıldığını ve her bir kısma "hizb" adının verildiğini nakletmektedir. Hatta onun naklettiğine göre bu taksimat, bir veya iki yılda Kur'an'ı ezberlemek isteyenlere kolaylık sağlamak amacıyla yapılmıştır. Kur'an kısımlara (hizblere) ayrılırken de ölçüt olarak âyetlerin uzunluğu ve kısalığı ile ezber açısından zor veya kolay olduğu düşünülen âyetler göz önünde bulundurulmuştur. Dolayısıyla her hizb, âyet sayısı itibarıyla farklılaşmıştır.[42] Her ne kadar Amr b. Ubeyd'in adı bu rivayette geçmese de kanaatimizce Halife Mansûr'un emriyle Kur'an'ı 60 kısma (Sehâvî'nin aktardığına göre 60 hizbe) ayıran kişinin Amr b. Ubeyd olması kuvvetle muhtemeldir.

Fadlü'l-i'tizâl, 217-220; İbn Hallikân, *Vefeyâtü'l-a'yân*, 3/461; İbnü'l-Murtazâ, *Tabakâtü'l-Mu'tezile*, 40.

39 İlgili risalede her bir cüzün müstakil birer "Mushaf" olarak tavsif edilmesi ve tüm birimlerin "Mesâhif" (مصاحف) şeklinde kaydedilmesi hasebiyle, çalışmada bu terminolojiye sadık kalınarak "Mushaf'lar" ifadesi tercih edilmiştir.

40 Amr b. Ubeyd, *Eczâü Selâsi Mi'e ve Sittîn*, 42a.

41 Sehâvî, C*emâlü'l-kurrâ'*, 1/453.

42 Muhammed Sâdık el-Hindî, *Künûzü eltâfi'l-burhân fi rumûzi evkâfi'l-Kur'ân* (Kâhire: y.y., 1873), 29. Söz konusu rivayeti Hindî'nin eserinden nakleden Mehmet Kara, bizzat Halife Mansûr'un Kur'an'ı 60 kısma ayırdığını ifade etmektedir. Ancak Hindî'nin naklettiği bu rivayette, Kur'an'ın Halife Mansûr'un emriyle 60 kısma ayrıldığı (بأمر الخليفة), buna göre Mansûr değil, başka bir kişinin bu taksimatı yaptığı anlaşılmaktadır. Bk. Kara, *Sayısal Boyutuyla Kur'an Metni (Addu'l-Ây İlmi),* 108-109.

4.3. İçerik ve Değerlendirme

1. Gün	el-Bakara 2/1-15
2. Gün	el-Bakara 2/16-27
3. Gün	el-Bakara 2/28-40
4. Gün	el-Bakara 2/41-56
5. Gün	el-Bakara 2/57-63
6. Gün	el-Bakara 2/64-75
7. Gün	el-Bakara 2/76-85
8. Gün	el-Bakara 2/86-93
9. Gün	el-Bakara 2/94-105
10. Gün	el-Bakara 2/106-116
11. Gün	el-Bakara 2/117-126
12. Gün	el-Bakara 2/127-141
13. Gün	el-Bakara 2/142-150
14. Gün	el-Bakara 2/151-164
15. Gün	el-Bakara 2/165-176
16. Gün	el-Bakara 2/177-184. âyetinde yer alan "من أيام أخر" lafzına kadar olan kısım
17. Gün	el-Bakara 2/184. âyetin ortasındaki "وَعَلَى الَّذِينَ يُطِيقُونَهُ" lafzından başlayarak 194. âyetteki "بمثل ما اعتدى عليكم" lafzına kadar olan kısım
18. Gün	el-Bakara, 2/194. âyetinin ortasında yer alan "وَاتَّقُوا اللهَ" lafzından başlayarak 203. âyete kadar olan kısım
19. Gün	el-Bakara, 2/204-214.
20. Gün	el-Bakara, 2/215-221.
21. Gün	el-Bakara, 2/222-230.
22. Gün	el-Bakara, 2/231-235.
23. Gün	el-Bakara, 2/236-245.
24. Gün	el-Bakara, 2/246-252.
25. Gün	el-Bakara, 2/253-259. âyetteki "بَلْ لَبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ" lafzına kadar olan kısım
26. Gün	el-Bakara, 2/259. âyetteki "فَانْظُرْ" kelimesinden başlayarak 266. âyetteki "اِعْصَارٌ فيهِ نَارٌ" lafzına kadar olan kısım
27. Gün	el-Bakara, 2/266. âyetin ortasındaki "فَاحْتَرَقَتْ" kelimesinden başlayarak 275. âyete kadar olan kısım

28. Gün	el-Bakara, 2/276-282. âyetteki "فَإِنَّهُ فُسُوقٌ بِكُمْ" lafzına kadar olan kısım
29. Gün	el-Bakara, 2/282. âyetin sonlarındaki "وَاتَّقُوا اللَّهَ" lafzından başlayarak Âl-i İmrân, 3/6. âyete kadar olan kısım
30. Gün	Âl-i İmrân, 3/7-15.
31. Gün	Âl-i İmrân, 3/16-27.
32. Gün	Âl-i İmrân, 3/28-39.
33. Gün	Âl-i İmrân, 3/40-50.
34. Gün	Âl-i İmrân, 3/51-65.
35. Gün	Âl-i İmrân, 3/66-78. âyetteki "لَتَحْسَبُوهُ مِنَ الْكِتَابِ" lafzına kadar olan kısım
36. Gün	Âl-i İmrân, 3/78. âyetteki "وَمَا هُوَ مِنَ الْكِتَابِ" lafzından başlayarak 90. âyete kadar olan kısım
37. Gün	Âl-i İmrân, 3/91-102.
38. Gün	Âl-i İmrân, 3/103-112.
39. Gün	Âl-i İmrân, 3/113-124.
40. Gün	Âl-i İmrân, 3/125-140.
41. Gün	Âl-i İmrân, 3/141-152.
42. Gün	Âl-i İmrân, 3/153-163.
43. Gün	Âl-i İmrân, 3/164-177.
44. Gün	Âl-i İmrân, 3/178-187. âyetinde yer alan "وَ لاَ تَكْتُمُونَهُ" lafzına kadar olan kısım
45. Gün	Âl-i İmrân, 3/187. âyetteki "فَنَبَذُوهُ" kelimesinden başlayarak 198. âyete kadar olan kısım
46. Gün	Âl-i İmrân, 3/199. - en-Nisâ, 4/7.
47. Gün	en-Nisâ, 4/8-12.
48. Gün	en-Nisâ, 4/13-23.
49. Gün	en-Nisâ, 4/24-33. âyetteki "عَقَّدَتْ أَيْمَانُكُمْ" lafzına kadar olan kısım
50. Gün	en-Nisâ, 4/33. âyetinde yer alan "فَآتُوهُمْ" kelimesinden başlayarak 43. âyetteki "فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً" lafzına kadar olan kısım
51. Gün	en-Nisâ, 4/43. âyetinde yer alan "فَتَيَمَّمُوا" kelimesinden başlayarak 55. âyete kadar olan kısım
52. Gün	en-Nisâ, 4/56-64.

53. Gün	en-Nisâ, 4/65-76.
54. Gün	en-Nisâ, 4/77-85.
55. Gün	en-Nisâ, 4/86-92.
56. Gün	en-Nisâ, 4/93-101.
57. Gün	en-Nisâ, 4/102-110.
58. Gün	en-Nisâ, 4/111-125.
59. Gün	en-Nisâ, 4/126-135.
60. Gün	en-Nisâ, 4/136-147.
61. Gün	en-Nisâ, 4/148-161.
62. Gün	en-Nisâ, 4/162-172.
63. Gün	en-Nisâ, 4/173 - el-Mâide, 5/3.
64. Gün	el-Mâide, 5/4-10.
65. Gün	el-Mâide, 5/11-16.
66. Gün	el-Mâide, 5/17-24.
67. Gün	el-Mâide, 5/25-35.
68. Gün	el-Mâide, 5/36-43.
69. Gün	el-Mâide, 5/44-50.
70. Gün	el-Mâide, 5/51-60.
71. Gün	el-Mâide, 5/61-69.
72. Gün	el-Mâide, 5/70-81.
73. Gün	el-Mâide, 5/82-92.
74. Gün	el-Mâide, 5/93-103.
75. Gün	el-Mâide, 5/104-112.
76. Gün	el-Mâide, 5/113. - el-En'âm, 6/3.
77. Gün	el-En'âm, 6/4-18.
78. Gün	el-En'âm, 6/19-33.
79. Gün	el-En'âm, 6/34-47.
80. Gün	el-En'âm, 6/48-60.
81. Gün	el-En'âm, 6/61-72.
82. Gün	el-En'âm, 6/73-87.
83. Gün	el-En'âm, 6/88-96.
84. Gün	el-En'âm, 6/97-110.
85. Gün	el-En'âm, 6/111-121.
86. Gün	el-En'âm, 6/122-130.
87. Gün	el-En'âm, 6/131-141.
88. Gün	el-En'âm, 6/142-149.
89. Gün	el-En'âm, 6/150-157.

90. Gün	el-En'âm, 6/158. - el-A'râf, 7/5.
91. Gün	el-A'râf, 7/6-24.
92. Gün	el-A'râf, 7/25-37. âyette yer alan "نَصِيبُهُمْ مِنَ الْكِتَابِ" lafzına kadar olan kısım
93. Gün	el-A'râf, 7/37. âyette yer alan "حَتَّىٰٓ إِذَا جَاءَتْهُمْ" lafzından başlayarak 48. âyete kadar
94. Gün	el-A'râf, 7/49-60.
95. Gün	el-A'râf, 7/61-73.
96. Gün	el-A'râf, 7/74-87.
97. Gün	el-A'râf, 7/88-100.
98. Gün	el-A'râf, 7/101-124.
99. Gün	el-A'râf, 7/125-137.
100. Gün	el-A'râf, 7/138-148.
101. Gün	el-A'râf, 7/149-158.
102. Gün	el-A'râf, 7/159-167.
103. Gün	el-A'râf, 7/168-176.
104. Gün	el-A'râf, 7/177-189.
105. Gün	el-A'râf, 7/190-206.
106. Gün	el-Enfâl, 8/1-13.
107. Gün	el-Enfâl, 8/14-26.
108. Gün	el-Enfâl, 8/27-40.
109. Gün	el-Enfâl, 8/41-50.
110. Gün	el-Enfâl, 8/51-65.
111. Gün	el-Enfâl, 8/66-75.
112. Gün	et-Tevbe, 9/1-11.
113. Gün	et-Tevbe, 9/12-20.
114. Gün	et-Tevbe, 9/21-31.
115. Gün	et-Tevbe, 9/32-39.
116. Gün	et-Tevbe, 9/40-49.
117. Gün	et-Tevbe, 9/50-61.
118. Gün	et-Tevbe, 9/62-71.
119. Gün	et-Tevbe, 9/72-81.
120. Gün	et-Tevbe, 9/82-93.
121. Gün	et-Tevbe, 9/94-103.
122. Gün	et-Tevbe, 9/104-112.
123. Gün	et-Tevbe, 9/113-122.

124. Gün	et-Tevbe, 9/123. - Yûnus ,10/4.
125. Gün	Yûnus, 10/5-16.
126. Gün	Yûnus, 10/17-25.
127. Gün	Yûnus, 10/26-37.
128. Gün	Yûnus, 10/38-54.
129. Gün	Yûnus, 10/55-68.
130. Gün	Yûnus, 10/69-83.
131. Gün	Yûnus, 10/84-97.
132. Gün	Yûnus, 10/98-109.
133. Gün	Hûd, 11/1-16.
134. Gün	Hûd, 11/17-31.
135. Gün	Hûd, 11/32-44.
136. Gün	Hûd, 11/45-58.
137. Gün	Hûd, 11/ 59-71.
138. Gün	Hûd, 11/72-87.
139. Gün	Hûd, 11/88-103.
140. Gün	Hûd, 11/104-120.
141. Gün	Hûd, 11/121. - Yûsuf 12/16.
142. Gün	Yûsuf, 12/17-28.
143. Gün	Yûsuf, 12/29-40.
144. Gün	Yûsuf, 12/41-52.
145. Gün	Yûsuf, 12/53-67.
146. Gün	Yûsuf, 12/68-80.
147. Gün	Yûsuf, 12/81-95.
148. Gün	Yûsuf, 12/96-109.
149. Gün	Yûsuf, 12/110. - er-Ra'd, 13/8.
150. Gün	er-Ra'd, 13/9-17.
151. Gün	er-Ra'd, 13/18-30.
152. Gün	er-Ra'd, 13/31-40.
153. Gün	er-Ra'd, 13/41. - İbrâhîm, 14/9.
154. Gün	İbrâhîm 14/10-20.
155. Gün	İbrâhîm, 14/21-31.
156. Gün	İbrâhîm, 14/32-52.
157. Gün	el-Hicr, 15/1-28.
158. Gün	el-Hicr, 15/29-63.
159. Gün	el-Hicr, 15/64-92.
160. Gün	el-Hicr, 15/93. - en-Nahl, 16/14.

161. Gün	en-Nahl, 16/14-32.
162. Gün	en-Nahl, 16/33-43.
163. Gün	en-Nahl, 16/44-62.
164. Gün	en-Nahl, 16/63-75.
165. Gün	en-Nahl, 16/76-86.
166. Gün	en-Nahl, 16/87-98.
167. Gün	en-Nahl, 16/99-113.
168. Gün	en-Nahl, 16/114-128.
169. Gün	el-İsrâ, 17/1-15.
170. Gün	el-İsrâ, 17/16-32.
171. Gün	el-İsrâ, 17/33-47.
172. Gün	el-İsrâ, 17/48-61.
173. Gün	el-İsrâ, 17/62-76.
174. Gün	el-İsrâ, 17/77-95.
175. Gün	el-İsrâ, 17/96-111.
176. Gün	el-Kehf, 18/1-17.
177. Gün	el-Kehf, 18/18-28.
178. Gün	el-Kehf, 18/29-43.
179. Gün	el-Kehf, 18/44-56.
180. Gün	el-Kehf, 18/57-90.
181. Gün	el-Kehf, 18/91-110.
182. Gün	Meryem, 19/1-22.
183. Gün	Meryem, 19/23-42.
184. Gün	Meryem, 19/43-61.
185. Gün	Meryem, 19/62-82.
186. Gün	Meryem, 19/83 - Tâhâ, 20/15.
187. Gün	Tâhâ, 20/16-47.
188. Gün	Tâhâ, 20/48-70.
189. Gün	Tâhâ, 20/71-86.
190. Gün	Tâhâ, 20/87-115.
191. Gün	Boş
192. Gün	Tâhâ, 20/116-135.
193. Gün	el-Enbiyâ, 21/1-17.
194. Gün	el-Enbiyâ, 21/18-33.
195. Gün	el-Enbiyâ, 21/34-50.
196. Gün	el-Enbiyâ, 21/51-74.

197. Gün	el-Enbiyâ, 21/75-91.
198. Gün	el-Enbiyâ, 21/92-112.
199. Gün	el-Hac, 22/1-11.
200. Gün	el-Hac, 22/12-23.
201. Gün	el-Hac, 22/24-36.
202. Gün	el-Hac, 22/37-51.
203. Gün	el-Hac, 22/52-66.
204. Gün	el-Hac, 22/67-78.
205. Gün	el-Mü'minûn, 23/1-24.
206. Gün	el-Mü'minûn, 23/25-45. âyette yer alan "وَاَخَاهُ هٰرُون" lafzına kadar olan kısım
207. Gün	el-Mü'minûn, 23/45. âyette yer alan "بِاٰيَاتِنَا" kelimesinden 73. âyete kadar olan kısım
208. Gün	el-Mü'minûn, 23/74-100.
209. Gün	el-Mü'minûn, 23/101. - en-Nûr, 24/3.
210. Gün	en-Nûr, 24/4-20.
211. Gün	en-Nûr, 24/21-31. âyette yer alan "أَوْ اَبْنَآءِ بُعُولَتِهِنَّ" lafzına kadar olan kısım
212. Gün	en-Nûr, 24/31. âyette yer alan "اَوْ اِخْوَانِهِنّ" lafzından başlayarak 38. âyete kadar olan kısım
213. Gün	en-Nûr, 24/39-50.
214. Gün	en-Nûr, 24/51-60.
215. Gün	en-Nûr, 24/61. - el-Furkân, 25/5.
216. Gün	el-Furkân, 25/6-20.
217. Gün	el-Furkân, 25/21-40.
218. Gün	el-Furkân, 25/41-60.
219. Gün	el-Furkân, 25/61. - eş-Şuarâ, 26/27.
220. Gün	eş-Şuarâ, 26/29-62.
221. Gün	eş-Şuarâ, 26/63-100 .
222. Gün	eş-Şuarâ, 26/102-145.
223. Gün	eş-Şuarâ, 26/146-180 .
224. Gün	eş-Şuarâ, 26/181-227.
225. Gün	Boş
226. Gün	en-Neml, 27/1-20.
227. Gün	en-Neml, 27/21-40.
228. Gün	en-Neml, 27/41-55.

229. Gün	en-Neml, 27/56-70.
230. Gün	en-Neml, 27/71-89.
231. Gün	en-Neml, 27/90. - el-Kasas, 28/12.
232. Gün	el-Kasas, 28/13-24.
233. Gün	el-Kasas, 28/25-35.
234. Gün	el-Kasas, 28/36-48.
235. Gün	el-Kasas, 28/49-62.
236. Gün	el-Kasas, 28/63-77.
237. Gün	el-Kasas, 28/78-88.
238. Gün	el-Ankebût, 29/1-18.
239. Gün	el-Ankebût, 29/19-33.
240. Gün	el-Ankebût, 29/34-45.
241. Gün	el-Ankebût, 29/46-58.
242. Gün	el-Ankebût, 29/59. - er-Rûm, 30/8.
243. Gün	er-Rûm, 30/9-24.
244. Gün	er-Rûm, 30/25-38.
245. Gün	er-Rûm, 30/39-52.
246. Gün	er-Rûm, 30/53. - Lokmân, 31/12.
247. Gün	Lokmân, 31/13-25.
248. Gün	Lokmân, 31/26. - es-Secde, 32/4.
249. Gün	es-Secde, 32/5-22.
250. Gün	es-Secde, 32/23. - el-Ahzâb, 33/6.
251. Gün	el-Ahzâb, 33/7-18.
252. Gün	el-Ahzâb, 33/19-30.
253. Gün	el-Ahzâb, 33/31-39.
254. Gün	el-Ahzâb, 33/40-52.
255. Gün	el-Ahzâb, 33/53-62.
256. Gün	el-Ahzâb, 33/63. - Sebe', 34/3.
257. Gün	Sebe', 34/5-15. âyette yer alan "عَنْ يَمِينٍ وَشِمَالٍ" lafzına kadar olan kısım
258. Gün	Sebe', 34/15. âyette yer alan "كُلُوا مِنْ رِزْقِ رَبِّكُمْ" lafzından başlayarak 30. âyete kadar
259. Gün	Sebe', 34/31-43.
260. Gün	Sebe', 34/44. - Fâtır, 35/6.
261. Gün	Fâtır, 35/7-17.
262. Gün	Fâtır, 35/18-32.

263. Gün	Fâtır, 35/33-43 .
264. Gün	Fâtır, 35/44. - Yâsîn, 36/26.
265. Gün	Yâsîn, 36/27-50.
266. Gün	Yâsîn, 36/51-72.
267. Gün	Yâsîn, 36/73. - es-Sâffât, 37/15.
268. Gün	es-Sâffât, 37/16-50.
269. Gün	es-Sâffât, 37/51-100.
270. Gün	es-Sâffât, 37/102-144.
271. Gün	es-Sâffât, 37/145. - Sâd, 38/6.
272. Gün	Sâd, 38/7-25.
273. Gün	Sâd, 38/26-46.
274. Gün	Sâd, 38/47-88.
275. Gün	ez-Zümer, 39/1-15.
276. Gün	ez-Zümer, 39/16-30.
277. Gün	ez-Zümer, 39/31-45.
278. Gün	ez-Zümer, 39/46-61.
279. Gün	ez-Zümer, 39/62-75.
280. Gün	el-Mü'min, 40/1-15.
281. Gün	el-Mü'min, 40/16-28.
282. Gün	el-Mü'min, 40/29-40.
283. Gün	el-Mü'min, 40/41-55.
284. Gün	el-Mü'min, 40/56-69.
285. Gün	el-Mü'min, 40/70-85.
286. Gün	Fussilet, 41/1-17.
287. Gün	Fussilet, 41/18-32.
288. Gün	Fussilet, 41/33-46.
289. Gün	Fussilet, 41/47. - eş-Şûrâ, 42/7.
290. Gün	eş-Şûrâ, 42/8-17.
291. Gün	eş-Şûrâ, 42/18-29.
292. Gün	eş-Şûrâ, 42/30-41.
293. Gün	eş-Şûrâ, 42/42. - ez-Zuhruf, 43/11.
294. Gün	ez-Zuhruf, 43/12-30.
295. Gün	ez-Zuhruf, 43/31-48.
296. Gün	ez-Zuhruf, 43/49-70.
297. Gün	ez-Zuhruf, 43/71. - ed-Duhân, 44/12.
298. Gün	ed-Duhân, 44/13-52.
299. Gün	ed-Duhân, 44/53. - el-Câsiye, 45/16.

300. Gün	el-Câsiye, 45/17-32.
301. Gün	el-Câsiye, 45/33. - el-Ahkâf, 46/11.
302. Gün	el-Ahkâf, 46/12-22.
303. Gün	el-Ahkâf, 46/23-35.
304. Gün	Muhammed, 47/1-15. âyette yer alan "لِلشَّٰرِبِينَ ۖ" lafzına kadar olan kısım
305. Gün	Muhammed, 47/15. âyette yer alan "وَأَنْهَٰرٌ" kelimesinden başlayarak 29. âyete kadar olan kısım
306. Gün	Muhammed, 47/30. - el-Fetih, 48/7.
307. Gün	el-Fetih, 48/8-19.
308. Gün	el-Fetih, 48/20-29. âyette yer alan "رُحَمَآءُ بَيْنَهُمْ" lafzına kadar olan kısım
309. Gün	el-Fetih, 48/29. âyette yer alan "تَرَىٰهُم" kelimesinden başlayarak el-Hucurât, 49/11. âyete kadar olan kısım
310. Gün	el-Hucurât, 49/12. - Kâf, 50/11.
311. Gün	Kâf, 50/12-38.
312. Gün	Kâf, 50/39. - ez-Zâriyât, 51/30.
313. Gün	ez-Zâriyât, 51/31. - et-Tûr, 52/5.
314. Gün	et-Tûr, 52/6-38.
315. Gün	et-Tûr, 52/39. - en-Necm, 53/26.
316. Gün	en-Necm, 53/27-62.
317. Gün	el-Kamer, 54/1-32 .
318. Gün	el-Kamer, 54/33. - er-Rahmân, 55/20.
319. Gün	er-Rahmân, 55/21-62.
320. Gün	er-Rahmân, 55/63. - el-Vâkıa, 56/49.
321. Gün	el-Vâkıa, 56/50-91.
322. Gün	el-Vâkıa, 56/92. - el-Hadîd, 57/11.
323. Gün	el-Hadîd, 57/12-20.
324. Gün	el-Hadîd, 57/21-29.
325. Gün	el-Mücâdele, 58/1-10.
326. Gün	el-Mücâdele, 58/10-21.
327. Gün	el-Mücâdele, 58/22. - el-Haşr, 59/8.
328. Gün	el-Haşr, 59/9-21.
329. Gün	el-Haşr, 59/22. - el-Mümtehine, 60/6.
330. Gün	el-Mümtehine, 60/7. - es-Saf, 61/5.

331. Gün	es-Saf, 61/6. - el-Cuma, 62/3.
332. Gün	el-Cuma, 62/4. - el-Münâfikûn, 63/5.
333. Gün	el-Münâfikûn, 63/6. - et-Teğâbün, 64/6.
334. Gün	et-Teğâbün, 64/7. - et-Talâk, 65/2.
335. Gün	et-Talâk, 65/3. - et-Tahrîm, 66/1.
336. Gün	et-Tahrîm, 66/2-12.
337. Gün	el-Mülk, 67/1-22 .
338. Gün	el-Mülk, 67/23. - el-Kalem, 68/30.
339. Gün	el-Kalem, 68/31. - el-Hâkka, 69/7.
340. Gün	el-Hâkka, 69/8. - el-Meâric, 70/5.
341. Gün	el-Meâric, 70/6. - Nûh, 71/3.
342. Gün	Nûh, 71/4-28.
343. Gün	el-Cin, 72/1-20.
344. Gün	el-Cin, 72/21. - el-Müzzemmil, 73/20. âyette (son âyet) yer alan "الَّيْلَ وَالنَّهَارَ" lafzına kadar olan kısım
346. Gün	el-Müzzemmil, 73/20. âyette (son âyet) yer alan " عَلِمَ اَنْ لَنْ تُحْصُوهُ" lafzından başlayarak el-Müddessir, 74/33. âyete kadar olan kısım
346. Gün	el-Müddessir, 74/34. - el-Kıyâmet, 75/31.
347. Gün	el-Kıyâmet, 75/32. - el-İnsân, 76/21.
348. Gün	el-İnsân, 76/22. - el-Mürselât, 77/40.
349. Gün	el-Mürselât, 77/41. - en-Nebe, 78/40.
350. Gün	en-Nâziât, 79/1. – Abese, 80/10.
351. Gün	Abese, 80/11. - el-İnfitâr, 82/10.
352. Gün	el-İnfitâr, 82/11. - el-İnşikâk, 84/8.
353. Gün	el-İnşikâk, 84/9. - el-Burûc, 85/10.
354. Gün	el-Burûc, 85/11. - el-A'lâ, 87/19. (son âyet)
355. Gün	el-Gâşiye, 88/1. - el-Fecr, 89/20.
356. Gün	el-Fecr, 89/21. - el-Leyl, 92/5.
357. Gün	el-Leyl, 92/6. - el-Alak, 96/19. (son âyet)
358. Gün	el-Kadr, 97/1. - ez-Zilzâl, 99/8. (son âyet)
359. Gün	el-Âdiyât, 100/1. - el-Fîl, 105/5. (son âyet)
360. Gün	Kureyş, 106/1.- en-Nâs, 114/6. (son âyet)

Tablo: Kur'an'ın Tamamının Ezberlenmesi İçin Yapılan Üç Yüz Altmış Günlük Taksimat

Amr b. Ubeyd'e atfedilen bu risâledeki yapılan taksimatta 191. ve

225. gün atlanmış ve boş bırakılmış olmasına rağmen 360. gün son gün olarak kaydedilmiştir. Esasında risâlede iki günün boş bırakılmasının sebebi, muhtemelen bazı günlerde ezberlenmesi gereken aralığın yazma nüshada yanlış olarak nakledilmiş olmasındandır. Zira Sehâvî'nin eserinde hiçbir gün atlanmadan toplamda 360 gün bulunmaktadır. Yazma nüsha ve Sehâvî'nin eseri mukayese edildiğinde ise iki günün farklı şekillerde rivayet edildiği görülmektedir. Nitekim söz konusu risâlenin yazma nüshasında 180. günde ezberlenmesi gereken âyet aralığı el-Kehf, 18/57-90. şeklinde nakledilirken Sehâvî'de 180. gündeki aralık el-Kehf 18/57-74., 181. gündeki ise el-Kehf 18/75-90. olarak rivayet edilmektedir. Aynı şekilde yazma nüshada 219. gün ezberlenmesi gereken aralık el-Furkân 25/61. - eş-Şuarâ 26/27. olarak nakledilmiş fakat Sehâvî'de 219. gün el-Furkân 25/61-77., 220. gün ise bu aralık eş-Şuarâ 26/1-28. olarak rivayet edilmiştir.[43] Buna göre yazma nüshada söz konusu iki gün için (180 ve 219. gün) belirlenen aralık, Sehâvî'nin eserinde dört güne (180, 181 ve 219, 220. gün) yayıldığı için 360 gün boşluk olmadan tamamlanabilmiştir. Fakat İbrahim Köç, giriş kısmında bahsettiğimiz doktora tezinde söz konusu risâleyi tanıtırken "Bu eserde Kur'ân-ı Kerîm, daha kolay ezberlensin diye üç yüz altmış cüze ayrılmıştır. Anlaşıldığı kadarıyla bayram günleri çıkarılmış ve her gün bir cüz ezberlemek suretiyle bir yılda hafız olmanın yöntemi tespit edilmiştir" şeklinde bir açıklama yapmakta ve büyük ihtimalle boş bırakılan günlerin bayram günleri olduğunu düşünmektedir.[44] Binaenaleyh, yazma nüshada boş bırakılıp atlanan iki gün, Sehâvî'de boş bırakılan herhangi bir gün olmaması ve rivayette nakledildiği üzere Halife Mansûr ile Amr b. Ubeyd arasında geçen diyalogda Mansûr'un "bir gün bile atlamadan Kur'an'ı bu şekilde her gün ezberlerim"[45] ifadesinden hareketle ya müstensih hatası ya da İbrahim Köç'ün kanaatiyle risâledeki taksimat bayram günleri çıkarılmış haliyle toplamda 360 gündür. Öte yandan ezberlenmesi için belirlenen aralıklarda yazma nüshayla Sehâvî'nin eseri arasında bazı küçük

43 Sehâvî, *Cemâlü'l-kurrâ'*, 1/454-484.

44 İbrahim Köç, *Mu'tezile'nin Tarihsel Gelişiminde Amr b. Ubeyd'in Yeri*, 95. Biz gerek Sehâvî'de gerekse bu risâleye değinen çağdaş yazarların eserlerinde böyle bir açıklama tespit edemedik. Binaenaleyh bu açıklamanın, müellifin şahsî kanaati olduğu anlaşılmaktadır.

45 Amr b. Ubeyd, *Eczâü Selâsi Mi'e ve Sittîn*, 33a.

farklılıklar da mevcuttur. Söz gelimi 90. gün verileri tetkik edildiğinde, Sehâvî'de A'râf sûresi 7. âyet hıfzedilmesi gereken nihai metin olarak kaydedilirken yazma nüshada bu 5. âyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde 112. günde Sehâvî Tevbe sûresi 11. âyeti son sınır olarak belirlemişken yazma nüshada 9. âyet; 318. günde ise Sehâvî'de Rahmân sûresi 21. âyet son âyet olarak zikredilmiş, yazma nüshada ise 20. âyet kaydedilmiştir.[46]

Amr b. Ubeyd'in Kur'an'ın tamamının bir senede ezberlenmesi adına yaptığı bu taksimde neyi esas aldığı dikkate değer bir husustur. Öncelikle bu taksimde konu bütünlüğünün baz alınarak bir taksimat yapıldığını söylemek pek mümkün görünmemektedir. Zira 16. gün Bakara sûresi 177-184, 17. gün Bakara sûresi 184-194 arası ezber aralıkları olarak belirlenmiştir. Bakara sûresi 177. âyette asıl iyiliğin/erdemli davranışların neler olduğundan söz edilmekte, 178. âyette kısas konusuna, 180. âyette ise vasiyet konusuna giriş yapılmaktadır. 183. âyette oruç konusu ele alınmakta, 189. âyette hilaller, devam eden âyetlerde ise müşriklerle savaşma mevzusuna değinilmektedir. Dolayısıyla 16. gün için tayin edilen ezber aralığında iyilik/erdem, kısas, vasiyet ve oruç, 17. gün yine oruç, vasiyet, hilaller ve müşriklerle savaş konuları bulunmaktadır. Buna göre ezber aralığında oruç konusu 16 ve 17. güne yayılarak ikiye bölünmüştür. Aynı şekilde 18. gün Bakara sûresi 194. âyetteki "وَاتَّقُوا اللهَ" ifadesinden başlamakta ve haram ayda savaş mevzusu ile cihada dair âyet yine bölünmektedir. Bunlar mevzubahis taksimde konu bütünlüğünün dikkate alınmadığının örneklerinden biridir.[47] Bu risâlede yapılan taksimatta gramer/anlam bütünlüğünün de her zaman bir ölçüt olarak kullanılmadığını söyleyebiliriz. Nitekim 50. günde ezber aralığı Nisâ sûresi 43. âyetteki "فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً" ifadesiyle sonlanmakta, 51. gün ise yine 43. âyetteki "فَتَيَمَّمُوا" ifadesiyle başlamaktadır. Bu ifadenin başındaki "ف" harfi, öncesinde geçen şartın cevabı olduğu için 50. gün şart cümlesiyle sona eren ezber, 51. gün bu şartın cevabıyla devam etmektedir. Bu ve buna

---

46 Yazma nüshayla Sehâvî'nin eseri arasında bu tarz farklılıklar verilen örneklerden çok daha fazladır. Ancak örnek olması açısından bu kadarıyla iktifa edildi. Diğer taraftan bir yahut iki âyetin ezber aralıklarında değişiklik arz etmesinde kayda değer bir farklılık söz konusu değildir.

47 Bu hususta pek çok örnek mevcuttur. Hatta kanaatimizce genel olarak taksimatta konu bütünlüğüne riayet edilmemiştir.

benzer örnekler,[48] çok fazla olmasa dahi risâlede mevcuttur.

Konu veya gramer/mana bütünlüğü bir ölçüt olmadığına göre Amr b. Ubeyd, yaptığı bu taksimatta harf veya kelime sayısını esas almış olmalıdır. Nitekim Kur'an'ın mana/konu bütünlüğüne göre ferdî olarak cüzlere veya hizblere ayrılması, Hz. Peygamber ve sahâbe döneminden beri bilinen bir husus olmakla birlikte[49] sonraki dönemlerde Kur'an, harf sayısına göre iki, üç, dört, beş, altı, yedi, sekiz, dokuz, on,[50] on iki, on beş, yirmi, yirmi dört, yirmi yedi, yirmi sekiz ve otuzlu cüzlere de ayrılmıştır. Söz gelimi, Kur'an'ın harf sayısı esas alınarak cüzlere bölünmesine dair nakledilen bir rivayete göre Haccâc (öl. 95/714), kırâat âlimlerini bir araya getirip Kur'an'ın tamamında, yarısında, üçte birinde ve yedi birinde kaç harf olduğunu sormuş ve onlarda hesaplayıp bu hususta Haccâc'a bilgi vermişlerdir.[51] Dolayısıyla erken dönemlerden itibaren Kur'an'ın harf sayısına göre çeşitli şekillerde tasnif edildiği söylenebilir. Ayrıca Amr b. Ubeyd'in taksimatıyla nakledilen rivayetlerdeki tasnifler arasında bir benzerlik de söz konusudur. Bu hususta rivayetlerde aktarılan bilgilere göre, üç, dört, beş, altı, yedi, sekiz, on, on ikili ve daha fazla rakamlar üzerinden yapılan çeşitli tasniflerle risâledeki taksimat büyük oranda aynıdır. Mesela rivayetlerdeki yedili tasnifler birbiri arasında ve risâlenin yediye bölünmesiyle ortaya çıkan taksimat veya onlu tasniflerle risâlenin ona bölünmesiyle meydana gelen tasnif hemen hemen aynıdır. Yine Dânî'nin, kelime sayısına göre yapıldığını belirterek aktardığı ve Kur'an'ın altmışa bölündüğü bir taksimatla Amr b. Ubeyd'in tasnifi de büyük oranda özdeştir.[52] Diğer taraftan, Dânî'nin naklettiği bilgilerde kelime sayısına göre yapılan altmışlı (içerisinde otuzlu taksimi de barındıran) taksimin ilk defa kim tarafından ortaya konduğu da belirtilmemiştir. Eldeki verilerden hareketle, harf veya kelime sayısı

48 Diğer örnekler için bk. 92-93, 206-207, 211-212, 308-309. gün.

49 İbn Ebî Dâvûd, *Kitâbü'l-Mesâhif*, thk. Muhammed b. Abde (Kâhire: el-Fârûku'l-Hadîse, 2002), 274; Sehâvî, *Cemâlü'l-kurrâ'*, 1/383-385.

50 Mehmet Emin Maşalı, "Mushaf", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2006), 31/246.

51 İbn Ebî Dâvûd, *Kitâbü'l-Mesâhif*, 275-279; Sehâvî, *Cemâlü'l-kurrâ'*, 1/385-416; Kara, *Sayısal Boyutuyla Kur'an Metni*, 101.

52 Dânî, *el-Beyân fî 'addi âyi'l-Kur'ân*, thk. Gânim Kaddûrî el-Hamed (Kuveyt: Merkezü'l-Mahtutât ve't-Türâs, 1994), 316-320; Sehâvî, *Cemâlü'l-kurrâ'*, 1/417-427. Öte yandan Dânî, otuzlu taksimin de bu altmışlı taksimin içinde yer aldığını ifade etmektedir.

itibarıyla altmışlı taksimatın -her ne kadar farklı rakamlar üzerinden tasnifler olsa da- ilk kez Amr b. Ubeyd tarafından ortaya konmuş olması kuvvetle muhtemeldir. Zira -yukarıda belirttiğimiz üzere- Amr b. Ubeyd, yaptığı tasnifte Kur'an'ı 30 cüz ve 60 hizbe bölmüştür.

Sehâvî söz konusu taksimin bereketli (mübârek) bir taksim olduğunu ve birtakım faydalarının bulunduğunu belirtmiştir. Ona göre bu faydalardan biri, altılı olarak bölünen hizbleri üçte bir oranında bilmektedir. Nitekim daha önce ifade ettiğimiz üzere, yapılan taksimatta Kur'an 360 cüze ve 60 hizbe bölünmüştür. Dolayısıyla her hizb, toplamda 6 cüzden müteşekkildir. Buna göre her iki cüz, bir hizbin üçte birine, üç cüz bir hizbin yarısına ve dört cüz bir hizbin üçte ikisine tekabül etmektedir. Sehâvî'ye göre bu taksimin bir diğer faydası, cüzlere bölünmüş olarak Kur'an'ı parça parça bilmenin mümkün olmasıdır. Bu bağlamda Kur'an'ı yarısı itibarıyla 180 cüz, üçte biri 120, dörtte biri itibarıyla 90, beşte biri 72, altıda biri 60, sekizde biri 45 ve dokuzda biri 40 cüz olması açısından kısım kısım bilmek mümkün olmaktadır. Son olarak ona göre bu yöntem, hâfız olma sürecini kolaylaştıran bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Çünkü hâfız olmak isteyen kişiye, bu taksimatla Kur'an'dan her gün bir cüz ezberlemek ağır gelmez.[53]

Amr b. Ubeyd'e nispet edilen 360 günlük hâfızlık tertibi, Kur'ân-ı Kerîm'in tamamını bir yıla yayılan sistematik ve tedrici bir süreçle hıfzetmeyi hedeflemesi bakımından klasik ve modern ezber usullerden bazı yönleri itibariyle ayrışmakta fakat avantaj ve dezavantajları itibariyle de bazı yönlerden benzeşmektedir. Söz gelimi, Kur'an'ın başından sonuna kadar Mushaf tertibiyle veya sonundan başına doğru ezberlemeyi öngören usullerde geçmiş ezberler tekrarlanmaktadır. Osmanlı eğitim geleneğinde yaygınlık kazanan klasik hıfz yönteminde, öğrenci her cüzün nihai sayfasından başlamak suretiyle otuz cüzlük ilk periyodu tamamlamaktadır. Takip eden süreçte ise bir önceki turda hıfzedilen sayfayı muhafaza ederek, o sayfanın öncesinde yer alan sayfayı aynı sistematikle ezberine dâhil etmekte ve her turda bir sayfa derinleşerek otuz cüzü bu usulle ikmal etmektedir. Dolayısıyla bu yöntemlerin Amr'ın taksimatına göre kalıcılık açısından daha avantajlı oldukları söylenebilir. Fakat sürekli tekrarın hıfz sürecindeki bireyin üzerinde oluşturduğu zihinsel yorgunluk göz önünde bulundurulduğunda bunun zamanla motivasyon kaybına sebebiyet verebileceği, Amr'ın öngördüğü usulün ise

53 Sehâvî, *Cemâlü'l-kurrâ'*, 1/484.

bu bağlamda daha işlevsel olduğu değerlendirilebilir.

Sonuç

Kur'an, inmeye başladığı tarihten itibaren hem yazılı olarak hem de ezberlenerek muhafaza edilmiştir. Bu bağlamda gerek Hz. Peygamber döneminde gerekse sonraki dönemlerde Kur'an'ın hıfzına önem verilmiş ve bunu kolaylaştırmaya yönelik çeşitli usuller ortaya konmuştur. Kur'an'ın başından sonuna doğru veya sonundan başına doğru, cüz cüz ya da sûre sûre, her cüzün son sayfasından başlayarak cüzün başına kadar tekrar ederek ezberlemek bu usullerden bazılarıdır. Hâfızlık yöntemlerinden biri de hicrî ikinci asırda Amr b. Ubeyd tarafından geliştirilmiş olan ve bir senede hâfızlığı tamamlayabilmeyi mümkün kılan metottur. Bu metoda göre Amr, Halife Mansûr'un isteğiyle bir senede baştan sona ezberlemesi için Kur'an'ı 360 güne bölmüş ve ilk etapta on ikişer cüz şeklinde tasnif ettiği parçaları tek bir cüzde toplamış, toplamda 30 cüz ve 60 hizb olacak şekilde bir Mushaf yazmıştır. Nakledildiğine göre Halife Mansûr, Mansûr'un oğlu ve başka kişiler, her gün bir cüz ezberleyerek bu taksimle hâfız olmuşlardır. Kaynaklarda Amr b. Ubeyd'e ait olduğu söylenen eserler veya risâleler arasında söz konusu usulle ilgili bir telif bulunmamakta ancak Amr b. Ubeyd'in çok sayıda risâle ve hutbesinin bulunduğu zikredilmektedir. Tespit edebildiğimiz kadarıyla bir senede hâfız olabilmek adına Kur'an'ın 360 güne bölündüğüne dair rivayet, ilk defa Sehâvî tarafından nakledilmektedir. Çağdaş dönemde Fuat Sezgin, İrlanda'nın Dublin şehrinde bulunan Chester Beatty Kütüphanesinde bu metodun bir risâle şeklinde mahtut olarak mevcut olduğunu kaydetmiştir. Josef van Ess de hala mahtut olan bu risâleden söz etmiş ve risâlenin değerinin pek bilinmediğini ifade etmiştir. Sehâvî'nin Amr b. Ubeyd'e nispet ederek bu metoda değinmesi ve 360 günlük taksimatı gün gün eserinde zikretmesi, aynı şekilde Chester Beatty Kütüphanesinde mahtut olan risâlede söz konusu taksimatın Amr b. Ubeyd'e nispet edilmesi sebebiyle bu risâlenin Amr'a ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zira kaynaklarda her ne kadar ona ait böyle bir risâleden söz edilmese de kendisinin pek çok risâle ve hutbesinin bulunduğu nakledilmektedir. Diğer taraftan, çağdaş yazarlardan Hindî, Kur'an'ın altmışlı tasnifi olarak aktardığı rivayette, bu tasnifin Halife Mansûr'un emriyle yapıldığını ifade etmektedir. Amr b. Ubeyd'in ismi söz konusu rivayette geçmese de Sehâvî'nin naklettiği rivayet ve yazma olarak

bulunan nüsha bu taksimatın onun tarafından yapıldığını ihsas ettirmektedir. Bu da risâlenin Amr'a ait olduğu tezimizi güçlendiren diğer bir unsurdur. Öte yandan Sehâvî'nin naklettiği taksimatla yazma nüshadaki taksimat, âyet sayılarındaki cüzî farklılıklar dışında tamamen aynıdır.

Amr b. Ubeyd bu taksimatında mana veya konu bütünlüğünü dikkate almamıştır. Nitekim peş peşe olan iki günde bazen gramer/anlam olarak, kimi zaman da konu olarak bölünmeler mevcuttur. Kur'an'ın harf veya kelime sayısına göre yapılan muhtelif tasnifleriyle Amr'ın taksimatı arasında büyük oranda benzerlik olduğundan ötürü muhtemelen bu taksimat harf veya kelime sayısına göre yapılmıştır. Ayda bir hatim yapmak veya Ramazan aylarında teravih namazlarını hatimle kıldırmak gibi gerekçelerle konu veya mana bütünlüğü esas alınarak Kur'an otuzlu cüzler şeklinde bölünmesi en yaygın uygulama olduğu halde, harf veya kelime sayısına göre Kur'an'ın otuzlu cüzlere bölünmesi ve altmışlı hizbler şeklinde tasnif edilmesi ulaşabildiğimiz veriler ışığında ilk defa Amr b. Ubeyd tarafından ortaya konmuştur. Öte taraftan bu taksimatta her gün, birbirine hacim olarak yakın bir şekilde düzenlendiği ve üç yüz altmış güne yayıldığı için hâfızlığa niyet eden kimseyi usandırmayacak bir biçimde ezber avantajı sağlayabilir. Fakat mana yahut konu bütünlüğü esas alınmadığı ve birbirini takip eden günlerde âyetler ikiye bölündüğünden dolayı Kur'an'ın anlam dünyasına nüfuz ederek ezberleme açısından bu bir dezavantaj kabul edilebilir. Ayrıca Sehâvî'nin bu taksimata ilişkin ifade ettiği faydalardan olan, Kur'an'ı cüz cüz veya hizbler şeklinde bilmenin, kanaatimizce konu ya da anlam bütünlüğü olmadan pek bir karşılığı yoktur. Son olarak bu tasnif, herhangi bir tekrarı da içerisinde barındırmadığı için ezberin muhafazası/kalıcılık itibariyle de avantajlı gözükmemektedir. Nitekim makalenin birinci bölümünde bahsettiğimiz gibi bazı hâfızlık usulleri sürekli olarak tekrar etmeyi de ihtiva ettiği için daha kalıcı olabilmektedir. Amr b. Ubeyd'in ortaya koyduğu usulde ise söz gelimi hâfızlığında sona yaklaşan biri, ilk etaplarda ezberlediği yerleri unutabilir. Bu da taksimatın ezber muhafazası açısından olumsuz bir yönü olarak zikredilebilir.

Kaynakça

Abdülbakî, Muhammed Fuad. *el-Mu'cemü'l-müfehras li'elfâzi'l Kur'âni'l-Kerîm*. Kâhire: Matbaatü Dâru'l-Kütübi'l-Mısriyye, 1945.

Ağırbaş, Abdulhekim. "Hz. Peygamber Döneminde Kur'an/Kırâat Eğitim-Öğretimi". *Dârülhadis İslami Araştırmalar Dergisi* 1 (2021), 83-117.

Ağırbaş, Abdulhekim. *Kırâat Eğitim-Öğretim Geleneği ve Günümüzdeki Uygulamalar*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1. Baskı., 2022.

Akdağ, Mustafa. *Tefsirde İbâdiyye-Mu'tezile Etkileşimi*. Ankara: İlâhiyât Yayınları, 2024.

Amr b. Ubeyd. *Eczâü Selâsi Mi'e ve Sittîn.* Dublin: Chester Beatty Library, 3165, 33a-42a.

Amr b. Ubeyd. *Eczâü selâsi mi'e ve sittîn* (İstanbul: Süleymaniye Kütüphanesi, Mikrofilm, 05547-003), 33a-42a.

Aslan, İbrahim. ''Mu'tezile Kelamı", *Kelam Tarihi*. ed. İbrahim Aslan – Osman Demir. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2022.

Aslan, Ömer. *Kur'ân'da Hıfz Kavramı*. İstanbul: Asitan Kitap, 1. Baskı., 2018.

Aydınlı, Osman. *İslam Düşüncesinde Aklileşme Süreci*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2013.

Aynî, Bedrüddîn. *Umdetü'l-kârî şerhu sahîhi'l-Buhârî*. 25 Cilt. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, ts.

Baştürk, Hülya. "İlk Dönem Hâfızlığının Günümüzdeki Hâfızlık Eğitimi ile Karşılaştırılması". *Genç Akademisyenler Birliği Sosyal Bilimler Dergisi* 2/1 (2022), 146-160.

Bilgin, Mustafa. *Tefsirde Mu'tezile Ekolü*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991.

Buhârî, Muhammed b. İsmâîl. *Sahîhu'l-Buhârî*. 9 Cilt. Dımeşk: Dâru Tavgi'n Necât, 2001.

Cebeci Suat. "Kur'an Öğretim Geleneği Olarak Hâfızlık Eğitimi". *Diyanet İlmi Dergi* 46/4 (ts.).

Cevherî, İsmail b. Hammad. *Tâcu'l-luğa ve sıhâhu'l-Arabiyye*. thk. Şihabüddin Ebû Amr. Beyrut: Dârü'l-Fikr, 1407/1987.

Cürcânî, Seyyid Şerîf. *Kitâbu't-Taʿrîfât*. thk. Heyet. Beyrut: Daru'l Kütübi'l İlmiyye, 1403/1983.

Çakıcı, İrfan. "Kur'ân'ın Korunmasında Hıfz ve Kitabet". *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi* 11/2 (2019), 573-597.

Çimen, Abdullah Emin. "Hâfızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hâfızlık Çalışmalarıyla İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hâfızlığın Sağlamlaştırılmasında Bir Metot Denemesi". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 18 (2007), 91-166.

Dağ, Mehmet - Tetik, İbrahim. *Nüzûl Dönemi Kur'ân Tarihi Rivayet Merkezli Bütüncül Bir Okuma*. İstanbul: KURAMER Yayınları, 1. Baskı., 2023.

Dânî. *el-Beyân fî 'addi âyi'l-Kur'ân*. thk. Gânim Kaddûrî el-Hamed. Kuveyt: Merkezü'l-Mahtutât ve't-Türâs, 1994.

Elbânî, Muhammed Nasıruddîn. *es-Silsiletu's-sahîha*. Riyad: Mektebetü'I-Me'arif, ts.

Ess, Josef van. *Theoloogie und Gesellschaft im 2. und 3. Jahrhundert Hidschra*. 4 Cilt. Berlin - New York: Walter de Gruyter, 1991.

Ezherî, Muhammed b. Ahmed. *Tehzîbu'l-Luğa*. thk. Muhammed Avd Mir'ab. 8 Cilt. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, 2001.

Fırat, Yavuz. *Tecvîd ve Kıraat İlmi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Hacıveyiszade İlim ve Kültür Vakfı Yayınları, 1. Baskı., 2018.

Hayyûn, Raşîd. *Mu'teziletü'l-Basra ve Bağdâd*. Beyrut: Dâru'l-Hikme, 1997.

Hindî, Muhammed Sâdık. *Künûzü eltâfi'l-burhân fî rumûzi evkâfi'l-Kur'ân*. Kâhire: y.y., 1873.

Isfahânî, Râgıb. *el-Müfredât fî garîbi'l-Kurʾân*. thk. Safvan Adnan ed-Dâvûdî. Dımeşk: Daru'l Kalem, 1992.

İbn Ebî Dâvûd. *Kitâbü'l-Mesâhif*. thk. Muhammed b. Abde. Kâhire: el-Fârûku'l-Hadîse, 2002.

İbn Hallikân. *Vefeyâtü'l-a'yân ve enbâü ebnâi'z-zemân*. thk. İhsân Abbâs. 7 Cilt. Beyrut: Dâru Sâdır, 1971.

İbn Kuteybe. *el-Maârif*. thk. Servet Ukkâşe. Kâhire: el-Hey'etü'l-Mısriyyetü'l-Âmme Li'l-Kitâb, 2011.

İbn Manzûr. *Lisanu'l-Arab*. 15 Cilt. Beyrut: Daru Sâdır, 3. Basım, 1993.

İbn Mücâhid. *Kitâbü's-seb'a fi'l-kırâât*. thk. Şevkî Dâyf. Kâhire: Dârü'l-Meârif, 2. Baskı., 1980.

İbn Saʿd. *et-Tabakâtu'l-kübrâ*. thk. Muhammed Abdulkâdir Atâ. 8 Cilt. Beyrut: Daru'l Kütübi'l İlmiyye, 1410/1990.

İbnü'l-Cezerî. *en-Neşr fi'l-kırâʾâti'l-ʿaşr*. thk. Ali Muhammed ed-Dabbâ'. 2 Cilt. Beyrut: Daru'l Kütübi'l İlmiyye, ts.

İbnü'l-Cezerî. *Ğâyetu'n-nihâye fî tabakâti'l-kurrâʾ*. thk. Bergstraesser. 2 Cilt.

Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l- İlmiyye, 2006.
İbnü'l-Murtazâ. *Tabakâtü'l-Mu'tezile*. thk. Susanna Diwald-Wilzer. Beyrut: Franz Steiner Verlag, 1961.
İbnü'n-Nedîm. *el-Fihrist*. thk. Eymen Fuâd Seyyid. 6 Cilt. İngiltere: Müessesetü'l-Furkân Li't-Türâsi'l-İslâmî, 2014.
İlhan, Avni. "Amr b. Ubeyd". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 3/93-94. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1991.
Ka'bî. *el-Makâlât (Fadlü'l-i'tizâl ve tabakâtü'l-Mu'tezile içinde)*. thk. Fuâd Seyyid. Beyrut: Dâru'l-Fârâbî, 2017.
Kâdî Abdülcebbâr. *Fadlü'l-i'tizâl ve tabâkâtü'l-Muʿtezile*. thk. Fuâd Seyyid. Beyrut: Dâru'l-Fârâbî, 2017.
Kara, Mehmet. *Sayısal Boyutuyla Kur'an Metni (Addu'l-Ây İlmi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2024.
Kara, Mustafa. "Hâfızlık-Meal/Tefsir İlişkisi". *Çeşitli Yönleriyle Hafzılık Eğitimi*. ed. Hatice Şahin Aynur. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları Ensar Neşriyat, 1. Basım, 2021.
Kettânî, Muhammed Abdülhay. *et-Terâtibu'l-idâriyye nizâmü'l-hükûmeti'n-Nebeviyye*. 2 Cilt. Beyrut: Daru'l-Erkâm, 2. Baskı., ts.
Köç, İbrahim. *Mu'tezile'nin Tarihsel Gelişiminde Amr b. Ubeyd'in Yeri*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2023.
Kuloğlu, Rahime - Kanger, Faruk. "Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesinin Yönetimsel Açıdan Değerlendirilmesi". *Usul İslam Araştırmaları* 38/38 (2022), 139-170.
Kurt, Yaşar. "Kur'ân'ın Korunmasında Hâfızlık Müessesesi". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/22 (2012), 229-251.
Makdisî, Ebû Şâme. *el-Mürşidü'l-vecîz ilâ ʿulûm tetaʿalleḳu bi'l-Kitâbi'l-ʿAzîz*. thk. Tayyar Altıkulaç. Beyrut: Daru Sâdır, 1975.
Maşalı, Mehmed Emin. *Kur'an'ın Metin Yapısı*. Ankara: OTTO Yayınları, 2. Baskı., 2015.
Maşalı, Mehmet Emin. "Mushaf". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 31/242-248. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2006.
Mizzî, Yûsuf b. Abdurrahmân. *Tehzîbü'l-kemâl fî esmâi'r-ricâl*. thk. Beşşâr Avvâd Ma'rûf. 35 Cilt. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 1992.
Nüveyhid, Âdil. *Mu'cemü'l-müfessirîn min sadri'l-İslâm hatte'l-asri'l-hâdır*. 7 Cilt. Beyrut: Müessesetü Nüveyhid, 1988.

Özden, Betül. *Hâfızlık Olgusu ve İnsan Üzerindeki Etkileri*. Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024.

Rabîî, Fâlih. *Târîhu'l-Mu'tezile: fikruhüm ve akâidühüm*. Kâhire: Dâru's-Sekâfeti Li'n-Neşr, 2001.

Sehâvî, Alemüddîn. *Cemâlü'l-kurrâ' ve kemâlü'l-ikrâ'*. thk. Abdü'l-Hak Abdü'd-Dâim Seyfü'l-Kâdî. 6 Cilt. Beyrut: Müessesetü'l-Kütübi's-Sekâfiyye, 1999.

Seyyid, Muhammed Sâlih Muhammed. *'Amr b. Ubeyd ve ârâühü'l-kelâmiyye*. Kâhire: Mektebetü Nehdati'ş-Şark, 1985.

Sezgin, Fuat. *Geschichte des arabischen Schrifttums*. 17 Cilt. Leiden: Brill, 1967.

Söylemez, Mehmet Mahfuz. "İslam'ın Erken Dönemlerinde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri". *Dini Araştırmalar* 5/13 (2002), 67.

Şahin Aynur, Hatice. *"Kur'an Hıfzı" Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri*. Ankara: Diyanet İşleri Başanlığı Yayınları, 1. Baskı., 2015.

Şerîf el-Murtazâ. *Emâli'l-Murtazâ (Ğureru'l-Fevâid ve Düreru'l-Kalâid)*. thk. Muhammed Ebü'l-Fazl İbrâhîm. Kâhire: Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-Arabiyye, 1954.

Temel, Nihat. *Kırâat ve Tecvid Istılahları*. İstanbul: İFAV Yayınları, 2018.

Zürkânî, Muhammed Abdülazîm. *Menâhilü'l-'irfân fî 'ulûmi'l-Kur'ân*. 2 Cilt. Matbaatü İsa el-Babi'l Halebi, 3. Basım, ts.

Amasya İlahiyat Dergisi – Amasya Theology Journal

e-ISSN 2667-6710
Mart / March 2026, Özel Sayı: 184-216.

SES, HAFIZA VE METİN: SÜHEYL ÜNVER'İN *OSMANLI HAFIZLARIMIZ* ESERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Emrah ÖZDEMİR

Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Türk İslam Edebiyatı Anabilim Dalı

Assistant Professor, Amasya University, Faculty of Theology, Department of Turkish-Islamic Literature

Amasya / Türkiye
emrah.ozdemir@amasya.edu.tr
https://ror.org/00sbx0y13

MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

Makale Türü:
Araştırma Makalesi
Süreç:
Gönderim Tarihi: 11 Aralık 2025
Kabul Tarihi: 24 Şubat 2026
Yayımlanma Tarihi: 25 Mart 2026
Hakemlik Süreci:
Bu makale, editöryal ön değerlendirmeyi takiben çift taraflı kör hakemlik süreci kapsamında en az iki dış hakem ve bir iç hakem tarafından değerlendirilmiştir.
Benzerlik Taraması:
Makale, intihal tespit yazılımları (İntihal.net / Turnitin / iThenticate) kullanılarak taranmıştır.
Araştırma Etiği Beyanı:
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklar eksiksiz biçimde kaynakçada belirtilmiştir.
Yapay Zeka Etik Beyanı:
Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sırasında yapay zeka tabanlı hiçbir araç veya uygulamanın kullanılmadığını beyan ederler. Tüm içerik, yazarlar tarafından kabul görmüş bilimsel araştırma yöntemleri ve etik standartlara uygun olarak üretilmiştir
Etik Kurul Onayı:
Bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmeyen nitelikte olup veriler literatür taraması ve yayımlanmış kaynaklara dayanmaktadır.
Çıkar Çatışması Beyanı:
Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.
Finansman Bilgisi:
Bu araştırma için herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans:
Yazarlar, yayımlanan çalışmalarının telif hakkını muhafaza eder. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmaktadır.
Etik Bildirim:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Article Type:
Research Article
Article History:
Received: 11 December 2025
Accepted: 24 February 2026
Published: 25 March 2026
Peer Review:
Following an initial editorial screening, this article was evaluated through a double-blind peer review process by at least two external reviewers and one internal reviewer.
Plagiarism Check:
The manuscript was screened for plagiarism using similarity detection software (İntihal.net / Turnitin / iThenticate).
Ethical Statement:
The authors confirm that this study was conducted in accordance with the principles of academic research and publication ethics, and that all sources used are appropriately cited.
Artificial Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.
Ethics Committee Approval:
This study does not require ethics committee approval, and the data are based on a literature review and published sources.
Conflict of Interest:
The authors declare no conflict of interest.
Grant Support:
This research received no specific grant from any funding agency, commercial entity, or non-profit organization.
Copyright & License:
The authors retain the copyright of their work. This article is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Complaints:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Atıf | Cite as
Özdemir, Emrah. "Ses, Hafıza ve Metin: Süheyl Ünver'in *Osmanlı Hafızlarımız* Eseri Üzerine Bir İnceleme". *Amasya İlahiyat Dergisi*, Özel Sayı (Mart 2026): 184-216.
https://doi.org/10.18498/amailad.1840105 | https://aid.amasya.edu.tr

Öz

Bu makalede, Süheyl Ünver'in Süleymaniye Kütüphanesi Süheyl Ünver Koleksiyonu'nda 00913 numarayla kayıtlı Osmanlı Hafızlarımız adlı defteri merkeze alınarak geç Osmanlı-erken Cumhuriyet dönemi İstanbul'undaki hafızlık geleneği ses, hafıza ve metin ekseninde incelenmiştir. Çalışmanın konusu, Ünver'in hatıra defterinde yer alan hafız, müezzin ve hatip portrelerinin, yalnızca bireysel biyografiler olarak değil, ses, üslup, ahlak, tasavvufî yönelim ve toplumsal konum unsurlarıyla bir şehir medeniyetini temsil eden kültürel aktörler olarak nasıl kurgulandığıdır. Makalenin kapsamı, defterde yer alan az sayıdaki şahıs anlatımıyla sınırlı görünmekle birlikte, bu anlatılar aracılığıyla İstanbul'un cami, semt ve dergâh merkezli manevî topografyası da ele alınmaktadır. Çalışmanın temel amacı, Osmanlı Hafızlarımız'ı klasik anlamda bir hatırat veya biyografik derleme olmanın ötesinde, İstanbul'un dinî ve estetik hafızasını yansıtan özgün bir bellek metni olarak değerlendirmektir. Bu doğrultuda metin, üç ana eksen üzerinden analiz edilmektedir: Birincisi, hafızların şahsında ortaya çıkan ve ses estetiği, üslup bilgisi, ahlaki duruş ve manevî derinliği bir arada barındıran "hafız tipolojisi", ikincisi, camiler, semtler ve dergâhlar üzerinden şekillenen mekânsal hafıza ve şehir topografyası, üçüncüsü ise İstanbul ekolüne özgü ezan ve Kur'an kıraati musikisinin estetik ilkeleridir. Ayrıca hafızların geçim sıkıntıları, meslekî kırılganlıkları ve cemaatle kurdukları ilişkiler üzerinden geleneğin sosyal boyutu da değerlendirilmiştir. Makalenin önemi, büyük ölçüde sözlü kültür içerisinde aktarılan ve modernleşme sürecinde görünmez hâle gelen "İstanbul kıraati" geleneğini, birinci el bir tanıklık üzerinden yeniden okunabilir kılmasında yatmaktadır. Ünver'in anlatıları, arşiv belgelerinin sunamadığı ayrıntı düzeyinde, hafızların gündelik hayatlarını, ses dünyalarını ve manevî atmosferlerini görünür hâle getirmektedir. Araştırmada nitel yöntem çerçevesinde metin merkezli bir analiz yaklaşımı benimsemekte; Ünver'in anlatıları kültürel bellek, dinî musiki, tasavvuf ve şehir tarihî literatürüyle birlikte yorumlanmaktadır. Sonuç olarak çalışma, Osmanlı hafızlarımızın, İstanbul'un kaybolan ses hafızasını, hafızlık müessesesinin estetik ve manevî boyutlarıyla birlikte koruyan özgün bir kaynak olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Süheyl Ünver, Osmanlı Hafızlık Geleneği, Ezan ve Kur'an Musikisi, Kültürel Bellek, Tasavvuf ve Tekke Kültürü.

Voice, Memory and Text: An Analysis of Süheyl Ünver's *Osmanlı Hafızlarımız*

Abstract

In this article, the tradition of Qurʾanic memorization (hifẓ) in late Ottoman and early Republican Istanbul is examined through the interwined axes of sound, memory, and text, with a focus on the notebook titled Osmanlı Hafızlarımız, registered under number 00913 in the Süheyl Ünver Collection of the Süleymaniye Library and authored by Süheyl Ünver. The subject of the study is how the portraits of huffāẓ, muezzins, and preachers included in Ünver's memoir notebook are constructed not merely as individual biographies, but as cultural actors representing an urban civilization through elements such as voice, style, moral character, Sufi orientation, and social position. Although the scope of the article appears to be limited to a small number of personal narratives contained in the notebook, these narratives also allow for an examination of Istanbul's spiritual topography shaped around mosques, neighborhoods, and Sufi lodges. The primary aim of the study is to evaluate Osmanlı Hafızlarımız beyond its conventional classification as a memoir or a biographical compilation, and to consider it as an original memory text reflecting Istanbul's religious and aesthetic heritage. In this context, the text is analyzed along three main axes. The first is the "hāfiẓ typology," which brings together vocal aesthetics, stylistic knowledge, moral stance, and spiritual depth as embodied in the figures of the huffāẓ. The second axis concerns spatial memory and urban topography formed through mosques, districts, and Sufi institutions. The third focuses on the aesthetic principles of Istanbul's distinctive tradition of adhān and Qurʾanic recitation. In addition, the social dimension of the tradition is evaluated through the economic difficulties faced by the huffāẓ, their professional vulnerabilities, and their relationships with congregations. The significance of the article lies in its ability to render the "Istanbul recitation" tradition, largely transmitted through oral culture and rendered invisible in the process of modernization, readable once again through a first-hand testimony. Ünver's narratives make visible the everyday lives, sonic worlds, and spiritual atmospheres of the huffāẓ at a level of detail that archival documents cannot provide. Methodologically, the research adopts a qualitative, text-centered analytical approach, interpreting Ünver's narratives in dialogue with the literature on cultural memory, religious music, Sufism, and urban history. As a result, the study demonstrates that Osmanlı Hafızlarımız is a distinctive and multilayered source that preserves Istanbul's fading sonic memory together with the aesthetic and spiritual dimensions of the institution of Qurʾanic memorization.

Keywords: Süheyl Ünver, Ottoman Hifẓ (Qur'an Memorization) Tradition, Adhān and Qur'anic Recitation, Cultural Memory, Sufism and Tekke (Sufi Lodge).

Giriş

XX. yüzyılın başlarından itibaren İstanbul'un dinî ve kültürel dokusu derin bir dönüşüm sürecine girmiş, bu dönüşümün en belirgin şekilde hissedildiği alanlardan biri de hafızlık ve kıraat geleneği olmuştur. Ezanın, ramazan mukabelelerinin, tekke ayinlerinin ve cami sohbetlerinin merkezinde yer alan hafızlar, yalnızca Kur'an'ı ezberleyen din görevlileri değil, ses, makam, üslup, ahlak ve maneviyat üzerinden şekillenen bir şehir medeniyetinin taşıyıcıları olarak görülmüştür. Ancak modernleşme, kurumlaşma biçimlerinin değişmesi ve şehir hayatının ritim kaybetmesiyle birlikte bu zengin geleneğin önemli bir kısmı görünmez hâle gelmiş, özellikle "İstanbul kıraati" diye anılan ses ve üslup dünyası büyük ölçüde sözlü hafızanın derinliklerine çekilmiştir. Bu bağlamda, söz konusu geleneği içeriden, sahici ve ayrıntılı bir bakışla görmemize imkân sağlayan birinci el kaynaklar sayıca sınırlı olduğundan araştırmalarda yeterince merkezi bir konuma yerleştirilmemiştir. Bu makale Süleymaniye Kütüphanesi Süheyl Ünver Koleksiyonu'nda 00913 numarayla kayıtlı *Osmanlı Hafızlarımız* adlı Süheyl Ünver'in kaleme aldığı defter, Dâvud Paşa, Aksaray, Süleymaniye, Galata, Üsküdar gibi farklı semtlerde yaşamış hafız, müezzin ve hatiplerin portrelerini bir araya getiren biyografik kırıntılar, hatıra notları, mekân tasvirleri ve kültürel gözlemleri iç içe geçiren özgün bir metindir. Bu defter yalnızca dağınık hatıralardan ibaret bir metin değil, İstanbul'un dinî–estetik hafızasını taşıyan, "İstanbul kıraati" geleneğini somutlaştıran özgün bir bellek metnidir.

Mevcut literatürde hafızlık ve Kur'an kıraati gelenekleri genellikle kurum tarihi, din eğitimi ve dinî musiki bağlamında; İstanbul'un dinî topografyası ise daha çok cami-tekke tarihi ve şehir sosyolojisi çerçevesinde ele alınmaktadır. Süheyl Ünver üzerine yapılan çalışmalar da çoğunlukla onun tıp tarihi, şehir tarihi ve defter tutma pratiği etrafında yoğunlaşmakta; *Osmanlı Hafızlarımız* defteri ise bu geleneklerin kesişim noktasında duran bir "ses ve hafıza metni" olarak müstakil biçimde analiz edilmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, bir yandan hafızlık geleneğine dair literatürdeki kurum merkezli bakışa, diğer yandan Ünver çalışmalarında defterlerin içerik ve temsil dünyasını görece ikinci planda bırakan yaklaşımlara tamamlayıcı bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

Bu çerçevede makalenin amacı, *Osmanlı Hafızlarımız*'ı klasik anlamda bir hatırat veya biyografik derleme olmaktan çıkararak,

İstanbul'un dinî ve estetik mirasını yansıtan çok katmanlı bir bellek metni olarak değerlendirmek, metinde kurulan hafız tipolojisini, mekânsal hafızayı ve ses estetiğini analitik bir çerçevede görünür kılmaktır. Çalışma, şu sorulara cevap aramaktadır: Ünver'in çizdiği hafız portrelerinde hafızlık hangi ahlâkî, tasavvufî ve estetik niteliklerin bileşimi olarak kurgulanmaktadır? Hafızlar, cami, semt ve dergâhlar üzerinden nasıl bir "manevî şehir topografyası" içinde konumlandırılmaktadır? Metinde tasvir edilen ezan ve Kur'an kıraati, İstanbul ekolüne özgü nasıl bir ses ve musiki anlayışını yansıtmaktadır? Hafızların geçim sıkıntıları, meslekî kırılganlıkları ve cemaatle ilişkileri üzerinden geleneğin sosyal boyutu hangi imkân ve gerilimlerle görünür hâle gelmektedir?

Çalışmanın yöntemi, nitel araştırma yaklaşımı içinde konumlanan metin merkezli çözümleme ve tematik okuma yöntemine dayanmaktadır. Öncelikle Osmanlı Türkçesiyle kaleme alınmış defter metninin tamamı, transkripsiyonlu nüshası da göz önünde bulundurularak ayrıntılı biçimde okunmuş, metinde tekrar eden kişi, mekân, tema ve anlatım kalıpları etrafında kodlamalar yapılmıştır. Ardından bu temalar, kültürel bellek, dinî musiki, tasavvuf ve şehir tarihi literatürüyle birlikte yorumlanmış, Ünver'in öznel tanıklığı, İstanbul'un hafızlık geleneğine dair daha geniş tarihsel bağlamla ilişkilendirilmiştir. Çalışma kapsamı, defterin el yazısıyla yazılmış metin bölümleriyle sınırlı tutulmuş; gazete kupürleri ve görsel malzeme ise yalnızca metnin anlamını aydınlatan yerlerde destekleyici veri olarak kullanılmıştır.

Makalede önce, bir arka plan oluşturmak üzere Süheyl Ünver'in hayatı, ilmî ve sanatsal şahsiyeti ile defter tutma pratiği özetlenmekte, böylece Osmanlı hafızlarının müellif dünyası içindeki yeri belirlenmektedir. Ardından eserin fiziki özellikleri, yazı üslubu, iç düzeni ve kaynak türü bakımından incelemesi yapılarak, metnin türsel konumu tartışılmaktadır. Üçüncü bölümde ise defter, dört alt başlık altında analize tabi tutulmaktadır: "hafız tipolojisi" (ses, üslup, ahlâk ve maneviyat bileşimi), "mekânsal hafıza" (semtler, camiler ve dergâhlar üzerinden kurulan manevî topografya), "ezan ve kıraat musikisi" (İstanbul ekolünün ses estetiği) ve "sosyal boyut" ile "maneviyat–sanat kesişimi". Sonuç kısmında, elde edilen bulgular özetlenerek Osmanlı hafızlarının İstanbul'un kaybolmaya yüz tutmuş ses hafızasını, hafızlık müessesesinin estetik ve manevî boyutlarıyla birlikte koruyan özgün bir kaynak olarak

literatüre katkısı tartışılmakta, ileride yapılabilecek müstakil çalışmalar için imkân alanları işaret edilmektedir.

1. Hat, Hafıza ve Hikmet Arasında: Süheyl Ünver'in Ömür Seyri

Süheyl Ünver 17 Şubat 1898 tarihinde İstanbul'un Haseki semtinde dünyaya gelmiştir.[1] Ailesinin yaşadığı çevre, geç Osmanlı döneminin şehir kültürünü ve dinî-sanatkârane hayat anlayışını yansıtan bir nitelik taşımaktadır. Ünver'in yetiştiği aile ortamının, onun ilerleyen yıllarda şekillenen ilmî, sanatsal ve tasavvufî yönelimleri üzerinde belirleyici olduğu anlaşılmaktadır.[2]

Ünver'in aile kökleri, Rumeli ve İstanbul merkezli iki farklı kültürel damar üzerinden şekillenmiştir. Baba tarafından Rumeli'nin önemli Türk şehirlerinden Tırnova'ya mensup olan aile, 93 Harbi sonrasında İstanbul'a göç etmek zorunda kalmıştır. Bu göç tecrübesinin, Ünver'in zihninde Rumeli Türklerinin kültürel mirasına yönelik kalıcı bir hassasiyet oluşturduğu görülmektedir. Dedesi Daizâde Hacı Mehmed Efendi'nin ahlâkî duruşu ve sanata olan ilgisi, aile içerisinde sanatla kurulan ilişkinin erken dönemlerine işaret etmektedir.[3]

Babası Mustafa Enver Bey'in hem medrese tahsili almış olması hem de tasavvuf ve musikîye yakın bir hayat sürmesi, Ünver'in erken yaşlardan itibaren manevî ve estetik bir çevre içinde yetişmesini sağlamıştır. Anne tarafından ise İstanbul'un klasik hat sanatını temsil eden köklü bir hattat ailesine mensup olduğu anlaşılmaktadır. Büyük dedesi Hattat Mehmed Şevki Efendi başta olmak üzere, aile içinde birden fazla hattat ve süsleme sanatçısının bulunması, sanatın bu çevrede bir meslekten ziyade bir hayat tarzı olarak yaşandığını göstermektedir. Hat, tezhip ve güzel yazı örneklerinin gündelik hayatın doğal bir parçası olduğu bu ortamın, Ünver'in estetik duyarlılığını erken yaşlarda şekillendirdiği söylenebilir.[4]

---

1 Ahmed Güner Sayar, *A. Süheyl Ünver Hayatı-Şahsiyeti ve Eserleri: 1898-1986* (İstanbul: Ötüken, 2016), 23.

2 Sayar, *A. Süheyl Ünver Hayatı-Şahsiyeti ve Eserleri*, 25.

3 Ruth Goode, "Dünya Çapında 80 Doktordan Biri: Dr. Ahmet Süheyl Ünver", çev. Cem Yavuz, *Süheyl Ünver*, ed. Ömer Faruk Şerifoğlu (Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 2017), 106; Sayar, *A. Süheyl Ünver Hayatı-Şahsiyeti ve Eserleri*, 26.

4 Kadri Ekrem Unat, *Ord. Prof. Dr. Ahmet Süheyl Ünver (1898-1986)* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, 1986), 10; Sayar, *A. Süheyl Ünver Hayatı-Şahsiyeti ve Eserleri*, 34.

Çocukluk yıllarını Haseki semtinde geçiren Ünver'in, mahalle hayatına, cami ve tekke çevrelerine, şehir folkloruna dair gözlemleri erken dönemden itibaren dikkat çekmektedir. Bu gözlemlerin, ilerleyen yıllarda İstanbul folkloru, şehir tarihi ve kültür sosyolojisine dair yapacağı çalışmaların zihinsel altyapısını oluşturduğu anlaşılmaktadır. Çocukluk döneminde müezzinlik yapması ve dinî musikiyle erken yaşta temas kurması da ses, ritim ve estetik algısının gelişiminde etkili olmuştur.[5]

Babası Mustafa Enver Bey'in erken vefatı, Ünver'in hayatında önemli bir kırılma noktası teşkil etmiştir. Bu kaybın, onun erken yaşta sorumluluk bilinci kazanmasına ve disiplinli bir çalışma anlayışı geliştirmesine zemin hazırladığı görülmektedir. Annesi Safiye Hanım'ın titiz ve koruyucu tutumu ise Ünver'in kişilik gelişiminde iç disiplin ve ihtiyatlılık unsurlarını pekiştirmiştir. Yaz aylarını geçirdiği İbrahimağa'daki aile çevresinin ise onun okuma alışkanlığını, defter tutma ve resimle ilgilenme gibi yönelimlerini güçlendirdiği anlaşılmaktadır.[6]

Ünver'in tasavvufa olan ilgisinin erken yaşlarda şekillendiği, ancak bu ilginin uzun süre mesafeli ve temkinli bir arayış biçiminde devam ettiği görülmektedir. Bu arayışın somut bir yön kazandığı dönem, 1920 yılında Abdülaziz Mecdi Efendi ile kurduğu irtibattır. Mecdi Efendi ile başlayan sohbetlerin, Ünver'in hem ilmî hem de manevî dünyasında belirleyici bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Tasavvuf anlayışının, Ünver'in dünyasında merasim merkezli bir yapıdan ziyade edep, sükût ve iç disiplin ekseninde şekillendiği söylenebilir.[7]

Tıpta uzmanlık eğitimi için gittiği Fransa'daki eğitiminin ardından İstanbul'a dönen Ünver, yalnızca hekimlik faaliyetiyle sınırlı kalmamış, şehir hafızasının korunmasına yönelik kültürel ve kurumsal çalışmalarda da aktif rol almıştır. 1920'li yıllardan itibaren belediye kütüphaneleri ve müzelerin teşkilatlanma süreçlerine katkı sunduğu, yazma eserlerin,

---

5 Sayar, *A. Süheyl Ünver Hayatı-Şahsiyeti ve Eserleri*, 30; Talip Mert, "Arşiv Belgelerinde Süheyl Ünver ve Babası", *Türk Edebiyatı* 389 (Mart 2006), 38. Turan Can, "Ord. Prof. Dr. A. Süheyl Ünver (1898-1986) Kendi Dilinden Kısaca Hayatı", Türk Yurdu 318 (2014), 72.

6 Can, "Ord. Prof. Dr. A. Süheyl Ünver(1898-1986) Kendi Dilinden Kısaca Hayatı", 44; Sayar, *A. Süheyl Ünver Hayatı-Şahsiyeti ve Eserleri*, 80-83.

7 İsmail Güleç, "Süheyl Ünver, Abdülaziz Mecdi Tolun'dan ne öğrendi?", *Fikriyat Gazetesi* (Erişim 10 Aralık 2025); Sayar, *A. Süheyl Ünver Hayatı-Şahsiyeti ve Eserleri*, 136-140.

kitabelerin ve sanat eserlerinin tasnifi konusunda yoğun çaba gösterdiği bilinmektedir. Bu dönemde Fuat Köprülü, Halil Ethem ve Osman Nuri Ergin gibi isimlerle birlikte çalışması, onun ilmî çevrelerle kurduğu güçlü ilişkileri göstermektedir.[8]

Ünver'in kültür tarihçiliği alanındaki en dikkat çekici yönlerinden biri, mezar taşları, şehir dokusu ve folklor unsurlarına yönelik sistemli kayıt faaliyetleridir. 1915'ten itibaren İstanbul mezarlıklarında yürüttüğü çalışmalar, 1950'li yıllarda resmî encümen faaliyetleriyle kurumsal bir nitelik kazanmıştır.[9] *Mezarlıklarnâme*, *Karacaahmetnâme* ve benzeri defterler, bu çalışmaların somut ürünleri olarak öne çıkmaktadır. Anadolu şehirlerine yaptığı seyahatlerde de benzer bir yöntem izlediği; mimarî eserleri, kitabeleri, süsleme unsurlarını ve halk kültürünü çizim ve notlarla kayda geçirdiği görülmektedir.[10]

Süheyl Ünver'in ilmî mirasının merkezinde, hayatı boyunca tuttuğu defterler yer almaktadır. Yaklaşık 2500 defterden oluşan bu külliyatın, şehir tarihi, tıp tarihi, sanat tarihi ve kültürel hafıza açısından benzersiz bir arşiv niteliği taşıdığı kabul edilmektedir. Ünver'in defter tutma pratiğini bireysel bir alışkanlıktan ziyade, kolektif hafızayı muhafaza etmeye yönelik bilinçli bir kültür faaliyeti olarak gördüğü anlaşılmaktadır.[11]

Hayatının ilerleyen dönemlerinde emekli olduktan sonra da ilmî faaliyetlerini sürdürdüğü, konferanslar, seminerler ve dersler yoluyla bilgi ve tecrübelerini genç kuşaklara aktarmaya devam ettiği bilinmektedir. 1986 yılında vefat eden Süheyl Ünver, ardında çok sayıda eser, defter ve öğrenci bırakmış; Türkiye'de kültür tarihçiliğinin öncü isimlerinden biri olarak anılmaya devam etmiştir.[12]

---

8 Sayar, *A. Süheyl Ünver Hayatı-Şahsiyeti ve Eserleri*, 177-190.

9 F. Çiçek Derman, "Bir İstanbul Beyefendisi Dr. Süheyl Ünver Bey Hocam", *Süheyl Ünver*, ed. Ömer Faruk Şerifoğlu (Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 2017), 55; Goode, "Dünya Çapında 80 Doktordan Biri: Dr. Ahmet Süheyl Ünver", 119-126.

10 Zuhal Özaydın, *Süheyl Hoca'dan Notlar (Menakıb-ı Süheyl Ünver)* (Ankara: IV. Türk Tıp Tarihi Kongresi, 18-20 Eylül 1996, ts.), 26; Sayar, *A. Süheyl Ünver Hayatı-Şahsiyeti ve Eserleri*, 358-363.

11 Sayar, *A. Süheyl Ünver Hayatı-Şahsiyeti ve Eserleri*,240-246.

12 Sayar, *A. Süheyl Ünver Hayatı-Şahsiyeti ve Eserleri*,467-469; Hasan Ali Göksoy, "Yaşayan Süheyl Ünver", *Süheyl Ünver*, ed. Ömer Faruk Şerifoğlu (Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı

2. *Osmanlı Hafızlarımız* Adlı Eser

Osmanlı Hafızlarımız, Dr. Süheyl Ünver'in kendi el yazısıyla oluşturduğu, Osmanlı'nın son döneminden Cumhuriyet'in ilk yıllarına uzanan hafızlık geleneğini, bu geleneğin temsilcileri olan hafızları, onların biyografilerini, hatıralarını, sanat ve ilmi şahsiyetlerini belgeleyen özgün bir kültür tarihçiliği defteridir. Eser Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Koleksiyonu'nda 00913 numara ile kayıtlıdır. Süheyl Ünver'in kendi el yazısı ile genellikle hızlı ve dik Osmanlıca rik'a veya rik'a-sülüs karışık bir hatla yazılmıştır. Eserin kapağı klasik Osmanlı defter estetiğini hatırlatan, yoğun çiçek ve dal motifleriyle bezenmiş kahverengi–altın tonlarında, desenli bir kaplama ile hazırlanmıştır. Bu kapak, hazır defter üzerine yapılmış matbu bir kaplamayı andırmakla birlikte, geleneksel "aharlı kâğıt" bezeme dilini çağrıştırır. Eserin sonunda dış kapak olarak düşünebileceğimiz ve Süheyl Ünver'in ifadesi ile Çağlayan Darü'l-eytâmı'nda ders veren Boşnak Hafız Efendi ve kendisinden ders dinleyen kız öğrencilerin bulunduğu bir resim bulunmaktadır. Fotoğrafın yanında hem fotoğrafı anlatan hem de Süheyl Ünver'in çocukluğuna dair bazı bilgiler yer almaktadır. Üst bölümde küçük bir kâğıt etikette eserin adı *Osmanlı Hafızlarımız* el yazısıyla not edilmiştir. Eser, Ünver'in tipik "defter tutma" metodunun başarılı bir örneği olup tarihsel gözlem, biyografik kayıt, saha araştırması, belge kopyalama ve görsel materyal biriktirme anlayışını bir arada taşır. Aynı zamanda defter içinde bazı hafızların ölüm ilamlarının yer aldığı gazete küpürleri ile Kur'an okuma yarışmalarında derece elde eden ülkelerin bilgilerinin yer aldığı gazete haberleri yer almaktadır. Eserde sayfa numaraları müellif tarafından verilmiş olup, transkripsiyonunda da eserde yer alan sayfa numaraları kullanılmıştır. Eser toplam 13 sayfa olup 5 sayfasında matbu gazete haberleri yer almaktadır. Bu çalışmada sadece Osmanlı Türkçesi ile yazılan metinlere yer verilmiştir. Ünver'in 1968 Ağustos ayında tuttuğu bu defter 10-11 yaşlarındaki çocukluk yıllarından, olgunluk dönemlerine kadarki tanıklığını içerir. Eser, geç Osmanlı – erken Cumhuriyet dönemi İstanbul'unda yaşamış hafız, müezzin ve hatiplerin portrelerini birinci el tanıklıkla aktaran hatıra mahiyetindedir. Dâvud Paşa, Aksaray, Süleymaniye, Galata, Üsküdar gibi farklı semtlerde görev yapan bu şahsiyetler, Kur'an kıraati, ezan ve salât üslûpları, musikî zevkleri, meslek ahlâkları ve gündelik hayatları ile anlatılmaktadır. Metinde yer yer

Yayınları, 2017), 87.

tasavvuf çevreleri, tekke-cami ilişkisi, İstanbul mahalle kültürü, mistik folklor unsurları ve hat sanatı-musikî çevreleri hakkında dikkate değer ayrıntılar bulunmaktadır. Böylece metin, yalnızca bireysel biyografiler sunmakla kalmayıp, 20. yüzyıl başlarında İstanbul'un Kur'an tilaveti ve ezan musikîsi geleneğini, bu geleneğin temsilcilerini ve sosyal-manevî iklimini canlı bir üslûpla tasvir eden önemli bir kaynak hüviyetindedir.

3. *Osmanlı Hafızlarımız* Eseri Üzerine Bir Analiz

3.1. Hafız Tipolojisi: Ses, Üslup, Ahlâk ve Maneviyatın Birleştiği Model

Süheyl Ünver'in hatıralarında çizdiği hafız portreleri, tek tek şahıs biyografisi olmanın ötesinde, İstanbul'un hafızlık geleneğinde var olan belirgin bir hafız tipolojisine işaret etmektedir. Bu tipoloji, yalnızca Kur'an'ı ezberlemiş bir "meslek sahibini" değil, sesi, üslubu, ahlâkı ve manevî derinliğiyle kendi çevresini şekillendiren bir kültürel rehber prototipini temsil etmektedir. Ünver'in her hafızdan bahsederken öne çıkardığı nitelikler dikkatle incelendiğinde, hafızın toplumdaki yerinin çok boyutlu bir anlam taşıdığı görülmektedir.

Her şeyden önce hafız, Ünver'in gözünde bir ses ve üslup insanıdır. Hafızların büyük çoğunluğu belirli bir "İstanbul ağzı" ile Kur'an okuyan, makam tercihleri güçlü olan, kıraati musiki ile buluşturan bir estetik anlayışın temsilcileri olmuştur. Dâvud Paşa Camii müezzini Esad Efendi'nin "her vakit ezanı değişik makamlarla okuması" ve okurken Itrî tavrını takip etmesi[13], hafızlığın sıradan bir ibadet ritüeli değil, aynı zamanda bir müzikal disiplin olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Musullu Âmâ Hafız Osman'ın okurken "burnunun bir deliğini bezle tıkaması", sesinin halâvetini koruma çabasıyla açıklanmıştır, bu küçük ayrıntı, kıraat sanatında nefes kontrolünün ve teknik yetkinliğin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Hafız Osman'ın sesinin babası tarafından derin bir hayranlıkla dinlenmesi[14], kıraat geleneğinin aile içinde bile bir estetik otorite hâline geldiğinin göstergesi olmuştur.

Hafızların sesine ve üslubuna gösterilen bu hassasiyet, çoğu zaman onların ruhî hâllerine de yansımıştır. Nitekim Ünver'in "fenâ fi'l-Kur'ân

[13] Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 1.

[14] Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 4.

olmuştu"[15] sözleriyle nitelediği Hafız Ali Efendi, bu tipolojinin en güçlü örneklerindendir. Hafız Ali Efendi'nin, Yerebatan Camii'nde mukabele okurken gözlerini kapaması, sesindeki halâvetin ruhî bir teslimiyetle birleştiğini göstermektedir.[16] Böyle hafızlar, kıraati yalnızca sesle değil, varlıklarının bütünlüğüyle icra etmişlerdir. Onların okuyuştaki sakinlikleri, tiz ve bağıran bir ses yerine "huzur ve sükûn"u öne çıkarmaları, hafızlığın hem estetik hem de tasavvufî bir disiplin olarak yaşandığını ortaya koymaktadır.

Bu hafız tipolojisinin bir diğer belirgin yönü, yüksek bir ahlâkî profil taşımalarıdır. Ünver'in Ali Rıza Efendi için kullandığı "kimseyi incitmemiş, kimseden incinmemiş bir müttakî"[17] ifadesi, hafızın yalnızca dinî bilgi taşıyan değil, toplumda güven ve vakar timsali bir şahsiyet olduğunu göstermektedir. Hafızların çoğunun son derece mütevazı şartlarda yaşaması -kimi cenaze levazımatı satarak[18], kimi devlet memurluğu yaparak geçimini sağlar- onların dünyevî ihtiraslardan uzak, "bir lokma bir hırka"[19] felsefesine yakın bir hayat anlayışına sahip olduklarını kanıtlamaktadır. Bu durum, hafızlık geleneğinin yalnızca estetik ve ses değeriyle değil, aynı zamanda ahlâkî bir yaşam biçimi olarak da toplumda karşılık bulduğunu göstermektedir.

Bu karakter tipinin tamamlayıcı unsuru, hafızların çoğunda görülen tasavvufî eğilim ve dergâhlarla olan bağdır. Şekercizâde Hafız Hayrî'nin, Kelâmî Dergâhı'ndaki zikirlerde na'ʿt okuması[20], Hafız Burhan'ın Kadirî dergâhıyla irtibatı, Hafız Necmeddin Okyay'ın hem kıraat hem hat sanatında "hezarfen"[21] olarak yetişmesi, hafızlık geleneğinin tekkelerle nasıl iç içe geliştiğinin bir göstergesi olmuştur. Tekkeler, hafızlar için sadece musiki terbiyesinin verildiği yerler değil, aynı zamanda edep, disiplin, hizmet ve tefekkürün içselleştirildiği manevî terbiyenin merkezleri rolünü üstlenmiştir.

---

15 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 7.
16 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 7.
17 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 2.
18 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 1.
19 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 2.
20 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 4.
21 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 12.

Bu çok boyutlu yapıya rağmen hafızların birçoğunun ortak bir kaderi vardır. Bilgi ve sanat bakımından zirvede, sosyal statü bakımından kırılgan bir yerde durmaktadırlar. Ünver'in sık sık vurguladığı yoksulluk, geçim zorluğu, sağlık problemleri ve toplumsal görünmezlik, bu geleneğin dramatik yönünü oluşturmuştur. Buna rağmen hafızların cemaate olan hizmeti ve sesleriyle şehri ihya etmeleri, onların hem toplum hem de kültürel hafıza nezdinde derin bir hürmeti hak etmelerine yol açmıştır.

Sonuç olarak Süheyl Ünver'in çizdiği hafız portresi, çok katmanlı bir "ideal tip" sunmaktadır: Bu katmanlar ise sanatkârlık (ses ve makam bilgisi), ilim ve üslup (usûl, kıraat, edep), manevî şahsiyet (tasavvufî yönelim), topluma rehberlik (ahlakî otorite), sosyal açıdan tevazu (geçim zorlukları içinde vakar) vasıflarından oluşmaktadır. Bu tipoloji, İstanbul hafızlık geleneğini sıradan bir dinî pratik olmaktan çıkararak, onu bir medeniyet tasavvurunun merkezine yerleştirmiştir.

3.2. Mekânsal Hafıza: Semtler, Câmiler ve Dergâhlar Üzerinden Kurulan Manevî Topografya

Süheyl Ünver'in hafız portreleri, yalnızca kişileri anlatan metinler değildir, aynı zamanda İstanbul'un dinî topografyasını, camilerini, sokaklarını, dergâhlarını ve semtlerini bir manevî coğrafya haritası gibi önümüze sermiştir. Bu yönüyle metin, hafızlık geleneğinin şehirle kurduğu organik ilişkiyi ortaya koymaktadır. Hafızlar yalnızca belirli camilerle değil, bu camilerin etrafında şekillenen kültürel iklimlerle de özdeşleşmişlerdir. Ünver'in anlatısında her hafız bir semtle, her semt bir kıraat üslubuyla, her kıraat üslubu ise belirli bir sosyal-manevî atmosferle iç içe görünmektedir.

Bu mekânsal hafızanın merkezinde, Dâvud Paşa semti önemli bir yer tutmuştur. Hem Esad Efendi hem Ali Rıza Efendi gibi iki güçlü hafız ve müezzinin aynı mahallede yaşamış olması, Dâvud Paşa'nın erken Cumhuriyet döneminde hâlâ klasik İstanbul kıraat geleneğinin canlı bir merkezi olduğunu göstermektedir.[22] Bu semt, yalnızca bir yerleşim alanı değil, ezanların farklı makamlarla okunduğu, sabah es-salâtlarının komşuluk ilişkilerine yön veren bir ritim oluşturduğu bir "manevî çeper" olarak tasvir edilmiştir. Ünver'in mahalle aralarında "beraber dolaşmak",

[22] Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 1-2.

"semt tarihini not etmek" gibi ifadeleri, bu alanların hafızlar aracılığıyla bir kültürel hafıza mekânına dönüştüğünü göstermektedir. Bir diğer çarpıcı merkez Galata'dır. Yeraltı Camii ve Yerebatan Camii, yalnızca mimarî özellikleriyle değil, hafızların sesleriyle kazanılmış ruhaniyetleriyle öne çıkmaktadır.[23] Hafız Ali Efendi'nin Yerebatan Camii'nde okuduğu mukabelelerin "kalabalık bir dinleyici kitlesi" topladığı, sesindeki halâvetin insanları çeken bir cazibeye dönüştüğü ifade edilmektedir. Galata'nın bu tekke-dostu atmosferi, kıraat ile tasavvufun birleştiği bir mekânsal hafıza oluşturmuştur. Bu camilerin, aynı zamanda birer "dinleyici mekânları" hâline gelmesi, İstanbul'da kıraat geleneğinin toplumsal karşılığını ortaya koymaktadır. Ses yalnızca ibadeti değil, mahalle kültürünü de dönüştürmektedir.

Metnin mekânsal hafızasında Aksaray Valide Camii çok özel bir yer tutmaktadır. Ünver'in çocukluk hatıralarında güçlü bir iz bırakan Valide Camii sabah ezanı, sadece bir ibadet çağrısı değil, semtin ve hatta şehrin ritmini belirleyen bir musiki eseridir. Hafız Recep Efendi'nin gür sesiyle Saraçhane'den duyulan sabah es-salatı, bu camiyi İstanbul'un kolektif hafızasında özel bir yere taşımaktadır.[24] Ünver'in aktardığı İngiliz elçisinin Karaköy fevkani mescidinde ezanı dinlemek için arabasını durdurması da mekân ile ses arasındaki derin bağı gösteren unutulmaz bir örnek hüviyetindedir.[25] Bu anekdot, İstanbul'un ezan musikisinin gayr-i müslimler tarafından bile beğenilen bir estetik etki doğurduğunu kanıtlamıştır.

Semt-mekân ilişkisinin bir başka örneği Haseki ve Dârü'l-eytam çevresidir. Burada hafız yetiştirilen ortamlar hem bir eğitim kurumu hem bir sosyal dayanışma mekânı olarak karşımıza çıkmaktadır. Boşnak Hafız Efendi'nin verdiği dersler, yetim kızların hafızlığa yönlendirilmesi ve Safiye Ayla'nın gençlik yıllarına dair ima edilen hatıralar, Haseki'nin hafızlık geleneğinde nasıl bir "ailevî-manevî merkez" işlevi gördüğünü açıkça ortaya koymaktadır.[26]

---

23 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 7.

24 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 5.

25 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 12.

26 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 13.

Öte yandan Üsküdar, özellikle İhsaniye semti, Hafız Necmeddin Okyay[27] ve şair Talat Bey gibi önemli kültür şahsiyetleriyle birlikte İstanbul'un muhafazakâr-estetik damarının merkezlerinden biri olarak görülmüştür. Çiçekçi Kahvesi'nde yapılan sohbetler, şiirlerin kayboluşuna duyulan hüzün ve dergâh kültürüyle iç içe geçmiş hayat pratikleri, hafızlık geleneğinin yalnızca camide değil, semtin gündelik hayatında da varlık gösterdiğini anlatmaktadır.[28]

Bu mekânsal hafızanın önemli bir boyutu da dergâhlardır. Kelâmî Dergâhı,[29] Kadirî Dergâhı, Sümbül Efendi Dergâhı[30] gibi mekânlar, hafızların yalnızca ses eğitimi değil, edep, teslimiyet ve musiki terbiyesi aldıkları yerlerdir. Dergâhların kıraat geleneğiyle bu iç içeliği, İstanbul'da hafızlığın tasavvuftan bağımsız düşünülemeyeceğini göstermektedir. Zikir meclislerinde na't okuyan hafızlar, ramazan ayinlerinde görev alan postnişinler ve tekkelerde düzenlenen musiki fasılları, hafızlık geleneğini şehir dokusunun "manevi damarları" hâline getirmiştir.

Son olarak, metinde semtlerin yalnızca mekânsal adlar olarak değil, birer ses-maneviyat sahnesi olarak işlendiğini belirtmek gerekir. Dâvud Paşa'nın mütevazı ama derinlikli kıraat ortamı, Galata'nın musikiye açık, tasavvufî iklimi, Aksaray'ın güçlü ezan geleneği, Süleymaniye'nin klasik İstanbul usulünün merkezî belirleyicisi olması, Haseki'nin hafız yetiştiren sosyal yapısı, Üsküdar'ın estetik ve edep merkezli geleneği, bunların her biri, hafızlık kurumunun şehir hafızasını nasıl biçimlendirdiğini gösteren farklı odak noktaları arasında yer almaktadır.

Süheyl Ünver'in metninde görülen bu mekânsal örgü, hafızlık geleneğinin yalnızca bireysel yetenek ve ibadet pratiğinden ibaret olmadığını, aksine, İstanbul'un semtlerinin dokusuna sinmiş bir kolektif estetik ve maneviyat altyapısı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Böylece hafızlık, mekânla birlikte var olan, mekânla anlam kazanan ve mekânla birlikte hatırlanan kültürel bir damar hâline gelmektedir.

---

27 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 12.

28 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 7.

29 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 4.

30 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 12.

3.3. Ezan ve Kıraat Musikisi: İstanbul Ekolünün Ses Estetiği

Süheyl Ünver'in hafız portrelerinde en belirgin biçimde ortaya çıkan temalardan biri, İstanbul'un ezan ve kıraat geleneğinin sahip olduğu musiki merkezli ses estetiğidir. Bu gelenek, yalnızca güzel sesle okumaktan ibaret değildir. Belirli usullere, makamlara, tavırlara ve bir estetik düzen anlayışına dayanmaktadır. Ünver'in metni, İstanbul'da ezanın ve Kur'an kıraatinin bir ibadet çağrısı olmanın ötesinde, şehir kültürünün ruhunu taşıyan bir sanat formu olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Ezan musikisinin bu merkezî rolü ilk olarak Dâvud Paşa Camii müezzini Esad Efendi örneğinde belirmiştir. Ünver'in belirttiği üzere Esad Efendi, her vakit ezanı "farklı makamlarla" okur, sabah es-salâtını kendine has bir üslupla seslendirirdi.[31] Onun okuyuşundaki makam tertibi ve üslup çeşitliliğinin kaynağı olarak Itrî'nin tavrının gösterilmesi, İstanbul ezan geleneğinin tarihsel köklerine ışık tutmaktadır. Itrî'ye atfedilen bu ezan formu, yalnızca melodik bir yapı değil, belirli bir ruhaniyeti temsil eder; her vakit için ayrı bir makam tertibi bulunması, ibadetin ritmini günün akışıyla uyumlu hâle getirir. Ünver'in "çocukluğumda dinleye dinleye ezberlemiştim"[32] sözü, hafızlık geleneğinin şehir hayatıyla ne denli iç içe olduğunu göstermektedir. İstanbul'un çocukları ezanı bir musiki mektebi gibi dinleyerek büyümektedir.

Ezan musikisinin etkisi yalnızca mahalle ölçeğinde kalmamıştır. Metinde verilen örnekler bu ses estetiğinin gayr-i müslimlerde bile bir hayranlık uyandırdığını göstermiştir. Karaköy fevkani mescidi müezzininin okuduğu ikindi ezanını dinlemek için İngiliz elçisinin arabasını durdurarak kaldırıma indiğini aktaran anekdot, İstanbul ezanının estetik cazibesini evrensel bir bağlama taşımıştır.[33] Ezan, burada yalnızca dinî bir çağrı değil, bir şehrin kimliğini, ruhunu ve estetik ölçülerini duyulur hâle getiren bir sanat eseridir. Bu örnek aynı zamanda geleneksel İstanbul kıraat üslubunun ne kadar yüksek bir teknik ve ruhî yoğunluk taşıdığını göstermektedir.

---

31 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 1.

32 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 1.

33 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 12.

Kur'an kıraati de benzer biçimde İstanbul'da musiki ile iç içedir. Musullu âmâ Hafız Osman'ın okuyuş şekli bu durumun erken örneklerinden biridir. Onun "burnunun bir deliğini bezle tıkaması" yalnızca fiziksel bir tuhaflık değil, sesinin tınısını ve berraklığını korumaya yönelik bilinçli bir uygulamadır. Bu detay, kıraat sanatında nefes tekniğinin ve ses üretimindeki inceliğin ne kadar büyük bir önem taşıdığının göstergesidir. Hafız Osman'ın okuduğu mukabelelerin belirli gün ve saatlerde yapılması da İstanbul'da kıraat geleneğinin ritmik ve toplumsal bir düzen içerisinde sürdürüldüğünü ortaya koymaktadır.[34]

Kıraat musikisinin zirve örneklerinden biri ise Hafız Ali Efendi'dir. Ünver'in onu "fenâ fi'l-Kur'ân olmuştu" sözleriyle anması, onun ses ve ruh hâlinin ayrı bir mertebede görüldüğünü göstermektedir. Yerebatan Camii'nde okuduğu mukabelelerin çok kalabalık bir dinleyici toplaması, hafızın sadece bir din görevlisi değil, aynı zamanda "manevî sanatkâr" olarak algılandığının nişânesidir. Hafız Ali Efendi'nin okurken gözlerini kapaması, kıraat sırasında sesin kaynağının fizikî avazdan ziyade içsel bir yoğunluk olduğunu ima etmektedir. Ünver'in onun okuyuşunu "İstanbul ağzının en son mümessili" olarak tanımlaması, modernleşme sürecinde kaybolan bir ses kültürüne işaret etmektedir.[35]

Ezan ve kıraat musikisinin önemli bir bileşeni de usul bilgisidir. Ünver'in sık sık vurguladığı üzere, İstanbul hafızları yalnızca makam bilmez, aynı zamanda kıraatin ritmik ölçüsüne, kelime durağına, vurgu tekniklerine, nefes düzenine ve manaya bağlı okuma ilkesine hâkimdir. Hafız Ali Efendi'nin "okuduğu her ayetin manasına vakıf olduğu için huzur ve sükûn ile okuması gerektiği"[36] yönündeki tespiti, kıraat geleneğinin epistemolojik temelini ortaya koymaktadır. Ses yalnızca ses değildir. Mananın taşıyıcısıdır. Bu nedenle hızlı, bağırarak ya da dış ses baskınlığıyla okunan ezan ve Kur'an, İstanbul geleneğinde "izansızlık" olarak görülmektedir.[37]

İstanbul'un ezan ve kıraat musikisinin estetik değeri ile modern uygulamalar arasındaki fark, metnin duygusal tonunda da belirgindir. Ünver'in hoparlörlü ezanları "kulak tırmalayıcı" olarak nitelemesi,

34 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 4.
35 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 7.
36 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 7.
37 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 13.

geleneksel ses düzeninin teknoloji karşısındaki kırılganlığını ortaya koymaktadır. Hoparlörün sesin doğal sınırlarını aşması, makam tertibini bozması ve avazın ruhî kıvamını dağıtması, eski hafızların temsil ettiği estetiğin modern dönemde kaybolduğu duygusunu güçlendirmiştir. Bu sitem, aynı zamanda ezan ve kıraatin yalnızca teknik değil, bir edep ve maneviyat meselesi olduğunu hatırlatmaktadır.[38]

Sonuç olarak, İstanbul ezan ve kıraat musikisi, hafızlık geleneğinin kalbinde yer alan çok katmanlı bir estetik yapıdır. Makam bilgisi, üslup titizliği, nefes kontrolü, manaya vukuf, ritmik ölçü ve ruhî teslimiyet gibi unsurlar, bu geleneği benzersiz kılmaktadır. Süheyl Ünver'in metni, bu ses kültürünün hem tarihsel ihtişamını hem de modern dönemde yaşadığı sarsılmayı berrak biçimde göstermektedir. Böylece, ezan ve kıraat musikisi hafızlık geleneğinin yalnızca bir parçası değil, onun estetik, manevî ve kültürel merkezidir.

3.4. Sosyal Boyut: Geçim, Meslek, İtibar ve Cemaatle İlişki

Süheyl Ünver'in hatıralarında öne çıkan hafız portreleri, yalnızca ses ve üslup bakımından değil, aynı zamanda sosyal konum ve hayat şartları açısından da dikkate değer bir çeşitlilik sergilemektedir. Bu portrelerde hafızlık, bir yandan yüksek bir estetik ve manevî sorumluluk taşıyan bir meslek, diğer yandan ise maddi olarak son derece kırılgan ve toplumsal açıdan görünmez kalabilen bir uğraş olarak karşımıza çıkmaktadır. Ünver, hafızların sesindeki zarafeti büyük bir hayranlıkla anlatırken, onların içinde bulundukları ağır ekonomik koşulları da göz ardı etmemiştir. Böylece metin, hafızlık geleneğinin toplumsal boyutunu, estetik ve manevi boyut kadar güçlü bir eksen olarak ortaya koymaktadır.

Bu sosyal kırılganlığın en belirgin örneklerinden biri, Dâvud Paşa Camii müezzini Esad Efendinin geçim hikâyesinde görülmektedir. Esad Efendi, müezzin maaşları o dönemde son derece düşük olduğu için, caminin karşısındaki küçük dükkânında "kefen ve ölüm levazımatı" satarak hayatını idame ettirmiştir.[39] Ünver'in "miktarını yazmaya utanırım" ifadesi, bu geleneğin maddî açıdan ne kadar değersizleştirildiğini düşündürmektedir. Aynı durum, devlet matbaasında memur olarak çalışan Ali Rıza Efendi için de geçerlidir. O da

[38] Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 13.

[39] Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 1.

müezzinlikten aldığı cüzi gelirle geçinemediği için başka bir mesleğe yönelmek zorunda kalmıştır.[40] Bu örnekler, hafızlık mesleğinin toplumdaki yüksek manevi itibarına rağmen ekonomik olarak güvencesiz bir konumda olduğunu göstermektedir.

Metinde sık sık vurgulanan bu ekonomik kırılganlığın, hafızların kişisel hayatlarında da yansımaları görülmektedir. Birçoğunun sağlık sorunları yaşaması, yaşlılıkta iyi bir bakım görememesi, hatta kimi zaman "nefes darlığı içinde çeşmeye dayanarak konuşmak zorunda kalması" gibi dramatik ayrıntılar,[41] hafızların fiziksel zorluklar altında dahi görevlerini ihmal etmediklerini göstermektedir. Bu durum özellikle Esad Efendi ve Hafız Ali Efendi örneklerinde çarpıcı biçimde görülmektedir. Ünver'in anlattığı üzere Hafız Ali Efendi'nin "yarım asırdır imamlık yaptığı" Yeraltı Camii'nde hâlâ aynı vakar ve titizlikle görevine devam etmesi, hafızlığın yalnızca bir meslek değil, bir tür ömrü adama pratiği olduğunu ortaya koymaktadır.[42]

Hafızların toplumsal itibarı da aynı derecede çelişkili bir yapıya sahiptir. Bir yandan hafızlar cemaat içinde büyük bir hürmet görür; seslerinin güzelliği, kıraatlerinin inceliği ve ahlâkî tavırları onları saygın bir konuma yerleştirmiştir. Nitekim Ünver'in birçok hafızla olan dostluk ilişkisinde bu saygının izleri belirgindir. Esad Efendi ve Ali Rıza Efendi ile haftalık yürüyüşlere çıkması, semt tarihini onlarla kaydetmesi, hafızların şehir kültüründe yalnızca dinî bir figür değil, aynı zamanda kültürel hafıza aktarıcısı olduklarını göstermektedir.[43] Benzer şekilde, Hafız Necmeddin Okyay'ın "hezarfen" kimliğiyle hattatlık, ebru, ahar ve mürekkep sanatlarına hâkimiyeti, hafızların toplumsal rollerinin ne kadar geniş bir yelpazeye yayılabileceğinin göstergesidir.[44]

Öte yandan hafızların cemaatle ilişkisi, onların toplum içindeki yerinin duygusal ve insani boyutunu ortaya çıkarmaktadır. Ünver'in hafızlara duyduğu sevgi ve yakınlık, birçok hafızın da cemaatle kurduğu samimi bağları yansıtmaktadır. Hafız Saadeddin Efendi'ye bayramlarda yapılan ziyaretleri, Hafız Recep Efendi'nin çocuklara sabah ezanını

---

40 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 2.
41 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 12.
42 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 7.
43 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 2.
44 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 12.

dinletmek için anneler tarafından özel olarak uyandırılması, hafızların toplum hayatının ritmini belirleyen kişiler olduğunu göstermektedir.[45] Bu ritim yalnızca ibadet düzenini değil, komşuluk ilişkilerini, mahalle kültürünü ve gündelik hayatın manevi atmosferini de şekillendirmiştir.

Buna rağmen hafızların yaşadıkları sosyal yalnızlık hissi de metinde göz ardı edilmemiştir. Ünver'in Hafız Sami Efendi hakkında anlattığı "derbederlik" ve "evhamlılık" hâli, modernleşme sürecinde geleneksel hafızlık anlayışının kırılmaya başladığını düşündürmektedir. Hafızların bir kısmı, modern dönemin hızlı sosyal dönüşümleriyle uyum sağlayamamış, bir kısmı görevlerinden çekilmiş veya görünmez hâle gelmiştir.[46] Ünver'in "artık bu değerli insanlar aramızda yok" şeklindeki vurguları, yalnızca bireyleri değil, bir geleneğin toplumsal karşılığının zayıflamasını da ifade etmektedir.

Bu çerçevede hafızlık geleneği, hem yüceltilmiş bir estetik ve manevi rolün hem de sosyal kırılganlığın eş zamanlı yaşandığı bir alan olarak görünmektedir. Hafızlar toplum tarafından sevilmiş, saygı görmüş, sesleriyle şehir kültürünü zenginleştirmiştir, ancak ekonomik yapının yetersizliği, sosyal güvence eksikliği ve modernleşme döneminin kültürel kırılmaları, bu geleneğin mensuplarını çoğu zaman toplumsal belirsizlik içinde bırakmıştır.

Süheyl Ünver'in metni, hafızların bu çelişkili sosyal konumunu benzersiz bir berraklıkla ortaya koymaktadır. Hafız hem mahallenin manevî direğidir hem de gündelik hayatın görünmez emekçisidir; hem toplumun ruhunu besleyen sesin sahibidir hem de geçim sıkıntıları ve hastalıklarla mücadele eden bir emekçidir. Bu nedenle hafızlık geleneğinin sosyal boyutu, geleneğin bütününü anlamak açısından vazgeçilmez bir bileşeni konumundadır.

3.5. Maneviyat ve Sanatın Kesişimi: Hafızlık Geleneğinin Estetik Boyutu

Süheyl Ünver'in hatıralarında yer alan hafızlar, yalnızca birer din görevlisi değil, aynı zamanda İslam estetiğinin yaşayan temsilcileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Onların sesleri, kıraat üslupları, makam bilgileri ve musikiyle kurdukları derin bağ, hafızlığın Osmanlı-Türk kültüründeki

[45] Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 5.

[46] Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 13.

köklü sanat yönünü gözler önüne sermektedir. Hafızlık, Ünver'in metinlerinde salt bir ibadet görevi olmaktan çıkarak ruhun sese, anlamın nağmeye, metnin manaya dönüşme süreci olarak tanımlanmıştır.

Bu manevî-estetik birleşimin en güçlü örneklerinden biri, hiç şüphesiz Itrî üslubuyla okunan ezanlar ve tekbirlerdir. Dâvud Paşa Camii müezzini Esad Efendi'nin sabah "es-salât" çağrısı ve beş vakit ezanı farklı makamlarda okuması, hafızlık geleneğinin musikîyle nasıl iç içe geçtiğinin somut göstergesidir. Ünver'in çocukluk hafızasında yer eden bu sesler, yalnızca güzel bir okuyuş değil, şehrin ruhunu şekillendiren bir melodik hafızadır. Esad Efendi'nin kıraati, Itrî'nin klasik nağmesinin gündelik hayatta yeniden vücut bulduğu bir estetik formdur. Ünver'in "dinleye dinleye ezberlemiştim" şeklindeki ifadesi, musikiyle hafızlık arasındaki etkileşimin çocuk zihninde dahi nasıl derin bir iz bıraktığını göstermektedir.[47]

Musiki ile maneviyatın kesişimi yalnızca ezanlarda değil, Kur'an mukabelelerinde de kendini gösterir. Galata'daki Yerebatan Camii imam-hatibi Hafız Ali Efendi'nin mukabeleleri, bu estetik-teolojik birleşimin doruk noktalarından biridir. Ünver'in "Fenâ fi'l-Kur'ân olmuştu" ifadesi, Hafız Ali'nin okuma tarzının tasavvufî bir mahiyet kazandığını düşündürmektedir. Ayetlerin manasına vukufiyeti, kıraatini yalnızca teknik bir performans olmaktan çıkarmış ve ses, anlamın taşıyıcısı hâline gelmiştir. Ünver'in onu dinlerken "Kur'an sanki onun için inzal edilmiş gibi" hissetmesi, bu derinliğin bireysel duygu üzerindeki etkisini yansıtmaktadır. Bu durum, hafızlık geleneğinin yalnızca bir sanat icrası değil; bir tecrübeyi aktarma biçimi olduğunu göstermektedir.[48]

Bir diğer estetik temsilci ise Hafız Necmeddin Okyay'dır. Okyay yalnızca hafız değil, hattat, ebru ustası, mürekkep sanatçısı, ciltçi ve okçuluk üstadıdır. Onun kişiliği, Osmanlı ilim-sanat geleneğinde sıkça karşılaşılan çok yönlü sanatkâr-hafız tipinin en parlak örneğini oluşturmuştur. Ünver'in ondan öğrenmekle övündüğü teknikler -ahar, mürekkep, hat, ebru- hafızlığın zihnî estetikle nasıl birleştiğini göstermesi bakımından önemlidir. Kur'an kıraati ile hat sanatının birlikteliği,

[47] Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 1.

[48] Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 7.

Osmanlı medeniyetinin "güzel okuma" ve "güzel yazma" idealinin birbirinden ayrılmayan iki yüzünü temsil etmektedir.[49]

Musikinin ruhu şekillendiren gücü, Hafız Burhan, Hafız Sami, Hafız Osman gibi birçok isimde de belirginleşmiştir. Hafız Burhan'ın plaklara yansıyan gazelleri, klasik formun hafızlık geleneği içindeki yerini göstermektedir. Hafız Sami'nin bülbül gibi sesiyle kadınlara mukabele okuduğu sahneler, musiki ile toplumsal ibadet arasında tarihsel bir bağ kurmuştur. Ünver'in annesinin bu mukabelelerde duyduğu mahcubiyet ve heyecan, hafızlığın duygusal boyutunun cemaat üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Burada musiki, yalnızca bir estetik ifade değil, aynı zamanda dinsel tecrübeyi yoğunlaştıran bir atmosfer unsurudur.[50]

Bu estetik boyut, hafızların bireysel dünyalarında da güçlü izler taşımaktadır. Birçoğu sesinin kıymetini bilmiş, usul dersleri almış, neyzenlerle çalışmış veya meşkle yetişmiştir. Zekâî Dede'den usul dersi alması,[51] kıraatin yalnızca bir hafıza işi değil, teknik bir sanat olduğunu göstermektedir. Yine Hafız Cemal'in ezanını dinlemek için İngiliz elçisinin arabadan inerek kaldırımda durması, sesin uluslararası bir estetik etkisi olabileceğini dahi düşündürmektedir.[52]

Tüm bu örnekler, hafızlığın Osmanlı-Türk kültüründe sıradan bir görev olmadığını, aksine maneviyatın musikî aracılığıyla bedene, sese ve mekâna nüfuz ettiği bir sanat geleneği olduğunu göstermektedir. Ünver'in hafız portreleri, bu geleneğin hem duygu hem de teknik bakımından nasıl incelikle örüldüğünü, hafızların şahsında estetik ve maneviyatın nasıl birbirine geçtiğini gösteren canlı birer mimarî öge hâline gelmiştir.

Sonuç

Süheyl Ünver'in metni, yalnızca bir hatıra toplamı değil, Osmanlı-Türk dinî-mûsikî geleneğinin kaybolan bir dünyasını yeniden inşa eden güçlü bir kültürel bellek metni olarak değerlendirilmelidir. Ünver, kişisel tanıklıklarını aktarırken aslında modernleşme süreciyle birlikte görünmez hâle gelen bir topluluğun, yani hafızların ve müezzinlerin, manevî, estetik

---

49 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 12.

50 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 12.

51 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 4.

52 Ünver, *Osmanlı Hafızlarımız* (Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913), 12.

ve toplumsal işlevlerini kayıt altına almaktadır. Bu yönüyle metin hem tarihî kaynak hem de "kayıp zamanın peşinde" dolaşan bir sanatkârın içli anlatımıdır.

Hafızlar, Ünver'in dünyasında yalnızca Kur'an'ı ezberlemiş kimseler değildir. Her biri, yaşadığı dönemin mûsikî üslubunu, tasavvufî anlayışını, kıraat estetiğini, semt kültürünü ve hatta gündelik hayat ritüellerini temsil eden birer simgeye dönüşmüştür. Dâvud Paşa Camii müezzini Esad Efendi'den Galata'nın meşhur hafızı Ali Efendi'ye, Hafız Burhan'dan Necmeddin Okyay'a kadar uzanan geniş portreler, hafızlığın her bireyde farklı bir tezahür bulduğunu ve bu çeşitliliğin geleneğin zenginliğini oluşturduğunu göstermiştir.

Metnin en dikkat çeken yönlerinden biri, hafızların estetik formlar üzerinden değerlendirilmesidir. Ünver'in çocukluk ve gençlik yıllarında şahit olduğu ezanlar, mukabeleler, tekbirler ve gazeller; İstanbul'un semalarında dolaşan akustik bir hafıza oluşturmuştur. Bu ses manzarası, yalnızca dinî bir çağrı değil, aynı zamanda bir şehir estetiğinin kurucu unsurudur. Itrî'nin besteleri, Zekâî Dede'nin usulleri, Mevlevî ayinlerinin ritimleri ve klasik üslubun nefes alışları hafızların kıraatinde yeniden hayat bulmuştur. Bu noktada hafızlık hem bir ibadet biçimi hem de bir sanat icrası olarak iki katmanlı bir yapıya sahiptir.

Ünver'in anlatılarında dikkat çeken bir başka boyut ise tasavvufî derinliktir. "Fenâ fi'l-Kur'ân olmuş" ifadesiyle tarif ettiği Hafız Ali Efendi, okuduğu ayetlerle varlığı neredeyse silinen, sesini bir "ben" iddiasından arındırıp tamamen metnin ruhuna bırakan bir kıraate sahiptir. Burada hafızlık, bireysel kabiliyeti aşan bir manevî hâl konumuna gelmiştir. Bu tasavvufî vurgular, metne yalnızca tarihî değil, aynı zamanda ruhî bir derinlik kazandırmıştır.

Ünver'in eserinin belki de en kıymetli tarafı, hafızları yalnızca kamusal icralarıyla değil, insanî zaafları, geçim sıkıntıları, hastalıkları, gurbetleri ve sevinçleriyle anlatmasıdır. Bu yönüyle metin, akademik literatürde az rastlanan bir şeyi başarmıştır. Hafızları anonim bir meslek grubu olmaktan çıkarıp sosyokültürel birer aktör olarak konumlandırmıştır. Müezzin maaşlarının düşüklüğünden dolayı ek iş yapmak zorunda kalan Esad Efendi, tek başına yaşlanmanın ağırlığını taşıyan Hafız Sami, vecd hâlinde kıraat eden Hafız Ali, sanatla nefeslenen

Necmeddin Okyay... Hepsi birer birey, birer hayat öyküsü, birer kültür taşıyıcısı konumunda sunulmuşlardır.

Bütün bu unsurlar bir araya geldiğinde, Ünver'in metni yalnızca geçmişe bakan bir hatırat değil, hafızlık geleneğinin modern zamanlarda nasıl algılandığına dair önemli bir epistemolojik imkân sunmaktadır. Hafızların şehirle, cemaatle, tasavvufla ve sanatla kurduğu bağlar, bugünün araştırmacısına hem sosyal tarih hem de dinî estetik açısından zengin bir veri barındırmaktadır. Bu yönüyle Süheyl Ünver, İstanbul'un kaybolan seslerini yalnızca kaydetmekle kalmamış, onları bir medeniyet tasavvurunun ana unsurları olarak yeniden kurmuştur.

Sonuç olarak, bu metin hem hafızların bireysel hikâyelerini hem de onların temsil ettiği geniş kültürel havzayı görünür kılmıştır. Ünver, kendi kuşağının unutmaya yüz tuttuğu bir geleneği kelimeleriyle yeniden diriltmiş, hafızlığın yalnızca Kur'an'ı ezberlemek değil, onu estetik bir dille yaşamak ve yaşatmak olduğunu göstermiştir. Böylece metin, hafızlık geleneğini taşıyanların bir bakıma hafızası hâline gelmiştir.

Osmanlı Hafızlarımız

Dâvûd Paşa Câmi Müezzini Esʾâd Efendi 18/19.8.1968

[1] Dâvûd Paşa'da vaktiyle mükemmel bir çarşısı olan Hekimoğlu Ali Paşa caddesinde dükkânında oturur, ölü cenaze levazımı satar ve bu işlerle uğraşırdı. Efendi bir insandı ve bir aile babası idi. Çocuklara çok ciddî davranırdı. Mahallemizde söz sâhibi idi. "Amma Süheyl ne diye bu zattan bahsediyor?" diyebilir. Zira Esʾâd Efendi bir şahsiyet değil. Öyle demeyin! O sabahları bir "es-salât" verirdi. Akabinde sabah ezanı okurdu. Diğer vakit ezanımızı hep değişik makamlarda okurdu. Sonradan ögrendim ki Itrî merhum tarzında okurmuş. Ben çocukluğumda dinleye dinleye ezberlemiştim. Birine bir gün okurum, Itrî'nindir. O da her vakte göre ayrı bir ezan tertip etmiş. Meşhur tekbirimizin bestesi de Itrî'nin. İşte bu noktadan bu zatın üzerine vardım ve bunu bir gün okudum. Eczacı Uğur Derman Bey dostumuz teybe aldı. Ömrünün sonlarına doğru aspiresi şiddetlendi. Bir gün Sâmî Paşa arsası dediğimiz bir yerde teessüs eden mahalle, Fâtih yanında, taşındı. Orada bir çeşmeye dayanmış, nefes almakta zorluk çekerken biraz konuştuk idi. Hak rahmet eylesin.

Dâvûd Paşa Cami Müezzini Ali Rıza Efendi 20 Ağustos 1968

[2] Mahallede en çok sevdiğim bir zattı. Aile babası, müezzinlikten her bir ay yazamayacağım derecede az alırdı. Bu cihetle devlet matbaasında, ilk orta tahsili olduğundan memur olarak çalışırdı. Mübarek bir insandı. İstanbul'un yedinci tepesindeki eserleri tespit ederken haftada bir gün beraber dolaşırdık. Eyyûb Sultan'a beraber gider ve Cemâl Efendi'yi ziyaret ederdik. Oğullarından biri Lütfi fotoğrafa meraklı idi. Güzel çanta yapardı. Bazen o da benim yanımda fotoğrafım olmasına rağmen ekseriya bulunur, resim çıkarır ve siparişlerimi yapardı. Bu zatı niye yazdım? Çünkü mistik folklor kaynağım idi. İstanbul'un bir eski efendisi idi. Neler bilirdi o. Bana ne ruhlu şeyler anlatırdı. Ondan çok şeyler yazardım. Bu cihetle benim muhitime dâhil idi. Çok vefakârdı. Kimseyi incitmemiş, kimseden incinmemiş bir muttaki ve cidden imanı kavi bir Müslümandı. Müezzinlik usul ve adabını iyi bilirdi. Dünyada menfaatçi adamlar peşinde koşmaz, "bir lokma bir hırka" onun felsefesi idi. Sonra çok dârda yaşardı. Münasebetimiz 1922'den 1932'ye kadar on sene sürdü. Birbirimize doyamadık. Hak rahmet eylesin.

[4] Musullu Âmâ Hafız Osman Efendi

Fevkalâde usul bilirmiş. Sesi de çok mükemmel idi. 1906–1907 yılları arasında Eminönü'nde Arpacılar ahşap Camii'nde okurdu. Günleri ve saati vardı. Babamla Sarıyer'den Cumaları İstanbul'a hocalarını ziyarete ve bazen Bayezid Camii içinde Veliyeydin Efendi Kütüphanesi'nde çarşısına inerdik. Ben o zaman 8–9 yaşlarımdayım. Hafız Osman merhum okurken, sesinin belki halâveti için burnunun bir deliğini bir bezle tıkardı. Ben farkında değilim, babam okumasına çok mütehassis olurdu. Çünkü Bahariye Mevlevî Şeyhi Hüseyin Fahreddin Dede'den ney ögrenmişti. Zekâi Dede'den usul dersi almış denirdi. Sonradan vapura biner, Sarıyer'e dönerdik.

Hafız Ali Efendi

Galata'da Yerebatan Câmii imam hatibi. Birkaç defa mütareke senelerinde Ramazanlarda orada mukabelesini dinlerdim. Kalabalık bir dinleyicisi vardı. Sesi pek halavetli idi. Fena fi'l-Kurʾân olmuştu. Zarif ve ince bir zattı. Oradan tanışırdık. Müşir Fuat Paşa, haricîye memurlarımızdan Esad Fuat Bey dostumuz da okumasına hayran idi. Onu zaman zaman mukabeleye oturturdu. Zevcesi Prenses Zîbâ Hanım, vefatından sonra Bebek Camiinde Kur'an-ı Kerîm okuturdu. Gider dinlerdim. Sonra vapurda ekseriya gidiş ve dönüşte yanına giderdim. Pek sevişmiştik. Tatlı bir sohbeti vardı. Üsküdarlı şair Talat Bey amcamdır ve onun kaybolan divanına çok acır ve "onu yazamadı, çaldılar" derdi. Hakkında bir makale bu defterdedir.

Yeni Cami Hatibi Şekercizâde Hafız Hayri Efendi

Bir zamanlar 1910'da bizim Haseki'de iki odalı evimizin büyük tarafında kiracı olarak kalmıştı. Sonra kitapları nakledilen Hekimoğlu Ali Paşa Kütüphanesi binasında uzun zamandır, bilhassa mütareke senelerinde oturdu. Ulemadan bir zattı. Bize haftanın bir gecesinde Kudûrî okuturdu. Hattat Şevket ve Muhyiddin Hattâtoğlu arkadaşlarım da bu dersleri takip ederdi. Ben de not tutardım. Kudûrî okumak pek uğurludur denirdi.

Hayri Efendi merhum hem tarihe ve sanata meraklı idi ve kitap da toplardı. Bir zamanlar Kelâmî Dergâhı Şeyhi Esad Efendi'nin Nakşî zikrinde çok mükemmel bir naʿt okurdu. Bir gün de ben bulunmuştum. Küçük hamamda tekkesi çok kalabalık olurdu. Yeni Cami'de Cuma hutbeleri de çok kalabalık olurdu. Çok mümtaz, ciddî, her hâl ü tavrını pek beğenirdim. Ahir ömründe Üsküdar'da manzarası ormana

kapanmamış bir evde otururdu. Çok isterdim, fakat dünya meşgalesi; pek gidemezdim.

Hatip Ömer Efendi

Ömer Vasfi Efendi mütareke devrinin en mümtaz hattatlarından. Hocası Hattat Sâmî Efendi idi. Celî sülüs yazıları, bilhassa mermere hak edilmiş kitabeleri, iyi miktara verirdi. Neyzenbaşı Mehmed Emin Dede'nin biraderi idi. İki kardeş, Tophane'de Kadirîhâne karşısında büyük ve sağlam evlerinde otururlardı. Yemeğe pek meraklı idiler. Ömer Efendi evlenmedi ve ben Paris'te iken 1928'lerde vefat etti. Hırka-i Şerif Camii'nde hatip idi. Pek latifeci, zeki, hoş muhabbet, mükemmel ve müteşerri bir zattı. Bir daha böyle mükemmel ve titiz insan yetişmez! İhtiyarlığı çok tesir-i mucip oldu.

[5] Hafız Sadeddîn Efendi

Koca Mustafa Paşa'da karakolun biraz ilerisinde Uyku Dede hizasında, bundan yarım asır önce yapılmış bir ahşap evde otururdu. Arada, bilhassa bayramlarda, ziyaretine giderdim. Çok mükemmel ve erkânıyla, çok güzel sesiyle arzumuz üzerine bir aşr-ı şerif okurdu. Kendine, yani efendiliğine, okuyuşuna hayran idim. O zaman kaç-göç vardı. Bir hanımı ile oturmakta olduğunu tahmin ediyorum.

Hafız Sadeddîn Efendi

Meşhur musikişinas. Sultan Ahmet Camii'nde imam idi. Üstadımız Abdülaziz Mecdî Efendi Hazretleri sesini ve usulünü pek beğenirdi. Hatta Şûra'yı Evkafta Kemâlî Bey reisliğinde - eski evkaf müsteşarı ve bilahare Şûra'yı Devlet reisi de olan bu heyette - aza idi. Bir imtihana girmişti. Pek halûk bir zattı. Yetişmiş çocukları var idi. Radyoda onun eserlerinden bir konser verdirmişlerdi. Ben de kendisiyle pek kısa olarak bir hatır sorma kabilinden görüşmüştüm. Çok söylenen ve çalınıp okuyanlarca meşhur olmuş klasik parçaları vardı.

Hafız Kemâl Batanay

Gençliğinde Galata Mevlevihanesi'nde Celaleddin Dede Efendi'nin son meşihatında imamlığı vardı. Usule vâkıf, mevlidi de notaya almakla maruf idi. Aynı zamanda Hattat Hulûsî Efendi taliplerindendi. Mükemmel talik yazardı. Bu cihetle de isim yapmıştı. Hâlâ hayattadır; Kadıköy'de, çarşıya yakın bir katlı evde, musikişinas eşiyle beraber otururlar. Çok hoş muhabbet, yarım asır önceki muasır ve üstatlarını çok iyi hatıralar, menkıbelerini anlatır anlatır bitiremez.

Minik Hafız

Geçen senelerden birisinde gördüm. Çok ihtiyarlamış, bozarmış idi. Altmış sene evvel Bayezid Camii'nde Ramazan'da mukabele okurdu. Daha yirmisine varmamış idi. Kadızade Dergâhı şeyhi, mâliye memurlarından Naci Bey pek takdir eder ve onu tekkesine davet ederdi.

Hafız Kutsi Efendi

Pek halûk ve sevilen bir zattı. Tanışırdık. Sanat sesi mükemmel, hıfzı mükemmel idi. Sonraları göremez oldum. Vakitsiz öldüğünü tahmin ediyorum.

Hafız Recep Efendi

Aksaray'da Valide Camii imamı idi. Çok gür sesi vardı. Öyle ki Aksaray'da okuduğu ezan, Saraçhane başından duyulurdu. Gençliğini müdür beyin Horhor üstündeki Suphi Paşa konağında geçirdiğinden, pek beğendiği, kuvvetli ve edalı sesiyle sabah es-salâtını duyurmak için annesi tarafından uyandırıldığını nakleder ve sitayişle bahsederdi. Ben 1910 ve 1911 yıllarında 12-13 yaşlarında iken iki sene Ramazan'da Valide Camii mahyacısı Ahmed Efendi komşumuza, minarelerde âyetlemesinde hazırlanırken yanında bulunurdum. Mahyayı, tarihine ve teferruatına kadar ondan ögrenmiştim. Oğlu irfan da babası gibi mahyacı olmuştu. Nice zaman birinci Cihan Harbinde askere gitmişti. Mükemmel berberdi; Enver Paşa'yı hep o tıraş edermiş. Mütareke devrinde nakletmişti.

Hafız Kemâl Efendi (Küçük)

Ufak boylu, tıknazca bir zattı. Süleymaniye Camii'nde, şimdiki gibi değil, hoparlör bidati ve küfrü de yok iken, Hafız Kemâl'in vakit ezanı Bayezid'den duyulurdu. Sonra kendisine 1925-1930 yılları arasında nüzul gelmişti. Bazen sırtta yürütülürdü. Çok neşeli ve latifeci, mükemmel mevlit okumakla da meşhurdu. Çok iyi tanışırdık.

Hafız Ali Efendi

[7] Hayatımda bildim bileli, yarım asırdan fazladır ki Galata'da Yeraltı Camii imamı ve hatibi idi. Her şeyin tiryakisi olduğu gibi, bu mübarek ve yaşlı dostumuzun da müptela-yı âşıkaneleri vardı; ben de onlardan biriydim. Ne âlim, fazıl ve munis bir kâmil insandı ki kalem onun tavsifinde âcizdir. Bu vadide kalem olarak kendimi saymıyorum. Yarım asır önce onun arkasında imamlığa en lâyık, hakiki müslim saydığımızdan Ramazan'da değil, arada rastlarsak ziyaretine gider, elinden öperdik; asıl yüzündeki kibarlığa da hayrandık. Onun zaman

zaman mukabelesine Esad Fuat Bey dostumuz da hayrandı. Usul, ses ve güzellik, temkin ve okuduklarının manasına vukuf hep ondaydı. Birkaç sene Hafız Ali Efendi, Esad Fuat Tugay dostumuzun asil ve necip eşi için Ramazanlarda Hafız Ali Efendi'nin Kuran-ı Kerîm tilâvetinden, mukabelelerinden halkı da doyurmuştu. Yine arzuları ile Prenses Zîbâ Tugay'ın ecr-i gaybubetinden sonra her sene Bebek Camiinde tilâvet-i Kuran'ını Hafız Ali Efendi'den dinlerdik. Amcası, cidden şair Üsküdarlı Talat Bey'den sorardık. Vakıan ben de özenir, şairlerle Üsküdar'da İhsaniye'de - oturduğu semt - Çiçekçi Kahvesi'nde … işitmiştim. Şiirlerinin manasını insan sima-yı âliyesinden ögrenirdi. Talat Bey, İhsaniye'deki evi yangında, bütün binlerce beyit metni yanmasından "hâlâ yanarım" buyururdu. Artık tek tük, ötede beride kalanlarıyla iktifaya çalışmamızın acısını Ali Efendi de naklederdi ve "bunu bir de Hüseyin'i var" diye, sesini tasrih ile üzülürdü. Hani şu, bizi din noktasından idare etmeye kalkanların izanlarının azlığından, manasına vukuf olamadığımız Kuran-ı Kerîm sanki İstanbul ağzının son mümessili Hafız Ali Efendi'nin çok mükemmel okuması için inzal olunmuş gibiydi, diyeceği gelir insanın. Niçin? Usulüyle mükemmel okurdu. Çünkü okuduğu her ayetin manasına vâkıf idi ve buna vâkıf?? olabilenlerin huzur ve sükûn ile okuması lâzım gelirdi. Bağırmaları izansızlık, uygunsuzluk sayardı. Kur'an-ı Kerîm'in bir Türk Müslüman ağzıyla okumanın en sonudur diyebiliriz. Bunu bozanları, hilm ve sükûn hududunu isteyerek tenkit ederdi ve bunun muhafazası lüzumunda çok hassastı. Acaba onun Kuran okuyuşunu teybe almışlar mıydı bilmem; hatta bunlara da akıl erdirememişlerdir diyeceğim geliyor. Zira onun takdirkârları sathî ve maalesef şüpheci idi. Bu nasıl sevgidir, anlayamazdım. Amma onun nahif sesinin halâvetini ve usul erkânını, kulağım o kadar çok duymuştur ki duyduklarımı unutmayacağım diyenlerdenim. Büyük bir ayıp! Artık İstanbul'dan uzaklaşmanın ebede kadar süreceği fikri, uzaktan bana bu satırları yazdırdığı için Tanrı razı olsun.

[11] Falanın Şusu Busu. Diliniz Bu Kadar mı? Hayır!

