



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖRGÜN EĞİTİMLE BİRLİKTE
HAFIZLIK PROJESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülbahar SALTİK

Danışman: Doç. Dr. Kubat Ali TOPÇUBAY

TOKAT-2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Kubat Ali Topçubay danışmanlığında hazırlamış olduğum “Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../...

Gülbahar Saltık



JÜRİ KABUL VE ONAY

Gölbahar Saltık tarafından hazırlanan “**Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi**” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 31/08/2025 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Ünvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Başkan) Prof. Dr. Nevzat Y. Aşıkoglu

.....

Üye: Doç. Dr. Kubat Ali Topçubay

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan Kuşcuoglu

.....

ONAY

...../...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu tez, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında eğitim alan öğrencilerin görüşlerini merkeze alan bir araştırmadır. Tez süreci boyunca literatür tarama, ölçek geliştirme, veri toplama ve analiz çalışmaları titizlikle yürütülmüştür. Bu noktada çalışmanın din eğitimi ve hafızlık alanına mütevazı da olsa katkı sunması en büyük temennimdir.

Bu çalışma, yüksek lisans eğitimimin bir parçası olmanın yanı sıra hafızlık geleneğinin bana kazandırdığı istikrar, sabır ve direnç gibi değerlerin somut bir yansıması niteliğindedir. Hafızlık eğitimi gibi köklü ve kıymetli bir geleneği akademik çerçevede ele almak yalnızca zihinsel bir çaba değil aynı zamanda derin duygusal bir bağlılık gerektirmiştir. Bu süreç, yalnızca akademik anlamda değil, kişisel olarak da gelişimime katkı sağlayan, yoğun bir emek ve sabırla harmanlanan anlamlı bir yolculuk olmuştur.

Çalışmam boyunca beni anlayışla dinleyen, bilgi, birikim ve tecrübesiyle yol gösteren, rehberlik eden kıymetli danışmanım Doç. Dr. Kubat Ali Topçubay’a şükranlarımı sunarım. Ayrıca akademik yolculuğumda dua ve destekleriyle her daim yanımda olan, yorulduğumda yüreklendiren, varlıklarıyla güç veren aileme ve dostlarıma minnettarım. Son olarak çalışmama katkı sağlayan katılımcılara, öğreticilere ve destek veren kurumlara teşekkür ederim. Bu tez, yalnızca bireysel çabamla değil, birçok kişinin katkısı ve desteğiyle tamamlanmıştır. Emek veren herkese gönülden teşekkür ederim.

Gülbahar SALTİK

ÖZET

ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖRGÜN EĞİTİMLE BİRLİKTE HAFIZLIK PROJESİ

Saltık, Gülbahar

Yüksek Lisans, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kubat Ali Topçubay

Temmuz 2025, ix + 105 sayfa

Bu çalışma, Tokat ili örnekleminde örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi kapsamında eğitim alan ortaokul öğrencilerinin hafızlığa başlama ve devam ettirme motivasyonlarını incelemeyi hedeflemektedir. Nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniğinin tercih edildiği çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla veriler toplanmıştır. 107 hafız adayı öğrencinin katılım sağlamasıyla elde edilen veriler, SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin genel hafızlık motivasyonları yüksek düzeyde; hafızlığa başlama motivasyonları orta, devam ettirme motivasyonlarının ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, hafızlığa başlamada öğrencilerin dini ve kişisel faktörler en etkili faktörler olurken; okul ve çevre faktörlerinin bu süreçte daha az etkili olduğuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin hafızlığı devam ettirmede aile ve öğreticinin motivasyonu artırmada etkili belirleyici bir rolünün olduğu, kişisel motivasyonun ise sınırlı kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre 5.sınıfların en yüksek seviyede iken, 6.sınıfta motivasyonda düşüş yaşandığı, 7.sınıfta ise motivasyon durumunun kısmen de olsa tekrar yükseldiği tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin genel motivasyonları daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Hafızlık, Kur'an Eğitimi, Motivasyon.

ABSTRACT

THE QUR'AN MEMORIZATION (HAFIZ) PROJECT CONDUCTED WITH FORMAL EDUCATION, BASED ON STUDENT VIEWS

Saltık, Gülbahar

Master's Thesis, Philosophy and Religion Sciences

Advisor: Assoc. Prof. Kubat Ali Topçubay

July 2025, ix + 105 pages

This study aims to examine the motivations for starting and continuing Qur'an memorization (Hafiz training) among middle school students who are receiving education within the scope of the Hafiz project alongside their formal education, using the province of Tokat as a sample. In the study, which employed a survey technique as a quantitative research method, data were collected through a scale developed by the researcher. The data, obtained from the participation of 107 Hafiz candidate students, were analyzed using the SPSS program. According to the research findings, it was determined that the students' overall motivation for Qur'an memorization is high. However, their motivation for starting is at a moderate level, while their motivation for continuing is high. The study found that religious and personal factors were the most influential in the decision to start the memorization process, whereas school and environmental factors were less effective. It was concluded that family and instructors play a decisive role in enhancing motivation to continue, while the students' personal motivation remained limited. Regarding the grade level variable, 5th-grade students exhibited the highest level of motivation, which was followed by a decline in the 6th grade, and a partial recovery in the 7th grade. In terms of gender, although female students showed higher overall motivation, this difference was not statistically significant.

Keywords: Religious Education, Qur'an Memorization, Qur'anic Education, Motivation.

İÇİNDEKİLER

Etik Sözleşme.....	i
Jüri Kabul ve Onay.....	ii
Önsöz.....	iii
Özet	iv
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vi
Tablolar Listesi.....	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırmanın Problem Durumu	2
1.1.1 Araştırmanın Problemi	3
1.1.2 Alt Problemler	3
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.3 İlgili Araştırmalar	6
1.4 Araştırmanın Yöntemi	17
1.4.1 Araştırmanın Hipotezleri	18
1.4.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	19
1.4.3 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	19
1.5 Araştırmada Kullanılan Analizler.....	21
1.5.1 Araştırmada Yer Alan Ölçeklerin Faktör Analizi Sonuçları	22
1.5.2 Araştırmada Yer Alan Ölçeklerin Geçerlilik Analizi Sonuçları.....	24
1.5.3 Araştırmada Yer Alan Ölçeklerin Güvenilirlik Analizi Sonuçları	25
1.6 Normallik Testi.....	26
1.6.1 Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	28
2. HAFIZLIK EĞİTİMİNİN TARİHÇESİ	30
2.1 Hafızlığın Tanımı, Önem ve Fazileti.....	30
2.2 Başlangıçtan Cumhuriyet Dönemine Hafızlık Eğitimi	31
2.3 Cumhuriyet Döneminden Günümüze Hafızlık Eğitimi	34
2.4 İslam Coğrafyasında Uygulanan Belli Başlı Hafızlık Eğitim Modelleri	37
2.4.1 Suudi Arabistan’da Hafızlık Eğitim Modeli.....	37
2.4.2 Mısır’da Hafızlık Eğitimi Modeli.....	38

2.4.3 Malezya’da Hafızlık Eğitim Modeli.....	38
2.4.4 Endonezya’da Hafızlık Eğitim Modeli.....	39
2.5 Türkiye’de Hafızlık Eğitimi	40
2.5.1 Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi.....	42
3. BULGULAR VE YORUMLAR	45
3.1 Bulgular.....	45
3.1.1 Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri	45
3.1.2 Katılımcıların Hafızlığa Başlama Motivasyonu ile İlgili Bulgular	46
3.1.3 Katılımcıların Hafızlığı Devam Ettirme Motivasyonu.....	58
3.1.4 Ders Dışı Etkinlikleri Belirlemeye Yönelik Bulgular	66
3.1.5 Hafızlığa Başlama ve Devam Ettirme Motivasyonlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	67
3.1.6 Hafızlığa Başlamada Sınıf Düzeyine Göre Bulgular	71
SONUÇ	78
ÖNERİLER	85
KAYNAKÇA	88
EKLER	93
ÖZGEÇMİŞ	HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1: Ölçek Maddelerinin Betimsel İstatistikleri	21
Tablo 1.2 Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	22
Tablo 1.3: Geçerlilik Analizi Sonuçları	24
Tablo 1.4: Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	25
Tablo 1.5: Hafızlık Motivasyon Ölçeği Normallik Testi Sonuçları	26
Tablo 1.6: Ders Dışı Etkinliklere Yönelik İfadelerin Normallik Testi Sonuçları	27
Tablo 1.7: Hafızlığa Başlama Motivasyonlarının Genel Hafızlık Motivasyonu ile İlişkisi	28
Tablo 1.8: Hafızlığı Devam Ettirme Motivasyonlarının Genel Hafızlık Motivasyonu ile İlişkisi.....	29
Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Bilgileri	45
Tablo 3.2: Katılımcıların Hafızlığa Başlama Motivasyonları.....	47
Tablo 3.3: Hafızlığa Başlamada Dini Motivasyon Dağılımı	48
Tablo 3.4: Hafızlığa Başlamada Kişisel Motivasyon Dağılımı	51
Tablo 3.5: Hafızlığa Başlamada Ailenin Sağladığı Motivasyon Dağılımı.....	53
Tablo 3.6: Hafızlığa Başlamada Okulun Sağladığı Motivasyon Dağılımı	55
Tablo 3.7: Hafızlığa Başlamada Diğer Çevresel Faktörlerin Sağladığı Motivasyon Dağılımı	56
Tablo 3.8: Katılımcıların Hafızlığı Devam Ettirme Motivasyonu	58
Tablo 3.9: Hafızlığı Devam Ettirmede Ailenin Sağladığı Motivasyon.....	59
Tablo 3.10: Hafızlığı Devam Ettirmede Hocanın Sağladığı Motivasyon	60
Tablo 3.11: Hafızlığı Devam Ettirmede Kişisel Motivasyon.....	64
Tablo 3.12: Ders Dışı Etkinlikleri Belirlemeye Yönelik İfadeler	66
Tablo 3.13: Hafızlığa Başlamada Cinsiyete Göre Bulgular.....	68

Tablo 3.14: Hafızlığı Devam Ettirmede Cinsiyete Göre Bulgular.....	70
Tablo 3.15: Ders Dışı Etkinliklerin Cinsiyete Göre Dağılımı	71
Tablo 3.16: Hafızlığa Başlamada Sınıf Düzeyine Göre Bulgular.....	72
Tablo 3.17: Hafızlığı Devam Ettirmede Sınıf Düzeyine Göre Bulgular.....	74
Tablo 3.18: Ders Dışı Etkinlik Tercihinde Sınıf Düzeyine Göre Bulgular	77



1. GİRİŞ

Kur'an-ı Kerim'in, başından sonuna kadar ezberlenerek hıfzedilmesine "hafızlık" ve bu eylemi yerine getiren kimselere "hafız" denir.¹ Hafızlık, Hz. Peygamber'e ilk vahyin gelişi ile başlayan ve günümüze kadar devam eden bir olgudur. Gerek vahyin gerekse Hz. Peygamberin teşvik ve tavsiyeleri ile Kur'an-ı Kerim Müslümanlar tarafından ezberlenmiştir. İlk dönemlerde hafızlık, Kur'an'ın ahkâmına vâkıf olabilmek ve amel edebilmek gibi sebeplerle yapılırken, buna daha sonraları geleneğin devamını sağlamak gibi farklı amaçlar da eklenmiştir.²

Hafızlık, Hz. Peygamber döneminden bu yana İslam Medeniyet Tarihinin en köklü ve kadim eğitim alanlarından birini oluşturmaktadır. Öneme binaen hafızlık, Müslümanların ilgi odağında olmuş, ağırlıklı olarak geleneksel yaklaşımlarla sürdürülmüştür. Türkiye'de hafızlık eğitimi, resmi olarak Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) bünyesinde yürütülmektedir. Ayrıca bazı vakıfların da bu alanda faaliyet gösterdiği halk arasında ifade edilmektedir. DİB tarafından hafızlık eğitimi uzun yıllar örgün eğitimden bağımsız olarak geleneksel yöntemlerle yapılagelmiştir. Bu kurumlarda birçok hafız yetiştirilmiştir. Ancak Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kur'an Kursları ile ilgili yapılan araştırmalar³ bu kurumlarda birtakım değişiklikler ve düzenlemelerin yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu değişim talepleri daha çok kursların fiziki imkanlarının yetersizliği, öğrenci yaşlarının yüksek ve heterojen olması, temel eğitime uzun bir süre ara vermek gibi problemlere dayandırılmaktadır. Araştırmalarda da görüldüğü üzere hafızlık eğitiminin çağa uygun hâle getirilmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

¹ Nebi Bozkurt, "Hâfız", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* 15 (Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 1997), 74.

² Suat Cebeci ve Bilal Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", *Değerler Eğitimi Dergisi* 4 (2006), 27-52.

³ Ahmet Fatih Çaylı, *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)*, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2005. Suat Cebeci, "Kur'an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi", *Diyanet İlmi Dergi* 46/4 (2010), 7-22; Vahap Vahapoğlu, "Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri", Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016; Hüseyin Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", Çorum: Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, 2018.

Bu tarihi seyir bağlamında Kur'an'ın öğrenilmesi ve ezberlenmesinde zamanın gerekliliklerinin dikkate alınarak geliştirilen çözümlerin varlığından söz etmek zor görünmektedir. Bu kapsamda düşünüldüğünde hafızlık eğitimi veren bu kurumların kendilerini yenilemesine ek olarak, pedagojik ve sistematik yaklaşımlarla da desteklenmesi gerekmektedir.⁴

Ülkemizde hafızlık eğitimi uzun yıllar DİB bünyesinde yaygın eğitim kapsamında yapılmıştır. Ancak hafızlık eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar, bu eğitim alanında değişimlerin yapılması gerektiğini göstermiştir. Çalışmalarda kursların fiziki yetersizliği, öğrencilerin farklı yaş grupları ile aynı ortamlarda eğitim almaları, eğitime ara verilmesi gibi sorunlar ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda hafızlık eğitimi verilen kurumların kendilerini yenilemesi ve günümüz şartlarına uygun hâle getirilmesi önem arz etmektedir.⁵

Ülkemizde son yıllarda hafızlık eğitiminde yapılan yeni düzenlemeler mevcuttur. Bu düzenlemelere göre hafız adayları 5. 6. ve 7. sınıf kademelerindeki öğrenci velilerinin yazılı başvurusu ile eğitim-öğretime ara vererek DİB'e bağlı kurslarda hafızlık eğitimi alabilmektedir. Bunun sonucunda düzenlemede yeni bir adım atılarak ve İmam Hatip Ortaokullarında Hafızlık Projeleri uygulanmaya başlanmıştır. DİB ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) iş birliğine dayanan bu adımla hafızlık eğitimi almak isteyen öğrencilerin eğitim hayatına ara vermeden okulla birlikte hafızlık eğitimini alması ve başarıyla tamamlanması hedeflenmektedir.⁶

1.1 ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU

Hafızlık eğitimi ile geleneksel ve örgün eğitim bağlamında yapılan çalışmaların bir kısmı paydaşların tümünü ele alan sorunlar üzerinde dururken bir kısmı ise paydaşların birkaçı ile yapılan araştırmalardır.⁷ Eğitimin önemli bir parçası olan öğrenci

⁴ Muhammed Şevki Aydın, “Hafızlık Eğitimi Yeniden Düşünmek, Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar”, ed. Cemil Osmanoglu ve Ömer Özbek (Kimlik yayınları), 29; Mehmet Mahfuz Ata “Kur'an Öğretim Yöntem ve Teknikleri Problem ve Çözüm Yolları”, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 30 (2013).

⁵ Aydın, “Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar”, 30.

⁶ “Uygulama Usul ve Esaslar – Hafız Yetiştiren İHO ve Hafızlık Pekiştiren AİHL,” Erişim 21 Mayıs 2025.

⁷ Bkz: 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; Rahime Kuloğlu, “Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki

merkezli ve öğrencinin görüşleri çerçevesinde eğitimin niteliğini ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu minvalde yapılan birkaç çalışma olmakla birlikte motivasyon ve isteklilik durumlarının, eğitimin tüm aşamalarında süreklilik arz ettiği kabul edilmektedir. Ancak öğrencilerin eğitimin her aşamasında motivasyon ve isteklilik durumlarının devam ettiğini söylemek zordur. Bu bağlamda eğitimin başlangıcında oluşan motivasyon ve ilginin sınıflara göre sürekliliğini sorgulayan çalışmaların da yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada, öğrenci görüşlerinden hareketle eğitime başlama gerekçeleri, motivasyon durumlarının sürekliliği, öğretmen tutumları, sınıf ve cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir.

1.1.1 Araştırmanın Problemi

Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi alan öğrencilerin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.1.2 Alt Problemler

- 1) Öğrenciler hafızlık eğitimine nasıl karar vermektedir?
- 2) Öğrencilerin, hafızlık eğitimine başlama kararlarını etkileyen unsurlar nelerdir?
- 3) Öğrenciler ne tür gerekçelerle bu eğitimi almaktadır?
- 4) Eğitimin başlangıcı olan 5.sınıfta oluşan isteklilik ve motivasyon durumları sınıf düzeylerinde de devam etmekte midir?
- 5) Öğrenciler hafızlık eğitimi sürecinde ders dışı faaliyet olarak nelerle meşgul olmaktadır?
- 6) Hafızlık öğretmenlerinin tutumları öğrencilerin hafızlığa karşı ilgisine etki etmekte midir?
- 7) Sınıf düzeylerinde öğrenciler, hafızlık öğretmenlerinin ders esnasındaki tutumlarını nasıl değerlendirmektedir?

Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi", İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018; Elif Uğur "İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi", Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019; Ekrem Kozakoğlu, "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Ve Kur'an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)", Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü ,2019; Kevser Yusufoglu, "İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Yönetimine Dair Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi", İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2021; Şeyma Şengül, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü "Kur'an Kursu-Okul İş Birliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programına İlişkin Öğretici Görüşleri", 2022.

8) Öğrenciler, hafızlık eğitimindeki ilerlemelerine göre kendi motivasyon durumlarını sağlayabilmekte midir?

9) Öğrenciler, derse olan motivasyon durumları için dış etkenlere ihtiyaç duymakta mıdır?

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Hafızlık eğitimi, Müslüman bireylerin eğitim hayatlarının önemli karar aşamalarından biridir. Bu kararın verilmesinde birçok faktör etkilidir. Bu bakımdan her öğrencinin eğitime başlama gerekçeleri farklılaşabilmektedir. Hafızlık eğitiminde etkili olan kararın gerekçeleri eğitim-öğretim faaliyetinin niteliğini doğrudan etkileyen unsurlardandır. Öğretim sürecinin bir diğer önemli unsurları da motivasyon ve isteklilik durumlarıdır. Hafızlık gibi uzun soluklu ciddi bir çalışma ve azim gerektiren bir eğitim alanı için motivasyon ve isteklilik önemli unsurlardandır. Öğrencilerin akademik derslerle hafızlık eğitimi almaları, yaş dönemi itibari ile oyun dönemleri olması, teknolojik olanakların fazlalığı gibi dikkat dağıtıcı unsurların varlığı motivasyonu olumsuz etkileyebilmektedir. Bu noktada çalışmanın başlıca amaçlarından biri hafızlığın başlangıcında oluşan motivasyon durumlarının sınıf farklılıkları bağlamında sürekli olup olmadığını ortaya koymaktır. Motivasyon durumu sürekli ise bunu etkileyen faktörler veya sürekli olmadığı durumlarda etki eden faktörlerin belirlenmesi gerek eğitimin kalitesi gerekse eğitimcilerin süreci daha sağlıklı bir şekilde yürütmesi noktasında önem arz eden bir konudur.

Öğretmenin ders esnasındaki tutumu, öğrencilerin başarı düzeylerini etkileyen temel unsurlardan biridir. Bu bakımdan öğretmen tutumlarının, öğrenci başarıları üzerindeki etkisi eğitimin niteliği açısından önemli bir bulgudur. Çalışmamızın bir diğer amacı da sınıf düzeyinin farklılaşmasının öğretmen tutumuna etkisini öğrenci görüşleri ile ortaya koymaktır. Bu durumun ortaya konulması ile öğretmen tutumları ve öğrenci motivasyonları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi de hedeflerimizden biridir.

Öğrencilerin söz konusu eğitim hakkındaki görüşlerinin ortaya konulması eğitimin niteliği açısından da önem arz etmektedir. Bu görüşler çerçevesinde hafızlık tercih sebepleri, motivasyon ve isteklilik hallerinin süreklilik arz edip etmediği irdelenerek bilimsel temelli eğitim programlarının oluşmasına katkı sunmak hedeflenmektedir. Öğrencilerin hafızlık eğitimi tercihleri, motivasyon durumlarını etkileyen önemli unsurlardandır. Bireysel tercihle eğitime yönelen öğrenciler ile aile veya

diğer faktörlerin etkisi ile tercih eden öğrencilerin süreçte karşılaştığı zorlukla baş etme eğilimi farklılık arz edebilir. Bu hususun tespit edilmesi öğrencilerin motivasyonunun sürekliliğini sağlama ve eğitimin niteliğini artırma noktasında önemli bir husustur. Dolayısıyla eğitime başlama gerekçesi motivasyonun sürekliliği ve bu doğrultuda eğitimin kalitesi ile bağlantılı olan bir unsurdur.

Bu araştırmanın temel amacı, hafız aday öğrencilerinin eğitime başlama sürecinde etkili olan faktörleri (kişisel özellikler, aile yapısı, dini motivasyonlar ve diğer çevresel faktörler) tespit etmek ve hafızlık sürecini devam ettirmelerinde etkin olan unsurları (hafızlık hocasının rehberliği, bireysel motivasyonlar ve aile desteği) analiz etmektir. Öte yandan öğrencilerin ders dışı zamanlarını nasıl geçirdiklerini incelemek de çalışmanın amaçlarındandır.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre oluşturulan anket soruları ile sınıf ve cinsiyet değişkenleri bağlamında eğitime başlama gerekçeleri, eğitimin başlangıcında oluşan motivasyon ve isteklilik durumlarında değişiklik meydana gelip gelmediği ve hafızlık hocalarının ders esnasındaki tutumları sınıf farklılıklarına göre ölçülmek istenmektedir. Çalışmanın öğrencilerin sınıf düzeyleri gözetilerek gelişim dönemleri açısından ele alınması ile literatüre katkı sunması hedeflenmektedir. Nitekim sınıf düzeyi ile uygulamanın aşamaları olan hazırlık, ezberleme ve pekiştirme aşamalarına yönelik de bilgi edinilmesi araştırmayı önemli kılmaktadır.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi uygulamasının hayata geçirilmesi ile ortaya çıkan problemler üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında büyük bir kısmının hafızlık eğitimi alan öğrencileri gelişim ve sınıf ayırımına tabi tutmadan değerlendirmektedir. Ancak 5.sınıfta hafızlığa başlayan öğrenci çocukluk döneminde iken 7.sınıfa gelen öğrenci ergenliğin başlangıcına yakın dönemlerde bulunmaktadır. Geçişken dönem öncesi verilen kararlar, içinde bulunulan döneme etki edebilmektedir. Bu noktada çocukluk dönemi ile ergenlik öncesi dönemdeki motivasyon kaynaklarının tespit edilmesi hafızlık eğitimi paydaşlarının sağlıklı karar vermesine katkı sağlayabilir.

Bu çalışmanın önemi, hafızlık eğitimi alan öğrencilerin dinî, sosyal ve psikolojik etkenlerin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesine imkân sağlamasında yatmaktadır. Çalışma, örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi kapsamında eğitim alan

ortaokul öğrencilerinin söz konusu eğitim hakkındaki görüşlerinden hareketle öğrencilerin sınıf düzeylerindeki görüşlerinde farklılaşmanın olup olmadığını ortaya koymak amacı ile önemli bir çalışmadır.

Araştırmada proje aşamalarının öğrenci görüşleri çerçevesinde zayıf ve güçlü yönlerinin açığa çıkması ile DİB, MEB kurumlarında proje geliştirici, koordinatör, yönetici ve din eğitimi alanında araştırma yapanlar için bilimsel veri kaynağı olarak işlev sunacağı düşünülmektedir. Elde edilen verilerin, projenin aksayan noktalarının giderilmesine imkân sağlayarak kalite ve verim kazanmasına katkı sunması beklenmektedir.

1.3 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kur'an-ı Kerim'in nazil olma süreci ile başlayarak günümüze kadar devam eden hafızlık eğitimi, niteliğinin artırılması ve geliştirilmesi noktasında birçok çalışma yapılmıştır.

Ülkemizde hafızlık eğitimi yaygın eğitimle DİB bünyesinde faaliyet gösteren Kur'an Kurslarında, örgün eğitimle MEB bünyesinde İmam Hatip okullarında yapılmaktadır. Çalışmamızın bu kısmında hafızlık eğitimi üzerine yapılan araştırmalar incelenerek konumuzla ilgili olanlar hakkında kısa bilgilere yer verilmektedir. Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi uygulaması 2014 yılı itibarıyla başlamıştır. Araştırmamızda, belirlenen tarih sonrasında yayımlanan literatür esas alınmıştır. Çalışmamızla ilişkili olan araştırmalar hafızlık eğitiminin geçmişten günümüze geçirdiği değişimi ve konu eğilimlerini görebilmek amacıyla kronolojik olarak değerlendirilmiştir. Hafızlık eğitimini daha geniş kapsamlı ve derin ele alan doktora düzeyindeki çalışmalara öncelik verilmiş; ardından yüksek lisans tezleri ve makalelere sistematik biçimde yer verilmiştir.

DİB'e bağlı kurslarda geleneksel hafızlık üzerine Algur'un⁸ yedi coğrafi bölgeden örneklem alınarak yapılan doktora çalışması ön plana çıkmıştır. Bu çalışma Türkiye'de hafızlık eğitimi konusu üzerinde çalışan ilk ve en kapsamlı doktora çalışması olarak dikkat çekmektedir. Nicel ve nitel yöntemlerle elde edilen veriler, belirlenen hipotezlere göre birçok yönden değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından bu çalışma kapsamında

⁸ Hüseyin Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", Çorum: Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, 2018.

“Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği (HEPSÖ)”, “Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği (HEMÖ)”ölçekleri geliştirilmiş ve nicel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anket aracılığıyla psiko-sosyal ve motivasyon durumlarının stres düzeyi ile yaş, ailenin ikamet ve gelir düzeyi, mezun olunan okul, sosyal yaşantıdan yoksunluk düşüncesi, kursun fiziki imkanlarına dair düşünce arasındaki ilişki araştırılmıştır. Nitel veri toplama kısmında ise “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşme formu ile de Hafızlık öncesi, süreci ve sonrasına dair sorulara yanıtlar aranmıştır. Algur’un çalışması Kur’an kurslarında hafızlık eğitimi alan bireylerin psikososyal ve stres düzeyleri üzerinde hangi değişkenlerin etkili olduğu sorusu bağlamında şekillenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre erken dönemde hafızlığa başlayan öğrencilerde motivasyonun yüksek, kaygı ve farkındalık düzeyinin düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yaşın ilerlemesine bağlı olarak da farkındalık düzeyinin arttığı, ancak motivasyon düzeyinin düştüğü tespit edilmiştir.

Geleneksel hafızlık eğitim sistemi bağlamında bir diğer doktora çalışması ise Yağcı’ya⁹ aittir. Çalışmanın örneklem grubunu Ege bölgesinde hafızlık yapan öğrenciler oluşturmuştur. Nicel yöntemlerden anket tekniği ile verilerin toplandığı bu araştırmada, hafızlık eğitimi alan öğrencilerin eğitime yönelik tutum düzeyleri belirlenmiş; ayrıca bu tutumlara etki eden faktörler arasındaki ilişkinin düzeyi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin, hafızlık eğitime yönelik tutumlarında cinsiyete göre farklılaşma olmadığı, yaş değişkenine göre 15-18 ve 10-14 yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre 15-18 yaş grubu 10-14 yaş grubuna oranla hafızlık eğitime yönelik tutumları daha yüksektir. Belirtilen yaş grubunun tutum düzeyinin düşük çıkması, hafızlık eğitiminin büyük oranda yatılı olmasından dolayı öğrencilerin, kişisel ihtiyaç, sorumlulukları yerine getirme, eğitimi bilinçli olarak devam ettirme de yaşadıkları problemten kaynaklanabileceği ifade edilir. Eğitimin yaş faktörü bazında yeni değerlendirmelere ihtiyaç duyduğu belirtilir.

Hafızlık proje özelinde yapılan çalışmaların ilki Kuloğlu’na¹⁰ aittir. Hafızlık projesini yönetici görüşleri bağlamında ele aldığı çalışmada, verilere anket tekniği ile

⁹ Samet Yağcı, “Kur’an Kursu Öğrencilerinin Hafızlık Eğitime Yönelik Tutumları”, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2024.

¹⁰ Rahime Kuloğlu, “Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi”, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.

tarama yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Projenin yönetsel açıdan paydaşlarca nasıl algılandığı incelenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin akademiye ara verdikleri 6.sınıf sonrasında akademik başarı ve uyumda kısmen sorun yaşadıkları, projenin akademik başarıyı olumlu etkilediği, öğrencinin ezber performansına göre kısmi veya kademeli hafızlık programlarının uygulanabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Akademiye ara verilen dönemin hafızlığın bitmesi için yeterli olmadığı verisi elde edilmiştir.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi özelinde yapılmış olan çalışmalardan biri Yetimova'ya¹¹ aittir. Bu araştırmada, ortaokula devam eden öğrencilerin hafızlık eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri ele alınmıştır. Görüşme tekniği ile verilere ulaşılmıştır. Çalışmada sonuç olarak ön bilgilendirme çalışmalarının yetersiz kaldığı, özel çabalarla bilgi edinildiği ortaya çıkmıştır. Akademik dersler, tutum, davranış konularındaki beklentilerde manevi boyutun ön planda olduğu, diğer beklentilerin sonraki yıllarda ortaya çıkacağı sonucuna ulaşılmıştır. Seçilen ortaokul kademesinin en yoğun dönem olduğu, ancak ara verilecek dönemin hangi sınıfta olması gerektiği yönünde farklı fikirlere ulaşılmıştır.

Kozakoğlu¹² tarafından hafızlık projesinin günümüz hafızlığına nasıl bir katkı sağladığı incelenmiştir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Akademi ve hafızlığın bir arada olmasının Kur'an eğitimi ve dolayısıyla hafızlık eğitime olan rağbeti arttırdığı verisine ulaşılmıştır. Öğrencilere talim vererek ezber yapılması esasına dayanan koro tekniğinin öğrencilerin çoğunluğu tarafından verimli görülmediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte ezber kabiliyeti yüksek öğrencilere uygulanması ve değerlendirme yapılması önerilmiştir. Çalışmada, projenin henüz hedeflerine ulaşmadığı, yeni uygulanan tekniklerle gelişimin hedeflendiği belirtilmiştir.

¹¹ 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.

¹² Ekrem Kozakoğlu, “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ve Kur'an Eğitime Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)”, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.

Arslantaş¹³ tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin hafızlık süreci ve sonrasına yönelik görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada tarama modeli tercih edilmiştir. Anket sorularına ek olarak rastgele seçilen öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin, hafızlık eğitimine kendi istekleri ve ailelerinin isteği ile yöneldiği, hocaların öğrenciye olan davranışının hafızlık sürecine olumlu etki ettiği ve velilerin hafızlık sürecindeki tutumunun önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uğur'un¹⁴ yaptığı çalışmada ise ilahiyat lisans eğitimi ile ortaokul kademeleriyle uygulanan örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi örnekleminde yapılmıştır. Araştırmada veriler nitel yöntem ile elde edilmiştir. İlahiyat ve Öğreticilere bazı öğrencilerin okul ve hafızlık derslerini bir arada etkin bir şekilde yürütebilirken bazılarının oto kontrol ve dikkat eksikliği yaşadığı, her iki eğitimi aynı anda yürütmekte zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın diğer bulgularına göre hafızlık eğitiminde yaş aralığına ilişkin görüşler görev yapılan kademeye göre değişebilmektedir. Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler, ezber kabiliyetinin yüksek olduğu gerekçesi ile 11-13 yaş uygun bulurken; ilahiyat kademesinde görev yapan öğretmenler ise bilinç ve farkındalık düzeyinin sürece etkisi gerekçesi ile ergenlik dönemi sonrasını daha uygun görmüşlerdir.

Hafızlık eğitiminin örgün eğitimle birlikte yürütülebileceğini ortaya koymaya çalışan Arslan¹⁵ tarafından görüşme tekniğine dayalı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada müziğin hafızlık eğitimine katkısı ele alınmış ve bu doğrultuda makam esaslı grupla ezber yöntemi geliştirilmiştir. Yapılan uygulama sonucunda grupla ezber yapmanın akılda kalıcılığı arttırdığı, kişiye disiplin kazandırdığı ve bireysel isteksizliğin grup dinamiğiyle aşıldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Avcılar¹⁶ örgün eğitim kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin psikososyal ve motivasyon durumları karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmanın veri toplama

¹³ Muhammet Arslantaş, Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, “*İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları*” (Sivas Zeki Hayran İmam Hatip Ortaokulu Örneği), 2019.

¹⁴ Uğur, “İdareci, Öğretici Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi”.

¹⁵ Gülsüm Arslan, İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, “*Örgün Eğitim Kapsamında Hafızlık Eğitimi (Sabahattin Zaim Üniversitesi ve İstanbul Şehit Tolga Ecebalın Kız Anadolu İmam- Hatip Lisesi Örneği)*”, 2020.

