T.C.

Hitit Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

HAFIZLIK EĞİTİMİ ALAN BİREYLERİN MOTİVASYON VE PSİKO-SOSYAL DURUMLARININ DİN EĞİTİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hüseyin ALGUR

Doktora Tezi

Çorum 2018

HAFIZLIK EĞİTİMİ ALAN BİREYLERİN MOTİVASYON VE PSİKO-SOSYAL DURUMLARININ DİN EĞİTİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hüseyin ALGUR

Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR

Çorum 2018

KABUL VE ONAY

Hüseyin ALGUR tarafından hazırlanan "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışma, 22/01/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak ~~yüksek lisans~~/ doktora/ ~~sanatta yeterlilik~~ tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Prof. Dr. Hüseyin YILMAZ (Başkan)

İmza

Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR (Danışman)

İmza

Doç. Dr. Yakup ÇOŞTU

İmza

Doç. Dr. Macid YILMAZ

İmza

Yrd. Doç. Dr. Ayşegül GÜN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza

Prof. Dr. Mehmet EVKURAN
Enstitü Müdürü

T.C.

HİTİT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (22/01/2018)

Hüseyin ALGUR

ÖZET

ALGUR, Hüseyin. Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Çorum, 2018.

Bu çalışma, hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumlarını ve bu eğitime başlamalarını sağlayan motive edici unsurları tespit ederek çok yönlü değerlendirmeyi amaçlayan bir doktora tezidir. Öncelikle hafızlık eğitiminin tarihsel süreçteki konumu ve bu eğitim sürecini etkileyen unsurların ele alındığı araştırma, nicel ve nitel verilerin bir arada değerlendirildiği karma yöntemli bir çalışmadır. Nicel yöntem kapsamında yaş, cinsiyet, aile ikameti, ailenin ortalama aylık geliri, okul mezuniyeti, hafızlık sonrası eğitim, sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi, hafızlık eğitimini tavsiye etme durumu, hafızlık eğitimi alınan kursun imkânları ve hedef gibi farklı bağımsız değişkenlerin, hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumları ile stres düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Nitel yöntem kapsamında hafızlık eğitimi alan bireylerden bu eğitimin öncesi, sonrası ve hali hazırda devam eden süreciyle ilgili derinlemesine bilgi alınmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'de DİB'e bağlı resmi Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan bireyler oluşturmaktadır. Örneklemi, on üç ilden toplam otuz Kur'an kursunda hafızlık eğitimi alan 1369 birey oluşturmaktadır. Ayrıca 43 bireyle de görüşme yapılmıştır. Nicel verilerle hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumları ile stres düzeylerinin ifade edilen bağımsız değişkenlerle anlamlı ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Nitel verilerle hafızlık eğitimi öncesinde bu eğitime nasıl bir anlam yüklendiği, hangi gerekçelerle ve nasıl karar verildiği; hali hazırda devam eden süreçle ilgili hedef, yöntem, kurs ortamı ve psiko-sosyal durumlar; hafızlık eğitimi sonrasında eğitim, meslek ve hafızlığın korunması kapsamında neler yapılacağına dair veriler elde edilmiştir. Karma yöntem kapsamında elde edilen nicel ve nitel veriler literatürde yer alan farklı araştırmalarla karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve bazı değerlendirme ve tespitler yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Hafız, Hafızlık, Hafızlık Eğitimi, Din Eğitimi, Kur'an

ABSTRACT

ALGUR, Hüseyin. Assessment of Motivation and Psycho-Social Situations of Individuals Receive Hifz Education in Terms of Religious Education, Doctoral Dissertation, Çorum, 2018.

This study is a doctoral dissertation aimed at evaluating the psycho-social status of individuals receive hifz education and determining motivating factors that provide these educational initiatives. The study, which focuses the hifz education in the historical process and the factors affecting this education process, is basically a mixed methodical study in which quantitative and qualitative data are evaluated together. Within the quantitative method investigated different independent variables- such as age, gender, family residence, average monthly income of the family, school graduation, education after being a hafiz, lack of social life, recommendation of hifz education, facilities of hifz course and goal of hifz education- motivation and psycho-social status and the effect on stress levels of individuals who receive hifz education were investigated. In-detailed information has been obtained from the individuals who receive hifz education under the qualitative method regarding the pre- and post-training and the ongoing process. The scope of the study is limited to individuals are educated in the formal Quran courses of the DİB in Turkey. The sample is composed of 1369 individuals who are educated in a total of thirty Quran courses from thirteen province. There are also interviews with 43 individuals. Within the quantitative method it has been found that the motivation and psycho-social status and the effect on stress levels of individuals who receive hifz education significantly related to the independent variables expressed. Within the qualitative method at the beginning of the hifz education, this training has been given a meaning of what it means, why and how it was decided; goals, methods, course environment and psycho-social situations related to the ongoing process; after the hifz education, the data on what to do within the scope of education, occupation and care were obtained. The quantitative and qualitative data obtained in the mixed method were compared with the different studies in the literature and some evaluations and determinations were made.

Key Words: Hafiz, Hifz, Hifz Education, Religious Education, Quran

TEŞEKKÜR

Doktora tezi olarak hazırlanan bu çalışmanın hazırlanmasında birçok kişinin desteğini gördüm. Bu kapsamda öncelikle tez danışmanım Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR hocama, tez yazım sürecinin sağlıklı bir şekilde devam etmesinde büyük katkıları olan Tez İzleme Komitesi üyeleri Doç. Dr. Yakup ÇOŞTU ve Yrd. Doç. Dr. Özden KANTER hocalarıma; tez konusunun belirlenmesi ve veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde desteklerini gördüğüm Prof. Dr. Mustafa KÖYLÜ hocama, hafızlık eğitimi hakkında bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım Yrd. Doç. Dr. İslam DEMİRCİ ve Öğrt. Gör. Kamil Ruhi ALBAYRAK hocalarıma; araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama araçlarına değerlendirme yapan Doç. Dr. Özcan GÜNGÖR, Doç. Dr. Bayramali NAZIROĞLU, Doç. Dr. Gülüşan GÖCEN, Arş. Gör. Osman TAŞKIN, Arş. Gör. Halil İbrahim ÖZASMA, Mahmut GÜZEL, Vahap VAHAPOĞLU hocalarıma; ASÖ 14'ü kullanmam için izin veren Prof. Dr. Mehmet ESKİN'e; tez kapsamında geliştirilen ölçeklerin istatistiksel analizlerinde desteklerini gördüğüm Giresun Üniversitesi İstatistik Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü Yrd. Doç. Dr. Esin AVCI ve Arş. Gör. Ahmet ÇAKMAK hocalarıma teşekkürlerimi iletiyorum.

Araştırmanın Kur'an kurslarında uygulanması için gerekli izin ve bilgileri veren Diyanet İşleri Başkanlığı'na ve DİB Din Hizmetleri Genel Müdürü Bünyamin ALBAYRAK'a, araştırma kapsamında ziyaret edilen Kur'an kurslarının bağlı olduğu, Pendik, Sultanbeyli, Eyüp, Bayrampaşa, Trabzon, Rize, Gaziantep, Kahramanmaraş, Malatya Battalgazi, Amasya, Ankara Pursaklar, Konya, Isparta, Akhisar, İzmir ve Erzurum müftülüklerine, ziyaret edilen Kur'an kurslarında bizi güler yüzle karşılayan ve her türlü desteği veren kurs yöneticileri ve öğreticilerine; araştırmaya katılarak değerli görüşlerini paylaşan bütün katılımcılara özellikle teşekkür ediyorum.

Tezin son okumasını yapan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Mustafa TUNÇER'e, Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÇAKMAK'a, Yrd. Doç. Dr. İslam DEMİRCİ'ye ve Arş. Gör. Büşra YURTALAN'a teşekkür ediyorum. Araştırmanın hazırlamasında çok büyük desteğini gördüğüm Arş. Gör. Yavuz Selim GÖL hocama ayrıca teşekkür ediyorum. Bu tezin hazırlanmasında ve alan araştırmasının yapılması sürecinde her zaman desteğini gördüğüm eşim Rukiye ALGUR'a özellikle teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET……. i
ABSTRACT... ii
TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ xii
KISALTMALAR xvi
ÖNSÖZ……. xviii

GİRİŞ

1. PROBLEM..... 1
2. HİPOTEZLER 5
3. AMAÇ ve ÖNEM 7
4. VARSAYIMLAR 8
5. SINIRLILIKLAR..... 8
6. İLGİLİ ÇALIŞMALAR..... 9
7. YÖNTEM 18
8. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 20
8.1. Kişisel Bilgiler Formu 20
8.2. Hafızlık Eğitimi İle İlgili Bilgi Formu 20
8.3. Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği (HEPSÖ)..... 20
8.3.1. Ölçeğin Güvenirliği..... 21
8.3.2. Ölçeğin Geçerliği 23
8.4. Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği (HEMÖ)..... 27
8.4.1. Ölçeğin Güvenirliği..... 27
8.4.2. Ölçeğin Geçerliği 28
8.5. Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ 14)..... 30
8.6. Görüşme Formu..... 32
9. EVREN VE ÖRNEKLEM..... 33

I. BÖLÜM

HAFIZLIK KAVRAMI VE KURUMSAL OLARAK HAFIZLIK EĞİTİMİ

1. HAFIZ KAVRAMI 38
2. HAFIZLIK EĞİTİMİNİN TARİHSEL SÜRECİ 41
3. CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE HAFIZLIK 52
4. HAFIZLIK EĞİTİMİNDE YÖNTEM 58
   4.1. Hafızlık Eğitiminin Uygulama Biçimleri ve Kullanılan Yöntemler 59
      4.1.1. Farklı Hafızlık Eğitim Uygulamaları 60
      4.1.2. Türkiye'de Kullanılan Hafızlık Eğitimi Yöntemleri 64
         4.1.2.1. Geleneksel Yöntem 68
         4.1.2.2. Tekrarlara Dayalı Yöntem 70
      4.1.3. Hafızlık Eğitiminde Yeni Arayışlar 72
   4.2. Hafızlık Eğitimi Verilen Kurumlarda Kur'an'ın Anlaşılmasına Yönelik Faaliyetler 74
5. HAFIZLIK EĞİTİMİ VERİLEN KURUMLAR 75
   5.1. Türkiye'de Hafızlık Eğitimi Verilen Kurumlar 75
      5.1.1. Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı Resmi Kur'an Kursları 75
      5.1.2. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Hafızlık Eğitimi 77
      5.1.3. Resmi Olmayan Yollarla Alınan Hafızlık Eğitimi 78
   5.2. Hafızlık Eğitimi Verilen Kursların Fiziki Yapısı 80
   5.3. Hafızlık Eğitimi Verilen Kurumlarda Sosyal Faaliyetler ve Rehberlik 82

II. BÖLÜM

HAFIZLIK EĞİTİMİ ALAN BİREYLERİN GENEL ÖZELLİKLERİ VE HAFIZLIK EĞİTİMİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR

1. HAFIZLIK EĞİTİMİ ALAN BİREYİN GENEL ÖZELLİKLERİ 84
   1.1. Bilişsel Özellikler 85
   1.2. Psiko-Sosyal Özellikler 85
      1.2.1. Aile İle İletişim 86
      1.2.2. Arkadaşlar İle İletişim 88
      1.2.3. Kurs Hocası İle İletişim 88
   1.3. Duyuşsal özellikler 91

2. HAFIZLIK EĞİTİMİNİN BİREYİN HAYATINA ETKİSİ 92
2.1. Hafızlık Eğitimi ve Hedef Belirleme 92
2.2. Hafızlık Eğitimi ve Hayatın Anlamlandırılması 93
2.3. Hafızlık Eğitimi ve Stres 95
2.4. Hafızlık Eğitimi ve Özsaygı-Öz Yeterlik-Özgüven 96
3. HAFIZLIK EĞİTİMİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR 98
3.1. Zekâ 99
3.2. Hafıza / Bellek 100
3.3. Yaş 104
3.4. Motivasyon (Güdülenme) 105
3.5. Dini Motivasyon Kaynakları 108
3.6. Sosyal Çevre 109
3.7. Ödül ve Ceza 109
3.8. Unutma 111
3.9. Pekiştirme / Tekrar 113

III. BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR

1. HAFIZLIK EĞİTİMİ KAPSAMINDA ELDE EDİLEN NİCEL VERİLER ... 116
1.1. Bağımsız Değişkenlere Göre Örneklemin Genel Nitelikleri 116
1.1.1. Yaş 116
1.1.2. Cinsiyet 117
1.1.3. Aile İkameti 118
1.1.4. Aile Aylık Gelir Düzeyi 119
1.1.5. Anne-Baba Mesleği 120
1.1.6. Anne-Baba Eğitim Durumu 121
1.1.7. Anne-Baba Din Eğitimi Aldığı Kurum 123
1.1.8. Mezun Olunan Okul 124
1.1.9. Hafızlık Eğitimi Dışında Eğitim 125
1.1.10. Hafızlık Eğitimi Sonrası İstenen Eğitim 126
1.2. Hafızlık Eğitimi İle İlgili Etkenler 127
1.2.1. Hafızlık Eğitimi Alınan Kurs 127
1.2.1.1. Kursun Fiziki İmkânları 128

1.2.1.2. Kursun Kaygı Verici Yönleri 130
1.2.1.3. Kursun Motive Edici Yönleri 132
1.2.2. Hafızlık Eğitiminde Aşama 133
1.2.2.1. Hafızlık Eğitiminde Hazırlık Aşaması 134
1.2.3. Hafızlık Eğitiminde Yöntem 136
1.2.4. Hafızlık Eğitimi İle İlgili Tutumlar 137
1.2.4.1. Hafızlık Eğitimini Tamamlayabilme Düşüncesi 137
1.2.4.2. Hafızlık Eğitimi Sebebiyle Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi 138
1.2.4.3. Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumu 139
1.2.5. Hafızlık Eğitiminde Hedef 141
1.2.6. Hafızlık Eğitimi Sonrası Çalışma Alanı 143
1.3. Bağımsız Değişkenlere Göre Hafızlık Eğitiminde Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durum ile Stres Düzeyine İlişkin Bulgular 144
6.3.1. Yaşa Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi 145
1.3.1.1. Hafızlık Eğitiminde Yaş ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi 145
1.3.1.2. Hafızlık Eğitiminde Yaş ve Motivasyon İlişkisi 147
1.3.1.3. Hafızlık Eğitiminde Yaş ve Stres İlişkisi 149
1.3.2. Cinsiyete Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi . 150
1.3.2.1. Hafızlık Eğitiminde Cinsiyet ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi 150
1.3.2.2. Hafızlık Eğitiminde Cinsiyet ve Motivasyon İlişkisi 151
1.3.2.3. Hafızlık Eğitiminde Cinsiyet ve Stres İlişkisi 152
1.3.3. Aile İkametine Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi……..... 153
1.3.3.1. Hafızlık Eğitiminde Aile İkameti ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi153
1.3.3.2. Hafızlık Eğitiminde Aile İkameti ve Motivasyon İlişkisi 155
1.3.3.3. Hafızlık Eğitiminde Aile İkameti ve Stres İlişkisi 156
1.3.4. Aile Aylık Gelirine Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon durumu, Stres Düzeyi…..... 157
1.3.4.1. Hafızlık Eğitiminde Aile Aylık Geliri ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi……..... ..157
1.3.4.2. Hafızlık Eğitiminde Aile Aylık Geliri ve Motivasyon İlişkisi 158
1.3.4.3. Hafızlık Eğitiminde Aile Aylık Geliri ve Stres İlişkisi 159

1.3.5. Okul Mezuniyetine Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi……. 160
1.3.5.1. Hafızlık Eğitiminde Okul Mezuniyeti ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi……. 160
1.3.5.2. Hafızlık Eğitiminde Okul Mezuniyeti ve Motivasyon İlişkisi 162
1.3.5.3. Hafızlık Eğitiminde Okul Mezuniyeti ve Stres İlişkisi 163
1.3.6. Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitime Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi..... 164
1.3.6.1. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitim ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi..... 164
1.3.6.2. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitim ve Motivasyon İlişkisi……. 166
1.3.6.3. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitim ve Stres İlişkisi……. 167
1.3.7. Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi 169
1.3.7.1. Hafızlık Eğitiminde Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi..... 169
1.3.7.2. Hafızlık Eğitiminde Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi ve Motivasyon İlişkisi..... 170
1.3.7.3. Hafızlık Eğitiminde Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi ve Stres İlişkisi..... 171
1.3.8. Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etmeye Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi..... 172
1.3.8.1. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi..... 172
1.3.8.2. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme ve Motivasyon İlişkisi 173
1.3.8.3. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme ve Stres İlişkisi……. 174
1.3.9. Kursun Fiziki İmkânlarına Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi 175
1.3.9.1. Hafızlık Eğitiminde Kursun Fiziki İmkânları ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi 175
1.3.9.2. Hafızlık Eğitiminde Kursun Fiziki İmkânları ve Motivasyon İlişkisi……. 176

1.3.9.3. Hafızlık Eğitiminde Kursun Fiziki İmkânları ve Stres İlişkisi..... 177
1.3.10. Hafızlık Eğitimindeki Hedefe Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi..... 179
1.3.10.1. Hafızlık Eğitiminde Hedef ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi 179
1.3.10.2. Hafızlık Eğitiminde Hedef ve Motivasyon İlişkisi 180
1.3.10.3. Hafızlık Eğitiminde Hedef ve Stres İlişkisi 181
1.4. Hafızlık Eğitiminde Psiko-Sosyal Durum, Motivasyon Durumu ve Stres Düzeyi Arasındaki İlişki..... 182
2. HAFIZLIK EĞİTİMİ KAPSAMINDA ELDE EDİLEN NİTEL VERİLER... 184
2.1. HAFIZLIK EĞİTİMİ ÖNCESİ SÜREÇ..... 185
2.1.1. Karar Vermede Etkili Olan Unsurlar 186
2.1.2. Hafızlık Eğitiminde Gerekçe..... 187
2.1.3. Hafızlık Eğitimine Yüklenen Anlam 189
2.1.3.1. Allah'ın Rızasını Kazanmak Amacıyla Kur'an'la Hemhâl Olma Süreci Olarak Hafızlık 190
2.1.3.2. Sadece Lafzın Ezberlenmesi Değil, Aynı Zamanda Hükmüyle Amel Etmeyi Gerektiren Bir Süreç Olarak Hafızlık..... 191
2.1.3.3. Allah'a ve Dine Olan Sevgi ve Bağlılığın Bir İfadesi Olarak Hafızlık…… 192
2.1.3.4. İnsana Huzur ve Mutluluk Veren Bir Süreç Olarak Hafızlık.... 193
2.1.3.5. Yapılması Çok Zor, Sabır ve Azim Gerektiren Bir Süreç Olarak Hafızlık…. 193
2.1.3.6. İnsanın Yaşam Biçimini Değiştiren, Sosyal Hayatta Farklı Bir Kimlik Veren Bir Durum Olarak Hafızlık..... 193
2.1.3.7. Kelimelerle İfade Edilemeyen Bir Süreç Olarak Hafızlık 194
2.1.4. Hafızlık Eğitimine Hazır Olma 194
2.2. HAFIZLIK EĞİTİM SÜRECİ..... 195
2.2.1. Hafızlık Eğitiminde Hedef..... 196
2.2.1.1. Hedeflerin Tanımlanması..... 196
2.2.1.2. Hedeflerde Değişme..... 199
2.2.2. Hafızlık Eğitiminde Yöntem..... 199
2.2.2.1. Hafızlık Eğitimi Alan Bireyin Bir Günü..... 200
2.2.2.2. Hafızlık Eğitiminde Kullanılan Yöntem 202
2.2.2.3. Hafızlık Eğitiminde Verilemeyen Dersler ve Telafisi 205

2.2.2.4. Hafızlık Eğitiminde Metin-Anlam İlişkisi 207
2.2.3. Hafızlık Eğitimi ve Psiko-Sosyal Durum 209
2.2.3.1. Hafızlık Eğitimi Alan Bireyin Genel Ruh Hali 210
2.2.3.2. Hafızlık Eğitiminde Arkadaş İletişimi 214
2.2.3.3. Hafızlık Eğitiminde Aile İletişimi 221
2.2.3.4. Hafızlık Eğitiminde Kurs Hocası İle İletişim 227
2.2.3.5. Hafızlık Eğitimi ve Toplumsal Hayat 234
2.2.4. Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı 237
2.3. HAFIZLIK EĞİTİMİ SONRASI SÜREÇ 244
2.3.1. Devam Edilmek İstenen Eğitim 245
2.3.2. Hedeflenen Meslek 248
2.3.3. Hafızlığın Korunması 249
3. TARTIŞMA VE YORUM 253
3.1. Bağımsız Değişkenler 256
3.1.1. Cinsiyet 256
3.1.2. Yaş 257
3.1.3. Aile İkameti ve Gelir Düzeyi 261
3.1.4. Okul Mezuniyeti 262
3.2. Hedef, Gerekçe ve Tutum 264
3.3. Yöntem 272
3.4. Farkındalık, Hazır Olma 279
3.5. Hayata Yansıma, Sosyal Yaşantılara Etki 282
3.6. İletişim 285
3.6.1. Aile ile İletişim 285
3.6.2. Arkadaş ile İletişim 289
3.6.3. Kurs Hocası ile İletişim 291
3.7. Kurs Ortamı 296
3.7.1. İmkânların Yeterliği 297
3.7.2. Kaygı Verici Yönleri 300
3.7.3. Motive Edici Yönleri 302
3.8. Genel Ruh Hali 303
3.8.1. Mutlu Olunan Durumlar 305

3.8.2. Stres Olunan Durumlar 305
3.8.3. Bireyin Kendine Güveni 307
3.9. Yüklenen Anlam 309
3.10. Hafızlık Eğitimi Sonrası 310
3.10.1. Düşünülen Eğitim ve Meslek Alanı 310
3.10.2. Hafızlığın Korunması 314
SONUÇ VE ÖNERİLER 316
KAYNAKÇA……. 328

EKLER

EK: 1: Araştırmada Kullanılan Nicel Anket Formu 343
EK: 2: Araştırmada Kullanılan Nitel Görüşme Formu 351
EK: 3: Giresun Üniversitesi'ne DİB'ten Araştırma Kapsamında Kullanılan Verilerin ve Araştırma İzninin Alınması İçin Yazılan Dilekçe 354
EK: 4: Araştırmada Kullanılan Kur'an Kurslarıyla İlgili Verilerin DİB'ten İstenmesi İçin Giresun Üniversitesi'nin Yapmış Olduğu Yazışma 355
EK: 5: DİB 04.05.2016-E.24249 Tarih ve Sayılı Kur'an Kurslarının İstatistiksel Verileriyle İlgili Yazısı 357
EK: 6 DİB'in Kur'an Kurslarında Araştırma Yapılması İçin Verdiği 03.05.2016 Tarih ve E.23931 Sayılı İzni 358

TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1: HEPSÖ Güvenirlik Analizi 22
Tablo 2: HEPSÖ Güvenirlik Testi Sonucu 23
Tablo 3: HEPSÖ Veri Setinin Faktör Analizi İçin Uygunluğu 24
Tablo 4: HEPSÖ Ölçeği Faktör Dağılımı 26
Tablo 5: HEMÖ Güvenirlik Testi Sonucu 28
Tablo 6: HEMÖ Güvenirlik Analizi 28
Tablo 7: HEMÖ Veri Setinin Faktör Analizi İçin Uygunluğu 29
Tablo 8: HEMÖ Ölçeği Faktör Dağılımı 30
Tablo 9: ASÖ 14'ün Güvenirlik Testi Sonuçları 30
Tablo 10: ASÖ 14 Faktör Analizi 31
Tablo 11: ASÖ 14 Güvenirlik Analizi 32
Tablo 12: Görüşme Formunda Yer Alan Soruların Dayandığı Temalar 32
Tablo 13 : Minyatür Model ve Bu Modelden Seçilen Örneklem 34
Tablo 14: Araştırma Kapsamında Ziyaret Edilen Kur'an Kursları 35
Tablo 15: Aile İkametine Göre Örneklemin Dağılımı 37
Tablo 16: 1980-2015 Yılları Hafızlık Belgesi Alan Öğrenci Sayıları 57
Tablo 17: 1980-2015 Yılları Arası Kur'an Kursu ve Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı 77
Tablo 18: Hafızlık Eğitimi Veren Proje İmam Hatip Okulları 78
Tablo 19: Örneklemin Yaşa Göre Dağılımı 117
Tablo 20: Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı 118
Tablo 21: Aile İkametinin Yerleşim Yeri Türüne Göre Dağılımı 118
Tablo 22: Örneklemin Aile Ortalama Aylık Gelir Düzeyine Göre Dağılımı 119
Tablo 23: Örneklemin Baba ve Anne Mesleğine Göre Dağılımı 120
Tablo 24: Örneklemin Baba ve Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı 122
Tablo 25: Örneklemin Baba ve Annelerinin Din Eğitimi Aldığı Kuruma Göre Dağılımı 123
Tablo 26: Örneklemin En Son Mezun Olunan Okul Türüne Göre Dağılımı 124
Tablo 27: Örneklemin Hafızlık Dışında Devam Eden Bir Eğitiminin Mevcudiyeti 125
Tablo 28: Örneklemin Hafızlık Eğitimi Dışında Devam Eden Eğitim Durumuna Göre Dağılımı 126
Tablo 29: Örneklemin Hafızlık Eğitimi Sonrasında Devam Etmek İstediği Eğitim Türüne Göre Dağılımı 126
Tablo 30: Örneklemin Hafızlık Eğitimi Aldıkları Kursun Fiziki İmkânlarını Yeterli Bulma ve Kurs Tarafından İhtiyaçlarının Karşılanma Durumuna Göre Dağılımı 128
Tablo 31: Hafızlık Eğitimi Alan Bireylere Göre Kursun Kaygı Verici Yönleri 130
Tablo 32: Hafızlık Eğitimi Alan Bireyleri Kursta Motive Edici Unsurlar 132
Tablo 33: Örneklemin Hafızlık Eğitiminde Bulundukları Aşamaya Göre Dağılımı 134
Tablo 34: Örneklemin Hafızlık Eğitiminde Hazırlık Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı 135

Tablo 35: Örneklemin Hazırlık Eğitimi Aldığı Süreye Göre Dağılımı 135
Tablo 36: Örneklemin Hafızlık Eğitiminde Kullanılan Yönteme Göre Dağılımı 136
Tablo 37: Örneklemin Hafızlık Eğitimini Tamamlayabilme Düşüncesine Göre Dağılımı 137
Tablo 38: Örneklemin Hafızlık Eğitimi Sebebiyle Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Dağılımı 139
Tablo 39: Örneklemin Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumuna Göre Dağılımı ... 140
Tablo 40: Örneklemin Hafızlık Eğitimi Öncesinde Hedef Durumuna Göre Dağılımı 141
Tablo 41: Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Belirlediği Hedefler 142
Tablo 42: Örneklemin Hafızlık Eğitimi Sonrası Çalışma Alanına Göre Dağılımı 143
Tablo 43: Yaşa Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi 146
Tablo 44: Yaşa Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi 148
Tablo 45: Yaşa Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi 149
Tablo 46: Cinsiyete Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi 150
Tablo 47: Cinsiyete Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi 152
Tablo 48: Cinsiyete Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi 153
Tablo 49: Aile İkametine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi 154
Tablo 50: Aile İkametine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi 155
Tablo 51: Aile İkametine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi 156
Tablo 52: Aile Aylık Gelirine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi 157
Tablo 53: Aile Aylık Gelirine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi 158
Tablo 54: Aile Aylık Gelirine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi 160
Tablo 55: Okul Mezuniyetine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi 161
Tablo 56: Okul Mezuniyetine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi 162
Tablo 57: Okul Mezuniyetine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi 164
Tablo 58: Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitime Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi 165

Tablo 59: Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitime Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi 167
Tablo 60: Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitime Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi 168
Tablo 61: Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi 169
Tablo 62: Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi 170
Tablo 63: Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi 171
Tablo 64: Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumuna Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi 173
Tablo 65: Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumuna Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi 174
Tablo 66: Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumuna Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi 175
Tablo 67: Kursun Fiziki İmkânlarına Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi 176
Tablo 68: Kursun Fiziki İmkânlarına Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi 177
Tablo 69: Kursun Fiziki İmkânlarına Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi 178
Tablo 70: Belirlenen Hedefe Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi 179
Tablo 71: Belirlenen Hedefe Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi 180
Tablo 72: Belirlenen Hedefe Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi 181
Tablo 73: Psiko-Sosyal Durum, Motivasyon Durumu ve Stres Düzeyi Arasındaki İlişki 182
Tablo 74: Hafızlık Eğitimi Öncesi Süreçle İlgili Sorulan Sorular 185
Tablo 75: Hafızlık Eğitimi Karar Vermeye Etki Eden Unsurlar 187
Tablo 76: Hafızlık Eğitiminde Gerekçe 187
Tablo 77: Hafızlık Eğitim Süreci İle İlgili Nitel Sorular 196
Tablo 78: Hafızlık Eğitiminde Hedef İle İlgili Nitel Sorular 196
Tablo 79: Hafızlık Eğitiminde Yöntem İle İlgili Nitel Sorular 200
Tablo 80: Hafızlık Eğitiminde Psiko-Sosyal Durumla İlgili Nitel Sorular 210
Tablo 81: Hafızlık Eğitimi Alan Bireyin Genel Ruh Hali İle İlgili Nitel Sorular 210
Tablo 82: Hafızlık Eğitiminde Aile İletişimi İle İlgili Nitel Sorular 221
Tablo 83: Hafızlık Eğitiminde Kurs Hocasıyla İletişim İle İlgili Nitel Sorular 228
Tablo 84: Hafızlık Eğitiminde Toplumsal Hayat İle İlgili Nitel Sorular 234
Tablo 85: Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı İle İlgili Nitel Sorular 237

Tablo 86: HEMÖ Ölçeği Ortalama Puanları 272
Tablo 87: Farkındalık Alt Boyutu Ortalama Değeri 279
Tablo 88: Kurs Hocası İle İletişim Alt Faktörünün Ortalama Değerleri 295
Tablo 89: Kurs Ortamı Alt Boyutunun Aldığı Ortalama Değer 299
Tablo 90: Hafızlık Eğitimi Alan Bireyin Genel Ruh Hali 304
Tablo 91: Hafızlık Eğitiminde Bireyi Mutlu Eden Unsur 305
Tablo 92: ASÖ Ölçeği Ortalama Değerleri 306
Tablo 93: Hafızlık Eğitiminde Başarılı Olma Düşüncesi 308

Şekil 1: Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni 19
Şekil 2: Nitel Verilerde Yer Alan Temalar 184
Şekil 3: Hafızlık Eğitimini Karma Yöntem Kapsamında Değerlendirme Başlıkları 254

KISALTMALAR

a.s.	Aleyhi's-Selam
agb.	Adı geçen bildiri
age.	Adı geçen eser
agm.	Adı geçen makale
agp.	Adı geçen program
agt.	Adı geçen tez
AİHL	Anadolu İmam Hatip Lisesi
akt.	Aktaran
ASÖ 14	Algılanan Stres Ölçeği
AÜİF	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
AÜİFD	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
AÜSBE	Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
bkz.	Bakınız
C.	Cilt
Çev.	Çeviren
ÇOMÜSBE	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
DİA	Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi
DİB	Diyanet İşleri Başkanlığı
Ed.	Editör
Erş. Tar.	Erişim Tarihi
EÜİFD	Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
EÜSBED	Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
h.	Hicrî
Haz.	Hazırlayan
HEMÖ	Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği
HEPSÖ	Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği
HÜİFD	Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
İFAV	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı
İHL	İmam Hatip Lisesi
İHO	İmam Hatip Ortaokulu

İÜİFD	İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
K	Katılımcı
m.	Milâdî
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MÜSBE	Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
ö.	Ölümü
PDR	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
S.	Sayı
s.	Sayfa
s.a.s.	Sallallâhu Aleyhi Vesellem
SDÜSBE	Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
ss.	Sayfa sırası
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
SÜİFD	Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
SÜSBE	Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
RTEÜSBE	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
TDK	Türk Dil Kurumu
TDV	Türkiye Diyanet Vakfı
thk.	Tahkik
TİDEF	Türkiye İlahiyat Tedrisatına Yardım Eden Dernekler Federasyonu
ts.	Tarihsiz
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
Yay.	Yayınları
yy.	Yüzyıl

ÖNSÖZ

Kur'an-ı Kerim, nazil olmaya başladığı günden itibaren öncelikle Hz. Peygamber (s.a.s.) olmak üzere sahabe tarafından ezberlenmiş ve hükmüyle amel edilmiştir. İlk dönemlerde Kur'an, korunması, sözlü kültürün yaygın olması, Allah'ın rızasının kazanılmak istenmesi gibi gerekçelerle ezberlenmiş, zamanla hafızlık eğitimi, bir gelenek haline gelerek günümüze kadar devam etmiştir.

Hafızlık eğitiminin hangi motivasyon, hedef ve gerekçelerle alındığının bilinmesi ve bireyin psiko-sosyal durumunun göz önünde bulundurulması söz konusu eğitimin niteliği açısından önemlidir. Bu kapsamda araştırmada büyük bir çaba, azim ve zaman gerektiren hafızlık eğitimine başlamadan önceki süreçte, söz konusu eğitime nasıl bir anlam yüklendiği, hangi hedef ve gerekçelerle ve nasıl karar verildiği üzerinde durulmuş, hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumları ile stres düzeylerinin çeşitli bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Ayrıca bu araştırma, hafızlık eğitiminde hangi yöntemin kullanıldığı, kurs ortamı ve bireylerin psiko-sosyal durumlarının nasıl olduğu, söz konusu eğitimi alan bireylerin eğitim, meslek ve hafızlığın korunması kapsamında neler yapılacağına dair değerlendirmeleri içermektedir.

Araştırma giriş ve sonuç bölümü ile birlikte beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, hipotezleri ve yöntemi hakkında bilgi verilmektedir. Araştırma konusu ile ilgili çalışmalar ve araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının tanıtımı da bu bölümde yapılmıştır. Araştırma için geliştirilen Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği (HEPSÖ) ve Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği (HEMÖ) güvenirlik ve geçerlik testlerine de yer verilen bu bölümde ayrıca araştırmanın evren ve örneklemi hakkında bilgi verilmiştir.

Birinci bölümde "hafız" kavramı ve hafızlık eğitiminin Hz. Peygamber (s.a.s.) döneminden günümüze kadarki tarihsel süreci hakkında İslam Tarihi, Kıraat ve Tefsir kitaplarından yararlanılarak hatırlatıcı bilgiler verilmiştir. Bu bölüm, Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze hafızlık eğitimi hakkında yapılan değerlendirmeler ile sonlandırılmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümü, hafızlık eğitimi alan bireylerle ilgilidir. Bu bölümde hafızlık eğitimi alan bireyin bilişsel, psiko-sosyal ve duyuşsal özelliklerine değinilmiştir. Hafızlık eğitimi alan bireyin hayatında bu durumun etkisi kapsamında hedef belirleme, hayatı anlamlandırma, stres, özsaygı, özgüven ve öz yeterlik hakkında değerlendirmelerde bulunulmuştur. Ayrıca araştırmanın konusuyla ilgili olan motivasyon kavramı ile birlikte sosyal çevre, ödül ve ceza, zekâ, hafıza, yaş, unutma ve pekiştirme hakkında da bilgi verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümü olan bulgu ve yorumlar bölümünde ilk olarak araştırma kapsamında uygulanan nicel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin tespiti ve betimlemesi yapılmıştır. Öncelikli olarak hafızlık eğitimi alan bireyler ve hafızlık eğitimi ile ilgili veriler frekans düzeyinde değerlendirilmiştir. Sonrasında, bazı bağımsız değişkenlerin "psiko-sosyal durum", "motivasyon durumu" ve "stres düzeyi" ile ilişkilerine bakılarak tez kapsamında geliştirilen hipotezler sınanmıştır. İkinci olarak nitel verilerin analizinde, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasına dayanan betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde görüşme yapılan bireylerin düşüncelerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara çok sık yer verilmiştir. Son olarak "tartışma ve yorum" başlığı altında "karma yöntem" kapsamında nicel ve nitel yöntemlerle elde edilen veriler, literatürle birlikte değerlendirilerek giriş bölümünde ifade edilen alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

Sonuç ve öneriler bölümünde araştırmanın nicel ve nitel verileriyle ulaşılan sonuçlar ve karma yöntem kapsamında yapılan değerlendirmeler doğrultusunda hafızlık eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve uygulama için alınan bilgi ve izinlerle ilgili yapılan yazışmalar araştırma sonunda ek olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

1. PROBLEM

Kur'an-ı Kerim'in baştan sona ezberlenmesi suretiyle hıfzedilmesine hafızlık, bu eylemi gerçekleştirenlere de hafız denir.[1] Hafızlık, Hz. Muhammed (s.a.s.)'e vahyin gelişiyle birlikte var olan bir olgudur. Kur'an'ı Kerim, her dönemde başta Allah'ın rızasını kazanmak ve Hz. Peygamber (s.a.s.)'in tavsiyelerini yerine getirmek gibi dini gerekçelerle ezberlenmiştir. İlk dönemlerde Kur'an, daha çok manasına hakim olunması ve hükmüyle amel edilmesi için ezberlenirken sonraki dönemlerde bir geleneğin sürdürülmesi gibi farklı amaçlar da gündeme gelmiştir[2].