Tabip Süheyl Ünver'in çok değer verdiği ve yine iltifatına mazhar olduğu, yine Süheyl Ünver'in dostu Esad Fuat Bey'in muhterem eşi ile birlikte hayran kaldılar da geri daha yazayım mı? Şair Üsküdarlı Talat Bey'in birader-i muhteremi… Artık o da 28 Ağustos 1976'da yaş doksanın üstünde, göğün sâhibine ulaştı. Bundan sonra onun hakkında "bâkî kalan bu dünyada bir hoş sade imiş" diyecek. Son teşyiinde, yani aslına rücu

merasiminde bulunmak isterdim. Fakat kısmet değilmiş, gidemedim. Gidemedim ama ona ruhen bağlılığımdan şu satırları doldurdum. Onu seven ve bağlı olanlardan gidenler çok olmuştur. Amma şu benim kadar olsun dağarcığıma giren bu satırlar ayarında bir yadigâr da bırakmamışlardır ve bırakamayacaklardır. Bizde sevgiler hep şifahidir. Aramızdan ayrılan değerlere bunu da yapmamışızdır. Ben her şeye inanırım, şifahi sevgilere inanmam. Peki biz bu muhterem zatı tanıdık, pek iyi… Onu tanımayanlara ondan ne aktaracağız? Hiç! Böyle sevgi mi olur? Ben her şeye inanırım ama böyle hareketi hiçi de insani değil, insanlığa yakıştıramam. Artık ne acı… Çok çok vapurda buluşurken, bundan sonra artık yok…

[12] Hafız Mücahit

Hıfzını pek bilmiyorum, amma çok güzel ve harikulade halavetli bir sesi vardı. Haseki'de Bostan Hamamı sırasında otururken Cerrahpaşa hastanesi ucunda Hubyâr Câmii minaresinde sabah es-salâtı ve ezanı okurdu. Bihuş olurduk. Ben mutlaka kalkar, balkondan dinlerdim. 1920–1923 arasında Gurabâ-yı Müslimîn hastanesinde üstat ve asistanlık devremde bir ara hastanemizde tedavi altına alındı. Orada birkaç defa şöylece görüştük. Zannederim vakitsiz öldü. Karaköy fevkani mescitte bir ikindi ezanına arada bir iki defa rastladım. Tam ezan okurken bir atlı araba durur ve içinde şapkalı bir adam bunu dinlerdi. Sonra ögrendim ki bu, İngiliz elçisi imiş (Birinci Cihan Harbinden önce). Müezzin o kadar yanık ve İstanbul ağzıyla o kadar tesirli okurdu ki insan yürüyemez, orada mütehayyirden kalırdı; sesin mükemmelliğinden kımıldanamazdı. Müezzinin ismini ögrenemedim.

Hafız Burhan

Harikulade gazel okurdu. Plâklara alınmıştı. Zamanında pek meşhur oldu. Şişman ve genç idi. Hekimoğlu Ali Paşa Câmii içinde âyan yapılan Kadirî dergâhı şeyhi ve yüz yirmi yaşlarında vefat ettiği söylenen ve başkalarının refakatinde zorlukla yürüyen Sadeddîn Efendi torunlarındandı. Yerine şeyh olan ağabeyi Rumeli Hisarı'nda Durmuş Baba dergâhına damat oldu. O da vakitsiz öldü. Çok severdim. Lâkin nezâket tabını unutamam. Hafız Burhan hakikaten "âyetün min âyâtillâh" denmeye şayeste idi.

Hafız Kutsi Efendi

Çok mübarek ve okuması çok mükemmel, zamanının meşhur hâfızı idi. Zaman zaman şerefyap olmuştum. Beni pek severdi. Sümbül Efendi dergâhında da arada karşılaşırdık.

Hafız Necmeddin Efendi (Okyay)

Hezarfen üstadımız. Hayatımın elli yılında, 1923–1973–1976 arasında çok çok teşerrüf ettim. Üsküdar'da Yeni Camii imamı idi. Medresetü'l-hattatîn'de kendisinden ebrû, ahar, mürekkep boyalar, okçuluk idmanlarına kadar çok şey ögrendik. Kendisinden cilt ve teferruatını ögrenmekle bahtiyar yaşamamızı manalandırdı. Kendisinden hattatlarımız, yazıları üzerine çok şeyler ögrendiler. Hayatım boyunca bu değerli sanatkârımızdan her ögrendiğimi kâğıtlara, defterlere geçirdim. Kur'an-ı Kerîm kıraatini vücudu ile bilir ve pek çok menkıbeler anlatırdı. Geçen yıl ebediyete intikal etti. Ruhu şâd olsun.

Hafız Esad Efendi – 22 Ağustos 1977

Dâvûd Paşa Camii müezzini. İyi bir aile babası idi. Haremi Hanım Kadıncık. Oğulları ve kızları vardı. Şimdi öldüler mi, bilmiyorum, her halde yaşlandılar. Esad Efendi daha o zaman vefat etti. Yolda rahat yürüyemezdi. Dik-i nefes olmuştu. Zahmetle yaşıyordu. Her iki akciğerde "sklerose"a bağlıyorum. Kendisi, Camii karşısında ufak bir dükkânda oturur, kefen ve ölüm levazımı satardı. O zaman müezzinler en düşük maaşı alırlardı. Miktarını yazmaya utanırım. Böyle bir iş tutmaya mecbur olurlardı. Sabah es-salâtı da pek mükemmeldi. Evimiz yakın olduğundan, yarısını tamimiyle o kadar çok işittim ki aynen tekrar ederim. Hatta eczacı Uğur Derman teybe bile aldı. "Yarısı" dedim; demekten maksadım da minarenin yuvarlak olmasından başlarını duyamazdım ondan. Her beş vakit ezanı birbirinden farklı okuyordu; makam veçhesi ayrı idi. Sonradan öğrendim, bayram tekbirleri gibi beş vakit ezan ve es-salât makamları merhum meşhur Itrî'nindir. Sonra Esad Efendi çok halûk idi, hâfızdı. Yeni Camii'de ikinci müezzin olan, devlet matbaası memurlarından Ali Rıza Efendi vardı. Onunla çok sevişirdik. İstanbul'u semt tarihine dek iyi bilenlerdendi. Haftada bir gün bizim semtte dolaşırdık. Resim alır ve yerine izâhâtı not ederdim. Bu zevatı çok sevmiştim. Elhamdülillah ki diğerleri gibi bunlar da ezandan ebediyen uzaklaşmadılar…

Ezan Musikimiz – 22 Ağustos 1968

[13] Aksaray'da Valide Camii'nde bir Hafız Cemâl vardı. Ezanı Cerrahpaşa ve Haseki semtinden duyulur ve mühim günlerde okuduğu için âdetten dinlenirdi. Bilhassa sabah es-salâtı ve ezanı meşhur idi. Süleymaniye'de Hafız Kemâl vardı. Küçük bir zât idi; Süleymaniye semtini inletirdi. Bu da ayrı bir usulde idi. Şimdi bu gibi müezzinler kalmadı. En güzel sesleri böyle yerlere seçerlerdi. Şimdi Süleymaniye'de bir ezan okunuyor ve maalesef hoparlörde bağırıyorlar ve kulakları tırmalıyor. Ne usulü ve ne avazı var. İnsan camiye gidecekse vazgeçiyor. Ben bunu İstanbul Müftülüğü'ne şikâyet ettim. "İyi sesli birini koyun, iyi-since söyleyen" dedim. Daha kötüsünü getirdiler. Bu sefer yine haber gönderdim: "Âmân eski bozuk düzeni iade ediniz!" dedim. Hâl ü keyfiyet böyle. Ben çocuktum, bundan 55 sene evvelce Galata'da Ziraat Bankası şubesinin hemen arkasında fevkani Karaköy Camii'nde bir müezzin vardı. Çok yanık okurdu ve okurken musikiye ve güzel sese meraklı olanlar durur, yürümezler; böyle hâkim bir sesi vardı. İnsan huşu içinde yürürken dona kalır, kasılır ve mutlaka durarak dinlerdi. Gazeteler yazdı. Bir gün, daha o zaman atlı, açık körüklü (fayton) ve kapalı arabalar vardı, İngiliz sefiri arabasıyla geçerken bu ezanı duyar, arabayı durdurur, iner, kaldırımda hürmetkârâne bir mana ile dinler, ezan bitince yoluna devam ederdi. Gazetelerden biri burayı yazmıştı. Merhum Hamdullah Suphi anlatmıştı: Pederi Suphî Paşa'nın konağı Horhor'un üstünde; Aksaray Valide Camii sabah ezanı mükemmel duyulur, anneciği bu sabah ezanını oğlu dinlesin diye uykudan uyandırırmış.

Hafız Sâmî Efendi

Ramazanlarda kadınlara mukabele için Yüksek Kaldırıma giderken Molla Gürani üstü ve altındaki ahşap camiye de gelirdi. Balkan Harbi sıralarında (1911–1912) 13–14 yaşlarında idim. Annem o zaman genç ve güzel bir duldu. Vakıa çarşaf giyer, peçe takardı. Amma sokaktan bir yere giderken refakatinde olursam kendisinde emniyet hissi duyardı. Birçok defalar Hafız Sâmî'yi dinlemeğe giderdik. Hafız Sâmî mindere oturunca gözlerini mutlaka kapardı. Kadınlar pek kalabalık idi. Kapıdan girip aralarından geçerken rahatsız olur ve uzaktan kaş göz işaretlerinden bizar olurmuş, diye rahmetli validem üzülerek anlatırdı. Sâmî Efendi'nin son yılları çok sa'b u ıztırar içinde geçmiş. O güzel adam her noktadan huzursuz ve kendini ihmal etmişti. "Ona nazar değmiş olmalı" der ve hâline pek üzülürdüm.

Hafız Sâmî Merhum - 23 Ağustos 1968

[14] Nereden nereye? Demek bu eskide tanıdığım ve sevdiğim bu değerli insanlar, bu gurbet diyarında hatıramda sıraya girmiş bulunuyorlar. Ben ilk kendi mukabelesinde çocuktum. 1910–1911… Yüksek Kaldırım'da Molla Gürani Caddesi'nde bir Ramazan'da… Bülbül gibi sesi ile Kur'an-ı Kerîm mukabelesi okuyordu. Hep kadınlar doluydu. Birkaç minder vardı. Camiden içeri zorlukla girdi; zira çok kalabalıktı. Mukabelesini hep gözleri kapalı okurdu. Sesi pek mükemmeldi. Usule de aşina olmakla beraber çok riayet ederdi. İstanbul'da Kur'an-ı Kerîm musikisinin en güzîde üstatlarındandı. Sonraları mütareke senelerinde bir evham geçirdi. Pejmürdeleşti. Sarıklı ve cübbeli gezerken hepsini terk ederek derbeder bir hâl aldı. Bir gün şeyhim Abdülaziz Mecdî Efendi ile bir yerde kendisiyle buluştuk. O kadar ki bir aşr-ı şerîf olsun okutmak istediler. Okumadı ve içinden bir kuvvet onu sanki tutuyor, okutmuyordu. Hafız Sâmî'nin gazelleri meşhurdu. Hatta plağa da okumuştu. Bir Kur'an-ı Kerîm süresini ona okudu, çarpıldı derlerdi. Sonu gelmedi. O büyük şöhret kaybolup gitti. Hak rahmet eylesin. Âh, yine neler gördük, neler kaybettik.

Aziz babacığım, 1909 sizlere ömür. 1910'da Haseki'de evimizde, bir karşı sokağımız içinde Boşnak Hafız Efendi vardı. Annem haremi ile iyi ahbaptı. Dinimi iyi bileyim diye Kur'an-ı Kerîm dersi aldırttı. Birinci Cihan Harbinde Çağlayan Dârü'l-eytâm'ına Kur'an-ı Kerîm hocası oldu. Aynı zamanda askerî imam idi. Dârü'l-eytâm'da birkaç yetim ve öksüz kızdan hâfız yetiştirdi. Dârü'l-eytâm içinde Çağlayan mektebi vardı. Orada ders verirdi. Yüzü görülmeyen, arkası dönük kızcağız Safiye Ayla idi diye duymuştum. İşte bu resmi altmış üç sene sakladım. Bir defa hocalarımdan sayılırdı. Şimdi bunu en münasip yerine koymuş oldum. Hayatımda evvelâ bu zata hayır dua ederim.

Kaynakça

Can, Turan. "Ord. Prof. Dr. A. Süheyl Ünver (1898-1986) Kendi Dilinden Kısaca Hayatı". *Türk Yurdu* 318 (2014), 71-76.

Derman, F. Çiçek. "Bir İstanbul Beyefendisi Dr. Süheyl Ünver Bey Hocam". *Süheyl Ünver*. ed. Ömer Faruk Şerifoğlu. 49-66. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 2017.

Derman, M. Uğur. "Hâtıralardaki Süheyl Ünver". *Süheyl Ünver*. ed. Ömer Faruk Şerifoğlu. 67-84. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 2017.

Derman, Uğur. "Hatıralardaki Süheyl Ünver - 1". *Fikriyat Gazetesi*. Erişim 01 Aralık 2025. https://www.fikriyat.com/yazarlar/ugur-derman/2021/11/5/hatiralardaki-suheyl-unver-1

Goode, Ruth. "Dünya Çapında 80 Doktordan Biri: Dr. Ahmet Süheyl Ünver". çev. Cem Yavuz. *Süheyl Ünver*. ed. Ömer Faruk Şerifoğlu. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 2017.

Göksoy, Hasan Ali. "Yaşayan Süheyl Ünver". *Süheyl Ünver*. ed. Ömer Faruk Şerifoğlu. 85-94. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 2017.

Güleç, İsmail. "Süheyl Ünver, Abdülaziz Mecdi Tolun'dan ne öğrendi?" *Fikriyat Gazetesi*. Erişim 10 Aralık 2025. https://www.fikriyat.com/yazarlar/ismail-gulec/2025/02/08/suheyl-unver-abdulaziz-mecdi-tolundan-ne-ogrendi

Mert, Talip. "Arşiv Belgelerinde Süheyl Ünver ve Babası". *Türk Edebiyatı* 389 (Mart 2006), 38-40.

Özaydın, Zuhal. *Süheyl Hoca'dan Notlar (Menakıb-ı Süheyl Ünver)*. Ankara: IV. Türk Tıp Tarihi Kongresi, 18-20 Eylül 1996, Türk Tarih Kurumu., ts.

Sayar, Ahmed Güner. *A. Süheyl Ünver hayatı-şahsiyeti ve eserleri: 1898-1986*. İstanbul: Ötüken, 4. basım., 2016.

Unat, Kadri Ekrem. *Ord. Prof. Dr. Ahmet Süheyl Ünver (1898-1986)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, 1986.

Ünver, Ahmet Süheyl. *Osmanlı Hafızlarımız*. İstanbul: Süleymaniye Kütüphanesi, Süheyl Ünver Defter, 00913.

Ünver, Süheyl. *Ramazanname*. İstanbul: Süleymaniye Kütüphanesi, 57.

Amasya İlahiyat Dergisi - Amasya Theology Journal

e-ISSN 2667-6710
Mart / March 2026, Özel Sayı: 217-242.

HÂFIZLIK EĞİTİMİNDE LAFZÎ MÜTEŞÂBİHATIN EZBERİ: ZORLUKLAR VE ÇÖZÜMLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Adem YEŞİLDAĞ

Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Kur'an-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmi Anabilim Dalı

Assistant Professor, Amasya University, Faculty of Theology, Department of Qur'anic Recitation and Qiraat Studies

Amasya / Türkiye
adem.yesildag@amasya.edu.tr
https://ror.org/00sbx0y13

MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

Makale Türü:
Araştırma Makalesi
Süreç:
Gönderim Tarihi: 11 Aralık 2025
Kabul Tarihi: 24 Şubat 2026
Yayımlanma Tarihi: 25 Mart 2026
Hakemlik Süreci:
Bu makale, editöryal ön değerlendirmeyi takiben çift taraflı kör hakemlik süreci kapsamında en az iki dış hakem ve bir iç hakem tarafından değerlendirilmiştir.
Benzerlik Taraması:
Makale, intihal tespit yazılımları (İntihal.net / Turnitin / iThenticate) kullanılarak taranmıştır.
Araştırma Etiği Beyanı:
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklar eksiksiz biçimde kaynakçada belirtilmiştir.
Yapay Zeka Etik Beyanı:
Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sırasında yapay zeka tabanlı hiçbir araç veya uygulamanın kullanılmadığını beyan ederler. Tüm içerik, yazarlar tarafından kabul görmüş bilimsel araştırma yöntemleri ve etik standartlara uygun olarak üretilmiştir
Etik Kurul Onayı:
Bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmeyen nitelikte olup veriler literatür taraması ve yayımlanmış kaynaklara dayanmaktadır.
Çıkar Çatışması Beyanı:
Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.
Finansman Bilgisi:
Bu araştırma için herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans:
Yazarlar, yayımlanan çalışmalarının telif hakkını muhafaza eder. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmaktadır.
Etik Bildirim:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Article Type:
Research Article
Article History:
Received: 11 December 2025
Accepted: 24 February 2026
Published: 25 March 2026
Peer Review:
Following an initial editorial screening, this article was evaluated through a double-blind peer review process by at least two external reviewers and one internal reviewer.
Plagiarism Check:
The manuscript was screened for plagiarism using similarity detection software (İntihal.net / Turnitin / iThenticate).
Ethical Statement:
The authors confirm that this study was conducted in accordance with the principles of academic research and publication ethics, and that all sources used are appropriately cited.
Artificial Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.
Ethics Committee Approval:
This study does not require ethics committee approval, and the data are based on a literature review and published sources.
Conflict of Interest:
The authors declare no conflict of interest.
Grant Support:
This research received no specific grant from any funding agency, commercial entity, or non-profit organization.
Copyright & License:
The authors retain the copyright of their work. This article is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Complaints:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Atıf | Cite as
Yeşildağ, Adem. "Hâfızlık Eğitiminde Lafzî Müteşâbihatın Ezberi: Zorluklar ve Çözümleri Üzerine Bir Değerlendirme". *Amasya İlahiyat Dergisi*, Özel Sayı (Mart 2026): 217-242.
https://doi.org/10.18498/amailad.1840176 | https://aid.amasya.edu.tr

Öz

Hâfızlık, İslam geleneğinde özel ve manevi bir konuma sahip olup asr-ı saadetten itibaren dinî tedrisatın temeli kabul edilmiştir. Nitekim Hz. Peygamber (s.a.s.) çeşitli hadislerinde yer aldığı üzere Kur'ân-ı Kerîm'in ezberlenmesini tavsiye buyurmuşlar, bir anlamda onun ezberlenmesini hem ibadetlerin sıhhatinde hem de dinî ilimlerin intikalinde zarurî bir vasıta olarak görmüşlerdir. Bu sebeple hâfızlık, İslâm ilmî geleneğinde erken dönemlerden itibaren dinî tedrisatın merkezî unsurlarından biri olarak kabul edilmiş; mektepler, medreseler, dârulkurrâlar, camiler, mescitler gibi mekânlarda müstakil bir tedris faaliyeti şeklinde icra edilmiştir. Bu mekânlar etrafında şekillenen tedris geleneği içerisinde hâfızlık, talebenin zihnini disipline eden, dikkat ve rikkatini artıran, muhakeme kabiliyetini kuvvetlendiren, diğer dinî ilim sahalarında terakkiye zemin hazırlayan bir talim usûlü olarak telakki edilmiştir. Bu olumlu durumlarla birlikte hâfızlık oldukça zorlu ve sabır gerektiren bir eğitim olarak kabul edilir. Bu zorlu süreç her yaş grubu için çeşitli problemleri de beraberinde getirir. Küçük yaşlardaki hâfızlık eğitiminde her gün yeni ezberlerle döngüye girilmesi sebebiyle kısa zamanda bıkkınlık oluşabilmesi, sosyal ihtiyaçlar açısından zorunlu olarak zaman kısıtlamasının bulunması, erken saatlerde ders verme gayreti ile uyku düzeninin bozulması, hâfızlık yapmanın asıl amacının anlaşılamaması, Arap alfabesinin yazım kuralları sebebiyle zihnî intikalin zaman alması, ezberlenen âyetlerin anlamına vakıf olamamak nedeniyle Kur'ân-ı Kerîm'le manevi bağ kurulamaması, hoca-talebe ilişkilerinin daha hiyerarşik bir düzlemde seyretmesi, aile ilgisi ya da ilgisizliğinin aşırıya kaçabilmesi; yetişkin dönemlerdeki hâfızlık eğitiminde ise hoca-talebe ilişkisinin daha kırılgan olabilmesi, ezberlerin küçük yaştakine nazaran kısa sürede unutulabilmesi, hayat meşgalesiyle ezberlerin daha ertelenebilir hale gelmesi, hâfızlığın hızlı bir biçimde hedefe ulaşma motivasyonuyla manevi kısmın ihmal edilebilmesi ve maddi kaygıların ön planda olduğu bir anlayışla yürütülebilmesi gibi çeşitli muhtemel sorunlar görülür. Ayrıca her iki grup müntesiplerinin hâfızlığı hayat boyu devam eden bir süreçten ziyade sonuç eksenli düşünmeleri de mümkündür. Bu durumda hâfızın ezberini tekrar ve muhafazadan vazgeçmesi menfi bir husus olarak göze çarpar. Tüm bu muhtemel sorunların yanı sıra hâfızlık esnasında ve tamamlandıktan sonraki tekrar sürecinde meydana gelen iç problemlerden bir tanesi de lafzî müteşâbihâtın hatırda tutulması konusudur. Birbirine yakın lafızlarla yer alan âyetlerin ya da içeriğindeki cümle yapılarının ezber ve ders dinletme sürecini olumsuz anlamda etkilediği görülür. Nitekim talebe birbirine lafzen yakın âyetleri diğerinin yerine kullanarak hata yapabilmekte, bu ise bazen dersi okuma esnasında uzun bir süre talebe tarafından fark edilememektedir. Erken dönemlerden itibaren ilim çevrelerinin dikkatini celbeden bu problemin def'ine matuf olarak mensur ve manzum formda çeşitli eserler kaleme alınmıştır. Söz konusu eserlerin birçoğunda Kur'ân-ı Kerîm'in başından sonuna kadar lafzî müteşâbihlerin olduğu âyetler yoğun biçimde birbirleriyle ilintili olarak zikredilmiş, bununla talebenin ezber öncesinde hazırlıklı bir sürece dâhil olması hedeflenmiştir.

Çalışmada hâfızlık esnasında ve sonrasında talebe nezdinde tereddütlere yol açan bir problem olarak karşımıza çıkan lafzî müteşâbihâtın zihinde sebep olduğu karışıklığı asgari düzeye indirmeyi amaçlayan tavsiye niteliğinde değerlendirmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda, hoca rehberliğinde "metiniçi karşılaştırmalı okuma" usûlünden istifade edilmesi, müteşâbihât defteri tutulması yahut Mushaf üzerinde sınırlı işaretler yoluyla hataların not edilmesi, semâ-arz usulünün etkin biçimde kullanılması ve tek bir Mushaf üzerinden devam edilerek sayfa ve satır düzenine dair görsel bütünlüğün korunması; lafzî müteşâbihât sebebiyle ortaya çıkan karışıklıkları azaltmaya yönelik temel tedbirler olarak teklif edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kur'ân-ı Kerîm Okuma ve Kırâat İlmi, Hâfızlık, Eğitim, Lafzî Müteşâbihât, Metiniçi Karşılaştırmalı Okuma.

Memorizing Verbal Cognates in Qur'anic Hifz Education: An Evaluation of Challenges and Proposed Solutions

Abstract

Memorization occupies a distinctive and spiritual position within the Islamic tradition and has been regarded as a foundational component of religious education since the earliest period of Islam. As reflected in various Hadiths of the Prophet Muhammad (pbuh), he encouraged the memorization of the Qur'an, considering it an essential means both for the Authenticity of the act of worship of acts of worship and for the transmission of religious knowledge. For this reason, memorization has been recognized from the early periods of Islamic scholarly heritage as one of the central elements of religious instruction and has been carried out as an independent educational practice in various settings such as schools, madrasas, dar al-qurra institutions, mosques, and masjids. Within the educational tradition that developed around these institutions, memorization was regarded as a pedagogical method that disciplines the student's mind, enhances attention and concentration, strengthens analytical reasoning, and provides a foundation for advancement in other fields of Islamic learning. Despite these positive aspects, memorization is widely regarded as a demanding and patience-intensive form of education. This challenging process gives rise to various problems across different age groups. In childhood memorization training, such difficulties may include the rapid emergence of fatigue due to the continuous cycle of daily new memorization, inevitable time constraints related to social needs, disruption of sleep patterns caused by early morning study routines, a failure to fully grasp the primary purpose of memorization, the time required for cognitive adaptation to the orthographic rules of the Arabic script the inability to establish a spiritual connection with the Qur'an due to insufficient comprehension of the meanings of the memorized verses, the more hierarchical nature of teacher–student relationships, and the possibility of excessive parental involvement or neglect. In memorization undertaken during adulthood, potential problems include the greater fragility of the teacher–student relationship, faster forgetting compared to childhood memorization, the increased postponability of revision due to life responsibilities, and the conduct of memorization within a framework that prioritizes material concerns and rapid goal attainment while neglecting its spiritual dimension. Moreover, members of both groups may be inclined to view memorization as a result-oriented endeavor rather than a lifelong process. This perception may lead the memorizer to abandon regular revision and preservation, which constitutes a negative outcome. In addition to all these potential challenges, one of the internal problems encountered both during the initial memorization of the Qur'an and the subsequent revision process is the retention of verbal similarities. It is observed that verses with closely resembling wording or similar sentence structures negatively impact the processes of memorization and recitation. Indeed, students may commit errors by substituting one phonetically similar verse for another, and such mistakes can sometimes go unnoticed by the student for an extended period during recitation. To address this problem, which has drawn the attention of scholarly circles since the early periods, various works have been composed in both prose and verse. In many of these works, verses of the Qur'an that exhibit verbal similarities are extensively presented in relation to one another from the beginning to the end of the text, with the aim of preparing students for the memorization process in advance.

This study offers a set of recommendation-oriented evaluations aimed at minimizing the cognitive confusion caused by verbal similarities, which emerge as a source of hesitation for students both during and after the memorization process. In this context, several fundamental measures are proposed to reduce confusion arising from verbal similarities, including the use of an in-text comparative reading method under teacher guidance, the keeping of a dedicated notebook for verbal similarities or the recording of errors through limited markings in the Qur'an, the effective application of listening–recitation practices, and the continuation of memorization using a single copy of the Qur'an in order to preserve visual coherence related to page and line layout.

Keywords: Qur'anic Recitation and Qiraat Studies, Hifz (Qur'anic Memorization), Education, Verbal Cognates, Intratextual Comparative Reading.

Giriş

Hıfz mefhumu geniş bir muhteva çerçevesine sahiptir. Lügatte "bir şeyi saklamak, korumak, gözetmek, devam ettirmek ve unutulmaktan kurtarmak"[1] anlamlarıyla kullanılan bu kavram, Kur'ân-ı Kerîm söz konusu olduğunda daha ulvî ve hususî bir boyut kazanır. Istılahta "Kur'ân-ı Kerîm'in ezberlenmesi ve muhafaza edilmesi"[2] manasını taşıyan hâfızlık müessesesi bu kavramsal zeminin üzerinde yükselmiş, İslâm ilmî geleneğinin erken döneminden itibaren dinî eğitim-öğretim uygulamalarının en önemlilerinden biri olarak kabul edilmiştir. Nitekim Kur'ân-ı Kerîm'in ezberlenmesi bağlamında "hâfız" ile birlikte çoğulu olan "huffâz"; "hâmil", "hameletü'l-Kur'ân", "ehlü'l-Kur'ân" ve "sahibü'l-Kur'ân" gibi ifadeler de hadislerde zikredilmiştir.[3] Bu terminolojik çeşitliliğin işaret ettiği manevi paye, hâfızlık eğitimine olan talebi artırarak bu sürecin zamanla sistemli bir yapıya dönüşmesine de temel teşkil etmiştir. Bu kurumsallaşma neticesinde ise mektepler, dârulkurrâlar, medreseler, camiler, mescitler gibi eğitim kurumlarında hâfızlık, talebenin ilim yolculuğunun ilk basamağı sayılmış;[4] kırâat, tefsir, hadis, fıkıh, dil vb. ilimlerde ilerlemenin gayriresmi ön şartı olarak kabul edilmiştir.

Kur'ân-ı Kerîm'i baştan sona ezberlemek; talebenin zihnini disipline eden, dikkat ve rikkatini artıran, ilmî hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı muhakeme gücünü kuvvetlendiren ve diğer ilmî sahalardaki muvaffakiyetine vesile olan bir zemin tesis etmektedir. Bu sebeple hâfızlık, tarih boyunca yalnızca Kur'ân-ı Kerîm'i muhafaza eden değil, aynı zamanda talebenin zihnini ve karakterini inşa eden bir eğitim sistemi olarak görülmüştür. Hâfızlığın bu derece merkezî bir konum kazanmasının temelinde ise Kur'ân-ı Kerîm'in asırlardır büyük oranda ezber yoluyla muhafaza edildiği gerçeği bulunmaktadır. Zira Kur'ân-ı Kerîm'in hem lafız

---

1 Halil b. Ahmed el-Ferâhîdî, *Kitâbü'l-'ayn*, thk. Abdülhamid Hindâvî (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2003), 1/336.

2 Ahmed b. Muhammed el-Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr* (Beyrut: Mektebetü Lübnan, 1987), 55.

3 Hatice Şahin Aynur, *Kur'ân Hıfzı Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2024), 25-26.

4 Abdîzâde Hüseyin Hüsameddin Yasar, *Amasya Tarihi*, (Samsun: Uğur Ofset, 2022) 1/161, 162, 184; Ebû Abdurrahman Arafe b. Tantâvî, *İnâyetü'l-İslâm bi terbiyeti'l-ebnâ' kemâ beyyenethâ Sûretü Lukmân*, https://shamela.ws/book/749/80#p1 (Erişim 10 Aralık 2025).

ve manası hem de tilâvet ve ahkâmı, nesiller boyunca hâfızlık ile teminat altına alınmıştır. Bu sayede Kur'ân-ı Kerîm, mushafların satırlarında olduğu kadar müminlerin sadırlarında da korunmuş; böylece ilâhî kelâm, hiçbir beşerî müdahaleye açık olmayacak şekilde yaşayan hafıza silsilesiyle muhafaza edilmiştir. Tarihte hiçbir dinî metnin bu derece kuşatıcı bir hafıza zinciriyle taşınmamış olması, hâfızlığın İslâm medeniyetindeki yerini de benzersiz kılmıştır.

Böylesine köklü bir ilim geleneği hâline gelen hâfızlık, ferdî bir ibadet niteliğinin ötesinde, Kur'ân-ı Kerîm'in muhafazası hizmetini sahiplenmek gibi ümmetin müşterek mesuliyetini de ortadan kaldıran bir rol üstlenmiştir. Nitekim Hz. Allah'ın (c.c.), Kur'ân-ı Kerîm'in muhafazasını bizzat tekeffül ettiğine dair beyanı,[5] ümmetin bu sahada faal olması ve icracı bir konumda bulunmasını da gerekli kılmıştır. Ancak ümmetin tamamının bu görevi aynı ölçüde yerine getirmesinin imkânsızlığı, hâfızlığın bu vazifenin merkezinde yer almasına vesile olmuştur. Böylelikle Kur'ân-ı Kerîm'in muhafazası, vahyin nüzûlünden itibaren sahâbe ile başlayan ve tarih boyunca hâfızlar tarafından titizlikle sürdürülen eşsiz bir gelenek hâlinde günümüze kadar ulaşmıştır.

Hâfızlığın ictimaî yönünün yanı sıra ferdî boyutuna bakıldığında da uhrevî mükâfat ile beraber -haklı olarak- bir itibar beklentisi kaynaklı motivasyonun mevcudiyeti görülür. Hz. Peygamber'in (s.a.s.) hâfızın hem kendisinin cennete gideceğine hem de ailesinden cehennemlik olan on kişiye şefaatçi olacağına dair vermiş olduğu müjde[6] ve buna benzeyen rivâyetler,[7] hâfızlığı tamamlama arzusunun dinî; Kur'ân-ı Kerîm'i kalbinde taşıyan kişinin cemiyet içerisinde kazandığı itibar ve saygı ile tarih boyunca hâfızların ilmî-merkezî pozisyonları da dünyevî arka planını oluşturmaktadır. Bu nedenle pek çok aile, çocuklarını küçük yaşlardan itibaren hâfızlığa yönlendirmeyi bir bahtiyarlık olarak görmüş, bundan dolayı hâfızlık eğitimi motivasyonunun temelinde de çoğunlukla aile faktörü belirleyici olmuştur.

---

5 el-Hicr 15/9.

6 Ebû Abdillâh Muhammed b. Yezîd b. Mâce el-Kazvînî, *Sünen*, thk. Muhammed Fuad Abdülbaki (Kahire: Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-Arabiyye, 1968), "Bâbü fazlu men te'alleme'l-Kur'ân ve 'allemeh", 1/78 (No. 216).

7 İsmail Öztürk, *Kur'ân Hafızları İçin Yol Azığı Kur'ân-ı Kerim'deki Benzer Kelimeler* (Ankara: Sonçağ Akademi, 2025), 14-16.

Tüm bu maddi ve manevi yönleriyle birlikte hâfızlık; son derece çetin, meşakkatli ve sabır gerektiren bir eğitim sürecidir. Hâfızlığın faziletinden bahsedildiğinde çoğu zaman göz ardı edilen bu zorluklar, kaçınılmaz olarak sürecin tabiatında bulunmaktadır. Zira bu eğitim yoğun tekrar gerektiren, istikrarlı bir biçimde derse devam zorunluluğu bulunan ve her yaş grubu için farklı türde güçlükler doğuran bir yarış niteliğindedir. Küçük yaşlarda yapılan hâfızlık eğitiminde, eğitimin mahiyetinden doğan ve büyük oranda birçok hâfız adayının karşılaştığı bazı zorlukları ve olumsuz süreçleri şöyle özetlemek mümkündür:

1. Çocukluk döneminin tabii öğrenim sınırlılıkları sebebiyle, her gün yeni bir ezberden oluşan çalışma düzeni kısa sürede bıkkınlığa yol açabilmektedir.[8]

2. Yoğun tekrar ihtiyacı; çocuğun oyun, dinlenme ve serbest zamanını daraltabilmektedir.[9]

3. Erken saatlerde ders verme gayretiyle uyku düzeninin bozulması; fiziki yorgunluk ve dikkat dağınıklığını tetikleyerek ezber kalitesini düşürebilmektedir.

4. Küçük yaştaki talebeler hâfızlık yapmanın maksadını kavramakta zorlanabilmekte, bu sebeple de eğitimini sürdürebilmek adına hocası, ailesi gibi yakın çevresinin desteğine ihtiyaç duyabilmektedir.

5. Arap alfabesinin yazım sureti ve yönü itibarıyla görselliğinin Türkçeden farklı ve hâfızlık talebesinin alışageldiği biçimden uzak olması, yüzünden okuma başta olmak üzere ezber usulüne intibakını geciktirebilmektedir.

6. Hâfızlık talebesinin ezberlediği âyetlerin anlamına vâkıf olamaması, ezberini lafzî bir tekrar düzeyine indirgeyerek onun Kur'ân-ı Kerîm'le kurduğu manevi bağı zedeleyebilmektedir.

7. Hoca-talebe ilişkisinin bu yaş grubunda daha dikey ve hiyerarşik bir karakter arz etmesi, pedagojik dengeyi hassas hâle getirebilmektedir. Bazı

---

8 Hüseyin Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Gözüyle Türkiye'de Hafızlık Eğitimi (Nitel Bir Araştırma)", *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5/8 (Haziran 2018), 101.

9 Hatice Şahin Aynur, "Hafızlık Eğitiminde Ezber Yapma ve Ezberi Koruma", *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi*, ed. Hatice Şahin Aynur (İstanbul: Dem Yayınları, 2021), 86-87.

öğrenciler otorite karşısında çekingenleşirken bazıları bu durumda taşkınlık temayülü gösterebilmektedir.

8. Hâfızlık eğitimi, mahiyeti gereği yakın çevre desteği gerektiren bir faaliyettir. Aile desteği zayıf olduğunda talebenin motivasyonu hızla kırılabilmektedir. Ancak ailelerin aşırı tutumları da hâfızlık sürecini doğrudan etkileyebilmektedir. Söz gelimi aşırı baskıcı aile yapısı, öğrencinin hâfızlığı bir mecburiyet olarak algılamasına sebep olabilmekte; bu durum ise talebenin sürece gönülsüz biçimde katılmasına ve Kur'ân-ı Kerîm'e müteveccih kalbî ülfetin oluşmamasına neden olabilmektedir. İlgisiz aile yapısı da hem ders hem de ahlakî noktada disiplinsizliğe ve doğal olarak da tüm sorumluluğun hocaya yüklenmesine yol açabilmektedir.

Yetişkin dönemde yapılan hâfızlık sürecinde de olumsuz durumlarla karşılaşılabilmektedir. Bunları da şöyle özetlemek mümkündür:

1. Yetişkinler hocalarının eleştirilerine karşı daha hassas ve alıngan olabilmektedirler. Bu durum hâfızlık eğitimine son vermeye varacak kadar ciddi bir kırılmaya yol açabilmektedir.

2. Yetişkinler çocuklara nispetle ezberlerini kolay tamamlasa da daha erken unutabilmektedirler.

3. Yetişkinler, gündelik hayatın getirdiği sorumluluklarının daha yoğun olması nedeniyle hâfızlık eğitimini zaman zaman erteleyebilmektedirler. Bu nedenle yetişkin bir talebe, düzenli tekrarın önemini bilse bile zaman yönetiminde zorlanabilmekte, ezberleri kısa sürede zayıflayabilmektedir.

4. Yetişkinlerde hâfızlık motivasyonu daha rasyonel ve hedef odaklı olduğundan, süreç içerisinde ortaya çıkan bir aksama veya muvaffakiyetsizlik zihinde ağır etkiler bırakabilmektedir. Talebe bazen aksamaları abartılı biçimde algılayarak özgüven kaybına düşebilmekte, bu da ezber performansını ciddi şekilde sekteye uğratabilmektedir.

5. Yetişkinlerde, hâfızlık eğitiminde meydana gelen belki en tehlikeli durumlardan biri, talebenin hâfızlığı sonuç eksenli görebilmesidir. Çocukluk dönemindeki hâfız adaylarında da benzer bir temayül görülebilmekle birlikte, bu dönemde meselenin ciddiyetinin daha az idrak edilmesi, muhakeme yeteneğinin yeterince teşekkül etmemesi ve mesuliyet şuurunun henüz layıkıyla yerleşmemesi gibi sebeplerden dolayı bu yaklaşım mazur görülebilir. Ancak özellikle yetişkinlerde hâfızlık nimetinin maddiyat endişesinden uzak, manevi gayelere yönelik bir mahiyette seyretmesi

beklendiğinden, bu dönemde sonuç eksenli bir yaklaşım Kur'ân-ı Kerîm'le kurulan irtibatı zayıflatarak hâfızlığın selâmetini ciddi biçimde zedeleyebilmektedir.

Dolayısıyla hâfızlık, Kur'ân-ı Kerîm'in nüzulünden itibaren maddi değere nispetle manevi değeri daha yoğun bir gelenek olmakla birlikte, sadece mükafatlarla dolu bir yol değildir; aksine çok boyutlu, yorucu, psikolojik ve pedagojik açıdan hassas bir süreç olduğu kabul edilmelidir. Ayrıca hâfızlığın nihayete eren bir merhale değil, süreklilik arz eden bir döngü olduğu da unutulmamalıdır. Asıl zor olan ezberi tamamlayıp "hâfız" unvanına ulaşmaktan ziyade, bu unvanı hayat boyu muhafaza edecek sebatı ve devamlılığı gösterebilmektir. Bu çerçevede, sebat ve devamlılığı destekleyen unsurlardan biri olarak ele alacağımız "lafzî müteşâbihât" mefhumu takip eden bölümde incelenecek ve hâfızlık eğitimiyle olan bağlantısı ile sürece yönelik katkı ihtimali değerlendirilecektir.

1. Kavramsal Çerçeve ve Literatür Taraması

"Müteşâbih" kelimesi *ş-b-h* fiilinin tefâ'ul bâbından ism-i fâili olup lügatte "benzer, karşılıklı olarak birbirine benzeyen"[10] anlamlarına gelmektedir. Fıkıh usulü ıstılahında ise "muhtemel anlamlarının çokluğu nedeniyle kesin bir tercihe varmayı zorlaştıran lafız" şeklinde nitelendirilmektedir.[11] "Emir ve nehiy yoluyla hükmü açıkça belirleyen, helal ve haramı beyan eden âyetler"[12] şeklinde tarif edilen "muhkem" kavramının zıddı olan bu kelime, Kur'ân-ı Kerîm ilimleri sahasının ana konularından biri olarak addedilmektedir.[13]

---

10 Ebü'l-Fazl Cemâlüddîn Muhammed b. Mükerrem b. Manzûr el-İfrıkî el-Mısrî, *Lisânü'l-'Arab* (Beyrut: Dâru Sâdır, ts.), 13/503.

11 Yusuf Şevki Yavuz, "Müteşâbih", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2006), 32/204.

12 Bedrüddîn Muhammed b. Abdillâh ez-Zerkeşî, *el-Burhân fî 'ulûmi'l-Kur'ân*, thk. Ahmed Ali ed-Dimyâtî (Kahire: Dâru'l-Hadîs, 2006), 370.

13 Bu kavramların detaylı olarak ele alınması, mevcut çalışmanın sınırlarını ve belirlenen kapsamını aşmaktadır. Konuya ilişkin detaylı bilgi için bk. Ebû Muhammed Abdullah b. Müslim b. Kuteybe ed-Dîneverî, *Te'vîlü müşkili'l-Kur'ân*, thk. Seyyid Ahmed Sakar (Kahire: Dâru't-Türâs, 1973), 86-102; Zerkeşî, *el-Burhân fî 'ulûmi'l-Kur'ân*, 370-382; Ebü'l-Fazl Celâlüddîn Abdurrahmân es-Süyûtî, *el-İtkân fî 'ulûmi'l-Kur'ân*, thk. Mustafa Dîb el-Buğâ (Beyrut: Dâr İbn Kesîr, 2002), 4/1335-1398; Mennâ Halil el-Kattân, *Mebâhis fî 'ulûmi'l-Kur'ân* (Kahire: Mektebetü Vehbe, 2000), 205-211; Yavuz, "Müteşâbih", 32/204; Tuncay Başoğlu, "Muhkem" *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2020), 31/42-44.

Çalışmanın konusunu teşkil eden ve Kur'ân-ı Kerîm'in lafzına yönelik benzerlikleri kapsayarak, "tek bir kıssanın farklı suretlerde ve değişik fasılalarla zikredilmesi"[14] şeklinde ıstılahta yer alan ve literatürde yer yer *müştebih/müştehibe* terimleriyle de ifade edilen[15] "lafzî müteşâbihât" kavramı, aynı zamanda bu alanda müstakil ilk eseri de telif eden Ali b. Hamza el-Kisâî (öl. 189/805)[16] tarafından ortaya konmuştur. Kûfe dil ekolünün müessisi ve kırâat-i seb'a imamlarının yedincisi olan Kisâî'ye nispet edilen *Müteşâbihü'l-Kur'ân*, sûre tertibini esas alan yapısı ve yaklaşık iki yüz sayfalık hacmiyle, hem kırâat hem de hıfz eğitimi merkezli literatürün erken ve temel kaynakları arasında kabul edilmektedir. Kisâî, söz konusu eserinin mukaddimesinde telif amacını şu ifadelerle dile getirir:

> "İnşallah bu kitapta, Kur'ân-ı Kerîm lafızları arasında bulunan benzerlikleri ve nazîr (eş ve benzer) ifadeleri zikredeceğim. Bu kitap, okuyucusuna Kur'ân-ı Kerîm kırâatinde yardımcı olacak, onu hıfzında destekleyecek ve tilâvetinde kuvvetlendirecek bir rehber olsun diye telif edilmiştir."[17]

Kisâî'nin "مَا تَشَابَهَ بَيْنَ أَلْفَاظِ الْقُرْآنِ" ifadesini açık bir kavramlaştırma çerçevesinde kullanması, bu alanla ilgili çalışmaların müşterek bir terim etrafında ele alınmasına imkân sağlayarak kendisinden sonra gelen müellifler için referans teşkil etmiştir.

Kisâî'nin söz konusu eserinden sonra da bu alanda çeşitli mensur ve manzum eserler telif edilmiştir. Mensur eserlerin en önemlileri olarak Hatîb el-İskâfî'nin (öl. 420/1029) *Dürretü't-tenzîl ve ğurratü't-te'vîl*'i, Kirmânî'nin (öl. 500/1106'dan sonra) *el-Burhân fî tevcîhi müteşâbihi'l-Kur'ân*'ı ve İbnü'z-Zübeyr el-Ğırnâtî'nin (öl. 708/1308) *Milâkü't-te'vîl*'i zikredilebilir. Bu eserlerin ortak noktaları yalnızca lafzî müteşâbihât konusunu ihtiva etmeleri ve ilgili âyetleri sûre tertibine göre ele almalarıdır. Ayrıca konuyu bir başlık altında ya da

---

14 Zerkeşî, *el-Burhân fî 'ulûmi'l-Kur'ân*, 87.

15 Hasan Keskin, "Müştebih", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2006), 32/169.

16 Süyûtî, *el-İtkân fî 'ulûmi'l-Kur'ân*, 5/1865; Ahmed b. Mustafa Taşköprizâde, *Miftâhu's-se'âde ve misbâhu's-siyâde fî mevzû'âti'l-'ulûm* (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1985), 2/482; Hacı Halife Mustafa b. Abdullah (Kâtib Çelebî), *Keşfü'z-zunûn 'an esâmi'l-kütüb ve'l-fünûn* (Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, ts.), 1/204.

17 Ali b. Hamza el-Kisâî, *Müteşâbihü'l-Kur'ân*, thk. Sabîh et-Temîmî (Trablus: Menşûrâtü Külliyeti'd-Da'veti'l-İslâmiyye, 1994), 50.

farklı bölümlerin içerisinde ele alan eserler de mevcuttur.[18] Yine lafzî müteşâbihât konusunda müstakil bir risale olarak telif edilmiş, henüz neşredilmemiş, farklı dönemlere ait mensur yazmalar da bulunmaktadır. İbn Ebî Davud'un (öl. 316/929) *Risâle fî müteşâbihi't-ta'bîr bi'l-lafz fî âyâti'l-Kur'ân*'ı,[19] Ebü'l-Ferec İbnü'l-Cevzî'nin *Tezkiretü'l-müntebih fî 'uyûni'l-müştebih*'i,[20] Süyûtî'nin *et-Tibyân fî müteşâbihâti'l-Kur'ân*'ı[21] ile müellif bilgilerine ulaşamadığımız *Müteşâbihü'l-Kur'ân 'alâ hurûfi'l-mu'cem*[22] ve *Müteşâbihü'l-Kur'ân*[23] isimli eserleri de bu kapsamda örnek göstermek mümkündür.

Günümüz mensur lafzî müteşâbihât literatürünün önemli bir kısmını Arap ve Hint alt kıtası coğrafyasındaki ulemânın telif ettiği eserler oluşturmaktadır.[24] Bu bağlamda söz konusu eserlerin bir kısmının konunun

---

18 Bu kısımda örnek olarak Ebü'l-Ferec İbnü'l-Cevzî'nin (öl. 597/1201) *Fünûnü'l-efnân fî 'uyûni 'ulûmi'l-Kur'ân*'ı, Bedrüddîn İbn Cemâ'a'nın (öl. 733/1333) *Keşfü'l-me'âni fi'l-müteşâbih mine'l-mesânî*'si, Zerkeşî'nin (öl. 794/1392) *el-Burhân fî 'ulûmi'l-Kur'ân*'ı, Süyûtî'nin (öl. 911/1505) *el-İtkân fî 'ulûmi'l-Kur'ân*'ı ve *Katfü'l-ezhâr fî keşfi'l-esrâr*'ı, Taşköprizâde'nin (öl. 968/1561) *Miftâhu's-se'âde ve misbâhu's-siyâde fî mevzû'âti'l-'ulûm*'u ile Atiyyetullâh b. Atiyye el-Echûrî'nin (öl. 1190/1776) *İrşâdü'r-Rahmân li esbâbi'n-nüzûl ve'n-nesh ve'l-müteşâbih ve tecvîdi'l-Kur'ân*'ı zikredilebilir.

19 Bir nüshası Şam Zahiriye Kütüphanesi'nde bulunmaktadır.

20 7 varaktan müteşekkil olan bu eserin bir nüshası, Beyazıt Kütüphanesi'nin Beyazıt Koleksiyonu'nda B143/2 demirbaş numarasıyla kayıtlıdır.

21 72 varaktan müteşekkil olan bu eserin bir nüshası, Atıf Efendi Kütüphanesi'nin Atıf Efendi Koleksiyonu'nda 00078 demirbaş numarasıyla kayıtlıdır.

22 107 varaktan müteşekkil olan bu eserin bir nüshası Süleymaniye Kütüphanesi'nin Şehid Ali Paşa Koleksiyonu'nda 00032 demirbaş numarasıyla kayıtlıdır.

23 244 varaktan müteşekkil olan bu eserin bir nüshası Manisa Kütüphanesi'nin Manisa İl Halk Kütüphanesi Koleksiyonu'nda 4385 demirbaş numarasıyla kayıtlıdır.

24 Bu kısımda örnek olarak Cemal Abdurrahman Ebû Muhammed'in hem mensur hem manzum formda telif ettiği *el-Îkâz li tezkirati'l-huffâz bi'l-âyâti'l-müteşâbiheti'l-elfâz*'ı, Mahmud b. Muhammed Abdülmün'im'in *Hilyetü'l-huffâz şerhu Manzûmeti'd-Dimyâtî fî müteşâbihi'l-ây ve'l-elfâz*'ı, Müeyyed Muhammed Yahya ed-Debbâğ'ın *Ravzatü'l-mütezâkirîn fi'l-âyâti'l-müteşâbihe min kitâbillâhi'l-mübîn*'i, Sâmir Sakkâ Umeynî'nin *Delîlük ilâ temyîzi'l-müteşâbihi'l-lafziyy fi'l-Kur'âni'l-Kerîm*'i, Yahya Abdülfettah er-Zevâvî'nin *Delîlü'l-huffâz fî müteşâbihi'l-elfâz*'ı ve *Mushafü'l-müteşâbihât*'ı, Yasir Muhammed Mursî Beyyûmî'nin *Mushafü't-tibyân fi müteşâbihâti'l-Kur'ân*'ı ve *el-Fethu'r-Rabbânî fî zabti müteşâbihi'l-lafzi'l-Kur'ânî*'si, Abdülmuhsin b. Hamed Abbâd'ın *Âyât müteşâbihâtü'l-elfâz fi'l-Kur'âni'l-Kerîm*'i, Düreyd İbrahim el-Musallî'nin *Es'ile ve ecvibe bi-zabti'l-elfâzi'l-müteşâbihe*'si ve *el-Kavâ'idü'l-erba'îniyye fî zabti'l-müteşâbihâti'l-*

önemini vurgulayan ve sınırlı sayıda örnekle yetinen metinler olduğu; bir kısmının risâle formunda, meseleyi dar bir çerçevede ele alan çalışmalar şeklinde kaleme alındığı; bir kısmının müstakil bir baskıya kavuşmamış ve daha çok dijital mecralarda dolaşımda bulunan metinler niteliği taşıdığı;[25] bir kısmının ise sûre tertibini esas alarak Kur'ân-ı Kerîm'deki lafzî benzerlikleri zikretmeyi hedeflediği görülmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmaların ise büyük ölçüde lafzî müteşâbihât mefhumunun mahiyetini ve tarihsel çerçevesini ortaya koymaya yönelik kavramsal ve tanımlayıcı nitelikte kaleme alındığı görülmektedir.[26]

Kur'âniyye'si, Abdullah Abdülhamid Muhammed el-Verâkî'nin *İğâsetu'l-lehfân fî zabti müteşâbihâti'l-Kur'ân*'ı, Fevvâz b. Sa'd el-Huneyn'in *ez-Zabtu bi't-Tak'îd li'l-müteşâbihi'l-lafzî fi'l-Kur'âni'l-Mecîd*'i, Menâl et-Tubcî'nin *el-Müteşâbihât min kelimâti'l-Kur'ân*'ı, Muhammed Mahbûb'un *Kenzü'l-müteşâbihât*'ı ve Serrâc Salih Melâike'nin *Delîlü'l-âyât müteşâbiheti'l-elfâz*'ı zikredilebilir.

25 Bu kısımda örnek olarak Abdüşşekûr Muallim Abd Fârih'in *Hamse ve selâsûn fâide fî zabti'l-âyâti'l-müteşâbihât*'ı, Yahya Abdülfettah er-Zevâvî'nin *Mu'cemü'l-müteşâbihât*'ı, Nâsır b. Abdullah el-Ubeyd'in *Hidâyetü'l-hayrân fî müteşâbihi'l-Kur'ân*'ı, Üsame Adil Abdülaziz'in isimsiz çalışması, Eymen Âmir'in *et-Tibyân fî müteşâbihâti'l-Kur'ân*'ı, Ahmed Basle'nin *Tevzîhu'l-beyân fî müteşâbihâti'l-Kur'ân*'ı, Lüey Halid Mukriş'in *İrşâdü'l-ebrâr fi'l-mütevekka' min es'ileti'ş-Şeyh Ammâr*'ı ile *Kıtfü'l-büstân fi müteşâbihâti'l-Kur'ân*'ı, Fuad Abdullah'ın *el-Müteşâbihâti'l-lafziyye fi'l-Kur'âni'l-Kerîm*'i, Ahmed Mustafa Mütevellî'nin *el-Müdhiş fî zabti'l-müteşâbihât*'ı, Muhammed Zeki Muhammed Hızır'ın *el-Mu'cemü'l-müfehres li't-terâkîbi'l-müteşâbihe lafzan fi'l-Kur'âni'l-Kerîm*'i, Adem Bellu'nun *Tevcîhü'l-müteşâbihi'l-lafzî fi'l-Kur'âni'l-Kerîm*'i, Abdurrahman Ebû Musa'nın *Müteşâbihâtü'l-Kur'ân*'ı, Abîr Mahmud'un *Müteşâbihât*'ı ve Ahd Ahmed Berekât'ın *Mu'înü'l-huffâz fi müteşâbihâti'l-elfâz*'ı zikredilebilir.

26 Bu kısımda örnek olarak İsmail Öztürk'e ait *Kur'ân Hafızları İçin Yol Azığı Kur'ân-ı Kerim'deki Benzer Kelimeler* isimli kitap çalışması; Yaşar Fatih Akbaş'a ait *Kısmî Farklılık İçeren Lafzî Müteşâbih Âyetlerin Belâgat İlmi ve Filolojik Açıdan Değerlendirilmesi* isimli doktora tezi; Ahmed Shıhab Ahmed Aljasım'a ait *Musa'nın (a.s.) Kıssasındaki Müteşâbih Sözcükler ve Belâgatsal Sırları*, Ali Keskin'e ait *Lafzî Müteşâbih Geleneğinde Kirmânî ve el-Burhân fî Müteşâbihi'l-Kur'ân Adlı Eseri* ve Engin Taşdemir'e ait *Kur'an-ı Kerim'deki Tekrarlar Bağlamında Tacul-Kurra Mahmud b. Hamza b. Nasr el-Kirmani'nin el-Burhân fî Tevcîhi Müteşâbihi'l-Kur'ân Adlı Eserinin İncelenmesi* isimli yüksek lisans tezleri; Ali Keskin ile Abdulmutalip Arpa'ya ait *Lafzî Müteşâbih İlmi ve Kirmânî'nin el-Burhân fî Müteşâbihi'l-Kur'ân Adlı Eseri*, Haşim Özdaş'a ait *Lafzî Müteşâbih Âyetlerdeki Anlam Farklılığı*, Mahir Elcudi'ye ait *Kur'ân'da Benzer Âyetlerdeki Anlam Farklılıkları*, Mehmet Salmazzem'e ait *Kur'ân'daki Lafzî Müteşâbihâtın Kur'ân'ın İ'câzıyla İlişkisi*, Nurettin Çiftçi'ye ait *Hz. Mûsâ Kıssasında Bazı Lafzî Müteşâbih Âyetler*, Ramazan Şahan'a ait *Hz.*

Lafzî müteşâbihât konusunda telif edilen mensur eserleri genel olarak iki kısma ayırmak mümkündür. Birinci grubu, Kur'ân-ı Kerîm'deki ilgili kelimeleri tespit etmeye yönelik, bir bakıma ansiklopedik mahiyette durum tespiti yapan çalışmalar oluşturmaktadır. Bu tür eserlerde sistematik tasnif ve envanter çıkarma işlevi ön planda olup teknik yönün daha belirgin olduğu görülmektedir. Söz konusu eserlerin lafzî müteşâbihâtın ezberine doğrudan katkı sağlayacağı varsayımıyla okunması her zaman beklenen sonucu doğurmayacaktır. Zira bu çalışmaların önemli bir kısmı, neredeyse Kur'ân-ı Kerîm'de yer alan bütün kelimelerin müteşâbihlerini ele almaktadır. Bu durum ise hâfızın, ezber sürecinde ihtiyaç duyduğu sınırların ötesine taşmasına ve konudan uzaklaşmasına yol açabilecektir. Bu sebeple, ezber merkezli bir amaçla bu tür eserlerle kurulacak ilişkinin seçili ve sınırlı tutulması gerekmektedir. İkinci grubu ise hâfızlara ezber sürecinde kolaylık sağlamaya ve karşılaşılan güçlükleri gidermeye yönelik, teknik boyutu birinci gruba kıyasla daha sınırlı olan öğretim temelli eserler oluşturmaktadır. Bu tür eserlerde maksat, lafzî müteşâbihâtın bütün ihtimallerini yazmak yerine ezber sürecinde karışıklığa yol açabilecek sınırlı örnekleri öne çıkararak hâfızın dikkatini bu noktalarda yoğunlaştırmaktır. Bu sebeple söz konusu eserler, detaylı tasniflerden ziyade mühim ve müşkil misallerin göz önüne getirilerek hâfızın zihninde düzenli bir ezber sistemi oluşturma esasına dayanmaktadır. Hâfızlık talebesinin lafzî müteşâbihât konusunda eser temelli bir çalışma yaptığında bu kısımdaki telifâttan istifade etmesi, eser-ezber ekseninden uzaklaşmamasına da vesile olacaktır.

Ayrıca konuya dair mensur eserlerin yanı sıra, didaktik yönü ağır basan manzum formda eserler de telif edilmiştir. Bunların ilki Alemüddîn es-Sehâvî'nin (öl. 643/1245) 431 beyitten oluşan *Hidâyetü'l-mürtâb ve ğâyetü'l-huffâz ve't-tullâb fî tebyîni müteşâbihi'l-kitâb* isimli eseridir.[27] Ancak lafzî müteşâbihât gibi kapsamı geniş ve detay zenginliği yüksek bir bahsin didaktik manzumelerle külliyen aktarılması, kafiye ve vezin zorunlulukları gibi nazım formuna dair sınırlılıklar sebebiyle güçleşmiş; bu durum söz

İbrahim'in Konukları Bağlamında Kur'an'da Lafzî Müteşabih ve Yaşar Fatih Akbaş'a ait *Ta'rîf-Tenkîr Kavramları Bağlamında Lafzî Müteşâbih Âyetler* isimli makaleler zikredilebilir.

27 Taşköprizâde, *Miftâhu's-se'âde ve misbâhu's-siyâde fî mevzû'âti'l-'ulûm*, 2/482; Kâtib Çelebî, *Keşfü'z-zunûn 'an esâmi'l-kütüb ve'l-fünûn*, 1/204.

konusu eserlerde meselenin çoğu zaman örnekler etrafında sınırlı bir çerçevede ele alınması sonucunu doğurmuştur.[28]

2. Ezber Sürecinde Lafzî Müteşâbihâtın Zihnî Tasnifi Sorunu ve Çözüm Önerileri

Kur'ân-ı Kerîm'i ezberleme sürecinde ve sonrasında hâfız ya da hâfız adayı talebenin karşılaştığı zorluklardan biri, bazı âyetlerde ortaya çıkan lafzî müteşâbihâtı tasnif etme sorunudur. Bu husus, özellikle müteşâbihlerin yoğunlaştığı kısımlarda daha sarih hâle gelmekte ve ezber sürecinde talebenin zihninde karışıklığa yol açabilmektedir. Nitekim bu sahada edinilen tecrübeler doğrultusunda, talebenin bir âyetin kırâati sırasında tereddüt yaşayabildiği ve lafzî bakımdan benzerlik gösteren başka bir sûre ya da âyetteki kelime veya cümleye farkında olmaksızın geçiş yapabildiği gözlemlenmektedir. Ezber esnasında tereddüt yaşanan kısımlara tekrar dönülmesine rağmen, bazı durumlarda söz konusu güçlük devam edebilmektedir. Bu meselenin çözümünün hâfızlık sonrasına kadar yayılarak uzun yıllar alabildiği göz önünde bulundurulduğunda, problemin mümkün olduğunca erken aşamada teşhisinin ve çözüm odaklı bir ezber sürecinin tesisinin önemi daha da belirgin hâle gelmektedir.

Bu sürecin sağlıklı biçimde tesis edilebilmesi için, öncelikle mezkûr mefhumun sınırlarının belirlenmesi yerinde olacaktır. Kaynaklarda lafzî müteşâbihâtın ana çerçevesi genellikle takdim ve tehir, ziyade ve noksan, marife ve nekre, müfred/tekil ve cem'/çoğul, idğamlı ve idğamsız kullanım, kelimelerin birbiri yerine kullanımı (ibdâl) ile tekrar eden cümleler ekseninde şekillenmektedir.[29] Bununla birlikte, söz konusu tasniflerin lafzî müteşâbihât

---

[28] Bu kısımda örnek olarak Ebû Şâme el-Makdisî'nin (öl. 665/1267) 255 beyitten oluşan *Tetimmetü'l-beyân limâ eşkele min müteşâbihi'l-Kur'ân*'ı, Dimyâtî'nin (öl. ?) 345 beyitten oluşan *el-Manzûme*'si, Nümeyrî'nin (öl. ?) 390 beyitten oluşan *el-Manzûme*'si, Muhammed b. İbrahim ed-Denfâsî'nin (öl. ?) 200 (tekmile ile 397) beyitten oluşan *Metnü'd-Denfâsî fi'r-resm ve'z-zabt*'ı, Salah b. Semîr b. Muhammed Miftâh'ın 362 beyitten oluşan *el-Manzûmetü'z-Zekiyye fi müteşâbihâti'l-âyâti'l-Kur'âniyye*'si ile Cemal Abdurrahman Ebû Muhammed'in hem mensur hem manzum formda telif ettiği ve 100'ü aşkın beyitten oluşan *el-Îkâz li tezkirati'l-huffâz bi'l-âyâti'l-müteşâbiheti'l-elfâz*'ı zikredilebilir.

[29] Tâcülkurrâ Mahmud b. Hamza el-Kirmânî, *el-Burhân fi tevcîhi müteşâbihi'l-Kur'ân*, thk. Abdülkadir Ahmed Atâ (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1986), 19-20; Ebü'l-Ferec Cemâlüddîn Abdurrahman b. Ali (İbnü'l-Cevzî), *Fünûnü'l-efnân fi 'uyûni 'ulûmi'l-*

kapsamında değerlendirilen bütün benzerlikleri tam anlamıyla kuşatmadığı da söylenebilir. Nitekim literatürde, bu başlıkların dışında kalan farklı benzerlik türlerine de işaret eden değerlendirmelere rastlanmaktadır. Ancak söz konusu tasniflerin, lafzî müteşâbihât konusunda telif edilen eserlerde en sık ele alınan başlıkları teşkil ettiği ve bu yönüyle literatürde belirleyici bir çerçeve sunduğu görülmektedir.[30] Yine de hâfızlık eğitimi sahasında tecrübeye sahip olanların, ezber sürecinde karşılaşılan güçlükler doğrultusunda, mevcut tasnifleri farklı alt başlıklarla genişletilebilmesi mümkündür.

Bu bağlamda, lafzî müteşâbihâta ait genel başlıklar ana hatlarıyla ele alınacaktır:

1. Takdim ve Tehir Yönünden Lafzî Müteşâbihât: Kur'ân-ı Kerîm'in farklı âyetlerinde, aynı kelime veya cümlenin anlamı değişmeksizin yalnızca sıralamasının değişmesiyle ortaya çıkan benzerliktir. Bakara Sûresi'ndeki "لَا يَقْدِرُونَ عَلَى شَيْءٍ مِمَّا كَسَبُوا"[31] ile İbrâhîm Sûresi'ndeki "لَا يَقْدِرُونَ مِمَّا كَسَبُوا عَلَى شَيْءٍ"[32] âyetlerinde yer alan "عَلَى شَيْءٍ" ile "مِمَّا كَسَبُوا" kelimelerinin yer değiştirmesi buna misal olarak gösterilebilir. Yine Bakara Sûresi'ndeki "إِنَّ الَّذِينَ اٰمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالنَّصَارٰى وَالصَّابِئِينَ"[33] ile Hac Sûresi'ndeki "إِنَّ الَّذِينَ اٰمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِئِينَ وَالنَّصَارٰى"[34] âyetlerinde yer alan "وَالنَّصَارَى" ile "وَالصَّابِئِينَ" kelimelerinin yer değiştirmesini de bu bağlamda zikretmek mümkündür.

2. Ziyade ve Noksan Yönünden Lafzî Müteşâbihât: Kur'ân-ı Kerîm'in farklı âyetlerinde, genel olarak lafzî yapı muhafaza edilmekle birlikte, bazı kelime yahut harflerin bir âyette ziyade, diğerinde ise noksan olarak yer almasıyla, mana değişmeksizin ortaya çıkan benzerlik türüdür. Zuhruf

---

Kur'ân, thk. Hasan Ziyaüddîn Itr (Beyrut: Dâru'l-Beşâiri'l-İslâmiyye, 1987), 376-486; Ebû Cafer Ahmed b. İbrahim b. Zübeyr el-Ğırnâtî, *Milâkü't-te'vîl*, thk. Mahmud Kamil Ahmed (Beyrut: Dâru'n-Nehzati'l-Arabî, 1982), 1/3; Bedrüddîn İbn Cemâ'a, *Keşfü'l-me'âni fi'l-müteşâbih mine'l-mesânî*, thk. Abdülcevâd Halef (Karaçi: Dâru'l-Vefâ, 1990), 47-58; Zerkeşî, *el-Burhân fî 'ulûmi'l-Kur'ân*, 87-99; Süyûtî, *el-İtkân fî 'ulûmi'l-Kur'ân*, 5/1866; Taşköprizâde, *Miftâhu's-se'âde ve misbâhu's-siyâde fî mevzû'âti'l-'ulûm*, 2/482; Kâtib Çelebî, *Keşfü'z-zunûn 'an esâmi'l-kütüb ve'l-fünûn*, 1/203.

30 İbn Cemâ'a, *Keşfü'l-me'âni fi'l-müteşâbih mine'l-mesânî*, 58.

31 el-Bakara 2/264.

32 İbrâhîm 14/18.

33 el-Bakara 2/62.

34 el-Hac 22/17.

Sûresi'ndeki "إِنَّ اللهَ هُوَ رَبِّي وَرَبُّكُمْ فَاعْبُدُوهُ هٰذَا صِرَاطٌ مُسْتَقِيمٌ"[35] âyetinde "هُوَ" zamirinin yer alması, ancak Meryem Sûresi'ndeki " وَاِنَّ اللهَ رَبِّي وَرَبُّكُمْ فَاعْبُدُوهُ هٰذَا صِرَاطٌ مُسْتَقِيمٌ"[36] âyetinin benzer biçimde olmasıyla birlikte zamirin bulunmaması bu meyanda örnek teşkil eder. Yine Bakara Sûresi'ndeki " فَمَنْ كَانَ مِنْكُمْ مَرِيضًا اَوْ عَلٰى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِنْ اَيَّامٍ اُخَرَ"[37] âyetinde "مِنْكُمْ" zamirinin yer alması, fakat yine hemen peşinden gelen "وَمَنْ كَانَ مَرِيضًا اَوْ عَلٰى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِنْ اَيَّامٍ اُخَرَ"[38] âyetinde zamir olmaması, bu nevi farklılığa misal teşkil eder.

3. Marife ve Nekre Yönünden Lafzî Müteşâbihât: Kur'ân-ı Kerîm'in farklı âyetlerinde, aynı lafzın kimi yerde ma'rife, kimi yerde nekre suretinde vârid olmasıyla, mana esas itibarıyla muhafaza edilerek ortaya çıkan benzerlik türüdür. "بَلَداً" Kelimesinin, Bakara Sûresi'ndeki "قَالَ اِبْرٰهِيمُ رَبِّ وَاِذْ اجْعَلْ هٰذَا بَلَداً اٰمِناً"[39] âyetinde nekre olarak; İbrâhîm Sûresi'ndeki " وَاِذْ قَالَ اِبْرٰهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هٰذَا الْبَلَدَ اٰمِنًا"[40] âyetinde ise ma'rife olarak yer alması bu tür farklılığa misal olarak gösterilebilir. Ayrıca Yûnus Sûresi'ndeki " وَاِذَا مَسَّ الْاِنْسَانَ الضُّرُّ دَعَانَا",[41] Rûm Sûresi'ndeki "وَاِذَا مَسَّ النَّاسَ ضُرٌّ دَعَوْا"[42] ve Zümer Sûresi'ndeki " وَاِذَا مَسَّ الْاِنْسَانَ ضُرٌّ دَعَا"[43] ile "فَاِذَا مَسَّ الْاِنْسَانَ ضُرٌّ دَعَانَا"[44] âyetlerinde yer alan "ضُرٌّ" kelimelerinin lâm-ı ta'rifli veya tenvinli okunması da bu kapsama girmektedir.

4. Müfred/Tekil ve Cem'/Çoğul Yönünden Lafzî Müteşâbihât: Kur'ân-ı Kerîm'in farklı âyetlerinde, mananın esas itibarıyla muhafaza edilmesiyle beraber, aynı lafzın kimi yerde müfred/tekil kimi yerde cem'/çoğul sûretinde bulunmasıyla ortaya çıkan benzerlik türüdür. Bu tür müteşâbihlikte farklılık, lafzın tekil yahut çoğul kullanımından kaynaklanır. Ancak mevcut misallerden hareketle, ezber sürecinde diğer lafzî müteşâbihât nevilerine kıyasla daha sınırlı ölçüde karışıklığa yol açtığı söylenebilir. Âl-i

35 ez-Zuhruf 43/64.
36 Meryem 19/36.
37 el-Bakara 2/184.
38 el-Bakara 2/185.
39 el-Bakara 2/126.
40 İbrâhîm 14/35.
41 Yûnus 10/12.
42 er-Rûm 30/33.
43 ez-Zümer 39/8.
44 ez-Zümer 39/49.

İmrân ve Enfâl sûrelerindeki "ذٰلِكَ بِمَا قَدَّمَتْ اَيْدِيكُمْ وَاَنَّ اللهَ لَيْسَ بِظَلَّامٍ لِلْعَبِيدِ"[45] ile Hac Sûresi'ndeki "ذٰلِكَ بِمَا قَدَّمَتْ يَدَاكَ وَاَنَّ اللهَ لَيْسَ بِظَلَّامٍ لِلْعَبِيدِ"[46] âyetlerinde yer alan "اَيْدِيكُمْ"ve "يَدَاكَ" kelimeleri bu tür farklılığa misal olarak gösterilebilir. Ayrıca Mü'minûn Sûresi'ndeki "ثُمَّ اَنْشَأْنَا مِنْ بَعْدِهِمْ قُرُونًا اٰخَرِينَ"[47] ve " ثُمَّ اَنْشَأْنَا مِنْ بَعْدِهِمْ قُرُونًا اٰخَرِينَ"[48] âyetlerindeki "قَرْنًا" ve "قُرُونًا" kelimeleri de bu kısımda örnek olarak değerlendirilebilir.

5. İdğamlı ve İdğamsız Okuma Yönünden Lafzî Müteşâbihât: Kur'ân-ı Kerîm'in farklı âyetlerinde, manayı değiştirmeden aynı lafzın kimi yerde idğamlı, kimi yerde ise idğamsız olarak bulunmasıyla ortaya çıkan benzerlik türüdür. Bu durum, özellikle okuyuşa dayalı ezber sürecinde benzer âyetler arasında karışıklık ihtimalini artırabilmektedir. Bakara Sûresi'ndeki " وَلَنْ يَتَمَنَّوْنَهُ اَبَداً بِمَا قَدَّمَتْ اَيْدِيهِمْ"[49] ile Cuma Sûresi'ndeki "وَلَا يَتَمَنَّوْهُ اَبَداً بِمَا قَدَّمَتْ اَيْدِيهِمْ"[50] âyetinde bulunan "لَنْ يَتَمَنَّوْهُ" ve "لَا يَتَمَنَّوْنَهُ" kelimelerinin idğamlı ve idğamsız gelmesi bu kısma örnektir. Yine Enfâl Sûresi'ndeki " ذٰلِكَ بِاَنَّهُمْ شَاقُّوا اللهَ وَرَسُولَهُ وَمَنْ يُشَاقِقِ اللهَ وَرَسُولَهُ فَاِنَّ اللهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ"[51] ile Haşr Sûresi'ndeki " ذٰلِكَ بِاَنَّهُمْ شَاقُّوا اللهَ وَرَسُولَهُ وَمَنْ يُشَاقِّ اللهَ فَاِنَّ اللهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ"[52] âyetlerinde yer alan "يُشَاقِقِ" ve "يُشَاقِّ" kelimelerinin idğamlı ve idğamsız gelmesi bu noktada örnek olarak zikredilebilir.

6. Kelimelerin Birbiri Yerine Kullanımı (İbdâl): Kur'ân-ı Kerîm'in farklı âyetlerinde, mananın korunması veya değişmesiyle birlikte, bazı kelimelerin diğerlerinin yerinde kullanımıyla ortaya çıkan benzerlik türüdür. Bu nevi müteşâbihlikte farklılığın, kelimenin tüm unsurları arasında bulunması mümkündür. En'âm Sûresi'ndeki " قُلْ يَا قَوْمِ اعْمَلُوا عَلٰى مَكَانَتِكُمْ اِنِّي عَامِلٌ فَسَوْفَ تَعْلَمُونَ مَنْ تَكُونُ لَهُ عَاقِبَةُ الدَّارِ اِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ"[53] Hûd Sûresi'ndeki " وَيَا قَوْمِ اعْمَلُوا عَلٰى مَكَانَتِكُمْ اِنِّي عَامِلٌ سَوْفَ تَعْلَمُونَ مَنْ يَأْتِيهِ عَذَابٌ يُخْزِيهِ وَمَنْ هُوَ كَاذِبٌ وَارْتَقِبُوا اِنِّي مَعَكُمْ رَقِيبٌ"[54] ve Zümer Sûresi'ndeki " قُلْ يَا قَوْمِ اعْمَلُوا عَلٰى مَكَانَتِكُمْ اِنِّي

[45] Âl-i İmrân 3/182; el-Enfâl 8/51.
[46] el-Hac 22/10.
[47] el-Mü'minûn 23/31.
[48] el-Mü'minûn 23/42.
[49] el-Bakara 2/95.
[50] el-Cuma 62/7.
[51] el-Enfâl 8/13.
[52] el-Haşr 59/4.
[53] el-En'âm 6/135.
[54] Hûd 11/93.

"عَامِلٌ فَسَوْفَ تَعْلَمُونَ مَنْ يَأْتِيهِ عَذَابٌ يُخْزِيهِ وَيَحِلُّ عَلَيْهِ عَذَابٌ مُقِيمٌ"[55] âyetlerinde bulunan "مَنْ تَكُونُ" ve "مَنْ يَأْتِيهِ" kelimelerinin birbiri yerinde kullanımları, fiilin fiille ibdâline misal teşkil eder. Bakara Sûresi'ndeki " وَقُلْنَا يَا اٰدَمُ اسْكُنْ اَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلَا"[56] ile A'râf Sûresi'ndeki "وَيَا اٰدَمُ اسْكُنْ اَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ فَكُلَا"[57] âyetlerinde yer alan و/vâv ile ف /fâ harflerinin birbiri yerinde kullanımı, harfin harfle değişimine örnek gösterilebilir. En'âm Sûresi'ndeki " كَذٰلِكَ زُيِّنَ لِلْكَافِرِينَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ"[58] ile Yûnus Sûresi'ndeki "كَذٰلِكَ زُيِّنَ لِلْمُسْرِفِينَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ"[59] âyetlerinde bulunan "لِلْكَافِرِينَ" ve "لِلْمُسْرِفِينَ" kelimelerinin ibdâli, ismin isimle değişmesine örnek verilebilir. Fâtır Sûresi'ndeki "اِنَّ اللهَ عَالِمُ غَيْبِ السَّمٰوَاتِ وَالْاَرْضِ"[60] ile Hucurât Sûresi'ndeki "اِنَّ اللهَ يَعْلَمُ غَيْبَ السَّمٰوَاتِ وَالْاَرْضِ"[61] âyetlerinde yer alan "عَالِمُ" ve "يَعْلَمُ" ve kelimelerinin birbiri yerinde kullanımı ise isimle fiilin ibdâline örnektir.

7. Tekrar Eden Cümleler: Kur'ân-ı Kerîm'in farklı âyetlerinde, aynı cümlenin yahut genel cümle yapısının lafzen tekrar edilmesiyle ortaya çıkan benzerlik türüdür. Bu tür müteşâbihlikte, cümlenin tamamen yahut kısmen tekrar etmesi, özellikle ezber sürecinde âyetlerin bağlamlarının birbirine karıştırılmasına yol açabilmektedir.

Tekrar eden cümleler, Kur'ân-ı Kerîm metninde farklı biçimlerde görülmektedir.[62] Bunlardan bir kısmı, aynı sûrede yoğun ve düzenli aralıklarla tekrar eden ifadelerden oluşmaktadır. Nitekim Rahmân Sûresi'nde yer alan ve sûrenin ilk sayfasından itibaren neredeyse her âyetin ardından gelen "فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ" âyeti, sûrede toplam otuz bir defa yer almasıyla bu kısım lafzî müteşâbihatın en belirgin örneklerinden biridir.

---

55 ez-Zümer 39/39-40.

56 el-Bakara 2/35.

57 el-A'râf 7/19.

58 el-En'âm 6/122.

59 Yûnus 10/12.

60 Fâtır 35/38.

61 el-Hucurât 49/18.

62 Tefsir literatürü açısından Kur'ân-ı Kerîm'de tekrar eden lafızlarla ilgili bilgi için bk. Mustafa Murat Batman, "Bakara Sûresinin 146. ve En'âm Sûresinin 20. Ayetleri Örnekliğinde Kur'an'da Mercii Belirsiz Zamirlerin Tayinine Yönelik Mukayeseli Bir İnceleme", *Dini Araştırmalar* 67 (Aralık 2024), 309.

Bazı tekrarlar ise ardışık âyetlerde, belirli bir kalıbın sürekliliği şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu duruma, Tûr Sûresi'nin 32-43. âyetleri arasında on bir defa tekrar eden ve "أَمْ" edatıyla başlayan cümleler örnek gösterilebilir.

Öte yandan, tekrar eden cümlelerin bazen aynı sûrede, ancak farklı sayfalarda yer aldığı da görülmektedir. Bu tür tekrarlar, hâfızlık sürecinde talebenin zihninin sayfalar arasında istemsiz geçişler yapmasına sebep olabilmektedir. Bakara Sûresi'nde, birkaç sayfa arayla zikredilen ve "… وَاتَّقُوا اللهَ وَاعْلَمُوا"[63] ifadesiyle başlayan cümleler bu duruma örnek teşkil etmektedir.

Lafzî müteşâbihâta dair kaynaklarda zikredilen tüm bu başlıkların yanında, peygamber kıssalarına da müstakil bir başlık açmak yerinde olacaktır. Zira aynı kıssanın birbirinden farklı sûrelerde lafız ve cümle kalıplarının büyük oranda korunmasıyla tekrarlandığı; bu durumun da ezber sürecinde benzer bağlamlar arasında yanlış geçişlere ve karışıklıklara zemin hazırlayabildiği görülmektedir.

Bu tür tekrarlar, kimi zaman aynı hitap kalıbının farklı peygamberler bağlamında kullanılması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Nitekim Meryem Sûresi'ndeki "…وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ"[64] ifadesiyle başlayan âyetler ile Enbiyâ Sûresi'nde farklı peygamberler hakkında tekrar eden "فَاسْتَجَبْنَا لَهُ"[65] kalıbı bu duruma örnek teşkil etmektedir. Benzer şekilde, Şu'arâ Sûresi'nde birçok kıssanın sonunda tekrar eden " إِنَّ فِي ذٰلِكَ لَاٰيَةً وَمَا كَانَ اَكْثَرُهُمْ مُؤْمِنِينَ وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ"[66] âyetlerini de aynı sûrede kıssa akışı içerisinde yinelenen lafzî kalıplara örnek göstermek mümkündür.

Bazı tekrarlar ise aynı kıssanın farklı sûrelerde birbirinden farklı şekillerde kullanılmasıyla meydana gelir. Hz. Musa'nın (a.s.) sihirbazlarla mücadelesini konu edinen âyetlerde yer alan "فَأَلْقَى عَصَاهُ",[67] "فَأَلْقِيهَا",[68] " وَأَلْقِ عَصَاكَ"[69] ve "وَاَنْ اَلْقِ عَصَاكَ"[70] gibi ifadeler bu tür benzerliğe örnek olarak zikredilebilir. Benzer bir durum, Hz. Adem'in (a.s.) cennetteki imtihanına

63 el-Bakara 2/194,196, 203, 231, 233.
64 Meryem 19/16, 41, 51, 54, 56.
65 el-Enbiyâ 21/76, 84, 88, 90.
66 eş-Şu'arâ 26/8-9, 67-68, 103-104, 121-122, 139-140, 158-159, 174-175, 190-191.
67 el-A'râf 7/107; eş-Şu'arâ 26/32.
68 Tâhâ 20/20.
69 en-Neml 27/10.
70 el-Kasas 28/31.

dair zikredilen "وَكُلَا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا"[71] ve "فَكُلَا مِنْ حَيْثُ شِئْتُمَا"[72] cümleleri arasında da gözlemlenmektedir.

Kıssalarda tekrar eden diyalog kalıpları, anlam korunarak farklı lafızlarla yeniden kurulmaları sebebiyle lafzî müteşâbihât kapsamında değerlendirilmesi gereken örnekler arasında yer almaktadır. Bu duruma, Şeytan'ın Hz. Adem'e (a.s.) secde etmeyişi bağlamında farklı sûrelerde yer alan "قَالَ يَا اِبْلِيسُ مَا لَكَ اَلَّا تَكُونَ مَعَ السَّاجِدِينَ"[73], "قَالَ مَا مَنَعَكَ اَلَّا تَسْجُدَ اِذْ اَمَرْتُكَ"[74] ve "يَا اِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ اَنْ تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ"[75] ifadeleri örnek gösterilebilir. Aynı şekilde, Hz. Zekeriya'ya (a.s.) Hz. Yahya'nın (a.s.), Hz. Meryem'e ise Hz. İsa'nın (a.s.) doğumunun müjdelendiği diyaloglarda da lafzî benzerlikler görülmektedir. Nitekim Âl-i İmrân ve Meryem sûrelerinde yer alan "قَالَ رَبِّ اَنّٰى يَكُونُ لِي غُلَامٌ قَالَ رَبِّ اَنّٰى يَكُونُ لِي وَلَدٌ وَلَمْ يَمْسَسْنِي بَشَرٌ"[76], "قَالَتْ رَبِّ اَنّٰى يَكُونُ لِي وَلَدٌ وَلَمْ يَمْسَسْنِي بَشَرٌ وَلَمْ اَكُ بَغِيًّا"[77], "وَقَدْ بَلَغَنِيَ الْكِبَرُ وَامْرَاَتِي عَاقِرٌ قَالَتْ اَنّٰى يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَكَانَتِ امْرَاَتِي عَاقِرًا وَقَدْ بَلَغْتُ مِنَ الْكِبَرِ عِتِيًّا"[78] ve "وَلَمْ يَمْسَسْنِي بَشَرٌ"[79] şeklindeki ifadeler, kıssa tekrarlarında görülen lafzî benzerliklerin örnekleri arasında yer almaktadır.

Tüm bu tasnif ve kategorize çabaları, lafzî müteşâbihâtın mahiyetini kavramaya ve konuya dair genel bir çerçeve oluşturmaya katkı sağlamakla birlikte, hâfızlık eğitiminde lafzî müteşâbihlerle alakalı asıl meselenin, bunların mümkün olan en geniş biçimde tespit edilmesi olmadığını özellikle vurgulamak gerekir. Zira Kur'ân-ı Kerîm'in lafzî yapısı dikkate alındığında, içerisinde yer alan kelimelerin büyük bir kısmının başka âyetlerde aynı ya da benzer lafızlarla tekrar ettiği görülür. Bu durum, lafzî benzerliklere dair örneklerin ifrat derecesinde çoğaltılabilmesine imkân vermekte; bu benzerliklerin tamamını kuşatmayı hedefleyen yaklaşım ve telifler ise kaçınılmaz olarak ansiklopedik bir düzleme evrilmektedir. Ayrıca lafzî müteşâbihât sahasında kaleme alınan eserlerin tamamı ciddi bir ilmî gayretin

71 el-Bakara 2/35.
72 el-A'râf 7/19.
73 el-A'râf 7/12.
74 el-Hicr 15/32.
75 Sâd 38/75.
76 Âl-i İmrân 3/40.
77 Âl-i İmrân 3/47.
78 Meryem 19/8.
79 Meryem 19/20.

ürünü olmakla birlikte, içerik bakımından aynı derecede istifadeye elverişli değildir. Nitekim bazı eserlerde neredeyse her kelime için benzerlik zikredildiği,[80] bazılarında ise lafzî müteşâbihât çerçevesini aşan ve konuyla doğrudan irtibatı bulunmayan bölümlere yer verildiği görülür.[81] Benzer şekilde sûre tertibine riayet edilmeksizin hazırlanan çalışmalar,[82] hâfızın kararsız kaldığı âyet yahut ifadeyi bulabilmesi için uzun süreli tetebbuatını gerektirmekte; bu da ezbere ayrılması gereken vaktin zayi olmasına yol açabilmektedir. Bununla birlikte, bu alandaki kaynakların çokluğu, konunun her eserde aynı minvalde ele alındığını göstermemekte; aksine, büyük ölçüde benzer bir lafzî zemini paylaşmakla birlikte, müelliflerin hangi örnekleri merkeze aldıkları ve hangi benzerlikleri problem sahası içinde değerlendirdikleri noktasında belirgin bir şahsî yaklaşım barındırmaktadır.

Buna karşılık, lafzî müteşâbihât meselesinin özellikle hâfızlık ve ezber süreci bağlamında ele alındığı çalışmalarda, meselenin bu derece geniş tutulmasının beklenen seviyede pratik bir karşılık üretmediği de açıktır. Zira her lafzî benzerlik, ezber sürecinde fiilen bir karışıklığa yol açmamaktadır. Aksine, bazı benzerliklerin hâfızın zihnine herhangi bir tereddüt oluşturmaksızın yerleşebildiği; buna mukabil ezber açısından sıkıntı olmayacağı düşünülen bazı sınırlı örneklerin ise aslında ciddi ezber sorunları doğurabildiği görülmektedir. Bu sebeple, lafzî müteşâbihâtın ele alınışında benimsenen telif ve tasnif anlayışı ne olursa olsun, nihai olarak ezber sürecinin hâfızın şahsî tecrübesiyle şekillendiği gerçeğinden hareket edilmelidir.

Bu noktada, ezber sürecine pratik anlamda taalluk eden lafzî müteşâbihâtla alakalı değerlendirmelerde, genel ihtimallerden ziyade hâfızın kendi ezberinde fiilen karşılaştığı hataların esas alınmasının daha müessir olduğu söylenebilir. Zira bu süreçte ortaya çıkan güçlükler, çoğu zaman potansiyel karışıklıklardan değil, hâfızın bizzat yaşadığı tereddüt ve yanlış geçişlerden kaynaklanır. İlaveten bu tür güçlüklerin mahiyeti ve düzeyi hâfızdan hâfıza değişir; bir hâfız için herhangi bir karışıklık oluşturmayan âyet, cümle ya da kelime, başka bir hâfızın zihninde tereddütlere yol açabilir.

---

80 Örnek olarak bk., Muhammed Zeki Muhammed Hızır, *el-Mu'cemü'l-müfehres li't-terâkîbi'l-müteşâbihe lafzan fi'l-Kur'âni'l-Kerîm* (y.y: 2001).

81 Örnek olarak bk., İbnü'l-Cevzî, *Fünûnü'l-efnân fî 'uyûni 'ulûmi'l-Kur'ân*, 478-486.

82 Örnek olarak bk., Düreyd İbrahim el-Musallî, *el-Kavâ'idü'l-erba'îniyye fi zabti'l-müteşâbihâti'l-Kur'âniyye* (Kahire: Dâru Hayri Zâd, 2019), 12'den itibaren.

Bu durum, hâfızların zekâ yapıları, hâfızlığa olan istek ya da isteksizlikleri, karakter yapıları gibi birçok âmilin tesiriyle şekillenmekte olup; lafzî müteşâbihâtın ezberi sürecinde karşılaşılan zorlukların mutlak değil, nisbî bir mahiyet arz ettiğini gösterir.

Bu çerçevede, hâfızdan hâfıza değişebilen ezber güçlüklerini görünür kılan ve ezber sürecinde hâfız nezdinde ortaya çıktığı müşahede edilen zihnî karışıklıklara yahut yanlış geçişlere sebep olan örneklerin, hâfızın mevcut ezber seyri esas alınarak tespit edilmesi gerekmektedir. Bu tespitin ise lafzî müteşâbihâtı kolaylıkla fark edebilecek ve hâfızlık talebesine sahih biçimde rehberlik edebilecek, hâfızlığı sağlam hocaların rehberliğinde yapılması daha isabetli olacaktır. Bu süreçte, "metiniçi karşılaştırmalı okuma" usûlünden istifade edilmesi, hâfızın ezber farkındalığını artıran bir yöntem olarak öne çıkabilir. "Anlama odaklanmadan yalnızca lafız yönünden aynı metin içindeki benzer yapıların karşılaştırılması" olarak tarif edebileceğimiz bu usûl, hâfızın benzer ifadeler arasındaki farkları doğrudan müşahede etmesine ve bu farkları zihninde tefrik edebilmesine imkân tanıyacaktır. Bu sayede hâfızlık talebesi, herhangi bir sayfayı çalışırken, burada yer alan âyet ya da cümle yapısıyla lafız yönünden benzeri olan farklı bir yerdeki ifadeyi eş zamanlı olarak dikkate alabilecek; bu âyetleri peş peşe ezberleyip hocasına dinletmek suretiyle aralarındaki farkı net biçimde ayırt edebilecektir.

Yine, konu ile alakalı birkaç eseri aşmayacak şekilde kaynak belirlenerek; hocasının eşliğinde yaptığı okumalar sırasında tespit edilen yanlışların not alınması, özellikle küçük yaşlardaki hâfızın müteakip okumalarında aynı hataya tekrar düşmemesi açısından uygun bir usûl olarak tavsiye edilmektedir. Bu usûlün, müstakil bir müteşâbihât defteri oluşturulması ya da Kur'ân-ı Kerîm üzerinde sınırlı ve işaret mahiyetinde kayıtlar tutulması suretiyle uygulanması mümkündür. Ancak işin sonunda hâfızlık tamamlanıp hıfz kuvvet kazandıkça, başlangıçta lafzî müteşâbihâtla alakalı dikkat edilmesi gereken bazı hususların önemini yitirebildiği; buna karşılık belirli bir dönem boyunca bu noktalara hassasiyet göstermenin gerekli olduğu da göz ardı edilmemelidir. Bu sebeple mezkûr not ve işaretlemeler Mushaf'ın kutsiyetine halel getirmeyecek biçimde, son derece sınırlı, silinebilir ve geçici mahiyette olmalıdır.[83]

[83] Cemal Abdurrahman Ebû Muhammed, *el-Îkâz li tezkirati'l-huffâz bi'l-âyâti'l-*

Hâfızlık eğitiminde semâ[84] ve arz[85] usulünün, lafzî müteşâbihlerin ezberi hususunda belirleyici bir yeri bulunduğu da göz ardı edilmemelidir. Talebenin ezberleyeceği sayfaları mümkün mertebe hocasından dinlemesi, hocanın da lafzî benzerlikleri olan âyetlere dair önceden yönlendirici bilgiler vererek talebesinden dinlemesi, ileride ortaya çıkabilecek karışıklıkların önlenmesi açısından faydalı olacaktır. Zira lafzî müteşâbihâtın önemli bir kısmı, ilk ezber aşamasında fark edilmeyen küçük geçiş hatalarından beslenmektedir.

Son olarak, ezberin tek bir Mushaf üzerinden yapılmasının, lafzî müteşâbihlerin birbirinden ayrımında taşıdığı öneme değinmek gerekir. Zira insan zihni, Mushaf'ın sayfasını bir bütün hâlinde tasavvur etmekte; kelimenin ve âyetin yerini bu düzen içerisinde hatırlamaktadır. Farklı mushaflar arasında geçiş yapılması, sayfa ve satır düzeninin değişmesi sebebiyle zihinde karışıklığa yol açmakta; bu durum dikkat dağınıklığına ve zayıf ezbere sebep olabilmektedir.[86] Söz konusu görsel bütünlüğün muhafaza edilmesi, özellikle lafzî müteşâbihlerin bulunduğu âyetler arasında meydana gelebilecek karışıklıkları azaltarak, hâfızın benzer lafızları hatasız muhafaza edebilmesine katkı sağlamaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada, lafız yönünden birbirine benzeyen âyet ya da içeriğindeki cümleler anlamında lafzî müteşâbihâtın hâfızlık eğitimi sürecinde ortaya çıkan ezber zorlukları ve bunun def'ine matuf teklifler ele alınmıştır. Bu bağlamda hâfızlığın, yalnızca belirli sürede tamamlanan bir ezber faaliyeti olarak değil; ezberin yerleşmesi, muhafazası ve devamlılığıyla birlikte değerlendirilmesi gereken uzun soluklu bir eğitim süreci olduğu dikkate alınmıştır.

Hâfızlık sürecinde karşılaşılan güçlüklerin; talebenin yaşı, hocası ve ailesinin ilgi ve yaklaşımları, sosyo-kültürel çevre gibi ferdî şartlara göre farklılık gösterebildiği; ancak ezber ilerledikçe bazı meselelerin daha belirgin hâle geldiği anlaşılmaktadır. Bu noktada, Kur'ân-ı Kerîm metninde yer alan

müteşâbiheti'l-elfâz (Mekke: Dâru Tayyibeti'l-Hadrâ', 2004), 10.

84 Hocanın okuyup, talebenin dinlemesini ifade eden bir tabirdir. Yavuz Fırat, *Tecvîd ve Kıraat İlmi Terimleri Sözlüğü* (İstanbul: İlkharf Yayıncılık, 2018), 130.

85 Kur'ân-ı Kerîm'i şeyhin (hocanın) huzurunda okumayı ifade eden bir tabirdir. Fırat, *Tecvîd ve Kıraat İlmi Terimleri Sözlüğü*, 153.

86 Ebû Muhammed, *el-Îkâz li tezkirati'l-huffâz bi'l-âyâti'l-müteşâbiheti'l-elfâz*, 9-10.

lafzî benzerliklerin, zihinde yeterince ayrıştırılmadığı durumlarda tereddüt ve karışıklıklara zemin hazırlayabildiği; bu karışıklıkların ise yalnızca ezber aşamasına mahsus olmayıp hâfızlık sonrasında da devam edebildiği görülmektedir. Bu durum, lafzî müteşâbihât meselesinin hâfızlık eğitimi açısından tali bir ayrıntı olarak değerlendirilemeyeceğini göstermektedir.

Çalışma boyunca ele alınan değerlendirmeler, lafzî müteşâbihâtın her hâfız için aynı ölçüde problem teşkil eden mutlak bir alan olmadığını ortaya koymaktadır. Aynı lafzî yapı, bazı hâfızlarda herhangi bir tereddüt meydana getirmezken, bazılarında sürekli tekrar eden yanlış geçişlere sebep olabilmektedir. Bu sebeple, lafzî müteşâbihâtın ele alınışında, mümkün olan en geniş tasnifleri hedefleyen yaklaşımlardan ziyade, hâfızın kendi ezber seyrinde fiilen karşılaştığı güçlükleri merkeze alan daha dar ve uygulanabilir bir çerçevenin esas alınması gerektiği düşünülmektedir.

Bu itibarla, hâfızlık sürecinde zihnî karışıklıklara yahut yanlış geçişlere sebep olan noktaların, genel kabuller üzerinden değil, hâfızın mevcut ezber seyri esas alınarak tespit edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu tespitin, lafzî müteşâbihâtı fark edebilecek ve talebeye sahih biçimde rehberlik edebilecek, hâfızlığı sağlam hocaların nezaretinde yapılması, ezber sürecinin sıhhati bakımından oldukça önem arz etmektedir.

Bu süreçte, benzer lafızların "metiniçi karşılaştırmalı okuma" yoluyla birlikte ele alınması, hâfızın benzer ifadeler arasındaki farkları doğrudan müşahede etmesine ve bu farkları zihninde tefrik edebilmesine imkân tanımaktadır. Yani dersin bulunduğu sayfalar ile Kur'ân-ı Kerîm'in farklı yerlerinde bulunan benzerlerinin aynı oturumda ardışık bir şekilde okunması, hâfızın zihnindeki karmaşayı önleyerek ezberinin sıhhatini pekiştiren bir çözüm sunacaktır.

Buna ilaveten, hocası eşliğinde yapılan okumalar sırasında tespit edilen yanlışların sınırlı biçimde kayıt altına alınması, müteakip okumalar açısından tekrar eden hataların önüne geçebilecek bir imkân sunmaktadır. Bu uygulama, müstakil bir müteşâbihât defteri tutulması yahut Mushaf üzerinde işaret mahiyetini aşmayan kayıtlar yapılması suretiyle gerçekleştirilebilir. Ancak bu tür not ve işaretlemelerin, hıfz kuvvet kazandıkça vazifesini tamamlayan ve geçici mahiyet taşıyan tedbirler olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Hâfızlık eğitiminde semâ ve arz usûlünün düzenli biçimde uygulanması da bu çerçevede değerlendirilmelidir. Talebenin ezberleyeceği

kısımları hocasından dinlemesi ve benzer lafızların bulunduğu yerlere dair önceden yönlendirilmesi, ilk ezber safhasında fark edilmeyen küçük geçiş hatalarının yerleşmesini engelleyecektir. Son olarak, ezberin tek bir Mushaf üzerinden sürdürülmesi, lafzî müteşâbihlerin ayrımında önemli bir destek unsuru olarak öne çıkmaktadır. Sayfa ve satır düzeninin zihinde bir bütün hâlinde yer etmesi, görsel hafızayı güçlendirerek benzer lafızlar arasında meydana gelebilecek karışıklıkları azaltmaktadır. Bu bütünlük korunduğunda, hâfızın ezberini daha sağlam ve istikrarlı biçimde muhafaza edebilmesi mümkün hâle gelmektedir. Tüm bu bilgiler bir bütünlük içerisinde ele alındığında; metiniçi karşılıklı okuma, semâ-arz uygulaması, müteşâbihât defteri tutulması ve tek Mushaf üzerinden sürdürülen ezber düzeninin, lafzî müteşâbihât kaynaklı tereddütlerin asgari düzeye indirilmesinde etkili olduğu kanaatine varılmaktadır.

Kaynakça

Algur, Hüseyin. "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Gözüyle Türkiye'de Hafızlık Eğitimi (Nitel Bir Araştırma)". *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5/8 (Haziran 2018), 67-105.

Aynur, Hatice Şahin. "Hafızlık Eğitiminde Ezber Yapma ve Ezberi Koruma". *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi*. ed. Hatice Şahin Aynur. 81-107. İstanbul: Dem Yayınları, 2021.

Aynur, Hatice Şahin. *Kur'ân Hıfzı Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2024.

Başoğlu, Tuncay. "Muhkem". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.* 31/42-44. Ankara: TDV Yayınları, 2020.

Batman, Mustafa Murat. "Bakara Sûresinin 146. ve En'âm Sûresinin 20. Ayetleri Örnekliğinde Kur'an'da Mercii Belirsiz Zamirlerin Tayinine Yönelik Mukayeseli Bir İnceleme". *Dini Araştırmalar* 67 (Aralık 2024), 301-338. https://doi.org/10.15745/da.1519360.

Dîneverî, Ebû Muhammed Abdullah b. Müslim b. Kuteybe. *Te'vîlü müşkili'l-Kur'ân*. thk. Seyyid Ahmed Sakar. Kahire: Dâru't-Türâs, 1973.

Ebû Muhammed, Cemal Abdurrahman. *el-Îkâz li tezkirati'l-huffâz bi'l-âyâti'l-müteşâbiheti'l-elfâz.* Mekke: Dâru Tayyibeti'l-Hadrâ', 2004.

Ferâhîdî, Halil b. Ahmed. *Kitâbü'l-'ayn*. thk. Abdülhamid Hindâvî. 4 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2003.

Feyyûmî, Ahmed b. Muhammed. *el-Misbâhu'l-münîr*. Beyrut: Mektebetü Lübnan, 1987.

Fırat, Yavuz. *Tecvîd ve Kıraat İlmi Terimleri Sözlüğü.* İstanbul: İlkharf Yayıncılık, 2018.

Ğırnâtî, Ebû Cafer Ahmed b. İbrahim b. Zübeyr. *Milâkü't-te'vîl*. thk. Mahmud Kamil Ahmed. 2 Cilt. Beyrut: Dâru'n-Nehzati'l-Arabî, 1982.

Hızır, Muhammed Zeki Muhammed. *el-Mu'cemü'l-müfehres li't-terâkîbi'l-müteşâbihe lafzan fi'l-Kur'âni'l-Kerîm*. y.y:… 2001.

İbn Cemâ'a, Bedrüddîn. *Keşfü'l-me'âni fi'l-müteşâbih mine'l-mesânî*. thk. Abdülcevâd Halef. Karaçi: Dâru'l-Vefâ, 1990.

İbn Mâce, Ebû Abdillâh Muhammed b. Yezîd el-Kazvînî. *Sünen*. thk. Muhammed Fuad Abdülbaki. 2 Cilt. Kahire: Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-Arabiyye, 1968.

İbn Manzûr, Cemâlüddîn Muhammed b. Mükerrem el-İfrıkî el-Mısrî. *Lisânü'l-'Arab*. 15 Cilt. Beyrut: Dâru Sâdır, ts.

İbn Tantâvî, Ebû Abdurrahman Arafe. *İnâyetü'l-İslâm bi terbiyeti'l-ebnâ' kemâ beyyenethâ Sûretü Lukmân*. Şamile'deki eser kontrol edilerek künye bilgileri verilmeli. Erişim 10 Aralık 2025. https://shamela.ws/book/749/80#p1.

İbnü'l-Cevzî, Ebü'l-Ferec Cemâlüddîn Abdurrahman b. Ali. *Fünûnü'l-efnân fî 'uyûni 'ulûmi'l-Kur'ân*. thk. Hasan Ziyaüddîn Itr. Beyrut: Dâru'l-Beşâiri'l-İslâmiyye, 1987.

Kattân, Mennâ Halil. *Mebâhis fî 'ulûmi'l-Kur'ân.* Kahire: Mektebetü Vehbe, 2000.

Kâtib Çelebî, Hacı Halife Mustafa b. Abdullah. *Keşfü'z-zunûn 'an esâmi'l-kütüb ve'l-fünûn*. 2 Cilt. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, ts.

Keskin, Hasan. "Müştebih". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 32/169. İstanbul: TDV Yayınları, 2006.

Kirmânî, Tâcülkurrâ Mahmud b. Hamza. *el-Burhân fî tevcîhi müteşâbihi'l-Kur'ân*. thk. Abdülkadir Ahmed Atâ. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1986.

Kisâî, Ali b. Hamza. *Müteşâbihü'l-Kur'ân*. thk. Sabîh et-Temîmî. Trablus: Menşûrâtü Külliyeti'd-Da'veti'l-İslâmiyye, 1994.

Musallî, Düreyd İbrahim. el-Kavâ'idü'l-erba'îniyye fî zabti'l-müteşâbihâti'l-Kur'âniyye. Kahire: Dâru Hayri Zâd, 2019.

Öztürk, İsmail. *Kur'ân Hafızları İçin Yol Azığı Kur'ân-ı Kerim'deki Benzer Kelimeler*. Ankara: Sonçağ Akademi, 2025.

Süyûtî, Ebü'l-Fazl Celâlüddîn Abdurrahmân. *el-İtkân fî 'ulûmi'l-Kur'ân.* thk. Mustafa Dîb el-Buğâ. 6 Cilt. Beyrut: Dâr İbn Kesîr, 2002.

Taşköprizâde, Ahmed b. Mustafa. *Miftâhu's-se'âde ve misbâhu's-siyâde fî mevzû'âti'l-'ulûm*. 3 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1985.

Yasar, Abdîzâde Hüseyin Hüsameddin. *Amasya Tarihi*. 12 Cilt. Samsun: Uğur Ofset, 2022.

Yavuz, Yusuf Şevki. "Müteşâbih". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 32/204-207. İstanbul: TDV Yayınları, 2006.

Zerkeşî, Bedrüddîn Muhammed b. Abdillâh. *el-Burhân fî 'ulûmi'l-Kur'ân.* thk. Ahmed Ali ed-Dimyâtî. Kahire: Dâru'l-Hadîs, 2006.

Amasya İlahiyat Dergisi - Amasya Theology Journal

e-ISSN 2667-6710
Mart / March 2026, Özel Sayı: 243-273.

PEDAGOJİK AÇIDAN BAŞARI VE VERİMLİLİĞİNİ İSPAT ETMİŞ BİR HAFIZLIK EĞİTİM MODELİ: MAHMUT EKŞİ HOCA ÖRNEĞİ

Ahmet Arif AKBABA

Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
İlahiyat Fakültesi,
Kur'an-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmi Anabilim Dalı

Assistant Professor, Bolu Abant University, Faculty of Theology,
Department of Qur'anic Recitation and the Science of Qirāʾāt

Bolu / Türkiye
ahmetarifakbaba@ibu.edu.tr
https://ror.org/01x1kqx83

MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

Makale Türü:
Araştırma Makalesi
Süreç:
Gönderim Tarihi: 21 Kasım 2025
Kabul Tarihi: 26 Şubat 2026
Yayımlanma Tarihi: 25 Mart 2026
Hakemlik Süreci:
Bu makale, editöryal ön değerlendirmeyi takiben çift taraflı kör hakemlik süreci kapsamında en az iki dış hakem ve bir iç hakem tarafından değerlendirilmiştir.
Benzerlik Taraması:
Makale, intihal tespit yazılımları (İntihal.net / Turnitin / iThenticate) kullanılarak taranmıştır.
Araştırma Etiği Beyanı:
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklar eksiksiz biçimde kaynakçada belirtilmiştir.
Yapay Zeka Etik Beyanı:
Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sırasında yapay zeka tabanlı hiçbir araç veya uygulamanın kullanılmadığını beyan ederler. Tüm içerik, yazarlar tarafından kabul görmüş bilimsel araştırma yöntemleri ve etik standartlara uygun olarak üretilmiştir
Etik Kurul Onayı:
Bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmeyen nitelikte olup veriler literatür taraması ve yayımlanmış kaynaklara dayanmaktadır.
Çıkar Çatışması Beyanı:
Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.
Finansman Bilgisi:
Bu araştırma için herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans:
Yazarlar, yayımlanan çalışmalarının telif hakkını muhafaza eder. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmaktadır.
Etik Bildirim:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Article Type:
Research Article
Article History:
Received: 21 November 2025
Accepted: 26 February 2026
Published: 25 March 2026
Peer Review:
Following an initial editorial screening, this article was evaluated through a double-blind peer review process by at least two external reviewers and one internal reviewer.
Plagiarism Check:
The manuscript was screened for plagiarism using similarity detection software (İntihal.net / Turnitin / iThenticate).
Ethical Statement:
The authors confirm that this study was conducted in accordance with the principles of academic research and publication ethics, and that all sources used are appropriately cited.
Artificial Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.
Ethics Committee Approval:
This study does not require ethics committee approval, and the data are based on a literature review and published sources.
Conflict of Interest:
The authors declare no conflict of interest.
Grant Support:
This research received no specific grant from any funding agency, commercial entity, or non-profit organization.
Copyright & License:
The authors retain the copyright of their work. This article is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Complaints:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Atıf | Cite as

Akbaba, Ahmet Arif. "Pedagojik Açıdan Başarı ve Verimliliğini İspat Etmiş Bir Hafızlık Eğitim Modeli: Mahmut Ekşi Hoca Örneği". *Amasya İlahiyat Dergisi*, Özel Sayı (Mart 2026): 243-273.
https://doi.org/10.18498/amailad.1827789 | https://aid.amasya.edu.tr

Öz

Kur'an-ı Kerim'in hiçbir tashif ve tahrife uğramadan kıyamete dek korunacağı hususu vahye müstenit bir teminattır. İlahî düzlemde verilen bu teminatın beşerî düzlemdeki en önemli vesile araçlarından biri ise hıfz/ezber olgusudur. Bu çerçevede Kur'an'ın hıfzedilmesinin fazileti hakkında Hz. Peygamber'den sadır olan fiilî ve kavlî rivayetler, Asr-ı Saâdetten günümüze değin Müslümanların bu yönde gösterdikleri iştiyakın en önemli teşvik unsuru olmuştur. Nitekim tarih boyunca İslam beldelerinde hafızlık müesseseleri inşa edilmiş ve bu müesseseler, devlet erkinin ihtimam gösterdiği en önemli kurumlar arasında yer almıştır. Ülkemizde ise cumhuriyetle birlikte hafızlık eğitimi verilen müesseselerin başını Kur'an Kursları çekmiş ve bu kurslar, kayda değer sayıda hafızın yetişmesine vesile olmuştur. Ancak teknolojik gelişim ve talebe profilindeki değişimin sebep olduğu dezavantajlarla ma'lûl günümüz hafızlık eğitiminin, deyim yerindeyse bir bocalama içerisinde olduğu da bir vakıadır. Bu olumsuz durumu aşmak adına ilgili kurum ve şahısların halihazırda farklı pedagojik ve metodolojik arayışlarını biteviye devam ettirdiği gerçeği ise bilinen bir hususdur. Tüm olumsuz şartlara rağmen Osmanlıdan günümüze tevarüs etmiş yöntem eşliğinde vazifelerine devam eden ve yetiştirdikleri hafızların sayısı ve niteliğiyle adından söz ettiren hocalarımızın varlığı da bilinmektedir. Bu bağlamda, bahse konu hocalarımızın performansının incelenmeye değer yönünün olduğu; ayrıca nesl-i cedide sağlayacakları rehberliğin paha biçilemez bir ilmî miras niteliği taşıdığı değerlendirilmektedir. Bu isimlerin başında yarım asra yakın bir zaman dilimi boyunca hafız yetiştiren ve halihazırda vazifesini aynı iştiyakla devam ettiren Mahmut Ekşi Hoca gelmektedir. Kendisi; yetiştirdiği birçok hafızın yanı sıra gerek ulusal gerekse uluslararası hafızlık müsabakalarında derece elde eden öğrencileriyle, Diyanet İşleri Başkanlığımızın ve ülkemizin uluslararası arenadaki iftihar vesilesi ve referans şahsiyeti olmuştur. Söz konusu başarılarıyla temayüz etmiş böylesine mümbit bir şahsiyeti konu alan bu çalışma; sahada görev yapan hocalarımıza rol model bir örneklik sunma amacının yanı sıra alana, "hoca merkezli" nitel bir vaka çalışmasıyla katkı sunmayı amaçlamaktadır. Makalede evvela hafızlık geleneğinin tarihi hakkında kısa bir malumat verilecek akabinde Türkiye'deki genel durum panoraması aktarılacaktır. Daha sonra Mahmut Ekşi Hoca'nın ulusal ve küresel ölçekte sonuç alan pedagojik ve metodik yöntemi; biyografik veriler, meslekî fedakarlıkları ve uluslararası müsabakalarda derece kazanmış öğrenci şahadetnameleri eşliğinde analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Hafızlık, Kıraat, Eğitim, Yöntem, Mahmut Ekşi.

A Quranic Memorization Education Model with Proven Pedagogical Success and Efficiency: The Case of Mahmut Ekşi

Abstract

The fact that the Holy Qur'an will be preserved without any alteration or distortion until the Day of Judgment is a guarantee based on revelation. One of the most important means of this assurance given on the divine plane in the human plane is the phenomenon of memorization. In this context, the practical and verbal narrations from the Messenger of Allah regarding the virtue of memorizing the Qur'an have been the most important motivating factor for Muslims' enthusiasm in this regard from the era of bliss to the present day. Indeed, throughout history, hafiz institutions have been established in the Islamic lands, and these institutions have been among the most important institutions cared for by the state. In our country, with the founding of the republic, Qur'an courses became the leading institutions providing training in memorization of the Qur'an, and these courses have been instrumental in training a significant number of memorizers. However, it is also a fact that today's Qur'an memorization education, which is affected by the disadvantages caused by technological developments and the change in the student profile, is in a state of stagnation, so to speak. It is a well-known fact that relevant institutions and individuals are constantly pursuing diverse pedagogical and methodological endeavors to overcome this negative situation. It is also known that, despite all these unfavorable conditions, we have scholars who continue their duties following the method inherited from the Ottoman period and who are renowned for the number and quality of the huffaz they train. In this context, the performance of our professors is worth examining; moreover, the guidance they will provide to the new generation is considered an invaluable scientific legacy. Chief among these figures is Mahmut Ekşi Hoca, who trained Quran memorizers for nearly half a century and continues his work with the same dedication. With the numerous Qur'an memorizers he trained and the students who have achieved success in both national and international Qur'an memorization competitions, he has become a source of pride and a reference figure for both the Presidency of Religious Affairs and our country in the international arena. This study, which focuses on such a prolific personality who has distinguished himself with his achievements, aims to contribute to the literature with a "teacher-centered" qualitative case study, as well as to provide a role model for our lecturers working in the field. This article will first provide a brief history of the tradition of Qur'an memorization, followed by a general overview of the situation in Türkiye. Mahmut Ekşi Hoca's pedagogical and methodological method, which has yielded results both nationally and globally, will be analyzed with biographical data, professional dedication, and testimonies from students who have won in international competitions.

Keywords: Memorization, Qira'at, Education, Method, Mahmut Ekşi.

Giriş

Kur'an-ı Kerim, Hz. Peygamber'in en büyük mucizesi olarak insanlığın dünya ve ahiret saâdetine ulaştırıcı yegâne rehber niteliğinde inzal olunmuş son ilahî kitaptır. Böylesi bir kitabın her türlü tahrif ve tağyirden korunarak kıyamete kadar muhafaza edileceği hususu ise ilahî beyanla[1] tüm muhataplarına bildirilmiştir.[2] Bu amaca matuf olarak Mekke'de Dâru'l-Erkâm'da başlayan Kur'an merkezli eğitimler, Medine'de Hz. Peygamber başta olmak üzere tüm Müslümanların dikkatini teksif ettiği Suffe[3] adı verilen odacıklarda devam etmiştir. Bu çerçevede mevzubahis eğitimin temel dinamiğini oluşturan ve günümüze dek devam edegelen kitabet/âyetleri yazıya aktarma ve hıfz faaliyeti, Kur'an'ın muhafazasındaki iki ana unsur olarak öne çıkmıştır. Kur'an'ı hıfzetmenin faziletine ilişkin âyet[4] ve hadisler,[5] asr-ı saâdetten[6] günümüze[7] kadar Müslümanların bu alandaki özel gayretlerini celbetmiş; buna bağlı olarak her dönemde Kur'an hafızlarının sayısında belirgin bir artış meydana gelmiştir. Nitekim tarih boyunca sahne alan İslâm devletlerinin hemen hepsinde hafızlık müesseseleri, devletin gözbebeği kurumları halini almış, toplumun her kademesinden insanlar bu müesseselere ayrı bir teveccüh göstermiştir.[8] Öyle ki bu konudaki bilgi ve birikimi kendisinden tevarüs ettiğimiz Osmanlı Devleti'nde, diğer bir adı

---

1 el-Hicr 15/9.

2 Kelam-ı Kadim'in isimlerinden "Kur'an" kavramıyla sözlü, "Kitap" kavramıyla da yazılı şekilde korunacağına dikkat çekilmiştir. Muhammed Abdullah Draz, *En Büyük Mesaj Kur'an*, çev. Suat Yıldırım (Ankara: Akçağ Yayınları, 1985), 25.

3 Mustafa Baktır, "Suffe", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2009), 37/469-470.

4 Elmalılı, Fatır sûresinin 32. âyetinde geçen "ثُمَّ اَوْرَثْنَا الْكِتَابَ" Allah'ın Kur'an'a varis kıldığı zümreyi Kur'an'ı ezberleyen kişiler olarak tanımlamaktadır. Bk. Muhammed Hamdi Yazır Elmalılı, *Hak Dini Kur'an Dili* (İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2015), 8/149.

5 İlgili hadisler için bk. Yaşar Kurt, "Kur'ân'ın Korunmasında Hafızlık Müessesesi", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/22 (2012), 230-235.

6 Muhammed b. Sa'd b. Menî' el-Hâşimî el-Basrî İbn Sa'd, *et-Tabakâtü'l-kübrâ* (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1990), 2/335-358.

7 https://www.iha.com.tr/ordu-haberleri/diyanet-isleri-baskani-erbas-ulkemizde-kuran-hafizi-sayisi-yaklasik-yarim-milyon-237005732 (Erişim 15.10.2025)

8 Geniş bilgi için bk. Hatice Şahin Aynur, "Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 11/2 (2011), 199-220.

dârulhuffâz olan dârulkurrâlarda[9] hatırı sayılır sayıda hafız-ı Kur'anlar yetişmiştir. Evliya Çelebi on yedinci yüzyılda sadece İstanbul'da, dokuz bin hafızın varlığından bahsetmekte aynı dönemde Amasya'da dokuz dâru'l-kurrânın mevcut olduğunu, bunlardan biri olan Bayezid Han dâru'l-kurrâsında üç yüzden fazla hafızın bulunduğunu aktarmaktadır.[10] Ancak Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinin kurulmasından bil itibar 1950'lere dek hafızlık müessesesinin ciddi şekilde inkıtaa uğradığı ve hafızların sayısının bitme noktasına geldiği gerçeği de hatırdan çıkarılmamalıdır.[11] Bu kritik dönemde meselenin önemini idrak eden ve sayıları oldukça sınırlı olan hocaların fedakâr çabalarıyla yeniden ihya edilen bu müessese, günümüzde sayıları yüz binleri bulan bir leşker-i ordu halini almıştır.[12] Bu noktada modern dönemin beraberinde getirdiği pedagojik ve sosyolojik zorluklarla maʿlûl günümüz hafızlık eğitiminin,[13] deyim yerindeyse bir bocalama içerisinde olduğunu da ifade etmek gerekmektedir. Bu olumsuz durumu aşmak adına ilgili kurum ve şahısların halihazırda farklı pedagojik ve metodolojik arayışlar içerisine girdiği görülmektedir. Nitekim hafızlık eğitiminin metot ve yöntemini, Kur'an Kurslarının mevcut şartlarını, proje okullarını vb. gibi farklı

9 Nebi Bozkurt, "Dârü'l-Kurrâ", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1993), 8/543-544.

10 Evliya Çelebi, *Seyahatname*, çev. Zuhuri Danışman (İstanbul: Zuhuri Danışman Yayınevi, 1971), 1/530,524.

11 Geniş bilgi için bk. Ramazan Gürel, "Cumhuriyet Dönemi Hafızlık Eğitimi Literatürü Üzerine Bir Değerlendirme", *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar* (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019), 360-390.

12 Söz konusu dönemde Kur'an Kursları ve hocaların içinde bulunduğu zorlukların müşahhas bir örneği olarak Hasan Akkuş'un hayatı hakkında bk. İbrahim Büyük, *İsmail Biçer'in Kur'an Kıraatindeki Yeri* (Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021), 14-15.

13 Söz konusu sorunlar hakkında geniş bilgi için bk. Suat Cebeci - Bilal Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (2006), 27-52; Ayşegül Gün vd., "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/34 (2018), 211-240; İrem Doğan - Cemil Osmanoğlu, "Türkiye'de Hafızlık Eğitiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 16 (2023), 149-174; Saadettin Özdemir - Ahmet Fatih Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri", *Asos Journal: The Journal of Academic Social Science* 9/119 (2021), 23-69.

meselelerini konu etmiş onlarca tez ve makalenin[14] kaleme alınmış olması bir taraftan bu müesseselerin öneminin gerek toplum gerekse akademi veçhesinden makes bulduğunu gösterirken diğer taraftan da hafızlık eğitiminde niteliksel verimliliğe dair arayışların aktüalitesini koruduğu yönünde de önemli ipuçları sunmaktadır. Bu cümleden olarak Osmanlıdan günümüze tevarüs etmiş yöntem eşliğinde Kur'an Kurslarında[15] vazifelerine devam eden ve yetiştirdikleri hafızlarla adından söz ettiren hocalarımızın başarı ve performanslarının müşahhas örnekler üzerinden dikkatlere sunulması, alanda görev yapan özellikle genç hocalarımızın motivasyonunun iyileştirilmesine dair önemli bir farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir. Bahse konu isimlerin başında yarım asra yakın zaman boyunca hafız yetiştiren ve halihazırda vazifesini aynı özveriyle devam ettiren Mahmut Ekşi Hoca gelmektedir. Kendisi, yetiştirdiği birçok hafızın yanı sıra gerek ulusal gerekse uluslararası hafızlık müsabakalarında derece elde eden öğrencileriyle Diyanet İşleri Başkanlığımızın ve ülkemizin uluslararası arenadaki vitrin yüzü ve iftihar vesilesi olmuştur. Mezkûr başarılarıyla temayüz etmiş böylesine mümbit bir şahsiyeti konu alan bu çalışma, sahada görev yapan hocalarımıza rol model bir örneklik sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaca matuf olarak öncelikle hafızlık müessesesine dair klasik metinler, ardından modern çalışmalar incelenecek daha sonra bir Kur'an muallimi olarak Mahmut Ekşi'nin biyografisi, pedagojik yaklaşımı ve şahsî hususiyetleri öğrencilerinin tecrübe ve gözlemleri eşliğinde ele alınacaktır Devamında ulusal ve uluslararası yarışmalarda derece yapmış öğrencilerini konu alan belge paylaşımı yapılacaktır. Bu çerçevede Mahmut Ekşi'nin ilk kez akademik bir çalışmada ele alındığını ve söz konusu çalışmanın, sınırlı kaynaklara dayanan biyografik bir nitelik arz ettiği de ifade edilmelidir.

---

14 Mezkûr akademik çalışmalar ve bu çalışmalar hakkında değerlendirmeler için bk. Hamza Öztürk, *Hafızlık ile İlgili Yapılan Çalışmalar ve Değerlendirilmesi* (Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek LisansTezi, 2024), 46-55. Nurullah Denizer - Nazım Bayrakdar - Cihat Çelik, "İlâhiyat Fakültelerine Kayıtlı Hâfız Öğrencilerin Hâfızlığa Yüklediği Anlam ve Değer", *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 17/2 (2024), 122-138; Nurullah Denizer - Nazım Bayrakdar - Cihat Çelik, "İlâhiyat Fakültelerine Kayıtlı Hâfız Öğrencilerin Hâfızlık Eğitimi Sürecinde Elde Ettikleri Kazanımları Koruyup Geliştirme Durumları", *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15/2 (2025), 290-315.

15 Söz konusu kurslar hakkında geniş bilgi için bk. Mustafa Çağrıcı, "Kur'an Kursu", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2002), 26/423-426.

1. Mahmut Ekşi Hoca'nın Hayatı, Hafızlık Eğitimindeki Metot ve Pedagojisi, Ulusal ve Uluslararası Yarışmalarda Başarı Göstermiş Öğrencileri

1.1. Hayatı

Mahmut Ekşi, 1 Ocak 1952 tarihinde Erzurum'un İspir ilçesine bağlı, eski adı Cenker olan Düz köyünde dünyaya gelmiştir. Babasının adı Ahmet, annesinin adı ise Mümine'dir. Kur'an'a olan ilgisi henüz çocukluk döneminde başlayan Ekşi, hafız olan babası ve dedesinin yönlendirmeleriyle, 1965 yılında henüz 12–13 yaşlarındayken köyün imamı ve aynı zamanda annesinin dayısı olan Hasan Ekşi'nin rehberliğinde hıfzını tamamlamıştır. Köyünde aldığı sınırlı Kur'an eğitimiyle yetinmeyen Ekşi, daha kapsamlı bir eğitim amacıyla Rize'nin İkizdere ilçesi Güneyce/Varda köyüne giderek Türk tilâvet tavrının ve kıraat eğitim geleneğinin önemli temsilcilerinden Mehmet Rüştü Aşıkkutlu Hocaefendi'nin ilk talebelerinden merhum Hafız Hızır Güneş'te iki yıl süren ikinci bir hafızlık eğitimi almıştır. [16] Ekşi'nin bir röportajında hocası Hızır Güneş hakkında dile getirdiği takdir ifadelerinin, tarafımızca da kendisinde müşahede edilen özelliklerle birebir örtüşmesi, söz konusu ismin Mahmut Ekşi üzerindeki etkisini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Ekşi, hocası Hızır Güneş'i şu sözlerle tanımlamaktadır:

> "Hoca Efendi çok ciddi birisiydi, dersini mükemmel bir şekilde ciddiyetle yapardı. Sabahleyin erkenden geliyor akşama kadar öğrencinin başında duruyor, onları tek tek dinliyordu. Hocam, özellikle belli bir seviyeye gelen öğrenciler konusunda çok titizdi; bu öğrenciler (derslerini okurken) secavend veya medlerde hata yaptıklarında kabul etmezdi… Ben hocamdan memnunum, hafızlıkta ne öğrendiysem hafız Hızır hocadan öğrendim. Onun yanına ilk defa gittiğimde bana ilk mıhlamayı o yaptı. Sonra ilk dersimi dinleyince bana bir miktar para verdi; "meyve al, ye" dedi. Kendisi ciddi biri olmasına rağmen böyle yapmasını hiç unutamıyorum."[17]

Ekşi Hoca'nın ifade ettiği üzere, hocasının öğrencilerle sabahın erken saatlerinden akşama değin birebir ilgilenmesi, özellikle kabiliyetli hafızlara yönelik yakın takibi, onları maddi ve manevi açıdan teşvik ve

---

[16] Mahmut Ekşi, Kişisel Görüşme, 15 Haziran 2025; Aydın Başar, "Mahmut Ekşi ile", *Altınoluk Dergisi* 417 (2020), 42-43.

[17] Başar, "Mahmut Ekşi ile", 43.

takdir etmesi gibi hususlar; tarafımızca da eğitim pedagojisinde gözlemlenen benzer uygulamalarla birlikte değerlendirildiğinde, Hızır hocanın Ekşi'nin hafızlık eğitim anlayışı üzerinde derin bir etki bıraktığını açık bir biçimde göstermektedir.

Bu eğitim süreciyle birlikte o, kıraatini adeta belirli bir ekol çerçevesinde yeniden şekillendirmiş ve ileride Kur'an öğreticiliği alanında elde edeceği başarıların temellerini atmaya başlamıştır. Zira takdir edileceği üzere, hıfzı, tilaveti ve ahlakıyla temayüz eden hafızların yetişmesi, büyük ölçüde kendilerine örneklik teşkil edecek nitelikli hocaların varlığıyla mümkün olmuştur. Nitekim bu bağlamda Mahmut Ekşi ile Abdurrahman Gürses Hoca arasında gerçekleşen konuşmanın içeriği, konuya ilgi duyanlar açısından dikkate değer mesajlar içermektedir. Bir cemiyette Gürses Hoca, Mahmut Ekşi'ye Kur'an Kurslarının mevcut durumunu sormuş, Ekşi ise kimi kurslarda 500, kimi kurslarda ise 1000'e yakın öğrencinin var olduğu bilgisini vermiştir. Buna karşın Gürses'in: "Var ama o binanın içinde görev yapacaklarda ehliyet lâzım, ciddiyet lâzım, ihlas lâzım." şeklinde mukabelede bulunduğunu ve bununla Kur'an Kursu hocalarının taşıması gereken vasıflarına hususen dikkat çektiğini belirtmiştir.[18]

1974 yılında İstanbul'a gelen Mahmut Ekşi, 1 Aralık 1975 tarihinde henüz 23 yaşındayken İstanbul'un Beyoğlu ilçesi Hasköy semtinde bulunan Kiremitçi Ahmet Çelebi Camii'nde müezzin-kayyım olarak göreve başladı. Görevindeki titizliği ve çalışkanlığını eğitim hayatına da taşıyan hoca efendi, bir taraftan görev yaparken aynı zamanda 1976–1979 yılları arasında İstanbul-Fatih'te bulunan Haseki Eğitim Merkezi'nde kıraat sahasının uzman isimlerinden Mehmet Rüştü Aşıkkutlu[19] hocadan Mısır tariki üzere aşere-takrib ilmini okudu ve bu alanda uzmanlaştı. 1982 yılına kadar müezzin-kayyımlık görevini ifa eden Hoca Efendi, bu tarihten sonra Beyoğlu Abdüsselam Kur'an Kursunda arzu ettiği Kur'an öğreticiliği vazifesine -önce fahri, ardından ise resmî görevli olarak- başlamıştır. Burada mesleki alanda yakaladığı başarı ve sergilediği istikrarlı performans, farklı kurslardan davet almasına zemin hazırlamıştır. Bu meyanda 1997'de Kağıthane Emniyet Evler, 2006'da Yalova Adalı Hafız Ahmet Hızal, 2011'de Üsküdar Kerime Hatun ve

18 Başar, "Mahmut Ekşi ile", 44.

19 Emin Âşıkkutlu, "Mehmet Rüşü Aşıkkutlu", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1991), 4/6.

İmam-ı Azam Kur'an Kurslarında görev yaptı. 2015 yılında emekli olmasına karşın ilk görev yeri olan Beyoğlu Abdüsselam Kur'an Kursuna avdet ederek aynı arzu ve istikrarla vazifesini ifa etmiştir. Mahmut Ekşi Hoca, bir yandan söz konusu görevini ifa ederken diğer yandan öğrencilerinin derslerinde herhangi bir aksaklığa sebebiyet vermeden kendi akademik gelişimine de devam etmiştir. 1989 yılında Bakırköy İmam Hatip Lisesini bitiren Hoca Efendi, 1996 yılında Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Sosyal Bilimler Bölümü'nden, 2005 yılında ise Açık öğretim Fakültesi İlahiyat Ön lisans programından mezun olmuştur.[20]

1.2. Hafızlık Eğitimi Metodolojisindeki Bütüncül Yaklaşımı

Eğitimde pedagojik ve bütüncül bir yaklaşımın, öğrencinin sadece akademik başarısında değil aynı zamanda zihnî, ahlakî ve insanî gelişiminde de önemli bir etkiye sahip olduğu bilinen bir husustur. Kendisine has zorlukları olan hafızlık eğitiminde mezkûr yaklaşımın tüm unsurlarıyla pratik edilerek sahaya taşınması ise hayati önem taşımaktadır. Şimdi Mahmut Ekşi Hoca'nın hafızlık eğitimi metodolojisinde ortaya koyduğu bütüncül yaklaşımın parametrelerini, başlıklar altında ortaya koymaya çalışacağız.

1.2.1.Geleneksel Yöntemi Ön Planda Tutarak Geliştirdiği Pedagojik Yaklaşımı

Kur'an'ın hıfzına ilişkin olarak başlangıçtan günümüze kadar farklı bölgelerde ve farklı hocalar arasında çeşitli metodik yaklaşımların benimsendiği; bu yöndeki arayışların ise günümüzde de kesintisiz biçimde devam ettiği bilinmektedir. Asr-ı Saâdette Kur'ân âyetlerinin hıfzedilmesine ilişkin yöntemin merkezinde 'tedrîc' ve 'tedârüs'ün yer aldığı bir metodolojik yaklaşımın bulunduğu ifade edilmektedir. Şöyle ki, sahabilerden biri Kur'an'dan on ayet okur, diğeri onu dinler; ardından ikinci sahabi on ayet tilavet eder ve bu kez birincisi dinleyici olurdu. Bu şekilde âyetler karşılıklı okunuyor ve ezberleniyordu.[21] Hz. Peygamber'in de âyetleri sahabeye onlu şekilde talim ettirdiği ve birinci on ayet

[20] Mahmut Ekşi, Kişisel Görüşme, 15 Haziran 2025.

[21] Muhammed Abdülhay b. Abdülkebir b. Muhammed el-Kettânî, *Nizâmü"l- Hükûmeti"n Nebeviyye (et-Terâtibü"l-İdâriyye)* (Beyrut: Dâru'l-Erkâm, t.y.), 2/153-154.

bitmeden diğer on ayete geçmediği rivayet edilmektedir.[22] Emevî ve Abbâsîlerle birlikte Küttâb[23] adı verilen günümüz Kur'an Kurslarının işlevini gören mekanlarda ise öncelikle el-Fâtiha Sûresi, akabinde Kur'an'ın son sûresinden başlanarak başa doğru sûreler sırasıyla ezberlenirdi.[24] Günümüzde ise hafızlık eğitimi Osmanlı Devleti'nden tevarüs ettiği şekliyle genellikle cüz sonlarından başlanarak yürütülmekte; her hatim sonrasında öğrencinin hâlihazırda ezberlediği sayfaya (*has*) öğrencinin kapasitesine göre bir veya daha fazla yeni sayfa (*ham*) ilave edilmektedir Diyanet İşleri Başkanlığı da bu usulü "geleneksel yöntem" olarak tanımlamaktadır.[25]

Günümüz hafızlık eğitiminde farklı yöntem arayışları iyiden iyiye kendisini hissettirse de[26] Mahmut Ekşi Hoca geleneksel yöntem eşliğinde ve fakat öğrencinin lehine geliştirdiği pozitif pedagojiyle dikkate değer bir

---

22 Aynur, "Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı", 204.

23 Jacob M. Landao, "Küttâb", *Diyanet İslam Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2003), 27/3-4.

24 Landao, "Küttâb", 27/3-4.

25 Ömer Özbek, "Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri", *Bilimname* 29/2 (2015), 186.

26 Diyanet İşleri Başkanlığı, Hafızlık Eğitim Programı, Ankara 2010, s. 17; https://www.haber7.com/yasam/haber/268834-hafizligi-iki-aya-indiren-yontemi-buldu; https://www.google.com/search?q=%C4%B0ki+ayda+haf%C4%B1zl%C4%B1k+y%C3%B6ntem&rlz=1C2GCEU_trTR1124TR1124&sca_esv=b64be62ce0c76d87&sxsrf=AE3TifOP1qNqkSEA6uzPAxOVOYW4P4EAdw%3A1761762326352&source=hp&ei=UPcKaf7DHK-Li-gP6Iyw-QQ&iflsig=AOw8s4IAAAAAaQsFYHwvJHsI96YBfEh5yGyHLTFVvWRf&ved=0ahUKEwj-q96hudqQAxWvxQIHHWgGLE8Q4dUDCBc&uact=5&oq=%C4%B0ki+ayda+haf%C4%B1zl%C4%B1k+y%C3%B6ntem&gs_lp=Egdnd3Mtd2l6IhzEsGtpIGF5ZGEgaGFmxLF6bMSxayB5w7ZudGVtMgUQIRigATIFECEYoZud10xQAFinRXAAeACQAQGYAfQGoAG3PqoBDTAuNi43LjIuNC4yLjK4AQPIAQD4AQGYAhagAu87wgILwgILEAAYgAQYsQMYgw4QABiABBixAxiDARiKBcICERAuGIAEGLEDGNEDGIMBGMcBwgIIEAAYgAQQABiABBixAxiDARiKBcICERAuGIAEGLEDGNEDGIMBGMcBwgIIEAAYgA8BwgIFEAAYgATCAgUQLhiABMBwgIFEAAYgATCAgUQLhiABMICCxAAGIAEGLEDGMkDwgIIEA8ICBhAAGBYYHsICCBAAGIAEGKIEwgIICBhAAGBYYHsICCBAAGIAEGKIEwgIIEAAYogQYiQXCAgUQABjvBcICB41LjguMi41LjEuMaAHkoMBsLjEuM41LjguMi41LjEuMbgH7zvCBwwwLjIuMTQuNS42LTHIB-4B&sclient=gws-wiz#fpstate=ive&vld=cid:bc2e17d9,vid:i6fYwOQgRlA,st:0 (Erişim Tarihi: 05.11.2025).

örneklik ortaya koymuştur. Hocamızın konu çerçevesinde şu yaklaşımları onun söz konusu örnekliğinin temelini teşkil etmektedir:

1.2.1.1. Yüzüne Okuma Pratiği ve Tecvid İlmi Kazanımını Zorunlu Kılan Eğitim Anlayışı

Günümüz hafızlık eğitiminin en temel ve önemli problemlerinden biri öğrencinin yüzüne okuma becerisi oluşmadan hafızlık macerasına atılması/itilmesi(!)dir. Bu fevri hareketin en önemli sebepleri arasında ise kimi yerde müşahede ettiğimiz üzere hocalar arasında peyda olan ve adı konmamış bir rekabet ve yarış ortamıdır.

Mahmut Ekşi Hoca bu hususta şartlar ne olursa olsun çok net bir duruş sergilemiş karşı tarafa en ufak bir tolerans tanımamıştır. Nitekim hocamız yüzüne okuma becerisi kazanmamış bir öğrenciyi hafızlığa başlatma girişimlerini pedagojik açıdan sakıncalı bulmuş ve bunu öğrenciye yapılabilecek en büyük kötülük olarak nitelendirmiştir. Onun eğitim anlayışına göre, sağlam ve kalıcı bir hafızlık, ancak öğrencinin yüzüne okumadaki başarısıyla doğru orantılı olarak gerçekleşebilir.[27] Bu çerçevede Ekşi Hoca için öğrencinin yüzüne okuma pratiğinde, özellikle hadr süratine yakın bir tempoyu koruyarak akıcı, tereddütsüz ve hatasız okuyabilmesi temel bir yeterlilik göstergesi sayılmıştır. Yine bu hedef doğrultusunda o, talebenin okuma hızını tek başına yeterli görmemiş; talebenin tilavetin süratini artırırken tecvid kaidelerinden taviz vermemesi, mahreç ve sıfatlara riayet etmesi, med, idğam, ihfâ ve vakf–ibtidâ kurallarını doğru biçimde uygulayabilme kabiliyeti kazanması hususunda aynı hassasiyeti taşımıştır. İşte bu sebeple o, tüm öğrencilerini öncelikle kapsamlı bir talim ve tecvid eğitiminden geçirmiş; ancak tilavet becerilerinde yeterlilik kazandığına kanaat getirdiği öğrencilerini hafızlık sürecine dâhil etmiştir. Nitekim bunun bir neticesi olarak onun yetiştirdiği öğrencilerin büyük bir kısmı, hafızlık eğitimini tamamlamış olsun ya da olmasın, iyi birer Kur'an okuyucusu olarak kabul görmüştür.