¹⁶ Sümeyye Avcılar, Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi “*Hafızlık Proje Okullarında Eğitim Alan Öğrencilerin Psiko-Sosyal Durumları İle Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*”, 2021.

kısımında Algur'un geliştirdiği HEPSÖ ve HEMÖ ölçekleri kullanılmıştır. Bu araştırmaya göre cinsiyet ve yaş değişkeninin motivasyon üzerinde etkisi yoktur. Anne eğitim düzeyi ortaokul veya lise olan öğrencilerin hocaları ile daha sağlıklı ilişki kurmaktadır; bu durum diğer mezuniyet düzeylerine kıyasla belirgin farklılık göstermektedir. Hafızlık eğitimi ile edinmek istedikleri meslek arasında ilişki kuran öğrencilerin motivasyon durumları, eğitime yönelik tutumları ve hocaları ile olan iletişimlerinin daha iyi durumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yusufoğlu¹⁷ karma yöntem kullanarak idareci, öğretici ve öğrenci görüşlerine yer verdiği çalışmada hafızlık projesini incelemiştir. Katılımcıların çoğunluğuna göre projenin erken yaşta hafızlığa fırsat tanınmasının avantaj olduğu ve öğrencilerin zaman yönetimi kazandırdığı belirtilmiştir. Hafızlık öğrencileri, öğrenci seçiminde kriterlerin daha isabetli olması ile kalitenin artabileceğini ifade etmiştir. Katılımcıların tümüne göre eğitime bir yıl ara verilerek hafızlık eğitimine yoğunlaşılması gerektiği ve rehberlik faaliyetlerinin verilmesi gerekliliği belirtilmiştir.

Geleneksel sistemin devam ettirilerek DİB'e bağlı kurumlar ve son yıllarda geliştirilen MEB kapsamındaki hafızlık eğitimlerinin karşılaştırılmasının yapıldığı çalışma ise Mete¹⁸ tarafından yapılmıştır. Araştırmada karma yöntem tercih edilmiştir. Çalışmanın öğrencilerle ilgili kısmında nicel araştırmalardan anket, öğretmenlerle yapılan kısmında ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Her iki kurumu mukayese ederek güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymayı ve bu doğrultuda gelişime katkı sunmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre kurum değişkeni açısından hafızlık yapma amacı, hafızlık eğitiminin yapıldığı yöntem açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Örgün eğitim kapsamında eğitim alan öğrencilerin DİB bünyesinde eğitim alanlara göre memnuniyet düzeyleri daha yüksektir. Bu durum fiziki imkân, hafızlık sürecinin planlanması, eğitim kadrosu ve rehberlik faaliyetlerinin etkin olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Şengül¹⁹ tarafından önemli bir paydaş grubu olan öğretici özelinde bir çalışma yapılmıştır. Hafızlık öğrencilerinin proje hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı

¹⁷ Yusufoğlu, *İmam hatip ortaokullarında örgün eğitimle hafızlık projesinin uygulanması ve yönetimine dair paydaş görüşlerinin incelenmesi*.

¹⁸ 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)

¹⁹ Şengül, "Kur'an kursu-okul iş birliğine dayalı örgün eğitimle birlikte hafızlık programına ilişkin öğretici görüşleri".

amaçlayan araştırmada nitel yöntem tercih edilmiştir. Katılımcılar, programın taslak olarak iyi hazırlandığını ancak uygulama noktasında eksikliklerin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öğreticilerin çoğunluğuna göre hazırlık aşaması için ayrılan sürenin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Süre yetersizliği öğrenci seçimi, hazır bulunuşluk düzeyleri, sınıf mevcudu ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmada ezber aşaması için ayrılan sürenin öğrenciye göre farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada genel olarak her aşamanın birbirini etkilediği ve özellikle programın temeli olan hazırlık aşamasındaki eksikliklerin giderilmesi ifade edilmiştir.

Cingöz²⁰ tarafından yapılan araştırma ise hafızlık projesini veli perspektifinden ele alması ile ön plana çıkmaktadır. Çalışmada örgün eğitim kapsamında eğitim alan ve mezun olan öğrenci veli görüşlerine yer verilmiştir. Veriler, nitel araştırma yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, velilerin projeye katılımından sonra projenin işlerliği hakkında yapılan bilgilendirmelerin yetersizliği, ebeveynlerin her iki eğitimin aynı anda yapılabilmesi, akademik başarının önemsenmesi, dini değerlere uygunluğu gibi gerekçelerle tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Hafızlık eğitiminin veli ve öğrenci üzerindeki etkileri farklı boyutları ile incelenmiştir. Hafızlık eğitiminin öğrenciye disiplin kazandırdığı, zihinsel gelişim ve manevi değerlerin arttırılmasına olanak sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Son yıllarda hafızlık projesine dair yapılan çalışmalar din eğitimi alanı ile sınırlı kalmadığı görülmektedir. Hafızlık eğitimi, farklı disiplinlerin de ilgisini çeken bir konu olmuştur. Bu bağlamda hafızlık ve beyin arasındaki ilişkiyi konu alan araştırma Kutlu²¹ ve arkadaşlarına aittir. Belirlenen öğrenci grubunun hafızlık öncesi ve sonrasına ait verileri nicel yöntemle analiz edilmiştir. Araştırmada hafızlık eğitimini tamamlayan öğrencilerde diğer gruba göre hafıza, dikkat, muhakeme yetenekleri ile stres altında karar verebilme becerilerinde anlamlı bir yükselme olduğu saptanmıştır. Çalışmada, bireyin önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirilmiş ve beyin süreçlerine uyumlu bir hafızlık eğitim planlaması önerilir.

²⁰ Abdüssamet Cingöz, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi* (Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024)

²¹ Necip Kutlu vd., “Hafızlık ve Beyin”, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30 Eylül 2019), 373-382.

Demir²² nitel yöntem tercih ettiği araştırmasında hafızlık eğitimine psikoloji perspektifinden yaklaşmıştır. Çeşitli meslek gruplarından 30 bireyle görüşme yapıldığı ifade edilmektedir. Araştırmada hafızlığın zihinsel gelişime etki ederek farklı alanlara ait bilgileri daha kolay ve hızlı öğrenmeye imkân sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, hafızlık eğitiminin özgüven, disiplin, sabır ve güzel ahlak gibi olumlu tutum ve davranışlara etki ettiğini belirtmiştir. Eğitim alınan mekân ve yöneme dair eksikliklerin olumsuz benlik saygılarına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğreticinin hatalı yaklaşımı durumlarında, öğrencinin özsaygısı zedelendiği yönünde görüşlere yer verilmiştir.

Karagöz²³ tarafından da hafızlığın bireyin yaşamındaki rolünü ele alan bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada hafızlığa yönelme sebepleri, hafızlığın yaşama kattığı anlam, eğitim esnasında karşılaşılan sıkıntılar ve bu eğitimin kişinin yaşamına etkileri ele alınmaktadır. Nitel araştırma yöntemi ile veriler elde edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun ebeveyn isteği ile başladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Kur'an sevgisi, akademik yönü güçlendirme, icazet törenleri, Allah'ın rızasını kazanma ya da kolay iş bulma gibi gerekçelere de ulaşılmıştır. Hafızlığın bireyin yaşamını şekillendirici ve yönlendirici etkisinin yanında tutarlı davranış değişikliğine sebep olduğu, toplum içerisinde kişiye saygınlık ve ayrıcalık kazandırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Katılımcıların hafızlık ile yaşamları arasında bağ kurduğu ve bireysel anlamlar yüklediği ifade edilmiştir. Bir kontrol mekanizması, namaz ibadetiyle eşleştirme, Allah ile yaklaşma, kapılar açan bir anahtar, akademik yaşam ve meslek olarak imamlık gibi anlamlar hafızlık ile ilişkilendirilmiştir. Katılımcıların bir kısmında dini bilgi ve ezber yeteneğinde artışa, yatılı kalınmasından kaynaklı kişilerarası ilişkilerin gelişmesine olumlu yansımaların olduğu tespit edilmiştir.

Dini motivasyonun hafızlığa başlama üzerindeki etkisini psikoloji alanından hareketle ele alan çalışma, Küçük²⁴ tarafından yapılmıştır. Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin, dini motivasyon kaynaklarının ortaya konulması hedeflenmiştir. Buna göre

²² Kevser Demir, "Hafızlık Eğitimi Almış Bireylerin Benlik Saygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma", *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 4/2 (2019), 79-101.

²³ Sema Karagöz, "Hafızlık Deneyiminin Psikolojik Yaklaşımla İncelenmesi", *Bilimname* 49 (30 Nisan 2023), 31-75.

²⁴ Betül Küçük, "Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Dini Motivasyonlarının İncelenmesi", Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, İslami Araştırmalar Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024.

öğrencilerin dindarlık algıları, motivasyon kaynakları ve bireysel-çevresel etkileşimlerinin boyutunun incelendiği nitel bir araştırma yapılmıştır. Katılımcıların çoğunluğunun bireysel dindarlık algısına sahip olduğu ve bu çerçevede dini bilginin içselleştirilmesi ile dini pratiklerin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dini motivasyon kaynakları başlığında bireyin ailede aldığı dini eğitimi pratiğe dökme imkânı bulması ve Kur'an ile olan meşguliyetin Yaraticı ile aralarında özel bir bağ oluşumuna katkı sağladığı ortaya konulmuştur.

Güngör²⁵ ise son çocukluk ve ilk ergenlik dönemi öğrencilerini örneklem aldığı çalışmada projeye psikoloji alanından yaklaşmaktadır. Tarama modeli kullanılan çalışmada, DİB ve MEB bünyesinde hafızlık eğitimi alan öğrencilerin öznel iyi oluş ve sosyal düzeylerine etki eden etmenleri belirlemek hedeflenmiştir. Çalışmada hafızlık aşamasında ileride olan öğrencilerin öznel iyi oluşları daha geri aşamalarda bulunanlara göre yüksek olduğu saptanmıştır. Geleneksel hafızlık eğitiminde bulunan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri MEB bünyesinde bulunan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu veri, sosyo-ekonomik durumu iyi olan ailelerin ve hafız adaylarının eğitim, mekân ve eğitimci beklentilerinin yüksek olmasında kaynaklı olabileceği ile ifade edilmiştir. Hafız adayı öğrencilerin yakın çevre ile olan ilişkinin güven doyumuna yol açarak sosyal kaygı ve kaçınmayı engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin öznel iyi oluşlarının yüksek olduğu, erkek öğrencilerin ise sosyal kaygılarının yüksek olduğu verilerine ulaşılmıştır. Ergenlik dönemi öğrencilerinin öznel iyi oluşları son çocukluk dönemine göre daha yüksektir.

Yine psikoloji alanında Bakaç²⁶ tarafından hafızlık eğitimi sürecinde bireyin yaşamış olduğu duygu değişimlerinin ele alınmasını hedefleyen çalışmada anket tekniği kullanılmıştır. Bireylerin yaşlarına orantılı olarak anksiyete, depresyon ve umutsuzluk hallerinin arttığı, öğrencilerin duygu durumları üzerindeki değişimlerin temel olarak yaş faktörü kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitime karar verme biçimi ile duygu

²⁵ Öznur Güngör, *Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerin Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkileri Üzerine Bir Çalışma* (Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018)

²⁶ Zeynep Bakaç, *Hafızlık Eğitiminin Bireyin Duygu Durumlarına Etkisi-Kayseri Örneği* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023)

durumları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre hafızlık eğitimine kendi isteği ile yönelmiş olanların daha az olumsuz duyguya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tuncel²⁷, Kur'an-ı Kerim okuma ve kıraat alanında hafızlık öğrencileri ile nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin akademik zekalarının yanında duygusal zekâ düzeylerine de dikkat edilerek öğrenci seçimi yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Aynı çalışmada, pedagojik yaklaşımı benimseyen donanımlı öğretmenlerin seçilmesi ve hafızlığa hazırlık eğitimlerinin yeterli düzeyde sunulmasının önemi ifade edilmiştir. Bu alanda yapılan bir diğer çalışma, Akdemir²⁸ tarafından kaleme alınmıştır. Yöntem kısmına yer verilmeyen çalışmada, konu literatür üzerinden değerlendirildiği için araştırmanın doküman incelemesi özelliği taşıdığı anlaşılmaktadır. Geleneksel hafızlık yöntemlerinin sorgulanarak eğitime kalite ve nitelik kazandırılması vurgulanmıştır. Çalışmada, hafızlık eğitiminde etkili olan birçok faktöre yer verilmiş; özellikle erken yaşta hafızlık eğitiminde ailenin hoca ile iletişim halinde olması, düzenli aralıklarla ödüllendirilmelerin yapılması ve ezber süreçlerinin takibi gibi unsurların öneminden bahsedilmiştir. Balkan²⁹ tarafından öğretici, veli ve öğrenci görüşleri çerçevesinde projenin problemlerini ortaya koymak ve çözüm önerileri sunmak amacıyla nicel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin çoğunluğuna göre ergenlik döneminin hafızlık eğitimine etki ettiği belirtilmiştir. Paydaşların tümüne göre hazırlık dönemine ayrılan sürenin yetersiz kaldığı, öğrenciler de hafızlığı tamamlayanların hafızlık ile akademik dersleri bir arada götürmekte zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özkaplan³⁰ tarafından nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada, öğretici, öğrenci velilerinden hareketle PDR hizmetlerini değerlendirmek amaçlanmaktadır. Eğitim kapsamında olan öğrencilerin zaman yönetimi, verimli ders çalışma gibi konularda sıkıntılar yaşadığı ve bu sıkıntıların aşılması için arkadaş

²⁷ Emrullah Tuncel, “Örgün Eğitim Eşliğinde Hafızlık Deneyimine Dair Nitel Bir Araştırma: İlk Emir Koleji Örneği”, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (30 Haziran 2022), 233-261.

²⁸ Mustafa Atilla Akdemir, “Kur'an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık”, *Usul İslam Araştırmaları* 13/13 (01 Haziran 2010), 21-40.

²⁹ Meryem Balkan, *İmam Hatip Ortaokullarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (Diyarbakır Şehit Halit Gülser Kız İmam Hatip Ortaokulu)* (Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024)

³⁰ Büşra Nur Özkaplan, *Hafızlık Eğitimindeki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi (Manisa İli Örneği)* (Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024)

ilişkilerinin önemi ifade edilmektedir. Öğrencilerin rehber öğretmene duyduğu ihtiyacı hafızlık hocaları ile gidermeye çalışması araştırmanın önemli bulgularındandır. Bu noktada hafızlık öğrencilerine nitelikli rehberlik yapabilmesini desteklenme eğitimi verilmesi vurgulanır.

Doğruel³¹ tarafından ilahiyat eğitimi ile eş zamanlı hafızlık eğitimi alan öğrenciler üzerine nitel araştırma yöntemi ile veriler toplanmıştır. Araştırma hafızlık eğitimi alan öğrencilerin kaygı düzeylerinin ölçülmesi hedeflenir. Katılımcıların çoğunluğu hafızlığın kaygıya sebep olmadığı görüşünü paylaşmaktadır. Kaygıya sebep olduğu görüşüne sahip olanlar, lâyük olamama, ezberi muhafaza edememe düşüncelerinin etkisinden bahseder. Hafızlık eğitiminde karşılaşılan zorlukların öğrencilerin kaygı durumlarını arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Karşılaşılan zorluklar olarak, hafızlığın ara vermeden devam ettirilmesi, kişisel ve okuyuş eksiklikleri öne sürülür. Eğitim öncesi ve sonrası kaygı düzeylerinin karşılaştırmalı sonuçlarına göre; eğitimde hoca desteği ve disiplinli çalışma ile ilerleme kaydettikçe kaygının azaldığı belirtilir. Kaygının azalmasında diğer bir etkenin eğitim esnasında hissedilen manevi haz olduğu ifade edilir.

Öztürk³² manevi danışmanlık desteğinin hafızlık öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisi konulu bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı tarafından 15 kız, 15 erkek öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Her iki gruba ön test ve son test uygulaması yapılmıştır. Deney grubuna ise, diğer gruptan farklı olarak haftada 2 olmak üzere toplamda 6 oturum gerçekleştirilmiştir. Değer ve manevi destek uygulaması oturumları ile öğrencilerle 40 dk belirlenen konular üzerinden oturumlar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test sonuçlarında anlamlı bir fark saptanırken, kontrol grubunda herhangi bir farka rastlanmamıştır. Buna göre değer odaklı manevi danışmanlık hizmetinin, hafızlık öğrencilerinin iyi oluşları üzerine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

³¹ 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)

³² Zeynep Öztürk, *Değer Odaklı Manevi Destek Uygulamasının Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluşuna Etkisi* (Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024)

Yavuzyiğit³³ tarafından yapılan araştırma, hafızlık projesinin başlangıcından itibaren literatürde yer alan çalışmaları kapsar. Projenin literatüre yansımaları ortaya koymayı hedefleyen çalışma, tüm paydaşları ele alan nitel ve karma çalışmaları meta-sentez yöntemi ile değerlendirmektedir. Değerlendirilen çalışmalarda, ön plana çıkan temel hususlar genel ve alt temalar şeklinde tasnif edilmiştir. Projenin önemi başlığında, her iki eğitimin bir arada olması, öğrencilerin zaman yönetimi ve akademik derslerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, hafızlığı dini meslek grupları ile ilişkilendirmeden farklı meslek gruplarına yönelim sağlaması gerekçeleri ile tercih edildiği ifade edilmiştir. Akademik eğitime ara verilmesi projenin güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirilir. Ara verilen dönemin hafızlık eğitimi açısından verimli olmakla birlikte yetersiz kaldığı, liselere giriş sınavında ise herhangi bir olumsuz başarı olmadığı ifade edilir. Öğrencilerin ara dönem sonrası akademik eğitime başlangıçta uyum sorunu yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu durumun dönemin devamında ortadan kalktığı ve hafızlık öğrencilerinin hafız olmayan akranlarının seviyesine ulaştığı belirtilir. Araştırmada, hafızlık projesinin öğrencilerin gelişim dönemlerine uygunluğu açısından olumlu ve olumsuz yaklaşımların mevcut olduğu belirtilir. Bir kısım katılımcılar, ortaokul düzeyi öğrencilerinin ezbere yönelik zihinlerinin açık olmasından dolayı hafızlık için uygun dönem olduğu ifade edilir. Bir kısım katılımcılara göre ise, öğrencilerin ergenlik dönemi öncesi dönemde olması, program yoğunluğu ve yaş itibarı ile bilincin düşük seyretmesinden ötürü hafızlık eğitimi bu dönem için uygun değildir.

Literatürde yer alan çalışmalar, hafızlık eğitimi çeşitli düzey ve yöntemlerle inceleyerek ilgili konunun sorunları ele alınmıştır. İncelenen araştırmalarda görüldüğü üzere, doktora düzeyindeki çalışmalar daha çok geleneksel hafızlık eğitimi üzerine odaklanmakta; bu bağlamda psiko-sosyal, motivasyon, duygusal ve pedagojik konular ön plana çıkmaktadır. Yüksek lisans düzeyindeki çalışmalar ise, örgün eğitimle birlikte hafızlık projesini ele almakta; paydaşların tümünü veya birkaçının görüşleri üzerinden, uygulama süreçleri, eğitim sorunları ve çözüm önerileri üzerinde durulmaktadır. Bunun yanında hafızlık projesini geleneksel hafızlık ile karşılaştırmalı inceleyen çalışmalarda literatürde yer almaktadır. Makale düzeyinde yapılan araştırmalarda ise psikoloji alanı ön

³³ Sevgi Yavuzyiğit, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi: Bir Meta-Sentez Çalışması* (Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024)

planda olmakla birlikte kıraat alanlarında disiplinler arası çalışmalar da literatürde yerini almıştır.

Genel olarak araştırmalar, hafızlık eğitiminin öğrencilerde hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar oluşturabileceğini göstermektedir. Bu noktada hafızlık eğitiminin süreç içerisinde ve sonrasında psikolojik etkilerine odaklanılmıştır. Ayrıca bu zorlu sürecin öğrencilerde akademik kaygı, motivasyon, öznel iyi oluş, duygu durum bozuklukları gibi durumlar pek çok araştırmada ortak sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmalarda, hafızlığa başlama yaşının, öğreticinin pedagojik yeterliliği, veli desteğinin sürece önemli ölçüde etki ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Bununla birlikte erken yaşın eğitime başlamada avantajının bulunduğu, ancak bilinç düzeyi ve sosyal gelişim yönünden zorlukların yaşandığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin hem yaş hem de pedagojik açılarından desteklenen öğrenci merkezli ve esnek eğitim modellerine hissedilen ihtiyaç vurgulanmaktadır.

Netice olarak, örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının gelişmekte olan bir eğitim modeli olduğu ve bu alanda özellikle öğrenci odaklı, rehberlik hizmetleri, öğretici donanımı, veli iş birliği gibi unsurları kapsayan derinlemesine çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmaktadır.

1.4 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Nicel araştırmalar, evren hakkında genellenebilir sayısal verilere ulaşılması olarak tanımlanır.³⁴ Bu ulaşılan verilerin ve değişkenlerin aralarındaki ilişkilerin saptanması amacıyla gruplandırmalar yapılarak evrene dair genel bilgiler edinmemize imkân sağlar.³⁵ Bu amaçla yapılan araştırmalarda, araştırmacının objektif yaklaşımı ile veriler gözlemlenir ve analiz edilir.

Tokat ilinde örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi kapsamında eğitim alan öğrencilerin, belirlenen değişkenler üzerinden sınıf farklılıklarındaki durumlarını ölçmeyi hedefleyen bu çalışma, nicel bir araştırmadır. Araştırmada, evren üzerinden belirlenen bir grubun sahip olduğu özellikleri ortaya koyarak veri toplamayı amaçlayan tarama (survey) modeli benimsenmiştir. Bu noktada araştırmada, iki veya daha fazla

³⁴ Ferhat Sayım, *Sosyal Bilimlerde Araştırma ve Tez Yazım Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayınları, 2021), 60.

³⁵ Sayım, *Sosyal Bilimlerde Araştırma ve Tez Yazım Yöntemleri*, 60.

değişken ve bu değişkenlerin aralarındaki ilişkilerin varlığını ve derecesini ortaya koymak için ilişkisel tarama yöntemi kullanılması uygun görülmüştür. Böylece Örgün eğitim kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre motivasyon, isteklilik ve öğretmen tutumlarının sınıf farklılıkları arasında ilişkinin varlığı ve derecesi saptanmaya çalışılmıştır.

Anket uygulaması ile toplanan veriler, sosyal bilimler alanında sıkça tercih edilen “SPSS 20” istatistik programına yüklenerek analiz edilmiştir. Verilerde elde edilen sonuçlar, alan yazında yapılmış olan çalışmalarla yorumlanmıştır.

1.4.1 Araştırmanın Hipotezleri

1. Öğrencilerin, hafızlığa başlama motivasyonları yüksek düzeydedir
2. Öğrencilerin hafızlığa başlama motivasyonlarında çevre faktörü daha etkilidir.
3. Öğrencilerin hafızlığa başlamalarında okul tanıtımları etkilidir.
4. Öğrencilerin, hafızlık eğitimi kararlarında ailenin etkisi daha fazladır
5. Öğrencilerin hafızlık eğitimi almalarındaki amaç, gelecekteki meslek seçimlerine katkı sağlaması düşüncesidir.
6. Erkek öğrencilerin sınıf farklılıklarındaki motivasyon sürekliliğinde kız öğrencilere göre anlamlı bir farklılık vardır.
7. Hafızlığa başlama gerekçelerinde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
8. Eğitime başlayan öğrencilerin 7.sınıftan itibaren istek ve motivasyon durumlarında düşüş yaşanmaktadır.
9. Öğrenciler, hafızlık eğitimleri sürecinde ders dışı faaliyet olarak hobi ve etkinliklerle vakit geçirmektedir.
10. Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumları öğrencilerin hafızlık eğitimine olan ilgilerini artırmaktadır.
11. Öğrenciler, ezber derslerinde zorlanmakta ve çevreden yönlendirme beklemektedir.
12. Öğrenciler okulla beraber hafızlık yapıyor olmaktan memnun değildir.
13. Öğrenciler, bulundukları yaşın hafızlık eğitimi için erken olduğunu düşünmektedirler.

1.4.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Tokat ilinde 2024-2025 eğitim öğretim yılında Hafızlık eğitimi projesi kapsamında bulunan imam hatip ortaokulları yer almaktadır. Türkiye genelinde 2024-2025 yılı itibariyle ortaokul kademesinde örgün eğitimle birlikte hafızlık projesini uygulayan okul sayısı 171'dir. Hafızlık projesi, programı uygulayan okullar ve proje okulu olarak ikiye ayrılmaktadır. Programı uygulayan okullar gerekli şartları sağlamaları durumunda proje okulu olmaya aday okullar olarak nitelenir. Bu çerçevede Tokat'ta bir hafızlık proje okulu ve bir program okulu yer almaktadır. Araştırmanın evrenini Tokat ilinde bulunan Mehmet Akif Ersoy Hafızlık Proje İHO ve Uluslararası İHL oluşturmaktadır. İl genelinde hafızlık projesi kapsamında yalnızca zikredilen iki okulun bulunması ile evrenin tümüne ulaşıldığını söylemek mümkündür.

1.4.3 Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılı içerisinde Tokat ilinde hafızlık proje okulları ile sınırlı tutulmuştur. Bu okullarda sınıflar, akademik ve hafızlık sınıfları şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Araştırmamızın örneklem grubunda bulunan proje okulları bünyesinde örgün eğitim kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrenci grubu ile sınırlıdır. Bu grup içerisinde ise hafızlık projesinin hazırlık, ezber ve pekiştirme aşamalarında bulunan 107 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılacak ölçek için ilk olarak hafızlık eğitime yönelik literatür taraması yapılmıştır. Literatüre ek olarak araştırmacının sahada eğitici pozisyonunda olması sorunların tespiti ve gözlem yapabilme kolaylığı sağlamıştır. Anket soruları hazırlanırken literatürde yer alan çalışmalar, geçmişten günümüze devam edecek şekilde incelenmiş ve özellikle örgün eğitim kapsamında yer alan çalışmalardan faydalanılmıştır. Böylece eğiticinin birikim ve tecrübeleri alan yazı verileri ile betimlenmiş toplamda 52 soru hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından “Hafızlık motivasyonları ölçeği” olarak adlandırılmıştır.

Hazırlanan anket soruları, din eğitimi alanında uzman beş akademisyen ve bir hafızlık proje müdürüne sunulmuştur. Ölçeğin geliştirilme sürecinde, uzmanlardan Word belgesi şeklinde yazılı dönütler alınmıştır. Bu dönütleri değerlendirebilmek ve düzeltmeleri sağlıklı yapabilmek için bir madde havuzu oluşturulmuştur. Her bir uzmanın yapmış olduğu dönüt ve öneriler ayrı ayrı dikkate alınarak, sorular tek tek

değerlendirilmiştir. Değerlendirmelere göre maddelerde içerik ve ifade açısından gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Anketin pilot uygulaması Tokat Mehmet Akif Ersoy Hafızlık Proje Ortaokulunda hafızlık eğitimi alan öğrencilere gerçekleştirilmiştir. Sınıf düzeylerinin tümünden örneklem oluşturacak şekilde her sınıf grubundan ikişer öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulama sonrası anketin anlaşılabilirliği incelenmiş, anlaşılma zorluğu görülen kısımlar gözden geçirilerek anket formunun son şekli verilmiştir. Bunun sonucunda 52 sorudan oluşan ölçeğin veri toplama aracı olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Söz konusu ölçeğin faktör analizi ise bu sorular üzerinden yapılmıştır.

Sosyal bilimler alanında ölçeğin yapı geçerliğini incelemek maksadıyla faktör analizi kullanılır. Araştırmacı ölçmek istediği yapı veya kavramı ölçülebilir ve gözlemlenebilir değişkenler aracılığıyla açıklamaya çalışır. Bu bakımdan olabildiğince fazla sayıda madde yazılır. Oluşturulan maddelerin aynı yapı veya kavramı ölçüp ölçmediğine ilişkin bir inceleme yapılmalıdır.³⁶

Bu doğrultuda, çalışmada faktör analizi bulguları hem istatistiksel uygunluk hem de maddelerin içerik bütünlüğü dikkate alınarak incelenmiştir. Ayrıca analiz sürecinde katılımcı sayısının analiz standartlarını karşılama durumu ve madde yapı geçerliğine katkısı da göz önünde bulundurulmuştur.

Uygulama öncesinde, örneklem büyüklüğü ve madde sayısı arasında geçerli analize imkân verecek şekilde denge kurulmuştur. Bu dengeyi sağlayacak maddeler dahil edilerek, veri işleme bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için geliştirilen ve uzman görüşüne sunulan ölçek başlangıçta 52 sorudan oluşmaktaydı. Ancak faktör analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda, aynı yapıyı yeterli oranda temsi etmeyen veya yük değeri düşük olan maddeler çıkarılmıştır. Bu işlemler sonucunda ölçekte yer alan madde sayısı 34'e indirgenmiştir.

Hafızlık motivasyonları ölçeği kullanılan 38 maddeyi kapsayan bu çalışmanın ilk bölümünde hafızlığa başlama motivasyonları ölçülmektedir. Buna göre ilk bölümde hafızlığa başlamada kişisel motivasyon (4 madde), hafızlığa başlamada ailenin sağladığı motivasyon (5 madde), hafızlığa başlamada okulun sağladığı motivasyon (3 madde),

³⁶ Şener Büyüköztürk, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi, 2017), 137.

hafızlığa başlamada diğer çevresel faktörlerin sağladığı motivasyon (6 madde) ve hafızlığa başlamada dini motivasyon olmak üzere beş boyut bulunmaktadır. İkinci bölüm ise katılımcıların hafızlık eğitimlerini sürdürme noktasındaki motivasyonlarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Bu bölüm hafızlığı devam ettirme noktasında hocanın sağladığı motivasyon (4 madde), hafızlığı devam ettirmede kişisel motivasyon (4 madde) ve hafızlığı devam ettirmede ailenin sağladığı motivasyon (3 madde) olmak üzere üç boyuttan meydana gelmektedir. Ölçekte soruların cevabı 5’li likert tipinde hazırlanmıştır.

1.5 ARAŞTIRMADA KULLANILAN ANALİZLER

Bu araştırmada ilk olarak katılımcıların demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla frekans analizi yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde, yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanarak ölçekte yer alan maddelerin faktör yapısı değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra ölçeğin yapısal geçerliliğini desteklemek amacıyla birleşim geçerlilik ve ayrışım geçerlilik değerleri de hesaplanarak analiz edilmiştir. Bir sonraki adım da ölçek ve boyutların güvenilirliğini test etmek amacıyla güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ardından katılımcı cevaplarının normal dağılıp dağılmadığını test etmek amacıyla normallik testine tabi tutulmuştur. Sonrasında ise katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri cevapları değerlendirmek amacıyla betimsel analizlere başvurulmuştur. Yapılan normallik testinin sonucuna göre ise (Bağımsız Örneklem T-Testi ve ANOVA) yapılmıştır. Araştırmamızda yer verdiğimiz değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisini incelemek amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada yer alan ölçeklerin boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar hesaplanarak, katılımcıların hafızlık yapmayı tercih etmelerinde ve hafızlığı devam ettirmeye yönelik motivasyonlarında etkili olan faktörlerin düzeyleri belirlenmiştir. Ölçek boyutlarına ait aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan puanlama aralıkları Tablo 1.1’de sunulmaktadır.

Tablo 1.1: Ölçek Maddelerinin Betimsel İstatistikleri

Hafızlık Motivasyonları Ölçeği ve Boyutları	Aralık Sınırları	Düzey
Kesinlikle Katılıyorum	4,20-5,00	Çok Yüksek
Katılıyorum	3,40-4,19	Yüksek
Kararsızım	2,60-3,39	Orta
Katılmıyorum	1,80-2,59	Düşük
Kesinlikle Katılmıyorum	1,00-1,79	Çok Düşük

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen aritmetik ortalama değerlerinin sınıflandırılmasında, aralık hesaplaması $4/5=0,80$ oranı esas alınarak yapılmıştır.

1.5.1 Araştırmada Yer Alan Ölçeklerin Faktör Analizi Sonuçları

Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan ifadelerin yapısal geçerliliklerini test etmek için ilk olarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonuçlarını inceleyebilmek için ilk incelenmesi gereken Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonucudur. KMO değerinin 0,60 ve üzerinde olması³⁷ ve Bartlett Küresellik Testi sonucunun anlamlı ($p<0,05$) çıkması örneklemin faktör analizi için uygun ve yeterli olduğu anlamına gelmektedir. (Durmuş vd., 2016: 79). Daha sonra Açıklanan Toplam Varyans oranı incelenmektedir. Sosyal bilimlerde Açıklanan Toplam Varyansın %40 veya %60'ın üzerinde olması kabul edilebilir bir değer olarak görülmektedir (Karagöz, 2019: 953). Son olarak ölçekte yer alan ifadelerin faktör yükleri incelenmektedir. Faktör yükü 0,50'nin altında olan ifadeler ölçekten çıkarılarak tekrar analiz gerçekleştirilmektedir. Bu minvalde yapılan AFA sonuçları Tablo 1.2'de yer alır.