Tarihsel süreçte dâru'l-Erkam'da başlayarak suffa, küttap, mektep, dâru'l-kurrâ ve dâru'l-huffazlarda verilen Kur'an ve hafızlık eğitimi, günümüzde resmi olarak Diyanet İşleri Başkanlığı[3] (DİB)'na bağlı Kur'an kurslarında, resmi olmayan Kur'an kurslarında ve şahsi gayretlerle devam ettirilmektedir. DİB verilerine göre 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibariyle Hafızlık Eğitim Programı uygulayan 1076 resmi Kur'an kursunda 18.235'i kız, 16.138'i erkek olmak üzere 34.373 öğrenci hafızlık eğitimi alırken, hafızlık temel eğitim programı uygulayan 609 Kur'an kursunda da 13.329'u erkek, 9.336'sı kız öğrenci olmak üzere toplam 22.665 öğrenci eğitim almaktadır[4].

Eğitim sistemindeki gelişmelere bağlı olarak genelde din eğitimi, özelde Kur'an ve hafızlık eğitimi uygulamaları her dönem farklılık göstermiştir. Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde sadece özel izinle yapılan Kur'an ve hafızlık eğitimi, çok partili hayata geçildikten sonra yaygınlaşarak devam etmiştir. Sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitimle birlikte hafızlık eğitimi veren Kur'an kursu ve bu eğitimi alan öğrencilerin

[1] Nebi Bozkurt, "Hafiz", *DİA*, 1997, C. 15, ss. 74-78.
[2] Suat Cebeci, Bilal Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2006, C.4, S. 11, ss. 27-52.
[3] Diyanet İşleri Başkanlığı, araştırmada "DİB" olarak ifade edilecektir.
[4] Hafızlık eğitimi ile ilgili sayısal veriler tarafımızca yapılan başvuru kapsamında 45796484-254.01- sayı ve 04/05/2016 tarihli yazıyla DİB'den temin edilmiştir. Yapılan yazışma Ek 5'te sunulmuştur.

sayılarında ciddi düşüşler yaşansa da zamanla eğitim sisteminde yapılan düzenlemelerle hafızlık eğitimine olan temayül tekrar artmıştır.[5]

Günümüzde Kur'an kursları ve hafızlık eğitimi üzerine yapılan farklı çalışmalarda Kur'an kurslarının fiziksel olarak bir standardizasyon sorununun olduğu vurgulanmış, etkili bir eğitim için fiziksel mekanların iyileştirilmesi, eğitim programlarının ve kullanılan yöntemlerin geliştirilmesi, hafızlık eğitiminin temel paradigması, öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınması, hafızlığın daha fonksiyonel olarak kullanılması bağlamında değerlendirmeler yapılmıştır.[6] Bu değerlendirmelere bütüncül olarak bakıldığında, hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumlarının gerektiği ölçüde dikkate alınmadığı, "Kur'an'ın korunması" amaçlı ortaya çıkan hıfz geleneğinin günümüzde hedefinin tam olarak belirlenemediği ve oldukça zorlu bir süreç sonunda tamamlanan eğitimin birey, toplum ve akademik birikime katkı sağlayıcı yönde kullanılamamış olduğu görülmektedir.

Tarihsel süreçten günümüze kadar yaşanan tecrübelerin ışığında bu araştırmanın temel problemi; "hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumu ile stres düzeylerini hangi değişkenlerin etkilediğini ve söz konusu eğitime bireylerin nasıl bir anlam yüklediklerini, hangi gerekçelerle ve nasıl karar verdiklerini, bu eğitim sürecinde bir hedeflerinin olup olmadığını, eğitimde nasıl bir yöntem takip edildiğini, eğitim alınan kurs ortamının ve psiko-sosyal durumlarının nasıl olduğunu, hafızlık eğitimini tamamladıktan sonra nasıl bir eğitim almak istediklerini, hangi tür meslekleri tercih edeceklerini ve hafızlığın korunması için neler yapılması gerektiğini ortaya koymak" olarak belirlenmiştir.

---

[5] Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi,* Dergâh Yay. , İstanbul 2015, s. 472-484.

[6] Ahmet Koç, "Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik", *Etkili Din Öğretimi,* TİDEF, 3. Baskı, İstanbul 2010, s. 501; Suat Cebeci, "Kur'an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi", *Diyanet İlmi Dergi*, 2010, C. 46, S. 4, ss. 7-22; Mustafa Atilla Akdemir, "Kur'an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık", *Usûl İslam Araştırmaları Dergisi*, 2010, S. 13, ss. 21-40; Abdullah Emin Çimen, "Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmaları İle İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamlaştırılmasında Bir Metot Denemesi", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2007, S. 18, ss. 92-93; Yavuz Fırat, "Kur'an Eğitimi ve Hafızlık Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2007, S. 23, ss. 560-566; M. Faruk Bayraktar, "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları", *X. Kur'an Sempozyumu Kur'an ve Eğitim*, Fecr Yay. , Ankara 2008, ss. 124-126.

Belirlenen bu temel problem çerçevesinde araştırmada kullanılan nicel, nitel ve karma yöntem kapsamında aşağıda ifade edilen alt problemlere cevap aranmaya çalışılacaktır.

Nicel Yöntem Alt Problemleri

1) Hafızlık eğitimi alan bireyin yaşı ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?

2) Hafızlık eğitimi alan bireyin cinsiyeti ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?

3) Hafızlık eğitimi alan bireyin aile ikameti ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?

4) Hafızlık eğitimi alan bireyin aile aylık gelir düzeyi ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?

5) Hafızlık eğitimi alan bireyin okul mezuniyeti ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?

6) Hafızlık eğitimi alan bireyin hafızlık eğitimi sonrası istediği eğitim türü ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?

7) Hafızlık eğitimi alan bireyin sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?

8) Hafızlık eğitimi alan bireyin, bu eğitimi tavsiye etme durumu ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?

9) Hafızlık eğitimi alan bireyin bu eğitimi aldığı kursun fiziki imkanları hakkındaki düşüncesi ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?

10) Hafızlık eğitimi alan bireyin bu eğitime başlamadaki hedefi ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?

Nitel Yöntem Alt Problemleri

Hafızlık eğitimi öncesiyle ilgili olarak;

1) Hafızlık eğitimine karar verme sürecinde hangi etkenler belirleyicidir?

2) Hafızlık eğitimi hangi gerekçelerle yapılır?

3) Hafızlık eğitimi alan bireyler, bu eğitime nasıl bir anlam yükler?

4) Hafızlık eğitimi öncesinde nasıl bir hazırlık yapılır?

Hafızlık eğitimi süreci ile ilgili olarak;

5) Hafızlık eğitimi alan bireylerin aldıkları eğitimle ilgili geleceğe yönelik gerçekleştirmeyi istedikleri hedefleri var mıdır?

6) Hafızlık eğitimi alan bireylere hangi yöntemler kullanılarak eğitim verilmektedir?

7) Toplumsal hayattan belli bir süre ayrılan öğrencilerin sosyal yaşantıları; arkadaş, öğretici ve aileleriyle ilişkileri nasıldır?

8) Hafızlık eğitimi yapılan kurslarda öğrencilerin psiko-sosyal durumları göz önünde bulundurularak gerekli fiziksel ortam, araç-gereç ve yaşam alanı oluşturulmakta mıdır?

Hafızlık eğitimi sonrası ile ilgili olarak;

9) Hafızlık eğitimi sonrasında ne tür bir eğitim alınması düşünülmektedir?

10) Hafızlık eğitimi sonrasında hangi tür meslekler düşünülmektedir?

11) Hafızlık eğitimi sonrasında ezberlenen ayetlerin unutulmaması için neler yapılması planlanmaktadır?

Karma Yöntem Alt Problemleri

1. Herhangi bir birey hafızlık eğitimine nasıl karar verir? Karar vermeye etki eden unsurlar nelerdir?

2. Hafızlık eğitimi alan bireyler hangi gerekçelerle söz konusu eğitimi alır? Bu eğitime yönelik nasıl bir tutum geliştirirler?

3. Hafızlık eğitimi alan bireyler söz konusu eğitimin ne kadar farkındadır?

4. Hafızlık eğitimi alan bireyin sosyal ilişkileri ne düzeydedir?

5. Hafızlık eğitimi alan bireylerin yaşadığı ortam ile ilgili tutumları nasıldır?

6. Hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeyleri ile ilgili neler söylenebilir?

7. Hafızlık eğitimi alan bireyler söz konusu eğitimi tamamladıktan sonraki hayatlarıyla ilgili eğitim, meslek ve hafızlığın korunması kapsamında neler düşünmektedir?

2. HİPOTEZLER

Çalışmada kullanılan nicel araştırma yöntemiyle ilgili olarak oluşturulan alt problemler kapsamında hipotezler şöyle belirlenmiştir:

H1.a.1: Hafızlık eğitimine erken yaşta başlayan bireyler ile ileri yaşlarda başlayan bireyler arasında psiko-sosyal açıdan anlamlı bir fark vardır.

H1.a.2: Hafızlık eğitimi alan bireyin farkındalık düzeyi, yaşı ilerledikçe artar.

H1.b: Hafızlık eğitimine erken yaşta başlayan bireylerin motivasyon durum puanları, ileri yaşta başlayanlara oranla daha yüksektir.

H1.c: Hafızlık eğitimine erken yaşta başlayan bireylerin stres düzeyi, ileri yaşlarda başlayanlara oranla daha düşüktür.

H2.a.1: Erkeklerin hafızlık eğitimindeki "gerekçe ve tutum" puanları kadınlara oranla daha yüksektir.

H2.a.2: Kadınların kurs öğreticileriyle iletişimleri, erkeklere oranla daha iyidir.

H2.a.3: Kadınların farkındalık düzeyi, erkeklere oranla daha yüksektir.

H2.b: Kadınların ortalama motivasyon durum puanları, erkeklere oranla daha yüksektir.

H2.c: Kadınların ortalama stres düzeyleri, erkeklere oranla daha yüksektir.

H3.a.1: Ailesi il merkezinde ikamet eden bireylerin hafızlık eğitimi gerekçe ve tutum puanları, ailesi köyde ikamet edenlere oranla daha yüksektir.

H3.a.2: Hafızlık eğitimi alan bireyin, söz konusu eğitimi aldığı kurs ortamı ile ilgili düşünceleri, ailesinin ikamet durumuna göre farklılaşır.

H3.b: Ailesi köyde ikamet eden bireylerin motivasyon durum puanları, ailesi ilçe ve ilde ikamet eden bireylere oranla daha yüksektir.

H3.c: Hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeyi, aile ikametine göre farklılaşmaktadır.

H4.a: Hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumu, aile ortalama aylık gelirine göre farklılaşmaktadır.

H4.b: Ailesinin ortalama aylık geliri düşük olan bireylerin motivasyon durum puanları, ailesinin ortalama aylık geliri yüksek olan bireylere oranla daha yüksektir.

H4.c: Hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeyleri, aile ortalama aylık gelirine göre farklılaşmaktadır.

H5.a: İmam hatip lisesinden mezun olan bireylerin farkındalık düzeyleri diğer okullardan mezun olan bireylere oranla daha yüksektir.

H5.b.1: İmam hatip lisesi mezunlarının motivasyon durum puanları, diğer mezuniyet türlerine oranla daha yüksektir.

H5.b.2: Küçük yaşta bitirilen okul seviyesinden mezun olanların motivasyon durum puanları, büyük yaşta bitirilenlere oranla daha yüksektir.

H5.c: Daha geç okul seviyesinden mezun olan bireylerin stres düzeyleri, diğer mezuniyet türlerine oranla daha yüksektir.

H6.a: Hafızlık eğitimi sonrası lise ve yükseköğretim düzeyinde din eğitimi almak isteyen bireylerin gerekçe ve tutum düzeyleri, farklı tür eğitim isteyenlere oranla daha yüksektir.

H6.b: Hafızlık eğitimi sonrası lise ve yükseköğretim düzeyinde din eğitimi almak isteyen bireylerin motivasyon durum puanları, diğer alanlarda eğitim almak isteyenlere oranla daha yüksektir.

H6.c: Hafızlık eğitimi sonrası lise ve yükseköğretim düzeyinde din eğitimi almak istemeyen bireylerin stres düzeyi, eğitim almak isteyenlere oranla daha yüksektir.

H7.a: Sosyal yaşantılardan yoksun olmadığını düşünen bireylerin psiko-sosyal durum puanları, yoksun olduğunu düşünen bireylere oranla daha yüksektir.

H7.b: Sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünen bireylerin motivasyon durum puanları, yoksun olmadığını düşünen bireylere oranla daha düşüktür.

H7.c: Sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünen bireylerin stres düzeyleri, yoksun olmadığını düşünen bireylere oranla daha yüksektir.

H8.a: Hafızlık eğitimini tavsiye eden bireylerin psiko-sosyal durum puanları, tavsiye etmeyenlere oranla daha yüksektir.

H8.b: Hafızlık eğitimini tavsiye eden bireylerin motivasyon durum puanları, tavsiye etmeyenlere oranla daha yüksektir.

H8.c: Hafızlık eğitimini tavsiye eden bireylerin stres düzeyleri, tavsiye etmeyenlere oranla daha düşüktür.

H9.a: Hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarını yeterli bulan bireylerin psiko-sosyal durumları, yeterli bulmayanlara oranla daha yüksektir.

H9.b: Hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkanlarını yeterli bulan bireylerin motivasyon durum puanları yeterli bulmayanlara oranla daha yüksektir.

H9.c: Hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarını yeterli bulan bireylerin stres düzeyleri, yeterli bulmayanlara oranla daha düşüktür.

H10.a: Hafızlık eğitiminde bir hedefi olan bireylerin psiko-sosyal durum puanları, bir hedefi olmayan bireylere oranla daha yüksektir.

H10.b: Hafızlık eğitiminde bir hedefi olan bireylerin motivasyon durum puanları, bir hedefi olmayan bireylere oranla daha yüksektir.

H10.c.1: Hafızlık eğitiminde bir hedefi olan bireylerin stres, rahatsızlık algı düzeyleri, bir hedefi olmayan bireylere oranla daha yüksektir.

H10.c.2: Hafızlık eğitiminde bir hedefi olan bireylerin yetersiz öz yeterlik düzeyleri, bir hedefi olmayanlara oranla daha düşüktür.

3. AMAÇ ve ÖNEM

Hafızlık eğitiminin niteliğinde bireyin psiko-sosyal durumu, kişisel ve gelişimsel özellikleri, hafızlık eğitimine karşı tutumu, bu eğitime karar verme süreci, hafızlık eğitimi esnasında karşılaştığı durumlar, ailesiyle olan etkileşimi, arkadaş ve öğreticileriyle olan iletişimi gibi birçok unsur etkilidir.

Araştırmada kullanılan nicel yöntemle, DİB'e bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi gibi zor bir sürece dâhil olmuş bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumları ile stres düzeylerinin hangi düzeyde olduğu betimlenerek yaş, cinsiyet, aile ikameti, ailenin ortalama aylık geliri, okul mezuniyeti, hafızlık sonrası eğitim, sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi, hafızlık eğitimini tavsiye etme durumu, hafızlık eğitimi alınan kursun imkanları ve hedef gibi farklı bağımsız değişkenlerle arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan nitel yöntemle, hafızlık eğitimi alan bireylerin eğitime başlamadan önceki süreçte, bu eğitime nasıl bir anlam yükledikleri, hangi gerekçelerle ve nasıl karar verdikleri; hafızlık eğitim sürecinde hedef, yöntem, kurs ortamı ve psiko-sosyal durumları; hafızlık eğitimi sonrası süreçteki eğitim, meslek ve hafızlığın korunması kapsamında neler yapılacağı ile ilgili derinlemesine bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır.

Aynı anda hem nicel hem de nitel yöntemin kullanılması suretiyle yakınsayan paralel deseni esas alan karma yöntemli bu çalışmanın nihai amacı; nicel ve nitel yöntemlerle elde edilen verilerin karşılaştırılarak ayrışan ve birleşen yönlerin tespit edilmesi yoluyla, hafızlık eğitimi alan bireylerin, eğitime başlamalarını sağlayan motive edici unsurların tespiti, motivasyon ve psiko-sosyal durumlarının, hafızlık eğitimi ile ilgili tutum ve görüşlerinin çok yönlü değerlendirilmesidir. Ayrıca yapılan değerlendirmeler sonucunda ulaşılan sonuçların, hafızlık eğitiminin niteliğine ve bu eğitime teveccühün artmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırma Türkiye'de hafızlık eğitimi ile ilgili güvenirlik ve geçerlik testleri yapılan ölçeklerin kullanıldığı ve elde edilen sonuçların parametrik testlerle değerlendirildiği ilk araştırmadır. Bu sebeple daha önce yapılan araştırmalarda elde edilen bir çok verinin bilimsel olarak ele alınmasına imkan sağlamıştır. Nicel ve nitel verilerin birlikte ele alındığı karma yöntemli bir çalışma olması, konunun çok yönlü ve ayrıntılı olarak ele alınmasını mümkün kılmıştır.

4. VARSAYIMLAR

1) Anketi cevaplayanlar anket maddelerini okuyup anlayabilir.

2) Katılımcılar, anket maddelerini dürüst ve samimi bir şekilde okuyup cevaplamışlardır. Görüşmede sorulan sorulara samimiyetle cevap vermişlerdir.

3) Araştırmada kullanılan HEMÖ, HEPSÖ ve Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ 14) ölçme aracı olarak güvenilir ve geçerlidir.

4) Araştırma örneklemi evreni temsil etme şartlarına sahiptir.

5) Araştırma kapsamında incelenen bağımsız değişkenler, hafızlık eğitimi alan bireyin motivasyon ve psiko-sosyal durumu ile stres düzeyini etkilemektedir.

5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırmada ifade edilen "hafızlık eğitimi alan bireyler", DİB'e bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan bireylerle sınırlıdır.

2. Araştırmanın örneklemi, ziyaret edilen 30 Kur'an kursunda nicel anket formunun uygulandığı hafızlık eğitimi alan 1369 birey ile nitel görüşme yapılan hafızlık eğitimi alan 43 bireyle sınırlıdır.

3. Araştırma kapsamında yapılan değerlendirmeler, hazırlanan anket ve görüşme formundaki sorulara verilen cevaplarla sınırlıdır.

4. Araştırmada bağımlı değişken olarak kullanılan hafızlık eğitimi alan bireylerin "motivasyon durumları", "psiko-sosyal durumları" ve "stres düzeyleri", bu araştırmada kullanılan "HEMÖ", "HEPSÖ" ve "ASÖ 14" ölçeklerinin geçerlik ve güvenirliği doğrultusunda ölçtüğü kadarıyla sınırlıdır.

5. Araştırma kapsamında hafızlık eğitimi üzerinde etkisi olduğu düşünülen bazı sosyal faktörler incelenmiştir. Araştırma bu faktörlerle sınırlı olup, söz konusu eğitim üzerinde etkili olabilecek farklı etkenler araştırma dışında tutulmuştur.

6. Araştırma Nisan 2016 ile Haziran 2016 tarihleri arasında yapılmıştır. Elde edilen veriler bu zaman dilimiyle sınırlıdır.

7. Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmaların merkezinde insan faktörünün olmasından kaynaklanan sınırlılıklar ile bu alanda kullanılan istatistiksel yöntemlerin duyarlılıklarına ilişkin sınırlılıklar bu araştırma için de geçerlidir.

6. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Kur'an'ın günümüze ulaşmasında en önemli etkenlerden biri onun ezberle muhafaza edilmesidir. Bu kapsamda ilk dönem (Hz. Peygamber ve Hulefâ-i Râşidîn dönemi) kaynaklarında hafızlık ile ilgili bilgilere ulaşmak mümkünken sonraki dönemler olan Abbâsî, Emevi, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde yeterli ve detaylı bilgilere ulaşmak pek mümkün değildir. Bu dönemlerde hafızlık eğitimi ile ilgili bilgiler daha çok Kıraat ve Tefsir ilimleri kapsamında ele alınmıştır.[7] Günümüzde hafızlık eğitimi ile ilgili hazırlanan çalışmalar aşağıda yer almaktadır.

Çaylı, Din Eğitimi alanında nicel yöntemi kullanarak hazırladığı yüksek lisans tezinde, hafızlık eğitiminde amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme aşamaları çerçevesinde karşılaşılan problemleri öğreticilerin görüşleri çerçevesinde değerlendirmiştir. Bu araştırmanın amacı; Türkiye'deki Kur'an kurslarının hafızlık yaptırma amacına ulaşma durumu ile program, öğretim süreçleri ve değerlendirme öğelerinde görülen yetersizlik ve problemleri ele almak olarak ifade edilmiştir.

[7] Benzer tespitler için bkz. Hatice Şahin Aynur, *Kur'an Hıfzı Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri*, DİB Yay. , Ankara 2015, s. 14.

Araştırmada, Hafızlık Eğitim Programının yeterli olmasına karşın öğrenci yaşlarının 15-18'e yükselmesi sebebiyle nitelikli bir hafızlık eğitiminin yapılamadığı sonucuna varılmıştır. Bu kapsamda hafızlık eğitim yaşının 13-15 yaş aralığına çekilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin bu eğitime kendi istek ve arzularıyla başladıkları sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir. Öğretici ve kurs idaresi ile olan iletişim bozuklukları, kurs sonrası istihdam olanakları vb. sebeplerle öğrencilerin motivasyonlarının olumsuz etkilendiği ifade edilmiştir.[8]

Din Eğitimi alanında Ünsal tarafından hazırlanan diğer bir yüksek lisans tezinde İstanbul'da yer alan 8 Kur'an kursundan rastgele seçilen 416 öğrenci ve 71 öğreticiden nicel veri toplanmıştır. Çalışmanın amacı 2006 yılındaki hafızlık eğitiminin içinde bulunduğu durumun incelenerek, problemlerin tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin ortaya konulması olarak belirtilmiştir. Araştırmada, hafızlık eğitimi ile birlikte başka bir eğitimin de alındığı, hafızlık eğitiminin erken yaşlarda başlamasının verimliliği artıracağı, öğrencilerin hafızlık yapabileceğine dair test edilmelerine rağmen sonuçlarının dikkate alınmadığı, sekiz yıllık zorunlu eğitimin hafızlık eğitimine olumsuz etkisinin olduğu, ders dışı faaliyetlerin ve kullanılan yöntemlerin yetersiz olduğu, öğrencilerin yapılan eğitimden memnun olmadığı, ailelerin çocuklarını bu kurslara dini gerekçelerle gönderdiği, Kur'an kursu öğreticilerinin mesleki yeterliklerinin istenen düzeyde olmadığı, hafızlığını tamamlayanlardan meslek dışında çalışanların hafızlığını unutmalarının daha kolay olabileceği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.[9]

Vahapoğlu, Trabzon merkez ve ilçelerinde görev yapan 30 Kur'an kursu öğreticisine yönelik nitel bir araştırma yapmıştır. Yüksek lisans tezi olarak hazırlanan bu araştırmanın amacı, değişen milli eğitim politikalarının, hafızlık eğitimini etkileyip etkilemediğinin hafızlık eğitimi veren öğreticilerin bakış açısıyla tespit edilmesi ve değerlendirilmesi olarak ifade edilmiştir. 1982-1997, 1997-2012 ve 2012 sonrası olmak üzere üç dönemin ele alındığı araştırmada, Kur'an kurslarındaki öğrenci kaynağının her üç dönemde de farklılık gösterdiği, iletişim ve disiplin konusunda öğreticilerin öğrencilere karşı farklı tutum sergiledikleri; fiziki, sosyal ve kültürel yapının ilk

[8] Ahmet Fatih Çaylı, *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), SDÜSBE, Isparta 2005.
[9] Bilal Ünsal, *Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya 2006.

dönemde oldukça kötü olduğu, ancak sonraki dönemlerde olumlu bir süreç içerisine girdiği tespitlerinde bulunulmuştur.[10]

Kalemli tarafından yazılan yüksek lisans tezinde Viyana'da hafızlık eğitimi veren Türkiye kökenli kurum ve kuruluşlarla ilgili bilgi verilmiştir. Nitel görüşme yoluyla bilgi toplanan araştırmada örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi almanın gerekliliği savunulmuştur[11].

Dağ tarafından Tefsir alanında hazırlanan, "Hz. Peygamber Zamanında Kur'an'ın Ezberlenmesi ve Hafız Sahabiler" başlıklı yüksek lisans tezinin amacı; "Kur'an'ın korunması ve kitap haline getirilmesinde büyük katkıları olan hafız sahabileri tespit etmek ve hak ettikleri değeri kendilerine iade etmek" olarak ifade edilmiştir.[12]

Tefsir alanında Tunç tarafından hazırlanmış "Kur'an Hafızlığı ve Müslümanın Dini Hayatındaki Önemi" başlıklı diğer bir yüksek lisans tezinde hafızlığın ortaya çıkışı, tarihsel süreci ve hafiz kelimesinin kökeni üzerinde durulmuş, hafızlık eğitiminin bireye ve topluma katkıları hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. İlk dönemde hafızlığın, Kur'an'a vukûfiyet ve Kur'an'ın korunması amacıyla yapıldığı ifade edilerek günümüz hafızlık eğitiminde de Kur'an'ı anlamaya yönelik çalışmaların olmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır.[13]

Şahin tarafından hazırlanan Tefsir alanındaki doktora tezi, İslam kültür tarihinde Kur'ân hıfzının seyri hakkında bilgi vermeyi, günümüzde Müslümanların aynı geleneği ne şekilde sürdürdüklerine dair inceleme yapmayı ve işleyen süreçteki ana problemleri tespit ederek çözüm önerisi sunmayı amaçlayan alan araştırmasıdır. Bu araştırma, Türkiye'de hafızlık konusunda yapılan ilk doktora tezidir. Çalışma üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde hafızlığın tarihi süreci hakkında bilgi verilmek suretiyle

[10] Vahap Vahapoğlu, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri*, (Yüksek Lisans Tezi), RTEÜSBE, Rize 2016.
[11] Yusuf Kalemli, *Viyana Hafızlık Okulu ve Avrupa İçin Örnekliği*, (Yüksek Lisans Tezi), ÇOMÜSBE, Çanakkale 2016. Avrupa'da hafızlık eğitimine dair yapılan diğer bir yüksek lisans tezi için bkz. Coşkun Kahraman, *Avrupa'da Hafızlık Eğitimi ve Kur'an Tilaveti Yarışmaları (IGMG Örneği)*,(Yüksek Lisans Tezi), MÜSBE, İstanbul 2017.
[12] Ökkeş Dağ, *Hz. Peygamber Zamanında Kur'an'ın Ezberlenmesi ve Hafız Sahabiler*, (Yüksek Lisans Tezi), AÜSBE, Ankara 2006.
[13] Yasemin Tunç, *Kur'an Hafızlığı ve Müslümanın Dini Hayatındaki Önemi*, (Yüksek Lisans Tezi), MÜSBE, İstanbul 2008.

Kur'ân hıfzı geleneğinin günümüze nasıl ulaştığı konusu ele alınmaktadır. Çalışmanın ikinci bölümü, çeşitli ülkelerin ziyaret edilmesi ve yerinde inceleme yapılması suretiyle elde edilen günümüzdeki Kur'an hıfzının durumu hakkında bilgilerden oluşmaktadır. Bu bölümde hafızlık eğitiminin farklı ülkelerde, metot, ortam, program, ülkedeki statüsü, hocaların ve öğrencilerin niteliği ve niceliği vb. yönden ele alınarak incelendiği görülmektedir. Üçüncü bölümde hafızlık eğitiminde daha kaliteli sonuçlar elde edilebilmesine yönelik alternatif bir metot sunulmuştur.[14]

Hadis alanında Çakır tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde hafızlık eğitimine karar vermede etkili olan Fezâil'ul-Kur'an hadisleri kapsamında değerlendirmeler yer almaktadır. Çakır, Kur'an'ın fazileti ile alakalı rivayetlerin çoğunluğunun okumak ve öğrenilen ya da ezberlenen Kur'an'ı unutmamakla ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Eserde, Kur'an'ın tamamının ezberlenmesine dair rivayetlerin çok az olduğu ve Kütüb-i Sitte'de yer alan iki yüz dolayındaki Fezâilu'l-Kur'an'la ilgili rivayetin yalnızca dört tanesinin Kur'an'ın tamamının ezberlenmesi ile ilgili olduğu belirtilmektedir.[15]

Hafızlık eğitimini doğrudan konu edinmemekle birlikte, bu eğitimin yapıldığı Kur'an kurslarını ele alan araştırmalar da çalışmamızda istifade edilen kaynaklar arasında yer almıştır. Bu kapsamda Bayraktar tarafından 1990-1991 öğretim yılında İstanbul'da yer alan on sekiz Kur'an kursunda yapılan araştırma Türkiye'de ilk olma özelliği taşımaktadır. Araştırmada örneklem olarak 245 öğrenci ve 106 öğreticiye ulaşılmıştır. Katılımcıların 82'si hafızlık eğitimi almaya devam eden, 26'sı hafızlık eğitimini tamamlayan öğrenci olmak üzere 108'i araştırmamızın konusuyla bire bir ilişkilidir. Araştırma, Kur'an kurslarının araştırmanın yapıldığı dönemdeki durumunu eğitim-öğretim faaliyetleri açısından incelemiştir. Bayraktar, araştırmanın amacını, din eğitimi alanındaki çalışma ve gelişmelere katkıda bulanmak üzere Kur'an kurslarındaki eğimin betimlenmesi, öğrenci ve öğreticilerin problemlerinin tespit edilmesi, problemlerin çözümü ve söz konusu kurumlardaki eğitimin niteliğinin artırılması için

[14] Hatice Şahin, *İslam Kültür Tarihinde 'Kur'an Hıfzı' Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri*, (Doktora Tezi), AÜSBE, Ankara 2011.
[15] Mesut Çakır, *Fezâilü'l-Kur'an Hadisleri Çerçevesinde Kur'an'ın Ezberlenmesi İle İlgili Rivayetlerin Tahrîc ve Değerlendirmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), MÜSBE, İstanbul 2007.

öneriler getirilmesi olarak ifade etmiştir.[16] Araştırmada elde edilen bulgular, tarafımızca hazırlanan bu tezde dikkate alınmıştır.

Kur'an kursları üzerine yapılan ilk eserlerden biri olan Ay'ın "Problemleri ve Beklentileriyle Türkiye'de Kur'an Kursları" adlı araştırmasında elde edilen veriler, araştırmamızla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu araştırma, öğrenci ve öğreticilerin bakış açısıyla Kur'an kurslarının problem ve beklentilerini ortaya koymak amacıyla, 1993 yılında Bolu, Denizli, Kırşehir, Ordu, Şanlıurfa ve Van'da yer alan yatılı Kur'an kurslarında 420 öğrenci ve 48 öğreticiyle yapılan nicel bir araştırmadır. Araştırmada Kur'an kurslarında devletin ilgisizliği, yardımcı personel eksikliği, fiziki imkânların yetersizliği, Kur'an kurslarının statüsündeki belirsizlik, öğrencilerin genelde kırsal kesimden gelmesi, aile iletişiminin yeterli olmayışı, öğrencilere verilen izinlerin yetersiz olması ve öğrenci-hoca iletişimindeki aksaklıklar gibi problem tespitleri yapılmıştır.[17]

Buyrukçu tarafından Kur'an kursları üzerinde yapılan diğer bir çalışma, 2001 yılında yayımlanan Isparta, Burdur ve Antalya'da yer alan Kur'an kurslarında görev yapan 116 Kur'an kursu öğreticisi ile yapılan nicel bir araştırmadır. Bu araştırmanın amacı, din eğitimi ve öğretimi alanındaki çalışmalara katkı sağlamak üzere Kur'an kurslarındaki eğitim ve öğretim verimliliğini Kur'an kursu öğreticilerinin bilgi, tecrübe ve düşünceleri kapsamında ele almak olarak ifade edilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bazı veriler, tez kapsamında ulaşılan verilerin değerlendirilmesinde karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.[18]

Kur'an kursları üzerine yapılan ve araştırmamızda elde edilen verilerle karşılaştırılan diğer bir çalışma, Koç tarafından 2003-2004 öğretim yılında Giresun, Trabzon ve Rize'de yer alan 47 Kur'an kursunda 454 öğrenci, 92 Kur'an kursu öğreticisi ve 57 veli ile yapılan çok yönlü araştırmadır. Araştırmanın temel problemi, Kur'an kurslarının iç ve dış etkenlerle ortaya çıkan ve verimliliği olumsuz yönde etkileyen sorunları tespit etmeye çalışmak ve bunların çözümüne yönelik öneriler

[16] M. Faruk Bayraktar, *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma,* İstanbul 1992.
[17] Mehmet Emin Ay, *Problemleri ve Beklentileriyle Türkiye'de Kur'an Kursları,* Düşünce Kitabevi, 2. Baskı, İstanbul 2005.
[18] Ramazan Buyrukçu, *Kur'an Kurslarında Din Eğitimi,* Fakülte Kitabevi, Isparta 2001.

geliştirmek olarak ifade edilmiştir. Bu araştırmaya katılan bireylerin %20,9'u hafızlık eğitimi almaktadır.[19]

Bu çalışmaların dışında konu ile ilgili farklı zamanlarda farklı amaçlarla yazılan makaleler de yer almaktadır:

Bayraktar, hafızlık yöntemlerinden bahsettiği makalesinde uygun zaman ve fiziki ortam, motivasyon, sabır ve metotlu çalışma gibi etkenlerin hafızlık eğitimini kolaylaştırdığını ifade etmiştir.[20] Hafızlığı koruma konusuna da değinen Bayraktar, bireyin bu yönde istekli ve bilinçli olması, hafızların din hizmetlerinde çalışmaya yönlendirilmesi ve hafızlığın unutulmaması için tekrar yapılması gerektiğini vurgulamaktadır[21].

Cebeci, ilk dönemde Kur'an'ın metnini güvenceye almaktan ziyade onu lafzı, manası ve muhtevasıyla birlikte zihinlere yerleştirme gayesine vurgu yapmaktadır. Bu kapsamda günümüzde yapılan hafızlık eğitiminde sadece ezberlemeye yönelik değil -ilk dönemde olduğu gibi- Kur'an'ın muhtevasını anlamaya yönelik bir çaba içinde olunması ve Arapçanın öğrenilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Cebeci, hafızlık eğitiminde bir amaç ve bilinç zafiyetine işaret ederek bu problemin giderilmesinin hafızlık eğitimi niteliğini müspet olarak etkileyeceğini vurgulamaktadır. Ayrıca günümüz hafızlık eğitiminin, din hizmetleri kapsamında görev yapanların daha iyi yetişmesi ya da Kur'an'ın muhtevasının anlaşılarak daha iyi yaşanmasının amaçlanmasından ziyade geleneğin devam etmesi amacıyla yapıldığını ifade etmektedir.[22]

Cebeci-Ünsal, hafızlık eğitiminin bir ibadet anlayışı ile yapılmasının, sosyal ve dini hayata yansıyan tatminkâr, pratik sonuçlarının olmadığına dair kanaatlerinin doğruluk derecesini tespit etmek ve bu eğitimin daha doğru, gerçekçi ve işe yarar sonuçlar vermesi bakımından neler yapılabileceğinin araştırılması amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışmanın sonucu olarak Kur'an kurslarında yürütülmekte olan hafızlık eğitiminin işe yararlık ölçüsünün düşük olduğu, verilen eğitimin amaç, yöntem

[19] Ahmet Koç, *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik Üzerine Bir Araştırma,* Avrasya Yay. , Ankara 2005.
[20] Bayraktar, agb. , ss. 124-126.
[21] Agb. , ss. 129-130.
[22] Cebeci, agm. , ss. 7-22.

ve organizasyon açılarından ciddi sorunlarının bulunduğu vurgulanmıştır. Hafızlık eğitiminin DİB'in yaygın eğitim hizmeti kapsamında görev yapacak elemanlar yetiştirmekten ziyade dini bir geleneğin sürdürülmesine yönelik faaliyet olarak yürütüldüğünün, Kur'an metninin anlaşılmasına yönelik faaliyetlerin olmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Hafızlık eğitiminde öğrencilerin gelişim özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak; sıkıp bunaltmayan, ortaöğretim statüsü kazandırılmış bir programın daha anlamlı ve yararlı olacağının, öğrencilerin hafızlık eğitimini gerçekten isteyip istemediklerinin tespit edilmesinin, yetenekleri ve sosyo-kültürel durumlarının dikkate alınmasının gerekliliği ifade edilmiştir.[23]

Hz Peygamber döneminde okuma yazmanın yaygın olmaması sebebiyle ezberlemenin ön plana çıktığını ifade eden Çimen, hafızlığın ilk dönemlerde Kur'an'ı gelecek nesillere öğretme kapsamında farz-ı kifâye olarak nitelendirildiğini vurgulamıştır. Çimen, makalesinde hafızlığı unutmanın sebeplerini tespit ederek, hafızlığı unutanların, hafızlıklarını yeniden kazanmalarına destek olacak bir yöntem geliştirmek üzere Van Diyanet Eğitim Merkezi'nde 84 hafız kursiyer üzerinde nitel, nicel ve deneysel çalışma yapmış, geliştirdiği yöntemin etkili olduğunu ifade etmiştir.[24]

Hafızlık eğitimi öncesi hazırlık eğitimine vurgu yapan Fırat, öğrencinin hafızlık öncesi Kur'an'ı çok iyi derecede yüzüne okuyabilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca yazar, hafızlık eğitiminde yöntem, başarı ölçütü ve öğreticinin rolüne dikkat çekmiştir.[25] Hafızlık eğitimi ile ilgili bir makale kaleme alan Temel, Kur'an öğrenim ve öğretiminin önemi, Kur'an'ı ezberleme teknikleri, gayesi, faydaları, Kur'an'ı ezberlemek için gereken faktörler (kişisel yetenek, uygun yaş, keskin zekâ ve güçlü hafıza, zaman yönetimi, fem-i muhsinden ders almak vb.), ezberin korunması ve unutmamak için yapılması gerekenler üzerinde değerlendirme ve tespitlerde bulunmuştur[26].