1.2.1.2. Öğrencinin Kapasitesine Bağlı Olarak Ezber Yükünü (Ham Sayfa) Kademelendirmesi

Günümüz hafızlık eğitimindeki temel sorunlardan biri de öğreticilerin, hafız adayına ezber kapasitesini aşan düzeyde günlük ezber (ham sayfa) sorumluluğu yüklemesidir. Kapasitesinin üzerinde bir ezber yüküyle karşılaşan öğrenci, giderek niteliksel bozulmaya uğrayan

[27] Mahmut Ekşi, Kişisel Görüşme, 15 Haziran 2025.

derslerini zamanında tamamlayamaz hale gelmekte; bu durum ise hem motivasyon kaybına yol açmakta hem de hafızlık sürecinin yarıda kesilmesiyle sonuçlanabilecek psikolojik kırılmalara sebebiyet vermektedir. Hocaların bu türden pedagojik hatalara yönelmesinde ise, düzenli olarak raporlamak durumunda oldukları hafızlık takip komisyonları karşısında mesleki itibar kaygısı taşımalarının ve bireysel kariyer beklentilerini ön planda tutmalarının etkisi sezinlenmektedir.

Mahmut Ekşi Hoca'nın hafızlık eğitimindeki farklılaşan temel yönü, öğrenciye verilecek günlük ezber (ham sayfa) miktarını belirleme konusundaki tüm inisiyatifi şahsında toplamış olmasıdır. Onun bu süreçteki duruşu, öğrencisini hem zekâ hem de duygusal yönleriyle kritik ederek, bu kritiği ezber yükünün belirlenmesinde belirleyici faktör olarak kabul etmesine dayanmaktadır. Ekşi Hoca, hiçbir zaman kişisel itibar veya kurumsal beklentileri, öğrenci menfaatinin önüne geçirmemiş, aksine öğrencisinin bireysel potansiyelini merkeze alan rasyonel bir eğitim anlayışını sistematik olarak uygulamıştır.

Onun ezber planlamasındaki temel prensibi, öğrencinin ham ve hasları birlikte derslerini her gün sağlam ve istikrarlı bir şekilde yürütebilecek en uygun dengeyi gözetmek olmuştur. Bu çerçevede, öğrencinin her iki sorumluluğu da tilavet ve hıfzından ödün vermeden yerine getirebilmesi, onun için niceliksel ilerlemeden daha değerli olmuştur. Hiçbir dönemde, tekrarları (hasları) ikinci plana atarak günlük ezber miktarını artırmak suretiyle hafızlık sürecini hızlandırmaya yönelik popülist yaklaşımlara itibar etmemiştir.

Öte yandan, hafızlık sürecinde beklenmedik zorluklarla karşılaşan öğrencilerine maddi-manevi destek sunarak motivasyonel müdahalelerde bulunmuş ve süreklilik arz eden bir pedagojik destek mekanizması oluşturmuştur.

1.2.1.3. İkili Badi/Grup Uygulaması

Mahmut Ekşi Hoca'nın hafızlık eğitimindeki en dikkat çekici pedagojik yeniliklerinden biri, öğrencileri seviyelerine göre ikili gruplara ayırarak çalıştırmasıdır. Hoca, aynı seviyedeki öğrencileri bir araya getirerek, onların birbirlerinin ezberlerini dinlemeleri ve karşılıklı olarak hatalarını tespit etmeleri için dinamik bir ortam oluşturmaktadır. Bu uygulama, öğrencilerin sadece hocalarının değil, arkadaşlarının da uyarılarıyla kendi hatalarını düzeltmelerine olanak tanımaktadır. Galat ve hataların bu şekilde anında tespiti, öğrenme sürecindeki verimi artırarak

yanlış ezberlerin kalıcı hale gelmesinin önüne geçmektedir. Bu yöntem, geleneksel hafızlık eğitiminin tekdüze yapısını kırarak, bu süreci psikolojik olarak dinamik tutmaktadır.

Ancak tecrübelerimize göre bu sistemin asıl avantajı, dayanışma ve rekabeti uyum içinde bir araya getirebilmesinde yatmaktadır. Bu rekabet ortamı, öğrenciyi sürekli dinamik tutmakta; hafızlık maratonunu tek başına koşan bir atlet olmaktan çıkarıp, takım ruhuyla motive olan bir sporcuya dönüştürmektedir. Mahmut Hoca'nın uyguladığı bu sistem, öğrencinin hem yalnız kalmasının önüne geçmekte hem de bireysel kapasitesini maksimum düzeyde kullanmasını sağlamaktadır.

Bu yöntemin avantajını bizzat tecrübe etmiş biri olarak ifade etmeliyim ki, hafızlık yaptığım dönemde badi arkadaşım olan Bayram Güler'le aramızda oluşan bu doğal ve dostane rekabet, hafızlık sürecimin selamete ulaşmasında inkârı kabil olmayan bir işlev görmüştür. Bir gün önceden ezberlediği sayfalarını benim dinlemem ve benim ezberlerimi onun dinlemesi, her ikimizin de hafızlığımızı selametle tamamlamasında kritik rol oynamıştır.

Yine mevzu bahis konu çerçevesinde Mahmut Ekşi Hoca'nın öğrencilerinden hali hazırda Bahçelievler Bosna Merkez Camii İmam Hatibi Enes Küçükoğlu'nun, hafızlık eğitimi sürecinde yaşadığı bir deneyim, ikili badi sisteminin pedagojik faydalarına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Küçükoğlu, bir ders esnasında badi arkadaşı Burhan'ın dersi hatasız okuduğunu, kendisinin ise iki kez hata yaptığını; bu durum karşısında Mahmut Hoca'nın tepki vermesinin de moralini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Öğrencisinin demoralize durumunu fark eden Mahmut Hoca, Küçükoğlu'nu yanına çağırarak ona çikolata ikram etmiş, moralini bozmaması gerektiğine dair telkinlerde bulunarak onu onore etmiştir. Küçükoğlu, bu yaklaşımın kendisi için hafızlık eğitiminde bir dönüm noktası olduğunu; bu olaydan sonra derslerini daha sağlam verebilmek için daha yoğun bir çaba sarf ettiğini belirtmektedir.[28]

1.2.1.4. Ders Takibi ve Değerlendirme Yöntemleri

Günümüz hafızlık eğitiminin belki de en hassas ve üzerinde yeterince durulmayan sorunlarından biri öğrencilerin derslerini hadr[29] -

[28] Ali Erdoğan, "Din Hizmetlerine Adanmış Ömürler", Diyanet TV (06 Temmuz 2023), 22.00-23.00.

[29] Vakıf yerlerini gözeterek med, idğam, izhar ve kasr gibi tecvid kurallarından taviz vermeden Kur'an'ı hızlı okunması anlamına gelmektedir. Bk. Muhammed Nasr Mekkî,

hatta daha ileri giderek hezrame[30] denilebilecek bir tempo- ile okumaları ve hocaların bu duruma etkili müdahalede bulunmakta zorlanmalarıdır. Öyle ki bu sorun sadece teknik bir mesele olmanın ötesinde, telafisi güç sonuçlar doğurabilmektedir. Zira hadr usulüyle okumaya alışan bir öğrencinin okuyuşunu kontrol altına almak neredeyse imkânsızlaşırken, harflerin mahreç ve sıfatları ciddi bir tahribata uğramakta; adeta sil baştan eğitimi gerektirecek bir tablo ile karşı karşıya kalınmaktadır.

Bu durum, aslında sadece hızlı okumanın değil, aynı zamanda ezberi yetiştirme kaygısıyla usulden ödün vermenin de bir yansımasıdır. Her ne kadar alandaki kimi çalışmalarda, derslerin hadr usulüyle verilmesi gerektiği yönünde tavsiye niteliğinde görüşler[31] var olsa da Mahmut Hoca bu konuda çok net bir duruş sergilemiş ve dersleri, tedvire[32] -yani ne çok hızlı ne de çok yavaş, orta tempolu ve kontrollü okuyuş- yakın bir usulle almış ve öğrencilerini buna alıştırmıştır. Zira dersin hızlı okunması durumunda harflerin talim ve tecvidinden ödün verilmesi kaçınılmaz olacaktır. Hocamızın bu hassasiyeti sayesinde, öğrencinin mevcut kıraati korunmuş; harflerin doğru telaffuzu ihmal edilmemiştir.[33]

1.2.2. Öğrenci Başarısındaki Bireysel Özveri ve Fedakarlıkları

Özveri ve fedakârlık, şahsın kendi çıkarlarından vazgeçerek karşısındakinin yararını öncelemesi anlamına gelmektedir. Bu tutum bizzat Kur'an'a[34] konu edilmiş, bu vasfa sahip Müslümanlar övgüye mazhar olmuştur. Hafızlık hocası, yalnızca ezber yaptıran bir eğitmen

---

Nihâyetü'l-kavli'l-müfid fi ilmi tecvîdi'l-Kur'âni'l-azîm, nşr. Ali Hasan (Kahire: Mektebetü's-Safa, 1999), 28; Yavuz Fırat, *Tecvid ve Kıraat İlmi Terimleri Sözlüğü* (İstanbul: Hacıveyiszade İlim ve Kültür Vakfı Yayınları, 2018), 98.

30 Kıraatin sıhhatini ihlal edecek seviyede süratli okumayı ifade etmektedir. Hz. Ömer'in konu hakkında şöyle dediği rivayet edilir: "Yürümenin şerlisi hakhaka yani gece yapılan yürümedir, kıraatin şerlisi ise hezramedir." Fırat, *Tecvid ve Kıraat İlmi*, 223.

31 Özbek, "Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri", 188.

32 Tedvir, Kur'an'ı tecvid kurallarını gözetmek süretiyle tahkik ile hadr arasında bir hızla okumak anlamına gelmektedir. Mekkî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfid*, 29; Fırat, *Tecvid ve Kıraat İlmi*, 76.

33 Donanımlı ve Kaliteli bir hafızlıkta fem-i muhsin ve harf taliminin önemi için bk. Mustafa Atilla Akdemir, "Kur'an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık" 13 (ts.), 28-30, 35-36; Davut Kaya, *Etkili Din Öğretimi* (İstanbul: Türkiye İlahiyat Tedrisatına Yardım Eden Dernekler Federasyonu, 2010), 522-523.

34 el-Haşr Sûresi 59/9.

değil, aynı zamanda ahlakî bir rehber ve manevi bir rol model mevkiindedir. Bu nedenledir ki onun gösterdiği özveri-fedakârlıklar, öğrencinin hafızlık sürecine olan bağlılığını ve özellikle manevi motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Haddizatında tarihsel süreç içerisinde hafızlık müessesesinin bugüne kadar varlığını sürdürebilmesinde, hocalarımızın karşılıksız gayreti, sabrı ve samimiyeti yadsınamaz bir işlev görmüştür. Nitekim Kur'an hizmetlerinin çoğu zaman maddi imkânlarla değil, bu kutsal görevi ihlasla yürüten hocalarımızın fedakârlıklarıyla şekillendiği de bilinen bir hakikattir. Bu cümleden olarak fedakârlık, sadece bireysel bir erdem değil, aynı zamanda hafızlık geleneğinin devamlılığını sağlayan temel bir haslet olarak ayrışmıştır. Dolayısıyla hafızlık eğitimindeki başarı, sadece hafız adayının kapasitesiyle değil, aynı zamanda hocanın bu sürece ne ölçüde kendisini adadığıyla da doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda hoca fedakarlığı, geleneksel hafızlık eğitimi pedagojisinin mihenk taşı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mahmut Hoca'nın eğitim anlayışında da fedakârlık olgusunun belirgin bir yer tuttuğu ve bu olgunun, yakaladığı başarılarında merkezi bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Şimdi hocamızın hafızlık eğitimi pedagojisinde sergilediği özveri ve fedakarlıklarından birkaç örneği burada nazara vermek istiyoruz.

1.2.2.1. Süreklilik Arz Eden Öğrenci Takibi

Hafızlık eğitimi, süreklilik arz eden ve istikrarlı bir çaba gerektiren niteliğiyle, sadece öğrenciyi değil, hocayı da düzenli bir fedakârlık sürecine dahil eden bir eğitim anlayışını zorunlu kılmaktadır. Bu anlayıştaki fedakârlık olgusunun taraflarca tam manasıyla karşılanamaması ise birçok öğrencinin hafızlık serüveninde hayal kırıklığı yaşamasına sebep olmaktadır.

Mahmut Ekşi Hoca'nın pedagojik yaklaşımının temelini oluşturan sistematik öğrenci takibi, onun meslekî özverisinin en belirgin tezahürlerinden biridir. Kendisinin sıklıkla vurguladığı 'Güneş almayan mahsul olgunlaşmaz'[35] metaforu, onun bu titiz takip anlayışının ardındaki felsefeyi özetler niteliktedir. Ona göre bir hafız adayı, hocasının düzenli ve yoğun ilgisiyle tıpkı bir mahsulün güneşe muhtaç olması gibi, ancak sürekli bir takiple başarıya ulaşabilir. Nitekim Mahmut Hoca'nın,

[35] Erdoğan, "Din Hizmetlerine Adanmış Ömürler", 14:30-14:45.

bu anlayışla şekillenen eğitim modelinde, her öğrencinin günlük olarak iki ayrı dersi bulunmaktadır ki bunlar, mevcut günün dersi ve ertesi güne hazırlık dersidir. Hoca Efendi, bu prensibi öylesine benimsemiştir ki, sabah 07.00'de hatta çok daha erken başlayan mesaisini akşam 20.00-21.00 saatlerine kadar kesintisiz sürdürmüş, gündelik işlerinin bu faaliyeti aksatmasına asla izin vermemiştir.[36] Üstelik, ulusal veya uluslararası müsabakalara hazırladığı hafızları olduğunda -ki bu sıklıkla yaşanan bir durumdur- bu mesai daha esnek ve yoğun bir hal almış, ekstra bir fedakârlık gerektirmiş; ancak o, bu durumdan ne yüksünmüş ne de şikâyet etmiştir.

Genç Kur'an Kursu hocalarımızdan Abdurrahman Yılmaz, Mahmut Ekşi Hoca ile başlayan teşriki mesaisinin mesleğe dair tüm bilgi birikimini ve algısını köklü biçimde dönüştürdüğünü ifade ederek, hocamızın öğrenci takibindeki fedakârlığını şu sözlerle dile getirmektedir:

> "Mahmut Ekşi Hoca'mız öyle bir hocadır ki bu işi gönüllülük esasına göre yapar ve çok disiplinlidir. Uzaktan, çok uzun zamandır görüşmediği bir arkadaşı ders saatleri içerisinde kursa ziyaretine gelse dersi bırakıp da arkadaşım gelmiş deyip arkadaşının yanına gitmez. Mutlaka dersin bitmesini bekler ve teneffüs saatleri içerisinde onunla görüşür hasbihal eder, teneffüs bittiği zaman da 'müsaadenizle ben talebenin başına geçeyim' diyerek dersine döner."[37]

Tüm bu özverili çabanın sonucu olarak, Mahmut Ekşi'nin hafızlığa başlattığı öğrencilerinden süreci yarıda bırakan veya hafızlık tespit sınavında başarısız olanların oranı yok denecek kadar asgari düzeydedir.

1.2.2.2. Hususi Durumu Olan Öğrencilere Yönelik Özverisi

Hafızlık eğitimi, yalnızca geleneksel öğretim teknikleriyle sınırlandırılamayacak derecede insanî ve pedagojik derinlik gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte, dezavantajlı durumdaki öğrenciler, geleneksel eğitim modellerinde göz ardı edilebilmekte ve maalesef hafızlık serüvenlerini tamamlama noktasında ciddi engellerle karşılaşabilmektedir. Kabul etmeliyiz ki gerçek anlamda bir Kur'an Kursu öğreticisi, sadece kolayca başarıya ulaşabilecek potansiyele sahip öğrencilerle değil, kimi dezavantajlara sahip öğrencilerle nasıl ilgilendiğiyle de temayüz eder. Mahmut Ekşi Hoca, işte bu noktada sıra dışı bir pedagojik anlayış ve buna

36 Erdoğan, "Din Hizmetlerine Adanmış Ömürler", 13:47-14:25.

37 Erdoğan, "Din Hizmetlerine Adanmış Ömürler", 18:10-19:20.

bağlı olarak fedakârlık örneği sergilemektedir. Onun eğitim anlayışı, mesai mefhumu gözetmeden her bir öğrencinin içindeki potansiyeli keşfetmek üzerine inşa edilmiştir. Hıfz yönü zayıf olan öğrencilerine yönelik gösterdiği sabır, anlayış ve özveri, onun sadece bir hoca değil, aynı zamanda bir yol arkadaşı olduğunun en çarpıcı göstergesidir. Bu bölümde, hocamızın zaman, emek, özveri ve fedakârlık içeren bireysel yaklaşımı sayesinde hıfz kabiliyeti zayıf olan öğrencilerinin nasıl ulusal ve uluslararası başarılara ulaştıklarını, iki somut örnek üzerinden ele almak istiyoruz.

1990 yılında, henüz on bir yaşında bir talebe olarak Mahmut Ekşi Hoca'nın eğitim halkasına katıldığımızda, onun derin bir ferasetle bizi süzüşünü ve "Bu çocuk iyi bir hafız olacak" deyişini unutmak mümkün değildir. Ancak bu yolda ilk adımlarımızı atarken, ezber konusunda emsallerimize kıyasla daha yavaş ilerlediğimi ve zorlandığımı hem ben hem de hocam fark etmiştik. İşte tam bu noktada Mahmut Ekşi'nin pedagojik yaklaşımı ve insanî duyarlılığı devreye girmiş; tilavet tavrımı ve sesimdeki imkânları fark eden hocam ezberdeki ağır ilerleyişimi bir engel değil, aşılması ve telafi edilmesi mümkün bir hususiyet olarak değerlendirmiştir.

Hocamız, mesai mefhumu gözetmeksizin benimle bire bir ilgileniyor; moralimi yüksek tutacak, güven aşılayacak sözler sarf ediyor ve her koşulda yanımda olduğunu hissettiriyordu. Derslerde zorlandığım dönemlerde mesai saati gözetmeksizin özel tekrar programları hazırlayıp sabırla üzerime titredi ve adeta bir yol arkadaşı gibi hafızlık sürecime benimle birlikte eşlik etti. Onun bu rehberliği sayesinde verimli ders çalışma alışkanlığı edinmiş ve kendime uygun bir ezber disiplini geliştirmiştim.

Nihayetinde, hocamızın sürekli desteği ve özverili yaklaşımı neticesinde 1993 yılında İran İslam Cumhuriyeti'nde düzenlenen uluslararası hafızlık yarışmasında dünya ikincisi, 1994'te Türkiye genelindeki Kur'an Kursları arasında düzenlenen hafızlık yarışmasında Türkiye birincisi ve 1995'te Suudi Arabistan'da gerçekleştirilen uluslararası hafızlık yarışmasına katılma başarısı gösterdim. Bu başarılar, şahsî bir çabanın ötesinde, bir hafızlık hocasının fedakârca adanmışlığının, bir öğrencinin hayatında nasıl çarpıcı bir dönüşüm gerçekleştirebileceğinin somut bir kanıtı niteliği taşımaktadır.

Mahmut Ekşi Hoca'nın özverili eğitim anlayışının bir başka çarpıcı tezahürü, 2009 yılında Kur'an Kursları arası hafızlık yarışmasında Türkiye birincisi olan, 2010'da Kuveyt'te ve 2019'da Çeçenistan'da düzenlenen uluslararası hafızlık yarışmalarında ülkemizi temsil eden ve halen Kocaeli Dini Yüksek İhtisas Merkezi'nde eğitim görevlisi olarak çalışan Abdullah Özkan'ın serüveninde görülmektedir. Özkan'ın kendi ifadesiyle, hıfz kabiliyetinin sınırlı oluşu, onun ertesi günkü dersine hazırlanabilmesi için normal programdan çok daha erken saatlerde dersini tamamlamasını gerektiriyordu. İşte tam bu noktada Mahmut Hoca, pedagojik sorumluluğunun bir gereği olarak, öğrencisinin bireysel ihtiyacına kayıtsız kalmamış ve onun ders yapma sürecini daha verimli ve etkili kılmak için sabah 05.00 gibi çok erken sayılabilecek bir saatte ders dinlemeye gelmiştir. Dahası hoca efendi sabahın bu erken saatinde dinlediği dersinin ardından, Özkan'ın ertesi güne hazırlık derslerini de akşam 22.00'lere kadar teker teker dinleyerek, onun hafızlık yolculuğunda karşılaştığı ezber kapasitesindeki sınırlılıklardan kaynaklı zorlukları adım adım aşmasına rehberlik etmiştir.[38] Bu durum, hocanın mesai mefhumu tanımayan, öğrenci odaklı ve bireysel farklılıkları dikkate alan pedagojik fedakarlığının ne denli derin olduğunu göstermektedir. Nitekim bu sistemli ve özverili yaklaşım, Özkan'ın ulusal ve uluslararası düzeyde gösterdiği başarısının arkasındaki en kritik etkenlerden biri olmuştur.

1.2.2.3. Umumun Maslahatını Gözeten Yaklaşımı

Eğitimde ideal hoca profili, çoğu zaman umumun maslahatını bireysel çıkarların önüne koyabilme erdemiyle tanımlanır.[39] Bu bağlamda, Mahmut Ekşi'nin çoğu zaman sergilediği tutum, fedakârlığın ve mesuliyet bilincinin somut örneğini teşkil etmiştir. Bizatihi hafızlık eğitim sürecinde yaşadığım bir hadise, hocamızın eğitim anlayışını, sorumluluk bilincini ve öğrencileriyle kurduğu manevi bağı anlamak açısından oldukça ibretamizdir.

1995 yılında Türkiye'yi temsilen Suudi Arabistan'da düzenlenen Dünya Hafızlık Yarışması'na katılmaya hak kazanmıştım. Bu yarışma, hem Kâbe'nin içinde namaz kılmak gibi yüksek manevi değeri olan bir tecrübeyi hem de maddi imkânları beraberinde getiren uluslararası bir organizasyondu. Mahmut Ekşi Hoca o dönemde hafızlık tespit sınavına

38 Erdoğan, "Din Hizmetlerine Adanmış Ömürler", 16:30-17:40.

39 Yusuf el-Karadâvî, *el-Maslahat fi'ş-Şerîati'l-İslâmiyye* (Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 1992), 28.

girecek öğrencilerinin derslerini aksatmamak ve onların hakkına girmemek adına, Suudi Arabistan sürecinde bana refakat edemeyeceğini belirtmişti. Bu karar, dönemin şartları ve hocalar arasındaki genel eğilim dikkate alındığında oldukça fedakâr bir tutumdu; zira böyle bir fırsat, birçok hoca açısından hem mesleki bir onur hem de manevi bir kazanç olarak görülmekteydi. Hocam, sorumluluğunda olan ve umumu teşkil eden öğrencilerin maslahatını düşünmüş buna karşın bana da yolculuk öncesinden yarışma saatine kadar geçen süreçte nasıl çalışmam gerektiği, nelere dikkat etmemin önemli olduğu ve yarışma esnasında hangi tutumu sergilemem gerektiği konusunda nasihatlerde bulunarak sürecin her aşamasında manevi desteğini esirgememişti. Bu olay, onun Kur'an öğreticisi kimliğinde mesuliyet bilinci, feragat ve diğergâmlığın ne kadar güçlü bir biçimde yer ettiğini gösteren bir örnek olması açısından dikkate değerdir.

1.2.3. Talebelerinin Akademik ve Mesleki Tercihlerindeki Yönlendirici Rolü

Bir hocanın rehberliği, çoğu zaman yalnızca sınıf veya ders ortamıyla sınırlı bir olgu niteliğinde tezahür eder. Gerçek anlamda etkili bir Kur'an muallimi, öğrencileriyle olan ilişkisini mezuniyet veya belirli bir dönemin sona ermesiyle sınırlamaz; aksine, öğrencilerinin hayat yolculuğunda da rehberlik rolünü sürdürür. Mahmut Ekşi Hoca da bu anlamda, sadece hafızlık sürecinde değil, sonrasında da öğrencilerinin yanında olmayı bir sorumluluk olarak gören nadir Kur'an muallimi hocalarımızdan biridir. Hıfzını tamamlayan talebelerini sadece birer mezun olarak değil, kendi ifadesiyle "emanet" olarak görürdü. Onların akademik eğilimleri, okul tercihleri ve mesleki kararları noktasında da yakından ilgilenir; her birinin mizacına, kabiliyetine uygun bir yönlendirmede bulunmaya gayret ederdi. Bu yönüyle Ekşi Hoca öğrencilerinin sadece dini formasyonuna değil, hayatın bütün alanlarındaki gelişimine de rehberlik etmekten geri durmazdı. Hafızlık sonrasında birçok öğrencisinin eğitimine devam etmesini teşvik eder; Diyanet İşleri Başkanlığı, İmam Hatip Liseleri, İlahiyat Fakülteleri veya farklı akademik alanlara yönelmek isteyenleri dikkatle dinler, her biri için ayrı telkinlerde bulunurdu. Benim akademik hayata yönelmemde de hocamın bu rehberliği ve samimi tavsiyeleri belirleyici olmuş, eğitim yolculuğumun istikametini büyük ölçüde şekillendirmiştir. Mahmut Hocamın öğrencilerine olan ilgisi sadece eğitim veya meslek alanıyla

sınırlı kalmazdı. Onların aile kurma dönemlerinde, evlilik gibi hayatın dönüm noktalarında da aktif şekilde rehberlik yapar; uygun adım atmaları, dengeli kararlar vermeleri hususunda hem nasihat eder hem de manevi bir destek sunardı. Bu çerçevede eski dönem öğrencilerinden Recai Nurcan bir köşe yazısında şu cümleleri dile getirmiştir:

> "Abdüsselam Kuran Kursu'nda okurken (1982-1986) bana hafızlık yaptıran, çok kıymetli hocam Muhterem Mahmut Ekşi Hoca Efendi'yi aradım bugün. Covid 19 nedeniyle, evde geçirdiği "Karantina Günleri" sonrası sesi epeyce iyi geldi, Elhamdülillah.
>
> "Hocam" dedim "Derslere başladınız mı, hafızlar ne durumda?"
>
> "Derslere ara vermedim ki" dedi. (Yani, online olarak almış ezberleri. Zerre aksama yok! İşte, böyle bir hocanın dizleri dibinde hafızlık yaptım, Elhamdülillah!)
>
> "Kıymetli Hocam, çocukluk dönemimizde, bize sadece Kur'an-ı Kerim öğretmekle kalmamış; ilerideki hayatımız içinde güzel bir 'Yol Projesi' çizmiş... (Bu yazımı okuyan hafızlık arkadaşlarım ya da hoca efendinin talebeleri, bu nasihatlerin birçoğunu çok net olarak hatırlayacaktır.)"[40]

1.2.4. Ahlak Eğitimi Modeli

Hafızlık eğitiminin mahza bir ezber faaliyeti değil, köklü bir şahsiyet inşası süreci olduğunu gösteren Mahmut Ekşi Hoca, öğrencilerine sadece Kur'an lafızlarını değil, onun ahlakî ilkelerini de öğretmeyi ilke edinmiştir. Onun eğitim modelinde, her dersin sonuna eklediği 10-15 dakikalık edep ve ahlak içerikli sohbetleri, pedagojik bir yöntem olmanın ötesinde, öğrencisinin kalbine dokunan bir hayat rehberliğine dönüşmüştür. Bu sohbetlerde verdiği somut öğütler -arka cebinde takke taşımaktan ayakkabıyı düzgün koymaya, güzel yazı yazmaktan insanlarla kurulacak dengeye kadar- aslında Kur'an ahlakının gündelik hayatta nasıl tezahür edeceğine dair ipuçları sunmaktadır.

Nurcan'ın hafızlık yaptığı dönemde notlarını aldığı, hocamızın hayatın çeşitli alanlarına ilişkin tavsiye ve nasihatlerinin burada aktarılmasının yerinde olacağı kanaatindeyiz. Nurcan, Ekşi hocanın nasihatlerini şu şekilde sıralamıştır:

> "- Arka cebinde takke ve mendil bulundur!
> - Ay/Yıldız çizeceksen en güzelini çiz!
> - Ayakkabıların tertemiz olsun, rafa koyarken bile düzgün koy!

[40] Recai Nurcan, *Mahmut Ekşi Hoca Efendi* (blog), 11 2022.

- Beraber yemek yerken "önce arkadaşım alsın" diye düşün ve öyle düşünenlerle arkadaşlık yap!
- Bir cemiyette Kur'an okursan uzun tutma! Güzel okumuşsan, cemaat doymamış olur, tekrar seni bekler. Kötü okumuşsan en azından cemaate Kur'an-ı Kerim için "bitse de kurtulsak" dedirtmezsin!
- Bulduğun eşyayı yerinde bırak ki sahibi bulabilsin!
- Cemaate namaz kıldırırken, kısa sürelerden okuyorsan yavaş yavaş ve tane tane oku ki cemaat doğrusunu öğrensin.
- Ceplerinde neyi nereye koyacağın belli olsun!
- Çok gülme!
- Ekmeği az ye! Eski alimler ekmek çiğnemek, çok vakit alıyor ve bizim ilim öğrenmemize mâni oluyor diye az yerlermiş.
- Elbisen yamalı olsun ama temiz olsun!
- Et yemeği ye, güçlü ol!
- Gece eğer ders çalışmıyorsan erken yat! Sabah ders çalışmayacaksan bile erken kalk!
- Güzel imza at!
- Güzel yazı yaz, satırı eğri büğrü doldurma!
- Her zaman abdestli ol! Bozulunca tekrar al, ara verme!
- Hocana akıllı soru sor! Talebe sorduğu sorudan belli olur.
- Kendi başına namaz kılıyorsan kısa süreleri okuma.
- Kendinden büyüklerle oynama, akranlarınla oyna! (Ya da oyun oynayacağın arkadaşın senden bir-kaç yaş ufak olsun. En azından kavga ettiğinde dayak yemezsin.)
- Kısa kollu giyme!
- Kimseyle çok samimi olma, yoksa gücenmelerin/kırılmaların fazla olur!
- Kimseyle küsme! Etrafında küsmene değecek kadar değerli kimse yok!
- Kot pantolon giyme!
- Kur'an okumaya devam et, bir zaman sonra "Kur'an okumak, bal yemek" gibi gelecektir!
- Kur'an okurken şaşırılmaz, şaşırmayacaksın, hele bilinen sürelerde!
- Kur'an'ı sakın bırakma! Eğer bırakırsan, o da seni bırakır!
- Malına sahip çık! Çoraplarını bile kimseye çaldırma!
- Pis, pasaklı çocuklardan uzak dur!
- Saçların taralı olsun!
- Sakın yere tükürme!

- Seri yürü. Hımbıl olma, uyuşuk olma.
- Tırnaklarını düzgün kes ve temiz tut! Yanında tırnak çakısı bulundur.
- Tuvaletini, abdestini teneffüs saatlerine göre ayarla!
- Uyuşuk uyuşuk yemek yeme!
- Yolda otobüste fark etmez, her gün bir cüz oku!"[41]

Nurcan'ın aktardığı nasihatler incelendiğinde, Mahmut Hoca'nın ahlak modelinin nezaket-düzen, toplumsal duyarlılık ve manevi disiplin olmak üzere üç temel sacayağı üzerine inşa edildiği görülmektedir:

Özellikle "Kur'an'ı bırakırsan o da seni bırakır" uyarısı, onun hafızlık eğitimi anlayışının özünü oluşturmaktadır. Bu ifadeyle Hoca, hafızlığın sadece hıfz değil, karşılıklı bir vefa ilişkisi olduğunu vurgulamaktadır. Pandemi döneminde online eğitimle zerre aksama kabul etmeyen tavrı da bu vefa bilincinin pratik tezahürüdür.

Sonuç olarak Mahmut Ekşi Hoca, geleneksel hafızlık eğitimini modern pedagojik ilkelerle harmanlayarak, sadece hafız yetiştiren bir muallim olmanın ötesinde, hayatın her alanında Kur'an ahlakını kuşanmış örnek şahsiyetler yetiştirme amacı gütmüştür. Onun eğitim anlayışı, öğüt verirken bile yere tükürmemek gibi en temel nezaket kurallarından, Kur'an'la bal yermişçesine bir lezzet ilişkisi kurmaya uzanan bütüncül bir yaklaşım sergilemektedir. Bu mümtaz kişilik, günümüzün dijitalleşen dünyasında daha da değer kazanmış olup, başta Kur'an Kursu öğreticileri olmak üzere eğitimcilere sadece bilgi aktaran değil, hayatı anlamlandıran rehberler olmaları gerektiğini hatırlatmaktadır.

1.2.5.Farklı Yaş Gruplarından Olan Öğrencileriyle Kurduğu İletişim Becerisi

Genel anlamda din, özel anlamda ise hafızlık eğitiminde hedef kitlenin gelişim özelliklerini bilmek, yani öğrenciyi tanımak büyük önem taşımaktadır.[42] Bu noktada, farklı yaş gruplarında hafızlık yapan öğrenciler söz konusu olduğunda, eğitimin niteliğini belirleyen temel unsur, her yaş döneminin ihtiyaç ve özelliklerine uygun pedagojik bir yaklaşım geliştirebilmektir.

Geleneksel İslamî ilimlerde farklı coğrafyalarda gelişmiş ekoller, hafızlığın ideal yaşını ve eğitim biçimini farklı saiklerle tartışma konusu

41 Nurcan, "Mahmut Ekşi Hoca Efendi".

42 Yasin Yiğit, "Modern Çağda Gençlik ve Din Eğitimi", *Sosyal Bilimler Dergisi* 42 (2019), 116-134.

yapmıştır. Meğâribe ekolü, hafızlığın belirli bir olgunluk seviyesinden sonra yapılmasının daha uygun olduğunu iddia ederken bu yaklaşımın merkezinde, Arapçanın fıtrî bir dil zevkiyle kavranması, anlam-akıl bağlantısının güçlenmesi ve âyet metnini sadece ezber olarak değil bir bütünlük içinde idrak etme gibi birtakım gerekçelerin varlığı anlaşılmaktadır.[43] Zira Meğâribe çizgisine göre iyi bir telaffuz, gelişmiş bir nahiv ve sarf bilgisi, hatta belli düzeyde dil estetiği duyarlılığı olmadan yapılan hafızlık, öğrenciyi ezberin yükü altında yormaya daha elverişli hale getirdiği söylenebilir. Günümüz Türkiye'sinde yaygın olarak görülen hafızlık eğitimi ise Meşârıka anlayışı doğrultusunda, erken yaş hafızlık yaklaşımı çerçevesinde şekillenmiş; çocukların Kur'ân'la mümkün olduğunca küçük yaşta tanışmaları salık verilmiştir.[44]

Türkiye'de hafızlık eğitimi uzun yıllardır özellikle ortaokul çağındaki öğrenciler etrafında şekillenmekle birlikte, son dönemlerde özellikle İlahiyat okuyan[45] farklı yaş gruplarından öğrencilerin de bu sürece talip olmasıyla daha geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Mahmut Hoca, alanın duayen hafızlık hocalarından biri olması nedeniyle, yalnızca ortaokul çağındaki öğrencilerle değil, belirli bir olgunluk yaşına erişmiş olmasına karşın hafızlık yapmak isteyenlerle de çalışmış; bu öğrencilerle kurduğu iletişim ise yaşlarına ve olgunluk düzeylerine uygun olarak şekillenmiştir. Onun yöntemi, yaş farklılığını bir engel olmaktan ziyade bir fırsata dönüştüren; her öğrencinin mizacına, gelişim seyrine ve öğrenme kapasitesine uygun bir iletişim tarzını önceleyen bir çerçeve sunar. Özellikle genç yaş gruplarına karşı gösterdiği şefkatli yaklaşım ile daha yetişkin öğrencilere uyguladığı yapıcı, sorumluluk merkezli rehberlik, günümüz hafızlık eğitiminde ihtiyaç duyulan pedagojik esnekliğin somut bir örneğidir.

---

43 Hasan el-Bennâ, *Nazarât fî Kitâbillah* (Kahire: Dâru't-Tevzî' ve'n-Neşri'l-İslâmiyye, 2002), 30-33.

44 Bennâ, *Nazarât fî Kitâbillah*, 30; İslam düşünce tarihinde Meşârika ve Meğâribe farkının varlığı hakkında geniş bilgi için bk. Mücella Hacımısıroğlu, *Tecvid İlminde Meğâribe ve Meşârika Mukayesesi: Abdülvehhâb el-Kurtubî (ö. 462/1069) Ahmed b. Ebû Ömer El-Enderâbî (ö. 470/1077) Örneği* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2022), 6-10.

45 Ramazan Gürel - Umut Kaya, "İlahiyat Fakültelerinde Hafızlık Çalışmaları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği", *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar* (Kayseri: Kimlik Yayınevi, 2019), 247-295.

Sonuç olarak Türkiye'de hafızlık eğitimi, yaş odaklı kalıplara sıkışmaktan ziyade giderek daha farklı yaş grubu ve pedagojik çeşitliliğin değer kazandığı bir alana doğru evrilmektedir.[46] Hem Meşârika'nın erken yaş esnekliğini hem Mağâribe'nin dil ve idrak vurgusunu ve öğrenciyi merkeze alan bu bütüncül yaklaşımı, hafızlığın sadece bir ezber faaliyeti değil; kişiliği, dili ve zihni besleyen çok boyutlu bir süreç olduğunu bir kez daha hatırlatmaktadır.

Bu iki görüş Türkiye'de zaman zaman birbirine karşıt gibi görünse de aslında birbirini tamamlayan iki farklı pedagojik perspektif sunmaktadır. Mahmut Hoca'nın farklı yaş grubundan öğrencilerle kurduğu uyumlu iletişim ise bu iki yaklaşım arasında bir köprü rolü görmektedir. Farklı yaş gruplarına mensup hafız adaylarıyla kurduğu güçlü pedagoji temelli iletişim sayesinde, her öğrencinin hıfz kapasitesini doğru şekilde tespit edebilmiştir. Onların psikolojik, sosyal ve hıfz kapasitesine duyarlı bu bütüncül yaklaşım, Mahmut Hoca'nın farklı profillerdeki öğrencilerle aynı başarı çizgisini yakalayabilmesini mümkün kılmıştır. Nitekim hocamızın farklı yaş gruplarına duyarlı, kapsayıcı ve motive edici eğitim anlayışı, belli bir olgunluk yaşına ulaşmış kişilerin dahi kendisine gelerek hafızlık eğitimine başlamalarına imkân sağlamıştır.

1.2.6. Türkiye ve Dünya Hafızlık Yarışmalarına Katılan ve Derece Alan Hafızları

Ulusal ve uluslararası hafızlık yarışmaları,[47] Kur'an eğitiminde yalnızca münferit bir başarı ölçütü olarak değil; geleneğin güncel temsilini, hafızlık eğitiminin niteliğini ve ülkelerin ilmî müktesebatını da yansıtan organizasyonlar olarak büyük önem taşımaktadır. Bu yarışmalar, güçlü bir ezberin ötesinde tilavet tavrı, ses hâkimiyeti, makam bilgisi ve hatta kürsü disiplinini gerektiren kapsamlı bir hazırlık sürecini iktiza eder. Dolayısıyla hem öğrenci hem de onu yetiştiren hoca açısından ciddi bir süreklilik ve yoğunluk isteyen bu yarışmalar, fedakârlığın ve adanmışlığın somut biçimde görünür hâle geldiği bir zemini de ihtiva

---

46 Gürel-Kaya, "İlahiyat Fakültelerinde Hafızlık Çalışmaları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği"; Süleyman Kablan, "Kur'ân-ı Kerîm Hafızlığının Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alanında Eğitim Teknolojileri Kullanımı Merkezli Bir Öneri", *Kocaeli İlahiyat Dergisi* 5/2 (2021), 739-765.

47 Ülkemizde gerçekleştirilen hafızlık yarışmaları hakkında bilgi için bk. Öztürk, *Hafızlık ile İlgili Yapılan Çalışmalar ve Değerlendirilmesi*, 44-46.

etmesi bakımından hayli kıymetlidir. Bu cümleden olarak gerek ülkemizde Kur'an Kursları, İmam Hatip okulları gibi farklı eğitim kurumları nezaretinde gerekse başta Suudi Arabistan, Mısır, İran, Katar, Dubai, Ürdün gibi dünyanın farklı ülkelerinde uluslararası boyutta hafızlık yarışmaları gerçekleştirilmektedir. İfade etmeliyim ki Mahmut Hoca yetiştirdiği birçok hafızın yanı sıra hem ulusal hem de uluslararası hafızlık müsabakalarında katılan ve derece elde eden hatırı sayılır sayıdaki öğrencileriyle, Diyanet İşleri Başkanlığımızın ve ülkemizin uluslararası arenadaki iftihar vesilesi ve referans şahsiyeti olmuş, söz konusu başarılarıyla temayüz etmiş bir Kur'an Kursu öğreticisidir.

Ulusal ve uluslararası hafızlık yarışmalarında bulunmuş biri olarak Mahmut Hoca'nın rahle-i tedrisinde bulunmuş olmam, bu anlamda hayatımın dönüm noktasını teşkil etmektedir. Hem Türkiye'deki ulusal yarışmalara hem de İran ve Suudi Arabistan'da düzenlenen uluslararası hafızlık yarışmalarına hazırlık sürecinde, onun gösterdiği fedakârlığa bizzat şahitlik etmiş biri olarak, bu emeğin yalnızca dışarıdan görünen bir çalışma ciddiyetinden ibaret olmadığını rahatlıkla söyleyebilirim. O, öğrencisinin potansiyelini fark edip o potansiyeli açığa çıkarmak için zamanını, enerjisini ve imkânlarını seferber eden mümtaz hocalardan biri olmuştur.

Mahmut Ekşi, kendisinde yarışmacı ışığı gördüğü hafızların eğitimi için, Walkman cihazlarının henüz yeni piyasaya çıktığı bir dönemde bu cihazları temin etmiş; öğrencilerine uluslararası kabul görmüş kârileri dinleterek onların kıraat alanındaki gelişimlerini modern imkânlarla desteklemiş ve onların uluslararası arenada kabul görmesinin de önünü açmıştır. Ekşi Hoca'nın bu yaklaşımı, öğrencilerinin Türkiye ve İslam dünyasının farklı bölgelerinde gerçekleştirilen hafızlık yarışmalarında elde ettiği derecelerle somut biçimde karşılık bulmuştur. Bu karşılık Mahmut Hoca'nın yalnızca metodolojik bir başarısı değil; aynı zamanda onun kararlılığının, hafızlık müessesesine duyduğu aşkın ve Kur'an'a olan bağlılığının bir tezahürüdür. Bugün Türkiye'nin tilavet sahasındaki görünürlüğü, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın uluslararası arenadaki itibarı ve yarışmalardaki temsil gücü, onun emeğiyle şekillenen öğrenciler sayesinde daha da güçlenmiştir.

Sonuç olarak, Mahmut Hoca'nın çalışmalarının önemi yalnızca belli sayıda dereceli hafız yetiştirmesiyle sınırlı değildir. O, Türkiye'de hafızlık geleneğine yön veren, öğrencisine sadece bilgi değil, özgüven ve istikamet

kazandıran bir hafızlık eğitimi anlayışının temsilcisidir. Şimdi hocamızın Türkiye genelindeki Kur'an Kursları ve İmam Hatip Liseleri ile uluslararası düzeyde gerçekleştirilen hafızlık yarışmalarına katılan öğrencileri kronolojik bir sırayla ele alınacak, söz konusu hafızlara ait şahadetnameler ise farkındalık oluşturmak maksadıyla çalışmanın sonunda sunulacaktır.

1.2.6.1. Kur'an Kursları Arası Hafızlık Yarışmalarında Derece Alan Öğrencileri

1. Abdulkadir DEMİRCİ, 19 Eylül 1991 tarihinde Erzurum'da Türkiye 1.si oldu.
2. Nefsin (Ahmet Arif) AKBABA, 25 Eylül 1994 tarihinde İstanbul'da Türkiye 1.si oldu.
3. Abdulkadir EKŞİ (Mahmut Ekşi Hocamızın oğlu), 22 Eylül 1996 tarihinde Erzurum'da Türkiye 1.si oldu.
4. Hafız ERDEM, 21 Eylül 1997 tarihinde İstanbul'da Türkiye 2.si oldu.
5. Halil İbrahim DEMİRAL, 26 Eylül 2004 tarihinde Kahramanmaraş'ta Türkiye 1.si oldu.
6. Mehmet DEMİRHAN, 17 Ağustos 2008 tarihinde Ankara'da Türkiye 3.sü oldu.
7. Nurullah ŞENER, 22 Haziran 2008 tarihinde Yüzüne Okuma Yarışması'nda Türkiye 2.si oldu.
8. Abdullah ÖZKAN, 9 Ağustos 2009 tarihinde Kastamonu'da Türkiye 1.si oldu.
9. Abdurrahman GÜVERCİN, 26 Ekim 2016 tarihinde Erzurum'da Türkiye 1.si oldu.

1.2.6.2. İmam Hatip Okulları Arası Hafızlık Yarışmalarında Derece Alan Öğrencileri

1. Muhammed COŞKUN, 1998 yılında Gaziantep'te Türkiye 3.sü oldu
2. Abdulkadir EKŞİ (Mahmut Ekşi Hocamızın oğlu), 02.04.2000 tarihinde bölge yarışmasında 1. oldu.
3. Ermil BİLGİSEVEN, 05.05.2002 tarihinde Rize'de Türkiye 1.si oldu.
4. Enver KAYNAK, 27.03.2005 tarihinde İstanbul'da Türkiye 2.si oldu.

5. Furkan ÖZKAN, 25.05.2008 tarihinde Muğla'da Türkiye 1.si oldu.
6. Oğuzhan KILIÇÖZ, 25.05.2008 tarihinde Bursa'da Güzel Okuma Yarışması'nda bölge 1.si oldu.
7. Cihad BODUR, 26.04.2009 tarihinde Güzel Okuma Yarışması'nda bölge 3.sü oldu.

1.2.6.3. Uluslararası Hafızlık Yarışmalarına Katılan ve Derece Alan Öğrencileri

1. Muhammed KILIÇOĞLU, 1990 yılında Suudi Arabistan'da 6. oldu.
2. Abdulkadir DEMİRCİ, 1992 yılında Suudi Arabistan'da 5. oldu.
3. Sabahattin YILMAZ, 1993 yılında Suudi Arabistan'da 6. oldu.
4. Ahmet Arif (Nefsin) AKBABA, 1993 yılında İran'da 2. oldu. 1995 yılında Suudi Arabistan finalistleri arasında yer aldı.
5. Mustafa ŞARALDI, 1993 Yılında İran'da ülkemizi temsil etti.
6. Muhammed COŞKUN, 1993 yılında Mısır'da ülkemizi temsil etti.
7. Selman OKUMUŞ, 1994, yılında Mısır'da 6., 1995 yılında Suudi Arabistan'da 5. ve 2000 yılında Türkiye'de yapılan dünya yarışmasında 1. oldu.
8. Abdülkadir EKŞİ, 2002 yılında Ürdün'de 3. oldu.
9. Ermil BİLGİSEVEN, 2002 yılında Dubai'de 2. oldu.
10. Enver KAYNAK, 2003 yılında Suudi Arabistan'da 5. oldu.
11. İsa SARIKAYA, 2007 yılında Ürdün'de 5. oldu.
12. Eren PİLGİR, 2013 yılında Suudi Arabistan'da 2015 yılında Bahreyn'de, 2016 yılında Türkiye'de, 2017 yılında Dubai'de ve 2018 yılında Sudan'da ülkemizi temsil etmiştir.
13. Abdullah ÖZKAN, 2010 yılında Kuveyt'te, 2019 yılında Çeçenistan'da ülkemizi temsil etti.
14. Abdurrahman GÜVERCİN, 2016 yılında İran'da, 2019 yılında Dubai'de ülkemizi temsil etti.

Sonuç

Kur'an-ı Kerim'in tahrif edilmeden günümüze kadar ulaşmasında, hafızlık (hıfz) geleneği hem bireysel hem toplumsal düzeyde oynadığı kritik rol ile mukaddes kitabımızın nesiller boyunca doğru ve eksiksiz bir biçimde aktarılmasını sağlamıştır. Tarih boyunca farklı isim ve yapılar

altında kurumsallaşarak günümüze kadar varlığını korumuş olan bu köklü gelenek, bu işlevini son yarım asırda büyük ölçüde Kur'an Kursları aracılığıyla sürdürmüştür. Bu süreçte özveriyle görev yapan hafızlık hocaları, geleneğin kesintisiz biçimde yaşatılmasında ve yeni nesillere aktarılmasında vazgeçilmez bir rol üstlenmişlerdir. Mahmut Ekşi Hoca'nın hafızlık müessesesine olan katkısı, alanında yadsınamaz bir öneme sahiptir. Gerek akademik ve dini disiplini gerekse öğrencilerine gösterdiği özveri ve fedakârlık, onu sıradan bir öğretici seviyesinin ötesine taşımıştır. Hin-i hacette hafta sonu ve bayram tatillerinde dahi sürdürdüğü yoğun çalışma temposu, sadece öğrencilerinin hafızlık sürecini desteklemekle kalmamış, aynı zamanda onları ulusal ve uluslararası yarışmalarda başarıya taşımıştır. Bu süreçte yetiştirdiği hafız ve yarışmacılar, Mahmut Hoca'nın rehberliğinde kazandıkları disiplin, bilgi ve motivasyon sayesinde, ulusal ve uluslararası düzeyde adeta marka bir isim hâline gelmişlerdir. Bu durum, hem Türkiye'nin hafızlık eğitimi alanındaki prestijini güçlendirmiş hem de Diyanet İşleri Başkanlığı açısından iftihar vesilesi olmuştur.

Mahmut Hoca'nın örnek teşkil eden pedagojik yaklaşımı ve bu yönde ortaya koyduğu özverisi, yalnızca bireysel başarılara değil, aynı zamanda kurumların eğitim süreçlerine de ışık tutmaktadır. Bu bağlamda, onun yöntemleri ve deneyimleri, pedagojik olarak hem kurum bazında hem de bireysel olarak incelenmeli ve bu tecrübeden istifade edilmelidir. Hafızlık eğitiminde sürekli takibin, rehberlik ve fedakârlığın önemini gösteren bu tür mümtaz şahsiyetler hem mevcut hafızlık eğitimindeki öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine hem de hıfz-tilavet-ahlak boyutuyla ayrışan nitelikli hafızların yetiştirilmesine aracılık edebilir.

Kaynakça

Akbaba, Ahmet Arif. "Mahmut Ekşi Hoca".

Akdemir, Mustafa Atilla. "Kur'an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık" 13 (ts.).

Âşıkkutlu, Emin. "Mehmet Rüşü Aşıkkutlu". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. C. 4. İstanbul: TDV Yayınları, 1991.

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

Baktır, Mustafa. "Suffe". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. C. 37. İstanbul: TDV Yayınları, 2009.

Başar, Aydın. "Mahmut Ekşi ile". *Altınoluk Dergisi* 417 (2020).

Bennâ, Hasan. *Nazarât fî Kitâbillah*. Kahire: Dâru't-Tevzî' ve'n-Neşri'l-İslâmiyye, 2002.

Bozkurt, Nebi. "Dârü'l-Kurrâ". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 8/543-545. İstanbul: TDV Yayınları, 1993.

Büyük, İbrahim. *İsmail Biçer'in Kur'an Kıraatindeki Yeri*. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021.

Cebeci, Suat - Ünsal, Bilal. "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları". *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (2006).

Çağrıcı, Mustafa. "Kur'an Kursu". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. C. 26. Ankara: TDV Yayınları, 2002.

Çelebi, Evliya. *Seyahatname*. çev. Zuhuri Danışman. İstanbul: Zuhuri Danışman Yayınevi, 1971.

Denizer, Nurullah - Bayrakdar, Nurullah - Çelik, Cihat. "İlâhiyat Fakültelerine Kayıtlı Hâfız Öğrencilerin Hâfızlığa Yüklediği Anlam ve Değer". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 17/2 (2024), 122-138.

Denizer, Nurullah - Bayrakdar, Nurullah - Çelik, Cihat. "İlâhiyat Fakültelerine Kayıtlı Hâfız Öğrencilerin Hâfızlık Eğitimi Sürecinde Elde Ettikleri Kazanımları Koruyup Geliştirme Durumları". *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15/2 (2025), 290-315.

Doğan, İrem - Osmanoğlu, Cemil. "Türkiye'de Hafızlık Eğitiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 16 (2023). https://doi.org/10.53112/tudear.1359005

Draz, Muhammed Abdullah. *En Büyük Mesaj Kur'an*. çev. Suat Yıldırım. Ankara: Akçağ Yayınları, 1985.

Elmalılı, Muhammed Hamdi Yazır. *Hak Dini Kur'an Dili*. 12 Cilt. İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1. Basım, 2015.

Erdoğan, Ali. *Din Hizmetlerine Adanmış Ömürler*. *Diyanet TV*: *Diyanet TV*. Yayın Tarihi 06 Temmuz 2023.

Fırat, Yavuz. *Tecvid ve Kıraat İlmi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Hacıveyiszade İlim ve Kültür Vakfı Yayınları, 2018.

Gün, Ayşegül vd. "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu - Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/34 (2018).

Gürel, Ramazan. "Cumhuriyet Dönemi Hafızlık Eğitimi Literatürü Üzerine Bir Değerlendirme". *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*. Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019.

Gürel, Ramazan - Kaya, Umut. "İlahiyat Fakültelerinde Hafızlık Çalışmaları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği". *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*. 247-295. Kayseri: Kimlik Yayınevi, 2019.

Hacımısıroğlu, Mücella. *Tecvid İlminde Meğâribe ve Meşârika Mukayesesi: Abdülvehhâb el-Kurtubî (ö. 462/1069) Ahmed b. Ebû Ömer El-Enderâbî (ö. 470/1077) Örneği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2022.

İbn Sa'd, Muhammed b. Sa'd b. Menî' el-Hâşimî el-Basrî. *et-Tabakâtü'l-kübrâ*. 8 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1. Basım, 1990.

Kablan, Süleyman. "Kur'ân-ı Kerîm Hafızlığının Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alanında Eğitim Teknolojileri Kullanımı Merkezli Bir Öneri". *Kocaeli İlahiyat Dergisi* 5/2 (2021), 739-765.

Karadâvî, Yusuf. *el-Maslahat fi'ş-Şerîati'l-İslâmiyye*. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 1992.

Kaya, Davut. *Etkili Din Öğretimi*. İstanbul: Türkiye İlahiyat Tedrisatına Yardım Eden Dernekler Federasyonu, 3. Basım, 2010.

Kettânî, Muhammed Abdülhay b. Abdülkebir b. Muhammed. *Nizâmü"l-Hükûmeti"n Nebeviyye (et-Terâtibü"l-İdâriyye)*. 2 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Erkâm, 2. Basım, t.y.

Kurt, Yaşar. "Kur'ân'ın Korunmasında Hafızlık Müessesesi". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/22 (2012).

Landao, Jacob M. "Küttâb". *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. C. 27. Ankara: TDV Yayınları, 2003.

Mekkî, Muhammed Nasr. *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd fî ilmi tecvîdi'l-Kur'âni'l-azîm*. nşr. Ali Hasan. Kahire: Mektebetü's-Safa, 1. Basım, 1999.

Nurcan, Recai. "Mahmut Ekşi Hoca Efendi". *Mahmut Ekşi Hoca Efendi* (blog), 11 2022. https://www.fatihhaber.com/yazarlar/recai-nurcan/mahmut-eksi-hocaefendi/8623/.

Özbek, Ömer. "Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri". *Bilimname* 29/2 (2015).

Özdemir, Saadettin - Çaylı, Ahmet Fatih. "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri". *Asos Journal: The Journal of Academic Social Science* 9/119 (2021).

Öztürk, Hamza. *Hafızlık ile İlgili Yapılan Çalışmalar ve Değerlendirilmesi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024.

Yiğit, Yasin. "Modern Çağda Gençlik ve Din Eğitimi". *Sosyal Bilimler Dergisi* 42 (2019). http://dx.doi.org/10.29228.

Amasya İlahiyat Dergisi - Amasya Theology Journal

e-ISSN 2667-6710
Mart / March 2026, Özel Sayı: 274-313.

HAFIZLIK EĞİTİMİNİ YARIDA BIRAKMANIN AKADEMİK GELİŞİM ÜZERİNE ETKİSİ

Esra GÜÇ

Lisans, Erciyes Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi

Undergraduate, Erciyes University, Faculty of Theology,

Kayseri / Türkiye
arseesra657@gmail.com
https://ror.org/047g8vk19

Cemil OSMANOĞLU

Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi,
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Professor, Trabzon University, Faculty of Theology,
Department of Philosophy and Religious Sciences

Trabzon / Türkiye
cemilosmanoglu@trabzon.edu.tr
https://ror.org/04mmwq306

Atıf | Cite as

Güç, Esra – Osmanoğlu, Cemil. "Hafızlık Eğitimini Yarıda Bırakmanın Akademik Gelişim Üzerine Etkisi". *Amasya İlahiyat Dergisi*, Özel Sayı (Mart 2026): 274-313.
https://doi.org/10.18498/amailad.1805250 | https://aid.amasya.edu.tr

MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

Makale Türü:
Araştırma Makalesi
Süreç:
Gönderim Tarihi: 17 Ekim 2025
Kabul Tarihi: 2 Mart 2026
Yayımlanma Tarihi: 25 Mart 2026
Hakemlik Süreci:
Bu makale, editöryal ön değerlendirmeyi takiben çift taraflı kör hakemlik süreci kapsamında en az iki dış hakem ve bir iç hakem tarafından değerlendirilmiştir.
Benzerlik Taraması:
Makale, intihal tespit yazılımları (İntihal.net / Turnitin / iThenticate) kullanılarak taranmıştır.
Araştırma Etiği Beyanı:
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklar eksiksiz biçimde kaynakçada belirtilmiştir.
Yapay Zeka Etik Beyanı:
Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sırasında yapay zeka tabanlı hiçbir araç veya uygulamanın kullanılmadığını beyan ederler. Tüm içerik, yazarlar tarafından kabul görmüş bilimsel araştırma yöntemleri ve etik standartlara uygun olarak üretilmiştir
Etik Kurul Onayı:
Bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmeyen nitelikte olup veriler literatür taraması ve yayımlanmış kaynaklara dayanmaktadır.
Yazar Katkıları:
Araştırma Tasarımı: EG (%45) – CO (%55 | Veri Toplama: EG (%60) – CO (%40) | Veri Analizi ve Yorumlama: EG (%40) – CO (%60) | Makalenin Yazımı: EG (%55) – CO (%45) | Revizyon ve Yayına Hazırlık: EG (%50) – CO (%50).
Çıkar Çatışması Beyanı:
Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.
Finansman Bilgisi:
Bu araştırma için TÜBİTAK 2209-A programı (Proje No: 1919B012467791) dışında herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans:
Yazarlar, yayımlanan çalışmalarının telif hakkını muhafaza eder. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmaktadır.
Etik Bildirim:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr |
https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Article Type:
Research Article
Article History:
Received: 17 October 2025
Accepted: 2 March 2026
Published: 25 March 2026
Peer Review:
Following an initial editorial screening, this article was evaluated through a double-blind peer review process by at least two external reviewers and one internal reviewer.
Plagiarism Check:
The manuscript was screened for plagiarism using similarity detection software (İntihal.net / Turnitin / iThenticate).
Ethical Statement:
The authors confirm that this study was conducted in accordance with the principles of academic research and publication ethics, and that all sources used are appropriately cited.
Artificial Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.
Ethics Committee Approval:
This study does not require ethics committee approval, and the data are based on a literature review and published sources.
Author Contributions:
Study Design: EG (45%) – CO (55%) | Data Collection: EG (60%) – CO (40%) | Data Analysis and Interpretation: EG (40%) – CO (60%) | Manuscript Writing: EG (55%) – CO (45%) | Revision and Submission Process: EG (50%) – CO (50%).
Conflict of Interest:
The authors declare no conflict of interest.
Grant Support:
No funding, grants or financial support other than that from the TÜBİTAK 2209-A program (Project No: 1919B012467791) was received for this research.
Copyright & License:
The authors retain the copyright of their work. This article is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Complaints:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr |
https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Öz

Bu çalışmada, hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın bireylerin sonraki akademik gelişimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, hafızlık eğitiminden ayrılmanın katılımcıların öğrenme ilgilerini, okul ve öğrenme ortamlarına uyumunu, çalışma alışkanlıklarını ve akademik yönelimlerini nasıl etkilediği anlaşılmaya çalışılmıştır. Durum çalışmasına göre kurgulanan araştırmada, hafızlık eğitimini yarıda bırakmış 27 kişiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Katılımcılara hafızlık eğitiminden ayrılma nedenleri, ayrılmanın öğrenme ilgilerine, okul ve öğrenme ortamlarına uyumlarına, çalışma alışkanlıkları ve akademik yönelimlerine etkisine dair sorular sorulmuştur. Veriler, katılımcıların deneyimleri arasındaki anlam örüntülerini belirlemek için içeriksel ve tematik analize tabi tutulmuştur. Hafızlık eğitimini yarıda bırakma nedenleri arasında ezber ile örgün eğitimi birleştirme kaynaklı zorlukların, öğreticilerle ilgili sorunların, ezber sistemlerindeki değişikliklerin, kişisel ya da ailevi faktörlerin öne çıktığı görülmüştür. Hafızlık eğitimlerini yarıda bırakmış olmalarına rağmen, tüm katılımcılar fırsat verilmesi halinde hafızlıklarını tamamlama arzusunda olduklarını dile getirmişlerdir. Hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın akademik etkileri katılımcılar arasında farklılıklar göstermiştir. Bazıları, okul derslerine yeniden odaklanma, çalışma alışkanlıklarında iyileşme ve ezberle ilişkili stresten kurtulma gibi olumlu sonuçlar bildirmiştir. Bu kişiler için hafızlık eğitiminin sona ermesi daha fazla zaman, zihinsel alan ve duygusal denge sağlamış, bu da -kendi ifadeleriyle- akademik bağlılıklarını desteklemiştir. Bununla birlikte, çoğunluk akademik motivasyonda azalma, başarısızlık kaygısı, okul ortamlarına uyum sağlamada zorluk ve çalışma disiplininin kaybolması gibi olumsuz sonuçlar dile getirmiştir. Yetersizlik duygusu, sosyal geri çekilme ve damgalanma korkusu da ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Araştırmada genel anlamıyla, hafızlık eğitimini bırakmanın yalnızca bir başarısızlık olarak değil, etkileri kişisel dayanıklılığa, çevresel desteğe, örgün-yaygın eğitim sistemleri arasındaki entegrasyona bağlı olan bir geçiş deneyimi olarak görülmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada, hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın ardından yaşanan akademik zorluklarla başa çıkmada sosyal desteğin belirleyici rolü vurgulanmıştır. Aile, okul ve akran desteği alan katılımcıların örgün eğitime daha başarılı şekilde uyum sağladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Hafızlık Eğitimi, Akademik Gelişim, Okul Terki Deneyimleri, Eğitsel Uyum.

The Effect of Dropping Out of Hifz Education on Academic Development

Abstract

This study explored the effects of dropping out of hifz (Qur'an memorization) education on individuals' subsequent academic development. The research sought to understand how the experience of dropping out of hifz training influences participants' learning motivation, school adaptation, study habits, and academic aspirations. Employing a case study design, the study gathered data through semi-structured interviews with 27 individuals who had previously withdrawn from hifz education. Participants were asked open-ended questions concerning their reasons for leaving, their subsequent interest in learning, adaptation to school environments, study habits, and academic orientation. The data were analysed thematically to identify patterns of meaning across participants' experiences. The findings revealed that reasons for leaving hifz education were multifaceted, including the difficulty of combining memorization with formal schooling, challenges related to instructors, changes in memorization systems, and personal or familial factors. Despite discontinuing their studies, all participants expressed a desire to complete their memorization if given the opportunity, indicating a persistent sense of spiritual commitment and the wish to make amends. The effects of dropping out varied significantly among participants. Some reported positive academic outcomes, including renewed focus on school subjects, improved study habits, and relief from the stress associated with memorization. For these individuals, the end of hifz education allowed for greater time, mental space, and emotional balance, which supported their academic engagement. However, the majority experienced negative consequences, such as decreased motivation, anxiety about failure, difficulty adapting to school environments, and loss of study discipline. Feelings of inadequacy, social withdrawal, and fear of stigmatisation were also among the conditions that challenged academic development. In general terms, the study concluded that leaving hifz education should not only be seen as a failure, but also as a transitional experience whose effects depend on personal resilience, environmental support, and the degree of integration between formal and non-formal education systems. The study emphasised the decisive role of social support in coping with the academic adjustment process and difficulties experienced after dropping out of hifz education. Participants who received family, school, and peer support to have adapted to formal education more successfully.

Keywords: Religious Education, Hifz Education, Academic Development, Dropout Experiences, Educational Adaptation.

Giriş

Akademik gelişim, bireylerin kurumsal öğrenme yaşantıları boyunca bilgi, beceri ve tutum bakımından gösterdikleri ilerlemenin genel adıdır. Bu ilerleme yalnızca okul başarısını değil, bilişsel esneklik, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerin kazanılmasını da içerir.[1] Dolayısıyla akademik gelişim, bireyin yalnızca formel eğitim-okul performansını değil, şimdi ve gelecekteki öğrenme ve problem çözme potansiyeline dönük yansımaları da içeren gelişimsel bir süreçtir. Mevcut literatürde yüksek öğretim düzeyiyle yakından ilgili bir kavram olarak ele alınışına[2] karşın, akademik gelişimin üniversite yıllarını (lisans, lisans üstü vs.) da içine alan, bilişsel yapılar etrafında şekillenen temel akademik ilgilerin (okul ve okulda yer alan öğretim faaliyetleri ile ilgili) genel gelişim süreci olduğu anlaşılmaktadır.[3]

Araştırmacılar akademik gelişimi genellikle bilişsel, duygusal, motivasyonel ve sosyal olgular bağlamında inceler.[4] Bilişsel boyut, öğrenenin bilgi edinme, analiz ve sentez yapma gibi zihinsel süreçlerini içerir. Duygusal boyut, öğrenmeye ve buna ilişkin ortamlara, süreçlere yönelik ilgi, tutum ve öz-yeterlik algılarını kapsar. Motivasyonel boyut, öğrenenin yine bu öğelere yönelik içsel ve dışsal güdülerini tanımlar. Sosyal boyut ise akranlar, öğretmenler ve aile ile kurulan ilişkilerin öğrenme sürecine etkisine odaklanır. Bu boyutlar birbirinden bağımsız ya da kopuk değildir; aksine, karşılıklı etkileşim içerisindedir. Örneğin, yüksek öz-yeterlik algısına sahip bir öğrenci öğrenme ve buna ilişkin süreçlere, ortamlara (sınıf, laboratuvar, okul vs.) katılmaya daha fazla çaba gösterebilir, bu da bilişsel performansını yükseltebilir. Benzer şekilde

---

1 Barry Zimmerman, "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview", *Theory Into Practice* 41 (2002), 64-70.

2 Linda Evans, "What is academic development? Contributing a frontier-extending conceptual analysis to the field's epistemic development", *Oxford Review of Education* 50/4 (2024), 451-467; Suzanne Le-May Sheffield - Anna Serbati, "Our academic development stories: exploring identities, complexities, and experiences", *International Journal for Academic Development* 27/4 (2022), 301-305.

3 Aryn M. Dotterer vd., "The Development and Correlates of Academic Interests from Childhood through Adolescence", *Journal of Educational Psychology* 101/2 (2009), 509-519.

4 Maryam Hachem vd., "Social and Emotional Variables as Predictors of Students' Perceived Cognitive Competence and Academic Performance", *Canadian Journal of School Psychology* 37 (2022), 1-23.

olumlu zengin sosyal ilişkiler sözü edilen yapı ve bileşenlere dönük motivasyonu artırabilir ve öğrencinin akademik ilerlemesini destekleyebilir.[5]

Akademik gelişim, entelektüel, sosyal ve duygusal ilerlemeyi desteklediği için bireysel gelişimde merkezi bir role sahiptir. Araştırmalar, akademik başarının, karmaşık yaşam ve kariyer zorluklarına uyum sağlamak için çok önemli olan eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.[6] Ayrıca o, uzun vadeli başarı ve kişisel refahla ilişkili özellikler olan öz düzenleme, sebat ve dayanıklılığı teşvik etmektedir.[7] Akademik gelişim öz yeterlilik, akademik benlik ve kimlik oluşumuna katkıda bulunur. Nitekim araştırmalar, öğrenme deneyimlerinin bireylerin yeteneklerine olan güvenlerini şekillendirdiğini, motivasyonel duyguları etkilediğini göstermektedir.[8] Akademik katılım, iletişim ve işbirliği becerilerini güçlendirirken aynı zamanda kültürel farkındalığı teşvik ederek bireyleri giderek çeşitlenen sosyal yapı ve ortamlara katılmaya hazırlar.[9] Akademik gelişim istihdam fırsatları, finansal güvenlik ve sağlık gibi bir çok yaşamsal olguyla güçlü bir şekilde bağlantılıdır.[10] Daha yüksek eğitimsel kazanım daha fazla sosyal hareketlilik ve sivil katılım ile ilişkilendirilmiş ve bireysel akademik gelişimin daha geniş toplumsal faydalarına vurgu yapılmıştır.[11] Dolayısıyla akademik gelişim yalnızca bilgiye ve öğrenme ortamlarına

---

5 Dale H. Schunk - Maria K. DiBenedetto, "Motivation and social cognitive theory", *Contemporary Educational Psychology* 60 (2020), 1-10.

6 Deanna Kuhn, "Critical Thinking as Discourse", *Human Development* 62/3 (2019), 146-164.

7 Dale H. Schunk - Jeffrey A. Greene (ed.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (New York: Routledge, 2017).

8 Jacquelynne S. Eccles - Allan Wigfield, "From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation", *Contemporary Educational Psychology* 61 (2020), 101859.

9 James A. Banks, "The Construction and Historical Development of Multicultural Education, 1962–2012", *Theory Into Practice* 52/sup1 (20 Ekim 2013), 73-82; J. A. Banks, *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching* (New York & Londra: Routledge, 2016).

10 Philip Oreopoulos - Kjell G. Salvanes, "Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling", *Journal of Economic Perspectives* 25/1 (Mart 2011), 159-184.

11 R. D. Putnam, *Our Kids: The American Dream in Crisis* (New York: Simon & Schuster, 2015).

giden bir yol değil, aynı zamanda bütüncül bireysel gelişimin de ayrılmaz bir bileşenidir.

Akademik gelişim, uzun süren öğrenme yolculuğuna eşlik eden kişisel, sosyal ve çevresel faktörlerin bir kombinasyonu ile şekillenir. Hafıza, muhakeme ve dikkat gibi güçlü bilişsel yetenekler akademik ilerleme ve başarının temelini oluştururken, motivasyon -özellikle içsel motivasyon ve öz yeterlilik- öğrenme görevlerinde kalıcılığı ve etkin katılımı teşvik eder.[12] Öğrencilerin kendi ilerlemelerinin sorumluluğunu üstlenmelerine ve çeşitli akademik zorluklara uyum sağlamalarına olanak tanıyan hedef belirleme, zaman yönetimi ve üstbilişsel farkındalıklar gibi kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejiler de aynı derecede önemlidir.[13] Ebeveyn katılımı, teşviki ve yüksek beklentileri olumlu akademik sonuçlarla güçlü bir şekilde ilişkili olduğundan aile ve ev ortamları da hayati bir rol oynamaktadır.[14] Okul bağlamında öğretimin kalitesi, etkili öğretmenler, yapıcı geri bildirim ve destekleyici sınıf iklimi öğrenci başarısına önemli ölçüde katkıda bulunur ve akademik gelişimi ilerletir.[15] Akademik gelişim sürecinde, akranlar ve sosyal ilişkiler de kritik destek sağlar: olumlu arkadaşlıklar ve işbirliğine dayalı öğrenme fırsatları akademik performansı güçlendirir.[16] Daha geniş sosyoekonomik ve kültürel bağlamlar da önemlidir; istikrarlı yaşam koşulları öğrenmeyi kolaylaştırırken, kültürel bakımdan kapsayıcı ortamlar farklı bağlılıkları olan öğrencilerin gelişimine yardımcı olur.[17] Son olarak, akademik gelişim fiziksel ve duygusal esenlikle bağlantılıdır; yeterli uyku, beslenme ve psikolojik sağlık konsantrasyon, devamlılık ve genel okul başarısı ile pozitif ilişkilidir.[18] Bu faktörler birlikte ele alındığında, akademik gelişimin

---

12 Ulric Neisser vd., "Intelligence: Knowns and unknowns", *American Psychologist* 51/2 (1996), 77-101; Schunk - DiBenedetto, "Motivation and social cognitive theory".

13 Zimmerman, "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview".

14 Xitao Fan - Michael Chen, "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis", *Educational Psychology Review* 13/1 (2001), 1-22.

15 John Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (New York: Routledge, 2008).

16 Kethryn R. Wentzel - David B. Miele (ed.), *Handbook of Motivation at School* (New York: Routledge, 2016).

17 Selçuk R. Şirin, "Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research", *Review of Educational Research* 75/3 (2005), 417-453.

18 Shannon M. Suldo vd., "Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction", *School Psychology International* 27/5 (2006), 567-582.

tek bir etkinin sonucu olmadığı, bilişsel beceriler, öz düzenleme, destekleyici sosyal ilişkiler ve elverişli çevresel koşulların etkileşiminden ortaya çıktığı görülmektedir.

Akademik gelişimi olumsuz yönde etkileyen birçok faktör vardır. Zayıf bilişsel kapasite, anksiyete gibi psikolojik sorunlar, , destekleyici ve motive edicilikten uzak aile ortamları, düşük sosyoekonomik yaşam koşulları, okulun imajında bozukluk, yeterince etkileşim, iş birliği ve olumlu öğrenme imkanları sunmayan öğrenme ortamları, düşük akademik beklentiye ve zayıf öğretim performansına sahip öğretmenler vb. birçok faktörün etkisinden söz etmek mümkündür.[19] Olumsuz öğrenme ve okul deneyimleri de öğrencinin akademik gelişimini engeller. Öğrenciler başarısızlık deneyimlerine tekrar tekrar maruz kaldıklarında öğrenilmiş çaresizlik yaşayabilir ve bu da motivasyonlarını zayıflatır.[20] Uzun süren özürsüz devamsızlık, sınıfta kalma, ders tekrarı veya merkezi sınavlarda başarısız olmak gibi durumlar, bireylerin akademik gelişimlerinde izler bırakır ve okul terkine kadar varan bir dizi sonuca yol açar.[21] Jimerson, sınıfta kalan öğrencilerin lise ve üniversiteye geçiş oranlarının daha düşük olduğunu ve iş yaşamında daha sınırlı fırsatlara sahip olduklarını bulmuştur.[22] Benzer şekilde, okuldan uzaklaştırılma ya da disiplin cezaları öğrencilerin akademik bağlılığını azaltır. Skiba ve arkadaşları, bu tür cezaların öğrencilerin okuldan kopmasına ve uzun

---

19 Fan - Chen, "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis"; Oğuz Özbek, "Akademik Motivasyon ve Okul İmajı İlişkisi", *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi* 6/2 (2019), 150-162; David W. Putwain, "Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns", *British Journal of Educational Psychology* 77/3 (2007), 579-593.

20 Martin E. P. Seligman, *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life* (New York: Knopf, 1990).

21 Yahya Altınkurt, "Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20 (2015), 129-142; Russell W. Rumberger, *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About it* (Cambridge: Harvard University Press, 2011).

22 Shane R. Jimerson, "On the Failure of Failure: Examining the Association Between Early Grade Retention and Education and Employment Outcomes During Late Adolescence", *Journal of School Psychology* 37/3 (1999), 256-262.

vadede hapishaneye girmeye kadar varan bir dizi olumsuzluğa kapı aralayabileceğine dikkat çekmiştir.[23]

Hafızlık eğitimi, Kur'an-ı Kerim'in baştan sona ezberlenmesi ve bu ezberin korunarak hayat boyu muhafaza edilmesini amaçlayan bir eğitim sürecidir. Bu eğitimde birey, Kur'an ayetlerini doğru bir şekilde okumayı, anlamayı ve tecvit kurallarına uygun olarak ezberlemeyi öğrenir. Hafızlık, yalnızca metni zihinde tutma süreci değil; aynı zamanda disiplin, sabır, dikkat, süreklilik ve motivasyon gerektiren emek yoğun bir süreçtir. Farklı motivasyonlarla başlanan hafızlık eğitimi zamanla, birtakım gelişmelerin de etkisiyle yarıda bırakılabilmekte Türkçe literatürde "Kur'an kursu terki"[24] olarak adlandırılan neticeyle sonlanabilmektedir. Kur'an kursu terkinin arkasındaki faktörlere bakıldığında Kur'an ezberinin doğasından kaynaklı zorluklardan, öğrenci ve öğreticilerden, eğitim-öğretim yöntemlerinden, ailelerden, toplumsal talep ve beklentilerden, kurs ve barınma ortamlarından kaynaklı birçok soruna dikkat çekildiği görülmektedir.[25]

Hafızlık eğitimini yarıda bırakmak, öğrencinin Kur'an'ın bütününü ezberleme sürecini tamamlayamaması anlamına gelmekte olup yaygın din eğitiminde önemli bir problem alanı durumundadır. Literatürde, hafızlık eğitimi alan öğrencilerin önemli bir bölümünün ezberi tamamlamadan bu eğitimi bıraktığına dikkat çekilmiş ve alınabilecek önlemlerden söz edilmiştir.[26] Planlanan bir akademik sürecin kesintiye

---

23 Russell Skiba vd., "More Than a Metaphor: The Contribution of Exclusionary Discipline to a School-to-Prison Pipeline", *Equity & Excellence in Education* 47/4 (2014), 256-258.

24 Abdulkadir Şekerci - Ahmet Çakmak, "Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki", *Hitit İlahiyat Dergisi* 22/1 (2023), 359-392.

25 Helen N. Boyle, "Memorization and Learning in Islamic Schools", *Comparative Education Review* 50/3 (2006), 478-495; İrem Doğan - Cemil Osmanoğlu, "Türkiye'de Hafızlık Eğitiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 16 (2023), 149-174; Şekerci - Çakmak, "Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki", 385-390; Devie Yundianto vd., "Memorizing the Quran: Exploring Academic Hardiness, Self-Efficacy, and Perceived Social Support in Islamic Schools", *International Journal of Islamic Educational Psychology* 4/2 (2023), 225-243; Kübranur Demirel Çiftçi - Mustafa Fatih Ay, "Hafızlık Kur'an Kurslarında Terk: Bir Durum Çalışması", *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/2 (2024), 489-517.

26 Nik Md. Saiful Azizi Nik Abdullah vd., "Exploring the Challenges of Sustaining Qur'anic Memorization: A Case Study", *Journal of Islamic Educational Research* 6/1 (2021), 1-17; Mardianti Mardianti vd., "Problematics of Students Memorizing the Qur'an in

uğraması anlamına gelen hafızlık-Kur'an kursu terki ya da ezberi yarıda bırakma, sınıfta kalma ya da okul terki gibi eğitsel sorunlarla yapısal açıdan benzerlik taşır. Nitekim okul terkini konu edinen araştırmalar, bir eğitim programının planlanan hedefler doğrultusunda tamamlanamamasını yalnızca bireysel başarısızlık ya da eğitimin zorunlu-seçmeli oluşuyla değil; motivasyon, akademik uyum, kurumsal destek ve öğrenme ortamının niteliği gibi çok boyutlu değişkenler üzerinden açıklamaktadır.[27] Bu anlamda öğrencinin eğitim sürecine bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak bağlanma düzeyinin azalmasının terk riskini artırdığı gösterilmiştir.[28] Hafızlık eğitiminde terk olgusu da yoğun zihinsel yük, uzun süreli dikkat ve ezber gereksinimi, öğretici-öğrenci ilişkilerinin niteliği ve aile beklentileri gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir. Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar, hafızlık eğitimini yarıda bırakma ve buna bağlı olarak Kur'an kursu terkinin nedenlerinin motivasyon kaybı, pedagojik yetersizlikler ve psikososyal zorlanmalar etrafında kümelendiğini göstermektedir. Her iki durumda da birey, yaşadığı sorunun yapı ve büyüklüğüne bağlı olarak akademik performansta, öğrenme ortamlarına etkin katılımda, dolayısıyla daha nitelikli öğrenme yaşantıları geçirmede sorunlar yaşayabilir; özellikle sosyal çevrede olumsuz algılanma ve değerlendirilme durumuyla karşılaşabilir.

Hafızlık eğitimi literatüründe söz konusu eğitimi yarıda bırakmanın akademik gelişim ile, örneğin akademik özgüven, öğrenme-okul ilgisi, akademik kariyer hedefleri vb. ile ilişkisi kurulmamıştır. Oysa din eğitimi süreçlerinde yaşanan tıkanmaların yol açtığı sorunların incelenmesi bireylerin sağlıklı gelişimi, hususen akademik planlama ve geleceğinin selameti bakımından oldukça önemlidir. Bu tür incelemelerle ortaya konan bilimsel veriler bireylerin akademik gelişimlerini ve kariyer yönelimlerini desteklemek için etkili stratejiler geliştirilmesine olanak tanıyabilir. Özellikle erken müdahale programları, kişiselleştirilmiş rehberlik desteği, akademik başarısızlıkların uzun vadeli etkilerini

Maintaining Memorization Post-Pesantren (Case Study of Ushuluddin Faculty Students, UINSU)", *Indonesian Interdisciplinary Journal of Sharia Economics (IIJSE)* 7/2 (2024), 4174-4188.

27 Tinto, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45/1 (1975), 89–125.

28 Finn, J. D. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59/2 (1989), 117–142.

azaltmada anlamlı olabilir. Hafızlık eğitimini yarıda bırakma da dahil olmak üzere tüm başarısızlık deneyimlerinin bilimsel verilerle ele alınması, bireylerin öz-farkındalık ve akademik benlik algılarının geliştirilmesine, yeni öğrenme fırsatları oluşturmasına yardımcı olabilir. Böylece, bireylerin akademik ve kişisel gelişimleri daha sağlıklı bir şekilde desteklenebilir.

Bu araştırma hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın akademik gelişim üzerine olan etkilerini problem edinmektedir. Söz konusu problem kapsamında öncelikle hafızlık eğitimini bırakma nedenleri incelenmiş, ardından sırasıyla bırakmanın öğrenme ve derse yönelik ilgi üzerine etkisi, okula ve öğrenme ortamlarına uyuma etkisi, akademik çalışma alışkanlıkları ile geleceğe yönelik akademik ilgi ve yönelimler üzerine etkisi incelenmiştir.

1. Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama aracı-süreci, çalışma grubu ve verilerin analizi bilgilerine yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada durum çalışması model alınmıştır. Bu model belli bir olgusal gerçekliğin hiçbir dışsal etki ya da müdahaleye maruz bırakılmaksızın, olduğu gibi betimlenmesi esasına dayalı olup araştırmaya konu olan olay-durum, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.[29] Bu kapsamda 18 yaş ve üzerinde bulunan, hafızlığı yarıda bırakmış öğrencilerin görüşlerinden hareketle hafızlığı yarıda bırakmış olmanın akademik gelişim üzerindeki etkisinin ne/nasıl olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.2. Veri Toplama Aracı-Süreci

Araştırmanın verileri yüz yüze ya da online görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada hafızlığını yarıda bırakmış bireylerin üniversite eğitimlerine devam ederken ne gibi akademik sorunlar yaşadıklarını anlamak üzere görüşme formu hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan formun ilk bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerine dönük sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın akademik gelişim üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlanan açık

[29] Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2010), 77-86.

uçlu sorulara yer verilmiştir. Form yarı yapılandırılmış görüşme stilinde olup görüşme sürecini yapılandırmak amacıyla düzenlenmiştir. Bu tür araçlarda görüşmeci temel araştırma problemine sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir.[30] Hazırlanan görüşme formu öncelikle üniversitelerin Din Eğitimi Anabilim dallarında görevli, hafızlık eğitimi alanında akademik çalışma yapmış üç din eğitimi bilimi uzmanıyla incelenmiş, ardından Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğrenim görüp daha öncesinde hafızlığını yarıda bırakmış 3 öğrenciyle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler bizzat araştırmacılar tarafından, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu izni (No: 215; Tarih: 27.05.2025) alındıktan sonra yüz yüze ve online olarak yapılmıştır. Araştırmacıların bulundukları illerdeki katılımcılarla yüz yüze, diğer illerdeki katılımcılarla ise online iletişim araçları vasıtasıyla görüşülmüştür. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Etkili bir görüşme gerçekleşmesi için, yüz yüze görüşmelerde katılımcının rahat edebileceği bahçe, kafe vb. ortamlarda görüşmeler yapılmış ve yalnızca katılımcının olmasına dikkat edilmiştir.

1.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu gönüllülük esasında, amaçlı ve kartopu örneklem alma tekniğiyle oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme, nitel araştırmalarda en sık tercih edilen örneklem alma tekniklerinden biri olup genelde ele alının konuyu en iyi yansıtacağına ya da aydınlatacağına inanılan kitleye ulaşmayı amaç edinir.[31] Buna bağlı olarak kartopu tekniği de araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir.[32] Araştırma kapsamında Kayseri, İstanbul, Yalova, Kırıkkale illerinde bulunan, ilk-ortaöğretim ve lisans döneminde hafızlığı yarıda bırakmış bireylerle görüşmeler yapılmış, onlardan alınan referanslarla görüşmeci sayısına son şekli verilmiştir. Bu kapsamda toplam 27 katılımcıyla

---

30 Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018), 147-151.

31 Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018), 118.

32 Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018), 122.

görüşülmüştür. Katılımcıların demografik yapısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Değişkenler		**Sayı**	**%**
Cinsiyet	Kadın	19	70,4
	Erkek	8	29,6
Yaş grubu	18-24	17	63,0
	25-30	9	33,3
	31 ve üstü	1	3,7
Hafızlığa başlama yaşı	10-13 yaşlar arası	3	11,1
	14-18 yaşlar arası	5	18,5
	19 yaş sonrası	19	70,4
Hafızlığı bırakma aşaması	1-5 sayfa aralığı	10	37,0
	6-10 sayfa aralığı	6	22,2
	11-15 sayfa aralığı	6	22,2
	16-20 sayfa aralığı	5	18,5
Hafızlığın yarıda bıraktığı andaki eğitim durumu	Ortaokul	3	11,1
	Lise	5	18,5
	Üniversite	19	70,4
Genel Toplam		**27**	**100**

Tablo: Katılımcı Özellikleri

1.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen görüşmeler deşifre edilerek Word programına aktarılmış ve Nvivo10 programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, çeşitli metinlerin içeriğinin, naif bir okumayla kendini doğrudan ele vermeyen temel öğeleri doğrultusunda metodik, sistematik, objektif ve mümkünse nicel olarak sınıflandırılması ve yorumlanmasına dayanır.[33] Doküman incelemesine dayalı içerik analizinde veri seti biçim ve içerik açısından kontrol edildikten sonra öncelikle birçok kez okunarak anlaşılmaya çalışılır. Daha sonra araştırmanın temel ve alt soruları çerçevesinde oluşturulan tema ve kategoriler hesaba katılarak analize konu bölümlerden örneklem seçilerek bu tema ve kategorilere ayrılır. Analizi için seçilen ifadeler sözcük, görsel öğeler, karakter vs. olabileceği gibi cümle ve paragraf da olabilir.[34] Bu

[33] Nuri Bilgin, *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi / Teknikler ve Örnek Çalışmalar* (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2006), 2.

[34] Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018), 197-199.

araştırmada görüşme kayıtları arasında alt problemler ile doğrudan ilgili cümleler seçilerek çeşitli tema ve kategoriler altında tasnif edilmiştir. Oluşan veri seti önce sayısal durum itibariyle gözden geçirilmiş doğrudan altındılar eşliğinde raporlanmıştır. Doğrudan alıntılarda katılımcıların demografik özelliklerini yansıtmak üzere alıntının hemen yanında parantez içinde belli kısaltmalar kullanılmıştır Örneğin (K1, K, 6-10, LE) şeklindeki kısaltmada K1 katılımcının kodunu, K katılımcının "Kadın" olduğunu (E: Erkek; K: Kadın), 6-10 katılımcının 6-10 sayfalar arasında günlük ezber verirken hafızlığı bıraktığını, LE ise lisans düzeyinde ya da lisans eğitimi esnasında hafızlığı bıraktığını göstermektedir (LÖ: Lisans eğitimi öncesi; LE: Lisans eğitimi esnasında).

2. Bulgular

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular aşağıda farklı alt başlıklar çerçevesinde organize edilerek sırasıyla sunulmuştur.

2.1. Hafızlık Eğitimini Yarıda Bırakma Nedenleri

Eğitimde devamlılık başarı için önemli bir gerekliliktir.[35] Özellikle hafızlık gibi yoğun dikkat, emek ve zaman gerektiren eğitsel süreçlerde devam akademik başarı için vazgeçilmez bir yere sahiptir. Türkiye'deki yaygın hafızlık geleneğinde yarım-çeyrek ya da sûre hafızlığı gibi bir uygulama bulunmadığı için *Hafızlık Belgesi* alınarak sonuçlanmamış hafızlık eğitimi genelde yarım kalmış, eksik bırakılmış olarak algılanmaktadır. Bu noktada akla yarım bırakma nedenleri gelmektedir. Her eğitsel faaliyette olduğu gibi hafızlık eğitiminde de zaman zaman tıkanmalar olabilmektedir. Bu kapsamda katılımcılara "Hafızlığınızı yarıda bırakma nedeni nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlar yoğunluklarına göre sırasıyla; "Örgün eğitimle birlikte hafızlık kaynaklı nedenler" (n=9), "Hafızlık merkezindeki öğretici kaynaklı nedenler" (n=8), "Ezber sisteminin değişmesinden kaynaklı nedenler" (n=8), "Ailevi nedenler (Evlilik, hacca gitmek, salgın hastalık vs.)" (n=4) ve "Diğer nedenler" (n=3) şeklinde gruplandırılabilir. Konuya ilişkin görüşleri yansıtan örnekler aşağıda verilmiştir.

> "Hem üniversiteye devam edip hem de hafızlığı aynı anda götürmeye çalışıyordum. Bunun yanında ekstra kurslara da gidiyordum. Böyle olunca ne tam hafızlığa odaklanabiliyordum ne derslerime…" (K22, E,

[35] Gil Keppens, "School absenteeism and academic achievement: Does the timing of the absence matter?", *Learning and Instruction* 86 (2023), 101769.

11-15, LE); "…. 11. sınıfa geldiğimde artık üniversite sınavına hazırlanmaya başlamam gerekiyordu…" (K27, K, 6-10, LÖ); "Asıl sebebi hocamızın da yeteri kadar ilgilenmemesiydi…" (K12, K, 6-10, LE); "… Bir de hocaların sert tutumu ve disiplin adı altında baskı oluşturmaları da …" (K15, K, 1-5, LE); "Hocaların biz öğrencilere karşı tutumları ve tavırları tutarsız olduğu için …" (K19, E, 11-15, LÖ); "…Getirdikleri koro sisteminin şartları ağır olduğundan 1 yıl içinde hafızlığımı tamamlayabileceklerine inanmadığım için…" (K1, K, 16-20, LE); "Devam ettiğim kursta sistem değişince hocalarım okul ile kurs arasında bir tercih yapmamızı istediği için…" (K16, K, 1-5, LE); "Kursumda sistem değişikliğine gidildi. Bu sistem değişikliğinde de okulumuzu dondurmamızı istediler…" (K25, K, 1-5, LE); "Evlendiğim için ve yatılı bir kursta kalarak yapamadığım için bırakmak zorunda kaldım" (K12, K, 6-10, LE) ; "… Kurstaki arkadaşlardan sonra gelmeme rağmen onlardan daha hızlı ilerlediğim için beni göndermeye çalıştılar" (K7, K, 11-15, LE); "Eğer şehir değişikliği yapmasaydım hafızlığıma devam edecektim" (K17, E, 6-10, LÖ); "Kaldığım yurttaki yemekler bana uygun değildi ve sağlığımı bozuyordu…" (K15, K, 1-5, LE); "Sürekli kurs tatil ediliyordu. …" (K12, K, 6-10, LE); "Korona durumunun psikolojik olarak beni etkileyeceğini düşündüğümden dolayı…" (K6, K, 16-20, LÖ).

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi hafızlık eğitimini yarıda bırakma nedenlerinin başında hafızlığı örgün eğitimle birlikte yürütme şeklindeki uygulamadan kaynaklı zorluklar/zorlanmalar gelmektedir. Özellikle lisans eğitiminin yükü, ayrıyeten bu öğrencilerin devam ettikleri kurs, seminer vb. eğitimlerin yanına hafızlık da eklenince ciddi zorlanmalar oluşmaktadır. Bunu özellikle öğreticilerden kaynaklı sorunlar ile hafızlık eğitimi veren kurumlardaki eğitim sisteminin düzensizliğinden ve ani-düzensiz değişmesinden kaynaklı zorluklar izlemektedir. Özellikle koro sistemine geçilmesi birçok öğrencide olumsuz etki meydana getirmiş görünmektedir. Şehir değişikliği, evlilik, salgın hastalık, bireysel akademik idealler vb. birçok husus da yine bu noktada hafızlık eğitimini yarıda bırakmaya neden olmuş görünmektedir. Kur'an kursu terkini konu edinen araştırmalarda öğretici değişikliği, rehberlik eksikliği, cezalar; başarısızlık, akran etkisi, kurs hayatını rutin ve sıkıcı bulma, aile baskısı, aile bütünlüğünün bozulması ve evlilik gibi

sorunlara dikkat çekilmiştir.[36] Görüldüğü gibi veriler birbiriyle belli ölçülerde örtüşmektedir. Ancak burada ilginç olan katılımcıların tamamının "Tekrar imkânınız olsa hafızlığınızı tamamlar mısınız?" şeklindeki ilave soruya "Evet" yanıtı vermiş olmasıdır. Görüldüğü gibi hafızlık eğitimine başlayıp bir şekilde yarıda bırakmış kişilerde bu eğitimi tamamlama yönünde belirgin bir telafi isteği bulunmaktadır.

2.2. Hafızlık Eğitimini Yarıda Bırakmanın Öğrenme-Ders İlgisine Etkisi

Öğrenme ilgisi akademik gelişimin temelinde yer alır. Bireylerin okula, sınıfa, derse ve bunlarla ilgili akademik etkinliklere yöneliminin arkasındaki en temel güç öğrenmeye ve öğrenme fırsatları içeren etkinliklere olan ilgi ve şevkidir. Merak ve bundan beslenen öğrenme, araştırma, öğrenerek ilerleme ilgisi olmadığında okuldaki etkinliklerle kurulan ilişkiler zayıflamaya başlar. İşte bu kapsamda araştırmaya katılanlara "Hafızlığı yarıda bırakmak öğrenemeye ve derslere olan ilgi ve şevkinizi etkiledi mi, nasıl?" sorusu yöneltilmiştir. Soruyu yanıtlayan 27 katılımcıdan 7'si bu durumun, yani hafızlığı yarıda bırakmanın öğrenme ve derslere dönük ilgilerini olumlu etkilediğini, 14'ü olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Kalan 6 katılımcı ise bu yönde herhangi bir olumlu- olumsuz etki oluşmadığını ifade etmiştir. Öncelikle olumlu etkiden söz eden katılımcı görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

> "… Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da ezberlediğim kısımları unutmamak için sürekli tekrarlar yapıyordum. Derslerde ezber yeteneğimin iyice geliştiğini ve dersleri daha iyi kavrayabildiğimi görünce derslere olan ilgi ve merakımda iyice artmış oldu…" (K11, K, 6-10, LE); "Hafızlığı yarıda bıraktım en azından artık derslerimde daha çok başarılı olayım dedim. Bu durumda kendimi geliştirmeye dönük motivasyonumu olumlu yönde etkilemiş oldu" (K13, K, 16-20, LE); "… Hafızlıkta bastırılan ilgim ve merakım hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra özgürlüğüne kavuşmuş oldu…" (K15, K, 1-5, LE); "… Hafızlığı yarıda bırakmış olsam da derslere başladığım zaman sınıftaki arkadaşlardan daha bilgili hale gelmiş oldum. Hocalarımda bunu bildiğinden dolayı soruları bana yöneltmeleri, arkadaşına yardımcı ol demeleri derslere olan ilgimi ve merakımı daha çok arttırmış oldu…" (K18, E, 1-5, LÖ); "Lisedeyken hafızlığı yarıda bıraktığım süreçte, hafızlığı zaten yarıda bıraktım derslerimde daha çok başarılı olmalıyım dedim. Kendimi hep

[36] Şekerci - Çakmak, Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki", 386-388.

olumlu yönde kamçılamaya çalıştım…" (K27, K, 6-10, LÖ); "Hafızlık yaparken ezber yeteneğimin bayağı iyi olduğunu öğrendim ve hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da bu yeteneğimin daha çok farkına vararak derslerime karşı daha çok ilgili oldum. Özellikle ezber gerektiren derslerde daha başarılı oldum…" (K5, K, 1-5, LE)

Yukarıda verilen örneklere bakıldığında araştırmaya katılan birçok öğrencinin yarıda bırakma deneyiminden öğrenme ve derslere olan ilgi yönüyle olumsuz etkilenmediği anlaşılmaktadır. Bu katılımcılar hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın öğrenme ve okul ilgileri üzerinde herhangi bir olumsuz etkisinin olmayışını ezber ve motivasyon konusundaki önceki yetkinlikleri yanında ezber yapmanın kendilerine, özellikle öğrenme sürecine ve kimi derslere olan katkısıyla açıklamışlardır. Ancak yine de ezber sürecinden öyle ya da böyle ayrıldıktan sonra oluşan rahatlama hissi onlarda güçlü bir akademik telafi ve odaklanma duygusu oluşturmuş gibi görünmektedir. Yine yukarıdaki örneklerde hafızlık sonrası devam eden akademik yaşamla kurulmaya çalışılan uyum sürecinin sosyal destekle güçlü bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Fakat bu durum her katılımcı için geçerli olmamaktadır. Olumsuz etkilerden söz eden katılımcı görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

"…Hafızlığı yarıda bıraktım tamamlayamadım, okulum da aynı şekilde mi olacak diye düşünmeye başladım... Halen bu durumu aşabilmiş değilim" (K16, K, 1-5, LE); "Hafızlığı yarıda bırakmak beni rahatlığa ittiği için bir tembellik hissi oluşturuyor... Bu durumu aşmam 1.5-2 yılımı aldı..." (K17, E, 6-10, LÖ); "Hafızlığı bıraktıktan sonraki 9 ay boyunca bu eksiklik hissini üstümden atamadım. Bu süreç, öğrenmeye olan ilgim ve merakım, kendimi geliştirmeye dönük motivasyonumu iyice düşürmüş oldu..." (K2, K, 16-20, LE); "…Şu anda bu durum aynı şekilde devam ediyor. İçimde hep başaramayacağım, bu da olmayacak hissi ile yaşıyorum" (K26, K, 16-20, LE); "Özellikle kendimi geliştirmeye dönük motivasyonumu çok olumsuz yönde etkiledi..." (K3, K, 6-10, LE); "Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra okula odaklanmakta çok zorlandım. Büyük bir hayal kırıklığı oluştu üstümde. tefsir alanından ilerlemek istediğim için hafızlığı yarıda bırakmam benim derslerime olan öğrenmeye olan ilgi ve merakımı olumsuz yönde etkilemiş oldu… Bu durumu aşmam 6 ayımı aldı" (K4, K, 11-15, LE); "Hafızlığı yarıda bıraktığımda 12. sınıftaydım ve üniversite sınavına girmek bile istemiyordum… Üzerimde oluşan o başaramama hissi böyle düşünmeme ve dersleri savsaklamama neden oldu..." (K6, K, 16-20,

LÖ); "… Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra zihnimin daha çok bulanıklaşmaya başladığını ve derslerime karşı merakımın azaldığını fark ettim…" (K8, K, 11-15, LE); "… Okula gelmeye başlayınca derslerin nasıl dinlenildiğini bile unuttuğumu fark ettim… Öğrenmeye olan merakım, ilgimde iyice boş vermişlik aşamasına gelmişti… Bu durumu aşmam neredeyse 1,5-2 yılımı aldı" (K9, K, 1-5, LE)

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi hafızlık eğitimini yarıda bırakmayla oluşan psikolojik çıktılar birçok katılımcının öğrenmeye-derslere olan ilgisini olumsuz etkileyebilmektedir. Hafızlığı yarıda bırakmış olmanın beraberinde getirdikleri gelecekteki öğrenme süreçlerini bulanıklaştırdığı, başarısız olma endişesini derinden derine beslediği görülmektedir. Yine bu yarım kalmış deneyimin ardında bıraktıkları birçok katılımcının duygu dünyası ile çalışma/öğrenme alışkanlıklarını da olumsuz etkilemiş görünmektedir. Bu bağlamda katılımcı görüşleri içinde yer alan rahatlık, tembellik, eksiklik ve başaramama ve boş vermişlik hisleri ile okula odaklanamama, zihinsel bulanıklık, merakın azalması ve derslerin nasıl dinlenildiğini unutma türü kayıplara dikkat çekmek gerekir. Bu tür örneklerde bırakmaya ve akabinde oluşan akademik olumsuzluklara yol açan ortak faktörlerin olabileceği de akıldan uzak tutulmamalıdır. Nitekim öğrenciyi hafızlıktan uzaklaştıran asıl neden ya da nedenler daha sonra o öğrencinin örneğin üniversite ortamına uyum sağlamasını da sınırlandırmakta olabilir. Bu tür olumsuz örneklerin genellenemeyeceğini gösteren örnekler de vardır. Nitekim araştırmaya katılan ve söz konusu eğitimi yarıda bırakan birçok katılımcı bu durumun kendilerini olumlu-olumsuz herhangi bir şekilde etkilemediğini dile getirmiştir. İlgili örnekler aşağıda verilmiştir.

"Hafızlığa başlamadan önce de derslerime ilgim ve merakım hep vardı. Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da bu aynı şekilde devam etti" (K12, K, 6-10, LE); "…Sürekli yarıda bıraktığım kısımların tekrarını yapıyordum… alemin ve çevremin sürekli dinî alanlarla uğraşmalarından ve böyle bir çevrede bulunmamdan dolayı pek etkilenmediğimi düşünüyorum" (K19, E, 11-15, LÖ); "Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da öğrenmeye olan ilgi ve merakımda herhangi bir değişiklik olmadı. Çünkü hafızlığa hep bir kazanç olarak bakıyordum" (K20, E, 1-5, LÖ); "Hayır, etkilemedi. Çünkü öğrenmeye olan ilgimi daha çok ön plana koymuştum… Hafızlıktan önce de öğrenmeye ilgim ve merakım hep vardı. Artık kendimi tamamen derslerimi daha iyi öğrenmeye adadım" (K22, E, 11-15, LE); "Hayır, etkilemedi… Çünkü

hafızlığı yarıda bırakmaya bir kayıp olarak bakmıyordum. Böyle olunca da herhangi bir etkisi olmamış oldu" (K24, E, 1-5, LÖ).

Örneklerden anlaşıldığı kadarıyla öğrenme ve okula dönük ilgilerini, özellikle akademik yönelimlerini tamamen hafızlık üzerine kurmayan, öncesinde de belli bir öğrenme ilgi ve merakına sahip olan ve bunu sürdürülebilen, başarabildiği kadarıyla ezberlerini bir kazanç olarak gören ve bunu bir şekilde korumaya çalışan katılımcılarda hafızlık yarım da kalsa bu durum öğrenme ve derslere olan ilgi üzerinde olumsuz bir etkide bulunmamaktadır. İleride farklı başlıklar altında verilen örneklerde de görüleceği gibi gerek kişisel ilgi gerekse çevresel baskı ve yönlendirmelerle hafızlık eğitimine başlayıp başarısız olan birçok katılımcıda, bu aşırı derecede odaklanma ve ezberi merkeze alma eğiliminin akademik ilgi, mesleki tercih ve kariyer planları üzerinde ciddi olumsuz yansımaları olabilmektedir.

2.3. Hafızlık Eğitimini Yarıda Bırakmanın Okula-Öğrenme Ortamlarına Uyuma Etkisi

Akademik gelişimde önemli konulardan birisi öğrenme-öğretme ortamlarına ve eğitim kurumlarına uyumdur. Okula, sınıfa, mescide, kütüphaneye, laboratuvara vs. uyum sağlamak, bu tür mekanlarda sunulan bilgi ve becerileri etkin bir şekilde öğrenmek için temel bir gerekliliktir. Araştırma kapsamında katılımcılara öncelikle "Hafızlığı yarıda bırakmak okula ve öğrenme ortamlarına uyumunuzu etkiledi mi, nasıl?" sorusu yöneltilmiştir. Soruyu yanıtlayan 27 katılımcıdan 3'ü bu durumun, yani hafızlığı yarıda bırakmanın kendilerini söz konusu uyum noktasında olumlu etkilediğini, 10'u olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Geri kalan 14 katılımcı ise olumlu-olumsuz herhangi bir etkinin varlığından söz etmemiştir. Aşağıda olumlu bir etkiden söz eden katılımcı görüşleri örneklendirilmiştir.

> "Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra sınıf, kütüphane gibi öğrenme ortamlarına ilgim daha çok arttı… Kafam rahatlamış bir şekilde öğrenme ortamlarına girince sınıf, kütüphane gibi ortamlarda kaygımın daha çok azaldığını fark ettim…" (K1, K, 16-20, LE); "…Hafızlığa devam ettiğim süreçte sadece kurs ve okul döngüsüne girmiştim. Kütüphane, okul bahçesi ve konferans salonu gibi ortamlarda bulunamıyordum… Hafızlığı yarıda bırakıp tamamen okula gelmeye başlayınca bu gibi ortamlara olan uyumum da daha çok artmış oldu. Artık sınıfımla daha çok vakit geçirmeye ve daha uyumlu bir sınıf arkadaşı haline geldim."

(K26, K, 16-20, LE); "… Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra kütüphaneye daha çok gitmeye başladım. Artık ilgi alanım değiştiği için kendimi bu ortamlarda daha rahat ve hedefime yönelik çalışmalar yaparken buldum… Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra bir üzerimde bir rahatlama oluştu…" (K5, K, 1-5, LE).

Yukarıdaki örneklerden anlaşılacağı üzere hafızlık eğitimini yarıda bırakan kimi katılımcılar yoğun hafızlık eğitiminden uzaklaştıktan sonra akademik ortamlara daha etkin biçimde katılabilmişlerdir. Söz konusu etkin katılım, onların kendi ifadesiyle ezber sürecini bırakmalarıyla kendilerinde oluşan rahatlamanın, azalan kaygıların, artan zamanın, değişen ilgi alanlarının bir sonucudur. Bununla beraber yukarıdakilerden hayli sayıda fazla bir katılımcı kitlesi ise olumsuz değerlendirmelerde bulunmuştur. Hafızlığı yarıda bırakmanın okula ve öğrenme ortamlarına uyumlarını olumsuz etkilediğini belirten katılımcı görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

"… Sınıf ve kütüphane gibi ortamlara girdiğimde boğuluyor gibi hissediyordum... Ancak kütüphanelere uyum sağlamada halen daha zorluk çekiyorum" (K13, K, 16-20, LE); "Evet, ilk zamanlar… Sınıf ve kütüphane gibi ortamlara girdiğim zaman insanlar sanki hafızlığı yarıda bıraktığımı biliyormuş ya da o başarısızlığımı görüyormuş gibi hissettirdi... Biraz zaman geçtikten sonra aslında insanların böyle düşünmediğini… fark ettim" (K14, K, 1-5, LE); "…Bir de etraftan bu çocuk hafızlığı yarıda bırakmış eleştirileri duymaya başlayınca... Hafızlığı yarıda bıraktığımı söyleyince dinden uzaklaşmışım gibi bir tavır sergilemişlerdi… Bu süreci aşmam da 1,5-2 yılımı aldı. O süreçte edindiğim birkaç arkadaş sayesinde bu durumu aşmaya çalıştım" (K17, E, 6-10, LÖ); "... İletişim kurma becerilerimi düzeltmem neredeyse 5-6 ayımı almış oldu. Bunu kalabalık ortamlara daha çok girerek aşmaya çalıştım. Seminerlere, kitap tahlillerine, söyleşilere katıldım…" (K2, K, 16-20, LE); "…Sınıf ve kütüphane gibi ortamlara girdiğimde en arkalarda en köşe kısımlarda oturmama neden oluyordu…" (K23, E, 11-15, LÖ); "… Kendimi o ortamda bulunan kişilerden soyutlamaya çalıştım ve gitgide içe kapanık hale geldim. Bu durumu aşmam 3 ayımı aldı…" (K3, K, 6-10, LE); "... Sınıf veya kütüphane gibi ortamlara girdiğimde uzun süre o ortamlarda kalamadığımı en fazla yarım saat veya kırk dakika durabildiğimi fark ettim. Uzun süre kımıldamadan ders çalışamaz olmuştum... Bu durum hâlâ aynı şekilde devam ediyor" (K8, K, 11-15, LE); "Çıkıp bir şiir okumaya, kitaptan bir söz okumaya

> bile çekinir hale gelmiştim... Bu durumu aşmam 9 ayımı aldı…. Her adım attığımda sen bunu da başaramazsın hissi geliyordu kendimi geri plana atıyordum... Bu durumda kendi öz benliğimin zedelenmesine neden oluyordu…" (K9, K, 1-5, LE).

Yukarıda verilen örneklerde hafızlık eğitimini yarıda bırakmış birçok kişinin ilerleyen öğrenim hayatında, özellikle okul ve öğrenme ortamlarına katılım noktasında karşılaştıkları sorunların olumsuz etkilerini görmek mümkündür. Katılımcı ifadelerine de yansıdığı üzere yarıda bırakma, yetersizlik algısından başlayarak kötü hissetmeye, içe kapanmaya, geri planda kalmaya, hatta en köşede oturmaya varan bir dizi izolasyona yol açmaktadır. Daha ilginç olanı ise kimi katılımcıların çevresinden dinden uzaklaşmış muamelesi görmesi, hatta zorbalamaya varan durumlarla karşılamış olduğunu not etmesidir. Kimi katılımcıların boğuluyormuş gibi hissetmekten kendini sınıftan ve öğrenme ortamından soyutlamaya, oradan da öz benliğinin yitimine varan bir dizi olumsuz sonuca dikkat çekmesi hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın uzun vadeli etkilerini daha iyi anlama noktasında dikkat çekicidir. Diğer taraftan hafızlık eğitimini bırakmayla yaşanan olumsuzlukların aşılmasının katılımcıların 2-3 ay ila birkaç yılına mâl olduğu görülmektedir. Dahası hâlâ bu tür olumsuzlukların etkisi altında olduğundan söz eden katılımcılar vardır. Yaşanan olumsuzlukların aşılmasında arkadaş ve çevrenin desteğinin ne kadar önemli olduğu da anlaşılmaktadır. Kimi katılımcı daha çok kalabalık ortamlara girerek kimisi ise bol bol okuma yaparak yaşadığı sorunları aşmaya çalışmıştır. Bununla beraber araştırmaya katılanların yaklaşık yarısının bu tür bir olumsuzluk bildirmemesi ilginçtir. İlgili örnekler aşağıdadır.

> "Hayır, etkilemedi. Çünkü arkadaş çevrem bu ortamlarda bana hep destek oldular…" (K19, E, 11-15, LÖ); "Hafızlığa başlayıp yarıda bıraktığım zaman küçük yaşlarda olduğumdan dolayı okula ve öğrenme ortamlarına uyumuma herhangi bir etkisi olmamış oldu" (K20, E, 1-5, LÖ); "Hayır, etkilemedi. Çünkü ben hafızlığa bir kursa bağlı olarak gitmiyordum. Kaldığım yurttaki hocam ile saat belirlemiştik ve o saatlerde hocama ezber vermeye gidiyordum" (K21, E, 6-10, LE); "Hayır, etkilemedi. Hafızlığa bir kursa gitmiyordum. Üniversite için kaldığım yurttaki hocam ben ve bazı arkadaşlarıma hafızlık eğitimi veriyordu…" (K22, E, 11-15, LE); "... Sınıf ortamındaki arkadaşlarım falan değişmeyince bu ortamlarda herhangi bir sorun yaşamamış oldum" (K24, E, 1-5, LÖ); "... Bu da benim kendimi sürekli

motive etmemden kaynaklı olduğunu düşünüyorum" (K25, K, 1-5, LE); "Hayır, etkilemedi. Hafızlığa başlamadan önce de lisede uyumlu bir insandım hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da bu ortamlara uyumum aynı şekilde devam etti…" (K27, K, 6-10, LÖ); "Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da okulda veya öğrenme ortamlarımda uyum sorunu yaşamadım. Bu da benim öncesinde de aktif bir öğrenci olmamdan kaynaklıydı…" (K4, K, 11-15, LE).

Yukarıdaki örneklerden anlaşıldığı gibi hayatının bir döneminde hafızlık eğitimine başlamış ancak çeşitli nedenlerle bu eğitimi yarıda bırakmış kişilerin tamamında öğrenme ortamlarına uyumla ilgili olumsuz sonuçlar ortaya çıkmamaktadır. Bu sonucun oluşmasında katılımcıların kişilik yapısının (aktif, uyumlu vb.), özellikle öz güven ve içsel motivasyon kaynaklarının, çevresel bilinç ve sosyal desteğin, hafızlık yapma şeklinin, yarıda bırakmanın yaşının özellikle erken yaşlarda bırakmış olmanın belirgin etkileri olduğu görülmektedir. Gerek daha önce üzerinde durulan olumsuz çıktılar gerekse hemen yukarıda verilen örnekler, kişilik yapısı ve sosyal desteğin akademik başarısızlıkların yarattığı olumsuzlukları yönetmede belirgin bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

2.4. Hafızlık Eğitimini Yarıda Bırakmanın Akademik Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi

Akademik çalışma alışkanlıkları eğitim öğretim süreçlerinin önemli bir etkenidir. Güçlü akademik çalışma alışkanlıklarının akademik başarıyı geliştirdiğine dair çok sayıda bilimsel veri bulunmaktadır.[37] Erken yaşlardan itibaren gelişmeye başlayan ve içinden geçirilen öğrenme yaşantılarıyla şekillenen akademik öğrenme ve çalışma alışkanlıkları zaman içerisinde kemikleşerek ilerleyen yaşamdaki birçok deneyimi etkilemektedir. Hafızlık eğitimi de akademik etkinlikler içerdiğinden dolayı bu yönüyle incelenmesi gereken bir deneyimdir. Bu kapsamda katılımcılara "Hafızlığı yarıda bırakmak akademik çalışma alışkanlıklarınızı etkiledi mi, nasıl?" sorusu yöneltilmiştir. Yukarıdaki soruyu yanıtlayan 27 katılımcıdan 8'i hafızlığı yarıda bırakmanın

[37] Perimala Silverrajoo - Aminuddin Hassan, "Relationship between Study Habits and Academic Achievement among Health Science Students", *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 8/7 (2018), 763-780; Mahwish Rabia vd., "A Study on Study Habits and Academic Performance of Students", *International Journal of Asian Social Science* 7 (2017), 891-897.

kendilerini bu yönde olumlu etkilediğini, 13'ü olumsuz etkilediğini belirtmiştir. 6 katılımcı ise görüş bildirmemiştir. Olumlu bir etkiden söz eden katılımcı görüşlerine ilişkin örnekler şöyledir:

> "... Derslerime aktif katılım sağladım, hazırlıklı gelmeye çalıştım. Derslerimi daha dikkatli ve odaklanarak dinlemeye özen gösterdim…" (K18, E, 1-5, LÖ); "… Ezbere verdiğim süreyi artık kitap okumaya veriyordum…" (K21, E, 6-10, LE); "... Artık derslere hazırlıklı gelip etkin bir şekilde dersleri dinleyebiliyordum..." (K26, K, 16-20, LE); "… Derslerde sürekli ezberleyip vermem gereken sayfaları düşünüyordum, bu derste kaygılanmama neden oluyordu... Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra artık böyle bir sorumluluğum olmadığı için derslere daha çok aktif bir şekilde katılmama ve dersleri daha etkin bir şekilde dinlememe neden oldu" (K5, K, 1-5, LE); "… Hafızlık yaparken kazandığım çalışma alışkanlığımı aynı şekilde devam ettirmem derslerime devam motivasyonumu da olumlu yönde etkilemiş oldu" (K11, K, 6-10, LE); "Hafızlıkla birlikte görsel ve işitsel hafızamın daha çok geliştiğini gördüm. Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da bu gelişimim hem derslere aktif katılımımda hem derslere hazırlıklı bir şeklide gelmemde hem de derslerde not tutmamda olumlu bir yönde etkilediğini gördüm…" (K4, K, 11-15, LE); "… Hafızlığa devam ederken uyku problemleri yaşıyordum. Okula geldiğimde derslerin sadece ilk yarım saatinde uyanık kalabiliyordum. Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra… dersleri dinlemeye olan dikkatim ve odaklanmam bayağı artmış oldu. Artık dersleri can kulağıyla dinlemeye ve not tutmaya başlamıştım" (K15, K, 1-5, LE)

Yukarıdaki örneklerde katılımcılar hafızlık eğitimini yarım bıraktıktan sonra okul derslerine daha iyi odaklanabildiklerini, derslere daha hazırlıklı geldiklerini, hafızlıkta ezberi yetiştirme-yetiştirememe kaygısı ile uyku sorunlarının yol açtığı olumsuzlukları aşarak daha nitelikli öğrenme yaşantıları geçirmeye başladıklarını dile getirmişlerdir. Kimi katılımcılar daha etkin kitap okuduklarını, hafızlık yaparken kazandıkları çalışma alışkanlıklarını daha etkin biçimde kullanabildiklerini dile getirmiştir. Her ne kadar yukarıda zikredilen hususlar katılımcılarca hafızlık eğitimini yarıda bırakma olgusu üzerinde kurgulanmış olsa da aslında bu tür "olumlu" yansımalar hafızlık eğitiminin bir şekilde bitmesinin doğal bir sonucu gibi de anlaşılabilir. Yani burada dile getirilen olumlu hususlar hafızlık eğitimini yarıda bırakmaktan ziyade bu eğitimin bir şekilde sona ermesi ve daha rahat

öğrenme-okul koşullarına geçilmesiyle ilişkili olabilir. Bununla beraber birçok katılımcı söz konusu yarıda bırakma olgusunun kendi çalışma alışkanlıklarında ciddi sorunlara yol açtığı kanaatindedir. Bununla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

> "… Hafızlığı bıraktıktan sonra bireysel ders çalışma alışkanlığımı geri kazanmakta çok zorlandım. Bu durumu aşmam 1,5 yılımı aldı... Özellikle kursun üzerimde bıraktığı alışkanlık yüzünden sınavlara hep son gün çalıştım. Halen bu etkileri devam ediyor..." (K1, K, 16-20, LE); "Hafızlığı yarıda bırakmak, okula gitme isteğimi, derslere katılma isteğimi azalttı... Bu süreç neredeyse 2 yılımı aldı" (K3, K, 6-10, LE); "…Sanki çürük bir binanın üstüne temel atmaya çalışıyormuşum gibi hissettiriyordu… Bu durumu hâlâ aşmaya çalışıyorum" (K16, K, 1-5, LE); "… Derse girdiğimde daha çok susmayı ve arka taraflarda oturmayı tercih ediyordum…" (K17, E, 6-10, LÖ); "… Derslere çalışmak istemiyordum, dersleri dinlemekte zorlanıyordum…" (K19, E, 11-15, LÖ); "… Özellikle lisans 2. sınıfta hafızlığı yarıda bırakmış olmamın verdiği eksiklik hissi derslere istemeyerek gelmeme, derslerden zevk alamamama neden oldu… (K2, K, 16-20, LE); "Hafızlığı yarıda bırakmış olmamın üzerimde bıraktığı eksiklik ve yetersizlik hissiyle birlikte derslere hazırlıklı da gelmek istemiyordum… Hâlâ bu durumun devam ettiğini düşünüyorum" (K23, E, 11-15, LÖ); "… Derslere girdiğimde uzun süre ders dinlemeye tahammül edemez bir hale gelmiştim… Ders bitsin de hemen eve gideyim kafasında oluyordum … Derslerde not bile tutamıyordum" (K9, K, 1-5, LE); "…Derslere karşı olan odağımı da kaybetmiş oldum… Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra artık böyle ezber yapmadığım için ezber kabiliyetimi zaman geçtikçe de kaybetmeye devam ediyorum" (K8, K, 11-15, LE).

Yukarıda verilen örneklerden anlaşıldığı üzere hafızlık eğitimini yarıda bırakmak birçok öğrencinin çalışma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilemiştir. Katılımcılar çalışma alışkanlıkları bağlamında oluşan olumsuz etkileri genelde ders eksenli (derse hazırlıklı gelme ve aktif katılım sağlama, konuya odaklanma, etkin dinleme, not alma vs.) bir anlatımla açıklamış olsa bu durumun bir sınırlılık olmadığı söylenebilir. Nitekim örneklerdeki katılımcıların hafızlık eğitimini yarıda bıraktıktan sonra bireysel çalışma alışkanlıklarını geri kazanmakta çok zorlandıklarını (Genelde koro hafızlık eğitimiyle ilgili), okula gitme ve derslere katılma isteklerinin oldukça azaldığını, sınavlara genellikle son gün çalışma gibi alışkanlıklar edindiklerini, sınıfta daha çok arka

taraflarda oturma ve susmayı tercih ettiklerini, uzun süre ders dinlemeye tahammül edemediklerini, ders bitsin de hemen eve gideyim düşüncesinde olduklarını, dahası ezber kabiliyetini giderek kaybetme eğilimi gösterdiklerini dile getirmeleri şaşırtıcıdır. Burada eksiklik ve yetersizlik hislerinden beslenen, bir açıdan derslere dönük odağını kaybetme; diğer açıdan ise derslerde belirgin bir odaklanma, bezginlik ve zevk alamama problemi şeklinde ortaya çıkan durum bir katılımcının ifadeleriyle "Sanki çürük bir binanın üstüne temel atmaya çalışıyormuşum gibi" anlaşılabilir. Bu tür sonuçların hafızlık eğitimini tamamlayanlarla yarıda bırakanlar karşılaştırılarak daha iyi analiz edilebileceğini belirtmek gerekir. Nitekim her ne sebeple olursa olsun, akademik faaliyetlerden uzun süre uzak kalmanın da benzer sonuçlar doğurabileceği iddia edilebilir. Araştırmaya katılanların bir bölümü hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın akademik çalışma alışkanlıkları üzerinde herhangi bir etkisinin (olumlu-olumsuz) olmadığını belirtmiştir. İlgili örnekler aşağıdadır.

> "Hayır, etkilemedi. Çünkü hafızlıktan önce de derslerime aktif katılım sağlıyordum, hazırlıklı geliyordum. Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da aynı şekilde devam etti. Çünkü hafızlığı ben Allah rızası için yapmak istiyordum" (K10, K, 1-5, LE); "Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da çalışma alışkanlıklarımda herhangi bir sorun yaşamadım. Aynı şekilde derslerime aktif katıldım, hazırlıklı geldim, dikkatli bir şekilde dersleri dinledim" (K12, K, 6-10, LE); "Hayır, etkilemedi... Hep derslerine aktif katılan, hazırlıklı giden bir öğrenciydim" (K20, E, 1-5, LÖ); "Hayır etkilemedi... Hafızlığa devam ettiğim süreçte de derslere zaten düzenli bir şekilde katılım sağlıyordum. Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da devam motivasyonumu aynı şekilde devam etmiş oldu" (K22, E, 11-15, LE); "Hayır, etkilemedi… Hep derslerine aktif katılan, hazırlanıp gelen bir öğrenciydim" (K24, E, 1-5, LÖ).

Yukarıdaki örneklere bakılırsa hafızlık eğitimini yarıda bırakmak her öğrencinin çalışma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilememektedir. Özellikle öncesinde düzenli çalışma alışkanlığı olan birçok hafızlık öğrencisi süreç içerisinde yaşanan sorunları sonrasında bir şekilde aşabilmektedir. Bu çalışmanın farklı yerlerinde de dile getirildiği üzere bu nokta öğrencinin kişisel özellikleri, çevre desteği, devam ettiği öğretim kurumundaki rehberlik faaliyetleri öne çıkmaktadır. Ancak bu faktörlerden hangisinin daha önemli olduğu ayrıca araştırılamaya muhtaç görünmektedir.

2.5. Hafızlık Eğitimini Yarıda Bırakmanın Geleceğe Yönelik Akademik İlgi ve Yönelimlere Etkisi

Akademik gelişim sürecinde geleceğe yönelik ilgi, eğitim ve kariyer beklentileri önemlidir. Diğer gelişim alanları gibi akademik gelişim de içinden geçilen öğrenme ve deneyimsel süreçlerle değişen, dönüşen, birikimli ilerleyen ve zamanla akademik kariyer yolculuğuna dönüşme potansiyeli olan bir süreçtir. Örneğin sosyal-bilişsel kariyer teorisi erken yıllardan başlayıp ilerleyen dönemlere kadar uzan kariyer yönelimleri arkasındaki öğrenme deneyimlerine odaklanır ve bunları kişisel girdiler olarak kuramsallaştırmaya ve temellendirmeye çalışır.[38] Söz konusu girdilerden birisi de öğrenme sürecinde oluşan sorunlar ve bunlarla baş etme sürecinde oluşan deneyimler ile bunlardan çıkarılan derslerdir. Buradan hareketle araştırmaya katılanlara "Hafızlığı yarıda bırakmak geleceğe yönelik akademik ilgi ve beklentilerinizi etkiledi mi, nasıl?" sorusu yöneltilmiştir. Söz konusu soruyu yanıtlayan 27 katılımcıdan 9'u hafızlığı yarıda bırakmanın kendilerini olumlu , 12'si olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Kalan 6 katılımcı ise olumlu ya da olumsuz herhangi bir etki bildirmemiştir. Aşağıda öncelikle olumlu bir etkiden söz eden katılımcı görüşlerine örnek verilmiştir.

> "... Özellikle hafızlık kursundan beni soğutan hocam bana sen öğretici olamazsın demişti. Bu hocanın bana böyle söylemesi beni daha çok hırslandırdı…" (K11, K, 6-10, LE); "... Bu vesileyle ilahiyat alanına yönelip bu bölümde kendimi ilerletmeye çalıştım. Bölümümü bitirdikten sonra da biraz da hafızlık olunca imam olmaya yöneldim ve böylece mesleğimi de elime almış oldum…" (K18, E, 1-5, LÖ); "Hafızlığa başlamadan önce mühendislik düşünüyorken hafızlığa başlayıp yarım bıraktıktan sonra ilahiyat bölümü okumaya karar verdim... Şimdi ise imamlık yapmayı istiyorum" (K19, E, 11-15, LÖ); "Evet olumlu yönden etkiledi. Çünkü ben hafızlığı Kur'an'ın tamamını ezberlemek olarak görmüyordum..." (K2, K, 16-20, LE); "… Hafızlığa başlamadan önce İslam Hukuku alanında ilerlemek isterken hafızlığa başlayıp yarıda bıraktıktan sonra Tefsir alanına daha çok yönelmiş oldum…" (K4, K, 11-15, LE); "Lisede okurken ilahiyat okumayı hiç düşünmüyordum. Ancak hafızlığı yapmaya başlayıp yarıda bıraktıktan

[38] Hannes Zacher vd., *Review Issue 2017/18 (Annual issue)*, "Academic career development: A review and research agenda", *Journal of Vocational Behavior* 110 (2019), 357-373.

sonra… ilahiyat alanına yönelmeye başladım... Şu an da bir alan belirleyip yüksek lisans yapmak istiyorum" (K6, K, 16-20, LÖ).

Örneklerden anlaşıldığı üzere hafızlık eğitimini yarıda bırakan önemli sayıda katılımcı, ezberi yarım bırakmanın etkisinden ziyade belki de hafızlık eğitiminin, Kur'an'ın bir bölümünü ezberlemiş olmanın ya da hafızlık eğitimi boyunca yaşanan kimi deneyimlerin (örneğin olumsuz öğretici tutumları) verdiği farkındalıkla yüksek din öğretimi alanına yönelmiş görünmektedir. Bu yönelimin de etkisiyle onlar ilahiyat alanında çeşitli eğitimler almaya, seminerlere katılmaya, eserler okuma ve lisansüstü eğitime yönelmeye (Örneğin Tefsir alanı) çalışmaktadır. Dahası yine bu tür etkileşimler sonucunda birçok katılımcı din hizmetleri alanındaki çeşitli mesleklere yönelmeye başlamış görünmektedir. Bununla beraber katılımcıların önemli bir kesimi, yukarıdaki soruya yanıt kapsamında olumsuz bir tablo ortaya koymuştur. İlgili örnekler aşağıda sunulmuştur.

"...Hafızlığı yarıda bırakmam akademik kariyer oluşturma fikrimden vazgeçmeme neden oldu…" (K1, K, 16-20, LE); "… Kur'an'ı Kerim' de yüksek lisans yapmak isterken… artık… yapamayacağımı fark ettim. Bu durum benim için büyük bir kırılma noktası olmuştur…" (K15, K, 1-5, LE); "… Bu durum beni akademik beklentilerim karşısında buhrana düşürmüş oldu…. Şu an artık sadece okulumu bitirebilmenin derdindeyim …" (K14, K, 1-5, LE); "…Artık yüksek lisans ta yapmak istemiyorum…Hâlâ ne yapabileceğimi, nasıl ilerlemem gerektiğini bilmiyorum" (K16, K, 1-5, LE); Hafızlığımı eğer tamamlasaydım hafız öğrenciler yetiştirmek istiyordum. Ancak hafızlığı yarıda bırakınca bu hedefimden de vazgeçmek zorunda kaldım... Ancak asıl istediğim hedefime ulaşamadığım için içimde bir hayal kırıklığı ve başarısızlık hissi var... Bu durum da şu an aynı şekilde devam ediyor" (K25, K, 1-5, LE); "... Hafızlığı yarıda bırakınca kıraat alanında yüksek lisans yapma hevesim de gitmiş oldu…" (K26, K, 16-20, LE); "… Hafızlığı başaramadım acaba okuduğum bölümde başarılı olabilecek miyim düşüncesi içerisine girdim…" (K27, K, 6-10, LÖ); "... Okuduğum alanla ilgili iş bulmada zorlandım… Bu başarısızlık hissini hâlâ üzerimde taşıyorum… Böyle olunca da yüksek lisans vs. yapmak istemedim... Akademik öz benliğimi de bu durum çok zedelenmiş oldu" (K7, K, 11-15, LE); "…Çünkü üstümde yıpranmışlık ve bıkkınlık hissi oluşmuştu... Kendimi boşluğa düşmüş gibi hissettim... Bu durumu da hâlâ aşabilmiş değilim" (K9, K, 1-5, LE).

Örneklerde görüldüğü gibi hafızlık eğitimini yarıda bırakmak ve bunun oluşturduğu olumsuz hissiyat birçok katılımcının geleceğe dönük akademik ilgi ve planlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Bu durumun etkisiyle birçok katılımcı akademik ve mesleki kariyer tercihlerini değiştirmiş ya da bu tür ilgilerden vazgeçmek durumunda kalmıştır. Bu değişimin arkasında duygusal sorunlar olduğu görülmektedir. Nitekim hafızlık sürecinde yaşanan başarısızlık, katılımcılarda hayal kırıklığı, tekrar başarısız olma endişesi, boşluğa düşme hissi, yıpranmışlık, bıkkınlık, akademik benlik zedelenmesi gibi sorunlara yol açabilmiştir. Örnekler içinde dikkati çeken temel bir olgu, tekrar başarısız bir deneyim oluşabileceğine dönük varlığını derinlerde hissettiren endişedir. Katılımcıların söz konusu sürecin kendilerinde bıraktığı etkileri açıklarken kullandıkları "büyük bir kırılma", "buhran" ve "boşluğa düşmüşlük" gibi tabirler yaşadıkları sorunların derinliğine ışık tutar mahiyettedir. Burada ilginç olan kimi katılımcıların yaşadıkları bu tür olumsuzlukları bir şekilde aşma yoluna girmelerine karşın birçoğunun hâlâ bunu aşamamış olmasıdır. Birçok katılımcı hâlâ akademik anlamda ne yapabileceği, nasıl ilerlemesi gerektiği konusunda net bir tavır belirleyebilmiş değildir. Bu tür veriler hafızlık gibi meşakkatli eğitsel süreçlerin başarısızlıkla sonuçlandığında yarattığı olumsuz etkilerin kalıcılığını anlamak bakımından açıklayıcıdır. Bununla beraber söz konusu olumsuz etkiyi genelleştirmek zordur. Nitekim birçok katılımcı hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın geleceğe dönük akademik ilgilerini herhangi bir şekilde etkilemediği kanaati taşımaktadır. İlgili örnekler aşağıdadır.

> "Çünkü geleceğime dair var olan bir planım vardı. Hafızlıkta bu planıma ek olarak katkı sağlayacak bir kurs gibiydi. Bu yüzden hafızlığı yarıda bırakmış olmamın herhangi bir olumlu veya olumsuz bir etkisi olmadı. Benim akademik sürecim hafızlık üzerine temellenmediği için benim geleceğime dönük ilgi ve beklentilerime etkisi olmamış oldu. Olsaydı güzel olurdu ama olmadığında da tamamen kendimi bir hayal kırıklığı içerisine sürüklememiş oldum… Hafızlıktan önce de yüksek lisans yapma hayalim olduğu için buna da herhangi bir etkisi olmamış oldu" (K21, E, 6-10, LE); "Hafızlık benim için derslerime katkı sağlayacak ek bir koldu. Bu yüzden hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da akademik ilgi ve beklentilerimde herhangi bir değişiklik olmadı…" (K22, E, 11-15, LE); "Hayır, etkilemedi… Hep imam olmak istiyordum. Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da bu düşüncem değişmedi" (K24, E,

1-5, LÖ); "… Hafızlığa bir meslek kaygısı veya akademik bir yönde etkisi olması için başlamamıştım. Hafızlığa başlamadan önce de İslam tarihi alanında yüksek lisans yapmak istiyordum. Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da bu alanda ilerlemek istedim" (K5, K, 1-5, LE).

Görüldüğü gibi hafızlık eğitimine aşırı anlam yüklemeyen ya da onu tüm kariyer hedeflerinin temeline yerleştirmeyen öğrencilerde bırakma sonucunda oluşan olumsuz etkiler daha az not edilebilmektedir. Önceki örneklerde ortaya çıkan tüm akademik ilgi ve geleceğe dönük mesleki beklentilerini, kariyer hedeflerini hafızlık bağlamına oturtma tavrı, birçok katılımcıda ciddi anlamda hayal kırıklıkları oluşturabilmektedir. Bu tür örneklerle, kişisel ilgi ve geleceğe dönük kariyer hedeflerinin sağlıklı biçimde yönetilmesinde mesleki rehberliğin ne kadar anlamlı olduğu daha iyi anlaşılabilir.

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, hafızlık eğitimini yarıda bırakan 27 kişiyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere dayanarak, hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın akademik gelişim üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır. Bulgular, hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın bireylerin sonraki akademik gelişimleri üzerinde karmaşık ve farklı etkiler bıraktığını göstermektedir. Kimi katılımcılar hafızlık eğitimini yarıda bıraktıktan sonra odaklanma, yenilenen motivasyon ve güçlenen hafızalarına atıf yaparken çoğunluk öğrenme hevesinde azalma, okul ortamına uyumda zayıflama, çalışma alışkanlık ve akademik yönelimlerde bozulmalardan söz etmiştir. Hafızlık eğitimini yarıda bırakma deneyimi ile bu çerçevede oluşan psiko-sosyal çıktılar, eğitim/okul terki, akademik benlik ve sosyal desteğin öğrenmenin sürekliliğindeki rolüne ilişkin yaklaşımlar bağlamında anlamlandırılabilir.

Alan yazındaki çalışmalarda, ezber uygulamalar barındıran din eğitimi (örneğin hafızlık eğitimi, hadis-beyit ezberleme), akademik bağlamlara aktarılarak bilişsel ve öz-düzenleyici yetkinlikleri geliştiriyor

gibi görünmektedir.[39] Şirin vd.[40] Kur'an ezberlemenin sözel hafıza, dikkat ve işlem hızında iyileşme ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu araştırmada, hafızlık eğitimini bıraktıktan sonra olumlu akademik sonuçlar bildiren katılımcıların, daha önce edindikleri hafızlık eğitiminin de beslediği üst bilişsel becerilerden faydalandıkları, bunları konsantrasyon ve etkili çalışma rutinlerini sürdürmek için kullandıkları anlaşılmaktadır. Ezberin bir yükten ziyade öğrenmeye dair bir zemin ve hazır-bulunuşluk olarak işlev gördüğü anlaşılan bu tür kanıtlar, iyi yapılandırılmış yaygın din eğitiminin örgün eğitimle başarılı bir şekilde entegre edildiğinde öğrenme kapasitesine katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Bununla birlikte, kimi katılımcılar için hafızlık eğitiminin yarıda kalması, okul terklerinde ortaya çıkan olumsuz akademik ve duygusal sonuçlar gibi durumlara yol açmış görünmektedir. Nitekim niteliği ya da yapısı nasıl olursa olsun, belli bir program ve uzun soluklu müfredat tabanı olan bir eğitimin kesintiye uğramasının akademik benlik kavramını, motivasyonu ve katılımı zayıflatarak uzun vadeli akademik ve psikososyal zorluklara yol açtığına ilişkin çokça veri bulunmaktadır.[41] Bu çalışmada katılımcılar tarafından ifade edilen başarısızlık, hayal kırıklığı ve kendinden şüphe etme duyguları bu tür verilerle örtüşmektedir. Kimi örneklerde görülen gelecekteki olası başarısızlıklarla ilgili kaygı, boşluk hissi ve örgün eğitime döndükten sonra sınıf ortamlarına uyum sağlamada zorluk vb. hususlar özellikle örgün eğitimle birlikte hafızlığı yarıda bırakmayı konu edinen araştırmaların bulgularını destekler

---

39 Rabah Khan - Mariam Dzulkifli, "Understanding hifdh and its effect on short-term memory recall performance: An experimental study on high school students in Saudi Arabia", *INSPIRA: Indonesian Journal of Psychological Research* 2/1 (2021), 12-21; Rohazlyn Rosly vd., "The impact of Quranic memorisation on students' English language performance", *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* 12/12 (2022), 245-259.