Tablo 1.2 Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Hafızlık Başlama Motivasyonları				
Boyut	İfadeler	Faktör Yükleri	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)
Kişisel Motivasyon	Hafızlık eğitimine hedeflediğim mesleğe katkısı olur düşüncesi ile başladım.	0,813	4,662	13,713
	Anne ve babamın isteği olmasa da hafızlık eğitimine başladım.	0,805		
	Hafızlık eğitimine kendi isteğim ile başladım.	0,759		
	Hafızlık olmakla kendi isteğimi gerçekleştirmiş olacağım.	0,789		
Aile	Hafızlık eğitimine ailemi mutlu etmek için başladım	0,774	3,708	10,907
	Hafızlık olmakla ailemin isteğini gerçekleştirmiş olacağım.	0,840		
	Hafızlığa ailemin vadettiği hediyeye erişmek için başladım.	0,835		
	Hafızlık geleneği hakkındaki bilgilere aile büyüklerim aracılığıyla ulaştım.	0,775		
	Ailem hafızlık eğitimini tercih ederken benim görüşümü önemsemiştir.	0,829		
Okul	Hafızlığı tercih etmemde okulumuza yapılan tanıtım ziyaretleri etkili olmuştur.	0,846	3,697	10,873
	Hafızlık eğitimine ilkokul öğretmenimin yönlendirmesi ile başladım.	0,891		

³⁷ Sait Gürbüz – Faruk Şahin, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe – Yöntem – Analiz* (Ankara: Seçkin Yayınları, 2018), 325.

	Hafızlık geleneği hakkındaki bilgilere okulumuzda yapılan tanıtım toplantıları ve broşürleri aracılığıyla ulaştım.	0,858		
Diger Çevresel Faktörler	Hafızlığa ailemde/çevremde bulunan hafıza özendiğim için başladım.	0,824	3,216	9,460
	Hafızlığa ailemle katıldığım icazet töreninde verdiğim karar ile başladım.	0,817		
	Hafızlığa topluma faydalı bir birey olmak için başladım.	0,808		
	Hafızlığa çevrem tarafından takdir edilmek için başladım.	0,783		
	Hafızlık geleneği hakkındaki bilgilere arkadaş çevrem aracılığıyla ulaştım.	0,870		
	Hafızlık geleneği hakkındaki bilgilere sosyal medya ve TV aracılığıyla ulaştım.	0,853		
Dini Motivasyon	Hafızlığa bir Müslüman olarak Allah'ın rızasını kazanmak için başladım.	0,858	2,941	8,651
	Hafızlığa bir Müslüman olarak hadislerde geçen müjdelere ulaşmak için başladım.	0,761		
	Hafızlığa daha iyi bir Müslüman olmak için başladım.	0,749		
	Hafızlığa ahirette aileme ve bana taç takılması için başladım.	0,880		

Tablo 1.2 (devamı)

	Hafızlığa Kur'an ayetlerini ezberlemenin insana verdiği huzuru tatmak için başladım.	0,899		
Hafızlığı Devam Ettirme Motivasyonları				
Hafızlık Hocasının Tutumu	Hafızlık eğitimleri sürecinde hafızlık hocamın davranışına göre hafızlığa olan ilgimin arttığını düşünüyorum.	0,832	2,929	8,614
	Hafızlık hocamın ders esnasındaki tutumunun disiplinli (kuralcı) olduğunu düşünüyorum.	0,858		
	Hafızlık hocamın ders esnasındaki tutumunun esnek (yerine göre anlayışlı yerine göre disiplinli) olduğunu düşünüyorum.	0,888		
	Hafızlık hocamın ders esnasındaki tutumunun anlayışlı olduğunu düşünüyorum.	0,870		
Kişisel Motivasyon	Hafızlık eğitime keşke ileri yaşlarda başlasaydım diye düşünüyorum.	0,826	2,555	7,515
	Hafızlık eğitiminde başarılı olacağıma inanıyorum.	0,851		
	Hafızlık eğitiminde başarışı olacağıma inanmıyorum.	0,743		
	Hafızlık eğitimi ile kaldıramayacağım yük yüklendiğini düşünüyorum.	0,791		
Aile	Ailemin hediye alma sözü motivasyonumu artırmaktadır.	0,826	2,328	6,847
	Bazen anne ve babamın hafızlığı neden bu kadar istediğini anlayamıyorum.	0,844		
	Ailem hafızlık sürecinde karşılaştığım zorluklarda bana destek olmuyor.	0,878		
KMO	0,757		Toplam	76,580

Tablo 1.2 incelendiğinde açıklayıcı faktör analizi sonucunda beşi hafızlığa başlama, üçü ise hafızlığı devam ettirmeye ilgili özdeğeri 1'den büyük 7 boyutun olduğu görülmektedir. KMO değeri (0,757) örneklemin faktör analizi için uygun

olduğunu göstermektedir. Açıklanan Toplam Varyans ise %76,58'dir. Faktör yükleri incelendiğinde tüm ifadeler ait faktör yüklerinin 0,50'nin üzerinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tüm ifadeler araştırmaya dahil edilmiştir.

1.5.2 Araştırmada Yer Alan Ölçeklerin Geçerlilik Analizi Sonuçları

Bu araştırmada kullanılan ölçeklerin yapısal geçerliliğini değerlendirmek amacıyla ikinci adımda birleşim geçerliliği ve ayrışım geçerliliği değerleri analiz edilmiştir (Yavuz ve Sağlam, 2018: 934). Yapısal geçerliliğin sağlandığını gösterebilmek için, birleşim geçerliliği değerinin en az 0.50, ayrışım geçerliliği değerinin ise en az 0.70 olması gerektiği belirtilmektedir. Söz konusu ölçeğe ilişkin CR ve AVE değerleri Tablo 1.3'te sunulmaktadır.

Tablo 1.3: Geçerlilik Analizi Sonuçları

Ölçek/Boyut	CR	AVE
Hafızlık Motivasyonları Ölçeği	0,98	0,57
Hafızlığa Başlamak İçin Kişisel Motivasyon	0,87	0,63
Hafızlığa Başlamak İçin Ailenin Sağladığı Motivasyon	0,90	0,66
Hafızlığa Başlamak İçin Okulun Sağladığı Motivasyon	0,90	0,75
Hafızlığa Başlamak İçin Diğer Çevre Faktörleri Tarafından Sağlanan Motivasyon	0,93	0,68
Hafızlığa Başlamak İçin Dini Motivasyon	0,92	0,69
Hafızlığı Devam Ettirmek İçin Hafızlık Hocasının Sağladığı Motivasyon	0,92	0,74
Hafızlığı Devam Ettirmek İçin Kişisel Motivasyon	0,88	0,65
Hafızlığa Devam Ettirmek İçin Ailenin Sağladığı Motivasyon	0,89	0,72

Yapılan geçerlilik testi sonucunda hafızlık motivasyonları ölçeğinin CR değeri 0,98 AVE değeri 0,57; hafızlığa başlamak için kişisel motivasyon boyutunun CR değeri 0,87 AVE değeri 0,63; hafızlığa başlamak için ailenin sağladığı motivasyon boyutunun CR değeri 0,90 AVE değeri 0,66; hafızlığa başlamak için okulun sağladığı motivasyon boyutunun CR değeri 0,90 AVE değeri 0,75; hafızlığa başlamak için diğer çevre faktörleri tarafından sağlanan motivasyon boyutunun CR değeri 0,93 AVE değeri 0,68; hafızlığa başlamak için dini motivasyon boyutunun CR değeri 0,92 AVE değeri 0,69; hafızlığı devam ettirmek için hafızlık hocasının sağladığı motivasyon boyutunun CR değeri 0,92 AVE değeri 0,74; hafızlığı devam ettirmek için kişisel motivasyon boyutunun CR değeri 0,88 AVE değeri 0,65; hafızlığa devam ettirmek için ailenin sağladığı motivasyon boyutunun CR değeri 0,89 AVE değeri 0,72 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu

bulgular, ölçeğin ve alt boyutlarının birleşim ve ayrışım geçerliliklerinin sağlandığını ortaya koymaktadır.

1.5.3 Araştırmada Yer Alan Ölçeklerin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Faktör analizi ile boyutları belirlenen bir ölçeğin, aynı zamanda güvenilirliğinin de test edilmesi gerekmektedir. Güvenilirlik analizlerinde en sık başvuru yöntemlerinden biri Cronbach Alpha katsayısıdır. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizinde elde edilen Cronbach Alpha değerinin 0.40'ın altında olması, ilgili ölçeğin güvenilir olmadığını göstermektedir. Buna karşılık, Cronbach Alpha değerinin 0.70 ve üzeri olması, ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir³⁸. Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach Alpha analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 1.4'te yer almaktadır.

Tablo 1.4: Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçek/Boyut	İfade Sayısı	Cronbach Alpha
Hafızlık Motivasyonları Ölçeği	34	0,836
Hafızlığa Başlamak İçin Kişisel Motivasyon	4	0,871
Hafızlığa Başlamak İçin Ailenin Sağladığı Motivasyon	5	0,899
Hafızlığa Başlamak İçin Okulun Sağladığı Motivasyon	3	0,915
Hafızlığa Başlamak İçin Diğer Çevre Faktörleri Tarafından Sağlanan Motivasyon	6	0,931
Hafızlığa Başlamak İçin Dini Motivasyon	5	0,902
Hafızlığı Devam Ettirmek İçin Hafızlık Hocasının Sağladığı Motivasyon	4	0,898
Hafızlığı Devam Ettirmek İçin Kişisel Motivasyon	4	0,844
Hafızlığa Devam Ettirmek İçin Ailenin Sağladığı Motivasyon	3	0,846

Tablo 1.4 incelendiğinde hafızlık motivasyonları ölçeğinin Cronbach Alpha değerinin 0,836; hafızlığa başlamak için kişisel motivasyon boyutunun 0,871; hafızlığa başlamak için ailenin sağladığı motivasyon boyutunun 0,899; hafızlığa başlamak için okulun sağladığı motivasyon boyutunun 0,915; hafızlığa başlamak için diğer çevre faktörleri tarafından sağlanan motivasyon boyutunun 0,931; hafızlığa başlamak için dini motivasyon boyutunun 0,902; hafızlığı devam ettirmek için hafızlık hocasının sağladığı motivasyon boyutunun 0,898; hafızlığı devam ettirmek için kişisel motivasyon boyutunun 0,844 ve hafızlığa devam ettirmek için ailenin sağladığı motivasyon boyutunun 0,846 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar araştırmada kullanılan ölçeğin ve alt boyutlarının yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

³⁸ Gürbüz – Şahin, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, 331

1.6 NORMALLİK TESTİ

Normallik testi, değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizlerdir. Verilerin normal dağılmaması durumunda, yapılan analizlerin sonuçları yanıltıcı olabilir ve araştırma bulgularının hatalı yorumlanmasına yol açabilir. Bu nedenle, verilerin dağılım yapısını incelemek için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. SPSS yazılımında normallik değerlendirmesi için yaygın olarak Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden yararlanılmaktadır³⁹. Veri sayısı 29 ve üzerindeyse Kolmogorov-Smirnov testi, 29'un altındaysa Shapiro-Wilk testi tercih edilmektedir⁴⁰. Bununla birlikte, özellikle sosyal bilimlerde normallik değerlendirmesinde bu testlerin yanı sıra çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri de dikkate alınmaktadır. Bu iki değer -2 ile +2 aralığında bulunması, verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde değerlendirilmektedir. Bu araştırmada da normal dağılımı belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri esas alınmış olup, söz konusu değerlere ilişkin bulgular Tablo 1.5'te sunulmuştur.

Tablo 1.5: Hafızlık Motivasyon Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut/İfade	Çarpıklık	Basıklık
Hafızlık Motivasyonları	0,164	-0,023
Hafızlığa Başlama Motivasyonu	0,232	0,141
Hafızlığa Başlamak İçin Kişisel Motivasyon	-0,264	-0,154
Hafızlık eğitimine hedeflediğim mesleğe katkısı olur düşüncesi ile başladım.	-0,125	-0,299
Anne ve babamın isteği olmasa da hafızlık eğitimine başladım.	-0,376	0,248
Hafızlık eğitimine kendi isteğim ile başladım.	0,199	0,136
Hafızlık olmakla kendi isteğimi gerçekleştirmiş olacağım.	-0,066	-0,140
Hafızlığa Başlamak İçin Ailenin Sağladığı Motivasyon	0,029	-0,183
Hafızlık eğitimine ailemi mutlu etmek için başladım	0,232	0,398
Hafızlık olmakla ailemin isteğini gerçekleştirmiş olacağım.	0,158	-0,403
Hafızlığa ailemin vadettiği hediyeye erişmek için başladım.	0,340	0,007
Hafızlık geleneği hakkındaki bilgilere aile büyüklerim aracılığıyla ulaştım.	-0,389	0,471
Ailem hafızlık eğitimini tercih ederken benim görüşümü önemsemiştir.	-0,291	0,351
Hafızlığa Başlamak İçin Okulun Sağladığı Motivasyon	0,036	-0,302
Hafızlığı tercih etmemde okulumuza yapılan tanıtım ziyaretleri etkili olmuştur.	-0,018	-0,172
Hafızlık eğitimine ilkökul öğretmenimin yönlendirmesi ile başladım.	0,269	0,144
Hafızlık geleneği hakkındaki bilgilere okulumuzda yapılan tanıtım toplantıları ve broşürleri aracılığıyla ulaştım.	0,029	-0,490
Hafızlığa Başlamak İçin Diğer Çevre Faktörleri Tarafından Sağlanan Motivasyon	0,118	-0,261
Hafızlığa ailemde/çevremde bulunan hafıza özendiğim için başladım.	-0,354	-0,249
Hafızlığa ailemle katıldığım icazet töreninde verdiğim karar ile başladım.	-0,078	-0,392

³⁹ Yalçın Karagöz, *SPSS-AMOS- META Uygulamalı İstatistiksel Analizler* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019), 121.

⁴⁰ Dilek Sezgin Memnun, *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri İlköğretim Online* (Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 2013), 1-6.

Hafızlığa topluma faydalı bir birey olmak için başladım.	-0,121	-0,068
Hafızlığa çevrem tarafından takdir edilmek için başladım.	-0,149	-0,301
Hafızlık geleneği hakkındaki bilgilere arkadaş çevrem aracılığıyla ulaştım.	0,137	-0,216
Hafızlık geleneği hakkındaki bilgilere sosyal medya ve TV aracılığıyla ulaştım.	0,364	0,455
Hafızlığa Başlamak İçin Dini Motivasyon	-0,673	-0,385
Hafızlığa bir Müslüman olarak Allah'ın rızasını kazanmak için başladım.	-0,839	-0,264
Hafızlığa bir Müslüman olarak hadislerde geçen müjdelere ulaşmak için başladım.	-0,365	-0,721
Hafızlığa daha iyi bir Müslüman olmak için başladım.	-0,690	-0,469
Hafızlığa ahirette aileme ve bana taç takılması için başladım.	-0,453	-1,009
Hafızlığa Kur'an ayetlerini ezberlemenin insana verdiği huzuru tatmak için başladım.	-0,533	-0,615
Hafızlığı Devam Ettirme Motivasyonu	-0,400	0,059
Hafızlığı Devam Ettirmek İçin Hafızlık Hocasının Sağladığı Motivasyon	-0,849	1,433
Hafızlık eğitimleri sürecinde hafızlık hocamın davranışına göre hafızlığa olan ilgimin arttığını düşünüyorum.	-0,221	-0,721
Hafızlık hocamın ders esnasındaki tutumunun disiplinli (kuralcı) olduğunu düşünüyorum.	-0,694	1,065

Tablo 1.5 (devamı)

Hafızlık hocamın ders esnasındaki tutumunun esnek (yerine göre anlayışlı yerine göre disiplinli) olduğunu düşünüyorum.	-1,078	1,853
Hafızlık hocamın ders esnasındaki tutumunun anlayışlı olduğunu düşünüyorum.	-0,741	1,560
Hafızlığı Devam Ettirmek İçin Kişisel Motivasyon	-0,667	-0,212
Hafızlık eğitimine keşke ileri yaşlarda başlasaydım diye düşünüyorum. (T)	-1,155	0,858
Hafızlık eğitiminde başarılı olacağıma inanıyorum.	-0,883	0,155
Hafızlık eğitiminde başarılı olacağıma inanmıyorum. (T)	-0,025	-0,935
Hafızlık eğitimi ile kaldıramayacağım yük yüklendiğini düşünüyorum. (T)	-0,589	0,176
Hafızlığa Devam Ettirmek İçin Ailenin Sağladığı Motivasyon	-0,685	-0,179
Ailemin hediye alma sözü motivasyonumu artırmaktadır.	-0,222	-0,352
Bazen anne ve babamın hafızlığı neden bu kadar istediğini anlayamıyorum. (T)	-0,547	-0,449
Ailem hafızlık sürecinde karşılaştığım zorluklarda bana destek olmuyor. (T)	-0,986	0,619

Tablo 1.5 incelendiğinde tüm boyut ve ifadelerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tüm boyut ve ifadelere verilen cevapların normal dağıldığı söylenebilir.

Hafızlık motivasyonu ölçeğine ait boyutların ve ifadelerin normallik testi yapıldıktan sonra öğrencilerin ders dışı etkinliklere yönelik ifadelere verdikleri cevapların dağılımı incelenmiştir. Yapılan analizin sonuçları Tablo 1.6'da gösterilmektedir.

Tablo 1.6: Ders Dışı Etkinliklere Yönelik İfadelerin Normallik Testi Sonuçları

İfade	Çarpıklık	Basıklık
Ezberlerime ara verdiğimde akademik derslerle meşgul oluyorum.	-0,099	-0,970
Ezberlerime ara verdiğimde oyun oynuyor/hobilerimle meşgul oluyorum.	-0,939	0,559
Ezberlerime ara verdiğimde ailemle vakit geçiriyorum.	-1,539	1,902

Tablo 1.6 incelendiğinde tüm ifadelerle ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla söz konusu ifadelerle verilen cevaplar normal dağılım göstermektedir.

1.6.1 Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirmek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen korelasyon katsayıları, ilişkinin düzeyini yansıtmaktadır. Buna göre; 0,00 ile 0,29 arasındaki değerler zayıf, 0,30 ile 0,69 arasındaki değerler orta düzeyde ve 0,70 ile 1,00 arasındaki değerler ise güçlü bir ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2020: 32). Hafızlık motivasyonları ile hafızlığa başlama motivasyonları arasındaki ilişki Tablo 1.7’de sunulmuştur.

Tablo 1.7: Hafızlığa Başlama Motivasyonlarının Genel Hafızlık Motivasyonu ile İlişkisi

	HM	HBM	HBMK	HBAM	HBOM	HBÇM	HBDM
HM	1	0,907**	0,601**	0,664**	0,408**	0,668**	0,476**
HBM	0,907**	1	0,559**	0,687**	0,517**	0,788**	0,530**

** $p < 0,01$, HM: Hafızlık Motivasyonları, HBM: Hafızlığa Başlama Motivasyonu, HBKM: Hafızlığa Başlamak İçin Kişisel Motivasyon, HBAM: Hafızlığa Başlamak İçin Ailenin Sağladığı Motivasyon, HBOM: Hafızlığa Başlamak İçin Okulun Sağladığı Motivasyon, HBÇM: Hafızlığa Başlamak İçin Diğer Çevre Faktörleri Tarafından Sağlanan Motivasyon, HBDM: Hafızlığa Başlamak İçin Dini Motivasyon

Tablo 1.7 incelendiğinde genel hafızlık motivasyonu ile hafızlığa başlama motivasyonları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0,01$). Genel hafızlık motivasyonlarının hafızlığa başlama motivasyonlarının alt boyutları ile arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,01$). Genel hafızlığa başlama motivasyonu ile hafızlığa başlamak için diğer çevre faktörleri tarafından sağlanan motivasyon arasında yüksek düzeyli pozitif bir ilişki diğer alt boyutlar arasında ise orta düzeyli pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,01$).

Genel hafızlık motivasyonları ile hafızlığa başlama motivasyonu ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendikten sonra genel hafızlık motivasyonlarının hafızlığı devam ettirme ve alt boyutları ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan Pearson Korelasyon Analizinin sonuçları Tablo 1.8’de gösterilmektedir.

Tablo 1.8: Hafızlığı Devam Ettirme Motivasyonlarının Genel Hafızlık Motivasyonu ile İlişkisi

	HM	HDM	HDHM	HDKM	HDAM
HM	1	0,431**	0,370**	0,157	0,317**
HDM	0,431**	1	0,733**	0,587**	0,698**

** $p < 0,01$, HM: Hafızlık Motivasyonları, HDM: Hafızlığı Devam Ettirme Motivasyonu, HDHM: Hafızlığı Devam Ettirmek İçin Hafızlık Hocasının Sağladığı Motivasyon HDKM: Hafızlığa Başlamak İçin Kişisel Motivasyon, HDAM: Hafızlığa Başlamak İçin Ailenin Sağladığı Motivasyon.

Tablo 1.8 incelendiğinde genel hafızlık motivasyonları ile hafızlığı devam ettirme, hafızlığı devam ettirmek için hafızlık hocasının sağladığı motivasyon ve hafızlığı devam ettirmek için ailenin sağladığı motivasyon boyutları arasında orta düzeyli pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0,01$). Hafızlığı devam ettirmek için kişisel motivasyon boyutu ile genel hafızlık motivasyonları arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p > 0,05$). Genel hafızlığı devam ettirme motivasyonu ile hafızlığı devam ettirmek için hafızlık hocasının sağladığı motivasyon arasında yüksek düzeyli pozitif bir ilişki, diğer boyutlarla arasında ise orta düzeyli pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,01$).

2. HAFIZLIK EĞİTİMİNİN TARİHÇESİ

2.1 HAFIZLIĞIN TANIMI, ÖNEM VE FAZİLETİ

Arap dilinde “hıfz” kelimesinin kökünden türeyen bir sıfat olan “hafız”, sözlüklerde “koruyan, ezberleyen” manalarına gelir. İlk dönemlerde Kur’an’ın tamamını ezberleme faaliyeti için “cemetme”, ezberleyen kimseler için ise “Kur’an’ı cemedanlar” ifadesi kullanılmıştır.⁴¹ Ancak Kur’an’ı cemetme endişesinin kalmadığı dönem sonralarında “Şüphesiz o Zikr’i (Kur’an’ı) biz indirdik biz! Onun koruyucusu da elbette biziz”⁴² ayetindeki hafız kavramına atfen Kur’an’ı ezberleyenlere hafız denilmiştir.⁴³ Bu kavram Kur’an’da 42 yerde farklı kalıplarda “hâfız”⁴⁴ ve ‘hafız’⁴⁵ kelimeleri ile Allah’ın sıfatlarından biri olarak geçmektedir.⁴⁶

Hafız kavramının yanında “kurra”⁴⁷, “hâmil”, “ehlü’l Kur’an”, “sâhibu’l Kur’an”⁴⁸ gibi kavramlar da Kur’an ezberi ile meşgul olanlar için kullanılmıştır. Bu kavram, hadis literatüründe de hadis ezberleme, nakil ve rivayeti ile uğraşanlar için kullanılmaktadır.⁴⁹

İslam’ın ana kaynağı olan Kur’an-ı Kerim’in, okunması, ezberlenmesi ve yaşanması için nazil olduğu ifade edilir.⁵⁰ Müslümanların hafızlığa yönelmesinde, namazlarda belli ölçülerde Kur’an tilavetinin farz olması, Hz. Peygamber’in teşviki ve mükafat müjdeleri etkin rol oynamıştır.⁵¹ Bir hadiste Kur’an ezberinin önemi şu şekilde betimlenir; “Hiç şüphe yok ki ezberinde Kur’an’dan bir şey bulunmayan kimse harabeye dönmüş ev gibidir.” Hadiste geçtiği üzere, insanı kıymetlendiren etken Kur’an’dır ve Kur’an’dan ezberi bulunmayan kimseler terkedilmiş harabe evlere benzetilmiştir.⁵²

⁴¹ Bozkurt, “Hâfız”.

⁴² *Kur’an-ı Kerim Meali ve İlmihali*, çev. Halil Altuntaş – Muzaffer Şahin (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2005), el-Hicr 15/9.

⁴³ Cebeci, “Kur’an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi”, 9.

⁴⁴ Yûsuf 12/64; el-Hicr 15/9; el-Enbiyâ 21/82.

⁴⁵ Hûd 11/57; Sebe’ 34/51; eş-Şûrâ 42/6.

⁴⁶ Kurt, *a.g.e.*, 229-251.

⁴⁷ Kurt, *a.g.e.*, 229-251.

⁴⁸ Bozkurt, “Hâfız”.

⁴⁹ Cebeci, “Kur’an öğretim geleneği olarak hafızlık eğitimi”, 7-22.

⁵⁰ el-Kamer 54/17.

⁵¹ Ömer Özbek, “Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri”, *Bilimname: Düşünce Platformu* 19 (2015)

⁵² Mesut Çakır – Yavuz Horoz, “Hafızlığı Teşvik Eden Hadisler Üzerine Genel Bir Değerlendirme”,

Sahabe döneminde nazil olan ayet ve sureler hem vahiy katiplerince yazılarak hem de ezberlenerek muhafaza altına alınmıştır. Bu faaliyet, Kur'an'ın tahrife uğramadan günümüze kadar ulaşmasına vesile olmuştur. Bu dönemde hafızlık anlayışı ve uygulamalarında, Kur'an'ın akledilmesi, öğüt alınması çerçevesindeki tavsiyeleri üzerine yoğunlaşmıştır. Kur'an'ın zihin ve kalp birlikteliği ile hayata aktarılması önemsenmiş ve çabalar da bu yönde olmuştur.⁵³ Bu manada Kur'an hıfzının muhafaza kaygısından öte, hükümlerini öğrenme, öğretme ve hayata yansıtma kaygısı ön plandadır.⁵⁴ Nitekim Hz. Ömer'in Bakara suresini on iki senede öğrendikten sonra deve kurban etmesi bu bağlamda değerlendirilebilir.⁵⁵

Ancak günümüze geldiğimizde asrı-ı saadetteki hafızlık nitelik ve anlayışının farklılaştığını görmekteyiz. Bu farklılaşma, anlama ve uygulama noktalarından salt ezbere doğru kaydığı şeklinde ifade edilebilir.⁵⁶ Sahabe döneminde Kur'an hıfzı mana ve uygulama eksenli iken günümüzde daha çok hıfza odaklanıldığı belirtilebilir.

Hafızlık eğitiminde asıl sorunun ezberlemekten ziyade ezberi muhafaza sorunu bulunmaktadır.⁵⁷ Bu noktada Arapça dilinin öğrenilmesi ile anlama ve muhafaza sorunlarının çözülebileceği ifade edilir.⁵⁸ Böylece bilgi bakımından yeterli bir donanıma sahip olan hafızların toplumda verimlilik ve saygınlığa etki edeceği belirtilir.⁵⁹

2.2 BAŞLANGIÇTAN CUMHURİYET DÖNEMİNE HAFIZLIK EĞİTİMİ

Kur'an'ın nüzülü ile başlayan ve muhafazası için yapılan hafızlık eğitimi, en kadim din eğitimi faaliyetidir. Hafızlık, Kur'an'ı ezberde muhafaza ederek koruma altına almanın bir yolu olmakla birlikte, Kur'an-ı Kerim'e olan sevginin ve ona verilen değer bir göstergesidir.⁶⁰

Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 5/9 (01 Ocak 2018), 118-140.

⁵³ Mustafa Tunçer, "Nitelikli Hâfızlık Eğitiminde Ezberin Mana ile Bütünleştirilmesinin Önemi", *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 20/2 (30 Aralık 2020), 610-635.

⁵⁴ Cebeci, a.g.m., 11.

⁵⁵ Bahattin Dartma, "Günümüzdeki Hafızlık İle Asr-ı Saadetteki Hafızlığın Karşılaştırılması", *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 29 (2013), 179-192.

⁵⁶ Tunçer, a.g.m., 615-635.

⁵⁷ Hatice Şahin Aynur, "Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 11/2 (01 Nisan 2011), 199-220.

⁵⁸ Tunçer, a.g.m., 630.

⁵⁹ Aydın, a.g.e., 36.

⁶⁰ Aydın, "Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar", 19.

Kur'an-ı Kerim hıfzı genel olarak dönemin Arap toplumunun ümmîlik özelliğinden ve yazı malzemesinin kısıtlı olmasından kaynaklı zuhur etmiş bir gelenektir. Nitekim toplumda sözlü geleneğin yaygınlığı da hıfza öncelik verilmesine imkân sağlamıştır.⁶¹

Hafızlık geleneği, Kur'an'ın nazil olması ile başlamakta ve ilk halkasını Hz. Peygamber oluşturmaktadır. Asıl vazifesi Kur'an'ın tebliği ve hayata uygulanmasında örneklik olan Hz. Peygamberin hıfz süreci vehbî özelliği ile açıklanabilir.⁶² Zira nazil olunan ayetleri ezberlemesi için çaba sarfetmemesi şeklinde uyarılır.

Asr-ı saadet döneminde sahabe, yeni dini öğrenme ve Allah ile kurulan bağı kuvvetlendirme gayeleri ile nüzul olan ayetleri hıfz etmiştir.⁶³ Hz. Peygamber zamanında Mekke döneminde Daru'l Erkam'da başlayan eğitim faaliyeti farklı birçok sahabenin evinde yapılmıştır.⁶⁴ Hicret sonrasında Mekke döneminde ise mescidin bitişiğinde inşa edilen Suffe ile Kur'an öğretim süreci devam etmiştir. Suffe, vakitlerini ilim öğrenerek geçiren sahabenin etkisiyle zamanla eğitim kurumu hüviyetini kazanmıştır. Suffe'de yetişen sahabe Kur'an öğrenimi ve İslam'ın yayılmasında etkili olmuştur.⁶⁵

Kur'an öğretim ve hıfzı hicretten sonraki ilk dört asırda çoğunlukla cami merkezli devam etmiştir.⁶⁶ Ayrıca Medine şehrinde Mescidi Nebevi haricinde dokuz mescitte de Kur'an merkezli eğitimler yapılmıştır. Osmanlı döneminde bulunan sıbyan mekteplerinin benzeri niteliğinde küçük çocuklara eğitim verilen kütüphaneler bulunmaktadır. İlk olarak okuma yazma sonrasında ise temel dini bilgiler ile Kur'an eğitiminin verildiği mektepler Muaviye döneminde yaygın olarak bulunmaktadır.⁶⁷

İslam eğitim tarihi açısından Selçuklu dönemi büyük önem arz etmektedir. Zira bu dönemde devlet tarafından belli bir yapı ve işlerlik kazandırılan medreseler

⁶¹ İlhan Yıldız, "Hz. Peygamber'in Mekke Dönemi Yaygın Eğitim Çalışmaları -Din Eğitimi Açısından Bir Temellendirme Denemesi-", *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2/2 (01 Haziran 1998), 301-335.

⁶² Aynur, "Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı", 199-220.

⁶³ İsmail Cerrahoğlu, *Tefsir Usulü* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2018), 72.

⁶⁴ İbrahim Sarıçam, *Hz. Muhammed ve Evrensel Mesajı* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2007), 87.

⁶⁵ Mustafa Baktır, "Suffe", *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul, 2009), 469-470.

⁶⁶ Bozkurt, "Hâfız". 74-78.

⁶⁷ Bozkurt, "Dârülkurâ", *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 1993).

kurulmuştur.⁶⁸ Dönemin önemli vezirlerinden Nizamülmülk tarafından Bağdat, Nişabur'da sonraki dönemlere de örneklik teşkil edecek olan medreselerin temeli atılmıştır.⁶⁹

Selçuklularda kıraat ilim merkezleri için kullanılan “dâru’lhuffâz” ismi kısmen de olsa Osmanlılarda da sürdürülmüştür. Selçuklular Kur’an eğitime, özellikle hafızlık eğitime ihtimam göstermişler, büyük şehirlere hafızlar tayin edilerek düzenlenen dini merasimlerde ve önemli şahısların türbelerinde Kur’an okumaları için görevlendirilmiştir.⁷⁰

Hafızlık faaliyetleri daha sonraki dönemlerde cami ve daru’l kurrâlara ek olarak daru’l hadis, dâru’lhuffâz, ribat ve türbe dâru’lkurrâlarında devam etmiştir.⁷¹ Bazı kimseler türbelerinde Kur’an öğretimi ve okunması için vasiyette bulunur ve vakfiye düzenlerdi. Türbelerin mimarisi Kur’an eğitime uygun halde yapıldı. Dımaşk’ta Eyyubi hükümdarının türbesi bunlardandı. Osmanlı padişahlarından I. Abdülhamit ve III. Mustafa’nın kızı Şah Sultan’ın, türbelerinde Kur’an okunması için vasiyette bulundukları belirtilir.⁷²

Osmanlı dönemine gelindiğinde ise ilk medrese İznik’te kurulmuştur. Bu medresenin Osmanlı öncesinde Anadolu topraklarında kurulan medreselerin devamı niteliğinde olduğu ifade edilebilir.⁷³ Fatih döneminde Sahn-ı Seman, Kanunî döneminde ise Süleymaniye medreseleri ile medrese kurma faaliyeti sistemli hale getirilmiştir. Ayrıca Fatih döneminde “Dâru’t-ta’lîm” ismi ile ilkokul seviyesinde eğitim yapılan mektepler inşa edilmiştir.⁷⁴ Bu medreselerin öğretim programlarına bakıldığında başta Arapça, Hadis, Kelam ve Tefsir olmak üzere matematik ve fen bilimine de yer verilmiştir.