Hafızlık eğitimi konusunda öğrenci ve öğreticilerin karşılaştıkları problemlerle ilgili olarak Elazığ Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu öğreticileri ve öğrencileri üzerinde alan araştırması yapan Oruç, hafızlığa başlama yaşının 12-13 olması,

[23] Cebeci ve Ünsal, agm. , ss. 27-52.
[24] Çimen, agm. , ss. 92-93.
[25] Fırat, agm. , ss. 560-566.
[26] Nihat Temel, "Kur'an Talimi ve Hafızlık Eğitimi", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2007, S. 18. , ss. 35-60.

öğreticilerin pedagojik formasyon eğitimi alması, kurslarda ders dışı sosyal faaliyetlere yer verilmesi ve Kur'an'ın anlaşılmasına yönelik derslerin olması gerektiği gibi önerilerde bulunmuştur.[27]

Hafızlık eğitimi ile ilgili müstakil bir eserin olmaması sebebiyle hafızlık eğitimi tarihinin Tefsir, Hadis, İslam Tarihi, Tabakat ve Kıraat alanında kaleme alınan eserlerden dağınık bir muhteva ile elde edildiğini ifade eden Şahin, Kur'an'ın ilk dönemde muhafaza amaçlı ezberlendiğini belirtmiştir. Yazı malzemelerinin kısıtlı olması, ümmîliğin[28] ve sözlü kültürün yaygın olması gibi sebeplerle ilk dönemde ezberlemenin sıkça kullanıldığını vurgulayan Şahin, çalışmasının ikinci bölümünde Endonezya'da hafızlık eğitimi uygulamaları üzerinde durmuştur.[29]

Asr-ı saadet dönemi ile günümüzdeki hafızlığı karşılaştıran Dartma, asr-ı saadet döneminde Kur'an'ın ezberlenmesindeki amacın onun anlaşılması ve hayata uygulanması olduğunu, günümüzde ise sadece ezberlenmekle kalındığını vurgulamıştır.[30] Hafızlık eğitiminde kalite ihtiyacına işaret eden Akdemir, öğrenci, öğretici, metot, imkân ve zaman faktörleri kapsamında değerlendirmelerde bulunmuş ve ezberlenecek sayfanın önceden mealinin okunmasının ezberi kolaylaştıracağını ortaya koymuştur[31].

Hafızlık müessesesinin Kur'an'ın korunmasındaki rolü üzerinde değerlendirmelerde bulunan Kurt, Kur'an'ın ezberlenerek muhafaza altına alınmasından kastedilenin onu hayatın merkezine koymak olduğunu ifade etmiştir.[32] Madazlı, ezberlenen Kur'an ayetlerinin unutulmaması gerektiğini, unutanların dini açıdan nasıl değerlendirildiğini hadisler çerçevesinde ortaya koymuştur[33]. Çelik, genel hatlarıyla

---

[27] Cemil Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", *Diyanet İlmi Dergi*, 2009, C. 45, S. 3. , ss. 41-60.

[28] Kelime anlamı olarak okuma yazma bilmeyen, tahsil görmemiş; az konuşan, konuşurken hata yapan kimse olarak tanımlanan (bkz. Mehmet Suat Mertoğlu, "Ümmî", *DİA,* 2012, C. 42, ss. 309-310.) ümmî kavramının Hz. Peygamber'e nispet edilip edilemeyeceği farklı açılardan tartışılmıştır. Bu kapsamda ifade edilen farklı görüşler için bkz. Ahmet Önkal, "Hz. Peygamberin Ümmîliği", *SÜİFD*, 1986, S. 2, ss. 249-260. Bu araştırmada ümmî kavramı okuma yazma bilmeyen anlamında kullanılmıştır.

[29] Hatice Şahin, "Başlangıçtan Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2011, C. 11, S. 2. , ss. 199-220.

[30] Bahattin Dartma, "Günümüzdeki Hafızlık İle Asr-ı Saadetteki Hafızlığın Karşılaştırılması", *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2013, S. 29, ss. 179-192.

[31] Akdemir, agm. , ss. 21-40.

[32] Yaşar Kurt, "Kur'an'ın Korunmasında Hafızlık Müessesesi", *HÜİFD,* 2012, C. 11, S. 22, ss. 229-251.

[33] Ahmet Madazlı, "Öğrenilen, Ezberlenen Sure ve Ayetleri Unutmak", *EÜİFD*, 1986, S. 3. , ss. 269-282.

hafızlık hakkında bilgi verdiği makalesinde hafızlıkla ilgili ayet ve hadislere değinmiş, hafızlık yapacak bireylerin dikkat etmesi gereken hususları vurgulamıştır[34]. Şağban, Hafızlıkta hafızlık adaylık sürecinin önemi[35]; Erdoğan, bir mahalle camisindeki hafızlık eğitimi[36]; Kaya, Kur'an-ı Kerim'i yüzüne okuma ve hafızlıkta öğretim yöntemleri[37] hakkında değerlendirmelerde bulunmuştur.

Hafızlık eğitiminde kullanılan yöntemlerle ilgili bir makale kaleme alan Özbek, Türkiye'nin yanı sıra Malezya, Mısır gibi farklı ülkelerde hafızlık eğitiminde geliştirilen tecrübi yöntem ve önerilerden bahsetmiştir. Bu makalede, incelenen farklı örnekler üzerinden hafızlık eğitimine başlamadan önce (zaman, mekân, psikolojik telkin, aynı mushafı kullanmak, yazmak, telaffuz), hafızlık eğitimine başladıktan sonra (ezberleme düzeni, ısınma), ezber yaparken takip edilen yol (ezberlenecek ayet sayısının belirlenmesi ve birbirine bağlanması, sayfaların bağlanması) ve son olarak ezberleme sistematiği (yeni ezber, gözden geçirme, hataların düzeltilmesi, sağlamlaştırma, icazet vb.) hakkında bilgi verilmiştir.[38]

Hafızlık konusu ile ilgili TDV İslam Ansiklopedisi'nin "Hafız", "Dâru'l-Kurrâ", "Dâru'l-Huffâz", "Dâru'l-Hadis", "Kurrâ" maddeleri de tez kapsamında değerlendirilmiştir.[39]

Bu araştırmada hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psko-sosyal durumları ile stres düzeylerinin farklı bağımsız değişkenlerle olan ilişkisi parametrik testlerle değerlendirilecektir. Ayrıca nitel yöntem kapsamında elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilerek, gerek literatürde yer alan konuların gerekse nicel yöntem sonuçlarının derinlemesine ele alınmasına katkı sağlanacaktır. Son olarak nicel ve nitel yöntem verileri ile burada ifade edilen ilgili çalışmalardaki veriler karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır.

---

[34] Ömer Çelik, "Hafızlık", *Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü İlmî Dergisi*, 2012, S. 13-14, ss. 69-83.
[35] Vesile Şağban, "Hafızlıkta Hafızlık Aday Sürecinin Önemi", *Cami Merkezli Din Eğitimi Yecder II. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu Tebliğleri*, İstanbul 2011. , ss. 247-263.
[36] Nazmi Erdoğan, "Mahalle Camiinde Hafızlık Eğitimi", *I. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu Tebliğleri*, İstanbul 2010. , ss. 237-243.
[37] Davut Kaya, "Kur'an-ı Kerim Öğretim Yöntemlerinin (Hafızlıkta ve Yüzünden Okumada) Geliştirilmesi", *Etkili Din Öğretimi,* TİDEF, İstanbul 2010. , ss. 519-529.
[38] Ömer Özbek, "Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri", *Bilimname*, 2015/2, S. 29, ss. 183-209.
[39] Nebi Bozkurt, "Hafız", *DİA,* 1997, C. 15, ss. 74-78; Bozkurt, "Dâru'l-Hadis", *DİA,* 1993, C. 8, ss. 527-529; Bozkurt, "Dâru'l-Huffâz"-"Dâru'l-Kurrâ", 1993, C. 8, ss. 545-548; Mustafa Öz, "Kurrâ", *DİA,* 2002, C. 26, ss. 445-446.

7. YÖNTEM

Araştırma kapsamında problem ve sorunların daha iyi anlaşılmasını sağlayan "karma yöntem" kullanılmıştır[40]. Karma yöntem, nicel[41] ve nitel[42] yöntemlerin veya diğer paradigmaların karakteristik özelliklerinin karıştırılmasıyla elde edilen bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanır[43]. Creswell, nicel ve nitel yöntemlerin birbirinden tamamen farklı zıt kutuplar olarak görülmemesi gerektiğini; bunun yerine bir süreklilik çizgisi üzerindeki iki farklı ucu temsil ettiğini ifade etmiştir. Aynı yazar ayrıca karma yöntemin hem nicel hem de nitel yaklaşımların öğelerini barındırmasından dolayı söz konusu süreklilik çizgisinin ortasında yer aldığını belirtmiştir[44].

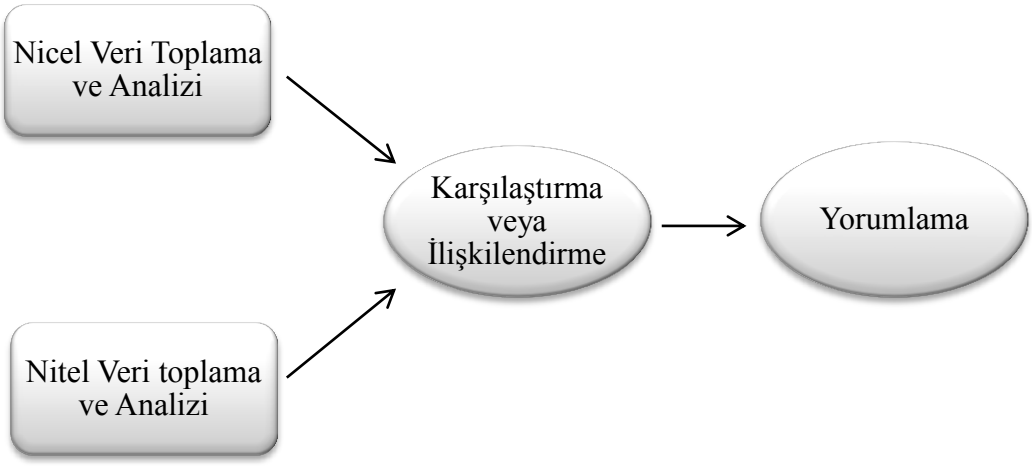
Karma yöntem 1980'lerin sonu, 1990'ların başlarında kullanılmaya başlanmıştır.[45] Bu yönüyle nispeten yeni olan bir yöntemdir. Bu yöntemde eş zamanlı olarak nicel ve nitel verilen değerlendirilmesi yapıldığı için daha fazla zaman ve çaba sarf edilmesine sebep olmaktadır. Ancak her ne kadar daha yorucu ve daha fazla zaman isteyen bir süreç olsa da; nicel ve nitel verilerden elde edilen farklı bakış açılarının karşılaştırılması, nicel yöntemle elde edilen verilerin nitel verilerle derinlemesine açıklanmasına imkân sağlaması, nicel yöntemle tespit edilen belli problemlerin niteliği hakkında nitel veriler sayesinde fikir sahibi olunmasına imkân sağlaması gibi gerekçeler[46], karma yöntemin benimsenmesi için bizi cesaretlendirmiştir.

Literatür tarandığında farklı karma yöntem desenleriyle karşılaşılabilir.[47] Ancak biz, araştırmamızın problem ve amacı doğrultusunda en uygun karma yöntem deseninin, "yakınsayan paralel desen" olduğuna karar verdik. Bu desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanır. Nicel ve nitel yöntemlere eşit öncelik verilir. Verilerin

---

[40] John W. Creswell, *Araştırma Deseni*: *Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, Çev: Ed. Selçuk Beşir Demir, Eğiten Kitap, Ankara 2014, s. 215.
[41] Nicel Araştırma, büyük oranda nicel verilerin toplanmasına dayanan araştırmalardır. Bkz. Johnson ve Christensen, age. , s. 38.
[42] Nitel Araştırma, nitel verilerin toplanmasına dayanan araştırmalardır. Bkz. Johnson ve Christensen, age. , s. 48.
[43] Burke Johnson, Larry Christensen, *Eğitim Araştırmaları (Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar*, Çev: Ed. Selçuk Beşir Demir, Eğiten Kitap, Ankara 2014, s. 50.
[44] Creswell, age. , s. 3.
[45] Age. , s. 217.
[46] Age. , s. 218.
[47] Farklı karma yöntem desenleri hakkında bilgi almak için bkz. Creswell, age. , ss. 219-238; John W. Creswell ve Vicki L. Plano Clark, *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi,* Çev. Ed. Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir, Anı Yay. 2. Baskı, Ankara 2015, ss. 76-116.

çözümlenmesinde her bir veri türü ayrı ayrı analiz edilir. Sonrasında genel yorumlama yapılırken sonuçlar birleştirilir. Söz konusu desenin temel varsayımı, nicel ve nitel yöntemlerle farklı türde verilerin elde edilmesidir.[48] Araştırmada kullanılan desen Creswell ve Clark tarafından aşağıda yer alan şemadaki gibi formüle edilmiştir:



Şekil 1: Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni[49]

Nicel yöntem, büyük oranda nicel verilerin toplanmasına dayanan araştırmalardır.[50] Nicel yöntem kapsamında bu araştırmada "Kişisel Bilgiler Formu", "Hafızlık Eğitimi ile İlgili Bilgiler Formu", "Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği (HEPSÖ)", "Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği (HEMÖ)" ve "Algılanan Stres ölçeği (ASÖ 14)"[51] kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Hafızlık Eğitimi İle İlgili Bilgi Formu, HEPSÖ ve HEMÖ bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Anket formunda yer alan form ve ölçekler, istatistik, din eğitimi, din psikolojisi, din sosyolojisi gibi alanlarda çalışmaları olan uzmanlara gönderilerek değerlendirmeleri alınmıştır.

Nitel yöntem, nitel verilerin toplanmasına dayanan araştırmalardır.[52] Bu araştırmada nitel veriler "yarı yapılandırılmış görüşme" veri toplama tekniği ile elde edilmiştir. Bu kapsamda nitel araştırma sorularına göre bir görüşme formu

[48] Creswell ve Clark, age. , s. 79; Creswell, age. , s. 219.
[49] Bu şekil, Creswell ve Clark, age. , s. 79'dan alınmıştır.
[50] Johnson ve Christensen, age. , s. 38.
[51] Ölçeği geliştirenler Cohen S. Kamarck T. Mermelstein R'dir. (Cohen S. Kamarck T. Mermelstein R, "A global measure of perceived stress", *Journal of Health and Social Behavior*, S. 24, ss. 385-396; Ölçeğin Türkçe uyarlaması, Mehmet Eskin, Hacer Harlak, Fatma Demirkıran ve Çiğdem Dereboy tarafından yapılmıştır. (Mehmet Eskin vd. , "Algılanan Stres Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik Analizi", *New/Yeni Symposium Journal*, 2013, C.51, S. 3, ss. 132-140.
[52] Johnson ve Christensen, age. , s. 48.

hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, önceden belirlenmiş ya da görüşme sırasında ortaya çıkan konulara göre yeni soruların da sorulabildiği bir görüşme yöntemidir. Bu yöntemde araştırmacı önceden bir plan yapmak ve katılımcılara soracağı soruları belirlemekle birlikte görüşme anında oluşan duruma göre farklı sorular da sorabilir.[53]

8. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma kapsamında elde edilen veriler aşağıda yer alan veri toplama araçları ile elde edilmiştir. Kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları için "Ek 1" ve "Ek 2"ye bakılabilir.

8.1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formu, hafızlık eğitimi alan bireyler ve aileleri ile ilgili bağımsız değişkenlerin yer aldığı bilgi formudur. Burada; "yaş", "cinsiyet", "mezun olunan okul", "aile gelir düzeyi", "anne-babanın mezuniyet durumu", "din eğitimi durumları", "hafızlık eğitimi sonrası planlanan eğitim" ve "yapılmak istenen meslek" ile ilgili on beş madde yer almaktadır.

8.2. Hafızlık Eğitimi İle İlgili Bilgi Formu

Bu formda, hafızlık eğitimi alan bireyin "eğitim aldığı kurs ile ilgili bilgiler", "hafızlık eğitiminde hangi aşamada olduğu", "hafızlık eğitimi aldığı kursta kullanılan yöntemler", "hafızlık eğitimi ile ilgili çeşitli maddeler", "hafızlık eğitimi sonrası yapmak istediği meslek" ile ilgili toplamda on altı madde yer almaktadır.

8.3. Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği (HEPSÖ)

Hafızlık eğitimi alan bireylerin bu eğitimle ilgili psiko-sosyal durumlarını betimlemek amacıyla geliştirilen bu ölçek kapsamında, alanyazın incelenerek 67 tutum maddesi hazırlanmıştır. Bu maddeler istatistik, din eğitimi, din psikolojisi, din sosyolojisi gibi alanlarda çalışmaları olan uzmanlara gönderilerek değerlendirmeleri

[53] Ahmet Güler, Mustafa Bülent Halıcıoğlu, Serkan Taşğın, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Seçkin Yay. , Ankara 2013, s. 113; Bu görüşme yöntemi "görüşme formu yaklaşımı" olarak da isimlendirilmiştir; bkz. Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yay. , 8. Baskı, Ankara 2011, s. 122.

alınmıştır (Bu değerlendirme ayrıca diğer veri toplama araçları için de yapılmıştır). Yapılan değerlendirmeler incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış, düzeltilemeyecek maddeler ölçekten tamamen çıkartılmıştır. Uzman değerlendirmesi sonucu oluşan metnin ön uygulaması Giresun il merkezinde yer alan Kur'an kurslarında yapılmıştır. Bu uygulama sonucu soruların tekrar gözden geçirilmesine karar verilmiş, bazı maddeler tamamen kaldırılmış, bazı maddeler de farklı şekillerde tekrar ifade edilmiştir.

İkinci uygulama kapsamında kırk dört madde örneklem sayısı artırılarak uygulanmış ve (Giresun-Bulancak ilçesi ve Ordu-Altınordu ilçelerinde yer alan dört Kur'an kursunda 165 öğrenciye uygulanmıştır.) geçerlik testi için yeterli miktar olması sağlanmıştır.

8.3.1. Ölçeğin Güvenirliği

Güvenirlik, katılımcıların test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılıktır. Testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir.[54] Bir ölçüm sürecinde ölçüm işleminin tekrarlanabilirliği ya da tekrarlardaki tutarlılığıdır[55]. Güvenirlik, elde edilen ölçümler üzerindeki yorumlar ve daha sonra ortaya çıkabilecek analizler için bir temel teşkil eder[56]. Güvenirliğin ölçülmesinde farklı metotlar geliştirilmiştir. HEPSÖ'nün güvenirliği, aynı zamanda elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlığı incelemek amacıyla kullanılan "Cronbach Alpha Güvenirliği"[57] ile ölçülmüştür. Güvenlik katsayısının "0,70" ve daha üstü olması test puanlarının güvenirliği için yeterlidir[58]. Cronbach alfa katsayısı, "0-0,40" arasında ise "ölçek güvenilir değildir" ; "0,40-0,60" arasında ise "ölçek düşük güvenilirliktedir"; "0,60-

[54] Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz Kitabı*, 9. Baskı, Pegem Akademi Yay. , Ankara 2008, s. 170; Şener Büyüköztürk vd. , *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi Yay. , 11. Baskı, Ankara 2008, s. 108; Ayhan Ural, İbrahim Kılıç, *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi*, Detay Yay. , 4. Baskı, Ankara 2013, ss. 66-67; Johnson ve Christensen, age. , s. 138; Keith F. Punch, *Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar,* Siyasal Kitabevi, Çev. Dursun Bayrak, H. Bader Arslan, Zeynep Akyüz, Ankara 2014, s. 95; Robert F. DeVellis, *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar*, Çev. Ed. Tarık Totan, Nobel Yay. , Ankara 2014, s. 31; Creswell ve Clark, age. , ss. 224-226.

[55] Reha Alpar, *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler*, Detay Yay. , Ankara 2013, s.842.

[56] Ed. Şeref Kalaycı, *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yay. , 5. Baskı, Ankara 2010, s. 403.

[57] Özellikle Likert tipi ölçeklerde varyansı göz ardı ederek deneklerin sadece sıralamadan kaynaklanan varyansı elde edilir. Bu değere "Cronbach Alpha değeri" denir. Bkz. Alpar, age. , s. 848; Büyüköztürk vd., s.111; DeVellis, age. , ss. , 33-34; Johnson ve Christensen, age. , ss. , 142-143.

[58] Büyüköztürk, age. , ss. 170-171.

0,80" arasında ise "ölçek oldukça güvenilirdir"; "0,80-1,00" arasında ise "ölçek yüksek derecede güvenilirdir" şeklinde değerlendirilir[59].

Madde Analizi				
Madde	Madde Silinirse Ölçek Ortalaması	Madde Silinirse Ölçek Varyansı	Toplam Korelasyon	Madde silinirse oluşacak α değeri
1	93,6466	170,729	,542	,890
3	93,5860	171,083	,579	,890
4	93,5805	172,884	,440	,892
6	95,3375	168,448	,350	,896
7	94,4170	165,174	,576	,889
8	94,0999	165,911	,638	,888
11	93,6508	171,794	,543	,891
12	93,5678	168,494	,683	,888
13	93,8890	167,474	,579	,889
14	94,3875	168,555	,523	,890
15	93,9739	166,337	,717	,887
16	93,9698	170,432	,499	,891
18	93,9719	168,497	,552	,890
20	94,1344	167,937	,459	,892
24	95,3072	168,890	,311	,898
30	94,7172	169,294	,394	,894
34	94,3072	167,608	,406	,894
35	93,6923	170,291	,597	,889
37	94,4597	164,015	,567	,889
38	93,6527	169,291	,651	,888
39	95,4709	168,748	,322	,897
42	94,2950	169,099	,459	,892
9	95,1784	168,477	,436	,892
33	93,7731	171,202	,501	,891

Tablo 1: HEPSÖ Güvenirlik Analizi

Güvenilirlik analizi aynı zamanda bir korelasyon testidir. Bu nedenle SPSS programında güvenirlik analizi yapılırken "Toplam Korelasyon" sütunu da dikkate alınmalıdır. Burada yer alan katsayıların negatif işaretli ya da +0,25'ten küçük olmaması gerekir. Bu koşulları sağlamayan maddelerin ölçekten çıkartılması gerekir.[60] Bu kapsamda HEPSÖ'nün güvenilirlik analizinde "0,30" altında değer alan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlem sonrasında ölçek maddeleri yukarıdaki Tablo 1'de yer alan değerleri almıştır.

[59] Zeki Arslantürk. E. Hamit Arslantürk, *Uygulamalı Sosyal Araştırma Kavramlar, Teknikler, Metotlar, Bilgisayar Uygulaması SPSS,* Çamlıca Yay. , 3. Baskı, İstanbul 2013, s.174; Kalaycı, age, s.405; Alpar, age, s. 849; Güvenirlik analizi için ayrıca bakınız: Ural ve Kılıç, age. , ss. 280-285; Türker Baş, *Anket Nasıl Hazırlanır Nasıl Uygulanır Nasıl Değerlendirilir*, Seçkin Yay. , 7. Baskı, Ankara 2013, ss. 147-151.
[60] Reha Alpar, *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlik*, Detay Yay. , Ankara 2010, s. 378; Alpar, *Uygulamalı çok…* , s. 855.

SPSS programı ile yapılan HEPSÖ'nün güvenirlik analizi "Cronbach Alpha" ve korelasyon değerleri kapsamında değerlendirilmiş, 15 maddesi yeterli güvenirliği olmadığı için ölçekten çıkartılmıştır. Güvenirlik testi sonrasında yapılan faktör analizindeki "binişik maddeler" ölçekten çıkarıldığında kalan 24 madde "Hafızlık eğitimi Psiko-sosyal Durum Ölçeği (HEPSÖ)'nün maddeleri olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda ölçeğin güvenirlik katsayısı Tablo 2'de de görüldüğü gibi "$\alpha = 0,895$" olarak oluşmuştur. Bu değer, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir[61]. Pilot uygulama sonrasında yapılan asıl uygulamada da HEPSÖ'nün güvenirlik düzeyi kontrol edilmiştir. 1369 öğrenciye uygulanan asıl çalışmada Cronbach Alfa değeri, 0,824 olarak gözlenmiştir. Bu ise ölçeğin yeterli düzeyde güvenli olduğu anlamına gelmektedir[62].

Güvenirlik Testi			
Cronbach's Alpha		Madde sayısı	
Ön Test	Asıl Uygulama	Ön Test	Asıl Uygulama
0,895	0,824	24	24

Tablo 2: HEPSÖ Güvenirlik Testi Sonucu

8.3.2. Ölçeğin Geçerliği

Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili bir kavramdır.[63] Bu bağlamda bir test ölçmek istediği özelliği doğru ve diğer özelliklerle karıştırmadan ölçüyorsa bu testin geçerli olduğu söylenir[64]. Güvenilirlik bir testin geçerliğini etkiler. Geçerli bir testin mutlaka güvenilir olması gerekir[65].

Kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen özelliği ölçmede nitelik ve nicelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan bir yöntem de uzman görüşüne başvurmaktır.[66] Araştırmada HEPSÖ'nün kapsam geçerliği çerçevesinde ölçek için hazırlanan maddeler on iki uzmana gönderilerek gelen değerlendirmeler ışığında gerekli düzeltmeler yapılmış,

[61] Büyüköztürk, age. , s. 171.
[62] Age. , s. 171.
[63] Age, s. 167; Ural ve Kılıç, age. , ss. 66-67; Büyüköztürk vd. , s. 116; Punch, age. , s. 97; DeVellis, age., s. 59; Johnson ve Christensen, age. , ss. 143-144; Creswell ve Clark, age. , ss. 224-226.
[64] Alpar, *Spor, Sağlık ve…* , s. 316; Alpar, *Uygulamalı çok…* , s. 309.
[65] Alpar, *Uygulamalı Çok…* , s. 842.
[66] Büyüköztürk, age. , ss. 167-168; Büyüköztürk vd. , ss. 117-118; Alpar, *Spor, Sağlık ve…* , s. 319; DeVellis, age. , ss. 59-60.

uygun görülmeyen maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Uzman değerlendirmesi sonunda oluşan form ile ön uygulama yapılmıştır.

Yapı geçerliği, doğrudan ölçülemeyen bir özelliği ölçen testin ölçme derecesidir.[67] Ölçek için hazırlanan soruların ölçülmek istenen yapıyı ne derece doğru ölçtüğü sorunu, yapı geçerliği ile ilgilidir[68]. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi yapılır. Faktör analizi sonucunda ilgili yapıdaki yüksek ilişkili maddelerin aynı faktör altında toplanması beklenir[69]. Faktör analizinin iki temel amacı "boyut indirgemek" ve "değişkenler arasındaki ilişki yapılarını sınıflandırmaktır"[70]. Faktör analizi yapılırken;

✓ Veri setinin faktör analizi için uygunluğuna bakılmıştır:

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü.		,890
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1783,749
	df	276
	Sig.	,000

Tablo 3: HEPSÖ Veri Setinin Faktör Analizi İçin Uygunluğu

İlk ön uygulama sonunda yapılan değerlendirmeler kapsamında örneklemin faktör analizi için yeterince büyük olmadığı anlaşılmış, bu kapsamda örneklem büyüklüğü artırılarak (165 öğrenci) ikinci bir ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulamanın ilk uygulamadaki katılımcılar dışında farklı gruplara yapılmasına özellikle dikkat edilmiştir. Veri setinin faktör analizine uygunluğu "Barlett's Test" ve "Kaiser-Meyer-Olkin" (KMO) ile test edilmiştir. Yapılan ikinci uygulama sonrasında KMO değerinin ",890" olması ve Bartlett's Test değerinin ",000" olması sebebiyle ölçeğin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir.[71]

✓ Faktörlerin elde edilmesi için analiz yapılmıştır:

---

[67] Alpar, *Spor, Sağlık ve…* , s. 329.
[68] Büyüköztürk vd. , s. 119.
[69] Alpar, *Spor, Sağlık ve…* , s. 331; Büyüköztürk vd. , s. 119; Baş, age. , ss. 153-156; Ural ve Kılıç, age. , ss. 275-280; Alpar, *Uygulamalı Çok…* , s. 385; Johnson ve Christensen, age. , s. 146.
[70] Alpar, *Uygulamalı Çok…* , s. 269.
[71] Barlett's Test'te amaç sıfır hipotezinin reddedilmesidir. (Sig=,000). KMO değeri "0,90" ise "mükemmel", "0,80" ise "çok iyi", "0,70" ise "iyi", "0,60" ise "orta", "0,50" ise "zayıf" ve 0,50'nin altında ise "kabul edilemez" olarak nitelendirilmektedir. Bkz. Kalaycı, age. , s. 322; Alpar, *Uygulamalı Çok…* , ss. 291- 294.

Yapılan faktör analizinde çok yaygın olarak kullanılan "temel bileşenler yöntemi" (principal component) kullanılmıştır.[72] Faktör sayısı belirlenirken kullanılan farklı yöntemler vardır[73]. HEPSÖ'nün analizinde özdeğer istatistiğinde "1,00" üzerinde yer alan faktörler dikkate alınmıştır. Bu durumda dört faktör oluşmuştur. Ayrıca "scree plot" eğim grafiğine de bakılmıştır. Maddelerin faktör yükleri incelenirken, bir maddenin farklı maddelerde aynı anda yük alması durumunda iki ayrı faktörde alınan yükün ",100"den büyük olması halinde bu maddeler "binişik" olarak nitelendirilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Bu kapsamda faktör analizi yapılan 29 maddeli ölçekten 5 madde daha çıkarılmıştır. (2, 5, 23, 29 ve 40. madde). Ölçek toplam 24 maddeden oluşmuştur. Faktör analizinde maddelerin aldığı yük değerleri; "0,300-0,400" arasında ise bu değerler "kabul edilebilir en düşük yük" olarak nitelendirilir. "0,500 ve üzeri" değerler "uygulama anlamlılığı olan yükler" olarak, "0,700 ve üstü" yükler ise "yapıyı iyi açıklayan" yükler olarak tanımlanmaktadır[74]. Faktör yüklerindeki işaretlerin farklılığı ("+" ya da "-" olması) önemsenmemelidir[75]. Ayrıca ön testte yapılan analizde her maddenin aldığı faktör yükünün ",400" 'ün altında kalmamasına dikkat edilmiştir[76]. Asıl uygulama sonrasında da ölçeğin hiçbir maddesi kabul edilebilir en düşük değerin (400-300 arası) altına düşmemiştir.

✓ Faktör yapılarının daha belirgin bir şekilde görülebilmesi için faktör rotasyonu yapılmıştır:

Faktör döndürme sonucunda bir maddenin bir faktördeki yükü artırılıp, diğer faktördeki yükü azaltılarak, her faktöre en yakın olan maddeler ortaya çıkartılmaya çalışılır[77]. Bu işlemde ilişki faktörler üretilmesine izin veren ve sonuçların veriye en iyi şekilde uyum sağlamasını önceleyen "eğik döndürme (oblique)" türünde "Direct oblimin" kullanılmıştır[78]. Ayrıca bu kararın alınmasında "yükler 0,300'ün üzerinde ise eğik, altında ise dik döndürme kullanılmalıdır" görüşü[79] de etkili olmuştur.

---

[72] Alpar, *Spor, Sağlık ve…* , s. 388; Alpar, *Uygulamalı Çok…* , s. 272.
[73] Kalaycı, age. , ss. 321-322; Alpar, *Spor, Sağlık ve…* , s. 388; Alpar, *Uygulamalı Çok…* , ss. 397-295.
[74] Alpar, *Spor, Sağlık ve…* , s. 392; Alpar, *Uygulamalı Çok…* , s. 277.
[75] Alpar, *Uygulamalı Çok…* , s. 298.
[76] Arslantürk ve Arslantürk, age. , s. 174.
[77] Alpar, *Spor, Sağlık ve…* , s. 389.
[78] Kalaycı, age. , ss. 322-323; Alpar, *Uygulamalı Çok…* , ss. 301-302; Alpar, *Spor, Sağlık ve…* , ss. 389-393.
[79] Alpar, *Uygulamalı Çok…* , s. 301.

Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği (HEPSÖ)	Faktör Yükü
FAKTÖR I: Hafızlık eğitimine yönelik gerekçe ve tutumlar (Öz Değer: 5,202; Varyans: %= 21,675; α =0,734)	
(Hepsö17) Hafızlığımı ne kadar sürede tamamlayabileceğimi öngörebilirim.	,628
(Hepsö15) Toplum tarafından "hafız" olarak nitelendirilmek benim için önemlidir.	,606
(Hepsö12) Hafızlık eğitiminde başarılı olacağıma inanırım.	,592
(Hepsö11) Hafızlık eğitimine karar vermemdeki en önemli etken; aldığım din eğitimidir.	,549
(Hepsö24) Huzurlu, mutlu olmak için hafızlık yaparım.	,527
(Hepsö7) Hafızlık eğitimim sürecinde genellikle keyfim yerindedir.	,488
(Hepsö16) Hafızlık eğitimine karar vermemde hocamın etkisi vardır.	,440
(Hepsö18) Hafızlık eğitimi almaya karar verdiğim için çok mutluyum.	,438
(Hepsö6) Hafız olan bireyler dini yaşantılarına daha fazla dikkat eder.	,398
(Hepsö13) Etrafımda benimle aynı amaç için çabalayan arkadaşlarımın olması, kendime olan güvenimi artırır.	,326
FAKTÖR II: Hafızlık eğitiminde farkındalık (Öz Değer: 1,956; Varyans: %= 8,151; α = 0,667)	
(Hepsö8) Hafızlık eğitimine başlarken "NEDEN HAFIZLIK YAPILDIĞININ" bilincinde olmak önemlidir.	,650
(Hepsö1) Hafızlık eğitimi öncesi hazırlık aşaması gereklidir.	,612
(Hepsö9) Hafızlık eğitimi öncesi "yüzüne okuma" geliştirilmelidir.	,606
(Hepsö2) Hafızlık eğitiminde hedefim Allah'ın rızasını kazanmaktır.	,565
(Hepsö3) Günün dersini verdiğimde mutlu olurum.	,527
(Hepsö20) Hafızlık eğitimi, Kur'an'ı Kerim'i anlayıp hayatı ona göre yaşamak için alınır.	,514
(Hepsö14) Hafızlık eğitimine karar vermeden önce bu eğitim hakkında bilgi sahibi olmak gerekir.	,391
(Hepsö10) Günün dersini verebilmek bir sonraki dersi başarıyla vermek için motive edici etkiye sahiptir.	,338
FAKTÖR III: Hafızlık eğitiminde hoca ile iletişim (Öz Değer: 1,452; Varyans: %= 6,051; α = 0,711)	
(Hepsö19) Hocamızın bize karşı olan tavırları kendimizi değerli hissetmemizi sağlar.	,765
(Hepsö21) Hocamla olan iletişimim oldukça iyidir.	,699
(Hepsö5) Dersimi verdiğimde hocamdan teşvik görürüm.	,550
(Hepsö22) Hocamın bana güvenmesi benim için önemlidir.	,541
FAKTÖR IV: Hafızlık eğitiminde kurs ortamı (Öz Değer: 1,164; Varyans: %= 4,849; α = 0,668)	
(Hepsö4) Hafızlık eğitimi aldığım kursta ders dışı stres atabileceğim imkânlar mevcuttur.	,798
(Hepsö23) Hafızlık eğitimi aldığım kursta ders dışı etkinlikler düzenlenmektedir.	,744

Tablo 4: HEPSÖ Ölçeği Faktör Dağılımı

HEPSÖ ölçeği için yapılan faktör analizinde ön test ve asıl uygulamada bazı maddeler farklı faktörler altında toplanmıştır. Bunun sebebi, ön uygulamanın çok dar bir alanda uygulanması, asıl uygulamanın ise Türkiye geneli bir uygulama olmasıdır. Bu durum ayrıca hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumlarının eğitim alınan kursun yeri, özellikleri gibi hususlardan etkilendiğini de göstermektedir. Tablo 4'te asıl uygulama sonrası oluşan faktör yapısı yer almaktadır.