40 Sumeyye Şirin vd., "The effect of memorizing the Quran on cognitive functions", *The Journal of Neurobehavioral Sciences* 8/1 (2021), 22-27.

41 Jennifer E. Lansford vd., "A public health perspective on school dropout and adult outcomes: A prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 years", *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine* 58/6 (2016), 652-658; Anna-Mária Fall - Greg Roberts, "High school dropouts: interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout", *Journal of Adolescence* 35/4 (2012), 787-798.

mahiyettedir.[42] Bu tür örnekler, kaygı ve zayıflamış akademik benlik kavramının akademik başarısızlık ve okul terki gibi olgular üzerinde yordayıcı etkide bulunduğunu gösteren meta-analitik kanıtlarla örtüşmektedir.[43] Hafızlık eğitimi literatüründe de hafızlığı bitirme veya yarım bırakma durumuna göre özgüven gelişiminin değiştiği, hafızlığı tamamlama süresinin yetersizliğinin sosyal ve özgüven gelişimine etkide bulunduğu belirtilmiştir.[44] Süreğen başarısızlık- sonraki eğitim/istihdam süreçlerine dönük geç kalmışlık hissi ile bunlara eşlik eden stres ve kaygı artışları hafızlık eğitiminin uzamasıyla da ortaya çıkabilmektedir.[45] Tüm bu veriler hafızlık eğitiminde zaman yönetiminin oldukça önemli ve dikkatle planlanması gereken bir olgu olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre sosyal-çevresel faktörler katılımcıların deneyimlerinde kritik bir moderatör rolü oynamaktadır. Nitekim hafızlık eğitimini yarıda bıraktıktan sonra sürekli ve etkin aile, akran veya öğretmen desteği alanlar, daha olumlu psikolojik tavırlar, telafi ve örgün eğitime daha güçlü bir şekilde yeniden katılım sergilediğini bildirmiştir. Hafızlık eğitimi üzerine yapılan araştırmalar akademik dayanıklılığın Kur'an ezberlemede öz yeterliliği etkilediğini, sosyal desteğin her iki olgu arasında moderasyon rolü oynadığını göstermektedir. Özellikle ebeveyn desteğinin akademik dayanıklılığın öz yeterlilik üzerindeki etkisinde oldukça belirgin bir aracılık rolü oynadığı görülmektedir.[46] Bu sonuç, sosyal destek ve öğretici duyarlılığını sıkıntı ve okulu bırakma niyetini azaltan koruyucu faktörler olarak yorumlayan bilimsel verilerle

---

42 Salih Aybey, "Hafızlık Eğitiminde Yeni bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık-Önemi, Problemleri ve Beklentileri", *Ekev Akademi Dergisi* 82 (2020), 383-412; Krş. Samet Yağcı, Kur'an Kursu Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları (Ankara: Makgrup Medya, 2025). s. 154-157.

43 Laura E. Brumariu vd., "Anxiety, academic achievement, and academic self-concept: Meta-analytic syntheses of their relations across developmental periods", *Development and Psychopathology* 35/4 (2023), 1597-1613.

44 Adem Güneş, "Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal ve Özgüven Gelişimlerine Etkisi-Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Yapan İho Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma", *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 53 (2020), 263-286.

45 Hüseyin Algur, "Hafızlık Eğitiminin Bireyin Kişilik Özellikleri Üzerindeki Etkisi", *Dergiabant* 9/2 (2021), 623-647.

46 Devie Yundianto vd., "Memorizing the Quran: Exploring Academic Hardiness, Self-Efficacy, and Perceived Social Support in Islamic Schools", 238-242.

uyumludur.[47] Sonuçlar öğrenci katılımı ve tükenmişliğin öznel akademik performans ve okulu bırakma niyetinin pozitif yordayıcıları olduğu yönündeki bulgularla da örtüşmektedir.[48] Dolayısıyla bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, sosyal desteğin, hafızlık eğitiminden çekilme de dahil olmak üzere eğitim süreksizliğinin olumsuz etkilerine karşı merkezi bir tampon görevi gördüğünü öne sürerek benzer bulguları pekiştirmektedir.[49]

Çalışmanın bulguları, hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın akademik motivasyon, benlik algısı ve öğrenme ortamlarına katılım üzerinde uzun vadeli etkileri olabileceğini göstererek okul terki literatürünü din eğitimi bağlamında genişletmektedir. Öte yandan araştırmada da görüldüğü üzere, sonuçlar tek tip değildir; daha ziyade bireysel özelliklere (örneğin, içsel motivasyon, kişilik yapısı), bağlamsal desteklere (örneğin, aile, akranlar, öğreticiler, akademisyenler) ve ayrılmanın zamanlamasına ve doğasına bağlıdır. Sonuçlar birlikte ele alındığında, hafızlığı bırakma deneyimlerinin yalnızca akademik veya din eğitimsel başarısızlık örnekleri olarak değil, bilişsel, duygusal ve bağlamsal değişkenlerin aracılık ettiği karmaşık gelişimsel olaylar olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca sonuçlara bakarken, örgün ve yaygın eğitim bağlamında oluşan süre, zorunluluk, program ve mezuniyet koşulları vb. bağlamlarda oluşan farklılıklardan kaynaklı sınırlıklar da göz ardı edilmemelidir.

Hafızlık eğitimini bırakmak -genellikle bir aksilik olarak algılansa da- kaçınılmaz olarak akademik gerilemeye yol açmaz. Nitekim söz konusu yarıda bırakmanın uzun vadeli etkileri büyük ölçüde sahip olunan bilişsel, duygusal ve sosyal sermayeye bağlı görünmektedir. Uygun destek sistemleri mevcut olduğunda, ezber eğitimi yoluyla geliştirilen beceriler akademik öğrenmeyi geliştirmek için yeniden yönlendirilebilir. Bu nedenle eğitim kurumları sadece ezberi-kursu

---

47 Maria Luisa Pedditzi vd., "Risk and Protective Factors Associated with Student Distress and School Dropout: A Comparison between the Perspectives of Preadolescents, Parents, and Teachers", *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19/19 (2022), 12589.

48 João Marôco vd., "Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout?", *PLOS ONE* 15/10 (2020), e0239816.

49 Krş. Zeynep Bakaç - Mustafa Ulu, "Hafızlık Eğitiminin Bireyin Duygu Durumuna Etkisi", *Erciyes Akademi* 37/4 (2023), 1703-1724.

bırakma oranlarını azaltmayı değil, aynı zamanda bunları bırakanlar için kapsamlı destek mekanizmaları sağlamayı da gündemine almalıdır. Öncelikli husus daha öğrenci seçimi aşamasında gereken özeni göstermektir. Yoğun metin ezberine dayanan ve uzun süreli dikkat-odaklanma gerektiren öğrenme faaliyetlerinde, öğrenci seçiminde bilişsel kapasite, motivasyon, psikolojik dayanıklılık, sosyal destek vb. faktörlerin dikkate alınmaması, yarıda bırakma riskini artırabilir. Nitekim örneğin içsel ve özerk motivasyon, derslere bağlılık düzeyleri üniversite öğrencilerinin okula devam niyetleri ile kuvvetli şekilde ilişkili bulunmuştur.[50] Ayrıca, öğrenme sürecine özgü bileşenler (örneğin öğretmen etkililiği, sosyal etkileşim, sınav performansı, devamlılık vb.) yapısal eşitlik modellemeleri aracılığıyla, öğrencilerin yıpranma riskinin önceden tahmin edilebilmesinde anlamlı bulunmuştur.[51] Bu tür bulgular, öncelikle, başlangıçta uygun niteliklere sahip adayların seçiminin, özellikle motivasyon-dayanıklılık profillerinin değerlendirilmesinin, akabinde eğitim sürecinin niteliğinin program tamamlama oranlarını artırma noktasında kritik bileşenler olduğunu göstermektedir. Doğru öğrenci seçimi, etkin öğrenme yaşantıları ve uygun psikososyal destek mekanizmaları hafızlık eğitimini yarıda bırakma olgusuyla baş etmede katkı sağlayabilir. Özellikle ezberin ilk aşamalarında gerçeklikten uzak beklentilerle öğrencilere aşırı yük yüklemek, tedriciliği hesaba katmamak sorunları kronikleştirebilir.

Hafızlık eğitimi veren kurumlar yorgunluk, stres veya motivasyon düşüklüğü yaşayan öğrencileri tespit etmek için izleme sistemleri oluşturabilir. Danışmanlık, mentörlük veya öz düzenleme eğitimi gibi çabalar, akademik benlik kavramını güçlendirebilir ve yarıda bırakma ya da kurs terkini azaltabilir. Esnek kurslar, etkin takip mekanizmaları, iyi yapılandırılmış akran destek grupları hafızlık eğitimini bırakan öğrencilerin örgün eğitime başarılı bir şekilde uyum sağlamalarını destekleyebilir. Ezberlemeye geri dönmek için açık, tanımlı ve erişilebilir devam (telafi) fırsatları sunmak pişmanlık veya başarısızlık duygularını hafifletebilir. Kur'an kursu öğreticileri, idareciler, toplumsal liderler hafız

---

50 Yaranay López-Angulo vd., "Cognitive motivational variables and dropout intention as precursors of university dropout", *Frontiers in Education* 9 (2024), 1-9.

51 Pavlos Nikolaidis vd., "Predicting Student Attrition in Higher Education through the Determinants of Learning Progress: A Structural Equation Modelling Approach", *Sustainability* 14/20 (2022), 13584.

terklerinin damgalanmasına karşı eğitilebilir. Özellikle aileler, eğitim kesintisine destekleyici tavırlar, yargılayıcı olmayan tepkiler sergileyebilme noktasında yönlendirilebilir. Kapsayıcı sınıf uygulamaları, damgalama ve zorbalama karşıtı girişimler, öğrencilerin güven ve aidiyet duygularını yeniden inşa etmeye yardımcı olabilir. Öğreticiler, derse katılım ve başarılı ders oranlarını artırmak için hafızlığını tamamlamış öğrencilerin ezber stratejilerini, dikkat kontrolü ve öz-disiplin yaklaşımlarını tanıyabilir ve transfer edebilir.

Kaynakça

Algur, Hüseyin. "Hafızlık Eğitiminin Bireyin Kişilik Özellikleri Üzerindeki Etkisi", *Dergiabant* 9/2 (2021), 623-647. https://doi.org/10.33931/dergiabant.982581.

Altınkurt, Yahya. "Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20 (2015), 129-142.

Aybey, Salih. "Hafızlık Eğitiminde Yeni bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Önemi, Problemleri ve Beklentileri". *Ekev Akademi Dergisi* 82 (2020), 383-412.

Bakaç Z. - Ulu M., "Hafızlık Eğitiminin Bireyin Duygu Durumuna Etkisi", *Erciyes Akademi* 37/4 (2023), 1703-1724. https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1351183.

Banks, J. A. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching.* New York & Londra: Routledge, 6th ed., 2016.

Banks, James A. "The Construction and Historical Development of Multicultural Education, 1962–2012". *Theory Into Practice* 52/sup1 (2013), 73-82. https://doi.org/10.1080/00405841. 2013.795444

Bilgin, Nuri. *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi / Teknikler ve Örnek Çalışmalar.* Ankara: Siyasal Kitabevi, 2006.

Boyle, Helen N. "Memorization and Learning in Islamic Schools". *Comparative Education Review* 50/3 (2006), 478-495. https://doi.org/10.1086/504819

Brumariu, Laura E. vd. "Anxiety, academic achievement, and academic self-concept: Meta-analytic syntheses of their relations across developmental periods". *Development and Psychopathology* 35/4 (2023), 1597-1613. https://doi.org/10.1017/S0954579422000323

Demirel Çiftçi, Kübranur - Ay, Mustafa Fatih. "Hafızlık Kur'an Kurslarında Terk: Bir Durum Çalışması". *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/2 (December 1, 2024): 489-517. https://doi.org/10.17859/pauifd.1529445.

Doğan, İrem - Osmanoğlu, Cemil. "Türkiye'de Hafızlık Eğitiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 16 (2023), 149-174. https://doi.org/ 10.53112/tudear.1359005

Dotterer, Aryn M. vd. "The Development and Correlates of Academic Interests from Childhood through Adolescence". *Journal of*

Educational Psychology 101/2 (2009), 509-519. https://doi.org/10.1037/a0013987

Eccles, Jacquelynne S. - Wigfield, Allan. "From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation". *Contemporary Educational Psychology* 61 (2020), 101859. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859

Evans, Linda. "What is academic development? Contributing a frontier-extending conceptual analysis to the field's epistemic development". *Oxford Review of Education* 50/4 (2024), 451-467. https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2236932

Fall, Anna-Mária - Roberts, Greg. "High school dropouts: interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout". *Journal of Adolescence* 35/4 (2012), 787-798. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004

Fan, Xitao - Chen, Michael. "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis". *Educational Psychology Review* 13/1 (2001), 1-22. https://doi.org/10.1023/ A:1009048817385

Finn, J. D. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59/2 (1989), 117–142. https://doi.org/10.3102/00346543059002117

Güneş, Adem. "Hafızlık eğitiminin öğrencilerin sosyal ve özgüven gelişimlerine etkisi-Örgün eğitimle birlikte hafızlık yapan İho öğrencileri üzerine bir araştırma". *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 53 (2020), 263-286.

Hachem, Maryam vd. "Social and Emotional Variables as Predictors of Students' Perceived Cognitive Competence and Academic Performance". *Canadian Journal of School Psychology* 37 (2022), 1-23. https://doi.org/10.1177/08295735221118474

Hattie, John. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* New York & Londra: Routledge, 2008.

Jimerson, Shane R. "On the Failure of Failure: Examining the Association Between Early Grade Retention and Education and Employment Outcomes During Late Adolescence". *Journal of School Psychology* 37/3 (1999), 243-272. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00005-9

Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 21. Baskı., 2010.

Keppens, Gil. "School absenteeism and academic achievement: Does the timing of the absence matter?" *Learning and Instruction* 86 (2023), 101769. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc. 2023.101769

Khan, Rabah - Dzulkifli, Mariam. "Understanding hifdh and its effect on short-term memory recall performance: An experimental study on high school students in Saudi Arabia". *INSPIRA: Indonesian Journal of Psychological Research* 2/1 (2021), 12-21. https://doi.org/10.32505/inspira.v2i1.2934

Kuhn, Deanna. "Critical Thinking as Discourse". *Human Development* 62/3 (2019), 146-164. https://doi.org/10.1159/000500171

Lansford, Jennifer E. vd. "A public health perspective on school dropout and adult outcomes: A prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 years". *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine* 58/6 (2016), 652-658. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.014

Le-May Sheffield, Suzanne - Serbati, Anna. "Our academic development stories: exploring identities, complexities, and experiences". *International Journal for Academic Development* 27/4 (2022), 301-305. https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2154138

Mardianti, Mardianti vd. "Problematics of Students Memorizing the Qur'an in Maintaining Memorization Post-Pesantren (Case Study of Ushuluddin Faculty Students, UINSU)". *Indonesian Interdisciplinary Journal of Sharia Economics* (IIJSE) 7/2 (2024), 4174-4188. https://doi.org/10.31538/iijse.v7i2.5144

Marôco, João vd. "Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout?" *PLOS ONE* 15/10 (2020), e0239816. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239816

Nik Abdullah, Nik Md Saiful Azizi vd. "Exploring the Challenges of Sustaining Qur'anic Memorization: A Case Study". *Journal of Islamic Educational Research* 6/1 (2021), 1-17. https://doi.org/10.22452/jier.vol6no2021.1

Neisser, Ulric vd. "Intelligence: Knowns and unknowns". *American Psychologist* 51/2 (1996), 77-101. https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.77

Oreopoulos, Philip - Salvanes, Kjell G. "Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling". *Journal of Economic Perspectives* 25/1 (Mart 2011), 159-184. https://doi.org/10.1257/ jep.25.1.159

Özbek, Oğuz. "Akademïk Motïvasyon Ve Okul İmajı İlişkisi". *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi* 6/2 (2019), 150-162.

Pavlos Nikolaidis vd., "Predicting Student Attrition in Higher Education through the Determinants of Learning Progress: A Structural Equation Modelling Approach", *Sustainability* 14/20 (2022), 13584.

Pedditzi, Maria Luisa vd. "Risk and Protective Factors Associated with Student Distress and School Dropout: A Comparison between the Perspectives of Preadolescents, Parents, and Teachers". *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19/19 (2022), 12589. https://doi.org/10.3390/ijerph191912589

Putnam, R. D. *Our Kids: The American Dream in Crisis.* New York: Simon & Schuster, 2015.

Putwain, David W. "Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns". *British Journal of Educational Psychology* 77/3 (2007), 579-593. https://doi.org/10. 1348/000709906X161704

Rabia, Mahwish vd. "A Study on Study Habits and Academic Performance of Students". *International Journal of Asian Social Science* 7 (2017), 891-897. https://doi.org/10.18488 /journal.1.2017.710.891.897

Rosly, Rohazlyn vd. "The impact of Quranic memorisation on students' english language performance". *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* 12/12 (2022), 245-259. https://doi.org/10.6007/IJARPED/v11-i4/15798

Rumberger, Russell W. *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About it.* Cambridge: Harvard University Press, 2011.

Schunk, Dale H. - DiBenedetto, Maria K. "Motivation and social cognitive theory". *Contemporary Educational Psychology* 60 (2020), 1-10. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych. 2019.101832

Schunk, Dale H. - Jeffrey A. Greene (ed.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance.* New York: Routledge, 2nd Edition., 2017.

Seligman, Martin E. P. *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life.* New York: Knopf, 1990.

Silverrajoo, Perimala - Hassan, Aminuddin. "Relationship between Study Habits and Academic Achievement among Health Science

Students". *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 8/7 (2018), 763-780. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v8-i7/4418

Skiba, Russell vd. "More Than a Metaphor: The Contribution of Exclusionary Discipline to a School-to-Prison Pipeline". *Equity & Excellence in Education* 47/4 (2014), 546-564. https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958965

Suldo, Shannon M. vd. "Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction". *School Psychology International* 27/5 (2006), 567-582. https://doi.org/10.1177/ 0143034306073411

Şekerci, Abdulkadir - Çakmak, Ahmet. "Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki". *Hitit İlahiyat Dergisi* 22/1 (2023), 359-392.

Şirin, Selçuk R. "Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research". *Review of Educational Research* 75/3 (2005), 417-453. https://doi.org/10.3102/ 00346543075003417

Şirin, Sümeyye vd. "The effect of memorizing the Quran on cognitive functions". *The Journal of Neurobehavioral Sciences* 8/1 (2021), 22-27. https://doi.org/10.4103/jnbs.jnbs_42_20

Tinto, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, *45*/1 (1975), 89–125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

Wentzel, Kethryn - David B. Miele (ed.). *Handbook of Motivation at School.* New York: Routledge, 2016.

Yaranay López-Angulo vd., "Cognitive motivational variables and dropout intention as precursors of university dropout", *Frontiers in Education* 9 (2024), 1-9.

Yağcı, Samet. *Kur'an Kursu Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları*. Ankara: Makgrup Medya, 2025.

Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık, 12. Basım, 2018.

Yundianto, Devie vd. "Memorizing the Quran: Exploring Academic Hardiness, Self-Efficacy, and Perceived Social Support in Islamic Schools". *International Journal of Islamic Educational Psychology* 4/2 (2023), 225-243. https://doi.org/10.18196/ijiep.v4i2.19812

Zacher, Hannes vd. Review Issue 2017/18 (Annual issue). "Academic career development: A review and research agenda". *Journal of*

Vocational Behavior 110 (2019), 357-373. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.006

Zimmerman, Barry. "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview". *Theory Into Practice* 41 (2002), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Amasya İlahiyat Dergisi – Amasya Theology Journal

e-ISSN 2667-6710
Mart / March 2026, Özel Sayı: 314-338.

SOSYAL MEDYA VE DİJİTAL ÇAĞIN HÂFIZLIK EĞİTİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Cihat ÇELİK

Dr. Öğr. Gör., Uşak Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmi Anabilim Dalı

Dr. Lecturer, Uşak University, Faculty of Theology, Department of Qur'anic Reading and Qiraat Science

Uşak / Türkiye
cihat.celik@usak.edu.tr
https://ror.org/05es91y67

MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

Makale Türü:
Araştırma Makalesi
Süreç:
Gönderim Tarihi: 20 Ekim 2025
Kabul Tarihi: 4 Mart 2026
Yayımlanma Tarihi: 25 Mart 2026
Hakemlik Süreci:
Bu makale, editöryal ön değerlendirmeyi takiben çift taraflı kör hakemlik süreci kapsamında en az iki dış hakem ve bir iç hakem tarafından değerlendirilmiştir.
Benzerlik Taraması:
Makale, intihal tespit yazılımları (İntihal.net / Turnitin / iThenticate) kullanılarak taranmıştır.
Araştırma Etiği Beyanı:
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklar eksiksiz biçimde kaynakçada belirtilmiştir.
Yapay Zeka Etik Beyanı:
Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sırasında yapay zeka tabanlı hiçbir araç veya uygulamanın kullanılmadığını beyan ederler. Tüm içerik, yazarlar tarafından kabul görmüş bilimsel araştırma yöntemleri ve etik standartlara uygun olarak üretilmiştir
Etik Kurul Onayı:
Bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmeyen nitelikte olup veriler literatür taraması ve yayımlanmış kaynaklara dayanmaktadır.
Çıkar Çatışması Beyanı:
Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.
Finansman Bilgisi:
Bu araştırma için herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans:
Yazarlar, yayımlanan çalışmalarının telif hakkını muhafaza eder. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmaktadır.
Etik Bildirim:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Article Type:
Research Article
Article History:
Received: 20 October 2025
Accepted: 4 March 2026
Published: 25 March 2026
Peer Review:
Following an initial editorial screening, this article was evaluated through a double-blind peer review process by at least two external reviewers and one internal reviewer.
Plagiarism Check:
The manuscript was screened for plagiarism using similarity detection software (İntihal.net / Turnitin / iThenticate).
Ethical Statement:
The authors confirm that this study was conducted in accordance with the principles of academic research and publication ethics, and that all sources used are appropriately cited.
Artificial Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.
Ethics Committee Approval:
This study does not require ethics committee approval, and the data are based on a literature review and published sources.
Conflict of Interest:
The authors declare no conflict of interest.
Grant Support:
This research received no specific grant from any funding agency, commercial entity, or non-profit organization.
Copyright & License:
The authors retain the copyright of their work. This article is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Complaints:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Atıf | Cite as
Çelik, Cihat. "Sosyal Medya ve Dijital Çağın Hâfızlık Eğitimi Üzerindeki Etkileri". *Amasya İlahiyat Dergisi*, Özel Sayı (Mart 2026): 314-338.
https://doi.org/10.18498/amailad.1806960 | https://aid.amasya.edu.tr

Öz

Kur'ân'ı ezberleme geleneği, İslâm dünyasında asırlardır dînî eğitimin merkezinde yer alan kutsal bir faaliyettir. Hz. Peygamber döneminde başlayan bu süreç, sağlam bir irade, sabır, özveri, yoğun dikkat ve disiplinli bir eğitim anlayışı üzerine inşa edilmiştir. Ancak günümüzde teknolojinin hızlı gelişimiyle birlikte, özellikle akıllı telefon, tablet ve sosyal medya kullanımının artması bireylerin zihinsel odaklanma becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum, uzun süreli yoğun konsantrasyon gerektiren "hâfızlık eğitimi" gibi süreçlerde ciddi zorluklar doğurmaktadır. Günümüz hâfızlık öğrencilerinin çok fazla sosyal medya, akıllı telefon ve internet kullanımı nedeniyle odaklanma güçlüğü yaşadıkları, bu durumun ezber performansını olumsuz etkilediği çeşitli çalışmalarda görülmüştür. Dolayısıyla günümüzde hâfızlık eğitiminin en büyük sorunlarından biri, dijital etkenler nedeniyle oluşan dikkat dağınıklığının zihin/hafıza performansı üzerindeki etkisidir. Bu bakımdan çalışmada, sosyal medya ve dijital çağın hâfızlık eğitimi üzerindeki etkileri tespit edilip irdelenecektir. Çalışma, dijital/sosyal medya çağında hâfızlık eğitiminin karşı karşıya kaldığı ezber ve odaklanma sorunlarını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda çalışmada hâfızlık geleneğinin tarihsel gelişimi, sahabe dönemindeki zihin açıklığı ve hafızalarının kuvvetiyle günümüz dijital çağında yaşanan unutkanlık ve odaklanma problemleri karşılaştırmalı biçimde ele alınmaktadır. Ayrıca hâfızlık eğitimi alan öğrencilerde dijital çağın ve sosyal medyanın yol açtığı zihinsel karmaşayı azaltmak amacıyla bilinçli medya kullanımının teşvik edilmesi, cep telefonu ve tablet gibi araçların kontrollü biçimde sınırlandırılması, ahlaki ve dinî içeriklere yönlendirme yapılması ve fiziksel aktivitelerle desteklenen eğitim modellerinin uygulanması yönünde çeşitli önerilere yer verilmiştir. Bununla birlikte, sahabe döneminden günümüze kadar uzanan ezber geleneği karşılaştırılarak, geçmişteki "hafızları güçlü tutma" anlayışının günümüzde nasıl dönüşüme uğradığı tartışılmaktadır. Çalışmanın bir diğer amacı ise, hâfızlık eğitiminde dijital çağın getirdiği odaklanma ve dikkat dağınıklığı sorununa yönelik çözüm ve yöntem önerileri geliştirmektir. Yine sahabe ve tâbiîn dönemlerindeki keskin hafıza ve zihinlerinin temiz olması, sade yaşam biçimi, gereksiz ve çok az görsele maruz kalmaları, bilgiyi doğrudan belleklerine kaydetmeleri ve rihle faaliyetleri gibi unsurlar, günümüz hâfızlık eğitiminde uygulanabilecek ve örnek alınabilecek bir model olarak değerlendirilmesi sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonucunda, teknolojik araçların bilinçli, dengeli ve kısıtlı kullanımı hâfızlık eğitiminde zihnin yoğunluğunu çok fazla etkilemeyeceği bunun yerine bu araçları bir fırsat alanı olarak değerlendirilmesine ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kıraat, Hâfızlık Eğitimi, Sahabe Dönemi, Dijital Çağ, Sosyal Medya, Dikkat Dağınıklığı, Zihinsel Yoğunluk.

The Effects of Social Media and the Digital Age on the Education of Qur'an Memorization

Abstract

The tradition of memorizing the Qur'an has been a sacred activity at the heart of religious education in the Islamic world for centuries. This process, which began in the time of the Prophet, is built upon Strong will, patience, self devotion, intense attention and a disciplined educational approach. However, with the rapid advancement of technology, especially the use of smartphones, tablets, and social media, negatively impacts individuals' mental focus. This creates serious challenges in processes such as "memorization training", which require long-term, intense concentration. It has been observed in a number of studies that current Qur'anic memorization students encounter difficulties in concentration due to excessive use of social media, smartphones and the internet, and that this negatively affects their performance in memorization. Therefore, one of the biggest challenges in memorization training today is the impact of digital distraction on mental performance. In this regard, this study aims to identify and analyze the facing memorization training in the digital the effects of social media and the digital age on memorization training. This study aims to analyze the memorization and concentration problems faced by Quran memorization training in the digital/social media age. It also examines the historical development of the tradition of Memorization and comparing the mental clarity and the strong memoriesof the Companions' era with the cognitive difficulties experienced in today's digital age. In addition, in order to reduce the mental confusion caused by the digital age and social media among students who receive memorization training, various recommendations have been made to encourage conscious media use, to restrict the use of tools such as mobile phones and tablets in a controlled manner, to direct students towards moral and religious content, and to implement educational models supported by physical activities. Furthermore, by comparing the tradition of memorization from the time of the Companions to the present, we will discuss how the past understanding of "mental intensity" has transformed in the modern era. Another aim of the study is to develop solutions and methodological recommendations to address the problem of distraction brought about by the digital age in memorization training. Furthermore, the retentive memory, mental clarity, simple lifestyle, exposure to very few and unnecessary visual stimuli, direct recording of information into their memory, and rihla activities in the time of the Companions and Successors should be considered as a model that can be applied and adopted in the modern era. The study concluded that the conscious, balanced, and limited use of technological instruments do not significantly affect mental activity in memorization training; rather, these instruments should be regarded as an opportunity.

Keywords: Qraat, Memorization Training, The Era of the Companions, Digital Age, Social Media, Attention Deficit, Mental Congestion.

Giriş

Kur'ân'ın muhafazası açısından büyük bir öneme sahip olan hâfızlık müessesesi, İslâm toplumu geleneğinde sahabe döneminden[1] günümüze kadar nesiller boyu ilmî bir disiplin içerisinde sistemleşerek varlığını sürdürmüştür. İslâm topraklarının hızla genişlemesiyle birlikte Kur'ân eğitimi ve hâfızlık müessesesi de gelişmiş, kurumsal bir yapı kazanmıştır. Hicrî ilk dört asırda genellikle mescid ve camilerde icra edilen Kur'ân ve hâfızlık eğitimi, ilerleyen dönemlerde dârülkurrâ ve dârülhuffâz adı verilen müstakil kurumlarda verilmeye başlanmıştır.[2] Cumhuriyet dönemiyle birlikte kurumsallaşan hâfızlık eğitimi, modern öğretim yöntemleriyle yürütülmeye başlanmış ve bu alandaki akademik çalışmalar da artış göstermiştir. Ülkemizde, resmî olarak Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesindeki Kur'ân kurslarında verilen hâfızlık eğitiminin yanı sıra, cemaatler ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarına bağlı kurumlarda da Kur'ân öğretimi ve hâfızlık eğitimi faaliyetleri yürütülmektedir.[3]

Günümüzde Diyanet İşleri Başkanlığı ve gayri resmî kurumlarda yürütülen hâfızlık eğitiminde, öğrencilere Kur'an ezberi farklı yöntemlerle öğretilmektedir. Bazı kurumlar geleneksel ezber metotlarını tercih ederken, bazıları ise modern ezberleme tekniklerini uygulamaktadır. Ancak çoğunlukla günümüz hâfızlık eğitimi sürecinde öğrencilere öncelikle, mahreçlere ve tecvid kaidelerine riâyet ederek Kur'ân'ı yüzünden doğru bir şekilde okuyabilme yeterliliği kazandırılır. Bu aşamaya ulaşan ve yeterli kabiliyeti gösteren öğrenciler, Kur'ân'ı ezberlemek amacıyla yoğun bir eğitim sürecine kabul edilirler. Âyetlerin sürekli tekrar edilerek doğru biçimde ezberlenmesi, ezberlenen sayfaların kurs hocasına düzenli olarak dinletilmesi, önceki ezberlerin unutulmaması için pekiştirme yapılması ve bu sürecin kesintisiz olarak devam ettirilmesi için öğrencilerden sağlam bir irade, sabır, özveri,

---

1 Ebû Abdullah Şemseddîn Muhammed b. Ahmed b. Osman Zehebî, Siyerü 'a'lâmi'n-nübelâ. (Beyrut: Müessesetü'r-Risale, 1985), 1/165; Muhammed ʿAbdülhay b. ʿAbdilkebîr b. Muhammed el-Hasenî el-İdrîsî el-Kettânî, Nizamü'l-hükümeti'n-hebeviyye (et-herâtibü'l-idâriyye) (Beyrût: Daru'l Kutubu'l İlmiyye, 1382), 2/221, 222, 292, 3/95.

2 Suat Cebeci- Bilal Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (01 Haziran 2006), 29.

3 Hatice Şahin, "Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* XI/2 (2011), 205-210.

motivasyon ve disiplin beklenmektedir.[4] Çoğunlukla çocuk yaşlarda başlayan bu eğitim süreci, öğrencilerin bireysel kabiliyetlerine göre değişmekle birlikte, ortalama iki-üç yıllık bir zaman dilimini kapsamaktadır.[5]

Eğitim, tarih boyunca toplumsal ve kültürel şartların değişimiyle birlikte sürekli bir dönüşüm geçirmiştir. Bu dönüşüme paralel olarak teknolojik gelişmelerde ilerlemiş, eğitim-öğretim süreçleriyle güçlü bir etkileşim içinde olmuştur. Bu bağlamda hâfızlık eğitimi de çağın sunduğu teknolojik imkânlardan bağımsız kalamamış; söz konusu gelişmeler, eğitim süreçlerini doğrudan veya dolaylı biçimde tesiri altında kalmıştır. Özellikle internet, telekomünikasyon ağları, bilgisayar programları, akıllı telefonlar ve kontrol üniteleri gibi teknolojik gelişmeler, günümüz hâfızlık eğitiminde araç olarak kullanılması dijitalleşmenin bir yansıması olmaktadır. Pandemi döneminde yaygınlaşan uzaktan ve çevrim içi Kur'ân eğitimleri de bu sürecin somut bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.[6] Bununla birlikte, sosyal medya ve dijitalleşmenin hâfızlık eğitimine olumsuz etkilerinin olması da kaçınılmaz olmuştur. Özellikle zihinsel yoğunluk ve dikkat dağınıklığı noktasında, öğrencilerde konsantrasyon bozukluklarının arttığı gözlemlenmektedir.[7]

Bu doğrultuda ele alınan bu çalışma, sosyal medya çağında hâfızlık eğitimi alan öğrencilerin zihinsel yoğunluk, odaklanma ve dikkat dağınıklığına yol açan faktörleri tespit etmeyi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmada yöntem olarak doküman analiz yöntemi benimsenmiş; klasik dönemden günümüze kadar kaleme alınan eserler incelenerek tespit ve çözüm önerileri ortaya konulmuştur. Ayrıca sahabe ve tâbiîn dönemindeki (Kur'ân ve hadis)

---

4 Nurullah Denizer vd., "İlahiyat Fakültelerine Kayıtlı Hâfız Öğrencilerin Hâfızlığa Yüklediği Anlam ve Değer", *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* XVII/2 (2024), 122-138.

5 Hüseyin Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Gözüyle Türkiye'de Hafızlık Eğitimi (Nitel Bir Araştırma)", *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* V/8 (2018), 67-105.

6 Mustafa Başkonak, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Uzaktan Hafızlık Eğitimi", Marife: Dini Araştırmalar Dergisi XXII/1 (2022), 193-223; Cihat Çelik, "Uzaktan Eğitimde Kur'ân-ı Kerîm Okuma ve Tecvid Dersleri Üzerine Bir Değerlendirme", Rusuh: Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi I/1 (2021), 75-84.

7 Edward L. Swing vd., "Television and Video Game Exposure and the Development of Attention Problems", *Pediatrics* 126/2 (01 Ağustos 2010), 214-221.

hâfızlık uygulamaları ile modern dönem arasındaki farklar karşılaştırılarak, ezber gücü ve zihinsel yoğunluk açısından çıkarımlarda bulunulmuştur. Konuya ilişkin yapılan literatür taramasında; Bahattin Dartma'nın *Günümüzdeki Hâfızlık ile Asr-ı Saâdetteki Hâfızlığın Karşılaştırılması*, Hülya Baştürk'ün *İlk Dönem Hâfızlığının Günümüzdeki Hâfızlık Eğitimi ile Karşılaştırılması*, Necip Kutlu vd. *Hâfızlık ve Beyin*, Fikret Yıldız,'ın *Hâfızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir ili örneği)* başlıklı çalışmaların kaleme alındığı görülmüştür. Ancak literatürde, sosyal medya çağında hâfızlık eğitimi alan öğrencilerin hafızalarındaki yoğunlukları ve bu süreçte ezber noktasında yaşadıkları zorlukları doğrudan ele alan müstakil bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, söz konusu araştırmayı özgün kılmaktadır.

1. Hâfızlık Geleneğinin Tarihsel Boyutu

Hâfızlık geleneği, Kur'ân-ı Kerîm'in nüzûlüyle birlikte başlayan ve ilk olarak sahabe neslinde Kur'ân'ın muhafazası için uygulanan, daha sonraki dönemlerde ise Kur'ân'a gönül veren müminler tarafından aşk ve şevkle sürdürülen bir faaliyet olarak İslam tarihinde köklü bir yere sahiptir. Kur'ân âyetleri nâzil oldukça, Hz. Peygamber (s.a.v.) ve onunla birlikte bulunan sahabeler bu âyetleri ezberlemeye büyük önem vermekteydi.[8] Resûlullah (s.a.v.), inen her âyeti vahiy kâtiplerine titizlikle yazdırmasına rağmen, ezberleme faaliyetini hiçbir zaman ihmal etmemiştir.[9] Zira Kur'ân hem okunmasıyla ibadet edilen hem de hükümleriyle amel edilen ilahî bir kelamdır. Dolayısıyla nazil olan âyetlerin anlamını öğrenip onlarla amel etmek müminler için nasıl bir heyecan kaynağıysa, bu âyetleri ezberleyip hafızalarda muhafaza etmek de aynı ölçüde büyük bir arzu ile yerine getirilen bir görev olmuştur.[10]

---

8 Muhammed Abdülazîm Zürkânî, *Menâhilü'-irfân fî ulûmi'l-Kur'ân*, thk. Muhammed Ebu'l-Fadl İbrahim (Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, 1990), 1/221; Enes Uner, *Hafızlık Risalesi* (istanbul: Yasin Yayınevi, 2011), 19.

9 Ebü'l-Fadl Celâlüddîn Abdurrahman Suyûtî, *el-İtkân fî 'ulûmi'l-Kur'ân*, thk. Şuayb Arnavut (Beyrut: Müessesetü'r-Risale, 2008), 1/1/141.

10 Ebü'l-Hasan Müslim b. el-Haccâc el-Kuşeyrî en-Neysâbûrî Müslim, *el-Câmiu's-sahîh* (Riyad: Beytü'l-Efkâri'd-Devliyye, 1998), "Salâtü'l-Müsâfirîn", 251; Muhsin Demirci, *Kur'ân Tarihi* (İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınlan, 2015), 115; Suat Cebeci, "Kur'an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi", *Diyanet İlmi Dergi* XLVI/4 (2010), 7-22.

Resûlullah (s.a.v.), Kur'ân öğretimini en faziletli ameller arasında zikrederek sahabe efendilerimizi Kur'ân'ı doğru biçimde öğrenmeye ve okumaya teşvik etmiş, kıraatini güzelleştiren ve ezberini sağlamlaştıran kişileri toplum içinde övgüyle anmıştır.[11] Hadis ve siyer kaynaklarında, Hz. Peygamber'in hem ezber gücü hem de okuyuş güzelliği bakımından üstün sahabileri Kur'ân öğretmeni olarak farklı bölgelere görevlendirdiğine dair rivayetler bulunmaktadır.[12] Bu bağlamda, sahabeden Ebu Musa el-Eş'arî (öl. 42/662-63), Halife Hz. Ömer'e (öl. 23/644) gönderdiği bir mektupta Basra'da birçok kişinin Kur'ân'ı ezberlediğini bildirmiş, Hz. Ömer de cevabında bu kimselere maaş bağlanmasını emretmiştir. Daha sonraki dönemlerde ise sahabeden Kur'ân'ı öğrenen tâbiîn nesli ve onların yetiştirdiği kıraat imamları nezaretinde Kur'ân dersleri ve ezber tedrisleri devam etmiştir.[13]

İslam tarihinde ilk dört asır boyunca camiler, çoğunlukla Kur'ân eğitiminin temel merkezleri olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir. Küçük çocuklara yönelik Kur'ân öğretimi ise *küttâb* adı verilen mahalle mekteplerinde gerçekleştirilmiştir. Bu kurumlar ilk zamanlarda *Dârü'l-Kurrâ* olarak da anılmaktaydı. Hicrî IV. yüzyıldan itibaren ise bağımsız eğitim kurumları niteliğinde medreselerin kurulmasıyla Kur'ân öğretimi daha sistemli bir yapıya kavuşmuştur.[14] Osmanlı döneminde Kur'ân eğitiminin yürütüldüğü merkezler yine *Dârü'l-Kurrâ* adıyla faaliyet göstermekteydi. Bu kurumlar, Osmanlı coğrafyasında oldukça yaygın olup, tarihî kaynaklarda, seyahatnâmelerde ve tabakat kitaplarında yer alan biyografilerde haklarında geniş bilgiler bulunmaktadır. Dârü'l-Kurrâların önemli bir kısmı selâtin camileriyle birlikte veya vezirler, âyan ve eşraf tarafından yaptırılan camilerin bünyesinde açılmıştır. Bu kurumların öğrenci sayıları farklılık göstermekle birlikte, Kur'ân eğitimi

---

11 Ebû Abdullâh Muhammed b. İsmâîl el-Buhârî, *el-Câmi'u's-sahîh*, thk. Muhammed Züheyr b. Nâsır (Beyrut: Dâru'n-Necât, 1422), "Feḍāilü'l-Ḳurʾān", 21; Demirci, *Kur'ân Tarihi*, 117-118.

12 Abdülhamîd Mahmûd Tahmaz, *İmâmü'l-'ulemâ ve mu'allimi'n-nâs el-hayr: Mu'âz b. Cebel (Dimeşk: Dâru'lKalem, 1988), 33;* Yaşar Akaslan, *"Ashâb-ı Suffe'nin Kur'ân ve Kırâat Tarihine Katkıları", Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 53 (30 Aralık 2022), 768.

13 Ebû Bekr Ahmed b. el-Hüseyin b. ʿAlî el-Hüsrevcirdî el-Beyhakî, *es-Sunenu'l-kubrâ*, ed. Muhammed ʿAbdulkâdir ʿAtâ (Beyrut: y.y., 1424), 6/124.

14 Nebi Bozkurt, "Dârülkurrâ", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1993), 8/8/543-545.

açısından önemli işlevler üstlenmişlerdir.[15] Osmanlı'nın son dönemlerinde eğitim alanında gerçekleştirilen ıslah hareketleri neticesinde bazı Dârü'l-Kurrâlar yeniden düzenlenmiş ve ihtisaslaşma anlayışıyla *Medresetü'l-eimme ve'l-hutebâ*, *Medresetü'l-Müezzinîn ve'l-kurrâ*, *Medresetü'l-vâizîn* ve *Medresetü'l-müderrisîn* gibi isimlerle adlandırılmıştır.[16]

1.1. Sahabe Döneminde Kur'ân Hıfzı ve Manevi Boyutu

İslâm'ın ilk döneminde Kur'ân'ın ezber yoluyla muhafaza edilmesini yalnızca yazı malzemesinin yetersizliğine bağlamak yetersiz bir açıklama olacaktır. Zira hâfızlık, Kur'ân'ın anlamını kavrama, hükümlerini öğrenme ve hayatın merkezine yerleştirme arzusunun bir tezahürü olarak ortaya çıkmıştır. Kur'ân'ın sahabe döneminde çok sayıda kişi tarafından tamamen ezberlenmiş[17] olması hem Kur'ân'ın korunması hem de dînî eğitimin kalıcılığı açısından büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, sahabenin Kur'ân'ı ezberleme motivasyonu sadece muhafaza gayesine değil, aynı zamanda âyetlerin hükmünü öğrenme, yaşama ve başkalarına öğretme iştiyakına dayanmaktadır. Çünkü Hz. Peygamber (s.a.s.), vahiy kâtiplerine indirilen âyetleri yazdırmakla birlikte, kendisi de bizzat ezberliyor; "Sizin en hayırlınız Kur'ân'ı öğrenen ve öğretendir" gibi çeşitli hadisler ile ashabını bu konuda teşvik ediyordu.[18] Peygamberimizin Kur'ân'ı öğrenip öğretmeyi en faziletli amel

---

15 Yahya Akyüz, *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi* (istanbul: Alfa Yayınları, 2001), 67-68.

16 Zeki Salih Zengin, *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi* (Ankara: Akçağ Yayınları, 2002), 64.

17 İbn Kesîr (öl. 774/1373), *Fedâilü'l-Kur'ân* adlı eserinde Hz. Peygamber döneminde Kur'ân'ın tamamını ezberlemiş on bir sahabenin ismini zikreder. Bunların Ensar'dan Übey b. Ka'b (öl. 33/654), Muâz b. Cebel (öl. 18/639), Zeyd b. Sâbit (öl. 45/665) ve Üsâme b. Zeyd (öl. 54/674); muhacirlerden ise Hz. Ebû Bekir (öl. 13/634), Hz. Osman (öl. 35/656), Hz. Ali (öl. 40/661), Abdullah b. Mes'ûd (öl. 32/652-53), Abdullah b. Abbas (öl. 68/687-88) ve Abdullah b. Amr (öl. 65/684-85) olduğu kaydedilmiştir. . Bazı rivayetlerde bu sayının on, hatta otuz civarında olduğu; Hz. Âişe (öl. 58/678), Hz. Hafsa (öl. 45/665) ve Hz. Ümmü Seleme (öl. 62/681)'nin de hıfzını tamamlayanlar arasında yer aldığı belirtilmiştir. Ebû'l-Fidâʾ İsmâîl b. ʿOmer b. Kesîr ed-Dimeşkî İbn Kesîr, *Fedâîlu'l-Kurʾân* (b.y.: y.y., 1416), 14-16. Ebû Muhammed Mahmûd b. Ahmed Bedruddîn el-ʿAynî, *ʿUmdetu'l-kârî şerhu sahîhi'l-buhârî* (Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-ʿArabî, ts.), 47; Cebeci, "Kur'an Öğretim Geleneği", 9-10.

18 Muhammed b. İsmâîl el-Buhârî, *el-Câmiʿu's-sahîh* (Bulak,Mısır: el-Matbaatü'l-Kübrâ el-Emîriyye, 1311), "Fedâilü'l-Kurʾān", 21.

olarak göstermesi, sahabenin hıfza olan ilgisini artırmış; Bi'rimaûne vakasında şehit edilen yetmiş hâfız sahabinin varlığı, hicretin dördüncü yılında bile Kur'ân'ı ezberleyenlerin sayısının oldukça fazla olduğunu ortaya koymuştur.[19]

Kur'ân, Allah kelâmı olması sebebiyle ezberlenip kalplerde yer etmesi en yüce ibadetlerden biri olarak görülmüştür. Nitekim sonraki dönem âlimleri de Kur'ân'ı yaşatmanın en sağlam yönteminin, onu sadece mushaflarda değil, kalplerde cem etmek olduğunu vurgulamışlardır.[20] Asr-ı saâdet döneminde hâfızlık çoğunlukla bireysel bir çabayla yürütülmekteydi; ancak sahabenin birbiriyle Kur'ân öğretmede yarıştığı ve bu amaçla özel mekânlar oluşturulduğu da bilinmektedir. Mekke'de Erkam'ın evi, Medine'de ise Mescid-i Nebevî'nin bitişiğindeki Suffe, ilk hâfızlık eğitim merkezleri olarak kabul edilmiştir. Bu mekânlarda, özellikle de Suffe'de, Hz. Peygamber'in gözetiminde çok sayıda hâfız yetişmiş ve Kur'ân'ın ezber geleneği güçlü bir biçimde yerleşmiştir.[21]

Arap toplumu, tarihsel olarak güçlü bir ezber geleneğine sahip olmasıyla tanınmaktadır. Günlük yaşamlarında sözlü kültürün hâkim olması, şiir ve hitabetin toplumsal hayatta merkezi bir yer edinmesi, ezber yeteneğinin gelişmesine önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Bu durum, Arapların erken dönemden itibaren hafıza gücüyle öne çıkmalarını sağlamış ve ezberleme onlar için doğal bir alışkanlık haline gelmiştir. Ayrıca, o dönemdeki yaşam koşullarının sade ve dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak oluşu da zihinlerini temiz ve berraklığını destekleyen bir unsur olmuştur. Sınırlı dünyevî imkânlarla yetinen bu toplumda bireyler; hurma, kuru et, arpa ekmeği gibi basit besinlerle beslenmekte, gömlek veya entari türü giysiler giymekte, sade evlerde yaşamlarını sürdürmekteydiler. Göçebe hayatın gerektirdiği fiziksel hareketlilik ve doğayla iç içe yaşam, zihin ile beden arasındaki uyumu güçlendirmiştir. Bu şartlar altında zihinsel meşguliyetler azalmış, dikkat ve hafıza kapasitesi daha verimli kullanılabilmiştir. Nitekim bir şairin, şiirini topluluğu önünde okuyup, dinleyenlerin çoğu ezberleyene kadar tekrarlaması bu kültürel geleneğin bir göstergesidir. Aynı şekilde, İslâm'ın ilk dönemlerinde yaşayan âlimler de güçlü hafızalarıyla övünür,

---

19 Ebû ʿAbdullâh Muhammed b. ʿOmer b. Vâkıd el-Eslemî el-Vâkıdî, *el-Meğâzî*, ed. Marsden Jones (Beyrut: Dâru'l-ʿİlmî, 1409), 252-253.

20 Cebeci, "Kur'an Öğretim Geleneği", 11.

21 Akaslan, "Ashâb-ı Suffe'nin Kur'ân ve Kırâat Tarihine Katkıları".770-775

ilmî çalışmalarını büyük ölçüde ezber gücü üzerine inşa ederlerdi. Yazılı kaynaklara erişimin sınırlı oluşu ve bilgiye doğrudan zihin ile hâkimiyetin değer görmesi sebebiyle, bazı âlimlerin kitaplarına güvenmeyi ilmi bir zaaf olarak değerlendirdikleri, hatta bu gerekçeyle eserlerini imha ettikleri rivayet edilmiştir.[22]

Yine sahabe sonrası tâbiîn döneminde de şiir ve soy bilgisi ezberleme işi yerini Kur'ân-ı Kerîm'in ve Hz. Peygamber'in sünnetinin ezberlenmesine bırakmıştır. Bu süreçte, Arapların sahip olduğu güçlü hafıza kültürü, İslâmî ilimlerin erken dönem gelişiminde belirleyici bir rol oynamıştır. Kur'ân'ın ezberlenmesi, hadislerin korunması ve aktarılması gibi alanlarda bu sözlü birikim geleneği ilim üretiminin temelini oluşturmuştur. Nitekim hadis literatüründe yer alan örnekler, erken dönem âlimlerinin hafıza kapasitelerinin olağanüstü düzeyde olduğunu göstermektedir. İmam Buhârî (öl. 256/870)'nin henüz on beş yaşına gelmeden yetmiş bin hadisi ezberlemiş olması, bu zihinsel disiplinin en çarpıcı örneklerinden biridir.[23] Benzer şekilde, İmam Ahmed b. Hanbel'in (öl. 241/855), "Yedi yüz bin sahih hadis kaydedilmiştir ve bu genç yani Ebû Zür'a er-Râzî (öl. 264/878) bunların tamamını ezberlemiştir." ifadesi, dönemin ilmî zihniyetinde ezberin önemini ortaya koymaktadır. İmam el-Hâkim (öl. 405/1014)'in "Hadis ehli arasında beş yüz bin hadisi ezberleyen kimseler bulunurdu." sözü de aynı kültürel mirası desteklemektedir.[24]

Yukarıda aktarılan rivayetler ve tarihsel veriler dikkate alındığında, sahabe neslinin Kur'ân'ı ezberleme konusundaki güçlü hafızalarının çeşitli bireysel, çevresel ve kültürel faktörlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Her şeyden önce, o dönemde zihinsel meşguliyetleri artıracak unsurların sınırlı oluşu, dikkatin dağılmadan belirli bir konuya yoğunlaşmayı kolaylaştırmıştır. Günümüzdeki gibi zihni uyarıcı teknolojik araçların, yoğun görsel ve işitsel uyaranların bulunmayışı, hafızanın ezberlemesini daha verimli kullanılmasına imkân tanımıştır.

---

22 Ahmed Zekî, Hadâratü'l-islamiyye (Kahire: Müessesetü Hindavi, 2021), 67-75; محرر, "ملكة الحفظ ، الحفظ عن ظهر قلب ، عند علماء الحديث", موقع الشيخ علي الربيعي الخبير في التدريبات العقلية (blog), 12 Nisan 2019. Ayrıntılı bilgi için, https://dralrabieei.net/

23 Muhammed b. Ali Dâvûdî, *Tabakâtü'l-müfessirîn* (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1983), 2/2/102.

24 Necmeddin Şeker, "Muhaddislere Verilen Unvanlar", Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 15/1 (30 Nisan 2018), 145.

Ayrıca, Arap Yarımadası'nın çöl ve dağlık coğrafi yapısı, insan zihninin dış dünyadan gelen karmaşık uyaranlardan büyük ölçüde uzak kalmasına imkân tanımış, bu da dikkat ve hafızanın derinleşmesine katkı sağlamıştır. Yaşam biçimlerinin sadeliği, tek renkli giysiler ve sınırlı eşyalarla yetinmeleri, bireylerin zihinlerini daha çok ezber ve tefekküre yönlendirmelerine imkân tanımıştır. Toplumun büyük ölçüde okuma yazma bilmeyen (ümmî) bir yapıya sahip olması da ezberleme yeteneğinin gelişmesini desteklemiştir. Yazı, kalem ve kitap gibi bilişsel destek araçlarının yaygın olmaması, bilgiyi muhafaza etmenin temel aracı olarak hafızayı öne çıkarmıştır. Dolayısıyla bilgi, yazılı değil zihinsel ve hafızalardan aktarılan ezber birikimi yoluyla aktarılmış; bu durum zamanla ezberi bir öğrenme yöntemi olmaktan çıkarıp, doğal bir yaşam biçimi hâline getirmiştir. Bunlara ek olarak, sahabe neslinin Kur'ân'ı ilahî bir kelam olarak görmeleri, onun ezberlenmesini yalnızca bir öğrenme eylemi değil, aynı zamanda dînî bir sorumluluk ve Allah katında bir ibadet olarak kabul etmelerine yol açmıştır. Hadislerde Kur'ân'ı öğrenip öğretenlerin övülmesi, bu motivasyonu daha da güçlendirmiştir. Dolayısıyla, sahabelerin Kur'ân hıfzındaki üstün başarıları yalnızca doğuştan hafıza yeteneklerine değil; sade yaşam tarzları, çevresel faktörler, kültürel ezber geleneği ve dînî motivasyonun birleşimine dayanmaktadır.

2. Dijital Çağda Dikkat Dağınıklığı ve Zihinsel Performans

Günümüzde dijital medya kullanımının beyin fonksiyonları ve yapısı, fiziksel ve ruhsal sağlık, eğitim süreçleri, sosyal etkileşim biçimleri ve hatta siyasal davranışlar üzerindeki etkilerine ilişkin endişeler giderek artmaktadır. Bu kapsamda, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 2019 yılında çocukların ekran karşısında geçirdikleri süreye ilişkin katı yönergeler yayımlamış, aynı yıl okullarda akıllı telefon kullanımını sınırlamaya yönelik düzenlemelere izin veren bir yasa önerisi kamuoyuna duyurulmuştur. Söz konusu önlemler, yoğun dijital medya kullanımının bilişsel ve psikolojik etkilerine dair artan sayıda bilimsel bulgunun ortaya konulmasının ardından gündeme gelmiştir. Araştırmalar, aşırı dijital medya kullanımının bireylerin çalışma belleği kapasitesini azalttığını, depresyon, anksiyete ve uyku bozuklukları gibi psikolojik rahatsızlıkların

görülme sıklığını artırdığını[25] ve ekran üzerinden okuma durumlarında metin anlama düzeyini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.[26]

Bilişsel psikoloji açısından değerlendirildiğinde, hatırlama ve unutmanın temelinde çaba ve dikkat arasındaki ilişki bulunmaktadır. Bilginin bellekte kalıcılığı, bireyin onu hatırlamak için sarf ettiği zihinsel emekle doğru orantılıdır. Diğer bir ifadeyle, bilgiye erişmek için harcanan çaba, o bilginin hafızada temsil edilmesini güçlendirir. Ancak çağımız insanı, çaba gerektirmeyen hızlı ve akışkan bir enformasyon ortamında yaşamaktadır. Yapılan araştırmalar, bilgiye kolay erişimin hafıza kapasitesini olumsuz etkilediğini ve bilginin harici ortamlarda depolanmasının, beynin bu bilgiyi bilinçli olarak unutma eğilimini artırdığını göstermektedir. "Dijital amnezi" olarak adlandırılan bu olgu, bireyin bilgiyi kaydetme ve hatırlama görevini dijital aygıtlara devretmesiyle ortaya çıkmakta; böylece insan, kendi belleği yerine dijital belleğe güven duymaya başlamaktadır.[27] "Bilgiye erişmek için harcanan çaba, o bilginin hafızada temsil edilmesini güçlendirir" şeklindeki ifade, hâfızlık eğitimi açısından temel bir ilke niteliği taşımaktadır. Zira hâfızlık süreci; uzun soluklu bir gayret, sabır ve zihinsel dirayet gerektiren yoğun bir öğrenme pratiğine dayanmaktadır. Kur'an ezberi, emek ve tekrar yoluyla zihinde inşa edilmekte; bu çaba sayesinde metin, hafızada daha sağlam ve kalıcı bir biçimde yer edinmektedir. Nitekim öğrenme psikolojisi de emek sarf edilerek edinilen bilginin daha güçlü biçimde kodlandığını ve uzun süreli hafızada daha dayanıklı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, yoğun bir zihinsel çaba sonucunda ezberlenen ayetlerin, dikkat dağıtıcı ve hızlı tüketim alışkanlığına dayalı dijital içeriklerle zayıflatılmaması önem arz etmektedir. Sürekli uyarana maruz kalan bir zihin, derinleşme ve tekrar imkânını kaybedebilmekte; bu durum ise ezberin sağlamlığını olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla hâfızlık eğitiminde, büyük bir emekle inşa edilen zihinsel birikimin dijital araçların kontrolsüz kullanımı nedeniyle aşınmasına izin verilmemesi;

---

25 Swing vd., "Television and Video Game Exposure and the Development of Attention Problems", 126.

26 Martin Korte, "The Impact of the Digital Revolution on Human Brain and Behavior: Where Do We Stand?", *Dialogues in Clinical Neuroscience* 22/2 (30 Haziran 2020), 1-5.

27 Fikriye Çelik, "Dijital Amnezi: Dijital Dünyanın Yerlilerinde Bellek Sorunu", *Selçuk İletişim* 18/1 (15 Nisan 2025), 1-32.

bilakis bu sürecin bilinçli, dengeli ve koruyucu tedbirlerle desteklenmesi gerekmektedir.

Bu bilişsel dönüşüm, insan davranışında köklü değişimlere yol açmaktadır. Bilginin dışsallaştırılmasıyla ortaya çıkan "dijital bağımlılık", bireyin bilişsel otonomisini zayıflatmakta ve unutma-hatırlama süreçlerinde dışsal araçlara bağımlılığı artırmaktadır. Nitekim dijital ortamlara aşırı maruz kalmanın neden olduğu hafıza zayıflığı, öğrenme süreçlerinde kalıcılığı azaltmakta ve yeni davranış modellerinin rutin hâle gelmesini güçleştirmektedir.[28] Sosyal medya kullanımına bağlı olarak gelişen "sürekli kaydırma" (scrolling) alışkanlığı ise bu dönüşümün en belirgin örneklerinden biridir. Akışkan dijital içeriklerin neden olduğu bu davranış biçimi, bireyin dikkat süresini kısaltmakta, gözlerin uzun süreli ekran teması nedeniyle nörolojik yorgunluk oluşturmakta ve bilişsel derinleşmeyi sınırlamaktadır. Dolayısıyla dijital çağın bu yeni alışkanlıkları, insan zihninin işleyişinde hem nörofizyolojik hem de psikososyal düzeyde ciddi dönüşümler meydana getirmektedir.[29]

2021 yılında TÜİK'in gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre, 11–15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım oranı %98'in üzerindedir. Yine TÜİK'in verileri genel nüfusta interneti düzenli olarak kullananların oranının %80,5 olduğunu göstermekte, bu durum özellikle ortaokul ve lise öğrencileri arasında dijitalleşmenin oldukça yoğun olduğunu ortaya koymaktadır.[30] Günümüzde internet bağımlılığının en belirgin yansıması telefon bağımlılığı şeklinde görülmekte; bireyler bilgisayarlar yerine akıllı telefonlarla çevrimiçi olmayı tercih etmektedirler.[31] Bu bağlamda, psikoloji literatüründe akıllı telefonun bireyin dış dünya ile ilişkilerini (asosyal) olumsuz etkileyecek düzeyde

---

28 Brandon P. Vasquez vd., "Early Mobile App Training Proficiency Predicts How Well Memory-Impaired Individuals Learn to Use Digital Memory Aids in the Real World", *Neuropsychological Rehabilitation* 33/8 (14 Eylül 2023), 1411-1429.

29 Çelik, "Dijital Amnezi: Dijital Dünyanın Yerlilerinde Bellek Sorunu", 3-6.

30 "TÜİK Kurumsal" (Erişim 17 Aralık 2025); Nilgün Özcan vd., "Dijital Bağımlılıklar, Sosyal Bağlılık ve Yaşam Memnuniyeti ile Akademik Yılmazlık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi", *Pamukkale Universitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 59 (28 Mart 2023), 192-212.

31 Özcan vd., "Dijital Bağımlılıklar, Sosyal Bağlılık ve Yaşam Memnuniyeti ile Akademik Yılmazlık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi", 59-192.

kullanımını ifade eden *nomofobi* kavramı, özellikle gençler açısından üzerinde önemle durulması gereken bir problemdir.[32]

Aşırı dijital medya kullanımının yol açtığı dikkat dağınıklığı, hafıza sorunları ve öğrenme de zorluk gibi unsurlar dijital bağımlılıklar arasında yer almaktadır. Bu bağımlılıklardan biri olan sosyal medya bağımlılığı, gençler arasında giderek büyüyen bir sorun olmakla birlikte, bu konuda yapılan araştırmaların hâlen yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu yaş grubu gençler, yeni teknolojileri hızla benimseyen ve bu teknolojilerin olası olumsuz etkilerine karşı en savunmasız gruplardan biri olarak değerlendirilmektedir.[33] Dijital bağımlılık türleri içinde gençlere doğal mutluluk yerine sanal ödüller yoluyla haz veren bir kaçış biçimi olarak ortaya çıkan çevrimiçi oyun bağımlılığı önemli bir problem hâline gelmiştir. Bu durum, gençlerde derslere odaklanma güçlüğünü beraberinde getirmekte; oyun bağımlısı bireyler çoğu zaman oyun dışında insanlarla iletişim kurmaktan, uyku ve yemek gibi temel ihtiyaçlardan ve fiziksel oyunlardan (maç/tenis/basketbol) gönüllü olarak vazgeçmektedirler. Dijital bağımlılıkların öğrencilerin ilmî çalışmaları ve akademik performansları üzerinde belirgin olumsuz etkileri olduğu da çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur.[34] Ders çalışma süreçlerinde öğrencilerin oyun ve sosyal medyada elde ettikleri hazdan mahrum kalacak olmaları, onları derslerden uzaklaştıran bir başka etken olarak dikkat çekmektedir.[35]

3. Günümüz Hâfızlık Eğitiminde Dijital Etkenler

Günümüzde hâfızlık eğitimi, Türkiye'de büyük ölçüde Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'ân kurslarında yürütülmektedir. Bununla

---

32 Goknur Kaplan Akıllı - Deniz Mertkan Gezgin, "Üniversite Öğrencilerinin Nomofobi Düzeyleri ile Farklı Davranış Örüntülerinin Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1/40 (28 Aralık 2016).

33 Jeroen S. Lemmens vd., "Development and Validation of a Game Addiction Scale for Adolescents", *Media Psychology* 12/1 (26 Şubat 2009), 77-95; Özcan vd., "Dijital Bağımlılıklar, Sosyal Bağlılık ve Yaşam Memnuniyeti ile Akademik Yılmazlık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" , 59-192.

34 "TÜİK Kurumsal"; Aylin Yalcin Irmak - Semra Erdogan, "Ergen ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bir Bakış.", Türk Psikiyatri Dergisi, (2016); Marko M. Skoric vd., "Children and Video Games: Addiction, Engagement, and Scholastic Achievement", CyberPsychology & Behavior 12/5 (Ekim 2009), 567-572.

35 Özcan vd., "Dijital Bağımlılıklar, Sosyal Bağlılık ve Yaşam Memnuniyeti ile Akademik Yılmazlık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" , 59-192.

birlikte, bireysel gayretlerle, cemaatlerde STK bünyesindeki kurslarda veya özel eğitim merkezi gibi imkânlarla hâfızlık yapan kişiler de bulunmaktadır. Ayrıca, daha sınırlı bir biçimde, bazı camilerde görev yapan din görevlileri ya da özel hocalar aracılığıyla hâfızlık eğitimine devam eden öğrenciler olduğu da bilinmektedir.[36] Genellikle yatılı Kur'ân kurslarında yürütülen hâfızlık eğitim süreci, sistematik bir şekilde gelenekten beri gelen bir yapı üzerine inşa edilmiştir. Bu süreçte öğrencilere, öncelikle yüzüne okuma becerisi uygun biçimde öğretilip, ses bütünlüğü ve akıcı okuma yetisi kazandırılmaktadır. Bu temel yeterliliğe ulaşan öğrenciler arasından ezber kabiliyeti yüksek olanlar, Kur'ân'ı baştan sona ezberlemeye ilk cüzün son sayfasından başlayan eğitim sürecine dâhil edilmektedir. Hâfızlık eğitiminin temel yöntemini, otuz cüzün sonuna ulaşıldığında tekrar ilk cüze dönülüp daha önce ezberlenmiş olan sayfalar eklenerek sürekli tekrar edilerek katlanarak ilerlemesi oluşturur. Bu şekilde ezberlenen her sayfa sayısı arttıkça öğrenci düzenli olarak hocasına dinlettirir ve önceden ezberlenen kısımların unutulmaması amacıyla pekiştirme işi kesintisiz biçimde sürdürülmektedir. Bu yönüyle hâfızlık, disiplinli tekrar, sürekli denetim ve hafızanın sürekli sağlamlaştırılmasını gerektiren bir öğrenme biçimi olarak değerlendirilmektedir.[37]

Günümüzde sosyal medya ve dijital teknolojilerin yaygın kullanımı, özellikle eğitim çağındaki bireylerin telefon, tablet ve benzeri teknolojik cihazlarla aşırı derecede meşgul olmalarına yol açmaktadır. Bu durum, eğitim kurumlarının genelinde olduğu gibi, hâfızlık eğitimi verilen Kur'ân kurslarında da benzer biçimde gözlemlenmektedir.[38] Kur'ân hıfzı doğrudan hafızanın etkin kullanımı, zihinlerin temiz ve berrak olmasını gerektiren bir süreç olduğundan, bu eğitimi sürdüren öğrencilerin hafızalarındaki dağınıklığın (gereksiz ses, video, yazı görsel gibi) yüklerinin düşük, dikkat düzeylerinin yüksek olması büyük önem taşımaktadır. Ancak gün boyunca binlerce görsel, metin ve videoya maruz kalan bireylerin zihinlerinin aşırı uyarılma ve bilgi yorgunluğu yaşadığı,

---

36 M. Faruk Bayraktar, "Kuran Kurslarının Sorunları ve Geleceği ile İlgili Bazı Düşünceler", *Yaygın Din Eğitiminin Sorunları Sempozyumu* (Kayseri, 2003), 211.

37 Denizer vd., "İlahiyat Fakültelerine Kayıtlı Hâfız Öğrencilerin Hâfızlığa Yüklediği Anlam ve Değer", 12-125.

38 Fikret Yıldız, *Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)* (Süleyman Demirel Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 152-155.

bunun da Kur'ân âyetlerini ezberleme ve zihinde tutma becerilerini olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmaz gibi görülmektedir. Yatılı Kur'ân kurslarında telefon ve tablet gibi teknolojik cihazların kullanımının yasaklanması, bu açıdan değerlendirildiğinde, ezber verimliliğini koruyucu bir tedbir olarak görülse de öğrencinin izin günlerinde, resmî tatillerde veya gün sonunda bu cihazlara erişmesi mümkün görünmektedir. Yine okul eğitimi ile hâfızlık yapan öğrencilerin de dijital araçları sık kullanmaları kaçınılmazdır.

Bununla birlikte, bazı araştırmalar Kur'ân kurslarındaki öğrenciler arasında (yasaklamalardan dolayı) cep telefonu kullanma isteğinin, özellikle ergenlik dönemine özgü psikososyal sorunlarla ilişkili olabileceğini ortaya koymuştur. Nitekim yapılan çalışmalardaki gözlemler, öğrencilerin ders dışı zamanlarda veya okula giderken idare tarafından belirlenen alanlarda telefonlarını teslim alıp dönüşte yeniden teslim ettiklerini; kurs içinde ise izin alınmadıkça cep telefonu kullanımının yasak olduğunu göstermektedir.[39] Bunun yanında, öğrenciler doğrudan dijital araçlara erişim sağlamasalar bile, reklam panoları, görsel medya, tabelalar ve televizyon ekranları gibi çevresel uyaranlara sürekli maruz kalmaları sebebiyle zihinlerinin/hafızalarının doluluk düzeyi artmakta, bu da bilişsel dağınıklığı beraberinde getirmektedir. Öte yandan, günümüz eğitim ortamlarında teknolojik araçlardan tamamen uzak kalmanın mümkün olmadığı da bir gerçektir. Nitekim Kur'ân kurslarında ve diğer eğitim kurumlarında makam, musiki, kıraat veya destekleyici öğretim videoları gibi içeriklerin eğitim amaçlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Ancak bütün bu gelişmelere rağmen, teknolojik uyarıcılara aşırı maruziyetin dikkat dağınıklığı ve unutkanlığı tetiklediği yönündeki bulgular, çağdaş hâfızlık eğitimi açısından önemli bir problem alanı olarak değerlendirilmelidir.

Yıldız'ın yapmış olduğu bir diğer araştırmada ise ergenlik dönemindeki erkeklerin kızlara oranla daha yüksek düzeyde internet bağımlılığı geliştirdiğini göstermektedir. İnternet kullanımının artmasıyla birlikte ergenlerin akademik başarılarında düşüş gözlemlenmiş; gençlerin internete en sık sosyal paylaşım, iletişim kurma, eğlenme ve bilgi edinme amaçlarıyla girdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, internet bağımlılığının fiziksel aktivitelere katılımı azalttığı ve uyku düzensizliklerinin daha sık görülmesine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalar ayrıca,

[39] Yıldız, *Hafızlık eğitiminde ergenlik dönemi*, 178.

gençlerin önemli bir kısmının internette ahlaki değerlere aykırı içeriklerle karşılaştığını, telefon veya internet kullanımına ilişkin yenilikleri anında kontrol etme, akıllı telefonlarına erişemediklerinde huzursuzluk hissetme ve internet kullanımını azaltmaya yönelik çabalarının çoğunlukla başarısızlıkla sonuçlandığını ortaya koymaktadır.[40] Bu bulgular, dijital medya kullanımının gençler üzerinde bağımlılık, dikkat dağınıklığı ve davranışsal kontrol zayıflaması gibi çok boyutlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda yapılan araştırmalar "dijital araçların hâfızlık eğitimine olumsuz etkileri olduğu" görüşümüzü destekler niteliktedir. Nitekim günümüz hâfızlık eğitimi sürecinde karşılaşılan temel sorunların çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde, öğrencilerin tekrar uygulamalarında sürekliliği sağlayamama, ders eksiği oluştuğunda bunu telafi etmede güçlük yaşama[41] ve zaman yönetiminde yetersizlik gibi sorunlarla karşılaştıkları belirtilmektedir. Ayrıca, telefon ve benzeri teknolojik aygıtların kullanımında özdenetim eksikliği, öğrencilerin dikkat sürelerini olumsuz yönde etkileyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır.[42] Hâfızlık sürecinde motivasyon kaybı, ilgi düşüklüğü, ezberin anlam dünyasına nüfuz edememe, derslere karşı olumsuz tutum geliştirme, dikkat dağınıklığı, yoğunlaşma güçlüğü, heyecan, stres ve kaygı düzeyinin artması gibi faktörlerin yanı sıra; aşırı beklentiler, zihinsel kapasite veya ezber kabiliyetinin sınırlılığı, ezberlenen sayfaların artmasına bağlı yükün ağırlaşması gibi nedenler de öğrencilerin süreci zorlayıcı bulmasına yol açmaktadır.[43] Ayrıca, ezberin unutulması ya da günün dersinin eksiksiz verilememesi, öğrencilerde belirgin kaygı ve özgüven sorunlarına neden olmaktadır. Bazı araştırmalarda ise bu zorlanma süreçlerinin zaman zaman depresif eğilimlerle sonuçlanabildiği ifade edilmiştir.[44]

---

40 Yıldız, *Hafızlık eğitiminde ergenlik dönemi*, 161.

41 Cemil Osmanoğlu- Ferda Aslan, "Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 47 (2019), 225-229.

42 Ayşegül Gün vd., "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri-", Hitit Üniversitesi (Gazi Üniversitesi) Çorum İlahiyat Fakültesi *Dergisi* XVII/34 (2018), 211-240.

43 Yıldız, *Hafızlık eğitiminde ergenlik dönemi*, 152-161. 178)

44 Cebeci - Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", 25-40; Abdullah Adıgüzel vd., "Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin Öğretici ve Öğrenci

Bu çerçevede değerlendirildiğinde, günümüz hâfızlık eğitiminde karşılaşılan temel problemlerden biri, öğrencilerin (özellikle ortaöğretim çağında hâfızlık yapanların) akıllı telefon, tablet, dijital cihazlar ve sosyal medya platformlarını yoğun biçimde kullanmalarıdır. Dijital ortamlara bu ölçüde maruz kalmak, öğrencilerde unutkanlık, dikkat dağınıklığı, odaklanma güçlüğü ve kaygı gibi bilişsel ve duygusal sorunlara yol açmaktadır. Ezber temelli bir öğrenme süreci olan hâfızlık eğitimi ise doğrudan güçlü bir hafıza, sürekli zihinsel tekrar ve derin odaklanma gerektirdiğinden, bu tür dikkat bozucu etkenlerden olumsuz yönde etkilenmektedir. Sahabe döneminde hâfızlık pratiğinin bu denli güçlü ve verimli olmasının sebeplerinden biri, bireylerin zihinlerini meşgul eden herhangi bir dış uyaranın veya teknolojik envanterin bulunmamasıydı. Sade bir yaşam tarzı, sınırlı görsel ve işitsel uyaranlar, zihnin berraklığını korumasına ve öğrenmeye daha fazla odaklanmasına imkân tanımaktaydı. Oysa günümüz öğrencileri, her gün çok sayıda görsel, yazılı ve işitsel içerikle karşılaşmakta; bu durum, zihinsel yorgunluğu artırarak ezberleme süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

Bununla birlikte dijital çağda bireylerin bilgiyle kurduğu ilişkinin biçimi de değişmiştir. Öğrencilerin yeni bir bilgiyle karşılaştıklarında onu not almak veya ezberlemek yerine fotoğrafını çekme ya da videoya alma eğiliminde olmaları, bilgiyi zihinsel çabayla elde edip ezberleme süreçlerini zayıflatmaktadır. Bu durum, öğrenmede kolaycılığın yerleşmesine ve beynin bilişsel aktivitesinin azalmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla hâfızlık eğitimi alan öğrencilerin, bilgiyi önce hafızasına/belleğe yerleştirmeyi temel bir alışkanlık hâline getirmeleri; teknolojik araçların sunduğu kolaylıkların yerine aktif ezberleme ve tekrara dayalı yöntemleri benimsemeleri büyük önem taşımaktadır. Günümüz dijital ortamlarında yoğun uyaranlara maruz kalan hâfızlık öğrencilerinin, bu nedenle geçmiş dönemlere kıyasla daha zorlu bir öğrenme süreci yaşadıkları söylenebilir.

Sonuç

Hâfızlık eğitimi, yüksek düzeyde konsantrasyon, motivasyon, disiplin ve özveri gerektiren bir süreçtir. Bu sürecin başarıyla

Görüşleri", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 17/68 (24 Ekim 2018), 1471; Rahime Kuloğlu, Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018), 51.

sürdürülebilmesi, öğrencinin zihinsel berraklığını koruması ve dikkatini yoğun biçimde sürdürebilmesine bağlıdır. Günümüzde hâfızlık eğitimi verilen kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin büyük çoğunluğu ergenlik döneminde olup, bu yaş grubundaki bireylerin sosyal çevreleriyle iletişim kurma biçimleri, dijital araçlar ve sosyal medya platformları üzerinden şekillenmektedir. Akıllı telefonlar, tabletler ve internet temelli uygulamalar, bilgiye hızlı erişim sağlamaları bakımından avantajlı olsa da dikkat dağınıklığı, unutkanlık ve zihinsel yorgunluk gibi olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Bu yönde yapılan çalışmalar göz önüne alındığında, dijitalleşmenin bireylerin hafızalarını ezber yönünde kullanma süreçlerini olumsuz yönde etkilediğini ve özellikle genç yaş grubundaki öğrencilerde odaklanma güçlüğü, zihinsel dağınıklık ve motivasyon kaybına neden olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, hâfızlık eğitimi sürecinde sosyal medya ve dijital çağın getirdiği bu olumsuzlukların farkına varmak ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmek önem arz etmektedir. Sahabe ve tâbiîn dönemlerindeki zihinsel berraklık, sade yaşam biçimi ve bilgiye doğrudan temas etme yöntemi, modern dönemde uygulanabilecek pedagojik ve ilmî bir model olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda, sosyal medya ve dijital çağın hâfızlık eğitimi üzerindeki olumsuzlukları ve bunlara yönelik çözüm önerileri aşağıda sunulmuştur:

1- Dijital medya kullanımının kontrol altına alınması; günümüzde yapılan bilimsel araştırmalar, yoğun dijital medya kullanımının bireylerin bilişsel işlevleri ve psikolojik dengesi üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Kurs ortamlarında cep telefonu kullanımının tamamen yasaklanmasının her zaman gerçekçi bir çözüm olmadığına dair görüşler yukarıda zikredilmiştir. Bununla birlikte, özellikle yatılı hâfızlık kurslarında akıllı telefon, tablet ve televizyon gibi dijital araçların eğitim ortamına sokulmasının bütünüyle yasaklanmasının ve bu konuda kurum yöneticileri tarafından net ve kararlı tedbirler alınmasının daha isabetli olacağı değerlendirilmektedir. Zira hâfızlık eğitimi alan öğrencilerin söz konusu dijital araçları belirli zaman dilimlerinde ve kontrollü biçimde kullanmalarına izin verilmesi dahi, zihin dünyalarında meydana gelebilecek dikkat dağınıklığı ve bilişsel yoğunlaşma sorunları göz önünde bulundurulduğunda önemli riskler barındırmaktadır. Nitekim sahabe döneminde bireylerin zihinsel berraklıklarının güçlü ve kalıcı bir hafıza ile ilişkilendirilmesi yönündeki temellendirme de bu yaklaşımı

destekler mahiyettedir. Bununla birlikte, öğrencilerin tamamen dış dünyadan izole edilmiş bir ortamda yetiştirilmesi de pedagojik açıdan sağlıklı bir yöntem olarak görülmemelidir. Bu sebeple, dijital araçların sınırsız kullanımına izin vermek yerine, öğrencilere bilinçli dijital medya kullanımı konusunda eğitim verilmesi; teknolojiyi ölçülü, amaçlı ve sorumluluk bilinci içerisinde kullanma alışkanlığının kazandırılması daha dengeli bir çözüm olarak değerlendirilebilir. Haftalık veya günlük planlamalarla sınırlandırılmış internet erişimi, öğrencilerin hem dikkatlerini korumalarına hem de dijital bağımlılıktan uzaklaşmalarına katkı sağlayacaktır. Tıpkı sahabe ve tâbiîn döneminde olduğu gibi, zihinleri meşgul eden gereksiz görsel ve işitsel uyaranların azaltılması, hâfızlık performansını destekleyecek bir strateji olarak değerlendirilebilir.

2- Dînî ve ahlaki içeriklere yönlendirme; dijital materyallerin gençler üzerindeki en belirgin etkilerinden biri, sosyal medya aracılığıyla ahlaki değerlere aykırı içeriklerle karşılaşma olasılığının yüksekliğidir. Bu durum, öğrencilerde dikkat dağınıklığına, uyku düzeninin bozulmasına ve manevi hassasiyetin zayıflamasına neden olabilmektedir. Bu nedenle, kurs idarecileri ve öğreticiler tarafından (gözetim altında) öğrencilerin yararlı dijital platformlara yönlendirilmesi önem arz etmektedir. Kur'ân-ı Kerîm, kıraat, tefsir, musikî ve dînî sohbet içeriklerine yer veren eğitici sayfa ve kanalların takip edilmesi, öğrencilerin hem dînî motivasyonlarını artıracak hem de hâfızlık sürecine anlam katacaktır. Ancak bu kullanım, kontrolsüz gezinme ve eğlence odaklı tüketimden ayrıştırılmalıdır. Ayrıca internetin yalnızca olumsuz yönleriyle değil, eğitsel ve manevi gelişim açısından olumlu potansiyeliyle de değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin zihin dünyalarını, tâbiîn dönemi âlimlerinin farklı coğrafyalardan bilgi ve rivayet aktarma çabalarına benzer bir biçimde bilinçli bilgi edinme sürecine dönüştürebilir.

3- Fizyolojik bir diğer husus dikkat süresinin azalmasıdır. Sosyal medya platformları hızlı içerik akışı, kısa videolar ve sürekli bildirimlerle beynin ödül sistemini uyarmaktadır. Bu durum dopamin salınımını tetikleyerek kısa süreli haz odaklı bir dikkat yapısı oluşturur. Ancak hâfızlık eğitimi uzun süreli odaklanma, sabır ve tekrar gerektiren bir süreçtir. Sürekli bildirim almaya alışmış bir zihin, bir sayfayı yarım saat boyunca tekrar etmekte zorlanabilir. Buna karşılık dijital uyarandan uzak, sade bir ortamda çalışan öğrencinin dikkat süresi daha istikrarlı olacaktır. Psikolojik etkiler bakımından ise sosyal medyanın kıyaslama kültürünü

artırdığı görülmektedir. Sürekli başkalarının başarılarını, yaşam tarzlarını ve performanslarını görmek, özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerde yetersizlik ve kaygı duygularını tetikleyebilir. Hâfızlık sürecinde motivasyon ve özgüven son derece önemlidir. Kendini sürekli başkalarıyla kıyaslayan bir öğrencinin moralinin düşmesi, ezber performansını da olumsuz etkileyebilir.

4- Fiziksel ve zihinsel faaliyetlerle desteklenmiş eğitim ortamı; hâfızlık eğitimi sürecinde öğrencilerin sosyal medya, iletişim ve eğlence amaçlı yoğun internet kullanımı, fiziksel aktivitelerden uzaklaşmalarına ve zihinsel performanslarının zayıflamasına neden olmaktadır. Bu durumu dengelemek amacıyla, kurs ortamlarında öğrencilerin bedensel etkinliklerle desteklenen bir eğitim modeli içinde yer almaları önerilmektedir. Zihin dağınıklığı ve dikkat eksikliği yaşayan öğrenciler için okçuluk, atıcılık veya yürüyüş gibi sporların dikkati geliştirdiği bilinmektedir. Bu tür faaliyetlerin kurs programlarına dâhil edilmesi hem zihinsel hem de bedensel dengeyi güçlendirecektir. Ayrıca doğa gezileri, kamp faaliyetleri ve orman yürüyüşleri düzenlenerek öğrencilerin zihinlerinin dinlenmesi sağlanabilir. Bu etkinlikler, aynı zamanda sahabe ve tâbiîn dönemlerinde gerçekleştirilen "rıhle" (ilim yolculuğu) geleneğiyle benzerlik göstererek, öğrencilerin manevi ve zihinsel gelişimlerini destekleyici bir fonksiyon üstlenebilir. Sonuç olarak, dijital çağın sunduğu imkânlar doğru biçimde yönlendirilmediğinde, hâfızlık eğitiminin gerektirdiği zihinsel berraklık, dikkat ve disiplin üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Ancak, bilinçli medya kullanımı, ahlaki ve eğitici dijital yönlendirmeler ile fiziksel aktivitelerle desteklenmiş bir öğrenme ortamı oluşturulduğunda, modern çağın araçları hâfızlık eğitimine zarar vermek yerine onu güçlendiren bir unsur hâline gelebilir.

Kaynakça

Adıgüzel, Abdullah vd. "Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hâfızlık Eğitimine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 17/68 (24 Ekim 2018), 1453-1475.

Akaslan, Yaşar. "Ashâb-ı Suffe'nin Kur'ân ve Kırâat Tarihine Katkıları". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 53 (30 Aralık 2022), 757-782.

Akyüz, Yahya. *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*. istanbul: Alfa Yayınları, 2001.

Algur, Hüseyin. "Hâfızlık Eğitimi Alan Bireylerin Gözüyle Türkiye'de Hâfızlık Eğitimi (Nitel Bir Araştırma)". *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* V/8 (2018), 67-105.

Başkonak, Mustafa. "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Uzaktan Hâfızlık Eğitimi". *Marife: Dini Araştırmalar Dergisi* XXII/1 (2022), 193-223.

Bayraktar, M. Faruk. "Kuran Kurslarının Sorunları ve Geleceği ile İlgili Bazı Düşünceler". *Yaygın Din Eğitiminin Sorunları Sempozyumu*. Kayseri, 2003.

Bedruddîn el-ʿAynî, Ebû Muhammed Mahmûd b. Ahmed. *ʿUmdetu'l-kârî şerhu Sahîhi'l-Buhârî*. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-ʿArabî, ts.

Beyhakî, Ebû Bekr Ahmed b. el-Hüseyin b. ʿAlî el-Hüsrevcirdî. *es-Sunenu'l-Kubrâ*. ed. Muhammed ʿAbdulkâdir ʿAtâ. Beyrut: y.y., 1424.

Bozkurt, Nebi. "Dârülkurrâ". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 8/543-545. İstanbul: TDV Yayınları, 1993.

Buhârî, Ebû Abdullâh Muhammed b. İsmâîl. *el-Câmi'u's-Sahîh*. thk. Muhammed Züheyr b. Nâsır. 9 Cilt. Beyrut: Dâru'n-Necât, 1. Basım, 1422.

Cebeci, Suat. "Kur'an Öğretim Geleneği Olarak Hâfızlık Eğitimi". *Diyanet İlmi Dergi* XLVI/4 (2010), 7-22.

Cebeci, Suat - Ünsal, Bilal. "Hâfızlık Eğitimi ve Sorunları". *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (01 Haziran 2006), 27-52.

Çelik, Cihat. "Uzaktan Eğitimde Kur'ân-ı Kerîm Okuma ve Tecvid Dersleri Üzerine Bir Değerlendirme". *Rusuh: Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* I/1 (2021), 75-84.

Çelik, Fikriye. "Dijital Amnezi: Dijital Dünyanın Yerlilerinde Bellek Sorunu". *Selçuk İletişim* 18/1 (15 Nisan 2025), 1-32.

Dâvûdî, Muhammed b. Ali. *Tabakâtü'l-müfessirîn*. 2 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1983.

Demirci, Muhsin. *Kur'ân Tarihi*. 1 Cilt. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 8. Basım, 2015.

Denizer, Nurullah vd. "İlahiyat Fakültelerine Kayıtlı Hâfız Öğrencilerin Hâfızlığa Yüklediği Anlam ve Değer". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* XVII/2 (2024), 122-138.

Gün, Ayşegül vd. "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu - Hâfızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri-". *Hitit Üniversitesi (Gazi Üniversitesi) Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi* XVII/34 (2018), 211-240.

İbn Kesîr, Ebû'l-Fidâʾ İsmâîl b. ʿOmer b. Kesîr ed-Dimeşkî. *Fedâîlu'l-Kurʾân*. b.y.: y.y., 1416.

Irmak, Aylin Yalcin - Erdogan, Semra. "Ergen ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bir Bakış." *Türk Psikiyatri Dergisi*. https://doi.org/10.5080/u13407

Kaplan Akıllı, Goknur - Gezgin, Deniz Mertkan. "Üniversite Öğrencilerinin Nomofobi Düzeyleri ile Farklı Davranış Örüntülerinin Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1/40 (28 Aralık 2016). https://doi.org/10.21764/efd.80423

Kettânî, Muhammed ʿAbdülhay b. ʿAbdilkebîr b. Muhammed el-Hasenî el-İdrîsî el-. *Nizamü'l-hükümeti'n-hebeviyye (et-herâtibü'l-idâriyye)*. Beyrût: Daru'l Kutubu'l İlmiyye, 1382.

Korte, Martin. "The Impact of the Digital Revolution on Human Brain and Behavior: Where Do We Stand?" *Dialogues in Clinical Neuroscience* 22/2 (30 Haziran 2020), 101-111.

Kuloğlu, Rahime. *Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hâfızlık Projesinin Değerlendirilmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.

Lemmens, Jeroen S. vd. "Development and Validation of a Game Addiction Scale for Adolescents". *Media Psychology* 12/1 (26 Şubat 2009), 77-95. https://doi.org/10.1080/15213260802669458

Müslim, Ebü'l-Hasan Müslim b. el-Haccâc el-Kuşeyrî en-Neysâbûrî. *el-Câmiu's-Sahîh*. Riyad: Beytü'l-Efkâri'd-Devliyye, 1998.

Osmanoğlu, Cemil - Aslan, Ferda. "Hâfızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 47 (2019), 175-232.

Özcan, Nilgün vd. "Dijital Bağımlılıklar, Sosyal Bağlılık ve Yaşam Memnuniyeti ile Akademik Yılmazlık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi". *Pamukkale Universitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 59 (28 Mart 2023), 192-212.

Skoric, Marko M. vd. "Children and Video Games: Addiction, Engagement, and Scholastic Achievement". *CyberPsychology & Behavior* 12/5 (Ekim 2009), 567-572. https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0079

Suyûtî, Ebü'l-Fadl Celâlüddîn Abdurrahman. *el-İtkân fî 'ulûmi'l-Kur'ân*. thk. Şuayb Arnavut. Beyrut: Müessesetü'r-Risale, 2008.

Swing, Edward L. vd. "Television and Video Game Exposure and the Development of Attention Problems". *Pediatrics* 126/2 (01 Ağustos 2010), 214-221.

Şahin, Hatice. "Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hâfızlık Tedrisatı". *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* XI/2 (2011), 199-220.

Şeker, Necmeddin. "Muhaddislere Verilen Unvanlar". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 15/1 (30 Nisan 2018), 137-154.

Tahmaz, Abdülhamîd Mahmûd. *İmâmü'l-'ulemâ ve mu'allimi'n-nâs el-hayr: Mu'âz b. Cebel*. Dimeşk: Dâru'lKalem, 1988.

Uner, Enes. *Hâfızlık Risalesi*. istanbul: Yasin Yayınevi, 1. Basım, 2011.

Vâkıdî, Ebû ʿAbdullâh Muhammed b. ʿOmer b. Vâkıd el-Eslemî el-. el-Meğâzî. ed. Marsden Jones. Beyrut: Dâru'l-ʿİlmî, 1409.

Vasquez, Brandon P. vd. "Early Mobile App Training Proficiency Predicts How Well Memory-Impaired Individuals Learn to Use Digital Memory Aids in the Real World". *Neuropsychological Rehabilitation* 33/8 (14 Eylül 2023), 1411-1429. https://doi.org/10.1080/09602011.2022.2107020

Yıldız, Fikret. *Hâfızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir ili örneği)*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019.

Zehebî, Ebû Abdullah Şemseddîn Muhammed b. Ahmed b. Osman. *Siyerü 'a'lâmi'n-nübelâ*. 25 Cilt. Beyrut: Müessesetü'r-Risale, 1985.

Zekî, Ahmed. *Hadâratü'l-islamiyye*. Kahire: Müessesetü Hindavi, 2. Basım, 2021.

Zengin, Zeki Salih. *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 2002.

Zürkânî, Muhammed Abdülazîm. *Menâhilü'-İrfân fî Ulûmi'l-Kur'ân*. thk. Muhammed Ebu'l-Fadl İbrahim. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, 1990.

محرر. "ملكة الحفظ ، الحفظ عن ظهر قلب ، عند علماء الحديث". موقع الشيخ علي الربيعي الخبير في التدريبات *العقلية* (blog), 12 Nisan 2019. https://dralrabieei.net/ملكة-الحفظ-،-الحفظ-عن-ظهر-قلب-،-عند-علما/

"TÜİK Kurumsal". Erişim 17 Aralık 2025. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132

Amasya İlahiyat Dergisi - Amasya Theology Journal

e-ISSN 2667-6710

Mart / March 2026, Özel Sayı / Special Issue: 339-376.

OSMANLI DÖNEMİNDE AMASYA BÜYÜK AĞA MEDRESESİ: VAKIF YAPISI, MÜLKLERİ, HİZMET KADROLARI VE GELİR-GİDERLERİ

Muhammet Enes YÜKSEK

Öğretmen, Atakum Anadolu İmam Hatip Lisesi | Teacher, Atakum Anatolian Imam Hatip High School

Samsun / Türkiye

menesyuksek@gmail.com

https://ror.org/00jga9g46

MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

Makale Türü:
Araştırma Makalesi

Süreç:
Gönderim Tarihi: 1 Ocak 2026
Kabul Tarihi: 5 Mart 2026
Yayımlanma Tarihi: 25 Mart 2026

Hakemlik Süreci:
Bu makale, editöryal ön değerlendirmeyi takiben çift taraflı kör hakemlik süreci kapsamında en az iki dış hakem ve bir iç hakem tarafından değerlendirilmiştir.

Benzerlik Taraması:
Makale, intihal tespit yazılımları (İntihal.net / Turnitin / iThenticate) kullanılarak taranmıştır.

Araştırma Etiği Beyanı:
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklar eksiksiz biçimde kaynakçada belirtilmiştir. Bu makale, Prof. Dr. Metin YILMAZ danışmanlığında Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İslam Tarihi ve Sanatları Ana Bilim Dalı'nda hazırlanan "Amasya Büyük Ağa Medresesi ve Şehrin İlim-Kültür Hayatına Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yapay Zeka Beyanı:
Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sırasında yapay zeka tabanlı hiçbir araç veya uygulamanın kullanılmadığını beyan ederler. Tüm içerik, yazarlar tarafından kabul görmüş bilimsel araştırma yöntemleri ve etik standartlara uygun olarak üretilmiştir

Etik Kurul Onayı:
Bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmeyen nitelikte olup veriler literatür taraması ve yayımlanmış kaynaklara dayanmaktadır. (Gerekli hâllerde: "Araştırma için etik kurul onayı alınmıştır.")

Çıkar Çatışması Beyanı:
Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Finansman Bilgisi:
Bu araştırma için herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmamıştır.

Telif Hakkı ve Lisans:
Yazarlar, yayımlanan çalışmalarının telif hakkını muhafaza eder. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmaktadır.

Etik Bildirim:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

.

Article Type:
Research Article

Article History:
Received: 1 January 2026
Accepted: 5 March 2026
Published: 25 Mart 2026

Peer Review:
Following an initial editorial screening, this article was evaluated through a double-blind peer review process by at least two external reviewers and one internal reviewer.

Plagiarism Check:
The manuscript was screened for plagiarism using similarity detection software (İntihal.net / Turnitin / iThenticate).

Ethical Statement:
The authors confirm that this study was conducted in accordance with the principles of academic research and publication ethics, and that all sources used are appropriately cited. This article is derived from the master's thesis entitled "Amasya Büyük Ağa Madrasa and its Influence on the City's Intellectual and Cultural Life," prepared under the supervision of Prof. Dr. Metin YILMAZ at the Department of Islamic History and Arts, Graduate Education Institute, Ondokuz Mayıs University.

Artificial Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.

Artifical Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.

Ethics Committee Approval:
This study does not require ethics committee approval, as it is based solely on literature review and previously published sources.
(Where applicable: "Ethics committee approval was obtained for this study.")

Conflict of Interest:
The authors declare no conflict of interest.

Grant Support:
This research received no specific grant from any funding agency, commercial entity, or non-profit organization.

Copyright & License:
The authors retain the copyright of their work. This article is published under the CC BY-NC 4.0 license.

Complaints:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Atıf | Cite as

Yüksek, Muhammet Enes. "Osmanlı Döneminde Amasya Büyük Ağa Medresesi: Vakıf Yapısı, Mülkleri, Hizmet Kadroları ve Gelir-Giderleri".
Amasya İlahiyat Dergisi, Özel Sayı (Mart 2026): 339-376.
https://doi.org/10.18498/amailad.1853703 | https://aid.amasya.edu.tr

Öz

Osmanlı ilim geleneği, ilmî faaliyetlerin yalnızca bilgi üretimiyle sınırlı kalmadığı; bu faaliyetlerin sürekliliğini sağlayan kurumsal, hukukî ve ekonomik mekanizmalarla birlikte inşa edildiği bir yapıya sahiptir. Bu sistemin en temel unsurlarından biri vakıf müessesesidir. Vakıflar, medrese, cami ve benzeri kurumların inşa, bakım ve işleyişini teminat altına alarak ilmî ve dinî hayatın devamlılığını sağlamıştır. Bu makale, II. Bayezid devrinde Saray-ı Cedîd ağalarından Hüseyin Ağa tarafından Amasya'da inşa ettirilen Büyük Ağa Medresesi'ni, vakıf yapısı, mülkleri, hizmet kadrosu ve gelir-gider düzeni çerçevesinde bütüncül bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın ana kaynaklarını, Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi'nde muhafaza edilen otuz sekiz yapraklık Arapça Hüseyin Ağa Vakfiyesi ile Osmanlı Arşivi'nde yer alan varidat ve masârifât defterleri oluşturmaktadır. Çalışmada öncelikle Hüseyin Ağa Vakfı'nın hukukî ve idarî yapısı ele alınmış; vakfın kuruluş süreci, vakıf mallarının statüsü, mütevelli tayin usulleri ve vakfın özel mülke dönüştürülmesine yönelik teşebbüsler, dönemin fıkhî görüşleri ışığında değerlendirilmiştir. Bu bağlamda vakfiyede yer alan hükümler, vakfın sürekliliğini güvence altına alan mali ve idarî disiplinin erken örnekleri olarak ele alınmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında, vakfa bağlı bedestenler, dükkânlar, köyler, mezralar, araziler, nakdî sermayeler ve mahsul gelirleri incelenerek Hüseyin Ağa Vakfı'nın coğrafî yayılımı ve ekonomik kapasitesi ortaya konulmuştur. Amasya merkezli olmakla birlikte Samsun, Tokat, Çorum, Merzifon, Kavak ve Sonisa gibi farklı bölgeleri kapsayan bu mülk yapısı, vakfın güçlü ve çok yönlü bir gelir sistemine sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle zirai ürün gelirlerinin ve kira gelirlerinin yıllara göre değişkenlik göstermesi, vakfın dinamik bir ekonomik yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Son bölümde ise Büyük Ağa Medresesi'nin müderris, talebe, imam, müezzin ve hizmetlilerden oluşan idarî ve eğitim kadrosu, bu görevlilere ödenen yevmiyeler ile medresenin yıllık gelir ve gider dengesi analiz edilmiştir. 963 (1556) ve 1012 (1603) tarihli muhasebe kayıtları, vakıf giderlerinin önemli bir kısmının Büyük Ağa Medresesi'ne tahsis edildiğini ve medresenin vakıf sistemi sayesinde sürdürülebilir bir eğitim kurumu olarak varlığını devam ettirdiğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, Osmanlı medrese kurumunun ilmî faaliyetlerinin arkasında güçlü bir vakıf-ekonomi ilişkisi bulunduğunu somut verilerle ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: İslam Tarihi, Osmanlı Vakıf Sistemi, Amasya, Büyük Ağa Medresesi, Hüseyin Ağa Vakfı.

The Büyük Ağa Madrasa in Amasya during the Ottoman Period: Its Waqf Structure, Properties, Service Staff, and Revenues and Expenditures

Abstract

The Ottoman scholarly tradition was structured not only around the production of knowledge but also through institutional, legal, and economic mechanisms that ensured the continuity of intellectual activity. One of the most fundamental elements of this system was the institution of the waqf (endowment). Waqfs secured the construction, maintenance, and functioning of madrasas, mosques, and similar institutions, thereby ensuring the continuity of religious and intellectual life. This study aims to examine the Büyük Ağa Madrasa in Amasya, constructed during the reign of Sultan Bayezid II by Hüseyin Ağa, one of the Saray-ı Cedîd (the New Palace) aghas, from a holistic perspective, focusing on its endowment structure, properties, administrative staff, and income-expenditure framework. The primary sources of the research consist of the thirty-eight-page Arabic Hüseyin Ağa Waqf Deed preserved in the Topkapı Palace Museum Archive, as well as the revenue and expenditure registers found in the Ottoman Archive. In the first phase, the legal and administrative structure of the Hüseyin Ağa Waqf is analyzed. The study evaluates the foundation process of the waqf, the status of endowed properties, the appointment procedures of the trustees, and attempts to convert the endowment into private property in light of contemporary Islamic legal opinions. The provisions included in the waqf deed are considered early examples of financial and administrative discipline that secured the sustainability of the endowment. The second phase examines the properties associated with the waqf, including bazaars, shops, villages, hamlets, lands, cash reserves, and agricultural revenues, revealing the geographical reach and economic capacity of the Hüseyin Ağa Waqf. Although centered in Amasya, the endowment extended to regions such as Samsun, Tokat, Çorum, Merzifon, Kavak, and Sonisa, indicating a robust and diversified revenue system. Variations in agricultural and rental incomes over the years demonstrate the dynamic nature of the waqf's economy. In the last phase the study analyzes the administrative and educational staff of the Büyük Ağa Madrasa, including the mudarris (professor), students, imam, muezzin, and service personnel, along with their daily wages and the annual income-expenditure balance of the madrasa. The accounting records dated 963 (1556) and 1012 (1603) show that a significant portion of the waqf expenditures was allocated to the Büyük Ağa Madrasa, and that the madrasa continued its existence as a sustainable educational institution thanks to the waqf system. The findings obtained reveal, with concrete data, that there was a strong waqf–economic relationship underlying the scholarly activities of the Ottoman madrasa institution.

Keywords: Islamic History, Ottoman Waqf System, Amasya, Büyük Aga Madrasa, Hüseyin Aga Waqf.

Giriş

Osmanlı ilim geleneği, yalnızca ilmî faaliyetlerin yapılandırılmasıyla değil, bu faaliyetlerin sürekliliğini mümkün kılan kurumsal ve ekonomik düzenlemeleriyle de dikkat çeker. Bu düzenin en köklü unsurlarından biri, vakıf sistemidir. Vakıflar, medrese, cami, imaret ve benzeri kurumların inşa, bakım ve işleyişini teminat altına almış; böylece dinî, ilmî ve sosyal hayatın sürekliliğini sağlamıştır. Osmanlı düşüncesinde vakıf, "dünyevî malın uhrevî bir değere dönüştürülmesi" fikrinin kurumsal karşılığı olarak görülmüş; bu yönüyle hem bireysel hayır anlayışını hem de kamu hizmetinin sürekliliğini birlikte temsil etmiştir.[1]

Bu genel çerçeve içinde Amasya'daki Büyük Ağa Medresesi hem ilmî kimliği hem de vakıf organizasyonu bakımından müstesna bir örnek teşkil etmektedir. 894/1488-89 yılında saray ağalarından Hüseyin Ağa tarafından II. Bayezid devrinde inşa ettirilen[2] medrese, yalnızca bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda çok katmanlı bir vakıf sisteminin merkezî unsuru olarak planlanmıştır. Hüseyin Ağa, Amasya'da yaptırdığı bu medreseyle birlikte Sonisa'da bir cami ve medrese daha kurmuş; her üç eserin idame ve hizmetini sağlamak üzere geniş kapsamlı bir vakıf tesis etmiştir. Bu kurumların tamamı ise Hüseyin Ağa Vakfı çatısı altında birleştirilmiştir.

Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi'nde muhafaza edilen otuz sekiz yapraklık Arapça Hüseyin Ağa Vakfiyesi[3], vakfın hukukî ve idari çerçevesini ayrıntılı biçimde ortaya koymaktadır. Vakfiyede, Amasya ve çevresindeki bedesten, dükkân, köy, mezra, arazi, değirmen ve nakdî sermayelerin vakfa dâhil edildiği; bu gelirlerin Büyük Ağa Medresesi, Sonisa Medresesi ve Sonisa Camii için tahsis edildiği kayıt altına alınmıştır. Vakfiyede ayrıca, vakıf mallarının tevliyet silsilesi, yani mütevelli atama usulü, gelirlerin tahsil ve sarf şekilleri ile vakfın hukukî statüsü açık biçimde tanımlanmıştır. Bu hükümler, vakfın sürekliliğini

---

1 İbrahim Sarıçam - Seyfettin Erşahin, *İslâm Medeniyeti Tarihi* (Ankara: TDV Yayınları, 2008), 223.

2 Abdizâde Hüseyin Hüsameddin, *Amasya Tarihi* (İstanbul: Necm-i İstanbul Matbaası, 1927), 3/236.

3 Osmanlı Arşivi (BOA), *Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Defteri [TS.MA.D.]*, No. 6980.

sağlamak için geliştirilen mali-idarî disiplinin erken örneklerini teşkil etmektedir.[4]

Vakfiyede belirlenen bu düzenin fiilî işleyişi, arşivlerde bulunan varidat (gelir) ve masârifât (gider) defterleri aracılığıyla izlenebilmektedir. Özellikle 963 (1556) ve 1012 (1603) tarihli hesap defterleri, Hüseyin Ağa Vakfı'nın yıllık gelir kalemleri, vergi tahsilâtı, mahsul gelirleri ve Büyük Ağa Medresesi'nin gider kalemlerini ayrıntılı biçimde göstermektedir. Bu kayıtlar, vakıf bünyesindeki görevlilerin (müderris, mütevelli, hâfız-ı kütüb, imam, müezzin, ferrâş, bevvâb vb.) yevmiye (günlük ücret) usulüne göre maaş aldıklarını, ayrıca eğitim ve hizmet kadrolarının gelir kaynaklarıyla doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir.[5] Bu veriler, Osmanlı'da medrese kurumunun ekonomik yapılanmasını mikro düzeyde belgeleyen nadir örneklerdendir.

Bu makalenin amacı, Büyük Ağa Medresesi'nin vakıf yapısını, gelir-gider düzenini ve hizmet kadrosunu hem vakfiye hükümleri hem de arşiv kayıtları ışığında bütüncül biçimde incelemektir. Böylece Osmanlı medrese kurumunun sadece ilmî yönünü değil, onu yaşatan ekonomik ve idarî altyapıyı da görünür kılmak hedeflenmiştir. Araştırma, Amasya örneği üzerinden vakıf sistemi ile ilmî kurumlar arasındaki organik bağı somut bir tarihî model üzerinden tartışmaya açmaktadır.

Çalışmanın kapsamı, Hüseyin Ağa Vakfı'nın kuruluşundan XVII. yüzyıl başlarına kadar uzanan dönemi kapsar. Bu dönem hem vakfın kurucu ilkelerinin hem de kurumsal sürekliliğinin izlenebildiği bir zaman aralığıdır. Bu bağlamda önce Hüseyin Ağa Vakfı'nın mülkleri, gelir kaynakları ve hukuki düzeni incelenmiş; ardından medresenin idari-hizmet kadrosu, maaş sistemi ve gelir-gider dengesi arşiv belgeleri ışığında değerlendirilmiştir.

Yöntem olarak tarihî-belgesel analiz yöntemi benimsenmiştir. Hüseyin Ağa Vakfiyesi tarihsel belge analizi yöntemiyle çözümlenmiş; masârifât defterleri nicel veriler bakımından analiz edilmiştir. Bu belgelerdeki ölçek birimleri (kile, müd, rub'), ödeme biçimleri (akçe, dirhem), görev tanımları (tevliyet, müderrislik, hizmet kadrosu) tarihî bağlamda yorumlanmış; böylece dönemin mali-idarî terimleri açıklık kazanmıştır. Ayrıca çalışma sürecinde TSMA (Topkapı Sarayı Müzesi

---

4 Cahit Baltacı, *XV. ve XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri* (İstanbul: İrfan Matbaası, 1976), 112-118.

5 BOA, *TS.MA.D*, No. 3617, 1, 1; BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1, 2.

Arşivi), BOA (Başbakanlık Osmanlı Arşivi), Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi kayıtları, Cahit Baltacı, Abdizâde Hüseyin Hüsameddin gibi araştırmacıların tespitlerinden yararlanılmıştır.

Çalışma üç temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, Büyük Ağa Medresesi'nin vakıf yapısı ve muhtevası ele alınmaktadır. İkinci bölümde, vakfa bağlı mülkler ve mülklerin dağılımı analiz edilmektedir. Üçüncü bölüm, medresenin hizmet kadrosu, maaş sistemi, gelir ve giderlerine ayrılmıştır. Sonuç bölümünde ise elde edilen bulgular, Osmanlı medrese-vakıf sisteminin genel işleyişi bağlamında değerlendirilerek tarihî ve kurumsal sonuçlara ulaşılmaktadır.

1. Büyük Ağa Medresesi'nin Vakıf Yapısı ve Muhtevası

Büyük Ağa Medresesi Amasya'nın Şamlar Mahallesi'nde, Kuş Köprü Başı mevkiinde,[6] Büyük Ağa ismiyle şöhret bulmuş[7] Saray-ı Cedid Ağaları'ndan Hüseyin Ağa[8] tarafından H. 894 (M. 1488/1489) yılında yaptırılmıştır.[9] Hüseyin Ağa medresenin imarının sonrasında vakıflarını derlemiş, medresenin sürdürülebilir biçimde faaliyet göstermesini sağlamak amacıyla gelir sağlayacak unsurlar vakıf bünyesine dâhil etmiştir. Hüseyin Ağa hayattayken medreseyi vakıf olarak belirlemiş, Abdüssamed b. Abdullah'ı mütevelli olarak medresenin yönetimine tayin etmiştir. Medrese ve vakfa ilişkin tüm belgeleri de mütevelliye teslim etmiştir.[10] Hüseyin Ağa daha sonra medreseyi devretmekten vazgeçmiş ve bu konuda İmam-ı Âzam'ın vakfedilen malın mülkiyetinin şahısta kalabileceği, yalnızca gelir veya menfaatin vakfedilebileceği görüşünü esas alarak medresenin özel statüsünü muhafaza etmesine hükmetmiştir. Medresenin ilk mütevellisi olan Abdüssamed b. Abdullah, Hüseyin Ağa'yı özel mülküne çevirme kararından vazgeçirmek istemiş ancak ikna edemeyince İmam-ı Muhammed ve İmam-ı Ebû Yusuf'un görüşlerine dayanarak vakfı özel mülk olarak üzerine alamayacağını savunmuştur. Zira İmâmeyn, bu meselede vakfedilen malın artık özel mülkiyet statüsünden çıkarak Allah'ın mülkü hükmüne geçtiğini ileri sürmüşlerdir. Hüseyin Ağa ile mütevelli arasında ortaya çıkan bu görüş ayrılığı zamanla nizâ ve husumete dönüşmüş ve mesele mahkeme huzuruna intikal

6 BOA, *Evkâf Mektubî Kalemi [EV.MKT.]*, No. 412, 379.
7 BOA, *EV.MKT*, No. 1731, 290.
8 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 18.
9 Abdizâde, *Amasya Tarihi*, 3/236.
10 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 69.

etmiştir. Yargılama sürecinde mütevelli mahkemeye şahsen katılırken, Hüseyin Ağa kendisini temsilen Kasım Bey b. Abdülhay'ı vekil tayin etmiştir. Davanın mahkeme nezdinde değerlendirilmesi neticesinde hâkim, vakfın özel mülk olarak kabul edilemeyeceğine karar vermiştir. Bu doğrultuda hâkim, nakit varlıklar da dâhil olmak üzere medreseye tahsis edilen tüm vakıf mallarının vakıf statüsünde kalacağını ve bu hükmün ilerleyen süreçte değiştirilemeyeceğini karara bağlamıştır. Bu kararı da "ister kadı, ister melik, ister vezir, ister hâkim, ister emir olsun kimsenin bu vakfı mülki bir varlığa dönüştürmesi helal olmaz" hükmüyle noktalamıştır. Bunun yanında "Kim vakfı özel mülke çevirmeye çalışırsa, Allah o kimseyi ahirette zelil eder. Hiçbir amelini kabul etmez, ahirette en alt dereceleri hak eder." ikazı ile tamamlamıştır. Vakfın özel mülkiyete dönüştürülemeyeceğinin kesinleşmesi üzerine Hüseyin Ağa, vakfiyede yer alan ve vâkıfın hayatta olduğu sürece mütevelliyi atama ve görevden alma yetkisine sahip olduğunu belirten hükme dayanarak Abdüssamed b. Abdullah'ı mütevellilik görevinden uzaklaştırmış, kendisine ait tüm yetki ve hakları geri almıştır. Vakfın idaresinin, yaşamı boyunca bizzat kendisi tarafından yürütülmesine karar vermiştir.[11]

Hüseyin Ağa'nın vefatından sonra Büyük Ağa Medresesi'nin, Bâbüssaâde Nezareti'ne bağlı vakıflara dâhil olduğu, gerek yazışmalardan[12] gerekse varidat kayıtlarının sunulduğu makamlardan anlaşılmaktadır.[13] Osmanlı döneminde mütevelli tarafından idare edilen vakıfların kayıtları, defterleri ve denetimi Dârüssaâde Nezareti, Bâbüssaâde Nezareti ve Şeyhülislâm Nezareti gibi kurumlarca yürütülmekteydi. Evkâf-ı Hümâyun'un teşkiliyle birlikte vakıflara ait tüm kayıt, defter ve teftiş işlemleri bu kuruma devredilmiştir. Zamanla Büyük Ağa Medresesi de bu idari dönüşümden etkilenmiş ve Evkâf-ı Hümâyun bünyesindeki Haremeyn-i Şerifeyn Evkâfı'na bağlanmıştır.[14]

Hüseyin Ağa Vakfı'nın varlık amacı Büyük Ağa Medresesi, Sonisa'da bulunan cami ve yine Sonisa'da bulunan medresenin varlığını ve hizmetini devam ettirebilmesidir. Bu nedenle bünyesindeki mülkler de vakfa dâhil edilmiştir. Bu da Hüseyin Ağa Vakfı'nın mülklerinden elde edilen gelirler Büyük Ağa Medresesi için hayati önem arz ettiğini ortaya

11 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 71-73.
12 BOA, *Hattı Hümâyun Tasnifi [HAT.]*, No. 1494.
13 BOA, *TS.MA.D*, No. 3611, 2.
14 BOA, *EV.MKT*, No. 377, 40.

koymaktadır. Vakıf bünyesinde köy, hane, bedesten, bahçe, dükkân, vergi ve mahsul gelirleri ile nakdî varlıklar yer almaktadır.[15] Bu gelir unsurlarını oluşturan mülkler, Büyük Ağa Medresesi başta olmak üzere vakfa bağlı medreselerde ve camide yürütülen hizmetlerin finansmanını sağlamıştır. Gelir kaynakları arasında mahsul ve kira gelirlerinin bulunması, yıllık kazançların değişken olmasına yol açmıştır. Nitekim medreseye tahsis edilen köylerin yıllık geliri 1520 yılında on altı bin altı yüz altmış beş akçe iken, 1576 yılında otuz bin dokuz yüz doksan akçeye yükselmiştir.[16] Gelirlerde görülen bu dalgalanmaya paralel olarak giderler de hizmetlerdeki farklılaşmalar, artan ihtiyaçlar ve onarım masrafları gibi nedenlerle zaman içerisinde değişiklik göstermiştir.

Hüseyin Ağa Vakfı, hizmet verenlerine, idari görevlilerine ve hocalarına nakit maaş ödemesi yapmanın yanı sıra, bağlı köylerden toplanan tarımsal ürün (arpa, buğday ve çeltik gelirleri) ve vergi gelirlerini de belirlenen ölçüler dahilinde çalışanlarına paylaştırmıştır.[17] Dönemin ölçü birimlerine göre titizlikle kayıt altına alınan bu yıllık gelir dağılımı süreçleri, vakfın bağlı bulunduğu Bâbüssaâde Nezareti'ne düzenli olarak raporlanmıştır.

Büyük Ağa Medresesi vakıflarına dair en detaylı bilgiler, Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi'nde muhafaza edilen Hicri 910 tarihli ve Arapça kaleme alınmış 38 yapraklık Hüseyin Ağa Vakfiyesi'nde yer almaktadır. Orijinalinde sayfa numarası bulunmayan bu belge, çalışmamız kapsamında tarafımızca sırayla numaralandırılarak analiz edilmiştir. Vakfiyenin giriş bölümü Allah'a isimleri ile dua ve şükür ve Hz. Peygamber'e sıfatları ile övgü (methiye) dualarıyla başlamaktadır.[18] Devamında ise dünya malının faniliği vurgulanarak, dünya malına bağlananın karşılaşacağı zarar; servetini hayır işlerine vakfedenlerin hem bu dünyada hem de ahirette kazanacağı manevi dereceler üzerinde durulmaktadır.[19] Daha sonra vakfa vesile olan, devleti Allah'ın emirlerine ve Hz. Peygamber'in sünnetine göre yöneten Sultan'a dua

---

15 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 14-15.

16 Adnan Gürbüz, *Toprak-Vakıf İlişkileri Çerçevesinde XVI. Yüzyılda Amasya Sancağı* (Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1993), 230.

17 BOA, *TS.MA.D*, No.1502, 1.

18 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 1-3.

19 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 6-8.

bulunmaktadır.[20] Sonrasında ise bu vakfın sahibi olan Hüseyin Ağa'ya methiye ve duaya yer verilmiştir.[21] Vakıf kurucusunun en seçkin eseri olarak Amasya'daki medrese işaret edilmiş; bu yapı ilmi meselelerin derinlemesine tartışıldığı, seçkin âlimlerin adeta birer süvari gibi bilgi meydanında yarıştığı, cennetten bir köşe ve yüce bir ravza olarak nitelenmiştir. Metnin sonunda, bu ilim yuvası hizmet vermeye devam ettiği sürece, burada icra edilen faaliyetler hürmetine vakıf bânisinin ebedi alemde cennet nimetleriyle ödüllendirilmesi temennisinde bulunulmuştur.[22]

Hüseyin Ağa; sahip olduğu nakit, gayrimenkul, köy, mezralar ve binalar gibi varlıkları, kendi cömertliğinin ve hayırseverliğinin bir nişanesi olarak vakfetmiştir.[23] Bu vakıf tasarrufu kapsamında otlakları, dağları, vadileri, kanallarını, su kaynaklarını, tarlaları, ekili alanları, köyleri yaylalarıyla, binaları ise her türlü müştemilatıyla tüm yasal haklarıyla birlikte vakfa devretmiştir. Ancak alan içerisinde daha önceden bulunan mescit, kabristan, türbe, kuyu, yol ve eski vakıflar gibi kamuya ait unsurlar bu devrin dışında tutmuştur.[24] Hüseyin Ağa, mülklerin devrinin hukuki geçerliliğini belgeleriyle tescil etmiş ve hayatta olduğu müddetçe vakfın tek yetkilisi ve mütevellisi olarak kalmayı, mütevelli atama ve azletme haklarını elinde bulundurmayı şart koşmuştur.[25] Vefatından sonrası için ise yönetimin, mütevellide bulunanın soyundan gelen en dindar ve ehil kişilere geçmesini; neslinin kesilmesi durumunda ise idarenin mahkeme (şer-i şerif) tarafından atanacak liyakatli birine devredilmesini zorunlu tutmuştur.[26]

Medresede istihdam edilecek personelin seçiminde salih, dindar ve güvenilir olma kriteri temel alınmış; görevini suistimal edenlerin azli, liyakatli olanların ise görevlerini haleflerine devretmesi usulü benimsenmiştir.[27]

Ayrıca vakıf eserlerinin harap olması durumunda gelirin öncelikle onarıma ayrılmasını, onarımın imkânsızlaşması halindeyse kaynakların

20 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 9-10.
21 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 11-12.
22 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 12.
23 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 47.
24 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 48.
25 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 49.
26 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 50.
27 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 61-62.

ihtiyaç sahibi Müslümanlara aktarılmasını şart koşmuştur.[28] Sonuç olarak, bizzat Hüseyin Ağa tarafından veya sonradan mutasarrıflar eliyle vakfa kazandırılan tüm bu gelirler, Büyük Ağa Medresesi'nin de içinde bulunduğu vakıf sisteminin ayrılmaz bir parçası kabul edilmiştir.

2. Hüseyin Ağa Vakfı'nın Mülkleri ve Dağılımı

Büyük Ağa Medresesi'nin gelir kaynaklarını oluşturan mülkler, Hüseyin Ağa Vakfiyesi'nde sınırlarıyla birlikte ayrıntılı biçimde kayda geçirilmiştir. Bu üç yapının uzun yıllar boyunca faaliyetlerini sürdürebilmesi amacıyla vakfa nakit para, köyler, taşınmazlar, tarlalar, tarla hisseleri, çeşitli eşyalar ve gelirler tahsis edilmiş; söz konusu vakıfların tamamı üç eser için hayrat olarak vakıf bünyesine bağlanmıştır.[29] Bu vakıf mallarından Amasya'da kira geliri ve mülkiyet hakkı bulunan birçok kalem olduğu gibi Samsun, Çorum, Tokat, Sonisa, Kavak, Ladik, Merzifon, Osmancık ve Zile gibi çevre bölgelerde birçok vakfiyeye ait mülk bulunmaktadır. Vakfiyede kayıt altına alınan mülkler şunlardır:

Hüseyin Ağa tarafından yaptırılan, sağlam bir yapı ve eşsiz mimarîsiyle göz dolduran Amasya Bedesteni vakfedilmiştir. Amasya halkı nezdinde sınırları bilinen kare planlı bu yapı, bünyesinde ve müştemilatında yer alan kırk dükkânıyla birlikte vakıf kapsamına alınmıştır.[30]

Koğa Mahallesi'nde yer alan ve eski Bezzâziye arazisi olarak bilinen saha vakfedilmiştir. Söz konusu arazi, daha önce üzerinde dükkânlar ve ahırların bulunduğu, Gökmedrese Mahallesi'ndeki Torumtay Türbesi'nin ihtiyaçlarına tahsis edilmiş bir mevkide yer almakta iken, bu yapıların yıkılmasıyla birlikte âtıl bir hâl almıştır. Arazinin kıble tarafında ana yol, doğusunda Tabakçılar Camii'ne ulaşan yol, kuzeyinde Tabakçılar Camii ile Torumtay Türbesi arazisi ve darphane kapısı, batısında ise Şah Çelebi mülkü, Meydan Mescidi ve Kurşunlu Mescidi bulunmaktadır.

Bu arazinin tasarrufu, Torumtay Vakfı mütevellisi Kaya Çelebi b. Muhammed ile Sadullah b. el-Hac Mahmud'a (Torumtay'ın torunlarından olup eşi Sultan Hatun'u vekaleten), ayrıca Bayezid Çelebi, Ali Çelebi ve Efendi ile Murat Bey'in oğulları Hazır ve Gıyas Beyler'e aittir. Anılan

---

28 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 49.

29 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 14-15.

30 İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Kitâbeler* (İstanbul: Milli Matbaa, 1927), 123; BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 15.

şahıslar mütevelliye, Saraydar lakabıyla tanınan Kasım b. Hamza tarafından getirilmiştir. Yeni Saray Kapı Ağası Hüseyin Ağa, Kasım b. Hamza'yı kendisine vekil tayin etmiş; Kasım b. Hamza da bu vekâlet yetkisine dayanarak söz konusu arazinin altı hissesinden beşini Hüseyin Ağa Vakfı'na devretmiştir. Bu taksimatın ardından Geldikliyan Nahiyesi'nde bulunan araziler tüm müştemilatıyla Torumtay Vakfı'na intikal etmiş, Bezzâziye arazileri ise Hüseyin Ağa'nın mülkü olarak kalmıştır.[31]

Samsun'da Darü'l-Bezzâzîn adıyla maruf olan, kurşunla kaplı örtüsü ve sağlam inşasıyla temayüz eden bedesten, Hüseyin Ağa tarafından inşa ettirilmiş olup bünyesinde yer alan on beş dükkânıyla birlikte vakıf kapsamına alınmıştır.[32]

Amasya Sancağı'na tâbi Lâdik Nahiyesi'nde yer alan ve Seyyid Yahya b. Merhum'dan satın alınan Bikar ve Akçakaya Köyleri'nin her birine ait üçte iki hissesi, Kadı Hüseyin b. İzzeddin'in tasdikiyle vakfedilmiştir. Ayrıca bu vakıf bünyesinde Güneyviran adıyla anılan bir yapı da yer almaktadır.[33]

Amasya Sancağı'na tâbi Lâdik Nahiyesi'nde yer alan Haftelen Köyü, Ahmed Çelebi b. Murat Ağa'dan iktisap edilerek vakıf kapsamına alınmıştır.[34]

Amasya Sancağı'na bağlı Lâdik Nahiyesi'nde yer alan Ebi/İbi Köyü, Kalyoncu Mezrası, Hacı Osman Mezrası ve Kovacık Köyü'nün hisselerinin yarısı, Mehmet Çelebi kızı Şah Bula ile diğer adı geçen kişilerden satın alınarak vakfa devredilmiştir.[35]

Lâdik Nahiyesi'ne bağlı Boğaz, Şeyhlü, Esengeldi, Karga, Karapınar ve Kabacakoz Köyleri'nin belirtilen mahsul gelirleri vakfın tasarrufuna dâhildir.[36]

Lâdik'te bulunan Esengeldi, Kabacakoz ve Şeyhli Köyleri'nin yarı hisseleri Kılıç Bey'den satın alınarak vakfedilmiştir.[37]

---

31 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 16-19.
32 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 20.
33 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 22.
34 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 30.
35 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 37.
36 BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1, 1.
37 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 42-43.

Sonisa'da bulunan ve sınırı Boğa Dağı'na kadar uzanan Kemnera Köyü Hamza Bey b. Ahmed'den Kadı Hüsameddin Hasan b. Abdüssamed'in imzasıyla satın alınarak vakfedilmiştir.[38]

Sonisa'ya tabi Karabük Köyü'nün mâlikâne gelirlerinin yarısı vakfa aittir.[39]

Sonisa'da yer alan ve Alaca ile Virancık olarak bilinen yerlerin mâlikâne gelirlerinin tamamı, Durak Çelebi'den Kadı Hüsameddin Hasan b. Abdüssamed'in tasdikiyle satın alınarak vakfiyeye dâhil edilmiştir. Ayrıca, bu yerlerin divanî gelirleri de Sultan Bayezid'in verdiği tasarruf yetkisi çerçevesinde Hüseyin Ağa tarafından vakfa devredilmiştir.[40]

Sonisa'da yer alan Felenbel Nahiyesi'ne tâbi ve Sepetli adıyla maruf Evra Köyü, Amasya Kadısı Hüsameddin Hasan b. Abdüssamed'in tasdikiyle Ali Çelebi'den iktisap edilerek vakfiyeye dâhil edilmiştir.[41]

Sonisa'da yer alan ve Soğanlık adıyla maruf İt Burnu Köyü'nün mâlikâne gelirlerinin tamamı ile Sultan Bayezid Han tarafından tasarruf hakkı verilen divanî gelirleri, Hüseyin Ağa aracılığıyla vakfiyeye dâhil edilmiştir.[42]

Sonisa'da yer alan Emra, Dip Kışla, Mikail, Kutlu (Kulus), Avazlı, Frenk Hisarı, Gümüş (Kamçı), Taylucak, Gül, Holay, Frenke, Enkeli Köyleri ile Macık (Kargun) Mezrası'nın yarı hisseleri iktisap edilerek vakfiyeye dâhil edilmiştir. Ayrıca Serkeş, Dipkışla, Emra ve Firenk Köyleri'nin dörtte bir hissesi de satın alınarak vakfa dahil edilmiştir.[43]

Sonisa'nın Seyyidli Köyü'nün bazı mahsül gelirleri vakfındır.[44]

Amasya'ya bağlı Merzifon-âbad'da bulunan, Süleyman b. Muhammed ve zikredilen diğer şahısların vekalet ettiği Yuva Köyü, satın alınarak vakfedilmiştir.[45]

Merzifon-âbad'da yer alan Şeyhbeyi (Şeyhyeni) Köyü'nün mâlikâne gelirleri ile Sultan Bayezid Han'ın verdiği tasarruf yetkisine dayanan divanî gelirleri vakfiyeye dâhil edilmiştir. Bu vakfın bir kısmı satın

38 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 24-25.
39 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 25.
40 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 25-26.
41 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 28-29.
42 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 33-34.
43 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 42-43.
44 BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1, 2.
45 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 29.

alınarak, bir kısmı devren, bir kısmı ise hibe yoluyla vakfa intikal etmiştir.[46]

Çorumlu'ya bağlı Divan-ı Tuzciyan'da yer alan Karaca Viran Köyü, Gıyas Bey b. Süleyman ile diğer adı geçen kişilerden iktisap edilerek vakfiyeye dâhil edilmiştir.[47]

Çorumlu'ya bağlı Ferezned Köyü'nün yirmi dört hissesinden yirmi üçü, Gıyas Bey b. Sinan ve diğer hissedarlarından iktisap edilerek vakfiyeye dâhil edilmiştir.[48]

Çorumlu'ya bağlı Karacahisar, Tutacak ve Hayvalu Köyleri'nin üçte bir hissesi, Şah Run Hatun ile adı zikredilen diğer mülk sahiplerinden iktisap edilerek vakfiyeye dâhil edilmiştir.[49]

Çorum'a bağlı Löşdiğin, Karahisar ve Ümmet Köyleri'nin mahsul gelirlerinin belirlenen kısımları vakfın tasarrufuna dâhildir.[50]

Kavak'ta yer alan Çaruklu, Çarşılı, Sarı El, İplice ve Kavalı Köyleri ile Emirli, Teknecik, Köseli, Çuhacılı, Dabaklı, Hacılı, Durmuşlu, Kara Yusuf, Tatar, Muslu ve Tur Ali Mezraları, Mahmut b. Muhammed Paşa'dan iktisap edilerek vakfiyeye dâhil edilmiştir. Vakfiyede anılan köy ve mezraların sınırları ayrıntılı biçimde belirtilmiştir. Ayrıca, Çaruklu Köyü'nde bulunan ev, oda, ahır, hamam, kanal, değirmen ve diğer tüm yapılar da vakfa dâhil olduğu ifade edilmiştir.[51]

Kavak'a bağlı Döşlü ve Sarıalan Köyleri'nin mahsül gelirlerinin mezkûr bölümü Hüseyin Ağa Vakfı'na aittir.[52]

Amasya'ya bağlı Argoma Nahiyesi'nde yer alan Nuştekin Köyü'nün iki yüz hissesinden yüz altmışı, Ali b. Havace ve diğer mülk sahiplerinden iktisap edilerek vakfiyeye dâhil edilmiştir.[53]

Amasya'ya bağlı Argoma Nahiyesi'nde yer alan Emirüd Köyü'nün yarı hissesi, Ali b. Havace, Kasım kızı Gülşah ve adı zikredilen diğer kişilerden iktisap edilerek vakfiyeye dâhil edilmiştir.[54]

---

46 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 35-36.
47 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 32.
48 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 40.
49 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 41.
50 BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1, 2.
51 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 43-47.
52 BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1, 1.
53 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 39.
54 BOA, *Cevdet Maarif Tasnifi [C.MF.]*, No. 130. 6451; BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 38-39.

Tokat'a bağlı Kaz-abad Nahiyesi'nde bulunan Lap Köyü, Sinan Paşa b. Abdullah'tan satın alınarak vakfedilmiştir.[55] Aynı zamanda Kazabad Nahiyesi'nin Kurupınar ve Ohtumun (Ohtunum) Köyleri'nin mahsül gelirlerinin bir kısmı vakfa aittir.[56]

Tokat'ın Kafirni Nahiyesi'nde bulunan Amlus/Almus Köyü, İbrahim Çelebi b. Mahmut Çelebi'den satın alınarak vakfedilmiştir.[57]

Osmancık Nahiyesi'nde yer alan Baraklı ve Şehriman (Şehriyan) Köyleri, Turgut Bey b. Hamza ve Mustafa b. Muhammed'den asaleten, adı zikredilen kadınların vekillerinden de vekâleten iktisap edilerek vakfiyeye dâhil edilmiştir.[58]

Zile Nahiyesi'nde yer alan Kuzgun Köyü Kuru Bikar Mezrası, Muhammed Çelebi b. el-Hâc İbrahim ve adı zikredilen diğer kişilerden iktisap edilerek vakfiyeye dâhil edilmiştir.[59]

Amasya'nın Simre Nahiyesi'nde yer alan Kürdini Köyü'ndeki mâlikâne gelirleri ile Sultan Bayezid'in tasarruf yetkisi verdiği Hüseyin Ağa'nın elinde olan divanî gelirler vakfiyeye dâhil edilmiştir.[60]

Kasım Çelebi'nin kızı Şah Paşa Hatun'un Amasya'da bulunan bahçesi, Hüseyin Ağa tarafından satın alınarak vakfedilmiştir.[61]

Tonbaklar Köyü arazileri, Sultan Bâyezid tarafından tasarruf yetkisi Hüseyin Ağa'ya verilmiş ve Hüseyin Ağa tarafından vakfiyeye dâhil edilmiştir. Sonisa yakınlarında yer alan bu köyün mâlikâne gelirleri mülkiyet hakkıyla, divanî gelirleri ise Sultan Bayezid'in tasarruf yetkisiyle vakfedilmiştir.[62]

Amasya'da Kuzupınarı Köyü'ne bağlı Güngörmez Mezrası Büyük Ağa Medresesi'ne vakfedilmiştir.[63]

Karabük'e bağlı Gulam (Galaba) Köyü ve Tazılar Köyü'nün mahsül gelirleri Hüseyin Ağa Vakfı'na aittir.[64]

---

55 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 32.
56 BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1, 1.
57 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 33.
58 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 30-31.
59 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 31.
60 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 26-28.
61 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 37.
62 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 20-21.
63 BOA, *Ali Emiri Sultan III. Ahmed Tasnifi [AE.SAMD.III.]*, No. 132, 12994. 1.
64 BOA, *AE.SAMD.III*, No. 1456, 1, 1.

Karakaya Kazası'nın İmre ve Bolay Köyleri'nin mahsül gelirlerinden bir kısmı Hüseyin Ağa Vakfı'nındır.[65]

Garak (Irak/İmran) Kazası'nın Bakacakabad Köyü'nün mahsül gelirlerinden bir kısmı Hüseyin Ağa Vakfı'nındır.[66]

Kedegara Kazası'nın İncesu Köyü'nün belirtilen mahsül gelirleri vakfa aittir.[67]

Feridökse ve Kurupınar Köyleri'nin mukataa (toprak vergisi) gelirleri vakfın tasarrufuna dâhildir.[68] Amasya'ya bağlı Niksar Nahiyesi'nde yer alan Tazilen ve Endeksi arazisi, Hüseyin Ağa tarafından Hamza b. Ahmed'den, Kadı Hüsameddin Hasan b. Abdüssamed'in tasdikiyle iktisap edilerek vakfiyeye dâhil edilmiştir. Bitişik konumdaki bu araziler, ahlat ağacından başlayıp Virancık'a kadar uzanmakta, diğer yönüyle ise Sorgun sınırına kadar devam etmektedir.[69]

Yüz bin dirhem-i fıdda Hüseyin Ağa tarafından vakfedilmiştir. Bunun karşılığı ise yüz bin adet gümüş akçedir.[70]

Doksan cilt farklı ilimlere ait kitap Hüseyin Ağa tarafından vakfedilmiştir.[71]

Hüseyin Ağa Vakfı'nda kayıtlı vakıflara ek olarak, daha sonraki dönemlerde mütevelli aracılığıyla vakıf bünyesine dâhil edilen mülkler de mevcuttur. Vakıf mülklerinin yalnızca medrese ve caminin yer aldığı Amasya ve Sonisa ile sınırlı olmadığı, farklı il ve nahiyelerden de vakfa taşınmazlar kazandırıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, Hüseyin Ağa Vakfı'nın geniş bir mülki yapıya sahip olduğunu gösterdiği gibi, Büyük Ağa Medresesi'nin ne derece mühim bir vakıf müessesesi olduğunu da gözler önüne sermektedir.

3. Büyük Ağa Medresesi'nin Hizmet Kadrosu, Ücretleri, Gelir-Giderleri

Büyük Ağa Medresesi'nde görev yapan tüm personelin sorumluluk alanları ile bu hizmetler karşılığında alacakları ücretler vakfiyede açıkça belirlenmiştir. Buna göre medresenin mütevellisine günlük yirmi dirhem

---

65 BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1. 1.
66 BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1. 1.
67 BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1. 2.
68 BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1. 2.
69 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 23-24.
70 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 47.
71 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 63-67.

maaş bağlanmış; ayrıca vakfın ürünlerinden Amasya ölçüsüne göre on altı müd[72] olmak üzere, yarısı arpa yarısı buğdaydan oluşan bir gelir tahsis edilmiştir.[73]

Medresede görev alacak müderrisin taşıması gereken nitelikler vakfiye kayıtlarında ayrıntılı biçimde ifade edilmiştir. Buna göre müderris; salih ve takva sahibi, ahlak-ı hamîde sahibi, şer'î ve aklî ilimlerde yetkin, aklî ve naklî delilleri temellendirebilecek bilgi ve kabiliyete sahip olmalı; ilim talebiyle başvuran öğrencilere dinen bilinmesi gerekli ilimleri eksiksiz öğretebilecek donanımda bulunmalıdır. Bunun yanı sıra, yörede tatil kabul edilen günler haricinde her gün medresede ders vermeye devam edebilecek, öğrencilerin seviyesini dikkate alarak konuları kavratabilecek, onları ilmî ve ahlakî bakımdan olgunlaştırabilecek bir eğitimci vasfı taşımalı; edebe aykırı davranışlar sergileyen öğrencileri diğerlerinden ayırarak medreseden uzaklaştırabilecek otoriteye sahip olmalıdır. Bu şartları haiz müderrise vakfiyede günlük elli dirhem ücret öngörülmüştür.[74] Ancak incelenen kaynaklar, medresenin ilk müderrisinin otuz akçe yevmiye ile görevlendirildiğini,[75] ilerleyen yıllarda 934 (1527) bu ücretin kırk akçeye yükseltildiğini göstermektedir.[76] 963–1042 (1555-1632) yılları arasında ise elli akçe yevmiye ile görev yapan müderrislerin,[77] Amasya'nın önde gelen âlimlerinden seçildiği anlaşılmaktadır. Bazı dönemlerde Büyük Ağa Medresesi müderrislerinin terfi ederek Amasya Müftülüğü görevine getirildikleri, hatta kimi yıllarda Amasya Müftüsü'nün aynı zamanda medresede müderrislik yaptığı görülmektedir. Bu dönemlere ait arşiv belgelerinde müderrislerin altmış akçe ile vazife yaptıkları kayıtlıdır.[78] Her ne kadar medresenin ilk yıllarında müderrisler daha düşük bir paye ile görevlendirilmiş olsa da zamanla Büyük Ağa Medresesi Amasya'nın

---

72 Müd, iki avucu birleştirerek aldığı kadar tahılla doldurmak suretiyle kullanılan bir ölçüdür. Farklı zamanlarda, yöresel olarak değişkenlik göstermiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Cengiz Kallek, "Müd", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2006), 31/457-459.