Osmanlı’da çocukların başlangıç eğitimleri mahalle ve sıbyan mekteplerinde verilirdi. Bu mekteplerde çocuklara temel düzeyde okuma yazma, Kur’an-Kerim ve dini

⁶⁸ Cemil Osmanoğlu, “Medreselerde Eğitim: Selçuklu Dönemi Medreseleri”, *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*, ed. Mustafa Köylü – Şakir Gözütok (İstanbul: Ensar Yayınları, 2017), 140.

⁶⁹ Mustafa Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2019), 141

⁷⁰ Kozakoğlu, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ve Kur’an Eğitime Katkısı*, 40

⁷¹ Bozkurt, “Hâfız”.

⁷² Bozkurt, “Dârülkurrâ”.

⁷³ Recai Doğan vd., *Din Eğitimi El Kitabı* (Ankara: Grafiker Yayınları, 2017), 29

⁷⁴ Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, 36.

eğitimler okutulmuştur. Eğer çocuk hafız olmak istiyorsa eğitim gördüğü hocası hafız ise onda eğitimine devam eder yoksa farklı bir hafız hoca arayışına girerdi.⁷⁵

Osmanlı hafızlık eğitiminde yüzüne okuma, tecvit ve hafızlık eğitimi verilen kurumlara dâru'lhuffâz denilirdi. Bu mekteplerde eğitimlerini tamamlayan öğrenciler, daha üst seviye eğitim için kıraat ilminin vecihlerinin öğretildiği dâru'lkurrâlara giderdi.⁷⁶ Böylece Osmanlı hafızlık ve kıraat eğitimlerinin kademelendirilerek yapıldığı ifade edilebilir.

Osmanlı dönemi ile kıraat ilmi gelişiminde büyük ivme kazanmıştır. Dönemin önde gelen kıraat alimi İmam Cezeri, Şam'dan getirilerek ilmin Osmanlı topraklarında yaygınlaşması sağlanmıştır. Evliya Çelebi'nin naklettiğine göre Amasya şehrinde dokuz dâru'lkurrâ bulunduğu ve yalnızca Sultan Beyazıt dâru'lkurrâsında 300'ü aşkın hafız bulunduğu ifade edilmektedir.⁷⁷

2.3 CUMHURİYET DÖNEMİNDEN GÜNÜMÜZE HAFIZLIK EĞİTİMİ

Cumhuriyetin ilanı ile pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişiklikler yapılmıştır. Bu alanda dönemin ilk yıllarında 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat kanunu çıkarılmıştır.⁷⁸ Kanun ile Maarif Vekaletine bağlanan eğitim kurumları tek bir çatı altına alınmış, sonrasında ise medreseler kapatılmıştır.⁷⁹ Yayınlanan kanunun 4. Maddesince imam ve hatip yetiştirmek amaçlı imam hatip mektepleri açılmıştır. Böylelikle İslam eğitim tarihinde önemli bir yeri olan ve temelini Nizamiye medreselerinden alan kadim medrese geleneği sona ermiştir.⁸⁰

Medreseler ile ihtisas merkezi düzeyinde eğitim verilen dâru'lkurrâlar da kapatılmak istenmiş, fakat DİB ilk başkanı Rıfat Börekçi'nin özel gayretleri neticesinde başkanlığa bağlı Kur'an Kursuna dönüşmesi ve günümüze kadar devam etmesi sağlanmıştır. Ancak belirtmek gerekir ki bu kurslarda hafız yetiştirmek değil, belirli dini bilgiler çerçevesinde din adamı yetiştirmek hedefleniyordu.⁸¹

⁷⁵ Cebeci - Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", 27-52.

⁷⁶ Cebeci, a.g.m., 12.

⁷⁷ Bozkurt, "Hâfız".

⁷⁸ Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Dem Yayınları, 2014), 44

⁷⁹ Ayhan, a.g.e., 51.

⁸⁰ Öcal, a.g.e., 89.

⁸¹ Cebeci, "Kur'an öğretim geleneği olarak hafızlık eğitimi".

Cumhuriyetin kuruluşunda laik devlet esasları ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda laik devletin özelliklerine göre dini anlayışın gölgesinde kalınmadan toplumun kültür, gelenek, beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamak manasında Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde Kur'an Kurslarına yer verilmiştir.⁸² Kur'an Kursları Cumhuriyet döneminde yeni bir perspektifle insanların ihtiyaçları gözetilerek oluşturulan resmi bir kurumdur.⁸³

1950'li yıllara kadar Türkiye'de yaşanan siyasi gelişmelerin etkisi ile genel anlamda din eğitimi ve din hizmetlerinde istikrarsız dönemler yaşanmıştır.⁸⁴ Dolayısıyla bu durum hafızlık eğitimine etki etmiştir. Bu dönemde resmi kurum bünyesinde verilen hafızlık eğitimi kurslarında sayılar azalmıştır. Hafızlık eğitimi kısıtlı imkanlar ve bireysel çabalarla devam edebilmiştir.⁸⁵

1931- 1949 yılları arasında okullarda din eğitim ve öğretimi yapılamamıştır. Dâru'l-Fünûn İlahiyat Fakültelerinin kapatılması ve din eğitimi alan bireylerin yetişmemesi büyük sıkıntılara sebep olmuştur. Halkın talep ve beklentileri dikkate alınarak ilahiyat fakültelerinin kurulmasına karar verilmiştir.⁸⁶ 1949'da Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin kurulması ve okullarda din eğitiminin okutulmaya başlaması gibi olumlu gelişmeler yaşanmıştır.⁸⁷

Çok partili hayata geçişle birlikte din eğitimi alanında yaşanan kurumsallaşma sürecinin etkisi ile Kur'an Kursu sayıları artmıştır. 1950-60 yılları arasında Kur'an Kursu sayısı 301 iken 1979 yıllarına doğru 1538 sayısına ulaşmıştır.⁸⁸ Kurslarda meydana gelen sayısal artış Kur'an Kursu eğitiminin yaygınlaştığına işaret etmektedir.

Ülkemizde 1997 yılında, 28 Şubat dönemi olarak adlandırılan dönemle birlikte 8 yıllık kesintisiz eğitime geçiş yapılmıştır. Milli Güvenlik Kurulu bildirisinde yer alan "Sadece sekiz yıllık eğitimi almış çocukların, ailelerinin isteğine bağlı olarak, devam edebileceği Kur'an Kurslarının denetimi Millî Eğitim Bakanlığı'na yapılmalıdır" ibaresi

⁸² Muhammed Şevki Aydın, *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu*, 46.

⁸³ Aydın, "Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar", 33.

⁸⁴ Salih Aybey, "Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Önemi, Problemleri ve Beklentiler-", *Ekev Akademi Dergisi* 24/82 (22 Haziran 2020), 383-412.

⁸⁵ Hatice Şahin Aynur, *Kur'an Hıfzı Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2015).

⁸⁶ Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 355.

⁸⁷ Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, 126.

⁸⁸ Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 467-477.

yaygın eğitimde, sonraki yıllarda yaşanacak sıkıntılara işaret etmektedir. Yürürlüğe konulan yasa ile imam hatip okullarının ortaokul kısmı kapanmıştır. Bu zamana kadar ilköğretimin ilk kademesinden mezun olan öğrenciler, 11-12 yaşlarında Kur'an Kursunda eğitime başlamakta idi. Ancak sekiz yıllık zorunlu eğitim kanunu ile çocuklar Kur'an Kursuna ancak 14-15 yaşlarına geldiklerinde gitmek durumunda kalmıştır. Bunun neticesinde kurslara ilgi azalarak öğrenci sayısında düşüşler yaşanmıştır.⁸⁹

2002 yılında meydana gelen siyasi değişim, Kur'an Kurslarında yeniden canlanmaya sebep olmuştur. Bu bağlamda DİB tarafından 2004 yılında din eğitim ve öğretimine nitelik kazandırmak maksadıyla eğitim programları yeniden düzenlenmiştir. Temel öğretim programı bu çerçevede hazırlanan programların ilkinin oluşturmaktadır. İlahiyat alanı başta olmak üzere eğitim ve din eğitimi bilimi uzmanlarından ve çağdaş gelişim programlarından faydalanılmıştır. İtikat, ibadet, siyer ve ahlak konularını içeren bu programın bilimsel yaklaşım kapsamında hazırlandığı ifade edilebilir.⁹⁰

2010 yılında alınan yeni bir karara göre de Kur'an Kursuna başlama yaşına getirilen sınırlama kaldırılmıştır. Yasal engelin kalkması ile eğitimin herhangi kademesinde bulunan öğrencilere kurslara kayıt yapabilme imkânı sunulmuştur.⁹¹ Böylelikle hafızlık eğitiminin tekrar işlevsel hale gelmesinde büyük bir adım atılmıştır. Öğrenciler, zorunlu eğitime devam ederken bir veyahut iki sene ara verme fırsatı ile hafızlık eğitimi alma imkânı elde etmiştir.

Kur'an'ın nüzulden itibaren hafızlık eğitime duyulan ilgi ve alaka günümüze kadar devam ederek gelmiştir. Bu süreçte birçok kurum ortaya çıkmış farklı isimlendirmeler çerçevesinde ele alınmış ve kurumsal hale gelmesi için katkılar sunulmuştur. Ülkemizde inişli çıkışlı bir seyir takip etmiş olsa da hafızlığa atfedilen değerin tezahürü ile bu eğitime nitelik kazandırma çabaları bulunmaktadır. Bu çabaları destekler mahiyette pek çok bilimsel çalışma ve kitaplar neşredilmesi buna ek olarak devam edegelen hafızlık geleneğinden farklı uygulamalar yapılmaktadır. Hafızlık eğitimi günümüzde kurumsallaşmış şekli ile DİB ve MEB tarafından resmi olarak yürütülmektedir.

⁸⁹ Vahapoğlu, *Türk Milli Eğitim Sistemindeki Değişikliklerin Hafızlık Eğitime Etkisi*, 20-21.

⁹⁰ Aydın, "Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar", 24.

⁹¹ Vahapoğlu, *Türk Milli Eğitim Sistemindeki Değişikliklerin Hafızlık Eğitime Etkisi*, 23.

2.4 İSLAM COĞRAFYASINDA UYGULANAN BELLİ BAŞLI HAFIZLIK EĞİTİM MODELLERİ

İslam ülkelerinde hafızlık eğitimi farklı şekillerde uygulanmaktadır. Bu uygulamalarda önemli etken dil olmakla birlikte toplumun hafızlıktan beklentisi de önem arz etmektedir. Müslüman ve Arap toplumlarında Mekke sureler belagati ile edebi şiir tarzında ezberlenirken Medeni sureler kıssaların önemli noktalarının aktarılmaya çalışılması şeklinde ezberlenmektedir. Müslüman ve Arap olmayan Malezya ve Endonezya gibi ülkelerde ise hafızlık Arapça eğitimi ile metni anlama odaklı yapılmaktadır.⁹²

2.4.1 Suudi Arabistan’da Hafızlık Eğitim Modeli

Suudi Arabistan’da hafızlık eğitimi, devlet tarafından resmi olarak belirli bir program ve sistem dahilinde yürütülmektedir. Ülkede hafızlık yapılan kurumlar, “Dâre’-l-hafizât” genel ismi çerçevesinde belirlenen şubeler halinde hizmete açılmaktadır. Bu kurslarda Kur’an-ı Kerim ve Kıraat dersleri verilmektedir. Tecvit ilmine ayrı bir önem verilmekte ve tecvitsiz hafızlık eğitimi uygulanmamaktadır. Gündüzlü ve yaş sınırlaması olmadan eğitim verilmektedir.⁹³

Hafızlığa öğrenci seçiminde herhangi bir kriter aranmamaktadır. Bu seçim daha çok öğreticileri kapsar. Hafız hocası olmak isteyenlerde liseyi bitirmiş olma ve en az 20 cüz ezberleme şartları aranır. Yapılan sınavlarda başarı gösteren adaylara hafızlık hocalığı eğitimi verilmektedir.⁹⁴

Arabistan’da hafızlık okulları birbirini tamamlayıcı üç aşamadan meydana gelir. Genel eğitimle birlikte kız ve erkek öğrencilere ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde eğitim verilmektedir. Ülkenin diğer okullarında uygulanan programlara ek olarak ilkökulda 6 yıl, ortaokul ve lise aşamalarında 3 yıl yoğunlaştırılmış Kur’an-ı Kerim dersleri ile hafızlık eğitimi verilmektedir.⁹⁵

⁹² Hatice Şahin Aynur, *İslami Kültür Tarihinde “Kur’an Hıfzı” Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011), 61.

⁹³ Aynur, *İslami Kültür Tarihinde “Kur’an Hıfzı” Geleneği*, 63.

⁹⁴ Aynur, *İslami Kültür Tarihinde “Kur’an Hıfzı” Geleneği*, 63.

⁹⁵ Yusuf Bahri Gündoğdu, “Suudi Arabistan’ın İHL’si: Hafızlık Okulları”, 117-128.

Okullu hafızlık modelinde öğrenciler, ilkokul kademesinin sonunda Kur'an-ı Kerim'in ikinci yarısını ortaokul kademesinde ise ilk yarısını ezberlemektedir. Devamında 3 yıllık lise kademesinde ise her sene 10 cüz tekrarı ile hıfzın pekiştirilmesi hedeflenir. Lise döneminde ağırlıklı kıraat ilmi başta olmak üzere İslami ilimler okutulur.⁹⁶

2.4.2 Mısır'da Hafızlık Eğitimi Modeli

Mısır'da hafızlık eğitimi resmi okulların yanında, sivil kuruluşlar vasıtasıyla da yapılmaktadır. Ülkede 1930'da çıkarılan yasanın uygulamaya konması ile ilköğretim ve lise kademelerinde tecvit dersi ve Kur'an hıfzına yer verilmeye başlanmıştır.⁹⁷

İlkokulda hıfza başlayan öğrenci ilk 6 cüzü cüz şeklinde sonraki kısımları ise sure olarak ezberler. Lise sonuna kadar hafızlığın bitmesi amaçlanır. Ezher'e bağlı kurumlarda üniversiteye devam eden öğrenci ilk cüzden başlayarak hıfzını tekrar eder.⁹⁸

Osmanlı döneminde hafız öğrencilerin ihtisas edinmeleri için kurulan dâru'l-kurrâların benzeri niteliğindeki "eş-Şubra" Mısır'daki önemli bir hafızlık eğitim kurumudur. Bu okula girişlerde hafız olma şartı aranmakta ve eğitim 8 sene sürmektedir. Yaş sınırı bulunmayan okulda 3 seviyeye göre eğitim verilmektedir.⁹⁹

2.4.3 Malezya'da Hafızlık Eğitim Modeli

Federal bir yapıya sahip olan ülke, bulunduğu bölge itibarıyla hafızlık eğitiminde otorite olarak tanınır. Ülkede hafızlık eğitimi farklı sistemlerle uygulanmaktadır.¹⁰⁰ Bir kısım okullarda akademik derslerle bir kısım okullarda ise yalnızca hafızlık eğitimi şeklinde eğitim verilmektedir.¹⁰¹

Ülkede iki hafızlık eğitim programı ön plana çıkmaktadır. "Foundation" dalında hıfza ayrılmış eğitim programında lise sonrası eğitime ara veren öğrenciler, bir buçuk yılda hafızlıklarını tamamlamaktadır. Programın süresi bir buçuk yılı kapsamakla birlikte öğrenciler İslami okullardan geldiğinden daha kısa sürede hafızlıklarını

⁹⁶ Gündoğdu, "Suudi Arabistan'ın İHL'si: Hafızlık Okulları", 117-128.

⁹⁷ Bozkurt, "Hâfiz".

⁹⁸ Aynur, *İslami Kültür Tarihinde "Kur'an Hıfzı" Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri*, 98.

⁹⁹ Aynur, *İslami Kültür Tarihinde "Kur'an Hıfzı" Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri*, 100-102.

¹⁰⁰ Aynur, *İslami Kültür Tarihinde "Kur'an Hıfzı" Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri*, 130.

¹⁰¹ Kozakoğlu, "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ve Kur'an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)", 54.

tamamlayabilmektedir. Bu okula kabul sınavları üç aşamadan oluşur. İlkinde öğrencilerin mülakat tekniği ile karakter yapıları ve özgeçmişlerine dair bilgiler edinilir. İkinci aşamada ise Arapça bilgileri ölçülür. Son aşamada ise ezber kabiliyetlerine bakılarak bir saatte bir sayfayı ezberleyen öğrenciler programa kabul edilir.

Ülkenin bir diğer hafızlık okulu ise Tahfiz Pahang Institute'dir. Bu okullarda hem hafızlık hem de akademik dersler aynı anda verilmektedir. Akademi alanında genele kıyasla başarı düzeyi yüksek olan okullardandır. Ortaokul ve lise düzeyinde eğitim verilen okulda öğrenciler, 13-17 yaş aralığındadır. Okulun müfredatına göre öğrenciler, beş yılda hafızlıklarını tamamlar. Her yıl sonunda uygulanan şefevi (dudak kontrolü) ve tahriri (yazım kontrolü) olarak sınavlardan geçen öğrencilere, başarılı olmaları halinde ezberledikleri Kur'an-ı Kerim miktarını gösteren bir sertifika verilir. Hafızlıklarını tamamlayan öğrenciler ise şahadah (sertifika) alırlar.¹⁰²

2.4.4 Endonezya'da Hafızlık Eğitim Modeli

Ülkede Kur'an tedrisatına küçük yaşlarda başlangıç yapılmaktadır. Bu tedrisatla, farz hükmünde olan tecvit kuralları haricindeki bilgiler verilir. Kalan kısımlar ise sonraki eğitim düzeylerinde tamamlanmaktadır.¹⁰³ Bu sayede ülkede Kur'an okumayı bilen sayısı yüksek olmakla birlikte hafızlığı bitiren ve birkaç cüz ezberleyen Müslüman sayısı yüksek orandadır.¹⁰⁴

Endonezya'da örgün ve yaygın eğitimle hafızlık eğitimi yapılabilmektedir. Erken yaşta Kur'an bilgisini geliştiren öğrenciler, hafızlığa başlayabilecek seviyeye gelmektedir. Hafızlık eğitimi, örgün eğitimle ilkokulda başlamakta ve yeteneği olan öğrenciler, bir yıllık hazırlık sonrasında hafızlığa başlamaktadır. İlkokulun birinci senesinde dört cüz, sonraki yıllarında ise altı cüz ezberleme yöntemi ile hafızlık yapılmaktadır. İlkokulun sonuna kadar hafızlığın bitmesi hedeflenir ancak öğrenciler bireysel hızlarına göre ilerleyerek ortaokul ve lise kademelerinde de eğitimlerini sürdürebilmektedir. Ortaokul kademesinde altı senelik eğitim boyunca öğrencilerin üçer

¹⁰² Aynur, *İslami Kültür Tarihinde "Kur'an Hıfzı" Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri*, 130-131.

¹⁰³ Aynur, *Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı*, 210.

¹⁰⁴ Kuloğlu, *"Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi"*, 10.

cüz ezberleyebileceği sistem takip edilmektedir. Yükseköğretim kademesinde ise hafızlık yaptıran üniversiteler tercih edilebilmekte ve lisansüstü eğitim ile devam edebilme imkânı sunulmaktadır.¹⁰⁵

Ülkede hafızlık eğitimi için sosyal hayat veya eğitimden kopmak gibi kaygılar söz konusu değildir. Ancak eğitimin uzun bir zaman dilimine yayılması hıfzın tekrarına engel olmakta ve unutma tehlikesine sebep oluşturabilmektedir.¹⁰⁶

2.5 TÜRKİYE’DE HAFIZLIK EĞİTİMİ

Türkiye’de Tevhid-i Tedrisat Kanunu ilan edilme sürecine kadar medrese ve sıbyan mektepleri bir dönem Evkaf bir dönem ise Meşihat’a bağlı olarak hizmet vermiştir.¹⁰⁷ Kanun gereği medreseler ile Dâru’lhuffazlar da kapatılmış ve Şer’iyye Evkaf kaldırılarak yerine Diyanet İşleri Başkanlığı kurulmuştur.¹⁰⁸ 633 sayılı kanun ile Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuş ve “Kur’an-ı Kerim okumak, anlamını öğrenmek, hafızlık yapmak, din eğitimi almak isteyenler için kurslar düzenlemek ve Kur’an Kursları açmak” şeklinde görevleri belirtilmiştir.

Hafızlık eğitimi, günümüzde yaygın din eğitimi kapsamında Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde sürdürülmektedir. Genel amaçlarından biri Kur’an öğretimi yaptırmak olan Kur’an Kurslarında yatılı ve gündüzlü olarak hafızlık eğitimi yapılmaktadır.

Uzun ve kadim bir geleneğe sahip olmasına rağmen, hafızlık eğitimi bilimsel temelden yoksun bir yapı ile devam edegelmiştir. 2010 yılında ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak hafızlık eğitim programı hazırlanmıştır.¹⁰⁹ DİB, hafızlık eğitiminin sahip olduğu geleneksel tecrübeyi de koruyarak günümüz ihtiyaçlarını da karşılayacak bir program geliştirmiştir. Bu program ile hafızlık sürecini standart hale getirmek, zamanı etkili kullanma ve çağdaş öğrenme tekniklerinden de yararlanarak eğitime katkı sunmak amaçlanmıştır. 2010 yılında hazırlanan hafızlık eğitimi hazırlık, ezberleme ve pekiştirme

¹⁰⁵ Aynur, *İslami Kültür Tarihinde “Kur’an Hıfzı” Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri*, 114-126.

¹⁰⁶ Aynur, “Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı”, 214.

¹⁰⁷ Kuloğlu, “Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi”, 17.

¹⁰⁸ Kuloğlu, “Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi”, 17.

¹⁰⁹ Şengül, “Kur’an Kursu-Okul İş Birliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programına İlişkin Öğretici Görüşleri”, 23.

halinde üç aşamada programlanmıştır. Böylece köklü bir geleneği olan hafızlık eğitiminin güncel ihtiyaçlar çerçevesinde sistemleştirilmesi hedeflenmiştir.

2015 tarihine gelindiğinde ise 2010 yılındaki süreç gözden geçirilerek Hafızlık Eğitimi Destekleme Programına (HEDP) ihtiyaç duyulmuştur. HEDP ile öğrencilerin süreci kontrollü ve sistematik yürütebilmesini kolaylaştırmak için öğretici rehberliğinde ezberlerini yapmaları amaçlanmıştır.

Program son olarak yapısal dönüşüm ihtiyaçları gözetilerek sahadan alınan dönütlerle 2021 yılında tekrar güncellenmiştir. Toplumun değişen eğitim ihtiyaçları, toplumsal beklentilere cevap verebilmek için esnek ve ölçülebilir bir program hazırlamak hedeflenmiştir. Bu noktada programın örgün eğitimle bütünleşik bir yapı oluşturması için bireysel farklılıkları gözetken, öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sunan derslerin programda yer almasına özen gösterilmiştir.

Ayrıca program hazırlık ve ezberleme şeklinde ikiye ayrılarak toplamda dokuz dönemden meydana gelmektedir. Programda kredi sistemine yer verilmesi ile öğrencilerin ilerlemelerini sayısal verilerle takip kolaylığı, bireysel hıza göre sürece devam edebilme ve sürece esneklik kazandırılması sağlanmıştır.

Programın ilk üç dönemi hazırlık, sonraki altı dönemi ise ezber aşamasına ayrılmıştır. Kur'an-ı Kerim, Dini Bilgiler, Sosyal Etkinlik ve Rehberlik alanlarına ait dersler her iki aşamada da yer bulmaktadır. Hafızlık eğitimi için 24 aylık bir süre verilmekle birlikte bu süre öğrenciye göre değişebilmektedir.¹¹⁰

2022 tarihinde¹¹¹ ise yine bir HEDP programı hazırlandığı görülmektedir. Bu programa göre öğrencilerin zamanı daha verimli kullanması önemsenmiştir. Bu bağlamda hafızlık eğitimlerini verimli bir şekilde devam ettirmeleri ve belirlenen sürede kalıcı olarak tamamlamaları için mütalaa saatlerinin birebir rehber öğretici ile yapılması sağlanmıştır. Oysa 2015 yılında uygulanan programda bireysel destek sistematik olmadan öğretici inisiyatifinde yürütülmüştür. Buna karşılık, 2021 yılındaki programda ise ezberlerin hazırlanma sürecinde öğretici rehberliği zorunlu hale getirilmiştir. Bu bakımdan, rehberlik süreci ezber takibi ve kontrolü ile sınırlı kalmamış, öğrencilerin zaman yönetimi, motivasyon, öğrenme takibi gibi çok yönlü bir yapıya dönüştürülmüştür.

¹¹⁰ Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), “Hafızlık Programı” (Erişim 21 Mayıs 2025).

¹¹¹ MEB, “Hafızlık Programı”.

Eğitim süreci boyunca öğrencilerin takip ve değerlendirmeleri Hafızlık Takip Komisyonunca yapılmaktadır. Ayrıca öğretmenler, Hafızlık Eğitimi Takip Sistemi'ne (HTS) her öğrenci için düzenli veri girişleri yapması ile sürecin daha sağlıklı izlenmesi sağlanmıştır. Hıfzını tamamlayan öğrenciler, takip komisyonunca değerlendirme sonrasında sınav komisyonlarının yaptığı sınava girebilmektedir. Sınavda başarı sağlayan öğrenciler, hafızlık belgesi almaya hak kazanmaktadır.

2.5.1 Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi

Ülkemizde Kur'an öğretimi ve hafızlık eğitimi önündeki kısıtlamaları kaldıran kanunları ile yeni uygulamalar hayata geçirilmiştir. DİB ve MEB'in kurumlar arası iş birliği çerçevesinde imzaladığı protokol ile “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” isimli uygulama hayata geçirilmiştir.¹¹² MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DÖGM) tarafından 2012 yılında yürürlüğe girmiş olan kesintili eğitim kapsamındaki Kur'an-ı Kerim ders programının öğrenme alanında “Kur'an-ı okuma ve ezberleme” şeklinde belirlenmesi ile başlatılan bir projedir. Ülkemizde 2014 yılına kadar hafızlık eğitimi, örgün eğitime bağlı olmadan yapılmaktaydı. Bu proje, yaygın eğitimi tamamlayıcı bir model olarak sunulmuş ve hafızlık eğitimine farklı bir boyut kazandırmıştır.

Söz konusu proje, yaygın din eğitimi kurumu olan Kur'an Kursları ve örgün eğitim kurumu olan okulların bir araya gelerek geliştirildiği bir programdır. Bu durum gerektiğinde kurumlar arası iş birliği ve yardımlaşma ile eğitime nitelik kazandırılması gerekliliğini göstermektedir.¹¹³

Uygulamaya konulan hafızlık projesinin genel amaçları, İmam-Hatip ortaokullarında eğitim gören öğrencilerin akranları ile örgün eğitim ortamından kopmadan hafızlık yapabilmelerini sağlamaktır. Proje ile bir yandan öğrencilerin hafızlık eğitimini sistemli, etkin ve verimli olarak almaları diğer yandan akademik, sosyal ve ahlaki bakımdan da gelişimlerini bütüncül bir şekilde sağlamak hedeflenir. Bununla birlikte öğrencilerin akademik kayıp yaşamadan bir üst öğrenime etkin bir şekilde hazırlanması esas alınmıştır.¹¹⁴

¹¹² Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), “Uygulama Usul ve Esaslar – Hafız Yetiştiren İHO ve Hafızlık Pekiştiren AİHL” (Erişim 21 Mayıs 2025).

¹¹³ Aydın, “Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar”, 30.

¹¹⁴ Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), “Kur'an Kursu-Okul İş Birliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı/Projesi Uygulama Usul ve Esasları” (Erişim 22 Mayıs 2025), 12-15.

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan uygulama esaslarına göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi altı aşamadan oluşmaktadır.

1. Öğrenci Seçimi: Hafızlık eğitimi kapsamında eğitim almak isteyen ilkokulu bitiren öğrenciler için Nisan, Mayıs ve haziran aylarında sınav ile öğrenci seçimi yapılır. Sınavda başarı sağlayan öğrenciler, yazın yapılan ön hazırlık eğitimine alınır.

2. Yaz Eğitimi ile Ön Hazırlık: Sınavla seçilen hafız adayı öğrencilere, 4.sınıfın bitiminde en az 6 haftalık programlanan yoğunlaştırılmış Kur'an-ı Kerim eğitimi verilir. Bu dönemde verilen eğitime “Hafızlık Ön Hazırlık Dönemi” ismi verilir. Bu programla öğrencilere harf talimi, tecvit, tashih-i huruf, Kur'an-ı yüzünden hatasız ve seri okuyuş eğitimleri verilir. Aynı zamanda öğrenciler, sosyal, kültürel etkinliklerle de desteklenir.

3. Hafızlığa Hazırlık: Hafızlık takip komisyonları tarafından yaz eğitim sonunda hafızlık eğitimine devam edebilecek öğrenciler tespit edilir. Mülakatı başarı ile geçen öğrenciler, proje imam hatip okullarına kaydı yapılır.

Hafızlık eğitiminde yazın verilen ön hazırlık ve hazırlık aşamaları toplamda 7 ay sürmektedir. Bu süre zarfında öğrencilere Kur'an-ı usulüne göre kurallara riayet ederek “hadr”¹¹⁵ okuyuş üslubu kazandırılır. Ayrıca öğrencinin ezber kabiliyetinin oluşmasına ve belli bir yetkinlik kazanmasına imkân sağlaması için kısa sürelerden başlamak üzere ezber yaptırılır. Bu aşama için ayrılan süre ocak ayında sona erer ve öğrencilerin bu ay içerisinde hafızlık eğitimlerine başlamaları gerekir.

4. Hafızlığa Başlama: 5.sınıfın ilk yarı yılı “hafızlığa hazırlık” ikinci yarı yılı ise “hafızlık” aşamalarına ayrılmıştır. Öğrenciler, en geç ocak ayı itibari ile hafızlığa başlamaktadır. Öğrencinin aynı eğitim dönemi içerisinde 30’lu sisteme göre her cüzün sonundan en az 3-4 sayfa ezberlemesi hedeflenir.

5. Hafızlık: Projenin ilgili yönetmeliğine göre hafızlık öğrencileri bu aşamada 6.sınıftaki eğitimlerine ara vererek hafızlık eğitimlerine devam ederler. Bu aşamada öğrencilerin hafızlık eğitimlerini tamamlamaları öngörülmektedir. Öğreticiler tarafından öğrencilerin günlük ezber durumları Kalite Takip Sistemi’ne girilir. Din Öğretimi bu verileri takip ederek öğrencilerin hafızlık durumları hakkında bilgi edinmektedir.

¹¹⁵ Kur'an-ı Kerim’in tecvit kurallarına göre üç okuyuş usulünden en hızlı olanıdır.

6. Hafızlık Pekiştirme: Bir önceki dönemde akademik derslere ara vererek hafızlık eğitimine devam eden öğrencilerin, eğitimlerinin tamamlanarak 7.sınıfta hafızlık sınavına girebilecek donanımda olmaları önerilmektedir.

Ülkemizde Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi iki farklı şekilde yürütülmektedir. Bunların ilki hafızlık proje okullarıdır. Yönetmeliğe göre belirli kriterlerle açılan okulların müdür ve öğretmenleri bakanlık tarafından atanmaktadır.

Proje okullarının halkın yoğun talebini karşılamakta yetersiz kalması ile DÖGM tarafından belirlenen usul ve esaslar ile hafızlık çalışması yapmak isteyen okullara kolaylık sağlanmıştır.

“Hafızlık Çalışması/Programı” uygulamak isteyen okullar Müftülüklerle iş birliği yapar ve DÖGM ile kurdukları irtibatla başvuru yapılıır. Değerlendirmelerde usul ve esasların büyük çoğunluğunu uygulayan okullar A grubu, daha azını uygulayan okullar B ve değerlendirme sürecine yeni giren okullar C grubu okulları şeklinde sınıflandırılmaktadır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3.1 BULGULAR

Tezin bu kısmında araştırmaya katılım sağlayan örneklem grubuna ait demografik özelliklere, araştırmamızda kullanılan ölçek ile ulaşılan bulguların analizlerine yer verilmiştir.

3.1.1 Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

Bu kısımda araştırmaya katılım sağlayan örneklem grubunun demografik bilgilerine yer verilmektedir. Ölçekte geçen kapalı uçlu sorulara katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda cinsiyet ve öğrenim görülen sınıfı belirlemek için frekans analizleri yapılmıştır. Ulaşılan sonuçların dağılımları istatistiksel tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri cevapların betimsel istatistiksel sonuçları ile aritmetik ortalamalarına da yer verilmiştir. Bu bağlamda bölüm içerisinde cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf, hafızlığa başlamada kişisel, aile, okul ve çevresel faktörlerin sağladığı motivasyon, hafızlığı devam ettirmede hafızlık hocasının ve ailenin sağladığı motivasyon ve kişisel motivasyonla eğitimi devam ettirme dağılımı yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, literatür çerçevesinde yorumlanmaya çalışılmıştır. Tablo 3.1’de katılımcıların demografik dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	52	48,6
	Erkek	55	51,4
Sınıf	5. Sınıf	45	42,1
	6. Sınıf	33	30,8
	7. Sınıf	29	27,1
Toplam		107	100

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmamıza katılım sağlayan kız ve erkek öğrenci oranlarının birbirine oldukça yakın olduğunu görülmektedir. Araştırmaya katılan %48,6’sı kız öğrencilerden, %51,4’ü ise erkek öğrencilerden oluşturmaktadır. Katılımcıların büyük oranı %42,1 ile 5.sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir. Bu grubu sırasıyla %30,8 (6.sınıf) ve %27,1 (7.sınıf) öğrencileri takip etmektedir.