Tablo 4'te de görüldüğü gibi 1. Faktör, "Hafızlık eğitimine yönelik gerekçe ve tutumlar" şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktörde 10 madde toplanmıştır. Faktör, ölçeğin %21,67'sini temsil etmektedir. Bu faktörün öz değeri 5,20 olmuştur. İç tutarlılık katsayısı ise (α değeri) 0,734'tür. 2. Faktör, "Hafızlık eğitiminde farkındalık" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde 8 madde toplanmıştır. Faktör, ölçeğin %8,15'ini temsil etmektedir. Bu faktörün öz değeri 1,95 olmuştur. İç tutarlılık katsayısı ise (α değeri) 0,667'dir. 3. Faktör, "Hafızlık eğitiminde hoca ile iletişim" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde 4 madde toplanmıştır. Faktör, ölçeğin %6,05'ini temsil etmektedir. Bu faktörün öz değeri 1,45 olmuştur. İç tutarlılık katsayısı ise (α değeri) 0,711'dir. 4. Faktör ise "Hafızlık eğitiminde kurs ortamı" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde 2 madde toplanmıştır. Faktör, ölçeğin %4,84'ünü temsil etmektedir. Bu faktörün öz değeri 1,16 olmuştur. İç tutarlılık katsayısı ise (α değeri) 0,668'dir.

8.4. Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği (HEMÖ)

Ölçek, konu ile ilgili yapılan literatür taraması kapsamında hafızlık eğitimi alan bireylerin, bu eğitimi almaya karar verirken hangi etkenlerin etkisi ile karar verdiklerini betimlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek kapsamında 23 soru hazırlanarak ön uygulama yapılmıştır.

8.4.1. Ölçeğin Güvenirliği

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında, SPSS programı ile yapılan analizlerde HEMÖ'nün 2 maddesi yeterli güvenirliği olmadığı için ölçekten çıkartılmıştır. Güvenirlik testi sonrasında yapılan faktör analizindeki "binişik maddeler" ölçekten çıkarıldığında kalan 15 madde HEMÖ'nün maddeleri olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda ölçeğin güvenirlik katsayısı; Tablo 5'te de görüldüğü gibi "α = 0,875" olarak oluşmuştur. Bu değer, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir[80]. Araştırma kapsamında 1369 kişi ile yapılan asıl uygulama kapsamında oluşan güvenirlik katsayısı "α=0,892" olarak oluşmuştur. Ölçeğin güvenirlik testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

[80] Büyüköztürk, age. , s. 171.

Güvenirlik Testi			
Cronbach's Alpha		Madde sayısı	
Ön Test	Asıl Uygulama	Ön Test	Asıl Uygulama
0,875	0,892	15	15

Tablo 5: HEMÖ Güvenirlik Testi Sonucu

HEPSÖ ölçeğinde olduğu gibi HEMÖ ölçeğinde de SPSS programında güvenirlik analizi yapılırken "Toplam Korelasyon" sütunu da dikkate alınmıştır.[81] Burada yer alan katsayıların negatif işaretli ya da +0,25'ten küçük olmaması gerekir. Bu koşulları sağlamayan maddelerin ölçekten çıkartılması gerekir[82]. Bu kapsamda HEMÖ'nün güvenilirlik analizinde 0,30 altında değer alan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlem sonrasında ölçek maddeleri Tablo 6'daki değerleri almıştır.

Madde Analizi				
	Madde Silinirse Ölçek Ortalaması	Madde Silinirse Ölçek Varyansı	Toplam Korelasyon	Madde silinirse oluşacak α değeri
2	51,1515	111,411	,507	,869
3	50,9526	116,275	,391	,873
5	52,6292	109,868	,441	,872
6	51,4377	109,584	,517	,868
8	52,2060	104,334	,599	,864
9	51,5454	106,374	,540	,867
10	51,6328	104,525	,614	,863
11	51,2669	106,963	,629	,863
12	52,2980	105,802	,509	,869
13	51,8930	109,355	,382	,876
14	51,4242	106,715	,576	,865
16	51,3212	109,978	,503	,869
17	51,0840	109,548	,584	,866
18	51,0962	108,839	,602	,865
20	51,0302	108,215	,600	,865

Tablo 6: HEMÖ Güvenirlik Analizi

8.4.2. Ölçeğin Geçerliği

Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşleri ve alanyazın dikkate alınarak 23 madde hazırlanmıştır. Hazırlanan bu maddelerden 2 tanesinin güvenilir testinden geçmediği ifade edilmişti. Hafızlık eğitimi alan 165 öğrenciye uygulanan ön uygulama sonuçlarının analiz edilmesi sonrasında KMO değerinin ",855" olması ve Bartlett's Test

[81] Arslantürk ve Arslantürk, age. , s. 173.
[82] Alpar, Spor, Sağlık ve… , s. 378; Alpar, Uygulamalı çok… , s. 855.

değerinin ",000" olması sebebiyle, örneklemin yapı geçerliği kapsamında faktör analizi için uygun olduğu, Tablo 7'de olduğu gibi görülmüştür[83].

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü.		,855
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	911,798
	df	105
	Sig.	,000

Tablo 7: HEMÖ Veri Setinin Faktör Analizi İçin Uygunluğu

Uygulama sonrasında güvenirlik testini geçen 21 madde, SPSS programı ile "faktör analizine" tabii tutulmuştur. Bu analiz sonucunda 6 madde (4, 7, 15, 19, 22 ve 23. maddeler) ayrı faktörlerde yakın değerlerle toplanmaları sebebiyle "binişik" olarak değerlendirilmiş ve ölçekten çıkartılmıştır. Sonrasında HEMÖ ölçeği 3 faktör altında toplanmıştır. Yapılan faktör analizinde çok yaygın olarak kullanılan "temel bileşenler yöntemi" (principal component) kullanılmıştır[84]. Faktör sayısı belirlenirken kullanılan farklı yöntemler vardır[85]. Ölçeğin faktörleri belirlenirken öz değerleri ve kurama uygunluk esas alınmıştır.

HEPSÖ ölçeğinde olduğu gibi HEMÖ ölçeğinde de uygulama yapılan bireylerin sayısının artması ve uygulama alanının genişlemesi gibi sebeplerle yapılan faktör analizinde faktör sayısı değişmemiş ama bazı maddeler faktörler arası yer değiştirmiştir. Asıl araştırma kapsamında elde edilen verilere göre yapılan faktör analizinde oluşan faktörlerin ölçeği temsil etme oranının %55,43 olduğu görülmüştür. Bu değer ölçek için yeterli bir düzeydir[86]. HEMÖ'nün faktör yapısı Tablo 8'de görüldüğü gibi oluşmuştur.

Tablo 8'de görüldüğü gibi 1. Faktör, "mesleki ve toplumsal motivasyon" şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktörde 6 madde toplanmıştır. Faktör, ölçeğin %40,3'ünü temsil etmektedir. Bu faktörün öz değeri 6,05 olmuştur. İç tutarlılık katsayısı ise (α değeri) 0,864'tür. 2. Faktör, "eğitime dayalı motivasyon" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde de 6 madde toplanmıştır. Faktör, ölçeğin %7,9'unu temsil etmektedir. Bu faktörün öz değeri 1,18 olmuştur. İç tutarlılık katsayısı ise (α değeri) 0,750'dir. 3. Faktör, "içsel motivasyon" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde 3

[83] Kalaycı, age. , s. 322; Alpar, *Uygulamalı Çok…* , ss. 291- 294.
[84] Alpar, *Spor, Sağlık ve…* , s. 388; Alpar, *Uygulamalı Çok…* , s. 272.
[85] Kalaycı, age. , ss. 321-322; Alpar, *Spor, Sağlık ve…* , s. 388; Alpar, *Uygulamalı Çok…* , ss. 397-295.
[86] Alpar, *Uygulamalı Çok…* , s. 296.

madde toplanmıştır. Faktör, ölçeğin %7,1'ini temsil etmektedir. Bu faktörün öz değeri 1,07 olmuştur. İç tutarlılık katsayısı ise (α değeri) 0,597'dir.

Hafızlık Motivasyon ölçeği (HEMÖ)	Faktör Yükü
FAKTÖR I: Mesleki ve toplumsal motivasyon (Öz Değer: 6,059; Varyans: %= 40,394; α = ,864)	
(Hemö12) "Meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacağı" düşüncesi etkili oldu.	,795
(Hemö1) "Hafızlık eğitiminin, ileride yapmak istediğim mesleğe katkı sağlayacağı" düşüncesi etkili oldu.	,768
(Hemö7) "Toplum tarafından daha iyi karşılanma ve kabul görme" düşüncesi etkili oldu.	,727
(Hemö15) Hafızlık eğitimimi tamamlayıp "hafızlık belgesi alma isteğim" etkili oldu.	,676
(Hemö5) "Arkadaşlarım arasında saygınlığımın artacağı" düşüncesi etkili oldu.	,634
(Hemö13) Hafızlığımı tamamladığımda "kendime olan güvenimin artacağı" düşüncesi etkili oldu.	,560
FAKTÖR II: Eğitime dayalı motivasyon (Öz Değer: 1,186; Varyans: %= 7,907; α = ,750)	
(Hemö10) Hocam etkili oldu.	,735
(Hemö9) Öğrenim gördüğüm okulun etkisi oldu.	,669
(Hemö3) Arkadaşlarım etkili oldu.	,574
(Hemö8) Aldığım din eğitimi etkili oldu.	,511
(Hemö6) Çevremde hafız bireylerin olması etkili oldu.	,480
(Hemö4) Ezber yapma kabiliyetimin olması etkili oldu.	,381
FAKTÖR III: İçsel motivasyon (Öz Değer: 1,070; Varyans: %= 7,135; α = ,597)	
(Hemö14) Kur'an'ı Kerim ayetlerini ezberlemekten zevk alıyor olmam etkili oldu.	,726
(Hemö2) İnsanlığa faydalı olma isteğim etkili oldu.	,692
(Hemö11) "Kendi kendime Kur'an'ı Kerim'i baştan sona ezberleyebileceğimi gösterme" isteğim etkili oldu.	,367

Tablo 8: HEMÖ Ölçeği Faktör Dağılımı

8.5. Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ 14)

Ölçeği geliştirenler Cohen S. Kamarck T. Mermelstein R'dir[87]. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, Mehmet Eskin, Hacer Harlak, Fatma Demirkıran ve Çiğdem Dereboy tarafından yapılmıştır[88]. Ölçeğin "4, 5, 6, 7, 9, 10 ve 13. maddeleri" ters puanlanmaktadır[89].

Güvenirlik Testi			
Cronbach's Alpha		Madde sayısı	
Ön Test	Asıl Uygulama	Ön Test	Asıl Uygulama
0,753	0,607	14	14

Tablo 9: ASÖ 14'ün Güvenirlik Testi Sonuçları

[87] Cohen vd. , agm. , ss. 385-396.
[88] Eskin vd. , agm. , ss. 132-140.
[89] Agm. , s. 138.

Ön uygulama sonrasında ölçeğin güvenirliği Tablo 9'da görüldüğü gibi yeterli düzeydedir (α=0,753). Bu sonuç dâhilinde ölçek araştırma kapsamında kullanılmıştır. Ancak asıl uygulama kapsamında elde edilen veriler ile yapılan güvenirlik testinde ASÖ 14'ün güvenirlik düzeyi yeterince yüksek çıkmamıştır (α=0,607). Bununla birlikte pilot uygulamada güvenirlik düzeyinin uygun çıkması ve Tablo 10'da görüldüğü gibi, ölçek geliştirici tarafından ortaya konulan faktör yapısının aynen korunması[90] ölçeğin araştırmada kullanılması için belirleyici birer etken olmuştur. ASO 14'ün birinci faktörü "Yetersiz özyeterlik algısı", ikinci faktörü ise "Stres/rahatsızlık algısı" olarak isimlendirilmiştir[91].

	Yetersiz öz yeterlik algısı	Stres/rahatsızlık algısı
(ASÖ10)	,737	
(ASÖ7)	,714	,312
(ASÖ9)	,658	
(ASÖ6)	,647	
(ASÖ13)	,634	
(ASÖ5)	,618	
ASÖ4)	,618	
(ASÖ3)		,735
(ASÖ2)		,724
(ASÖ1)		,705
(ASÖ11)		,685
(ASÖ14)		,575
(ASÖ8)		,460
(ASÖ12)	-,391	,393

Tablo 10: ASÖ 14 Faktör Analizi

Ölçeğin toplam madde korelasyonları da Tablo 11'de görüldüğü gibi kabul edilebilir sınırlardadır. Burada yer alan katsayıların negatif işaretli ya da +0,25 'ten küçük olmaması gerekir. Bu koşulları sağlamayan maddelerin ölçekten çıkartılması gerekir[92]. Tablo 11'de görüldüğü gibi bütün maddeler negatif değer almamış ve +0,25'ten büyük değerler almıştır. Ölçeğin kullanılması için diğer bir gerekçemiz, ASÖ 14 maddelerinin ifade edilen madde analizinde istenen değerleri almış olmasıdır.

[90] Eskin vd. , agm. , s. 137.
[91] Agm. , s. 137.
[92] Alpar, *Spor, Sağlık ve…* , s. 378; Alpar, *Uygulamalı çok…* , s.855.

Madde Analizi				
	Madde Silinirse Ölçek Ortalaması	Madde Silinirse Ölçek Varyansı	Toplam Korelasyon	Madde silinirse oluşacak α değeri
(ASÖ1)	40,1597	41,931	,264	,741
(ASÖ2)	39,9299	41,769	,285	,739
(ASÖ3)	39,4331	41,558	,303	,737
(ASÖ4)	39,6894	42,152	,253	,742
(ASÖ5)	39,9482	39,301	,441	,721
(ASÖ6)	39,7626	39,385	,436	,722
(ASÖ7)	39,9490	40,387	,340	,733
(ASÖ8)	39,8844	41,060	,327	,734
(ASÖ9)	39,8088	38,370	,544	,710
(ASÖ10)	39,7727	38,894	,518	,713
(ASÖ11)	39,5510	39,491	,351	,733
(ASÖ12)	39,2948	39,274	,435	,722
(ASÖ13)	39,5384	41,552	,281	,739

Tablo 11: ASÖ 14 Güvenirlik Analizi

8.6. Görüşme Formu

Anket uygulaması yapılacak kurslarda gönüllü öğrencilerden bir kısmıyla nitel yöntem kapsamında görüşme tekniği[93] ile veri toplanmıştır. Bu kapsamda elde edilen veriler ile nicel yöntemle elde edilen verilerin derinlemesine ele alınması amaçlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken yarı yapılandırılmış görüşme tekniği esas alınmıştır[94].

Hafızlık Eğitimi Öncesi Süreç	**Hafızlık Eğitim Süreci**	**Hafızlık Eğitimi Sonrası Süreç**
Karar Vermede Etkili Olan Unsurlar	Hafızlık Eğitiminde Hedef	Devam edilmek istenen eğitim
Hafızlık Eğitiminde Gerekçe	Yöntem	Yapılmak istenen meslek
Hafızlık Eğitimine Yüklenen Anlam	Hafızlık eğitiminin hayata yansıması	Hafızlığın korunması
Hafızlık Eğitimine Hazır Olma	Bireyin genel ruh hali (mutlu, stresli ya da kendine güven)	
	İletişim (arkadaş, aile ve kurs hocası ile)	
	Kurs ortamı	

Tablo 12: Görüşme Formunda Yer Alan Soruların Dayandığı Temalar

Bu formda hafızlık eğitimi öncesi, hafızlık eğitiminin devam ettiği süreç ve söz konusu eğitimin tamamlanmasından sonraki durumla ilgili olmak üzere farklı sorular

[93] Görüşme tekniği: Sözlü iletişim yoluyla veri toplama yöntemidir. Görüşme tekniği, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yoldur. Bkz. Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yay. , 12. Baskı, Ankara 2003, ss. 165-166.

[94] Güler vd. , age. , s. 113.

yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan soruların dayandığı temalar Tablo 12'de görülmektedir.[95]

9. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma sonuçlarının genellemek istendiği elemanlar bütününe evren denir.[96] Belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümelere de örneklem denir[97]. Araştırmanın evrenini Türkiye'de DİB'e bağlı resmi Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan bireyler oluşturmaktadır. DİB'den alınan bilgilere göre 2014-2015 eğitim öğretim yılı itibariyle Hafızlık Eğitim Programı uygulayan 1076 Kur'an kursunda 18.235'i kız, 16.138'i erkek olmak üzere 34.373 öğrenci hafızlık eğitimi almaktadır. Ayrıca hafızlık temel eğitim programı uygulayan 609 Kur'an kursunda 13.329'u erkek öğrenci, 9.336'sı kız öğrenci olmak üzere toplam 22.665 öğrenci eğitim almaktadır. Hafızlık ve hafızlık temel eğitimi programlarının birlikte düşünüldüğünde ise 27.046 erkek öğrenci, 25.673 kız öğrenci olmak üzere toplam 52.719 öğrenci hafızlık eğitimi almaktadır.[98]

Araştırma kapsamında Türkiye'deki yedi coğrafi bölgeden iller tespit edilerek bu illerdeki hafızlık eğitimi veren kurslarda uygulama yapılmıştır. Örneklem seçilirken "kota örneklemesi yöntemi" kullanılmıştır[99]. Araştırma kapsamında coğrafi bölgelere göre evrenden bir minyatür model[100] çıkarılmıştır. Bu modele göre Akdeniz Bölgesi'nden "Isparta" ve "Kahramanmaraş"; Doğu Anadolu Bölgesi'nden "Erzurum" ve "Malatya"; Ege Bölgesi'nden "İzmir" ve "Manisa"; Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden "Gaziantep"; İç Anadolu Bölgesi'nden "Ankara" ve "Konya"; Karadeniz Bölgesi'nden "Trabzon", "Rize" ve "Amasya"; Marmara Bölgesi'nden "İstanbul" seçilmiştir. Bu seçimlerde söz konusu illerdeki ve bölge genelindeki hafızlık eğitimi alan öğrencilerin sayısı esas alınmıştır. İstanbul'da çok fazla hafızlık eğitimi alan öğrenci olması ve metropol bir şehir olarak Türkiye'nin her yerinden öğrenci alması

[95] Görüşme formu için bkz. Ek. 2.
[96] Karasar, age. , s.109; Arslantürk ve Arslantürk, age. , s. 304; Ural ve Kılıç, age. , s. 31.
[97] Karasar, age. , s.110; Arslantürk ve Arslantürk, age. , s. 114; Ural ve Kılıç, age. , s. 33.
[98] Hafızlık eğitimi ile ilgili sayısal veriler tarafımızca yapılan başvuru kapsamında 45796484-254.01- sayı ve 04/05/2016 tarihli yazıyla DİB'den temin edilmiştir. Yapılan yazışma Ek 5'te sunulmuştur.
[99] Kota örnekleme yöntemi, ana kitleden önceden özellikleri tespit edilen örneklerin (kategorilerin) belli sınırlar dâhilinde örneklemde yer almasını ifade eder. Bkz. Arslantürk ve Arslantürk, age. , s. 114; Ural ve Kılıç, age. , s. 42.
[100] Minyatür Model, evrenin küçültülmüş şeklidir. Bkz. Arslantürk ve Arslantürk, age. , s.115.

sebebiyle Marmara Bölgesi'nden sadece bu ilin seçilmesinin yeterli olacağı değerlendirilmiştir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi genelinde hafızlık eğitimi alan öğrenci sayısının az olması sebebiyle bölgede en fazla hafızlık eğitimi alan öğrencinin bulunduğu "Gaziantep" tercih edilmiştir. Karadeniz Bölgesi'nde Amasya'nın da tercih edilme sebebi ise bu ilde tarihi öneme sahip Büyükağa Medresesi[101]'nin yer almasıdır.

Bölgeler	İller	Erkek	Kadın	Toplam	Yüzde (%) (Minyatür Model)	ÖRNEKLEM	
						İL	BÖLGE
Karadeniz	Amasya	193	242	435	2,18	55	341
	Rize	1233	492	1725	8,66	110	
	Trabzon	1623	1317	2940	14,76	176	
Akdeniz	Isparta	248	218	466	2,34	57	119
	Kahramanmaraş	384	225	609	3,05	62	
İç Anadolu	Ankara	579	629	1208	6,06	66	177
	Konya	639	1031	1670	8,38	111	
Marmara	İstanbul	3727	3150	6877	34,54	433	433
Ege	İzmir	314	308	622	3,12	48	115
	Manisa	608	458	1066	5,35	67	
Doğu Anadolu	Malatya	193	349	542	2,72	42	114
	Erzurum	602	681	1283	6,44	72	
Güneydoğu Anadolu	Gaziantep	201	266	467	2,34	70	70
	TOPLAM	10544 %52,95	9366 %47,05	19910	100	1369	1369

Tablo 13 : Minyatür Model ve Bu Modelden Seçilen Örneklem

Tablo 13'te de görüldüğü gibi çıkarılan minyatür model, evrenin %57,92'sini temsil etmektedir. Bu modelden seçilen örneklem ise, minyatür modelin %6,87'sini temsil etmektedir. Seçilen örneklem, Türkiye geneli hafızlık eğitimi alan öğrencilerin (ana kitle/evrenin) %3,98'ini temsil etmektedir. Bu oran istatistiksel açıdan; %99 güven seviyesinde %3,41'lik bir hata payına denk gelmektedir[102].

Uygulama yapılan Kur'an kursları belirlenirken, Tablo 13'te yer alan illerde hafızlık eğitimi veren Kur'an kurslarından DİB'ten alınan sayısal verilere göre en fazla öğrencisi olan birer erkek ve kız Kur'an kursu tercih edilmiştir. İstanbul ve Trabzon'da hafızlık eğitimi alan öğrenci sayısının fazla olması sebebiyle bu illerde iki erkek, iki kız Kur'an kursu ziyaret edilmiştir. Böylelikle on üç ilde otuz Kur'an kursunda araştırma

[101] Bu medrese 1488 yılında II. Bayezid'in Kapı Ağası Hüseyin Ağa tarafından yaptırılmış, 1980 yılında Bakanlar Kurulu kararıyla DİB'e bağlanarak hafızlık eğitimi veren Kur'an Kursu olarak hizmet vermeye başlamıştır. Kaynak: http://www.buyukagakurankursu.gov.tr/kursbil.html (Erş. Tar. 22.04.2016).

[102] Bu değerler http://sosbil2.usak.edu.tr/dokuman/orneklem.xls (Erş. Tar. 22.04.2016) adresinde yer alan Microsoft Excel uygulaması ile elde edilmiştir.

yapılmıştır. Araştırmanın yapıldığı Kur'an kursları ve toplam örneklem içerisinde temsil ettikleri oran Tablo 14'te verilmiştir.

Kurs Adı	F	%	X %	Kurs Adı	F	%	X %
Pendik/Tuba Kız Kur'an Kursu	127	9,3	9,3	Malatya / Hacı Mehmet Kız Kur'an Kursu	21	1,5	67,7
Sultanbeyli Merkez Erkek Kur'an Kursu	79	5,8	15,0	Malatya / Çöşnük Erkek Kur'an Kursu	21	1,5	69,2
Eyüp / Emniyettepe Kız Kur'an Kursu	100	7,3	22,4	Ankara / Ehl-i Beyt Kur'an Kursu	42	3,1	72,3
Bayrampaşa / Yeşilcami Erkek Kur'an Kursu	127	9,3	31,6	Ankara / Nihal Hatun Kız Kur'an Kursu	24	1,8	74,1
Arsin / Çiçekli Mahallesi Kız Kur'an Kursu	57	4,2	35,8	Konya / Havzan Nuraniye Erkek Kur'an Kursu	52	3,8	77,9
Arsin / Yeşilyalı Mahallesi Merkez Erkek Kur'an Kursu	52	3,8	39,6	Konya / Süreyya Yıldız Kız Kur'an Kursu	59	4,3	82,2
Of Merkez Kız Kur'an Kursu	39	2,8	42,4	Isparta / Mekke Erkek Kur'an Kursu	27	2,0	84,1
Of / Zehra Hatun Erkek Kur'an Kursu	28	2,0	44,5	Isparta / Hayırlar Kız Kur'an Kursu	30	2,2	86,3
Derepazarı Merkez Erkek Kur'an Kursu	61	4,5	48,9	Manisa / Akhisar Hilaliye Kız Kur'an Kursu	33	2,4	88,8
Rize / Mehmet Mataracı Kız Kur'an Kursu	49	3,6	52,5	Manisa / Akhisar Hilaliye Erkek Kur'an Kursu	34	2,5	91,2
Amasya / Helvacı Kız Kur'an Kursu	20	1,5	54,0	İzmir / Büyük Hatay Kız Kur'an Kursu	23	1,7	92,9
Amasya / Büyük Ağa Kur'an Kursu	35	2,6	56,5	İzmir / Kestanepazarı Erkek Kur'an Kursu	25	1,8	94,7
Gaziantep / Hoşgör Fatih Kur'an Kursu	36	2,6	59,2	Erzurum / Mehmet Sami Ramazanoğlu Kız Kur'an Kursu	40	2,9	97,7
Gaziantep / Karataş Hoşgör Kız Kur'an Kursu	34	2,5	61,7	Erzurum / Yıldırım Beyazıt Kur'an Kursu	32	2,3	100,0
K. Maraş / Şerife ve Yaşar Gölcü Kız Kur'an Kursu	27	2,0	63,6	TOTAL	1369	100,0	100,0
Kahramanmaraş / Hayrullah Efendi Kur'an Kursu	35	2,6	66,2				

Tablo 14: Araştırma Kapsamında Ziyaret Edilen Kur'an Kursları

Tablo 14'te görüldüğü gibi araştırma kapsamında İstanbul'da, Pendik/Tuba Kız Kur'an Kursu (%9,3), Sultanbeyli Merkez Erkek Kur'an Kursu (%5,8), Eyüp/Emniyettepe Kız Kur'an Kursu (%7,3) ve Bayrampaşa/Yeşil Cami Erkek Kur'an Kursu (%9,3); Trabzon'da, Arsin/Çiçekli Mahallesi Kız Kur'an Kursu (%4,2), Arsin/Yeşilyalı Mahallesi Merkez Erkek Kur'an Kursu (%3,8), Of Merkez Kız Kur'an Kursu (%2,8) ve Of/Zehra Hatun Erkek Kur'an Kursu (%2,0); Rize'de, Derepazarı Merkez Erkek Kur'an Kursu (%4,5) ve Mehmet Mataracı Kız Kur'an Kursu (%3,6); Amasya'da, Helvacı Kız Kur'an Kursu (%1,5) ve Büyük Ağa Kur'an Kursu (%2,6); Gaziantep'te, Hoşgör Fatih Kur'an Kursu (%2,6) ve Karataş Hoşgör Kız Kur'an Kursu

(%2,5); Kahramanmaraş'ta, Şerife ve Yaşar Gölcü Kız Kur'an Kursu (%2) ve Hayrullah Efendi Kur'an Kursu (%2,6); Malatya'da, Hacı Mehmet Kız Kur'an Kursu (%1,5) ve Çöşnük Erkek Kur'an Kursu (%1,5); Ankara'da, Ehl-i Beyt Kur'an Kursu (%3,1) ve Nihal Hatun Kız Kur'an Kursu (%1,8); Konya'da, Havzan Nuraniye Erkek Kur'an Kursu (%3,8) ve Süreyya Yıldız Kız Kur'an Kursu (%4,3); Isparta'da, Mekke Erkek Kur'an Kursu (%2) ve Hayırlar Kız Kur'an Kursu (%2,2); Manisa Akhisar'da; Hilaliye Kız Kur'an Kursu (%2,4) ve Hilaliye Erkek Kur'an Kursu (%2,5); İzmir'de Büyük Hatay Kız Kur'an Kursu (%1,7) ve Kestanepazarı Erkek Kur'an Kursu (%1,8) ile Erzurum'da, Mehmet Sami Ramazanoğlu Kız Kur'an Kursu (%2,9) ve Yıldırım Beyazıt Kur'an Kursu (%2,3) ziyaret edilmiştir.

Araştırmanın uygulandığı örneklemin il bazında aile ikamet durumuna göre dağılımının verildiği Tablo 15'te de görüldüğü gibi ilk sırayı çoğunlukla araştırma kapsamında gidilen iller almakla birlikte Türkiye'nin her yerinden öğrenciye ulaşıldığı görülmektedir.

Tablo 15 incelendiğinde öğrenci ailelerinin 337'si (%24,6) İstanbul'da, 100'ü (%7,3) Konya'da, 99'u (%7,2) Erzurum'da, 88'i (%6,4) Trabzon'da, 62'si (%4,5) Rize'de, 59'u (%4,3) Kahramanmaraş'ta, 54'ü (%3,9) Gaziantep'te, 53'ü (%3,9) Ankara'da, 44'ü (%32) İzmir'de ikamet etmektedir. Araştırma kapsamında gidilmemiş olmasına rağmen 35 öğrencinin ailesi (%2,6) Samsun'da, 31 öğrencinin ailesi de (%2,3) Gümüşhane'de ikamet etmektedir. 21 öğrencinin (%1,5) cevapsız bıraktığı soruya cevap veren öğrencilerden 18'inin (%1,3) ailesi Şanlıurfa'da, 17'sinin (%1,2) ailesi de Van'da ikamet etmektedir. Araştırma kapsamında gidilen diğer illerdeki öğrencilerden 32'sinin ailesi (2,3) Manisa'da, 29'unun ailesi (%2,1) Isparta'da, 29'unun (%2,1) Malatya'da, 16'sının (%1,2) ailesi ise Amasya'da ikamet etmektedir.

Kocaeli ve Diyarbakır'da 13, Bursa'da 12, Erzincan'da 11, Kars'ta 10 aile ikamet etmektedir. Balıkesir, Sakarya ve Çorum'da 9, Bayburt'ta 8, Mersin, Denizli, Kırıkkale'de 7 aile ikamet etmektedir. Sinop ve Tokat'ta 6, Hatay, Niğde, Batman, Aydın, Elazığ, Antalya'da 5, Düzce, Bingöl, Hakkâri, Afyonkarahisar, Bolu, Mardin, Giresun ve Kilis'te 4 aile ikamet etmektedir. Nevşehir, Tekirdağ, Çanakkale, Kastamonu, Adıyaman ve Aksaray'da 3, Şırnak, Ardahan, Ordu, Sivas, Eskişehir, Burdur, Kütahya ve Iğdır'da 2 aile ikamet etmektedir. Bu illerin dışında Bitlis, Çankırı,

Karabük, Siirt, Zonguldak, Artvin, Kırşehir, Osmaniye, Ağrı, Karaman, Kayseri, Adana, Uşak, Muğla ve Bilecik'te birer aile ikamet etmektedir. Beş öğrencinin ailesi de Almanya, Suudi Arabistan, Avusturya, Hollanda ve Fransa olmak üzere yurt dışında ikamet etmektedir.

BÖLGE	**İLLER (Frekans, Yüzde)**	**Toplam Frekans**	**Toplam Yüzde**
Marmara	İstanbul (n=337- %24,6), Kocaeli (n=13, %0,9), Yalova (n=1, %0,1), Bursa (n=12, %0,9), Balıkesir (n=9, %0,7), Tekirdağ (3, %0,2), Sakarya (n=9, %0,7), Çanakkale (3, %0,2), Bilecik (n=1, %0,1)	388	28,4
Ege	İzmir (n=45, %3,3), Manisa (n=32, %2,3), Denizli (n=7, %0,5), Afyonkarahisar (n=4, %0,3), Aydın (n=5, %0,4), Uşak (n=1, %0,1), Kütahya (n=2, %0,1), Muğla (n=1, %0,1)	97	7,1
Akdeniz	Kahramanmaraş (n=59, %4,3), Isparta (n=29, %2,1), Mersin (n=7, %0,5), Osmaniye (n=1, %0,1), Burdur (n=2, %0,1), Adana (n=1, %0,1), Antalya (n=5, %0,4), Hatay (n=5, %0,4)	109	8
İç Anadolu	Konya (n=100, %7,3), Ankara (n=53, %3,9), Nevşehir (n=3, %0,2), Çankırı (n=1, %0,1), Niğde (n=5, %0,4) Kırıkkale (n=7, %0,5), Sivas (n=2, %0,1), Kırşehir (n=1, %0,1), Eskişehir (n=2, %0,1), Karaman (n=1, %0,1), Kayseri (n=1, %0,1), Aksaray, (n=3, %0,2)	179	13,1
Karadeniz	Trabzon (n=88, %6,4), Rize (n=62, %4,5), Amasya (n=16, %1,2), Gümüşhane (n=31, %2,3), Düzce (n=4, %0,3), Ordu (n=2, %0,1), Giresun(n=4, %0,3), Samsun (n=35, %2,6), Sinop (n=6, %0,4), Bayburt (n=8, %0,6), Kastamonu (n=3, %0,2), Bolu (n=4, %0,3), Çorum (n=9, %0,7), Tokat (n=6, %0,4), Karabük (n=1, %0 ,1), Zonguldak (n=1, %0,1), Artvin (n=1, %0,1)	281	20,5
Doğu Anadolu	Malatya (n=29, %2,1), Erzurum (99, %7,2), Erzincan (n=11, %0,8), Bitlis (n=1, %0,1), Ardahan (n=2, %0,1), Bingöl (n=4, %0,3), Hakkâri (n=4, %0,3), Van (n=17, %1,2), Kars (n=10, %0,7), Elazığ (n=5, %0,4)Ağrı (n=1, %0,1), Iğdır (n=2, %0,1)	185	13,5
Güney Doğu Anadolu	Gaziantep (n=54, %3,9), Şanlıurfa (n=18, %1,3), Şırnak (n=2, %0,1), Diyarbakır (n= 13, %0,9), Batman (n=5, %0,4), Mardin (n=4, %0,3), Siirt (n=1, %0,1), Kilis (n=4, %0,3), Adıyaman (n=3, %0,2)	104	7,6
Yurtdışı	Suudi Arabistan Cidde (n=1, %0,1), Avusturya Viyana (n=1, %0,1), Fransa Paris (n=1, %0,1), Hollanda Amsterdam (n=1, %0,1), Almanya (n=1, %0,1)	5	0,3
Cevapsız		21	1,5
Toplam		1369	100

Tablo 15: Aile İkametine Göre Örneklemin Dağılımı

I. BÖLÜM

HAFIZLIK KAVRAMI VE KURUMSAL OLARAK HAFIZLIK EĞİTİMİ

1. HAFIZ KAVRAMI

Arapça'da korumak, ezberlemek manasındaki hıfz kökünden türemiş bir sıfat olan hâfız (çoğulu huffâz) sözlükte "koruyan, ezberleyen" anlamına gelmektedir. Kur'an'ın tamamını ezberleyene hâfız denilmiştir.[103] "Hâfız" kelimesi, Kur'an-ı Kerîm'de sözlük anlamında birçok ayette yer almaktadır[104]. Câmi (cummâ) kavramı ile hâfız kavramı İslam müellifleri tarafından yakın anlamda görülmüş, zaman zaman birbirleri yerine kullanılmıştır[105].

Kur'an-ı Kerim'i ezberleme kapsamında ayrıca "cem'", "kurrâ", "kırâat", "câmi'" ve "el-Kâri'" (çoğulu kurrâ) kavramlarından da bahsetmek gerekir. "Cem'" kelimesi, "tedvin etmek", "sahifeleri bir araya toplamak" manasına geldiği gibi "hıfz ve istihzar" yani ezberleme manasında da kullanılır[106]. İbn-i Sa'd ve İbn-i Nedim "cem'" kavramı ile "hıfz" kavramını aynı anlamda kullanmışlardır[107]. Nazil olan vahiyleri ilk günden itibaren ezberleyenlere "el-Kâri'" deniliyordu. Bu kavrama yüklenen anlam Hz. Peygamber (s.a.s.)'in vefatından sonra farklılaşmıştır. Hz. Peygamber (s.a.s.) zamanında işittiği miktarı ezberleyene işaret ederken, sonraki dönemlerde Kur'an'ın tamamını ezberleyen ve ondaki kıraatlere hakkıyla vakıf olan manasında kullanılmıştır[108]. Kur'an'ı ezberleyen ve onu başkalarına öğretmekle tanınmış kimselere "kurrâ" adı

---

[103] İbn Manzur, *Lisânu'l-Arab*,Dâr'ul-Maârif, Thk. Abdullah Ali el-Kebîr, Muhammed Ahmed Hasbullah, Hâşim Muhammed eş-Şâzelî, C. 2, Kahire ts. , s. 929; Bozkurt, "Hafız", ss. 74-78.

[104] "Gözetleyen" manasında, Tarık, 86/4; Allah'ın bir sıfatı olarak "koruyucu" manasında Yusuf, 12/64 ve Hicr, 15/9; Allah'ın sıfatı olarak " Gözlem altında tutmak" manasında, Enbiya, 21/82 vb. gibi farklı kalıplarda kırk iki ayette geçmektedir. Bkz. Muhammed Fuad Abdülbaki, *el-Mu'cemü'l-Müfehres,* El-Mektebetü'i-İslamiyye, İstanbul 1986, ss. 207-208.

[105] İsmail Cerrahoğlu, *Tefsir Usulü*, TDV Yay. , Ankara 2015, s. 67.

[106] Osman Keskioğlu, *Nüzulünden Günümüze Kur'an-ı Kerim Bilgileri,* TDV Yay. , 7. Baskı, Ankara 2014, s. 93; Afzalur Rahman, *Siret Ansiklopedisi,* Çev. Süleymen Derin, Kenan Dönmez, Metin Uçak, Mehmet Kaynar, C. 5/6, İnkılâb Yay. , İstanbul 1996, s. 230.