73 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 52.

74 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 52-53.

75 Mecdî Mehmed Efendi, *Hadâiku-ş Şekâik* (İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1269), 331.

76 BOA, *TS.MA.D*, No. 5335, 1.

77 BOA, *TS.MA.D*, No. 3617, 1. 1; BOA, *TS.MA.D*, No. 1502, 1; BOA, *TS.MA.D*, No. 3563, 1; BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1, 2; BOA, *TS.MA.D*, No. 3853, 1.

78 BOA, *TS.MA.D*, No. 3563, 3; BOA, *TS.MA.D*, No. 6057, 1.

en yetkin âlimlerinin vazife aldığı bir kurum hâline gelmiş ve Amasya Müftülüğü için adeta bir geçiş makamı konumuna yükselmiştir.

Bu medreseye talebe olarak başvuranlar arasından yalnızca on beş kişi kabul edilmiş; kabul edilen her bir öğrenciye, ikisi barınma, biri iaşe gideri olmak üzere günlük toplam üç dirhem tahakkuk ettirilmiştir. [79]

Medrese camisinde beş vakit namazı kıldırmakla görevli imama günlük üç dirhem yevmiye bağlanmıştır.[80] Bununla birlikte imam, medreseye ait kitapların muhafazasından sorumlu olan hafız-ı kütüb görevini de üstlenmiş ve bu hizmeti karşılığında imamlık ücretine ek olarak günlük iki dirhem daha almıştır.[81]

Medresede beş vakit ezan okumak ve namazların cemaatle eda edilmesini sağlamak şartıyla müezzine günlük iki dirhem ücret öngörülmüştür.[82]

Medresede kendisine tevdi edilen görevleri yerine getirmesi karşılığında kapıcı (bevvâb) için günlük bir dirhem;[83] iç ve dış mekânların temizliği, tuvaletlerin temizlenmesi ve gerekli zamanlarda yaygıların serilmesiyle görevli temizlikçi (ferrâş) için günlük iki dirhem;[84] verilen hizmetleri ifa eden dolabî için ise günlük bir dirhem ücret tahsis edilmiştir.[85]

Osmanlı Arşivi'nden elde edilen belgeler doğrultusunda Büyük Ağa Medresesi ve Hüseyin Ağa Vakfı bünyesinde görev yapan personelin aldıkları ücretler tespit edilmiş, bu veriler kayıtlı oldukları yıllarla birlikte tablo hâline getirilerek aşağıda sunulmuştur. Medrese görevlileri genel olarak mütevelli, kâtip ve câbi gibi idari kadro; müderris, muîd ve talebeden oluşan eğitim kadrosu; imam, müezzin, hâfız-ı kütüb, ferrâş, bevvâb ve sirâcî gibi hizmet kadrosu şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bununla birlikte, görevlilerin tamamının bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi ve konunun daha anlaşılır kılınması amacıyla tüm personelin görev alanları ve aldıkları ücretler bu bölümde birlikte ele alınmıştır. Tablolarda yer alan bilgilerin önemli bir kısmı varidat ve

79 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 53.
80 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 53.
81 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 68.
82 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 54.
83 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 54.
84 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 54.
85 BOA, *TS.MA.D*, No. 6980, 1, 54.

masârifât defterlerinden temin edilmiştir. Verilen tarihlerde, eğer kaydın hangi yıla ait olduğu açıkça belirtilmişse bu tarih esas alınarak tasnif yapılmış; yalnızca belge tanzim tarihi bulunan kayıtlar ise düzenlenme tarihleriyle sunulmuştur. Söz konusu kayıtlardan, bazı görevlerin zaman içerisinde değişiklik gösterdiği anlaşılmaktadır. Nitekim 963 (1555) tarihli kayıtlarda sirâcî görevine rastlanmazken, 1002 (1593) tarihli belgelerde bu vazifenin icra edildiği görülmektedir. Benzer şekilde 1043 (1633) yılı kayıtlarında bevvâb bulunmazken, 1139 (1726) yılına ait kayıtlarda bu görevin mevcut olduğu tespit edilmiştir. Tablolarda yer alan sayısal verilerden "yevmi" ibaresi görevliye ödenen günlük ücreti, "senevî" ibaresi ise yıllık ücreti ifade etmektedir. Hicrî takvim esas alınarak hazırlanan ödeme cetvellerinde bir yıl üç yüz altmış gün kabul edilerek hesaplama yapılmıştır.

Medreselerde müderrislere ödenen günlük yevmiye, aynı zamanda medresenin ilmî derecesini belirleyen ölçütlerden biri olarak kabul edilmektedir. Büyük Ağa Medresesi, Cahit Baltacı tarafından kırklı medreseler arasında değerlendirilirken,[86] Abdizâde tarafından altmışlı medreseler grubunda ele alınmıştır.[87] Gerek başvurulan kaynaklarda gerekse arşiv belgelerinde, medresede görev yapan müderrislerin farklı dönemlerde farklı miktarlarda ücret aldıkları anlaşılmaktadır. Nitekim Taceddin İbrahim Efendi'nin otuz akçe ile,[88] H. 934 yılında Mevlana Kasım kırk akçe ile,[89] 963 (1555) ve 964 (1556) yılı kayıtlarında Abdullah Efendi elli akçe ile,[90] 1043 (1633) ve 1044 (1634) yılında Mevlana Muhammed Efendi altmış akçe yevmiye ile görev yaptığı tespit edilmiştir.[91] Abdizâde ile Baltacı'nın medresenin derecelendirilmesine ilişkin farklı sınıflandırmalar yapmalarının, inceleme yaptıkları dönemlerde müderrislere ödenen ücretleri esas almalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Oysa vakfiye kayıtlarında müderrise günlük elli akçe verilmesi hükme bağlanmıştır. Ücretlere dair veriler genel olarak değerlendirildiğinde, bazı yıllarda istisnai değişiklikler görülmekle birlikte müderrislere çoğunlukla elli akçe yevmiye ödendiği

86 Baltacı, *XV. ve XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*, 137.
87 Abdizâde, *Amasya Tarihi (sad)*, 1/227.
88 Mecdî, *Hadâiku-ş Şekâik*, 331.
89 BOA, *TS.MA.D*, No. 5335, 1. 7.
90 BOA, *TS.MA.D*, No. 3617, 1.
91 BOA, *TS.MA.D*, No. 3563, 3; BOA, *TS.MA.D*, No. 6057, 1.

anlaşılmaktadır. Bu farklılıkların daha çok medresenin kuruluş yıllarında ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca altmış akçe ödenen dönemlerde görev yapan müderrislerin aynı zamanda Amasya Müftülüğü vazifesini de yürüttükleri ve bu sebeple ücretin daha yüksek belirlendiği kanaatine varılmaktadır.

3.1.Büyük Ağa Medresesi Görevli Ücretleri

Büyük Ağa Medresesi'nde idari, eğitim ve hizmet sınıflarında görev yapan personelin ücretlendirilmesinde farklı uygulamaların benimsendiği görülmektedir. Bazı görevlilerin ücretleri yıllık, bazılarının ise günlük olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte, ücretlerin bir kısmı zaman içinde sabit kalırken, bir kısmında değişkenlik meydana gelmiştir. Bu değişimin temel nedenlerinden biri, medresenin kurumsal statüsünde yaşanan dönüşümdür. Nitekim ilerleyen dönemlerde müderris ücretlerinde artış gözlemlenmesi, medresenin Osmanlı eğitim sistemi içerisindeki derecesinin yükseldiğine işaret etmektedir. Osmanlı medrese hiyerarşisinde, müderrise kırk akçe verilen bir medresenin bir üst dereceye yükselmesi, bu ücretin elli akçeye çıkarılmasıyla somutlaşmaktadır. Büyük Ağa Medresesi de zamanla bu hiyerarşik yükselişi yaşamış ve eğitim sistemi içinde daha üst bir konuma ulaşmıştır.

Büyük Ağa Medresesi Görevli Ücretleri				
Görevli	934 (1527) Yılı Ücreti (Akçe)[92]		963 (1555) Yılı Ücreti (Akçe)[93]	
	Yevmî	**Senevî**	**Yevmî**	**Senevî**
Müderris	40	14.400	50	18.000
Talebe			?	12.960
Hafız-ı Kütüb			7	2.520
İmam				
Müezzin				
Bevvâb			1	360
Ferrâş			2	720

Tablo-1: 934 (1527) ve 963 (1555) Yılları Büyük Ağa Medresesi Görevlileri ve Maaşları

[92] BOA, *TS.MA.D*, No. 5335, 1.

[93] BOA, *TS.MA.D*, No. 3617, 1. 1.

Büyük Ağa Medresesi Görevli Ücretleri								
Görevli	1001 (1592) Yılı Ücreti[94]		1002 (1593) Yılı Ücreti[95]		1004 (1595) Yılı Ücreti[96]		1012 (1603) Yılı Ücreti[97]	
	Yevmî	**Senevî**	**Yevmî**	**Senevî**	**Yevmî**	**Senevî**	**Yevmî**	**Senevî**
Müderris	50	18.000	50	18.000	50	18.000	50	18.000
Mütevelli	30	10.800	-	-	-	-	-	-
Talebe	45	16.200	45	16.200	45	16.200	45	16.200
Hafız-ı Kütüb	2	720	2	720	2	720	2	720
İmam	3	1.080	3	1.080	3	1.080	3	1.080
Müezzin	2	720	2	720	2	720	2	720
Bevvâb	-	-	1	360	1	360	-	-
Ferrâş	2	720	2	720	2	720	2	720
Sirâcî	-	-	1	360	1	360	1	360
Kâtip	5	1.800	-	-	-	-	-	-
Muid	3	1.080	-	-	-	-	-	-
Yasinhan	-	-	-	-	2	720	-	-
Zevâyid-i Medrese	-	-	-	-	-	-	1	360
Kayyım	-	-	-	-	-	-	-	-
Halifetü'l Müderris	-	-	-	-	-	-	-	-
Câbî	1	360	-	-	-	-	-	-

Tablo-2: 1001 (1592), 1002 (1593), 1004 (1595) ve 1012 (1603) Yılları Büyük Ağa Medresesi Görevlileri ve Maaşları

94 BOA, *Maliyeden Müdevver Defterler [MAD. d.],* No. 626, 206.
95 BOA, *TS.MA.D*, No. 1502, 1.
96 BOA, *TS.MA.D*, No. 3563, 1.
97 BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1. 2.

Büyük Ağa Medresesi Görevli Ücretleri								
Görevli	1042 (1632) Yılı Ücreti[98]		1043 (1633) Yılı Ücreti[99]		1044 (1634) Yılı Ücreti[100]		1139 (1726) Yılı Ücreti[101]	
	Yevmî	**Senevî**	**Yevmî**	**Senevî**	**Yevmî**	**Senevî**	**Yevmî**	**Senevî**
Müderris	50	18.000	60	21.600	60	21.600	20 / 50	7.200 / 18.000
Talebe	45	16.200	-	-	-	-	45	16.200
Hafız-ı Kütüb	2	720	2	720	2	720	5	1.800
İmam	3	1.080	3	1.080	3	1.080		
Müezzin	2	720	-	-	2	720	2	720
Bevvâb	1	360	-	-	-	-	1	360
Ferrâş			2	720	2	720	2	720
Sirâcî	1	360	1	360	1	360	1	360
Muid	-	-	-	-	?	1.200	-	-
Yasinhan	-	-	-	-	-	-	2	720
Kayyım	2	720	-	-	-	-	-	-
Halifetü'l-Müderris	-	-	2	720	-	-	-	-
Câbî (4kişi)	-	-	-	-	-	-	1 x 4	360 x 4

Tablo-3: 1042 (1632), 1043 (1633), 1044 (1634) ve 1139 (1726) Yılları Büyük Ağa Medresesi Görevlileri ve Maaşları

98 BOA, *TS.MA.D*, No. 3853, 1.
99 BOA, *TS.MA.D*, No. 3563, 3.
100 BOA, *TS.MA.D*, No. 6057, 1.
101 BOA, *TS.MA.D*, No. 5309, 1.

3.2. Hüseyin Ağa Vakfı'nın Gelir-Giderleri

3.2.1. Hüseyin Ağa Vakfı'nın H. 963 (1555) Yılı Gelir-Giderleri

Hüseyin Ağa Vakfı'nın 963 (1555) yılında Mütevelli Şemseddin marifetiyle, Katip Mehmet tarafından kayda alınan gelir gider muhasebesidir.[102]

Vakfın gelirleri	
Gelir Kalemi	**Miktar**
Amasya Bedesteni	17.472
Medreseye ait bahçenin geliri	199
Samsun Bedesteni	3.000
Lab Köyü'nün Çeribaşı'nın uhdesindeki geliri	2.100
Amlus Köyü'nün Gülabi uhdesindeki geliri	400
Feridökse Köyü'nün Hacı Ahmed uhdesindeki geliri	300
Ohtunum Köyü'nün Emirhan uhdesindeki geliri	400
Kurupınar Köyü'nün Cafer Çelebi uhdesindeki geliri	800
İncesu Köyü'nün Şehsüvar Bey uhdesindeki geliri	400
Esengeldi, Kabacakoz ve Şeyhlü Köyleri'nin Hacı Habib uhdesindeki gelirleri	1.000
İbi ve Kavacık Köyleri'nin Mahmud uhdesindeki gelirleri	750
Karapınar ve Ağcakaya Köyleri'nin Gölgeci uhdesindeki gelirleri	900
Tazılar Köyü'nün Emir Hüseyin uhdesindeki geliri	3.000
Tonbaklar Köyü'nün Hüseyin uhdesindeki ve çift vergisi, küçükbaş hayvan vergisi, çeltük ve küfe	800
Çeltik ve küfe	22.144,5
Sicim	10
Soğan	250
Üzüm bağı vergileri	975,5
Bostan ve saz vergileri	422,5
Kavun vergisi	80
Haşhaş	10

[102] BOA, *TS.MA.D*, No. 3617, 1. 1.

Kendir	5
Çift vergisi	2.848 (3 rub)
Hassa arazi geliri	430
Tapulu arazi vergisi	1.380
Değirmen vergisi	112
Pamuk	463 (3rub)
Meyve vergisi	34
Ceviz	1
Anzarut	54
Sir (sarımsak)	1
Keten	18
Çayır vergisi	3
Hayvan vergisi	630,5
Dinghâne (taş değirmen)geliri	315
Resm-i arûsiyye (evlilik vergisi)	270
Toplam Gelir: 61.978	

963 (1555) Yılı Ürün Gelirleri: 14.551 Akçe[103]		
Ürün	**Miktar**	**Tutar**
Buğday	2653 kile 0,5 C. (Bedelsiz olarak vakıftan yararlanılan miktar: 440 kile) 2213 kile, 0,5 C.	10.699
Arpa	1230 kile, 1 C.(Bedelsiz olarak vakıftan yararlanılan miktar: 440 kile) 790 kile, 1 C.	2.445,5
Yulaf	92 kile, 1 C.	384,5
Burçak	28 kile, 1 C.	139
Mercimek	16 kîle, 2,5 C.	106 (Rub')
Nohut	12 kile, 2 C.	76,5
Erzen(darı)	65 kile, 1 C.	237,5
Sir (sarımsak)	123 kile, 3 C.	333(3 rub)
Fiğ(baklagil)	15 kile, 3 C.	63

[103] BOA, *TS.MA.D*, No. 3617, 1. 1.

Mahlût(karışık mahsül)	16 kile, 2 C.	66

Giderler: 76.516,5 Vazife Giderleri: 66.600		
Büyük Ağa Medresesi 963 (1555) Senesi Görevli Giderleri[104]: 34.560 Akçe		
Görevli	**Yevmî (Akçe)**	**Senevî (Akçe)**
Müderris	50	18.000
Talebe		12.960
Hâfız-ı Kütüb	7	2.520
İmam		
Müezzin		
Ferrâş	2	720
Bevvâb	1	360

Sonisa Medresesi 963 (1555) Senesi Görevli Giderleri:[105] 9.360 Akçe		
Görevli	**Yevmî (Akçe)**	**Senevî (Akçe)**
Müderris	20	7.200
Talebe	6	2.160
Sonisaa Cami 963 (1555) Senesi Görevli Giderleri:[106] 13.320 Akçe		
Görevli	**Yevmî (Akçe)**	**Senevî (Akçe)**
Hatip	5	1.800
İmam	3	1.080
Ser mahfil	1	360
Eczâhanlar (10 kişi)	20	7.200
Müezzinler	4	1.440
Muarrif	2	720
Kayyım	2	720
Yekûn: Yevmî: 37 Akçe Senevî: 13.320		

104 BOA, *TS.MA.D*, No. 3617, 1. 1.
105 BOA, *TS.MA.D*, No. 3617, 1. 1.
106 BOA, *TS.MA.D*, No. 3617, 1. 1.

Hüseyin Ağa Vakfı 963 (1555) Senesi Görevli Giderleri: 9.360 Akçe		
Görevli	**Yevmî (Akçe)**	**Senevî (Akçe)**
Mütevelli Şemseddin	10	3.600
Katip Mehmed	5	1.800
Câbi Abdi	3	1.080
Murakkamdolabi Ali	2	720
Kayyımlar (4 kişi)	4	1.440
Samsun Bedesteni Müremmimi	1	360
Sonisa Cami Müremmimi	1	360
963 (1555) Yılı Giderleri[107] **Toplam Giderler: 76.516,5**		
963 senesi vakıf giderleri: 9.916,5[108]		
Gider Kalemi		**Gider Miktarı**
Amasya Bedesteni		120
Amasya Bedesteni Görevlisi Ücretleri		2.160
Büyük Ağa Medresesi		700
Samsun Bedesteni		68
Samsun Bedesteni Görevlisi		720
Samsun Bedesteni Rakabesine Aktarılan Miktar		47
Revgan-ı Sirâcî (Lamba yağı)		216
Sonisa Cami Giderleri		180
Büyük Ağa Medresesi Mescidi Giderleri		36
Çeltik Giderleri		320
Amasya Bedesteni Dükkânları, Büyük Ağa Medresesi ve Dolabi Giderleri		328,5
Sicil, Ahkâm, Suveri ve Diğer Harçlar		115
Kiralanan Arazilerin Su Değirmeni Masrafı		100
Çeltik Tohumu Gideri (71 kile, birimi 14 akçeden)		994

[107] BOA, *TS.MA.D*, No. 3617, 1. 2.

[108] Bu başlıkta arşiv belgesinde verilen toplam rakamla kalemlerin toplamının uyuşmadığı görülmüştür.

Karabük, Soğanlık ve TonbaklarKöyleri'nin Kiralanan Çeltik Gelirleri[109]	**4.028 Akçe**
Karabük Köyü'nün kiralanan çeltik gelirleri	2.716 Akçe
Soğanlık Köyü'nün kiralanan çeltik gelirleri	804 Akçe
Tonbaklar Köyü'nün kiralanan çeltik gelirleri	508 Akçe

963 (1555) Yılı Çalışanların ücretleri[110]		
Çalışan	**Ürün Çeşidi**	**Miktarı (Ölçek)**
Mütevelli	Hınta(Buğday)	160 kile
	Şa'îr (Arpa)	160 kile
İmam	Hınta (Buğday)	25 kile
	Şa'îr (Arpa)	25 kile
Kayyım	Hınta (Buğday)	15 kile
	Şa'îr (Arpa)	15 kile
Habbâz-ı evkâf (Ekmekçi):Kişi başı 4	Hınta (Buğday)	240 kile
	Şa'îr (Arpa)	240 kile
Toplam: 14.255,5		

Tablo-4: Hüseyin Ağa Vakfı'nın 963 (1555) Yılı Gelir-Giderleri

Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi'nde yer alan ve masârifât defterine kaydedilmiş olan 3617 numaralı defterde, 963 yılına ait Hüseyin Ağa Vakfı'nın gelir ve gider hesapları ayrıntılı biçimde yer almaktadır. Söz konusu kayıtlarda vakfa ait mülklerden, vergilerden ve çeşitli mahsullerden sağlanan gelirler ile yapılan harcamalar gösterilmiştir. Her ne kadar defterdeki rakamlar okunabilir ve hesaplanabilir durumda olsa da bazı tutarların karşısında açıklama bulunmaması ve kimi yerlerde izaha yer verilmeden toplama ya da çıkarma işlemlerinin yapılmış olması, değerlendirme sürecinde bazı eksikliklere yol açmıştır. Buna rağmen Hüseyin Ağa Vakfı'nın gelir ve gider kalemlerinin tamamı tespit edilerek çalışmaya dâhil edilebilmiştir.

Buna göre vakfın mülklerinden, vergilerden ve çeşitli mahsullerden elde edilen gelir toplamı 61.978 akçe olarak kaydedilmiştir. Ziraî ürünlerden sağlanan gelirler ise toplamda 14.550 akçe olmasına rağmen deftere sehven 14.551 akçe olarak geçirilmiştir. Her bir mahsulün akçe

[109] BOA, *TS.MA.D*, No. 3617, 1. 2.

[110] BOA, *TS.MA.D*, No. 3617, 1. 3.

karşılığı ayrı ayrı belirtildiğinden, bu durumun basit bir toplama hatasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda 963 (1555) yılına ait toplam gelir 76.528 akçe olarak hesaplanmaktadır. Öte yandan vakfın vazife giderleri 66.600 akçe olup, toplam harcamaların 76.516,5 akçeye ulaştığı görülmektedir. Gider kalemleri incelendiğinde Büyük Ağa Medresesi için ayrılan 34.560 akçelik payın, vakıf harcamaları içinde en yüksek tutarı oluşturması, medreseye verilen önemi ve vakıf bütçesi içerisindeki öncelikli konumunu açıkça ortaya koymaktadır.

3.2.2. Hüseyin Ağa Vakfı'nın 1012 (1603-1604) Yılı Gelir-Giderleri

Hüseyin Ağa Vakfı'na ait 1012–1013 (1603-1604) yılları arasındaki gelir ve gider hesapları, Mütevelli Mehmed'in nezaretinde Kâtip Mehmet tarafından kayda geçirilmiş ve Bâbüssaâde Ağası Mustafa'ya arz edilmiştir.[111]

Önceki yıllardan vakfın elinde bulunan miktar ve sermayesi: 63.755 Akçe	
1012/1603 Yılı Gelirleri	
Amasya Kasabası[112]	
Gelir Kalemi	**Tutar(Akçe)**
Amasya Bedesteni ve dâhilindeki dükkânlar ile Medreseye ait bahçe geliri. (Bu gelirin tamamını medresenin müderrisi Mehmed Efendi kabz etmiştir.)	15.000
Samsun Bedesteni geliri	3.500
Yekûn: 15.000 + 3.500 = 18.500 Akçe	

Karabük			
Gulam (Galaba) Köyü Mahsûlü Gelirleri			
Ürün	**Miktar(Ölçek)**	**Birim Fiyat**	**Tutar (Akçe)**
Buğday	33 kile	Ölçeği 90 akçe	2.970
Arpa	39 kile	Ölçeği 50 akçe	1.950
Tazılar Köyü Mahsûlü Gelirleri			
Buğday	18 kile	Ölçeği 90 akçe	1.620

[111] BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1. 1-3.
[112] BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1. 1.

Arpa	10 kile	Ölçeği 50 akçe	500
Yekûn: 2.970 + 1.950 + 1.620 + 500 = 7.040 Akçe			

Karakaya Kazası			
İmre (Ağra) Köyü, Bolay Köyü ve Diğerlerinin Gelirleri			
Ürün	**Miktar (Ölçek)**	**Birim Fiyat**	**Tutar (Akçe)**
Buğday	40 kile	Ölçeği 90 akçe	3.600
Arpa	30 kile	Ölçeği 50 akçe	1.500
Yekûn: 3.600 + 1.500 = 5.100 Akçe			

Garak (Irak/İmran) Kazası			
Bakacakabad Köyü			
Ürün	**Miktar (Ölçek)**	**Birim Fiyat**	**Tutar (Akçe)**
Buğday	34 kile	Ölçeği 90 akçe	3.060
Arpa	14 kile	Ölçeği 50 akçe	700
Yekûn: 3.060 + 700 = 3.760 Akçe			

Tokat Kazası			
Almus Köyü			
Ürün	**Miktar (Ölçek)**	**Birim Fiyat**	**Tutar (Akçe)**
Buğday	9 kile	Ölçeği 90 akçe	810
Karışık Mahsûl	18 kile	Ölçeği 60 akçe	1.080
Yekûn: 810 + 1.080 = 1.890 Akçe			
Toplam Tutar			
18.500 + 7.040 + 5.100 + 3.760 + 1.890 = 36.290 + 27.465 = 63.755			

Kazabad Kazası[113]			
Lab Köyü Mahsûlü Gelirleri			
Ürün	**Miktar(Ölçek)**	**Birim Fiyat**	**Tutar (Akçe)**

[113] BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1. 2.

Buğday	1,5 kile	Ölçeği 90 akçe	135
Karışık Mahsûl	3,5 kile	Ölçeği 60 akçe	210
Yekûn:135+210=345 Akçe			
Kurupınar ve Ohtunum Köyü Mahsûlü Gelirleri			
Buğday	53 kile	Ölçeği 90 akçe	4.770
Arpa	50 kile	Ölçeği 50 akçe	2.500
Yekûn: 4.770 + 2.500 = 7.270 + 345 = 7.615 Akçe			

Merzifon Kazası			
Şeyhyeni Köyü			
Ürün	**Miktar (Ölçek)**	**Birim Fiyat**	**Tutar (Akçe)**
Buğday	45 kile	Ölçeği 130 akçe	5.400
Arpa	13 kile	Ölçeği 50 akçe	650
Yekûn: 5.400 + 650 = 6.050 Akçe			

Havza Kazası			
Kürdini Köyü			
Ürün	**Miktar (Ölçek)**	**Birim Fiyat**	**Tutar (Akçe)**
Buğday	20 kile	Ölçeği 90 akçe	1.800
Arpa, Karışık Mahsul	15 kile	Ölçeği 60 akçe	900
Yekûn: 1.800 + 900 = 2.700 Akçe			

Kavak Kazası			
Döşlü ve Sarıalan Köyü			
Ürün	**Miktar(Ölçek)**	**Birim Fiyat**	**Tutar(Akçe)**
Buğday	20 kile	Ölçeği 90 akçe	1.800
Arpa, Karışık Mahsûl	73 kile	Ölçeği 60 akçe	4.380
Yekûn: 1.800 + 4.380 = 6.180 Akçe			

Ladik Kazası			
İbi Köyü			
Ürün	**Miktar(Ölçek)**	**Birim Fiyat**	**Tutar (Akçe)**
Buğday	10 kile	Ölçeği 90 akçe	900
Arpa	13 kile	Ölçeği 50 akçe	650
Yekûn: 900 + 650 = 1.550 Akçe			
Boğaz, Şeyhlü, Esengeldi, Karga ve Kabacakoz Köyü			
Buğday	3 kile	Ölçeği 90 akçe	270
Arpa, Alef	11 kile	Ölçeği 50 akçe	550
Yekûn: 270+550=820 Akçe			
Çiftlik Mahsülü Gelirleri			
Guruş	30 adet	85 akçe	2.550
Yekûn: 270 + 550 = 820 + 2.550 = 3.370 Akçe			
Toplam Yekûn:7.615 + 6.050 + 2.700 + 6.180 + 2.370 + 2.550 = 27.465 Akçe			

Gelir Kalemi	**Zimmetine verilen**
Sonisa'nın Seyyüdlü Köyü'nün gelirleri	Mahmud Saliye
Ladik'in Ağcakaya ve Karapınar Köyleri'nin gelirleri	Hafız Hüseyin
Kedegara Kazası'nın İncesu Köyü'nün gelirleri	el-Hac Mustafa
Osmancık'ın Şehriyan Köyü'nün hesaplanan gelirleri	el-Hâc Osman
Çorum'un Löşdiğin, Karahisar, Ümmet ve diğer köylerin gelirleri	el-Hâc Abdi ve el-Hâc Behram eliyle Necib'e verilmiştir.
Sonisa Kazası'na bağlı Karabük, Soğanlık ve Doynakad Köyleri'nin ahalisi bundan önce Ahmed Paşa zulmünden kurtulmuştur. Bu köylerden tahsîl edilen çeltiği yeniçeriler zâbiti olan Sarı Ali yeniçeri, Bağcı Kölezâde Ali Yeniçeri, Yusuf Yeniçeri, Sinan Yeniçeri, Bıyıklı Süleyman Yeniçeri, Mehmed Yeniçeri, Emin Veli ve bunlarla birlikte kırk elli atlı toplayarak buraya ulaşan yeniçerinin mallarına el koymuş, vakfın çeltüğinden alıp kabz etmişlerdir. Vakfa ait olan elli sandık çeltiği izinsiz olarak Ali Yeniçeri zabt edip vakfa zulmetmiştir.[114]	

[114] Vakfa ait olan çeltik gelirlerin kabzedildiğini ve kimin kabzettiğinin bilinmesi için kabzedenleri arşiv vesikasına kâtip yazarak kayıt altına alınmıştır.

Büyük Ağa Medresesi 1012/1603 Senesi Görevli Giderleri[115]		
Görevli	**Yevmî (Akçe)**	**Senevî (Akçe)**
Müderris	50	18.000
Talebe (Her talebe için 3; toplam 15 talebe)	45	16.200
Hâfız-ı Kütüb	2	720
İmam	3	1.080
Sirâcî	1	360
Ferrâş	2	720
Zevâyid-i Medrese	1	360
Müezzin	2	720
18800 (Mahmud Efendi) + 05270 (Mehmed Efendi, Guruş 85 aded, fî 62) = 24070 24070 + 360 (Said Efendi) = 24430 **Yekûn:** 24430 + 1080 + 720 + 360 + 720 + 720 + 360 = 28390		

Sonisa Medresesi 1012/1603 Senesi Görevli Giderleri[116]			
Görevli	**Yevmî (Akçe)**	**Senevî (Akçe)**	**Ödenen**
Müderris	20	7.200	3.000
Talebe(Her talebe için 2;toplam 5 talebe)	10	3.600	1.500
Yekûn: Günlük: 30 Aylık: 900 Senelik: 10.800			
Bu sene içerisinde sabık mütevelli yedi ay, yeni mütevelli beş ay görev yapmıştır.			
Mütevelli			4.500
Sonisa Cami H. 1012 (M. 1603) Senesi Görevli Giderleri[117]			
Görevli	**Yevmî (Akçe)**	**Şehrî**	**Senevî**
Hatip	5	-	1.800
İmam	3	90	1.080
Ser mahfil	1	-	360
Muarrif	2	60	720

115 BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1. 2.
116 BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1. 2.
117 BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1. 2.

Müezzin	2	60	720
İkinci müezzin	2	60	720
Huffazân (10 kişi)	20	-	7.200
Siracî ve Ferrâş	2	60	720
Müremmim-i medrese ve cami	1	30	360
Yekûn: 1800 + 1080 + 360 + 720 + 720 + 720 = 5400 + 720 + 720 + 360 = 7200			

Hüseyin Ağa Vakfı H. 1012 (M. 1603) Senesi Görevli Giderleri[118]			
Görevli	**Yevmî (Akçe)**	**Şehr**	**Senevî**
Mütevelli Mehmed Bey	2	60	7.200
Katip Mahmud Bey	5	150	1.800
Câbi Ahmed	1	30	360
Câbi Ahmed'e 900 Akçelik buğday, 700 Akçelik arpa=1.650 akçelik mahsül; 360+1.650=2.010			
Câbi Abdi	1	30	360
Câbi Abdi'ye 900 Akçelik buğday, 500 Akçelik arpa=1.400 akçelik mahsül; 360+1.400=1.760			
Câbi Behram	1	30	360
Câbi Behram'a 900 Akçelik buğday, 500 Akçelik arpa=1.400 akçelik mahsül; 360+1.400=1.760			
Câbi Ahmed	1	30	360
Câbi Ahmed'e 900 Akçelik buğday, 500 Akçelik arpa=1.400 akçelik mahsül; 360+1.400=1.760			
Amasya Bedesteni Câbi ve Huffazan'ı Ahmed	3+3	90+90	1.080+1.080=2.160
Müremmim-i Bedesten (2 kişi) Müremmim Nebi, dolab ve çeşme (2 kişi) Müremmim-i Amasya Medresesi Müremmim Amasya, dolab ve çeşme	2 2 1 1	160	Pamuk 20 keyl, Ölçeği 90 Akçe: 1.800 Akçe Arpa 20 keyl,

[118] BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1. 2.

			Ölçeği 50 Akçe Kıymet 1.000
Samsun Bedesteni Müremmimi	1	30	360
Samsun Bedesteni Hâfızı	1	30	360+360+360=1.080
Mehmed ve Enbiyâ Sofu: çeltik görevlileri (2 kişi): 2080 Önceki bakiye: 80 akçe Buğday: 10 keyl, Ölçeği 120 akçe: 1.200; Arpa: 10 keyl, Ölçeği 80 akçe: 800			
Derkenar			
7.200+1.800+3.010+1.760+1.760+1.760+1.080+2.160+3.520+1.080+360+3080=26.570			
26.570-7.200=19.370 19.370-1.000=18.370 18.370-3.520=14.850			
Bakiye: 7.200+1.000+3.520=11.720			
Toplam: 26.570 – 11.720=14.850			

Giderler[119]	
Gider Kalemi	**Miktar**
Samsun Bedesteni	68+14=82 Akçe
Sonisa'da bulunan cami	360 Akçe
Amasya'daki medrese için dolabi harcama	1.600 Akçe
İlave vergi ödemesi	1.250 Akçe
Büyük Ağa Müderrisi Mehmed Efendi'nin mütevelli Osman zamanında ödenmemiş olan alacağı	1.500 Akçe
Abdi'nin eliyle çeltik tohumuna yapılan harcama	84 kile, ölçeği 120 akçe: 10.080 Akçe
Abdi, Hacı Behram ve Yahya eliyle çeltik alımı	17 adet guruş, guruşu 85 akçe: 1245 akçe
5.445 (önceki bakiye) – 1.245 = 4.200 (yeni bakiye)	
Ez-ziyâde ani'l-asl : 75.257 – 63.755 = 11.502	

Tablo-5: Hüseyin Ağa Vakfı'nın 1012/1603 Yılı Gelir-Giderleri

İncelenen Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi belgeleri arasında yer alan ve masârifât defterine kaydedilmiş 1456 numaralı defterde, H. 1012 yılına ait Hüseyin Ağa Vakfı'nın gelir ve gider muhasebesi bulunmaktadır. Bu

[119] BOA, *TS.MA.D*, No. 1456, 1. 3.

kayıtlara göre vakfın mülklerinden, vergilerden ve çeşitli mahsullerden elde edilen toplam gelir 63.755 akçe olarak tespit edilmiştir. Buna karşılık vakfın harcamaları farklı kalemler ve başlıklar altında ayrı ayrı gösterilmiştir. Gider kayıtları incelendiğinde, Büyük Ağa Medresesi için ayrılan 28.390 akçenin en yüksek gider kalemini oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Sonisa Medresesi görevlilerine ödenen 4.500 akçe, Sonisa Camii görevlilerine tahsis edilen 7.200 akçe, Sonisa Medresesi'ne ilişkin diğer görev ödemeleri olarak 10.800 akçe ve vakıf görevlilerine verilen 26.570 akçe ile vazife giderleri toplamda 66.660 akçeye ulaşmıştır. Diğer harcama kalemleri ise 16.117 akçe olarak kaydedilmiştir.

Söz konusu arşiv belgesinde de herhangi bir açıklama yapılmaksızın çıkarma işlemleri gerçekleştirilmiş ve ortaya çıkan tutar vakfın elinde kalan meblağ olarak kayda geçirilmiştir. Arşiv kayıtlarında yer alan rakamların aslına müdahale etmemek amacıyla, tabloda sunulan veriler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Sonuç

Osmanlı ilim ve eğitim kurumlarının temelinde yer alan vakıf sistemi, yalnızca bir finansman aracı değil, aynı zamanda toplumsal refahın ve ilmî sürekliliğin kurumsal teminatı olmuştur. Hüseyin Ağa tarafından XV. yüzyılın sonlarında tesis edilen Büyük Ağa Medresesi ve ona bağlı vakıf ağı, bu yapının işleyişini somut biçimde gözler önüne sermektedir. Çalışmada incelenen Hüseyin Ağa Vakfiyesi ile varidat ve masârifât defterleri, Osmanlı vakıf-medrese ilişkisinin hem hukukî hem de mali-idarî yönünü bütüncül biçimde belgelemiştir.

Elde edilen bulgular göstermiştir ki Hüseyin Ağa Vakfı, yalnızca Amasya'daki Büyük Ağa Medresesi'ni değil, Sonisa'daki medrese ve camiyi de kapsayan çok katmanlı bir mali örgütlenmeye sahiptir. Vakıf bünyesine dâhil edilen bedestenler, dükkânlar, köy gelirleri, mahsul ve vergi kalemleri medresenin uzun vadeli sürdürülebilirliğini güvence altına almıştır. Vakfiyede açıkça belirtilen tevliyet silsilesi, mütevellilerin seçimi ve gelirlerin tasarrufu hakkındaki hükümler, Osmanlı vakıf hukukunun işlevsel bir örneğini teşkil etmektedir.

Arşiv belgelerinde yer alan masârifât kayıtları, Büyük Ağa Medresesi'nin ekonomik yapısının yalnız bir eğitim kurumu olarak değil, çok yönlü bir istihdam alanı olarak da faaliyet gösterdiğini ortaya koymaktadır. Müderris, muîd, talebe, hâfız-ı kütüb, imam, müezzin,

ferrâş, bevvâb gibi görevlilerin belirli yevmiyeler karşılığında düzenli maaş almaları, medresenin idari ve hizmet birimlerinin profesyonel bir teşkilat hâlinde çalıştığını göstermektedir. Bu durum, Osmanlı medrese sisteminin yalnız ilmî bir zemin değil, aynı zamanda mali ve kurumsal bir organizasyon olduğunu ortaya koymaktadır.

Büyük Ağa Medresesi örneği ayrıca, gelir-gider dengesi bakımından klasik Osmanlı vakıf işletme modeline tam anlamıyla uygundur. Vakfın gelir kalemleri özellikle bedesten, arazi, mahsul ve kira gelirleri her yıl masrafları karşılayacak düzeyde olup, artan tutar yine vakıf hizmetlerine tahsis edilmiştir. 963/1555 ve 1012/1603 yıllarına ait defterlerde tespit edilen rakamlar, medresenin gelir-gider dengesinin titizlikle gözetildiğini, vakıf idaresinin hem mali disiplin hem de kurumsal devamlılık ilkesini koruduğunu göstermektedir. Medresenin müderris maaşları, vakfiyede belirlenen düzene paralel biçimde zaman içinde artmış; bu artış medresenin derecesini yükselten bir unsur hâline gelmiştir. Müderrislerin çoğunlukla Amasya'nın önde gelen âlimleri arasından seçilmesi, medresenin ilmî itibarını pekiştirmiştir. Ayrıca bazı dönemlerde Amasya müftülüğünün aynı kişilerce yürütülmesi, medresenin ilmî ve idarî statüsünü bir üst düzeye taşımıştır. Bu tespitler, medreselerin yalnız eğitim merkezi değil, aynı zamanda yerel ilmî otoritenin teşekkül alanı olduğunu göstermektedir.

Vakıf kayıtlarında yer alan farklı köy ve mezralardan gelen ürünlerin (buğday, arpa, yulaf, çeltik vb.) vakıf çalışanlarına aynî veya nakdî olarak dağıtılması, Osmanlı iktisadî sisteminde "karma ödeme" (nukud ve hububat) modelinin uygulandığını göstermektedir. Böylece vakıf hem nakit hem de tarımsal üretim üzerinden gelir elde etmiş; bu gelir doğrudan medrese kadrosuna yönlendirilmiştir. Bu yönüyle Hüseyin Ağa Vakfı, klasik dönem Osmanlı vakıflarında görülen yerel kaynaklara dayalı iktisadî özerklik ilkesini yansıtmaktadır.

Büyük Ağa Medresesi, Osmanlı'da bir medrese kurumunun nasıl kurumsallaştığını, vakıf sistemiyle nasıl beslendiğini ve mali-idarî olarak nasıl sürdürüldüğünü gösteren bütüncül bir örnektir. Vakfiyenin hukukî ilkeleriyle arşiv belgelerindeki mali kayıtlar karşılaştırıldığında, bu kurumun yalnızca bir hayır eseri değil, aynı zamanda planlı bir ekonomik yapı olarak kurgulandığı anlaşılmaktadır. Medresenin yüzyıllar boyunca faaliyetini sürdürebilmesi, Hüseyin Ağa'nın vakfiyede kurduğu sistematik teşkilatın başarısını göstermektedir.

Büyük Ağa Medresesi örneği, Osmanlı medrese-vakıf ilişkisini "mâli disiplin-ilmî üretim-kurumsal süreklilik" üçgeninde değerlendirmeye imkân tanımaktadır. Bu bakımdan çalışma hem Amasya'nın ilmî tarihine hem de Osmanlı eğitim kurumlarının mali-idarî yapısına dair özgün bir katkı sunmaktadır. İleride yapılacak araştırmalar, benzer vakıf-medrese örneklerinin karşılaştırmalı incelenmesiyle Osmanlı eğitim ekonomisinin bölgesel farklılıklarını ve yapısal benzerliklerini daha net biçimde ortaya koyabilecektir.

Sonuç olarak, Büyük Ağa Medresesi örneği, Osmanlı ilmî kurumlarının yalnızca entelektüel faaliyetlerle değil, güçlü bir ekonomik-idarî organizasyonla da varlıklarını sürdürebildiklerini göstermektedir. Bu yönüyle medrese-vakıf ilişkisi, Osmanlı toplumunda bilginin üretimi ile mali kaynakların düzenlenişi arasındaki dinamik dengeyi anlamak için verimli bir model sunar.

Kaynakça

Abdizâde, Hüseyin Hüsameddin. *Amasya Tarihi*. İstanbul: Hikmet Matbaası, 1927.

Abdizâde, Hüseyin Hüsameddin. *Amasya Tarihi.* sad. Ali Yılmaz ve Mehmet Akkuş. Ankara: Amasya Belediyesi Kültür Yayınları, 1986.

Baltacı, Cahit. *XV. ve XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: İrfan Matbaası, 1976.

Günay, Hacı Mehmet. "Vakıf", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.* 42/475-479. İstanbul: TDV Yayınları, 2012.

Gürbüz, Adnan. *Toprak-Vakıf İlişkileri Çerçevesinde XVI. Yüzyılda Amasya Sancağı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1993.

Kallek, Cengiz. "Müd", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.* 31/457-459. İstanbul: TDV Yayınları, 2006.

Mecdî, Mehmed Efendi. *Hadâiku-ş Şekâik*. İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1269.

Osmanlı Arşivi (BOA), *Ali Emiri Sultan III. Ahmed Tasnifi [AE.SAMD.III].* No. 132, 12994, 1.

Osmanlı Arşivi (BOA), *Ali Emiri Sultan III. Ahmed Tasnifi [AE.SAMD.III].* No. 1456, 1, 1.

Osmanlı Arşivi (BOA), *Cevdet Maarif Tasnifi [C.MF]*. No. 130, 6451.

Osmanlı Arşivi (BOA), *Evkâf Mektubî Kalemi [EV.MKT],* No. 1731, 290.

Osmanlı Arşivi (BOA), *Evkâf Mektubî Kalemi [EV.MKT].* No. 377, 40.

Osmanlı Arşivi (BOA), *Evkâf Mektubî Kalemi [EV.MKT].* No. 412, 379.

Osmanlı Arşivi (BOA), *Hattı Hümâyun Tasnifi [HAT].* No. 1494.

Osmanlı Arşivi (BOA), *Maliyeden Müdevver Defterler [MAD. d].* No. 626, 206.

Osmanlı Arşivi (BOA), *Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Defteri [TS.MA.D]*. No. 6980.

Osmanlı Arşivi (BOA), *Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Defteri [TS.MA.D]*. No. 3617, 1, 1.

Osmanlı Arşivi (BOA), *Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Defteri [TS.MA.D]*. No.1456, 1, 2.

Osmanlı Arşivi (BOA), *Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Defteri [TS.MA.D]*. No. 3611, 2.

Osmanlı Arşivi (BOA), *Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Defteri [TS.MA.D]*. No.1502, 1.

Osmanlı Arşivi (BOA), *Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Defteri [TS.MA.D]*. No. 5335, 1.

Osmanlı Arşivi (BOA), *Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Defteri [TS.MA.D]*. No. 3563, 1

Osmanlı Arşivi (BOA), *Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Defteri [TS.MA.D]*. No. 3853, 1.

Osmanlı Arşivi (BOA), *Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Defteri [TS.MA.D]*. No. 6057, 1.

Osmanlı Arşivi (BOA), *Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Defteri [TS.MA.D]*. No. 5309, 1.

Sarıçam İbrahim - Erşahin Seyfettin. *İslâm Medeniyeti Tarihi*. Ankara: TDV Yayınları, 2008.

Uzunçarşılı, İsmail Hakkı. *Kitâbeler*. İstanbul: Milli Matbaa, 1927.

Amasya İlahiyat Dergisi - Amasya Theology Journal

e-ISSN 2667-6710
Mart / March 2026, Özel Sayı: 377-412.

KUR'AN'IN ANLAŞILMASI VE YAŞANMASINDA ANLAM MERKEZLİ HAFIZLIĞIN ROLÜ

Şaban KONDİ

Dr., Diyanet İşleri Başkanlığı, Müşavir

Dr., Presidency of Religious Affairs, Advisor

Ankara / Türkiye
saban_kondi61@hotmail.com
https://ror.org/007x4cq57

Muhammed KARAOSMAN

Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Tefsir Anabilim Dalı

Associate Professor, Artvin Çoruh University, Faculty of Theology, Department of Tafsir

Artvin / Türkiye
mkaraosman@artvin.edu.tr
https://ror.org/02wcpmn42

Atıf | Cite as

Kondi, Şaban – Karaosman, Muhammed. "Kur'an'ın Anlaşılması ve Yaşanmasında Anlam Merkezli Hafızlığın Rolü".
Amasya İlahiyat Dergisi, Özel Sayı (Mart 2026): 377-412.
https://doi.org/10.18498/amailad.1853735 | https://aid.amasya.edu.tr

MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

Makale Türü:
Araştırma Makalesi
Süreç:
Gönderim Tarihi: 1 Ocak 2026
Kabul Tarihi: 7 Mart 2026
Yayımlanma Tarihi: 25 Mart 2026
Hakemlik Süreci:
Bu makale, editöryal ön değerlendirmeyi takiben çift taraflı kör hakemlik süreci kapsamında en az iki dış hakem ve bir iç hakem tarafından değerlendirilmiştir.
Benzerlik Taraması:
Makale, intihal tespit yazılımları (İntihal.net / Turnitin / iThenticate) kullanılarak taranmıştır.
Araştırma Etiği Beyanı:
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklar eksiksiz biçimde kaynakçada belirtilmiştir.
Yapay Zeka Etik Beyanı:
Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sırasında yapay zeka tabanlı hiçbir araç veya uygulamanın kullanılmadığını beyan ederler. Tüm içerik, yazarlar tarafından kabul görmüş bilimsel araştırma yöntemleri ve etik standartlara uygun olarak üretilmiştir
Etik Kurul Onayı:
Bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmeyen nitelikte olup veriler literatür taraması ve yayımlanmış kaynaklara dayanmaktadır.
Yazar Katkıları:
Araştırma Tasarımı: ŞK (%60) – MK (%40 | Veri Toplama: ŞK (%60) – MK (%40) | Veri Analizi ve Yorumlama: ŞK (%60) – MK (%40) | Makalenin Yazımı: ŞK (%60) – MK (%40) | Revizyon ve Yayına Hazırlık: ŞK (%60) – MK (%40).
Çıkar Çatışması Beyanı:
Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.
Finansman Bilgisi:
Bu araştırma için herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans:
Yazarlar, yayımlanan çalışmalarının telif hakkını muhafaza eder. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmaktadır.
Etik Bildirim:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr |
https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Article Type:
Research Article
Article History:
Received: 1 January 2026
Accepted: 7 March 2026
Published: 25 March 2026
Peer Review:
Following an initial editorial screening, this article was evaluated through a double-blind peer review process by at least two external reviewers and one internal reviewer.
Plagiarism Check:
The manuscript was screened for plagiarism using similarity detection software (İntihal.net / Turnitin / iThenticate).
Ethical Statement:
The authors confirm that this study was conducted in accordance with the principles of academic research and publication ethics, and that all sources used are appropriately cited.
Artificial Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.
Ethics Committee Approval:
This study does not require ethics committee approval, and the data are based on a literature review and published sources.
Author Contributions:
Study Design: ŞK (60%) – MK (40%) | Data Collection: ŞK (60%) – MK (40%) | Data Analysis and Interpretation: ŞK (60%) – MK (40%) | Manuscript Writing: ŞK (60%) – MK (40%) | Revision and Submission Process: ŞK (60%) – MK (40%).
Conflict of Interest:
The authors declare no conflict of interest.
Grant Support:
This research received no specific grant from any funding agency, commercial entity, or non-profit organization.
Copyright & License:
The authors retain the copyright of their work. This article is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Complaints:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr |
https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

.

Öz

Bu çalışma, hafızlık eğitim-öğretimi verilen kurumlarda anlamla birlikte hafızlık sistemini incelemek amacıyla yapılmıştır. Tarihsel süreçte hafızlık eğitiminin sadece lafız ile yapılıp, anlam merkezli bir hafızlık yapılmaması hep eleştiri konusu olmuştur. Bu konuya dair çeşitli çalışmalar bulunsa da sahaya dayalı araştırmalar ve gözlemlerle bu durumun olasılığının tespit edilmemiş olması, bizi bu çalışmayı yapmaya sevk etmiştir. Kur'ân-ı Kerîm yalnızca okunması ve ezberlenmesi için değil; anlaşılması, anlatılması, yaşanması ve hayata aktarılması için gönderilmiş ilahi bir mesajdır. Kur'an'ı Kerim, nüzulünden itibaren, ilahi ve beşerî tedbirlerle muhafaza edilmiş, kıyamete kadar da hiçbir tebdil ve tağyire uğramadan devam edecek olan bir kitaptır. Tarih boyunca Müslümanlar, Kur'an'ın lafzını muhafaza etmeyi nebevi bir sünnet olarak kabul etmiş, bu doğrultuda hafızlık geleneğini nesiller boyu kesintisiz bir şekilde sürdürmüşlerdir. Bununla birlikte Kur'an'ın asli maksadı lafızla birlikte mananın da idrak edilmesi, bu anlamın insanın duygu, düşünce ve davranış dünyasında karşılık bulmasıdır. Hafızlık Hz. Peygamber ve sahabe tarafından yalnızca ezber faaliyetinden ibaret sayılmamış, Kur'an'ın tertil üzere okunması yanında, tefekkür, tezekkür, tefakkuh ve tedebbür ile okunmasını merkeze alan dinamik bir manevi eğitim metodu olarak uygulanmıştır. Kur'an'ın lafzının ezberlemesi kadar ilahi mesajlarının anlaşılması ve davranışlara yansıması da onun asli hedefleri arasındadır. Bu nedenle anlam merkezli hafızlık yaklaşımı, Kur'an'ın hidayet ve inşa misyonunu gerçekleştirmeye yönelik insanlara önemli bir imkân sunmaktadır. Bu araştırma, Türkiye'de sürdürülen hafızlık eğitiminin mana ile eş zamanlı olarak yürütülme imkânını ve söz konusu uygulamanın hafızlık sürecinde mi yoksa hafızlık sonrasında mı gerçekleştirilmesinin daha uygun olacağını ele almaktadır. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış mülakat metodu ile Ankara ve Ordu illerinde bulunan Kur'an Kursu ve Kur'an Eğitim Merkezinde görev yapan 8 öğretici ve 8 öğrenci ile görüşülmüştür. Araştırma ile hafızlık esnasında ya da sonrasında ezberin mana ile verilebileceği incelenmiş; hafızlık esnasında bunun biraz zor olabileceği kanaati ön plana çıksa da imkânsız olduğu ifade edilmemiş, ancak hafızlıktan sonra belli bir plan çerçevesinde bu eğitimin çok daha kolay olabileceği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, anlam merkezli bir hafızlık için, klasik Arapça eğitiminden ziyade özel hazırlanmış kısa ve öz bilgileri içeren bir müfredatın hazırlanması, hafızlığa geçiş ve hafızlık imtihanında ezberle birlikte mananın da sorulmasının anlam merkezli hafızlığın yapılmasına katkı sunacağı dile getirilmiştir. Saha araştırmasında bu görevi uzun süre yapmış tecrübeli öğreticilerin görüş ve deneyimleri ile araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde, hafızlık eğitimi sürecinde Kur'an'ın manasının öğretilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun mümkün olması için öğretici yetkinliğinin gözden geçirilmesi, Kur'an kurslarının müfredatlarının modern eğitim teknikleri ile güncellenerek yenilenmesi ve öğrencilerin de bu bağlamda hazır bulunuşluk yönünden bilinçlendirilmesi gerektiği kanaatine varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Kur'an, Kur'an Kursu, Hafızlık, Anlam Merkezli Yaklaşım.

The Role of Meaning-Centered Qur'an Memorization Understanding and Living the Qur'an

Abstract

The study investigates how Qur'an memorization can be integrated with meaning in institutions that provide memorization training. Historically, Qur'an memorization education has often been criticized for focusing predominantly on the wording of the text while neglecting a meaning-centered approach. Although various studies address this issue, the lack of field-based research and observation to assess its practical feasibility motivated the present study. The Qur'an is a divine message revealed not merely to be recited and memorized, but also to be understood, communicated, lived, and implemented in everyday life. Since its revelation, it has been preserved through both divine protection and human effort, and it will remain free from alteration or distortion until the Day of Resurrection. Throughout Islamic history, Muslims have regarded safeguarding the Qur'an's wording as a Prophetic legacy and have therefore maintained the tradition of Qur'an memorization uninterruptedly across generations. Yet the Qur'an's fundamental purpose is the apprehension of its meaning alongside its wording, so that its guidance finds expression in human emotions, thought, and conduct. For the Prophet and his Companions, Qur'an memorization was not treated as a purely mechanical activity; rather, it functioned as a dynamic method of spiritual formation grounded in reciting the Qur'an with tartīl and accompanied by contemplation (tafakkur), remembrance (tadhakkur), deep understanding (tafaqquh), and reflective engagement (tadabbur). Accordingly, alongside preserving the Qur'an's wording through memorization, grasping its divine messages and embodying them in behavior constitutes one of its central aims. A meaning-centered approach to Qur'an memorization thus offers a significant opportunity to realize the Qur'an's mission of guidance and moral and spiritual cultivation. This study explores the practical feasibility of integrating meaning-based instruction into the memorization education carried out in Türkiye and examines whether this approach is more appropriately implemented during the memorization process or after its completion. Using a qualitative research design, semi-structured interviews were conducted with eight instructors and eight students from a Qur'an Course and a Qur'an Training Center in the provinces of Ankara and Ordu. The findings indicate that integrating meaning while memorization is ongoing may be challenging, though not impossible; participants emphasized that it can be implemented more readily after memorization within a structured plan. Moreover, for meaning-centered memorization, participants recommended developing a concise, purpose-built curriculum rather than relying primarily on classical Arabic instruction, and suggested that assessments for admission to memorization programs and memorization examinations should include questions on meaning as well as memorization. When the study's findings are considered together with the insights of experienced instructors who have carried out this work for many years, it is concluded that the meaning of the Qur'an can indeed be taught within the Qur'an memorization training process. To make this viable, the study recommends reassessing instructor competencies, updating Qur'an course curricula in line with contemporary educational methods, and strengthening students' readiness and awareness for meaning-centered learning.

Keywords: Tafsîr, Qur'an, Qur'anic Instruction Program, Qur'an Memorization, Meaning-Centered Approach.

Giriş

Kur'ân-ı Kerîm, sadece ezberlenen, tilavet edilen bir metin değil; hayata yön veren, insanı yeryüzünde yaratılış gayesine uygun bir varlık hâline getiren ilahi metnin adıdır. Nitekim Allah Teâlâ, pek çok ayette tertil üzere okunması, anlaşılması ve hakkında düşünülmesi gerektiğini açıkça beyan etmiştir.[1] Allah, Kur'an'ı levhi mahfuzda, göklerde, nüzul aşamasında ve nuzül sonrasında cin, şeytan ve insanın her türlü kötülüğünden ve müdahalesinden korumuştur.[2] Kur'ân-ı Kerîm'de, ilk nâzil olan sûrelerde okuma, yazma ve kalem gibi hususlara vurgu yapılması, geçmiş peygamberlere indirilen kitapların kayıt altına alınmaması, o kitapların sadece sözlü olarak aktarıldığı için tahrif edilmesi, Hz. Peygamber'i Kur'an'ın kayıt altına alınması ile ilgili adımlar atmaya sevk etmiştir. Bu doğrultuda, Cebrail tarafından getirilen ayetler, bizzat Hz. Peygamber tarafından öğrenilmiş, sahabe tarafından uygulanmış,[3] hafızalarda korunmuş ve vahiy kâtiplerine yazdırılarak kayıt altına alınmıştır.[4] Bu süreç, hafızlık geleneğinin nebevi bir eğitim modeli olarak temellendiğini ve ümmetin Kur'an'ı koruma refleksinin güçlü bir tezahürü ve dayanağı olduğunu göstermektedir.[5]

Kur'an'ın günümüze kadar ulaşmasındaki en etkili yöntemlerden biri de hafızlıktır. Hafızlık, Hz. Peygamber (s.a.s.) ile başlayan[6] kıyamete kadar devam edecek olan sadece Kur'an'a has bir sistemdir.[7] Allah'ın

---

1 el-Bakara 2/242; en-Nisâ 4/82.

2 Ebû Câ'fer Muhammed b. Cerîr b. Yezîd el-Âmülî et-Taberî el-Bağdâdî et-Taberî, *Câmiu'l-beyân an te'vîli âyi'l-Kur'an* (Lübnân: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 2009), 7/265-276.; el-Cin 72/8-9; el-Hicr 15/17-18.

3 Ebû Abdillâh Bedrüddîn Muhammed b. Bahâdır b. Abdillâh et-Türkî el-Mısrî el-Minhâcî ez-Zerkeşî eş-Şâfi, *el-Burhân fi ulûmi'l-Kur'ân*, thk. Muhammed Ebu'l-Fadl İbrâhî (Beyrut: el-Mektebetü'l Asriyye, 2009), 1/172.

4 Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed b. Ebî Bekr b. Ferh el-Kurtubî el-Kurtubî, *Tefsîru'l-kurtubî* (Lübnân: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 2010), 1/25-28; ez-Zerkeşî, *el-Burhân*, 1/172-173; Şehâbeddin Mahmûd el-Âlûsî, *Rûhu'l-meânî fî tefsîri'l-Kurâni'l-azîm ve's-sebi'l-mesânî*, thk. Ali Abdülbârî Atiyye (Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1415), 1/25-26.

5 Hüseyin Algur, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık ile Geleneksel Hafızlık Eğitimi Uygulamalarının Kur'an Kursu Öğreticisi/Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, ed. Hatice Şahin Aynur (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2021), 216.

6 Âlûsî, *Rûhu'l-meânî*, 1/126.

7 Hasan Elik, *Kur'an'ın Korunmuşluğu Üzerine* (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2009), 177.

rızasını kazanmak ve insanların en hayırlısı olabilmek[8] arzusu Müslümanların hafızlık konusundaki motivasyonlarını asırlardır canlı tutmuş, bu durum da hafızlık müessesinin kurumsallaşmasını sağlamıştır.

Tarihsel süreçte, özellikle eğitim kurumlarının çeşitlenmesi ve sadece ezber odaklı yöntemlerin baskın hâle gelmesiyle, hafızlık eğitimi kimi zaman Kur'an'ın anlaşılmasındaki temel misyonundan uzaklaşabilmiştir. Günümüzde Kur'an kurslarında hafızlık daha çok geleneksel eğitim modeli ile yürütülmekte, öncelik çoğu zaman sadece metnin ezberlenmesi üzerine yoğunlaşmaktadır.[9] Bu çerçevede hafızlığını tamamlayan öğrenci, lafzı güçlü bir biçimde ezberlese de anlam dünyasıyla buluşmak çoğunlukla hafızlık sonrasına ertelenmekte ya da anlamıyla hiç buluşulamamaktadır. Hâlbuki İslâm ilim geleneğinde Kur'an eğitimi, her zaman lafız ve mananın birlikteliği üzerine bina edilmiştir. Hz. Peygamber tebliğ, tebyin ve inşa göreviyle bunu sahabe nesline bizzat öğretmiş, onlar ise: "Biz Kur'an'dan on ayet öğrenince onun manasını bilmeden ve onu yaşamadan diğer ayetlere geçmezdik." şeklindeki yaklaşımlarıyla manayı ön plana çıkaran bir eğitimin ilk örneklerini temsil etmektedirler. Abdullah b. Abbas'ın Hz. Ali'den öğrendiği ayetleri hemen Amr b. Âs'a ve diğer sahabeye anlatması da[10] bu yaklaşımın bir tezahürüdür.[11]

Günümüzde anlam merkezli hafızlığa her zamankinden daha fazla ihtiyaç olduğunun vurgulanması gerekmektedir. Çünkü günümüz toplumunda Kur'an'ın mesajı ile insanın günlük hayatı arasında kurulması gereken bağ gittikçe zayıflamaktadır. Televizyon, internet ve sosyal medya yoluyla değerlerin alt üst olarak maddiyatın hâkim olduğu bir dönemden geçilmektedir. Dolayısıyla Kur'an'ın ilham veren rahmet yüklü mesajlarına duyulan ihtiyaç daha da artmış; Kur'an'ın anlaşılma ve yaşanma zarureti kendisini hissettirmektedir. Bu bağlamda her alanda teknolojinin geliştiği, Kur'an'ın kaybolma ve değiştirilme korkusunun olmadığı günümüzde sadece Kur'an'ın lafzına hâkim hafız sayısını artırmaktan ziyade Kur'an'ın manasını bilen, nitelikli, öz güveni yüksek

8 Ebû Abdullah Muhammed İbn İsmail el-Buhârî, *el-Camiu's-sahih* (Beyrut: Daru'l Erkâm, 1995), "Fedâilu'l Kur'ân", 21.

9 Erdoğan Baş, *Kur'an'ı Okuma-Okutma ve Anlama Üzerine* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2022), 200-213.

10 ez-Zerkeşî, *el-Burhân*, 2/102.

11 Hüseyin Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2019), 76-80.

hafızlar yetiştirmek; Kur'an'ın hem korunmasına hem de içermiş olduğu inanç, ibadet ve ahlak esaslarının anlaşılmasına ve yaşanmasına daha çok katkı sağlayacaktır.

Zikri geçen ihtiyacın giderilmesinde alternatif yöntemlere dair katkı sunmayı amaçlayan bu çalışmada öğrencilerin, zaman ve yaş durumları, akademik beklentileri göz önünde bulundurularak, anlam merkezli bir hafızlık modelinin normal hafızlık döneminde mümkün olup olmadığı ya da ne zaman yapılmasının uygun olduğu incelenmiştir. Bizzat sahada görev yapan tecrübeli öğreticiler ve öğrencilerden veriler elde edilmiştir. Bu yönüyle araştırmanın özgün katkılarından biri, sadece teoriye değil, doğrudan sahadaki öğreticilerin ve öğrencilerin deneyimlerine dayanmasıdır. Bu sayede, anlam merkezli hafızlığın hem avantajları hem de dezavantajları, karşılaşabileceği güçlükler gerçekçi bir biçimde ortaya konmuştur.

1. Kur'an'ın Anlaşılması Meselesi

Kur'an'ı anlama ve anlatma çabası onun ilk müfessiri olan Hz. Peygamber ile başlamıştır.[12] O hem sözleriyle hem de davranışlarıyla Kur'an'ın yorumlayıcısı ve hayata tatbik edicisi olmuştur. Tebliğ, tebyîn ve inşa görevi, onun asli vazifeleri arasında yer almaktadır. Yüce Allah: "*Ey peygamber! Rabbinden sana indirileni tebliğ et! Eğer bunu yapmazsan O'nun mesajını iletmemiş olursun…*"[13] ve "*O peygamberleri apaçık delillerle ve kutsal metinlerle gönderdik. İnsanlara indirileni kendilerine açıklaman için ve (ola ki üzerinde) düşünürler diye sana da uyarıcı kitabı indirdik*."[14] buyurarak Kur'an'ın doğru anlaşılmasında Hz. Peygamber'in belirleyici rolünü vurgulamıştır. Dolayısıyla Kur'an'ın anlaşılması ve açıklanması doğrudan vahyin muhatabı olan Hz. Peygamber'in rehberliğinde başlamıştır. Diğer bir ifade ile Hz. Peygamber bizzat yaşayan Kur'an olmuştur.

Kur'an'ı ilk anlamaya çalışanlar da yine Kur'an'ı ve açıklamasını bizzat Hz. Peygamber'den öğrenen sahâbe olmuştur. Sahâbe vahyedilen âyetleri okuma ve anlama konusunda büyük bir çaba içerisine girmiş, Kur'an'la ilgili merak edilen veya anlaşılmayan hususları doğrudan Hz.

---

12 Mustafa Kara, "Hafızlık Meal/Tefsir İlişkisi", *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi*, ed. Hatice Şahin Aynur (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2021), 139; Mehmet Korkmaz, "Hafızlık Eğitiminde Bireyi (Talebeyi) Tanıma", *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*, ed. Cemil Osmanoğlu-Ömer Özbek (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019), 57.

13 el-Mâide 5/67.

14 en-Nahl 16/44.

Peygamber'e sormuştur.[15] Sahâbe, Kur'an naslarından kastedilen anlamları bilginin asıl kaynağından öğrenme imkânına sahip olmuştur.[16] Böylece Kur'an'ı anlama ve anlatma bağlamında ilk tefsir hareketi de başlamıştır.

Sahâbeden sonra Kur'an'ın anlaşılmasında en önemli rolü tabiîn nesli üstlenmiştir. Hz. Peygamber'in vefatıyla birlikte başlayan süreç, sahâbe döneminden itibaren bilginin sistematik hâle getirilmesine, tefsir ekollerinin ortaya çıkmasına ve artmasına zemin hazırlamıştır. Bununla birlikte İslam fetihleriyle birlikte, farklı dil, din ve kültürden insanların Kur'an'la tanışması Kur'an'ı anlama konusunda farklı akımların ortaya çıkmasına sebep olmuştur.[17]

Kur'ân-ı Kerîm, okunmasını, anlaşılmasını, yaşanmasını ve açıklanmasını talep eden; lafız ve mana bütünlüğünü içeren mucizevî bir kitaptır. Onu anlamak, gramer kaidelerine, tecvit kurallarına göre okumak, lafızların manasını iyi bilmekten, iyi anlayıp anlatmaktan ziyade tefekkürle, tezekkürle ve tedebbürle onu hayata tatbik etmekle mümkündür. İnsanların günlük hayatlarında karşılaştıkları olay ve olgularla Kur'an arasında bağ kurmaları mümkündür. Bu da Kur'an'ı edilgen konumdan çıkararak etkin bir yere taşıyabilmekle sağlanabilir.[18] Bu sonucu elde edebilmenin yolu ise Kur'an'ı bütün ideolojik düşüncelere malzeme yapmaktan sakınıp onu hayatın merkezine alan bir anlama ve okuma ile mümkündür. Kur'ân-ı Kerîm'in ilk emri "*Oku!*"[19] dur. Bir başka ayet-i kerimede *"Biz onu, insanlara aralıklarla okuyasın diye okumaya elverişli bölümlere ayırdık, peyderpey indirdik."*[20] buyurulmaktadır. Bu ayetler Kur'an'ın okunmasını emreden ayetlerdir. Ama bu okuma, tertîl üzere yani yavaş yavaş, tane tane,[21] anlamın idrak edilerek ve kurallarına riayet edilerek yapılan bir okumadır. Çünkü Kur'an'ın mesajı ancak bilinçli ve anlam merkezli bir okuma ile davranışlara yön veren bir rehbere dönüşebilmektedir.

---

15 ez-Zerkeşî, *el-Burhân*, 2/105-109.

16 Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed Kurtubî, *el-Câmi' li ahkâmi'l-Kur'ân*, thk. Sâlim Mustafa el-Bedrî (Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 2010), 1/25-27; ez-Zerkeşî, *el-Burhân*, 1/26; Âlûsî, *Rûhu'l-meânî*, 1/26.

17 Âlûsî, *Rûhu'l-meânî*, 1/25.

18 Celal Kırca, "Kur'ân'ı Anlama Sorunları ve Yöntemleri", *Bilimname* 2014/1 (2014), 8.

19 el-Alak 96/1.

20 el-İsrâ 17/106.

21 el-Müzzemmil, 73/4.

Kur'ân-ı Kerîm'de bizleri anlam merkezli bir okumaya yönelten unsurlardan biri de soru kipleridir. "*Ey insan! Yüce rabbin hakkında seni yanıltıp aldatan ne oldu?*"[22], "Üstlerindeki göğe bakmıyorlar mı? Hiçbir kusuru olmaksızın onu nasıl kurduk, nasıl süsledik."[23], "*İçtiğiniz suyu düşündünüz mü? Onu buluttan siz mi indirdiniz yoksa biz miyiz indiren? Dileseydik onu tuzlu yapardık. O halde şükretmeli değil misiniz?*"[24], "*Toprağa ektiğiniz tohumu hiç düşündünüz mü? Onu büyütüp yeşerten siz mi siniz, yoksa biz miyiz?*"[25] gibi birçok ayette, Allah insanı Kur'an'ı okurken düşünmeye, anlamaya ve Kur'an merkezli bir bakış açısı kazanmaya teşvik etmektedir.

Kur'an'ın ezberlenmesi kadar anlaşılması da ilahi bir emir, nebevi bir sünnettir. Kur'an, müminleri salt bir ezberlemeye değil, ayetlerini düşünerek ve anlayarak okumaya da davet etmektedir. Zira Kur'an, "*Allah düşünüp anlayasınız diye size ayetleri böyle açıklamıştır.*"[26] ve "*Allah size âyetleri işte böyle açıklar, Allah her şeyi bilir, yerli yerinde yapar.*"[27] buyurarak vahyin açıklama boyutuna dikkat çekmiştir. İnsanların sosyal ve ailevi ilişkilerinde dünya ve ahirete dair hükümlerin uygulanabilmesi Kur'an'ın anlaşılması ile ilişkilendirilmiştir.[28] Bu ifadeler, Kur'an'ın yalnızca okunmak ve ezberlenmek için değil aynı zamanda idrak edilmek ve hayata geçirilmek için gönderilmiş olduğunun delilidir. Hz. Peygamber'in, Kur'an'ı tertil üzere, insanı tefekküre sevk eden bir üslupla âyetler üzerinde tefekkür ederek okuması,[29] azaplarla ilgili ayetleri namazlarda uzunca tilavet etmesi,[30] sahabeden Abdullah b. Mesûd'un: "*Biz Kur'an'dan, on ayet öğrenince, onun anlamını öğrenmeden, hayatımıza geçirmeden diğer on ayete geçmezdik.*"[31] demesi, Kur'an'ı okumada ve ezberlemede anlamayı ve yaşamayı merkeze alan bir yaklaşımın ilk dönemlerden itibaren benimsendiğini göstermektedir. Benzer durumun

22 el-İnfitâr 82/6.
23 Kāf 50/6.
24 el-Vâkıa 56/68-73.
25 el-Vâkıa 56/63-64.
26 el-Bakara 2/242.
27 en-Nûr 24/58.
28 et-Taberî, *Câmiu'l-beyân*, 2/42; Kurtubî, *el-Câmi'*, 12/197-199.
29 Ebü'l-Fazl Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr b. Muhammed el-Hudayrî es-Süyûtî eş-Şâfiî, *el-İtkân fî ulûmi'l-Kur'ân*, thk. Zemerlî Fevvaz Ahmed (Beyrut: Dâru'l Kuttâbi'l Arabî, 2011), 264-267.
30 Tirmizî, "Fedâilu'l-Kur'ân", 23.
31 ez-Zerkeşî, *el-Burhân*, 2/102.

günümüz için de söz konusu olduğu söylenebilir. Zira Kur'ân-ı Kerîm'in ana ilkelerine, konularına ve ruhuna ancak anlamları bilindiğinde vukûfiyet kesbedilebilir.[32] Bizi harekete geçirecek, düşünmeye, akletmeye, yaşamaya sevk edecek, bize heyecan ve coşku verecek ve murâd-ı ilahîyi anlamamıza yardımcı olacak olan bir Kur'ân-ı Kerîm kültürüne ancak bu yöntemle yakın olmak mümkündür.[33]

2. Hafızlık Geleneğinin Tarihi Serüveni

Arapçada *korumak, ezberlemek, saklamak* manasındaki *ḥ-f-ẓ* kökünden türeyen *hâfız* kelimesi; sözlükte, Kur'an ve hadisi ezberleyen, doğru yolu gösteren kişi anlamına gelmektedir.[34] *Hıfz*, unutmanın zıddı, dalgınlık ve gafletin azlığı anlamında kullanılırken, hâfız ise kendi bilgilerini ve başkalarının bilgilerini muhafaza eden, gördüğünü ve işittiğini unutmayan,[35] güçlü hafızaya ve sağlam zihinsel melekelere sahip kimseyi ifade etmektedir.[36] Kur'an'a ilişkin terminolojide ise *hıfzu'l-Kur'an* denince akla hemen Kur'an'ın tümünü ezberlemek gelmektedir. Kur'an'ı baştan sona ezberleyene *hâfizu'l-Kur'an* denilmektedir.[37] Hâfız kelimesi, Kur'an'da farklı kalıplarda kırk iki âyette geçmektedir.[38] Allah'ın güzel isimlerinden biri olarak Kur'an'ın üç yerinde *hâfız*,[39] üç yerinde de *hafîz*[40] kelimeleri Allah'ın birer sıfatı durumunda kullanılmıştır.[41] İlk dönemlerde Kur'an'ı Kerîm'i ezberleyen kimseler için *kurrâ* ve *cem* kelimelerinin de kullanıldığı görülmektedir.[42] Hz. Peygamber hayatta iken sahâbeden

---

32 Baş, *Kur'an'ı Okuma-Okutma ve Anlama Üzerine*, 214.

33 Muhammet Karaosman, "İlahî Kelamın Muhafazasına Farklı Bir Yaklaşım Konu ve Anlam Merkezli Hafızlık Önerisi", *Akademik-Us* 1/1 (2017), 41.

34 Cevherî, Ebû Nasr İsmail b. Hammad, *es-Sıhâh*, tahk., Şihâbüddîn Ebû Amr, Dârü'l-Fikr, Beyrut, 1998, I/ 224.

35 Ebü'l-Fazl Cemâlüddîn Muhammed b. Mükerrem b. Alî b. Ahmed el-Ensârî er-Rüveyfiî İbn Manzûr, *Lisânu'l-arap* (Kahire: Dâru'l-Hadîs, 2003), 2/203.

36 Ebü'l-Kāsım Hüseyn b. Muhammed b. el-Mufaddal er-Râgıb el-İsfahânî, *Müfredâtü elfâzi'l-Kur'ân*, thk. Dâvûdî Saffan Adnân (Beyrut: Dâru'l Kalem, 2011), 244.

37 Muhammet Salim Muhaysin, *Târîhu'l-Kur'an'i'l-Kerim* (Medine: Davetu'l-Hak, 2008), 130.

38 Muhammed Fuad Abdülbaki, *el-Mûcem'u'l mufehres* (Kahire: Dâru'l-Hadîs, 1991), 254.

39 Yûsuf 12/64; el-Hicr 15/9; el-Enbiyâ 21/82.

40 Hûd 11/57; es-Sebe 34/51; eş-Şûrâ 42/6.

41 Yaşar Kurt, "Kur'an'ın Korunmasında Hafızlık Müessesesi", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/22 (2012), 233-234.

42 Buhârî, "Fadâilü'l-Kur'ân", 8, 24-25.

bazılarının Kur'an'ı kendileri için topladığından/ezberlediğinden bahsedilmekte ve hatta bu kimselerin isimleri de açıkça zikredilmektedir.[43] İbn Ebî Dâvûd (öl. 316/929), Hz. Peygamber döneminde Kur'an'ı cem eden/ezberleyen beş kişinin ismini zikretmiştir. Bu isimler Übey b. Kâ'b (öl. 33/654 [?]), Muaz b. Cebel (öl. 18/639), Ubâde b. Sâmit (öl. 34/654), Ebud'-Derdâ (öl. 32/652 [?]) ve Ebû Eyyûb el-Ensârî (öl. 49/669) dir.[44]

Kur'an'ı Kerim, indirilmiş kitaplar içinde tahrife uğramayan tek ilâhî kitaptır. "*O, âlemlerin Rabbi tarafından indirilmiştir.*"[45] "*Sözlerin en güzeli*",[46] *ve "en doğru olanıdır."*[47] O tüm insanlık için kendisinde şüphe olmayan[48] güvenilir bir hidayet kaynağıdır. Çünkü Kur'an, nüzul aşamasında ilâhî, (cin ve şeytanların her türlü hile ve tuzaklarından),[49] nüzul sonrasında beşerî (hıfz, kitabet, arza, cem, istinsah, tebliğ, namazlarda okuma, ezberleme vb.) değişik yöntemlerle korunmuştur.[50] Bu durum semavi kitaplar arasında sadece Kur'an'a has bir durumdur. Vahiy esnasında şeytan da devreye girerek Hz. Peygamber'i yanıltmaya çalışmış, ancak Allah: "*Eğer peygamber bize atfen bazı sözler uydurmuş olsaydı, elbette onu kıskıvrak yakalar ve can damarını koparırdık. Hiçbiriniz de bu cezayı engelleyip ondan savamazdı.*"[51] buyurarak vahyin cin, şeytan ve insanlardan gelebilecek her türlü müdahaleden, vesveseden korunduğunu belirtmiştir.[52]

3. Kur'an'ı Ezberleme Geleneğinin Dayanağı

Kur'ân-ı Kerîm, insanlık için her alanda bir hidâyet kaynağı ve yol gösterici rehberdir. O, sahifelerde yazılan, zihinlerde ezberlenen, dillerde

---

43 ez-Zerkeşî, *el-Burhân*, 1/169-171.

44 Ebû Bekir Abdullah b. Süleyman İbn Ebî Dâvûd, *Kitâbü'l-Mesâhif*, ed. Arthur Jeffery (Kahire: Mektebetü'l-Hancî, 1936), 38; Suyûtî, *el-İtkân*, 185-187.

45 el-Hakka 69/43; eş-Şuara 26/192; el-Fussilet 41/2.

46 ez-Zümer 39/23.

47 en-Nisa 4/87.

48 el-Bakara 2/2.

49 el-Cin, 72/8-9.

50 ez-Zerkeşî, *el-Burhân*, 1/169-171.

51 el-Hâkka 69/ 44-46

52 Fahreddîn Muhammed b. Ömer b. Hüseyn er-Râzî, *Mefâtihu'l-gayb* (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1421), 30/634-635; Şaban Kondi, "Şia'da Kur'an'ın Mevsukiyeti Sorunu: el-İntisar Adlı Eser Özelinde Bir Değerlendirme", *İlahiyat Akademi* 10 (2019), 175.

okunan ve kaynağı vahiy olan en doğru sözdür.[53] Cebrail, Kur'an âyetlerini *Ummu'l-Kitap'*tan almış, ezberlemiş,[54] ardından vahiy yoluyla Hz. Peygamber'e ulaştırmıştır. Nazil olan her bir âyet önce Hz. Peygamber tarafından ezberlenmiş, Hz. Peygamber 'in ağzından çıktığı şekliyle vahiy kâtipleri tarafından yazıyla kayıt altına alınmış, sahâbeye öğretilmiş ve onlar tarafından ibadet aşkıyla korunmuş, okunmuş ve sonraki nesillere aktarılmıştır.[55] Böylece Kur'an, Allah'tan geldiği şekliyle ezberlenmiş, yazıya geçirilmiş, lafız ve mana olarak ilahi ve özel beşeri yöntemlerle kıyamete kadar hiçbir değişikliğe uğramadan devam edecek olan kutsal bir metin halinde korunmuştur.[56] Kur'an'ı ezberleme geleneğinin hem Nebevî bir hareket metodu hem de geleneksel olarak Kur'an'ı koruma refleksinin bir sonucu olduğu söylenebilir.[57] Kur'an daha önceki semavi kitapların aksine her türlü lafzî tahriften, ziyade ve noksanlıktan uzak Allah'ın koruması altında olan bir kitaptır. "*Kur'an'ı kesinlikle biz indirdik; elbette onu yine biz koruyacağız.*"[58] âyeti de bunun açık delilidir. Değişik kaynaklarda zikredildiği gibi daha önceki semavi kitaplar peygamberlerinin vefatından sonra tahrif, tağyir, ziyade ve noksanlıktan kurtulamamışlardır.[59] Çünkü Kur'an için uygulanan beşerî tedbirler olan; kitabet, hıfz, cem ve istinsah diğer semavi kitaplar için uygulanmamıştır.

Hz. Peygamber her yıl Kur'an ayetlerini Ramazan ayında Cebrail ile karşılıklı mukabele (arza) şeklinde okuyorlardı. Günümüzdeki hafızlık yöntemindeki öğrencinin hocaya Kur'an'ı *arz* etmesinin temeli buraya dayanmaktadır.[60] Bu sebeple hafızlıkta öğrencinin hocaya Kur'an okuma yöntemi, Resulullah'ın sünnetlerinden birisi olarak devam edegelmiştir. Zira Hz. Peygamber, Cebrail'e senede bir defa Kur'an'ın tamamını okurdu. Son Ramazan ayında gerçekleşen mukabelede ise iki defa

53 İbni Akîl, *ez-Ziyâdetu ve'l-İhsân fi Ulûmi'l-Kur'ân,* Kahire, 2016, I, 102.

54 ez-Zerkeşî, *el-Burhân*, 1/164.

55 Kurtubî, *el-Câmi'*, 1/25-27; ez-Zerkeşî, *el-Burhân*, 1/172-173; Âlûsî, *Rûhu'l-meânî*, 1/25-26.

56 Elik, *Kur'an'ın Korunmuşluğu Üzerine*, 15.

57 Algur, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık ile Geleneksel Hafızlık Eğitimi Uygulamalarının Kur'an Kursu Öğreticisi/Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, 216.

58 el-Hicr 15/9.

59 el-Bâkıllânî Ebû Bekr Muhammed b. Tayyib b. Muhammed el-Basrî, *el-İntisâr li'l-Kurân*, thk. el-Kıyâm Ömer Hasan (Beyrut: Müessesetür-Risale, 2004), 2/33.

60 Abdulbaki Turan, "Arza", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi, 1991), 3/3/446.

tekrarlanmıştır.[61] Böylece Kur'an'ın vahiy sürecine mahsus olan ezberleme ve hafızaya yerleştirme yönteminin temelleri bizzat Peygamber döneminde atılmıştır. Daha sonra Kur'an'ın mushaflaştırılması ile birlikte hafızlık, yeni bir boyut kazanmıştır. Kur'an'ı Kerim'i, sahabenin şifahi olarak ağızdan ağıza ve kulaktan kulağa naklederek yaptıkları hafızlık eğitimi artık mushaftan bakarak ezber modeline dönüşmüştür.

Hz. Peygamber, vahyin muhafazası konusunda zaman zaman endişeye kapılmış, kendisine nazil olan âyetleri bir an önce ezberlemek ve muhafaza etmek istemiştir.[62] Ancak Allah, Kur'an'ın Hz. Peygamber'in hafızasında muhafaza edileceğini, lafız ve mana olarak kolay anlaşılacağını, kendisine okutulacağını ve unutturulmayacağını bu konuda bir endişeye ve telaşa gerek olmadığını bildirerek bu endişeyi ortadan kaldırmıştır. *"(Ey Muhammed!) Onu (vahyi) çarçabuk almak için dilini kımıldatma. Şüphesiz onu toplamak ve okumak bize aittir. O halde onu okuduğumuz zaman sen onun okunuşunu takip et. Sonra onu anlatmak elbette bize aittir."*[63] *"Sana Kur'an'ı okutacağız ve sen onu unutmayacaksın…"*[64] Bu ilahî güvence, Kur'an'ın ilk muhafızının bizzat Allah olduğunu, Hz. Peygamber 'in hafızasında hıfz yoluyla muhafaza edileceğinin garantisini vererek bu konuda bir endişeye gerek olmadığını vurgulamıştır.[65]

Kur'an, lafız ve mana olarak Allah'a ait olan bir kitaptır. Onun lafzını okumak insana mükâfat kazandırdığı gibi,[66] manasını anlamak ve onu hayatın her alanına tatbik etmek de her Müslümanın asli sorumluluğudur.[67] Hz. Peygamber'in Kur'an öğrenimiyle ilgili teşviklerinin çoğu onu sadece ezberlemeyi değil manasını anlamayı, muhtevasına vâkıf olup gereğince amel etmeyi amaçlamaktadır. Zira Kur'an'ın tamamını ezberlemenin farz olduğuna dair kesin bir kanıt

61 ez-Zerkeşî, *el-Burhân*, 1/170; Muhaysin, *Târîhu'l-Kur'an'i'l-Kerim*, 131.

62 Ebu'l-Fida İsmail b. Ömer İbn Kesîr, *Tefsîrü'l-Kur'âni'l-azîm*, ed. Sâmî bin Muhammed Selâme (Beyrut: Dâru Tayyibe, 1420), 7/435; Hüseyin Muhammed Said, *Selâmeti'l-Kur'ân min ez-Ziyadeti ve'l-İhsân* (Kahire: Dar'u-Muhaysîn, 2002), 8.

63 el-Kıyâmet 75/16-19.

64 el-A'lâ 87/ 6-7.

65 ez-Zerkeşî, *el-Burhân*, 1/165.

66 Dârimî, "Fedâilü'l-Kur'ân", 2; Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, 2/406.

67 Ayşenur Şalgamcı, "Hafızlığın Öğrencinin Gelişimine Katkısı", *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*, ed. Cemil Osmanoğlu-Ömer Özbek (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019), 297-299.

yoktur.[68] Ancak her Müslümanın yeterli miktarda âyet ezberlemesi namazın farzlarından ve vaciplerinden olan kıraatin bir gereğidir. Aslında Kur'an'ın okunması, ezberlenmesi ve yaşanması bizzat Kur'an[69] ve Hz. Peygamber tarafından istenmiştir. Bu istek ve teşvik de Müslümanlar için birer müjde olarak kabul edilmiştir: "Kim Kur'an'ı okur ve onu ezberlerse helalini helal bilir, haramını da haram sayarsa bu sayede Allah onu cennete koyar ve akrabasından hepsi de cehennemlik olan on kişiye kendisini şefaatçi kılar."[70] "Kim Kur'an'ı okur ve onu hıfzederse, Allah o kimseyi cennete koyar ve ailesinden cehenneme girmek mecburiyetinde kalan kimselere şefaat etme hakkı tanır."[71]

4. Asrı Saadette Hafızlık

Hz. Peygamber döneminde vahiy devam ettiği için hafızların sayısı konusunda farklı rivayetler vardır. Bazılarına göre Ensar'dan Kur'an'ı ezberleyenlerin sayısının dört kişi olduğu ifade edilmiştir ki onlar Übey b. Ka'b, Muaz b. Cebel, Zeyd b. Sabit (öl. 45/665 [?]) ve Ebû Zeyd'dir. Ancak farklı rivayetlerde bu sayı, Übey b. Ka'b, Muaz b. Cebel, Ubade b. Samit, Ebud'-Derda ve Ebu Eyyub el-Ensari şeklinde beş kişi olarak geçmektedir. Bir başka rivayette ise, biri kadın olmak üzere dört ile sekiz kişi[72] arasında değiştiği belirtilmektedir. Bazı rivayetlerde isimlerin değiştiğine de rastlanmaktadır.[73] Hafızların sayısı ile ilgili ileri sürülen farklı görüşlerin ortaya çıkmasında, bu konuda Hz. Peygamber'in açık bir beyanının olmaması ve vahyin devam etmesinin önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Hz. Peygamber döneminde Kur'an'ı ezberleyenlerin sayısı elbette bunlarla sınırlı değildir.[74] Bi'ri Maûne ve Yemâme savaşlarının her birinde yetmişer[75] hafız sahâbenin şehit düştüğü bilinmektedir. Hâfız olduğu halde şehit olmayan ve harbe katılmayanlarla birlikte bu sayının oldukça

---

68 Karaosman, "İlahî Kelamın Muhafazasına Farklı Bir Yaklaşım Konu ve Anlam Merkezli Hafızlık Önerisi", 41.

69 el-İsrâ, 17/106.

70 Tirmizî, "Fedâilü'l-Kur'ân", 20.

71 İbn-i Mâce, *Sünen*, 1/78.

72 Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, 6/405; ez-Zerkeşî, *el-Burhân*, 1/164.

73 Suyûtî, *el-İtkân*, 188.

74 İbn Sâd Ebû Abdillâh Muhammed b. Sa'd b. Menî'el-Kâtib el-Hâşimî el-Basrî el-Bağdâdî, *Tabakât* (Beyrut: Dârus-Sadr, 1968), 2/355-358.

75 Suyûtî, *el-İtkân*, 185; ez-Zerkeşî, *el-Burhân*, 1/173.

fazla olduğu da söylenebilir. Bu durum diğer semavî kitapların ezberlenmesiyle kıyaslanırsa; Yahudi geleneğinde *Tevrat hâfızı*, Hristiyan geleneğinde *İncil hâfızı* şeklinde bir müessesenin bulunmadığı ortaya çıkmaktadır. Semavi kitaplar içinde çok sayıda kişi tarafından tamamıyla ezberlenme olgusu sadece Kur'an'a has bir özelliktir.[76]

Hafızlık, tarih boyunca İslam ülkelerine göre farklılık arz eden bir konumda olmuştur. Günümüzde ülkemizde icra edilen hafızlık eğitimine bakıldığında ise bunun daha çok geleneksel metotlarla tecrübeye dayalı olarak yapıldığı görülmektedir.[77] Hafızlık eğitiminin resmi olarak verildiği tek kurum olan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın hafızlık eğitim programı, daha çok Kur'ân-ı Kerîm'i ezberlemeyi ve bir an önce bitirmeyi önceleyen bir programdır. Ülkemizdeki hafızlık sisteminde hafız adayı, önce doğru şekilde yüzüne okumasını öğrenir.[78] Sonra her cüzün son sayfasından başlayarak tüm Kur'an-ı ezberlemeyi tamamlar.[79] Bu geleneksel yöntem Kur'an'ı koruma anlayışını temin eden en uygun ve kısa yöntem gibi gözükmektedir.[80] Kur'an'ın yirmi sayfadan oluşan cüzlerinin son sayfalarından başlanılarak her cüzden birer sayfa (öğrencinin kabiliyetine göre sayfa sayısı artabilir.) ezberletilmek suretiyle yirmi sayfa tamamlandığında Kur'an'ın tamamı ezberlenmiş olur. Ancak diğer İslam ülkelerinde durum farklılık arz edebilmektedir. Bunlar arasında baştan itibaren sırayla veya karışık olarak sureleri ezberletme, sayfa sırasıyla ezberletme, cüzler halinde ezberletme gibi hafızlık yaptırma usulleri vardır.

Sadece hıfza yönelik bu modeller yanında günümüzde Diyanet İşleri Başkanlığı'nın hafızlık eğitim programını geliştirerek ezberin yanı sıra Kur'an'ın anlaşılmasına yönelik bir takım faaliyetler yürüttüğü de bilinmektedir.[81] Bu kapsamda Başkanlık Kur'an'ın anlaşılması amacıyla belli dönemlerde Kur'an'ın temel konuları (her cüzden üç mesaj), peygamber kıssaları, bazı sure ve aşırların manalarının da öğrenilmesi

76 Elik, *Kur'an'ın Korunmuşluğu Üzerine*, 15.

77 Suat Cebeci-Bilal Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (2006), 29.

78 Algur, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık ile Geleneksel Hafızlık Eğitimi Uygulamalarının Kur'an Kursu Öğreticisi/Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, 206.

79 Algur, *Hafızlık Eğitimi*, 67-76.

80 Kara, "Hafızlık Meal/Tefsir İlişkisi", 138.

81 Kara, "Hafızlık Meal/Tefsir İlişkisi", 161-165.

gibi etkinlikleri kapsayan bir müfredat hazırlamıştır.[82] Bu bağlamda hafızlık döneminde yaş, zaman ve akademik beklenti gibi bazı gerekçelerle anlam merkezli bir hafızlık henüz yapılamadığı için, bu eksiğin hafızlık sonrası isteğe bağlı olarak gerçekleşmesine zemin hazırlamıştır.[83] Bu minvalde Kur'an'ı anlamada büyük bir öneme sahip olan Kur'an'ı Anlama ve İslami İlimler Temel Öğretim programları açmıştır. Bu programlarda, öğrencilerin, okuma, araştırma, yorumlama ve sorgulama becerisine sahip olması, Arapça dil becerilerinin geliştirilmesi, kalıcı hale getirilmesi, Kur'ân-ı Kerîm'in anlayarak okunması alanlarında özel programlar geliştirmiştir.[84] Öğrencilerin derslerinin yoğunluğu, yaş durumu, ayrıca muhatapların ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak müfredat iki farklı şekilde yapılandırılmıştır. Birinci alternatif, haftada 18 saat ki bu yaz dönemi 30 saat yılda 3 dönem 42 hafta ve 852 krediden; ikinci alternatif ise haftada 30 saat, yılda 2 dönem ve1020 krediden oluşmaktadır.[85]

2. Çalışmanın Yöntemi

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma sosyal bilimlerin nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeline göre yapılmıştır.[86] Nitel araştırma, sosyal ya da beşerî bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır.[87] Anlam merkezli hafızlık eğitiminin etkilerinin ortaya konulabilmesi için katılımcıların deneyim, algı ve yorumlarının derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Bu gereklilik, araştırmada nitel yöntemin tercih edilmesini gerekli kılmıştır. Anlam merkezli hafızlık eğitiminin Kur'an'ın anlaşılması ve yaşanmasındaki etkisiyle ilgili Kur'an Kursu ve Kur'an Eğitim Merkezlerinde görev yapan

---

82 Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, *Hafızlık Eğitim Programı*, Müfredat (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2024) (Diyanet İşleri Başkanlığı), 24-31.

83 Algur, *Hafızlık Eğitimi*, 187; Güneş, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 186-189.

84 Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, *Hafızlık Eğitim Programı*, Müfredat (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2024) (Diyanet İşleri Başkanlığı), 4-8.

85 Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, *Kur'an'ı Anlama Temel Öğretim Programı*, Müfredat (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2021) (Diyanet İşleri Başkanlığı), 7.

86 Ali Yıldırım-Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2021), 289-302.

87 John W. Creswell, *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (Eğiten Kitap, 2016), 4.

öğreticiler ve öğrencilerin perspektiflerini ve görüşlerini derinlemesine anlamak için durum çalışması modeli tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2025-2026 Eğitim-Öğretim yılında Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kur'an Kursu ve Kur'an Eğitim Merkezlerinde görev yapan 8 öğretici ve 8 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır.[88] Katılımcıların; din eğitimi alanında görev yapıyor olmaları ve hafızlık ya da anlam merkezli hafızlık sürecini doğrudan deneyimlemiş olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu örnekleme tercihi, araştırma konusunu doğrudan tecrübe eden bireylerden veri elde ederek, anlam merkezli hafızlık eğitiminin etkilerinin derinlemesine incelenmesini sağlamak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya katılan 16 katılımcının demografik özellikleri tabloda yer almaktadır. Tabloda yer alan K'lar öğreticileri, Ö'ler öğrencileri temsil etmektedir. Katılımcıların kimliklerinin belli olmaması için öğreticiler, K1, K2, …; öğrenciler, Ö1, Ö2, …; şeklinde devam eden kodlarla kodlanmıştır.

No	Eğitim Düzeyi	Cinsiyet
K1	Önlisans	E
K2	Önlisans	E
K3	Önlisans	E
K4	Önlisans	E
K5	Önlisans	E
K6	Önlisans	E
K7	Lisans	E
K8	Lisans	E
Ö9	Yüksek Lisans	K
Ö10	Önlisans	K
Ö11	Yüksek Lisans	K
Ö12	Yüksek Lisans	K
Ö13	Lisans	K
Ö14	Lisans	K
Ö15	Yüksek Lisans	K

[88] Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 112.

No	Eğitim Düzeyi	Cinsiyet
Ö16	Açık Lise	K

Tablo-1: Görüşme Yapılan Öğretici ve Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel araştırma çeşitlerinden görüşme tekniğinin bir çeşidi olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.[89] Bu vesile ile nitel araştırma türünde Din Eğitimi alanında durum çalışması yapılmış örneklerden yararlanılmıştır.[90] Görüşme yapılan bireylerin anlam odaklı hafızlıkla ilgili yorumları dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Görüşme soruları oluşturulmadan önce, araştırma ile ilgili alanyazın taraması yapılmış, araştırma konusuyla ilgili nitel çalışmalardan yararlanılmıştır. Soruların hazırlanmasında alanında uzman hocaların tavsiye, öneri, yönlendirme ve onayları dikkate alınmıştır. Araştırma için ilgili kurumlardan etik kurul onayı ve araştırma izni alınmıştır. Görüşme soruları doğru ve açık bir şekilde sorulmaya gayret edilmiştir. Sorular teker teker sorularak, katılımcılara soru ile ilgili düşünme ve cevap verme süresi verilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortamda sunabilmelerine imkân tanınmıştır. Araştırma için görüşmeye iştirak eden katılımcılar ile bizzat ön görüşme yapılmış ve hepsinden randevu talep edilmiştir. Görüşmeler 28.11.2025-07.12.2025 tarihleri aralığında yapılmıştır. Görüşme zamanı ve süresinin belirlenmesinde, katılımcıların istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme esnasında konuların detaylarına hâkim

89 Abbas Tümüklü, Eğitim Bilim Araştırmalarında Ekin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği Görüşme, Güz 2000. 546-549.

90 Osman Taşkın, "Gençlere Göre İdeal Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 7/4 (2018), 2551-2568; Hacı Mustafa Kiriş, "Diyanet İşleri Başkanlığı Personel Yeterlikleri Bağlamında İlahiyat Fakültesi Lisans Programlarının İşlevselliği", *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 42/2 (2018), 47-76; Nik Md Saiful Azizi Nik Abdullah vd., "Tahfiz Students' Experiences in Memorizing the Qur'an: Unveiling Their Motivating Factors and Challenges", *IIUM Journal of Educational Studies* 9/2 (21 Haziran 2021), 42-63; İmran Çelik, "Kur'an Eğitiminin Ahlaki Gelişim Üzerine Etkisi (Rize Merkez İHL Örnekliğinde)", *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/3 (2022), 964-993; Şeyma Turan - Bayramali Nazıroğlu, "Din Dersi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Uygulamalarında Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 68 (2025), 221-252.

olmak için ek sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler nitel araştırmanın yapısı doğrultusunda gönüllülük esas alınarak yapılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların ses kayıtları izinlerine bağlı olarak alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler 10-15 dakika aralığında gerçekleşmiştir. Görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılıp tekrar dinlenerek yazı formatına dönüştürülmüştür. Toplamda 65 sayfa yazılı döküm miktarına ulaşılmıştır. Araştırmacı, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlarda herhangi bir kısıtlama yapmamıştır. Araştırma konusuyla ilgili mümkün olduğunca ayrıntılı ve derinlemesine veri elde edilmeye çabalanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle tahlil edilerek değerlendirilmiştir.[91] Yazıya aktarılan metinler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak anlamlı ifadeler kodlanmıştır. Benzer içerikteki kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kodlama ve kategori oluşturma süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir, herhangi bir yazılım kullanılmamıştır. Son olarak katılımcı görüşleri, oluşturulan kategoriler doğrultusunda sunulmuş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an Kurslarında hafızlık yaptıran Kur'an kursu öğreticileri ve Kur'an Eğitim Merkezlerindeki öğreticilere sorulan sorulara verilen cevaplar yer alacaktır.

3.1. Öğreticilere Göre Anlam Odaklı Hafızlık

Öğreticilerin anlam merkezli hafızlığa yönelik düşüncelerini ortaya koymak amacıyla katılımcılara, "Anlam merkezli bir hafızlık mümkün müdür? sorusu yöneltilmiştir. Bu sorunun cevabı evet ise anlam merkezli hafızlığın "nasıl gerçekleşeceği?" ve hayır ise "neden mümkün olamayacağı?" soruları sorulmuştur. Tablo 2' de görüldüğü üzere öğreticilerin düşünceleri üç kategoride toplanmaktadır: "Anlam merkezli hafızlık, hafızlık döneminde mümkündür.", "Anlam merkezli hafızlığın imkânı şartlara bağlıdır.", "Anlam merkezli hafızlık, hafızlık döneminde mümkün değildir." Buna göre araştırmada Kur'an Kursu ve Kur'an Eğitim Merkezlerindeki öğreticilerinin anlam merkezli hafızlıkla ilgili görüşleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

[91] Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 227.

Kategori	Kodlar	
Anlam merkezli hafızlık, hafızlık döneminde mümkündür.	Hafızlığın anlam boyutu hep eksik kalmaktadır.	K4
	Hafız, Kur'an'ın tamamı ya da bir kısmının anlamını bilmelidir.	K2
Anlam merkezli hafızlığın imkânı şartlara bağlıdır.	Hafızlıktan önce olmalıdır. Hafızlıktan sonra olmalıdır. Ancak zeki öğrencilerle olabilir. Donanımlı Kur'an Kursu hocalarıyla olabilir.	K3, K7, K8, K5
Anlam merkezli hafızlık, hafızlık döneminde mümkün değildir.	Öğrencilerin kapasitesi uygun değildir. Zaman yeterli değildir.	K1, K6

Tablo-2: Anlam Merkezli Hafızlığa Yönelik Öğretici Görüşleri

Öğreticilerin anlam merkezli hafızlığa yönelik görüşlerinden alınan birebir alıntılar ise şu şekildedir:

"Benim gördüğüm şu: Ayeti anlayan öğrenci hafızlıktan hiç kopmuyor. Çünkü Kur'an artık onun hayatına ışık tutuyor. Bu da başarının anahtarıdır." K2

"Genç yaşta hafızlık yapılırken Arapça'nın temelleri de verilebilir. Zamanı sadece hafızlık süresiyle sınırlandırmazsak, hafızlık ve anlam eğitimi birlikte yürütülebilir ve oldukça verimli olur." K4

"Hafızlık öncesi ya da sonrası Arapça eğitimi mutlaka verilmeli. Kur'an'ı bilmeden hafız olmak eksikliktir." K4

"Şartlar oluştukça hafızlık döneminde anlam merkezli bir eğitim yapılabilir. Ama mevcut sistemde hem ezber hem anlam aynı anda yürüdüğünde çocuk tükeniyor. Önce Arapça, sonra hafızlık olmalıdır." K5

"Yapılırsa çok güzel olur fakat mevcut durumda okul çağındaki çocuklarla ikisini bir arada yürütmek imkânsıza yakın. Dil, zaman, hoca yeterliliği ve veli beklentileri buna müsait değil." K6

"Veliler, okuldan ödün vermeden bizden hafızlık istiyor. Hafızlık eşantiyon değildir. Hem anlam hem ezber bugünkü sistemde mümkün değil." K1

Tablo 2'ye göre Kur'an Kursu ve Kur'an Eğitim Merkezindeki 6 öğretici; anlam merkezli hafızlığın mümkün olduğunu söylemekte, ancak bu öğreticilerden 4'ü şartlı olarak gerçekleşebileceğini düşünmektedir. Bununla birlikte 2 öğretici anlam merkezli hafızlığın mümkün olmadığını ileri sürmektedir. Ortaya çıkan dağılıma göre öğreticiler arasında öğreticiler nezdinde anlam merkezli hafızlık uygulamasına yönelik temkinli fakat genel olarak olumlu bir bakış açısının olduğunu göstermektedir. Öğreticilerin büyük çoğunluğu (6 öğretici) anlam merkezli hafızlık uygulamasının mümkün olduğuna kanaat getirmekle beraber kanaatlerini şartlara bağlamaları; uygulamayla ilgili yapısal kaygıların bulunduğuna işaret etmektedir. Öte yandan az sayıda katılımcının (2 öğretici) anlam merkezli hafızlık uygulamasının mümkün olmadığına yönelik kanaati; öğreticiler arasında tam bir görüş birliğinin meydana gelmediğini göstermektedir. Bu durum, anlam merkezli hafızlık modelinin teorik olarak kabul görüldüğünü, ancak uygulama aşaması ile ihtiyatlı bir tutumun olduğunu ortaya koymaktadır.

K2, K4 "*anlam merkezli hafızlık, hafızlık döneminde mümkündür"* kategorisi K4 "*hafızlığın anlam boyutu hep eksik kalmaktadır."* ve K4 "*Hafız, Kur'an'ın tamamı ya da bir kısmının anlamını bilmelidir."* kodlarıyla gerekçelendirilmiştir. K4 Kur'an'ın anlam boyutunu öğrenmeye yönelik bir hedef ve program olmadığı sürece anlamın hep eksik kaldığını ifade etmiştir. Buna göre her ne kadar Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programı'nın genel kazanımlarında, "Öğrenci Kur'ân-ı Kerîm'in ana konuları hakkında bilgi sahibi olur, meâl okuma ve anlama alışkanlığı

kazanır" ifadesi geçse de araştırma kapsamında yer alan Kur'an Eğitim Merkezlerinde bu uygulamaya yer verilmemektedir.[92] K2, K5 hafızların ilerleyen dönemlerde Arapça eğitim-öğretimlerine bağlı olarak Kur'an'ın eşsiz anlamları ile karşılaştıklarında hafızlıklarının kıymetini ve Kur'an'ı Kerîm'in önemini daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre kurumsal bir eğitimin amacı sadece sevap temeli üzerine gerekçelendirilmemelidir. Bu yüzden Kur'an öğretiminin yaygınlaşması için anlamlı olması gerekir.[93] Öğrenciyi harekete geçirecek, düşünmeye, akletmeye, yaşamaya sevk edecek, ona heyecan ve coşku verecek Kur'an'ın anlamıdır.[94] K4 "*Bir şeyin bütünü elde edilemiyorsa tamamı terk edilmemelidir."* anlayışından hareketle, en azından gündelik hayatta kullanılabilecek ayetler meâli ile birlikte ezberlenerek hafızlık yapılacağı kanaatindedir.

K3, K5, K7 ve K8 "*Anlam merkezli hafızlığın imkânı şartlara bağlıdır."* kategorisi K3 "*Hafızlıktan önce olmalıdır*", K5 "*Hafızlıktan sonra olmalıdır*", K7 "*Ancak zeki öğrencilerle olabilir."* ve K8 "*Donanımlı Kur'an Kursu hocalarıyla olabilir."* kodlarıyla gerekçelendirilmiştir. K3 anlamın hafızlıktan önce verilmesi gerektiğini belirten Kur'an Kursu hocaları anlamın önemli bileşeni Arapça öğretimini hafızlık öncesine, K5 anlamın hafızlıktan sonra verilmesi gerektiğini belirten Kur'an Kursu hocaları ise Arapça öğretimini hafızlık sonrasına yerleştirmektedir.[95] Hafızlıkta anlam yeterliliğinin hafızlıktan sonra verilmesi gerektiği şu şekilde ifade edilmiştir. "*Hafızlık ezbere dayalı ve zaman baskısı altında yürütülen yoğun bir süreçtir. Buna anlam ve Arapça yüklemek, öğrenciyi kazanmak yerine kaybettirebilir. Bu nedenle anlam eğitimi hafızlık sonrasında verilmelidir."*

---

92 *Hafızlık Eğitim Programı*, 4-8.

93 Suat Cebeci-Bilal Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (2006), 31.

94 Muhammet Karaosman, "İlahî Kelamın Muhafazasına Farklı bir Yaklaşım: Konu ve Anlam Odaklı Hafızlık Önerisi" 1/1 (2017), 42.

95 Anlamın bir anlamda aslında Arapça öğretiminin hafızlıktan önce verilmesine gerektiğine dair düşüncenin uygulamasıyla ilgili az da olsa örnekler bulunmaktadır. Ancak bu şartın tüm kursları kapsayacak şekilde genellemesi mümkün gözükmemektedir. Çünkü Arapça dil öğretiminin hafızlık öncesinde şart olarak ileri sürülmesi Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kur'an Kurslarının mevzuatları ve şartlarına uygun değildir. Ancak günümüzde hâlâ İstanbul ve doğu bölgesinde özel vakıf ve dernek çatısı altında bu anlayışta hafızlık yapılan eğitim-öğretim kurumları bulunmaktadır. Öğrenciler bir yandan Arapça ve hafızlık öğretimi alırken diğer yandan da açık öğretim lisesi ya da üniversitesine devam etmektedir.

Hafızlıktan önce anlam ediniminin önemli bir bileşeni olan Arapça öğretiminin edinildiğine dair örnekler mevcuttur.[96] Ancak bunlar bireysel tecrübelere dayalı istisnai uygulamalardır. Bu örnekler sistem oluşturacak düzeyde değildir. K7 bir diğer kod anlam odaklı hafızlığın zeki öğrencilerle yapılabileceğine dair ön şarttır. Buna göre Kur'an ayetlerinin lafzının yanında anlamının da sorumluluğa dâhil edilmesi ilave yük anlamına gelmektedir. Bu da Arapça'nın temel kuralları ile bilinip ayetlere anlam verebilmeyi gerektirmektedir. Bu durumda öğrencinin zekâ seviyesi vasatın üzerinde olmalıdır. Hafızlıkta anlamın zeki öğrencilerle mümkün olabileceğini görüşmeye katılan katılımcılar şu şekilde ifade etmiştir: "*Doğru öğrenciler seçilirse, Arapçaya hâkim bir hoca olursa denenebilir. Ama bugünkü şartlarda genel olarak mümkün değil. Hafızlıktan sonra yapılmalı. Zekâ seviyesi yüksek olan öğrencilerle uygulanabilir. Böyle bir öğrencim vardı; dört sayfa hafızlık yapıyor, aynı zamanda meâllerini Arapça bildiği için ezberliyordu.*"

K8, "*Anlam odaklı hafızlık donanımlı Kur'an Kursu hocalarına bağlıdır.*" kodunda da anahtar kelime yine Arapça olmaktadır. Buna göre Kur'an dili Arapçayı bilen Kur'an Kursu öğreticileri ile anlam odaklı hafızlık öğretimi mümkündür. Hafızlık öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olan öğreticinin Arapça açısından donanımlı olması gerektiği şu şekilde dile getirilmektedir: K8, "*Seçilmiş öğrencilerle, Arapçası güçlü bir hocayla denenebilir. Ama genel olarak yapılması zor.*"

K1 ile K6, "*Anlam merkezli hafızlık mümkün değildir.*" kategorisi; K6 "*Öğrencilerin kapasitesi uygun değildir.*" ve K1 "*Zaman yeterli değildir.*" kodlarıyla gerekçelendirilmiştir. İstisnalar olmakla beraber genelde örgün eğitimde iyi bir okula yerleşememiş öğrenciler Kur'an Kursu'nu tercih etmektedir. Öğrenci profili bu şekilde olan bir eğitim-öğretim kurumundan anlam gibi üst seviye gerektiren bir başarıya ulaşmak zor görünmektedir.[97] K1 bir diğer kodda ise zamanın yeterli olmamasını ileri sürerek anlam odaklı hafızlığın yapılamayacağını ifade etmiştir. Buna göre öğrenci anlamdan yoksun hafızlığı yapma esnasında zekâsına göre değişmekle beraber 1-3 yıl arasında bir süreye ihtiyaç duymaktadır. Öğretici faktörü ve öğrenci zekâsına bağlı olarak 53, 59 gün, 2,5 ay, 3, 4, 5

---

96 Selim Demirci (ed.), *Karadeniz'de Hoca Olmak Hatıralara Yansıyan Yönleriyle Yakın Dönemde Dini Hayat* (İstanbul: Trabzon Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları, 2023), 310.

97 Cebeci-Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", 2006, 32.

ve 6 ay gibi zamanlara kadar bu süre düşebilmektedir.[98] Anlamın hesaba katılmasıyla birlikte bu süre doğal olarak daha da artacaktır. Sürenin uzaması ise örgün eğitim-öğretime katılım yaşının da ilerlemesine neden olmaktadır.

3.2. Öğrencilere Göre Anlam Odaklı Hafızlık

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan, Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kur'an Kurslarında anlam merkezli yöntemle hafızlığını yapan öğrenciler ve Kur'an Eğitim Merkezlerindeki öğrencilere sorulan sorulara verilen cevaplar yer alacaktır. Bu doğrultuda öğrencilere ise anlam merkezli hafızlığın imkânı sorusunun yanında bu şekilde yapılan hafızlığın önemi, karakter inşasındaki etkisi ve uygulaması ile ilgili sorular sorulmuştur. Tablo 3'te görüldüğü üzere öğrencilerin görüşleri anlam merkezli hafızlığın önemi ve uygulanması kategorilerinde toplanmıştır. Araştırmada Kur'an Kursu ve Kur'an Eğitim Merkezlerindeki öğrencilerinin anlam merkezli hafızlıkla ilgili görüşleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Kategori	Kodlar	
Anlam merkezli hafızlığın önemi	Anlam karakterin inşasında katkı sağlamaktadır.	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6
	Anlamla birlikte Kur'an'daki temel ahlakî düsturlar kolay edinilebilmektedir.	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8
Anlam merkezli hafızlığın uygulanması	Anlam hafızlıkla birlikte verilebilir.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8

[98] Hatice Aynur Şahin, *Kur'ân Hıfzı Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2015); İrem Doğan-Cemil Osmanoğlu, "Türkiye'de Hafızlık Eğitiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 16 (2023), 149-174.

	Günlük 30-45 dakikalık Arapça ve Meâl Dersi'yle anlam kazandırılabilir.	Ö1, Ö5, Ö8

Tablo-3: Anlam Merkezli Hafızlığa Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin anlam merkezli hafızlığa yönelik görüşlerinden alınan birebir alıntılar ise şu şekildedir:

"Anlam merkezli hafızlık yapılabilir ve yapılmalıdır. Doğru yöntem, istikrar ve bilinç ile çok daha kalıcı olur." Ö2

"Hafız sadece ezberleyen değil anlayan biri olmalıdır; bu hem motivasyonu artırır hem kalıcılığı sağlar." Ö6

"Hafızlık sürecinde ek anlam dersi kısa vadede zorlayıcı olabilir ancak uzun vadede öğrencinin geleceği için çok önemlidir." Ö5

"Arapça ile birlikte hafızlık yapan öğrenciler, anlamı kavradıkları için daha şuurlu ve daha ahlaklı oluyorlar." Ö7

"Arapça bilmek ezberi olağanüstü hızlandırıyor." Ö8

Tablo 3'e göre Kur'an Kursu ve Kur'an Eğitim Merkezi öğrencilerinin anlam merkezli hafızlıkla ilgili görüşleri iki kategoride toplanmaktadır: Bunlarda "*anlam odaklı hafızlığın önemi* ve *anlam odaklı hafızlığın uygulanması"* şeklindedir. Anlam odaklı hafızlığın önemi kategorisi; Ö1, Ö3, Ö5, Ö6 "*Anlam karakterin inşasında katkı sağlamaktadır."* ve Ö2, Ö4, Ö7, Ö8 "*Anlamla birlikte Kur'an'daki temel ahlakî düsturlar kolay edinilebilmektedir."* kodlarıyla gerekçelendirilmektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı anlam merkezli hafızlığın uygulanabileceğini düşünmektedir. Anlam merkezli hafızlığın tatbikinde herhangi bir tereddütleri bulunmamaktadır. Bu doğrultuda katılımcılar anlam merkezli hafızlığın uygulanma boyutu ile itiraflarda bulunmuşlardır. Bu şekilde uygulanan bir hafızlık programının davranışlarına olan etkisi üzerinde durmuşlardır. Öğreticilere oranla öğrenciler anlam merkezli hafızlık modelinin mümkün olup olmayacağı seviyesini geçmiş olup anlam odaklı hafızlık uygulamasının pratik ve çıktıları üzerinde fikirler beyan etmektedir.

Ö1, Ö3, Ö5, Ö6'ya göre anlam odaklı hafızlık öğrencinin karakterini de inşa etmede önemli bir işlev görmektedir. Okuduğunu anlama seviyesine ulaşan öğrencinin okunulan metnin rehberlik ve yönlendirmelerinden etkilenme ihtimali yüksektir. Metnin anlam dünyasına girildiğinde aynı zamanda o metnin önerdiği ahlak alanına

girilmiş olmaktadır. Böylelikle temel adâb-ı muaşeret kuralları öğrenciye daha kolay ve etkili kazandırılabilmektedir.

Ö2, Ö4, Ö7, Ö8'e göre anlam odaklı hafızlıkla birlikte Kur'an'daki temel ahlakî düsturlar öğrencinin davranışlarını köklü bir şekilde değiştirebilecek çok güçlü etki bırakır. Anlam hayatı şekillendiren çok yüksek bir etkiye sahiptir. Öyle ki günümüzde gençler arasında çok yaygın ahlakî meselelerin çözümünde anlam yönlendirici olur. Anlam odaklı hafızlık öğretim sürecinden geçen öğrencilerin itiraflarında anlamın davranışları yönlendirmedeki etkisi çok net bir şekilde görülmektedir: "*Yanlış yapacaktım, ayeti hatırlayıp vazgeçtim. Bağırmayı bıraktım. Kardeşime karşı daha anlayışlı oldum. Hocama ve aileme saygım arttı. Ne okuduğumu bilmek, güç veriyor bana.*"

Anlam odaklı hafızlığın uygulanması kategorisini; Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 "*Anlam hafızlıkla birlikte verilebilir.*" ve Ö1, Ö5, Ö8 "*günde 30-45 dakika Arapça-Meâl Ders'le anlam elde edilir*" kodlarıyla gerekçelendirilmektedir. Buna göre Kur'an'ın anlamı sanıldığının aksine hafızlığa ek bir külfet getirmemektedir. Hafızlık esnasında her gün alınacak bir saati geçmeyen Arapça-Meâl Dersi'yle öğrenci anlam yeteneğini elde edebilmektedir. Görüşmeye katılan tüm öğrenciler anlamı ile birlikte hafızlığın olabileceğini ve olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. İmam Hatip Lisesi öğrencileri üzerinde 2022 yılında yapılan bir nitel çalışmada da öğrencilerin Kur'an'ı manası ile birlikte öğrenme beklentilerinin olduğu ve bunun ahlakî davranışlarına etki ettiği ortaya konulmuştur.[99] İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada da ezber sorumluluklarının anlamıyla birlikte verilmesinin öğrencilerin manevî hayatlarına katkıda bulunulacağı ileri sürülmektedir.[100]

Kur'an Kursu ve Kur'an Eğitim Merkezinde görev yapan öğretici ve öğrencilerin görüşlerinde gözlenen çeşitliliğin, kurumların belirledikleri hedefler ile uyguladıkları programlar arasındaki farklılıklardan kaynaklanabileceği değerlendirilmiştir. Anlam merkezli hafızlık yaklaşımını benimseyen bazı idari ve öğretici kadroların, hafızlık sürecine

---

[99] Çelik, "Kur'an Eğitiminin Ahlaki Gelişim Üzerine Etkisi (Rize Merkez İHL Örnekliğinde)", 970, 973, 979, 986.

[100] Ahmet Koç-Esma Özkan, "Örgün Din Eğitimi Veren Kurumlarda Kur'an-ı Kerim'in Anlamının Öğretilmesi Üzerine Bir Araştırma", *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi* 5/2 (2019), 212.

anlam boyutunu da dahil eden hedefler belirledikleri ve bu doğrultuda program uyguladıkları gözlemlenmiştir. Bu tür hedef ve programların uygulandığı kurslarda öğrencilerin genel olarak olumlu öğrenme çıktıları sergiledikleri görülmüştür. Buna karşılık, benzer hedef ve programların açık biçimde yapılandırılmadığı Kur'an Eğitim Merkezlerinde ise anlam boyutuna ilişkin kazanımların daha sınırlı kaldığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Ahmet Koç, *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik* adlı kitabında ibadetler için asgari düzeyde bilinmesi gereken ayet, sûre ve dualarn doğru ezberletilmesi gerektiği gibi bunların meâllerini de öğretmenin Kur'an Kurslarının yönetmelikte[101] belirlenmiş amaçları arasında olduğunu vurgulamaktadır. Koç, Kur'an'ın manası üzerinde düşünmek, onu anlamaya çalışıp öğüt almak dinî, pedagojik ve yasal gereklilik olmasına rağmen bu husus üzerine yeterince durulmadığını araştırma verilerinden hareketle ileri sürmektedir. Hafızlık öncesi temel dini bilgiler ve Kur'an eğitiminin verildiği kurslarda da yasal bir dayanak olmasına rağmen yine de bu hususa önem verilmemektedir.[102] Hafızlık yapılan kurslarda da Kur'an'ı anlamaya yönelik çaba son derece yetersizdir. Öyle ki Amasya Büyükağa Kur'an Kursu öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada da Kur'an'ın manasına vakıf olma konusunda eksikliklerin olduğu dile getirilmektedir.[103]

Tartışma

Günümüz bilim ve teknolojide her türlü verinin kayıt altına alınmasıyla ilgili geliştirilen araç gereçler göz önüne alındığında, Kur'an-ı Kerîm'in metninin ve fonetiğinin kaybolmasının mümkün olmadığı anlaşılmıştır. Buna göre Kur'an'ın muhafazasına yönelik yapılan hafızlık sistemine dijital çağın şartları çerçevesinde yeni anlam ve hedefler yüklenilmesi uygun görülmüştür. Bu doğrultuda çocukların zekâ gelişimlerinin en etkin olduğu dönemleri daha verimli kılma adına Kur'an'ın anlamının da hafızlık kazanımları arasına dâhil edilmesinin önemli olduğu görülmektedir.

---

101 Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları Yönetmeliği (2000), Madde: 5/c.

102 Ahmet Koç, *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik* (Ankara: Avrasya, 2005), 168-169.

103 Ayşegül Gün vd., "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu-Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/34 (2018), 16.

Araştırma bulguları ışığında, Kur'an'ın anlam boyutunun bilinmesinin Kur'an'ı okuyan bireyler açısından arzu edilen bir kazanım olarak değerlendirildiği görülmektedir. Nitekim hafızlık eğitimi için yaklaşık 1-3 yıl arasında yoğun emek harcandığı dikkate alındığında, öğrencilerde anlam beklentisinin ortaya çıkmasının makul bir talep olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, anadili Arapça olmayan Türkiye bağlamında, yalnızca lafız ezberine dayalı yerleşik hafızlık anlayışında paradigma düzeyinde bir değişimin kolay olmadığı da ortaya çıkmıştır. Bu güçlüğün farkında olan öğreticiler, anlam boyutlu hafızlığın önemini sıklıkla vurgulamakla birlikte, uzun yıllara dayanan uygulama alışkanlıklarının oluşturduğu önyargıların ve yapısal engellerin süreci zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.[104]

Literatürde yer alan ve 2006 yılında Kur'an kursu öğretici ve öğrencileri üzerine gerçekleştirilen bir araştırmada, hafızlık öncesinde öğrencilere anlam bilgisinin, özellikle de Arapça altyapısının kazandırılması yönündeki talebin öğreticilerden ziyade öğrencilerde daha belirgin biçimde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum, anlam boyutunun hafızlık sürecine entegrasyonuna yönelik öğrenci beklentisinin dikkate değer olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, Arapça dilbilgisi altyapısı bulunmayan öğrencilerle anlam hedefli bir hafızlık uygulamasının çeşitli güçlükler barındırabileceği de anlaşılmaktadır. Ancak hafızlık eğitim-öğretimi kazanımlarına Arapça okuduğunu anlama boyutunun kademeli biçimde dâhil edilmesi hâlinde olumlu sonuçlar elde edilebileceğine işaret eden bulgular mevcuttur. Bu çerçevede, hafızlığa hazırlık aşamasından itibaren günlük sınırlı sürelerle yürütülecek Arapça meâl derslerinin ezber sürecini kolaylaştırabileceği ve ezberin kalıcılığına katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir. Arapça ile desteklenen hafızlık uygulamalarının, bireylere hem meslekî eğitim sürecinde hem de sonraki meslek hayatlarında önemli avantajlar sunma potansiyeli taşıdığı düşünülmektedir.[105] Nitekim anlam merkezli hafızlık yaklaşımı, yalnızca lafzı ezberleyen değil, aynı zamanda Kur'an'ın anlamını kavrayan ve bunu davranışlarına yansıtan bir hafız profilini öncelemektedir. Bu doğrultuda, mevcut bireysel uygulamaların planlı ve

[104] Muhammet Çelik, "Türkiye'de Arapça Öğretiminin Kur'ân Öğretimiyle Birleştirilmesine Yönelik Bir Teklif", *Amasya İlahiyat Dergisi* 24 (30 Aralık 2024), 500-509.

[105] Cebeci - Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", 2006, 33, 36.

sistemli pilot çalışmalarla desteklenmesinin ve modelin Kur'an kurslarının yanı sıra İmam Hatip Liseleri ile İlahiyat Fakültelerinde uygulanabilirliğinin araştırılmasının faydalı olabileceği değerlendirilmektedir.

Araştırma bulguları ve mevcut uygulamalar birlikte değerlendirildiğinde, İmam Hatip Liselerinde hafızlık eğitiminin büyük ölçüde Kur'an kurslarında sürdürülen klasik usule benzer şekilde yürütüldüğü ve bu süreçte zaman zaman örgün eğitimle denge kurma güçlüğü yaşandığı görülmektedir. Bu durum, hafızlık eğitimine alternatif veya tamamlayıcı modellerin tartışılmasını gerekli kılmaktadır.

Bu çerçevede, İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinde seçmeli dersler aracılığıyla Kur'an'ın temel konularına ilişkin her bir konu için onar âyetin anlamlarıyla birlikte ezberletilmesine dayalı modellerin uygulanabilirliği tartışmaya açılabilir. Müfredatta yapılabilecek düzenlemelerle haftalık iki saatlik seçmeli dersler kapsamında her dönem yaklaşık on-onbeş konu çerçevesinde onar âyetin anlam destekli olarak çalışılmasının mümkün olabileceği değerlendirilmektedir. Örneğin, İlahiyat Fakültelerinde 14 haftalık ders dönemine yayılmış iki saatlik seçmeli derslerin bir bölümünde Arapça kurallarıyla desteklenen meâl çalışmaları, diğer bölümünde ise önceki haftaya ait metinlerin anlamıyla birlikte ezberinin dinlenmesi şeklinde yapılandırılmış bir uygulamanın, öğrencilerin dönem sonunda yaklaşık 140 âyeti anlamıyla birlikte öğrenmelerine katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.[106] Anlamın merkeze alındığı bu tür kademeli hafızlık uygulamalarının eğitim kademelerine yaygınlaştırılması hâlinde öğrencilerin öğrenim süreçleri boyunca yaklaşık 2000 âyete ulaşan anlam destekli ezber kazanımı elde edebilecekleri düşünülmektedir. Bu yönüyle modelin, hafızlık eğitiminde nitelik odaklı alternatif yaklaşımların geliştirilmesine katkı sunabilecek bir potansiyel taşıdığı değerlendirilmektedir.

Söz konusu programın, İlahiyat Fakültelerinde hafız ve Kur'an okuyuşu ileri düzeyde olan öğrenciler açısından mevcut Kur'an derslerine alternatif bir öğrenme imkânı sunabileceği değerlendirilmektedir. Nitekim mevcut uygulamada okuma becerisi yüksek olan bazı öğrenciler

[106] Kur'an'ın tüm ayetlerini değil, belirli konularla ilgili ayetlerin anlamıyla birlikte ezberini esas alan hafızlık sistemi, Artvin Çoruh Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde 2020 yılından itibaren "Konu ve Anlam Odaklı Hafızlık" adıyla seçmeli ders olarak verilmektedir.

için standart Kur'an derslerinin sınırlı düzeyde katkı sağladığı yönünde bulgular dikkat çekmektedir. Bu bağlamda önerilen anlam merkezli seçmeli hafızlık dersinin, öğrencilerin yalnızca metni okumalarının ötesine geçerek Kur'an'ın anlam boyutu ve ana konuları hakkında bilgi sahibi olmalarına katkı sağlayabilecek bir potansiyel taşıdığı düşünülmektedir.

Sonuç

Anlam odaklı hafızlığın imkânının ve muhtemel etkilerinin sorgulandığı bu çalışmada anlam odaklı hafızlığın gerçekleşip gerçekleşmeyeceği, şayet gerçekleşirse hangi şartlarda mümkün olduğu ve ne gibi etkilerinin ortaya çıktığına dair somut değerlendirmelere ulaşılmıştır. Bu veriler ve değerlendirmeler Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kur'an Kursu ve Kur'an Eğitim Merkezlerinde görevli hocalar ve bu kurumlarda öğrencilik yapan kişilerden elde edilmiştir.

Görüşmeye katılan Kur'an Kursu öğreticileri anlam odaklı hafızlık eğitiminin çok önemli ve gerekli olduğunu vurgulamakla beraber ön şart olarak birtakım hususları ileri sürmüşlerdir. Örneğin ancak zeki öğrencilerin anlamla birlikte hafızlığı yapabilecekleri kanaatini ortaya koymuşlardır. Zira istisnaları olsa da genelde iyi bir ortaokula gidemeyen öğrenciler Kur'an Kursunda okumayı tercih etmektedir. Bu öğrenciler de sorumlulukları yerine getirmede yetersiz kalabilmektedir. Buna karşın zeki öğrenciler için rutin sorumluluklarının yanına ilave yükümlülükler getirilmesi önemli bir zorluk teşkil etmemektedir. Görüşmeye katılan hocalar, zeki öğrencilerin potansiyellerini sağlıklı biçimde ortaya koyabilmelerinin, enerjilerini ve zekâlarını yönlendirebilecekleri uygun imkânlara sahip olmalarına bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılar ayrıca, uygun ortamların bulunmaması hâlinde bu öğrencilerin kapasitelerini yanlış alanlarda kullanabildiklerine dair çok sayıda tecrübenin bulunduğunu ifade etmişlerdir.[107]

Kur'an Kursu öğreticilerinin ileri sürdüğü şartlardan biri de hafızlık uygulama hocası ile ilgilidir. Buna göre anlam odaklı hafızlığın ancak Arapça yeterliliği olan bir hoca tarafından gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğreticilerin bir bölümü de hafızlığı yaptıran öğreticinin dışında, bu hususta yeteneği olan müftü, vaiz, imam veya müezzin

[107] Benzer değerlendirmeler için bkz. Kübranur Demirel Çiftçi - Mustafa Fatih Ay, "Hafızlık Kur'an Kurslarında Terk: Bir Durum Çalışması", *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/2 (2024), 489-517.

tarafından da Arapça-Meâl Dersi'nin verilebileceği değerlendirmesinde bulunmuştur. Araştırma bulguları doğrultusunda, katılımcı öğrencilerin, öğrenci kapasitesi veya öğreticiye ilişkin bir ön koşul öne sürmeden anlam odaklı hafızlığın gerekliliği ve uygulanabilirliğine yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Anlamın hafızlık öğretiminin öncesinde veya sonrasında verilmesi gerektiğini ileri sürmek de bir diğer şarttır. Öğreticiler ve öğrenciler görüşlerine gerekçe olarak; hafızlığın kendisinin yeterince zorluk barındırdığını, bunun yanı sıra Arapça dil bilgisi külfetinin öğrencinin kapasitesinin üstünde olacağının altını çizmektedir. Bu şartlar Kur'an Kursu hocaları ve Kur'an Eğitim Merkezlerinin hem hocaları hem de öğrencileri tarafından ileri sürülmüştür. Anlam odaklı hafızlık sistemini uygulayan kurs öğrencileri ise anlamın hafızlıkla birlikte verilebileceğini ileri sürmektedir.

Anlam merkezli hafızlığın uygulanabilirliği ile ilgili öğretici görüşleri farklılık arz etmekle beraber anlam odaklı hafızlık uygulamasını gerçekleştiren öğrenci görüşleri için yekpare bir durum söz konusudur. Çalışma grubunu oluşturan Kur'an Kursu öğrencilerinin hepsi, anlamın hafızlıkla birlikte verilebileceğini ifade etmektedir. Öğrenciler bu tespitlerini kendi deneyimlerine dayandırmaktadır. Buna göre her gün yarım saat ya da 45 dakika süren temel Arapça kurallarıyla birlikte verilen bir sahife Meâl Dersi'nin hafızlıkta anlam kazanımının elde edilmesine yeterli gelmektedir. Bu açıdan anlam odaklı hafızlık sistemini uygulayan kişilerin itirafları önem arz etmektedir. Çünkü bu itiraflar anlam odaklı hafızlık düşüncesini teori ve söylem düzeyinden tecrübe alanına taşımaktadır.

Çalışma bulguları, anlam destekli hafızlık modelinin öğrencilerin kişisel ve manevi gelişimleri üzerinde güçlü etkiler ortaya koyduğunu göstermektedir. Veriler, günlük davranış pratiklerinden sosyal ilişkilere, ibadet bilincinden aile içi iletişimine kadar geniş bir etki alanının oluştuğuna işaret etmektedir. Ayrıca başarılı biçimde uygulanan anlam odaklı hafızlık tecrübesinin, bu yaklaşımın uygulanabilirliğini ortaya koymakla birlikte anlamın öğrencilerin davranışlarının şekillenmesinde olumlu bir rol oynadığını göstermektedir. Anlamdan bağımsız yürütülen ezber süreçlerinde, öğrencilerin Allah'ın yüceliğine vurgu yapan âyetleri çok sayıda tekrar etmelerine rağmen bunun her zaman beklenen düzeyde bir içsel bağlılık artışıyla sonuçlanmadığı dile getirilmiştir. Benzer şekilde, gıybetin sakıncalarına ilişkin âyetlerin tekrar edilmesinin de tek başına

belirgin bir davranış değişikliği oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Buna karşılık, anlamı kavranarak ve içselleştirilerek gerçekleştirilen ezberlerin öğrencilerin söylem ve davranışları üzerinde daha belirgin ve olumlu etkiler ortaya koyduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma bulguları, teknolojik imkânların yaygınlaştığı, bilgiye erişimin kolaylaştığı günümüzde, lafız ile mana bütünlüğünü esas alan bir hafızlık modelinin uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda anlam merkezli hafızlık yaklaşımının öğrencilerin Kur'an'ın sevgi, saygı, adalet, merhamet gibi evrensel ilkeleriyle yalnızca lafız düzeyinde değil anlam düzeyinde de karşılaşmalarına önemli bir imkân sunduğu değerlendirilmiştir.

Elde edilen verilerden hareketle; anlam merkezli hafızlığın ancak doğru bir planlama, uygun öğretici desteği, yaş ve akademik seviyeye uygun program tasarımı ile mümkün olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun temini için anlam merkezli hafızlığın hazırlık sürecinde özel bir müfredat uygulanması ve müfredata uygun ders araç ve gereçlerinin geliştirilerek takip edilmesi gerekmektedir. Ayrıca görüşmelerde süreci desteklemek için hafızlık imtihanlarında Kur'an'ın anlamına dair soruların yer almasının faydalı olacağı ifade edilmiştir. Bu görüşler araştırmamıza farklı bir perspektif kazandırmış ve anlam merkezli hafızlık uygulamasının en azından gönüllülük esasına dayalı pilot bölgelerde hayata geçirilebileceği kanaatini güçlendirmiştir. Bu yönüyle Kur'an kurslarında uygulanan mevcut hafızlık müfredatında Kur'an'ı anlamaya yönelik derslerin pek fazla uygulanmadığı, daha çok ezberlemeye odaklanıldığı müşahede edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, mevcut Kur'an kursları müfredatında Kur'an'ı anlamaya yönelik Arapça ve tefsir içeriklerinin daha etkin ve sistematik bir şekilde hafızlık süreciyle bütünleştirilmesinin gerekliliği ortaya konmuş ve bu bağlamda yapılacak yeni düzenlemelerle[108] mana ile birlikte hafızlığın çok daha kolay elde edilebileceği sonucuna ulaşılmıştı

[108] Muhammet Şevki Aydın, "Hafızlık Eğitimini Yeniden Düşünmek", *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*, ed. Cemil Osmanoğlu - Ömer Özbek (Kimlik Yayınları, 2019), 30-31.

Kaynakça

Algur, Hüseyin. *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2019.

Algur, Hüseyin. *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık ile Geleneksel Hafızlık Eğitimi Uygulamalarının Kur'an Kursu Öğreticisi/Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. ed. Hatice Şahin Aynur. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2021.

el-Âlûsî, Şehâbeddin Mahmûd. *Rûhu'l-meânî fî tefsîri'l-Kurâni'l-azîm ve's-sebi'l-mesânî*. thk. Ali Abdülbârî Atiyye. 1-16 Cilt. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1415.