Alan yazına bakıldığında öğrencilerin hafızlığa başlama yaş aralığına yönelik tartışmalar dikkat çekmektedir. Geçmiş dönemlerde yapılan hafızlık eğitim çalışmalarında hangi yaş aralığının eğitim için uygun olduğu yönünde farklı değerlendirmeler mevcuttur. Çaylı'nın¹¹⁶ çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğu 13-15 yaş uygun görürken, Vahapoğlu'nun¹¹⁷ çalışmasında 10-13 yaş grubunun büyük yaş grubuna oranla ezber kapasitesi açısından daha avantajlı olduğu belirtilmiştir. Bu fikirlerle doğru orantılı olarak 7-15 yaş aralığının en uygun dönem olduğu görüşleri de literatürde yer edinmiştir.¹¹⁸ Hafızlık projesi sonrası çalışmalarda ise yaş aralığının ortaokul döneminin avantajlı olduğu görüşleri ön plana çıkmaktadır.¹¹⁹ Bu bağlamda hafızlık projesi ile hafızlığa başlangıç yaşının literatürde farklı görüşler olmakla birlikte önerilen yaş aralığına denk geldiği görülmektedir.

Diğer bir dikkat çeken unsur ise tabloda da görüldüğü gibi üst sınıf düzeylerine geçildikçe öğrenci sayılarında bir düşüş yaşanmaktadır. Bu durum öğrencilerin süreci devam ettirme noktasında motivasyonel durum ile doğrudan ilişkili olabileceğine işaret etmektedir.

3.1.2 Katılımcıların Hafızlığa Başlama Motivasyonu ile İlgili Bulgular

Hafızlığa başlama aşamasında, öğrencilerin yaz döneminde aldıkları ön hazırlık ve hazırlık eğitimleri sonrasında hafızlığa başlangıç dönemlerini kapsar. Hafız adayı, başlama aşamasında okuyuş usulleri ve tecvit bilgilerini uygulamalı olarak gerçekleştirir. Bu noktada Kur'an okuyuşu teori ve pratik birlikteliğine önem verilir. Bunlara ek olarak

¹¹⁶ Çaylı, *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri*, 51.

¹¹⁷ Vahapoğlu, *Türk Milli Eğitim Sistemindeki Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkisi*, 149.

¹¹⁸ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 104; Akdemir*, "Kur'an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık", *Usul İslam Araştırmaları* 13/13 (01 Haziran 2010), 21-40.

¹¹⁹ Kozakoğlu, "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Ve Kur'an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)", 94.; Elif, "İdareci, Öğretici Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi", 48; Adem Güneş, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Bir Durum Analizi-* (İstanbul: Dem Yayınları), 84; Yetimova, "Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma", 68-73; 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)*, 61.

adayın zihni, bedeni ve manevi olarak hafızlık eğitiminin sorumluluk ve yükümlülüğünü taşıyabilecek seviyeye gelmesi amaçlanır.¹²⁰

Bu amaçlara ulaşılması için Kur'an-ı Kerim eğitiminde sema, arz, telakki ve müşafehe yöntemlerinden istifade edildiği görülür. Bu yöntemlerde ilk olarak kulak ve sonrasında dil yetisini kazandırmak hedeflenir. Bunun sonucunda öğrencilerin doğru ve düzgün okuyabilmesi için, doğru okuyuşları kulak dolgunluğu edinmesi önem arz eden bir husustur.¹²¹

Hafızlığa başlama kararlarına etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin başında motivasyon, önemli bir unsurdur. Çünkü motivasyon, öğrencilerin sürece olan bağlılıklarını doğrudan etkileyerek şekillendiren bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında öğrencilerin hafızlığa başlama motivasyonlarını belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir.

Katılımcıların hafızlığa başlama noktasındaki motivasyonları 5 genel boyut üzerinden incelenmiştir. Bu boyutlar sonrasında alt boyutlar ile literatürde yer alan çalışmalarla karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Tablo 3.2'da katılımcıların hafızlığa başlama motivasyonlarının aritmetik ortalama sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3.2: Katılımcıların Hafızlığa Başlama Motivasyonları

Ölçek/Boyut/İfade	Ortalama (5 Üzerinden)
Hafızlığa Başlama Motivasyonu	3,26
Hafızlığa Başlamak İçin Kişisel Motivasyon	3,44
Hafızlığa Başlamak İçin Ailenin Sağladığı Motivasyon	3,22
Hafızlığa Başlamak İçin Okulun Sağladığı Motivasyon	2,65
Hafızlığa Başlamak İçin Diğer Çevre Faktörleri Tarafından Sağlanan Motivasyon	2,57
Hafızlığa Başlamak İçin Dini Motivasyon	4,35

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin hafızlığa başlama motivasyonlarının ise orta düzeyde (3,26) olduğu tespit edilmiştir. Hafızlığa başlama motivasyonları içerisinde en yüksek ortalamaya sahip boyut dini motivasyon boyutu olurken (4,35), en düşük ortalamaya sahip boyut ise diğer çevre faktörleri tarafından sağlanan motivasyon (2,57) boyutudur. Bu bulgulara göre hafızlığa başlamak için dini motivasyonun etkisi çok yüksek (4,35), kişisel motivasyonun etkisi yüksek (3,44), ailenin

¹²⁰ Aynur, “Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi”, *Hafızlık Eğitiminde Ezber Yapma ve Ezberi Koruma*, 91.

¹²¹ Aynur, “Çeşitli Yönleriyle Hafızlık”, 92.

(3,22), okulun (2,65) ve diğer çevresel faktörlerin sağladığı motivasyon (2,57) ise orta düzeydedir.

3.1.2.1 Hafızlığa Başlamada Dini Motivasyon Dağılımı

Hafızlığa başlamada adayın dini motivasyon faktörleri ile olan etkileşimine dair dağılıma Tablo 3.3'de yer verilmiştir.

Tablo 3.3: Hafızlığa Başlamada Dini Motivasyon Dağılımı

Hafızlığa Başlamak İçin Dini Motivasyon	4,35
Hafızlığa bir Müslüman olarak Allah'ın rızasını kazanmak için başladım.	4,53
Hafızlığa bir Müslüman olarak hadislerde geçen müjdelere ulaşmak için başladım.	4,28
Hafızlığa daha iyi bir Müslüman olmak için başladım.	4,46
Hafızlığa ahirette aileme ve bana taç takılması için başladım.	4,26
Hafızlığa Kur'an ayetlerini ezberlemenin insana verdiği huzuru tatmak için başladım.	4,22

Hafızlığa başlama motivasyonu genel boyutları arasından en yüksek ortalamaya (4,35) dini motivasyon boyutu sahiptir. Dini motivasyon alt boyutunda ise “Allah rızasını kazanmak” ifadesi en güçlü motivasyon kaynağını oluşturmaktadır. Ulaşılan bulgu katılımcıların hafızlık kararında dini sorumluluk ve ibadet bilinci ile yöneldiklerine işaret etmektedir. Bu veriyi sırasıyla “daha iyi bir Müslüman olmak”, “hadislerde geçen müjdelere ulaşmak”, “ahirette aileme ve bana taç takılması”, “hafızlığa Kur'an ayetlerini ezberlemenin insana verdiği huzuru tatmak” ifadeleri takip etmiştir. Elde edilen veriler, katılımcıların hafızlığı ahiret ve manevi huzur için önemli bir basamak olarak gördüğünü göstermektedir. Ayrıca bu başlıkta yer alan ifadelerin (4,20) ortalamanın üzerinde olması, katılımcıların etkili bir dini motivasyona sahip olduğuna işaret etmektedir.

Katılımcıların alt boyutla ilgili en yüksek ortalamaya sahip olan ifade “Hafızlığa bir Müslüman olarak Allah'ın rızasını kazanmak için başladım” olmuştur. Bu bulgu, hafızlık eğitiminin öğrenciler nezdinde ibadet olarak görüldüğünü göstermektedir. Allah ile bağ kurma, O'nun rızasına erişmede hafızlık en güçlü etken olmuştur. Bu veri, Algur'un¹²² çalışmasında yer alan benzer nitelikte bulgu ile örtüşmektedir. Katılımcıların çoğunluğu hafızlığa Allah rızasını kazanmak amacıyla başladıklarını ifade etmektedirler. Mete'nin¹²³ çalışmasında da öğrencilerin büyük çoğunluğu hafızlığı Allah'ın rızasına

¹²² Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 164.

¹²³ Mete, *Hafızlık Eğitimi Süreçlerinin Karşılaştırılması (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)*, 36.

ulaşmak için yaptığını belirtmiştir. Aynı şekilde Arslantaş¹²⁴, Yusufoglu'nun¹²⁵, Güneş'in¹²⁶ bulguları da çalışmamızda ulaştığımız verileri destekler niteliktedir. Bu bağlamda literatürde yer alan verileri desteklemekte ve hafızlığa başlamada dini motivasyon kaynağının eğitimin temel faktörlerinden olduğunu göstermektedir.

“Hafızlığa daha iyi bir Müslüman olmak için başladım” ifadesi (4,46) ortalaması ile yüksek bir değere sahiptir. Bu sonuç, öğrencilerin hafızlığı kişisel bir başarı veya ünvan odaklı yönelmediğini aynı zamanda hafızlık ile dini ve ahlaki gelişimi hedeflediklerini gösterir. Katılımcılar, hafız olmanın kendilerini ibadetleri daha güzel yerine getirme, kötü ahlaki durumlardan uzaklaşma ve bunun neticesinde yaşantılarının dini açıdan güçlenebileceğini belirtmişlerdir. Bu durum Cingöz'ün¹²⁷ çalışmasında velilerin “ibadetlere hassasiyetin artması, kız öğrencilerin örtünme konusunda duyarlı ve şuurlu olması” verilerini desteklemektedir. Aybey¹²⁸ tarafından yapılan çalışmada da hafızlığın ahlaki gelişime katkısı değerlendirilmiştir. Yine Gün, Özdemir ve Apaydın'ın¹²⁹ çalışmalarında da hafızlık eğitimi alan öğrencilerin %73,5'inde ahlaki tutum ve davranışlarına etkisi olduğu belirtilmiştir.

Katılımcılar, “Hafızlığa bir Müslüman olarak hadislerde geçen müjdelere ulaşmak için başladım.” ifadesine de yüksek oranda görüş belirtmiştir. Bu veri öğrencilerin sünnet şuru ve bilinci ile hafızlığa yöneldiklerini ve dini kaynaklarda hafızlara yönelik geçen övgülerin motivasyon kaynağı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin, motivasyonu soyut inanç düzeyinde kalmamakta ve dini kaynaklarla desteklendiğine işaret etmektedir.

“Hafızlığa ahirette aileme ve bana taç takılması için başladım” ifadesine de katılımcılardan dikkate değer bir ortalama (4,26) almıştır. Bu bulgu, öğrencilerin hafızlığı hem bireysel hem de ailelerini de kapsayan sorumluluk duygusu ile yöneldiklerine işaret etmektedir. Katılımcılar, hafız olmakla yalnızca kendilerine değil ailelerinde de gurur ve

¹²⁴ Arslantaş, “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları” (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği), 40.

¹²⁵ Yusufoglu, Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi”, 72.

¹²⁶ Güneş, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Bir Durum Analizi-*, 116.

¹²⁷ Cingöz, “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi”, 69.

¹²⁸ Aybey, “Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe”, 392.

¹²⁹ Aysegül Gün vd., “Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/34 (30 Aralık 2018), 211-240.

uhrevi kazanç sağlamasını düşünmektedirler. Bu durum İslami kültürde yer alan “hafız ebeveynine cennette taç takılması”¹³⁰ rivayeti ile ilişkilidir. Karagöz’ün¹³¹ çalışmasında bu verimizi destekleyen bulguya ulaşılmıştır.

“Hafızlığa Kur’an ayetlerini ezberlemenin insana verdiği huzuru tatmak için başladım” ifadesi ise dini motivasyon boyutunda en düşük oranda katılım sağlanan ifadelerdendir. Bu ifade öğrencilerin dini motivasyon alt boyutunda hafızlığa yönelimlerini psikolojik ve duygusal unsurların da etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, Kur’an ile meşguliyetin kendilerine huzur verdiğini ve rahatlatıldığını belirtmektedir. Dini alt boyutların diğer ifadelerinde katılımcılar için dini kaynak, sorumluluk duygusu ve dini gelişim gibi etkenler devrede iken bu alt boyutta duygusal doyum ve içsel tatmin yönleri dikkat çekmektedir. Hafızlık eğitimi alan bireylere yönelik yapılan çalışmalarda da öğrencilerin manevi motivasyon ve ilahi sığınma düşünceleri ile hafızlığa yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır.¹³² Algur’un¹³³ çalışmasında katılımcıların birkaçı da hafızlık eğitimini insanı rahatlatan, huzur veren bir süreç olarak tanımlamıştır. Küçük¹³⁴ tarafından psikoloji alanında yapılan çalışmanın bulgularına göre öğrenciler, hafızlığın kendileri için bir lütuf olduğunu bu sayede ilahi korunma ve yardım dileme, zorlu zamanlarında sığınarak huzur bulma ve manevi kazanç elde ettiklerini ifade etmektedirler. Hafız adayları Kur’an ile meşguliyetlerinden dolayı yaratıcıya daha yakın hissettiklerini belirtmişlerdir.

Hafızlığa başlama motivasyonu teması altında incelediğimiz boyutlar kişisel motivasyon, ailenin sağladığı motivasyon, okulun sağladığı motivasyon, diğer çevresel motivasyon faktörleri ve dini motivasyon kaynaklarıdır. Katılımcılardan elde edilen verilere göre bu beş boyut içerisinde dini motivasyonun en güçlü etken olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmamıza dahil olan katılımcılar, Allah’ın rızasını kazanma ve manevi huzur sağlama amaçları ile hafızlığa yönelmektedir. Bu süreçte aile faktörü önemli bir destek unsuru olmakta ve özellikle karar sürecinde çocuğun görüşünün önemsenmesi

¹³⁰ Nureddin el-Heysemî, *Mecmeu’z-Zevâid ve menbeu’l-fevâid* (Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1412/1992), 7/166

¹³¹ Karagöz, “Hafızlık Deneyiminin Psikolojik Yaklaşımla İncelenmesi”, 42.

¹³² Suat Cebeci – Bilal Ünsal, “Hafızlık Eğitimi ve Sorunları”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 4 (2006); Ahmet Fatih Çaylı, *Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)* (Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005),

¹³³ Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 169.

¹³⁴ Küçük, “Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Dini Motivasyonlarının İncelenmesi”, 103-104.

olumlu bir etki yaratmaktadır. Okul faktörü bu kararda sınırlı olmakta ve tanıtım faaliyetlerinin kısmen etkisi görülmektedir. Diğer taraftan okul bağlamında ilkökul öğretmeninin bireysel yönlendirmesinin etkisi daha zayıftır.

Katılımcılar, hafızlık bilgi edinme yollarında çevresel faktörlerden ziyade aile büyüklerinden bilgi edinmeyi tercih etmektedir. Bu noktada sosyal medya ve arkadaş yönlendirmesinin zayıf kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Kısaca elde edilen verilere göre hafızlığa başlamada dini motivasyon en önemli unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Aile ise bu süreçte önemli bir destekleyici iken okul ve diğer çevresel faktörler ise arka planda kalmaktadır.

3.1.2.2 Hafızlığa Başlamada Kişisel Motivasyona Göre Dağılım

Hafızlığa başlamada bireyin kendisine sağladığı kişisel motivasyona göre dağılım analizi Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4: Hafızlığa Başlamada Kişisel Motivasyon Dağılımı

Ölçek/Boyut/İfade	Ortalama (5 Üzerinden)
Hafızlığa Başlamak İçin Kişisel Motivasyon	3,44
Hafızlık eğitimine hedeflediğim mesleğe katkısı olur düşüncesi ile başladım.	3,40
Anne ve babamın isteği olmasa da hafızlık eğitimine başladım.	3,49
Hafızlık eğitimine kendi isteğim ile başladım.	3,23
Hafız olmakla kendi isteğimi gerçekleştirmiş olacağım.	3,63

Tablo 3.4 incelendiğinde öğrencilerin hafızlığa başlamada kişisel motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (3,47)

Bu noktada özellikle “Hafız olmakla kendi isteğimi gerçekleştirmiş olacağım” ifadesinin yüksek ortalamaya sahip olması, (3,63) öğrencilerin hafızlık eğitimini kendileri için bir ideale veya hedefe dönüştürdükleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin eğitimlerini içsel motivasyonla etkileşime geçirdiklerini ortaya koymaktadır. Benzer sonuçlara Tuncel¹³⁵, Arslantaş¹³⁶, Yetimova¹³⁷ ve Yusufoglu’nun¹³⁸ çalışmalarında da ulaşılmıştır. Bu bulgu, güncel bir çalışma olması bakımından Yağcı’nın¹³⁹ ulaştığı sonuçla örtüşmektedir. Ona göre kendi isteği ile hafızlığı tercih eden öğrencilerin yüksek tutum düzeyine sahip oldukları ve sürece daha güçlü katılım sağladıkları ifade edilmiştir.

¹³⁵ Tuncel, “Örgün Eğitim Eşliğinde Hafızlık Deneyimi”

¹³⁶ Arslantaş, *İmam Hatip Ortaokullarında Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları*, 36.

¹³⁷ Yetimova, *Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar*, 83.

¹³⁸ Yusufoglu, *İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin Uygulanması*, 71.

¹³⁹ Yağcı, *Kur’an Kursu Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları*, 105

Literatürde kendi isteği ile hafızlığa başlama motivasyonları farklı açılardan da irdelenmiştir. Hafızlık eğitimi kişisel veya dini motivasyonlarla yapılan bir faaliyettir. Bu bağlamda kendi isteği doğrultusunda eğitime yönelen öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve süreci daha sağlıklı yürüttükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.¹⁴⁰ Nitekim bu motivasyon öğrencilerin karşılaşılan zorlukları aşmak için çaba sarfetmelerine ve süreci başarı ile sonlandırmalarına imkân sağlayabilmektedir.

“Anne ve babamın isteği olmasa da hafızlık eğitime başladım” ifadesine verilen puan ortalaması (3,49)’dur. Verilen yanıtı göre eğitime yönelmede öğrencilerin çoğunluğunda kendi kararlarının etkili olduğu fakat ailenin de bu kararda etkisinin bulunduğu ifade edilebilir.

Hafızlık eğitime hedeflediğim mesleğe katkısı olur düşüncesi ile başladım” ifadesi puan ortalaması ise (3,40) düzeyindedir. Öğrenciler, hafızlığı yalnızca dini bir kazanım olarak değil, aynı zamanda meslek ile ilişkilendirmektedir. Bu bulgu, literatürde yer alan bazı çalışmalarla farklılık göstermektedir. Araştırmamızda ulaşılan bulgulara göre (3,40) puan ortalamasına sahipken, Avcılar’ın çalışma bulgularına göre öğrenciler, hafızlıkla ilişkili meslek seçmeme durumu %51,7 oranına sahiptir. Buna göre Avcılar’ın¹⁴¹ bulgularına göre hafızlığı meslekle ilişkilendirmeme durumu oran olarak daha fazladır. Bulgularımıza göre mesleki yönelim ile hafızlık arasında daha güçlü bir ilişki kurduklarını göstermektedir. Benzer şekilde, Güneş’in¹⁴² bulgularına göre öğrencilerin çoğunluğu hafızlık ile doğrudan ilişkili olmayan bir meslek hedeflediklerini belirtmişlerdir. Yine aynı doğrultuda hafızlık proje özelinde yapılan çalışmalarda dini alan dışı mesleklere yöneldikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.¹⁴³

Araştırmamızda yer alan katılımcılar ise hafızlık eğitimlerini meslek ile ilişkilendirmekte ve mesleki hedeflerinde araç olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Nitekim Algur¹⁴⁴ tarafından DİB’e bağlı kurslarda yapılan çalışma bulgularında benzer

¹⁴⁰ Bilal Güneş, “Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Ergenliğe Bağlı Olarak Yaşadıkları Problemler”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 28 (2017)

¹⁴¹ Avcılar, *Hafızlık Proje Okullarında Eğitim Alan Öğrencilerin Psiko-Sosyal Durumları*, 57.

¹⁴² Güneş, “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık: Bir Durum Analizi”, 161-165.

¹⁴³ Arslantaş, *İmam Hatip Ortaokullarında Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları*, 42.

¹⁴⁴ Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, 248.

verilere ulaşılmıştır. Buna göre hafızlık öğrencilerinin büyük bir kısmı eğitimlerini tamamladıktan sonra dini hizmet alanlarında yer almak istediklerini belirtmişlerdir.

Öte yandan kişisel motivasyon boyutunda “Hafızlık eğitimine kendi isteğim ile başladım” ifadesi en düşük puan ortalamasına sahiptir. (3,23) Bu veriye göre bazı öğrencilerin eğitime yönelme kararlarında aile, okul veya çevre gibi dışsal faktörlerin etkili olabileceğine işaret etmektedir. Aybey’in¹⁴⁵ çalışmasında kendi isteği geri planda olan başta aile ve çevrenin etkisi ile hafızlığa yönelen öğrencilerin durumu öğretici görüşleri bağlamında incelenmiştir. Buna göre çevrenin telkinleri ile sürece dahil olan öğrencilerin ilgilerinin zayıf ve isteksiz olduğu, motive etmek için çaba sarf edildiği belirtilmiştir.

Elde edilen veriler, hafızlığa başlamada öğrencilerin içsel motivasyonlarının ilk sırada yer aldığını ve sürecin aile ve mesleki hedeflerle desteklenerek sürdürüldüğünü göstermektedir.

3.1.2.3 Hafızlığa Başlamada Ailenin Sağladığı Motivasyona Göre Dağılım

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrenci ailelerinin hafız adayına sağladıkları motivasyona göre dağılım bilgilerine Tablo 3.5’te yer verilmiştir.

Tablo 3.5: Hafızlığa Başlamada Ailenin Sağladığı Motivasyon Dağılımı

Hafızlığa Başlamak İçin Ailenin Sağladığı Motivasyon	3,22
Hafızlık eğitimine ailemi mutlu etmek için başladım.	3,16
Hafız olmakla ailemin isteğini gerçekleştirmiş olacağım.	3,27
Hafızlığa ailemin vadettiği hediyeye erişmek için başladım.	2,99
Hafızlık geleneği hakkındaki bilgilere aile büyüklerim aracılığıyla ulaştım.	3,22
Ailem hafızlık eğitimi tercih ederken benim görüşümü önemsemiştir.	3,45

Ölçek ifadelerinde en yüksek değere sahip olan “Ailem hafızlık eğitimi tercih ederken benim görüşümü önemsemiştir” (3,45) ifadesi yer almaktadır. Katılımcıların çoğunluğu, ailelerinin kendi kararlarına önem verdiğini belirtmiştir. En düşük ortalamaya sahip veri ise “Hafızlığa ailemin vadettiği hediyeye erişmek için başladım” ifadesidir. Bu veri, katılımcıların motivasyon kaynaklarında maddi ya da somut ödüllerin etkisinin düşük olduğunu göstermektedir.

“Ailem hafızlık eğitimi tercih ederken benim görüşümü önemsemiştir” ifadesi en yüksek değere sahiptir. (3,45) Bu bulgu aile içi demokratik ortamın varlığına ve iletişime verilen önemi ifade eder. Bunun sonucunda kendi görüşü gözetilerek sürece

¹⁴⁵ Aybey, “Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe”, 400.

dahil olması hafızlık eğitimine olan bağlılığını etkileyen unsur olarak karşımıza çıkar. Bu noktada özellikle hafızlık gibi uzun soluklu eğitim faaliyetlerinde öğrencinin başarı ve devamlılık oranlarına etki edeceği düşünülmektedir.

Diğer bir yüksek puana sahip olan ifade “Hafız olmakla ailemin isteğini gerçekleştirmiş olacağım” maddesidir. (3,27) Bu durum öğrencilerin, hafızlık eğitimini ailelerinin ideallerini gerçekleştirmek olarak da algıladıklarını göstermektedir. Aile içerisinde geleneksel ve dini duyarlılığın ön planda olduğu aile yapısında yetiştiklerine işaret etmektedir. Bu bağlamda zorlu ve uzun bir süreç olan hafızlığın bireysel istek ve aile beklentisi ile yürütülmesi daha sağlıklı ilerlenmesine imkân sağlayabilir.

“Hafızlık eğitimine ailemi mutlu etmek için başladım” ifadesine verilen yanıtları incelediğimizde bazı katılımcıların hafızlığı ailelerini memnun etmek için sürece dahil olduğunu göstermektedir. (3,16) Ancak ifade ortalamasının nispeten düşük olması öğrencilerin çoğunluğunda bu gerekçenin motivasyon kaynağı olarak tek başına yeterli görülmediğine işaret etmektedir. Bu durum, öğrencilerin aile beklentilerinin farkında olduğu fakat kararın bireysel olmasının önemli olduğunu göstermektedir.

“Hafızlık geleneği hakkındaki bilgilere aile büyüklerim aracılığıyla ulaştım” (3,22) ifadesi aile büyükleri aracılığıyla yapılan kültürel aktarımın rolünü ve etkisini yansıtmaktadır. Araştırmamıza katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu hafızlık eğitimi ile ilgili bilgilere aile büyüklerinden aldığı söylenebilir. Bu bulgu, din eğitiminde sözlü kültürel gelenek ve aile içi aktarımın önemli olduğuna işaret eder.

Katılımcılar tarafından “Hafızlığa ailemin vadettiği hediyeye erişmek için başladım” ifadesine en düşük oranda katılım sağlanmıştır. Bu bulgu, zorlu ve sabır gerektiren hafızlık eğitim sürecinde katılımcıların dışsal temelli ödülleri tek başına yeterli görmediğini göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu somut ödüllerin temel bir motivasyon kaynağı oluşturmadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, dini ve içsel motivasyon odaklı unsurların sürece başlamada daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Literatürde hafızlık eğitimi alan ergenlik dönemi öğrencilerinin problemleri üzerine yapılan çalışmanın bulgularına göre katılımcıların büyük çoğunluğu aile

yönlendirmesi ile hafızlığa başlamıştır.¹⁴⁶ Çimen'in¹⁴⁷ çalışmasında %74,6'lık oranında öğrenci ebeveyn ve çevre yönlendirmesi ile sürece dahil olmuştur. Aynı bulgulara Aybey'in¹⁴⁸ çalışmasında da rastlanmaktadır. Nitekim azim ve sabır gerektiren hafızlık eğitiminde öğrencilerin aile isteği ile başlamasının sürece ket vurduğu ve başarı sağlanamadığı belirtilmiştir. Yine Gün¹⁴⁹ tarafından yapılan çalışmaya göre hafızlık eğitiminin önemli problemlerinden birinin sürece isteksiz olan öğrencilerin katılımı olduğu tespit edilmiştir. Gönüllü olmadan başlayan öğrencinin zaman verimli kullanmadığı vurgulanmıştır.

Araştırmamızda ulaşılan bulgulara göre hafızlığa başlamada ailenin yönlendirici rolü devam etmekle birlikte karar ve tercih süreci öğrenciye aittir. Bu anlamda bulgularımızın literatürden farklı olarak içsel ve manevi güdülerin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla hediye gibi somut ödüllerin etkisi az olmaktadır. Bu durum içsel ve manevi güdülerin daha etkili olduğu yönünde yorumlanabilir.

3.1.2.4 Hafızlığa Başlamada Okulun Sağladığı Motivasyon Dağılımı

Hafız adayı öğrencilerin hafızlık proje okullarını tercih etmeleri noktasında okulun sağladığı motivasyona dair dağılım bilgileri Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6: Hafızlığa Başlamada Okulun Sağladığı Motivasyon Dağılımı

Hafızlığa Başlamak İçin Okulun Sağladığı Motivasyon	2,65
Hafızlığı tercih etmemde okulumuza yapılan tanıtım ziyaretleri etkili olmuştur.	2,79
Hafızlık eğitimine ilkokul öğretmenimin yönlendirmesi ile başladım.	2,47
Hafızlık geleneği hakkındaki bilgilere okulumuzda yapılan tanıtım toplantıları ve broşürleri aracılığıyla ulaştım.	2,68

Elde edilen bulgular, hafızlık eğitimine başlamada okulun öğrenciler üzerinde düşük etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu boyuttaki tüm maddelere verilen yanıtların ortalaması, 2,5 ile 2,8 arasında değişmekte olup 3,0'ın altında kalmıştır. Bu durum okulun yönlendirici bir faktör olmadığı şeklinde açıklanabilir. Dolayısıyla okul öğrencilerin hafızlığa başlamada etkili bir motivasyon kaynağı olarak değerlendirilemez.

¹⁴⁶ Güneş, "Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Ergenliğe Bağlı Olarak Yaşadıkları Problemler".

¹⁴⁷ Abdullah Çimen, "Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmalarıyla İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamaştırılmasında Bir Metot Denemesi", I. Ulusal Hafızlık Sempozyumu Bildirileri (İstanbul: Fatih Üniversitesi Yayınları, 2013)

¹⁴⁸ Aybey, "Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe".

¹⁴⁹ Gün vd., "Bir İlmi Geleneğin Merkezi".

Hafızlık proje okullarının tanıtım faaliyetleri çerçevesinde yaptığı okul ziyaretleri, tanıtım ve broşürler hafızlığa başlamada katkı sağlamakla birlikte, etki düzeyi düşük orandadır. İlkokul öğretmeninin bireysel yönlendirmesi gibi kişisel temelli etkenler de hafızlık eğitimine başlama sürecinde sınırlı düzeyde etki ettiği görülmektedir. Bulgularımızla örtüşen sonuçlara Arslantaş tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmıştır. Buna göre katılımcılar okula yapılan ziyaretlerden ve din kültürü öğretmenlerinin yönlendirmesini hafızlığa sevk eden sebepler arasında olduğunu ifade etmişlerdir.¹⁵⁰

3.1.2.5 Hafızlığa Başlamada Diğer Çevresel Faktörlerin Sağladığı Motivasyon Dağılımı

Hafızlığa başlama sürecinde çevre faktörünün sağladığı motivasyonla ilgili verilere Tablo 3.7’de yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde 2,5 ile 2,7 aralığında değişiklik göstererek tüm ortalamaların 3,0’ın altında kaldığını görülmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin hafızlığa başlama motivasyonlarında çevresel faktörlerin belirleyici bir faktör oluşturmadığına işaret etmektedir.

Tablo 3.7: Hafızlığa Başlamada Diğer Çevresel Faktörlerin Sağladığı Motivasyon Dağılımı

Hafızlığa Başlamak İçin Diğer Çevre Faktörleri Tarafından Sağlanan Motivasyon	2,57
Hafızlığa ailemde/çevremde bulunan hafıza özendiğim için başladım.	2,70
Hafızlığa ailemle katıldığım icazet töreninde verdiğim karar ile başladım.	2,52
Hafızlığa topluma faydalı bir birey olmak için başladım.	2,79
Hafızlığa çevrem tarafından takdir edilmek için başladım.	2,60
Hafızlık geleneği hakkındaki bilgilere arkadaş çevrem aracılığıyla ulaştım.	2,42
Hafızlık geleneği hakkındaki bilgilere sosyal medya ve TV aracılığıyla ulaştım.	2,41

Katılımcıların yanıtlarına göre, en yüksek çevresel faktör “topluma faydalı bir birey olma” ifadesi yer almıştır. Bu veri katılımcıların toplumsal sorumluluk güdüsü ile hafızlık eğitimine yöneldiği şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların bir kısmı hafızlık eğitimini topluma hizmet yönü ile değerlendirmekte ancak bu etki sınırlı düzeydedir. Bu durum öğrencilerin hafızlık sürecine kişisel hedef çerçevesinde anlam yüklemekte ve toplumsal faydanın arka planda kaldığını düşündürmektedir.

Başka bir etkense ailede veya çevrede bulunan hafıza özenme, çevre tarafından takdir edilme gibi sosyal faktörlerdir. “Hafızlığa ailemde/çevremde bulunan hafıza özendiğim için başladım” ifadesine verilen ortalama 2,70 düzeyindedir. Ancak 2,60 ve 2,70 ortalama ile bu etki orta düzeyin altında kalmıştır. Bu veri, bazı öğrencilerde rol

¹⁵⁰ Arslantaş, *İmam Hatip Ortaokullarında Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları*, 37.

modellerin motivasyon kaynağı olmasında etki etmiş olsa da bu etkinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Ancak Algur'un¹⁵¹ çalışmasında ise çevresinde bulunan hafıza özenerek hafızlığa başladığını belirten katılımcı sayısı yüksek bir orana sahiptir.

Katılımcılar, “Hafızlığa çevrem tarafından takdir edilmek için başladım” maddesine düşük oranda katılım sağlamıştır. Bu sonuç öğrencilerin hafızlığa toplumdan övgü veya beğeni beklentileri ile başlamadığını ve dışsal motivasyonların etkisinin zayıf olduğuna işaret etmektedir. Buna göre öğrencilerin hafızlık eğitim sürecine başlangıçta çevre beğenisinden ziyade içsel ve manevi gerekçeleri tercih ettikleri görülmektedir.