[107] Cerrahoğlu, age. , s. 68.

[108] Age. , s. 66.

veriliyordu[109]. İbn-i Haldun (ö.808/1406), Kur'an'ı hıfzetmiş, Kur'an ile ilgili bütün konuları (nasih-mensuh, muhkem-müteşâbih vb.) Hz. Peygamber'den telakki etmiş ya da kendinden öncekilerden işiterek öğrenmiş olma özelliklerine sahip kişilere kitabı okuyanlar anlamında "kurra" dendiğini ifade ederek, Arap toplumunda zamanla ümmîliğin azalması ve kitaplarla haşır neşir olmanın artmasıyla "kurrâ" kavramı yerine "fukahâ" ve "ulemâ" kavramlarının kullanıldığını vurgulamaktadır[110].

Kur'an-ı Kerim'in ezberlenmesi hakkında erken dönemde yazılan müstakil bir eser bulunmamaktadır. Hz. Peygamber (s.a.s.) ve Hulefâ-i Râşidîn döneminde özellikle Kur'an ve Kur'an okumanın faziletleri, Kur'an'ın okunması ve hayata uygulanması, inen ayetlerin öğrenilmesi kapsamında bilgiler yer almaktadır. Sonraki dönemlerde ise çoğunlukla hafızlığın hangi kurumlarda yapıldığı kapsamında yüzeysel bilgiler yer almaktadır. Tarih kitaplarında yer alan bilgilerde de dönemin siyasi olaylarını önceleyen bir yapının olması, hafızlık ile ilgili konuların belli bir kaynaktan doğrudan alınmak yerine satır aralarından çıkarılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.[111]

Hafızlık eğitimi ile ilgili müstakil bir eser olmaması, bu eğitimin nasıl değerlendirildiği ile ilgilidir. İlk dönemde hafızlık eğitimi kıraat ve diğer İslami ilimlerde ilerlemenin bir gerekliliği olarak görülmüştür[112]. Bu yönüyle hafızlık, ilim yolunda ilerlemek için bir araç niteliği taşımaktadır. Bu kapsamda İbn Cemâa (ö.733/1333), ilim yolunda öğrencinin öncelikle Kur'an'ı Kerim'i ezberlemesi gerektiğini ve Kur'an'ın ezberlenmesinin tefsir ve diğer Kur'an ilimlerinin iyi bilinmesi için bir gereklilik olduğunu ortaya koymuştur[113]. Bu açıdan bakıldığında hafızlık eğitiminin Kur'an'ın korunması ve İslam'ın anlatılmasında ayrı bir yeri vardır.

Kur'an'ın ezberlenmesi hakkında detaylı bilgi veren eserlerin olmamasının en önemli sebeplerinden biri de hafızlık eğitiminin yazılı bir kültürden ziyade sözlü kültüre

---

[109] Keskioğlu, age. , ss. 78-90; Kurrâ kavramı ile ilgili olarak için ayrıca bkz. Öz, "Kurrâ", s. 445.
[110] Ahmed Çelebi, *İslam'da Eğitim-Öğretim*, Çev. Ali Yardım, Damla Yay. , İstanbul 1998, s. 29; Abdurrahman b. Muhammed b. Haldun Hadramî (ö. 808/1406), *Mukaddime,* Çev. Halil Kendir, Yeni Şafak Kültür Armağanı, C. 2, Ankara 2004, ss. 623-624.
[111] Ramazan Altınay, "Giriş", *Emeviler Dönemi Bilim, Kültür ve Sanat Hayatı,* İlahiyat, Ankara 2003, s. 13.
[112] Aynur, age. , s. 24.
[113] Bedruddin Ebû Abdillah Muhammed b. İbrahim Sadullah b. Cemâa el-Kinânî el-Hamavî (ö. 733/1333), *İslâmî Gelenekte Eğitim Ahlakı,* Çev. Muhammet Şevki Aydın, TDV Yay. , Ankara 2012, s. 175.

bağlı olarak devam etmesidir.[114] Kur'an'ın indiği toplumda sözlü kültür oldukça yaygındı. Öyle ki Kur'an-ı Kerim nazil olmadan önce Mekke'de okuma yazma bilenlerin sayısının 15-20 kişi civarında olduğu ifade edilmektedir[115]. Arap toplumunda okuma yazma bilenler olmasına rağmen, okuma yazmanın neden az olduğu sorusuna, toplumda yazılı kültür alışkanlığının yerleşmemiş olması şeklinde cevap verilmektedir. Yazılı kültür yerine sözlü kültürün yaygın olmasının en büyük delili olarak da Kur'an-ı Kerim'in inmeye başladığı zaman vahyin peygamberin kalbinde ve hafızların belleğinde korunması gösterilmektedir[116]. Ayrıca Hz. Peygamber (s.a.s.)'in ümmî olmasını geldiği toplumda sözlü kültürün yaygın olmasına bağlayanlar da vardır[117]. Sözlü kültürün bu denli gelişmesinde Arapça'nın sahip olduğu belâgat özelliklerinin etkisi göz ardı edilemez[118].

Sözlü kültürün hâkim olduğu toplumlarda hafıza, büyük ölçüde bilgilerin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli bir araç olarak görülmüştür.[119] Yazılı kültürlerde yazının verdiği güveni sözlü kültürlerde hafıza vermektedir[120]. Okuma yazma oranının çok düşük olduğu bir coğrafyada bilgiler nesilden nesile daha çok sözlü kültürle aktarılmıştır. Sözlü kültürün temel iki öğesi; "güçlü bir hafıza" ve "hitabettir". Arap toplumu bu iki özelliği sayesinde kendilerine ait kültürü sonraki nesillere aktarabilmiştir[121].

---

[114] Aynur, age. , s. 21.
[115] "İslam dini geldiğinde Kureyş Kabilesinde 17 kişi yazı yazıyordu." Bu kişilerin isimleri için bkz. Ahmed b. Yahyâ el-Belâzurî, *Fütûhu'l Büldân,* Çev. Mustafa Fayda, Siyer Yay. , İstanbul 2013, ss. 539-540; Muhammed Hamidullah, *İslam Peygamberi*, Çev. Mehmet Yazgan, Beyan Yay. , İstanbul 2004, s. 627; Çelebi, age. , s. 23; Şakir Gözütok, *İlk Dönem İslam Eğitim Tarihi,* Fecr Yay. , Ankara 2002, ss. 32-50; Mekke'de okuma-yazma bilenler için bkz. Gözütok, *İlk Dönem… ,* ss. 86-94.
[116] Süleyman Gezer, *Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre Kur'an*, 2. Baskı, Ankara Okulu Yay. , Ankara 2015, s. 12.
[117] Hamidullah, age. , s. 55; Keskioğlu, age. , s. 76; Şakir Gözütok, *İlk Dönem… ,* s. 15.
[118] Gözütok, *İlk Dönem…* , s. 18.
[119] Gezer, age. , s. 42.
[120] Age. , s. 43.
[121] Şakir Gözütok, *Resûlullah Döneminde Eğitim ve Öğretim,* Nesil Yay. , İstanbul 2014, s. 100; Hüseyin Atay, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi,* Dergâh Yay. , İstanbul 1983, s. 24.

2. HAFIZLIK EĞİTİMİNİN TARİHSEL SÜRECİ

Kur'an-ı Kerim'i ilk ezberleyen Hz. Peygamber (s.a.s.)'dir.[122] Hz. Peygamber (s.a.s.), ayetler nazil oldukça, onu huzurunda bulunanlara okur, ashabın çoğu da bu ayetleri ezberler, sonra başkalarına da ezberletirlerdi[123]. Ashab-ı Kiram, Kur'an'ı ezberlemekle birlikte Kur'an'ın tamamını ezbere bilenlerin sayısı azdı. Bu durumun gerekçesi olarak, Hz. Peygamber (s.a.s.) döneminde Kur'an'ı ezberleyenlerin - Kur'an ayetlerinin düşünülmesi ve ibret alınması amacıyla okunması gerektiğini bildiren[124] ayete uygun bir şekilde- manaya vakıf olarak, anlayarak ezberlemeleri ifade edilmektedir. Bu kapsamda sahabenin Kur'an'dan ezber yapanları, ezberledikleri ayetleri anlıyor, hayatlarına uyguluyor sonra diğer ayetlere geçiyorlardı[125].

Hz. Peygamber (s.a.s.), hayatta iken kaç kişinin Kur'an'ı ezberlediği kesin olarak bilinememekle birlikte ashaptan yetmiş hafızın Bi'rimaune'de[*] haince şehit edilmesine dair rivayet, hafız sahabi sayısının fazla olduğuna bir delil olarak gösterilmektedir.[126] Hz. Muhammed (s.a.s.) vefat ettiği sırada Kur'an'ın tamamını ezberleyen en az dört kişinin olduğu belirtilmektedir.[127] Bu kişilerin Abdullah b. Mesud, Sâlim, Muaz, Übeyy b. Ka'b oldukları rivayet edilmektedir[128]. Bu dört kişinin dışında, Hz. Peygamber zamanında Kur'an'ı ezberleyenler arasında Ubâde b. Sâmit, Ebû'd-Derdâ, Ebû Eyyub el-Ensârî, Zeyd b. Sâbit, Ebu Zeyd (Kays b. Seken), Hz. Osman, Temim ed-Darî, Mucemi' b. Caiyye, Talha b. Ubeydullah, Sa'd b. Ebî Vakkas, Huzeyfe

---

[122] Cerrahoğlu, age. , s. 63; Keskioğlu, age. , s.71; Abdurrahman Çetin, *Kur'an İlimleri ve Kur'an-ı Kerim Tarihi,* Dergah Yay. , 3. Baskı, İstanbul 2014, s. 57; Safwat Halilovic, *Hıfz Memorization of Qur'an,* Boşnakça'dan İngilizce'ye Çev.Tajip Pasanbegovic, Islamic Pedagogical Academy, Zenica 2005, s. 29.

[123] Keskioğlu, age. , s. 89.

[124] *Kur'an-ı Kerim*, Sâd, 38/29.

[125] Keskioğlu, age. , s. 78; Muhammed Abdülhay el-Kettânî, Hz. Peygamberin Yönetimi, Çev. Ahmet Özel, İz Yay. , 2. Baskı, C.1/2, İstanbul 2003, s. 349; Gözütok, *İlk Dönem… ,* s. 158; Çelebi, sahabenin bir Müslümanın öncelikli amacının sadece Kur'an'ı ezberlemek değil, Kur'an'ın koyduğu esaslara göre tefekkür ve amel etmek olduğunu düşündüğünü ve bu düşünce sebebiyle ilk dönemde hafız sahabi sayısının az olduğunu ifade etmektedir. Bkz. Çelebi, age. , s. 28.

[*] Mekke-Medine yolu üzerinde bir kuyunun adıdır. Bi'rimaûne ashabı İslam dinini anlatmak üzere görevlendirilen Müslümanlardan oluşmaktadır. Fakat eğitim amacıyla gönderilen bu heyete pusu kurulmuş ve heyette yer alan Müslümanlar şehit edilmiştir. Bu olay Resûlullah (s.a.s.)'i çok üzmüştür. Bkz. Kasım Şulul, İlk Kaynaklara Göre Hz. Peygamber Devri Kronolojisi, 3. Baskı, İnsan Yay. , İstanbul 2011, ss. 592-593; Ahmet Önkal, "Bi'rimaûne", *DİA,* 1992, C. 6, ss. 195-196.

[126] Keskioğlu, age. , s. 90; Muhammed Hamidullah, *Kur'an-ı Kerim Tarihi*, Çev. Salih Tuğ, İFAV Yay. , 2. Baskı, İstanbul 2000, s. 44.

[127] Hamidullah, *İslam…* , s. 578; Celaleddin es-Suyûtî (ö.911/1505), *el-İtkan fî Ulûmi'l Kur'an*, Çev. Sakıp Yıldız-Hüseyin Avni Çelik, Hikmet Neşriyat, C.1/2, İstanbul 1987, s. 170.

[128] Ebû Abdullah Muhammed b. İsmail el-Buhârî (ö.256/870), Fedâilu'l-Kur'an, 8, *el-Câmiu's-Sahih*, Daru'l Erkâm, Beyrut 1416/1995.

b. el-Yaman, Ebû Hureyre, Abdullah b. Sâib, Abdullah b. Ömer, Abdullah b. Abbas, Abdullah b. Amr, Abdullah b. Zübeyr, Hz. Aişe, Hz. Hafsa, Hz. Ümmü Seleme, Fudeyla b. Ubeyd, Mesleme b. Muhalled, Ukbe b. Âmir, Ebû Musa el- Eş'arî, Sa'd b. Ubeyd ve Ümmü Varaka[129] ile Hz. Ebubekir, Hz. Ömer ve Hz. Ali'nin[130] de isimleri anılmaktadır.

Kur'an-ı Kerim, ibadet gereği namazlarda okunmak ve Allah'ın kelamına olan bağlılığın bir neticesi olarak gönülleri aydınlatan mukaddes kitabı hafızalara nakşetmek için ezberlenmiştir.[131] Kur'an'ı Kerim'i ezberleyen hafızlar, her devirde var olmuştur. Hafızların ezberindeki Kur'an ile yazılı metin halindeki Kur'an mükemmel bir uyum göstermiş, bu sayede hafıza ile yazılı metin birlikte Kur'an metninin doğruluk ve sahihliğinin dayandığı temelleri oluşturmuştur[132]. Bu kapsamda her ne kadar Kur'an'ın korunması amacıyla ezberlenmiş olduğu görüşü ile ilgili olarak, Allah'ın Kur'an'ı kendisinin koruyacağını[133] buyurması ve kullarının bu konuda gerekli önlemleri alması[134] hatırlatılarak tekrar gözden geçirilmesi gerektiği vurgulansa da[135] Kur'an'ın ezberlenmesinde Kur'an metnini hafızalarda muhafaza etme düşüncesi etkili olmaktadır[136]. Hamidullah, Kur'an'ın "yazı, ezber ve bir üstad yanında öğrenim görme" olmak üzere alınan üçlü tedbir sayesinde günümüze kadar muhafaza edildiğini ifade etmiştir[137].

Nazil olan ayetler hem ezberlenmiş hem de yazılmıştır. Hz. Peygamber (s.a.s.), nazil olan ayetleri önce ezbere sahabeye okumuş, sonrasında vahiy kâtiplerine[138]

---

[129] Suyûtî, age. , C. 1/2, ss. 170-172; Mahfuz Söylemez, "Eğitim-Öğretim Faaliyetleri", *Emeviler Dönemi Bilim, Kültür ve Sanat Hayatı*, İlahiyat, Ankara 2003, s. 56; Kettânî, age. , s. 182; Afzalur Rahman, age. , C. 5/6, ss. 230-232.

[130] Keskioğlu, age. , s. 90.

[131] Cerrahoğlu, age. , s. 66; Hamidullah, *İslam*… , s.24, s. 578.

[132] Hamidullah, *İslam*… , s. 585 ve s. 24.

[133] *Kur'an-ı Kerim*, Hicr, 15/9.

[134] Kur'an'ın cem edilmesinde Zeyd b. Sâbit'in kendisine getirilen yazılı metinlerin Hz. Peygamber huzurunda yazıldığına dair iki şahit isteme uygulaması ile ilgili olarak bkz. Keskioğlu, age. , s. 93-95.

[135] Keskioğlu, age. , s. 93-95.

[136] Kur'an'ın muhafaza edilmek amacıyla ezberlenmesi ile ilgili olarak bkz. Abdullah Aygün, *Ümmet-i Muhammed'in Özellikleri,* Rağbet Yay. , İstanbul 2010, ss. 89-95.

[137] Hamidullah, *Kur'an-ı Kerim Tarihi*, s. 52; Age. , ss. 86-87.

[138] Abdullah b. Sa'd, Osman b. Affân, Ali b. Ebû Talip, Übey b. Ka'b, Zeyd b. Sâbît, Muâviye, Hâlid b. Said b. Âs, Ebân b. Said, Alâ b. el-Hadramî, Hanzele b. Rebî gibi sahabiler Hz Peygamber (s.a.s.)'e vahiy katipliği yapanlardan bazılarıdır. Bkz. Kettânî, age. , C.1, s. 265; Muhsin Demirci, *Kur'an'ın Temel Konuları,* İFAV, 2. Baskı, İstanbul 2003, s. 21; Hamidullah, *Kur'an-ı Kerim Tarihi*, s. 44; Abdullah Draz, *Kur'an'a Giriş,* Otto Yay. , 5. Baskı, Ankara 2012, s. 36; Vahiy kâtiplerinin isimleri için bkz. Belâzurî, age. , s. 541; Mustafa el-A'zamî, "Asr-ı Saadette Yazı ve Vahiy Kâtipleri", Ed. Vecdi Akyüz, *Asr-ı*

yazdırmıştır. Böylece Kur'an vahyinin tespitinde ilk sırayı hıfz almıştır.[139] Hz. Peygamber (s.a.s.), her yıl Ramazan ayında o zamana kadar nazil olan ayet ve sureleri Cebrail'in Hz. Peygamber'e, Hz. Peygamber'in de Cebrâil (a.s.)'a okuması suretiyle arza yapmıştır[140]. Bu kapsamda sahabenin de, çeşitli malzeme üzerine yazdıkları ve aynı zamanda ezberlemiş oldukları Kur'an parçalarını tilavet etmek veya yeni baştan yazıp çoğaltmak amacıyla -ya bizzat Resullullah (s.a.s.)'in huzuruna çıkarak ya da kendilerinden daha bilgili ve daha iyi yetiştirilmiş bir diğer sahabi ile birlikte ders çalışarak- yapılan yanlışları düzeltme imkânına sahip olmuşlardır[141].

İlk dönem eğitim anlayışı daha çok Kur'an öğretilmesi kapsamında gerçekleşmiştir.[142] Tüm ilimler Kur'an'ı daha iyi anlayabilmek için tahsil edilmiştir[143]. İlk öğretmenlerden çoğu sadece Kur'an okumayı bilen Kur'an kârileri ve hafızlarıdır[144]. Hz. Osman, Hz. Ali, Ubeyy b. Ka'b, Zeyd b. Sâbit, İbn Mes'ud, Ebu'd-Derdâ, Ebû Musâ el-Eş'arî Kur'an öğretimiyle meşhur olan sahabe olarak bilinmektedir[145].

Kur'an öğretimi çoğunlukla sözlü tekrar ve ezber temelli yapılmıştır[146]. Sahabe tarafından Kur'an'ın öğrenilmesinde tedrici bir yaklaşım benimsenmiş, öncelikli amaç Kur'an'ın anlaşılması ve yaşanması olmuştur. Nitekim sahabe, Kur'an öğrenmeleri ile ilgili olarak; önce on ayeti öğrendiklerini bu on ayetteki ilim ve ameli bellemeden başka on ayete geçmediklerini belirtmiştir[147]. Kur'an'ın parça parça indirilmesi, tedrici olarak ezberlenmesi, anlaşılması ve hayata uygulanmasına katkı sağlamıştır[148]. Kur'an-ı Kerim'in öğrenilmesi ve öğretilmesinde, Hz. Peygamber (s.a.s.)'in, tavsiyesi etkili olmuştur.[149]

Hz. Muhammed (s.a.s.), öğrenilenlerin akılda tutulması kapsamında "deve" benzetmesi yaparak (nasıl devesini devamlı gözeten bir kimse onu elinde tutabilir, ipi

---

Saadette İslam, C.1, Ensar Neşriyat, 2. Baskı, İstanbul, 2007, ss. 151-214; Afzalur Rahman, age. , C. 5, s. 232; Çetin, age. , ss. 68-69.
[139] Çaylı, agt. , s. 2; Çetin, age. , s. 65.
[140] Buhârî, Fedâilu'l-Kur'an, 7; Şulul, age. , ss. 1002-1003.
[141] Hamidullah, *İslam…*, s. 580.
[142] Çelebi, age. , s. 185; Abbas Çelik, *Din Eğitimi Tarihi,* Arı Sanat Yay. , İstanbul 2013, s. 41.
[143] Atay, age. , s. 17.
[144] Age. , s. 73.
[145] Suyûtî age. , C.1/2, , ss. 172.-173; Afzalur Rahman, age. , C. 5/6, s. 231.
[146] Mehmet Dağ, Hıfzırrahman R. Öymen, *İslam Eğitim Tarihi*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 1974, s. 3.
[147] Kettânî, age. , C. 2/2, s. 349.
[148] Keskioğlu, age. , s. 63; (Tâhâ, 114, Furkan, 32 ve Kıyame 17-20. ayetler bu kapsamda okunabilir.)
[149] Buhârî, Fedâilu'l-Kur'an, 21.

çözerek salıverdiğinde ise çekip giderse aynı şekilde öğrenilen bilgiler, ezberlenen ayetler de tekrarlanmadığında unutulup gider) öğrenilen bilgi ve ezberlenen ayetlerin devamlı gözetilmesi gerektiğini vurgulamıştır[150]. Hafızasının zayıflığından şikâyet eden bir sahabiye Hz. Peygamber (s.a.s.) sağ elinden yardım iste diyerek yazmasını tavsiye etmiştir[151].

Hz. Peygamber (s.a.s.), Kur'an'ı hem okumanın hem de onunla amel etmenin gerekliliğini, Kur'an'ı okuyup anlayan mü'min'i kokusu da tadı da güzel olan "ütrüce" meyvesine; Kur'an'ı okumayan fakat onunla amel eden mü'mini tadı güzel ama kokusu olmayan "hurma" meyvesine; Kur'an'ı okuyan münafığı kokusu güzel ama tadı acı olan "reyhan çiçeğine"; Kur'an okumayan münafığı ise tadı da kokusu da acı olan "ebu cehil karpuzu"na benzeterek ifade etmiştir.[152]

İslam'da ilk eğitim-öğretim faaliyetleri Mekke döneminde dâru'l-Erkâm'da başlamış[153], Medine'de Mescid-i Nebevi'nin inşasından sonra hız kazanmıştır.[154] Mescid-i Nebi'nin üç bölümünden biri olan suffa, İslam'ın ilk dönemlerinde en önemli eğitim kurumlarından biridir. Üzeri hurma dallarıyla örtülü fakir, kimsesiz ve barınacak yeri olmayan Müslümanlar için yapılmış "üstü örtülü yer", "gölgelik" anlamına gelen "suffa" ya da "zülle" öğretim faaliyetleri için kullanılan mahaldir.[155]. Suffa'da Hz. Peygamber (s.a.s.) ders verdiği gibi, Abdullah b. Mesud, Übey b. Ka'b, gibi sahabiler de

[150] Buhârî, Fedâilu'l-Kur'an, 23.
[151] Ebû İsâ Muhammed b. İsâ b. Sevre et-Tirmizî (ö. 279/892), Kitabu'l-İlim, 12, *Sünen-i Tirmizî,* Dâru'l-Kitâbi'l-İlmiyye, Beyrut 2016.
[152] Buhârî, Fedâilu'l-Kur'an, 36.
[153] Dâru'l-Erkâm, 17-18 yaşlarında İslam'ı kabul eden Erkâm b. Ebi'l-Erkâm el-Kureyşî el-Mahzûmî'nin evidir. Resûlullah (s.a.s.) İslam tarihinde Dâru'l-Erkâm (Erkâm'ın evi) diye anılan bu evi tebliğ faaliyetleri için elverişli bularak merkez haline getirmiştir. Hz. Peygamber'in bi'setin ilk yıllarında İslamiyet'i tebliğ etmek ve Kur'an-ı Kerim'i öğretmek için kullandığı Dar'ul-Erkâm'ın Mekke'nin ilk eğitim öğretim merkezi olduğu söylenebilir. Bkz. Şulul, age. , s. 305.
[154] Şulul, age. , s. 413; Gözütok, eğitimin tanımındaki "insanlardaki bilinçli olarak meydana getirilen tavır, tutum ve davranış değişikliği veya yeni davranış kazandırma olayına" vurgu yaparak; fertte istenen davranışın kazandırılması, istenmeyen davranışın yenileriyle değiştirilmesi bağlamında ibadetlerin de bir eğitim fonksiyonunun olduğunu; ibadet yapılan mekânların da birer eğitim kurumu olduğunu ifade etmektedir. (Gözütok, *Resûlullah…* , s. 78.)
[155] Şulul, age. , s. 438; Halis Ayhan, "İslam Tarihinde İlk Eğitim ve Öğretim Müesseseleri", *İslam Medeniyeti*, Nisan 1973, s. 7; İbrahim Sarıçam, "Hz. Peygamber Dönemi", *İslam Tarihi,* Ed. Eyüp Baş, Grafiker Yay. , Ankara 2012, s.123; Hamidullah, *İslam… ,* s. 158; Cahid Baltacı, İslam Medeniyeti Tarihi, İFAV Yay. , İstanbul 2013, s. 118; Mustafa Baktır, "Suffe", *DİA,* C. 37, 2009, s. 470; Celâl Yeniçeri, *Hz. Muhammed ve Yaşadığı Hayat,* İFAV Yay. , İstanbul 2000, s. 214; Selahaddin Parladır, "Asr-ı Saadette Eğitim", Ed. Vecdi Akyüz, *Bütün Yönleriyle Asr-ı Saadette İslam,* C. 3/4, Ensar Neşriyat, 2. Baskı, İstanbul 2007, s. 192.

öğretmenlik yapmıştır.[156] Suffada barınanlara "ashab-ı suffa" adı verilmiştir[157]. Ashab-ı suffa, Kur'an'ı okumakla ve incelemekle meşgul olurdu. Bu sebeple kendilerine "kârî" denirdi[158]. Ayrıca Hz. Muhammed (s.a.s.)'den ilim ve feyiz almakla ve ibadetle meşgul olurlardı[159]. Ashab-ı suffa, Hz. Peygamber (s.a.s.)'in sözlerini dinleyip hıfzetmek suretiyle orada olmayan Müslümanlara aktarılmasında ve İslam dininin hükümlerinin hıfz ve naklinde önemli bir rol oynamıştır[160]. Bu yönüyle suffa, Kur'an hıfz geleneğinde önemli bir yere sahiptir.

Suffa, İslam eğitim tarihinde sahip olduğu konum itibariyle İslam'ın ilk üniversitesi olarak tanımlanmış[161], ilk dönem eğitim-öğretim müesseseleri için Müslümanlara örnek olmuş[162] ve bu doğrultuda asr-ı saadetten beri camilerin birer eğitim kurumu rolü üstlenmesinde rol model olmuştur[163]. Suffa'da yetişenler, yeni Müslüman olan kabilelere Kur'an'ı Kerim'i öğretmek için görevlendirilmiş, bu sebeple bunlara "kurrâ" adı verilmiştir[164]. Bi'rimaûne seriyyesinde suffa ashabından kurrâ gençler görev almıştır[165]. Suffa'da kalan öğrencilerin sayısı zaman zaman dört yüze kadar çıkmıştır.[166] Suffa, belli bir süre sonra ihtiyaçları karşılayamaz olunca Medine'nin değişik yerlerinde ilkokul ya da hazırlık okulu niteliğinde okullar açılmıştır[167].

Kur'an öğretimi daha çok camilerde yapılırken mescitlerde ibadet huzurunu bozacağı endişesiyle küçük çocuklara "küttap" adı verilen mekteplerde okuma yazma, Kur'an eğitimi ve temel dini bilgiler öğretilmiştir. Küttaplar, daha Hz. Peygamber

---

[156] Buhari, Fedâilu'l-Kur'an, 8; Ali Akyüz, "Bir Yetişkin Eğitim Kurumu Olarak Suffa", *Yetişkinlik Dönemi Eğitimi ve Problemleri,* İstanbul 2006, ss. 23-36; Ziya Kazıcı, *İslam Medeniyeti ve Müesseseleri Tarihi*, 5. Baskı, İFAV Yay. , İstanbul 2003, s. 334.
[157] Şulul, age. , s.438; Sarıçam, age. , s. 123.
[158] Hamidullah, *İslam… ,* s. 636.
[159] Şulul, age. , s. 438.
[160] Mustafa Baktır, *Ashab-ı Suffa*, Timaş Yay. , İstanbul 1990, s. 42.
[161] Ziya Kazıcı, *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi,* İFAV Yay. , İstanbul 2012, ss. , 12-22; Hamidullah, age. , s.158; Age. , s. 634; Muhammed Hamidullah, *Muhtasar Hadis Tarihi*, Çev. Kemal Kuşçu, Beyan Yay. İstanbul 2007, s. 28.
[162] Baltacı, age. , s.155.
[163] Baktır, *Ashab-ı Suffa*, s. 43.
[164] Şulul, age. , s. 438; Sarıçam, age. , s. 123.
[165] Şulul, age. , s. 592.
[166] Hamidullah, *İslam…*, s. 635; Baktır, "Suffe", s. 469; Baktır, age. , s. 47; Suffada yer alan sahabe isimleri ile ilgili bkz: Baktır, *Ashab-ı Suffa*, ss. 48-226; Cahid Baltacı, *XV-XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri*, İFAV Yay. , 2. Baskı, C. 1, İstanbul 2005, s. 26.
[167] Hamidullah, *İslam…*, s. 637.

(s.a.s.) döneminden itibaren var olan bir eğitim kurumu olup[168] sonraki dönemlerde ikiye ayrılarak bazıları okuma yazma, bazıları Kur'an öğretimi yapmıştır.[169] Kur'an öğretimi yapanlarına "Kur'an küttapları" denmiştir[170]. Öğretimin Kur'an'la başladığı bu küttaplarda yaklaşık üç yılda Kur'an'ın ezberlenmesi öngörülmüştür. Kur'an'ın tamamını ezberleme konusunda öğrenci velisinin isteği doğrultusunda hareket edilmiştir[171].

Dört halife döneminde eğitim-öğretim faaliyetleri, Hz. Peygamber dönemine oranla daha fazla gelişerek yine cami ve küttaplarda devam etmiştir.[172] Yıllar geçtikçe Kur'an nüshalarının sayısı ile birlikte Kur'an'ı ezberleyenlerin sayısı da artmıştır[173]. Hz. Peygamber (s.a.s.) hayatta iken Kur'an-ı Kerim, ayetlerin nazil olmaya devam etmesi sebebiyle iki kapak arasına alınarak Mushaf haline getirilmemiştir[174]. Kur'an'ın cem' edilmesi dört halifeden biri olan Hz. Ebubekir döneminde gerçekleşmiştir[175].

Hz. Ebubekir, Hz. Peygamber (s.a.s.) zamanında yapılmayan bir şeyin yapılacak olması ve Kur'an'ın cem edilmesinin Kur'an'ın ezberlenmesinde tembellik ortaya çıkartacağı gibi kaygılar taşısa da farklı etkenlerin tesiriyle bu kaygılarının üstesinden gelmiştir.[176] Hz. Peygamber (s.a.s.)'in vefatından sonra yer yer irtidat hareketlerinin ve yalancı peygamberlerin ortaya çıkması, çıkan bu olayları önlemek için gönderilen kuvvetler arasında Yemâme'de hafız sahabilerin şehit olması ve bu sayının giderek artacağı yönündeki endişeler bu etkenlerden bazılarıdır. Kur'an'ın cem' edilmesi Hz. Peygamber (s.a.s.)'in vefatından altı ay sonra başlamış ve bir yıl sürede

---

[168] Buhârî, Diyet, 27; Gözütok, *İlk Dönem… ,* s. 54; Hz. Peygamber dönemi küttapların isimleri için bkz. Gözütok, *İlk Dönem… ,* ss. 145-154.
[169] Çelebi, age. , ss. 23-27; Dağ ve Öymen, age. s. 65; Kazıcı, *İslam Medeniyeti… ,* s. 338.
[170] Bozkurt, "Dâru'l-Kurrâ", s. 543.
[171] Dağ ve Öymen, age. , s. 171.
[172] Ziya Kazıcı, *Osmanlı'da Eğitim-Öğretim,* Kayıhan Yay. , İstanbul 2014, s. 24.
[173] Hamidullah, *İslam…* s. 581.
[174] Keskioğlu, age. , s. 92.
[175] Suyutî, Kur'an'ın cem' edilmesinin üç aşamada gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bunlardan ilki Resûlullah (s.a.s.) hayatta iken değişik zamanlarda inen ayetlerin ait oldukları surelere bizzat yerleştirmesi şeklinde olan cem'; ikincisi Hz. Ebubekir'in hilafetinde Hz. Ömer'in teşvikleriyle Zeyd. b. Sâbit başkanlığında yapılan cem'; üçüncüsü ise Hz. Osman'ın hilafetinde surelerin tertibi ve Kur'an'ın istinsah edilmesidir. Burada ağırlıklı olarak Hz. Ebubekir hilafetinde yapılan cem'den bahsedilecektir. Bkz. Suyutî, age. , C. 1, ss. 137-143; "Cem'" kelimesi, "tedvin etmek", "sahifeleri bir araya toplamak" manasına geldiği gibi "hıfz ve istihzar" yani ezberleme manasında da kullanılır. Bkz. Keskioğlu, age. , s. 93.
[176] Demirci, age. , s. 23.

tamamlanmıştır.[177] Kur'an'ın cem' edilmesinden sonra ezberlenmeye devam edilmesi ve yapılan ezberin kitaplardan uzak olmayı gerektirmemesi gerçeği Hz. Ebubekir'in bu kararında ne kadar isabetli olduğunu göstermektedir[178]. Kur'an'ın cem' edilmesi olayı kendisi bir Kur'an hafızı olan ve vahiy kâtipliği de yapan Zeyd b. Sâbit başkanlığında gerçekleşmiştir. Kur'an cem' edilirken sadece yazılı metinler değil aynı zamanda hafızlar da dikkate alınmak suretiyle bu süreçte oldukça titiz davranılmıştır[179]. Yazılı metinler ancak Hz Peygamber (s.a.s.)'den telakki edildiğine dair iki şahit gösterildiğinde kabul edilmiştir[180].

Kur'an'ın cem' edilmesi ezberlenmesine engel olmamıştır. Hz. Ömer her Müslümanın Kur'an'dan bazı sureleri ezberlemesini emretmiştir.[181] Kur'an'ı ezberleyenlerin ne kadar fazla oluşu ile ilgili Hz. Ömer ve Ebû Mûsa el-Eş'arî arasında geçen yazışma bir gösterge olarak nitelendirilebilir. Söz konusu yazışmada Hz. Ömer, kendisine Basra'da birçok insanın Kur'an'ı ezberlediğini yazan Ebû Mûsa el-Eş'arî'ye Kur'an'ı ezberleyen bu kişilere maaş bağlamasını söylemiştir. Ancak bir sonraki yıl Hz. Ömer, Kur'an'ı daha fazla insanın ezberlediği haberini veren Ebû Mûsa el-Eş'arî'ye, Kur'an'ın ezberlenmesi ile meşgul olunarak hükümlerini öğrenmekten uzak kalınacağı endişesi ile maaş bağlama uygulamasını iptal etmiştir[182]. Hz. Ömer'in bu uygulaması özelinde de görüldüğü gibi Kur'an'ın ezberlenmesinde öncelikli amaç, Kur'an'ın anlaşılıp hayata uygulanmasıdır. Ayrıca Hz. Ömer'in ganimetleri Kur'an'ı ezberleme

[177] Keskioğlu, age. , s. 95; Hamidullah, *Kur'an-ı Kerim Tarihi*, s. 45; İrfan Aycan, "Emeviler Döneminde İlmi Hayat", *Emeviler Dönemi Bilim, Kültür ve Sanat Hayatı*, İlâhiyât, Ankara 2003, s. 31; Draz, age. , s. 37; İbrahim Sarıçam, *Hz. Ebubekir*, TDV Yay. , 6. Baskı, Ankara 2011, ss. 51-52; Afzalur Rahman, age. , C. 5, ss. 234-236.

[178] M. Fuat Sezgin, *Buhari'nin Kaynakları,* Otto Yay. , 3. Baskı, Ankara 2012, s. 38.

[179] Keskioğlu, age. , ss. 90-96; Şulul, age. , ss. 579-580; Cerrahoğlu, age. , ss. 69-71; Zeyd b. Sabit'in Kur'an'ın cem' edilmesi ile ilgili anlattıkları için bkz. Hamidullah, *Kur'an-ı Kerim Tarihi*, ss. 45-48; Sabri Hizmetli, *İslam Tarihi İlk Dönem,* 4. Baskı, Ankara 2001, ss. 398-399; İbrahim Sarıçam, *Hz. Ömer,* TDV Yay. 3. Baskı, Ankara 2012, s. 87; Afzalur Rahman, age. , C. 5, s. 230; Aynur, age. , s. 41.

[180] Keskioğlu, age. , s. 94; Hamidullah, *Kur'an-ı Kerim Tarihi*, s. 48; Çetin, age. , ss. 73-78. Tevbe sûresinin son iki ayetiyle (9/128-129) Ahzâb sûresinin 23. âyeti sadece Huzeyme b. Sâbit el-Ensârî'de bulunmuş, Hz. Peygamber'in onun şahitliğini iki kişinin şahitliğine denk tutması sebebiyle yalnız bu ayetler tek şahitle kabul edilmiştir. Bkz. Abdülhamit Birışık, "Kur'an", *DİA,* C. 26, 2002, s. 385, Hamidullah, *Kur'an-ı Kerim Tarihi*, s. 47.