Aydın, Muhammet Şevki. "Hafızlık Eğitimini Yeniden Düşünmek". *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*. ed. Cemil Osmanoğlu - Ömer Özbek. Kimlik Yayınları, 2019.

Aynur Şahin, Hatice. *Kur'ân Hıfzı Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1. Basım, 2015.

Baş, Erdoğan. *Kur'an'ı Okuma-Okutma ve Anlama Üzerine*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2. Basım, 2022.

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

Creswell, John W. *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Eğiten Kitap, 2016.

Çelik, İmran. "Kur'an Eğitiminin Ahlaki Gelişim Üzerine Etkisi (Rize Merkez İHL Örnekliğinde)". *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/3 (2022), 964-993.

Çelik, Muhammet. "Türkiye'de Arapça Öğretiminin Kur'ân Öğretimiyle Birleştirilmesine Yönelik Bir Teklif". *Amasya İlahiyat Dergisi* 24 (30 Aralık 2024), 482-519. https://doi.org/10.18498/amailad.1545431

Demirci, Mustafa. *Tefsir Terimleri Sözcüğü*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2011.

Demirci, Selim (ed.). *Karadeniz'de Hoca Olmak Hatıralara Yansıyan Yönleriyle Yakın Dönemde Dini Hayat*. İstanbul: Trabzon Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları, 2023.

Demirel Çiftçi, Kübranur - Ay, Mustafa Fatih. "Hafızlık Kur'an Kurslarında Terk: Bir Durum Çalışması". *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/2 (2024), 489-517.

Doğan, İrem - Osmanoğlu, Cemil. "Türkiye'de Hafızlık Eğitiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 16 (2023), 149-174.

Ebû Abdillâh Muhammed b. Sa'd b. Menî' el-Kâtib el-Hâşimî el-Basrî el-Bağdâdî, İbn Sâd. *Tabakât*. Beyrut: Dârus-Sadr, 1968.

Ebû Bekr Muhammed b. Tayyib b. Muhammed el-Basrî, el-Bâkıllânî. *el-İntisâr li'l-Kurân*. thk. el-Kıyâm Ömer Hasan. 2 Cilt. Beyrut: Müessesetür-Risale, 1. Basım, 2004.

Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Hafızlık Eğitim Programı*. Müfredat. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2024. Diyanet İşleri Başkanlığı.

Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Kur'an'ı Anlama Temel Öğretim Programı*. Müfredat. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2021. Diyanet İşleri Başkanlığı.

Elik, Hasan. *Kur'an'ın Korunmuşluğu Üzerine*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2009.

Gün, Ayşegül vd. "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu-Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/34 (2018), 211-240.

İbn Ebî Dâvûd, Ebû Bekir Abdullah b. Süleyman. *Kitâbü'l-Mesâhif*. ed. Arthur Jeffery. Kahire: Mektebetü'l-Hancî, 1936.

İbn Kesîr, Ebu'l-Fida İsmail b. Ömer. *Tefsîrü'l-Kur'âni'l-azîm*. ed. Sâmî bin Muhammed Selâme. Beyrut: Dâru Tayyibe, 1420.

İbn Manzûr, Ebü'l-Fazl Cemâlüddîn Muhammed b. Mükerrem b. Alî b. Ahmed el-Ensârî er-Rüveyfiî. *Lisânu'l-arap*. 9 Cilt. Kahire: Dâru'l-Hadîs, 2003.

İsfahânî, Ebü'l-Kāsım Hüseyn b. Muhammed b. el-Mufaddal er-Râgıb el-. *Müfredâtü elfâzi'l-Kur'ân*. thk. Dâvûdî Saffan Adnân. Beyrut: Dâru'l Kalem, 5. Basım, 2011.

Kara, Mustafa. "Hafızlık Meal/Tefsir İlişkisi". *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi*. ed. Hatice Şahin Aynur. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2021.

Karaosman, Muhammet. "İlahî Kelamın Muhafazasına Farklı bir Yaklaşım: Konu ve Anlam Odaklı Hafızlık Önerisi" 1/1 (2017), 39-48.

Kırca, Celal. "Kur'ân'ı Anlama Sorunları ve Yöntemleri". *Bilimname* 2014/1 (2014), 7-24.

Kiriş, Hacı Mustafa. "Diyanet İşleri Başkanlığı Personel Yeterlikleri Bağlamında İlahiyat Fakültesi Lisans Programlarının İşlevselliği". *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 42/2 (2018), 47-76.

Koç, Ahmet. *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*. Ankara: Avrasya, 2005.

Koç, Ahmet - Özkan, Esma. "Örgün Din Eğitimi Veren Kurumlarda Kur'an-ı Kerim'in Anlamının Öğretilmesi Üzerine Bir Araştırma". *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi* 5/2 (2019), 187-217.

Kondi, Şaban. "Şia'da Kur'an'ın Mevsukiyeti Sorunu: el-İntisar Adlı Eser Özelinde Bir Değerlendirme". *İlahiyat Akademi* 10 (2019), 169-192.

Korkmaz, Mehmet. "Hafızlık Eğitiminde Bireyi (Talebeyi) Tanıma". *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*. ed. Cemil Osmanoğlu - Ömer Özbek. Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019.

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

Kurtubî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed. *el-Câmi' li ahkâmi'l-Kur'ân*. thk. Sâlim Mustafa el-Bedrî. 21 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 3. Basım, 2010.

Muhammed Fuad Abdülbaki. *el-Mûcem'u'l mufehres*. 1 Cilt. Kahire: Dâru'l-Hadîs, 3. Basım, 1991.

Muhaysin, Muhammet Salim. *Târîhu'l-Kur'an'i'l-Kerim*. Medine: Davetu'l-Hak, 2008.

Nik Abdullah, Nik Md Saiful Azizi vd. "Tahfiz Students' Experiences in Memorizing the Qur'an: Unveiling Their Motivating Factors and Challenges". *IIUM Journal of Educational Studies* 9/2 (21 Haziran 2021), 42-63. https://doi.org/10.31436/ijes.v9i2.248

Râzî, Fahreddîn Muhammed b. Ömer b. Hüseyn er-. *Mefâtihu'l-gayb*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1421.

Said, Hüseyin Muhammed. *Selâmeti'l-Kur'ân min ez-Ziyadeti ve'l-İhsân*. Kahire: Dar'u-Muhaysîn, 2002.

Suyûtî, Ebü'l-Fazl Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr b. Muhammed el-Hudayrî es-Süyûtî eş-Şâfiî. *el-İtkân fî ulûmi'l-Kur'ân*. thk. Zemerlî Fevvaz Ahmed. Beyrut: Dâru'l Kuttâbi'l Arabî, 2011.

Şalgamcı, Ayşenur. "Hafızlığın Öğrencinin Gelişimine Katkısı". *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*. ed. Cemil Osmanoğlu - Ömer Özbek. Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019.

Taberî, Ebû Câ'fer Muhammed b. Cerîr b. Yezîd el-Âmülî et-Taberî el-Bağdâdî et-. *Câmiu'l-beyân an te'vîli âyi'l-Kur'an*. 12 Cilt. Lübnân: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 5. Basım, 2009.

Taşkın, Osman. "Gençlere Göre İdeal Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 7/4 (2018), 2551-2568.

Turan, Abdulbaki. "Arza". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C. 3. İstanbul: TDV İslam Araştırmaları Merkezi, 1991.

Turan, Şeyma - Nazıroğlu, Bayramali. "Din Dersi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Uygulamalarında Epistemik Yaklaşım ve Eleştirel Düşünme". *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 68 (2025), 221-252.

Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2021.

Zerkeşî, Ebû Abdillâh Bedrüddîn Muhammed b. Bahâdır b. Abdillâh et-Türkî el-Mısrî el-Minhâcî ez-Zerkeşî eş-Şâfi ez-. *el-Burhân fi ulûmi'l-Kur'ân*. thk. Muhammed Ebu'l-Fadl İbrâhî. 4 Cilt. Beyrut: el-Mektebetü'l Asriyye, 2009.

Amasya İlahiyat Dergisi - Amasya Theology Journal

e-ISSN 2667-6710
Mart / March 2026, Özel Sayı: 413-447.

ÖĞRENCİLERİNİN GÖZÜNDEN BÜYÜK AĞA MEDRESESİ VE HAFIZLIK MÜESSESESİ: BİR METAFOR ÇALIŞMASI

Vahdeddin ŞİMŞEK

Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Din Eğitimi Ana Bilim Dalı

Assistant Professor, Kırıkkale University, Faculty of Islamic Sciences, Department of Religion Education

Kırıkkale / Türkiye
v.simsek@kku.edu.tr
https://ror.org/01zhwwf82

MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

Makale Türü:
Araştırma Makalesi
Süreç:
Gönderim Tarihi: 10 Aralık 2025
Kabul Tarihi: 13 Mart 2026
Yayımlanma Tarihi: 25 Mart 2026
Hakemlik Süreci:
Bu makale, editöryal ön değerlendirmeyi takiben çift taraflı kör hakemlik süreci kapsamında en az iki dış hakem ve bir iç hakem tarafından değerlendirilmiştir.
Benzerlik Taraması:
Makale, intihal tespit yazılımları (İntihal.net / Turnitin / iThenticate) kullanılarak taranmıştır.
Araştırma Etiği Beyanı:
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklar eksiksiz biçimde kaynakçada belirtilmiştir.
Yapay Zeka Etik Beyanı:
Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sırasında yapay zeka tabanlı hiçbir araç veya uygulamanın kullanılmadığını beyan ederler. Tüm içerik, yazarlar tarafından kabul görmüş bilimsel araştırma yöntemleri ve etik standartlara uygun olarak üretilmiştir
Etik Kurul Onayı:
Bu çalışma, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 20/10/2025 tarihli 10 sayılı onayıyla yapılmıştır.
Çıkar Çatışması Beyanı:
Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.
Finansman Bilgisi:
Bu araştırma için herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans:
Yazarlar, yayımlanan çalışmalarının telif hakkını muhafaza eder. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmaktadır.
Etik Bildirim:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Article Type:
Research Article
Article History:
Received: 10 December 2025
Accepted: 13 March 2026
Published: 25 March 2026
Peer Review:
Following an initial editorial screening, this article was evaluated through a double-blind peer review process by at least two external reviewers and one internal reviewer.
Plagiarism Check:
The manuscript was screened for plagiarism using similarity detection software (İntihal.net / Turnitin / iThenticate).
Ethical Statement:
The authors confirm that this study was conducted in accordance with the principles of academic research and publication ethics, and that all sources used are appropriately cited.
Artificial Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.
Ethics Committee Approval:
This study was conducted with the approval of the Kırıkkale University Social and Human Sciences Research Ethics Committee, dated 20/10/2025, and numbered 10.
Conflict of Interest:
The authors declare no conflict of interest.
Grant Support:
This research received no specific grant from any funding agency, commercial entity, or non-profit organization.
Copyright & License:
The authors retain the copyright of their work. This article is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Complaints:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Atıf | Cite as
Şimşek, Vahdeddin. "Öğrencilerinin Gözünden Büyük Ağa Medresesi ve Hafızlık Müessesesi: Bir Metafor Çalışması". *Amasya İlahiyat Dergisi*, Özel Sayı (Mart 2026): 413-447
https://doi.org/10.18498/amailad.1839986 | https://aid.amasya.edu.tr

Öz

Türkiye'de din eğitimi kurumları üzerine yapılan akademik çalışmalar genellikle imam hatip liseleri ve ilahiyat fakülteleri gibi formel yapılar üzerine odaklanmıştır. Köklü bir geçmişe sahip, hafızlık müessesesi ile öne çıkan ve halen eğitim veren Kur'an kursları veya medreseler üzerine yapılan nitel çalışmalar ise nispeten daha sınırlıdır. Bu çalışma, din eğitimi alanına katkı sunmak amacıyla, Türkiye'nin önemli din eğitimi kurumlarından biri olan Büyük Ağa Medresesi'ne odaklanmıştır. Büyük Ağa Medresesi (kayıtlardaki adıyla Kapı Ağası Medresesi), Amasya'da Yeşilırmak kıyısında yer alan, Osmanlı dönemi eğitim mimarisinin özgün örneklerinden biridir. 1489 yılında Kapı Ağası Hüseyin Ağa tarafından yaptırılan medrese, sekizgen planıyla dönemin medrese mimarisinde nadir bir tasarıma sahiptir. Araştırmada burada icra edilen hafızlık eğitiminin, kurumun temel paydaşlarından biri olan öğrencilerin algılarını metafor analizi yoluyla ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme ile belirlenen ve farklı paydaşlardan oluşan toplam 148 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Veriler, katılımcılardan "Büyük Ağa Medresesi ... gibidir; çünkü ..." ve "Hafızlık ... gibidir; çünkü ..." ifadelerini tamamlamalarının istendiği bir form aracılığıyla toplanmış, elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Büyük Ağa Medresesi'ne ilişkin metaforlar "Aile ve Yuva Sıcaklığı", "Üretim ve Kaynak Merkezi", "Gelişim ve Olgunlaşma Mekânı", "Aydınlanma ve Rehberlik Kaynağı", "Köklü ve Kalıcı Kurum" ve "Eleştirel Algılar" olmak üzere altı tematik kategoride; hafızlığa ilişkin metaforlar ise "Kıymetli ve Nadir Bir Nimet", "Sürekli Emek Gerektiren Süreç", "Koruyucu ve Yol Gösterici Zırh", "Kimlik ve Varoluş", "Zihinsel ve Manevi Terbiye" ve "Eleştirel Algılar" kategorilerinde sınıflandırılmıştır. Bulgular, kurumun en baskın olarak duygusal bir "yuva" ve "aile" olarak algılandığını (%29,1); hafızlığın ise ilahi bir "nimet" (%26,4) ve ömür boyu süren bir "sorumluluk" (%20,9) olarak görüldüğünü ortaya koymuştur. Çalışma, geleneksel din eğitimi kurumlarının sadece bilgi aktaran mekânlar değil, aynı zamanda güçlü duygusal sermaye inşa eden, kimlik kazandıran ve bireyi dönüştüren "total kurumlar" olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Elde edilen bulguların, benzer kurumların öz-değerlendirme süreçlerine ve din eğitimi politikalarının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Büyük Ağa Medresesi, Hafızlık, Metafor, Algı, Nitel Araştırma, Paydaş Analizi.

Perceptions of The Büyük Ağa Madrasa and the Institution of Memorization from the Perspective of Its Students: A Metaphoric Study

Abstract

Academic studies on religious education institutions in Turkey have generally focused on formal structures such as Imam Hatip High Schools and faculties of theology. Qualitative studies on traditional Qur'an courses or madrasas, which have a deep-rooted history, are prominent with the institution of hifz (memorization), and continue to provide education, are relatively limited. This study focuses on the Büyük Ağa Madrasa, one of the prominent religious education institutions in Turkey, with the aim of contributing to the field of religious education. The Büyük Ağa Madrasa (recorded as the Kapı Ağası Madrasa in official documents) is located on the banks of the Yeşilırmak River in Amasya and stands as a unique example of Ottoman educational architecture. Built in 1489 by Kapı Ağası Hüseyin Ağa, the madrasa features an octagonal plan, a rare design in the madrasa architecture of its period. This research aims to reveal the perceptions of students, one of the primary stakeholders of the institution, regarding the hifz (memorization of the Quran) education provided there, through metaphor analysis. The study group consists of a total of 148 participants determined through purposive sampling from different stakeholder groups. The phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. Data were collected via a form asking participants to complete the sentences "Büyük Ağa Madrasa is like ...; because ..." and "Hifz is like ...; because ...", and were analyzed using the content analysis technique. Metaphors related to the Büyük Ağa Madrasa were classified into six thematic categories: "Family and Home Warmth", "Production and Resource Center", "Development and Maturation Space", "Enlightenment and Guidance Source", "Rooted and Permanent Institution", and "Critical Perceptions". Metaphors related to hifz were categorized as "Precious and Rare Blessing", "Process Requiring Continuous Effort", "Protective and Guiding Armor", "Identity and Existence", "Mental and Spiritual Discipline", and "Critical Perceptions". Findings revealed that the institution is most dominantly perceived as an emotional "home" and "family" (29.1%); while hifz is seen as a divine "blessing" (26.4%) and a lifelong "responsibility" (20.9%). The study shows that traditional religious education institutions function not only as spaces transmitting knowledge, but also as "total institutions" that build strong emotional capital, provide identity, and transform the individual. The findings are expected to contribute to the self-evaluation processes of similar institutions and the development of religious education policies.

Keywords: Religious Education, Büyük Ağa Madrasa, Hifz, Metaphor, Perception, Qualitative Research, Stakeholder Analysis.

Giriş

Kur'an-ı Kerim'in Cebrail'in (a.s.) Hz. Peygamber'e getirmiş olduğu ilk haliyle korunması için gösterilen gayretlerden biri de onun lafzının ve manasının zihinlerde muhafaza edilmesi, diğer bir ifadeyle ezberlenmesidir. Kur'an-ı Kerim'i ezberleyenlere hafız, tamamını veya belli bir kısmının ezberlenmesi yoluyla hıfzedilmesi sürecine ise hafızlık denilmektedir.[1] Hafızlık, İslam eğitim tarihinde bir Müslümanının dinî ve ahlakî yönünü inşa eden en köklü ve karakteristik eğitim uygulamalarından biridir. Hz. Peygamber'in (s.a.v.) ilk inen ayetleri ezberleme eylemiyle başlayan, öncesinde ilahi mesajın hem lafzen hem de harfen korunması amaçlayan, bozulmadan ve eksilmeden bir sonraki nesle aktarılan süreç, sonrasında hafızlık eğitiminin temellerini oluşturmaya başlamıştır.[2] Hz. Peygamber (s.a.v.), bizzat kendisinin vahyi ezberlemiş, daha sonra vahiy katiplerine yazdırmış ve birçok sahabe yazıya dökülen ayetleri hıfzetmesiyle devam etmiş, böylelikle hafızlığın ilk uygulamaları teşekkül etmiştir. Böylelikle İslam tarihinde dinî bir eğitim disiplini olarak hafızlık uygulamaları başlamıştır.[3] İslam dünyasında ilk hafız Hz. Muhammed ile başlayan bu kadim gelenek, dinî bir metni ezberlemekten ziyade lafızla birlikte Hz. Peygamber'in yüklendiği sorumluluğu nesilden nesle taşıyan dinî, sosyo-kültürel bir kurum haline gelmiştir.

Hz. Peygamberden sonra farklı biçimlerde muhafaza edilen Kur'an-ı Kerim ayetlerinin bir araya getirilerek mushafa dönüşmesine ve bunların çoğaltılıp yaygınlaşmasına rağmen sözlü hıfz geleneği sekteye uğramamıştır. Sahabe, Kur'an-ı Kerim'i sadece korumak için değil, anlamak ve onunla amel etmek amacıyla da okumuş ve ezberlemiştir.[4] Hafızlık eğitimi, onun lafzına, kelimelerin telaffuzuna, edasına ve isnadlarına dair kıraat ve tecvid gibi çeşitli ilim dallarının doğuşuna da

---

1 Nebi Bozkurt, "Hafız", *TDV İslam Ansiklopedisi* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 1997) 15/74-78.

2 Muhammed Şevki Aydın, "Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar", *Hafızlık Eğitim Üzerine Araştırmalar*, ed. Ömer Özbek - Cemil Osmanoğlu (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019), 17-39.

3 Suat Cebeci, "Kur'an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi", *Diyanet İlmî Dergi* 46/4 (2010), 7-22.

4 Bahattin Dartma, "Günümüzdeki Hâfızlık ile Asr-ı Saâdetteki Hâfızlığın Karşılaştırılması", *Journal of İstanbul University Faculty of Theology* 29 (26 Haziran 2014), 181.

vesile olmuştur.[5] Kur'an ilimlerinin sistematikleşmesine zemin hazırlayarak, Kur'an-ı Kerim'i ezberleme geleneği kurumsal ve ilmî bir kimliğe dönüşmüştür. İlerleyen zamanlarda hafız olmak, İslami ilimlerde yetkinlik için bir gereklilik olarak görülmeye de başlamıştır.[6] Sahabe'den Erkam'ın evinde başlayan hafızlığın ilk örneği sayılabilecek ayetleri ezberleme faaliyeti, Mahrame b. Nevfel'in evinde devam edegelmiştir. Müslümanların sayısının artması ve açıktan tebliğ süreciyle birlikte evlerin dışında önce Mescid-i Nebevî'de ve sonrasında yanında yaptırılan *suffa*'da daha sistematik hale dönüşmüştür. Hz. Peygamber, döneminde camiye ve özel mekanlara taşınan Kur'ân-ı Kerim öğretimi ve ezberi dört halife ve sonraki dönemlerde artarak süregelmiştir.[7] Hicri IV. Yüzyılın sonlarından veya V. yüzyılın başlarından itibaren hem yüzünden hem de hafızlık eğitimi için camiler dışında eğitim veren ilk müstakil eğitim kurumları "dârü'l-kurrâ"lar oluşmaya başlamıştır. İlk darülkurra *Rişâiyye Darü-l-kurr'a*'sının ardından sonra hicri VIII. ve IX. yüzyıllarda *Cezeriye, Haydariye, Dellâmiye, Sencâriye, Sâbûniye ve Vecîhiye* adında darü'l-kur'ânlar kurulmuştur.[8]

Medreselerin kurumsal bir yapıya dönüştüğü ve kısmen ihtisaslaşmaların başladığı Selçuklu döneminde, hafızlık eğitim geleneği daha da ilerleyerek devam etmiştir.[9] Genellikle ileri seviye Kur'an-ı Kerim eğitiminin verildiği dârü-l-kur'ân (dârü'l-kurrâ) veya dârü-l-huffâz adlı kurumlarda özellikle Kur'an-ı Kerim kıraati, talimi ve hıfzı gibi uygulamalı dersler yoğun olarak verilmiştir.[10] Bunun yanında söz konusu kurumlarda hafızlık yapan öğrencilere, tamamlayıcı bir eğitim niteliğinde

---

5 Selim Çakıroğlu, "İlimler Tasnifinde Kıraat İlminin Yeri: Miftâʿ u's-saʿ âde ve Tertîbü'l-'ulûm Özelinde", *Diyanet İlmi Dergi* 61/1 (21 Mart 2025), 1-28; Elif Uğur - Cemil Osmanoğlu, "Paydaşlarına Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi", *Bilimname* 2020/41 (15 Mayıs 2020), 903-956.

6 Hüseyin Algur, "Nitelikli Bir Hafızlık Eğitimi İçin Öneriler", *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities* 2/2 (01 Aralık 2018), 244.

7 Yaşar Kurt, "Kur'ân'ın Korunmasında Hâfızlık Müessesesi", *Journal of Divinity, Faculty of Hitit University* 11/22 (01 Ocak 2012), 242-244.

8 Nebi Bozkurt, "Dârülkurrâ", *TDV İslam Ansiklopedisi* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 1997), 8/281-288.

9 Kevser Demir, "Hafızlık Eğitimi Almış Bireylerin Benlik Saygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma", *İZÜ Eğitim Dergisi* 1/2 (31 Aralık 2019), 285-319.

10 Hatice Şahin, *İslam Kültür Tarihinde "Kur'ân Hıfzı" Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri* (Ankara: Ankara Üniversitesi, 2011), 43-44.

hafızlığın yanında Arapça ve diğer dinî ilimler de öğretilmiş ve öğrenciler medreselerde yatılı olarak kalmıştır. Anadolu'da başta Konya Kayseri, Sivas olmak üzere birçok Selçuklu şehrinde, çoğu şahıslar tarafından yaptırılmış çok sayıda dârü'l-kurrâ veya dârü'l-huffâz bulunmaktadır.[11] Selçuklularda ayrı bir mekân olarak dârü'l-kurrâ veya dârü'l-huffâz yanında camilerin müştemilatında veya uygun görülen herhangi bir yerde hafızlık eğitimi verilmiş, bu uygulamalar, Osmanlı devletinde de benzer şekilde devam etmiştir.[12]

Osmanlı eğitim sisteminde Kur'an-ı Kerim öğretimi ve ezberi önemli bir yer tutmaya devam etmiştir. Bu dönemde Kur'an-ı Kerim'in öğretimi ve ezberlenmesi medrese, dârü'l-huffâz ve dârü'l-kurrâ gibi ihtisaslaşmış müesseseler bünyesinde sistematik bir eğitim programın dahilinde yürütülmeye başlamıştır. Bunun yanında mahalle mektepleri ve sıbyan mektepleri şeklinde isimlendirilen eğitim mekanlarında da Kur'an-ı Kerim öğretiminin yanında istidat sahibi olan çocuklara hafızlık yaptırılmıştır.[13] İslâm'ın ilk devirlerinden Osmanlı Devleti'nin son dönemlerine kadar hem yaygın hem de örgün bir eğitim biçimi olarak bu şekilde sürdürülmüştür.[14] Dönemin ilk dârü'l-kurrâ'sı Orhan Gazi tarafından İznik'te Süleyman Paşa Medresesinin yanına yapıldığı kayıtlarda yer almaktadır.[15] Bu ilk dârü'l-kurrâ'dan sonra Osmanlı coğrafyasının hemen her köşesinde benzer kurumlar yapılmıştır. Örneğin Evliya Çelebinin (ö.1684?) kayıtlarına göre sadece XVII. Yüzyılda Amasya'da dokuz dâru'l-kurrâ bulunduğu kayıtlarda yer almış[16] ve bunlardan biri olan Sultan Beyazıd Dârü'l-kurrâ'sında 300"den fazla öğrenci hafızlık yapmıştır. Burada aynı zamanda kıraat-ı seb'a ve kıraat-ı

---

11 Bozkurt, "Dârülkurrâ"; Ahmet Gökdemir, "Osmanlı Kur'ân Eğitim Merkezleri: Dârülkurrâlar ve Sıbyan Mektepleri", *Edebali İslamiyat Dergisi* 1/2 (30 Kasım 2017), 44-45.

12 Ziya Kazıcı, *Osmanlı'da Eğitim Öğretim* (İstanbul: Kayıhan Yayıncılık, 2014), 117-118.

13 Osman Ergin, "İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri Dolayısiyle", *Türkiye Maarif Tarihi* (İstanbul: Eser Matbası, 1977), 1-2/169.

14 Ahmet Koç, "Öğreticilere Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi: Bir Meta-Sentez Çalışması", *Kocatepe İslami İlimler Dergisi* 7/2 (15 Aralık 2024), 337-338.

15 Bozkurt, "Dârülkurrâ", 8/543; Hatice Şahin, "Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 11/2 (01 Nisan 2011), 207-209.

16 Evliya Çelebi, *Evliya Çelebi Seyahatnamesi* (İstanbul: Yeditepe Yayınevi, 2025),2/188-200.

aşere okutulmuştur.[17]Amasya'da hafızlık eğitimi veren kurumlardan birisi Medrese-i Hüseyniyye, Kapı Ağası veya en çok bilinen adıyla Büyük Ağa Medresesi'dir.[18]

Büyük Ağa Medresesi

Büyük Ağa Medresesi (Kapı Ağası Medresesi), Amasya'da Yeşilırmak kıyısında yer alan, Osmanlı dönemi eğitim mimarisinin özgün örneklerinden biridir. 1489 yılında Kapı Ağası Hüseyin Ağa tarafından yaptırılan medrese, sekizgen planıyla dönemin medrese mimarisinde nadir bir tasarıma sahiptir. Bu plan o güne kadar yapılan medrese formlarından oldukça farklıdır. Medrese, başlangıçta "otuzlu" olarak anılan eğitim derecesinde hizmet vermiş, ilerleyen yıllarda "kırklı" statüsüne yükselerek önemli bir eğitim merkezi haline gelmiştir. Dershanesi, mescidi, revaklı avlusu, havuzu ve öğrenci odalarıyla bütünleşik bir eğitim kompleksi olarak tasarlanmıştır. Özellikle dershane-mescit bölümü, kubbe ve yarım kubbelerle desteklenen mimarisiyle dikkat çekmektedir ve hem dini hem de ilmi işlevi bir arada bünyesinde barındırır. Medrese, 1980'lerde Vakıflar İdaresi tarafından restore edilmiş ve günümüzde Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde halen hafızlık Kur'an kursu olarak hizmet vermeye devam etmektedir. Büyük Ağa Medresesi, mimari özgünlüğünün yanı sıra, Osmanlının köklü eğitim sisteminin bir yansıması olarak da kültürel ve tarihi değer taşımaktadır.[19]

Köklü bir eğitim geçmişine ve Osmanlının ilmi mirasına sahip olmasına rağmen literatürde Büyük Ağa Medresesi üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlı kalmıştır. Söz konusu çalışmalarda genellikle medresenin tarihi ve vakfiyesi,[20] dönemine göre medresenin farklılaşmış mimari özelliğine[21] odaklanılmıştır. Bunun yanında Koca (2016),

---

17 Şahin, "Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı", 208.

18 Gülay Burgaz, "Kapı Ağası Medresesi", *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi (İSAM), 2001),2/342; Semavi Eyice, "Kapu Ağası Hüseyin Ağa'nın Vakıfları", *Edebiyat ve Beşeri Bilimler Dergisi* 9 (1978), 156.

19 Eyice, "Kapu Ağası Hüseyin Ağa'nın Vakıfları", 159-169; Burgaz, "Kapı Ağası Medresesi", 342.

20 Burgaz, "Kapı Ağası Medresesi", 342; Eyice, "Kapu Ağası Hüseyin Ağa'nın Vakıfları" 159-169; Cahit Baltacı, *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri* (İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2005),11/446-462; Kazıcı, *Osmanlı'da Eğitim Öğretim*, 117-118.

21 Oktay Aslanapa, *Osmanlı Devri Mimarisi* (İstanbul: İnkilâp Yayın Evi, 2005), 128-175; Eyice, "Kapu Ağası Hüseyin Ağa'nın Vakıfları", 159-165.

medresenin musikiye katkısını[22] değerlendirmiş, diğer bir çalışmada ise din eğitimi bilimi ve yaygın din eğitimi açısından Büyük Ağa medresesi özelinde hafızlık eğitimi, niteliği, sorunları ve beklentileri konuları karma bir yöntemle[23] ele alınmıştır. Medresede hafızlık yapan öğrencilerin genel hafızlığı ve özel olarak medreseyi nasıl algıladıkları üzerine herhangi bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Dahası Türkiye'de hafızlık üzerine yapılan birçok çalışma[24] olmasına rağmen hafızların veya hafız olmayanların hafızlık ile ilgili metaforik algılarını belirlemeye yönelik bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma, köklü bir geleneğe sahip bir kuruma ve bu kurumdaki faaliyetin temelini oluşturan hafızlığa dair algıları ortaya koyarak alana katkı sağlaması öngörülmektedir.

---

22 Fatih Koca, "Amasya Mûsikî Cemiyeti ve Büyük Ağa Medresesi'nin Amasya Dinî Mûsikîsine Katkısı", *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/6 (20 Temmuz 2016), 127-127.

23 Ayşegül Gün vd., "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyük Ağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/34 (30 Aralık 2018), 211-240.

24 Demir, "Hafızlık Eğitimi Almış Bireylerin Benlik Saygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma", 285-319; Algur, "Nitelikli Bir Hafızlık Eğitimi İçin Öneriler"; Aydın, "Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar", 243-288; Abdullah Adıgüzel vd., "Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 17/68 (24 Ekim 2018), 1453-1475; Hüseyin Algur, "Hafızlık Eğitiminin Bireyin Kişilik Özellikleri Üzerindeki Etkisi", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/2 (30 Kasım 2021), 623-647; Salih Aybey, "Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Önemi, Problemleri ve Beklentiler-", *Ekev Akademi Dergisi* 82 (22 Haziran 2020), 383-412; Kübranur Demirel Çiftçi - Mustafa Fatih Ay, "Hafızlık Kur'an Kurslarında Terk: Bir Durum Çalışması", *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/2 (31 Aralık 2024), 489-517; Adem Güneş, "Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal ve Özgüven Gelişimlerine Etkisi -Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Yapan İHO Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma-", *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (30 Haziran 2020),263-286; Ramazan Gürel - Elif Mete, "Öğrenci Görüşlerinden Hareketle Proje İmam Hatip Ortaokulları ve Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı Kur'an Kurslarındaki Hafızlık Eğitimi Süreçlerinin Karşılaştırılması (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)", *Van İlahiyat Dergisi* 10/17 (31 Aralık 2022), 19-47; Gün vd., "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyük Ağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri"; Zeynep Bakaç - Mustafa Ulu, "Hafızlık Eğitiminin Bireyin Duygu Durumuna Etkisi", *Erciyes Akademi* 37/4 (31 Aralık 2023), 1703-1724; Uğur - Osmanoğlu, "Paydaşlarına Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi,903-956.

Hafızlık

Kur'an-ı Kerim'in tamamının ezberlenmesini merkezine alan hafızlık süreci, nihai hedefi itibarıyla salt bilişsel öğrenme ve mekanik bir ezberleme faaliyet değildir. Hafızlık, sadece mushafı korumanın veya dini bir vecibenin (farz-ı kifaye) gereği olarak görülmekten ziyade, çok boyutlu eğitsel, sosyal ve kültürel bir olgudur. Toplumsal perspektiften bakıldığında ise, özellikle muhafazakâr çevrede hafız olmak, bireye sosyal statü, saygınlık ve prestij kazandıran, onu toplumun önemli bireyleri arasına dahil edebilecek bir kimliktir. Bunun yanında İslam dininin bireyde bulunmasını vaz ettiği adab-ı muaşeret, tevazu, saygı ve sorumluluk gibi ahlaki değer ve erdemlerin kazanıldığı bir "ahlak eğitimi" sürecidir. Dolayısıyla hafızlık, bireysel dindarlık, zihinsel eğitim, ahlaki tekâmül ve sosyal statü kazanımının iç içe geçtiği bir kurumdur. Uzun, meşakkatli ve yoğun duygusal iniş çıkışları barındıran bu yolculukta, hafızlık eğitimi veren kurumlar, basit birer "ezber mekânı" olmaktan çok daha öteye geçmektedir. Bu kurumlar, hafızların zihin ve gönül dünyalarında silinmez izler bırakan, aidiyet, dayanışma, hüzün ve sevinç gibi ortak duygusal deneyimler etrafında güçlü sosyal bağlar kurduran, bir nevi "ikinci evleri" halini almaktadır.

Hafızlık eğitiminin mahiyetini anlamak için, bu sürecin birinci dereceden özneleri olan öğrencilerin ve mezunların düşüncelerine başvurmak yararlı olacaktır. Bir kurumun en kritik paydaşlarını oluşturan öğrencilerin zihinlerinde, *kuruma (Büyük Ağa Medresesi) ve hafızlık kavramına dair nasıl bir anlam haritası, nasıl bir algısal temsil oluşmuştur?* Bu sorunun cevabı, hafızlık eğitiminin sosyo-psikolojik, duygusal ve kimlik inşasına dair boyutlarını değerlendirmek adına önemli veriler sunabilir. Bu bağlamda, metaforlar, güçlü bir araştırma aracı olarak devreye girebilmektedir. Lakoff ve Johnson'ın (2003) da vurguladığı üzere metaforlar, bireylerin soyut, karmaşık ve derin tecrübeleri somut ve bildik kavramlarla anlamlandırmak için kullandıkları temel düzeyde bilişsel isimlendirmelerdir. Bir olguya dair resmi veya yüzeysel tanımların ötesine geçerek, bireyin o olguyla kurduğu kişisel, duygusal ve çoğu zaman bilinçdışı bağlantıları açığa çıkarırlar. Metaforik ifadeler, bireyin iç dünyasına açılan bir pencere, onun tecrübesini şekillendiren zihinsel modellerin dışavurumudur.[25]

[25] George Lakoff - Mark Johnson, *Metaphors We Live by: With a New Afterword* (Chicago: Univ. of Chicago Press, 2011),11-12; Okan Küçük, *Çağdaş Metafor Teorisi: George Lakoff*

Metaforik algı çalışmalarına genel olarak çeşitli eğitim araştırmalarında çokça rastlamak mümkündür. Yine din eğitimini araştırmalarında da metaforlar üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin din,[26] değer,[27] din öğretimi,[28] Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders ve din dersi öğretmeni,[29] DKAB ders kitabı,[30] din görevlisi, Diyanet İşleri Başkanlığı, müftü[31] yüksek din öğretimi[32] vb. başka kavramlarına yönelik metaforik algıyı ortaya koymak amacıyla çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ancak hafızlık gibi köklü bir müesseseye ve bu müesseseye uzun yıllar hizmet etmiş ve etmeye de devam eden Büyük Ağa medresesine dair herhangi bir algı çalışması yapılmamıştır. Bu bağlamda, bu kurumların mezunlarının zihninde bıraktığı izleri, onların kurumu nasıl temsil ettiğini metaforlar aracılığıyla deşifre etmek, sadece

ve Mark Johnson (Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016), 13-20.

26 Nusrettin Yılmaz, "Öğretmen Adaylarının Din Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforların İncelenmesi", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 20 (31 Aralık 2025), 163-205; Ramazan Yıldırım - Ahmet Ali Gazel, "Ortaokul Öğrencilerinin Din Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi", *Kuramsal Eğitimbilim* 11/1 (29 Ocak 2018), 30-57.

27 Ensar Aydın - Süleyman Erkam Sulak, "Sınıf Öğretmeni Adaylarının 'Değer' Kavramına Yönelik Metafor Algıları (Metaphor Perception of Prospective Primary School Teachers for 'Value' Concept)", *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4/2 (30 Kasım 2015), 482; Aykar Tekin Bozkurt, "Öğretmen Adaylarının Değer Kavramına İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 33/3 (26 Eylül 2023), 1131-1141.

28 Fatih Çakmak, "Din Öğretimi Alan Öğretmenlerinin Sınıf ve Sınıf Yönetimi Algılarının Metaforlar Üzerinden İncelenmesi", *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 52 (31 Aralık 2021), 185-214.

29 Halil Taş, "İlkokul Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenine İlişkin Metaforları", *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 23/1 (15 Haziran 2019), 29-51.

30 Recep Uçar - Neslihan Dağ, "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Metafor Kullanımı Açısından İncelenmesi", *Akif 54/2*, (30 Aralık 2024), 2.

31 Mücahit Arpacı, "Din Görevlilerinin, 'Din Görevlisi', 'Diyanet İşleri Başkanlığı' ve 'Müftü' Kavramlarına Yönelik Görüşlerinin Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi (Şanlıurfa Örneği)", *EKEV Akademi Dergisi* 59 (20 Mayıs 2014), 31-44.

32 Fatma Çapcıoğlu - İhsan Çapcıoğlu, "'Ankara İlahiyat'a İlişkin Metaforik Algılar", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 63/2 (30 Kasım 2022), 821-866; Semra Çinemre, "İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin İlahiyat Fakültesi Programına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi", *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 52 (31 Aralık 2019), 265-286.

kurum içi dinamikleri, güç ilişkilerini ve duygusal atmosferi anlamak için değil, aynı zamanda Türkiye'deki din eğitiminin bu özel ve geleneksel alanına dair teorik çerçevemizi zenginleştirmek ve derinleştirmek açısından da büyük değer taşımaktadır.

Söz konusu amaçlardan hareketle, hafızların mezun oldukları kurumu ve hafızlık müessesini nasıl algıladıkları ortaya koyarak ve alana katkı sağlayarak literatürdeki doldurmaya yönelik bir adım olarak tasarlanmıştır. Çalışma, Türkiye'nin köklü din eğitimi kurumlarından biri olan Büyük Ağa medresesi (Kur'an Kursu) ve hafızlık müessesi üzerine odaklanmaktadır. Temel amacı, bu kurumun mezunlarının ve mezun olamayanların ancak kurumda en az yıl kalan öğrencilerin algısal ve temsili kimliğini, metaforik bir analiz yöntemiyle ortaya çıkarmak ve anlamlandırmaktır. Araştırmanın merkezinde yer alan temel problem şudur: "Büyük Ağa Kur'an Kursu mezunlarının, kuruma ve 'hafızlık' kavramına ilişkin metaforik algıları nelerdir ve bu algılar, kurumun işlevsel, duygusal ve sembolik kimliği hakkında ne tür çıkarımlara olanak sağlamaktadır?" Bu bağlamda araştırmanın temel problem cümlesi: *"Büyük Ağa medresesi'nde (Kur'an Kursu) hafızlık yapmış, hafızlığını bitirmiş veya bitirememiş bireylerin Büyük Ağa medresesi'ne ve hafızlık kurumuna yönelik metaforik algıları nasıldır?"*

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma paradigmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı, bir olguyu (Büyük Ağa Medresesi ve hafızlık) tecrübe edenler tarafından nasıl anlamlandırıldığını derinlemesine anlamak olduğundan, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgu bilim, katılımcıların bir olguya yükledikleri anlamları ve bu anlamların ortak özelliklerini betimlemeye odaklanmaktadır.[33] Bu çalışmada da paydaşların kurum ve hafızlığa ilişkin algılarını belirlemek için metaforlardan yararlanılmış, içerik analizi ile de bu algıları anlaşılır kılacak tema ve ilgili kategorilere ulaşılmıştır.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Büyük Ağa Medresesi ile doğrudan ilişkisi bulunmuş kurumda öğrenci olmuş, hafızlık yapmış, mezun

[33] Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yay., 2021), 66-68.

olmuş/olamamış bireyler arasından amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 152 katılımcı oluşturmaktadır. Amaçlı örnek seçimi bağlamında hafızlığını bitirmiş veya bitirmemiş olsun -hafızlığı bitirmemiş olanların metaforik algıları ne yönde ayrıştığını belirlemek için-, kursta en az bir yıl kalıp eğitim alan bireyler araştırmaya dahil edilmiştir. Burada en az bir yıl kalıp kurum kültürünü ve aidiyeti konularında belli bir farkındalığı olan bireylerin araştırmaya dahil olması amaçlanmıştır. 4 katılımcının cevabı metafor ve benzetme yönü eksik olması nedeniyle geçersiz sayılmış, mevcut durumda araştırmaya 148 katılım sağlamıştır. Katılımcıların yaş aralığı 12 (halen öğrenci) ile 61 arasında değişmekte olup, mezuniyet/kurumla tanışma yılları 1979 ile 2025 yılları arasına yayılmaktadır. Bu çeşitlilik, kurum algısının tarihsel sürekliliği ve değişimi hakkında zengin veri sağlamıştır. Katılımcıların 128'i (%86,5) hafızlığını tamamlamış, 20'si (%13.5) ise çeşitli nedenlerle tamamlayamamış kişilerden oluşmaktadır. Özellikle hafızlığını bitiremeyen ikinci grubun araştırmaya dahil olması, çalışmada eleştirel bakış açışlarını daha görünür kılmıştır. Tek boyutlu (taraflı) bir değerlendirmeden ziyade çeşitli düşünceleri yansıtması bakımından önem arz etmektedir.

Durum	Mezuniyet Yıl	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hafızlığım Tamamlamış	1979 (1), 1981 (1), 1983 (2), 1984 (2), 1986 (2) 1988 (3), 1990 (4), 1992 (5), 1994 (6), 1995 (6), 1996 (7), 1997 (7), 1998 (6), 2001 (5), 2005 (6), 2006 (6), 2008 (7), 2009 (7), 2012 (8), 2013 (9), 2014 (10), 2020 (12), 2023 (14), 2024 (15) 2025 (1)	**128**	**86.5%**
Hafızlığım Tamamlamamış	"Tamamlamadım" (2), "Bitiremedim" (8), "Yarıda bırakmak zorunda kaldım"(6), "Hafız değilim"(3), "Hiç Başlayamadım" (1)	**20**	**13.5%**
TOPLAM	**100%**	**100%**	**100%**

Tablo-1: Katılımcı Demografisi: Mezuniyet Yılı ve Hafızlık Durumu

1.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırma, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 20/10/2025 tarihli 46 sayılı etik izni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan "Büyük Ağa Medresesi ve Hafızlık

Metafor Algı Formu" kullanılmıştır. Formda katılımcılardan mezuniyet tarihi ve hafızlığı tamamlama durumuyla ilgili 2 demografik sorunun ardından araştırmanın temelini oluşturan 2 cümleyi tamamlamaları istenmiştir: "Büyük Ağa Medresesi …… gibidir. Çünkü ……" ve "Hafızlık …… gibidir. Çünkü ……". "Gibi" ifadesi metaforik ilişkiyi kurmak, "çünkü" ifadesi ise bu benzetmenin mantıksal gerekçesini ortaya koymak için kullanılmıştır.[34] Formlar, gönüllülük esasına dayalı olarak, yüz yüze veya çevrimiçi platformlar aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmış ve doldurulmaları sağlanmıştır. Toplanan 152 katılımcının metafor ve benzetme boyutu olan 148 cevabı geçerli kabul edilerek analize dâhil edilmiştir.

1.4. Verilerin Analizi

Araştırma için elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz süreci şu aşamalardan oluşmuştur.



Şekil-1: Verilerin Analiz Süreci

[34] Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 203-207.

Kodlama ve Ayıklama: Tüm formlar incelenerek metafor niteliği taşıyan ifadeler belirlenmiş, geçersiz (metaforik olmayan veya gerekçesiz) yanıtlar elenmiştir. Geçerli metaforlar listelenmiştir.

Kod ve Kategori Geliştirme: Metaforlar ve gerekçeleri dikkatle incelenerek, ortak anlamları yansıtan "kodlar" (örneğin; aidiyet, korunma, üretkenlik) belirlenmiştir. Bu kodlar temel alınarak, anlamsal bütünlük gösteren metaforlar kavramsal kategoriler altında toplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik: Geliştirilen kategori sisteminin ve kodlamanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, ham veriler ve oluşturulan kategori listesi din eğitimi alanında çalışan iki uzman araştırmacıya sunulmuştur. Benzer anlamdaki metaforlar bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuş, bu kodlar anlamsal bağlamlarına göre kategoriler altında toplanmış ve nihayetinde bu kategoriler ana temalar etrafında yapılandırılarak bulgular sunulmuştur. Analizin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, kodlama ve kategorileştirme süreci, alanında uzman iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiş ve uzlaşılan noktalar nihai analize dâhil edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda kategorilerde nihai düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, kategorilerin iç homojenlik ve dış heterojenlik kriterlerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Analizin inanırlığını artırmak için bulgular bölümünde katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Verilerin Sunumu: Metaforlar ve kategoriler, frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile tablolar halinde sunulmuş, her bir kategori kapsamlı yorumlar ve katılımcı alıntıları ile desteklenerek açıklanmıştır.

2. Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda, "Büyük Ağa Medresesine ve "Hafızlık" kavramına ilişkin iki temel başlık ve bu başlıklar altında toplam 12 kategorik yapı ortaya çıkmıştır.

2.1. Büyük Ağa Kur'an Kursu Algısı

Hafızlık eğitimi, genellikle öğrencinin kursta yatılı kalarak yaptırılmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, ortalama 2-3 yılını hafızlık kurslarında geçirmektedir. Bu yönüyle kurslar öğrencilerin bir nevi evi haline dönüşmektedir. Dolayısıyla katılımcılar, kuruma dair özgün ve kalıcı deneyimlere sahiptir. Söz konusu deneyim ve yaşanmışlıkları çeşitli metaforlar ile dile getirmiştir. Aşağıda, her bir kategoriye ait metaforlar,

bu metaforların kaç kez tekrarlandığını gösteren frekans (f) değerleri ve 148 geçerli cevap üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

2.1.1. Kategori: Aile ve Yuva Sıcaklığı (f = 47, %31,8)

Öğrenciler, kurumun salt bir eğitim kurumundan ziyade duygusal bir bağ, güven ve sıcaklık mekânı olarak algıladıkları görülmektedir. Bu durumu gösteren kodlar, kodları oluşturan metaforik algıya örnek ifadeler verilmiştir.

Kod	Metafor Örnekleri	f
Ev / Yuva	• "Büyük Ağa Medresesi bir yuva gibidir. Çünkü orada kendimi güvende, korunmuş ve ait hissettim; tıpkı bir kuş yavrusunun sıcak yuvasında hissettiği gibi." **(K23, 2006)** • "Büyük Ağa Medresesi bir sığınak ev gibidir. Çünkü dış dünyanın karmaşasından ve yalnızlığından uzakta, huzur bulduğum, kendim olabildiğim tek yerdi." **(K142, 1998)** • "Büyük Ağa Medresesi ikinci evim gibidir. Çünkü orada ailemden farksız bir şefkat gördüm, paylaştığım anılar ve kurduğum bağlar, benim için gerçek bir aile yuvasının duygularını yaşattı." **(K71, 2013)**	**23**
Aile / Aile Ocağı	• "Büyük Ağa sağlam temelli bir aile yuvası gibidir. Çünkü kurduğu güven, bağlılık ve karşılıksız desteğiyle, dağılan parçaları bir arada tutan bir 'aile' ruhu oluşturmuştu." **(K104, 1994)** • "Medrese bir aile ocağı gibidir. Çünkü hocalarımız şefkatli birer anne-baba, arkadaşlarımız ise candan kardeşlerimizdi; bu ortamda sevgi ve saygıyla büyüdük." **(K5, 2001)** • " Kurs geniş bir aile sofrası gibidir. Çünkü orada sadece bilgi değil, sevgi, dayanışma ve ortak hayaller paylaşılırdı; herkes birbirinin halinden anlardı." **(K89, 2020)**	**15**
Ana / Ana Ocağı	• "O, şefkatli bir ana gibidir. Çünkü en zor anlarımızda bize sabrı, en yalnız hissettiğimizde sıcaklığı ve hep doğru yolu göstermeyi öğretti." **(K62, 2009)** • "Büyük Ağa Medresesi bir ana ocağı gibidir. Çünkü tıpkı bir annenin evladını kucaklayıp beslemesi gibi, o da bizi ilimle, şefkatle ve maneviyatla besleyip büyüttü." **(K37, 2016)** • "Bana göre hiç sönmeyen bir ana ocağı gibidir. Çünkü yıllar geçse de dönen her mezun, orada aynı sıcaklığı, aynı kabulü ve aynı 'eve hoş geldin' duygusunu bulur." **(K118, 2024)**	**9**
Toplam		**47**

Tablo-2: Aile ve Yuva Sıcaklığı Kod ve Metafor Örnekleri

Katılımcıların ürettikleri metaforlar ile Aile ve Yuva Sıcaklığı vb, kodlar çerçevesinde en güçlü ve en yaygın algıdır. Katılımcıların neredeyse üçte biri (%29) kurumu bir "ev" veya "aile" olarak nitelendirmiştir. Bu metaforlar, kurumun; aidiyet, şefkat, korunma ve samimiyet gibi bir aileden beklenen tüm özellikleri barındırdığını göstermektedir. Hocaların "baba/babacan" rolü, öğrenciler arasındaki "kardeşlik" bağı ve kuralların bir aile disiplini içinde sunulması bu algıyı pekiştirmektedir. Bu, kurumun hafızlık eğitiminin yanı sıra öğrencilerin kuruma, hocalara ve öğrenci arkadaşlarına yönelik güçlü duygusal ve sosyal bağ, iletişim ve etkileşim olduğunu da göstermektedir.

2.1.2. Kategori: Bilgi Üretim ve Kaynak Merkezi (f = 32, %21,6)

Medrese ana-baba ocağı gibi bir yuva olarak görülmüş olsa da esasen bir eğitim merkezidir. Katılımcıların önemli bir kısmı (f = 32) Büyük Ağa medresesini sistematik ve verimli bir şekilde "hafız" yetiştiren, "bilgiyi" üreten ve "manevi değer" kazandıran bir kaynak olarak algılamaktadır. Bu algıyı gösteren kodlar, kodları oluşturan metaforik algıya örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Kod	Metafor Örnekleri	f
Fabrika	• "Büyük Ağa Medresesi bir hafızlık fabrikası gibidir. Çünkü disiplinli bir düzen içinde, sistematik olarak hafızlar yetiştirir; tıpkı bir fabrikanın hammaddeyi işleyip değerli bir ürüne dönüştürmesi gibi." (**K12, 1997)** • "Fabrika gibidir. Çünkü burada zaman, emek ve sabırla işlenen her öğrenci, topluma faydalı bir 'hafız' olarak üretilir." **(K91, 2012)** • "Büyük Ağa, hafız fabrikası gibidir. Çünkü her yıl onlarca genç buraya gelir, yoğun bir süreçten geçer ve Kur'an-ı kalbine nakşeden bir hafız olarak mezun olur." **(K45, 2005**)	**12**
Bahçe / Ağaç	• "Meyve veren bir ağaç gibidir. Çünkü burada harcanan her emek, ileride hem bireye hem de topluma faydaya dönüşür." **(K123, 2023)** • "Medrese, bir meyve bahçesi gibidir. Çünkü her öğrenci bir fidan gibi özenle yetiştirilir, ilim ve irfanla beslenir ve zamanla topluma meyve veren bir ağaç haline gelir." **(K28, 1995)**	**9**

	• "O, bereketli bir ağaç gibidir. Çünkü kökleri tarihe uzanan bu kurum, her dönem yeni filizler verir ve manevi meyveleriyle etrafını beslemeye devam eder." **(K76, 1988)** • "Bahar bahçesi gibidir. Çünkü burada her insan yeniden can bulur, çiçek açar." **(K67, 2014)** •	
Pınar / Kaynak	• "Büyük Ağa Medresesi membaı bir pınar gibidir. Çünkü buradan akan ilim, irfan ve maneviyat hem öğrencileri hem de çevresini tazeleyip diriltir." **(K34, 2000)** • "Tükenmez bir su kaynağı gibidir. Çünkü yüzyıllardır aynı coşkuyla ilim akıtır." **(K102, 1986)**	**6**
Arı	• "Kurs, bal yapan bir arıya benzer. Çünkü öğrencilerini çeşitli çiçeklerden besler, onları yoğun bir emekle işler." **(K140, 2001)** • "Arı gibidir. Çünkü her yıl yeni nesiller yetiştirerek hafızlığın çoğalmasını sağlar." **(K55, 1999**)	**3**
Bereket	• "Büyük Ağa Medresesi bir berekettir. Çünkü burada geçirilen her an, alınan her nefes, kişiye hem dünyada hem de ahirette bize geri döner." (**K29, 2010)** • "İlahi bir bereket gibidir. Çünkü sınırlı imkanlarla sınırsız hayırlara vesile olur." **(K78, 2020)**	**3**
Toplam		**32**

Tablo-3: Üretim ve Kaynak Merkezi Kod ve Metafor Örnekleri

Büyük Ağa medresesinin öğrencileri tarafında bir "fabrikaya" benzetilmesi kurumun disiplinli, planlı ve seri üretim yapan yapısını vurgular. Buna karşılık "bahçe", "pınar" ve "arı" metaforları ise üretimi daha çok organik, bereketli ve doğal bir öğrenme süreç olarak tasvir edilmiştir. Her iki grupta ifade edilen algılar da kurumun en önemli öğesinin başında gelen öğrencilerin kurumun verimliliğine ve sürekliliğine olan güçlü bir inanca sahip olduğunu göstermektedir.

2.1.3. Kategori: Gelişim ve Olgunlaşma Mekânı (f = 22, %14,9)

Türkiye'de hafızlık eğitimi, genel olarak 11-15 yaş aralığında yaptırılmaktadır. Bu yaş aralıkları ise bireyin kişiliğinin, kimliğinin şekillendirildiği dönemdir. Bu dönemde Büyük Ağa Medresesinde bulunup hafızlık yapan katılımcılar tarafından kişisel gelişim ve karakter inşası için bir mekân, kurs veya kurum olarak görülmekte olduğu

değerlendirilmektedir. Bu algıyı gösteren kodlar, kodları oluşturan metaforik algıya örnek ifadeler verilmiştir.

Kod	**Metafor Örnekleri**	**f**
Hayat Mektebi / Fakültesi	• "Büyük Ağa bir hayat fakültesi gibidir. Çünkü orada sadece dini ilimler değil, sabretmeyi, dayanışmayı, sorumluluk almayı ve insan olmanın inceliklerini öğrendik." **(K4, 2005)** • "Kurs gerçek bir hayat mektebidir. Çünkü kitaplardan öğrenilemeyecek zorluklarla yüzleşmeyi, bu zorlukların içinden çıkmayı ve hayata dair derin dersler almayı sağladı." **(K1, 2017)** • "Büyük Ağa Medresesi pratik hayatın laboratuvarı gibidir. Çünkü teorik bilginin ötesinde, insan ilişkilerini, liderliği, mücadeleyi ve kendini bilmeyi deneyimleyerek öğretir. (**K7, 2013)**	**7**
Kışla	• "Kışla gibidir – çünkü orası insanı olgunlaştırır." **(K10, 1993)** • "O, bir kışla gibidir. Çünkü disiplini, düzeni, erken kalkmayı ve kurallara uymayı öğreterek, hayata karşı daha güçlü ve metanetli durmamızı sağladı." (**K13, 2008)** • "Bana göre Büyük Ağa, bir nevi manevi kışladır. Çünkü bizleri zorlu bir eğitim sürecinden geçirerek, nefsimizle ve zorluklarla savaşmayı öğreten bir 'askeri' disiplinle yetiştirdi." **(K21, 2019)** • "Medresesi dayanıklılık kışlası gibidir. Çünkü fiziksel ve zihinsel yorgunluğa rağmen görevini (hafızlığı) tamamlama azmini aşılayarak, bizi hayatın zorluklarına hazırladı. **(K16, 2021)**	**6**
Okul / Eğitim Yuvası	•"Büyük Ağa Medresesi temel bir eğitim yuvası gibidir. Çünkü orada sadece Kur'an harflerini ve sureleri değil, doğruyu-yanlışı, adabı ve ilkeleri de öğrenerek hayata hazırlandık." (**K19, 2000)** •"Benim için bir okuldan çok daha fazlasıdır. Çünkü bilginin yanı sıra sabrın, saygının ve birlikte yaşamanın derslerinin verildiği kapsamlı bir eğitim ocağıdır." (**K127, 2011)** •"Kurs sıradan bir okul değil, bir karakter eğitim yuvasıdır. Çünkü akademik bilginin ötesinde, dürüstlük, sorumluluk ve aidiyet gibi değerleri de öğreten bir kurumdur" (**K24, 1996)**	**5**
Değirmen[35]	• "Büyük ağa değirmendir, çünkü bizi pişirdi." **(K30, 1989)**	**4**
Toplam		**22**

[35] Araştırmada *değirmen* metaforu hem olumlu hem de olumsuz anlamında kullanılmıştır.

Tablo-4: Gelişim ve Olgunlaşma Mekânı Kod ve Metafor Örnekleri

Araştırmada öne çıkan hafızlık sürecine dair "kışla" ve "değirmen" gibi sözlü kodlar ve zorlu süreçleri çağrıştıran metaforlar, hafızlık eğitiminin yorucu bir süreç olduğuna vurgu yapılmaktadır. Ancak bu zorluğun nihai hedefi "olgunlaştırmak" ve "nitelikli insan yetiştirmek"tir. "Hayat mektebi" ise kurumun sadece dini ilimlerde değil, bunun yanında öğrenciyi hayata hazırlayan bir işleve sahip olduğu algısını yansıtmaktadır.

2.1.4. Kategori: Aydınlanma ve Rehberlik Kaynağı (f = 21, %14,2)

Ülkemizde Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an Kursuların en önemli amaçlarından birisi de öğrencilerini dinî konularında aydınlatmak ve onların ilerleyen hayatlarında dinî, ahlakî konularda rehberlik edecek beceriler kazandırmaktır. Bu noktada Büyük Ağa medresesi, fiziksel, zihinsel ve manevi anlamda bir aydınlanma merkezi olarak görülmesi de önemli bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu algıyı gösteren kodlar, kodları oluşturan metaforik algıya örnek ifadeler verilmiştir.

Kod	Metafor Örnekleri	f
Işık Kaynağı (Güneş, Ay, Kandil)	• "Bana göre medrese güneş gibidir. Çünkü hayatımın karanlık anlarında yolumu aydınlatan bir kaynak oldu." **(K8, 2003)** • "Ay gibidir, çünkü karanlık gecelerde önünü aydınlatır, sana yol gösterir ve yalnız bırakmaz." **(K96, 1999)** • "O, sönmeyen bir kandil gibidir. Çünkü asırlardır etrafına ilim ve maneviyat ışığı saçıyor." **(K41, 2015)**	**13**
İlaç / Şifa	• "Büyük Ağa Medresesi bir ilaç gibidir. Çünkü yorgunluk ve hastalığa karşı en etkili şifayı burada buldum." **(K135, 2018)** • "Manevi bir şifahane gibidir. Çünkü yaralı kalpler bence burada tedavi olur." **(K60, 2021)** • "Ruhun ilacıdır. Çünkü Kur'an'la hemhal olmak, insanın iç dünyasındaki acıyı onarıyor." **(K17, 2007)**	**8**
Toplam		**21**

Tablo-5: Aydınlanma ve Rehberlik Kaynağı Kod ve Metafor Örnekleri

Büyük Ağa medresesinin bir aydınlanma ve rehberlik kaynağı olduğu bağlamda öne çıkan metaforlar, kurumun fonksiyonunun salt bilgi aktarımının ötesine geçtiğini göstermektedir. Kurum, "hastalıkları

iyileştiren" bir şifa kaynağı ve "karanlığı aydınlatan" bir rehber olarak tasvir edilmesi bunun bir göstergesidir. Söz konusu metaforlar düşünüldüğünde, medresede eğitim alan katılımcıların hayatında yarattığı dönüştürücü ve iyileştirici bir etki oluşturduğu görülmektedir.

2.1.5. Kategori: Köklü ve Kalıcı Kurum (f = 15,%10,1)

Büyük Ağa Medresesi ya da diğer adıyla Kapı Ağa Medresesi, Osmanlı devletinin sekizinci padişahı Sultan II. Bayezid'in Kapı Ağası (Haznedar) Hüseyin Ağa tarafından 1488 yılında yaptırılmıştır. Medrese o günden bugüne bazı kesintilere rağmen ayakta kalmış, günümüzde eğitim ve öğretime devam ederek hafız yetiştirmektedir. Bu köklü tarih, katılımcıların algılarına da yansımış, kurumun tarihsel derinliği, sağlamlığı ve kalıcılığı ön plana çıkarılmıştır. Bu algıyı gösteren kodlar, kodları oluşturan metaforik algıya örnek ifadeler verilmiştir.

Kod	**Metafor Örnekleri**	**f**
Çınar	• "Medrese sanki bir çınar gibidir. Çünkü kökleri derinlere uzanır, dalları geniştir ve gölgesi altında nice nesiller yetişir..." **(K121, 1992)** • "Köklü bir çınar gibidir. Çünkü çok zamandır ayaktadır..." **(K3, 1992)**	**6**
Zeytin Ağacı	• "Yılın 365 gününde hep yeşil kalan zeytin ağacı gibidir. Çünkü her mevsim, canlılığını korur, etrafına hayat verir." (**K49, 2004)**	**4**
Medrese	• "Osmanlı döneminden esintileri hâlâ canlı… Medrese gibidir. Çünkü sadece bir bina değil, bir geleneğin, bir medeniyet duruşunun ta kendisidir." **(K22, 1986)**	**3**
Kur'an Sancağı	• "Kur'an sancağı gibidir. Çünkü burada İslam'ın bayrağı dalgalanır, hakikat nesilden nesile bu sancakla taşınır." **(K64, 2010)**	**2**
Toplam		**15**

Tablo-6: Köklü ve Kalıcı Kurum Kod ve Metafor Örnekleri

Kurumsallaşmanın önemli göstergelerden birisi de köklü bir geçmiş ve geleneğe sahip olmasıdır. Büyük Ağa medresesi, köklü bir kurum algısını oluşturmuş gözükmektedir. Araştırmaya katılan katılımcılar, zihinlerinde kurumu geçici bir oluşum olarak değil, köklü bir çınar veya her daim yeşil kalan bir zeytin ağacı gibi kalıcı ve güvenilir bir müessese olarak konumlandırdıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında "medrese" ve

"sancak" metaforları ise kurumu bir geleneğin ve belli değerlerin taşıyıcısı olarak değerlendirildiğini düşünülmektedir. Özellikle, Osmanlı devletiyle özdeşleşen çınar ağacına benzetilmesi kurumun hem bir Osmanlı bakiyesi olduğu hem de onun gibi uzun ömürlü olduğuna da işaret edilmektedir.

2.1.6. Kategori: Eleştirel ve Olumsuz Algı (f = 8, %5,4)

Medreseye yönelik birçok olumlu algıyı işaret eden metaforlara rağmen kuruma yönelik olumsuz deneyimlerin ve eleştirilerin az da olsa cevaplara yansıdığı görülmüştür. 8 katılımcı bu çerçevede cevaplar vermiştir. Bu algıyı gösteren kodlar, kodları oluşturan metaforik algıya örnek ifadeler verilmiştir.

Kod	Metafor Örnekleri	f
Kötü Kamp	• "Büyük Ağa Medresesi bazen kötü bir kamp gibidir. Çünkü fiziki şartlar zorlayıcı, kurallar katı ve özgürlük alanı oldukça sınırlıydı." **(K84, 2009)**	2
Eksik Ağaç	• "Olmamış meyve gibidir. Çünkü temel hafızlık eğitimi verilirken, Arapça, hitabet gibi destekleyici dersler yetersiz kaldı." **(K131, 2017)**	2
Değirmen (Olumsuz)	• "Hayatının başlangıcındaki masum zekâları öğüten bir değirmen gibidir. Çünkü yoğun ezber baskısı, çocukların yaratıcılığını ve farklı yeteneklerini köreltebiliyor." **(K19, 2011)** • "Bana göre burası bir değirmen gibidir. Çünkü öğütür." **(K33, 2002)**	2
Ayna (Nötr/Olumsuz)	• "Bana göre bir ayna gibidir. Kimine kendini güzel kimine de çirkin gösterir. Kurumdan alacağın şey, senin ona yaklaşımına ve beklentine göre değişir." **(K72, 2022)**	2
Toplam		8

Tablo-7: Eleştirel ve Olumsuz Algıya Dair Kod ve Metafor Örnekleri

Medreseye yönelik eleştiriler önemli gelişim noktalarına işaret ettiği düşünülmektedir: "Kötü Kamp" ve "Öğüten Değirmen" fiziki şartlar, disiplin yöntemleri ve kurs öğreticilerinin pedagojik yaklaşımlarına yönelik eleştiriler içermektedir. "Eksik Ağaç", gibi bir metaforla hafızlık eğitiminin *Arapça, musiki, hitabet gibi destekleyici derslerin* eksikliği veya yetersiz olduğu ve mezunları hayata tam hazırlamadığı eleştirisidir. "Ayna" metaforu ise, kurum deneyiminin kişiden kişiye değiştiğini,

herkesin buradan kendi özelliklerine göre farklı bir deneyimle ayrıldığını gösteren nötr/olumsuz bir çerçevedir. Olumsuz eleştirilerin çoğunluğu hafızlığını tamamlayamayan katılımcılardan geldiği de dikkate değerdir.

2.2. Hafızlık Algısı

Araştırmanın ikinci boyutunu katılımcıların "hafızlık" algısı oluşturmaktadır. Bu başlıkta Büyük Ağa Kur'an kursunda hafızlık yapan öğrencilerin hangi metaforlar ile "hafızlığı" algıladıkları ele alınacaktır. Bu bağlamda hafızlık eyleminin ve hafız olma / hafızlık statüsünün bireysel ve toplumsal boyutlarına ilişkin algıları verilmiştir.

2.2.1. Kategori: Kıymetli ve Nadir Bir Nimet (Toplam f = 39, %26,4)

Hafızlık, Allah'ın bazı kişilere özel olarak bahşettiği, dünyevî ve uhrevî değeri çok yüksek, nadir ve eşsiz bir emanet olarak görülmüş, katılımcılardan bazıları bu çerçevede metaforlar üretmiştir. İlahi lütuf, eşsizlik, ayrıcalık ve yüksek değer bu kategoride öne çıkan metaforlardan bazılarıdır. Bu algıyı gösteren kodlar, kodları oluşturan metaforik algıya örnek ifadeler verilmiştir.

Kod	Metafor Örnekleri	f
Nimet	• ""Hafızlık büyük bir nimettir. Çünkü Allah'ın seçtiği kullarına bahşettiği bir şeydir." **(K138, 2013)**	12
Altın	• "Hafızlık altın gibidir. Çünkü değeri her koşulda anlaşılır, hem maddi hem manevi bir zenginlik kazandırır." **(K54, 2016)**	10
Ayrıcalık	• "Bence hafızlık bir ayrıcalıktır, nasip işidir, herkese nasip olmaz. İnsana toplum içinde saygınlık verir." **(K26, 2008)**	8
Bulunmaz Hint Kumaşı	• "Bulunmaz Hint kumaşı gibidir. Çünkü herkesin harcı değildir, özel bir emek, sabır ve istidat gerektirir." **(K90, 2002)**	5
Lütuf	• "Hafızlık, Allah'ın bir lütfudur. Çünkü insan kendi gücüyle değil, ilahi yardımla bunu yapar." **(K127, 1998)**	3
İkram	• "İlahi bir ikramdır. Çünkü Kur'an'ı kalbinde taşıma şerefi, ancak Yüce Allah'ın bir ikramı olarak mümkün olur." **(K11, 1995)**	1
TOPLAM		39

Tablo-8: Kıymetli ve Nadir Bir Nimet Kod ve Metafor Örnekler

Hafızlığın bir "nimet" olduğu metaforu, katılımcılar tarafından en yaygın olarak ifade edilen metafordur. Benzer şekilde hafızlık eğitimi,

ilahi bir lütuf ve şükür gerektiren bir nimet olarak görülmektedir. Hafızlığın ve hafızlık müessesi, katılımcılar tarafından büyük ölçüde ilahi kaynaklı, eşsiz ve yüksek statülü bir değer olarak algılanmaktadır. Katılımcıların yaklaşık dörtte biri bu algıyı paylaşmış görünmektedir. "Altın" ve "Ayrıcalık" metaforları ise hafızlığın bir taraftan en değerli maden olan altından bile kıymetli olabileceğine işaret ederken diğer taraftan maddi değerlerle kıyaslanamayacak kadar kıymetli ve toplum içinde seçkin bir konum sağlayan bir imtiyaz olarak değerlendirildiğini göstermektedir. "Bulunmaz Hint Kumaşı" metaforu (bağlamına göre olumsuz bir anlam da ifade edebilir) ise bu değerin nadirliğini ve herkese nasip olmayan bir özellik taşıdığının altını çizmektedir. Tüm bu metaforlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde katılımcıların algısı, hafızlığın sadece bir eğitim süreci değil, aynı zamanda bireyin dini ve sosyal kimliğini şekillendiren, ona özgüven ve ayrıcalıklı bir aidiyet duygusu kazandıran manevi bir zenginlik olarak kabul edildiğine işaret etmektedir.

2.2.2. Kategori: Sürekli Emek ve Tekrar Gerektiren Süreç (Toplam f = 31, %20,9)

Hafızlık eğitimi yoğun, zor ve çaba gerektiren bir süreçtir. Ancak ezberleme sürecinde sarf edilen çaba onu korumak için de gereklidir.[36] Bu deneyimi yaşayan pek çok katılımcı farklı pek çok metaforla bu duruma dikkat çekmiştir. Bu çerçevede katılımcılar, hafızlık için tamamını ezberledikten sonra bitmeyen, sürekli ilgi ve tekrar gerektiren bir süreç ve sorumluluk şeklinde metaforlar kullanmışlardır. Sorumluluk, ilgi, tekrar, sabır ve süreklilik öne çıkan özelliklerdir. Bu algıyı gösteren kodlar, kodları oluşturan metaforik algıya örnek ifadeler verilmiştir.

Kod	Metafor Örnekleri	f
Evlat	• "Evlat gibidir. Her gün görmezsen, ilgilenmezsen gönülden düşer; tıpkı bir evladın sürekli sevgi ve ilgi beklediği gibi." **(K33, 2007)** • "Benim evladıma benziyor. İlgi istiyor" **(K111, 2007)**	9

[36] Mine Taşkın - Cemil Osmanoğlu, "Hafızlığı Muhafaza Yöntemleri: Hafızlığı Muhafaza Edenler Üzerine Nitel Bir Araştırma", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/1 (15 Mart 2024), 370-398.

	• "Bir annenin babanın evladı sanki. Çünkü hep ilgilenmek gerek." **(K88, 2007)**	
Çiçek	• "Çiçek gibidir. Çiçeği sık sık sulamak gerektiği gibi hafızlığı da sürekli tekrar ederek diri tutmak gerekir." **(K79, 2015)**	**8**
Seyahat/Yolculuk	• "Hafızlık bir yolculuktur, çünkü sabırla ve istikrarla devam ettikçe istikrara ulaşırsın. Varış noktası değil, sürecin kendisi öğreticidir." **(K47, 2012)**	**7**
Kuş	• "Hafız olmak bir avuç içindeki kuş gibidir, muhafaza etmezsen uçar gider. Sürekli bakman lazım." **(K98, 1999)**	**5**
Ağaç	• "Büyüyüp gelişmesi için sürekli emek isteyen bir ağaç gibidir. Kök salması, meyve vermesi zaman ve sabır gerektirir." **(K120, 2020)**	**2**
TOPLAM		**31**

Tablo-9: Sürekli Emek ve Tekrar Gerektiren Bir Süreç Olarak Hafızlık Kod ve Metafor Örnekler

Sürekli Emek ve Tekrar Gerektiren Bir Süreç Olarak Hafızlık kategorinde yer alan kodlar ve metaforlar, katılımcıların hafızlığı bitmeyen bir sorumluluk ve sürekli ilgilenilmesi, kaybedilmemesi gereken bir değer olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Tüm katılımcıların yaklaşık beşte biri (%20.9) bu görüşü paylaşmaktadır. "Evlat" metaforu da en yaygın ifade edilen metafor olmuştur. İnsanoğlunun en değerli varlığı evladı düşünüldüğünde bu algı, hafızlığın tıpkı bir evlat gibi sürekli ilgi, sevgi ve zaman isteyen, ihmal edilemeyecek bir emanet olduğu algısını yansıtmaktadır. Bir diğer yaygın metaforlar, "çiçek" ve "kuş" olmuştur. Bu metaforlara göre hafızlık gibi önemli bir değer, ancak düzenli bakım ve özenle korunabilir. "Seyahat/Yolculuk" metaforu ise sürecin sabır, azim ve süreklilik gerektiren uzun soluklu bir yol olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda hafızlık, Mushaf'ın tamamının ezberlenmesiyle tamamlanan bir süreçten ziyade kişinin ömür boyu taşıdığı ve canlı tutmak için sürekli emek vermesi gereken aktif ve dinamik, hayat boyu süren bir sorumluluk olarak

görülmektedir.

2.2.3. Kategori: Koruyucu ve Yol Gösterici Zırh (Toplam f = 22, %14,9)

Kur'an-ı ezberlemek, onun mesajını anlamak ve o kutsal mesajın öngördüğü bilinçle hareket etmek kişiyi bazı kötülüklerden korumaktadır. Bu durum araştırmanın bulgularında da ortaya çıkmıştır. 22 katılımcıya göre hafızlık, bireyi manevî tehlikelerden, kötülüklerden ve sapmalardan koruyan; hayat yolunda rehberlik eden aktif bir güçtür. Bu çerçevede korunma, rehberlik, kalkan, ışık ve pusula gibi özellikler ön plana çıkmış bu doğrultuda metaforlar üretilmiştir. Bu algıyı gösteren kodlar, kodları oluşturan metaforik algıya örnek ifadeler verilmiştir.

Kod	**Metafor Örnekleri**	**f**
Kalkan	• "Hafızlık manevi bir kalkan gibidir. İnsanı kötülüklerden, haram düşüncelerden korur." **(K6, 2005)** • "Hepimize bir koruyucu kalkandır. Günahlardan korunuyoruz." **(K36, 2015)**	**8**
Zırh	• "Zırhtır. İnsanı koruyan sağlam bir giysidir." (**K31, 2011)**	**7**
Işık	• "Hafızlık güneş gibi ışıktır. Hem bu dünyada hem ahirette bize aydınlık verir." **(K144, 2019)**	**5**
Rehber	• ""Bana göre hafızlık hayat yolculuğunda en güvenilir rehberdir. Kararsız kaldığın her an, içindeki ayetler sana yol gösterir." **(K85, 1996)**	**2**
TOPLAM		**22**

Tablo-10: Koruyucu ve Yol Gösterici Zırh Olarak Hafızlık Kod ve Metafor Örnekler

Hafızlık, katılımcılar tarafından güçlü bir koruyucu kalkan ve yol gösterici olarak algılanmaktadır. Ayrıca o rehber işlevi görmektedir. Katılımcıların %14,9'u bu görüşü benimsemiştir. Bu bağlamda en belirgin metafor "kalkan" olmuş, hafızlık bireyi manevi anlamda dış tehditlerden ve kötülüklerden koruyan aktif bir savunma mekanizması olarak görülmüştür. Yine benzer anlama gelen "zırh" metaforu sıklıkla ifade edilmiş, bu korumanın daha kalıcı ve kişiyi kuşatan bir nitelik olduğuna işaret etmektedir. dilmiştir. "Işık" metaforunu ise hafızlığın hem dünyevi hem de uhrevi yaşamda bireye doğru yolu gösteren aydınlatıcı ve

istikamet verici rolüyle ilişkilendirmek mümkündür. Sonuç olarak, bu kategori altında hafızlık, edilgen bir bilgi birikimi olmaktan ziyade, bireyin hayatını şekillendiren, onu sapmalardan koruyan ve doğru istikamete yönlendiren dinamik ve etkin bir manevi rehber olarak algılanmaktadır.

2.2.4. Kategori: Kimlik ve Varoluş (Toplam f = 21, %14.2)

Hafızlar, İslam toplumu içerisinde hep ayrı bir yerde tutulmuş, kendilerine saygı gösterilmiştir.[37] Hafızlığın bireye kazandırdığı bilgi, beceri ve yüklediği sorumluluklar onların kimliği haline dönüşmektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılanlar da hafızlığın bireyin benlik algısı, toplumsal kimliği ve varoluş amacıyla bütünleştiği; aidiyet, gurur ve derin bir sevda kaynağı olarak görmektedir. Bu algıyı gösteren kodlar, kodları oluşturan metaforik algıya örnek ifadeler verilmiştir.

Kod	Metafor Örnekleri	f
Kimlik	• "Hafızlık kimlik gibidir. Artık beni tanımlayan en temel özelliklerden biri 'hafız' olmaktır." **(K93, 1997)**	**7**
Varoluş Gayesi	• "Benim için bir varoluş gayesidir. Varlığımın önemli bir cüzüdür, hayatıma anlam katan en değerli amaçtır." **(K68, 2016)**	**6**
Gurur	• "Bir gurur kaynağıdır. Hem Allah katında hem de insanlar yanında güzel bir yere sahip olmamı sağlar." **(K14, 2003)**	**4**
Sevdâ/Aşk	• "Bir sevdadır hafızlık. Onu ezberleyen vazgeçilmez bir şekilde bağlanır, onsuz bir hayat düşünemez." (**K147, 2021)**	**3**
Nişane	• "Bir nişanedir. Çünkü onu gururla taşıyorum." **(K110, 2010)**	**1**
TOPLAM	•	**21**

Tablo-11: Kimlik ve Varoluş Olarak Hafızlık Kod ve Metafor Örnekler

Hafızlığın bireyin en temel kimlik bileşeni ve varoluşsal anlam kaynağı haline geldiği yönündeki güçlü algıyı birçok katılımcı dile getirmektedir. Kurs hafızlarına göre hafızlık, kişisel benliğin ayrılmaz bir parçasıdır. Hafızlığı bir "Kimlik" metaforuyla ifade edenler, bireyin kendisini tanımlarken en öncelikli referanslarından birinin hafız olmak

[37] Cebeci, "Kur'an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi", 11-12; Şahin, "Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı", 202-205.

olduğunu görülmüştür. Varoluş Gayesi metaforuyla katılımcılar daha derin bir anlama işaret ederek, hafızlığın sadece bir ezberle elde edilen bir unvandan ziyade, hayata anlam ve yön veren bir amaç olduğu inancını ortaya koymaktadır. Gurur ve Nişane metaforları, bu kimliğin toplumsal tanınırlık ve onurla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Hafızlığın bir "Sevda/Aşk" olması metaforu da sürece duygusal bir bağlılığı ifade etmektedir. Sonuç olarak, katılımcılar, hafızlığı, bireyin kimliğini şekillendiren, hatta bireye bir kimlik veren, ona aidiyet ve gurur kazandıran, hayatını anlamlandıran temel bir varoluşsal öz olarak algılamaktadır.

2.2.5. Kategori: Zihinsel ve Manevi Terbiye (Toplam f = 16, %10.8)

Hafızlık eğitimi, genel olarak aile ve ev ortamından uzakta, yatılı kurslarda yapılmaktadır. Öğrenciler, bu kurslarda hem hafızlık yapmakta hem dini ibadetlerini yerine getirmektedir. Dolayısıyla hafız adayları bütünsel bir manevi süreçte ezberlerini yapmaktadır. Bu durum katılımcıların algılarına da yansıdığı görülmektedir. Hafızlığın salt ezberden öte, zihni disipline eden, kişiyi olgunlaştıran, iç huzur veren ve bir serüven olarak deneyimlenen bir süreç olduğuna dair metaforlar üretilmiştir. Bu algıyı gösteren kodlar, kodları oluşturan metaforik algıya örnek ifadeler verilmiştir.

Kod	**Metafor Örnekleri**	**f**
Olgunluk	• "Hafızlık olgunluktur çünkü beni olgun yaptı. Sabretmeyi ve sorumluluk almayı öğretti." **(K25, 2009)**	**6**
Huzur	• "Bence olağanüstü bir huzurdur. Kur'an'la hemhal olmak, bana bir sükunet ve denge getirir." **(K122, 2012)**	**5**
Zihin Terbiyesi	• "Hafızlık zihin terbiyesi gibidir. Hafızayı güçlendirir veya zihni dağınıklıktan arındırır." **(K99, 1998)**	**3**
Serüven	• "Yorucu bir serüvendir. Çünkü kişiyi kendine ve Rabbine yaklaştıran bir keşif yolculuğudur." **(K53, 2014)**	**2**
TOPLAM		**16**

Tablo-12: Zihinsel ve Manevi Terbiye Olarak Hafızlık Kod ve Metafor Örnekler

Katılımcıların hafızlık sürecini, salt bir ezber faaliyeti olarak değil,

kapsamlı bir içsel dönüşüm ve terbiye yolu olarak deneyimlendiği araştırma bulgularına yansımıştır. Katılımcılar, bu sürecin zihinsel ve manevi boyutuna vurgu yapmış, bu çerçevede bazı metaforlar üretmiştir. "Olgunluk" metaforu bu algının merkezinde yer alarak, hafızlığın bireyi sabır, sorumluluk ve derin anlayışla olgunlaştıran bir süreç olduğu inancını yansıtmaktadır. Öne çıkan bir diğer metafor ise Huzur'dur. "Huzur" metaforu bu yolculuğun nihai olarak bireye içsel bir dinginlik ve tatmin sağladığına işaret etmektedir. "Zihin Terbiyesi" metaforu, sürecin disiplin, odaklanma ve hafıza gibi bilişsel yetenekleri geliştiren bir eğitim olduğunu ortaya koymaktadır. Son olarak "Serüven" metaforu da onun bilinmeyenle dolu bir keşif deneyimi olduğunu vurgulamaktadır. Bu perspektiften bakıldığında, hafızlık sadece metni korumak değil, aynı zamanda bireyin karakterini, zihnini ve ruhunu inşa eden kapsamlı bir terbiye okulu olarak görülmektedir.

2.2.6. Kategori: Olumsuz Algılar (Toplam f = 8, %5,4)

Yoğun ve sabır gerektiren hafızlık süreci, nihai olarak bazı olumsuz durumları da beraberinde getirmektedir. Bu durum katılımcıların algılarına olumsuz olarak yansımıştır. Hafızlık sürecine yönelik olumsuz deneyimlerini ve eleştirilerini -az da olsa- yansıtan bazı katılımcılar bulunmaktadır. Hafızlık eğitimini doğrudan ve dolaylı etkileyen fiziki şartlar, pedagojik yaklaşım ve müfredat eksiklikleri gibi gelişim noktalarına işaret eden bazı metaforlar kullanılmıştır. Bu algıyı gösteren kodlar, kodları oluşturan metaforik algıya örnek ifadeler verilmiştir.

Kod	**Metafor Örnekleri**	**f**
Ağır Yük	• "Hafızlık bazen omuzlarda taşınan ağır bir yük gibidir. Çünkü sürekli tekrar ve unutmama kaygısı yaşıyorum." **(K18, 2006)**	**1**
Hapishane	• "Görünmez bir hapishane gibidir. Çünkü genç yaşta alınan bu sorumluluk, sosyal hayatı ve kişisel özgürlüğü kısıtlayıcı bir etki yapabilir." **(K2, 2018)**	**1**
Bitmeyen Maraton	• "Hafızlık bitmeyen bir maraton gibidir. Çünkü ezber tamamlansa bile ezberi korumak için sürekli bir koşman gerekir." **(K148, 2008)**	**1**

Kayıp Çocukluk	• "Hafızlık bazen kayıp bir çocukluk gibidir. Çünkü yaşıtlarının oyun oynadığı yıllar, kurs duvarları arasında yoğun bir ezber sürecine dönüşebiliyor." **(K81, 2019)**	**1**
Diğer Olumsuz Kodlar	• "Hafızlık kayıt cihazı gibidir. Çünkü anlam derinliğinden çok, lafzın tekrarlanmasına odaklanıldığında, manevi boyut ikinci plana atılabiliyor." (**K66, 2010)** • "Kırılgandır. Uzun emeklerle inşa edilir, ancak küçük bir ihmalle yıkılabilir." **(K105, 2011)** • "Hafızlık aile zorlamasıdır. Çünkü aile baskıyla yapıldığında anlamsız bir çabadır." **(K39, 2015**)	**4**
TOPLAM		**8**

Tablo-13: Olumsuz Algılara Dair Kod ve Metafor Örnekler

Katılımcıların küçük ancak anlamlı bir bölümü, hafızlık sürecine ve bu sürecin birey üzerindeki etkilerine yönelik eleştirel ve olumsuz deneyimlerini metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktadır. Bu metaforlar, hafızlığın sadece bir nimet ve kimlik kaynağı olarak değil, aynı zamanda psikolojik, sosyal ve pedagojik açılardan zorlayıcı ve yıpratıcı bir deneyim olarak da algılanabildiğini göstermektedir. "Ağır Yük" ve "Bitmeyen Maraton" metaforları, hafızlığın ömür boyu süren bir sorumluluk ve sürekli tekrar gerektiren bir süreç olmasının, bireyde kaygı ve tükenmişlik hissi yaratabildiğine işaret etmektedir. "Hapishane" ve "Kayıp Çocukluk" metaforları ise, bu yoğun sürecin özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde yaşanmasının, sosyal gelişimi ve kişisel özgürlüğü kısıtlayıcı bir etki yaratabildiği eleştirisini taşımaktadır. "Diğer Olumsuz Kodlar" altında yer alan "kayıt cihazı", "kırılgan" ve "aile zorlaması" benzetmeleri ise, sürecin mekanik bir ezber faaliyetine dönüşmesi, manevi derinlikten uzaklaşması ve bireyin içsel motivasyon yerine dış baskıyla bu yola girdiği durumlarda anlamını yitirebildiği yönündeki kaygıları yansıtmaktadır. Bu eleştiriler, hafızlık eğitiminin olumlu ve dönüştürücü boyutlarının yanı sıra, psikolojik destek mekanizmalarının yetersizliği, sosyal yaşam dengesinin kurulamaması, ezber odaklılığın anlam boyutunu gölgelemesi ve aile baskısı gibi dışsal motivasyonların önemli sorun alanları olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Sonuç

Hafızlık, İslam kültüründe dinî ve ilmi bakımdan önemli bir

olgudur. İlk hafız Hz. Peygamberle başlayan hafızlık eğitimi geleneği kendisinden sonra devam etmiş, İslam medeniyetinin gelişmesine paralel olarak kurumsallaşmıştır. Anadolu coğrafyasında da Kur'an-ı Kerime hürmetin bir hafızlar hep değer görmüş, hafızlık geleneğinin devam etmesi için birçok yerde çeşitli isimlerde hafızlık eğitimi verilmiştir. Söz konusu kurumlardan birisi de Büyük Ağa (Kapı Ağa) medresesi hafızlık Kur'an kursudur. Bu çalışma, köklü bir din eğitimi kurumu olan Büyük Ağa Medresesi ile burada yapılan hafızlık müessesesinin temel paydaşları nezdinde nasıl bir bilişsel ve duygusal temsile sahip olduğunu metafor analizi aracılığıyla ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırma bulguları, kurum ve eylem olarak hafızlığın, katılımcıların zihninde çok katmanlı, zengin ve çoğunlukla son derece olumlu bir anlamlar ağıyla örüldüğünü göstermiştir. Elde edilen metaforik kategoriler, Büyük Ağa Medresesi'nin öğrencilere sadece ezber yaptırarak bilişsel beceriler kazandıran bir eğitim kurumu olmanın çok ötesinde, bireyin dinî, ahlakî, duygusal, sosyal, manevi ve kimlik gelişiminin merkezinde yer alan bütüncül özellikte kurum olma işlevi gördüğüne işaret etmektedir. Özellikle üretilen metaforlar ön plana çıkan "Aile ve Yuva Sıcaklığı" kategorisinin diğerlerine göre daha baskın algı olması, kurumun başarısını belirleyen en kritik unsurun eğitim ve öğretimin yanında bireylerde inşa ettiği "duygusal sermaye" ve tüm paydaşların birbirlerine güvenli bağlanma ortamının varlığına işaret etmektedir.

Hafızlık algısına ilişkin bulgular ise, bu kadim geleneğin modern dönemdeki algısal sürekliliğini ve dönüşümünü yansıtmaktadır. Hafızlığın yaygın olarak "Kıymetli ve Nadir Bulunan Bir Nimet" ve "Sürekli Emek Gerektiren Süreç" olarak görülmesi, onun bir yandan ilahi kaynaklı olduğunu, statü ve ayrıcalık bahşeden bir sembolik değer taşıdığını; diğer yandan ömür boyu sürecek aktif bir sorumluluk boyutunu ön plana çıkarmaktadır. Bu durum, hafızlığın toplumsal hayattaki prestijinin yanı sıra hafız bir kimsesin kendi bireysel hayatındaki üstlenmiş olduğu sorumluluğa dikkat çekmektedir. Hafızlığın "Koruyucu Bir Zırh" ve "Kimlik ve Varoluş Gayesi" şeklinde algılanması, hafızlığın bireyi iç ve dış tehlikelere karşı koruyan, hafız bir kimseye bireye varoluş amacı ve sosyal kimlik kazandıran güçlü bir

manevi ve psikolojik kaynak olarak değerlendirmek mümkündür.

Hafızlık eğitimi alan bireyler, hafızlık sürecinde birçok zorlukla ve olumsuzlukla karşılaşmaları mümkündür. Araştırmanın, anlamlı bir eleştirel sesi %5,4 oranında ortaya çıkarması, çalışmanın bütünlüğü ve geçerliliği açısından önemlidir. "Kötü Kamp", "Öğüten Değirmen" ve "Eksik Ağaç" gibi olumsuz metaforlar, fiziki şartların eksikliği, pedagojik yöntemlerin uygun olmadığı ve müfredatın destekleyici dersler açısından yetersizliği olduğu gibi kurumun kendisini geliştirmesi gereken alanlarına işaret etmektedir. Bu eleştiriler, kurumun mevcut durumunda bir geleneğe sahip olma vurgusunu korurken, bireysel farklılıklara daha duyarlı, olması, bilimsel temelde pedagojik yaklaşımları benimsemesi ve mezun hafızları çağın gerektirdiği donanımlarla daha kapsamlı hazırlayacak şekilde zaman zaman güncellemelerin yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma bir din eğitimi kurumlarının değerlendirilmesinde resmi müfredat ve akademik çıktıların ötesinde, kurumsal iklimin, inşa edilen sosyal ve duygusal bağların ve bireyde yarattığı algıları merkeze alınması gerektiğini göstermektedir. Büyük Ağa Medresesi hafızlık müessesi örneğinde olduğu gibi, bu tür kurumların gücü, sürekliliği ve bir geleneğe sahip olması, bilgi aktarımının yanında güçlü bir aidiyet kazandırma, kimlik inşa edebilme ve manevi olarak onların korunması sağlama durumlarıyla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, benzer köklü din eğitimi kurumlarının öz-değerlendirme süreçlerine ışık tutmanın yanı sıra, hafızlık eğitimi politikaları geliştirilirken bu kurumların nitelikli birer kurum olma yolunda dikkate alması gerekenlere dair somut bir veri tabanı sağlamaktadır. Dahası söz konusu bulgular, hafızlık eğitimi politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesinde, çocuk ve ergen psikolojisi, bireysel farklılıklara duyarlılık, manevi derinlik kazandırma ve gönüllülük esası gibi konularda iyileştirme yapılması gerektiğine dair değerli geri bildirimler sağlamaktadır.

Kaynakça

Adıgüzel, Abdullah vd. "Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 17/68 (24 Ekim 2018), 1453-1475. https://doi.org/10.17755/esosder.363850

Algur, Hüseyin. "Hafızlık Eğitiminin Bireyin Kişilik Özellikleri Üzerindeki Etkisi". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/2 (30 Kasım 2021), 623-647. https://doi.org/10.33931/dergiabant.982581

Algur, Hüseyin. "Nitelikli Bir Hafızlık Eğitimi İçin Öneriler". *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities* 2/2 (01 Aralık 2018), 243-288.

Arpacı, Mücahit. "Din Görevlilerinin, 'Din Görevlisi', 'Diyanet İşleri Başkanlığı' ve 'Müftü' Kavramlarına Yönelik Görüşlerinin Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi (Şanlıurfa Örneği)". *EKEV Akademi Dergisi* 59 (20 Mayıs 2014), 31-44.

Aslanapa, Oktay. *Osmanlı Devri Mimarisi*. İstanbul: İnkilâp Yayın Evi, 2005.

Aybey, Salih. "Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Önemi, Problemleri ve Beklentiler-". *Ekev Akademi Dergisi* 82 (22 Haziran 2020), 383-412.

Aydın, Ensar - Sulak, Süleyman Erkam. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının 'Değer' Kavramına Yönelik Metafor Algıları (Metaphor Perception of Prospective Primary School Teachers for 'Value' Concept)". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4/2 (30 Kasım 2015), 482. https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000148420

Aydın, Muhammed Şevki. "Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar". *Hafızlık Eğitim Üzerine Araştırmalar*. ed. Ömer Özbek - Cemil Osmanoğlu. 17-39. Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019.

Bakaç, Zeynep - Ulu, Mustafa. "Hafızlık Eğitiminin Bireyin Duygu Durumuna Etkisi". *Erciyes Akademi* 37/4 (31 Aralık 2023), 1703-1724. https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1351183

Baltacı, Cahit. *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2. Basım, 2005.

Bozkurt, Nebi. "Dârülkurrâ". *TDV İslam Ansiklopedisi*. 8/543. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 1997.

Bozkurt, Nebi. "Hafız". *TDV İslam Ansiklopedisi*. 15/74-78. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 1997.

Burgaz, Gülay. "Kapı Ağası Medresesi". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi (İSAM), 2001.

Cebeci, Suat. "Kur'an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi". *Diyanet İlmî Dergi* 46/4 (2010), 7-22.

Çakıroğlu, Selim. "İlimler Tasnifinde Kıraat İlminin Yeri: Miftâḥu's-saʿâde ve Tertîbü'l-'ulûm Özelinde". *Diyanet İlmi Dergi* 61/1 (21 Mart 2025), 1-28. https://doi.org/10.61304/did.1599615.

Çakmak, Fatih. "Din Öğretimi Alan Öğretmenlerinin Sınıf ve Sınıf Yönetimi Algılarının Metaforlar Üzerinden İncelenmesi". *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 52 (31 Aralık 2021), 185-214. https://doi.org/10.53444/deubefd.878171.

Çapcıoğlu, Fatma - Çapcıoğlu, İhsan. "'Ankara İlahiyat'a İlişkin Metaforik Algılar". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 63/2 (30 Kasım 2022), 821-866. https://doi.org/10.33227/auifd.1138356.

Çinemre, Semra. "İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin İlahiyat Fakültesi Programına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi". *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 52 (31 Aralık 2019), 265-286. https://doi.org/10.29288/ilted.591076.

Dartma, Bahattin. "Günümüzdeki Hâfızlık ile Asr-ı Saâdetteki Hâfızlığın Karşılaştırılması". *Journal of İstanbul University Faculty of Theology* 29 (26 Haziran 2014), 179-192.

Demir, Kevser. "Hafızlık Eğitimi Almış Bireylerin Benlik Saygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma". *İZÜ Eğitim Dergisi* 1/2 (31 Aralık 2019), 285-319.

Demirel Çiftçi, Kübranur - Ay, Mustafa Fatih. "Hafızlık Kur'an Kurslarında Terk: Bir Durum Çalışması". *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/2 (31 Aralık 2024), 489-517. https://doi.org/10.17859/pauifd.1529445.

Ergin, Osman. "İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri Dolayısiyle". *Türkiye Maarif Tarihi*. 1-2/849. İstanbul: Eser Matbası, 1977.

Evliya Çelebi. *Evliya Çelebi Seyahatnamesi*. 10 Cilt. İstanbul: Yeditepe Yayınevi, 2025.

Eyice, Semavi. "Kapu Ağası Hüseyin Ağa'nın Vakıfları". *Edebiyat ve Beşeri*

Bilimler Dergisi 9 (1978), 151-246.

Gökdemir, Ahmet. "Osmanlı Kur'ân Eğitim Merkezleri: Dârülkurrâlar ve Sıbyan Mektepleri". *Edebali İslamiyat Dergisi* 1/2 (30 Kasım 2017), 43-60.

Gün, Ayşegül vd. "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyük Ağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/34 (30 Aralık 2018), 211-240. https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.504996.

Güneş, Adem. "Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal ve Özgüven Gelişimlerine Etkisi -Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Yapan İHO Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma-". *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*. https://doi.org/10.29288/ilted.699576.

Gürel, Ramazan - Mete, Elif. "Öğrenci Görüşlerinden Hareketle Proje İmam Hatip Ortaokulları ve Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı Kur'an Kurslarındaki Hafızlık Eğitimi Süreçlerinin Karşılaştırılması (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)". *Van İlahiyat Dergisi* 10/17 (31 Aralık 2022), 19-47. https://doi.org/10.54893/vanid.1185151.

Kazıcı, Ziya. *Osmanlı'da Eğitim Öğretim*. İstanbul: Kayıhan Yayıncılık, 2014.

Koca, Fatih. "Amasya Mûsikî Cemiyeti ve Büyük Ağa Medresesi'nin Amasya Dinî Mûsikîsine Katkısı". *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/6 (20 Temmuz 2016), 127-127. https://doi.org/10.18498/amauifd.251531.

Koç, Ahmet. "Öğreticilere Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi: Bir Meta-Sentez Çalışması". *Kocatepe İslami İlimler Dergisi* 7/2 (15 Aralık 2024), 335-369. https://doi.org/10.52637/kiid.1507874

Kurt, Yaşar. "Kur'ân'ın Korunmasında Hâfızlık Müessesesi". *Journal of Divinity, Faculty of Hitit University* 11/22 (01 Ocak 2012), 229-229. https://doi.org/10.14395/jdiv39.

Küçük, Okan. *Çağdaş Metafor Teorisi: George Lakoff ve Mark Johnson*. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016.

Lakoff, George - Johnson, Mark. *Metaphors We Live by: With a New Afterword*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 6. print., 2011.

Şahin, Hatice. "Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı". *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 11/2 (01

Nisan 2011), 199-220.

Şahin, Hatice. *İslam Kültür Tarihinde "Kur'ân Hıfzı" Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, 2011.

Taş, Halil. "İlkokul Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenine İlişkin Metaforları". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 23/1 (15 Haziran 2019), 29-51. https://doi.org/10.18505/cuid.518013.

Taşkın, Mine - Osmanoğlu, Cemil. "Hafızlığı Muhafaza Yöntemleri: Hafızlığı Muhafaza Edenler Üzerine Nitel Bir Araştırma". *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/1 (15 Mart 2024), 370-398. https://doi.org/10.51702/esoguifd.1392632.

Tekin Bozkurt, Aykar. "Öğretmen Adaylarının Değer Kavramına İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 33/3 (26 Eylül 2023), 1131-1141. https://doi.org/10.18069/firatsbed.1308498.

Uçar, Recep - Dağ, Neslihan. "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Metafor Kullanımı Açısından İncelenmesi". Akif 54/2 (01 Aralık 2024): 305-346. https://doi.org/10.51121/akif.2024.68.

Uğur, Elif - Osmanoğlu, Cemil. "Paydaşlarına Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi". *Bilimname* 2020/41 (15 Mayıs 2020), 903-956. https://doi.org/10.28949/bilimname.700283.

Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yay., 12. Basım, 2021.

Yıldırım, Ramazan - Gazel, Ahmet Ali. "Ortaokul Öğrencilerinin Din Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi". *Kuramsal Eğitimbilim* 11/1 (29 Ocak 2018), 30-57. https://doi.org/10.30831/akukeg.380720.

Yılmaz, Nusrettin. "Öğretmen Adaylarının Din Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforların İncelenmesi". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 20 (31 Aralık 2025), 163-205. https://doi.org/10.53112/tudear.1743164.

Amasya İlahiyat Dergisi - Amasya Theology Journal

e-ISSN 2667-6710
Mart / March 2026, Özel Sayı: 448-501.

ALGILANAN HAFIZLIK YETERLİĞİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Mustafa OTRAR

Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Associate Professor, Ministry of National Education, General Directorate of Special Education and Guidance Services

Ankara / Türkiye
mustafa.otrar@meb.gov.tr
https://ror.org/00jga9g46

Ahmet İŞLEYEN

Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

Dr., Ministry of National Education, General Directorate of Religious Education

Ankara / Türkiye
drahmetisleyen@gmail.com
https://ror.org/00jga9g46

Mehmet Murat KARAKAYA

Prof. Dr., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Felsefesi Ana Bilim Dalı

Professor, Social Sciences University of Ankara, Faculty of Divinty, Department of Islamic Philosophy

Ankara / Türkiye
mehmetmurat.karakaya@asbu.edu.tr
https://ror.org/025y36b60

Zeynep OLGUN

Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

Dr., Ministry of National Education, General Directorate of Religious Education

Ankara / Türkiye
zeynepolgun@gmail.com
https://ror.org/00jga9g46

Bahattin GÜNEYİN

Millî Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

Ministry of National Education,
General Directorate of Religious Education

Ankara / Türkiye
bahattinfatih@gmail.com
https://ror.org/00jga9g46

Ahmet TURAN

Millî Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

Ministry of National Education,
General Directorate of Religious Education

Ankara / Türkiye
aturans@gmail.com
https://ror.org/00jga9g46

Atıf | Cite as

Otrar, Mustafa – İşleyen, Ahmet – Karakaya, Mehmet Murat – Olgun, Zeynep – Güneyin, Bahattin – Turan, Ahmet. "Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması".
Amasya İlahiyat Dergisi, Özel Sayı (Mart 2026): 448-501.
https://doi.org/10.18498/amailad.1853683 | https://aid.amasya.edu.tr

MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

Makale Türü:
Araştırma Makalesi
Süreç:
Gönderim Tarihi: 1 Ocak 2026
Kabul Tarihi: 14 Mart 2026
Yayımlanma Tarihi: 25 Mart 2026
Hakemlik Süreci:
Bu makale, editöryal ön değerlendirmeyi takiben çift taraflı kör hakemlik süreci kapsamında en az iki dış hakem ve bir iç hakem tarafından değerlendirilmiştir.
Benzerlik Taraması:
Makale, intihal tespit yazılımları (İntihal.net / Turnitin / iThenticate) kullanılarak taranmıştır.
Araştırma Etiği Beyanı:
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklar eksiksiz biçimde kaynakçada belirtilmiştir.
Yapay Zeka Etik Beyanı:
Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sırasında yapay zeka tabanlı hiçbir araç veya uygulamanın kullanılmadığını beyan ederler. Tüm içerik, yazarlar tarafından kabul görmüş bilimsel araştırma yöntemleri ve etik standartlara uygun olarak üretilmiştir
Etik Kurul Onayı:
Bu çalışma, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları ve Bilimsel Yayın Etik Kurulunun 24026 Karar numaralı onayıyla yapılmıştır.
Yazar Katkıları:
Araştırma Tasarımı: MO (%30) – Aİ (%20) – MMK (%25) – ZO (%10) – BG (%10) – AT (%5) | Veri Toplama: MO (%5) – Aİ (%5) – MMK (%10) – ZO (%30) – BG (%30) – AT (%20) | Veri Analizi ve Yorumlama: MO (%75) – Aİ (%5) – MMK (%5) – ZO (%5) – BG (%5) – AT (%5)| Makalenin Yazımı: MO (%30) – Aİ (%25) – MMK (%25) – ZO (%10) – BG (%5) – AT (%5)| Revizyon ve Yayına Hazırlık: MO (%50) – Aİ (%20) – MMK (%10) – ZO (%10) – BG (%5) – AT (%5).
Çıkar Çatışması Beyanı:
Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.
Finansman Bilgisi:
Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmaksızın geliştirilmiştir. Katkılarından dolayı Millî Eğitim Bakan Yardımcısı Dr. Nazif YILMAZ'a ve Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Akademik Kurul Üyesi Dr. Yusuf AKBAŞ'a teşekkür ederiz.
Telif Hakkı ve Lisans:
Yazarlar, yayımlanan çalışmalarının telif hakkını muhafaza eder. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmaktadır.
Etik Bildirim:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr |
https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Article Type:
Research Article
Article History:
Received: 1 January 2026
Accepted: 14 March 2026
Published: 25 March 2026
Peer Review:
Following an initial editorial screening, this article was evaluated through a double-blind peer review process by at least two external reviewers and one internal reviewer.
Plagiarism Check:
The manuscript was screened for plagiarism using similarity detection software (İntihal.net / Turnitin / iThenticate).
Ethical Statement:
The authors confirm that this study was conducted in accordance with the principles of academic research and publication ethics, and that all sources used are appropriately cited.
Artificial Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.
Ethics Committee Approval:
This study was conducted with the approval of the Ankara University of Social Sciences Rectorate's Social and Human Sciences Research and Scientific Publication Ethics Committee, decision number 24026.
Author Contributions:
Study Design: MO (%30) – Aİ (%20) – MMK (%25) – ZO (%10) – BG (%10) – AT (%5) | Data Collection: MO (%5) – Aİ (%5) – MMK (%10) – ZO (%30) – BG (%30) – AT (%20) | Data Analysis and Interpretation: MO (%75) – Aİ (%5) – MMK (%5) – ZO (%5) – BG (%5) – AT (%5)| Manuscript Writing: MO (%30) – Aİ (%25) – MMK (%25) – ZO (%10) – BG (%5) – AT (%5)| Revision and Submission Process: MO (%50) – Aİ (%20) – MMK (%10) – ZO (%10) – BG (%5) – AT (%5).
Conflict of Interest:
The authors declare no conflict of interest.
Grant Support:
This study was developed within the scope of the Memorization (Hifz) Project Integrated with Formal Education by the General Directorate of Religious Education under the Ministry of National Education, without receiving any funding, grant, or financial support. We would like to express our gratitude to Dr. Nazif Yılmaz and Dr. Yusuf Akbaş for their contributions.
Copyright & License:
The authors retain the copyright of their work. This article is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Complaints:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr |
https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Öz

Bu çalışmanın amacı, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hafızlığını tamamlayabilen ve tamamlayamayan öğrencilerin özelliklerinin tespit edilmesi ve bu özelliklerden yola çıkılarak öğrenci seçim sürecinde kullanılabilecek bir ölçek geliştirilmesidir. Alan yazını incelendiğinde benzer bir çalışmanın yapılmadığı görülmüş olup bu çalışmanın alana özgü bir yenilik getirebileceği düşünülmektedir. Ölçek geliştirme çalışması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, hafızlığını tamamlayabilen ve tamamlayamayan öğrencilerin özelliklerinin tespiti için Delphi tekniği kullanılmış ve ölçek ifadeleri hazır hale getirilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için 2023-2024 öğretim yılında Türkiye genelinde Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesini uygulayan 20 ildeki 25 farklı imam hatip ortaokulu ile iş birliği yapılan 35 farklı Kur'an kursu öğrencilerinden 548 öğrenci kapsamında veriler toplanmıştır. Ölçeğin geçerlik analizinde AFA ve DFA teknikleri kullanılmış. Son hali ile ölçek 17'si ters madde olmak üzere 48 maddeden oluştuğu toplam varyansın %62,97'sini açıklayan tek faktörlü bir yapı ortaya koyduğu belirlenmiştir. Analizler madde-toplam korelasyonlarının anlamlı ve maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik analizinde ise Cronbach alfa, Guttman ve Spearman katsayıları hesaplanmış ve en düşük değer 0,93 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca iki yarı güvenirlik değeri 0,89'dur. DFA sonunda uyum indekslerinin iyi olduğu saptanmıştır ($\chi 2/df=4,12$; RMSA=0,067; NFI=0,911; CFI=0,942). Sonuç olarak Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeği (HYÖ), hafızlık eğitiminde öğrenci seçimi, izleme ve takip süreçlerinde kullanılabilecek bilimsel bir araç olarak değerlendirilmektedir. Ölçek aynı zamanda öğrenci başarısını etkileyen bilişsel, duyuşsal ve sosyal faktörlerin bütüncül biçimde analiz edilmesine de imkân tanımaktadır. HYÖ, farklı yaş ve örneklem gruplarında uygulanabilir ve farklı değişkenler açısından karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilerek araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Hafızlık, Yeterlik, Ölçek, İmam Hatip Okulları, Kur'an Kursu, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi.

Development of a Scale of Perceived Memorization Efficacy: Acceptance and Reliability Study

Abstract

The aim of this study is to identify the characteristics of students who have and have not completed their memorization of the Qurʾān within the scope of the Qurʾān Memorization Project in Conjunction with Formal Education, and to develop a scale that can be used in the student selection process based on these characteristics. A review of the literature revealed that no similar study has been conducted, and it is believed that the present study could offer a novel contribution to the field. The scale development study was carried out in two stages. In the first stage, the Delphi technique was used to identify the characteristics of students who could and could not complete their memorization, and the scale statements were prepared. In the second phase of the study, data was collected from 548 students from 25 different imam hatip secondary schools in 20 provinces across Türkiye that implemented the Memorization of the Qurʾān Project alongside Formal Education, in collaboration with 35 different Qurʾān courses, during the 2023-2024 academic year, to analyze the validity and reliability of the scale. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) techniques were used in the validity analysis of the scale. The final version of the scale, consisting of 48 items (17 of which are reverse items), was found to reveal a single-factor structure explaining 62.97% of the total variance. The analyses show that item-total correlations are significant and the items are discriminatory. In the reliability analysis of the scale, Cronbach's alpha, Guttman, and Spearman coefficients were calculated, with the lowest value being 0.93. Furthermore, the split-half reliability value was 0.89. The final confirmatory factor analysis (CFA) revealed good fit indices ($\chi 2/df=4.12$; RMSA=0.067; NFI=0.911; CFI=0.942). In conclusion, the Perceived Memorization Proficiency Scale (PMS) is considered a scientific tool that can be used in the selection, monitoring, and follow-up processes of students in memorization training. The scale also allows for a holistic analysis of cognitive, affective, and social factors that influence student success. The PMS can be applied to different age and sample groups, and research can be conducted by performing comparative analyses across different variables.

Keywords: Religious Education, Memorization, Proficiency, Scale, Imam Hatip Schools, Qurʾān Course, Memorization Project Together with Formal Education.

Giriş

Hafız, hıfz kökünden türetilerek ezberleyen ve muhafaza eden anlamına gelmektedir. Kavram olarak ezberlemek ve korumak manasında olsa da terim açısından Kur'an-ı Kerim'in tamamını ezberleyen kişiye hafız denilmektedir. Hafızlık ise Kur'an'ı Kerim'i ezberleme süreci olarak ifade edilmektedir.[1] Kur'an-ı Kerim, ilk olarak Ramazan ayında indirilmeye başlanmış ve yaklaşık yirmi üç yıllık bir süre içinde tamamlanmıştır. Hz. Muhammed (s.a.v.) her ayet ve sure indirildiğinde okumuş, ezberlemiş ve vahiy kâtiplerine yazdırarak ezberlemelerini sağlamıştır. Aynı zamanda sahabeleri de Kur'an'ı ezberlemeleri için teşvik etmiştir. Bu süreç sayesinde İslam'ın temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim hem yazılı hem de sözlü aktarım yöntemleriyle korunmuş ve sonraki nesillere sahih bir şekilde ulaştırılmıştır. Hz. Muhammed (s.a.v.) döneminde temelleri atılan hafızlık geleneğinin tarih boyunca kesintisiz biçimde devam ettiği görülmektedir.[2]

İslam dünyasında medreselerin kurulmasıyla birlikte tefsir, hadis, kelam gibi İslam bilimleri derslerinin içerisinde ya da bağımsız olarak Kur'an öğretimi ve ezberi hakkında eğitimler yürütülmüştür. Osmanlı döneminde ise küttap, sıbyan, mahalle mektepleri gibi kurumlarda temel din dersleri ile birlikte Kur'an öğretimi de gerçekleştirilmiş ve hafız yetiştirilmiştir.[3] Cumhuriyet dönemine geçilmesiyle birlikte Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulü ile din hizmetlerini yürütecek personelin yetiştirilmesi ve topluma verilecek din eğitiminin düzenlenmesi amacıyla yasal bir düzenlemeye gidilmiştir.[4] Bu çerçevede, yaygın din eğitiminin yürütülmesi Diyanet İşleri Reisliği'nin görev alanı olarak belirlenirken; örgün din eğitimi kapsamında din hizmetleri personelinin yetiştirilmesi ve eğitimi sorumluluğu ise Maarif Vekaleti'ne (Millî Eğitim Bakanlığı)

---

1 Rahime Kuloğlu, *Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi* (İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi Marmara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, 2018), 6.

2 Muhammet Arslantaş, *İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları Sivas Zeki Hayran İmam Hatip Ortaokulu Örneği* (Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 10.

3 Zeki Salih Zengin, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Kur'an Kurslarının Kurulması ve Gelişimi", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/2 (2011), 1-24.

4 Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Düşünce Kitapevi, 2011), 513-514.

verilmiştir.[5]

1965 yılında yürürlüğe giren 633 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) Teşkilat Kanunu kapsamında DİB; İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak esasları çerçevesinde toplumu bilgilendirme ve rehberlik etme görevini üstlenmiştir. Bu doğrultuda, Kur'an'ın usulüne uygun okunması, anlaşılması ve ezberlenmesini sağlamak amacıyla DİB'e bağlı Kur'an kursları aracılığıyla din eğitimi ve hafızlık faaliyetleri yaygın eğitim kapsamında yürütülmektedir.[6] Diğer taraftan 2012 yılında yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim modeline son verilmiş; eğitim sistemi ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere üç kademeye ayrılarak on iki yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçilmiştir. Bu düzenlemenin ardından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokul ve lise düzeyinde "Temel Dini Bilgiler", "Hz. Muhammed'in Hayatı" ve "Kur'an-ı Kerim" dersleri seçmeli ders, imam hatip ortaokulunda ise zorunlu ders olarak müfredata dâhil edilmiştir.[7] Kur'an-ı Kerim dersinin öğretim programında Kur'an-ı okuma ve ezberleme ile Kur'an'ın anlamı hakkında iki temel öğrenme alanına yer verildiği görülmektedir.[8] Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünce 2017 yılından bu tarafa yaygın eğitim kapsamında halk eğitimi merkezleri aracılığıyla kurs açılarak din eğitimi, Kur'an okuma eğitimleri ile hafızlık hazırlık, ezberleme ve anlama eğitimleri yürütülmektedir.[9]

Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ile Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü iş birliğinde 2014 yılında "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi" başlatılmıştır.[10] 2015

---

5 Vahap Vahapoğlu, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri* (Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016), 16.

6 Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun (DİBKGHK), *Resmî Gazete* 12038 (2 Temmuz 1965), Kanun No. 633, md. 1; md. 7/b-1.

7 Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular ve Cevaplar* (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2012), 22-26.

8 Mehmet Bahçekapılı, *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (İstanbul: Ülke Yayınları, 2013), 53-54.

9 Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Kurs Programları* (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2023).

10 Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları (ÖEBHUE), Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (2019), md. 1.

yılında Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne eklenen bend ile ortaokul ve imam hatip ortaokullarında öğrencilerin okul derslerinden geri kalmadan ve sene kaybı yaşamadan hafızlık eğitimi almalarına imkân sağlayacak mevzuat düzenlemesi gerçekleştirilmiştir.[11] Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi'nin kurumsal altyapısı ise 2019 yılında MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ile DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü arasında imzalanan protokol ile güçlendirilerek daha sistematik bir yapıya kavuşturulmuştur.[12] 2022 yıllında 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 307 inci maddesinde Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün görev ve yetkileri arasında "İmam hatip ortaokulları ile Anadolu imam hatip liselerinde hafızlık eğitimine dair çalışmalar yürütmek" ifadesinin yer alması[13] ile Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi'nin yasal bir zemini oluşturulmuş ve bu proje daha güçlü hâle getirilmiştir.

Proje kapsamında imam hatip ortaokulu öğrencilerinin örgün eğitim süreçleriyle eş zamanlı olarak iş birliği yapılan resmî Kur'an kurslarındaki hafızlık eğitimlerinin entegrasyonu hedeflenmekte; bu doğrultuda, hafızlık süreci ile sonrasındaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlı, bütüncül ve sürdürülebilir bir yapıda yürütülmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini desteklemek için akademik, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlardaki yeterliklerinin artırılması da projenin temel ilkeleri arasında yer almaktadır.[14] Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında Din Öğretimi Genel Müdürlüğünce akredite edilmiş 2025 yılı itibariyle 61 proje, 116 program imam hatip ortaokulu olmak üzere toplamda 177 imam hatip ortaokulu bulunmakta olup bu okullarda 19.849 öğrenci hafızlık eğitimi kapsamında öğrenim görmektedir.[15] Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi, altı aşamadan oluşan sistematik bir eğitim süreci olarak yapılandırılmış olup 5. sınıfa başlamadan önce öğrenci seçimi ve

---

11 Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (OÖEİKY), *Resmî Gazete* 29072 (26 Temmuz 2014, Değişiklik 25 Haziran 2015), md. 32/4.

12 Okul-Kur'an Kursu İş Birliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Protokolü (OKÖEBHP), Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (2019), md. 4.

13 Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, Resmî Gazete 30474 (10 Temmuz 2018, Değişiklik 7 Nisan 2022), Kararname No. 1 md. 307/1.

14 ÖEBHUE, md. c/1-12.

15 Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DÖGM), "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Okul Listesi" (Erişim 10 Ekim 2025).

yaz eğitimi uygulanmakta; 5. sınıf düzeyinde hafızlığa hazırlık ve hafızlığa başlama aşamaları yürütülmekte; 6. sınıf düzeyinde hafızlık eğitiminin tamamlanması; 7. sınıf düzeyinde ise hafızlığın pekiştirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir.[16] Bu bağlamda projenin ilk aşaması olan öğrenci seçim süreci; dördüncü sınıfı tamamlayan öğrenciler arasından yazılı sınav ve beceri sınavı olmak üzere iki aşamada yürütülmektedir. Yazılı sınav; Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi ile hafızlık ön yeterlik alanını kapsamaktadır. Bu sınavda başarılı olan öğrenciler, yaz dönemi hazırlık eğitimine alınmakta; bu eğitimin sonunda ise öğrenciler, oluşturulan komisyon tarafından uygulanan beceri sınavına tabi tutulmaktadır.[17]

Alan yazını incelendiğinde Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrenci seçim sürecini de kapsayan çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri de Uğur ve Osmanoğlu'nun araştırmasında, paydaşların görüşleri doğrultusunda örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması incelenmiştir. Çalışmaya göre hafızlık hazırlık eğitiminden hafızlık eğitimine geçişte beceri sınavı komisyon işleyişinde; sınav sorularının ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygun olmaması, sınav süresinin etkin bir şekilde planlanamaması ve kullanılamaması ayrıca komisyonun yaptığı değerlendirmelerin uzun vadeli etkilerinin sınırlı kalması yer almaktadır. Bu bağlamda, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında öğrenci seçim sürecinin daha sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi için ölçme değerlendirme uzmanları ile din eğitimi uzmanlarının iş birliğinde yeni bir model geliştirilmesi gerekliliği dile getirilmiştir.[18]

Yetimova'nın araştırmasında ise hafızlık yapacak öğrencilerin belirlenmesi için Kur'an kursu öğreticileri tarafından oluşturulan komisyonun kararlarını kendi tecrübeleri ve bakış açıları doğrultusunda şekillendirdiği ifade edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olmaması, öğrenci ve velinin sürece yönelik isteksizliği ya da sınıf mevcudu kaygısıyla yapılan kayıtların

---

16 Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DÖGM), "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Aşamaları" (Erişim 10 Ekim 2025).

17 ÖEBHUE, md. h/1.

18 Elif Uğur-Cemil Osmanoğlu, "Paydaşlarına Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi", *Bilimname* 41 (2020), 903-956.

hafızlık başarısını olumsuz etkilediği belirtilmiştir.[19] Kuloğlu'nun çalışmasında ise hafızlık takip komisyonları tarafından hafızlık yapabilecek veya yapamayacak öğrencinin belirlenmesinde daha bilimsel verilerle güçlendirilmiş çalışmaların yürütülmesi gerektiği önerilmiştir.[20] Bu bağlamda hafızlık eğitimine başlamadan önce öğrenci seçim sürecindeki beceri sınavının geçerliği ve güvenirliğinin bilimsel yöntemlerle yeniden yapılandırılması ve böylelikle hafızlık başarısının artırılması gerektiği değerlendirilmektedir.

Bu bilgiler özetle hafızlık eğitiminin köklü bir tarihe sahip olmakla birlikte halen güncel bir eğitim olduğunu, yasal mevzuatın hafızlık eğitiminin daha iyi yapılabilmesi için zamanın koşullarına ve beklentilerine göre sürekli ve dinamik bir yenilenmeye ihtiyaç duyduğunu; hafızlık eğitimi için öğrenci seçiminin çoğu kez ehliyetli kişilerden oluşan komisyonlar marifetiyle geleneksel yöntemlerle seçildiğini; seçim ölçütlerinin genel bir standardının olmadığını ve komisyonda yer alan üyelerin deneyim ve beklentilerine göre değişebildiği ve görece öznelliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu hususlar aynı zamanda seçim için kullanılabilecek nesnel ve nicel bir ölçütler takımına; bu ölçütlerden hareketle geliştirilecek bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğunu da ortaya koymaktadır. Şu ana değin bu amaçla işlev görecek bir ölçme aracı geliştirilmemiş olması şaşırtıcı bulunmakla beraber alandaki büyük boşluğa ve ihtiyaca da işaret etmektedir.

Çalışmanın amacı, hafızlığını tamamlayabilen ve tamamlayamayan öğrencilerin özelliklerinin tespit edilmesi ve bu özelliklerden yola çıkılarak öğrenci seçim sürecinde kullanılabilecek standart bir ölçme aracı geliştirilmesidir. Alan yazını incelendiğinde benzer bir çalışmanın yapılmadığı görülmüş olup bu çalışmanın alana özgü bir yenilik getirebileceği ve ulusal düzeyde bir standartlar takımı oluşturulmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1. Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) geliştirilmesinde kullanılan yöntem, izlenen aşamalar ve çalışma

---

19 Pakize Yetimova, *Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018), 77.

20 Kuloğlu, "Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi", 58.

grubunun özellikleri açıklanmıştır.

1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma bir ölçek geliştirme amacı gütmekte olup bu amaçla karma desen araştırma modellerinden keşfedici sıralı desen (exploratory sequential design) türüne göre tasarlanmıştır. Bu modelde öncelikle nitel veriler toplanarak işlenmekte ve ardından elde edilen bulgular kullanılarak nicel süreç işletilmektedir. Söz konusu araştırma deseni, özellikle yeni kavramların belirlenmesi operasyonel ve ölçülebilir hale getirilmesine yönelik olarak işlev görmektedir.[21] Madde hazırlama sürecinde kullanılan kategorik içerik analizi ve delphi uygulamaları nitel, ölçek geliştirme çalışmaları da nicel boyutta keşfedici sıralı desenin bileşenlerini oluşturmuştur.

Yapılan çalışmada, hafızlığını tamamlayabilen ve tamamlayamayan öğrencilerin özelliklerini belirleme amacına yönelik olarak Delphi tekniğinden yararlanılmıştır. Delphi tekniği, görüş ayrılıklarının söz konusu olduğu durumlarda uzmanlar arasında uzlaşı sağlamaya yönelik bir yöntem olup belirli bir probleme ilişkin uzman görüşlerini sistematik biçimde toplar ve katılımcıların yüz yüze gelmeden ortak bir sonuca ulaşmasını hedefler.[22] Bu bağlamda 16 kişilik bir uzman ekibine ulaşılmıştır. Uzmanlar, Kuran kurslarında en az 20 yıldır hafızlık için öğrenci seçim sürecinde hizmet sunmuş kuran kursu öğreticilerinden ve rehber öğretmenlerden oluşturulmuştur. Buna ek olarak "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi" kapsamında en az 5 yıllık deneyim sahibi olunması da ölçüt olarak dikkate alınmıştır. Rehber öğretmenlerin uzman grubuna dahil edilmesinin sebebi öğrencilerin hafıza süreçleri dahil psikolojik özellikler açısından öğrencileri ve ailelerini takip etmeleri; mesleki olarak detaylı gözlem yapma yetkinliklerinin olmasıdır.

Çalışmada üç aşamalı Delphi süreci uygulanmıştır. İlk aşaması için açık uçlu sorular ve geri bildirimler aracılığıyla uzmanlardan nitel içerikte değerlendirmeler alınmış, elde edilen veriler kategorik içerik analizi ile düzenlenmiştir. Kategorik içerik analizi uzman değerlendirmelerinden elde edilen metinlerin sistematik şekilde sınıflandırılması ve gözlemlenen özelliklerin kategoriler halinde incelenebilmesi için uygulanan bir

---

21 John W. Creswell-Vicki L. Plano Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (California: Sage Publications, 2018), 45.

22 Ali Ekber Şahin, "Eğitim Araştırmalarında Delphi Tekniği ve Kullanımı", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20, (2001), 215.

yöntemdir.[23] Bu bağlamda, metinlerden elde edilen veriler anlamlı şekilde birimlere dönüştürülmüş, ifadeleri temalarına göre gruplandırılmış ve bağımsız maddeler halinde listelenmiştir. Delphi'nin ikinci ve üçüncü aşamalarda ise uzmanlardan sunulan maddelerin önemini, geçerliliğini ve uygunluğunu belirlemek amacıyla 1 ila 10 arasında puanlama yapmaları istenmiştir. Bu aşamalarda elde edilen puanlar aritmetik ortalama, standart sapma, medyan, mod, ranj, minimum, maksimum ve çeyrek değerler gibi istatistiksel tekniklerle analiz edilerek kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen tüm işlemlerde Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Bilimsel Yayın Etik Kurul'undan alınan 2021 tarih ve 24026 karar sayılı etik kurul kararıyla onaylanan ilkelere uygun şekilde hareket edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 öğretim yılında Türkiye genelinde Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi'ni uygulayan 20 ildeki 25 farklı imam hatip ortaokulu ile iş birliği yapılan 35 farklı Kur'an kursunda öğrenim gören öğrencilerinden 548 öğrenci oluşturmaktadır. Hafızlığını tamamlayan ve tamamlayamayan öğrencilerin özelliklerini belirleyebilmek için 5. sınıftan başlayarak 7. sınıfın birinci döneminin sonuna kadar geçen yaklaşık 30 aylık (2,5 yıl) süreçte gözlemlenen öğrenciler çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Maddeler doğrudan öğrencilerden toplanmamış, gözlemciler üzerinden elde edilmiştir. Mezkur okul ve kurslarda hafızlık eğitimi alan öğrenciler eğitici gözlemlerine dayalı biçimde değerlendirilerek veriler elde edilmiştir.

Okul ve kursların sayılarında farklılık (25-35) bazı kursların kız ve erkek öğrenciler için iki bağımsız kurs şeklinde yapılandırılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Verilerin toplanması için okullar/kurslar belirlenirken belirli ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bunlardan ilki Türkiye'nin her coğrafi bölgesinden bir ilin grubun içinde yer almasıdır. Grupta tüm bölgeler temsil edilmiştir Bu iller şunlardır: Amasya, Ankara, Bolu, Bursa, Denizli, Düzce, Erzurum, Gaziantep, Hatay, İstanbul, Kahramanmaraş, Kastamonu, Kayseri, Konya, Muğla, Sakarya, Sivas, Şırnak, Rize, Yalova. Gruba dahil edilen okul ve kurumların tamamı bütün öğrencileri hafızlık eğitimi aldığı kurumlardır.

---

[23] Ali Yıldırım-Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018), 61.

Diğer yandan kurumların Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi'ni en uzun süredir uygulayan ve proje kapsamında en fazla deneyimi olan okul ve kurslardan olmasına da özen gösterilmiştir. Bu bağlamda kurumlar amaçlı bir seçim süreci ile araştırmaya dâhil edilmiştir.

1.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde aşağıdaki işlem basamakları hiyerarşik olarak problemin tanımlanması ve kuramsal çerçevenin oluşturulması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşünün alınması (kapsam geçerliği), ön uygulama (pilot çalışma), madde analizi ve açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve güvenirlik analizleri şeklinde izlenmiştir.[24]

Problemin tanımlanmasının ardından hafızlığını tamamlayan ve tamamlayamayan öğrencilerin özelliklerinin tespit edilmesi ve ölçülecek yapının kapsam ve sınırlarının belirlenmesine yönelik olarak üç aşamalı Delphi tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda, yukarıda nitelikleri zikredilen 16 kişilik çalışma grubuna açık uçlu sorular yöneltilmiş ve elektronik ortamda yanıtlanması istenmiştir. Bu sorularda hafızlığını tamamlayan veya tamamlayamayan öğrencilerin temel öğrenme becerileri, genel kişilik özellikleri, psikolojik özellikleri, zihinsel özellikleri, aile özellikleri ve anne-baba tutumları ile genel iletişim becerileri; varsa gözlemledikleri başka özellikleri hakkında görüşlerini yazılı biçimde iletmeleri istenmiştir.

Delphi tekniğinin birinci aşaması olarak söz konusu açık uçlu sorulardan alınan yanıtlar, kategorik içerik analizi kullanılarak araştırmacılar tarafından madde (item) halinde ifadelere dönüştürülmüştür. Madde haline dönüştürülen ifadelerin, açık uçlu sorulara verilen yanıtları ne düzeyde yansıttığını ortaya çıkarmak ve varsa eksiklikleri tespit etmek üzere çevrimiçi bir form oluşturulmuş ve aynı çalışma grubunun söz konusu formu doldurması istenmiştir. Bu bağlamda Delphi tekniğinin ikinci aşamasında hafızlığını tamamlayabilen ve tamamlayamayan öğrencilerin özelliklerinin yer aldığı maddelerin aritmetik ortalamalarına göre sıralaması yapılmıştır.

Tablo 1'e göre hafızlığını tamamlayan öğrencilerin özellikleri kapsamında belirlenen temel öğrenme becerileri, genel kişilik özellikleri,

[24] Robert F. DeVellis-Carolyn T. Thorpe, *Scale Development: Theory And Applications* (California: Sage Publications, 2021), 210.

psikolojik özellikleri, zihinsel özellikleri, aile özellikleri ve genel iletişim becerileri başlıkları altında yer alan maddeler; aritmetik ortalama, standart sapma, medyan, mod, ranj, minimum (verilen en düşük puan), maksimum (verilen en yüksek puan), birinci çeyrek (Ç1) ve üçüncü çeyrek (Ç3) ile Ç3-Ç1 arasındaki fark göstergelerine göre incelenmiştir. Araştırma katılımcıları maddeleri 1-10 puan arasında değerlendirirken verilen önem derecesine göre puanlandırmış olup 10 puana yaklaştıkça maddelerin önem düzeyi artmaktadır. Buna göre hafızlığını tamamlayan öğrencilerin özellikleri madde grupları çerçevesinde aritmetik ortalamaya göre sıralanmıştır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan grubun ($\bar{X}$=9,09) "aile özellikleri", en düşük ortalamaya sahip grubun ($\bar{X}$ =7,77) ise "iletişim becerileri" olduğu görülmüştür. Hafızlığını tamamlayamayan öğrencilerin özellikleri madde grupları çerçevesinde aritmetik ortalamaya göre sıralanmıştır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan grubun ($\bar{X}$=7,37) "temel öğrenme becerileri", en düşük ortalamaya sahip grubun ($\bar{X}$=7,77) ise "iletişim becerileri" olduğu saptanmıştır.

Delphi tekniğinin ikinci aşaması tamamlandıktan sonra üçüncü aşamasında ikinci aşamada yer alan –aynı- maddelere verilen cevapların katılıcımlar tarafından yeniden gözden geçirilmesi ve 1-10 arası puanlama yapılması istenmiştir. Puanlama yapılırken katılımcılara, ikinci aşamada verdikleri puanın aynısını veya farklı bir puan verebileceği bilgisi ulaştırılmıştır. Katılımcıların ikinci aşamada verdikleri puanda ısrar edildiyse aynı puanı eğer fikri değiştiyse farklı bir puan vermesi sağlanarak Delphi tekniğinin üçüncü aşaması tamamlanmıştır.

Sonuç itibariyle Delphi tekniğinin üçüncü aşamasında; hafızlığını tamamlayabilen öğrencilerin özelliklerinin yer aldığı maddelerin aritmetik ortalamalarına göre sıralaması tablo 1'de, madde gruplarının aritmetik ortalamalarına göre sıralaması ise tablo 2'de; hafızlığını tamamlayamayan öğrencilerin özelliklerinin yer aldığı maddelerin aritmetik ortalamalarına göre sıralaması tablo 3'te, madde gruplarının aritmetik ortalamalarına göre sıralaması ise tablo 4'te gösterilmiştir.

Maddeler	N	Ort.	ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1-Ç3
A_Temel04 - Başladığı işin devamını getirebilen	16	9.44	1.03	10	10	3	7	10	9.00	10.00	1.00

Maddeler	N	Ort.	ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1-Ç3
A_Temel03 - Disiplinli	16	9.25	1.00	10	10	3	7	10	9.00	10.00	1.00
A_Temel02 - Kolay ezber yapabilen	16	9.19	1.17	10	10	4	6	10	8.25	10.00	1.75
A_Temel06 - Zamanını etkili kullanabilen	16	9.13	1.20	10	10	4	6	10	9.00	10.00	1.00
A_Temel09 - Kolay odaklanabilen	16	8.88	1.15	9	9	4	6	10	8.25	10.00	1.75
A_Temel01 - Hızlı öğrenebilen	16	8.75	1.13	9	9	4	6	10	8.00	9.75	1.75
A_Temel05 - Ders çalışmayı seven	16	8.75	1.61	10	10	5	5	10	8.00	10.00	2.00
A_Temel08 - Dikkat süresi uzun olan	16	8.56	1.41	9	9	4	6	10	7.25	10.00	2.75
A_Temel12 - İşitsel algısı yüksek olan	16	8.13	1.50	8	8	5	5	10	7.25	9.00	1.75
A_Temel11 - Görsel algısı yüksek olan	16	7.94	1.61	8	8	5	5	10	7.00	9.00	2.00
A_Temel07 - Din eğitimi temel becerilerine sahip olan	16	7.25	1.61	8	8	5	5	10	6.00	8.75	2.75
A_Temel10 - Akademik başarısı yüksek olan	16	7.25	1.44	8	8	5	5	10	6.25	8.00	1.75
A - Temel Öğrenme Becerileri Toplam Puanı	16	8.54	.75	9	9	3	7	10	8.08	9.06	.98
B_Kisilik08 - Sorumluluk bilincine sahip olan	16	9.50	.89	10	10	3	7	10	9.00	10.00	1.00
B_Kisilik09 -	16	9.25	.78	9	10	2	8	10	9.00	10.00	1.00

Maddeler	N	Ort.	ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1-Ç3
Azimli/hırslı olan B_Kisilik03 - Çalışkan	16	9.00	1.21	9	10	4	6	10	8.25	10.00	1.75
B_Kisilik07 - Hedefleri olan	16	8.94	1.00	9	9	3	7	10	8.25	10.00	1.75
B_Kisilik02 - Özverili	16	8.75	.78	9	8	2	8	10	8.00	9.00	1.00
B_Kisilik06 - İçsel motivasyonu olan	16	8.50	1.41	9	9	5	5	10	7.25	9.75	2.50
B_Kisilik05 - Özgüven sahibi olan	16	7.69	1.82	8	8	5	5	10	6.00	9.00	3.00
B_Kisilik04 - Girişken/girişimci	16	6.13	2.22	6	6	8	1	9	5.25	7.00	1.75
B_Kisilik01 - Sosyal becerisi yüksek, iletişimi güçlü	16	6.12	2.34	6	5	8	1	9	5.00	8.00	3.00
B - Kişilik Özellikleri Toplam Puanı	16	8.21	.75	8	8	3	7	10	7.58	8.75	1.17
C_Psikolojik04 - Zorluklar karşısında dirayetli olan	16	8.81	.98	9	8	3	7	10	8.00	10.00	2.00
C_Psikolojik01 - Kaygılarını yenebilen	16	8.44	.89	8	8	3	7	10	8.00	9.00	1.00
C_Psikolojik02 - Stresi kontrol edebilen	16	8.38	.89	8	8	3	7	10	8.00	9.00	1.00
C_Psikolojik05 - Olumlu benlik algısına sahip olan	16	7.69	1.49	8	9	5	5	10	7.00	9.00	2.00
C_Psikolojik03 - Olgun davranışlar sergileyebilen	16	7.19	1.42	7	7	5	5	10	6.00	8.00	2.00
C - Psikolojik	16	8.10	.69	8	8	3	7	10	7.65	8.50	.85

Maddeler	N	Ort.	ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1-Ç3
Özellikler Toplam Puanı											
D_Zihinsel03 - Ezber yeteneği güçlü olan	16	9.38	.89	10	10	3	7	10	9.00	10.00	1.00
D_Zihinsel05 - Kalıcı hafızadaki bilgileri geri getirebilen	16	9.25	.86	10	10	2	8	10	8.25	10.00	1.75
D_Zihinsel01 - Sözel zekâ seviyesi yüksek olan	16	8.19	2.23	9	9	9	1	10	8.00	9.75	1.75
D_Zihinsel06 - Sınıflandırma, gruplandırma ve bağlantı kurma yeteneği güçlü olan	16	8.13	1.96	9	10	5	5	10	6.25	10.00	3.75
D_Zihinsel04 - Mantık ve muhakeme gücü yüksek olan	16	7.31	2.15	8	8	9	1	10	6.00	8.75	2.75
D_Zihinsel02 - Sayısal zekâ seviyesi yüksek olan	16	6.38	2.16	7	6	8	1	9	6.00	7.75	1.75
D - Zihinsel Özellikleri Toplam Puanı	16	8.10	1.21	8	8	5	5	10	7.67	8.96	1.29
E_Iletisim02 - Öğretmenleri ile olumlu iletişim kurabilen	16	8.38	1.59	9	10	5	5	10	7.00	10.00	3.00
E_Iletisim01 - Arkadaşları ile olumlu iletişim kurabilen	16	7.62	1.78	8	10	5	5	10	6.00	9.75	3.75
E_Iletisim03 - Duygu ve düşüncelerini	16	7.56	1.59	8	8	5	5	10	6.25	9.00	2.75

Maddeler	N	Ort.	ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1-Ç3
rahatlıkla ifade edebilen											
E_Iletisim04 - Liderlik becerisine sahip olan	16	6.13	2.19	6	6	8	1	9	5.00	8.00	3.00
E- İletişim Becerileri Toplam Puanı	16	7.42	1.54	7	10	6	4	10	6.50	8.69	2.19
F_Aile05 - Manevi ve psikolojik açıdan çocuğuna destek sağlayan	16	9.69	.48	10	10	1	9	10	9.00	10.00	1.00
F_Aile06 - Aile içinde kural koyan ve uygulayan	16	9.25	.86	9	9	3	7	10	9.00	10.00	1.00
F_Aile07 - Çocuğun başarısını takdir eden	16	9.25	.68	9	9	2	8	10	9.00	10.00	1.00
F_Aile01 - Fedakâr ve özverili	16	8.81	.98	9	8	3	7	10	8.00	10.00	2.00
F_Aile02 - Hafızlığa ilişkin farkındalığı yüksek olan	16	8.69	1.25	9	9	4	6	10	8.00	10.00	2.00
F_Aile08 - Hoşgörülü olan	16	8.63	1.26	9	9	5	5	10	8.00	9.00	1.00
F_Aile04 - Kur'an kursu ile iletişime açık olan	16	8.19	1.64	8	8	5	5	10	8.00	9.75	1.75
F_Aile03 - Okul ile iletişime açık olan	16	8.00	1.63	8	8	5	5	10	7.00	9.00	2.00
F- Aile Özellikleri Toplam Puanı	16	8.81	.67	9	8	2	8	10	8.13	9.38	1.25

Tablo-1: Delphi Tekniği Üçüncü Aşama-Hafızlığını Tamamlayabilen Öğrencilerin Özellikleri Kapsamındaki Maddelerin Aritmetik Ortalamalarına

Göre Sıralaması

Tablo 1'e göre Delphi tekniğinin üçüncü aşamasında hafızlığını tamamlayan öğrencilerin özellikleri kapsamında belirlenen maddeler aritmetik ortalamalarına göre sıralanmıştır. Hafızlığını tamamlayan öğrencilerin özellikleri incelendiğinde aritmetik ortalaması en yüksek olan maddenin "aile özellikleri" grubunda yer alan "manevi ve psikolojik açıdan çocuğuna destek sağlayan ($\bar{X}$ =9,69)" ifadesi olduğu tespit edilmiştir. En düşük aritmetik ortalamaya sahip maddenin ise "kişilik özellikleri" grubunda yer alan "sosyal becerisi yüksek, iletişimi güçlü ($\bar{X}$ =6,12)" ifadesinin olduğu görülmüştür.