Katılımcılar, “Hafızlığa ailemle katıldığım icazet töreninde verdiğim karar ile başladım” ifadesine düşük oranda katılım sağlamıştır. Hafızlık eğitiminin sonunda mezuniyet olarak yapılan icazet programları bazı öğrencilerde manevi atmosferin etkisi düşük de olsa motivasyon kaynağı sağlamıştır. Ancak anlık duygusal etkileşimle oluşan bu motivasyonun hafızlık eğitimi karar sürecinde kalıcı motivasyon haline gelmediği görülmektedir. Daha çok öğrencilerin karar sürecinde kişisel ve dini bilinç gerekçeleri ile eğitime yöneldikleri ifade edilebilir. Algur'un¹⁵² çalışmasında da benzer bulgulara rastlandığı görülmektedir. Buna göre hafızlık icazet programlarından etkilenme durumu düşük katılım göstermiştir.

Teknolojik imkanların oldukça yaygın olduğu bir dönemde hafızlığa başlama motivasyonunda sosyal medya ve TV 'nin bilgi edinme kaynağı olarak etki düzeyinin düşük olması dikkat çeken bir bulgudur. Bu sonucun temelinde küçük yaş grubu çocukların teknoloji ile ilişkilerinde ebeveyn denetimi ve sınırlı erişimin etkisiyle açıklanabilir. Ayrıca, hafızlık eğitiminin uzun süreli dikkat ve özveri gerektiren bir süreç olması, sosyal medyanın zaman kaybına yol açan ve odağı dağıtan yönleriyle çeliştiğinden caydırıcı bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Araştırma bulgularına göre, arkadaş çevresinin bilgi edinme yolu olarak etkisinin sınırlı kaldığı görülmektedir. Katılımcılar, hafızlık geleneği hakkındaki bilgilere aile büyükleri, aracılığıyla ulaştıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, dini eğitimin büyük oranda sözlü ve aile temelli aktarımla etkililiğinin fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca

¹⁵¹ Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, 163.

¹⁵² Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, 163.

öğrencilerin yüksek motivasyon gerektiren bir süreçte duygusal bağı öncelediğini söylemek mümkündür.

3.1.3 Katılımcıların Hafızlığı Devam Ettirme Motivasyonu

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi uygulama esaslarına göre hafızlık eğitimi için takriben 20 aylık süre ayrılmıştır. 5.sınıfın ikinci dönemi itibariyle hafızlık eğitimine başlayan öğrenciler, dönem sonuna kadar hafızlık eğitiminde beş aylık süreyi doldurmuş olmaktadır. Uygulama esaslarına göre 6.sınıfta öğrenciler akademik derslere ara vererek yalnızca hafızlık eğitimlerine devam etmektedir. Akademiye ara verilen bu dönem *hafızlık eğitimi* olarak adlandırılmıştır. Bu dönem 6.sınıfın başlangıcı Haziran ve 7.sınıfın Eylül ayları arasındaki 15 aylık süreye denk gelmektedir. Hafızlık için ayrılan dönemde öğrencilerin hafızlık eğitimlerini tamamlaması beklenir. 7.sınıfın eylül ayı ile sonraki yılın eylül ayı *hafızlık pekiştirme dönemi* olarak adlandırılmıştır. Belirlenen süre içerisinde hafızlığını tamamlayan öğrencilere hafızlık pekiştirme programı uygulanır ve hafızlık sınavına hazırlanması sağlanır.

Araştırmamızın bu kısmında hafızlık eğitimi ve hafızlık pekiştirme eğitimi programlarına dahil olan öğrenci görüşleri irdelenmiştir. Bu bağlamda hafızlık başlangıç ve devam ettirme motivasyonlarının farklılaşıp farklılaşmadığı, etki eden etkenlerin öğrenci üzerindeki etkileri analizlerle test edilerek incelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda analiz edilen faktörler, üç genel boyut çerçevesinde ele alınmıştır. Bu boyutlar, hafızlığı devam ettirme motivasyonu, hafızlık hocasının sağladığı motivasyon, kişisel motivasyon ve ailenin sağladığı motivasyon şeklinde oluşmaktadır. Tablo 3.8’de katılımcıların hafızlığı devam ettirme motivasyonlarının aritmetik ortalama sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.8: Katılımcıların Hafızlığı Devam Ettirme Motivasyonu

Ölçek/Boyut/İfade	Ortalama (5 Üzerinden)
Hafızlığı Devam Ettirme Motivasyonu	3,91
Hafızlığı Devam Ettirmek İçin Hafızlık Hocasının Sağladığı Motivasyon	4,01
Hafızlığı Devam Ettirmek İçin Kişisel Motivasyon	3,57
Hafızlığa Devam Ettirmek İçin Ailenin Sağladığı Motivasyon	4,13

Hafızlığı devam ettirme motivasyonları içerisinde en yüksek ortalamaya sahip boyut ailenin sağladığı motivasyon (4,13) boyutu olurken en düşük ortalamaya sahip boyut ise kişisel motivasyon boyutudur (3,57). Puan ortalamalarını dikkate aldığımızda

hafızlığı devam ettirmek için ailenin (4,13) ve hafızlık hocasının (4,01) sağladığı motivasyon ile kişisel motivasyonun (3,57) etkisi yüksek düzeydedir.

3.1.3.1 Hafızlığı Devam Ettirmede Ailenin Sağladığı Motivasyon

Hafızlığı devam ettirmede ailenin sağladığı motivasyon analiz sonuçlarına Tablo 3.9'da yer verilmiştir.

Tablo 3.9: Hafızlığı Devam Ettirmede Ailenin Sağladığı Motivasyon

Ölçek/Boyut/İfade	Ortalama ¹⁵³ (5 Üzerinden)
Hafızlığa Devam Ettirmek İçin Ailenin Sağladığı Motivasyon	4,13
Ailemin hediye alma sözü motivasyonumu artırmaktadır.	3,95
Bazen anne ve babamın hafızlığı neden bu kadar istediğini anlayamıyorum. (T)	1,83
Ailem hafızlık sürecinde karşılaştığım zorluklarda bana destek olmuyor. (T)	1,73

Bu veriler, hafızlığı devam ettirmede ailenin sağladığı motivasyona dair sonuçları içermektedir. Buna göre hafızlık eğitim sürecinde aile desteğinin 4,13'lük ortalamaya sahip olduğu verisine ulaşılmıştır. Süreci devam ettirmede aile bireye hem duygusal hem de ödüllendirme araçları ile motivasyonun güçlü bir şekilde devam etmesine imkân sağlamaktadır. Ölçekte yer alan ters maddelerin ortalamaları ise 2,0'ın altında kalmıştır. Bu durum öğrencilerin aile desteğini net bir şekilde anlayarak benimsediğini ve sürecin aile üyeleri ile uyum içerisinde devam ettiğini göstermektedir. Nitekim ailenin hafızlık eğitiminin başlangıcında olduğu gibi devamında da önemli bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Ulaşılan bu verileri destekleyen bulgulara literatürde de rastlanmaktadır. Bu noktada güncel bir çalışma olduğundan Küçük tarafından yapılan çalışma önem arz etmektedir. Hafızlık öğrencilerinin, dini motivasyonlarının incelendiği araştırmaya göre ailenin hafızlık sürecinde öğrenciye destek ve imkân sağlaması eğitimin tamamlanmasında etkili olmaktadır.¹⁵⁴ Daha önceki çalışmalardan elde edilen bulgular, hafızlık sürecinde ailenin bilinçli olması ve öğrenciyle sağlıklı iletişim kurmasının öğrencilerin hafızlığı devam ettirme motivasyonlarını yükselttiği, psikolojik iyi oluşlarına olumlu etkisinden bahsedilmiştir.¹⁵⁵

“Ailemin hediye alma sözü motivasyonumu artırmaktadır” maddesine yüksek oranda katılım sağlanmıştır. Bu ortalama, öğrencilerin motivasyonlarını devam

¹⁵³ Not: (T) Boyut ortalamaları hesaplanırken ters maddeler çevrilerek analize dahil edilmiştir.

¹⁵⁴ Küçük, *Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Dini Motivasyonlarının İncelenmesi*, 96.

¹⁵⁵ Avcılar, “Hafızlık Proje Okullarında Eğitim Alan Öğrencilerin Psiko-Sosyal Durumları ile Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi”, 149-154; Öznur Güngör, “Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerin Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkileri Üzerine Bir Çalışma”, 112-124.

ettirmelerinde ödül odaklı dışsal motivasyonun işlevselliğini göstermektedir. Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde bulunan bireyler için somut ödüller hem sürecin başlangıcında hem de devam ettirilmesinde destekleyici bir etken olarak değerlendirilebilir.

Çalışmamızda elde edilen tüm veriler, öğrencilerin hafızlığı devam ettirme motivasyonları üzerinde aile desteğinin oldukça güçlü etkisini olduğuna ulaşılmıştır. Özellikle yüksek ortalamaya sahip olan maddelerin, öğrencilerin ailelerinden hem duygusal hem de davranışsal destek gördüklerini ve bu desteğin süreci devam ettirmede önemli faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

3.1.3.2 Hafızlığı Devam Ettirmede Hocanın Sağladığı Motivasyon

Hafızlığı devam ettirmede hocaların motivasyonuna dair verilere Tablo 3.10’da yer verilmiştir.

Tablo 3.10: Hafızlığı Devam Ettirmede Hocanın Sağladığı Motivasyon

Ölçek/Boyut/İfade	Ortalama (5 Üzerinden)
Hafızlığı Devam Ettirme Motivasyonu	3,91
Hafızlığı Devam Ettirmek İçin Hafızlık Hocasının Sağladığı Motivasyon	4,01
Hafızlık eğitimleri sürecinde hafızlık hocamın davranışına göre hafızlığa olan ilgimin arttığını düşünüyorum.	4,19
Hafızlık hocamın ders esnasındaki tutumunun disiplinli olduğunu düşünüyorum.	3,93
Hafızlık hocamın ders esnasındaki tutumunun esnek (yerine göre anlayışlı yerine göre disiplinli) olduğunu düşünüyorum.	4,16
Hafızlık hocamın ders esnasındaki tutumunun anlayışlı olduğunu düşünüyorum.	4,04

Katılımcıların hafızlık eğitimini devam ettirmek için hafızlık hocasının sağladığı motivasyon boyutunda yer alan ifadeler incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “Hafızlık eğitimleri sürecinde hafızlık hocamın davranışına göre hafızlığa olan ilgimin arttığını düşünüyorum” ifadesi, en düşük ortalamaya sahip ifadenin ise “Hafızlık hocamın ders esnasındaki tutumunun disiplinli olduğunu düşünüyorum” ifadesi olduğu görülmektedir. Bu boyuta ait ifadelerin yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların, hafızlık eğitimini devam ettirme sürecinde hafızlık hocasının tutum ve motivasyonunun etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyuta verilen (4,01)’lik ortalama ile katılımcılar, hafızlık hocası ile etkileşimin güçlü bir motivasyon kaynağı olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca “Hafızlık eğitimleri sürecinde hafızlık hocamın davranışına göre hafızlığa olan ilgimin arttığını düşünüyorum” ifadesi

(4,19) oranında yüksek bir ortalama sahiptir. Bu veri, öğrencilerin hocaları ile bireysel olarak kurdukları iletişimin doğrudan eğitime etki ettiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, hafızlık eğitimine olan ilgi ve motivasyonlarını, öğreticinin kişilik özellikleri ve davranışları ile doğrudan bağlantılı bir süreç olarak değerlendirmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde yalnızca akademik değil, duygusal ve motivasyonel bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim Algur'un çalışmasının nitel bölümünde öğrencilerin kurs hocaları ile olan iletişim niteliğine dair soru yöneltilmiş ve benzer bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre katılımcılar, öğretici ile kurulan iletişim niteliğinin hafızlık eğitim sürecine doğrudan etki ettiğini belirtmişlerdir.¹⁵⁶ Öğretici ve öğrenci arasında kaliteli iletişimin varlığı önem arz eden bir husustur. Özellikle öğreticinin örnek alınabilecek kişiliğe sahip olması, öğrencilerle dengeli bir ilişki kurması, hoşgörü, anlayış ve empati gibi sahibi olmasının hafızlığı devam ettirme noktasında motivasyon kaynağı olarak değerlendirilebilir.

Öğretici-öğrenci arasındaki etkileşimin niteliği ve ilişkinin gücü motivasyon için önemli bir unsur olduğunu söylemek mümkündür. Elde ettiğimiz bulgular doğrultusunda, iletişimin öğrenci ve öğretici arasında temel bir yapı taşı olduğu çıkarımı yapılabilir. Buna ilave olarak iyi iletişimin aidiyet, güven ve motivasyon duygularını güçlendirdiği görülmektedir. Bu bağlamda öğreticinin davranışı; öğrenciyi nasıl karşıladığı, nasıl hitap ettiği, hatalı davranışları nasıl karşıladığı ve bununla birlikte geri dönüt sunma biçimi gibi birçok iletişimsel unsuru içinde barındırmaktadır.¹⁵⁷

Ölçek maddelerinde yer alan 'hocamın davranışa göre ilgimin artması'' hususu meşakkatli bir süreçte baş etmede motivasyon kaynağı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede hocanın davranışı öğrenci öğretici arasındaki ilişki niteliğinin gücünü göstermektedir. Aynı zamanda öğrencilerin öğretmenleri yalnızca bilgi aktarıcı olarak değil, duygusal bağ kurulan unsur olarak da görmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin duygusal ve iletişimsel bir rehber olma gibi önemli bir rolünü vurgulamaktadır.

Çalışmamızın bulgularını destekler nitelikte, benzer sonuçlara farklı çalışmalarda da rastlanmıştır. Arslantaş'ın araştırmasında katılımcıların %44,7 si, öğretmenlerin hafızlık sürecinde olumlu bir yaklaşım izlediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde bir veriye

¹⁵⁶ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 312-313.

¹⁵⁷ Thomas Gordon, *Etkili Öğretmenlik Eğitimi* (İstanbul, 2019), 38-43.

Balkan'ın çalışmasında %39,3 oranında ulaşılmıştır. Yusufoglu'nun çalışmasında ise katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenlerin davranışlarını motive edici ve destekleyici olarak değerlendirmiştir. Yağcı'nın yaptığı çalışmaya göre de benzer verilere ulaşılmıştır. Buna göre hafızlık öğrencilerinin hafızlık eğitime yönelik tutumları ile öğreticiye yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.¹⁵⁸ Bu bulgu öğretici tutumlarının hafızlığı devam ettirmede önemli bir faktör olduğunu gösterir. Ulaşılan bu bulgular, öğretici-öğrenci arasındaki iletişim niteliğinin, öğrencinin hafızlık sürecine olan ilgi ve bağlılığı eğitimin niteliğini doğrudan etkiye sahip olduğunu gösteren önemli bulgulardır.

Hafızlık hocalarının ders esnasındaki tutumuna dair de dikkat çekici bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcılar, “hocamın ders esnasındaki tutumunun esnek (yerine göre anlayışlı yerine göre disiplinli) olduğunu düşünüyorum.” ifadesine (4,16) oranında cevap vermişlerdir. Bu veri, öğrenciler tarafından hafızlık hocasının hem disiplin hem de anlayış arasında dengeli bir yaklaşım sergilemesinin olumlu karşılandığını yansıtmaktadır. Sınıf içindeki bu tür dengeleyici yaklaşım öğrenciler nezdinde hem güven ortamının sağlanmasına hem de aynı oranda saygı duygularının oluşumuna imkân sağlar.

Nitekim bu veriyi destekler nitelikte “hocamın anlayışlı olması” (4,04) oranında yüksek puan alması hafızlık hocasının empati odaklı bir sınıf yönetimi benimsemesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle ezber yapmada zorluk çeken veyahut motivasyonu düşen öğrencilere karşı öğreticinin anlayışlı yaklaşım sergilemesi sürecin devamını sağlayan önemli bir faktördür. Sınıf yönetiminde anlayışlı bir yaklaşım benimsemek, öğrencilerin bireysel farklılığını gözetmek manasına gelir. Bu yaklaşımla oluşturulan olumlu sınıf ortamında öğrencinin aidiyet hissi artabilir. Bu bağlamda hafızlık gibi zorlu ve duygusal yükü ağır olan bir eğitim faaliyetinde öğreticinin anlayışlı yaklaşımı öğrencilerde var olan stres ve kaygının azalmasına ve öğrenmenin daha rahat gerçekleşmesine imkân sağlayabilir.

Diğer bir ifade olan “hocamın disiplinli olması” 3,93 ortalaması ile yüksek oranda katılımcılardan kabul görmüştür. Katılımcıların verilerine göre hafızlık hocasının sınıf içinde disiplinli tutum sergilemesi, derslerin belirli bir düzen ve sistemde yürütülmesini sağlamaktadır. Ayrıca bu bulgu ile hafızlık hocasının disiplinli olmaya özen göstermesi

¹⁵⁸ Yağcı, “Kur'an Kursu Öğrencilerinin Hafızlık Eğitime Yönelik Tutumları”, 147.

vurgulanmaktadır. Özellikle düzenli ezber takibi, zaman yönetimi ve süreklilik arz eden bir eğitim faaliyeti olan hafızlık sürecinde öğreticinin disiplinli sınıf yönetim anlayışı sürecin verimliliği açısından temel bir dayanak oluşturmaktadır. Bu bağlamda hafızlık hocasının disiplinli sınıf yönetim yaklaşımı öğrencinin özdenetim kazanmasına ve hafızlık eğitimini ciddiyetle sürdürmesine olanak tanımaktadır.

Çalışmamızda ulaştığımız tüm bu bulgular, öğrencilerin sürdürülebilir motivasyonlarında öğreticilerin salt bilgi aktarıcı olmamaları, aynı zamanda duygusal destek veren ve dengeli bir yaklaşım sergilemesi gerektiği vurgulanır.

Hafızlık eğitim sürecinde öğreticinin öğrenciye yaklaşımı, sınıf içi tutum ve iletişim biçimi öğrencinin motivasyon, sürece olan bağlılığı ve kişisel gelişiminde doğrudan etkili olan unsurlardır. Arslantaş'ın çalışmasının nitel bölümünde öğretmenlerinin eğitim anlayışlarını değerlendiren öğrenci görüşlerinde öğretmenlerin “yumuşak ve anlayışlı” olmasının kendilerini sürece daha iyi motive ettiğini ve bu yaklaşım modelinin öğrenme sürecine olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir.¹⁵⁹ Bu bulgulara benzer nitelikte Algur'un çalışmasında da katılımcıların büyük bir çoğunluğu hafızlık öğretmenleriyle olan iletişimlerini ‘iyi, güzel ve samimi’ şeklinde nitelemiş ve bu tür olumlu iletişimin eğitimin niteliğini arttırdığını belirtmişlerdir.¹⁶⁰ Adıgüzel'in çalışmasında öğreticiden kaynaklı zorluklar temasında öğrencilerin öğretici ilişkilerinde yaşadıkları problemlerin ön planda olduğu ve bunun de eğitimi olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.¹⁶¹ Tüm bu bulgular, öğretici-öğrenci iletişiminin eğitim sürecindeki önemini vurgulamaktadır. Demir'in çalışmasında ise öğreticinin benimsediği yöntem ve yaklaşımların öğrencilerin benlik saygısı, öz disiplin ve sorumluluk kazanmalarındaki etkisine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bu noktada özellikle öğreticinin dengeli, anlayışlı ve disiplinli bir yaklaşım sergilemesinin, öğrencinin düzenli çalışma alışkanlığı kazanmasına ve öğreticiyi rol model olarak almasına katkı sağladığı belirtilmiştir.¹⁶²

¹⁵⁹ Arslantaş, *İmam Hatip Ortaokullarında Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları*, 45.

¹⁶⁰ Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, 292.

¹⁶¹ 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.

¹⁶² Demir, “Hafızlık Eğitimi Almış Bireylerin Benlik Saygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma”, 301.

İletişimin tüm eğitim süreçlerinde olduğu gibi hafızlık sürecinde temel yapıtaşlarından biri olduğu görülmektedir. Bu sebeple toplumun tüm fertleri için önemli ve kaçınılmaz olan iletişim, öğretmen öğrenci etkileşiminde önemi daha da artan kritik bir rol üstlenmektedir.¹⁶³ Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi gibi yoğun emek ve sabır gerektiren bir süreçte öğretici-öğrenci arasında sağlıklı bir iletişim kurulamadığında öğrencilerin ezber motivasyonlarını olumsuz etkilediği gibi sürecin istenmeyen sonuçlara yönelmesine sebep olabilmektedir. Nitekim yapılan bir araştırma sonucuna göre örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminde zorlanan ve eğitimden ayrılan öğrencilerin çoğunluğunun, hafızlık hocaları ile problem yaşayan öğrencilerden oluştuğu ifade edilmiştir.¹⁶⁴

3.1.3.3 Hafızlığı Devam Ettirmede Kişisel Motivasyon

Katılımcıların hafızlığı devam ettirme noktasındaki kişisel motivasyon kaynakları veri sonuçlarına Tablo 3.11’de yer verilmiştir.

Tablo 3.11: Hafızlığı Devam Ettirmede Kişisel Motivasyon

Ölçek/Boyut/İfade	Ortalama ¹⁶⁵ (5 Üzerinden)
Hafızlığı Devam Ettirmek İçin Kişisel Motivasyon	3,57
Hafızlık eğitimine keşke ileri yaşlarda başlasaydım diye düşünüyorum. (T)	2,34
Hafızlık eğitiminde başarılı olacağıma inanıyorum.	3,66
Hafızlık eğitiminde başarılı olacağıma inanmıyorum. (T)	2,63
Hafızlık eğitimi ile kaldıramayacağım yük yüklendiğini düşünüyorum. (T)	2,38

Bu veriler, katılımcıların hafızlık eğitimini devam ettirmede kişisel motivasyon düzeyleri ile bireysel inançlarına dair bilgileri içermektedir. Buna göre katılımcıların başarıya olan inançlarının ve içsel motivasyonlarının yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Ters maddelerin analizinin 3 ortalamasının altında olması katılımcıların çoğunluğunun olumsuz duygular taşımadığını ve süreci benimseyerek içselleştirme güdülerinden destek aldığını gösterir. Ancak ortalamaların 2,5 oranına yakın olması bazı öğrencilerin zaman zaman duygusal zorluk yaşadığını ve bu anlarda destek beklediğini ortaya koymaktadır.

“Hafızlık eğitiminde başarılı olacağıma inanıyorum” maddesine verilen yüksek ortalama, öğrencilerin önemli bir kısmının hafızlık eğitim süreçlerinde kendilerine güvendiklerini ve başarıya ulaşabilecek potansiyele sahip olduklarını düşünmektedirler.

¹⁶³ Mustafa Köylü, *Psiko-Sosyal Açından Dinî İletişim* (Ankara: Ankara Okulu, 2015), 31.

¹⁶⁴ Uğur, *İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi*, 31.

¹⁶⁵ Not: (T) Boyut ortalamaları hesaplanırken ters maddeler çevrilerek analize dahil edilmiştir.

Bu bulgu, öğrencilerin duygusal olarak sürece bağlılıklarını ve içsel motivasyonunun gücünü göstermektedir. Öğrencilerin yüksek öz yeterlik algısına sahip olması süreçte karşılaşılabilecek zorluklara rağmen süreci devam ettirme olasılığını artırabilir. Zira hafızlık eğitiminin devam ettirilmesinde öz yeterliğin yerinde olması motivasyon, sabır, istikrar gibi duygulara etki edecek ve süreci tamamlamada bireye kolaylık sağlayabilir. Bu bulguya paralel olarak aynı temaya ait ters maddelerden biri “Hafızlık eğitiminde başarılı olacağıma inanmıyorum” ifadesine verilen düşük düzeydeki ortalama sürece yönelik olumlu bakışı desteklemektedir. Öğrenciler genel manada süreç hakkında başarısız düşüncelere sahip değillerdir ve bu durum da olumlu beklentiler ile sürece devam ettiklerine işaret etmektedir. Ancak ortalamanın 2,00’in üstünde olması bir kısım öğrenci grubunda kaygı ve özgüven eksikliği yaşandığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgu Tuncel’in çalışması ile de örtüşmektedir. Tuncel’in araştırmasında, hafızlık sürecine devam eden öğrencilere yeterli motivasyon ve istikrar düzeyleri sorulmuştur. Katılımcıların çoğunluğunda sürecin devamını getirme noktasında gelgitler yaşadığı ve bu durumun motivasyonlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre motivasyonda meydana gelen bu dalgalanmalar sürecin neticelenmesinde aksamalara sebep olmuştur.¹⁶⁶

“Hafızlık eğitimi ile kaldıramayacağım yük yüklendiğini düşünüyorum” ifadesine verilen ortalama da düşük seviyededir. Bu bulgu öğrencilerin çoğunluğunun hafızlık eğitim sürecini ağır bir yük olarak algılamadıklarını göstermektedir. Bu durum, süreci benimsemiş ve içselleştirmiş bir öğrenci profiline işaret eder. Ancak ortalamanın azımsanmayacak oranda olması bazı öğrencilerin zorlanma veya yetersizlik duyguları bulunduğunu düşündürmektedir.

“Hafızlık eğitimine keşke ileri yaşlarda başlasaydım diye düşünüyorum” ifadesine ise 2,34 oranında katılım sağlanmıştır. Öğrencilerin tamamına yakını küçük yaşta hafızlık eğitimine başlamaktan memnun olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin ezber kapasitesinin yüksek olmasından dolayı hafızlık eğitimi erken yaşı uygun bir dönem olarak algıladığını göstermektedir. Yapılan bazı araştırmalarda motivasyonun küçük yaşlarda daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.¹⁶⁷ Öte

¹⁶⁶ Tuncel, “Örgün Eğitim Eşliğinde Hafızlık Deneyimine Dair Nitel Bir”, 248.

¹⁶⁷ Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, 119; Cebeci – Ünsal, “Hafızlık Eğitimi ve Sorunları”, 44.

yandan öğrencilerin bulundukları yaşta hafızlık eğitimi almaktan memnun olduklarını gösterir bir veri olarak değerlendirilebilir. Benzer verilere literatürde de rastlanmaktadır.¹⁶⁸

3.1.4 Ders Dışı Etkinlikleri Belirlemeye Yönelik Bulgular

Çalışmamızın bu kısmında hafızlık öğrencilerinin ders dışı vakitlerini nasıl değerlendirdiklerine yönelik veriler incelenmiştir. Bu tercihler, öğrencilerin zihinsel ve duygusal ihtiyaçlarını anlamamıza ve hafızlık sürecinin niteliğini arttırmaya katkı sağlayabilir. Tablo 3.12’de katılımcıların ders dışı etkinliklere yönelik ifadelerine yer verilmiştir.

Tablo 3.12: Ders Dışı Etkinlikleri Belirlemeye Yönelik İfadeler

İfade	Ortalama (5 Üzerinden)
Ezberlerime ara verdiğimde akademik derslerle meşgul oluyorum.	2,99
Ezberlerime ara verdiğimde oyun oynuyor/hobilerimle meşgul oluyorum.	3,88
Ezberlerime ara verdiğimde ailemle vakit geçiriyorum.	4,00

Araştırmamıza dahil olan katılımcıların ders dışı etkinlik tercihleri incelendiğinde, en yüksek ortalamaya “ailemle vakit geçiriyorum” ifadesi yer almaktadır. Bu veri, öğrencilerin sosyal ve duygusal destek arayışında olduğunu ve aile ile vakit geçirmeye öncelik verdiğini göstermektedir. Bu bulgu, aileyle geçirilen vakitlerin öğrencilere sağladığı hem duygusal destek hem de manevi huzur açısından önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin aileyle kurdukları bu yakın ilişki, hafızlık eğitim sürecinde karşılaşılan zorluk ve problemlerin aşılmasında destekleyici ve koruyucu bir faktör üstlenebilecektir.

Bu bulguyu, “oyun oynuyor/hobilerimle meşgul oluyorum” ifadesi takip etmektedir. Bu sonuç katılımcıların zihnen rahatlama, eğlenme ve bireysel aktivite ve ilgi alanlarına öncelik verdiklerini ortaya koymaktadır. Oyun ve hobi gibi etkinliklerin ders dışı vakit geçirmek için tercih edilmesi, öğrencilerin zihinsel yorgunlukları ile başa çıkma stratejisi olarak değerlendirilebilir. Nitekim hafızlık gibi yoğun emek ve disiplinli çalışma gerektiren eğitim faaliyetlerinde bu tür aktiviteler, öğrencilerin motivasyonlarını koruma ve devam ettirmelerine katkı sağlayabilir. Araştırmamızdaki bulgulara paralellik gösteren

¹⁶⁸ Çaylı, *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)*, 70; Cemil Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği”, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18/2 (2013); Avcılar, *Hafızlık Proje Okullarında Eğitim Alan Öğrencilerin Psiko-Sosyal Durumları ile Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*, 59.

verilere literatürde de yerini almıştır. Psikoloji alanında nitel görüşme ile yapılan çalışmaya göre zorlu olan eğitim sürecinde zihni rahatlama sağlayacak sosyal ve kültürel etkinliklerle desteklenmiş hafızlık eğitiminin teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Benzer bulgulara Algur'un çalışmasında da ulaşılmıştır. Buna göre katılımcılar, ezbere ayrılan yoğunluktan dolayı ders dışı faaliyetlere zaman kalmadığı ve zihnen dinlenmek, stres atmak için sportif etkinliklerin yapılması gerekliliği vurgulanmıştır. Farklı çalışmalarda bu verileri destekleyen bulgulara rastlanmıştır.¹⁶⁹

Ders dışı etkinliklere yönelik bulgularda en düşük ortalamaı “akademik derslerle meşgul oluyorum” ifadesi almıştır. Çalışmamızda ulaşılan bulgudan farklı olarak Arslantaş'ın¹⁷⁰ çalışmasında katılımcılar, hafızlık dışındaki meşguliyetleri arasında öncelikle akademik derslere yöneldiklerini belirtmişlerdir.

Bu ifadenin ortalama değerde kalması öğrencilerin hafızlık dışında akademik derslere yöneliminin dengeli bir şekilde olduğuna işaret etmektedir. Nitekim aileyle vakit geçirme ve oyun/hobi ile gibi meşguliyet arasında kalması öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yaklaşım sergilediğini göstermektedir. Ayrıca bu sonuç, örgün eğitim kapsamında yürütülen hafızlık sürecinde akademik derslere yeterli oranda vakit ayırlamadığını veya öğrencilerin zihni yorgunluk sebebiyle bu alana yeterince odaklanma gösteremediklerine işaret edebilir. Öğrencilerin ders dışı vakit geçirme tercihleri değerlendirildiğinde motivasyonlarını devam ettirme ve duygusal denge sağlama odaklı bilinçli bir şekilde süreci ilerletme çabaları olduğu ifade edilebilir.

3.1.5 Hafızlığa Başlama ve Devam Ettirme Motivasyonlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

3.1.5.1 Hafızlığa Başlama Motivasyonunun Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin hafızlık motivasyonlarında belirleyici olan faktörlerin ve ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarının cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Hafızlığa başlama motivasyonu üzerinden çeşitli boyutlar oluşturulmuş ve bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, cinsiyet değişkeni açısından bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit

¹⁶⁹ Kozakoğlu, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ve Kur'an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)*, 151; Cingöz, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*

¹⁷⁰ Arslantaş, *İmam Hatip Ortaokullarında Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları*, 43.

edilmiştir. Normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden, grup farklılıklarını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA analizleri uygulanmıştır. İki kategorili değişkenleri karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla kategoriye sahip değişkenlerin analizinde ise ANOVA tekniği kullanılmıştır.

Öğrencilerin hafızlık motivasyonlarının ve ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.13’de gösterilmektedir.

Tablo 3.13: Hafızlığa Başlamada Cinsiyete Göre Bulgular

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sh	p
Hafızlık Motivasyonları	Kız	52	3,53	,27	,03	0,03
	Erkek	55	3,40	,32	,04	
Hafızlığa Başlama Motivasyonu	Kız	52	3,34	,36	,05	0,04
	Erkek	55	3,18	,44	,05	
Hafızlığa Başlamak İçin Kişisel Motivasyon	Kız	52	3,49	,55	,07	0,37
	Erkek	55	3,38	,63	,08	
Hafızlığa Başlamak İçin Ailenin Sağladığı Motivasyon	Kız	52	3,29	,53	,07	0,25
	Erkek	55	3,14	,72	,09	
Hafızlığa Başlamak İçin Okulun Sağladığı Motivasyon	Kız	52	2,83	,79	,11	0,02
	Erkek	55	2,46	,89	,12	
Hafızlığa Başlamak İçin Diğer Çevre Faktörleri Tarafından Sağlanan Motivasyon	Kız	52	2,67	,64	,08	0,12
	Erkek	55	2,47	,66	,08	
Hafızlığa Başlamak İçin Dini Motivasyon	Kız	52	4,37	,53	,07	0,70
	Erkek	55	4,33	,60	,08	

Tablo 3.13 incelendiğinde genel hafızlık motivasyonları, hafızlığa başlama motivasyonları ve hafızlığa başlamak için okulun sağladığı motivasyon boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Söz konusu boyutlarda kızların motivasyonu erkeklerden daha yüksektir. Diğer boyutlarda ise kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

3.1.5.2 Hafızlığa Başlamada Cinsiyete Göre Bulgular

Genel hafızlığa başlama motivasyonu, kız öğrencilerde 3,34 iken erkek öğrencilerde 3,18 ile anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, kız öğrencilerin hafızlığa başlama sürecinde hem içsel ve hem de çevresel motivasyon etkenlerine erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde yöneldiklerini göstermektedir.