[181] Sarıçam, *Hz. Ömer,* s. 154.

[182] İbn. Rüşd el- Cedd, (ö. 520/1126), *el-Beyân ve't- Tahsil*, C. 18, ss. 331-332, akt. Kettânî, age. , C. 2, s. 350.

ölçütüne göre dağıtması da, ilk dönemde Kur'an'ın ezberlenmesine verilen değer açısından önemli bir göstergedir.[183]

Emeviler döneminde küttaplarda ders veren öğretmenler (mektep muallimleri) toplum tarafından pek değer görmemiştir. Bu öğretmenler verdikleri ders karşılığında ücret talep ettikleri[184], Kur'an'ı ezberlemiş olmalarının dışında başka bilgilerinin olmadığı, hafızlığı bir gelir kapısı haline getirdikleri, muallimliğin değerini düşürdükleri gibi eleştirilere konu olmuşlardır[185]. Bu dönemde küttaplarda okutulan dersler ve müfredat hakkında net bir bilgi olmamakla birlikte Çelebi, bazı rivayetlerden hareketle küttaplarda verilen dersler hakkında bilgi vermektedir.[186] Kur'an ve İslam dini esaslarını öğretmek üzere açılan küttapların programları Kur'an-ı Kerim üzerine bina edilmiştir[187]. Burada görev yapan öğretmenlere de "kurra" denmiştir[188]. Kur'an ile ilgili alınan eğitimde, Kur'an hıfzı en sona bırakılmış, bunun öncesinde fıkıh, tefsir gibi alanlarda eğitim yapılmıştır. Bu uygulamanın gerekçesi olarak Kur'an'ın ayetlerinden ibret alınması ve düşünülmesi için gönderilen bir kitap olduğunu vurgulayan ayet[189] gösterilmektedir[190]. Küttaplarda çocukların ezber yapmada eksiklik ya da hata etmeleri durumunda öğretmen, önce nasihat eder, sonra tehdit eder ve tek başına bir odaya kapatır, nasihat ve tehdit ile düzelmeyenler ise dayak ile cezalandırırdı[191].

Anadolu Selçukluları, şehirlere hafızlar tayin etmiştir. Sarayda ya da yolculukta her zaman sultanın yanında bulunması gereken "hassa hafızı" adında bir birim bu dönemde oluşturulmuştur. Ayrıca önemli şahısların türbelerinde ve medreselerde de Kur'an okumak üzere hafızlar tayin edilmiştir. Tayin edilen bu hafızlar tertip edilen çeşitli merasimlerde görev almışlardır.[192] Selçuklular, kıraat ilminin okutulduğu

---

[183] Kettânî, age. , C. 2, s. 362.
[184] Çelebi, age. , s. 77; Philip K. Hitti, *Siyasi ve Kültürel İslam Tarihi,* Çev. Salih Tuğ, İFAV Yay. İstanbul 2011, s. 557.
[185] Çelebi, age. , ss. 172-176.
[186] Age. , s. 58.
[187] Hamdi Savaş, *İslam Tarihi II Emeviler ve Abbasîler Devri,* Erciyes Üniversitesi Yay. , Kayseri 1999, s. 152; Çelebi, age. , s. 185.
[188] Baltacı, *Osmanlı… ,* C. 1, s. 76.
[189] *Kur'an-ı Kerim,* Sa'd, 38/29.
[190] Çelebi, age. , ss. 23-34.
[191] Dağ ve Öymen, age. , s. 242.
[192] Seyfullah Kara, *Selçukluların Dini Serüveni Türkiye'nin Dini Yapısının Tarihsel Arka Planı,* Şema Yay. , İstanbul 2006, ss. 613-614.

medreseleri "dâru'l-huffâz" olarak adlandırmışlardır. Bu adlandırma Osmanlı zamanında da kısmen devam etmiştir[193].

Osmanlı Devleti kurulduğu ilk yıllardan itibaren ilme ve eğitime büyük önem vermiştir.[194] Bu kapsamda sıbyan mektepleri, dâru'l-kurrâlar, medreseler kurulmuştur. Küttaplar, Osmanlı'da sıbyan mektebi, taş mektep ya da mahalle mektepleri adıyla görev yapmıştır[195]. Bu mekteplerde görev yapan muallimlerin Kur'an'ın tamamını ezbere bilme, kıraat ve tecvid bilgisine sahip olma gibi özelliklerinin olması gerektiği vurgulanmıştır[196]. Sıbyan mekteplerinin programlarında zaman zaman değişiklikler yapılsa da Kur'an tilavet ve tecvidi ile ilgili dersler hep olmuştur.[197] Bu kapsamda 18. yy.'ın ilk yarısında yapılan bir yazışmada Osmanlı medreseleri hakkında bilgi verilirken, ilme yeni başlayanlara anlayacakları ölçüde iman konuları ve Kur'an-ı Kerim'in yüzüne okunmasının öğretildiği, bu süreçte Kur'an'ı baştan sona ezberleyenlerin de olduğu ve bunlara "hafız" dendiği ifade edilmektedir[198]. Tanzimat Dönemi 1847 tarihli bir talimatta sıbyan mekteplerinin programında "Kur'an-ı Kerim" ve "hıfz-ı Kur'an" dersi yer almaktadır. Yine sıbyan mekteplerinin süresinin dört yıl olarak belirtildiği 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi'nde de "Kur'an-ı Kerim" dersi programda yer almış, hafızlık eğitimine devam etmek isteyen öğrencilerin dört yılın sonunda bir süre daha okula devam edebileceği ifade edilmiştir[199].

Kur'an-ı Kerim'in öğretildiği, bir bölümü ya da tamamının ezberletildiği ve kıraat vecihlerinin talim ettirildiği mektepler olarak bilinen dâru'l-kurrâlar, Osmanlı öncesi Hz. Peygamber (s.a.s.) dönemine kadar dayanmaktadır.[200] Bu kapsamda ilk

---

[193] Bozkurt, "Dârü'l-Kurrâ", s. 544; Ziya Kazıcı, "Bir Eğitim Kurumu Olarak Dâru'l-Kurrâ", *Kur'an Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik,* İstanbul 2000, s. 36; Kazıcı, *İslam Medeniyeti… ,* s. 366; Kazıcı, *Osmanlı… ,* C. 1, s. 69.

[194] Kazıcı, *Osmanlı'da… ,* ss. 57-60.

[195] Dağ ve Öymen, age. , s. 206; Kazıcı, *Osmanlı'da… ,* ss. 77-78.

[196] Kazıcı, *Osmanlı'da… ,* s. 79; Sıbyan mekteplerinin öğretim süresi ilk yıllarda sabit olmayıp öğrencinin kapasitesine göre ve Anadolu'dan İstanbul'a doğru vilayete göre değişirken 19. yy. 'da bu sürenin dört yıl olduğu görülmektedir. Okula başlama yaşı ise erkek çocuklar için yedi, kız çocuklar için altıdır. Bkz. Age. , s. 91; Baltacı, *Osmanlı… ,* C. 1, s. 79.

[197] Kazıcı, *Osmanlı'da… ,* ss. 88-90; Osman Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi,* Eser Kültür Yay. , İstanbul 1977, C. 1, ss. 82-96; Ali Yılmaz, *XIX. Yüzyıldan Cumhuriyete Giresun'da Eğitim ve Öğretim,* (Doktora Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun 2013, ss. 3-25.

[198] Ömer Özyılmaz, *Osmanlı Medreselerinin Eğitim Programları,* T.C. Kültür Bakanlığı, Ankara 2002, s. 37.

[199] Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi,* Pegem Akademi Yay. , 24. Baskı, Ankara 2013, s. 161-163.

[200] Bozkurt, "Dâru'l-Kurrâ", ss. 543-545; Salih Tuğ, "İslam'da İlk Maarif Müesseseleri ve Bunların Gelişmesi", *İslam Düşüncesi,* 1969, C. 2, S. 7, s. 428; Hizmetli, age. , s. 288.

dâru'l-kurrâ "dâru'l-Erkam", ilk hoca da Hz. Muhammed (s.a.s.)'dir. Osmanlılar, "dâru'l-kurrâ" ismini Kur'an eğitimi veren medreselere ve mescitlerde kıraat ilminin okutulduğu özel bölümlere vermiştir. [201] Yıldırım Bâyezid devrinde Mısır'dan kıraat imamlarından İbnü'l-Cezerî Bursa'ya davet edilerek dâru'l-kurrâ açması sağlanmış ve kıraat ilminin seviyesi artırılmıştır.[202]

Osmanlı döneminde sıbyan mektebini bitiren ya da o seviyede özel bir eğitim görmüş olan talebe, önce alt seviye bir dâru'l-kurrâya gider orada hıfzını tamamladıktan sonra yüksek seviyedeki bir dâru'l-kurrâya devam ederdi.[203] Dâru'l-kurrâlarda Kur'an hıfzı ve ilimlerin tedrisinde bol tekrar ve uygulamaya yer verilmiş, camiler bu kapsamda birer uygulama alanı olarak kullanılmıştır[204]. Osmanlı'da dâru'l-kurrâlarda Şemseddin Muhammed b. Muhammed el-Cezerî (ö. 833/1429)'nin "Cezerî" adlı eseri ve Ebû Muhammed eş-Şâtıbî'nin "Kaside-i Lâmiye"si okutulmuştur[205].

Evliya Çelebi (ö.1095/1684), Amasya'da dokuz dâru'l-kurrâ olduğunu ve bunlardan sadece Sultan Bayezid Dâru'l-kurrâsı'nda 300'den fazla hafızın bulunduğunu[206], Edirne'de birçok dâru'l-kurrâ olduğunu ve buralarda hafızlık yapıldığını[207], İstanbul'da bütün büyük camilerin bünyesinde birer dâru'l-kurrâ yer aldığını ve müstakil dâru'l-kurrâların da olduğunu, döneminde İstanbul'da 3000'i kadın 9000 hafız bulunduğunu belirtmektedir[208]. Evliya Çelebi, "Seyahatname" adlı eserinde Manisa[209], Mısır[210], Trabzon[211] gibi yerleşim yerlerindeki dâru'l-kurrâlardan bahsederek dönemindeki Kur'an hıfzına dair bilgi vermiştir[212]. Hüseyin Hüsâmeddin, "Amasya Tarihi" adlı eserinde Amasya'da sekiz dâru'l-kurrâdan bahsetmiş, ayrıca sıbyan mekteplerinde de hafızlık yapıldığını ve bu sayede Amasya'da çok sayıda hafızın

[201] Kazıcı, *Osmanlı'da… ,* s. 55; Bozkurt, "Dâru'l-Kurrâ", s. 545; Dâru'l-kurrâlarda kıraat vecihlerinin hafızlık eğitimi alan bireylere öğretilmesine dair eleştiri için bkz. Ergin, age. , C. 1, ss. 169-172.
[202] Kazıcı, *Bir Eğitim… ,* s. 38.
[203] Age. , s. 37; Kazıcı, *İslam Medeniyeti… ,* s. 383.
[204] Kazıcı, *Bir Eğitim… ,* s. 39; Kazıcı, *İslam Medeniyeti… ,* s. 385.
[205] Baltacı, *Osmanlı… ,* C. 1, s. 82; Kazıcı, *İslam Medeniyeti… ,* s. 384.
[206] Evliya Çelebi b. Derviş Mehemmed Zıllî (ö. 1095/1684), Evliya Çelebi Seyahatnamesi, Haz. Robert Dankoff, Seyit Ali Kahraman, Yücel Dağlı, C. 2, s. 159; Bozkurt, "Dâru'l-Kurrâ", s. 544.
[207] Evliya Çelebi, age. , C. 3, s. 412.
[208] Age. , C. 1, s. 537.
[209] Age. , C. 9, s. 101.
[210] Age. , C. 10, s. 223.
[211] Age. , C. 2, s. 89.
[212] Bozkurt, "Dâru'l-Kurrâ", ss. 544-545.

yetiştiğini ifade etmiştir[213]. Baltacı XV-XVI. asırlarda Amasya'da beş dâru'l-kurrâ, İstanbul'da sekiz dâru'l-kurrâ, Edirne ve Tire'de yer alan birer dâru'l-kurrâ hakkında bilgi vermektedir[214].

Kur'an öğretimi ve ezberlenmesi ile ilgili görüş bildiren İslam alimlerinden Gazzâlî (ö.505/1111), öğretimi bir nevi ibadet olarak görmüş, mekteplerde çocuklara Kur'an-ı Kerim'in öğretilmesi gerektiğini söylemiştir.[215] Zernûcî (ö.591/1194), bilginin üç esasa göre elde edilebileceğini belirtmiş, bu üç esastan birisi olarak "ezber ve tekrar"ın altını çizmiştir[216]. Ancak Zernûcî'nin ezber ile ilgili görüşlerine bütüncül bakıldığında, anlama ve kavramaya öncelik verdiği görülmektedir[217]. İbn-i Haldun, Kur'an eğitiminin dinin şiarlarından birisi olduğunu belirterek, Müslümanların bu şiarı benimseyerek bütün İslam beldelerinde buna göre hareket ettiklerini ortaya koymuştur. Kur'an eğitimini, daha sonra alınacak eğitimlere temel teşkil edecek öğrenme melekesinin gelişmesi açısından önemli bir etken olarak nitelendirmiştir. Farklı beldelerde Kur'an eğitimindeki metotların farklılaştığını vurgulayan İbn-i Haldun, Mağriplilerin (Batı Afrika'da) başlangıçta sadece Kur'an ayetlerini, Kur'an hafızlarının bu konudaki ihtilaflarını ve yazıyı öğretip fıkıh, hadis, şiir ve gramer gibi konulara girmediklerini; Endülüs ahalisinin Kur'an ve diğer kitapları sadece okumak için öğretirken şiir, kompozisyon, gramer gibi konulara da değindiklerini; Kuzey Afrikalıların ise çoğu zaman Kur'an ve hadisi birlikte öğrettiklerini ifade etmiştir[218].

---

[213] Hüseyin Hüsameddin, *Amasya Tarihi*, Amasya Belediyesi Kültür Yay. , C. 1, Ankara 1986, ss. 215-217; Bozkurt, "Dâru'l-Kurrâ", s. 544.

[214] Bu dâru'l-kurrâlar Amasya'da "Abdullah Paşa Dâru'l-Kurrâsı", "Ali Çelebi Dâru'l-Kurrâsı", "II. Bâyezid Dâru'l-Kurrâsı", Nûh Bey Dâru'l-Kurrâsı" ve "Sultan Hatun Dâru'l-Kurrâsı"; İstanbul'da "Atik Vâlide Dâru'l-Kurrâsı", "Çırçır Dâru'l-Kurrâsı", Hoca Sâdettin Efendi Dâru'l-Kurrâsı", "Hüsrev Kethüda Dâru'l-Kurrâsı", "Molla Gürânî Dâru'l-Kurrâsı", Mustafa Ağa Dâru'l-Kurrâsı", Sa'di Çelebi Dâru'l-Kurrâsı", Süleymâniye Dâru'l-Kurrâsı"; Edirne'de Selimiye Dâru'l-Kurrâsı" ve Tire'de "Şeyzâde Selim Dâru'l-Kurrâsı"'dır. Bkz. Baltacı, *Osmanlı… ,* C. 2, ss. 863-867.

[215] Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed b. Muhammed b. Ahmed el-Gazzâlî et-Tûsî (ö. 505/1111), *İhyâu Ulûmi'd- Dîn,* Çev. Ahmet Serdaroğlu, Bedir Yay. , C. 3/4, İstanbul 2011, s. 166; Çelebi, age. , s. 236.

[216] Dağ ve Öymen, age. , s. 53; Burhaneddin ez-Zernûcî (ö.591/1194), *Ta'lim'ul-Müteallim*, Çev. Yunus Vehbi Yavuz, Sahhaflar Kitap Sarayı Yay. , 13. Baskı, İstanbul 2015, ss. 125-146.

[217] Dağ ve Öymen, age. , s. 54; Zernûcî, age. , ss. 126-127.

[218] İbn-i Haldun, age. , s. 790; Çelebi, age. , s. 34.

3. CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE HAFIZLIK

Cumhuriyet'in 29 Ekim 1923 yılında ilan edilmesinden itibaren her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni düzenlemeler yapılmıştır. 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu bu kapsamda belirleyici olmuştur. Kanunun çıkarılmasından sonra aynı yıl mayıs ayında Maarif Vekili Vasıf Çınar tarafından yayınlanan bir genelge ile bütün medreseler kapatılmıştır.[219] Tevhid-i Tedrisat Kanununun 4. maddesinde yer alan "Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehassısları yetiştirilmek üzere Dârülfünûn'da bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidemâtı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de aynı mektepler küşat edecektir"[220] hükmü gereğince 1924 yılında 29 imam hatip mektebi açılmış[221], fakat bu mektepler 8 yıl içinde tedrici olarak kapatılmış, 1932 yılında son iki imam hatip mektebinin (Kütahya ve İstanbul İmam Hatip Mektepleri) de kapatılmasıyla son bulmuştur[222]. 1924 yılında yine 4. maddede yer alan hüküm gereği Dârülfünûn İlahiyat Fakültesi kurulmuştur[223]. Ancak bu kurum da fazla uzun sürmemiş ve 1933 yılında kapatılmıştır[224]. 1939 yılında da örgün eğitimde din eğitimi tamamen kaldırılmıştır[225].

Eğitim kurumlarının birleştirilmesinin hukuki dayanağı olarak bilinen Tevhid-i Tedrisat Kanununun 2. maddesinde yer alan "Şer'iye ve Evkaf Vekâleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bilcümle medrese ve mektepler Maarif Vekâletine devir ve raptedilmiştir"[226] hükmü gereği dâru'l-kurrâlar, bütün okullar gibi Maarif Vekâleti'ne bağlanmak istenmiş, fakat dönemin Diyanet İşleri Başkanı Rifat Börekçi, bu kurumların birer ihtisas okulu olduğu için başkanlığa bağlı olarak öğretime devam etmesi gerektiği konusunda ısrar etmesi üzerine Kur'an kurslarına dönüştürülerek günümüze kadar varlığını sürdürmüştür[227]. Günümüzde hafızlık eğitimi veren Kur'an

---

[219] Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi,* İFAV Yay. , İstanbul 1999, s. 29; Öcal, age. , s. 87.
[220] Resmi Gazete, "Tevhid-i Tedrisat Kanunu", S. 63, 06.03.1924, Kaynak: http://mevzuat.meb.gov.tr /html/110.html (Erş. Tar. 16.11.2016). ; Öcal, age. , ss. 84-86.
[221] Bu mektepler ilk defa açılan mektepler olmayıp Dâru'l-Hilâfeti'l-Aliyye medreselerinin ismi ve programlarının değiştirilmesiyle oluşturulmuştur. Ayrıntılı bilgi için bkz. Öcal, age. , s. 127.
[222] Ayhan, *Türkiye'de…* , ss. 31-32; Öcal, age. , ss. , 132-135.
[223] Ayhan, *Türkiye'de…* , s. 39.
[224] Age. , s. 49.
[225] Age. , s. 6; Öcal, age. , s. 411.
[226] Resmi Gazete, "Tevhid-i Tedrisat Kanunu", S. 63, 06.03.1924.
[227] Nebi Bozkurt, "Dâru'l-Kurrâ", s. 545; Kazıcı, *Osmanlı'da… ,* s. 121.

kurslarını dâru'l-kurrâların bir devamı olarak kabul ettiğimizde, bu kursların Cumhuriyet tarihi boyunca hiç kapatılmadığı ve eğitim ve öğretimlerine DİB'e bağlı olarak devam ettiği söylenebilir[228]. Farklı bir görüşe göre ise dâru'l-kurrâların medreselerle birlikte kapatıldığı, kapatılan bir okul düzeyinde olan dâru'l-kurrâların yerine Kur'an kursları açılarak kurs düzeyine indirgendiği, böylece söz konusu kurumlarda verilen eğitimin nitelik açısından zayıfladığı vurgulanmaktadır[229].

Cumhuriyet döneminde Kur'an kursları DİB bünyesinde faaliyet göstermiştir. Şer'iye ve Evkaf ve Erkan-ı Harbiye-i Umûmiye Vekâleti'nin 1924 yılında ilga edilmesiyle birlikte "Diyanet İşleri Reisliği" kurulmuştur. İlk teşkilat kanunu 1935 yılında çıkarılan Diyanet İşleri Reisliği'nin adı 1950 yılında yürürlüğe giren 5634 sayılı kanunla "Diyanet İşleri Başkanlığı" olmuştur. 1965 yılında ikinci defa teşkilat kanunu yürürlüğe girmiştir. Son olarak 2010 yılında DİB'in çalışmasını düzenleyen 6002 sayılı teşkilat kanunu çıkarılmıştır.[230]

Rıfat Börekçi'nin gayretleri ile bütçeden 1925 yılında Kur'an hafızı yetiştirilmek üzere 50 bin lira tahsis edilerek, bu paranın 10 Kur'an kursu öğreticisine 5'er bin liralık kadro tahsis edilmek suretiyle kullanımı kabul edilmiş, uygulamada 9 kişi söz konusu tahsisattan yararlandırılmıştır.[231] Her ne kadar Kur'an kursları ülke geneline yayılarak genel bir eğitim anlayışı benimsenmese de (Kur'an eğitimi veren Kur'an kursları 1929 yılında harf inkılabı ile tamamen kapatılsa da eksikliğin hissedilmesi sonucu 1930 yılından itibaren tekrar açılmaya başlamıştır[232]), sayıları bazı yıllar azalarak bazı yıllar artarak 1950'ye kadar devam etmiştir[233]. 1932 yılında ülke genelinde 9 kurs varken bu sayı 1934'te 19'a, 1940-41 öğretim yılında 56, 1949-50 öğretim yılında 127'ye yükselmiştir[234]. Bu süreçte kısıtlı sayıda hocaya bazı özel şartlar kapsamında izin

[228] Koç, agm. , s. 499.
[229] Cahit Baltacı, "Cumhuriyet Dönemi'nde Kur'an Kursları", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* S. 6, 1999, s. 183.
[230] Öcal, age. , s. 461-467; Şükrü Öztürk, "Kur'an Kurslarının Eğitim ve Kültür Hayatımıza Katkıları", *Kur'an Kurslarında Eğitim Öğretim ve Verimlilik,* İstanbul 2000, s. 175.
[231] Baltacı, *Cumhuriyet… ,* s. 183; Öcal, age. , s. 472; Öztürk, agb. , s. 178.
[232] Baltacı, *Cumhuriyet… ,* s. 183.
[233] Öcal, age. , s. 472.
[234] Baltacı, *Cumhuriyet… ,* s. 183.

verilmiştir. Bu şekilde izinli Kur'an kurslarının sayısının sınırlı olması, izinsiz gayri resmi kursların açılmasına zemin hazırlamıştır[235].

Din eğitimi ile ilgili gelişmeler, ülke yönetimindeki siyasi gelişmelerden etkilenmiştir. 1931-1949 yılları arasında din eğitim ve öğretimi yapılmayan ülkemizde, 1949 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin kurulması[236], ilkokullara yeniden din dersi konulması[237] gibi yeni gelişmeler yaşanmıştır. 1950 yılında çok partili hayata geçilmesinden sonra bu gelişmeler hız kazanmıştır[238]. Bu kapsamda 1951 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak imam hatip okulları yeniden açılmış[239], 1959 yılında İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır. 1979 yılına kadar bu enstitülerin sayısı artarak sekiz tane olmuştur[240]. Siyasi etkenlerin yanı sıra sosyo-ekonomik etkenler, toplumsal huzuru bozan farklı durumlar da Kur'an kurslarının halk tarafından tercih edilmesini etkilemiş, bu talebe karşılık yönetimler de kursların açılmasına zemin hazırlamıştır[241].

Çok partili hayata geçilmesinden sonra izinli Kur'an kurslarının sayısı artırılırken, gayri resmi kursların faaliyetlerine de mani olunmamıştır. 1950-1960 yılları arasında Kur'an kursu sayısı 127'den 301'e, 1964-65 öğretim yılında 434'e, 1971'de 786'ya, 1978-79 öğretim yılında 1538'e ulaşmıştır.[242]

1971 yılında "Kur'an Kursları Yönetmeliği" yürürlüğe konulmuştur. Bu yönetmelikte Kur'an kurslarının açılış, yönetim, denetim ve çalışma usulleri belirtilmiştir. Buna göre Kur'an kurslarında yüzüne okuma ve hafızlık eğitimi

---

[235] Öcal, age. , ss. 473-475; Bu kapsamda özel izin alanlardan biri de Oflu Mehmet Rüştü Âşıkkutlu Efendi'dir. Bkz. Emin Aşıkkutlu, "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Dini Hayatın İntikalinde Ârif Bir Âlim Oflu Mehmet Rüştü Âşıkkutlu Efendi", *I. Uluslararası Geçmişten Günümüze Trabzon'da Dini Hayat Sempozyumu*, C. 1, Trabzon 2015, s. 189; Mustafa Tunçer, "Meşhur Bir Oflu Hoca Portresi: Hudekzâde Numan Vehbi Efendi", *I. Uluslararası Geçmişten Günümüze Trabzon'da Dini Hayat Sempozyumu*, C. 1, Trabzon 2015, s. 120; 1925'ten 1997'ye kadar kurs sayıları ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Öztürk, agb. , s. 179. Kurs sayıları ile ilgili ayrıca bkz.; Vahdettin Akgün, "Kur'an Kursları ve Halkın Kur'an Kurslarından Beklentileri", *Kur'an Kurslarında Eğitim Öğretim ve Verimlilik,* İstanbul 2000, s. 188.
[236] Ayhan, *Türkiye'de…* , s. 213.
[237] Age. , s. 117; Öcal, age. , s. 416.
[238] Ayhan, *Türkiye'de…* , ss. 125-135.
[239] Age. , s. 144; Öcal, age. , ss. 172-186.
[240] Yüksek İslam Enstitüleri; İstanbul 1959, Konya 1962, Kayseri 1965, İzmir 1966, Erzurum 1969, Bursa 1975, Samsun 1976, Yozgat 1979; ayrıntılı bilgi için bkz. Ayhan *Türkiye'de,* ss. 237-242; bkz. Öcal, age., s. 376.
[241] Akgün, agb. , s. 189.
[242] Öcal, age. , ss. 476-477.

yapılmaktadır. Kur'an kurslarının denetimi bu yönetmeliğe kadar sadece Milli Eğitim Bakanlığı[243] (MEB) tarafından yapılırken bu yönetmelikle birlikte hem MEB hem de DİB tarafından yapılabilmiştir[244].

1980-1982 yılları arasında din eğitimi kapsamında 1982 Anayasası'nın 24. maddesi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu olması, 20 Temmuz 1982'de Yüksek İslam Enstitülerinin İlahiyat Fakültelerine çevrilmesi, İHL'ye 1973 Milli Eğitim Temel Kanunu ile verilen hakların korunması gibi gelişmeler yaşanmıştır. Söz konusu bu gelişmeler Cumhuriyet Dönemi din eğitimi tarihi açısından oldukça önemli gelişmelerdir. Fakat Kur'an Kursları ve DİB'in çalışma alanına giren konularda aynı düzeyde bir gelişme olmamıştır.[245] Ancak 1979-80 tarihinden itibaren DİB tarafından istatistikler oluşturulmuş ve her yıl periyodik olarak yayımlanmıştır. 1979-80 öğretim yılında 2385'i öğretime açık, 225'i öğretime kapalı 2610 Kur'an kursu vardır. Bu öğretim yılına ait istatistiklerde hafızlık eğitimi verilen kurslar ile ilgili bilgi yer almamaktadır[246].

MEB tarafından 6 Şubat 1981 tarihinde hazırlanan bir raporda Kur'an kursları iki kısma ayrılmıştır. Birinci kısım Kur'an kursları "DİB Kur'an Kursları Yönetmeliği"ne uygun resmi olarak öğretim yapan kurslar olarak ifade edilmektedir. İkinci kısım kursların denetlenemeyen, gizli ve kaçak olarak farklı gruplar tarafından yönetilen kurslar olduğu ifade edilerek söz konusu kursların siyasi, ekonomik, sosyolojik ve dini açıdan sakıncalarından bahsedilmiştir.[247] Aynı raporda hafızlık eğitiminin İHL'de açılan hafızlık bölümünde verilmesine dair bir öneri sunulmuştur. Bu öneriye göre hafızlık eğitimi almak isteyen öğrenciler özel bir yetenek sınavına tabi tutularak seçileceklerdir. Bu öğrencilere temel kültür derslerinin yanı sıra "Dinî Mûsikî", "Kur'an-ı Kerim" ve bir çalgı aleti öğretilmelidir. Söz konusu önerinin Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 33. maddesine bir paragraf eklenerek hukuki alt yapısının oluşturulabileceği belirtilmiştir[248].

---

[243] Milli Eğitim Bakanlığı, araştırmada MEB olarak ifade edilecektir.
[244] Ayhan, *Türkiye'de…* , ss. 484-485.
[245] Age. , s. 246.
[246] Öcal, age. , s. 478.
[247] Ayhan, *Türkiye'de…* , ss. 474-476.
[248] Age. , s. 476.

Tablo 17'de de görüldüğü gibi, 1980 yılında meydana gelen ihtilal sonrasında da Kur'an kursu sayısında bir azalma olmamış, sayıları artarak devam etmiştir. 1990-91 öğretim yılında kurs sayısı 4998'e ulaşmıştır. Bu kurslarda 6555'i kız, 11206'sı erkek olmak üzere toplam 17761 öğrenci hafızlık eğitimi almıştır. Hafızlık eğitimi alan öğrenci sayısı toplamı 2000-2001 öğretim yılına kadar 17.000 ile 20.000 arasında değişerek devam etmiş, 2001-2002 öğretim yılından itibaren "28 Şubat süreci" ve sekiz yıllık eğitimin etkisiyle bu sayı hızla düşmüştür. 2001-2002 öğretim yılında 4713ü kız, 3161'i erkek olmak üzere toplam 7874 öğrenci; 2002-2003 öğretim yılında 5834'i kız 3573'ü erkek toplam 9407 öğrenci; 2003-2004 öğretim yılında 5843'ü kız, 3595'i erkek olmak üzere toplam 9438 öğrenci hafızlık eğitimi almıştır. 1999-2000 öğretim yılına kadar hafızlık eğitimi alan erkek öğrenci sayısı kız öğrenci sayısından fazla iken; bu tarihten sonra kız öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısına oranla artmıştır[249].

"28 Şubat süreci"nde din eğitimi kapsamında olumsuz gelişmeler yaşanmıştır. Bu kapsamda İHL'nin ortaokul kısmı kapatılmış, Kur'an kurslarına başlama yaşı sekiz yıllık zorunlu eğitim kapsamında yukarı çıkmıştır. 28 Şubat 1997'de toplanan Milli Güvenlik Kurulu'nda alınan kararlar gereği Kur'an kursları büyük oranda öğrenci kaybına uğramış, hafızlık eğitimi alanların sayısı da bu ölçüde azalmıştır.[250] Bu gelişmeler üzerine bir bildiri yayınlayan Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim elemanları, Kur'an kurslarının İHL öğretmenlerinin aracılığı ile MEB tarafından müfredat ve öğretim metotları bakımından pedagojik destek ve rehberlik yapılarak DİB'e bağlı öğretime devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Kur'an'ı öğrenmek ve ezberlemek için erken yaşa vurgu yapılarak 14-15 yaşlarından sonra bu eğitimin imkânsızlık ölçüsünde zor olduğu vurgulanmıştır.[251].

Siyasi iktidarın, 2002 yılında değişmesi ile "28 Şubat süreci"nin etkileri azalmış, sonraki yıllarda hafızlık eğitimi alan öğrenci sayısı giderek artmıştır. Cumhuriyet Dönemi'nde hafızlık eğitimi veren Kur'an kurslarından mezun olarak ve bir kursa devam etmeden hafızlık belgesi alan bireylerin sayısı, kurs sayılarının artışına benzer bir

[249] Bkz. Tablo 17; Öcal, age. , ss. 477-484; Koç, agm. , s. 502.
[250] Öcal, age. , s. 288.
[251] 16. 04. 1997 tarihinde 102 kişinin imzası ile basına gönderilmiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Ayhan, *Türkiye'de…* , ss. 388-389; 8 yıllık eğitim ile birlikte hafızlık eğitiminin zorlaşacağı ile ilgili ayrıca bkz. Baltacı, *Cumhuriyet… ,* s. 185.

grafik ortaya koymaktadır.[252] Tablo 16'da da görüldüğü gibi hafızlık belgesi alan öğrencilerin sayısı her geçen yıl artmıştır. 2002-2003 öğretim yılından itibaren hafızlık belgesi alan kız öğrencilerin sayısı, erkek öğrencilere oranla artmıştır. 2008-2009 yılından itibaren istatistiklere dâhil edilen dışarıdan hıfzını tamamlayan öğrenci sayısı da dikkate değer ölçüdedir.

Öğretim yılı	**Hafızlık belgesi alan**			**Öğretim yılı**	**Hafızlık belgesi alan**		
	Kız	**Erkek**	**Toplam**		**Kız**	**Erkek**	**Toplam**
1980-81	186	575	761	1994-95	865	3006	3871
1981-82	205	784	989	1995-96	957	3209	4166
1982-83	243	873	1116	1996-97	1027	3549	4576
1983-84	353	1103	1456	1997-98	1169	3600	4769
1984-85	528	1395	1923	1998-99	1277	3731	5008
1985-86	618	1758	2376	1999-00	1380	3083	4463
1986-87	725	1589	2314	2000-01	1409	2391	3800
1987-88	602	1981	2583	2001-02	1253	1311	2564
1988-89	670	2378	3048	2002-03	1049	827	1876
1989-90	606	2052	2658	2003-04	539	779	1318
1990-91	716	2653	3369	2004-05	778	532	1310
1991-92	704	3047	3751	2005-06	971	636	1607
1992-93	786	2815	3601	2006-07	918	723	1641
1993-94	822	2896	3718	2007-08	1049	746	1795
Öğretim yılı	**Hafızlık belgesi alan**			**Dışarıdan belge alan**			**Genel toplam**
	Kız	**Erkek**	**Toplam**	**Kız**	**Erkek**	**Toplam**	
2008-09	983	710	1693	220	164	384	
2009-10	1208	869	2077	228	203	431	
2010-11	1383	1147	2530	1381	1145	2526	
2011-12	1578	1399	2977	709	648	1357	
2012-13	1829	1497	3326	2607	2161	4768	
2013-14	2576	1968	4544	2390	819	3209	
2014-15	1533	1426	2959	622	647	1269	
TOPLAM	33.495	63.038	96.533	8.157	5.787	13.944	110.477

Tablo 16: 1980-2015 Yılları Hafızlık Belgesi Alan Öğrenci Sayıları[253]

17.09.2011 tarihinde yayımlanan 653 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Kur'an kursları için yaş sınırlaması getiren 633 sayılı DİB Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun'un[254] ek 3. maddesi kaldırılmıştır. Bu kararname ile öğrencilerin zorunlu eğitime devam ederken Kur'an kurslarına da gidebilmelerine imkân sağlanmıştır[255]. 13.10.2010 tarihindeki 27640 sayılı resmi gazetede yayımlanarak

[252] Öcal, age. , ss. 487-488.
[253] Bu tablodaki veriler Öcal, age. , ss. 487-488'den alınmıştır.
[254] http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.633.pdf (Erş. Tar. 23.01.2017)
[255] *Resmi Gazete*, "633 sayılı DİB Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanunun Ek 3. Maddesini Kaldıran 653 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname", S. 28057, 17.09.2011, Kaynak: http://www.resmigazete.gov.tr /eskiler/2011/09/20110917-1.htm (Erş. Tar. 23.01.2017),

yürürlüğe giren 6002 sayılı kanunla DİB'de yedi genel müdürlük oluşturulmuştur. Kur'an kursları ve hafızlık eğitimi gibi konularla bu genel müdürlüklerden "Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü" sorumlu tutulmuştur. Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün görevleri arasında Kur'an ve hafızlık eğitimine dair, "Kur'an-ı Kerim okumak, anlamını öğrenmek, hafızlık yapmak, din eğitimi almak isteyenler için kurslar düzenlemek ve Kur'an kursları açmak", "Bu kurslarda okuyan öğrenciler için yurt ve pansiyonlar açmak ve yönetmek", "Kur'an-ı Kerim'in usulüne uygun olarak okunması konusunda çalışmalar yapmak" yer almaktadır.[256]

4. HAFIZLIK EĞİTİMİNDE YÖNTEM

Hafızlık eğitiminin gereği olarak Kur'an'ı Kerim ezberlenirken takip edilen yol, bu eğitimin niteliğini belirleyen etkenlerden birisidir. Hafızlık eğitimi için ilk aşama Kur'an'ı Kerim'i yüzünden belli bir seviyede okuyabilmektir. Bu aşama tamamlandıktan sonra ezber tedrici bir yaklaşımla azdan çoğa, kolaydan zora verilmeli, ezber öncesinde yüzüne okunmalı, varsa hatalar düzeltilmelidir. Ezberlenecek ayetlerde tecvid kurallarına riayet edilmesi için gerekli izahlar yapılmalıdır. Ezberin sesli yapılması dilin alışması ve hataların görülmesi açısından önemli görülmektedir.[257] Hafızlık eğitimi alan bireyin zihninin dağılmaması ve kendini bu eğitime verebilmesi gerekir. Bu sebeple hafızlık eğitimi alan birey, ezber faaliyeti üzerine yoğunlaşmalı, dikkatli bir şekilde çalışmalı, ezberleyeceği yeri devamlı tekrar etmeli ve temiz hava alarak, çalışmaya ara vererek kendini motive etmelidir[258].