Madde Grupları	N	Ort.	Ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1-Ç3
F- Aile Özellikleri Toplam Puanı	16	8.81	.67	9	8	2	8	10	8.13	9.38	1.25
A - Temel Öğrenme Becerileri Toplam Puanı	16	8.54	.75	9	9	3	7	10	8.08	9.06	.98
B - Kişilik Özellikleri Toplam Puanı	16	8.21	.75	8	8	3	7	10	7.58	8.75	1.17
C - Psikolojik Özellikler Toplam Puanı	16	8.10	.69	8	8	3	7	10	7.65	8.50	.85
D - Zihinsel Özellikleri Toplam Puanı	16	8.10	1.21	8	8	5	5	10	7.67	8.96	1.29
E- İletişim Becerileri Toplam Puanı	16	7.42	1.54	7	10	6	4	10	6.50	8.69	2.19

Tablo-2: Delphi Tekniği Üçüncü Aşama-Hafızlığını Tamamlayabilen Öğrencilerin Özellikleri Kapsamındaki Madde Gruplarının Aritmetik Ortalamalarına Göre Sıralaması

Tablo 2'ye göre Delphi tekniğinin üçüncü aşamasında hafızlığını tamamlayan öğrencilerin özellikleri madde grupları çerçevesinde aritmetik ortalamaya göre sıralanmıştır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan grubun ($\bar{X}$=8,81) "aile özellikleri", en düşük ortalamaya sahip grubun ($\bar{X}$ =7,42) ise "iletişim becerileri" olduğu görülmüştür. Hafızlığını

tamamlayan öğrencilerin özellikleri madde grupları kapsamında Delphi tekniğinin ikinci aşamasında tespit edilen ile bulgu ile üçüncü aşamasında tespit edilen bulgunun aynı olması dikkat çekmektedir.

Maddeler	N	Ort.	Ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1 - Ç3
A_Temel07 - Odaklanamayan ve dikkat dağınıklığı yaşayan	16	8.50	2.13	9	9	7	3	10	8.25	10.00	1.75
A_Temel06 - Hafızlığı zorla yapmaya çalışan	16	8.44	2.25	9	10	7	3	10	8.00	10.00	2.00
A_Temel10 - Ezber yeteneği zayıf olan/hızlı unutan	16	8.31	2.82	10	10	9	1	10	8.00	10.00	2.00
A_Temel01 - Zorluklarla mücadele edemeyen	16	8.25	1.98	9	10	6	4	10	8.00	10.00	2.00
A_Temel02 - Ailesi tarafından desteklenmeyen	16	8.13	2.58	9	10	8	2	10	8.00	10.00	2.00
A_Temel03 - Fazlaca istekleri yerine getirilmiş olan	16	7.44	2.16	8	8	7	3	10	5.25	9.75	4.50
A_Temel05 - Hafızlığa ilgisi olmayan, hafızlığın önemini kavrayamayan	16	7.31	2.33	7	7	7	3	10	6.00	9.75	3.75
A_Temel08 - Kaygılı olan (akademik açıdan geride kaldım kaygısı yaşayan)	16	6.81	1.91	8	8	7	2	9	5.25	8.00	2.75
A_Temel09 - Akademik becerisi ve hazırbulunuşluğu zayıf olan	16	5.88	2.39	6	2	7	2	9	4.25	8.00	3.75
A_Temel04 - Temel dini bilgilerinde eksikliği bulunan	16	5.00	2.10	5	5	8	2	10	3.25	6.00	2.75
A_Temel07 - Odaklanamayan ve dikkat dağınıklığı	16	8.50	2.13	9	9	7	3	10	8.25	10.00	1.75

Maddeler	N	Ort.	Ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1 - Ç3
yaşayan											
A - Temel Öğrenme Becerileri Toplam Puanı	16	7.52	1.67	8	8	6	4	9	7.30	8.41	1.11
B_Kisilik01 - Çabuk pes eden ve hemen sonuç almayı bekleyen	16	8.81	1.47	9	10	5	5	10	8.00	10.00	2.00
B_Kisilik07 - Disiplini ve sabır düzeyi zayıf olan	16	8.69	1.99	10	10	7	3	10	8.00	10.00	2.00
B_Kisilik11 - Zamanı yönetemeyen	16	8.50	1.83	9	10	6	4	10	8.00	10.00	2.00
B_Kisilik06 - Alınan kararları uygulamakta zorluk çeken	16	8.25	1.65	9	9	7	3	10	8.00	9.00	1.00
B_Kisilik12 - İç motivasyonu ve hedefi olmayan	16	8.25	2.49	9	10	9	1	10	8.00	10.00	2.00
B_Kisilik13 - Uykuya ve oyuna aşırı düşkün olan	16	8.06	2.62	9	10	9	1	10	7.25	10.00	2.75
B_Kisilik02 - Hafız olma hakkında farkındalığı zayıf olan	16	6.75	2.54	7	9	9	1	10	5.25	9.00	3.75
B_Kisilik09 - Çok hareketli yapıya sahip olan	16	6.63	2.39	7	5	9	1	10	5.00	8.75	3.75
B_Kisilik10 - Öğrenme güçlüğü olan	16	6.63	3.74	9	10	9	1	10	1.75	10.00	8.25
B_Kisilik03 - Özgüveni düşük olan	16	6.31	2.52	7	8	8	1	9	5.00	8.00	3.00
B_Kisilik15 - Kontrol edilmekten hoşlanmayan/özgürlüğüne düşkün	16	6.31	2.89	7	2	8	2	10	3.50	9.00	5.50
B_Kisilik04 - Sosyal çevreye uyum sağlayamayan	16	6.19	2.88	7	5	9	1	10	5.00	8.00	3.00
B_Kisilik14 - Hata yapma korkusu olan	16	6.13	2.87	7	8	8	1	9	4.50	8.00	3.50

Maddeler	N	Ort.	Ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1 - Ç3
B_Kisilik05 - Fazla duygusal yapıya sahip olan	16	5.88	2.60	6	6	8	1	9	5.00	7.75	2.75
B_Kisilik08 - Öfke kontrolünü sağlayamayan	16	5.25	2.70	6	7	9	1	10	2.25	7.00	4.75
B - Kişilik Özellikleri Toplam Puanı	16	7.11	1.79	8	6	7	3	10	6.52	8.12	1.60
C_Psikolojik06 - Başarısızlık durumunun sebebini okulda, hocada veya sistemde arayan	16	8.31	1.66	9	9	6	4	10	7.25	9.75	2.50
C_Psikolojik02 - Yoğun stres ve kaygı yaşayan	16	7.06	2.49	8	9	8	1	9	5.50	9.00	3.50
C_Psikolojik03 - Olaylara ve durumlara genel olarak olumsuz yönde bakan	16	6.44	2.71	8	8	8	1	9	5.00	8.00	3.00
C_Psikolojik01 - Başarısızlık durumunda okuldan ayrılma korkusu olan	16	5.44	2.56	6	7	8	1	9	3.25	7.00	3.75
C_Psikolojik04 - Dışlanma korkusu yaşayan	16	4.75	2.67	5	1	8	1	9	2.25	7.00	4.75
C_Psikolojik05 - Kendini hiçbir yere ait hissedemeyen	16	4.69	2.92	5	1	8	1	9	1.25	7.00	5.75
C - Psikolojik Özellikler Toplam Puanı	16	6.11	1.98	7	3	6	3	9	3.92	7.67	3.75
D_Zihinsel03 - Kalıcı hafızadaki bilgileri geri getiremeyen	16	7.88	2.80	9	10	9	1	10	6.25	10.00	3.75
D_Zihinsel04 - Sınıflandırma, gruplandırma ve bağlantı kurma yeteneği zayıf olan	16	7.50	2.88	8	10	9	1	10	6.00	10.00	4.00
D_Zihinsel01 - Mantık	1	6.8	2.5	7	6	9	1	10	5.2	8.75	3.5

Maddeler	N	Ort.	Ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1 - Ç3
ve muhakeme yeteneği düşük	16	1	4						5		0
D_Zihinsel02 - Akademik derslerde de başarısı zayıf	16	5.44	2.56	5	5	9	1	10	3.50	7.75	4.25
D - Zihinsel Özellikleri Toplam Puanı	16	6.91	2.31	7	8	9	1	10	6.31	8.44	2.13
E_Iletisim03 - Asosyal ve teknoloji bağımlısı olan	16	6.94	3.19	8	10	9	1	10	5.00	10.00	5.00
E_Iletisim04 - Çevresine ve kendisine zarar verecek düzeyde dışa dönük olan	16	5.25	3.13	6	1	9	1	10	2.00	8.00	6.00
E_Iletisim02 - Akranları ile iletişim kurmakta zorlanan	16	4.69	2.50	5	5	8	1	9	2.50	6.00	3.50
E_Iletisim01 - İçine kapanık olan	16	4.50	2.16	5	5	7	1	8	3.00	6.00	3.00
E- İletişim Becerileri Toplam Puanı	16	5.34	2.34	6	6	8	1	9	3.69	6.88	3.19
F_Aile13 - Ödülde ve cezada aşırıya kaçması	16	8.06	2.18	9	10	7	3	10	6.50	10.00	3.50
F_Aile05 - Çok taviz verici davranışların sergilenmesi	16	7.81	2.90	9	10	9	1	10	7.25	10.00	2.75
F_Aile09 - Ailenin evde uygun çalışma şartları oluşturamaması	16	7.75	2.82	9	10	9	1	10	5.50	10.00	4.50
F_Aile03 - Anne ve babanın tutarsız davranışları	16	7.69	2.60	9	9	9	1	10	6.50	9.00	2.50
F_Aile10 - Ailenin sosyalliğinden feragat edememesi	16	7.63	2.34	8	8	7	3	10	7.00	9.00	2.00
F_Aile12 - Çocuğun desteklenmeye ihtiyaç duyduğu dönemde bilgi birikimine sahip olmaması	16	7.50	2.42	8	8	9	1	10	7.00	9.00	2.00

Maddeler	N	Ort.	Ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1-Ç3
F_Aile04 - Aşırı koruyucu davranışların sergilenmesi	16	7.44	2.66	8	8	9	1	10	6.25	9.00	2.75
F_Aile08 - Ailenin yoğun iş çalışma temposu	16	7.44	2.71	8	8	9	1	10	5.75	9.00	3.25
F_Aile07 - Ailenin sonuç odaklı yaklaşım sergilemesi	16	7.06	2.59	8	8	9	1	10	5.00	8.75	3.75
F_Aile02 - Çocuğuna güven duymaması	16	6.56	3.43	8	9	9	1	10	3.00	9.00	6.00
F_Aile06 - Ailenin aşırı rekabetçi olması	16	6.50	2.85	8	8	9	1	10	4.25	8.00	3.75
F_Aile01 - Ailenin baskıcı/aşırı otoriter olması	16	6.44	3.31	8	10	9	1	10	3.25	9.75	6.50
F_Aile11 - Ailenin üst düzey sosyo-ekonomik özelliğinin olması	16	3.69	2.52	4	1	7	1	8	1.00	5.75	4.75
F- Aile Özellikleri Toplam Puanı	16	7.04	2.29	8	9	8	2	9	6.35	8.67	2.33

Tablo-3: Delphi Tekniği İkinci Aşama-Hafızlığını Tamamlayamayan Öğrencilerin Özellikleri Kapsamındaki Maddelerin Aritmetik Ortalamalarına Göre Sıralaması

Tablo 3'e göre Delphi tekniğinin üçüncü aşamasında hafızlığını tamamlayamayan öğrencilerin özellikleri kapsamında belirlenen maddeler aritmetik ortalamalarına göre sıralanmıştır. Hafızlığını tamamlayamayan öğrencilerin özellikleri incelendiğinde aritmetik ortalaması en yüksek olan maddenin "kişilik özellikleri" grubunda yer alan "çabuk pes eden ve hemen sonuç almayı bekleyen ($\bar{X}$=8,81)" ifadesi olduğu tespit edilmiştir. En düşük aritmetik ortalamaya sahip maddenin ise "aile özellikleri" grubunda yer alan "Ailenin üst düzey sosyo-ekonomik özelliğinin olması ($\bar{X}$=3,69)" ifadesinin olduğu görülmüştür.

Maddeler	N	Ort.	Ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1-Ç3
A - Temel Öğrenme	16	7.52	1.67	8	8	6	4	9	7.30	8.41	1.11

Maddeler	N	Ort.	Ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1-Ç3
Becerileri Toplam Puanı											
B - Kişilik Özellikleri Toplam Puanı	16	7.11	1.79	8	6	7	3	10	6.52	8.12	1.60
F- Aile Özellikleri Toplam Puanı	16	7.04	2.29	8	9	8	2	9	6.35	8.67	2.33
D - Zihinsel Özellikleri Toplam Puanı	16	6.91	2.31	7	8	9	1	10	6.31	8.44	2.13
C - Psikolojik Özellikler Toplam Puanı	16	6.11	1.98	7	3	6	3	9	3.92	7.67	3.75
E- İletişim Becerileri Toplam Puanı	16	5.34	2.34	6	6	8	1	9	3.69	6.88	3.19

Tablo-4: Delphi Tekniği Üçüncü Aşama-Hafızlığını Tamamlayamayan Öğrencilerin Özellikleri Kapsamındaki Madde Gruplarının Aritmetik Ortalamalarına Göre Sıralaması

Tablo 4'e göre hafızlığını tamamlayamayan öğrencilerin özellikleri madde grupları çerçevesinde aritmetik ortalamaya göre sıralanmıştır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan grubun ($\bar{X}$=7,52) "temel öğrenme becerileri", en düşük ortalamaya sahip grubun ($\bar{X}$=5,34) ise "iletişim becerileri" olduğu görülmüştür. Hafızlığını tamamlayamayan öğrencilerin özellikleri madde grupları kapsamında Delphi tekniğinin ikinci aşamasında tespit edilen ile bulgu ile üçüncü aşamasında tespit edilen bulgunun aynı olması dikkat çekmektedir.

1.4. Verilerin Analizi

Veri toplama aracı olarak kullanılan Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) yapı geçerliğini belirleyebilmek için faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi, ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmalarında yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla kullanılan yöntemlerden biridir. Faktör analizi, ölçme amacının geçerliğine ilişkin tek bir katsayı vermek yerine faktör yapısını ortaya çıkarmak veya daha önceden kestirilen faktör yapısını doğrulamak

amacıyla uygulanmaktadır.[25] Faktör analizi için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılabilmektedir. AFA değişkenlerin olası kuramsal yapısını görmekte olup, DFA kuramsal yapının desteklenme durumuna ilişkin deneysel kanıt sağlamaktadır. Yapılan çalışmada ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler analizi (varimax dik döndürme) esas alınmıştır. Ayrıca AFA sürecinde ortak yük değerlerinin (communalities) 0,50'den küçük olmamasına, olanların da elenmesine[26] özen gösterilmiştir. Diğer yandan faktör yükleri için farklı eşik değerleri önerilmekle birlikte, ölçek geliştirme sürecinde[27] [28] tarafından güçlü faktör yükü olarak tanımlanan .50 ve üzeri olması tercih edilmiştir. Öte yandan DFA sürecinde uyum iyiliği göstergeleri (fit index) olarak $\chi 2$, $\chi 2/df$, RMSEA, SRMR, NFI, CFI, GFI ve AGFI değerleri kullanılmıştır.[29] [30] [31] [32] [33]

Ölçek maddelerinin ölçekten ya da ilgili alt boyuttan elde edilen puanlarla korelasyonu (item-total correlation) maddelerin işlerliğini gösteren önemli göstergelerden birisidir. Büyüköztürk[34] r>,30 ve üzerindeki madde toplam korelasyon değerlerinin madde ayırt ediciliğinin göstergesi olarak kabul edilebileceğini ifade eder. Bu bağlamda makalede madde toplam korelasyonlarına ilişkin sonuçlara da yer verilmiştir. Öte yandan ölçeklerin ölçme amacı açısından işlerliğini gösteren değerlerden diğeri de ayırt edicilik değerleridir. Büyüköztürk'e[35]

---

25 Joseph F. Hair vd., *Multivariate Data Analysis* (NJ: Prentice Hall, 2019),121-130.

26 Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2012), 179.

27 Hair vd., *Multivariate Data Analysis*,125.

28 Andy Field, *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (London: Sage Publications, 2018), 608.

29 Karl Gustav Jöreskog, *On Chi-Squares For The Independence Model And Fit Measures in Lisrel* (Lincolnwood: Scientific Software International, 2004), 1-10.

30 Karl Gustav Jöreskog-Dag Sörbom, *LISREL 8.51*. (Mooresvile: Scientific Software International, 2001), 120-135.

31 Rex Bryan Kline, *Principles and Practice Of Structural Equation Modeling* (New York: Guilford Press, 2011), 189.

32 Randall Edward Schumacker- Richard G. Lomax, *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling* (New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2010), 73.

33 Barbara G. Tabachnick- Linda S. Fidell, *Using Multivariate Statistics* (Boston: Allyn and Bacon, 2007), 715.

34 Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 187.

35 Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 188.

göre bu değer maddelerin ve ölçek puanlarının, ölçülen özelliğe sahip olan ve olmayanları ne derece ayırabildiğine dair bilgi verir ve veri grubunun en düşük (alt) ve en yüksek (üst) puanlarına sahip %27'lik grupta bulunanların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı üzerinden hesaplanır. Farkın beklenen yönde anlamlı olması ayırıcılığın kanıtı olarak yorumlandığı bu işlemlere de araştırma kapsamında yer verilmiştir.

Özellikle likert türü ölçeklerde maddelerin toplam puan oluşturup oluşturamayacağı hipotezlerinin denetlenmesi de önemli bir yer tutar. Ölçek standardizasyonu sürecinde Tukey'in toplanabilirlik (additivity) testi, özellikle toplam puan kullanımının uygunluğunu test eden, madde yapısının homojen olup olmadığını ve toplam puan yaklaşımının geçerliliğini denetlemek için kullanılan destekleyici bir analizdir.[36] Makalede toplanabilirlik hpotezlerinin denetlenmesi için Tukey testi de uygulanmıştır. Geliştirilen aracın güvenirlik değerlerini hesaplamak için de Cronbach Alfa iç tutarlık karsayısı, iki yarı (split half) güvenirliği, Guttman ve Spearman Brown değerleri ve iki yarı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.[37] [38]

Ölçeğin istatistiksel işlemleri için Jamovi, IBM SPSS 25.00 ve IBM AMOS 21.00 programları kullanılmıştır.

2. Bulgular

2.1. Ölçme Aracının Geçerliği

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği		,974
Bartlett Küresellik Değeri	X^2	18109,603
	Sd	1176
	p	,000

Tablo-5: Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi Değerleri

Büyüköztürk (2012), veri setinin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile Bartlett

[36] Aylin Alin-Serdar Kurt, "Testing Non-Additivity (Interaction) In Two-Way ANOVA Tables With No Replication", *Statistical Methods in Medical Research*, 15/1(2006), 63–85.

[37] Anne Anastasi- Susana Urbina, *Psychological Testing* (New Jersey: Prentice Hall, 1997), 91-92.

[38] Enver Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2014), 27.

küresellik testinden elde edilen faktörlenebilirlik göstergelerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir.[39] KMO değerinin>,60; Bartlett değerinin de anlamlı olması beklenmektedir. Tablo 9'da görüldüğü üzere KMO değeri .60'tan büyük (KMO=,974) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=18109,60; p=,000). Bu değerlerden hareketle verilerin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir.

Maddeler	Initial	Extraction
1 Öğrenci sorumluluk bilincine sahiptir	1,000	,854
2 Öğrenci başladığı işin devamını getirir	1,000	,872
3 Öğrencinin ezber yeteneği güçlüdür	1,000	,880
4 Öğrenci disiplinlidir	1,000	,897
5 Öğrenci azimli/hırslıdır	1,000	,891
6 Öğrenci kalıcı hafızadaki bilgileri geri getirebilmektedir	1,000	,769
7 Öğrenci kolay ezber yapar	1,000	,872
8 Öğrenci zamanını etkili kullanır	1,000	,879
9 Öğrenci çalışkandır	1,000	,856
10 Öğrencinin hedefleri vardır	1,000	,849
11 Öğrenci dersine kolay odaklanır	1,000	,872
12 Öğrenci zorluklar karşısında dirayetlidir	1,000	,856
13 Öğrenci dersi hızlı öğrenir	1,000	,836
14 Öğrenci ders çalışmayı sever	1,000	,896
15 Öğrenci özverilidir	1,000	,877
16 Öğrencinin derste dikkat süresi uzundur	1,000	,765
17 Öğrencinin içsel motivasyonu vardır	1,000	,794
18 Öğrenci kaygılarını yenebilmektedir	1,000	,697
19 Öğrenci stresi kontrol edebilmektedir	1,000	,618
20 Öğrencinin sözel zekâ seviyesi yüksektir	1,000	,643
21 Öğrencinin işitsel algısı yüksektir	1,000	,705
22 Öğrencinin sınıflandırma, gruplandırma ve bağlantı kurma yeteneği güçlüdür	1,000	,752
23 Öğrenci öğretmenleri ile olumlu iletişim kurmaktadır	1,000	,602
24 Aile manevi ve psikolojik açıdan çocuğuna destek sağlar	1,000	,807
25 Aile içinde kural oluşturulur ve uygulanır	1,000	,691
26 Aile çocuğunun başarısını takdir eder	1,000	,821
27 Aile fedakâr ve özverilidir	1,000	,782
28 Ailenin hafızlığa ilişkin farkındalığı yüksektir	1,000	,722
29 Aile hoşgörülüdür	1,000	,742
30 Aile Kur'an kursu ile iletişime açıktır	1,000	,807
31 Aile okul ile iletişime açıktır	1,000	,841
32 Öğrenci çabuk pes eder	1,000	,711
33 Öğrenci hemen sonuç almayı bekler	1,000	,399
34 Öğrenci disiplinli değildir	1,000	,816
35 Öğrencinin sabır düzeyi zayıftır	1,000	,822
36 Öğrenci derste odaklanamaz ve dikkat dağınıklığı yaşar	1,000	,811

[39] Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 167.

37 Öğrenci zamanını yönetemez	1,000	,796
38 Öğrenci hafızlığı zorla yapmaya çalışır	1,000	,740
39 Öğrencinin ezber yeteneği zayıftır	1,000	,857
40 Öğrenci öğrendiğini hızlı unutur	1,000	,798
41 Öğrenci başarısızlık durumunun sebebini dışarda (okulda, hocada veya sistemde) arar	1,000	,599
42 Öğrenci zorluklarla mücadele edemez	1,000	,824
43 Öğrenci alınan kararları uygulamakta zorluk çeker	1,000	,821
44 Öğrencinin iç motivasyonu zayıftır	1,000	,801
45 Öğrencinin hedefi yoktur	1,000	,758
46 Öğrenci uykuya aşırı düşkündür	1,000	,572
47 Öğrenci oyuna aşırı düşkündür	1,000	,564
48 Ailesi tarafından öğrencinin öğrenme becerileri desteklenmez	1,000	,699
49 Aile ödülde ve cezada aşırıya kaçar	1,000	,651

Tablo-6: Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) Ortak Yük (Communalities) Değerleri

Maddelerin ortak yük değerleri (communalities) temel bileşenler analizine (Principal Component Analysis) bağlı olarak incelenmiştir. Büyüköztürk (2012),[40] bu değerlerin >,50 olması gerektiğini belirtir. Tablo 10'da görüldüğü üzere bir madde ,50'in altında ortak yük değeri aldığından (,399) söz konusu madde elenmiş ve 48 madde ile faktör analizi tekrarlanmıştır.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği		,975
Bartlett Küresellik Değeri	X^2	17956,127
	Sd	1128
	p	,000

Tablo-7: Hafızlık Yeterlikleri Ölçeği Eğitici Formu (HYÖ) Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi Değerleri

Tablo 7'de görüldüğü üzere KMO değeri .60'dan büyük (KMO=,975) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır (X^2=17956,13; p=,000). Bu değerlerden hareketle çıkarılan madde sonrası verilerin faktör analizine uygun olduğuna hükmedilmiştir.

2.1.1. AFA'ya İlişkin Bulgular

Maddeler	**Bileşenler**
1 Öğrenci sorumluluk bilincine sahiptir	,854
2 Öğrenci başladığı işin devamını getirir	,871

[40] Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 167-170.

3 Öğrencinin ezber yeteneği güçlüdür	,881
4 Öğrenci disiplinlidir	,897
5 Öğrenci azimli/hırslıdır	,891
6 Öğrenci kalıcı hafızadaki bilgileri geri getirebilmektedir	,770
7 Öğrenci kolay ezber yapar	,878
8 Öğrenci zamanını etkili kullanır	,879
9 Öğrenci çalışkandır	,855
10 Öğrencinin hedefleri vardır	,848
11 Öğrenci dersine kolay odaklanır	,872
12 Öğrenci zorluklar karşısında dirayetlidir	,855
13 Öğrenci dersi hızlı öğrenir	,839
14 Öğrenci ders çalışmayı sever	,896
15 Öğrenci özverilidir	,878
16 Öğrencinin derste dikkat süresi uzundur	,766
17 Öğrencinin içsel motivasyonu vardır	,795
18 Öğrenci kaygılarını yenebilmektedir	,697
19 Öğrenci stresi kontrol edebilmektedir	,614
20 Öğrencinin sözel zekâ seviyesi yüksektir	,645
21 Öğrencinin işitsel algısı yüksektir	,715
22 Öğrencinin sınıflandırma, gruplandırma ve bağlantı kurma yeteneği güçlüdür	,755
23 Öğrenci öğretmenleri ile olumlu iletişim kurmaktadır	,599
24 Aile manevi ve psikolojik açıdan çocuğuna destek sağlar	,808
25 Aile içinde kural oluşturulur ve uygulanır	,693
26 Aile çocuğunun başarısını takdir eder	,824
27 Aile fedakâr ve özverilidir	,784
28 Ailenin hafızlığa ilişkin farkındalığı yüksektir	,721
29 Aile hoşgörülüdür	,743
30 Aile Kur'an kursu ile iletişime açıktır	,808
31 Aile okul ile iletişime açıktır	,842
32 Öğrenci çabuk pes eder	,696
34 Öğrenci disiplinli değildir	,816
35 Öğrencinin sabır düzeyi zayıftır	,815
36 Öğrenci derste odaklanamaz ve dikkat dağınıklığı yaşar	,812
37 Öğrenci zamanını yönetemez	,800
38 Öğrenci hafızlığı zorla yapmaya çalışır	,745
39 Öğrencinin ezber yeteneği zayıftır	,856
40 Öğrenci öğrendiğini hızlı unutur	,798
41 Öğrenci başarısızlık durumunun sebebini dışarda (okulda, hocada veya sistemde) arar	,599
42 Öğrenci zorluklarla mücadele edemez	,827
43 Öğrenci alınan kararları uygulamakta zorluk çeker	,823
44 Öğrencinin iç motivasyonu zayıftır	,803
45 Öğrencinin hedefi yoktur	,769
46 Öğrenci uykuya aşırı düşkündür	,584
47 Öğrenci oyuna aşırı düşkündür	,571
48 Ailesi tarafından öğrencinin öğrenme becerileri desteklenmez	,701
49 Aile ödülde ve cezada aşırıya kaçar	,659

Tablo-8: Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) Ortak Yük (Communalities) Değerleri

Tablo 8'de görüldüğü üzere tüm maddeler ,50'un üzerinde ortak

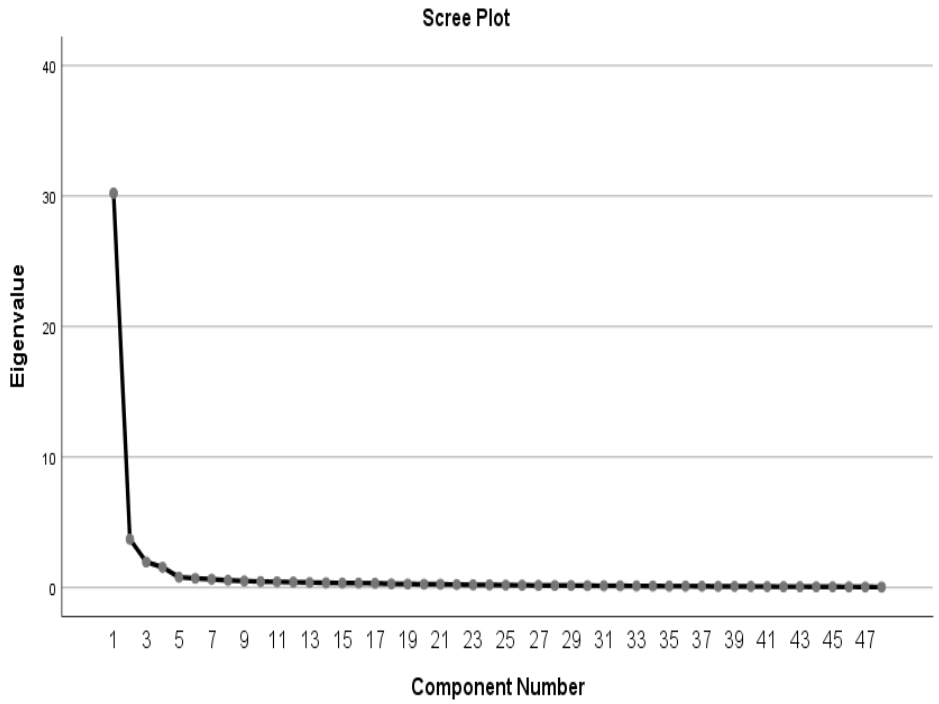
yük değeri aldığından (min: ,57) herhangi bir madde ölçekten çıkarılmadan faktör analizine devam edilmiştir.

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Döndürülmüş Faktör Yükleri		
	Top.	Var. %	Küm. %	Top.	Var. %	Küm. %	Top.	Var. %	Küm. %
1	30,23	62,97	62,97	30,23	62,97	62,97	15,37	32,02	32,02
2	3,71	7,73	70,69	3,71	7,73	70,69	9,20	19,16	51,18
3	1,96	4,09	74,78	1,96	4,09	74,78	6,46	13,45	64,63
4	1,56	3,24	78,02	1,56	3,24	78,02	6,43	13,39	78,02
5	,79	1,65	79,67						
...	...	...	...						
47	,05	,10	99,92						
48	,04	,08	100,00						

Tablo-9: Hafızlık Yeterlikleri Ölçeği Eğitici Formu (HYÖ) Açıklanan Toplam Varyans Miktarı

Tablo 9 incelendiğinde, özdeğeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %78,01'ini açıklayan dört faktörün ortaya çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte, birinci faktörün oldukça yüksek bir varyans oranına sahip olması (%62,97) ve ikinci faktörle arasındaki açıklanan varyans farkının belirgin düzeyde yüksek olması (%55,24) nedeniyle ölçeğin tek faktörlü bir yapı olarak değerlendirilmesinin daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012),[41] tek faktöre sahip yapılar için açıklanan varyans yüzdesinin %30 ve üzerinde olmasının yeterli olacağını ifade etmektedir. Yapının yamaç eğim (scree plot) grafiği şekil 1'de sunulmuştur:

[41] Ömay Çokluk vd., *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2012), 275.



Şekil-1: AFA Yamaç Eğim (Scree Plot) Grafiği

Şekil 1'e göre birinci faktörden sonra eigen kesme değerinin doğrusal şekilde ilerlediği görülmüş ve ölçeğin tek faktörde sınanması gerektiği teyit edilmiştir. Ölçeğin tek faktörde sınamasını yapmak için dönüştürülmemiş bileşenler matriksinde birinci faktörde en az faktör yükü .50'nin altındaki maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Alanyazınında[42] [43] 0,50 ve üzeri madde yükünü güçlü faktör yükü olarak tanımlamaktadır.

Maddeler	Bileşenler
14 Öğrenci ders çalışmayı sever	,915
5 Öğrenci azimli/hırslıdır	,912
2 Öğrenci başladığı işin devamını getirir	,906
15 Öğrenci özverilidir	,903
9 Öğrenci çalışkandır	,899
11 Öğrenci dersine kolay odaklanır	,898

42 Hair vd., *Multivariate Data Analysis*,135.

43 Field, *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*, 777.

10 Öğrencinin hedefleri vardır	,895
4 Öğrenci disiplinlidir	,891
12 Öğrenci zorluklar karşısında dirayetlidir	,887
1 Öğrenci sorumluluk bilincine sahiptir	,884
8 Öğrenci zamanını etkili kullanır	,868
17 Öğrencinin içsel motivasyonu vardır	,860
42 Öğrenci zorluklarla mücadele edemez	-,855
43 Öğrenci alınan kararları uygulamakta zorluk çeker	-,854
44 Öğrencinin iç motivasyonu zayıftır	-,844
45 Öğrencinin hedefi yoktur	-,839
36 Öğrenci derste odaklanamaz ve dikkat dağınıklığı yaşar	-,834
16 Öğrencinin derste dikkat süresi uzundur	,830
34 Öğrenci disiplinli değildir	-,829
35 Öğrencinin sabır düzeyi zayıftır	-,823
13 Öğrenci dersi hızlı öğrenir	,820
18 Öğrenci kaygılarını yenebilmektedir	,819
37 Öğrenci zamanını yönetemez	-,811
22 Öğrencinin sınıflandırma, gruplandırma ve bağlantı kurma yeteneği güçlüdür	,807
38 Öğrenci hafızlığı zorla yapmaya çalışır	-,793
3 Öğrencinin ezber yeteneği güçlüdür	,783
19 Öğrenci stresi kontrol edebilmektedir	,772
6 Öğrenci kalıcı hafızadaki bilgileri geri getirebilmektedir	,770
21 Öğrencinin işitsel algısı yüksektir	,769
25 Aile içinde kural oluşturulur ve uygulanır	,767
20 Öğrencinin sözel zekâ seviyesi yüksektir	,747
27 Aile fedakâr ve özverilidir	,745
40 Öğrenci öğrendiğini hızlı unutur	-,741
26 Aile çocuğunun başarısını takdir eder	,733
32 Öğrenci çabuk pes eder	-,732
7 Öğrenci kolay ezber yapar	,730
39 Öğrencinin ezber yeteneği zayıftır	-,728
28 Ailenin hafızlığa ilişkin farkındalığı yüksektir	,724
23 Öğrenci öğretmenleri ile olumlu iletişim kurmaktadır	,716
24 Aile manevi ve psikolojik açıdan çocuğuna destek sağlar	,706
48 Ailesi tarafından öğrencinin öğrenme becerileri desteklenmez	-,689
46 Öğrenci uykuya aşırı düşkündür	-,671
29 Aile hoşgörülüdür	,664
41 Öğrenci başarısızlık durumunun sebebini dışarda (okulda, hocada veya sistemde) arar	-,658
31 Aile okul ile iletişime açıktır	,652
49 Aile ödülde ve cezada aşırıya kaçar	-,644
30 Aile Kur'an kursu ile iletişime açıktır	,637
47 Öğrenci oyuna aşırı düşkündür	-,621

Tablo-10: Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) Faktör Analizleri Sonucu Bileşenler Matriksi (Unrotated Component Matrix)

Tablo 10'da görüldüğü üzere tüm maddeler içinde yer aldıkları faktörden 0,40'tan daha yüksek değer elde etmiştir. En düşük yük değeri 0,62 olarak hesaplanmıştır. Bu aşamada açımlayıcı faktör analizi sonuçlandırılmıştır. Son hali ile ölçek 48 maddeden oluşan, toplam

varyansın %62,97'sini açıklayan tek faktörlü bir yapı ortaya koymaktadır. Tabloda negatif (-) yüklü 17 madde ters (reverse) maddedir negatif yük söz konusu maddelerin yapıyı tersinden ölçtüğünü ortaya koymaktadır. Bu sebeple puan hesaplanırken bu maddelerin ters çevrilmesi (5-4-3-2-1) ve ölçek puanlarının bu işlemden sonra yapılması gerekmektedir. Puanlama söz konusu ters maddelerin ters çevrilmesinden sonra elde edilen toplam puanın madde sayısına (ni=48) bölünmesi ile edilmektedir. Ölçekten 1 ile 5 arasında bir puan alınmakta, puanın yükselmesi hafızlık yeterliği hakkında eğitici algılarının daha olumlu hale geldiği şeklinde yorumlanmaktadır. Öte yandan ölçeğin toplanabilir ölçek olarak kullanılıp kullanılamayacağını belirlemek için Tukey toplanabilirlik testi (Tukey's Additivity Test)[44] anlamlı bulunmuştur (F=52,03; p=,000). Bu sonuç, ölçekten toplam puan elde etmenin mümkün olduğunu göstermektedir. Bu işlemlerin ardından maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını belirlemek için bağımsız gruplar t testi ile alt ve üst %27'lik gruplar karşılaştırılmış; elde edilen sonuçlar tablo 11'de sunulmuştur.

Madde	Gruplar	*N*	$\bar{X}$	*SS*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi *t*	*Sd*	*p*
Madde 01	Alt	74	1,76	,888	,103	-22,699	146	,000
	Üst	74	4,58	,597	,069			
Madde 02	Alt	74	1,68	,742	,086	-24,458	146	,000
	Üst	74	4,58	,702	,082			
Madde 03	Alt	74	2,12	1,072	,125	-18,350	146	,000
	Üst	74	4,69	,547	,064			
Madde 04	Alt	74	1,69	,757	,088	-24,288	146	,000
	Üst	74	4,50	,646	,075			
Madde 05	Alt	74	1,64	,713	,083	-30,034	146	,000
	Üst	74	4,68	,500	,058			
Madde 06	Alt	74	2,12	1,072	,125	-17,960	146	,000
	Üst	74	4,61	,519	,060			
Madde 07	Alt	74	1,97	1,085	,126	-17,754	146	,000
	Üst	74	4,59	,660	,077			
Madde 08	Alt	74	1,50	,667	,078	-26,667	146	,000
	Üst	74	4,51	,707	,082			
Madde 09	Alt	74	1,76	,873	,101	-23,686	146	,000
	Üst	74	4,62	,566	,066			
Madde 10	Alt	74	1,84	,907	,105	-21,607	146	,000
	Üst	74	4,57	,599	,070			
Madde 11	Alt	74	1,58	,722	,084	-26,169	146	,000
	Üst	74	4,53	,646	,075			
Madde 12	Alt	74	1,64	,732	,085	-20,455	146	,000
	Üst	74	4,32	,862	,100			

[44] Petr Šimeček-Marie Šimečková, "Modification of Tukey's additivity test", *Computational Statistics & Data Analysis* 57/1 (2013), 1–8.

Madde 13	Alt	74	1,86	,833	,097	-20,442	146	,000
	Üst	74	4,46	,706	,082			
Madde 14	Alt	74	1,62	,696	,081	-24,769	146	,000
	Üst	74	4,43	,684	,080			
Madde 15	Alt	74	1,77	,750	,087	-22,273	146	,000
	Üst	74	4,47	,726	,084			
Madde 16	Alt	74	1,62	,753	,088	-20,574	146	,000
	Üst	74	4,28	,820	,095			
Madde 17	Alt	74	1,85	,886	,103	-18,145	146	,000
	Üst	74	4,38	,806	,094			
Madde 18	Alt	74	1,81	,822	,096	-15,501	146	,000
	Üst	74	4,05	,935	,109			
Madde 19	Alt	74	1,97	,965	,112	-12,049	146	,000
	Üst	74	3,96	1,039	,121			
Madde 20	Alt	74	2,61	1,108	,129	-12,319	146	,000
	Üst	74	4,46	,666	,077			
Madde 21	Alt	74	2,49	1,063	,124	-14,503	146	,000
	Üst	74	4,53	,579	,067			
Madde 22	Alt	74	2,23	1,014	,118	-17,029	146	,000
	Üst	74	4,54	,578	,067			
Madde 23	Alt	74	2,99	1,244	,145	-10,291	146	,000
	Üst	74	4,62	,566	,066			
Madde 24	Alt	74	2,76	1,280	,149	-12,041	146	,000
	Üst	74	4,70	,542	,063			
Madde 25	Alt	74	2,24	1,120	,130	-15,453	146	,000
	Üst	74	4,58	,662	,077			
Madde 26	Alt	74	3,00	1,170	,136	-11,690	146	,000
	Üst	74	4,74	,525	,061			
Madde 27	Alt	74	2,58	1,170	,136	-14,380	146	,000
	Üst	74	4,73	,531	,062			
Madde 28	Alt	74	2,53	1,285	,149	-14,299	146	,000
	Üst	74	4,81	,488	,057			
Madde 29	Alt	74	3,12	1,260	,146	-9,393	146	,000
	Üst	74	4,65	,607	,071			
Madde 30	Alt	74	3,16	1,250	,145	-10,032	146	,000
	Üst	74	4,74	,525	,061			
Madde 31	Alt	74	3,20	1,271	,148	-9,337	146	,000
	Üst	74	4,70	,542	,063			
Madde 32*	Alt	74	3,89	1,154	,134	10,051	146	,000
	Üst	74	1,99	1,153	,134			
Madde 34*	Alt	74	3,95	1,097	,127	13,026	146	,000
	Üst	74	1,81	,886	,103			
Madde 35*	Alt	74	3,96	1,066	,124	11,398	146	,000
	Üst	74	1,99	1,040	,121			
Madde 36*	Alt	74	4,15	,989	,115	13,432	146	,000
	Üst	74	1,89	1,054	,123			
Madde 37*	Alt	74	4,09	,995	,116	12,396	146	,000
	Üst	74	2,03	1,033	,120			
Madde 38*	Alt	74	3,62	1,311	,152	10,861	146	,000
	Üst	74	1,65	,851	,099			
Madde 39*	Alt	74	3,61	1,237	,144	12,562	146	,000
	Üst	74	1,50	,745	,087			
Madde	Alt	74	3,54	1,184	,138	11,399	146	,000

40*	Üst	74	1,68	,760	,088			
Madde	Alt	74	3,26	1,293	,150	6,759	146	,000
41*	Üst	74	1,92	1,107	,129			
Madde	Alt	74	3,96	,928	,108	13,491	146	,000
42*	Üst	74	1,91	,924	,107			
Madde	Alt	74	4,01	,958	,111	14,238	146	,000
43*	Üst	74	1,82	,912	,106			
Madde	Alt	74	4,03	,965	,112	12,991	146	,000
44*	Üst	74	1,96	,971	,113			
Madde	Alt	74	3,72	1,141	,133	12,778	146	,000
45*	Üst	74	1,66	,781	,091			
Madde	Alt	74	3,38	1,143	,133	8,396	146	,000
46*	Üst	74	1,96	,898	,104			
Madde	Alt	74	3,57	1,206	,140	5,985	146	,000
47*	Üst	74	2,43	1,099	,128			
Madde	Alt	74	3,07	1,242	,144	8,869	146	,000
48*	Üst	74	1,61	,679	,079			
Madde	Alt	74	3,12	1,193	,139	6,993	146	,000
49*	Üst	74	1,89	,930	,108			
TOPLAM	Alt	74	2,70	,364	,042	-19,725	146	,000
	Üst	74	3,59	,133	,015			

Tablo-11: Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) için Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablo 11'de görüldüğü üzere, Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) maddelerinin ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek üzere, üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi (independent samples t test) uygulanmıştır. İşlem sonucunda tüm maddeler ve toplam puan için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p=,001). Söz konusu farklılıklar ters maddeler için alt %27'lik gruplar lehine, düz maddeler için üst %27'lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle gruplar arası ortalama farkı, beklendiği gibi, ters maddelerin ölçtükleri özellikler için düz maddelerdekinin tersin yönde gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar HYÖ maddelerinin ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu, hafızlık yeterliklerine sahip olan ve olmayan öğrencileri eğitici algılarına göre ayırt edebildiğini ortaya koymaktadır.

Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) hafızlık eğitimini tamamlayan ve tamlayamayan öğrencileri ayırıcı olup olmadığını belirlemek için de ayrıca karşılaştırma işlemleri yapılmıştır. Bu bağlamda hafızlığını tamamlayan ve tamamlayamayan öğrencilerin madde ve toplam puan için aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi (independent samples t

test) uygulanmış[45] elde edilen sonuçlar tablo 12'de sunulmuştur.

Madde	Gruplar	*N*	$\bar{X}$	*SS*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi *t*	*Sd*	*p*
Madde 01	Tamamladı	161	4,15	1,020	,080	13,821	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,29	1,203	,113			
Madde 02	Tamamladı	161	4,22	,947	,075	15,450	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,26	1,145	,107			
Madde 03	Tamamladı	161	4,39	,874	,069	12,294	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,79	1,286	,120			
Madde 04	Tamamladı	161	4,02	1,034	,081	14,190	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,18	1,099	,103			
Madde 05	Tamamladı	161	4,24	,939	,074	16,224	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,21	1,125	,105			
Madde 06	Tamamladı	161	4,19	,925	,073	10,678	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,78	1,267	,119			
Madde 07	Tamamladı	161	4,21	,977	,077	10,696	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,69	1,377	,129			
Madde 08	Tamamladı	161	3,93	1,093	,086	15,281	273	,000
	Tamamlamadı	114	1,91	1,052	,099			
Madde 09	Tamamladı	161	4,18	,928	,073	14,818	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,32	1,155	,108			
Madde 10	Tamamladı	161	4,17	,905	,071	14,318	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,40	1,142	,107			
Madde 11	Tamamladı	161	3,96	1,024	,081	15,320	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,02	1,056	,099			
Madde 12	Tamamladı	161	3,93	1,040	,082	14,432	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,11	1,016	,095			
Madde 13	Tamamladı	161	4,14	,905	,071	12,189	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,57	1,226	,115			
Madde 14	Tamamladı	161	3,91	,990	,078	13,772	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,16	1,110	,104			
Madde 15	Tamamladı	161	3,96	,980	,077	13,929	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,25	1,044	,098			
Madde 16	Tamamladı	161	3,68	1,120	,088	12,197	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,04	1,080	,101			
Madde 17	Tamamladı	161	3,92	,962	,076	13,011	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,28	1,117	,105			
Madde 18	Tamamladı	161	3,63	1,023	,081	9,916	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,34	1,120	,105			
Madde 19	Tamamladı	161	3,63	1,054	,083	9,438	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,37	1,139	,107			
Madde 20	Tamamladı	161	4,13	,838	,066	9,542	273	,000
	Tamamlamadı	114	3,04	1,064	,100			
Madde 21	Tamamladı	161	4,17	,826	,065	10,457	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,97	1,076	,101			
Madde	Tamamladı	161	4,16	,790	,062	11,186	273	,000

[45] Mustafa Otrar, "T Testi", *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Psikoloji ve Diğer Sosyal Bilimlerde Temel İstatistik: SPSS Uygulamalı*, ed. Abdulkadir Haktanır-Bülent Dilmaç (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2022), 237–272.

22	Tamamlamadı	114	2,82	1,192	,112			
Madde	Tamamladı	161	4,27	,820	,065	6,641	273	,000
23	Tamamlamadı	114	3,46	1,184	,111			
Madde	Tamamladı	161	4,27	,851	,067	6,039	273	,000
24	Tamamlamadı	114	3,48	1,319	,123			
Madde	Tamamladı	161	4,06	,963	,076	8,156	273	,000
25	Tamamlamadı	114	2,92	1,345	,126			
Madde	Tamamladı	161	4,40	,693	,055	7,332	273	,000
26	Tamamlamadı	114	3,58	1,167	,109			
Madde	Tamamladı	161	4,33	,864	,068	8,151	273	,000
27	Tamamlamadı	114	3,26	1,304	,122			
Madde	Tamamladı	161	4,35	,910	,072	8,055	273	,000
28	Tamamlamadı	114	3,20	1,446	,135			
Madde	Tamamladı	161	4,26	,787	,062	5,766	273	,000
29	Tamamlamadı	114	3,58	1,174	,110			
Madde	Tamamladı	161	4,35	,832	,066	4,953	273	,000
30	Tamamlamadı	114	3,74	1,234	,116			
Madde	Tamamladı	161	4,35	,760	,060	5,266	273	,000
31	Tamamlamadı	114	3,72	1,216	,114			
Madde	Tamamladı	161	2,06	1,050	,083	-12,897	273	,000
32*	Tamamlamadı	114	3,77	1,137	,106			
Madde	Tamamladı	161	2,07	1,016	,080	-12,484	273	,000
34*	Tamamlamadı	114	3,73	1,170	,110			
Madde	Tamamladı	161	2,17	1,040	,082	-12,748	273	,000
35*	Tamamlamadı	114	3,82	1,069	,100			
Madde	Tamamladı	161	2,15	1,074	,085	-14,463	273	,000
36*	Tamamlamadı	114	4,00	1,004	,094			
Madde	Tamamladı	161	2,28	1,114	,088	-12,623	273	,000
37*	Tamamlamadı	114	3,95	1,029	,096			
Madde	Tamamladı	161	1,73	,804	,063	-12,332	273	,000
38*	Tamamlamadı	114	3,33	1,341	,126			
Madde	Tamamladı	161	1,70	,858	,068	-11,202	273	,000
39*	Tamamlamadı	114	3,17	1,310	,123			
Madde	Tamamladı	161	1,81	,776	,061	-11,489	273	,000
40*	Tamamlamadı	114	3,21	1,237	,116			
Madde	Tamamladı	161	2,06	1,056	,083	-6,498	273	,000
41*	Tamamlamadı	114	2,98	1,303	,122			
Madde	Tamamladı	161	2,02	,873	,069	-13,983	273	,000
42*	Tamamlamadı	114	3,65	1,047	,098			
Madde	Tamamladı	161	2,12	1,009	,079	-12,982	273	,000
43*	Tamamlamadı	114	3,75	1,046	,098			
Madde	Tamamladı	161	2,17	1,010	,080	-12,760	273	,000
44*	Tamamlamadı	114	3,79	1,068	,100			
Madde	Tamamladı	161	1,84	,821	,065	-13,120	273	,000
45*	Tamamlamadı	114	3,40	1,158	,108			
Madde	Tamamladı	161	2,16	,939	,074	-8,102	273	,000
46*	Tamamlamadı	114	3,19	1,182	,111			
Madde	Tamamladı	161	2,43	,999	,079	-8,699	273	,000
47*	Tamamlamadı	114	3,56	1,137	,106			
Madde	Tamamladı	161	1,80	,734	,058	-8,251	273	,000
48*	Tamamlamadı	114	2,76	1,207	,113			
Madde	Tamamladı	161	2,05	,954	,075	-6,058	273	,000
49*	Tamamlamadı	114	2,82	1,162	,109			

TOPLAM	Tamamladı	161	3,38	,350	,028	9,737	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,97	,331	,031			

Tablo-12: Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) Puanlarının Hafızlığını Tamamlayan ve Tamamlayamayan Gruplar için Karşılaştırılması

Hafızlık eğitimini tamamlayabilen ve tamamlayamayan öğrencilerin karşılaştırılması için yapılan analizler sonucunda tüm maddeler ve ölçek toplam puanı için söz konusu farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Bu fark ters maddeler için eğitimini tamamlayamayan grup lehine, düz maddeler için tamamlayan grup lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen bulgular, HYÖ maddelerinin ve toplam puanlarının hafızlığını tamamlayabilen ve tamamlayamayan grupları ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum ölçeğin geçerliğinin bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir. Bu işlemlerin ardından maddelerin, ölçeğin toplam puanları ile ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla madde-toplam (item-total) ve madde kalan (item-reminder) analizlerine geçilmiştir. Bu amaçla yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçları[46] tablo 13'te sunulmuştur.

Maddeler	**Toplam Puan**			**Madde Kalan**	
	N	***r***	***p***	**r**	***p***
1 Öğrenci sorumluluk bilincine sahiptir	275	,752	,000	,717	,000
2 Öğrenci başladığı işin devamını getirir	275	,777	,000	,744	,000
3 Öğrencinin ezber yeteneği güçlüdür	275	,751	,000	,718	,000
4 Öğrenci disiplinlidir	275	,747	,000	,712	,000
5 Öğrenci azimli/hırslıdır	275	,768	,000	,734	,000
6 Öğrenci kalıcı hafızadaki bilgileri geri getirebilmektedir	275	,741	,000	,708	,000
7 Öğrenci kolay ezber yapar	275	,716	,000	,677	,000
8 Öğrenci zamanını etkili kullanır	275	,728	,000	,689	,000
9 Öğrenci çalışkandır	275	,776	,000	,745	,000
10 Öğrencinin hedefleri vardır	275	,783	,000	,754	,000
11 Öğrenci dersine kolay odaklanır	275	,753	,000	,718	,000
12 Öğrenci zorluklar karşısında dirayetlidir	275	,736	,000	,700	,000
13 Öğrenci dersi hızlı öğrenir	275	,759	,000	,728	,000

[46] Mustafa Otrar, "Korelasyon Analizleri", *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Psikoloji ve Diğer Sosyal Bilimlerde Temel İstatistik: SPSS Uygulamalı*, eds. Abdulkadir Haktanır-Bülent Dilmaç (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2022), 25.

14 Öğrenci ders çalışmayı sever	275	,761	,000	,729	,000
15 Öğrenci özverilidir	275	,768	,000	,737	,000
16 Öğrencinin derste dikkat süresi uzundur	275	,709	,000	,670	,000
17 Öğrencinin içsel motivasyonu vardır	275	,748	,000	,715	,000
18 Öğrenci kaygılarını yenebilmektedir	275	,713	,000	,679	,000
19 Öğrenci stresi kontrol edebilmektedir	275	,631	,000	,589	,000
20 Öğrencinin sözel zekâ seviyesi yüksektir	275	,728	,000	,700	,000
21 Öğrencinin işitsel algısı yüksektir	275	,754	,000	,727	,000
22 Öğrencinin sınıflandırma, gruplandırma ve bağlantı kurma yeteneği güçlüdür	275	,781	,000	,754	,000
23 Öğrenci öğretmenleri ile olumlu iletişim kurmaktadır	275	,691	,000	,660	,000
24 Aile manevi ve psikolojik açıdan çocuğuna destek sağlar	275	,723	,000	,692	,000
25 Aile içinde kural oluşturulur ve uygulanır	275	,727	,000	,693	,000
26 Aile çocuğunun başarısını takdir eder	275	,742	,000	,717	,000
27 Aile fedakâr ve özverilidir	275	,747	,000	,717	,000
28 Ailenin hafızlığa ilişkin farkındalığı yüksektir	275	,724	,000	,689	,000
29 Aile hoşgörülüdür	275	,667	,000	,636	,000
30 Aile Kur'an kursu ile iletişime açıktır	275	,660	,000	,626	,000
31 Aile okul ile iletişime açıktır	275	,673	,000	,642	,000
32 Öğrenci çabuk pes eder	275	-,399	,000	-,457	,000
34 Öğrenci disiplinli değildir	275	-,503	,000	-,553	,000
35 Öğrencinin sabır düzeyi zayıftır	275	-,462	,000	-,514	,000
36 Öğrenci derste odaklanamaz ve dikkat dağınıklığı yaşar	275	-,491	,000	-,543	,000
37 Öğrenci zamanını yönetemez	275	-,461	,000	-,514	,000
38 Öğrenci hafızlığı zorla yapmaya çalışır	275	-,482	,000	-,532	,000
39 Öğrencinin ezber yeteneği zayıftır	275	-,519	,000	-,566	,000
40 Öğrenci öğrendiğini hızlı unutur	275	-,503	,000	-,548	,000
41 Öğrenci başarısızlık durumunun sebebini dışarda (okulda, hocada veya sistemde) arar	275	-,353	,000	-,409	,000
42 Öğrenci zorluklarla mücadele edemez	275	-,508	,000	-,554	,000
43 Öğrenci alınan kararları uygulamakta zorluk çeker	275	-,513	,000	-,561	,000
44 Öğrencinin iç motivasyonu zayıftır	275	-,506	,000	-,554	,000
45 Öğrencinin hedefi yoktur	275	-,532	,000	-,576	,000
46 Öğrenci uykuya aşırı düşkündür	275	-,354	,000	-,406	,000
47 Öğrenci oyuna aşırı düşkündür	275	-,276	,000	-,333	,000

48 Ailesi tarafından öğrencinin öğrenme becerileri desteklenmez	275	-,479	,000	-,521	,000
49 Aile ödülde ve cezada aşırıya kaçar	275	-,360	,000	-,409	,000

Tablo-13: Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) için Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları

Tablo 13'te görüldüğü üzere Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeği (HYÖ) için yapılan madde-toplam (item-total) korelasyon analizlerinde ters maddelerin toplam puanla gösterdikleri ilişki negatif yönlü olmak üzere tüm maddelerin korelasyonlarının (r_{min}=-,28; p=,000); öte yandan madde kalan (item-reminder) analizlerinde de tüm maddelerin korelasyonlarının anlamlı olduğu (r_{min}=-,33; p=,000) görülmektedir. Bu bulgular tüm maddelerin aynı yapı içinde olduğunu göstermektedir.

Değişken	Min	Max	Çarpıklık	Kritik Oran	Basıklık	Kritik oran
M49	1,000	5,000	,586	3,955	-,156	-,525
M48	1,000	5,000	,517	3,487	-,530	-1,787
M47	1,000	5,000	-,266	-1,793	-1,089	-1,672
M46	1,000	5,000	,277	1,868	-,781	-1,635
M45	1,000	5,000	,206	1,388	-1,115	-1,759
M44	1,000	5,000	-,016	-,108	-1,246	-1,204
M43	1,000	5,000	-,003	-,018	-1,327	-1,474
M42	1,000	5,000	,049	,333	-1,227	-1,138
M41	1,000	5,000	,373	2,515	-1,059	-1,572
M40	1,000	5,000	,227	1,531	-1,246	-1,201
M39	1,000	5,000	,399	2,689	-1,135	-1,827
M38	1,000	5,000	,202	1,360	-1,271	-1,288
M37	1,000	5,000	-,249	-1,679	-1,295	-1,368
M36	1,000	5,000	-,146	-,985	-1,343	-1,528
M35	1,000	5,000	-,132	-,893	-1,338	-1,514
M34	1,000	5,000	,040	,267	-1,383	-1,665
M32	1,000	5,000	-,163	-1,098	-1,278	-1,310
M31	1,000	5,000	-1,106	-7,460	1,201	1,050
M30	1,000	5,000	-1,094	-7,377	1,012	1,412
M29	1,000	5,000	-,913	-6,157	,340	1,146
M28	1,000	5,000	-,618	-4,167	-,658	-1,219
M27	1,000	5,000	-,673	-4,538	-,482	-1,625
M26	1,000	5,000	-,945	-6,371	,570	1,921
M25	1,000	5,000	-,437	-2,945	-,696	-2,346
M24	1,000	5,000	-,663	-4,473	-,454	-1,532
M23	1,000	5,000	-,766	-5,168	-,325	-1,097
M22	1,000	5,000	-,394	-2,657	-,860	-2,900
M21	1,000	5,000	-,521	-3,517	-,417	-1,407

Değişken	Min	Max	Çarpıklık	Kritik Oran	Basıklık	Kritik oran
M20	1,000	5,000	-,497	-3,355	-,677	-2,282
M19	1,000	5,000	,084	,566	-1,088	-1,668
M18	1,000	5,000	,038	,258	-1,019	-1,437
M17	1,000	5,000	-,152	-1,022	-1,089	-1,672
M16	1,000	5,000	,096	,645	-1,267	-1,275
M15	1,000	5,000	-,090	-,606	-1,226	-1,136
M14	1,000	5,000	,088	,595	-1,278	-1,311
M13	1,000	5,000	-,226	-1,527	-1,157	-1,903
M12	1,000	5,000	-,035	-,233	-1,209	-1,078
M11	1,000	5,000	-,048	-,324	-1,263	-1,259
M10	1,000	5,000	-,392	-2,643	-,985	-1,323
M09	1,000	5,000	-,281	-1,894	-1,211	-1,085
M08	1,000	5,000	,034	,231	-1,302	-1,392
M07	1,000	5,000	-,225	-1,519	-1,231	-1,153
M06	1,000	5,000	-,429	-2,894	-,972	-1,278
M05	1,000	5,000	-,136	-,920	-1,312	-1,425
M04	1,000	5,000	-,122	-,821	-1,311	-1,423
M03	1,000	5,000	-,417	-2,811	-1,168	-1,940
M02	1,000	5,000	-,081	-,545	-1,338	-1,512
M01	1,000	5,000	-,201	-1,354	-1,326	-1,474
Çoklu Normallik (Multivariate)			785,175		13,626	

Tablo-14: Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) Çoklu Normallik Testi

Tablo 14'te görüldüğü gibi 48 maddenin DFA öncesinde madde dağılımlarının normalliğini denetlemek amacıyla çoklu normallik (Multivariate) Normallik analizi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen kritik oran (cr) >10.00 olduğunda yapının çoklu normalliği taşımadığı[47] kabul edilmiş, bu sebeple çoklu normalliğin sağlanmadığı durumlarda tercih edilen asimptotik olarak dağılımdan bağımsız yöntem (Asymptotic Distribution Free / ADF)[48] tercih edilerek DFA analizi gerçekleştirilmiştir.

2.1.2. DFA'ya İlişkin Bulgular

Bu işlemlerin ardından doğrulayıcı faktör analizlerine geçilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla kullanılan bir analizdir. Sosyal bilimlerde sık kullanılan bu analiz yönteminin temel amacı önceden belirlenmiş bir teorik modelin veya

47 Paul Kline, *An Easy Guide to Factor Analysis* (New York: Routledge, 2005), 133.

48 Thomas F. Golob, "Structural Equation Modeling For Travel Behavior Research", *Transportation Research Part B: Methodological* 37/1 (2003), 3.

yapının verilerle uyumlu olup olmadığının denetlenmesidir.[49] Modelin uyumluluğu belirli istatistiksel göstergelere göre değerlendirilmektedir. DFA'da en yaygın olarak kullanılan ve bu çalışmada referans olarak kullanılan uyum iyiliği indeksleri; Ki-Kare test istatistiği (χ^2), Serbestlik derecesi (df), Ki kare/Serbestlik Derecesi (χ^2/df), Kestirim Hatası Kareler Ortalamasının Karekökü (RMSEA), Normlandırılmış Uyum İndeksi (NFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Uyum İyiliği İndeksi (GFI) olarak sıralanmaktadır.[50] [51] DFA'den elde edilen uyum indeksleri (göstergeleri) mükemmel ve kabul edilebilir uyum için beklenen sınır değerlerle birlikte aşağıda sunulmuştur.[52] [53] [54] [55] [56]

Uyum Ölçüm Göstergeleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Değerleri	Uyum Derecesi
χ2			4421,098	
p değeri	,05≤p≤1,00	,01≤p≤0,05	,000	K. Uyum
Df			1077	
χ2/df	≤ $\chi 2/df$ ≤3,00	3≤ $\chi 2/df$ ≤5,00	4,12	K. Uyum
RMSEA	≤RMSEA≤0,05	,05≤RMSEA≤0,08	,067	K. Uyum
NFI	,95≤NFI≤1,00	,90≤NFI≤0,95	,911	K. Uyum
CFI	,95≤CFI≤1,00	,90≤CFI≤0,95	,942	K. Uyum
GFI	,95≤GFI≤1,00	,90≤GFI≤0,95	,962	M. Uyum
AGFI	,90≤AGFI≤1,00	,85≤AGFI≤0,90	,891	K. Uyum

Tablo-15: Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) DFA Ölçüm Uyum İyiliği Göstergeleri

[49] Timothy Andrew Brown, *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (New York: Guilford Press. 2015), 67-87.

[50] Ömer Faruk Şimşek, *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları* (Ankara: Ekinoks Yayınları, 2007), 74.

[51] Çokluk vd., *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*, 277.

[52] Jöreskog, *On Chi-Squares For The Independence Model And Fit Measures in Lisrel*, 8.

[53] Jöreskog-Sörbom, *LISREL 8.51.*, 121-123.

[54] Kline, *Principles and Practice Of Structural Equation Modeling*, 207-209.

[55] Schumacker-Lomax, *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling*, 175.

[56] Tabachnick-Fidell, *Using Multivariate Statistics*, 716-717.

Doğrulayıcı Faktör Analizinde mükemmel uyum ve iyi uyum göstergeleri tablo 15'te sunulmuştur.[57] DFA sınaması sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ve uyum derecesi olarak gösterilmiştir. AFA ile faktör yapıları oluşturulan Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeği'nin (HYÖ), bütünsel bir yapı oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan DFA analizi sonucunda; elde edilen model uyum iyiliği göstergelerinin alan yazınında belirtilen referans aralıklarına girdiği, modelin istatistiksel olarak uygun olduğu değerlendirilmiştir.

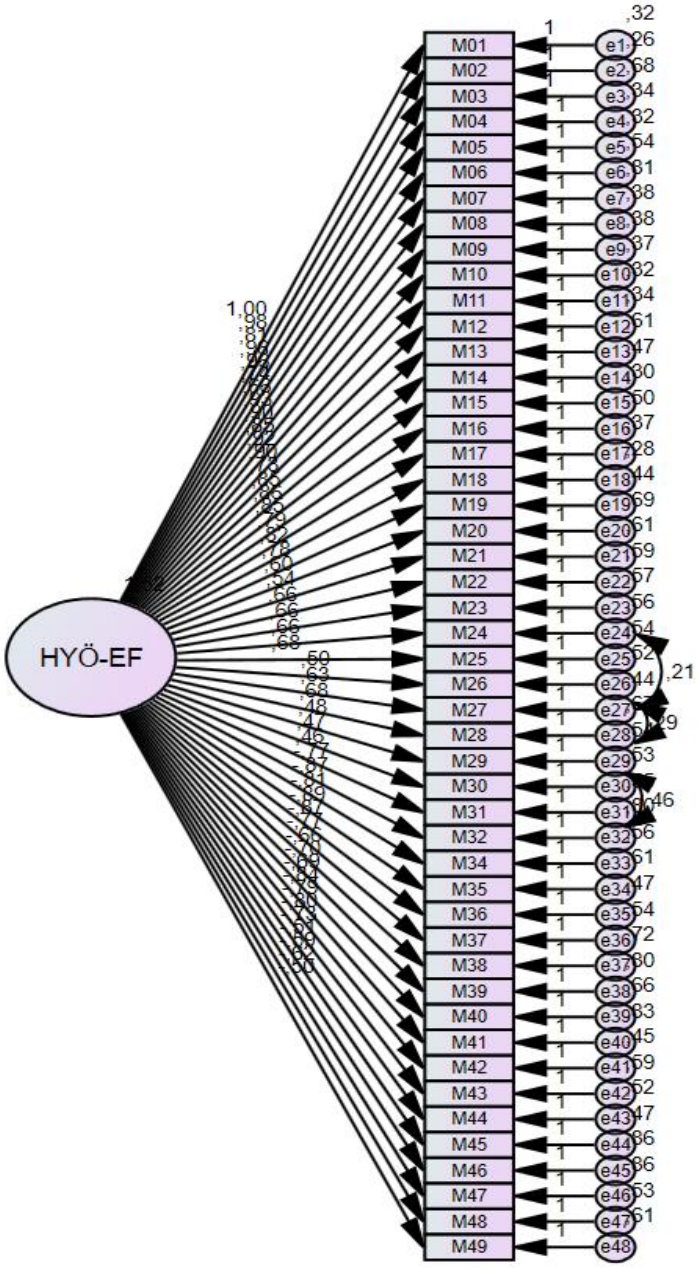
Ki-kare değerinin beklentinin aksine anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak diğer değerlerin kabul edilebilir olması da göz önünde bulunduğunda örneklem büyüklüğü ile izah edilebileceği değerlendirilmiştir. Ki-kare istatistiğinin örneklem büyüklüğüne duyarlı, bu bağlamda büyük örneklemlerde çoğu zaman anlamlı çıkma eğiliminde olduğu[58], bu sebeple büyük örneklemlerde χ^2 istatistiğinin çoğu zaman anlamlı bulunduğu[59] nakledilmektedir. Analiz sonuçlarında uyum indekslerinin yeterliliğini artırmak için 3 madde üzerinde modifikasyon işlemine gerek duyulmuştur. DFA sonucu elde edilen standardize edilmiş path diyagramı şekil 2'de sunulmuştur.

---

57 Çokluk vd., *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*, 277.

58 Rex Bryan Kline, *Principles and Practice Of Structural Equation Modeling* (New York: Guilford Press, 2016), 270.

59 Stephen G. West vd., "Model Fit and Model Selection İn Structural Equation Modeling", *Handbook of Structural Equation Modeling*, ed. In Richard H. Hoyle. (New York: Guilford Press, 2012), 209–231.



Şekil-2: Hafızlık Yeterlikleri Ölçeği Eğitici Formu (HYÖ-EF) DFA Sonucu Standardize Edilmiş PATH Diyagramı

2.2. Ölçme Aracının Güvenirliği

Ölçeğin güvenirlik değerlerinin hesaplanması işlemlerine geçilmiştir. Bu amaçla hem AFA hem de DFA verileri kullanılarak ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık ve yarılama (splilt half) güvenirlik değerleri hesaplanarak tablo 16'da sunulmuştur.

Faktör	C. Alpha	Spearman	Guttman	İki yarı r
AFA - HYÖ-EF	,987	,950	,945	,907
DFA - HYÖ-EF	,986	,941	,936	,888

Tablo-16: Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeği'ne (HYÖ) Ait Cronbach's Alfa ve İki Yarı İç Tutarlılık Değerleri

Tablo 16'dan da anlaşılacağı gibi ölçeğin AFA verilerinden hesaplanan güvenirlik Cronbach's Alpha değeri ,987; Spearman değeri ,950; Guttman değeri ,945; iki yarı form arasındaki güvenirlik de değeri de ,907 olarak; DFA verilerinden hesaplanan güvenirlik Cronbach's Alpha değeri ,986; Spearman değeri ,941; Guttman değeri ,936; iki yarı form arasındaki güvenirlik de değeri de ,888 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin çok yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu teyit etmektedir.

Diğer yandan söz konusu değerlerin yüksek olması çoklu doğrusallık (multicollinearity) riskine dair verilerin incelemesini de gerektirmiştir. Zira özellikle alfa güvenirliğinin yüksek olması maddeler arasında aşırı benzerlik veya içerik tekrarına işaret edebileceği de belirtilmektedir. Bu durum bazı maddelerin aynı içeriği farklı ifadelerle tekrar ediyor olabileceğini ve maddeler arasında yüksek korelasyonlar nedeniyle çoklu doğrusallık riskinin ortaya çıkabileceğini düşündürebilir. Ayrıca yüksek alpha değerlerinin maddeler arasında aşırı benzerlik ve olası çoklu doğrusallık riskine işaret ediyor olması da mümkündür.[60] Bu nedenle ölçek geliştirme çalışmalarında yüksek güvenirlik değerleri olumlu bir bulgu olarak değerlendirilmekle birlikte, maddeler arası korelasyonların ve madde-toplam korelasyonlarının da incelenmesi önerilmektedir.[61-62]

AFA analizi ile ortaya çıkan tek faktörlü modelin alfa değerlerinin bu şekilde yüksek çıkmasını izah etmek için önemli bir açıklayıcı olduğu

60 Field, *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*, 823.

61 Kline, *Principles and Practice Of Structural Equation Modeling*, 94-95.

62 Mohsen Tavakol-Reg Dennick, "Making Sense of Cronbach's Alpha" *International Journal of Medical Education* (Haziran 2011), 53-55.

düşünülmektedir. Nitekim madde-toplam korelasyonlarının yüksek olması ve madde ayırt edicilik analizlerinin belirgin şekilde anlamlı çıkması bir ayırt edicilik sorunu olmadığını teyit etmektedir. Maddeler arası yüksek korelasyon Heywood Case olarak adlandırılan durumların ortaya çıkma riskini artırabileceğini de düşündürmektedir.[63] Ancak söz konusu durumu açıklamak için kontrol amaçlı yapılan anti-image korelasyon analizleri ve maddeler arasındaki korelasyon matriksleri, içerikleri birbirinden bağımsız ancak aralarında yüksek ilişki (>,90) bulunan madde grupları olduğunu göstermektedir. Bu sebeple de ölçeğin güvenirliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının yüksek olması, ölçeği oluşturan maddelerin yapıyı tutarlı biçimde ölçtüğünü ve ölçeğin iç tutarlılığının güçlü olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Hafızlık, Kur'an-ı Kerim'in tamamını ezberleme ve bu ezberi koruma sürecini ifade eden köklü bir gelenektir. Tarihsel olarak Hz. Muhammed (s.a.v.) döneminde başlayan bu süreç, yazılı veya sözlü aktarım yöntemleriyle nesiller boyunca korunmuştur. İslam dünyasında medreselerden Osmanlı'daki sıbyan mekteplerine ve Cumhuriyet döneminde Diyanet İşleri Başkanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğine uzanan geniş bir kurumsal yapı içinde hafızlık eğitimi sürdürülmüştür. Özellikle 4+4+4 eğitim sistemi düzenlemesi ve ilgili mevzuat çerçevesinde Kur'an öğretimi ile hafızlık eğitimi örgün ve yaygın eğitim kapsamında yeniden ele alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından 2014 yılında başlatılan Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ile öğrencilerin okul derslerinden geri kalmadan, akranlarıyla birlikte hafızlık yapabilmelerine olanak tanınmış; 2025 yılı itibarıyla projeye dâhil 177 imam hatip ortaokulunda yaklaşık 20 bin öğrenci bu kapsamda eğitim almaktadır.

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında öğrenci seçim süreci kritik bir aşama olarak görülmekte ve bu seçim sürecinin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin ilgili alan yazınında çeşitli sorunlar vurgulanmaktadır. Altıntaş tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenci seçim sürecinde mevcut yazılı ve sözlü sınavların amaca hizmet etmediğini, öğrencinin ezber kabiliyeti, sabır ve isteği gibi

63 Joseph F. Hair vd., *Multivariate Data Analysis*, 144.

özelliklerin yeterince dikkate alınmadığı dile getirilmiştir.[64] Şengül ve Şimşek'in çalışmasında ise öğrenci seçiminde akademik bilgiye dayalı sınavların yetersiz kaldığını, hafızlık için zekânın yanı sıra sabır, istikrar ve Kur'an'a yatkınlığın belirleyici olması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve ön öğrenmelerini değerlendiren bir seçme süreci oluşturulmadığı takdirde hafızlık yapamayan öğrenci sayısının artabileceği vurgulanmıştır.[65] Aybey'in araştırmasında da hafızlık eğitiminin uzun soluklu bir süreç olması nedeniyle hafızlığa seçilecek öğrencilerin yazılı ve sözlü sınavlarının yanı sıra bilimsel ve psikolojik testlerin de uygulanması gerektiği vurgulanmıştır.[66] Söz konusu araştırmalar neticesinde ölçme-değerlendirme ilkelerine uygun olmayan öğrenci seçme sınavlarının hafızlık başarısını olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Bu bağlamda hafızlığını tamamlayabilen ve tamamlayamayan öğrencilerin ayırt edici özelliklerini belirleyerek bilimsel temelli bir öğrenci seçme modeli geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada, Delphi tekniği kullanılarak uzman görüşleri toplanmış ve elde edilen veriler doğrultusunda "Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeği"nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Delphi tekniği, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, madde-toplam korelasyon analizi ve bağımsız grup t testleri gibi analizler kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO değeri ,975 ve Bartlett testi anlamlı bulunarak verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 48 maddeden oluşan, toplam varyansın %62,97'sini açıklayan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da bu yapıyı doğrulamış; χ^2/df=4,12, RMSEA=,067, CFI=,942, GFI=,962 gibi uyum iyiliği indeksleri iyi düzeyde uyum göstermiştir. Ayrıca Cronbach's Alpha katsayısının AFA verileri için ,987; DFA verileri için ,986 olarak hesaplanması, ölçeğin oldukça yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Elde edilen bulgular, ölçek maddelerinin hem hafızlık

64 Mustafa Cabir Altıntaş, "Hafızlık Eğitimi ile Örgün Öğretimin Bütünleşmesinde Öğretmen Perspektifleri: Bir Durum Çalışması", *Akademik Platform İslami Araştırmalar Dergisi* 9/2 (2025), 312-348.

65 Şeyma Şengül-Eyüp Şimşek, "Öğreticilere Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasına İlişkin Sorunlar", *Diyanet İlmî Dergi* 60/3 (Eylül 2024), 1117-1144.

66 Salih Aybey, "Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Önemi, Problemleri ve Beklentiler", *EKEV Akademi Dergisi* 82 (2020), 383-412.

eğitimini tamamlayabilen ve tamamlayamayan öğrencileri hem de üst ve alt %27'lik grupları anlamlı biçimde ayırt ettiğini göstermektedir.

Bu bulgular, HYÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın sonucuna göre hafızlığını tamamlayabilen öğrencilerin özelliklerinde aritmetik ortalaması en yüksek olan grubun "aile özellikleri", en düşük ortalamaya sahip grubun ise "iletişim becerileri" olduğu görülmüştür. Hafızlığını tamamlayamayan öğrencilerin özelliklerinde ise aritmetik ortalaması en yüksek olan grubun "temel öğrenme becerileri", en düşük ortalamaya sahip grubun ise "iletişim becerileri" olduğu tespit edilmiştir. Doğan ve Osmanoğlu çalışmasında, velilerin hafızlık süreci hakkında yeterli bilgi sahibi olmaması, çocuğa yönelik yetersiz ya da aşırı ilgi göstermesi, öğreticiyle sınırlı iletişim kurması ve gerçekçi olmayan beklentiler oluşturması gibi hususların öğrencilerin hafızlık yapamamasında etkili olduğu dile getirilmiştir.[67] Algür tarafından yapılan çalışmada, hafızlık eğitiminin bireyin kişisel özellikleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir.[68] Uğur ve Osmanoğlu'nun çalışmasında hafızlık yapan öğrenciler, Kur'an kursu öğretilerinin kendirini yeterince dinlemediğini, sağlıklı iletişim kuramadıklarını, bu nedenle zorlandıklarını ve hatta hafızlığı bıraktıklarını dile getirmiştir.[69] Alan yazınında yer alan çalışmaların bulguları ile yapılan çalışmanın bulguları örtüşmektedir.

Sonuç olarak, HYÖ, hafızlık eğitiminde öğrenci seçimi, izleme ve takip süreçlerinde kullanılabilecek bilimsel bir araç olarak değerlendirilmektedir. Ölçek aynı zamanda öğrenci başarısını etkileyen bilişsel, duyuşsal ve sosyal faktörlerin bütüncül biçimde analiz edilmesine de imkân tanımaktadır. Bu çalışmada geliştirilen ölçek, farklı yaş ve örneklem gruplarında uygulanabilir ve farklı değişkenler açısından karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilerek araştırmalar yapılabilir.

---

67 İrem Doğan-Cemil Osmanoğlu, "Türkiye'de Hafızlık Eğitiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 16 (2023), 149-174.

68 Hüseyin Algür, "Hafızlık Eğitiminin Bireyin Kişilik Özellikleri Üzerindeki Etkisi", *Dergiabant* 9/2 (Kasım 2021), 623-647.

69 Uğur-Osmanoğlu, "Paydaşlarına Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi", 934.

Kaynakça

Algur, Hüseyin. "Hafızlık Eğitiminin Bireyin Kişilik Özellikleri Üzerindeki Etkisi". *Dergiabant* 9/2 (Kasım 2021), 623-647. https://doi.org/10.33931/dergiabant.982581.

Alin, Aylin-Kurt, Serdar. "Testing Non-Additivity (Interaction) In Two-Way ANOVA Tables With No Replication", *Statistical Methods in Medical Research*, 15/1 (2006), 63–85.

Altıntaş, Mustafa Cabir. "Hafızlık Eğitimi ile Örgün Öğretimin Bütünleşmesinde Öğretmen Perspektifleri: Bir Durum Çalışması". *Akademik Platform İslami Araştırmalar Dergisi* 9/2 (2025), 312-348. https://doi.org/10.52115/apjir.1744171

Anastasi, Anne- Susana, Urbina. *Psychological Testing.* New Jersey: Prentice Hall, 1997.

Arslantaş, Muhammet. *İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları Sivas Zeki Hayran İmam Hatip Ortaokulu Örneği*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.

Aybey, Salih. "Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Önemi, Problemleri ve Beklentiler". *EKEV Akademi Dergisi* 82 (2020), 383-412.

Bahçekapılı, Mehmet. *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri.* İstanbul: Ülke Yayınları, 2013.

Brown, Timothy Andrew. *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford Press, 2015.

Büyüköztürk, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2012.

CK, Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. *Resmî Gazete* 30474 (10 Temmuz 2018, Değişiklik 7 Nisan 2022). Erişim 10 Ekim 2025. https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf.

Creswell, John W.- Plano Clark, Vicki L. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California: Sage Publications, 2018.

Çaylı, Ahmet Fatih. *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri Göller Bölgesi Örneği.* Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005.

Çokluk, Ömay vd. *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve*

LISREL Uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2012.

DeVellis, Robert F.- Thorpe, Carolyn T. *Scale Development: Theory And Applications*. California: Sage Publications, 2021.

DİBKGHK, Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun. *Resmî Gazete* 12038 (2 Temmuz 1965), Erişim 10 Ekim 2025. https://hukukmusavirligi.diyanet.gov.tr/Documents/633%20(703%20%C3%B6ncesi).pdf.

DÖGM, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Okul Listesi". Erişim 10 Ekim 2025. https://meb.ai/UjElWzX.

DÖGM, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Aşamaları". Erişim 10 Ekim 2025. https://meb.ai/UEITdTc.

Doğan, İrem-Osmanoğlu, Cemil. "Türkiye'de Hafızlık Eğitiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 16 (2023), 149-174. https://doi.org/10.53112/tudear.1359005

Field, Andy. *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: Sage Publications, 5. Basım, 2018.

Golob, Thomas F. "Structural Equation Modeling For Travel Behavior Research", *Transportation Research Part B: Methodological* 37/1 (2003), 1-34.

Hair, Joseph F. vd. *Multivariate Data Analysis*. NJ: Prentice Hall, 2019.

Jöreskog, Karl Gustav. *On Chi-Squares For The Independence Model And Fit Measures in Lisrel.* Lincolnwood: Scientific Software International, 2004.

Jöreskog, Karl Gustav- Sörbom, Dag. *LISREL 8.51.* Mooresvile: Scientific Software International, 2001.

Kline, Paul. *An Easy Guide to Factor Analysis*. New York: Routledge, 2005.

Kline, Rex Bryan. Principles and Practice Of Structural Equation Modeling (New York: Guilford Press, 3. Basım, 2011.

Kline, Rex Bryan. *Principles and Practice Of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press, 4. Basım, 2016.

Kuloğlu, Rahime. *Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi*. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Marmara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, 2018.

MEB, Millî Eğitim Bakanlığı. *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular ve Cevaplar.*

Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2012. https://meb.ai/3k1GWd.

MEB, Millî Eğitim Bakanlığı. *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Kurs Programları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2023. https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx.

OKÖEBHP, Okul-Kur'an Kursu İş Birliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Protokolü. Türkiye: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2019. Erişim 11 Ekim 2025. https://hafiz.meb.gov.tr/pdf/MEB_DIB_Protokol.pdf.

OÖEİKY, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmî Gazete* 29072 (26 Temmuz 2014, Değişiklik 25 Haziran 2015). Erişim 10 Ekim 2025. https://meb.ai/7Nw6qa.

Otrar, Mustafa. "T Testi". *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Psikoloji ve Diğer Sosyal Bilimlerde Temel İstatistik: SPSS Uygulamalı*. eds. Abdulkadir Haktanır-Bülent Dilmaç 237–272. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2022.

Otrar, Mustafa. "Korelasyon Analizleri". *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Psikoloji ve Diğer Sosyal Bilimlerde Temel İstatistik: SPSS Uygulamalı*. eds. Abdulkadir Haktanır-Bülent Dilmaç 25–272. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2022.

Öcal, Mustafa. *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Düşünce Kitapevi Yayınları, 2011.

ÖEBHUE, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları. Türkiye: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2019. Erişim 11 Ekim 2025. https://hafiz.meb.gov.tr/pdf/DI%CC%87B-DOGM-Haf%C4%B1zl%C4%B1k-Uygulama-Esaslar%C4%B1-Guncel.pdf.

Šimeček, Petr ve Šimečková, Marie. "Modification of Tukey's additivity test". *Computational Statistics & Data Analysis* 57/1 (2013), 1–8. https://doi.org/10.1016/j.csda.2012.06.015.

Schumacker, Randall Edward- Lomax, Richard G. *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2010.

Şahin, Ali Ekber. "Eğitim Araştırmalarında Delphi Tekniği ve Kullanımı". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20 (2001), 215-220.

Şengül, Şeyma-Şimşek, Eyüp. "Öğreticilere Göre Orgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasına İlişkin Sorunlar". *Diyanet İlmî Dergi* 60/3 (Eylül 2024), 1117-1144. https://doi.org/10.61304/did.1438432.

Şimşek, Ömer Faruk. *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*, Ankara: Ekinoks Yayınları, 2007.

Tabachnick, Barbara G- Fidell, Linda S. *Using Multivariate Statistics.* Boston: Allyn and Bacon, 2007.

Tavakol, Mohsen- Dennick, Reg. "Making Sense of Cronbach's Alpha" *International Journal of Medical Education* (Haziran 2011), 53-55.

Tavşancıl, Enver. *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2014.

Uğur, Elif ve Osmanoğlu, Cemil. "Paydaşlarına Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi". *Bilimname* 41 (2020), 903-956. https://doi.org/10.28949/bilimname.

Vahapoğlu, Vahap. *Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri.* Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.

West, Stephen G. vd. "Model Fit and Model Selection İn Structural Equation Modeling", *Handbook of Structural Equation Modeling*, ed. Richard H. Hoyle 209–231. New York: Guilford Press, 2012.

Yetimova, Pakize. *Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.

Yıldırım, Ali- Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018.

Zengin, Zeki Salih. "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Kur'an Kurslarının Kurulması ve Gelişimi". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 11/2* (2011), 1-24.

Ek: Ölçek Formu

Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeği (HYÖ)

S.N.	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğrenci sorumluluk bilincine sahiptir					
2	Öğrenci başladığı işin devamını getirir					
3	Öğrencinin ezber yeteneği güçlüdür					
4	Öğrenci disiplinlidir					
5	Öğrenci azimli/hırslıdır					
6	Öğrenci kalıcı hafızadaki bilgileri geri getirebilmektedir					
7	Öğrenci kolay ezber yapar					
8	Öğrenci zamanını etkili kullanır					
9	Öğrenci çalışkandır					
10	Öğrencinin hedefleri vardır					
11	Öğrenci dersine kolay odaklanır					
12	Öğrenci zorluklar karşısında dirayetlidir					
13	Öğrenci dersi hızlı öğrenir					
14	Öğrenci ders çalışmayı sever					
15	Öğrenci özverilidir					
16	Öğrencinin derste dikkat süresi uzundur					
17	Öğrencinin içsel motivasyonu vardır					
18	Öğrenci kaygılarını yenebilmektedir					
19	Öğrenci stresi kontrol edebilmektedir					
20	Öğrencinin sözel zekâ seviyesi yüksektir					
21	Öğrencinin işitsel algısı yüksektir					
22	Öğrencinin sınıflandırma, gruplandırma ve bağlantı kurma yeteneği güçlüdür					
23	Öğrenci öğretmenleri ile olumlu iletişim kurmaktadır					
24	Aile manevi ve psikolojik açıdan çocuğuna destek sağlar					
25	Aile içinde kural oluşturulur ve uygulanır					
26	Aile çocuğunun başarısını takdir eder					
27	Aile fedakâr ve özverilidir					
28	Ailenin hafızlığa ilişkin farkındalığı yüksektir					
29	Aile hoşgörülüdür					
30	Aile Kur'an kursu ile iletişime açıktır					
31	Aile okul ile iletişime açıktır					
32	Öğrenci çabuk pes eder					
33	Öğrenci disiplinli değildir					
34	Öğrencinin sabır düzeyi zayıftır					

35	Öğrenci derste odaklanamaz ve dikkat dağınıklığı yaşar					
36	Öğrenci zamanını yönetemez					
37	Öğrenci hafızlığı zorla yapmaya çalışır					
38	Öğrencinin ezber yeteneği zayıftır					
39	Öğrenci öğrendiğini hızlı unutur					
40	Öğrenci başarısızlık durumunun sebebini dışarda (okulda, hocada veya sistemde) arar					
41	Öğrenci zorluklarla mücadele edemez					
42	Öğrenci alınan kararları uygulamakta zorluk çeker					
43	Öğrencinin iç motivasyonu zayıftır					
44	Öğrencinin hedefi yoktur					
45	Öğrenci uykuya aşırı düşkündür					
46	Öğrenci oyuna aşırı düşkündür					
47	Ailesi tarafından öğrencinin öğrenme becerileri desteklenmez					
48	Aile ödülde ve cezada aşırıya kaçar					

Amasya İlahiyat Dergisi - Amasya Theology Journal

e-ISSN 2667-6710
Mart / March 2026, Özel Sayı: 502-542.

HAFIZLIK KONULU LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALAR ÜZERİNE BİR ANALİZ

Adem GÜNEŞ

Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı

Prof. Dr., Amasya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education

Amasya / Türkiye
adem.gunes@amasya.edu.tr
https://ror.org/00sbx0y13

Hasan Hüseyin VELİOĞLU

Millî Eğitim Bakanlığı, Yüksek Lisans, Amasya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı

Ministry of National Education, Master's Degree, Amasya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education

Amasya / Türkiye
hhv60@outlook.com.tr
https://ror.org/00jga9g46

Atıf | Cite as

Güneş, Adem – Velioğlu, Hasan Hüseyin. "Hafızlık Konulu Lisansüstü Çalışmalar Üzerine Bir Analiz". *Amasya İlahiyat Dergisi*, Özel Sayı (Mart 2026): 502-542.
https://doi.org/10.18498/amailad.1840521| https://aid.amasya.edu.tr

MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

Makale Türü:
Araştırma Makalesi
Süreç:
Gönderim Tarihi: 11 Aralık 2025
Kabul Tarihi: 16 Mart 2026
Yayımlanma Tarihi: 25 Mart 2026
Hakemlik Süreci:
Bu makale, editöryal ön değerlendirmeyi takiben çift taraflı kör hakemlik süreci kapsamında en az iki dış hakem ve bir iç hakem tarafından değerlendirilmiştir.
Benzerlik Taraması:
Makale, intihal tespit yazılımları (İntihal.net / Turnitin / iThenticate) kullanılarak taranmıştır.
Araştırma Etiği Beyanı:
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklar eksiksiz biçimde kaynakçada belirtilmiştir..
Yapay Zeka Etik Beyanı:
Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sırasında yapay zeka tabanlı hiçbir araç veya uygulamanın kullanılmadığını beyan ederler. Tüm içerik, yazarlar tarafından kabul görmüş bilimsel araştırma yöntemleri ve etik standartlara uygun olarak üretilmiştir
Etik Kurul Onayı:
Bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmeyen nitelikte olup veriler literatür taraması ve yayımlanmış kaynaklara dayanmaktadır.
Yazar Katkıları:
Araştırma Tasarımı: AG (%55) – HHV (%45 | Veri Toplama: AG (%45) – HHV (%55) | Veri Analizi ve Yorumlama: AG (%50) – HHV (%50) | Makalenin Yazımı: AG (%50) – HHV (%50) | Revizyon ve Yayına Hazırlık: AG (%50) – HHV (%50).
Çıkar Çatışması Beyanı:
Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.
Finansman Bilgisi:
Bu araştırma için herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans:
Yazarlar, yayımlanan çalışmalarının telif hakkını muhafaza eder. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmaktadır.
Etik Bildirim:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr |
https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Article Type:
Research Article
Article History:
Received: 11 December 2025
Accepted: 16 March 2026
Published: 25 March 2026
Peer Review:
Following an initial editorial screening, this article was evaluated through a double-blind peer review process by at least two external reviewers and one internal reviewer.
Plagiarism Check:
The manuscript was screened for plagiarism using similarity detection software (İntihal.net / Turnitin / iThenticate).
Ethical Statement:
The authors confirm that this study was conducted in accordance with the principles of academic research and publication ethics, and that all sources used are appropriately cited.
Artificial Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.
Ethics Committee Approval:
This study does not require ethics committee approval, and the data are based on a literature review and published sources.
Author Contributions:
Study Design: AG (55%) – HHV (45%) | Data Collection: AG (45%) – HHV (55%) | Data Analysis and Interpretation: AG (50%) – HHV (60%) | Manuscript Writing: AG (50%) – HHV (50%) | Revision and Submission Process: AG (50%) – HHV (50%).
Conflict of Interest:
The authors declare no conflict of interest.
Grant Support:
This research received no specific grant from any funding agency, commercial entity, or non-profit organization.
Copyright & License:
The authors retain the copyright of their work. This article is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Complaints:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr |
https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Öz

Hafızlık, İslam eğitim geleneğinin en eski ve en önemli Kur'an öğretim modellerinin başında gelmektedir. Asırlar boyunca klasik yöntem ve yaklaşımlarla sürdürülen bu gelenek ülkemizde örgün eğitimle birlikte yürütülen yeni bir modelle çeşitlendirilmiştir. Son yıllarda hafızlık eğitimindeki bu gelişme ve hareketlilik, lisansüstü düzeydeki akademik çalışmalara da yansıyarak bu konuda yapılan tezlerin sayıca artmasında etkili olmuştur. Bu araştırma, Türkiye'de hafızlık eğitimi konusunu merkeze alan lisansüstü tezlerin muhteva bakımından analizini gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Çalışmanın temel amacı; hafızlık eğitimine dair tezleri yıllara, türlerine, kullandıkları araştırma yöntemlerine göre ele almak; tezlerin elde ettiği bulgular ışığında hafızlık eğitiminde ortaya çıkan sorunları ortaya koymak ve bu doğrultuda önerilerde bulunmaktır. Çalışma kapsamında, nitel yaklaşım benimsenmiş ve veri toplama kısmında doküman analizi yöntemine müracaat edilmiştir. Bu bağlamda, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi arşivinde yer alan ve doğrudan hafızlık eğitimiyle alâkalı olduğu tespit edilen 45 yüksek lisans ve 3 doktora tezi incelenmeye tâbi tutulmuştur. Tezler; yayımlandıkları yıllar, kullandıkları yöntemler, işledikleri konu başlıkları ve yoğunlaştıkları program alanları çerçevesinde tasnif edilmiştir. Araştırma neticesinde, hafızlık eğitimi üzerine kaleme alınan tezlerin 2018 yılı sonrasında önemli bir artış gösterdiği müşahede edilmiştir. Tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans seviyesinde ve nitel yaklaşıma dayalı olarak hazırlandığı, doktora düzeyindeki çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, hafızlık eğitim sürecinde öğrenciler, motivasyonu sürdürme, sosyal ihtiyaçların ve oyun gereksiniminin yeterince karşılanması konusunda sorunlar yaşamaktadırlar. Bulgulara göre çocukluk döneminde hafızlığa başlamanın getirdiği bazı sorunlar bulunmakta ve öğrencilerin öğrenme stilleri konusundaki bireysel farklılıklar çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Aile-kurs-okul iş birliğinin sürekliliğinde sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca hafızlık süreci sonrası hafızlığın takibi yeterince yapılmamaktadır. Bu gibi sorunlar, hafızlık eğitiminin pedagojik, psikolojik ve sosyolojik boyutlarıyla daha derinlikli olarak ele alınmasını ve uluslararası modellerin daha nitelikli olarak incelenerek uygulanabilir taraflarının modellenmesini gerektirmektedir. Ayrıca, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı kurslar ile Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı örgün öğretim kurumları arasındaki uygulama farklılıklarının bertaraf edilmesi, bununla birlikte öğrenci merkezli, bireysel farklılıkları karşılayan öğretim modellerinin oluşturulması konusunda hem akademik bakımdan hem de uygulayıcılar düzeyinde çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Hafızlık, Lisansüstü tezler, İçerik analizi, Betimsel analiz.

An Analysis of Postgraduate Theses on Qur'anic Memorization

Abstract

Qur'anic memorization is one of the oldest and most important models of Qur'anic instruction in the Islamic educational tradition. This tradition, which has been carried out for centuries using classical methods and approaches, has been diversified in our country with a new model conducted alongside formal education. In recent years, this development and dynamism in Qur'anic memorization have been reflected in postgraduate academic studies in this field, contributing to an increase in the number of theses on the subject. This research aims to analyze the content of postgraduate theses focusing on hafiz education in Turkey. The main objective of the study is to examine theses on Qur'anic memorization education according to years, types, and research methods used; to reveal the problems that arise in Qur'anic memorization in light of the findings of the theses; and to make recommendations in this direction. Within the scope of the study, a qualitative approach was adopted, and document analysis was used for data collection. In this context, 45 master's theses and 3 doctoral dissertations found in the archives of the National Thesis Center of the Council of Higher Education and determined to be directly related to Qur'anic memorization were examined. The theses were classified according to the years they were published, the methods they used, the subject headings they covered, and the program areas they focused on. The research revealed that there has been a significant increase in theses written on Qur'anic memorization since 2018. It was found that the vast majority of theses were prepared at the master's level and based on a qualitative approach, while doctoral-level studies were quite limited. In light of the findings, students in the hafiz education process experience problems in maintaining motivation and adequately meeting their social needs and play requirements. There are some problems associated with starting hafiz education at an early age, and individual differences in students' learning styles are largely ignored. Problems may arise in the continuity of the family-Qur'an course-school collaboration. Furthermore, sufficient follow-up of memorization is not carried out after the memorization process. Such problems require a more in-depth examination of the pedagogical, psychological, and sociological dimensions of memorization education and the modeling of the applicable aspects of international models through more qualitative analysis. Furthermore, it is necessary to eliminate the differences in practice between courses affiliated with the Presidency of Religious Affairs and formal education institutions affiliated with the Ministry of National Education, and to carry out studies at both the academic and practitioner levels to create student-centered teaching models that accommodate individual differences.

Keywords: Religious education, Qur'anic memorization, Postgraduate theses, Content analysis, Descriptive analysis.

Giriş

Hafızlık eğitimi, İslâm ilim ve eğitim geleneğinin en kadîm usullerinden biri olarak kabul edilmekte olup, asırlar boyunca kesintisiz bir şekilde varlığını sürdürmüştür. Nübüvvet devrinde, Kur'ân-ı Kerîm'in muhafazasını temin etmek amacıyla hafızlık teşvik edilmiş, hafızlar methedilmiş ve sahâbe arasında pek çok kişi bu görevi üzerine alarak ilk hâfızlar zümresinde yer almıştır. Hafızlık geleneği, zamanla çeşitli yöntem ve tekniklerle şekillenerek geliştirilmiş ve İslâm dünyasında müstakil bir eğitim sahası olarak itibar görmeyi başarmıştır.[1]

Tarihî süreçte hafızlık eğitimi, farklı coğrafyalarda ve medeniyetlerde çeşitli yöntemlerle icra edilmiştir. Osmanlı medreselerinde hafızlık, klasik İslâm eğitim anlayışının önemli bir şartı olarak kabul edilmiş, öğrencilerin hem dinî ilimlerde hem de Kur'ân ezberinde ilerlemeleri teşvik edilmiştir.[2] Endülüs, Selçuklu ve bilhassa Osmanlı gibi İslâm medeniyetinin zirveye ulaştığı dönemlerde hafızlık eğitimi hususunda ihtisaslaşmış müesseseler inşâ edilmiş, "dârü'l-huffâz" ve "dârü'l-kurrâ" gibi kurumlar vasıtasıyla hâfız yetiştiriciliği kurumsal bir hüviyet kazanmıştır.[3] Cumhuriyet döneminde ise hafızlık eğitimi yaklaşık bir asrı aşkın bir süredir resmi olarak Diyanet İşleri Başkanlığının uhdesinde Kur'an kurslarında yürütülmektedir. Günümüzde ise hafızlık eğitimi, Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) tarafından yürütülen geleneksel hafızlık eğitiminin yanında, örgün din eğitimi kurumu olan imam hatip okullarına da entegre edilerek yürütülmektedir. Özellikle örgün eğitimle birlikte hafızlık programlarının yaygınlaşması, bu sahada akademik çalışmaların artmasına ve eğitimin pedagojik boyutlarıyla daha sistemli biçimde değerlendirilmesine vesile olmuştur.[4]

1. Problem

Hafızlık eğitimi, Kur'ân-ı Kerîm'in ezberlenmesini içeren bir süreç olmanın yanında, bireyi psikososyal bakımdan da etkileyen çok boyutlu

---

1 Suat Cebeci, "Kur' an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi", *Diyanet İlmi Dergi* 46/4 (2010), 8-21.

2 Rahime Kuloğlu- Faruk Kanger, "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin Yönetimsel Açıdan Değerlendirilmesi", *Usul İslam Araştırmaları* 38/38 (2022), 139-170.

3 Ahmet Gökdemir, "Osmanlı Kur'ân Eğitim Merkezleri: Dârülkurrâlar ve Sıbyan Mektepleri", *Edebali İslamiyat Dergisi* 1/2 (2017), 43-60.

4 Hüseyin Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları* (Çorum: Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018).

bir eğitim biçimidir. Son yıllarda Kur'an kurslarının yaygınlaşması, imam hatip ortaokulları ve liselerindeki hafızlık proje sınıflarının artması, bu eğitim modelinin yapısını, etkinliğini ve öğrencilerin gelişimine olan çok boyutlu etkilerini incelemeyi zorunlu kılmaktadır. Toplumsal ve dini yaşantıdaki güncel konumu nedeniyle, bu eğitim sürecine yönelik akademik alanda da araştırma düzeyinde ilgi artmıştır. Bu kapsamda, hafızlık eğitiminin tarihsel ve pedagojik boyutlarının yanı sıra, öğrencilerin akademik başarıları, psikolojik durumları ve sosyal entegrasyonları üzerindeki etkileri, eğitimciler, ebeveynler ve karar vericiler için kritik öneme sahip konular haline gelmiştir.[5] Bu araştırmanın temel motivasyonu, Türkiye'de hafızlık eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların bütüncül bir analizini yaparak, alandaki mevcut bilgi birikimini sistematik bir şekilde ortaya koymak ve kullanılan metodolojik yaklaşımları, ele alınan temel sorunları sistematize etmektir. Bu inceleme, hem geçmişte yapılan çalışmaların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyacak hem de gelecekteki araştırmalar için sağlam bir zemin hazırlayarak, hafızlık eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik somut önerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu doğrultuda araştırmanın temel problemini *"Türkiye'de hafızlık eğitimi üzerine yazılan lisansüstü tezlerin içerik durumları nasıldır?"* sorusu oluşturmaktadır.

Bu ana problem doğrultusunda aşağıdaki sorular araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır:

- *Türkiye'de hafızlık eğitimiyle ilgili yazılan lisansüstü tezler, yıllara göre nasıl bir dağılım arz etmektedir?*
- *İlgili tezlerde hangi araştırma yöntemleri ve desenleri tercih edilmiştir?*
- *Tezlerde hangi konu başlıkları ve temalar ön plana çıkmaktadır?*
- *Hafızlık eğitiminin öğrencilerin psikososyal gelişimlerine etkisi ne şekilde ele alınmıştır?*
- *Hafızlık süreçlerinde karşılaşılan başlıca sorunlar nelerdir?*

2. Amaç ve Önem

Araştırmanın temel amacı, Türkiye'de hafızlık eğitimi üzerine hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerini içerik analizi yöntemiyle

[5] Adem Güneş, "Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal ve Özgüven Gelişimlerine Etkisi- Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Yapan İHO Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma", *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 1/53 (2020), 263-286.

inceleyerek alandaki bilimsel yazını sistematik bir biçimde ortaya koymaktır. Son yıllarda artış gösteren lisansüstü çalışmaların yıllara, tercih ettikleri yöntemlere, odaklandıkları temalara ve ele aldıkları problem alanlarına göre tespit edilerek hafızlık eğitim literatürünün genel görünümünün bütüncül bir çerçevede değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Özellikle örgün eğitimle eş zamanlı yürütülen hafızlık süreçlerinde ortaya çıkan imkânların ve karşılaşılan zorlukların belirlenmesi, bu çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Araştırma, hafızlık eğitiminin akademik başarı, manevî gelişim ve sosyal uyum gibi çok boyutlu etkilerini ele alan tezleri analiz etmekte, bu doğrultuda hem bireysel hem de kurumsal düzeyde daha etkili ve sürdürülebilir bir eğitim zemini oluşturulmasına katkı sunmayı amaçlamaktadır. Kadîm bir eğitim modeli olarak hafızlık eğitiminin tez düzeyindeki akademik çalışmalarda nasıl ele alındığını ortaya koyması bakımından çalışma, literatüre katkı sunmayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların, eğitim politikalarının şekillenmesine, müfredat geliştirme süreçlerine ve hafızlık eğitiminin niteliğinin artırılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca çalışma, gelecekte yapılacak araştırmalar için bir literatür analizi sunması bakımından da önem arz etmektedir.

3. Yöntem ve Desen

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı esas alınmış, buna uygun olarak "*doküman analizi*" tekniği kullanılmıştır. Çalışma, hafızlık eğitimi alanında yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerini "*içerik analizi*" deseniyle ele alan betimsel bir araştırmadır.

Nitel araştırma yaklaşımı, belirli bir olay yahut olguyu derinlemesine analiz ederek, mevcut verilerin daha iyi anlaşılmasına imkân tanır.[6] İçerik analizi ise araştırma konusunu bütüncül ve sistematik bir şekilde değerlendirme imkânı sunmakta; verilerdeki tekrar eden temaların, ortak yaklaşımların ve dikkat çeken sorunların ortaya çıkarılmasına katkı sağlamaktadır.[7]

---

6 Bilgen Kıral, "Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1/15 (2020), 170-189.

7 Eser Ültay vd., "Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi", *Ibad Sosyal Bilimler Dergisi* 1/10 (2021), 188-201.

4. Veri Toplama Süreci ve Analiz

Bu araştırmanın temel veri kaynaklarını, Türkiye'de hafızlık eğitimi üzerine yazılmış yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Çalışmanın sınırlarını belirleyen esas unsur, yalnızca YÖKTEZ bünyesinde kayıtlı "hafızlık" ve "hafızlık eğitimi" konulu lisansüstü çalışmaların dikkate alınmış olmasıdır. Araştırmada 2005-2024 yılları arasında tamamlanan ve veri bütünlüğünü temin edebilmek amacıyla tam metnine ulaşılabilen tezler değerlendirmeye alınmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın verileri, YÖKTEZ veri tabanında anahtar kelime taraması ile belirlenen ve yukarıda zikredilen kriterlere uygun tezlerden teşekkül etmiştir. İlgili tezler yayın yılı, araştırma metodu, ele aldığı ana tema, problem sahası gibi kategorilere göre tasnif edilmiştir. Verilerin çözümleme sürecinde iki temel analiz yöntemi benimsenmiştir. Tezler, yayın yıllarına, araştırma türlerine, kullanılan yöntemlere ve konu başlıklarına göre sınıflandırılarak bir durum tespiti ortaya konmuştur. Bu noktada betimsel analize başvurulmuştur. Diğer taraftan ortaya çıkan temalarda ele alınan konu veya problemler tespit edilerek, içerikler eğitsel veya pedagojik bakımından analize tabi tutulmuştur. Tezler arasındaki metodolojik farklılıklar göz önünde bulundurularak her bir çalışma, belirlenen doğrultuda tarafsızlık ilkesiyle analiz edilmiştir.

5. Bulgular ve Yorum

5.1. Tezlerin Metodolojik Analizi

5.1.1. Tezlerin Yıllara ve Türlerine Göre Dağılımı

Yıllar	Tez Sayısı	Türü
2005	1	Yüksek Lisans
2006	1	Yüksek Lisans
2011	1	Doktora

2016	2	Yüksek Lisans
2017	1	Yüksek Lisans
2018	1	Doktora
2018	4	Yüksek Lisans
2019	8	Yüksek Lisans
2020	3	Yüksek Lisans
2021	5	Yüksek Lisans
2022	5	Yüksek Lisans
2023	5	Yüksek Lisans
2024	1	Doktora
2024	10	Yüksek Lisans
Toplam	**48**	

Tablo 1: Yıllara Göre Tezlerin Dağılımı

2005 ve 2006 yıllarında yalnızca birer yüksek lisans tezinin yayımlanmış olması, bu dönemde hafızlık eğitimine yönelik akademik ilginin henüz oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu ilk çalışmaların çoğu klasik Kur'an kursu uygulamalarını konu edinmiş; pedagojik, psikolojik ve sosyolojik çerçeveler ise henüz literatüre yansımamıştır. 2016'da hazırlanan iki tezle birlikte alana dair ilgi kısmen artsa da bu dönemdeki araştırmaların hâlâ mütevazı kapsamda olduğu anlaşılmaktadır.

2018'de 5, 2019'da 8 tezin tamamlanmasıyla hafızlık konulu çalışmalar belirgin bir artış göstermiştir. Özellikle örgün eğitimle bütünleşik hafızlık modellerine yönelim dikkat çekmiştir. Ayrıca 2016'da yürürlüğe giren yüksek lisans düzeyinde öğrenci affı uygulamasının da 2019'daki sayısal yükselişte etkili olduğu düşünülmektedir. Bu tarihlerden itibaren hafızlık, yalnızca geleneksel bir uygulama olarak değil, öğrencinin psikolojik, toplumsal ve pedagojik gelişimiyle birlikte ele alınmaya başlanmıştır.

2020 yılında pandeminin de etkisiyle sayıda kısa süreli bir düşüş görülmüş; 2021, 2022 ve 2023 yıllarında ise her yıl beşer tezle istikrarlı bir üretim yeniden sağlanmıştır. 2024'te yayımlanan 11 tez, inceleme döneminin en yüksek verimini ortaya koymuş ve hafızlık eğitiminin akademik bir saha olarak olgunlaştığını göstermiştir.

Genel olarak yıllara göre dağılım, hafızlık alanındaki lisansüstü çalışmaların başlangıçta sınırlı olduğunu; zamanla hem nicelik hem de içerik bakımından belirgin bir gelişim kaydettiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen toplam 48 tezden 45'i yüksek lisans düzeyinde kaleme alınmıştır. Bu oran, çalışmalardaki %93,75'lik bir yoğunluğu temsil etmekte olup, bahse konu alanın yüksek lisans programlarında tercih edilen bir çalışma alanı hâline geldiğini ve uygulamaya dönük yönüyle dikkat çektiğini ortaya koymaktadır. Buna mukabil, yalnızca üç adet doktora tezinin mevcudiyeti tez düzeyinde hafızlık konulu akademik çalışmaların doktora seviyesinde henüz yeterince sayısal yeterlikte ele alınmadığını ya da bu alana yönelik doktora düzeyindeki yönelimin sınırlı kaldığını göstermektedir. Bilindiği üzere, doktora tezleri, akademik bilim alanlarının kuramsal çerçevesinin inşası, metodolojik çeşitliliğinin gelişimi ve literatürünün zenginleşmesi bakımından önemli yere ve fonksiyona sahiptirler. Bu bağlamda, hafızlık eğitiminin henüz bu tür derinlikli çözümlemelere elverişli kuramsal bir zeminle tam olarak desteklenmemiş olması, doktora çalışmalarının sayıca sınırlı kalmasının sebeplerinden biri olarak değerlendirilebilir. Bu durum, ilerleyen dönemlerde yapılacak doktora düzeyindeki çalışmalarla birlikte, hafızlık eğitiminin daha kuşatıcı bir nazarla ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

5.1.2. Konu Alanlarına Göre Tezlerin Dağılımı

Konu Başlığı	**Tez Sayısı**
Hafızlık Eğitimi ve Sorunları	10
Örgün Eğitimle Hafızlık Uygulamaları	9
Hafızlık Eğitiminin Psikolojik ve Sosyal Etkileri	9
Hafızlık Öğreticilerinin Mesleki Yeterliliği	5
Uluslararası Hafızlık Eğitim Modelleri	4
Hafızlık Eğitimiyle İlgili Sosyolojik Çalışmalar	6
Hafızlık ve Dindarlık İlişkisi	3
Hafızlık Eğitiminin Bilişsel Gelişime Etkisi	2
Toplam	**48**

Tablo 3: Konularına Göre Tezlerin Dağılımı

İncelenen tezlerde en yaygın başlığın "hafızlık eğitimi ve süreçte karşılaşılan sorunlar" olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar, uygulamadaki aksaklıkları belirleyerek kurumların ve öğreticilerin dikkatini ilgili noktalara çekmekte, eksiklerin giderilmesi ve eğitimin niteliğinin artırılmasına katkı sunmaktadır.

Örgün eğitimle bütünleştirilmiş hafızlık modelleri, geleneksel

kursların ötesine geçerek hafızlığın pedagojik yaklaşımlarla nasıl uyumlanabileceğine dair önemli veriler üretmektedir. Bu çalışmalar hem eğitim politikalarının şekillenmesine hem de uygulama yöntemlerinin geliştirilmesine imkân sağlamaktadır. Ayrıca hafızlık eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra duygusal, psikolojik ve sosyal gelişimleri üzerinde de olumlu etkileri bulunduğu görülmektedir. Hafızlığın bu boyutlarını ele alan çalışmaların sayı olarak arttığı görülmektedir.

Eğiticilerin meslekî yeterliliği, tezlerde öne çıkan bir diğer temadır. Öğreticilerin pedagojik donanımının güçlendirilmesi gerektiği, özellikle pedagojik formasyonu olmayan öğreticilerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesinin zaruri olduğu vurgulanmaktadır. Zira öğreticinin niteliği, eğitimin niteliğini doğrudan etkilemektedir.

Uluslararası çalışmalar, farklı coğrafyalarda uygulanan hafızlık modellerinin Türkiye'ye uyarlanabilirliğini incelemekte ve küresel standartlarla yerel ihtiyaçların nasıl dengelenebileceğine dair önemli karşılaştırmalar sunmaktadır.[8] Sosyolojik yaklaşımlar ise hafızlığın bireysel bir eğitimin ötesinde, toplumun kültürel değerleri ve dinî tasavvurlarıyla yakından ilişkili bir müessese olduğunu göstermektedir.[9]

Hafızlık eğitiminin bilişsel gelişime etkilerini ele alan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır.[10] Bu başlık, aynı zamanda önemli bir araştırma potansiyeli taşımaktadır. Hafızlığın nörolojik ve zihinsel süreçlere etkisini inceleyen derinlemesine çalışmalar hem yeni öğretim tekniklerinin geliştirilmesine hem de öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin desteklenmesine katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, değerlendirilen 48 tez konu çeşitliliği açısından zengin bir tablo sunmaktadır. En yoğun temalar; uygulama süreçleri, örgün eğitimle entegrasyon ve psikolojik–sosyal etkileridir. Buna ek olarak öğretici yeterlikleri, uluslararası modeller ve bilişsel gelişim odaklı çalışmaların sınırlılığı, alanın daha geniş bir perspektifle ele alınması

---

8 Hatice Şahin, *İslam Kültür Tarihinde "Kur'ân Hıfzı" Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri, Tridation of Holy Quran Memorazition in Cultural History of Islam And Today's Methods of Application* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011).

9 Seyhan Yıldırım, *Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)* (Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021).

10 Sümeyye Şirin, *Hafızlık Eğitimi'nin Bilişsel İşlevlere Etkisi* (İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019).

gerektiğini göstermektedir. Bu bulgular, hafızlık eğitiminin pedagojik, psikolojik, sosyolojik, dinî ve bilişsel boyutlarıyla birlikte değerlendirilmesi gereken katmanlı bir alan olduğunu ve bu yaklaşımın hem politika geliştirme süreçlerini hem de uygulamadaki sorunların çözümünü güçlendireceğini ortaya koymaktadır.

5.1.3. Yöntemlerine Göre Tezlerin Dağılımı

Yöntem Türü	**Tez Sayısı**
Nitel	23
Nicel	12
Karma	13
Toplam	**48**

Tablo 4: Yöntemlerine Göre Tezlerin Dağılımı

Hafızlık eğitimi üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezler, kullanılan bilimsel araştırma yöntemleri açısından incelendiğinde, tezlerin çoğunlukla nitel araştırma yöntemlerine dayandığını buna mukabil nicel ve karma yöntemlerin ise birbirine yakın düzeyde tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Toplam 48 tezden 23'ü (%47,9) nitel, 12'si (%25,0) nicel ve 13'ü (%27,1) karma yöntemle hazırlanmıştır. Bu dağılım araştırmacıların, hafızlık eğitimini büyük oranda anlatı ve yorumlara dayalı, derinlemesine incelemeyi gerektiren bir saha olarak gördüğü bu yüzden de çoğunlukla nitel araştırma yaklaşımını tercih ettiğini göstermektedir.

Desen	**Tez Sayısı**
Durum Çalışması	8
İçerik Analizi / Doküman Analizi	9
Görüşme	4
Fenomenoloji	2
Toplam	**23**

Tablo 5: Nitel Araştırmaların Çeşitleri

Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarını, algılarını ve tecrübelerini derinlemesine inceleme imkânı sunduğu için hafızlık eğitimi gibi bireysel, içsel ve sosyal boyutları olan bir alanda oldukça işlevsel bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. İncelenen tezler içerisinde en fazla tercih edilen desen "İçerik/Doküman Analizi" (9) ve "Durum Çalışması" (8) olmuştur. Ayrıca, "Görüşme" yöntemlerine dayalı 4, "Fenomenoloji" desenini esas alan 2 tez bulunmaktadır. Bu çalışmalar, özellikle hafızlık öğrencilerinin

yaşadıkları tecrübeler, karşılaştıkları sorunlar, motivasyon kaynakları ve öğrenme süreçlerine dair kapsamlı bilgiler sunmaktadır. Ayrıca öğreticiler, idareciler ve velilerin bakış açıları da bu yöntemler aracılığıyla analiz edilmiştir. Nitel araştırma yöntemleri, bireysel tecrübelerin önem arz ettiği hafızlık eğitimi gibi alanlar için makul ve elverişli bir metodoloji teşkil etmektedir.

Desen	**Tez Sayısı**
Betimsel-Tarama (Anket Temelli)	9
İlişkisel Tarama (Değişkenler arası ilişki)	2
Nedensel Karşılaştırma	1
Toplam	**12**

Tablo 6: Nicel Araştırmalar

Nicel araştırmalar çerçevesinde gerçekleştirilen toplam 12 lisansüstü tez incelendiğinde, çalışmalarda en çok betimsel-tarama desenine (9) başvurulduğu, bunun yanı sıra ilişkisel tarama (2) ve nedensel karşılaştırma (1) gibi diğer nicel desenlerin de yer yer kullanıldığı görülmektedir. Bahsi geçen araştırmalar, genellikle anket ve ölçek uygulamaları yoluyla yürütülmüş, bu vesileyle hafızlık eğitiminin, öğrencilerin akademik başarıları, bilişsel gelişimleri ve psikolojik hallerine olan etkisini sayısal veriler ışığında tespit etmeyi hedeflemiştir. Ancak, söz konusu yöntemle inşa edilen çalışmaların henüz sınırlı sayılabilecek bir düzeyde kalması, hafızlık eğitiminin nicel ve ölçülebilir boyutlarına dair kapsayıcı ve genellenebilir verilere henüz yeterince ulaşılamadığını göstermektedir. Bu da sahada istatistiksel derinliğe sahip, geniş örneklem gruplarına dayalı ve çok değişkenli analizleri içeren yeni araştırmalara olan ihtiyacı gündeme taşımaktadır.

Gerçekleştirilen nicel araştırmalar kapsamında ölçek uygulamaları, istatistiksel analizler ve anket uygulamaları gibi araçlar kullanılmış, bu vesileyle hem hafızlık eğitiminin bilişsel gelişim ve akademik performans üzerindeki etkileri, hem de öğrenci, veli, öğretici ve idareci görüşleri analiz edilmiştir. Ne var ki bu çalışmaların henüz yeterli derecede yaygınlaşmamış olması, alanın sayısal dayanaklarla beslenmiş bilimsel haritasının bütüncül bir şekilde çizilemediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, hafızlık eğitiminin pedagojik, psikolojik ve sosyal boyutlarını istatistiksel verilerle destekleyecek nicel tabanlı bağımsız araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Desen	Tez Sayısı
Açıklayıcı Sıralı Desen (önce nicel, sonra nitel)	7
Eş zamanlı üçleme (nitel-nicel birlikte)	3
Keşfedici Sıralı Desen (önce nitel, sonra nicel)	2
İlişkisel Tarama	1
Toplam	**13**

Tablo 7: Karma Yöntemler

Karma araştırmalar hem nitel hem de nicel yöntemlerin ortak olarak uygulandığı bilimsel incelemelerdir. Bu tür tezlerde, hafızlık eğitimine dair hem görüşmeler gerçekleştirilmiş hem de anket verileri istatistiksel analizlerle değerlendirilerek bütüncül bir çerçeve elde edilmiştir. Bahsi geçen çalışmalarda, hafızlık eğitiminin öğrenci psikolojisi, akademik başarı ve sosyal uyum üzerindeki etkileri hem deneysel hem de betimleyici bulgular ışığında ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir.

İncelenen tezler arasında en yaygın tercih edilen desenin, "Açıklayıcı Sıralı Desen" (7) olduğu görülmektedir. Bu modelde öncelikle nicel veriler toplanmakta, ardından bu bulgular nitel görüşmelerle detaylandırılarak yorumlanmaktadır. Bunun yanı sıra, "Eş Zamanlı Desen" (3) ve "Keşfedici Sıralı Desen" (2) gibi alternatif yöntemlerin de çalışmalarda uygulandığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, bir çalışmada karma yaklaşım içerisinde ilişkisel tarama tekniğine yer verilmiştir.

Karma araştırmalar, duygu ve düşünceyi birlikte işleyen hem bireysel tecrübeleri hem de sayısal eğilimleri aynı zeminde değerlendirme imkânı sunduğundan, hafızlık eğitimi gibi hem manevî hem de bilişsel derinliğe sahip alanlarda önemli bir metodolojik tercih olarak öne çıkmaktadır. Her ne kadar karma yöntem kullanılarak yapılan tezlerin sayısı henüz yüksek seviyeye ulaşmamış olsa da bu yöntemin bilimsel derinlik, yorum genişliği ve bulgu zenginliği bakımından büyük bir potansiyele sahip olduğu ortadadır.

Genellenebilir ve nesnel veriler üreten nicel ve derinlemesine veriler sağlayan nitel yöntemlerin bir arada elde edilmesini sağlayan karma yöntemlere daha fazla fırsat verilmesi araştırmaların sağlamlığı açısından önem arz etmektedir. Zira bu tür yöntemler, istatistiksel veriler ve deneysel bulgular aracılığıyla geniş örneklem gruplarından elde edilen kanaatlerin bilimsel güvenilirliğini artırmakta, ortaya konulan sonuçların eğitim pratiğine aktarılabilirliğini temin etmektedir. Özellikle, sayısal

analizlere dayalı, uzunlamasına desenli ve karma metodolojilerle desteklenmiş araştırmaların çoğaltılması hafızlık eğitiminin hem bireysel hem de kurumsal düzeydeki etkilerini daha kapsamlı biçimde tespit etmeye hizmet edecek, böylelikle bu sahadaki bilimsel literatürün daha sağlam temellerle inşasına zemin hazırlayacaktır.

Program Alanı	**Tez Sayısı**
Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı hafızlık eğitimi	14
Örgün eğitimle hafızlık uygulamaları	15
Genel hafızlık çalışmaları	19
Toplam	**48**

Tablo 8: Programına göre tezlerin dağılımı

Tablo hafızlık eğitimine dair yapılan tezlerin hangi kurumlar bünyesinde yoğunlaştığını ve hangi meselelerin daha ziyade ele alındığını ortaya koymaktadır. Türkiye'de hafızlık eğitiminden resmi düzeyde sorumlu olan Diyanet İşleri Başkanlığı, bu alandaki bilimsel çalışmaların merkezinde konumlanmaktadır. Bahse konu alan çerçevesinde kaleme alınan tezlerde Kur'ân kurslarında icra olunan hafızlık eğitimi, müfredat düzenlemeleri, öğretim yöntemleri, öğrenci motivasyonu, öğreticilerin yeterliliği ve kurumların fizikî şartları gibi konular öne çıkmaktadır. Toplamda 14 akademik tez, Diyanet'e bağlı Kur'ân kurslarında icra edilen hafızlık eğitimine odaklanmıştır. Bu durum, Diyanet'in bu sahadaki merkeziyetini ve akademik literatürde ne derece önemle ele alındığını göstermektedir.

Son senelerde yapılan yenilikler, bilhassa öğrencilerin bilimsel olgunluklarıyla irtibatlı olarak değerlendirilmiştir. Hafızlık eğitimini daha pedagojik ve çağdaş esaslara dayandırma gayretleri, birçok akademik çalışmada vurgulanmaktadır. 2012 tarihinde uygulanan 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte örgün eğitimle birlikte hafızlığın önü açılmış; böylece sadece yaygın eğitim kurumlarında değil, okul sistemi içerisinde de yeni modellerin gelişmesine ve yaygınlaşmasına zemin hazırlanmıştır. Bu çerçevede 15 tez örgün eğitimle hafızlık modelini incelemiştir. Bu sayı, Diyanet'in geleneksel Kur'ân kurslarını ele alan tezlerle neredeyse eşit olup, hafızlık eğitiminin yalnızca medrese yahut kurs ortamıyla sınırlı kalmadığını; bilakis okul sistemi içinde de alternatif modellerin ortaya çıktığını göstermektedir. Bu çalışmaların çoğu, İmam Hatip Ortaokullarında uygulanan hafızlık programlarını ve bu programların

öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini ele almıştır. Öğrencilerin derslerdeki performansları, bilişsel ve sosyal gelişimleri, okul-aile iş birliği ve hafızlık sürecindeki motivasyon durumları analiz edilmiştir.

5.2. Tezlerdeki Hafızlık Eğitim Süreçlerine Dair Bulgular

Hafızlık eğitimi, Kur'an'ın ezberlenmesine dayalı bir eğitim olarak öğrencinin bilişsel kapasitesini, akademik başarısını, psikolojik dengesini ve sosyal gelişimini etkileyen çok yönlü bir süreci barındırmaktadır. Bu sebeple söz konusu eğitimin kalitesini artırmaya yönelik sunulan tekliflerin, sadece dinî bir çerçevede ele alınması yeterli değildir. Tezlerde ele alınan hafızlık eğitim süreçlerine dair yapılacak değerlendirmelerin pedagojik esasları gözeten, psikolojik temelleri içeren ve sosyolojik gerçeklikleri de dikkate alan bir bakış açısıyla incelenmesi gerekmektedir. Böylelikle hafızlık eğitimi hem gelenekle irtibatını koruyan hem de zamanın ihtiyaçlarına cevap verebilen bir istikamette gelişim gösterebilecektir. Aşağıda hafızlık eğitiminin daha nitelikli bir yapıya kavuşması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir istikamette geliştirilebilmesi için tezlerin içerik analizlerine göre oluşturulmuş değerlendirmeler ortaya konulmuştur.

5.2.1. Öğrenci Motivasyonu

Hafızlık eğitimi, uzun süreli yoğun zihinsel çaba gerektiren, sabır ve disiplin temelli bir süreçtir. Bu nedenle birçok öğrencide başlangıçta yüksek olan motivasyon zamanla azalabilmekte; artan ezber yükü, her gün yeni sayfa verme zorunluluğu, hata yapmama baskısı ve performans odaklı öğrenme modeli öğrencide tükenmişlik belirtilerine yol açabilmektedir.[11] Araştırmaya konu olan çalışmaların da işaret ettiği bir husus olarak bu süreçte motivasyon kayıpları, kimi zaman öğrencinin süreci bırakarak eğitimden ayrılma eğilimini tetikleyebilmektedir.[12] Dolayısıyla hafızlık eğitiminin sürdürülebilirliği pedagojik yöntemler kadar, güçlü bir motivasyon yönetimine de bağlıdır. Öğrencinin küçük başarılarının görünür kılınması, küçük hedeflerin değerini hissettiren bir değerlendirme sistemi, haftalık manevi sohbet halkaları ve ilerleme

---

11 Sümeyye Avcılar, *Hafızlık Proje Okullarında Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Psiko-Sosyal Durumları ile Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi* (Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021).

12 Abdülkadir Şekerci- Ahmet Çakmak, "Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki", *Hitit İlahiyat Dergisi* 22/1 (2023), 359-392.

günlüğü gibi öz-düzenleme araçları bu bağlamda etkili uygulamalardır.[13]

Hafızlık eğitim süreçlerinde motivasyon çalışmalarının yalnızca dışsal ödüllendirmelere dayanması yeterli değildir. Esas olan öğrencinin içsel motivasyonunu güçlendirmek ve Kur'ân ezberini içten gelen bir istek ve iradeye dönüştürmektir.[14] Bu amaçla rehber eşliğinde öz farkındalık çalışmalarının yapılması, öğrencinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanıyabilmesi, Kur'ân'la duygusal bağ kurmasını sağlayan manevî eğitim modüllerinin uygulanabilmesi motivasyonu artırma konusunda tezlerde işaret edilen önemli noktalardır.[15]

5.2.2. Bireysel Farklılıkların Gözetilmesi

Hafızlık üzerine yapılan tezlerde ele alınan sorunlardan biri, eğitim süreçlerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmamasıdır.[16] Oysa hafızlık süreci öğrencinin öğrenme hızı, bilişsel kapasitesi, zekâ alanı ve ezber stratejisi ile yakından ilgilidir. Buna rağmen birçok kurumda öğrencilerin aynı yöntem ve tempoyla ilerlemesi beklenmekte; bu durum bazı öğrencilerin sürece uyum sağlayamamasına, motivasyon kaybına ve yetersizlik algısına yol açabilmektedir.[17] Ezber kapasitesindeki doğal farklılıkların göz ardı edilmesi, hafızlığı öğrencinin öğrenme stiline uygun olmayan yorucu bir yük hâline getirmekte bu da akademik, psikolojik ve manevî gelişim üzerinde olumsuz izler bırakabilmektedir.[18]

Eğitim bilimlerinde yapılan araştırmalar, her bireyin farklı öğrenme tarzlarına sahip olduğunu ve bu hususun performansı doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bazı öğrenciler işitsel tekrarlarla hızla

---

13 Ayşe Karakaya, *Türkiye'de Hıfz Eğitimi -Ankara Örneği* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017).

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

15 Zeynep Öztürk, *Değer Odaklı Manevi Destek Uygulamasının Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluşuna Etkisi* (Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024).

16 Öznur Güngör, *Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma* (Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018).

17 İrem Doğan, Cemil Osmanoğlu, "Türkiye'de Hafızlık Eğitiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 1/16 (2023), 149-174.

18 Cemil Osmanoğlu, "Hafızlık Eğitiminde Bilişsel Hazırbulunuşluluk", *Erciyes Akademi* 36/4 (2022), 2065-2085.

ilerlerken; bazıları görsel bağlantılar kurarak, altını çizerek veya renk kodlarıyla ezberi kolaylaştırmaktadır. Kimi öğrenciler metni küçük parçalara ayırarak, kimileri ise bütünü kavrama ve anlam ilişkileri kurma yoluyla daha rahat öğrenmektedir.[19] Fakat mevcut hafızlık uygulamalarında bu çeşitlilik çoğu zaman göz ardı edilebilmekte, tüm öğrencilere tek bir ezber kalıbı uygulanabilmektedir. Standart yöntemler, doğal öğrenme ritmi bu kalıplarla uyuşmayan öğrencilerde zorlanmaya, ezber süresinin uzamasına ve sürecin soğutucu bir hâle gelmesine yol açabilir. Bu nedenle öğreticilerin öğrencileri bireysel olarak tanıması, öğrenme tarzlarını analiz etmesi ve buna uygun öğretim planları hazırlaması tavsiye edilmektedir.

5.2.3. Küçük Yaşlarda Hafızlığa Başlama

Gerek DİB bünyesinde gerekse örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi sayesinde, çocuklar 10-11 yaşlarında hafızlığa başlayabilmektedirler. Bu yaşlarda hafızlık eğitimine başlayan çocuklar, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimin hızla şekillendiği son derece hassas bir dönemde bulunmaktadır. Bu yaş grubunda yer alan bireyler, henüz dikkat süresi, soyut düşünme becerileri ve duygusal dayanıklılık bakımından tam bir olgunluğa ulaşmadan yoğun bir ezber faaliyetiyle muhatap olmaktadır. Uzun süreli zihinsel yoğunlaşma gerektiren bu süreç hareketsiz kalma, akranlardan farklı bir eğitim düzenine tabi olma ve oyun temelli öğrenme imkânlarının sınırlı kalması gibi unsurlarla birleştiğinde, çocuğun psikososyal bakımdan zorlanmasına zemin hazırlayabilmektedir.[20] Bu durum, öğrenme sürecine ilişkin algı ve tutumların şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Buluğ çağındaki hafızlık öğrencilerinin gelişimsel ihtiyaçlarının yeterince gözetilmemesi hâlinde, içe kapanma, isteksizlik, motivasyon kaybı ve öğrenmeden uzaklaşma gibi olumsuz durumların görülmesi mümkündür.[21] Hafızlık eğitiminin bu yaş grubunda yürütülmesi,

---

19 Cemil Osmanoğlu- Ferda Aslan, "Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1/47 (2019), 175-232.

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

21 Avcılar, *Hafızlık Proje Okullarında Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Psiko-Sosyal Durumları ile Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*.

yalnızca ezber faaliyetinin kendisiyle sınırlı olmayıp çocuğun duygusal denge, sosyal etkileşim ve psikolojik iyilik hâliyle yakından irtibatlıdır. Bu çerçevede küçük yaşta hafızlık eğitimi çocuk gelişiminin çok boyutlu yapısı içerisinde değerlendirilmesi ve sürecin çocuğun fiziksel ve manevî dünyasında meydana getirdiği etkiler, pedagojik ve psikolojik boyutlarıyla değerlendirilmesi gerekmektedir.[22] Böylelikle hafızlık eğitimi, yalnızca bilişsel bir kazanım değil aynı zamanda bireyin kişiliğini ve öğrenme serüvenini olumlu etkileyen bütüncül bir tecrübe olarak ele alınabilecektir.