Ayrıca okulun sağladığı motivasyon alt boyutunda da cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Kız öğrenciler bu boyutta 2,83 erkek öğrenciler ise 2,46 ortalama puan almıştır. Bu bulgu, kız öğrencilerin hafızlığa başlama

sürecinde okul kaynaklı destek ve yönlendirmelere karşı daha duyarlı olabileceğini ortaya koymaktadır.

Buna karşılık, kişisel motivasyon, ailenin sağladığı motivasyon, çevresel faktörler ve dini, motivasyon boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu durum, hafızlığa başlama sürecinde bazı motivasyon kaynaklarının hem erkek hem de kız öğrenciler üzerinde benzer düzeylerde etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Literatürde farklı sonuçlara da rastlanmaktadır. Avcılar'ın¹⁷¹ hafızlık proje öğrencilerinin HEMÖ (Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği) algılarında cinsiyete göre farklılaşmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık Algur'un¹⁷² Kur'an Kursu çerçevesinde yürüttüğü çalışmada, erkeklerin içsel motivasyon düzeylerinin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada hafızlık eğitiminde “gerekçe ve tutum” alt boyutlarında da erkek öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmanın her iki bulgusu birlikte değerlendirildiğinde, özellikle gerekçe puanının yüksek olmasının öğrencilerin hafızlık eğitimine motivasyonlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu durum eğitim sürecine yüklenen anlamın ve kişisel gerekçelerin cinsiyet farklılıkları üzerinden motivasyon boyutuna etki edeceğini göstermektedir.

Mete'nin yaptığı çalışmada ise kız öğrenciler hafızlık eğitimini dini emir bağlamında yönelme puanları erkek öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Toplumsal fayda farkındalığı erkek öğrencilerde kız öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Aynı çalışmada hafızlığı aile isteğini yerine getirme gerekçesi erkek öğrenciler tarafından öncelenerek kız öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır.¹⁷³

3.1.5.3 Hafızlığa Devam Ettirme Motivasyonunun Cinsiyet Değişkenine Yönelik

Tablo 3.14 incelendiğinde hafızlığı devam ettirme sürecinde kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm boyutlarda kızların oranları yüksek olmakla birlikte anlamlı bir farka rastlanmamaktadır.

¹⁷¹ Avcılar, *Hafızlık Proje Okullarında Eğitim Alan Öğrencilerin Psiko-Sosyal Durumları ile Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*, 109.

¹⁷² Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, 124.

¹⁷³ 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)*, 37.

Tablo 3.14: Hafızlığı Devam Ettirmede Cinsiyete Göre Bulgular

Hafızlığı Devam Ettirme Motivasyonu	Kız	52	3,94	,36	,05	0,35
	Erkek	55	3,87	,43	,05	
Hafızlığı Devam Ettirmek İçin Hafızlık Hocasının Sağladığı Motivasyon	Kız	52	4,04	,55	,07	0,63
	Erkek	55	4,10	,74	,10	
Hafızlığı Devam Ettirmek İçin Kişisel Motivasyon	Kız	52	3,66	,43	,06	0,07
	Erkek	55	3,50	,47	,06	
Hafızlığı Devam Ettirmek İçin Ailenin Sağladığı Motivasyon	Kız	52	4,19	,67	,09	0,31
	Erkek	55	4,06	,67	,09	

Araştırmada, katılımcıların hafızlığı devam ettirme süreçlerinde motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkeni bağlamında incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre, kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilere göre hocanın sağladığı motivasyon boyutu haricinde yüksek olmakla birlikte, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ($p > 0,05$).

Hafızlığı devam ettirme motivasyonları kız öğrencilerde 3,94 iken erkek öğrencilerde 3,84 olarak saptanmıştır. Bu fark anlamlı bulunmamıştır. ($p = 0,35$). Benzer nitelikte, hafızlık hocasının sağladığı motivasyon alt boyutunda da her iki cinsiyet açısından yüksek bulunmuş, ancak bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. ($p = 0,63$).

Kişisel motivasyon alt boyutu incelendiğinde kız öğrencilerin ortalaması 3,66 erkek öğrencilerin ortalamasının ise 3,50 olduğu saptanmıştır. Bu farkın anlamlılık düzeyine oldukça yakın görünmekte ancak istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin öz disiplin ve bireysel kararlılık gelişimlerinin daha yüksek olabileceğini göstermektedir. Ancak bu bulgunun daha güçlü ve dengeli örneklem grupları ile test edilmesi gereken bir bulgudur.

Ailenin sağladığı motivasyon alt boyutunda ise cinsiyet açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. ($p = 0,31$). Bu bulgu, her iki cinsin hafızlık eğitim sürecinde aile desteğini benzer düzeylerde karşıladıklarını göstermektedir.

3.1.5.4 Ders Dışı Etkinliklerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Tablo 3.15'te katılımcıların ders dışı etkinliklere yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.15: Ders Dışı Etkinliklerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sh	p
Ezberlerime ara verdiğimde akademik derslerle meşgul oluyorum.	Kız	52	3,07	1,09	,15	0,49
	Erkek	55	2,90	1,39	,18	
Ezberlerime ara verdiğimde oyun oynuyor/hobilerimle meşgul oluyorum.	Kız	52	3,88	,87	,12	0,95
	Erkek	55	3,87	1,12	,15	
Ezberlerime ara verdiğimde ailemle vakit geçiriyorum.	Kız	52	4,03	,92	,12	0,69
	Erkek	55	3,96	,98	,13	

Araştırmamız kapsamında katılımcıların hafızlık ezber çalışmalarına ara verdiklerinde tercih ettikleri etkinlikler cinsiyet değişkeni bağlamında incelenmiştir. Ders dışı etkinlik alt boyutu üzerinden üç farklı etkinlik türüne göre bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerde istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. ($p > 0,05$).

Akademik derslerle meşgul olma etkinlik türünde kız öğrencilerin ortalaması 3,07 ile erkek öğrencilerde 2,90 biraz daha yüksek orana sahip olduğu saptanmıştır. Ancak bu fark anlamlı değildir. ($p = 0,49$). Bu veri hem erkek hem de kız öğrencilerin akademik derslere benzer oranda yöneldiğini göstermektedir. Oyun oynama veya hobilerle meşgul olma etkinlik türüne göre ise kızların 3,88 ve erkeklerin 3,87 ortalama ile yaklaşık değere sahip veri ile cinsiyetler arasında fark bulunmamaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin aktivite ve dinlenmeye yönelik eğilimlerinin benzerlik taşıdığını göstermektedir.

Aile ile vakit geçirme alt boyutunda da kız öğrencilerin ortalamasının 4,03 ile iken erkek öğrencilerin 3,96 ortalama değere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu fark yüksek olmakla birlikte, anlamlı değildir. ($p = 0,69$). Bu bulgu, aile ile vakit geçirme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ve güçlü bir yönelime sahip olduğunu göstermektedir.

3.1.6 Hafızlığa Başlamada Sınıf Düzeyine Göre Bulgular

Öğrencilerin hafızlığa başlama motivasyonları ve ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA tekniği kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.16’da gösterilmektedir.

Tablo 3.16: Hafızlığa Başlamada Sınıf Düzeyine Göre Bulgular

Hafızlığa Başlamak İçin Kişisel Motivasyon	a-5	45	3,58	,60	3,901	0,02	a>b
	b-6	33	3,21	,58			
	c-7	29	3,44	,52			
Hafızlığa Başlamak İçin Ailenin Sağladığı Motivasyon	a-5	45	3,27	,70	0,406	0,67	
	b-6	33	3,13	,57			
	c-7	29	3,22	,60			
Hafızlığa Başlamak İçin Okulun Sağladığı Motivasyon	a-5	45	3,08	,70	14,470	0,00	a>b a>c
	b-6	33	2,50	,82			
	c-7	29	2,12	,81			
Hafızlığa Başlamak İçin Diğer Çevre Faktörleri Tarafından Sağlanan Motivasyon	a-5	45	2,88	,65	9,957	0,00	a>b a>c
	b-6	33	2,38	,54			
	c-7	29	2,31	,60			
Hafızlığa Başlamak İçin Dini Motivasyon	a-5	45	4,32	,59	0,295	0,74	
	b-6	33	4,33	,48			
	c-7	29	4,42	,63			

3.1.6.1 Sınıf Düzeyine Göre Hafızlığa Başlama Motivasyonları

Araştırmada katılımcıların hafızlığa başlama motivasyonları sınıf düzeyine göre incelendiğinde bazı alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Hafızlık motivasyonları, hafızlığa başlama motivasyonları, hafızlığa başlamak için kişisel motivasyon, hafızlığa başlamak için okulun sağladığı motivasyon ve hafızlığa başlamak için diğer çevresel faktörler tarafından sağlanan motivasyon boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Genel olarak 5.sınıf öğrencileri, hafızlık motivasyonları ortalama değerlerinde diğer sınıf düzeylerine göre en yüksek puana sahiptir. Bu durumun hafızlığa başlama noktasında da farklılık göstermediğini görmekteyiz. Araştırma sonuçlarına göre, sınıflar düzeyleri arasında hafızlığa başlama motivasyonları açısından anlamlı düzeyde farka ulaşılmıştır. Buna göre 5.sınıf öğrencilerinin hafızlığa başlama motivasyonları 6. ve 7.sınıflara göre daha yüksektir. Hafızlığa başlama motivasyonlarının hangi alt boyutlarında farklılık bulunduğu incelendiğinde ise tablo şu şekilde yorumlanabilir. Bu bulgularda 5.sınıf öğrencilerinin kişisel, okul ve çevresel faktörlü motivasyon alt boyutlarında 6.ve 7. Sınıflara kıyasla daha yüksek değere sahip olması dikkat çekmektedir. Özellikle okulun sağladığı motivasyon boyutunda 5.sınıf öğrencileri ile 6.ve 7.sınıf öğrencileri arasındaki fark dikkat çekicidir. Bu bulgular, hafızlık sürecine erken yaşta başlayan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olabileceğini ve sürece daha istekli yaklaştıklarını göstermektedir. Bu durum, küçük yaş gruplarında başlayan öğrencilerin hem kendi istekleri ile başladığını hem de çevrenin etkisi ile süreci güçlü güdülerle benimsediklerine işaret etmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaş grubu itibari ile

yönlendirmeye açıklık, heyecan düzeyinin yüksek olması ve ebeveynler gibi faktörlere karşı daha duyarlı oldukları şeklinde açıklanabilir.

Hafızlığa başlamak için kişisel motivasyon boyutunda da 5. sınıflarla 6. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p<0,05$). 5. sınıfların hafızlığa başlamak için kişisel motivasyonları 6. sınıflara kıyasla daha yüksektir. Diğer boyut ve ifadelerde sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Okul kaynaklı motivasyonun 5.sınıflarda daha etkili olduğu sonraki sınıf düzeylerinde etkinin azaldığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi ile ilgi alanlarının farklılaşması ve motivasyon kaynaklarının değişmesi ile açıklanabilir. Ancak aile ve dini motivasyon alt boyutları incelendiğinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farka rastlanmamaktadır. Bu alt boyutların sınıf düzeylerinde fazla bir etkiye sahip olmadığını söylemek mümkündür.

Araştırmamızda elde edilen bulgular, hafızlığa başlama motivasyonunun özellikle sürecin başlangıcında yüksek düzeyde seyrettiğini göstermektedir. Bu durum, literatürde yer alan çeşitli araştırmaların bulgularıyla da örtüşmektedir. Balkan'ın¹⁷⁴ çalışmasında, hafızlık eğitiminin başlangıcındaki istekliliğin süreç boyunca büyük oranda devam ettiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Yetimova'nın¹⁷⁵ araştırmasındaki idareci görüşlerinde, öğrencilerin hafızlık sürecinin başında istekli ve gayretli oldukları belirtilmiştir.

Mete'nin¹⁷⁶ verileri de bu durumu desteklemekte, öğrencilerin genel olarak gayretli ve gönüllü olduklarına işaret etmektedir. Öznur'un¹⁷⁷ çalışmasında ise hazırlık aşamasında bulunan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu, yani psikolojik ve duygusal açıdan daha pozitif bir deneyim yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bulgulara paralel olarak, Yusufoglu'nun¹⁷⁸ araştırmasında hafızlık projesi sürecine

¹⁷⁴ Balkan, *İmam Hatip Ortaokullarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri*, 32.

¹⁷⁵ Yetimova, *Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar*, 85.

¹⁷⁶ 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)*, 69.

¹⁷⁷ Güngör, *Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerin Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkileri Üzerine Bir Çalışma*, 109.

¹⁷⁸ Yusufoglu, *İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimde Hafızlık Projesinin Uygulanması*, 60.

katılan öğrenciler, özellikle 5. sınıfta yer alan hazırlık dönemini zorlayıcı değil, kolay ve rahat olarak değerlendirmişlerdir.

Bununla birlikte, Balkan'ın¹⁷⁹ çalışmasında dikkat çeken bir başka bulgu ise hazırlık dönemine ayrılan sürenin yetersiz kaldığı ve bundan kaynaklı öğrencilere eğitimlerini zamanında tamamlamaları için baskı yapıldığıdır. Bu durum öğrencinin motivasyonunun doğal akışına zarar verebilecek bir etken olarak değerlendirilebilir. Tüm bu çalışmalar birlikte ele alındığında, hafızlığa başlama sürecinin, özellikle ilk yıllarda daha yüksek bir istek, duygusal hazırlık ve dışsal destekle şekillendiği; ancak bu motivasyonun sağlıklı şekilde devam ettirilebilmesi için sürecin pedagojik olarak yapılandırılmasının önem arz ettiği görülmektedir.

3.1.6.2 Hafızlığı Devam Ettirmede Sınıf Düzeyine Göre Bulgular

Katılımcıların hafızlığı devam ettirme motivasyonlarının sınıf düzeyinin ilerlemesi ile farklılaşma olup olmadığı incelemek amacıyla ANOVA tekniği kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.17'de gösterilmektedir.

Tablo 3.17: Hafızlığı Devam Ettirmede Sınıf Düzeyine Göre Bulgular

Ölçek/Boyut/İfade	Sınıf	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p	Fark
Hafızlığı Devam Ettirme Motivasyonu	a-5	45	3,95	,42	0,478	0,62	
	b-6	33	3,88	,34			
	c-7	29	3,86	,43			
Hafızlığı Devam Ettirmek İçin Hafızlık Hocasının Sağladığı Motivasyon	a-5	45	4,09	,74	0,137	0,87	
	b-6	33	4,03	,63			
	c-7	29	4,11	,54			
Hafızlığı Devam Ettirmek İçin Kişisel Motivasyon	a-5	45	3,68	,37	2,281	0,11	
	b-6	33	3,54	,52			
	c-7	29	3,45	,48			
Hafızlığı Devam Ettirmek İçin Ailenin Sağladığı Motivasyon	a-5	45	4,13	,70	0,082	0,92	
	b-6	33	4,16	,60			
	c-7	29	4,09	,72			

Araştırmada hafızlığı devam ettirme motivasyonu sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak test edilmiştir. Bu sonuçlara göre, anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. 5.,6. ve 7. Sınıflarda yer alan katılımcıların tümü, benzer oranlarda içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarına sahiptir. Bu noktada özellikle, kişisel motivasyon, hafızlık hocası ve ailenin sağladığı desteğin tüm sınıf düzeylerinde aynı düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

¹⁷⁹ Balkan, *İmam Hatip Ortaokullarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri*, 35.

Araştırmada hafızlığı devam ettirme motivasyonları boyutlarında genel manada sınıf değişikliklerine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak kişisel motivasyon alt boyutunda p değeri anlamlılık düzeyinin oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, sınıf düzeylerinin ilerlemesi ile farkın sınıra yakın anlamlılığa sahip olabileceğini göstermektedir. Bu noktada 5.sınıf öğrencilerinin kişisel motivasyon ortalamasının diğer sınıf düzeylerine göre nispeten daha yüksek olması, bu düzeyde öğrenim gören öğrencilerin hafızlığı daha yoğun istek ve kararlılık duyguları ile devam ettirdiklerini düşündürmektedir.

Bu bulgu, yaşı ve sınıf düzeyinin ilerlemesi ile öğrencilerin içsel motivasyonlarında azalma olabileceğine işaret etmektedir. Öğrencilerin eğitim sürecinin devamı noktasında dışsal destek faktörlerine (aile, okul, hoca) ihtiyaç duyabileceğini göstermektedir.

Literatürde yer alan çeşitli bulgular, hafızlık sürecinde öğrencilerin motivasyon düzeylerinin zamanla değişiklik gösterdiğine işaret etmektedir. Balkan'ın¹⁸⁰ bulgularına göre, öğrencilerin sürece başlarken istekli oldukları, ancak zamanla bu istekliliğin azaldığı belirlenmiştir. Mete'nin¹⁸¹ çalışması da öğrencilerin genel anlamda istekli ve gayretli olduklarını belirtse de sürecin ilerlemesiyle birlikte zorlanma ve sıkılma gibi nedenlerle motivasyon düşüşleri yaşandığını ortaya koymuştur. Sürece dair zorlayıcı etkenlerden biri de eğitime ayrılan sürenin yetersiz oluşudur. Araştırmalarda, özellikle hafızlık ile akademik derslerin birlikte yürütüldüğü dönemlerde öğrencilerin zaman baskısı ve yorgunluk yaşadıkları ifade edilmektedir. MEB'de görev yapan öğretmenler, hafızlık projesinin öğrenciler için zorlayıcı olduğunu, başarısız olarak süreçten ayrılmalarını ise dezavantaj olarak değerlendirmişlerdir.¹⁸²

¹⁸⁰ Balkan, *İmam Hatip Ortaokullarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri*, 60.

¹⁸¹ 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)*, 69-70.

¹⁸² 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)*, 74.

Bu noktada Şekerci¹⁸³ ve Şengül¹⁸⁴, öğrencinin yaşadığı isteksizlik, bıkkınlık ve başarısızlık durumlarının süreci terk etme sebepleri arasında yer aldığını vurgulamıştır. Yetimova ise, sürecin başlangıcında bulunan yüksek motivasyonun sayfaların artması ve süreçte ilerlemeye bağlantılı olarak motivasyonun azaldığını belirtmiştir. Öznur'un çalışmasında, hafızlık sürecinin ortalarında özellikle pekiştirme aşamasına doğru öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinde düşüş yaşandığı, ancak sürecin sonuna gelindiğinde ise bu düzeyin yeniden yükseldiği ifade edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin zorlu dönemi aştıklarında yeniden toparlanabildiklerini göstermektedir. Kozakoğlu'nun¹⁸⁵ bulgularında ise öğrencilerin zorlanma sebepleri arasında gayretsizlik, dikkat dağınıklığı ve yoğunlaşma problemleri yer almakta; bu da motivasyonun sadece istekle değil, bilişsel süreçlerle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sürecin yapısal boyutu açısından Yusufoglu¹⁸⁶, 6. sınıfta yalnızca hafızlığa odaklanılan dönemde öğrencilerin daha az zorlandığını, ancak 7. sınıfta hem akademik dersler hem de hafızlık aynı anda sürdüğünde zorlanma yaşadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda sürecin başından sonuna kadar psiko-sosyal durumun stabil kaldığı¹⁸⁷, hatta süreç ilerledikçe kaygı düzeylerinin azaldığı¹⁸⁸ da ifade edilmiştir. Son olarak, motivasyon kaybının başarısızlık nedenleri arasında %72 oranla en yaygın sebep olarak görülmesi¹⁸⁹, bu alanda yürütülen destekleyici çalışmaların önemini vurgulamaktadır.

¹⁸³ Abdulkadir Şekerci – Ahmet Çakmak, “Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki”, *Hitit İlahiyat Dergisi* 22/1 (30 Haziran 2023), 259-392.

¹⁸⁴ Şengül, *Kur'an Kursu-Okul İş Birliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programına İlişkin Öğretici Görüşleri*, 81.

¹⁸⁵ Kozanoğlu, “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ve Kur'an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)”, 166-167.

¹⁸⁶ Yusufoglu, “İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Yönetimine Dair Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi”, 60-65.

¹⁸⁷ Sümeyye, “Hafızlık Proje Okullarında Eğitim Alan Öğrencilerin Psiko-Sosyal Durumları ile Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi”, 91.

¹⁸⁸ Doğruel, “İlahiyat Fakültesi ile Eş Zamanlı Hafızlık Eğitimi Projesi Kapsamında Yer Alan Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi-ZBEÜ İlahiyat Fakültesi Örneği-”, 54.

¹⁸⁹ Kuloğlu, “Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi”, 51.

3.1.6.3 Ders Dışı Etkinlik Tercihinde Sınıf Düzeyine Göre Bulgular

Katılımcıların ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarının öğrenim görülen sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA tekniği kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.18’de gösterilmektedir.

Tablo 3.18: Ders Dışı Etkinlik Tercihinde Sınıf Düzeyine Göre Bulgular

Ezberlerime ara verdiğimde akademik derslerle meşgul oluyorum	a-5	45	3,22	1,27	2,776	0,07	
	b-6	33	2,57	1,17			
	c-7	29	3,10	1,23			
Ezberlerime ara verdiğimde oyun oynuyor/hobilerimle meşgul oluyorum.	a-5	45	3,80	1,15	0,711	0,49	
	b-6	33	3,81	,88			
	c-7	29	4,06	,88			
Ezberlerime ara verdiğimde ailemle vakit geçiriyorum.	a-5	45	4,02	,94	0,103	0,90	
	b-6	33	4,03	,84			
	c-7	29	3,93	1,09			

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin ezber dışı etkinlik tercihlerinde de anlamlı bir farka rastlanmamıştır. 5.sınıf öğrencilerinin akademik derslerle meşguliyet puanları diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olmakla birlikte bu sonuç, anlamlı değildir. ($p>0.05$) Aynı şekilde oyun/hobi ve aile ile vakit geçirme etkinliklerinde de anlamlı bir sonuç elde edilmemiştir. Bu veri, öğrencilerin ezber dışı vakit geçirme tercihlerinin sınıf düzeyine bağlı olmadan devam ettiğini göstermektedir.

SONUÇ

Bu araştırmada, Tokat ili örnekleminde örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin hafızlığa başlama ve devam ettirme motivasyonları irdelenmiştir. Nicel yöntemle yürütülen çalışmada, araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan anket tekniği ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın evreninde bulunan hafızlık projesinin uygulandığı okullardan toplamda 107 katılımcı aracılığı ile veriler elde edilmiştir. Ulaşılan verilerle ilgili istatistiksel işlemler SPSS 20 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin hafızlık motivasyonları (3,47) ortalamasının genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hafızlık motivasyonu ile ilgili yapılan analizlerin sonucunda hafızlığa başlama (3,26) ve devam ettirme (3,91) motivasyonları incelendiğinde hafızlığa başlama motivasyonunun orta düzeyde, hafızlığı devam ettirme motivasyonunun ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin hafızlığa başlama motivasyonlarının orta, hafızlığı devam ettirme motivasyonlarının ise yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Görüldüğü üzere öğrencilerin hafızlık eğitim süreçlerine yönelik motivasyonlarının genel olarak yüksek olduğu söylenebilir. Ancak motivasyonun başlangıç ve devam ettirme aşamalarına göre farklılık göstermesi dikkat çekmektedir. Bu noktada öğrencilerin hafızlığa başlama motivasyonlarının orta düzeyde olması, sürece (aile, çevre, okul vb.) dışsal etkenlerin yönlendirmesi ile katılım sağlandığını düşündürmektedir. Öte yandan hafızlığı devam ettirme motivasyonunun yüksek olması, öğrencilerin sürece dahil olduktan sonra içsel motivasyon geliştirerek eğitimi benimsediklerini göstermektedir. “*Öğrencilerin, hafızlığa başlama motivasyonları yüksek düzeydedir*” hipotezi doğrulanamamıştır.

Hafızlığa başlama motivasyon bulguları incelendiğinde dini motivasyonun (4,35) en yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguları sırasıyla, kişisel motivasyon (4,22), ailenin sağladığı motivasyon (3,22), okulun sağladığı motivasyon (2,65) ve diğer çevresel faktör (2,57) ortalamaları takip etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin hafızlığı tercih etme motivasyonlarında, Allah rızasını kazanmak ve daha iyi Müslüman olmak ifadeleri en belirgin etken olarak ön plana çıkmaktadır. Bu durum,

öğrencilerin hafızlık eğitimine ibadet ve maneviyat odaklı yöneldiklerini göstermektedir. Ulaşılan bulguya göre “*Öğrencilerin hafızlığa yönelmelerinde dini motivasyon etkilidir*” hipotezi doğrulanmıştır.

Hafızlığa başlama motivasyonları boyutunda yer alan “gelecekteki mesleğe katkısı” olma düşüncesinin öğrenciler için belirleyici bir faktör olmadığına ulaşılmıştır. Buna göre ‘*Öğrencilerin, hafızlık eğitimi almalarındaki amaç, gelecekteki mesleklerine katkısı olur düşüncesidir*’ hipotezi doğrulanamamıştır.

Hafızlığa başlamada kişisel motivasyonun yüksek düzeyde olması, öğrencilerin hafızlık sürecine içsel motivasyonla yöneldiklerini göstermektedir. Bunun yanında hafızlığa yönelmede ailenin etkisi azımsanmayacak düzeyde olmakla birlikte, bu etki destekleyici bir faktör oluşturmaktadır. Öğrenciler hafızlığa kendi istekleri ile başlamaktadır. Buna göre ‘*Öğrencilerin, hafızlık eğitimi kararlarında ailenin etkisi daha fazladır*’ hipotezi doğrulanamamıştır. Hafızlık projesi kapsamında eğitim alan öğrencilerin küçük yaş grubunda bulunmaları aile yönlendirmesinin daha fazla etkili olabileceğini düşündürmektedir. Ancak ulaşılan bulguya göre hafızlığa başlama noktasında öğrencilerin kendi istekleri ön pandadır. Diğer taraftan eğitime kendi isteği ile dahil olan öğrencilerin süreci devam ettirme motivasyonları daha yüksek tutmalarına imkân sağlayabilir.

Bu boyutta yer alan ters ifadelerin analiz sonuçlarına göre öğrencilerin, hafızlık eğitimini içselleştirdiği ve memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre “*Öğrenciler okulla beraber hafızlık yapıyor olmaktan memnun değillerdir*” ve “*Öğrenciler, bulundukları yaşın hafızlık eğitimi için erken olduğunu düşünmektedir*” hipotezleri doğrulanamamıştır.

Hafızlığa başlamada okulun sağladığı motivasyon orta düzeydedir. Bu noktada okulun tanıtım ve bilgilendirme çalışmalarının etkisinin düşük olduğu ifade edilebilir. Diğer çevresel faktörleri olan arkadaş veya çevrede bulunan hafızdan etkilenme veya sosyal medya ve TV bilgilere ulaşma, takdir edilme isteği ile hafızlığa başlama faktörleri öğrencilerin üzerinde belirleyici bir etki oluşturmamaktadır. Buna göre “*öğrencilerin hafızlığa başlama motivasyonlarında çevre faktörü daha etkilidir*”, ‘*Öğrencilerin hafızlığa başlamalarında okul tanıtımları etkilidir*” hipotezleri doğrulanamamıştır.

Hafızlığa başlamada aile ve okul özelindeki ölçekleri birlikte değerlendirdiğimizde ailenin motivasyon kaynağının okula kıyasla belirgin bir şekilde yüksek olduğunu belirtebiliriz. Aile okula göre istek, ödül ve bilgilendirme açılarından daha yüksek bir etkiye sahiptir.

Çalışmada, öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik nasıl karar verdikleri, bu kararlarını etkileyen unsurlar ve eğitime yönelme gerekçeleri yönünde alt problemler oluşturulmuştur. Buna göre öğrencilerin, eğitime kendi kararları ile yöneldikleri ve gerekçelerinde ise dini motivasyon etkili unsur olarak öne çıkmaktadır.

Hafızlığa devam ettirme motivasyonları incelendiğinde ise genel motivasyon düzeyinin (3,93) ortalamaya sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguları sırasıyla ailenin sağladığı motivasyon (4,13), hocanın sağladığı motivasyon (4,01) kişisel motivasyonun ise (3,57) ortalamaları takip etmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin hafızlığı devam ettirmede kişisel motivasyonun yanı sıra hocanın ve ailenin sağladığı motivasyonlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle aile ve hocanın sağladığı motivasyonun kişisel motivasyona kıyasla daha etkili olduğu ifade edilebilir. Buna göre ‘*Öğrenciler, ezber derslerinde zorlanmakta ve çevreden yönlendirme beklemektedir*’ hipotezi doğrulanmıştır. Ulaşılan bu bulguya göre öğrenciler, hafızlığın zorluğuna karşılık çevreden destek beklediği söylenebilir. Araştırma bulguları, hafızlığı devam ettirmede yalnızca bireysel motivasyonun değil, sosyal desteğinde önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, hafızlık eğitiminin bireysel çabadan öte aile ve hoca gibi çevresel faktörlerin de etkisi ile şekillenen çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir.

Elde edilen verilere göre kişisel motivasyonun hafızlığa başlamada (3,26) devam ettirmede ise (3,91) ortalamasına yükseldiği görülmektedir. Hafızlığı devam ettirme noktasında aile desteği ve öğreticinin rehberliği etkili olmaktadır. Bu noktada hafızlık hocasının süreç içerisindeki tutum, davranış ve öğrenciyle kurduğu iletişimin sürecin bağlılığına doğrudan etki ettiği görülmektedir. Bu bağlamda ‘*Hafızlık öğrencilerinin öğrencilere karşı tutumları öğrencilerin hafızlık eğitime olan ilgilerini artırmaktadır*’ hipotezi doğrulanmıştır. Araştırmamızın “*Hafızlık öğretmenlerinin tutumları öğrencilerin hafızlığa karşı ilgisine etki etmekte midir?*” alt problemine göre hocaların tutumlarının öğrencinin hafızlığa olan ilgisine etki ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızda ulaşılan bu bulgu, hafızlık öğrencilerinin pedagojik yeterliklerinin ve bilinçli ailenin destekleyici rollerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda hafızlık eğitimini devam ettirebilme başarısı için, öğrenciye rehberlik edebilen, bilinçli ve destekleyici aile üyelerinin bulunması kritik önem taşımaktadır.

Araştırmamızın bir diğer aşamasında ise hafızlık öğrencilerinin ders dışı zamanlarındaki meşguliyet tercihleri incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara göre katılımcıların aile ile vakit geçirme (4,00) ve oyun/hobi ile meşgul olma (3,88) düzeyleri yüksek ortalamaya sahiptir. Akademik derslerle meşgul olma ifadesi ise (2,99) orta düzeydedir. Bu durum öğrencilerin, yoğun bir süreç olan hafızlık eğitiminde zihnen dinlenmek ve duygusal olarak bağ kurabilmek için aile ve oyun/hobi meşguliyetlerini tercih ettiklerini göstermektedir. Bu noktada *‘Öğrenciler, hafızlık eğitimleri sürecinde ders dışı faaliyet olarak hobi ve etkinliklerle vakit geçirmektedir’* hipotezi doğrulanmıştır. Çalışmanın *“Öğrenciler, hafızlık eğitimi sürecinde ders dışı faaliyet olarak nelerle meşgul olmaktadır?”* alt problemine göre, öğrencilerin ders dışı etkinlik tercihlerinde aile ile vakit geçirmeyi öncelendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin ezberlerine ara verdiklerinde dinlenme ve rahatlama ihtiyaçlarını gidermek için sosyal destek ve eğlence gibi etkinliklere yöneldiklerini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan hafızlık eğitiminin doğası gereği yoğun ve yorucu olması sebebiyle, öğrencilerin, ezber dışındaki vakitlerde akademik derslere yönelimin düşük olması motivasyonlarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin enerji ve vakitlerinin büyük bir bölümünü alan hafızlık eğitiminin zihni yorgunluğunu telafi edebilecek aktivitelere öncelik vermektedir.

Araştırmamızın sonraki aşamasında öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre kız öğrencilerin (3,53) hafızlık motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere (3,40) kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan hafızlığa başlamada okulun sağladığı motivasyon boyutunda kız öğrencilerin algısı erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Elde edilen bulgular, hafızlığa başlama noktasında kız öğrencilerin daha istekli ve bilinçli olduklarını göstermektedir. Özellikle okulun sağladığı motivasyon boyutunun kız öğrencilerde yüksek olması, okul tarafından yapılan tanıtım, teşvik ve yönlendirmelere daha duyarlı olduklarını veya olumlu algıladıklarına işaret etmektedir.

Hafızlığa başlama motivasyonları erkek öğrencilerde kişisel motivasyon (3,38), ailenin sağladığı motivasyon (3,29) düzeyleri yüksek ortalamaya sahiptir. Okulun sağladığı (2,46), diğer çevresel motivasyon (2,47) ifadeleri ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, erkek öğrencilerin okul veya çevresel faktörler tarafından yeterli düzeyde motive edilemediklerini göstermektedir. Ayrıca erkek öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelmelerinde kişisel ve aile motivasyonu ön planda olmakta, dışsal faktörler ise daha düşük etkiye sahiptir.