Hafızlık eğitimi farklı bir eğitim olup kendine has yöntemleri vardır. Ancak bununla birlikte eğitim bilimleri ve psikoloji gibi bilimlerin sunduğu verilerden de faydalanmalıdır. Bu kapsamda Baymur tarafından psikoloji biliminden elde edilen veriler ışığında iyi çalışma yolları olarak ortaya koyulan önerilerden hareketle hafızlık eğitimine dair aşağıda yer alan ilkelerden söz edilebilir.[259]

---

[256] Resmi Gazete, "6002 sayılı "DİB Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun", S. 27640, 13.07.2010, Kaynak: http://www.resmigazete.gov.tr /eskiler/2010/07/20100713-2.htm (Erş. Tar. 23.01.2017),
[257] İbn Cemâa, age. , ss. 175-177; Temel, agm. , s. 43.
[258] Temel, agm. , ss. 44-45; Benzer öneriler için ayrıca bkz. Halilovic, age. , ss. 76-85.
[259] Feriha Balkış Baymur, *Genel Psikoloji*, İnkılâp Kitabevi, 22. Baskı, İstanbul 2014, ss. 204-205.

- Birey hafızlık eğitimine ne kadar istekli olursa o kadar kolay ezber yapar. Hafızlık eğitiminin kendisine ne katacağı, kendisi için ne anlam ifade ettiği konularında düşünmesi hafızlık eğitimi sürecini olumlu etkiler.
- Dersini en iyi şekilde tamamlamayı esas alarak anlamadığı, eksik olduğunu düşündüğü yerleri geliştirmeli, her sayfayı en güçlü şekilde vermeye çalışmalıdır. Zira zayıf olarak verilen sayfalar ileride sorun yaratabilir.
- Hafızlık eğitiminin bir gereği olarak öğrenci pasif olmamalı, verimli bir şekilde çalışarak aktif olmalıdır.
- Hafızlık eğitimi alan birey ezberlerini ne kadar çok kullanırsa ve tekrar ederse kalıcılık o oranda artar.
- Mümkünse her sayfayı bütün olarak, mümkün değilse mümkün olan en az parçalama ile ezberlemeli, ezberlenen parçalar arası bağlantıyı iyi kurmalıdır.
- Yeni öğrenmelerin daha kolay unutulacağından hareketle yeni ezberlenen sayfaların daha sık tekrar edilmesi gerekir.
- Ezberlerin tekrarında düzenli aralıklarla yapılan tekrarların aralıksız ve yoğun olarak yapılan tekrarlardan daha etkili olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.
- Uykudan önce öğrenilenlerin akılda daha iyi kaldığından hareketle yapılan ezberler uykudan önce bir kez daha tekrar edilmelidir.

Burada ortaya koyulan önerilerin büyük bir kısmı şu an hafızlık kurslarında uygulanmakta ve Hafızlık Eğitim Programında yer almaktadır. Ancak hangi uygulamanın hangi bilimsel verilerden hareketle yapıldığının bilinmesi, bu eğitim faaliyetlerinin daha bilinçli yapılmasına katkı sağlayacaktır.

4.1. Hafızlık Eğitiminin Uygulama Biçimleri ve Kullanılan Yöntemler

İslam eğitim tarihine bakıldığında Kıraat ilmi bünyesinde Kur'an ayetlerinin ezberlenmesinde arz ve telakki metotları esas alınmıştır.[260] Telakki metodunda ilk aşama olarak hocanın bir konuyu (hafızlık esas olduğunda sayfayı) okuması ve öğrencilerin dinlemesi yer alırken, arz yönteminde öğrencinin ezberlediği bölümü tashih için hocaya sunması yer almaktadır. Kur'an'dan bir günde ne kadar ezberleneceği

[260] M. Mahfuz Söylemez, "İslam'ın Erken Dönemlerinde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri", *Dini Araştırmalar Dergisi*, S. 13, 2002, s. 67.

konusunda her hocanın kendisine göre uyguladığı farklı uygulamalar yer almıştır. Bazıları birkaç ayet okuturken bazıları birkaç sayfaya kadar okutabilmektedir[261].

4.1.1. Farklı Hafızlık Eğitim Uygulamaları

Hafızlık eğitimini, hedef, beklenti ve bu eğitime karşı geliştirilen tutumlar etkilemektedir. Dili Arapça olan toplumlarla dili Arapça olmayan toplumların Kur'an'a ve Kur'an hafızlığına bakışı aynı olmamaktadır. Arap toplumlar Kur'an'ı edebi bir metin olarak da okuyabilmektedirler. Yine bu toplumlarda hafızlık eğitimi için ayrı bir zaman dilimi ayrılıp sadece bu eğitime odaklanılmamakta, hayatın normal akış sürecinde zaman zaman Kur'an hıfzına da zaman ayrılmak suretiyle, belli bir zaman kısıtlaması olmaksızın hafızlık yapılmaktadır.[262] Hâlbuki Türkiye gibi anadili Arapça olmayan ülkelerde, çoğunlukla yatılı olan kurslarda, belli bir zaman diliminde Kur'an'ın ezberlenmesi hedeflenmektedir. Her iki bakış açısının da kendine göre avantaj ve dezavantajları olmakla birlikte hafızlık eğitiminin niteliğinde bakış açısının önemi açıkça görülmektedir.

Suudi Arabistan'da hafızlık eğitimi belli bir sistem dâhilinde yapılmaktadır. Kurs hocasının kendi tasarrufu en alt düzeydedir. Medine-i Münevvere'de hafızlık eğitimi yatılı olmayan Kur'an kurslarında, belli bir yaş ve zaman kısıtlaması olmadan yürütülmektedir. Öğrencilerin yılda beş cüz ezberlemesi öngörülmekle birlikte, öğrencilerin kapasitelerine göre ezber miktarı artabilmektedir. Öğrenciler hafızlık eğitimine kabul edilirken herhangi bir seçime tabi tutulmamakta, her beş cüzü tamamladıklarında o güne kadar yaptıkları bütün ezberlerden sınav olmaktadırlar. Ezber, Kur'an'ın başından başlayarak sıra ile devam etmektedir.[263] Mekke'de hafızlık eğitimi sabah ve akşam olmak üzere iki grupta verilmektedir. Sabah okulları öğretici yetiştirmeye yönelik halkın katılamadığı özel eğitimlerdir. Sabah okullarında bir yıllık eğitim alanlar sadece hafız yetiştirebilirler. İki yıllık eğitim alanlar ise bir yıl eğitim alanlara hocalık yaparlar. Akşam okulları halka açıktır. Buradan mezun olan sadece

[261] Söylemez, agm. , s. 67; Abdurrahman Çetin, *Kur'an Okuma Esasları*, Emin Yay. , 34. Baskı, Bursa 2016, s. 51.
[262] Aynur, age. , s. 66; Dünyada uygulanan farklı hafızlık eğitim uygulamaları ile ilgili bilgiler bu eserden alınmıştır; Arapça dil bilgisinin yöntem seçmeye etkisi ile ilgili bkz. Halilovic, age. , ss. 69-72.
[263] Age. , ss. 67-71.

hafızlık yapmış olur fakat hocalık yapamaz. Haftanın dört günü yeni ezber, bir günü tekrar, kalan iki gün de tatil yapılır. [264]

Suudi Arabistan'da ayrıca okulla birlikte de hafızlık eğitimi yapılabilmektedir. Genel eğitim programı ile hafızlık eğitimi kapsamında yoğunlaştırılmış Kur'an derslerinin bir arada olduğu bu kurumlar ülkemizdeki İHL'lere benzetilmektedir. Bu tür okullarda ilkokuldan itibaren hafızlık eğitimi başlar ve ortaokulun sonuna kadar bitmesi planlanır. Altı yıl süren ilkokulda Kur'an'ın ikinci yarısı ezberlenir. Üç yıl süren ortaokulda Kur'an'ın ilk yarısı ezberlenir. Yine üç yıl süren lisede ise ezberin pekiştirilmesi yapılır ve Kur'an ilimlerine dair ek dersler alınır. Bu kurumlarda eğitim alan öğrencilere devlet tarafından burs verilmektedir.[265]

Ürdün ve Suriye gibi ülkelerde Kur'an'dan herhangi bir şekilde ezber yapan herkese hafız denmektedir. Ürdün'de hafızlık eğitimi ya okul ile birlikte ya da sadece Kur'an eğitimi veren kurslarda yapılmaktadır. Okul öncesinde dört yaşında eğitime başlanır ve kış mevsiminde her gün ders yapılır. Yazın üç ay tatil yapılır. Çocuklar okul çağına geldiklerinde hıfz eğitimi sadece cumartesi günleri yapılır. Hafızlık eğitimine dileyen 29. cüzden, dileyen 15. cüzden, dileyen de 1. cüzden başlayabilir. Hazırlık aşamasında öğrenciler denenir, hafızlık yapmak istemeyen öğrenciler ise farklı alanlara yönlendirilir. Sadece Kur'an eğitimi veren kurslarda hıfz, hocanın okuyup öğrencinin tekrar etmesi şeklinde yürütülen "telakki" yöntemi ile yapılmaktadır. Hafızlık eğitimi veren kurslar yatılı değildir. Kursiyerlerin yaş aralığı 12-30'dur. Hafızlık yapmak isteyen herkese kurslar açıktır.[266]

Hafızlık eğitiminin çoğunlukla mescitlerde yapıldığı Suriye'de hıfz, Kur'an'a olan aşinalığın hayatın her alanında fazla olması sebebiyle çok daha kolay yapılabilmektedir. Hafızlık eğitimi sistemleştirilmemiş, bireysel bazda devam ettirilmektedir. Ortalama hafızlık eğitimini tamamlama süresi 3 yıl olan ülkede en büyük problem tecvidsiz ezber yapılması olarak nitelendirilmektedir. Ezber, Bakara suresi ile başlar, Nas suresine doğru devam eder. İlk başlayan öğrenci 1-2 sayfa ile

[264] Aynur, age. , ss. 71-75.
[265] Yusuf Bahri Gündoğdu, "Suudi Arabistan'ın İHL'si: Hafızlık Okulları", *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları,* İnönü Üniversitesi Yay. , Malatya 2017, ss. 117-128.
[266] Aynur, age. , ss. 75-84.

başlar, ilerledikçe beş sayfadan az vermemesi istenir.[267] Sudan'da da hafızlık eğitimi hocaların inisiyatiflerinde olmakla birlikte ağırlıklı olarak yazarak yapılmaktadır. Hafızlık süresi öğrencinin kabiliyetine göre iki yıldan beş yıla kadar çıkmaktadır.[268]

Mısır'da hafızlık eğitimi hem Kur'an kurslarında hem de resmi okullarda yapılmaktadır. Hafızlık eğitiminde belli bir yaş aralığı olmayan Mısır'da küçük yaşta hafızlık eğitiminin daha kolay ve kısa sürede tamamlandığı düşünülür. Genellikle Kur'an'ın baştan sona ezberlenmesi esastır. Hafızlık eğitimi, genel olarak iki buçuk yıl sürmektedir. Lise bitinceye kadar hafızlığın da bitmesi öngörülmektedir. Bunu başaran öğrenciler üniversitede de hıfzlarını tekrar ederler. Hafızlık eğitimi yapılan kurumlar gündüzlü eğitim yapar.[269]

Ülke nüfusunun yarıdan fazlasının hafız olduğu Somali'de hafızlık eğitimine büyük önem verilir. Bu ülkede çocuk başka bir eğitim almadan öncelikle hafızlık eğitimini tamamlar. Hazırlık aşamasında levhalara yazarak ve üç hatim yaparak aşinalık kazanıldıktan sonra Mushaf'tan ezber yapılır. Hafızlık eğitimi genellikle 3 yılda tamamlanmaktadır.[270] Endonezya'da belli bir sistem olmaksızın yeterliliği olan herkes hafızlık kursu açabilir. Hafızlığını ilkokulda bitiremeyenler ortaokul ve lisede bitirebilmektedirler. Lisede de bitiremeyenler eğitimlerine ara verip yatılı bir hafızlık okuluna giderek hıfzlarını tamamlayabilmektedirler. Bitiremeyen öğrenciler lisans, hatta lisansüstü eğitimleri sırasında da hıfzlarını bitirme imkânına sahiptirler. Eğitim hayatından taviz vermeden hafızlık yapılabilen bu anlayışta en büyük problem, uzun zamana yayılan süreçte unutmanın olmasıdır.[271]

Malezya da, hafızlık eğitiminin okulla birlikte alma imkânının olduğu ülkelerden biridir. Hafızlık eğitimine alınacak öğrencileri her kurum kendi kuralları kapsamında sınava tabi tutmaktadır. Genellikle Kur'an'ın baştan sona ezberlenmesi esastır. Hafızlık eğitimi veren okullarda okul süresinde hıfzın tamamlanması beklenir. Sadece Kur'an hıfzına yönelik eğitim veren özel kurslar da bulunmaktadır. Bu kurslarda iki ile dört yıl

[267] Aynur, age. , ss. 84-87.
[268] Age. , ss. 88-95.
[269] Age. , ss. 95-98; Mısır'da Osmanlı'da yer alan "dâru'l-kurrâ" benzeri "eş-Şıbrâ" adında kurum vardır. Buradan mezun olmak, hafızlık öğreticiliği yapan hocalar için önemlidir. Bu kurumda hafız olan bireylere kıraat üzerine ihtisas dersi verilmektedir. Sekiz yıl süren eğitimde yaş sınırlaması yoktur.
[270] Age. , ss. 104-105.
[271] Age. , ss. 106-109.

arasındaki bir sürede hıfz tamamlanır.[272] Singapur'da hafızlık eğitimi 30. cüzden başlayarak başa doğru yapılır[273]. Belçika, Fransa gibi Müslümanların azınlık olduğu ülkelerde hıfz çalışmaları belli bir sistemden uzak olarak gerçekleşmektedir.[274]

Daha önce de ifade edildiği gibi hafızlık eğitiminin niteliğini farklı unsurlar etkilemektedir. Dili Arapça olan ülkelerde manaya hâkimiyet daha üst düzeyde olduğu için daha çok Kur'an baştan sona doğru ezberlenirken, Malezya ve Endonezya gibi ülkelerde öncelikle Arapça öğretilmektedir. Singapur'da, Kur'an sondan başa doğru ezberletilmekte, Sudan'da ise yazmaya da önem verilmektedir. Ancak her ülkede hafızlık eğitimi ile ilgili benimsenen yöntemlerin ortak problemi ezberlenen sayfaların unutulma endişesidir.

Ülkemizde hafızlık eğitiminin DİB bünyesindeki Kur'an kurslarında verilmesi, bu eğitimin resmi olarak belli bir sistem ve profesyonellik çerçevesinde olmasına zemin hazırlamaktadır. Aynur, Türkiye'deki hafızlık eğitiminin bu yönüyle yukarıda özetle bahsedilen birçok ülkenin uygulamalarından çok daha iyi durumda olduğunu ifade etmektedir.[275] Kursların fiziksel olarak daha nitelikli hale getirilmeye ve eğitim bilimleri ile ilgili araştırmaların dikkate alınmaya başlanması, DİB'in hazırlamış olduğu program ve farklı yöntem arayışları bu sürecin çok daha verimli olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

DİB'in, 2010 yılında geliştirdiği Hafızlık Eğitim Programı'nın daha nitelikli olması için, gerek geliştirilme safhasında gerekse sonrasında hafızlık eğitimi veren kurs hocalarının görüşlerine başvurmak suretiyle gerekli düzenlemeleri yapma gayretinde olduğu söylenebilir. Her yıl temmuz ayında düzenlenen "hafızlık tespit sınavı" ile gerekli kriterleri taşıyan bireylere hafızlık belgesi verilmektedir. Türkiye'de resmi olarak hafızlık eğitimi DİB bünyesinde yapılıyor olsa da isteyenler farklı ortamlarda hafızlık eğitimlerini tamamlayabilirler. Hafızlığını farklı ortamlarda tamamlayan bu kişiler için de her üç ayda bir Ankara ve İstanbul'da sınavlar açılmaktadır.[276] Bu şekilde hafızlık belgesi alan öğrencilerle ilgili istatistiki bilgiler Tablo 16'da yer almaktadır.

[272] Aynur, age. , ss. 120-135.
[273] Age. , s. 158.
[274] Age. , ss. 161-162.
[275] Age. , s. 136.
[276] Age. , ss. 138-139.

2014-15 öğretim yılında bu sınavlar kapsamında 622'si kadın, 647'si erkek olmak üzere toplam 1269 kişi hafızlık belgesi almıştır[277].

4.1.2. Türkiye'de Kullanılan Hafızlık Eğitimi Yöntemleri

Kur'an-ı Kerim bir bütün olarak Bakara suresinden başlayarak baştan sona ezberlenmek suretiyle ya da bir sayfanın bütün olarak ezberlenmesi şeklinde ezberlenebildiği gibi, parçadan bütüne de ezberlenebilir. Parçadan bütüne ezber yönteminde ya sayfa baştan sona parçalara ayrılarak (mekanik ezberleme) ya da sondan başa doğru parçalara ayrılarak (tahlilî ezberleme) ezberlenir. Bütün olarak ezberleme ülkemizde yaygın değildir. Daha önce de belirtildiği gibi daha çok manaya hâkim olabilen bireylerin yaşadığı ülkelerde kullanılmaktadır. Parçadan bütüne yapılan ezberde ise tahlilî ezberin daha sağlam olduğu fakat mekanik ezber yönteminin daha fazla tercih edildiği ifade edilmektedir.[278]

Ezberlenmesi gereken bir metnin bütün olarak mı, yoksa parçalara ayrılarak mı daha kolay hıfzedilebileceği sorusu üzerinde yapılan değerlendirmelerde bazı ölçütlerin önemine vurgu yapılmıştır. Bireyin zekâca daha ileri olması, bütünü ezberlemeye alışmak, tekrarın aralıklı olarak yapılması, anlamlı materyalin olması gibi etkenlerin bütünü ezberlemeyi tercih etmeye gerekçe gösterilirken; parçalara bölerek ezber yapmanın en büyük sıkıntısının parçaları birbirine bağlarken yaşandığı ortaya koyulmuştur[279]. Ülkemizdeki hafızlık eğitiminde öğrencilerin tamamına yakını Kur'an ayetlerinin manasına hâkim olmadan ezber yapmaktadır. Birey için anlamlı metinlerde bütünü ezberlemek daha etkilidir. Hafızlık eğitimi alan öğrenciler ayet meallerini bilmedikleri için ülkemizde sayfaların parçalara bölünerek ezberlenmesi yerinde bir uygulama olarak nitelendirilebilir.

Türkiye'de hafızlık eğitimi DİB'e bağlı olan Kur'an kursları bünyesinde yapılmaktadır. Bu sebeple ülkemizde kullanılan hafızlık yöntemleri ile ilgili verilen

[277] Bkz. Tablo 16.
[278] Bayraktar, age. , ss. 78-83; Bayraktar, agb. ss. 122-123; 2007 yılında hafız imam hatiplerle yapılan bir araştırmada katılımcıların %76,2'si cüzün son sayfasından başlayarak, %9,5'i cüzün ilk sayfasından başlayarak, %14,3'ü tahlili olarak ezber yaptığını ifade ederken cüz cüz ezber yaptığını ifade eden olmamıştır. Bkz. Çimen, agm. , s. 149.
[279] J.A. McGeoch ve A.L. Iron, *The Pschology of Human Learning*, Longmans, 2. Baskı, N.Y 1952 akt. Baymur, age. , s. 199.

bilgilerde DİB'in 2010 yılında hazırlamış olduğu Hafızlık Eğitim Programı esas alınmıştır. Bu programda, hafızlık eğitiminin Türkiye'de tecrübeye dayalı metotlarla yapıldığı, amacın sadece hafızlık yapmak değil, aynı zamanda yapılan hafızlığın korunması olduğu belirtilmiştir. Programın amaçlarından birisinin de zamanı etkili kullanmak olduğu ifade edilmiş, bu kapsamda güncel araştırmalarla okuma, anlama ve hafızada tutmaya yönelik "hızlı okuma", "hafıza teknikleri" ve "motivasyon" gibi konularda elde edilen bulgulardan yararlanmanın hedeflendiği belirtilmiştir.[280]

Hazırlanan programın esas aldığı ilkeler; hafızlık eğitimi veren Kur'an kurslarında ilke, metot, amaç, uygulama, değerlendirme birliği sağlanması ve günümüz şartları göz önünde bulundurularak hafızlık geleneğinin sürdürülmesi ve geliştirilmesi, hafızlığın, Kur'an-ı Kerimi öğrenme bağlamında önemli bir adım olduğunu öğrenciye kavratmak, Kur'an'ı anlamak ve hayatını onunla anlamlandırmaya teşvik etmek, hafızlığın Hz. Peygamber'den başlayarak günümüze kadar kesintisiz olarak devam eden bir gelenek ve kendisinin de bu geleneğin bir parçası olduğunu öğrenciye fark ettirmek, öğrencilerin, dinin ve toplumun hassasiyetlerini dikkate alan ve ahlaki sorumluluklarının bilincinde bireyler olarak yetiştirilmesi, öğrencinin, kabiliyetine bağlı olarak hafızlığını mümkün olan en kısa sürede tamamlayabilmesini sağlamak, öğrencilerin gerektiğinde bazı din hizmetlerini yapabilmesini sağlayacak temel becerileri kazanmasına katkı sağlamak olarak ifade edilmiştir.[281]

Ayrıca bazı hedeflerin gerçekleşmesine yönelik alınan tedbirler kapsamında; öğrencinin hafızlık sürecinde sosyal becerilerini geliştirmek, kendisiyle ve çevresiyle barışık birey olmasını sağlamak ve onu etkin, aktif, zinde kılmak amacıyla programa "sosyal etkinlik ve rehberlik" adıyla bir alan konulduğu, öğrencinin Kur'an-ı Kerim'le arasında bir anlam bağı kurması amacıyla programda yer alan "dini bilgiler" alanındaki derslerin üniteleri ve muhtevasının, Kur'an merkezli olarak hazırlanmaya çalışıldığı, programdaki öğrenme alanlarının öğrencinin zihinsel ve sosyal yetenek ve becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırıldığı, öğrenme alanlarının, öğrencinin dikkatini canlı

[280] DİB, agp. , s. 9.
[281] Agp. , s. 10.

tutacak ve zihinsel kapasitesini artırarak gelişimine katkı sağlayacak şekilde planlandığı belirtilmiştir.[282]

Hazırlanan hafızlık eğitimi programında eğitim bilimcileri ve hafız yetiştiren uzmanların görüşleri alınarak hafızlık için uygulanabilir, esnek bir program öngörüldüğü ifade edilmektedir. Programda temel talim ve tecvit bilgilerine uygun ezber derslerine ilaveten; "Kur'an-ı Kerim Okuyuş Usulleri" dersi, ayrıca öğrencilerin Kur'an merkezli bazı dini bilgiler kazanmaları amacıyla "Dini Bilgiler" dersi, motivasyon ve sosyal becerilerini artırmak amacıyla "Sosyal Etkinlik ve Rehberlik" dersleri de yer aldığı vurgulanmıştır. Programın geleneksel hafızlık yapma/yaptırma usullerinin sistemleştirilmesine ve güncelleştirilmesine kılavuzluk edeceği, Kur'an'ın ezberlenmesinin yanında, çeşitli materyaller ve etkinliklerle desteklenerek, öğrenciyi dinlendireceği ve rahatlatacağı ifade edilmiştir. Ayrıca programın öğrenci merkezli olduğu ve bu kapsamda öğrencilerin ezberleyebilme yeteneklerini göz önünde bulundurduğu vurgulanmış, eğitim bilimleri ve teknoloji alanındaki yeni gelişmeler çerçevesinde hazırlandığı ve söz konusu gelişmeleri kullandığı, her öğrenciyi yeteneklerine göre değerlendirmeyi esas aldığı, öğrencilerin sosyalleşmeleri için gerekli etkinliklere önem veren bir nitelikte olduğu belirtilmiştir.[283] Söz konusu hazırlanan programın kazanımları aşağıdaki gibi belirtilmiştir[284]:

Bu programda öngörülen öğrenmeleri başarıyla gerçekleştiren öğrenci:

1. İslam'ın temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim'i doğru ve usulüne uygun okur.
2. Kur'an-ı Kerim hafızı olur.
3. Kur'an-ı Kerim okuyuş usullerini bilir ve uygular.
4. Kur'an-ı Kerim'den belli bölümleri (aşır, mihrabiye) cemaat önünde tahkik usulüne uygun olarak okur.
5. Kur'an-ı Kerim'i Ramazan'da mukabele olarak cemaat huzurunda okur.
6. Kur'an-ı Kerim'in ana konuları hakkında bilgi sahibi olur.
7. İslâm Dininin inanç, ibadet, ahlâk esaslarını bilir.
8. Peygamberimizin hayatını (siyer) bilir.

[282] DİB, agp. , s. 10.
[283] Agp. , s. 11.
[284] Agp. , ss. 12-13.

9. İbadetler ile ilgili gerekli bilgi ve becerileri kazanır.
10. Kur'an-ı Kerim meali okuma ve anlama alışkanlığı kazanır.
11. Din hizmetinin gerektirdiği temel bilgi ve becerilere sahip olur.
12. Özgüvenini, iletişim ve sosyal katılım becerilerini geliştirir.
13. Demokratik değerlere ve insan haklarına saygılı bir birey olur.

Azami 24 ay olarak planlanan Hafızlık Eğitim Programı; hazırlık, ezberleme ve pekiştirme olmak üzere üç dönemden oluşmaktadır. Hazırlık dönemi azami dört aylık bir süredir. Bu dönemde öğrenciye Kur'an-ı Kerim'i tecvid kurallarına göre usulüne uygun olarak okuma becerisi kazandırmak, öğrencinin ezber yapma kabiliyetini ve hafızlık sürecine adaptasyonunu tespit etmek, öğrenciye ezber yapma usul ve tekniği kazandırarak ezberleme kabiliyetini geliştirmek, öğrencinin hafızlık sürecine motivasyon olarak ve zihnen hazır hale gelmesini sağlamak amaçlanmaktadır. Ayrıca yapılacak sınavda başarılı olan öğrenciler dört ay süre beklenmeden ya da doğrudan ezberleme döneminden hafızlık eğitimine başlatılabileceği belirtilmiştir.[285] Hazırlık aşamasında öğrencilerin Kur'an lafzına aşinalığının artması ve bir sayfayı yüzünden 2-3 dakikada kurallarına riayet ederek okuması beklenir.[286]

Ezberleme dönemi, Kur'an-ı Kerim'deki her bir hizbin ezberlenmesi için dört ayın ayrıldığı toplamda on altı haftadan oluşan dönemdir. Pekiştirme dönemi ise ezberleme döneminde tamamlanan sayfaların yapılacak tekrarlarla sağlamlaştırıldığı dönem olarak tanıtılmıştır. Bu dönem için belirlenecek sürede ihtiyaçların esas alınacağı ifade edilmiştir. Her üç dönem için belirlenen sürelere uyulmasının gerekliliği saklı kalmak kaydıyla öğrencilerin kabiliyetlerinin farklı olabileceği göz önünde bulundurularak öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca her üç dönemin "Kur'an-ı Kerim", "dini bilgiler" ve "sosyal etkinlik ve rehberlik" olmak üzere üç temel alandan oluştuğu ve imkânlar ölçüsünde her bir öğrenme alanı için ayrı öğreticilerin görevlendirileceği ifade edilmiştir. Programda haftada otuz saat ders planlandığı, İl/ilçe müftülüklerince kurulan "Hafızlık Takip Komisyonu" tarafından hazırlık döneminden hafızlık dönemine geçecek öğrencilerin tespit edileceği, her dönem sonunda öğrencilerin değerlendirileceği ve her yıl mayıs ayı

[285] DİB, agp. , ss. 13-14.
[286] Aynur, age. , s. 139.

sonunda tespit ve teklifler şeklinde genel değerlendirme yapılacağı ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öngörülen sürelerde değişiklik olabileceği ifade edilmiştir.[287]

Hazırlanan bu programda, hafızlık eğitiminde uygulanmak üzere iki yöntem önerilmiştir. Bunlardan ilki kurslar arasında uygulama birliği sağlanması amacıyla hafızlık eğitimi ile ilgili temel esasların yer aldığı "geleneksel yöntem", ikincisi ise Hatice Şahin Aynur tarafından geliştirilen ve ezber ve tekrarın yeni araştırmalar kapsamında zihnin çalışma sisteminin dikkate alınarak yapılması gerekliliğine dayanan "tekrarlara dayalı yöntem"[288] önerisidir. Programda yer alan bu yöntemler hakkında aşağıda kısa bilgi verilmiştir.[289]

4.1.2.1. Geleneksel Yöntem

DİB'in Hafızlık Eğitim Programında bu yöntem ile ilgili "hafızlık eğitiminde görülen birtakım yanlış uygulamaların önüne geçme ve ülke genelinde uygulama birliği sağlama amacını gerçekleştirmek üzere geleneksel hafızlık yönteminin sistematik hale getirilmesi" ifadesi yer almaktadır. Söz konusu yöntemle, hafızlığını standart olarak belirlenen 24 aylık sürede tamamlamak isteyen öğrencilerin hedef alındığı belirtilmektedir. Programda bu yöntem için, "hafızlık ezberleme sürecinde uyulması gereken genel esaslar" ifadesinin de kullanılabileceği ifade edilmiştir. Hem geleneksel hem de tekrarlara dayalı yöntemde uyulması gereken genel esaslar şu şekilde ifade edilmiştir[290]:

- Sayfaların cüz sonundan başlanarak ezberlenmesi sağlanmalıdır.
- Ezberlenen sayfaların belirli aralıklarla tekrar edilebilmesini sağlamak amacıyla, derslerin bir cüzün baştan sona ezberlenmesini sağlayacak şekilde değil de, sırasıyla 1. cüz, 2. cüz, 3. cüz… olmak üzere her cüzün aynı sayfalarının ezberlenmesi şeklinde planlanması gerekmektedir. (Örnek: İlk derste 1. cüzün 20. sayfasını ezberleyen öğrencinin, ikinci derste 1. cüzün 19. sayfasını değil 2. cüzün 20. sayfasını ezberlemesi)

[287] DİB, agp. , ss. 12-14.
[288] Bu yöntem önerisi ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Aynur, age. , ss. 181-203.
[289] DİB, agp. , ss. 14-16.
[290] Agp. , ss. 14-16; Temel, agm. , s. 46.

- Ezberin daha kuvvetli olması açısından sayfanın aşağıdan yukarıya doğru ezberlenmesi önemlidir. Ancak öğreticinin ve öğrencinin durumuna göre yukarıdan aşağıya da ezberlenebilir.
- Hafızlık sürecinin "ham+has"[291] şeklinde devam ettirilmesi, bu sürecin herhangi bir aşamasında öğrenciye has sayfaların bıraktırılarak sadece ham sayfaların ders olarak verilmemesi gerekmektedir. (Örnek: Her cüzün 15 sayfasını ezberleyen öğrenciye yeni dönüşte daha önce ezberlediği bu 15 has sayfanın bıraktırılarak hafızlığını bir an önce tamamlatmak amacıyla 5 ham sayfanın ders olarak verilmesi. Böyle bir uygulama, hafızlığın istenilen ölçüde kuvvetli tamamlanmasına engel olacaktır.)
- Günlük dersin sadece ham veya has sayfalar olarak ayrı ayrı değil, bir bütün halinde öğreticiye bir defada arz edilmesi sağlanmalıdır. (Örnek: Daha önce her cüzden 10 sayfa ezberi olan öğrencinin yeni dönüşte 2 ham sayfa ders aldığı düşünüldüğünde, öğreticisine dersini sunarken sabah 2 ham sayfayı daha sonra da 10 has sayfayı arz etmesi..)
- Öğrencilerin her gün ders vermeleri sağlanarak has sayfaların yaklaşık 35 günde bir tekrar edilmesi sağlanmalıdır. Bu sürede dahi daha önce ezberlenen has sayfalar unutulabilmektedir. Gününde ders veremeyen öğrencilerin eski ezberlerini tekrar etme süreleri 40-50 güne kadar uzayabilmekte, dolayısıyla bir sonraki dönüşte has sayfaların tekrarı oldukça güçleşmekte; bunun için harcanan emek ve zaman artmaktadır. Bu durum öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemekte, hafızlık sürecini uzatmakta ve kuvvetini de azaltmaktadır.
- Öğrenci ezber yapılacak bölümü (sayfa veya sure) öncelikle öğretici veya diğer dinleme cihazlarından dinlemelidir. Böylece öğrencinin kelimeleri doğru algılaması sağlanmalıdır.
- Ezberlenecek sayfada hatalı okunma ihtimali bulunan kelimelere dikkat çekilmeli ve bu kelimeler öğrenciye kavratılmalıdır.
- Sayfada yer alan ve başka yerlerde de geçen benzer (müşabih) kelime ve ayetlere öğrencinin dikkati çekilmelidir.
- İmkân ölçüsünde ikili-dörtlü öğrenci çalışma grupları oluşturulmalı ve öğrencilerin hocadan önce birbirlerini dinlemeleri sağlanmalıdır.

[291] "Ham" ilk defa ezberlenen sayfalar, "has" daha önce ezberlenen sayfalar için kullanılan bir terimdir.

- Öğrencinin ezberi (ham + has) akşamdan tamamen hazırlaması ve yatmadan önce yeterince tekrar etmesi sağlanmalıdır.
- Sayfa ve sure geçişlerini kolaylaştırmak için, ezber yapılan her bir bölümün (ayet, sayfa, sure, cüz) kendinden bir sonrası ile bağlantısı kurulmalıdır.
- Ezber yapma ve hocaya ders sunma "hadr" usulünde olmalıdır.
- Sesli okuma ezberi kolaylaştıracağı için öğrencilere bu imkân sağlanmalıdır.
- Hafızlık eğitimi alan her kişiye, kapasitesine göre ezber yükü verilmelidir.

Programda sayılan bu esasların yöntem birliğini sağlamak ve bir takım yanlış uygulamaların önüne geçmek açısından önemli olduğu belirtilmiş, tekrarlara dayalı yöntemde de bu esasların geçerli olduğu ifade edilmiştir[292].

4.1.2.2. Tekrarlara Dayalı Yöntem

Hafızlığı oldukça kısa sürede tamamlamayı arzu eden ve durumu buna müsait olan öğrenciler ve kurslar için tavsiye edilen bu yöntem, sayfanın en kısa sürede, en kolay bir şekilde ezberlenmesini ve özel olarak belirlenmiş aralıklarla tekrarlanarak hafızada tutulmasını esas almaktadır. Tekrarlara dayalı yöntemde hafızlık eğitiminde yaygın olarak kullanılan geleneksel yöntemden farklı olarak hem dersin ezberlenmesi esnasında hem de ezberlendikten sonraki aşamada tekrarlar belirli bir sisteme göre yapılandırılır. Söz konusu yöntemin ezberleme ve ezberlenenlerin korunmasına dair yapılan araştırmalardan yararlanılarak geliştirilen ve hafızlık eğitiminde kullanılabilecek alternatif bir yöntem örneği olduğu ve geleneksel yöntemde uyulması gereken genel esasların bu yöntem için de geçerli olduğu ifade edilmiştir.[293] Bu yöntem, "ezberleme" ve "ezberi koruma" olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır.

Ezberleme aşamasında yöntemden olumlu sonuçlar alınabilmesi ve sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle sayfa sayısı birbirine yakın öğrencilerden üçer/dörder kişilik gruplar oluşturulur. Bu sayede; sayfa ezberlenirken bu yöntemde öngörülen dinletmelerin düzenli bir şekilde yapılması, öğrencilerin birbirini takip etmesi, motive etmesi ve varsa yanlışlarının düzeltilmesi sağlanır. Ezberlemeyi kolaylaştırmak amacıyla zihnin çalışma sistemi dikkate alınır. Bütüne nazaran

[292] DİB, agp. , s. 14.
[293] Agp. , s. 16.

parçaların ezberlenmesi daha kolay olacağından ezber yapılırken sayfa iki bölüme ayrılır. Her bir bölüm ayet ayet ezberlenir. Uzun ayetler, vakıf işaretleri ve/veya ezberleyenin nefesi dikkate alınarak uygun parçalara bölünerek ezberlenir. Her yeni ezberlenen parça öncekilerle birleştirilerek tekrar edilir. Öğrenci sayfanın ilk bölümünü tamamen ezberledikten sonra yeter miktarda/en az dört defa ezberi tekrar eder. Dört kez ezber tekrar edilen bölüm daha sonra grubundan iki arkadaşa, son olarak ise mutlaka hoca veya görevlendirilen diğer bir öğreticiye birer kez dinletilir. İkinci bölümde de aynı işlemler tekrarlanır. Son olarak sayfa birleştirilerek grubundan iki arkadaşa ve mutlaka hoca veya görevlendirilen diğer bir öğreticiye birer kez dinletilir.[294]

"Ezberi koruma aşaması" kapsamında hafızlık eğitiminde ezber kadar ezberlenen sayfaların unutulmamasının da önemli olduğunu ifade eden Aynur, tekrarlara dayalı yöntem kapsamında şu değerlendirmelerde bulunmaktadır[295]:

> Hafızlık eğitiminde karşılaşılan önemli zorluklardan biri, ezberlenerek hocaya ders olarak verilen ve artık has diye tabir edilen sayfaların, daha sonraki dönüşe kadar tekrarlanmadığı için belli ölçüde unutulmasıdır. Bu sebeple bir sonraki dönüşte öğrenci, neredeyse ham sayfaları ezberlemek için harcadığı emek ve vakit kadar, daha önce ezberlediği has sayfaları yeniden ezberlemeye emek ve vakit harcamaktadır. Bu bakımdan hafızlık sürecinde, ezberlenen sayfaların hafızada tutulmasının ve ezberlerin korunmasının önemi büyüktür. Bunu sağlamanın en temel ve belki de yegâne yolu ise, ezberlenen sayfaların unutma meydana gelmeden belirli aralıklarla tekrar edilmesidir. Bu şekilde, bir sonraki dönüşte has diye tabir edilen sayfalara daha az vakit ayrılarak daha çok ham sayfa alınması ve hafızlığın daha kısa sürede, kalıcı ve sağlam olarak tamamlanması da mümkün olacaktır.