5.2.4. Öğrencilerin Sosyal Etkileşim ve Oyun İhtiyacı

İncelenen tezlerin işaret ettiği önemli konulardan biri de hafızlık öğrencilerinin sosyal etkileşim ve oyun ihtiyaçlarının giderilmesidir. Literatürde hafızlıkla ilgili bu sorunu doğrudan merkeze alan lisansüstü çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Çocukluk döneminde hafızlığa başlama çağı olan 10–14 yaş aralığı, bireyin sosyal kimliğinin şekillendiği, akran ilişkilerinin belirginleştiği ve oyun ihtiyacının bu süreçte önemli işlev üstlendiği bir dönem olarak kabul edilmektedir.[23] Bu yaş grubunda sosyal etkileşim ve oyun, yalnızca boş zaman faaliyeti olmayıp, çocuğun duygusal denge, iletişim becerileri ve benlik algısının inşasında belirleyici bir role sahiptir.[24] Buna rağmen hafızlık eğitimi bağlamında yürütülen akademik çalışmaların, söz konusu ihtiyaçları çoğu zaman tali bir unsur olarak ele aldığı görülmektedir.[25]

Birçok hafızlık kurumunda uygulanan yoğun ezber programları, öğrencilerin gün içerisinde büyük ölçüde kısıtlı hareketle çalışmaya yönelmelerine sebebiyet verebilmektedir. Uzun süreli ve tekrara dayalı bu eğitim süreci, hareket ve sosyal etkileşim imkânlarının sınırlı kalmasıyla birleştiğinde, öğrencinin psikolojik dayanıklılığını olumsuz etkileyebilecek bir yapı arz edebilmektedir. Sosyal alanların yetersizliği ve

---

22 Adem Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Bir Durum Analizi-* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2020), 80-82, 87.

23 Mehmethan Mutlu- Özer Yıldız, "10-14 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Beceri Gelişiminde Oyunun Etkisinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Türk Spor Bilimleri Dergisi* 8/2 (2025), 74-88.

24 Güngör, *Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma*.

25 Sevgi Yavuzyiğit, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi: Bir Meta-Sentez Çalışması* (Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024).

etkileşim fırsatlarının kısıtlılığı, öğrencinin yalnızlık hissini artırabilmekte, sürecin giderek monoton bir hâl alması ise motivasyon düzeyinde belirgin bir düşüşe yol açabilmektedir. Bu durum, hafızlık eğitiminin sürekliliğini ve öğrencinin sürece yönelik bağlılığını zorlaştıran faktörler arasında değerlendirilmektedir.[26] Bundan dolayı sosyal ve oyun temelli ihtiyaçların yeterli derecede karşılanması, hafızlık sürecinin pedagojik ve psikolojik boyutlarıyla birlikte ele alınarak eğitim planlamalarında yer alması gereken önemli bir mesele olduğu vurgulanmaktadır.[27]

5.2.5. Veli-Öğretici-Öğrenci Arasındaki İletişim

Hafızlık eğitimi, yalnızca öğrenci merkezli bir öğrenme faaliyeti olmayıp öğrenci, öğretici ve veli arasında süreklilik arz eden güçlü bir iş birliğini gerekli kılmaktadır. Bu sürecin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi, taraflar arasında kurulan iletişim ağının düzenli, açık ve karşılıklı güvene dayalı olmasına bağlıdır.[28] Ancak tezlerin işaret ettiğine göre uygulamada birçok kurumda bu iletişimin sistematik ve sürdürülebilir bir biçimde işletilemediği görülmektedir.[29] Kurumsal yapının ve işleyişin gerektirdiği koordinasyon sağlanamadığında, sürecin farklı paydaşları arasında bilgi akışında kopukluklar meydana gelebilmektedir.[30]

Yoğun ders ve ezber programları sebebiyle öğreticilerin velilerle iletişim kurmakta zorlanması, velilerin ise süreci çoğu zaman uzaktan ve sınırlı bir farkındalıkla takip etmesi, iletişimdeki bu zayıflığı daha da belirgin hâle getirmektedir. Bu durum, öğrencinin karşılaştığı akademik, duygusal veya psikolojik sorunların geç fark edilmesine, evdeki çalışma düzeni ile kurs ya da okul programı arasında uyumsuzlukların ortaya

---

26 Avcılar, *Hafızlık Proje Okullarında Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Psiko-Sosyal Durumları ile Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*.

27 Güneş, "Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal ve Özgüven Gelişimlerine Etkisi - Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Yapan İHO Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma", 275.

28 Samet Yağcı, *Kur'an Kursu Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları (Ege Bölgesi Örneği)* (İzmir: Katip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2024).

29 Abdüssamet Cingöz, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024).

30 Elif Uğur, *İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019).

çıkmasına yol açabilmektedir.[31] Örgün eğitimle bütünleştirilmiş hafızlık programlarındaki rehberlik hizmetlerinin DİB'e kıyasla daha sistematik olması, öğrencinin yaşadığı sorunların daha erken fark edilmesine imkân tanımaktadır.[32] Bu yönüyle örgün eğitim modellerinde öğrencinin kendini yalnız ve anlaşılmamış hissetme olasılığının görece daha düşük olduğu, hafızlık sürecinden zihinsel ve duygusal kopuş riskinin ise sınırlı kaldığı söylenebilir.[33]

5.2.6. Öğreticilerin Pedagojik Yeterliği

Tezlerde ele alınan hususlardan birisi de hafızlık eğitimi veren öğreticilerin pedagojik yeterlikleridir.[34] Öyle ki hafızlık eğitiminin niteliğini belirleyen en önemli unsurların başında öğreticilerin pedagojik yeterlikleri gelmektedir.[35] Günümüzde birçok Kur'ân kursunda görev yapan öğreticinin eğitim formasyonuna sahip olmaması, modern eğitim bilimlerinin ortaya koyduğu yöntem ve tekniklerin sınıf ortamına aktarılmasını güçleştirebilmektedir.[36] Kıraat ve ezber becerisi hafızlıkta esastır. Ancak ezber, öğrenme psikolojisiyle desteklenmediğinde öğrencinin kabiliyet ve mizacına uygun bir eğitim süreci oluşturulamamaktadır.

Aynı çatı altında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin yaş, gelişim ve zihinsel olgunluk bakımından farklılık göstermesi, eğitimcilerin pedagojik yeterlik ihtiyacını daha da görünür kılmaktadır.[37] İlkokul

---

31 Ahmet Günaydın vd., "Öğretmenlerin Velilerle Etkili İletişimlerine ve İş Birliğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi", *Ulusal Eğitim Dergisi* 4/1 (2024), 422-435.

32 Mustafa Cabir Altıntaş, "Hafızlık Eğitimi ile Örgün Öğretimin Bütünleşmesinde Öğretmen Perspektifleri: Bir Durum Çalışması", *Akademik Platform İslami Araştırmalar Dergisi* 9/2 (2025), 312-348.

33 Abdülkadir Şekerci- Ahmet Çakmak, "Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki", *Hitit İlahiyat Dergisi* 22/1 (2023), 359-392.

34 Ümran Yavuz, *Hafızlık öğreticilerinin mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma (İstanbul örneği)* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021).

35 Kevser Yusufoğlu, *İmam Hatip ortaokullarında örgün eğitimle hafızlık projesinin uygulanması ve yönetimine dair paydaş görüşlerinin incelenmesi* (İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021).

36 Mehmet Korkmaz, "Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları", *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 29/1 (2011), 109-142.

37 Abdullah Adıgüzel vd., "Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 17/68 (2018), 1453-1475.

çağındaki bir çocukla ergenliğe yaklaşmış bir öğrencinin bilişsel kapasitesi, dikkat süresi ve motivasyon kaynakları doğal olarak farklıdır. Buna rağmen bazı kurumlarda tek tip öğretim anlayışının sürdürülmesi, kimi öğrencilerin sürece uyum sağlayamamasına, kimilerinin ise potansiyelinin altında kalmasına sebep olabilmektedir.

Pedagojik bilgi eksikliği, öğreticinin öğrencinin nerede zorlandığını, hangi tekrar yönteminin uygun olduğunu veya hangi psikososyal etkenlerin ezberi etkilediğini tespit etmesini güçleştirebilmektedir.[38] Bu durum öğrencinin motivasyonunu zayıflatabilmekte, üzerindeki baskı hissini artırabilmekte ve kimi zaman sürecin yarım bırakılmasına yol açabilmektedir. Oysa pedagojik açıdan yetkin bir öğretici, öğrenciyi ezber performansı yanı sıra öğrenme ritmi, zihinsel kapasitesi, duygu dünyası ve sosyal ihtiyaçlarıyla birlikte değerlendirebilmelidir.

5.2.7. Performans Değerlendirme Kriterleri

Hafızlık kurslarında öğrencinin performansının ölçülmesi, sürecin niteliğini belirleyen kritik aşamalardan biridir. Bu konuda kurumlar arasında ciddi farklılıklar bulunabilmektedir.[39] Aynı seviyedeki öğrencilerin bazı kurslarda daha katı ölçütlerle, bazılarında ise daha hafif kriterlerle değerlendirilmesi ulusal standartların oluşmasını engelleyebilmekte, bu değişkenlikten kaynaklı olarak öğrencilerin duruma yönelik adalet algısı zedelenebilmekte ve hafızlığın manevî değerini zayıflatabilmektedir.[40]

Değerlendirme kriterleri çoğu zaman öğreticinin yaklaşımına göre değişebilmekte ezber alma hızı, akıcılık, tecvid uygulaması ve kıraatin doğruluğu gibi hususlarda birbirinden farklı ölçütler ortaya çıkabilmektedir.[41] Bu durum, eğitim sürecinde ortak ve şeffaf bir değerlendirme çerçevesinin oluşturulmasını güçleştirerek öğrenciler arasında algılanan adalet duygusunun zayıflamasına ve öğrenme

---

38 Ahmet Koç, "Öğreticilere Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi: Bir Meta-Sentez Çalışması", *Kocatepe İslami İlimler Dergisi* 7/2 (2024), 335-369.

39 Hasan Hüseyin Havuz, "Kur'ân Okuma Dersi Ölçme ve Değerlendirme İlkeleri", *Tefsir Araştırmaları Dergisi* 7/1 (2023), 214-253.

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

41 Ayşegül Baydemir, *Günümüz Hafızlık Kur'an Kurslarında Kıraat Eğitiminin Gerekliliği ve Problemleri (Elâzığ İli Örneği)* (Elâzığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023).

motivasyonunun olumsuz etkilenmesine yol açabilir.

5.2.8. Ezberin Anlam Yönü

Hafızlık eğitimi üzerine ele alınan tezler ve diğer akademik düzeydeki çalışmaların vurgu yaptığı önemli konulardan biri de ezberin anlam yönüdür. Hafızlık eğitimi birçok kurumda lafzî ezbere indirgenmekte, bu da Kur'ân'ın anlam boyutunun geri planda kalmasına sebep olabilmektedir.[42] Hâlbuki hafızlık, ayetlerin dille tekrarı kadar, onların içerdiği hikmet, öğüt, ahlâkî ilkeler ve tefekkür boyutlarıyla da bir hayat inşa etme sürecidir.[43] Ezber anlamdan koparıldığında öğrenci metni sıradan bir tekrar faaliyeti olarak görebilmekte, bu durum ise hem içsel tatmini zayıflatmakta hem de motivasyon kaybına yol açabilmektedir.[44] Nüzul bağlamı, tarihî arka plan, tefsir yorumları ve ahlâkî boyutların ihmal edilmesi, öğrencinin Kur'ân'la kuracağı derin irtibatı zayıflatabilmekte; hafızlık eğitimi ruhunu ve manevî derinliğini kaybetme tehdidiyle karşı karşıya kalabilmektedir.[45]

Kur'ân öğretiminde anlam boyutunun öne çıkarılması, öğrencinin zihinsel ve manevî düzeyde metne bağlanmasını kolaylaştırabilir. Öğrenci okuduğu ayetlerin maksadını ve bağlamını bildikçe zihinsel anlamlandırma hızlanır, içerik hafızada daha sağlam bir yer edinebilir.

5.2.9. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri

Hafızlık eğitimi, uzunca tekrar süreçlerinin üstesinden gelmede güçlü bir duygusal dayanıklılık, istikrar ve sürekli motivasyon desteğini gerektiren uzun soluklu bir süreçtir. Öğrencilerin performans kaygısı, tükenmişlik, özgüven kaybı, sosyal izolasyon ve aile özlemi gibi psikolojik yükleri profesyonel rehberlik desteği olmaksızın yönetmeleri güçtür.[46] Buna rağmen birçok kurumda psikolojik danışmanlık hizmetleri ya

---

42 Ahmed Ürkmez, "Kur'ân Ezberine Anlam Katma Teşebbüsleri: 'Hâfız: Lafzın Hâmili, Mananın Âmili' Eserinin Değerlendirilmesi", *Eskiyeni* 1/39 (2019), 301-322.

43 Fatma Şahin, *Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları* (Eskişehir: Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006).

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

45 Mustafa Tunçer, "Nitelikli Hâfızlık Eğitiminde Ezberin Mana ile Bütünleştirilmesinin Önemi", *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 20/2 (2020), 615-635.

46 Emrullah Tuncel, "Örgün Eğitim Eşliğinde Hafızlık Deneyimine Dair Nitel Bir Araştırma: İlk Emir Koleji Örneği", *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (2022), 233-261.

bulunmamakta ya da sınırlı kalabilmektedir.[47] Özellikle yoğun ezber dönemlerinde öğrencilerin başarısızlık korkusu arttığından, kendilerini sürekli sınamaları ve kendi kapasitelerini düşük olarak algılamaları yaklaşımı yaygınlaşabilmektedir.[48] Rehberlik desteğinin yokluğunda bu durum kronikleşerek özgüven kaybı, sürece yabancılaşma ve hafızlığı bırakma eğilimi gibi ciddi sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Oysa profesyonel destek alan öğrenciler, duygusal yüklerini daha doğru yönetebilmekte ve stresle baş etme becerileri geliştirebilmektedir.[49]

Ezberin yoğunlaştığı aşamalarda performans kaygısı belirgin şekilde artmaktadır.[50] Başarıyı merkeze alan ve her gün kendi hâfızasını sınamak zorunda kalan öğrenci, çoğu zaman sürekli bir denetim altında olduğunu hissedebilmektedir. Bu duygusal zorluklar yalnızca ezber performansını olumsuz etkilemekle kalmaz, öğrenme hızını düşürebilir, özgüveni zedeleyebilir ve kimi zaman öğrenciyi süreçten tamamen kopma noktasına getirebilir. Bu nedenle rehberlik, hafızlık eğitiminde yalnızca destekleyici değil, öğrencinin psikolojik dayanıklılığını güçlendiren temel bir unsur olmalıdır.[51]

Hafızlık öğrencilerinin psikososyal ihtiyaçları, yaş gruplarına göre önemli farklılıklar göstermektedir.[52] İlkokul çağındaki çocuklar daha fazla oyun, sosyal etkileşim ve duygusal güvene ihtiyaç duyabilir. Bu nedenle duygu merkezli ve destekleyici bir atmosfer oluşturulması önemlidir. Ergenlik dönemindeki gençlerde ise kimlik inşası, aidiyet, özgüven ve akran ilişkileri ön plana çıkmaktadır. Bu yaş grubunda daha derinlikli ve yönlendirici bir rehberlik gerekebilir. Kurumsal olarak yürütülecek psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sadece mevcut sorunlarla başa çıkmada değil aynı zamanda potansiyel olarak ortaya çıkabilecek

---

47 Büşra Nur Özkaplan, *Hafızlık Eğitimindeki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi (Manisa İli Örneği)* (Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024).

48 Yağcı, *Kur'an kursu öğrencilerinin hafızlık eğitimine yönelik tutumları (Ege Bölgesi örneği)*.

49 Kasım Kocaman- Büşra Nur Özkaplan, "Paydaş Görüşlerine Göre Hafızlık Eğitimi Veren Kur'an Kurslarında PDR Hizmetleri", *Talim Dergisi* 7/2 (2023), 200-226.

50 Hüseyin Algur vd., "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Tutum ve Sosyal Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 24/2 (2024), 639-667.

51 Kocaman - Özkaplan, "Paydaş Görüşlerine Göre Hafızlık Eğitimi Veren Kur'an Kurslarında PDR Hizmetleri".

52 Hüseyin Algur vd., "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Tutum ve Sosyal Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma", Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi 24/2 (2024), 639-667.

sorunların da önüne geçmede önemli bir uygulama olacaktır.

5.2.10. Hafızlık Eğitimi Sonrası Takip

Tezlerde hafızlık eğitimi sonrası süreçlere de dikkat çekilmiştir. Bu konulardan birisi hafızlık eğitimi sonrası hafızların takibi sorunudur.[53] Hafızlık kurumlarında dikkat çeken temel yapısal boşluklardan biri, öğrencinin mezuniyet sonrasında düzenli bir "takip ve rehberlik mekanizması" içerisine alınmamasıdır. Uygulamada birçok kurum, hafızlık sürecini tamamlayan öğrenciyi sürecin bir devamı olarak ele almamakta, mezuniyetle birlikte öğrencinin ezberle kurduğu ilişki büyük ölçüde bireysel sorumluluk alanına bırakılmaktadır.[54] Bu durum, ezberin korunması, tekrarların düzenli biçimde sürdürülmesi ve kıraat seviyesinin muhafazası gibi hususların kurumsal bir çerçeveden yoksun kalmasına sebebiyet verebilmektedir.

Klasik eğitim geleneğinde "Hıfzın muhafazası" olarak ifade edilen ikinci aşama, hafızlık eğitiminin tamamlayıcı bir boyutu olarak kabul edilmektedir.[55] Ezberin kalıcılığı, düzenli tekrar, disiplinli takip ve süreklilik arz eden bir meşguliyetle mümkün olabilmektedir. Takip mekanizmasının zayıfladığı yahut tamamen ortadan kalktığı durumlarda unutma sürecinin hızlandığı ve sûreler arası bütünlüğün zamanla zedelendiği görülmektedir.[56] Bu tür aksaklıklar, öğrencinin Kur'ân'la kurduğu manevî irtibatı gevşetebilmekte; özgüveninde sarsılmalara yol açarak uzun vadede hafızlık sürecinde elde edilen kazanımların kaybıyla neticelenebilmektedir.[57] Bu çerçevede mezuniyet sonrası dönemin, hafızlık eğitiminin tabii bir devamı olarak değerlendirilmesi gereken kritik bir safha olduğu anlaşılmaktadır.

---

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

54 Kübranur Demirel, *Hafızlık Kur'an Kurslarında Terk: Bir Durum Çalışması* (Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023).

55 Ömer Özbek- Gamza Çevik, "Hıfzı Korumanın Önemi -Bazı Uygulama ve Tavsiyeler-", *Tafsir* 3/2 (2023), 18-41.

56 Osmanoğlu- Aslan, "Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma".

57 Mine Taşkın- Cemil Osmanoğlu, "Hafızlığı Muhafaza Yöntemleri: Hafızlığı Muhafaza Edenler Üzerine Nitel Bir Araştırma", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/1 (2024), 370-398.

5.2.11. Disiplinler Arası Yaklaşım

Mevcut lisansüstü çalışmaların büyük bölümünde hafızlık eğitimi, çoğunlukla din eğitimi perspektifiyle ele alınmış psikoloji, sosyoloji, bilişim ve eğitim teknolojileri gibi alanlarla yeterli bütünleşme sağlanamamıştır. Oysa hafızlık, öğrencinin bilişsel kapasitesini, psikolojik dayanıklılığını, sosyal uyumunu ve manevi gelişimini aynı anda etkileyen, aile ve okul gibi boyutları olan çok katmanlı bir olgudur. Bu nedenle disiplinler arası yaklaşımın zayıflığı, araştırmaların kapsamını daraltmakta ve doğru bir eğitim modelinin kurulmasını güçleştirebilmektedir.

Psikolojik perspektifin zayıflığı, motivasyon, hafıza süreçleri, stres yönetimi ve tükenmişlik gibi kritik konuların yüzeysel kalmasına yol açabilmektedir.[58] Sosyolojik perspektifin zayıflığı ise hafızlık geleneğinin toplumsal statü, aile yapısı, kültürel aidiyet ve dinî kimlik boyutlarını yeterince görünür kılamamaktadır.[59] Nörobiyolojik irtibatın eksikliği, beyin temelli öğrenme modellerinin uygulanmasını da geciktirebilmektedir.[60]

Uluslararası hafızlık modellerinde, psikolojik danışmanlık, sosyal uyum ve bilişsel performansın birlikte ele alınması, öğrencilerin eğitim sürecinde çok boyutlu bir destek almasını mümkün kılmaktadır.[61] Bu modeller, sadece ezber ve kıraat becerilerini geliştirmeyi değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve bilişsel gereksinimlerini dengeli bir şekilde karşılamayı hedeflemektedir.

5.2.12. Kurumlar Arası İş Birliği ve Eğitim Politikası

Hafızlık üzerine ele alınan tezlerin bir kısmı örgün eğitim ile birlikte hafızlık uygulamasını ele almıştır. Bu tür hafızlık modeli, örgün eğitim kurumları ile Kur'ân kurslarının süreçleri eş zamanlı olarak yürüttüğü bir yapıya sahiptir.[62] Bu nedenle MEB ile DİB arasında istikrarlı ve sürekli bir

---

58 Sema Karagöz, "Hafızlık Deneyiminin Psikolojik Yaklaşımla İncelenmesi", *Bilimname* 1/49 (2023), 31-75.

59 Yıldırım, *Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)*.

60 Şirin, *Hafızlık Eğitimi'nin Bilişsel İşlevlere Etkisi*.

61 Abdou Wadoud Marega, *Türkiye ve Senegal'de Takip Edilen Hafızlık Programının Karşılaştırılması* (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020).

62 Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, *Okul-Kur'an Kursu İş Birliğine Dayalı Örgün*

koordinasyonun kurulması gereklidir. Ancak mevcut sistemde görülen yetki dağınıklığı, uygulama farklılıkları ve sorumluluk belirsizlikleri, programların bütüncül şekilde yürütülmesini zorlaştırabilmektedir.[63] Bazı kurumlarda DİB'in pedagojik yönelimleri, bazılarında ise MEB'in eğitim çerçevesi zorluk oluşturabilmekte bu tutarsızlık hem öğrencilerin akademik süreçlerini hem de manevi-psikolojik bütünlüklerini olumsuz etkileyebilmektedir.[64]

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi'nin pilot uygulamalarında da bu koordinasyon eksikliği somut biçimde görülmüştür.[65] Kimi okul idarelerinin devamsızlık konusunda esnek, kimilerinin ise katı uygulamalar benimsemesi öğrencilerin aidiyet ve güven duygusunu zayıflatabilmektedir. Ayrıca öğretici ve öğretmen raporlarının ortak bir merkezde toplanmaması, veri temelli izleme süreçlerini sınırlamakta ve standart bir sistem oluşturulmasını engelleyebilmektedir.

5.2.13. Teknolojik İmkânların Kullanımı

Günümüzde eğitim teknolojileri, öğrenme süreçlerini kolaylaştıran, ölçülebilir kılan ve bireyselleştirilmiş öğretimi mümkün hâle getiren güçlü araçlardır.[66] Literatürde hafızlık eğitiminin geleneksel öğretici–öğrenci etkileşimiyle yürütüldüğü ve eğitim sürecinde etkin dijital araçların sistematik biçimde kullanılmadığı vurgulanmaktadır.[67] Bundan dolayı ses kayıt analizleri, mobil uygulamalar ve izleme sistemleri gibi teknoloji tabanlı çözümlerin yaygınlaştırılmasına gereksinim vardır.

Teknoloji, hafızlık öğretiminde yalnızca yardımcı bir araç değil,

---

Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Protokolü, Protokol (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2019) (Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü).

63 Yavuzyiğit, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi: Bir Meta-Sentez Çalışması*.

64 Elif Mete, *Proje İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimi ve Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı Kur'an Kurslarında Yürütülen Hafızlık Eğitimi Süreçlerinin Karşılaştırılması (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2022).

65 Şeyma Şengül- Eyüp Şimşek, "Öğreticilere Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasına İlişkin Sorunlar", *Diyanet İlmi Dergi* 60/3 (2024), 1117-1144.

66 Mohamed Akhiruddin İbrahim vd., "Digital Tools Revolutionizing Tahfiz Al-Quran Learning Processes", *Journal Of Electrical Systems* 20/10 (2024), 4970-4978.

67 İbrahim Dikmen, *Hafızlık Proje Okullarındaki Öğrencilerin Teknolojiye Tekno-Dindarlığa Yönelik Tutumları: Düzce İli Örneği* (Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023).

süreci düzenli ve sistematik hâle getiren stratejik bir unsurdur. Öğrencinin kendi ezber ilerlemesini dijital platformlardan takip edebilmesi, günlük kayıtlarını analiz edebilmesi ve hatalı okuduğu yerleri anında görebilmesi öğrenme verimliliğini artırabilir. Benzer şekilde öğreticilerin elektronik izleme sistemleri üzerinden gelişimi takip etmesi, eksik sayfaları işaretlemesi, haftalık raporlar oluşturması ve velilerle anlık iletişim kurması süreci daha şeffaf ve ölçülebilir kılabilir. Velilerin dâhil olabildiği mobil uygulamalar ise öğrencinin evdeki tekrarlarını kayıt altına alarak kurum–aile koordinasyonunu güçlendirebilir.[68]

Bu çerçevede teknoloji kullanımının, hafızlık eğitiminin mevcut yapısını dönüştüren ve yeniden tanımlayan bir unsur olarak ele alınması mümkündür. Böylece hafızlık eğitimi, yalnızca sonuç odaklı bir faaliyet olmaktan çıkarak süreç temelli, izlenebilir ve karşılaştırılabilir bir öğrenme alanı niteliği kazanmaktadır.

5.2.14. Fizîkî ve Çevresel Etkenler

Hafızlık eğitiminin başarısını etkileyen temel unsurlardan biri, mekânın niteliği ve çevresel şartların eğitim psikolojisine uygunluğudur. Yoğun dikkat ve uzun süreli konsantrasyon gerektiren bu süreçte, mekânların rastgele düzenlenmesi öğrencinin zihinsel akışını olumsuz etkileyebilmektedir. Ne var ki birçok kurumda oda düzeni, ışıklandırma, akustik yapı ve çalışma alanlarının ergonomisi yeterince gözetilmediğinden, ezber performansı doğrudan zayıflayabilmektedir.[69]

Gürültü, hafızlık yapan öğrencinin dikkatini en fazla dağıtan etkenlerin başında gelir.[70] Şehir içi trafik sesleri, bina içi hareketlilik veya sınıflar arası uğultu öğrencinin zihinsel bütünlüğünü bozarak ezberin sürekliliğini kesintiye uğratır; bu durum motivasyon kaybı ve ezber süresinin uzaması gibi sonuçlar doğurur. Bu nedenle kurslarda akustik paneller, yalıtım sistemleri ve sessiz çalışma bölümlerinin oluşturulması modern eğitim anlayışının gereğidir.

---

68 Süleyman Kablan, "Kur'ân-I Kerîm Hafızlığının Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alanında Eğitim Teknolojileri Kullanımı Merkezli Bir Öneri", *Kocaeli İlahiyat Dergisi* 5/2 (2021), 739-765.

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

70 Sait Tüzel, "Sınıf İçi Gürültünün Öğrencilerin Dinleme Sürecindeki Bilişsel Performansına Etkisi / Effects Of Classroom Background Noise On Cognitive Performance Of Listening Process İn Secondary School Students", *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 9/4 (2013), 363-378.

Bir diğer önemli eksiklik ise bireysel çalışma alanlarının yetersizliğidir.[71] Kalabalık ve sürekli hareket hâlindeki bir ortamda öğrenci zihinsel yoğunlaşma sağlayamayabilir. Bu nedenle öğrencilere özel ezber odaları veya sessiz çalışma köşeleri tahsis edilebilir. Bu alanların doğal ışık alması, sade ve düzenli olması, psikolojik rahatlığı artırarak ezberi kolaylaştırabilir. Ergonomik mobilyaların kullanılmaması ise uzun süreli oturuşlarda fiziksel rahatsızlık ve dikkat kaybına yol açabilir. Eğitim mekânları beden sağlığını destekleyen tasarımlarla oluşturulduğunda zihinsel performans da artabilir.

Fizikî yetersizlikler yalnızca öğrenciyi değil, öğreticiyi de zorlayabilir. Uygun olmayan sınıf düzeni ses kontrolünü güçleştirebilir; öğretici sınıf yönetimi ve bireysel rehberlik sırasında fazladan enerji harcayabilir, bu da pedagojik verimliliği düşürebilir.[72]

5.2.15. Toplumun Hafızlığa Bakışı

Toplumun bazı kesimlerinde hafızlık, derinlikli ve çok boyutlu bir eğitim sürecinden ziyade, daha çok bir unvan yahut sembolik bir kimlik olarak anlaşılabilmektedir. Bu tür bir algı, hafızlık eğitiminin zihinsel gayret, psikolojik sebat, ahlâkî olgunlaşma ve manevî gelişim gibi unsurların yeterince idrak edilememesine yol açmaktadır.[73] Böyle bir yaklaşım, hafızlık sürecini yalnızca sonuç odaklı bir kazanıma indirgerken, sürecin ardındaki uzun soluklu emeği ve disiplinli çabayı görünmez kılabilmektedir. Neticede hafızlığın bilimsel ve manevî mahiyeti, toplumda çoğu zaman daraltılmış bir çerçevede değerlendirilmekte ve bu durum sürecin hak ettiği itibarı tam anlamıyla bulmasını güçleştirebilmektedir.

Hafızlık, sabır, azim ve istikrar gerektiren; bireyin yalnızca zihinsel kapasitesini değil, ahlâkî duruşunu ve manevî derinliğini de şekillendiren bir emek sürecidir. Toplumsal algının bu derinliği yeterince yansıtamaması, zaman zaman hafızlardan gerçekçi olmayan beklentilerin

---

71 Cemil Osmanoğlu- Ferda Aslan, "Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1/47 (2019), 175-232.

72 Duygu Kozan vd., "Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19/4 (2019), 1177-1189.

73 Seyhan Yıldırım, *Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elâzığ Örneği)* (Elâzığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021).

oluşmasına ya da sürecin zorluklarını göz ardı eden haksız eleştirilere zemin hazırlayabilmektedir.[74] Bu bağlamda hafızlık, yalnızca bireysel bir başarı göstergesi olarak değil aynı zamanda ahlâkî ve manevî sorumluluklar yükleyen bir kazanım olarak değerlendirilmediğinde, hafızların toplumsal işlevleri de sınırlı bir çerçevede algılanabilmektedir. Böylece hafızlık, sahip olduğu derinlikli anlam ve işlevden uzaklaştırılarak sembolik bir statüye indirgenme riskiyle karşı karşıya kalabilmektedir.

5.2.16. Uluslararası Hafızlık Eğitim Modellerinin İncelenmesi

Türkiye'deki lisansüstü literatürde uluslararası hafızlık modellerine ilişkin çalışmaların sınırlılığı, bu konudaki önemli bir akademik boşluğa işaret etmektedir.[75] Avrupa, Malezya, Endonezya, Pakistan, Senegal ve Afganistan'daki çeşitli İslâmî kurumlardaki uygulamalar, Türkiye'nin hafızlık geleneğine katkı sunabilecek nitelikte olmasına rağmen, bu modelleri pedagojik, idarî, sosyo-kültürel ve teknolojik boyutlarıyla karşılaştırmalı biçimde ele alan tezlerin azlığı literatürde ciddi bir eksiklik oluşturmaktadır.[76]

Uluslararası örnekler çoğunlukla;

- Bireyselleştirilmiş öğretim planları,
- Akademik başarı ile hafızlığın dengeli yürütülmesi,
- Güçlü mezun takip sistemleri,
- Dijital platformların etkili kullanımı,
- Kurumsal disiplin ve profesyonel öğretici kadroları gibi yönleriyle öne çıkmaktadır. Ancak Türkiye'deki tezlerin çok azı bu uygulamaları karşılaştırmalı olarak analiz etmiş, Türk eğitim sistemine uyarlanabilir yönlerini tartışmıştır. Bu eksiklik hem ulusal modellerin yenilenmesini hem de kurumların kendilerini uluslararası standartlarla mukayese etmelerini zorlaştırabilir. Türkiye'nin köklü hafızlık birikimine rağmen

---

74 Sema Karagöz, "Hafızlık Deneyiminin Psikolojik Yaklaşımla İncelenmesi", *Bilimname* 1/49 (2023), 31-75.

75 Hatice Şahin, *İslam Kültür Tarihinde "Kur'ân Hıfzı" Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri Tridation Of Holy Quran Memorazition İn Cultural History Of Islam And Today's Methods Of Application* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011).

76 Mohammad Anwar Darman, *Son Yüzyılda Afganistan'da Kur'ân ve Kıraat Eğitimi (Hafızlık ve Kurrâlık Müessesesi)* (Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020).

kendi modelini küresel ölçekte konumlandıramamasının başlıca sebepleri ise:

- Diğer ülkelerdeki uygulamalara dair sistematik veri eksikliği,
- Politika geliştiricilerin uluslararası modellerden yeterince haberdar olmaması,
- Tezlerde küresel literatürün sınırlı düzeyde kullanılmasıdır.

Netice itibarıyla uluslararası hafızlık modellerinin derinlikli biçimde incelenmesi hem Türkiye'deki eğitimin niteliğini artırabilir hem de yerli hafızlık geleneğinin küresel görünürlüğünü güçlendirebilir.

Sonuç

Bu çalışmada, Türkiye'de hafızlık eğitimi sahasında yapılmış lisansüstü tezler, araştırma ve eğitim süreçlerine dair ortaya koydukları bulgular çerçevesinde ele alınarak mevcut uygulamaların eksik yönleri analiz edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde, hafızlık eğitiminin yalnızca Kur'ân-ı Kerîm lafzının ezberlenmesine indirgenemeyecek derecede geniş bir mahiyet arz ettiği bilişsel, psikolojik, pedagojik, sosyal ve manevî boyutların birbirini tamamlayan unsurlar hâlinde iç içe geçtiği açıkça ortaya konulmuştur. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İncelenen tezlerde öne çıkan önemli sonuçlardan biri, öğrenci motivasyonunun süreçten önemli derecede etkilenmesi nedeniyle istikrarlı biçimde devam etmemesidir. Başlangıçta yüksek seyreden ilgi ve isteğin zamanla azaldığı ve bu durumun çoğu kez tükenmişlik hissi, performans baskısı ve yetersizlik algısıyla irtibatlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, hafızlık eğitiminin sürdürülebilirliğinin yalnızca eğitim yöntemlerine değil, öğrencinin içsel motivasyonunu besleyen manevî iklim ve psikolojik destek mekanizmalarına da sıkı biçimde bağlı olduğunu göstermektedir.

2. Tezlerin incelenmesine dayalı bu araştırma, hafızlık kurumlarında genel olarak bireysel öğrenme farklılıkların yeterince dikkate alınmadığını ve ekseriyetle tek tip bir öğretim anlayışının benimsendiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin öğrenme hızları, bilişsel kapasiteleri ve ezber stratejileri arasındaki farklılıkların göz ardı edilmesi, bazı öğrenciler açısından süreci zorlaştırmakta, bu durum ise uyum problemlerine yol açmaktadır.

3. Tezlerin vurguladığı bir diğer sonuç ise hafızlık sürecinde öğrencilerin sosyal etkileşim ve oyun ihtiyacının yeterli ölçüde

karşılanmadığıdır. Yoğun ezber programları sebebiyle sosyal ihtiyaçların ve hareket temelli-oyun etkinliklerinin sınırlı kalması, öğrencinin psikolojik dayanıklılığını zayıflatmakta ve sürecin monoton bir mahiyet kazanmasına yol açmaktadır.

4. Veli, öğretici ve öğrenci arasındaki iletişimin zayıf ve düzensiz olması da tezlerde sıklıkla vurgulanan problem alanları arasında yer almaktadır. İletişim kanallarının sistematik biçimde işletilememesi, öğrencinin yaşadığı akademik ve psikolojik güçlüklerin geç fark edilmesine, ev ile kurum arasında uyumsuzluğun derinleşmesine ve öğrencinin kendisini yalnız hissetmesine sebebiyet vermektedir. Bu durum, özellikle ergenlik devresindeki öğrenciler açısından sürece yabancılaşma ve kopma riskini artırmaktadır.

5. Eğiticilerin pedagojik yeterliliğinin hafızlık eğitiminin niteliğini doğrudan etkilemesi de lisansüstü tezlerin vurguladığı bir sonuç olarak karşımızda durmaktadır. Pedagojik formasyon eksikliği, öğreticilerin öğrencinin gelişim seviyesini, öğrenme ritmini ve psiko-sosyal ihtiyaçlarını isabetle değerlendirmesini güçleştirmektedir.

6. Hafızlık eğitim süreçlerindeki performans değerlendirme ölçütlerindeki kurumsal ve bireysel farklılıklar, hafızlık belgesinin güvenilirliğini tartışmalı bir zemine taşımaktadır.

7. İncelenen tezlerin işaret ettiği bir diğer sonuç, hafızlık eğitiminin çoğu zaman lafzî ezberle sınırlı tutulduğunu ve anlam boyutunun geri planda bırakıldığını ortaya koymaktadır. Oysa anlam merkezli yaklaşımların, ezberin kalıcılığını artırmaya ve öğrencinin Kur'ân'la daha derin bir bağ tesis etmesine katkı sağladığına işaret edilmektedir.

8. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, hafızlık sürecinde karşılaşılan önemli yapısal eksikliklerden biri olarak öne çıkmaktadır. Performans kaygısı, özgüven kaybı ve tükenmişlik gibi duygusal yüklerin profesyonel destek olmaksızın idare edilmesi sürecin yarıda terk edilme riskini artırmaktadır.

9. Hafızlık sonrası takip mekanizmalarının zayıflığı, ezberin muhafazası aşamasının ihmal edilmesine ve uzun vadede ezber kazanımlarının zayıflamasına sebep olmaktadır.

10. Tezlerde ayrıca disiplinler arası yaklaşımın sınırlı kaldığı psikoloji, sosyoloji, bilişim ve eğitim teknolojileriyle yeterli entegrasyonun sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

11. Kurumlar arası iş birliği, ortak eğitim süreçlerinin uyumu ve teknolojik imkânların istifadeye sunulması hususlarında da ciddi yapısal

eksiklikler mevcuttur. Fizikî ve çevresel şartların pedagojik ilkelere uygun şekilde düzenlenmemesi, hafızlık sürecinin verimliliğini doğrudan etkilemektedir.

12. Toplumun hafızlığa bakışındaki yüzeysellik ve uluslararası hafızlık modellerine dair akademik çalışmaların sınırlı oluşu, hafızlık eğitiminin hem toplumsal hem de küresel ölçekte hak ettiği mevkiye ulaşmasını güçleştiren unsurlar arasında yer almaktadır.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular, hafızlık eğitiminin pedagojik, psikolojik, idarî ve çevresel boyutları itibarıyla geliştirmeye açık yönler barındırdığını göstermektedir. Aşağıda sunulan değerlendirmeler, sürecin daha nitelikli, sürdürülebilir ve öğrenci merkezli bir yapıya kavuşmasına katkı sunmayı hedefleyen öneriler mahiyetindedir.

1. Hafızlık eğitiminin uzun soluklu ve üst düzeyde gayret gerektiren yapısı nedeniyle motivasyonun sürekliliğini hafızlık eğitiminin her bir sürecine yaymak gerekmektedir. Bu sebeple öğrencilerin içsel motivasyonlarını sürdürebilmek amacıyla manevî rehberlik, psikolojik destek ve ödül-geri bildirim temelli motivasyon programları yapılandırılmalıdır.

2. Hafızlık sürecinde öğrenme hızı, ezber yöntemi ve bilişsel kapasite bakımından öğrenciler arasında belirgin farklılıklar bulunduğunu ortadadır. Bu sebeple hafızlık eğitiminde öğrencilerin bilişsel öğrenme hızlarındaki farklılıklar dikkate alınarak esnek, bireyselleştirilmiş öğretim modelleri geliştirilmelidir.

3. Küçük yaşta hafızlığa başlayan öğrenciler için programların gelişim özellikleriyle uygun biçimde yapılandırılması özel bir önem taşımaktadır. Ezber yükünün aşamalı olarak artırılması, oyun ve hareket temelli faaliyetlerin programa alınması ve dinlenme sürelerinin pedagojik esaslara göre düzenlenmesi, eğitim ortamlarının sosyal gelişimi destekleyici imkânlar sunacak şekilde düzenlenmesi önem arz etmektedir.

4. Hafızlık eğitiminin sağlıklı biçimde yürütülebilmesi, veli, öğretici ve öğrenci arasındaki iletişimin düzenli ve sistematik olmasına bağlıdır. Kurumlarda düzenli geri bildirim, rehberlik toplantıları ve yapılandırılmış iletişim kanalları oluşturularak üçlü etkileşim güçlendirilmelidir.

5. Hafızlık öğreticilerinin pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesi, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple öğreticiler için zorunlu pedagojik

formasyon, gelişim psikolojisi ve rehberlik temelli hizmet içi eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır.

6. Performans değerlendirme ölçütlerinde kurumlar arasında belirli farklılıkların ortadan kaldırılması amacıyla asgarî standartları belirleyen ortak bir ölçme ve değerlendirme çerçevesinin oluşturulması, sürecin daha şeffaf ve tutarlı hâle gelmesine katkı sağlayabilecektir.

7. Hafızlık eğitiminin öğrencilerin bilişsel gelişim durumları da gözetilerek Kur'ân'ın anlam dünyasını merkeze alan tefsir, bağlam ve değer temelli öğrenme yaklaşımlarıyla desteklenmelidir.

8. Hafızlık sürecinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin düzenli ve erişilebilir olması, kurumsal bir zorunluluk haline getirilmelidir.

9. Hafızlık eğitimi sonrasında ezberin muhafazasına yönelik takip mekanizmalarının oluşturulması, kazanımların devamlılığı açısından önem arz etmektedir. Mezun hafızlara yönelik tekrar programları, izleme sistemleri ve sürekliliği destekleyen kurumsal takip modelleri geliştirilmelidir.

10. Hafızlık eğitiminin çok boyutlu yapısı dikkate alındığında, bu alanda yapılacak akademik çalışmalarda disiplinler arası yaklaşımların benimsenmesi önem taşımaktadır. Psikoloji, sosyoloji ve eğitim bilimleriyle kurulacak bilimsel etkileşimler, daha derinlikli analizlerin yapılmasına imkân tanıyacaktır.

11.Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamalarında kurumlar arasında düzenli ve koordineli bir iş birliği zaruret arz etmektedir. Yetki ve sorumluluk alanlarının netleştirilmesi, uygulamalardaki problemlerin azaltılmasına katkı sağlayabilir.

12.Eğitim teknolojilerinin hafızlık sürecine entegre edilmesi, bireyselleştirilmiş teknolojik öğrenme imkânlarının artırılması, dijital takip sistemleri ve geri bildirim araçlarının geliştirilmesi, öğrencinin kendi gelişimini müşahede etmesine ve sürece daha aktif biçimde katılmasına imkân tanıyabilir.

13. Hafızlık eğitiminin icra edildiği mekânların dikkat ve yoğunlaşmayı destekleyen fizikî şartlara sahip olması, öğrenme verimliliğini artırabilir. Sessiz çalışma alanları, ergonomik düzenlemeler ve uygun ışıklandırma, bilişsel konforu destekleyen unsurlar arasında yer almaktadır. Fizikî çevrenin iyileştirilmesi hem öğrenci hem de öğretici açısından sürecin daha sağlıklı işlemesine katkı sağlayabilir.

14. Hafızlık eğitiminin niteliğini görünür kılacak toplumsal farkındalık çalışmaları yapılmalı ve uluslararası hafızlık modelleri üzerine karşılaştırmalı akademik araştırmalar teşvik edilmelidir.

Kaynakça

Adıgüzel, Abdullah vd. "Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 17/68 (2018), 1453-1475. https://doi.org/10.17755/esosder.363850

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

Algur, Hüseyin vd. "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Tutum ve Sosyal Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 24/2 (2024), 639-667. https://doi.org/10.33415/daad.1479927

Altıntaş, Mustafa Cabir. "Hafızlık Eğitimi ile Örgün Öğretimin Bütünleşmesinde Öğretmen Perspektifleri: Bir Durum Çalışması". *Akademik Platform İslami Araştırmalar Dergisi* 9/2 (2025), 312-348. https://doi.org/10.52115/Apjir.1744171

Avcılar, Sümeyye. *Hafızlık Proje Okullarında Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Psiko-Sosyal Durumları ile Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021.

Baydemir, Ayşegül. *Günümüz Hafızlık Kur'an Kurslarında Kıraat Eğitiminin Gerekliliği ve Problemleri (Elazığ İli Örneği)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023.

Cebeci, Suat. "Kur' An Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi". *Diyanet İlmi Dergi* 46/4 (2010), 8-21.

Cingöz, Abdüssamet. *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024.

Darman, Mohammad Anwar. *Son Yüzyılda Afganistan'da Kur'ân ve Kıraat Eğitimi (Hafızlık ve Kurrâlık Müessesesi)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.

Demirel, Kübranur. *Hafızlık Kur'an Kurslarında Terk: Bir Durum Çalışması*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023.

Dikmen, İbrahim. *Hafızlık Proje Okullarındaki Öğrencilerin Teknolojiye Tekno-Dindarlığa Yönelik Tutumları: Düzce İli Örneği*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023.

Gökdemir, Ahmet. "Osmanlı Kur'ân Eğitim Merkezleri: Dârülkurrâlar ve Sıbyan Mektepleri". *Edebali İslamiyat Dergisi* 1/2 (2017), 43-60.

Günaydın, Ahmet vd. "Öğretmenlerin Velilerle Etkili İletişimlerine ve İş Birliğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi". *Ulusal Eğitim Dergisi* 4/1 (2024), 422-435. https://doi.org/10.5281/Zenodo.10605815

Güneş, Adem. "Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal ve Özgüven Gelişimlerine Etkisi -Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Yapan İHO Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma". *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 1/53 (2020), 263-286. https://doi.org/10.29288/İlted.699576

Güneş, Adem. *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Bir Durum Analizi-*. 1 Cilt. İstanbul: Ensar Neşriyat, 1. Basım, 2020.

Güngör, Öznur. *Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş Ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.

Havuz, Hasan Hüseyin. "Kur'ân Okuma Dersi Ölçme ve Değerlendirme İlkeleri". *Tefsir Araştırmaları Dergisi* 7/1 (2023), 214-253. https://doi.org/10.31121/tader.1140469

İbrahim, Mohamed Akhiruddin vd. "Digital Tools Revolutionizing Tahfiz Al-Quran Learning Processes". *Journal Of Electrical Systems* 20/10 (2024), 4970-4978. https://Journal.Esrgroups.org/Jes/Article/View/6171

İrem Doğan, Cemil Osmanoğlu. "Türkiye'de Hafızlık Eğitiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 1/16 (2023), 149-174. https://doi.org/10.53112/tudear.1359005

Kablan, Süleyman. "Kur'ân-I Kerîm Hafızlığının Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alanında Eğitim Teknolojileri Kullanımı Merkezli Bir Öneri". *Kocaeli İlahiyat Dergisi* 5/2 (2021), 739-765.

Karagöz, Sema. "Hafızlık Deneyiminin Psikolojik Yaklaşımla İncelenmesi". *Bilimname* 1/49 (2023), 31-75. https://doi.org/10.28949/bilimname.1229746

Karakaya, Ayşe. *Türkiye'de Hıfz Eğitimi -Ankara Örneği*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.

Kıral, Bilgen. "Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi". *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1/15 (2020), 170-189.

Kocaman, Kasım- Özkaplan, Büşra Nur. "Paydaş Görüşlerine Göre Hafızlık Eğitimi Veren Kur'an Kurslarında PDR Hizmetleri". *Talim Dergisi* 7/2 (2023), 200-226.

Koç, Ahmet. "Öğreticilere Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi: Bir Meta-Sentez Çalışması". *Kocatepe İslami İlimler Dergisi* 7/2 (2024), 335-369. https://doi.org/10.52637/kiid.1507874

Korkmaz, Mehmet. "Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları". *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 29/1 (2011), 109-142.

Kozan, Duygu Vd. "Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19/4 (2019), 1177-1189. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/848571

Kuloğlu, Rahime- Kanger, Faruk. "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin Yönetimsel Açıdan Değerlendirilmesi". *Usul İslam Araştırmaları* 38/38 (2022), 139-170. https://Doi.Org/10.56361/Usul.1145930

Marega, Abdou Wadoud. *Türkiye ve Senegal'de Takip Edilen Hafızlık Programının Karşılaştırılması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.

Mete, Elif. *Proje İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimi ve Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı Kur'an Kurslarında Yürütülen Hafızlık Eğitimi Süreçlerinin Karşılaştırılması (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2022.

Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Okul-Kur'an Kursu İş Birliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Protokolü*. Protokol. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2019. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. https://hafiz.meb.gov.tr/pdf/MEB_DIB_Protokol.pdf

Mutlu, Mehmethan- Yıldız, Özer. "10-14 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Beceri Gelişiminde Oyunun Etkisinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi". *Türk Spor Bilimleri Dergisi* 8/2 (2025), 74-88. https://doi.org/10.46385/tsbd.1777634

Osmanoğlu, Cemil. "Hafızlık Eğitiminde Bilişsel Hazırbulunuşluluk". *Erciyes Akademi* 36/4 (2022), 2065-2085. https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1194478

Osmanoğlu, Cemil- Aslan, Ferda. "Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1/47 (2019), 175-232.

Özbek, Ömer- Çevik, Gamze. "Hıfzı Korumanın Önemi -Bazı Uygulama ve Tavsiyeler-". *Tafsir* 3/2 (2023), 18-41.

Özkaplan, Büşra Nur. *Hafızlık Eğitimindeki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi (Manisa İli Örneği)*. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024.

Öztürk, Zeynep. *Değer Odaklı Manevi Destek Uygulamasının Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluşuna Etkisi*. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024.

Şahin, Fatma. *Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları*. Eskişehir: Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.

Şahin, Hatice. *İslam Kültür Tarihinde "Kur'ân Hıfzı" Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri-Tridation of Holy Quran Memorazition in Cultural History of Islam And Today's Methods of Application*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011.

Şekerci, Abdülkadir- Çakmak, Ahmet. "Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki". *Hitit İlahiyat Dergisi* 22/1 (2023), 359-392. https://doi.org/10.14395/hid.1230810

Şengül, Şeyma- Şimşek, Eyüp. "Öğreticilere Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasına İlişkin Sorunlar". *Diyanet İlmi Dergi* 60/3 (2024), 1117-1144. https://doi.org/10.61304/did.1438432

Şirin, Sümeyye. *Hafızlık Eğitimi'nin Bilişsel İşlevlere Etkisi*. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.

Taşkın, Mine- Osmanoğlu, Cemil. "Hafızlığı Muhafaza Yöntemleri: Hafızlığı Muhafaza Edenler Üzerine Nitel Bir Araştırma". *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/1 (2024), 370-398. https://doi.org/10.51702/Esoguifd.1392632

Tuncel, Emrullah. "Örgün Eğitim Eşliğinde Hafızlık Deneyimine Dair Nitel Bir Araştırma: İlk Emir Koleji Örneği". *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (2022), 233-261. https://doi.org/10.46353/K7auifd.994539

Tunçer, Mustafa. "Nitelikli Hâfızlık Eğitiminde Ezberin Mana ile Bütünleştirilmesinin Önemi". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 20/2 (2020), 615-635. https://doi.org/10.33420/marife.810584

Tüzel, Sait. "Sınıf İçi Gürültünün Öğrencilerin Dinleme Sürecindeki Bilişsel Performansına Etkisi / Effects of Classroom Background Noise on Cognitive Performance of Listenıng Process in Secondary School Students". *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 9/4 (2013), 363-378.

Uğur, Elif. *İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.

Ültay, Eser vd. "Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi". *Ibad Sosyal Bilimler Dergisi* 1/10 (2021), 188-201. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1545984

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

Ürkmez, Ahmed. "Kur'ân Ezberine Anlam Katma Teşebbüsleri: 'Hâfız: Lafzın Hâmili, Mananın Âmili' Eserinin Değerlendirilmesi". *Eskiyeni* 1/39 (2019), 301-322. https://doi.org/10.5281/zenodo.3456855

Yağcı, Samet. *Kur'an Kursu Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları (Ege Bölgesi Örneği)*. İzmir: Katip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2024.

Yavuz, Ümran. *Hafızlık Öğreticilerinin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma (İstanbul Örneği)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021.

Yavuzyiğit, Sevgi. *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi: Bir Meta-Sentez Çalışması*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024.

Yıldırım, Seyhan. *Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021.

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

Yusufoğlu, Kevser. *İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Yönetimine Dair Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi*. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021.

Amasya İlahiyat Dergisi - Amasya Theology Journal

e-ISSN 2667-6710

Mart / March 2026, Özel Sayı / Special Issue: 543-574.

ÖRGÜN EĞİTİMLE BİRLİKTE HÂFIZLIK: ŞEHİT HAKİ ARAS KIZ İMAM HATİP ORTAOKULU ÖRNEĞİ

Esra Hayrat YILMAZ

Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmi Anabilim Dalı

Associate Professor, Istanbul University, Faculty of Theology, Department of Qur'anic Recitation and Reading

İstanbul / Türkiye

esrayilmaz79@istanbul.edu.tr

https://ror.org/03a5qrr21

MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

Makale Türü:
Araştırma Makalesi

Süreç:
Gönderim Tarihi: 3 Ocak 2026
Kabul Tarihi: 16 Mart 2026
Yayımlanma Tarihi: 25 Mart 2026

Hakemlik Süreci:
Bu makale, editöryal ön değerlendirmeyi takiben çift taraflı kör hakemlik süreci kapsamında en az iki dış hakem ve bir iç hakem tarafından değerlendirilmiştir.

Benzerlik Taraması:
Makale, intihal tespit yazılımları (İntihal.net / Turnitin / iThenticate) kullanılarak taranmıştır.

Araştırma Etiği Beyanı:
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklar eksiksiz biçimde kaynakçada belirtilmiştir.

Yapay Zeka Beyanı:
Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sırasında yapay zeka tabanlı hiçbir araç veya uygulamanın kullanılmadığını beyan ederler. Tüm içerik, yazarlar tarafından kabul görmüş bilimsel araştırma yöntemleri ve etik standartlara uygun olarak üretilmiştir

Etik Kurul Onayı:
Bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmeyen nitelikte olup veriler literatür taraması ve yayımlanmış kaynaklara dayanmaktadır.

Çıkar Çatışması Beyanı:
Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Finansman Bilgisi:
Bu araştırma için herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmamıştır.

Telif Hakkı ve Lisans:
Yazarlar, yayımlanan çalışmalarının telif hakkını muhafaza eder. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmaktadır.

Etik Bildirim:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Article Type:
Research Article

Article History:
Received: 3 January 2026
Accepted: 16 March 2026
Published: 25 March 2026

Peer Review:
Following an initial editorial screening, this article was evaluated through a double-blind peer review process by at least two external reviewers and one internal reviewer.

Plagiarism Check:
The manuscript was screened for plagiarism using similarity detection software (İntihal.net / Turnitin / iThenticate).

Ethical Statement:
The authors confirm that this study was conducted in accordance with the principles of academic research and publication ethics, and that all sources used are appropriately cited.

Artificial Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.

Artifical Intelligence Ethical Statement:
The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.

Ethics Committee Approval:
This study does not require ethics committee approval, as it is based solely on literature review and previously published sources.

Conflict of Interest:
The authors declare no conflict of interest.

Grant Support:
This research received no specific grant from any funding agency, commercial entity, or non-profit organization.

Copyright & License:
The authors retain the copyright of their work. This article is published under the CC BY-NC 4.0 license.

Complaints:
ilahiyatdergi@amasya.edu.tr | https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy

Atıf | Cite as
Yılmaz, Esra Hayrat. "Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık: Şehit Haki Aras Kız İmam Hatip Ortaokulu Örneği". *Amasya İlahiyat Dergisi*, Özel Sayı (Mart 2026): 543-574.
https://doi.org/10.18498/amailad.1855205 | https://aid.amasya.edu.tr

Öz

Bu çalışma, İslâm eğitim tarihinde bireysel bir ibadet biçimi olarak başlayan hâfızlık geleneğinin tarihsel süreç içinde nasıl kurumsal bir kimlik kazandığını ve bu geleneğin günümüz Türkiye'sinde örgün eğitim sistemiyle bütünleştirilen bir modele nasıl dönüştüğünü incelemektedir. Çalışmanın temel problemi, örgün eğitimle birlikte yürütülen hâfızlık uygulamalarının kurumsal yapısının ve eğitim süreçlerinin hangi pedagojik, idari ve sosyo-dinî dinamikler çerçevesinde şekillendiğini ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırma, hâfızlık geleneğinin tarihsel sürekliliğini güncel eğitim modelleri üzerinden analiz etmeyi hedeflemekte; özellikle "Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi"nin uygulama örneği olarak İstanbul Başakşehir'deki Şehit Haki Aras Kız İmam Hatip Ortaokulu'nu merkeze almaktadır. Bu okulun incelenmesindeki temel amaç, hâfızlık eğitimi ile örgün akademik eğitimin birlikte yürütüldüğü modelin kurumsal yapısını ve uygulama süreçlerini ortaya koymak; öğrencilerin akademik başarı göstergeleri ve LGS yerleştirme verileri üzerinden söz konusu modelin eğitim çıktılarıyla ilişkisini analiz etmektir. Bu çalışmanın amacı, erken dönem İslâm toplumunda şekillenen hıfz anlayışının Dârü'l-Kurrâ ve Dârü'l-Huffâz gibi klasik dönem kurumları aracılığıyla nasıl kurumsallaştığını ve modern dönemde Millî Eğitim Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı iş birliğiyle geliştirilen örgün eğitimle birlikte hâfızlık projeleri kapsamında nasıl yeniden yapılandırıldığını ortaya koymaktır. Böylelikle çalışma, geleneğin modern eğitime entegrasyonu sürecini tarihsel, pedagojik ve kurumsal yönleriyle değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu araştırmanın önemi, İstanbul Başakşehir'deki Şehit Haki Aras Kız İmam Hatip Ortaokulu örneğini kullanarak, resmi eğitim içinde entegre bir ezberleme uygulamasının somut işleyişini ve pedagojik süreçlerini göstererek, bu alandaki uygulamaya dayalı çalışmalardaki boşluğu doldurmasıdır. Çalışma, hâfızlık geleneğinin tarihsel köklerini modern eğitim yaklaşımlarıyla birleştiren bu modelin nasıl işlediğini göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca, dini eğitimin akademik gelişimle çelişmeden yürütülebileceğini somut verilerle göstererek, Türkiye'de dini eğitime bütüncül (bütünleştirici) bir yaklaşımın örneğini sunmaktadır. Araştırmada nitel yöntem benimsenmiş, doküman analizi temel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) tarafından yayımlanan mevzuat ve yönergeler, okulun hâfızlık eğitimine ilişkin belgeleri, icazet törenlerine ait görsel materyaller incelenmiştir. Araştırma bulguları, Şehit Haki Aras Kız İmam Hatip Ortaokulu'nda uygulanan hâfızlık modelinin hazırlık, yoğun ezberleme ve pekiştirme olmak üzere üç temel aşamadan oluştuğunu göstermektedir. Bu aşamalarda öğrenciler, bireysel performansa dayalı ezber çizelgeleriyle takip edilmekte; haftalık hedeflerle ilerlemeleri sağlanmaktadır. Şehit Haki Aras Kız İmam Hatip Ortaokulu'nda hâfızlık eğitimi, örgün eğitimle birlikte hâfızlık projesi kapsamında diğer uygulama okullarında olduğu gibi Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'ân kursu öğreticileri tarafından yürütülmekte; Millî Eğitim Bakanlığı ise öğrencilerin akademik devamlılığını sağlamak amacıyla ek destek programları ve LGS odaklı kurslar düzenlemektedir. Elde edilen sonuçlar, bu modelin hem dinî hem de akademik yönleri dengeli biçimde bir araya getiren bir eğitim yapısı sunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin Kur'ân-ı Kerim'i Güzel Okuma ve Hâfızlık yarışmalarında elde ettikleri başarılar, modelin işleyişine dair olumlu göstergeler sunmaktadır. Sonuç olarak çalışma, hâfızlık geleneğinin tarihsel temellerini günümüz eğitim yaklaşımlarıyla ilişkilendirerek Türkiye'de din eğitimi alanındaki uygulamalara yönelik özgün bir örnek ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmi, Hâfızlık Eğitimi, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık, İmam Hatip Ortaokulu, Şehit Haki Aras Kız İmam Hatip Ortaokulu.

Memorization of the Qur'an alongside Formal Education: The Case of Şehit Haki Aras Girls' Imam Hatip Middle School

Abstract

This study examines how the tradition of memorization (*ḥifẓ*), which began as an individual form of worship in the history of Islamic education, has gained an institutional identity over time and how this tradition has been transformed into a model integrated with the formal education system in present-day Turkey. The main problem of the study is to reveal within which pedagogical, administrative, and socio-religious dynamics the institutional structure and educational processes of memorization practices carried out alongside formal education are shaped. In this context, the research aims to analyze the historical continuity of the memorization tradition through current educational models; in particular, it takes Şehit Haki Aras Girls' Imam Hatip Middle School in Başakşehir, Istanbul, as the focus as an example of the implementation of the "Memorization alongside Formal Education Project." The main purpose of examining this school is to reveal the institutional structure and implementation processes of the model in which memorization education and formal academic education are carried out together; and to analyze the relationship of this model with educational outcomes through students' academic achievement indicators and LGS placement data. The aim of this study is to demonstrate how the understanding of ḥifẓ, which took shape in early Islamic society, became institutionalized through classical institutions such as *Dār al-Qurrāʾ* and *Dār al-Ḥuffāẓ*, and how it has been restructured in the modern period within the scope of memorization projects carried out together with formal education through the cooperation of the Ministry of National Education and the Presidency of Religious Affairs. Thus, the study aims to evaluate the process of integrating tradition into modern education in its historical, pedagogical, and institutional aspects. The importance of this research lies in filling the gap in practice-based studies in this field by demonstrating the concrete functioning and pedagogical processes of an integrated memorization practice within formal education, using the example of Şehit Haki Aras Girls' Imam Hatip Middle School in Başakşehir, Istanbul. The study is important in terms of showing how this model, which combines the historical roots of the memorization tradition with modern educational approaches, functions. In addition, by showing with concrete data that religious education can be carried out without conflicting with academic development, it presents an example of a holistic (integrative) approach to religious education in Turkey. A qualitative method was adopted in the research, and document analysis was used as the main data collection tool. In this context, the legislation and directives published by the Ministry of National Education and the Presidency of Religious Affairs, the school's documents related to memorization education, and visual materials belonging to *ijāzah* ceremonies were examined. The research findings show that the memorization model implemented at Şehit Haki Aras Girls' Imam Hatip Middle School consists of three main stages: preparation, intensive memorization, and reinforcement. In these stages, students are monitored with memorization charts based on individual performance; their progress is ensured through weekly targets. In Şehit Haki Aras Girls' Imam Hatip Middle School, memorization education is carried out within the scope of the memorization alongside formal education project by Qur'an course instructors affiliated with the Presidency of Religious Affairs, as in other implementation schools; and the Ministry of National Education organizes additional support programs and LGS-oriented courses in order to ensure students' academic continuity. The results obtained show that this model offers an educational structure that brings together both religious and academic aspects in a balanced manner. The achievements of students in Qur'an Recitation and Memorization competitions provide positive indicators regarding the functioning of the model. As a result, the study presents an original example for practices in the field of religious education in Turkey by relating the historical foundations of the memorization tradition with contemporary educational approaches.

Keywords: Qur'anic Recitation and Qirāʾāt, Hifz Education, Memorization Integrated with Formal Education, Imam Hatip Middle School, Şehit Haki Aras Girls Imam Hatip Middle School.

Giriş

"Hâfızlık" kavramı, Arapça *hıfz* kökünden türemiş olup "korumak, muhafaza etmek, ezberlemek" anlamlarını taşır.[1] Kur'ân-ı Kerîm'in tamamını ezberleyip zihninde muhafaza eden kimseyi ifade eden "hâfız", İslâm kültür tarihinde yalnızca bireysel dindarlığın bir tezahürü değil, aynı zamanda vahyin lafzî ve manevî bütünlüğünü muhafaza etme sorumluluğunun taşıyıcısıdır. Kur'ân'ın "Kesin olarak bilesiniz ki bu kitabı kuşkusuz biz indirdik ve onu mutlaka koruyan da yine biziz"[2] (Hicr 15/9) ayeti, hâfızlık müessesesinin teolojik dayanağını oluşturur. İlâhî metni koruma vaadiyle insan emeğinin birleştiği bu gelenek, İslâm medeniyetinde önemli kurumsal yapılardan biri hâline gelmiştir.

Hâfızlık geleneğinde Kur'ân'ı ilk ezberleyen kişi bizzat Hz. Peygamber olmuştur.[3] Vahyin ilk muhatabı olarak Kur'ân'ı öğrenen ve ümmetine öğreten Hz. Peygamber, aynı zamanda "ilk hâfız" olarak kabul edilir. Onun ardından sahabe nesli içinde birçok isim Kur'ân'ı bütünüyle ezberlemiştir. Bu dönemde ilk hâfız sahabiler arasında Ubey b. Ka'b, Zeyd b. Sâbit ve Muaz b. Cebel gibi isimler öne çıkarken, Hz. Âişe ve Ümmü Seleme gibi kadın sahabiler de Kur'ân'ı ezberleyip öğretimde etkin roller üstlenmişlerdir.[4]

Kur'ân'ın muhafazası bu dönemde iki farklı yolla gerçekleşmiştir; yazıya geçirilme ve ezberleme. "Vahiy kâtipleri"[5] adıyla bilinen sahabiler, ayetleri yazıya geçirerek metinsel korumayı sağlarken; "hâfız sahabiler" Kur'ân'ı tamamen ezberleyerek sözlü aktarım zincirini oluşturmuşlardır.[6] Sayıları kırk kadar olan vahiy kâtipleri, nüzûl sürecinin bütünlüğünün korunmasında hayati rol üstlenmiştir. Buna paralel olarak hâfız sahabiler, Kur'ân'ı sadece lafız düzeyinde değil, anlam ve tilâvet boyutlarıyla da içselleştirerek İslâmî ilim geleneğinin ilk temsilcileri olmuşlardır.

---

1 İbn Manzûr, *Lisânü'l-ʿArab*, thk. Abdullah el-Kebîr, Muhammed Ahmed Hasbullah, Hâşim Muhammed eş-Şâzelî (Kahire: Dâru'l-Maʿârif, 1951), 2/929.

2 *Kur'an Yolu* (Erişim 23 Şubat 2025), el-Hicr 15/9.

3 İsmail Cerrahoğlu, *Tefsir Usulü (*Ankara: TDV Yayınları, 2015), 63.

4 Zübeyde Meryem Şakar, *Hâfızlığın Tarihçesi ve Usûlü* (İstanbul: Işık Yayınları, 2015), 64-65.

5 Ziya Şen, "Vahiy Kâtipliği Müessesesi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 30/30 (Nisan 2011), 185-210.

6 Mehmet Okuyan, "Kur'ân-ı Kerîm'i Korumanın Kadîm Usûlü Olarak 'Hâfızlık'", *Çeşitli Yönleriyle Hâfızlık Eğitimi*, ed. Hatice Şahin Aynur (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2021), 49-53.

İlk hâfızlık çalışmalarının merkezi, Safa Tepesi civarındaki Erkam'ın evi olmuştur.[7] Hz. Peygamber'in tebliğ faaliyetlerini yürüttüğü bu mekân, aynı zamanda sahabilerin yeni inen ayetleri öğrenip ezberlediği ilk eğitim halkası olarak kabul edilir. Bu yönüyle Erkam'ın evi, erken dönem İslâm tarihinde bir tür "Dârü'l-Kur'ân" işlevi üstlenmiş; hem vahyin öğretilmesi hem de ezberlenmesi açısından sistemli bir dinî eğitim merkezine dönüşmüştür.

Medine döneminde bu gelenek kurumsallaşmış, Mescid-i Nebevî çevresinde oluşturulan Suffe halkaları, Kur'ân'ın örgütlü biçimde öğretildiği ilk merkez olmuştur.[8] "Ashâb-ı Suffe" adı verilen topluluk, hem Kur'ân'ın lafzını hem de anlamını aktarmakla görevlendirilmiş ilk örgün öğretim halkasını oluşturmuştur. Suffe, aynı zamanda İslâmî ilimlerin filizlendiği ilk eğitim kurumu sayılır.[9]

Hz. Peygamber döneminden itibaren İslâm toplumlarında Kur'ân öğretimi, öncelikle evlerde ve camilerde başlamıştır. Akabinde İslâm coğrafyası genişledikçe Kur'ân öğretimi için üç temel kurum tipi ortaya çıkmıştır: Dârü'l-Kur'ân, Dârü'l-Huffâz ve Dârü'l-Kurrâ. Bu kurumlar, Kur'ân eğitiminin kademeli biçimde ilerlediği bir yapının parçaları olarak birbirini tamamlamıştır. Dârü'l-Kur'ân, elif-bâ'dan başlayarak kıraat, tecvid ve talim derslerini kapsayan genel bir öğretim merkezidir. Öğrencilere harflerin mahreçleri, doğru telaffuz, tecvid kuralları ve temel tilâvet becerileri kazandırılır. Bu yönüyle Dârü'l-Kur'ân, Kur'ân öğretiminin başlangıç kademesini temsil eder ve diğer iki kurumun temelini oluşturur.[10]

Kur'ân öğretiminin ikinci aşamasını teşkil eden Dârü'l-Huffâz kurumları ise hâfızlık eğitimine odaklanmıştır. Bu mektepler, Kur'ân'ın baştan sona ezberlenmesini esas alır. Hâfızlık eğitimi ilk dönemlerde bireysel gayrete dayanırken, özellikle Selçuklu dönemi ile birlikte kurumsal bir kimlik kazanmıştır. Selçuklular döneminde Dârü'l-Huffâz adını taşıyan yapılar vakıf sistemiyle desteklenmiş, eğitim süreci belirli

---

7 M. Asım Köksal, "Dârülerkam", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1993) 8/520-521.

8 Ziya Kazıcı, *İslâm Medeniyeti ve Müesseseleri Tarihi* (İstanbul: Kayıhan Yayınları, 1999), 335.

9 Mustafa Turan, *Bir Sevdadır Hâfız Olmak* (İstanbul: Kutup Yıldızı Yayınları, 2017), 57-58.

10 Yusuf Alemdar, *Müslüman Toplumlarda Tesis Edilen Eğitim Kurumları ve Bunlar İçerisinde Kur'ân Öğretimini Amaçlayan Müesseseler* (Konya: Eğitim Yayınevi, 2018), 23-51.

kurallara bağlanmıştır. Öğrencilerin günlük ezber miktarları, tekrar periyodları ve kontrol çizelgeleri titizlikle planlanmış; eğitim, öğretici gözetiminde yürütülmüştür. Böylece hâfızlık, bireysel bir gayret olmaktan çıkarak planlı, kayıtlı ve denetimli bir pedagojik sürece dönüşmüştür. Dârü'l-Huffâzlar, sadece ezber merkezleri değil, aynı zamanda disiplin, süreklilik ve zihinsel tekrar ilkeleri üzerine kurulmuş erken dönem eğitim kurumlarıdır.[11]

Kur'ân öğretiminin en ileri aşaması olan Dârü'l-Kurrâ kurumları ise kıraat ilminde ihtisas eğitimi verilen merkezlerdir.[12] Bu okullarda, hâfızlık eğitimini tamamlamış öğrenciler Kur'ân'ın farklı kıraat vecihlerini, tilâvet üslûplarını ve tecvidin ince ayrıntılarını öğrenirlerdi.[13] Osmanlı döneminde, özellikle Fatih Sultan Mehmed devrinde kurulan Dârü'l-Kurrâ medreseleri, bu geleneğin zirvesini temsil etmiştir. Söz konusu medreseler, yalnızca dinî bilgi aktaran kurumlar değil, aynı zamanda kıraat otoritelerinin yetiştiği ilmî merkezler hâline gelmiştir. Vakıf sistemiyle desteklenen bu yapılar, öğrencilerin barınma ve iaşe ihtiyaçlarını karşılamış; öğreticilerin maaşlarını güvence altına alarak eğitimin sürdürebilirliğini sağlamıştır.[14]

Tarihsel süreçte bu üç kurum tipinin adlandırılması, farklı dönemlerin idarî yapılanmaları ve ilmî gelenekleri doğrultusunda değişkenlik göstermiştir. Eyyûbîler döneminde "Dârü'l-Kur'ân", Anadolu Selçukluları ve Karamanoğulları devrinde "Dârü'l-Huffâz", Osmanlılar döneminde ise genellikle "Dârü'l-Kurrâ" adı kullanılmıştır. Bununla birlikte tarihî önceliği, kapsam genişliği ve işlevsel sürekliliği bakımından "Dârü'l-Kur'ân" terimi, diğerlerini de içine alan kuşatıcı bir üst kavram olarak kabul edilmiştir.[15]

Osmanlı döneminde geliştirilen güçlü eğitim kurumları, yalnızca

---

11 Yusuf Alemdar, *Osmanlı'da Dâru'l-Kurrâ Müessesesi ve Kıraat Öğretimi* (Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2003), 65-68.

12 Yusuf Alemdar, "Başlangıç Düzeyinden Uzmanlık Seviyesine Kadar Bütüncül Bir Kur'ân Eğitim(i) Kurumu: Dâru'l-Kurrâ Müessesesi", *Çeşitli Yönleriyle Hâfızlık Eğitimi*, ed. Hatice Şahin Aynur (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2021), 342-352.

13 Nebi Bozkurt, "Dârülkurrâ", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 7 Aralık 2025).

14 Abdullah Emin Çimen, *Hâfızlık Tarihi ve Türkiye'de Hâfızlık Kurumunun İşlevselliği* (İstanbul: Sayfa Dijital Baskı, 2010), 47-55.

15 Cahit Baltacı, *XV-XVI Asırlarda Osmanlı Medreseleri* (İstanbul: İrfan Yayınları, 1976), 14; Alemdar, *Osmanlı'da Dâru'l- Kurrâ Müessesesi ve Kıraat Öğretimi*, 68.

dinî geleneğin sürekliliğini değil, aynı zamanda hâfızlık eğitiminin pedagojik temellerini de biçimlendirmiştir.[16] Bu kurumsal çeşitlenme, hâfızlık öğretiminin sistematik bir yapıya kavuştuğu dönemi temsil eder. Özellikle Osmanlı'da geliştirilen "usûl-i ezber" metodu, hem sistematik örgüsü hem de bilişsel yönelimiyle günümüz hâfızlık pedagojisinin temelini oluşturmuştur. Bu yöntemde Kur'ân sûre sûre, sayfa sayfa ve tekrar esasına dayalı bir döngüyle ezberlenir; her sayfa üç aşamada çalışılırdı. İlk aşamada yeni ezber yapılır, ikinci aşamada önceki sayfalar tekrarlanır, üçüncü aşamada ise tamamlayıcı tekrarlarla bütünlük sağlanırdı. Bu model, öğrenmenin kalıcılığını güvence altına alırken zihinsel disiplini de pekiştiren bir öğretim geleneği oluşturmuştur. Osmanlı'dan miras alınan bu pedagojik yapı, modern dönemde mûsikî, ritim ve bilişsel pekiştirme unsurlarıyla zenginleştirilerek varlığını sürdürmüş;[17] böylece hâfızlık eğitimi tarihsel sürekliliğini koruyarak yeni dönemlere uyum sağlayabilmiştir.[18]

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte Türkiye'de eğitim sistemi köklü bir dönüşüme uğramıştır.[19] 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Şer'iyye ve Evkaf Vekâleti kaldırılmış, dinî eğitim faaliyetleri Diyanet İşleri Reisliği bünyesine devredilmiştir. Bu düzenlemeyle birlikte medreseler ve Dârü'l-Kurrâlar kapatılmış, hâfızlık eğitimi yeni kurulan Kur'ân kursları aracılığıyla yürütülmeye başlanmıştır.[20] Ancak bu kurslar, Osmanlı'daki kurumsallaşmış yapı kadar düzenli bir sistem oluşturamamış; 1928 Harf İnkılâbı sonrasında birçoğu kapanmış, 1930'lu yıllarda yalnızca sınırlı sayıda "Hıfz Dersaneleri" faaliyet göstermiştir. 1920'lerin sonundan 1940'lara kadar din eğitimi büyük ölçüde kısıtlanmış; bu dönemde yalnızca on altı Kur'ân kursu açılabilmiş ve toplam 257 öğrenci icazet alabilmiştir.[21]

1950 yılında çok partili hayata geçilmesiyle birlikte din eğitimi

16 Ahmet Gökdemir, *Eviya Çelebi'nin Gözüyle Osmanlı'da Kur'ân Kültürü* (İstanbul: Kitâbî Yayınları, 2018), 43-108.

17 Mahmud Şevket Öztürk, "Hâfızlık ve Mûsikî İlişkisi", *Çeşitli Yönleriyle Hâfızlık Eğitimi*, ed. Hatice Şahin Aynur (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2021), 373-379.

18 Turan, *Bir Sevdadır Hâfız Olmak*, 69.

19 Şakar, *Hâfızlığın Tarihçesi ve Usûlü*, 177-185.

20 Cahit Baltacı, "Türk Eğitim Sisteminde Kur'ân Kurslarının Yeri", *Kur'ân Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik Sempozyumu* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2000), 16-17.

21 Suat Cebeci, "Kur'ân Öğretim Geleneği Olarak Hâfızlık Eğitimi," *Diyanet İlmi Dergi* 46/4 (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2010), 7-22.

yeniden gündeme gelmiş ve Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde Kur'ân kursları açılmaya başlanmıştır. 1950'lerden itibaren Diyanet'in teşkilat yapısının güçlenmesiyle bu kurslar yeniden kurumsal bir statü kazanmış ve 1965 yılında yasal dayanak elde etmiştir. 1970'li yıllarda ülke genelinde açılan Kur'ân kursları, Cumhuriyet'in erken döneminde zayıflayan hâfızlık eğitiminin yeniden canlanmasına zemin hazırlamıştır. Bu süreçte icazet verme yetkisi Diyanet'e devredilmiş; öğreticiler için sertifikasyon sistemleri oluşturulmuş ve 1971 tarihli yönetmelikle daha sistematik bir hâle getirilmiştir.[22] 1980'lerden itibaren ise denetim mekanizmaları güçlendirilmiş, hâfızlık eğitimi belirli süre, tekrar sayısı ve ezber takibi kriterlerine bağlanarak sistematik bir çerçeveye oturtulmuştur.

Ancak öğrencilerin örgün eğitimden koparak yalnızca hâfızlıkla meşgul olmaları, eğitim politikalarında yeni arayışları gündeme getirmiştir. Bu durum, hem pedagojik hem de toplumsal açıdan denge kurmayı hedefleyen yeni modellerin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Özellikle 1980 sonrasında yaygınlaşan imam hatip okulları, hâfızlık eğitiminin örgün eğitim sistemiyle ilişkilendirilmesi açısından önemli bir zemin oluşturmuştur. Diyanet İşleri Başkanlığı gözetiminde sürdürülen hâfızlık eğitimi bu süreçte geleneksel yöntemlerini koruyarak yaygınlaşmış; Kur'ân kurslarının işleyişini düzenleyen mevzuatın 2000 yılında yürürlüğe girmesiyle birlikte söz konusu eğitim faaliyetleri resmî bir yönetmelik çerçevesinde tanımlanmıştır.[23] Ancak 1997'de yürürlüğe giren sekiz yıllık kesintisiz eğitim yasası, öğrencilerin Kur'ân kurslarına devamını zorlaştırmış, örgün eğitimle hıfz arasındaki dengeyi önemli ölçüde zedelemiştir. 2012 yılında kabul edilen 4+4+4 sistemi ise bu kopukluğu kısmen gidermiş; öğrencilerin İmam Hatip ortaokullarına kayıtlı kalmak suretiyle Kur'ân kurslarına devam etmelerine imkân tanımıştır. Söz konusu değişim, hâfızlık eğitimini örgün öğrenim ortamıyla bütünleştirmeye yönelik yeni modellerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.[24] Bu tarihsel ve kurumsal arka plan çerçevesinde,

---

22 Mustafa Çağrıcı, "Kur'ân Kursu," *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* 26 (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2002), 424.

23 Diyanet İşleri Başkanlığı, *Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği*, Resmî Gazete, 3 Mart 2000, Sayı: 23982, https://hukukmusavirligi.diyanet.gov.tr/Documents/Diyanet%20İşleri%20Başkanlığı%20Kur'an%20Kursları%20ile%20Öğrenci%20Yurt%20ve%20Pansiyonları%20Yönetmeliği%20(2000).pdf.

24 Abdüssamet Cingöz, *Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesinin Veli Görüşlerine Göre*

Türkiye'de geliştirilen örgün eğitimle birlikte hâfızlık uygulamalarının nasıl bir eğitim modeli ortaya koyduğu araştırılmaya değerdir.

Araştırmanın Amacı ve Problemi

Bu çalışmanın temel problemi, örgün eğitimle birlikte yürütülen hâfızlık uygulamalarının kurumsal yapısının ve eğitim süreçlerinin nasıl şekillendiğini ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırma, söz konusu eğitim modelinin uygulama biçimini somut bir örnek üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın genel amacı, örgün eğitim ile hâfızlık eğitiminin birlikte yürütüldüğü uygulamaların kurumsal işleyişini ve eğitim süreçlerini analiz etmektir. Bu doğrultuda çalışma, İstanbul Başakşehir'de bulunan Şehit Haki Aras Kız İmam Hatip Ortaokulu örneğini ele alarak söz konusu modelin uygulama yapısını incelemeyi hedeflemektedir.

Bu çerçevede araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Hâfızlık geleneğinin tarihsel gelişimi ve kurumsallaşma sürecini, ilgili literatür ve tarihsel kaynaklar çerçevesinde değerlendirmek,
2. Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi'nin kurumsal yapısını ve işleyiş ilkelerini incelemek,
3. Şehit Haki Aras Kız İmam Hatip Ortaokulu'nda uygulanan hâfızlık eğitim modelinin aşamalarını analiz etmek,
4. Bu modelin örgün eğitim ile hâfızlık eğitimi arasındaki ilişkiyi nasıl düzenlediğini ortaya koymak.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, örgün eğitimle birlikte yürütülen hâfızlık uygulamalarının belirli bir kurum bağlamında nasıl işlediğini incelemeyi amaçlayan nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmaları, belirli bir olgu ya da uygulamanın kendi doğal bağlamı içerisinde ayrıntılı biçimde incelenmesine imkân sağlayan araştırma tasarımlarıdır.[25] Bu kapsamda çalışmada, Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı iş birliğiyle yürütülen "Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi"nin uygulama biçimi somut bir okul

Değerlendirilmesi (Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024), 22.

25 Hasan Şimşek, Ali Yıldırım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2016).

örneği üzerinden analiz edilmiştir.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin sistematik biçimde incelenmesine dayanan bir veri toplama yöntemidir. Bu doğrultuda araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yayımlanan mevzuat metinleri, proje uygulama yönergeleri, okulun hâfızlık eğitimine ilişkin kurumsal belgeleri, öğrenci başarı verileri, yarışma sonuçları ve icazet törenlerine ait görsel materyaller incelenmiştir. Söz konusu dokümanlar araştırmanın amacı doğrultusunda değerlendirilmiş ve örgün eğitim ile hâfızlık eğitiminin birlikte yürütülmesine ilişkin modelin kurumsal yapısı ve uygulama süreçlerine dair veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini İstanbul Başakşehir'de bulunan Şehit Haki Aras Kız İmam Hatip Ortaokulu oluşturmaktadır. Bu okulun tercih edilmesinde, örgün eğitimle birlikte yürütülen hâfızlık modeline ilişkin uygulamaların kurumsal belgeler, öğrenci başarı kayıtları ve eğitim programları aracılığıyla izlenebilir nitelikte olması etkili olmuştur. Ayrıca okulun hâfızlık mezun sayıları, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) başarı verileri ve sosyal etkinliklerine ilişkin kayıtların düzenli biçimde belgelendirilmesi, araştırma kapsamında incelenebilecek dokümanlara erişimi mümkün kılmıştır. Dolayısıyla bu okulun seçimi, Türkiye'deki diğer imam hatip ortaokullarının uygulamalarından daha başarılı olduğu iddiasına dayanmamakta; söz konusu eğitim modelinin belirli bir kurumsal bağlamda nasıl uygulandığını incelemeye imkân sağlayan erişilebilir ve belgelenmiş bir örnek olmasıyla ilişkilidir.

Araştırmada kullanılan verilerin önemli bir bölümü kamuya açık kurumsal belgelerden elde edilmiştir. Bunun yanı sıra hâfızlık uygulamasına ilişkin bazı veriler, okul yönetimi ve ilgili eğitim personeli tarafından paylaşılan kurumsal bilgilerden derlenmiştir. Bu kapsamda veri temin sürecinde okul müdürü Mehmet Tabur, müdür yardımcısı Nilüfer Güleryüz ve Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kur'an kursu öğreticisi Tuba Dündar tarafından sağlanan bilgilerden de yararlanılmıştır. Araştırmada kişisel veri içeren herhangi bir materyal kullanılmamış olup veriler kurumsal nitelikteki dokümanların incelenmesine dayanmaktadır.

Bu yönüyle çalışma, örgün eğitim ile hâfızlık eğitiminin birlikte

yürütüldüğü modelin kurumsal yapısını ve uygulama süreçlerini belirli bir okul örneği üzerinden inceleyen betimleyici bir durum çalışması niteliği taşımaktadır.

Literatür Taraması

Türkiye'de din eğitimi ve özellikle imam hatip okullarının yapısı, işleyişi ve toplumsal rolü üzerine yapılan çalışmalar oldukça geniş bir literatür oluşturmuştur. Bu çalışmaların önemli bir bölümü imam hatip okullarının tarihsel gelişimi, eğitim modeli ve toplumsal etkileri üzerine yoğunlaşmaktadır. Örneğin Aşlamacı ve Kaymakcan'ın[26] araştırmaları imam hatip okullarının geleneksel din eğitimi ile modern eğitim unsurlarını bir araya getiren özgün bir eğitim modeli sunduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Zengin ve Hendek [27] imam hatip okullarının zaman içerisinde meslek okulu niteliğinden daha geniş kapsamlı bir genel eğitim kurumuna doğru evrildiğini ve akademik başarıya daha fazla önem veren bir yapıya dönüştüğünü belirtmektedir.

Literatürde imam hatip okullarının öğrenciler ve veliler üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar öğrencilerin sosyal gelişimi, motivasyon düzeyleri ve eğitim sürecine ilişkin deneyimleri gibi konulara odaklanmaktadır. Özellikle örgün eğitim ile birlikte yürütülen hafızlık uygulamalarına[28] ilişkin araştırmalarda öğrencilerin motivasyonları, psikolojik durumları ve eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükler ele alınmaktadır.[29] Örneğin bazı araştırmalarda öğrencilerin hafızlık sürecinde zaman yönetimi ve akademik denge konusunda zorlanabildiği, ancak buna rağmen hafızlık eğitiminin bireysel gelişim ve dinî bilinç açısından önemli katkılar sunduğu belirtilmektedir.[30]

---

26 İbrahim Aşlamacı – Recep Kaymakcan, "Türkiye'den İslami Eğitim İçin Bir Model: İmam-Hatip Okulları", *British Journal of Religious Education* 39/3 (2017), 279–292.

27 Mahmut Zengin – Abdurrahman Hendek, "Türkiye'de İslami Eğitim Modeli Olarak İmam Hatip Okullarının Geleceği", *Religions* 14/3 (2023).

28 Salih Aybey, "Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık – Önemi, Problemleri ve Beklentiler", *Ekev Akademi Dergisi* (2020).

29 Aslı Doğruel, *İlahiyat Fakültesi ile Eş Zamanlı Hafızlık Eğitimi Projesi Kapsamında Yer Alan Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi: ZBEÜ İlahiyat Fakültesi Örneği* (Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024).

30 Adem Güneş, "Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal ve Özgüven Gelişimlerine Etkisi: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Yapan İHO Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma", *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* (İLTED) (2020), 263–286.

Velilerin görüşlerine dayanan araştırmalar da bu eğitim modelinin aileler tarafından genel olarak olumlu karşılandığını göstermektedir. Bununla birlikte yoğun eğitim programı ve zaman yönetimi gibi konuların bazı zorluklar oluşturabildiği ifade edilmektedir.[31] İmam hatip ortaokullarında yürütülen hafızlık uygulamalarını inceleyen bazı araştırmalar ise bu projenin genel olarak olumlu değerlendirildiğini ancak uygulama sürecinde sistemin henüz gelişim aşamasında olduğunu ve bazı yönlerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.[32] Öğrenci görüşlerine odaklanan çalışmalar da hafızlık sürecinde aile ve öğreticilerin motivasyon üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.[33] Ayrıca hafızlık eğitiminin uluslararası bağlamda ele alındığı araştırmalar farklı ülkelerde bu eğitimin çeşitli pedagojik yöntemlerle yürütüldüğünü ortaya koymaktadır.[34] Bununla birlikte mevcut literatür incelendiğinde çalışmaların büyük ölçüde imam hatip okullarının genel yapısı, öğrencilerin sosyal gelişimi veya motivasyon düzeyleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Örgün eğitim ile hafızlık eğitiminin birlikte yürütüldüğü uygulamaların kurumsal işleyişi, eğitim modelinin organizasyonu ve uygulama süreçlerinin nasıl yapılandırıldığı konularını ele alan araştırmaların ise sınırlı olduğu dikkat çekmektedir.

Bu çalışma, söz konusu literatür boşluğunu dikkate alarak örgün eğitim ile birlikte yürütülen hafızlık uygulamalarını kurumsal yapı, eğitim modeli ve uygulama süreçleri açısından incelemeyi amaçlamaktadır. İstanbul Başakşehir'de bulunan Şehit Haki Aras Kız İmam Hatip Ortaokulu örneği üzerinden gerçekleştirilen bu araştırma, örgün eğitim ile hafızlık eğitiminin birlikte yürütüldüğü modelin somut uygulama sürecini ortaya koyarak literatüre özgün bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

---

31 Abdüssamet Cingöz, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, 22.

32 Meryem Balkan, *İmam Hatip Ortaokullarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri: Diyarbakır Şehit Halit Gülser Kız İmam Hatip Ortaokulu Örneği* (Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024).

33 Gülbahar Saltık, *Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi* (Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2025).

34 Abdou Wadoud Marega, *Türkiye ve Senegal'de Takip Edilen Hafızlık Programının Karşılaştırılması* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020).

1. Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi ve Yeni Eğitim Modeli

Türkiye'de hâfızlık eğitimi uzun yıllar boyunca örgün öğretimden bağımsız yürütülmüş, öğrenciler hıfz çalışmalarını sürdürürken akademik süreçlerden uzaklaşmış ve bu durum eğitim bütünlüğü açısından çeşitli sonuçlar doğurmuştur. Öğrencilerin örgün eğitimden belirli sürelerle ayrılarak hâfızlık eğitimine yönelmeleri, diploma tamamlama süreçleri ve eğitim sürekliliği bağlamında eğitim politikaları ve din eğitimi literatüründe çeşitli tartışmalara konu olmuştur. Bu tartışmalar, hâfızlık eğitiminin örgün eğitim sistemi içinde nasıl planlanabileceği sorusunu pedagojik ve kurumsal düzeyde önemli bir araştırma alanı hâline getirmiştir. Mevcut ihtiyaca cevap vermek üzere 2014 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) arasında Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi Protokolü imzalanmış; böylece hâfızlık eğitiminin örgün eğitim sürecinden ayrılmadan sürdürülebileceği hukuki ve idari bir model oluşturulmuştur.[35]

Bu protokol,[36] görev paylaşımı, işleyiş süreçleri, uygulama ilkeleri, değerlendirme ölçütleri ve eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin düzenlemeler içermektedir. Bu düzenlemeler, hâfızlık uygulamalarının bireysel veya kurumsal inisiyatifle yürütüldüğü dönemlerden farklı olarak, süreçlerin tanımlanmış bir program çerçevesinde planlanmasını, takip edilmesini ve kayıt altına alınmasını zorunlu hâle getirmiştir.

Protokolün amacı, öğrencilerin hâfızlık çalışmalarını yaş düzeyine uygun biçimde yürütmelerini ve akademik gelişimlerini kesintiye uğratmadan devam ettirmelerini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda dinî eğitimle akademik eğitim arasında karşılıklı etkileşim ilişkisi kurulmaktadır.[37]

Protokolde yer alan kurumsal işleyiş ve görev dağılımı şu şekildedir:

- Diyanet İşleri Başkanlığı, hâfızlık eğitiminde görev alacak öğreticilerin seçimi, eğitim ortamlarının hazırlanması ve hıfz uygulamalarının yürütülmesinden,

---

35 Turan, *Bir Sevdadır Hâfız Olmak*, 70- 74.

36 T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı, Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi Protokolü (PDF) (Erişim 05.10.2025).

37 Adem Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık* (İstanbul: Arı Sanat Yayınevi, 2019), 53-68.

- Millî Eğitim Müdürlüğü, örgün eğitim boyutunun koordinasyonu, ders programı uyarlamaları, ölçme–değerlendirme süreçlerinin yürütülmesi ve rehberlik hizmetlerinden,
- Okul yönetimi, öğrenci seçimi, mülakat süreçleri, bireysel gelişim takip formlarının oluşturulması, sosyal faaliyet planlaması ve rehberlik hizmetlerinden sorumludur.

Bu görev paylaşımı, sürecin tek bir idari birime bağlı olmadan, tanımlı aktörler tarafından eşgüdümlü biçimde yürütülmesine olanak sağlamaktadır.

Bu üçlü yapı, dinî eğitim ile akademik eğitimin eşgüdümlü biçimde yürütülmesini sağlayan ve örgün eğitim ile hâfızlık eğitiminin birlikte sürdürülebildiği bir eğitim modelini ortaya koymaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında imzalanan protokolde yer alan ilkeler şu eksenlerde özetlenebilir:

1. Hâfızlık eğitiminin pedagojik temellere dayandırılması,

2. Akademik başarının korunması ve ölçülebilir göstergelerle desteklenmesi,

3. Sosyal, kültürel ve dilsel gelişimi bütünleyen etkinliklerin planlanması,

4. Eğitim sürecinde sürekli değerlendirme ve raporlama mekanizmalarının kullanılması,

5. MEB–DİB koordinasyonunun sürekliliğinin kurumsal güvence altına alınması.

Bu ilkeler, modelin yalnızca dinî formasyon sağlamadığını, aynı zamanda çağdaş eğitim biliminin öngördüğü bütünsel öğrenme yaklaşımını benimsediğini göstermektedir.

Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi, üç aşamalı bir eğitim modeline[38] dayanmaktadır:

1. Hazırlık Aşaması: Öğrencilerin Kur'ân'ı yüzünden doğru okuyabilmeleri için ses, mahreç ve tecvîd uygulamalarına yönelik kazanımlar ele alınmaktadır. Bu aşamada ayrıca öğrencilerin ders dışı zamanlarını planlamaya yönelik çalışma rutinleri oluşturulmakta,

[38] Ekrem Kozakoğlu, *Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi Ve Kur'an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hâfız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)* (Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 64-65.

psikososyal uyum süreçleri izlenmekte ve eğitim-öğretim yılı boyunca devam eden davranışsal takip formları tutulmaktadır.

2. Ezberleme Aşaması: Günlük ve haftalık ezber hedefleri belirlenmekte; öğrencilerin bireysel performansları, tashih oturumları, ezber kontrol çizelgeleri ve ders içi gözlem notları üzerinden düzenli olarak kaydedilmektedir. Bu aşama, hıfz sürecinde öğrencinin ilerleme hızının belirlenmesini, düzeltme gerektiren alanların ortaya konmasını ve süreç yönetiminde veri temelli bir takip yapılmasını sağlamaktadır.

3. Tekrar ve Sınav Hazırlığı Aşaması: Ezberlenen sûreler tekrar edilmekte, mahreç ve telaffuz değerlendirmeleri yapılmakta ve öğrenci hâfızlık sınavına hazırlanmaktadır. Tekrar süreci, hâfızlık sınavı öncesi hata oranlarının tespiti, unutma eğilimlerinin kontrolü ve ezber kalıcılığının ölçülmesine yönelik uygulamalar içermektedir.

Bu üç aşamalı yapı, hâfızlık faaliyetlerinin belirlenen ölçütler doğrultusunda yürütülmesini mümkün kılmaktadır. Her öğrenci için bireysel takip formları tutulur. Bu formlarda "yüzüne okuma", "ezber değerlendirme", "mahreç tespiti" gibi alt başlıklar altında öğretmen gözlemleri ve puanlamalar yer alır. Bu sistem, geleneksel icazet anlayışını modern ölçme-değerlendirme teknikleriyle buluşturmaktadır. Böylece hâfızlık eğitimi, yalnızca ezberleme eylemi olmaktan çıkarak bilişsel ve duyuşsal boyutları içeren çok katmanlı bir öğrenme sürecine dönüşmektedir.[39]

Protokol kapsamındaki okullar uygulama düzeylerine göre dört kategoriye ayrılmaktadır:

(1) Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Proje İmam Hatip Ortaokulları,
(2) A grubu uygulama bütünlüğünü sağlamış kurumlar,
(3) B grubu gelişim sürecindeki kurumlar,
(4) C grubu pilot uygulama kurumları.[40]

Bu sınıflandırma, uygulamanın sahadaki çeşitliliğinin izlenmesini kolaylaştırmakta; destek, denetim ve raporlama süreçlerinin hangi düzeyde yürütüleceğinin belirlenmesine imkân tanımaktadır.

İlgili protokolde değerlendirme faaliyetleri, nicel ve nitel olmak üzere iki temel veri grubuna dayanmaktadır:

---

39 T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi Uygulama Usûl ve Esasları* (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2018), 7.

40 MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi*, 27.

• Nicel veriler, ezber miktarı, performans puanları ve ders devam durumunu,

• Nitel veriler, öğretici gözlemleri, tecvîd doğruluğu ve öğrencinin çalışma düzenine ilişkin bulguları içermektedir.

Bu veri kategorileri, hıfz süreçlerine ilişkin kararların gözleme dayalı kanıtlarla desteklenmesini mümkün kılmakta; kurumlar arası karşılaştırmalı analizlerin yapılmasına imkân tanımaktadır.

2. Hâfızlık Eğitiminin Kurumsal Uygulama Modeli: Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Ortaokul Bölümü Örneği

Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Ortaokulu, Millî Eğitim Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı iş birliğiyle yürütülen "Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi" kapsamında hâfızlık eğitiminin örgün öğretimle eş zamanlı biçimde uygulanabildiği eğitim kurumlarından biridir. Okulda hâfızlık eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenler ile Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kur'an kursu öğreticilerinin görev paylaşımına dayalı olarak yürütülmektedir. Bu uygulama çerçevesinde öğrencilerin hem örgün eğitim müfredatına devam etmeleri hem de belirli bir program dâhilinde hâfızlık çalışmalarını sürdürmeleri amaçlanmaktadır.

Okulda yürütülen modelde hâfızlık süreci belirli bir eğitim takvimi, ölçme–değerlendirme uygulamaları ve kurumsal görev paylaşımı çerçevesinde planlanmaktadır. Süreç içerisinde öğrencilerin hâfızlık ilerlemeleri düzenli aralıklarla takip edilmekte; okul yönetimi, öğretmenler ve Kur'an kursu öğreticileri arasında koordinasyon sağlanarak eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Bu yönüyle söz konusu model, örgün eğitim ile hâfızlık öğretiminin eş zamanlı biçimde yürütülebileceği kurumsal uygulamalardan biri olarak değerlendirilebilir.

2.1. Modelin Gelişim Zemini ve Kurumsal Dayanak

Cumhuriyet döneminde hâfızlık eğitiminin kurumsal yapısı büyük ölçüde Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde yürütülmüş ve bu alan dinî öğretimin resmî bir parçası hâline gelmiştir. Ancak öğrencilerin hâfızlık süreci boyunca örgün eğitimden belirli sürelerle ayrılmaları, eğitim sürekliliği ve akademik ilerleme açısından çeşitli tartışmaları beraberinde getirmiştir. Bu durum, dinî eğitim ile örgün öğretimin eş zamanlı biçimde yürütülebileceği modellerin geliştirilmesini gündeme getirmiştir.

Bu çerçevede Millî Eğitim Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında 2014 yılında imzalanan "Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık

Projesi" protokolü ile hâfızlık eğitiminin örgün eğitim sistemiyle birlikte yürütülmesine yönelik kurumsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Söz konusu proje kapsamında Türkiye'nin farklı illerinde imam hatip ortaokulları bünyesinde hâfızlık uygulamaları yürütülmeye başlanmıştır.

Bu çerçevede geliştirilen Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Hâfızlık ve Akademik Başarıyı Destekleme Modeli, İstanbul Başakşehir İlçe Müftülüğü ile Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü arasında imzalanan 2017 tarihli protokol doğrultusunda uygulanmaya başlanmıştır. Model, örgün eğitim ile hâfızlık öğretimini belirli bir program çerçevesinde bütünleştirmeyi amaçlamaktadır. Söz konusu protokol 2017–2022 yılları arasında geçerli olmak üzere hazırlanmış olup herhangi bir fesih gerçekleşmediği takdirde beş yıl süreyle otomatik olarak yenilenecek biçimde düzenlenmiştir. Bu nedenle mevcut protokolün 2027 yılına kadar yürürlükte kalma niteliğini sürdürdüğü anlaşılmaktadır.[41]

2.2. Protokolün Yapısı ve Temel İlkeleri

Protokol, eğitim sürecinin yürütülmesinde çok paydaşlı bir yönetim yapısı öngörmektedir. Başakşehir İlçe Müftülüğü, Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü ve Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Ortaokulu, uygulamanın idari, pedagojik ve akademik boyutlarına ilişkin süreçleri kurumsal iş bölümüne göre yürütmektedir.

Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Ortaokulu'nda uygulanan model, hâfızlık eğitiminin örgün eğitimle eş zamanlı olarak yürütülmesine ilişkin protokole göre, modelde Başakşehir İlçe Müftülüğü, hâfızlık eğitimi içerikli müfredat ve öğretici görevlendirmelerinden; Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Ortaokulu ise örgün eğitim programının devamlılığından, rehberlik hizmetlerinden ve ölçme–değerlendirme süreçlerinden sorumludur. Bu yapı, iki kurumun yetki alanlarını belirlenmiş görev tanımları çerçevesinde eşgüdümlü biçimde kullanmasına dayanmaktadır.

Bu kapsamda, Kur'ân ezberine yönelik hâfızlık öğretim faaliyetleri ile örgün müfredatın akademik içerikleri aynı öğrenci grubuna yönelik olarak planlanmakta ve süreç, idari kayıt ve değerlendirme araçlarıyla izlenmektedir. Böylece hâfızlık uygulamaları, ayrı bir eğitim süreci olarak

---

41 *Millî Eğitim Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı Arasında İmzalanan "Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi Protokolü"*, Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Ortaokulu Hazırlık Sınıfı Uygulaması'na Ait Ek Sayfa, 01 Eylül 2016, imzalı belge.

değil, örgün eğitimle ilişkili ve mevzuata bağlı bir program kapsamında yürütülmektedir.

2.3. Programın Kurgulanışı ve Uygulama Basamakları

Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Ortaokulu'nda uygulanan "Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Programı", Millî Eğitim Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında yürütülen protokol çerçevesinde Türkiye'de çeşitli imam hatip ortaokullarında uygulanan hâfızlık modellerinden biri olarak yürütülmektedir. Bu model, öğrencinin hâfızlık sürecini sürdürürken örgün eğitimle bağını koparmamasını, her iki alanın da birbirini destekleyecek şekilde yapılandırılmasını amaçlamaktadır. Program, yalnızca bilişsel kazanımları değil; çalışma disiplini, manevi bağlanma, öz denetim, sorumluluk bilinci ve toplumsal değer aktarımını da hedefleyen çok katmanlı bir formasyon sunmaktadır.[42]

Programın yapısı beşinci sınıf düzeyinden itibaren kademeli olarak işler. Beşinci sınıfta öğrenciler Millî Eğitim Bakanlığı'nın ortak müfredatına uygun şekilde örgün eğitime devam eder. Altıncı sınıfta ise yoğunlaştırılmış hâfızlık dönemine geçilir. Bu aşamada öğrencinin akademik ders yükü resmî olarak dondurulmakta; ancak öğrencinin örgün eğitimdeki hakkı korunmaktadır. Dönem sonunda öğrenciler temel derslerden (türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler vb.) sınava girerek sınıf geçme yeterliğini sürdürür. Yedinci sınıfta öğrenciler tekrar çift kanallı bir sisteme alınır: sabah saatleri Kur'ân tekrarı ve hıfz pekiştirmeye; öğleden sonraki ders çizelgesi ise LGS kapsamındaki akademik alanlara ayrılır. Bu uygulama okulda "pekiştirme sınıfı" olarak adlandırılan yapı altında yürütülmektedir.

Programın bir diğer özgün yönü öğrenci kabul ve yönlendirme mekanizmasıdır. Süreç her yıl Ekim ayında başlatılan duyurularla başlar. Okul, belediye iş birliğiyle yapılan resmî ilanlar, sosyal medya duyuruları, basılı broşürler, okul ziyaretleri ve afişler aracılığıyla ilçe genelindeki ilkokullara ulaşmaktadır.[43] Ocak ayında çevrim içi başvurular alınır; şubat ayının ilk haftasında yarıyıl tatili sonrasında merkezi bir akademik sınav uygulanır. Bu sınav Kur'ân-ı Kerim veya hâfızlık bilgisini ölçmez; aksine

---

42 Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi*, 25.

43 Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, "5. Sınıf Kabul Sınavı Başvuruları Başlamıştır" (Erişim 02 Aralık 2025).

öğrencinin örgün eğitimdeki bilişsel yeterliğini değerlendirir. Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve ingilizce alanlarında hazırlanan sorularla okuduğunu anlama, muhakeme, analitik düşünme ve kalıcı öğrenme düzeyi ölçülür.

Okulun öğrenci kabul sistemi[44] her yıl kontenjanın yaklaşık iki katı kadar öğrenciyi ön kayıt sürecine dâhil etmeye dayanmaktadır. Bu öğrenciler, yoğun bir hazırlık ve değerlendirme sürecinden geçtikten sonra asıl kayda kabul edilmektedir. Bu aşamada öğrenciler ve veliler okulun konferans salonunda toplu bir bilgilendirme toplantısına alınmakta; programın sürekliliği, güçlü yönleri, çalışma temposu, beklentileri ve sorumluluk paylaşımı ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Burada özellikle "üçlü sorumluluk modeli" vurgulanır: öğretmen/öğretici (pedagojik ve manevi rehberlik), öğrenci (çaba, kararlılık, günlük disiplin) ve veli (süreç takibi ve duygusal-davranışsal destek). Bu çerçeve, eğitimi yalnızca okul sınırlarında bırakmayan; aileyi sürecin asli paydaşı hâline getiren bir yaklaşım üretmektedir.

Akademik seçme sürecini geçen öğrenciler şubat ayının ortasından itibaren hazırlık eğitimine alınır. Bu hazırlık dönemi yaklaşık 12 hafta sürer ve Haziran ayına kadar devam eder. Diyanet İşleri Başkanlığı Gençlik Hizmetleri birimi tarafından görevlendirilen öğreticiler eşliğinde mahric-i hurûf, tecvid, elif-bâ okuma esasları, namaz sûreleri ve dualar gibi temel beceriler kazandırılır. Öğrencilerin Kur'ân-ı Kerim'i doğru telaffuzla ve tecvid kurallarına uygun biçimde okumaları hedeflenir. Bu aşamada her öğrenci için bireysel gelişim dosyası tutulur; öğreticiler haftalık olarak ses, akıcılık, dikkat ve katılım düzeyini kayıt altına alır.

Hazırlık dönemini takiben öğrenciler yaz aylarında yoğunlaştırılmış hâfızlık uygulamasına alınır. Yaz dönemi, haftanın beş günü sabah saat 09.00–13.00 arasında yürütülen yapılandırılmış bir programdır. Öğrenciler günlük olarak ortalama 10 sayfa okuma pratiği yapar ve buna ek olarak "+1 sayfa" adı verilen, öğrencinin belirli bir sayfayı defalarca tekrar ederek akıcılığını pekiştirdiği yöntem uygulanır. Bu, yalnızca yüzünden okumayı hızlandırmakla kalmaz; ses kontrolü, nefes yönetimi ve kelime tutarlılığını da geliştirir.

Ağustos başında yapılan performans sınavlarıyla her öğrencinin

[44] Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Ortaokulu'nda uygulanan hâfızlık eğitimine ilişkin süreç bilgileri, okul yönetimi ve ilgili öğreticiler tarafından paylaşılan kurumsal bilgiler ile okulun uygulama planlarına dayalı dokümanlardan derlenmiştir.

ezber kapasitesi, tecvid doğruluğu, telaffuz yeterliği ve süreklilik düzeyi değerlendirilir. Bu süreçte her öğrenci için ayrıntılı bir dosya oluşturulur. Değerlendirme 100 puan üzerinden yapılır: tam ezber düzeyi (40 puan), yarım ezber düzeyi (20 puan), ses-aksan-tecvid bütünlüğü (10 puan) ve öğretmenin profesyonel kanaati (30 puan). Bu ölçütler, çocuğun yalnızca ne kadar ezberlediğine değil, nasıl ezberlediğine ve ezberi nasıl yönettiğine de odaklanır. Bu değerlendirme sonucunda en yüksek başarı gösteren yaklaşık 80 öğrenci resmi hâfızlık sürecine kabul edilir.

Hâfızlık çalışmaları Eylül itibarıyla beşinci sınıf düzeyinde tam olarak başlar. Öğrenciler başlangıçta yüzüne okuma ve yarım sayfa düzeyinde ezberle ilerler; daha sonra tam sayfalık ezbere geçerler. Ezber yöntemi klasik Osmanlı hıfz geleneğinin modernize edilmiş bir uyarlamasıdır. Öğrenciye her gün bir sayfa verilir; önce ayet ayet, ardından beş satırlık bölümler hâlinde ve son olarak sayfanın tamamı hâlinde tekrar edilir. Aynı sayfa üç gün boyunca işlenir: ilk gün öğrenme, ikinci gün pekiştirme, üçüncü gün genel tekrar. Bu yöntem, bilginin kısa süreli hâfızadan kalıcı hâfızaya aktarımını desteklemekte; görsel, işitsel ve motor tekrarın aynı anda kullanılmasına olanak tanımaktadır. Öğretmenler haftalık zümre toplantılarında her öğrencinin ilerlemesini maddi kanıtlarla (gelişim dosyaları, ses kaydı notları, geri bildirim formları) tartışır. Eksik görülen öğrenciler erken dönemde desteklenir; veliler düzenli olarak bilgilendirilir.

Altıncı sınıfta öğrenciler tam zamanlı hâfızlık dönemine girer. Bu aşamada okulun işleyişi, öğrencinin tüm mesaisini hâfızlığa yöneltebileceği şekilde planlanır. Öğrenci bu süreçte sabah okula gelir, gün boyu hâfızlık çalışır ve mesai sonunda evine döner; yani yatılı olmayan fakat tam yoğunluklu bir program uygulanır.[45] Akademik dersler resmî olarak dondurulmuştur; ancak Millî Eğitim Bakanlığı müfredatıyla bağ kopmaz. Dönem sonlarında öğrenciler türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler gibi temel derslerden ölçme sınavlarına alınır ve böylece sınıf geçme hakkı korunur. Bu çözüm, bir yandan öğrencinin hâfızlık için gerekli yoğun zamanı sağlar, diğer yandan örgün eğitimin yasal ve pedagojik sürekliliğini teminat altına alır.

Yedinci sınıfla birlikte sistem tekrar çift hatlı hâle gelir. Öğrenciler sabah saat 08.00–10.40 arasında Kur'ân tekrarları, hatim çalışmaları ve "koro okuma" olarak adlandırılan toplu sesli pekiştirme etkinliklerine

[45] Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık*, 78-81.

katılırlar. Bu koro uygulaması, öğrencinin metni hem görsel hem işitsel olarak pekiştirmesini sağlar; grup içi eş zamanlı tekrar, ritim ve dikkat sürekliliğini artırır. Öğleden sonraki saatlerde ise öğrenciler yeniden örgün eğitime tam olarak döner; LGS kapsamındaki derslere yönlendirilirler. Okul, bu aşamada öğrencileri "pekiştirme sınıfı" adı verilen gruplara ayırmaktadır. Belgeli (hâfızlığını tamamlamış) öğrenciler ile hâlen belge süreci devam eden öğrenciler ayrı planlanmakta; böylece her öğrencinin ihtiyaç seviyesi gözetilmektedir.

2.4. Akademik İzleme, Ölçme-Değerlendirme ve LGS Performansı

Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde akademik boyut, programın yalnızca destekleyici bir bileşeni değil, eğitim modelinin yapısal eksenlerinden biri olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler yedinci sınıftan itibaren LGS hazırlık sürecine sistematik biçimde dâhil edilmekte; yıl boyunca ortalama yetmiş deneme sınavına katılmaktadır. Bu sınavlar, salt puan üretme amacı taşımamakta; her uygulama sonrasında elde edilen veriler ders düzeyinde analiz edilmekte, öğrencilerin bireysel öğrenme profilleri çıkarılmakta ve sonuçlar öğrenci–veli–öğretmen ekseninde paylaşılmaktadır. Böylece ölçme-değerlendirme faaliyetleri, klasik notlandırma işlevinden ayrışarak rehberlik, yönlendirme ve telafi mekanizmalarını harekete geçiren pedagojik bir sürece dönüşmektedir.

Bu çerçevede yürütülen çalışmaların etkisi ilk olarak 2023 yılı LGS sonuçlarında belirginleşmiştir. Hâfızlık eğitimiyle birlikte ortaokulu tamamlayan Saliha İbrahimoğlu'nun tüm soruları doğru cevaplayarak 500 tam puanla Türkiye birincisi olması, kurumun uyguladığı bütünleşik modelin bireysel düzeyde üst düzey başarı üretebildiğine yönelik güçlü göstergelerden biridir. Nitekim bu öğrenci, söz konusu başarıyı herhangi bir dış akademik destek almadan, yalnızca okulun entegre eğitim programıyla gerçekleştirmiştir.[46] Bu örnek, hâfızlık eğitimi ile akademik performans arasında bir çelişki değil, birbirini destekleyen bir ilişki bulunduğuna dair somut bir ipucu sunmuştur.

Bu eğilim, 2024 LGS verileriyle kurumsal ölçekte doğrulanmıştır.[47] Mezun olan 55 öğrenciden 41'inin LGS puanı ile öğrenci kabul eden

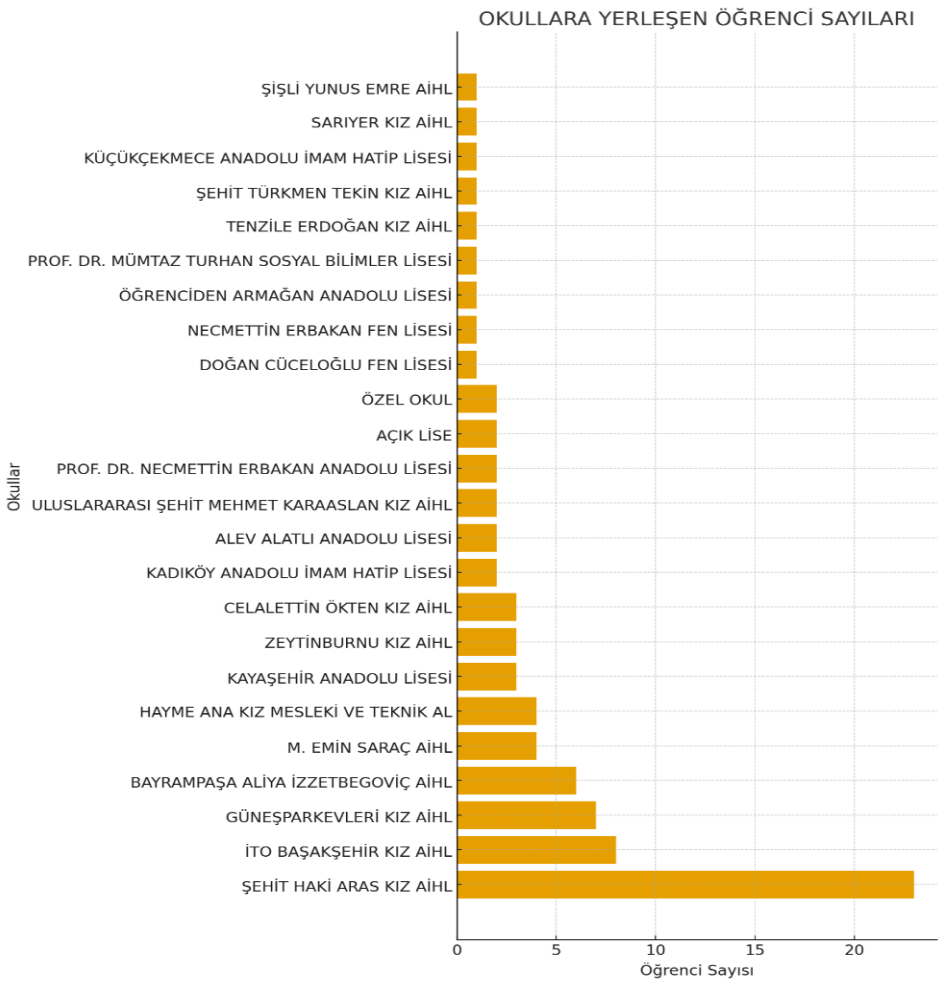
[46] "Öğrencimiz Saliha İbrahimoğlu LGS Türkiye Birincisi", Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Resmî Web Sitesi (Erişim 03 Aralık 2025).

[47] "LGS 2024 Gurur Tablomuz", Şehit Haki Aras Kız AİHL Resmî Web Sitesi (Erişim 29 Temmuz 2024).

kurumlara yerleşmesi; ayrıca ilk on dereceye giren öğrencilerin sekizinin hâfızlık eğitimini kurum bünyesinde tamamlamış olması, söz konusu modelin bireysel başarıyı süreklilik kazanmış kurumsal bir çıktıya dönüştürdüğünü göstermektedir. Bu sonuçlar, hâfızlık sürecinin planlı çalışma, dikkat yönetimi, öz denetim ve sabır alışkanlıklarını destekleyen yapısıyla öğrencilerin sınav performansına doğrudan katkı sağladığını düşündürmektedir.[48]

Bu bütünleşik yapının etkisi, 2025 yılı LGS verileri üzerinden daha da görünür hâle gelmiştir. 2025 yılı yerleştirme sonuçları, kurumun akademik hedeflerini ortaya koymaktadır.

[48] Ayşenur Şalgamcı, "Hâfızlığın Öğrencinin Gelişimine Katkıları", *Hâfızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*, ed. Cemil Osmanoğlu - Ömer Özbek (Kayseri: Kimlik Yayınevi, 2019), 309-313.



Tablo: Nitelikli Okullara Yerleşen Öğrenci Sayısı[49]

2025 yılı lise yerleştirme sonuçları, hâfızlık eğitimi alan 8. sınıf mezunlarının büyük bölümünün nitelikli imam hatip ve seçici ortaöğretim kurumlarına yöneldiğini göstermektedir. Öğrenciler, başta Şehit Haki Aras Kız AİHL olmak üzere; Emin Saraç AİHL, Celalettin Ökten Kız AİHL ve Kadıköy Anadolu İHL gibi proje niteliği taşıyan, kabul süreci seçici ve akademik odaklı okullara yerleşmiştir. Ayrıca mezunların Doğan Cüceloğlu Fen Lisesi ve Baykar Fen Lisesi gibi fen liselerini tercih

[49] Şehit Haki Aras Kız İmam Hatip Ortaokulu Resmî Başarı Verileri ve Okul Yönetimi Tarafından Paylaşılan LGS Yerleştirme Sonuçları.

etmiş olması, öğrencilerin sayısal alanlardaki başarılarının da güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu veriler, hâfızlık eğitimi ile örgün eğitimin birlikte yürütüldüğü modelin; öğrencileri nitelikli liselere taşıyacak ölçüde etkili ve sürdürülebilir bir eğitim ürettiğini kanıtlamaktadır.

2.5. Rehberlik Boyutu, Aile Katılımı ve Formasyon

Okulun rehberlik birimi, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal yönelimlerini destekleyen sistematik çalışmalar yürütmektedir. Zaman yönetimi, sınav kaygısı, dikkat stratejileri ve motivasyonun sürdürülebilirliği gibi alanlarda geliştirilen grup etkinlikleri; sınav dönemlerinde uygulanan bireysel oturumlarla bütünleştirilmekte ve öğrencilerin öz-yeterlik algıları güçlendirilmektedir. Bu yaklaşım, akademik performansın yalnızca bilişsel çıktı üzerinden değil, duygusal dayanıklılık bağlamında da izlenmesini mümkün kılan bütüncül bir çerçeve oluşturmaktadır.

Bu yapının tamamlayıcı unsurlarından biri olan öğrenci koçluğu sistemi, kurumsal takip mekanizmasının işlevsel boyutunu belirlemektedir. Her öğretmen, sorumluluğu altındaki öğrencilerin haftalık gelişimlerini değerlendirmekte, çalışma stratejilerini gözlemlemekte ve ailelerle düzenli iletişim kurarak sürecin sürekliliğini sağlamaktadır. Böylece öğrenci, geniş ölçekli bir yapının içinde yalnız bırakılmaksızın, kendisini tanıyan ve yönlendiren bir yetişkin figürüyle sürekli temas hâlinde tutulmaktadır. Bu sistem, akademik gerilemenin ve motivasyon kaybının erken fark edilmesine ve zamanında müdahaleye imkân tanımaktadır.

Öğretmen niteliğinin güçlendirilmesi, modelin sürdürülebilirliğinde belirleyici bir role sahiptir. Okul yönetimi tarafından uygulanan "Hâfız Öğretmen Gelişim Programı", öğreticilerin pedagojik becerilerini, ergen psikolojisine ilişkin farkındalıklarını ve iletişim stratejilerini geliştirmeye yönelik içeriklere sahiptir. Böylece öğretmen rolü, klasik anlamda bilgi aktaran bir konumdan çıkarak süreci yöneten, öğrenciyi izleyen ve zorluk anlarında pedagojik destek sağlayan rehberlik odaklı bir niteliğe dönüşmektedir. Bu anlayış, geleneksel baskıcı disiplin yaklaşımının yerine, "yüksek beklenti + yüksek destek" ilkesi doğrultusunda yapılandırılmış modern bir öğrenme kültürü inşa etmektedir.

Programın sürdürülebilirliğini sağlayan bir diğer unsur, velilerin

sürece aktif biçimde dâhil edilmesidir. Klasik yatılı hâfızlık uygulamalarında aile sürecin dışında konumlanırken, bu modelde öğrenciler gündüzlü eğitim almakta ve günün geri kalanını aile ortamında geçirmektedir. Veliler, çocuklarının günlük ezberlerini takip ederek çalışma düzeninin sürekliliğini desteklemekte; rehberlik birimi ise düzenli toplantılar, seminerler ve bilgilendirme oturumlarıyla aile katılımını güçlendirmektedir. Böylelikle program, "Kur'ân'la yaşayan aile" anlayışını yalnızca pedagojik bir yaklaşım değil, bilinçli biçimde inşa edilen bir kültürel hedef hâline getirmektedir.

Bu yapı, hâfızlık eğitimini bireysel çabadan toplumsal bir modele dönüştürmekte ve öğrenci–öğretmen–veli üçlemesini eğitimin eşit paydaşları hâline getirmektedir. Öğrenci, yalnızca metni ezberleyen bir profil olmaktan çıkarak sabır, öz denetim, sorumluluk bilinci ve saygı gibi değerleri içselleştiren bir birey olarak yetiştirilmektedir. Öğretmen ise bilgi aktarıcılığının ötesine geçerek öğrencinin öğrenme sürecini anlamlandırmasına eşlik eden bir rehber kimliği üstlenmektedir. Bu bağlamda okulun temel ilkesi, "disiplinin sevgiyle birleştiğinde kalıcı öğrenmeyi mümkün kıldığı" anlayışına dayanmaktadır.

Modelin uzun vadeli çıktıları, uygulamanın kurumsal düzeyde istikrar kazandığını göstermektedir. 2016 yılından itibaren yaklaşık 250 öğrenci hâfızlık eğitimini tamamlamış; her eğitim-öğretim döneminde ortalama kırk öğrencinin başarıyla mezun olması, programın sürekliliğini ortaya koymaktadır. 2021 sonrasında devreye giren mülakat temelli seçme sistemi, sürece uygun öğrenci profilinin erken belirlenmesini sağlayarak tamamlama oranlarını artırmış; böylece zorunluluk yerine bilinçli katılım esasına dayalı bir ilerleyiş benimsenmiştir.

2.6. Destekleyici Atölye Programları ve Öğrenci Gelişim Alanları

Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Ortaokul Bölümü'ünde uygulanan *Atölye Programı*, örgün eğitimle birlikte yürütülen hâfızlık modelinin sosyal boyutlarını destekleyen tamamlayıcı bir öğrenme alanı olarak tasarlanmıştır. Bu program, öğrencinin çok yönlü gelişimini hedefleyen, değer temelli ve üretim odaklı bir yapı arz etmektedir. 2025–2026 eğitim-öğretim yılı için planlanan atölye modeli; spor, sanat, bilim, teknoloji ve sosyal sorumluluk alanlarını kapsayarak öğrencinin hem akademik hem karakter eğitimine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Program kapsamındaki atölyeler tematik olarak beş ana grupta

toplanmaktadır. Spor ve Geleneksel Sanatlar Atölyeleri (okçuluk, taekwondo, izcilik, dron teknolojisi) öğrencilerin dikkat, özgüven, bedensel denge ve kültürel aidiyet duygusunu geliştirmektedir. Görsel Sanatlar ve El Becerileri Atölyeleri (ebru, hat, kolaj, resim, tasarım ve mutfak) estetik algı, sabır, planlama ve üretkenlik becerilerini güçlendirmektedir. Bilişsel ve Akademik Gelişim Atölyeleri (akıl-zekâ oyunları, dikkat güçlendirme, teknoloji tasarımı) öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve dijital okuryazarlık yetilerini artırmaktadır.

Dil, Yazı ve Sahne Sanatları Atölyeleri (yazarlık, masal, drama) ile öğrencilerin dil becerileri, ifade yeteneği ve empati kapasiteleri desteklenmektedir. Müzik ve Kültür Atölyeleri (keman, piyano, bağlama ve müzik teorisi) ise işitsel estetik ve kültürel hâfızanın gelişimine katkı sağlamaktadır. Tüm bu atölyeler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeten, öğrenmeyi içselleştirmeye dayalı bir pedagojik yaklaşımla yürütülmektedir.

Atölye çalışmaları yalnızca beceri kazandırma işlevi taşımamakta; aynı zamanda öğrencilerin sabır, öz disiplin, sorumluluk ve iş birliği gibi kişisel değerlerini pekiştirmektedir. Yıl sonunda gerçekleştirilen sergi, gösteri ve yarışmalar aracılığıyla öğrencilerin ürünleri görünür hâle gelmekte, böylece okul topluluğu içinde başarı kültürü ve paylaşım bilinci oluşmaktadır.

Bu yönüyle atölye sistemi, Şehit Haki Aras Modeli'nin bütünleyici bir bileşeni olarak "eğitimde bütüncül gelişim" ilkesini somutlaştırmakta; hâfızlık eğitiminin sadece ezbere değil, bilişsel, estetik ve sosyal derinliğe de dayandığını ortaya koymaktadır. Program, Millî Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı iş birliğiyle yürütülen örgün eğitimle hâfızlık entegrasyonunun, çağdaş pedagojik yaklaşımlarla desteklendiği özgün bir uygulama örneğidir.

Sonuç

Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Ortaokulu'nda uygulanan "Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Programı", Türkiye'de dinî eğitim politikalarının dönüşüm sürecinde kurumsal, pedagojik ve sosyo-manevî boyutları bir araya getiren özgün bir model ortaya koymaktadır. Medrese geleneğinin devamı niteliğindeki bu yapı, klasik hıfz uygulamalarını çağdaş eğitim biliminin ilkeleriyle ilişkilendirerek yeniden işlevselleştirmiştir. Model, hâfızlık öğretimini yalnızca bir ibadet pratiği olmaktan çıkararak disiplin, anlam, sorumluluk ve kimlik inşasına

dayalı bütüncül bir formasyon sürecine dönüştürmüştür.

Programın başarısını belirleyen temel unsur, dinî ve akademik bileşenlerin birbirine alternatif değil, birbirini tamamlayan yapılar olarak tasarlanmasıdır. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişim alanlarını aynı çatı altında buluşturan bu yaklaşım; rehberlik hizmetleri, öğrenci koçluğu, performans temelli ölçme-değerlendirme ve aile katılımı gibi çok katmanlı uygulamalarla desteklenmektedir. Böylece öğrenme; öğretmenin aktarıcı, öğrencinin pasif alıcı olduğu geleneksel modelden uzaklaşarak, öz düzenleme becerisi gelişmiş, hedef odaklı, farkındalığı yüksek bireyler yetiştirmeye yönelik modern bir pedagojik zemine taşınmıştır.

Elde edilen veriler, hâfızlık sürecinde edinilen dikkat, öz denetim, sabır, tekrar stratejisi ve planlı çalışma alışkanlıklarının, öğrencilerin LGS performanslarına somut biçimde yansıdığını göstermektedir. Okulun nitelikli okullara yapılan yüksek yerleştirme oranları, dinî eğitimin akademik başarıyla uzlaşabileceğini ortaya koyan ampirik göstergeler niteliğindedir. Dolayısıyla bu program, dinî eğitimin bilişsel süreçleri zayıflattığı yönündeki geleneksel yargıyı geçersiz kılan örnek bir uygulama hâline gelmiştir.

Modelin dikkat çekici bir diğer özelliği, hâfızlık eğitimini aile eksenli bir kültürel pratiğe dönüştürmesidir. Gündüzlü sistem, öğrencinin ailesiyle bağını koparmadan ilerlemesine olanak sağlamış; veli desteği, öğrenmenin ev ortamında süreklilik kazanmasına katkıda bulunmuştur. Öğretmen, öğrenci ve veli üçlüsünün eş zamanlı sorumluluk üstlendiği bu yapı, hâfızlık kavramının toplumsal karşılığını güçlendiren bir işleyiş üretmiştir.

Kurumsal veriler, sistemin kısa süreli bir proje değil, sürdürülebilir bir eğitim modeli olduğunu göstermektedir. 2016'dan bu yana yaklaşık 250 öğrencinin hâfızlık belgesi almış olması, yıllık mezun sayılarının istikrarlı biçimde devam etmesi ve 2021 sonrası uygulanan seçici kabul sisteminin başarı oranlarını yükseltmesi, modelin kurumsal niteliğini pekiştiren bulgulardır. Program, dinî eğitimin modern pedagojik standartlarla çatışmak zorunda olmadığı; doğru uygulandığında bilişsel, duyuşsal ve manevi alanlarda yüksek verimlilik üretebileceği yönünde güçlü kanıtlar sunmaktadır.

Bütüncül olarak değerlendirildiğinde Şehit Haki Aras modeli, Kur'ân hâfızlığını, salt ezber merkezli bir pratikten çıkararak düşünen,

anlayan, anlamlandıran ve yaşamına dönüştüren birey yetiştirme hedefiyle yeniden tanımlamaktadır. Bu yönüyle model, Türkiye'de din eğitiminin geleceğine ilişkin tartışmalarda yalnızca bir uygulama örneği olarak değil, dinî eğitim ile örgün akademik eğitimin birlikte yürütülebileceğini gösteren önemli bir eğitim uygulaması olarak değerlendirilmesi gereken bir model niteliği taşımaktadır.

Kaynakça

Alemdar, Yusuf. *Osmanlı'da Dâru'l-Kurrâ Müessesesi ve Kıraat Öğretimi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

Alemdar, Yusuf**.** *Müslüman Toplumlarda Tesis Edilen Eğitim Kurumları ve Bunlar İçerisinde Kur'ân Öğretimini Amaçlayan Müesseseler.* Konya: Eğitim Yayınevi, 2018.

Alemdar, Yusuf. "Başlangıç Düzeyinden Uzmanlık Seviyesine Kadar Bütüncül Bir Kur'ân Eğitim(i) Kurumu: Dâru'l-Kurrâ Müessesesi". *Çeşitli Yönleriyle Hâfızlık Eğitimi*. Ed. Hatice Şahin Aynur. 342-352. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2021.

Aşlamacı, İbrahim – Kaymakcan, Recep. "Türkiye'den İslami Eğitim İçin Bir Model: İmam-Hatip Okulları". *British Journal of Religious Education* 39/3 (2017), 279–292. https://doi.org/10.1080/01416200.2015.1128390.

Aybey, Salih. "Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık – Önemi, Problemleri ve Beklentiler". *Ekev Akademi Dergisi* (2020), 383-412. https://doi.org/10.17753/ekev1434.

Balkan, Meryem. *İmam Hatip Ortaokullarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri: Diyarbakır Şehit Halit Gülser Kız İmam Hatip Ortaokulu Örneği*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024.

Baltacı, Cahit. "Türk Eğitim Sisteminde Kur'ân Kurslarının Yeri". *Kur'ân Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik Sempozyumu*. 16-17. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2000.

Baltacı, Cahit. *XV-XVI Asırlarda Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: İrfan Yayınları, 1976.

Bozkurt, Nebi. "Dârülkurrâ". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 7 Aralık 2025. https://islamansiklopedisi.org.tr.

Cebeci, Suat. "Kur'ân Öğretim Geleneği Olarak Hâfızlık Eğitimi." *Diyanet İlmi Dergi* 46/4 (2010): 7-22.

Cerrahoğlu, İsmail. *Tefsir Usûlü.* Ankara: TDV Yayınları, 2015.

Cingöz, Abdüssamet. *Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesinin Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024.

Çağrıcı, Mustafa. "Kur'ân Kursu". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 26/424. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2002.

Çimen, Abdullah Emin. *Hâfızlık Tarihi ve Türkiye'deki Hâfızlık Kurumunun İşlevselliği.* İstanbul: Sayfa Dijital Baskı, 2010.

Diyanet İşleri Başkanlığı. *Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği*. Resmî Gazete, 3 Mart 2000, Sayı: 23982. https://hukukmusavirligi.diyanet.gov.tr/Documents/Diyanet%20İşleri%20Başkanlığı%20Kur'an%20Kursları%20ile%20Öğrenci%20Yurt%20ve%20Pansiyonları%20Yönetmeliği%20(2000).pdf.

Doğruel, Aslı. *İlahiyat Fakültesi ile Eş Zamanlı Hafızlık Eğitimi Projesi Kapsamında Yer Alan Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi: ZBEÜ İlahiyat Fakültesi Örneği*. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024.

Gökdemir, Ahmet. *Evliya Çelebi'nin Gözüyle Osmanlı'da Kur'ân Kültürü.* İstanbul: Kitâbî Yayınları, 2018.

Güneş, Adem. "Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal ve Özgüven Gelişimlerine Etkisi: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Yapan İHO Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma". İlahiyat Tetkikleri Dergisi (İLTED) (2020), 263–286. https://doi.org/10.29288/ilted.699576.

Güneş, Adem. Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık. İstanbul: Arı Sanat Yayınevi, 2019.

Hicr Sûresi 9. Âyet Tefsiri. *Kur'an Yolu Tefsiri.* Diyanet İşleri Başkanlığı. Erişim 23 Şubat 2025. https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Hicr-suresi/1811/9-ayet-tefsiri

İbn Manzûr. *Lisânü'l-ʿArab.* thk. Abdullah el-Kebîr, Muhammed Ahmed Hasbullah, Hâşim Muhammed eş-Şâzelî. Kahire: Dâru'l-Maʿârif, 1951.

Kazıcı, Ziya. *İslâm Medeniyeti ve Müesseseleri Tarihi.* İstanbul: Kayıhan Yayınları, 1999.

Kozakoğlu, Ekrem. *Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi ve Kur'an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hâfız İmam Hatip Ortaokulu Örneği).* Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.

Köksal, M. Asım. "Dârülerkam". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 8/520-521. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1993. https://islamansiklopedisi.org.tr/darulerkam

Marega, Abdou Wadoud. *Türkiye ve Senegal'de Takip Edilen Hafızlık Programının Karşılaştırılması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.

MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. *Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı. *Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi Protokolü*. 01 Eylül 2016.

Okuyan, Mehmet. "Kur'ân-ı Kerîm'i Korumanın Kadîm Usûlü Olarak 'Hâfızlık'". *Çeşitli Yönleriyle Hâfızlık Eğitimi*. ed. Hatice Şahin Aynur. 49-53. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2021.

Saltık, Gülbahar. *Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi*. Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2025.

Şakar, Zübeyde Meryem. *Hâfızlığın Tarihçesi ve Usûlü.* İstanbul: Işık Yayınları, 2015.

Şalgamcı, Ayşenur. "Hâfızlığın Öğrencinin Gelişimine Katkıları". *Hâfızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar.* ed. Cemil Osmanoğlu - Ömer Özbek. 309-313. Kayseri: Kimlik Yayınevi, 2019.

Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi. "Öğrencimiz Saliha İbrahimoğlu LGS Türkiye Birincisi". Erişim 03 Aralık 2025. https://sehithakiaraskaihl.meb.k12.tr/icerikler/ogrencimiz-saliha-ibrahimoglu-lgs-turkiye-birincisi_14144060.html

Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi**.** "LGS 2024 Gurur Tablomuz". Erişim 03 Aralık 2025. https://sehithakiaraskaihl.meb.k12.tr/icerikler/lgs-2024-gurur-tablomuz_15329788.html

Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi. "5. Sınıf Kabul Sınavı Başvuruları Başlamıştır". Erişim 02 Aralık 2025. https://sehithakiaraskaihl.meb.k12.tr/icerikler/5-sinif-kabul-sinavi-basvurulari-baslamistir_16875100.html

Şen, Ziya. "Vahiy Kâtipliği Müessesesi". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 30/30 (2011): 185-210. https://doi.org/10.17120/omuifd.12834

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. *Örgün Eğitimle Birlikte Hâfızlık Projesi Uygulama Usûl ve Esasları.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2018.

Turan, Mustafa. *Bir Sevdadır Hâfız Olmak.* İstanbul: Kutup Yıldızı Yayınları, 2017.

Yıldırım, Ali – Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2016.

Zengin, Mahmut – Hendek, Abdurrahman. "Türkiye'de İslami Eğitim Modeli Olarak İmam Hatip Okullarının Geleceği". *Religions* 14/3 (2023). https://doi.org/10.3390/rel14030375.