Araştırmamızın bir diğer aşamasında sınıf değişkenine göre motivasyon farklılıkları incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre hafızlık motivasyonlarının 5. Sınıf öğrencilerinde (3,59), 6.sınıf (3,37), 7.sınıf (3,37) olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Sınıf düzeyine göre bu fark özellikle hafızlığa başlama motivasyonunun da belirgin olmaktadır. Hafızlığa başlama motivasyonu 5.sınıf (3,42), 6.sınıf (3,13), 7.sınıf (3,14) şeklinde ortalamaya sahiptir. Buna göre 5.sınıf öğrencilerinin hafızlığa başlama motivasyonları üst sınıflara göre daha yüksek olması dikkat çekmektedir. Bu durum öğrencilerin hafızlık eğitiminde ilerlemelerine bağlı olarak motivasyon düşüşleri yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırmamızın “*Eğitimin başlangıcı olan 5.sınıfta oluşan isteklilik ve motivasyon durumları sınıf düzeylerinde de devam etmekte midir?*” alt problemine göre öğrencilerin, sınıf düzeylerinin ilerlemesi ile isteklilik ve motivasyonlarının başlangıçtaki şekilde devam etmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Hafızlığa başlamada kişisel motivasyonun analiz sonuçlarına bakıldığında dalgalanmanın yaşandığı görülmektedir. 5.sınıf öğrencilerinde kişisel motivasyon (3,58) 6.sınıfta (3,21) ve 7.sınıfta ise (3,44) ortalamasındadır. Buna göre eğitimin başlangıcında öğrencilerin yüksek motivasyon ve heyecan ile sürece dahil oldukları görülmektedir. Ancak bu yüksek motivasyon 6.sınıfta düşmekte sonrasında ise 7.sınıfta tekrar yükselmektedir. 7.sınıfta öğrencilerin süreci sonlandırma aşamasına yaklaşmaları motivasyonun artmasına etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmanın bulguları, motivasyonel eğilimlerin sınıf düzeylerine göre farklılaştığı ve hafızlığı devam ettirmede başlangıçta bulunan yüksek motivasyonun süreç boyunca korunarak desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen sonuçlar, hafızlığı devam ettirme motivasyonu ve bu motivasyonun alt ifadeleri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Tüm boyutlarda kız öğrencilerin,

puan ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Ancak ulaşılan bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Hafızlığı devam ettirmede kişisel motivasyon boyutunda kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı farka ulaşılmıştır. Buna göre *‘erkek öğrencilerin, sınıf farklılıklarındaki motivasyon sürekliliğinde kız öğrencilere göre anlamlı bir farklılık vardır’* hipotezi doğrulanmıştır.

Sınıf düzeyine yönelik motivasyon bulgularına göre öğrencilerin en düşük motivasyona sahip olduğu sınıf grubu 6.sınıftır. Uygulama esaslarına göre bu aşama, ezber dönemine denk gelmektedir. Bu bulgu öğrencilerin yalnızca hafızlık eğitime yönelmelerinin motivasyonlarını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Buna göre *“eğitime başlayan öğrencilerin, 7.sınıftan itibaren istek ve motivasyon durumlarında düşüş yaşanmaktadır”* hipotezi doğrulanamamıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin 6. Sınıfta düşen motivasyon durumları 7.sınıfta tekrar yükselmektedir. *“Öğrenciler, hafızlık eğitimindeki ilerlemelerine göre kendi motivasyon durumlarını sağlayabilmekte midir?”* alt problemine göre, öğrencilerin eğitimlerinde ilerlemelerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmada değişkenler arası ilişkiyi belirlemek amacıyla analizler yapılmıştır. Öğrencilerin genel hafızlık motivasyonları ve hafızlığa başlama motivasyonları arasında yüksek düzeyde pozitif bir korelasyon ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin güçlü bir bağ ile sürece dahil olduklarını göstermektedir. Genel boyutların alt ifadelerine bakıldığında ise, genel motivasyon ve alt ifadeler arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve olumlu yönde olduğu görülmektedir. Özellikle, çevresel faktörlerin en yüksek ilişki düzeyine sahip olması dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin hafızlığa başlama sürecinde içsel motivasyonun yanında dışsal etkilere karşı duyarlılığını ve çevresel etkilerin hafızlığa başlama kararlarında önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, genel motivasyon ve diğer motivasyon boyutlarının tutarlı, uyumlu ve çok yönlü bir motivasyon yapısının bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca motivasyonel unsurların birbirlerini destekleyici nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada genel hafızlık motivasyonları ile hafızlığı devam ettirme motivasyonları arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre, hafızlığı devam ettirme motivasyonları ile hocaların ve ailenin sağladığı motivasyon arasında orta

düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular arasında hafızlığı devam ettirme motivasyonu ile kişisel motivasyon arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmaması dikkat çekmektedir. Bu durum, hafızlığı devam ettirmede kişisel motivasyon etkisinin sınırlı olduğunu hoca ve aile desteğinin belirleyici bir faktör oluşturduğunu göstermektedir. Bu bulgu, uzun soluklu ve disiplin gerektiren hafızlık sürecinde bireysel çabanın çevresel destekle daha güçlü şekilde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle hocanın sağladığı motivasyon ile hafızlığı devam ettirme motivasyonu arasında yüksek düzeyde ilişki tespit edilmesi, öğretici faktörünün sürecin devamına olan etkisini göstermesi açısından önemlidir. Buna göre araştırmamızın “*Öğrenciler; derse olan motivasyon durumları için dış etkenlere ihtiyaç duymakta mıdır?*” alt problemine göre öğrencilerin, eğitimi devam ettirmede aile, hoca vb. dış etkenlerden destek beklediği bulgusuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

➤ Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin hafızlığa başlama motivasyonlarının devam ettirme motivasyonlarına kıyasla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin, sürecin başlangıcındaki motivasyonlarını güçlendirmeye yönelik oryantasyon, rehberlik ve manevi destek faaliyetleri planlanmalıdır. Bu amaçla dönemin ilk haftası öğrenciler, oryantasyon programına alınarak hafızlık hakkında genel bilgilendirme seminerleri düzenlenebilir. Öğrencilerin süreci daha iyi benimsemesi için üst sınıf grupları ile kaynaşma ortamı gerçekleştirilebilir. Proje kapsamında mezun olan öğrencilerin, hafız adayları öğrencilerle etkileşim içine girebileceği ortamlar oluşturulabilir. Gerçekleştirilecek oryantasyon haftasının eğitimi verecek olan hafızlık hocaları rehberliğinde yürütülmesi sürecin daha sağlıklı işlenmesini kolaylaştırabilir. Ayrıca ilahiyat ve eğitim fakülteleri hocaları iş birliği çerçesinde öğrencilerin eğitime bilinçli ve psikolojik olarak hazır başlamasını sağlayacak programlar planlanabilir.

➤ Hafızlık öğreticilerinin tutum ve yaklaşımları öğrencilerin motivasyonlarına doğrudan etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğreticilerin pedagojik yeterliklerini desteklemek için çocuk psikolojisi, motivasyon, etkili iletişim teknikleri konularında hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bu noktada ilahiyat ve eğitim fakültesi hocaları için odalar tahsis edilerek karşılaşılan problemlerin görüşülebileceği “akademik danışma” isimli mekanlar tahsis edilebilir. Ayrıca hafızlık öğreticilerinin çocuk psikolojisi, etkili iletişim vb. konularda daha yetkin hale gelmesi için ilgili konularla bağlantılı aylık olarak yapılacak “kitap kritiği” toplantıları alanın uzmanları koordinesinde düzenlenebilir.

➤ Aile öğrencilerin hafızlık eğitimlerini devam ettirmelerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ailelerin sürece bilinçli destek ve katkı sunmalarını sağlamak amacıyla seminer ve bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır. Her aşama öncesinde okul rehber öğretmeni ve hafızlık hocaları tarafından düzenlenen bilgilendirme seminer ve toplantıları organize edilebilir.

➤ Okulun hafızlığa yönlendirme etkisinin orta veya düşük ortalamaya sahip olduğu bulgusuna göre, yapılan tanıtım ve toplantılara farkındalık artırıcı nitelik kazandırılmalıdır. Yapılan tanıtım gezilerine hafızlığa devam eden ve mezun öğrenciler

de dahil edilerek aday öğrencilerin programı başarı ile tamamlamış veya devam ettiren öğrencilerden bilgi edinmesi sağlanabilir.

➤ Kız öğrencilerin motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olması, erkek öğrencilerin daha fazla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Erkek öğrencilerin, motivasyon kaynaklarını güçlendirmek amacıyla programlar geliştirilebilir. Cinsiyet farklılıklarını konu edinen çeşitli araştırmalar yapılması ve konu derinlemesine tahlil edilerek öneriler sunulabilir. Ayrıca mülakat tekniği araştırması ile erkek öğrencilerin motivasyon düzeyleri irdelenebilir.

➤ Öğrencilerin üst sınıf düzeylerine ilerlemeleri ile motivasyon durumları farklılaşmaktadır. Buna göre sınıf düzeyindeki motivasyon farklılıklarının dikkate alınması gerekmektedir. Öğrencilere motivasyon faaliyetleri ve bireysel danışmanlık uygulamaları önerilir. Bu kapsamda öğrencilerin takiplerinin işlevsel olması için üniversitedeki pdr araştırma uygulama merkezleri uzmanlardan destek alınabilir. Her öğrencinin sosyal yönlerini değerlendiren gözlem formları oluşturulabilir. Ayrıca motivasyon düşüşlerinin sebepleri akademisyenler, okul branş öğretmenleri ve hafızlık hocaları ile değerlendirilebilir.

➤ Hafızlık eğitimi verilen okullarda, öğrencilerin ders dışı dinlenme ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri alanlar oluşturulmalıdır. Akıl, zekâ ve origami oyunları için özel alanlar oluşturulabilir.

➤ Öğrencilerin süreç içerisindeki motivasyonlarının inişli çıkışlı durumu dikkate alınarak, kısa sürede ulaşabilecekleri hedeflere göre kademelendirilmiş hafızlık eğitim modeli önerilir. Bu noktada diğer İslam ülkelerinde uygulanan programlardan yararlanarak sınıf düzeylerine göre gruplandırılmış kısmi veya kademeli hafızlık sistemi geliştirilebilir. Hafızlık başlangıcından 6. Sınıfın en geç Eylül ayına kadar öğrencilerin çeyrek hafız olmasını sağlayacak 10 cüz ezberi yapılması, kalan kısımların ise öğrencilerin potansiyeline göre planlandığı programlar oluşturulabilir. Bu noktada her 10 cüzlük kısımların bitiminde yapılan sınavlar ile “çeyrek hafızlık, yarım hafızlık ve hafızlık belgesi” şeklinde sertifikalandırma törenleri düzenlenebilir. Proje okullarında uygulanan koro tekniği ile bu sistemin kolay ve kalıcı ezbere olanak sağlaması düşünülmektedir.

➤ Ülkemizde geleneksel hafızlık ve sistemleşme sürecinde olan hafızlık projesi programları için tek bir hafızlık eğitim programı uygulanmaktadır. Oysaki hafızlık projesi, öğrenci yaş grubu, veli profili ve örgün eğitimle eş zamanlı hafızlık yapılması açısından geleneksel hafızlıktan ayrılmaktadır. Dolayısıyla hafızlık projesinin kendine özgü yapısı dikkate alınarak, öğrencilerin psikososyal gelişimleri, motivasyon durumları ve akademik yükleri de dikkate alınan esnek bir eğitim modeli yapılandırılmalıdır.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

1. Yapılan çalışma nicel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve veriler buna göre elde edilmiştir. Nitel yöntem ile öğrencilerin motivasyon durumlarını görüşme ve odak grup çalışmaları ile derinlemesine inceleyecek araştırmalar önerilir.

2. Araştırma, tek bir bölge örneklemini üzerinden yapılmıştır. Buna göre birçok farklı örneklem grubunu içine alan çalışmalar ile karşılaştırmalı araştırmalar önerilir.

3. Araştırma bulgularımıza göre hafızlığı devam ettirmede aile ve hoca önemli bir faktördür. Buna göre aile ve hocanın süreç hakkındaki görüşlerinin de ele alındığı bütüncül araştırmalar önerilir.

4. Araştırmamızda öğrencilerin bulundukları sınıf itibari ile motivasyon durumlarına odaklanılmıştır. Motivasyon durumlarının boylamsal olarak izlendiği araştırmalar önerilir.

5. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile ezber performansları arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalar önerilir.

6. Hafızlık alan yazında kısmi veya kademeli hafızlık önerisi ön plana çıkmaktadır. Buna göre hafızlık öğreticilerinin bu öneriye nasıl yaklaştıklarına yönelik saha araştırması yapılabilir.

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.
- Akdemir, Mustafa Atilla. “Kur’an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık”. *Usul İslam Araştırmaları* 13/13 (2010), 7-28.
- Algur, Hüseyin. *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*. Çorum: Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018.
- Altuntaş, Halil – Şahin, Muzaffer. *Kur’an-ı Kerim Meali ve İlmihali*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2005.
- Arslan, Gülsüm. *Örgün Eğitim Kapsamında Hafızlık Eğitimi (Sabahattin Zaim Üniversitesi ve İstanbul Şehit Tolga EceBalın Kız Anadolu İmam- Hatip Lisesi Örneği)*. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.
- Arslantaş, Muhammet. *İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam Hatip Ortaokulu Örneği)*. Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Ata, Mehmet Mahfuz. “Kur’an Öğretim Yöntem ve Teknikleri Problem ve Çözüm Yolları”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 30 (2013), 123-146.
- Avcılar, Sümeyye. *Hafızlık Proje Okullarında Eğitim Alan Öğrencilerin Psiko-Sosyal Durumları ile Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021.
- Aybey, Salih. “Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık - Önemi, Problemleri ve Beklentiler-”. *Ekev Akademi Dergisi* 24/82 (22 Haziran 2020), 383-412.
- Aydın, Muhammed Şevki. “Hafızlık Eğitimini Yeniden Düşünmek”. *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*, 2017.
- Aydın, Muhammed Şevki. *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur’an Kursu*
- Ayhan, Halis. *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 2014.
- Aynur, Hatice Şahin. “Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı”. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 11/2 (2011).
- Aynur, Hatice Şahin. *İslami Kültür Tarihinde “Kur’an Hıfzı” Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011.
- Aynur, Hatice Şahin. *Kur’an Hıfzı Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2015.

- Bakaç, Zeynep. *Hafızlık Eğitiminin Bireyin Duygu Durumlarına Etkisi-Kayseri Örneği*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023.
- Baktır, Mustafa. “Suffe”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 37/469-470. İstanbul: TDV Yayınları, 2009.
- Balkan, Meryem. *İmam Hatip Ortaokullarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (Diyarbakır Şehit Halit Gülser Kız İmam Hatip Ortaokulu)*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024.
- Bozkurt, Nebi. “Dârülkurrâ”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 8/544-547. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 1993.
- Bozkurt, Nebi. “Hâfız”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 15/74-76. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1997.
- Büyüköztürk, Şener. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 2017.
- Cebeci, Suat – Ünsal, Bilal. “Hafızlık Eğitimi ve Sorunları”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 4 (2006), 27-52.
- Cerrahoğlu, İsmail. *Tefsir Usulü*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2018.
- Cingöz, Abdüssamet. *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024.
- Çakır, Mesut – Horoz, Yavuz. “Hafızlığı Teşvik Eden Hadisler Üzerine Genel Bir Değerlendirme”. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5/9 (01 Ocak 2018), 118-140.
- 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.
- Çimen, Abdullah. “Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmalarıyla İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamlaştırılmasında Bir Metot Denemesi”. *I. Ulusal Hafızlık Sempozyumu Bildirileri*. 153-195. İstanbul: Fatih Üniversitesi Yayınları, 2013.
- Dartma, Bahattin. “Günümüzdeki Hafızlık İle Asr-ı Saadetteki Hafızlığın Karşılaştırılması”. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 26 (2012), 53-84.
- Demir, Kevser. “Hafızlık Eğitimi Almış Bireylerin Benlik Saygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma”. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 4/2 (2019).
- Doğan, Recai vd. *Din Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları, 2017.
- 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.
- Gordon, Thomas. *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. çev. Emel Aksay. İstanbul: Profil Kitap, 2019.

- Gün, Ayşegül vd. “Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur’an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri”. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/34 (30 Aralık 2018).
- Gündoğdu, Yusuf Bahri. “Suudi Arabistan’ın İHL’si: Hafızlık Okulları.
- Güneş, Adem. “Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Ergenliğe Bağlı Olarak Yaşadıkları Problemler”. *Din Eğitimi Araştırmaları*.
- Güneş, Adem. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Bir Durum Analizi- (İstanbul: Dem Yayınları).
- Güngör, Öznur. *Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerin Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkileri Üzerine Bir Çalışma*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Gürbüz, Sait – Şahin, Faruk. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe – Yöntem – Analiz*. Ankara: Seçkin Yayınları, 2018.
- Heysemî, Ebü’l-Hasan Nûrüddîn Alî b. Ebî Bekir b. Süleymân. *Mecmeu’z-Zevâid ve menbeu’l-fevâid*. 10 Cilt. Beyrut: Dâru’l-Fikr, 1412/1992.
- Karagöz, Sema. “Hafızlık Deneyiminin Psikolojik Yaklaşımla İncelenmesi”. *Bilimname* 49 (30 Nisan 2023).
- Karagöz, Yalçın. *SPSS-AMOS- META Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019.
- Kozakoğlu, Ekrem. *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ve Kur’an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Köylü, Mustafa. *Psiko-Sosyal Açından Dinî İletişim*. Ankara: Ankara Okulu, 2015
- Kuloğlu, Rahime. *Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi*. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Kutlu, Necip vd. “Hafızlık ve Beyin”. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 17/3 (Eylül 2019).
- Küçük, Betül. *Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Dini Motivasyonlarının İncelenmesi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Memnun, Dilek Sezgin. *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 2013.
- 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.
- Oruç, Cemil. “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpur Hamdi Başaran Kur’an Kursu Örneği”. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18/2 (2013), 117-142 . (Avcılar referansı için 8. maddeye bakınız).

- Osmanoğlu, Cemil. “Medreselerde Eğitim: Selçuklu Dönemi Medreseleri”. *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*. ed. Mustafa Köylü – Şakir Gözütok. [Sayfa Aralığı]. İstanbul: Ensar Yayınları, 2017.
- Öcal, Mustafa. *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2019.
- Özbek, Ömer vd. “Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri”. *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*.
- Özkaplan, Büşra Nur. *Hafızlık Eğitimindeki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi (Manisa İli Örneği)*. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024.
- Öztürk, Zeynep. *Değer Odaklı Manevi Destek Uygulamasının Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluşuna Etkisi*. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024.
- Sarıçam, İbrahim. *Hız. Muhammed ve Evrensel Mesajı*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2007.
- Doğrusu:** Sayım, Ferhat. *Sosyal Bilimlerde Araştırma ve Tez Yazım Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları, 2021.
- Şekerci, Abdülkadir – Çakmak, Ahmet. “Hafızlık Eğitiminde Kur’an Kursu Terki”. *Hitit İlahiyat Dergisi* 22/1 (30 Haziran 2023), 359-392.
- Şengül, Şeyma. *Kur’an Kursu-Okul İş Birliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programına İlişkin Öğretici Görüşleri*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tez, 2022.
- Tuncel, Emrullah. “Örgün Eğitim Eşliğinde Hafızlık Deneyimine Dair Nitel Bir Araştırma: İlk Emir Koleji Örneği”. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (30 Haziran 2022), 233-261.
- Tunçer, Mustafa. “Nitelikli Hâfızlık Eğitiminde Ezberin Mana ile Bütünleştirilmesinin Önemi”. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 20/2 (30 Aralık 2020), 615-635.
- Uğur, Elif. *İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Vahapoğlu, Vahap. *Türk Millî Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Yağcı, Samet. *Kur’an Kursu Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları*. İzmir: İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2024.
- Yavuziğit, Sevgi. *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi: Bir Meta-Sentez Çalışması*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024.

- 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.
- Yıldız, İlhan. “Hz. Peygamber’in Mekke Dönemi Yaygın Eğitim Çalışmaları -Din Eğitimi Açısından Bir Temellendirme Denemesi-”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2/2 (01 Haziran 1998), 301-335.
- 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.



EKLER

Ek-1: Etik Kurul Kararları

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
21.05.2024	09	01-32

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Nail YILDIRIM Başkanlığında toplandı.

KARAR 09.05- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 09.05.2024 tarih ve 428041 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Öğrenci-Veli Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ ÇALIŞMANIN YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Kubat Ali TOPÇUBAY Gülbahar SALTİK (Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Muhittin DEMİRAY
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Tuğba KILIÇER
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Baha ÖZTUNÇ
Üye
(İmza)

Ek-2: Etik Kurulu Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.05.2024-433916



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı :E-91742949-044-433916
Konu :Etik Kurulu Kararı (Gülbahar
SALTIK)

24.05.2024

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Kubat Ali TOPÇUBAY
Öğretim Üyesi

Enstitümüz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Gülbahar SALTIK'a ait, **Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Kararı** yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Yusuf TEMÜR
Enstitü Müdürü

Ek:Etik Kurulu Kararı (1 sayfa)

Ek- 3: Anket İzin İsteği

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.02.2025-540445



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-56314351-044-540125
Konu : Anket İzin İsteği (Gölbahar SALTİK)

19.02.2025

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 11.02.2025 Tarihli, 535676 sayılı yazı.
b) 12.02.2025 Tarihli, 56314351-044-536408 sayılı yazı.
c) Tokat Valiliğine (Tokat İl Müftülüğü), 19.02.2025 tarihli ve E-69351703-250-6047903 sayılı yazı.

İlgi "a" yazınız, ilgi "b" yazımız ile Tokat İl Müftülüğü'ne gönderilmiş olup, söz konusu Tokat İl Müftülüğü'nden alınan ilgi "c" yazı ilişikte gönderilmektedir.
Bilgi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rasim KOÇYİĞİT
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi "c" yazı



Ek-4: Anket İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.02.2025-540445



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-91742949-044-540445
Konu : Anket İzni (Gülbahar SALTİK)

20.02.2025

Sayın Doç. Dr. Kubat Ali TOPÇUBAY
Öğretim Üyesi

Enstitümüz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Gülbahar SALTİK'a ait, istemiş olduğunuz anket izin yazıları ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Ercan ÇAÇAN
Enstitü Müdürü

Ek:2 Sayfa

Fl_5- Müftülük Anket İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.02.2025-540445

Tarih ve Sayı: 19.02.2025-540013



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Müftülüğü

Sayı : E-69351703-250-6047903

Konu : Gülbahar SALTİK'ın Anket İzin İsteği

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 12.02.2025 tarihli ve 56314351-044.001.001-E.536408 sayılı yazınız.

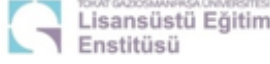
Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülbahar SALTİK'ın, hazırlamış olduğu yüksek lisans tezi kapsamında uygulama çalışması yapması Müftülüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Esat YAPICI
İl Müftüsü



Ek-6: Araştırma İzin Formu



TEZ ÇALIŞMASI ARAŞTIRMA İZİN FORMU

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Yürütmekte olduğum tez çalışması kapsamında ekte yer alan veri toplama aracının/araçlarının uygulanabilmesi için gerekli izinlerin alınmasını talep ediyorum. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

ÖĞRENCİNİN	
Adı Soyadı	Gülbahar SALTİK
Öğrenci No	229109015
Anabilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri
Bilim Dalı	Din Eğitimi
Danışmanı	Doç. Dr. Kubat Ali TOPÇUBAY

Tez Çalışmasına İlişkin Bilgiler

Tez Başlığı	Öğrenci ve Veli Görüşlerine göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi
Uygulanacak Veri Toplama Araçları	Anket
Uygulama Yapılacak Kurumlar	Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Ortaokulu Uluslararası Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi
Katılımcılar	5.6. ve 7. Sınıf hafızlık öğrencileri ve öğrenci velileri
Uygulama Tarih Aralığı	Haziran-Kasım 2024

EKLER:

1. Etik Kurul Onayı
2. Veri Toplama Aracı/Araçları
3. Uygulama Yapılacak Kurum Listesi
4. MEB Uygulama İzni Ön Başvuru Formu (MEB’de Uygulama Yapılacaksa)
5. MEB Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi (MEB’de Uygulama Yapılacaksa)

Öğrenci
Gülbahar SALTİK
29/05/2024
İmza

Danışman
Doç. Dr. Kubat Ali TOPÇUBAY
29/05/2024
İmza

UYGULAMA YAPILACAK KURUM LİSTESİ

[illegible]

**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKUL VE KURUMLARDA
GERÇEKLEŞTİRİLECEK ARAŞTIRMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN**

ARAŞTIRMA İZNİ BAŞVURU TAAHHÜTNAMESİ

1. Araştırmam boyunca anayasa/kanun ve yönetmeliklere uygun davranacağımı,
2. Araştırmayı yürüteceğim okulun/kurumun kurallarına uyacağımı,
3. Araştırmam boyunca hiç kimseyi araştırmama/çalışmama katılmaya zorlamayacağımı,
4. Araştırmayı/çalışmayı bana tahsis edilen mekan/sınıf ve zamanda gerçekleştireceğimi,
5. Araştırmamın olası fiziksel/ruhsal zararları konusunda katılımcıları bilgilendireceğimi,
6. Araştırmam/çalışmam sırasında topladığım kişisel bilgileri koruyacağımı,
7. Araştırmam/çalışmam için gerektiği kadar veri toplayacağımı,
8. Araştırma/çalışma sırasında öğrencilerin derslerinde/çalışmalarında herhangi bir kayıplarının olmayacağını,
9. Araştırmam/çalışmam sırasında herhangi bir ticari faaliyette bulunmayacağımı,
10. Katılımcıları herhangi bir ürün/eser/tedaviye yönlendirmeyeceğimi,
11. Araştırma/çalışma sırasında izni olan evrakları kullanacağımı,
12. Tıbbi araştırmalarda araştırma/çalışmanın uygulama sırasında etik kurallara uyacağımı,
13. Araştırma/çalışma sırasında topladığım ses ve görüntü kayıtlarını güvenilir ortamlarda saklayacağımı ve araştırma/çalışma sonrasında imha edeceğimi,
14. Genelge hükümlerine aykırı davranmam ve herhangi bir yanlış ifade, beyan ve maddi gerçeği gizleme gibi durumlarda adli ve idari işlemlerin yürütülmesini kabul edeceğimi,
15. İzin alınmış araştırmalarda/projelerde insanlarla ilgili yapılacak anket, görüşme, gözlem, alan araştırması, uygulama ve incelemelerde sağlık, güvenlik, insan hakları, mevcut mevzuat hükümleri, hukukun genel ilkelerini ihlal etmeyeceğimi ve etik ilkelere uyacağımı,
16. Araştırma ile ilgili sonuç raporlarını çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 gün içinde izin aldığım birime ulaştıracağımı,

Kabul ettiğimi beyan ederim.

Araştırmanın Adı : Öğrenci ve Veli Görüşlerine göre Örgün Eğitimle Birlikte
Hafızlık Projesi

Araştırmacı : Din Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Tarih : 29/05/2024

İmza :

Ad – Soyad : Gülbahar SALTİK

Ek-7: Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Öğrenci ve Veli Görüşlerine göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” adıyla, 2024-2025 eğitim öğretim yılı süresince yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Bu araştırma öğrenci ve veli görüşlerinden hareketle örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminin etkinliğini artırmayı amaçlamaktadır.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarı, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk yüklemeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir soru varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuç hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Gülbahar SALTİK

İletişim bilgileri:

Velisi bulunduğum sınıfı.....numaralı öğrencisi.....’ın
yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz.)

.....

İsim- Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

Ek-8: Ayrıntılı Bilgilendirme

AYRINTILI BİLGİLENDİRME FORMU

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, “Öğrenci ve Veli Görüşlerine göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” adıyla, Gülbahar SALTİK tarafından 25 Aralık-17 Ocak tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğrenci ve veli görüşlerinden hareketle örgün eğitimle birlikte hafızlık projesini varsa aksayan yönlerini tespit etmek ve eğitimin niteliğini artırmasına katkı sunmaktır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel Araştırma O Tez Çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Ortaokulu/ Uluslararası İmam Hatip Lisesi

Araştırma Uygulaması: O Anket O Görüşme

O Gözlem

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışma da sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Gülbahar SALTİK

İletişim Bilgileri:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim- Soyisim İmza

Katılımcı Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

Ek-9: Anket Soruları

Sevgili Öğrenciler, bu anket formu ile “Öğrenci ve Veli Görüşlerine göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” isimli çalışma için veri toplanacaktır. Bu veriler ile hafızlık projesinin kalitesini artırmak hedeflenmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler ile MEB ve DİB kurumlarında proje koordinatörleri, yönetici, Hafızlık eğitimi alanında akademik çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara bilimsel veri kaynağı oluşturulacağı düşünülmektedir. Katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Verilen cevaplar bilimsel çalışma için kullanılacak olup isim-soy isim bilgilerinize gerek duyulmamaktadır. Yalnızca cinsiyet bilginiz istenecektir. Uygun gördüğünüz seçeneği (X) ile işareti ile belirtin. Lütfen cevaplanmamış madde bırakmayınız. Katılımlarınız için teşekkür ederiz.’

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Numara	5, 6, 7. SINIF ANKET SORULARI	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Hafızlık eğitimine kendi isteğim ile başladım.					
2	Hafızlığı tercih etmemde okulumuza yapılan tanıtım ziyaretleri etkili olmuştur.					
3	Hafızlık eğitimine ilkokul öğretmenimin yönlendirmesi ile başladım.					
4	Hafızlık eğitimine hedeflediğim mesleğe katkısı olur düşüncesi ile başladım.					
5	Hafızlık eğitimine ailemi mutlu etmek için başladım.					
6	Anne ve babamın isteği olmasa da hafızlık eğitimine başladım.					
7	Hafızlığa ailemde/çevremde bulunan hafıza özendiğim için başladım.					
8	Hafızlık eğitimine ailemin isteği ile başladım.					
9	Hafızlığa ailemle katıldığım icazet töreninde verdiğim karar ile başladım					
10	Hafız olmakla kendi isteğimi gerçekleştirmiş olacağım.					
11	Hafız olmakla ailemin isteğini yerine getirmiş olacağım.					
12	Hafızlığa topluma faydalı bir birey olmak için başladım.					
13	Hafızlığa bir Müslüman olarak Allah'ın rızasını kazanmak için başladım.					
14	Hafızlığa bir Müslüman olarak hadislerde geçen müjdelere ulaşmak için başladım.					
15	Hafızlığa daha iyi bir Müslüman olmak için başladım.					
16	Hafızlığa ailemin vadettiği hediyeye erişmek için başladım.					
17	Hafızlığa çevrem tarafından takdir edilmek için başladım.					
18	Hafızlığa ahirette aileme ve bana taç takılması için başladım.					

19	Hafızlığa Kur'an ayetlerini ezberlemenin insana verdiği huzuru tatmak için başladım.					
20	Hafızlık geleneği hakkındaki bilgilere ilk bilgilere aile büyüklerim aracılığıyla ulaştım.					
21	Hafızlık geleneği hakkındaki bilgilere okulumuzda yapılan tanıtım toplantıları ve broşürleri aracılığıyla ulaştım.					
22	Hafızlık geleneği hakkındaki bilgilere arkadaş çevrem aracılığıyla ulaştım.					
23	Hafızlık geleneği hakkındaki bilgilere sosyal medya ve TV aracılığıyla ulaştım.					
24	Ailem hafızlık eğitimini tercih ederken benim görüşümü önemsemiştir.					
25	Hafızlık eğitimine keşke ileri yaşlarda başlasaydım diye düşünüyorum.					
26	Ailemin hediye alma sözü motivasyonumu artırmaktadır.					
27	Hafızlık eğitiminde başarılı olacağıma inanıyorum.					
28	Hafızlık eğitiminde başarılı olacağıma inanmıyorum.					
29	Hafızlık eğitimi ile kaldıramayacağım yük yüklendiğini düşünüyorum.					
30	Bazen anne ve babamın hafızlığı neden bu kadar istediğini anlayamıyorum.					
31	Ezberlerime ara verdiğimde akademik derslerle meşgul oluyorum.					
32	Ezberlerime ara verdiğimde oyun oynuyor/hobilerimle meşgul oluyorum.					
33	Ezberlerime ara verdiğimde ailemle vakit geçiriyorum.					
34	Hafızlık eğitimleri sürecinde hafızlık hocamın davranışına göre hafızlığa olan ilgimin arttığını düşünüyorum.					
35	Hafızlık hocamın ders esnasındaki tutumunun disiplinli (kuralcı) olduğunu düşünüyorum.					
36	Hafızlık hocamın ders esnasındaki tutumunun esnek (yerine göre anlayışlı yerine göre disiplinli) olduğunu düşünüyorum.					
37	Hafızlık hocamın ders esnasındaki tutumunun anlayışlı olduğunu düşünüyorum.					
38	Ailem hafızlık sürecinde karşılaştığım zorluklarda bana destek olmuyor.					