Söz konusu yöntemde, tekrarların gelişi güzel zamanlarda değil, belli bir düzen kapsamında, zihnin çalışma sistemi dikkate alınarak yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Ders olarak okunan ezber sayfalarının tamamı (ham+has) şu tekrar zamanlarında yeniden hocaya arz edilir: Birinci tekrar 1 saat sonra yapılır. İkinci tekrar zamanı 24 saat sonrasıdır. Üçüncü tekrar 48 saat sonra yapılır. Buraya kadarki tekrarların yapılmasında saat önemlidir ve öğrencinin hocaya dersi verdiği ilk zaman başlangıç olarak esas alınır. Bundan sonraki haftalık, iki haftalık ve aylık tekrarlarda ise saat önemli değildir ve gün içinde herhangi bir vakitte ders hocaya okunabilir. Dördüncü tekrar, ezberin hocaya ders

[294] DİB, agp. , ss. 16-18.
[295] Aynur, age. , s. 190.

olarak verilmesinden 7 gün sonradır. Beşinci tekrar 14 gün sonra yapılır. Son tekrar ise 30 gün sonrasıdır.[296] Yöntem önerisi kapsamında öğrencilerin sosyal aktiviteleri, beslenme alışkanlıkları, örnek günlük çalışma planları gibi farklı konularda da önerilerde bulunulmuştur.[297]

4.1.3. Hafızlık Eğitiminde Yeni Arayışlar

Hafızlık eğitiminin daha kısa sürede tamamlanması için farklı arayışlar mevcuttur. Örneğin, Ürdün'de Şefi projesi ile öğrencilere Kur'an'ın iki ay gibi kısa sürede ezberletilmesi amaçlanmaktadır. Ancak bu projenin başarılı olması için öğrenciler seçilerek alınır, yatılı olarak barındırılır ve bütün günleri kurs tarafından kontrol altında tutulur. Bir günde on sayfa ezberleyemeyen öğrenci kabul edilmez. Her 10 cüz bittiğinde sınava tabi tutulur, sınavı geçmeyenler bir sonraki derse geçemezler.[298]

Ülkemizde Aynur tarafından geliştirilen ve 2010 yılında hazırlanan, Hafızlık Eğitim Programında da bir alternatif olarak önerilen tekrarlara dayalı yöntem de bu kapsamda değerlendirilebilir. Söz konusu yöntem, Hafızlık Eğitim Programında belirtildiği üzere yeni araştırmalar göz önünde bulundurularak hazırlanmış, yapılan ezber ve tekrarlarda zihnin çalışma yapısı dikkate alınmıştır. Bu yöntemi kullanan öğretici ve öğrencilerin hafızlık eğitimini daha erken sürede tamamlayabileceği ifade edilmektedir.[299] Ancak yeni geliştirilen bir yöntem olması sebebiyle kullanımı oldukça kısıtlıdır. Araştırma kapsamında ziyaret edilen Kur'an kurslarında söz konusu yöntemi kullandığını söyleyen öğreticiler, uygulamada bazı problemlerin olduğunu ve çözüm için bazı önlemler alınması gerektiğini ifade etmişlerdir.[300]

Türkiye'de 21.07.2012 tarihli ve 28360 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik'in 15. maddesinin (a) bendi ile birlikte getirilen "İmam-hatip ortaokuluna kayıt yaptıran veya devam eden ve hafızlık eğitimine başladığını belgelendirenlerden o

[296] Aynur, age. , ss. 190-191; DİB, agp. , ss. 19-20.
[297] Age. , ss. 194-203.
[298] Age. , s. 82.
[299] DİB, agp. , ss. 16-19.
[300] Yeni yöntem arayışları hakkında yapılan değerlendirmeler için bkz. Yusuf Alemdar, "Teknik ve Estetik Açıdan Kur'an Öğretme ve Okumaya Dair Bazı Gözlem ve Görüşler", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2008, C. 12, S. 1, s. 225.

eğitim öğretim yılı içinde devam zorunluluğu aranmaz" hükmü ile birlikte isteyen İHO öğrencilerine hafızlık eğitimi için bir yıl müsaade edilmektedir.[301] Benzer şekilde 26.07.2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği madde 32/3 ile MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik'in 15. maddesinin (a) bendi değiştirilmiştir. Bu değişikliğe göre İHO'ya devam edenlerle birlikte diğer ortaokullara devam edenler de belgelendirmeleri halinde hafızlık eğitimi için okula bir yıl ara verebilecektir. Bu öğrenciler okula döndüklerinde, devam edemedikleri eğitim ve öğretim yılına ait derslerden okul müdürünün sorumluluğu ve koordinesinde alan öğretmenlerinden oluşturulacak komisyonca sınava alınırlar. Başarılı olanlar bir üst sınıfa devam ettirilirler[302]. Ortaokul öğrencilerine verilen bu izin hakkı 5, 6 ve 7. sınıflardan herhangi birinde kullanılabilmektedir.

MEB'in öğrencilere tanımış olduğu bu haklar çerçevesinde hafızlık eğitimine başlama yaşı tekrar aşağı inmiştir. Bu kapsamda DİB, 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esaslarında bu düzenlemeler için özel bir başlık açarak bu öğrencilere verilecek hafızlık eğitimi sürecinde tavsiyelerde bulunmuştur. Öğrencilere tanınan bir yıllık sürenin tatillerle birlikte on beş ay olduğu, söz konusu sürede hafızlık eğitiminin tamamlanabilmesi için öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olması gerektiği belirtilmiştir. Dolayısıyla öğrencinin hazırlık dönemini geçmiş, hafızlık yapmaya hazır olması gerektiği ifade edilmiştir. Bunun için öğrencinin örgün eğitime devam ederken Kur'an kursuna da kayıt yaptırarak okuldan kalan zaman ve tatillerde eğitime katılması önerilmiştir. Ayrıca hafızlık eğitimini ortaokuldan mezun olduktan sonra yapmak isteyen öğrencilerin açık liseye devam edebilecekleri hatırlatılmıştır. Lise öğrenimi devam ederken bir öğrencinin, 08.12.2004 tarihli ve 25664 sayılı Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği'nin 57. maddesinde yer alan "öğretim hakkını kullanmama hakkından" istifade edebileceği de belirtilmiştir.[303]

---

[301] Resmi Gazete, "MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik", S. 28360, 21.07.2012, Kaynak: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm (Erş. Tar. 11.05.2017).

[302] Resmi Gazete, "MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği", S. 29072, 26.07.2014 Kaynak: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm (Erş. Tar. 11.05.2017).

[303] DİB, *2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları*, Ankara 2016, ss. 28-29.

4.2. Hafızlık Eğitimi Verilen Kurumlarda Kur'an'ın Anlaşılmasına Yönelik Faaliyetler

Kur'an'ın anlaşılmasıyla ilgili olarak ayetlere baktığımızda, Kur'an'ın insanlara öğüt olması için kolaylaştırıldığını[304], dinin öğretilmesinde insanların zorlamaması[305] ve sabırlı olunması[306] gerektiğini, hatırlatma ve tekrarın önemli olduğunu[307], akla ve düşünmeye önem verildiğini ve bu süreçte samimi olunması gerektiğini[308] görmekteyiz. Anlam yüklü bir metin anlamca boş bir metne göre daha kolay ezberlenebilmektedir[309]. Ancak her ne kadar metin bir anlam içerse de bunu anlayabilmek için dil yeterliliğine de sahip olmak gerekir. Bu doğrultuda Kur'an'ın anlaşılmasında gerek eğitimi veren hocaların gerekse öğrencilerin üzerine düşen sorumluluklar bulunmaktadır. Araştırma kapsamında ziyaret edilen kurslarda bu konuda elde edilen veriler "tartışma ve yorum" bölümünde değerlendirilmiştir.

Zernûci, iki kelime ezberlemenin iki kitap bilgi dinlemekten daha iyi olduğunu, iki kelimeyi anlamanın da iki deve yükü kitabı ezberlemekten daha hayırlı olduğunu ifade ederek -her ne kadar o dönemde ezberin eğitimde ayrı bir yeri olsa da- anlamanın çok daha değerli olduğunu ortaya koymuştur[310]. Tanzimat Dönemi'nde eğitimin niteliğine dair yapılan tartışmalar kapsamında eğitimde ezberin yeri de yer almaktadır. Bu bağlamda Ebüzziya Tevfik (ö.1913), Kur'an'ın anlamını öğrenmeye çalışmadan sadece ezberletilmesi ve hatmettirilmesini eleştirmektedir[311]. Benzer bir eleştiriyi Osman Ergin'in de yaptığını daha önce ifade etmiştik[312]. Tarihsel olarak yapılan bu eleştirileri günümüzde de görmek mümkündür[313]. Öğrencilerin motivasyon ve psiko-sosyal durumları göz önünde bulundurularak hafızlık eğitimi ile birlikte ya da hafızlık

[304] *Kur'an-ı Kerim*, Kamer, 54/17, 22, 32, 40.
[305] *Kur'an-ı Kerim*, Yunus, 10/99.
[306] *Kur'an-ı Kerim*, Enfâl, 8/46.
[307] *Kur'an-ı Kerim*, Tûr, 52/29; *Kur'an-ı Kerim*, Zâriyat, 51/55.
[308] *Kur'an-ı Kerim*, Saff, 61/2.
[309] Temel, agm. , s. 50.
[310] Zernûci, age. , s. 127.
[311] Ebüzziya Tevfik, "Mektepsizlikten Görülen Bela", *İbret,* 21 Haziran 1288, akt. Yahya Akyüz, age. , s. 198.
[312] Ergin, age. , ss. 169-172.
[313] Cebeci, agm. , s. 17; Cebeci ve Ünsal, agm. , ss. 48-50.

eğitimi sonrasında Kur'an'ın anlaşılmasına yönelik planlamalar yapılabilir[314]. Zira Kur'an'ın manasını anlayıp ona göre yaşama endişesi olduğu sürece Kur'an okumaktan asıl maksat hâsıl olur[315].

Dili Arapça olan ülkelerde ayetlerin manalarını anlamak daha kolay olmakta, anlamın akışını bozmamak için de genellikle Kur'an baştan sona doğru ezberlenmektedir. Ana dili Arapça olmayan Malezya ve Endonezya gibi ülkelerde ise öncelikle Arapça öğrenilir, sonrasında hafızlık eğitimi yapılır[316]. Ülkemizde, Arapça öğretimi, hafızlık eğitimine yüklenen anlam gereği ve kullanılan yöntemin manaya hâkim olunduğunda uygulanabilir olmayacağı için sona bırakılmaktadır. Bu kapsamda hafızlık eğitimi tamamlandıktan sonra bazı kurslarda isteyen öğrencilere Arapça eğitimi verilmektedir.

5. HAFIZLIK EĞİTİMİ VERİLEN KURUMLAR

5.1. Türkiye'de Hafızlık Eğitimi Verilen Kurumlar

Türkiye'de hafızlık eğitimi resmi olarak DİB bünyesinde verilmektedir. Bunun yanında son yıllarda MEB'e bağlı bazı okullarda proje kapsamında hafızlık eğitimi verilmektedir. Ayrıca kendi imkânlarıyla ya da resmi olmayan kurslarda hafızlık eğitimi alan bireyler de vardır.

5.1.1. Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı Resmi Kur'an Kursları

Cumhuriyet döneminde Kur'an kurslarının, Şer'iye ve Evkaf ve Erkan-ı Harbiye-i Umûmiye Vekâleti'nin 1924 yılında ilga edilmesiyle birlikte kurulan Diyanet İşleri Reisliği'nin bünyesinde faaliyet gösterdiğini daha önce ifade etmiştik. İlk teşkilat kanunu 1935 yılında çıkarılan Diyanet İşleri Reisliği'nin adı 1950 yılında yürürlüğe giren 5634 sayılı kanunla Diyanet İşleri Başkanlığı olmuştur.[317] 1965 yılında yürürlüğe giren 633 sayılı DİB Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun'un 7. maddesinde

[314] Kur'an'ın anlaşılması ve hayata uygulanması kapsamında yapılan değerlendirmelerin "hafızlık eğitimi alınmasın" gibi anlaşıldığına dikkat çeken Çetin, önce ezberin tamamlanması gerektiğini ifade etmektedir. Bkz. Çetin, age. , ss. 66-67.
[315] Keskioğlu, age. , s. 78; Halilovic, age. , s. 84.
[316] Aynur, age. , s. 105.
[317] Öcal, age. , s. 464.

başkanlığın hizmet birimleri ve görev yetkilerinden bahsedilirken "Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğünün" görevi "Kur'an-ı Kerim okumak, anlamını öğrenmek, hafızlık yapmak, din eğitimi almak isteyenler için kurslar düzenlemek ve Kur'an kursları açmak" olarak ifade edilmiştir[318]. Günümüzde de halen resmi olarak hafızlık eğitimi DİB'e bağlı Kur'an kurslarında yapılmaktadır. Hafızlık eğitimi veren Kur'an kurslarının tamamına yakını yatılı olarak hizmet vermekle birlikte yatılı olmayan Kur'an kursları da vardır.

Cumhuriyet Dönemi'nde Kur'an kursları hiçbir dönem kapanmamış, öğretimlerine her dönem devam etmiştir. 1932-33 öğretim yılında 9, 1934-35 öğretim yılında 19, 1935-1936 öğretim yılında 15, 1936-1937 öğretim yılında 16, 1940-1941 öğretim yılında 56, 1941-1942 öğretim yılında 65, 1943-1944 öğretim yılında 38, 1944-1945 öğretim yılında 46, 1945-1946 öğretim yılında 61, 1947-1948 öğretim yılında 99, 1949-1950 öğretim yılında 127 Kur'an kursu öğretim yapmıştır.[319]

1950'de çok partili hayata geçilmesiyle birlikte Kur'an kurslarının sayısı artarak öğretime devam etmiştir. 1950-1951 öğretim yılında 144 olan kurs sayısı, 1955-1956 öğretim yılına gelindiğinde 237, 1960-1961 öğretim yılında 326, 1965-1966 öğretim yılında 485, 1970-1971 öğretim yılında 786, 1975-1976 öğretim yılında 1037 ve 1978-1979 öğretim yılında 1538'e ulaşmıştır.[320]

1980 sonrasında sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçilinceye kadar kurs ve öğrenci sayıları artarak devam etmiştir. 1980-1981 öğretim yılından itibaren hafızlık eğitimi alan öğrenci sayılarının verildiği Tablo 17 incelendiğinde, hafızlık eğitimi alan öğrenci ve Kur'an kursu sayısı 1998-1999 öğretim yılına kadar artarak devam ettiği görülmektedir[321]. Yine aynı tabloda yer alan verilerden hareketle, 1998 yılından sonra düşen kurs ve öğrenci sayılarının, 2004 yılından itibaren tekrar artmaya başladığını görebilmekteyiz. Tabloda dikkat çeken konulardan biri de 1980'li yıllardan itibaren hafızlık eğitimi alan erkek öğrenci sayısının kız öğrenci sayısından fazla olmasına karşılık, 1998 sonrası kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından fazla olmasıdır.

[318]Resmi Gazete, "633 sayılı DİB Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun", S. 12038, 02.07.1965, Kaynak: http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12038.pdf &main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12038.pdf (Erş. Tar. 27.10.2017).
[319] Gotthard Jaschke, *Yeni Türkiye'de İslamlık,* Bilgi Yayınevi, Ankara 1972, s. 76.
[320] Öcal, age. , s. 476.
[321] Age. , ss. 478-479.

Yıl	*Kurs Sayısı	Kız	Erkek	Toplam	Yıl	Kurs Sayısı	Kız	Erkek	Toplam
1980-1981	2610	3713	4297	8010	1997-1998	4890	7465	13679	21144
1981-1982	2773	4140	5200	9340	1998-1999	3705	7996	13893	21889
1982-1983	2946	5425	6806	12231	1999-2000	3498	9857	9447	19303
1983-1984	3047	6780	7625	14405	2000-2001	3119	9244	8511	17755
1984-1985	3047	6954	7573	14527	2001-2002	3774	4713	3161	7874
1985-1986	3335	6810	7442	14252	2002-2003	3664	5834	3573	9407
1986-1987	4033	6774	7845	14619	2003-2004	3811	5843	3595	9438
1987-1988	4058	6757	9055	15807	2004-2005	4221	7195	4164	11359
1988-1989	4420	6992	9246	16238	2005-2006	4880	10922	5138	16060
1989-1990	4715	7260	10777	18037	2006-2007	5654	8366	4334	12700
1990-1991	4998	6555	11206	17761	2007-2008	6770	9628	5046	14674
1991-1992	4557	6235	10574	16810	2008-2009	7230	11367	5830	17197
1992-1993	4783	6764	11523	18287	2009-2010	8164	11574	7060	18634
1993-1994	4925	6812	12767	19579	2010-2011	8707	11804	7387	19191
1994-1995	4985	7756	13743	21499	2011-2012	9486	12185	7877	20062
1995-1996	5011	7762	13630	21392	2012-2013	13051	11663	6825	18488
1996-1997	5241	8148	14237	22385	2013-2014	13021	12366	11108	23474
					2014-2015	27576	16138	18235	34373**

* Kurs sayısı öğretime açık olan hafızlık eğitimi ve yüzüne Kur'an eğitimi veren kursların sayısıdır.
** 2014-2015 öğretim yılı verileri DİB'den tarafımızca elde edilen verilerden alınmıştır. Bu dönemde sadece hafızlık eğitimi veren kurs sayısı 1076'dır. (Bkz. Ek 5: 45796484-254.01- sayı ve 04/05/2016 tarihli yazı).

Tablo 17: 1980-2015 Yılları Arası Kur'an Kursu ve Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı[322]

5.1.2. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Hafızlık Eğitimi

Son yıllarda MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün çalışmaları çerçevesinde hafızlık eğitimi almak isteyen ya da hafızlık eğitimini tamamlamış bireyler için proje imam hatip okulları açılmaya başlanmıştır. Bu amaçla açılan proje okulları ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki, aynı anda hem örgün eğitime hem de hafızlık eğitimi almaya imkân sağlayan imam hatipler; ikincisi ise hafızlık eğitimini tamamlayan bireylere yönelik açılmış, sadece hafız öğrencilerin gidebildiği imam hatip okullarıdır.[323]

Milli Eğitim Bakan Yardımcısı Orhan Erdem tarafından verilen bilgiye göre, MEB bünyesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibariyle 17 hafız öğrencilere yönelik İHL ve 18 örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi yaptıran İHO vardır. Bu uygulama

[322] Bu tabloda yer alan bilgiler Öcal, age. , ss. 478-479'dan alınmıştır.
[323] Hafızlık eğitimi veren proje imam hatipler ile ilgili bir araştırma için bkz. Kamil Çoştu, "Hafızlık Eğitimi Veren Proje İmam-Hatiplerde Oryantasyon ve Müşavirlik Hizmeti: İstanbul Örneği", *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları,* İnönü Üniversitesi Yay. , Malatya 2017, ss. 65-85.

ülkemizde ilk defa hayata geçirilmiştir[324]. Söz konusu kurumlardan bazılarının isimleri Tablo 18'de verilmiştir.[325]

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi			**Hafız öğrenciler projesi**		
İL	**İlçe**	**Okul Adı**	**İL**	**İlçe**	**Okul Adı**
Ankara	Pursaklar	Pursaklar İHO	Amasya	Merkez	Amasya AİHL
Bursa	Nilüfer	Ali Kuşçu İHO	Bursa	Gemlik	Gemlik AİHL
Düzce	Merkez	Mehmet Akif İnan İHO	Denizli	Merkezefendi	Cedide Abalıoğlu AİHL
İstanbul	Üsküdar	İTO Şehit Ragıp Ali Bilgen AİHL	Erzurum	Yakutiye	Erzurum AİHL
Kayseri	Melikgazi	Medine İHO	İstanbul	Bahçelievler	Abdurrahman Gürses AİHL
Konya	Selçuklu	Mustafa Büyükkaplan İHO	İstanbul	Fatih	İstanbul AİHL
Sakarya	Adapazarı	Adapazarı İHO	İstanbul	Kadıköy	Kadıköy Erkek AİHL
			Ordu	Ünye	Yusuf Bahri AİHL
			Sakarya	Adapazarı	Adapazarı Merkez AİHL
			Trabzon	Maçka	Mehmet Rüştü Aşıkkutlu AİHL

Tablo 18: Hafızlık Eğitimi Veren Proje İmam Hatip Okulları

5.1.3. Resmi Olmayan Yollarla Alınan Hafızlık Eğitimi

Türkiye'de DİB'e bağlı olarak eğitim veren resmi Kur'an kurslarının yanında, resmi olmayan kurslar da vardır. Jaschke, Cumhuriyet Dönemi'nin ilk yıllarındaki din eğitimi veren kurumlardan bahsettiği eserinde, 1933 yılından sonra din adamı yetiştirmek için sadece Kur'an kurslarının kaldığını ifade etmiştir. Necati Lugal'den yaptığı alıntı ile söz konusu Kur'an kurslarının eskiden dâr'ul-huffâz, dâr'ul-Kur'an ya da dâr'ul-kurrâ olarak hizmet veren vakıf binalarında; bunların bulunmadığı yerlerde ise camilerde, eski medreselerde veya özel evlerde verildiğini belirtmiştir.[326] 1950'li yıllarda çok partili hayata geçişin ardından resmi Kur'an kurslarının sayısı artmakla birlikte resmi olmayan kursların da varlığını devam ettirmesine izin verilmiştir[327]. MEB tarafından 06.02.1980 tarihinde hazırlanan "Din Eğitimi Çalışma Grubu Raporu'nda"

[324] Orhan Erdem (Milli Eğitim Bakan Yardımcısı), Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları Uluslararası Sempozyumu açılış konuşmasından alınmıştır, Malatya 2017.
[325] *ÖNDER,* "Hafızlık Eğitimi veren bazı Proje İmam Hatip Okulları", t.y. , Kaynak: http://www.onder.org.tr/haber/turkiye-deki-proje-imam-hatip-liseleri.html (Erş. Tar. 23.09.2017).
[326] Jaschke, age. , s. 74.
[327] Öcal, age. , s. 475.

(1980 yılı itibariyle) resmi Kur'an kursu sayısı 2000; kaçak olanların sayısı ise 1000 civarında tespit edilmiştir[328].

DİB dışında eğitim veren kurslarla ilgili Sitembölükbaşı'nın "Süleyman Efendi Cemaati" hakkında bilgi verirken, 1950'li yıllardan sonra söz konusu cemaatin Kur'an kursları açtıklarını buralarda Kur'an eğitimi verdiklerini ifade etmesi bir veri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca aynı yazar, 17.10.1971 tarihinde yayımlanan "Kur'an Kursu Yönetmeliği'nden" bahsederek söz konusu yönetmelik gereği, Kur'an kursu yaptırma ve yaşatma derneklerinin inşa ettirdiği Kur'an kursu binalarıyla yeni yaptıracakları binaların intifâ hakkının DİB'e devredilmek istenmesinin cemaat içinde bir huzursuzluk doğurduğundan bahsetmektedir.[329] Günümüzde bu kapsamda bazı Kur'an kursları resmi olarak DİB'e bağlı olmakla birlikte bir vakıf ya da sivil toplum kuruluşu tarafından da desteklenmektedir.

DİB, son yıllarda (2008-2009 öğretim yılından itibaren) herhangi bir resmi Kur'an kursuna gitmese de kendi imkânlarıyla ya da DİB'e bağlı olmayan kayıt dışı bir Kur'an kursunda hafızlık eğitimi alan bireylere de hafızlık tespit sınavı yapmak suretiyle "hafızlık belgesi" vermeye ve bu bireylerin sayısına istatistiklerinde yer vermeye başlamıştır. Türkiye'de kayıt dışı olarak hafızlık eğitimi veren kursların sayısını tespit etmek mümkün olmamakla birlikte Tablo 16'da da ifade edildiği gibi 2008-2009 öğretim yılında 220'si kadın, 164'ü erkek olmak üzere 384; 2009-2010 öğretim yılında 228'i kadın, 203'ü erkek olmak üzere 431; 2010-2011 öğretim yılında 1381'i kadın, 1145'i erkek olmak üzere 2526; 2011-2012 öğretim yılında 709'u kadın, 648'i erkek olmak üzere 1357; 2012-2013 öğretim yılında 2607'si kadın, 2161'i erkek olmak üzere 4768; 2013-2014 öğretim yılında 2390'ı kadın, 819'u erkek olmak üzere 3209; 2014-2015 öğretim yılında da 622'si kadın, 647'si erkek olmak üzere toplam 1269 kişi hafızlık belgesi almıştır.[330]

Dışarıdan hafızlık belgesi aldığı ifade edilen bu kişilerin hafızlık eğitimlerini bir Kur'an kursunda mı, resmi bir kursta iken başarılı olamayıp daha sonra bireysel olarak

[328] Ayhan, *Türkiye'de… ,* s. 480; Kur'an kurslarının yönetiminin DİB'e bağlı olması, denetiminin MEB'e bağlı olması 1970'e kadar özel bir yönetmeliğin olmaması gibi sebeplerle gizli ve özel Kur'an kursları açılmıştır. Bkz. Buyrukçu, age. , s. 44.
[329] Şaban Sitembölükbaşı, "Süleyman Hilmi Tunahan (Süleyman Efendi Cemaati)", *DİA,* 2012, C. 41, s. 377.
[330] Öcal, age. , s. 488.

sınava girmek suretiyle mi yoksa kendi imkânlarıyla mı tamamladıkları bilinmemektedir. Hafızlık eğitiminin resmi olarak DİB'e bağlı olarak yapılması ve resmi olmayan kursların tespit edilerek araştırmaya dâhil edilmesinin mümkün olmaması gibi gerekçelerle bu araştırmanın evrenini DİB'e bağlı Kur'an kursları oluşturmaktadır.

5.2. Hafızlık Eğitimi Verilen Kursların Fiziki Yapısı

Eğitim ortamının fiziksel özellikleri, yapılan eğitimin niteliğini etkileyen önemli etkenlerden biridir. Ortamın fiziksel olarak düzenlenmesi gerek öğrencilerin davranışları gerekse eğitim faaliyetinin amaçları doğrultusunda yapılır. Eğitimin yapıldığı sınıfın genişliği, öğrenci sayısı, ısınma sistemi, aydınlatma ve ışık alma durumu, temizlik, gürültüden uzak olma gibi alt başlıklar bu kapsamda değerlendirilebilir.[331] Eğitimde asıl amaç, hedeflenen kazanımların elde edilmesidir. Ancak bu amaçlara ulaşmada dolaylı olarak etkili olan ortamın özelliklerinin dikkate alınmasında yarar vardır.

Hafızlık eğitiminin alındığı ortam olarak özellikle yatılı olarak eğitim veren Kur'an kurslarında öğrencilerin sürekli zaman geçirdikleri sınıflar, çalışma odaları, yemekhane, yatakhane gibi ortamların temiz ve ferah olması, ısıtma ve aydınlatmanın yeterli olması, gürültüden uzak bir yerde bulunması, öğrencilerin sosyal faaliyet yapabilecekleri alanların olması, bir bahçenin olması oldukça önemlidir. Kur'an kursunun ifade edilen bu özelliklere sahip olması öğrencilerin hafızlık eğitimine odaklanmaları için uygun bir zemin hazırlar.[332] Hafızlık eğitiminde dikkat ve odaklanmanın oldukça önemli olması sebebiyle yöntem ile ilgili yapılan araştırmalarda söz konusu eğitimin verildiği mekânların sade ve sakin olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu kapsamda hafızlık eğitimi verilen ortamda resim ve çok yoğun eşya olmaması ve hafızlık eğitimi alan bireylerin yaş düzeylerinin dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir[333].

[331] Sait Akbaşlı, "Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Yönetimi", *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi,* Ed. Celal Gülşen, Anı Yay. , Ankara 2015, s. 65.
[332] Temel, agm. , s. 47.
[333] Ömer Özbek, agm. , s. 195.

Günümüz Kur'an kurslarının en önemli sorunlarından birisini "standardizasyon" problemi olarak tespit eden Koç, bazı kursların fiziki imkânlar, öğretim kadrosu, sosyal etkinlikler vb. her şeyi ile yeterli birer kurs görünümünde iken bazı kursların ise bu imkânlardan yoksun olduğunu ifade etmiştir[334]. Araştırma kapsamında ziyaret edilen kurslarda bu tespitin halen geçerli olduğu müşahede edilmiştir. 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları'nda hafızlık eğitimi verilen Kur'an kurslarında fiziksel imkânların iyileştirilmesi ile ilgili öneriler yer almaktadır. Bu kapsamda Kur'an kurslarına devam eden gündüzlü, yatılı, yüzüne okuyan veya hafızlığa çalışan erkek ve kız öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır[335].

Ayrıca kursların fiziksel imkânları ile ilgili; "Kur'an kurslarında sınıf ve diğer mekânların; ilkokul, ortaokul, lise çağı ve yetişkinlere yönelik olarak ayrı ayrı düzenlenmesi", "ortaokul ve lise çağındaki öğrencilerin sınıf ve yatakhanelerinin mutlaka ayrılması ve imkânlar ölçüsünde ayrı binalarda veya farklı katlarda kalmalarının sağlanması", "yatakhanelerde aynı odada kalacak öğrencilerin aralarındaki yaş farkının ikiyi geçmemesine dikkat edilmesi[336]", "yatakhanelerdeki yatak sayıları ile diğer mefruşatın mevzuatta belirtilen şartlara göre düzenlenmesi", "öğrencilerin dinlenme, beslenme ve ders çalışma süreçlerine rehberlik ve örneklik etmek amacıyla, nöbetlerin özellikle kadrolu öğreticiler tarafından kursta kalmak suretiyle tutulması", "hafızlık takip komisyonlarınca hafızlık eğitimine uygun olmayan kursların tespit edilerek raporlanması" yönünde çalışmalar yapılması gerektiği ifade edilmektedir.[337]

Burada yer alan önerilere bakıldığında DİB'in Kur'an kurslarının fiziksel imkânları ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılması yönünde çaba sarf ettiği görülmektedir. Ancak söz konusu imkânların sağlanması kursların bağlı bulunduğu il/ilçe müftülüklerinin maddi imkânlarıyla da ilgilidir. Aynur tarafından 2011 yılında DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Program Geliştirme Daire Başkanı Bünyamin Albayrak ile yapılan görüşme kapsamında, hafızlık eğitimi veren kurslarda sınıf mevcutlarının sekize düşürüleceği, bu sayede kurs öğreticilerinin öğrencilere daha fazla

[334] Koç, agm. , s. 501; Koç, age. , s. 207; Mehmet Zeki Aydın, "Zorunlu Eğitim ve Kur'an Kurslarının Geleceği", *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu-I*, DİB Yay. , Ankara 2012, ss. 46-47.
[335] DİB, *2015-2016 Eğitim-Öğretim…* , s. 15.
[336] Bu madde 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esaslarında yer almaktadır.
[337] DİB, *2015-2016 Eğitim-Öğretim…* , s. 15.

vakit ayırabilmesine katkı sağlayacağı bilgisi yer almaktadır.[338] Araştırma kapsamında ziyaret edilen kursların bir kısmının fiziksel imkânları yeterli iken, bir kısmının fiziksel imkânlarının yeterli olmadığı gözlemlenmiştir.

5.3. Hafızlık Eğitimi Verilen Kurumlarda Sosyal Faaliyetler ve Rehberlik

Bireyin bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan gelişiminde oyunun olumlu etkileri vardır. Oyun, derste başarılı olma zorunluluğu ve öğrenme ihtiyacından kaynaklanan gerginliğin azaltılmasına katkı sağlar. Akranlarıyla oyun oynamak çocukların sosyal ilişkilerine de olumlu yansır. Karşılıklı iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma deneyimi yaşarlar.[339]

İslam âlimleri, eğitimin sağlıklı olmasının ön şartlarından birisinin de vücut sağlığı olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların fıtratından gelen özellikleri itibariyle oyun oynamaya yatkın oldukları, bu sebeple çocuklara oyun oynama fırsatının verilmesi gerektiği vurgulanmıştır[340]. Gazzâlî, oyunun çocuğun gelişiminde önemine vurgu yaparak, çocuğun oyun oynamasına izin verilmesi gerektiğini ve oyun sayesinde çocuğun okul yorgunluğunu gidereceğini belirtmiştir. Oyun oynamasına izin verilmeyen çocukların basiretinin öleceğini, zekâsının kaybolacağını, daima dertli ve sıkıntılı olacağını, bu durumdan kurtulmak için hileli yollara başvurabileceğini ifade etmiştir.[341] İbn-i Miskeveyh, aynı konuya vurgu yaparak eğitim yorgunluğunu atmak için ölçülü olmak üzere çocuğa oyun oynama izni verilmesi gerektiğini ifade etmiştir[342].

Hafızlık eğitiminin niteliği açısından geliştirilen program ve yeni yöntem arayışları ne kadar önemli ise öğrencilerin psiko-sosyal açıdan desteklenmesi de o kadar önemlidir. Kur'an kursu öğreticileri, hafızlık eğitimi verdikleri öğrencilere mesleki,

---

[338] Aynur, age. , s. 139.
[339] Kenneth R. Ginsburg, "The İmportance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds", *Pediatrics*, 2007, C. 119, S. 1, s. 182; Anita Woolfolk Hoy, *Eğitim Psikolojisi,* Çev. Duygu Özen, Kaknüs Yay. , İstanbul 2015, s. 191; Adler, oyunun çocuğun hayatında önemli bir yeri olduğunu ifade eder. Adler'e göre oyun; gelecek için yapılan bir hazırlık, toplum hayatı ile ilgili egzersiz, çocuğun özelliklerinin ortaya çıkmasında imkân sağlayan bir unsur ve çocuğun kendini ifade etmesi için bir imkândır. Bu sebeple çocuklar oyun oynarken rahatsız edilmemelidir. Bkz. Alfred Adler, *İnsan Tabiatını Tanıma,* Çev. Ayda Yörükan, Türkiye İş Bankası Yay. 1994, ss. 208-209; Bayraktar, age. , s. 62.
[340] Çelebi, age. , ss. 252-254; Bayraktar, age. , s. 62.
[341] Gazzâli, age. , C. 3/4, s. 168.
[342] İbn-i Miskeveyh, age. , s. 79.

eğitsel ve kişisel rehberlik yapabilirler. Ancak rehberlik faaliyetinin bilinçli bir şekilde yapılması verimi artırır. Bu sebeple öğreticilerin bu konuda bilgi sahibi olması ve uzmanlardan destek alması beklenir.[343]

Bu kapsamda gerek Kur'an kursu öğreticileri gerekse hafızlık eğitimi alan öğrencilerle yapılan görüşmelerde kurslarında rehberlik hocasının da olması gerektiği ifade edilmiştir. DİB'in 2011 yılı itibariyle kadrosuna 50 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) kadrosu almış olması, söz konusu ihtiyacın görüldüğü ve zamanla bu ihtiyacın da karşılanabileceğini göstermektedir.[344]

2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları kitapçığında Kur'an kurslarında görevlendirilen PDR öğretmenlerinin görevleri, hangi usullere göre görevlendirilecekleri, çalışma saatleri gibi konularda bilgiler verilmektedir. Söz konusu kitapçıkta, PDR öğretmenlerinin öncelikle yatılı kurslarda görevlendirilecekleri ve görevlendirmelerde kursların öğrenci sayısının esas alınacağı ifade edilmektedir. Bu kapsamda toplam öğrenci sayısı 100'ün altında olan en fazla üç kursta, 100 ile 300 arası öğrencisi olan kurslarda en fazla iki kursta, 300 ve üzeri öğrencisi olan bir kursta görevlendirme yapılacağı ifade edilmektedir. PDR öğretmenlerine gerekli fiziksel imkânların sağlanması gerektiği, haftada 15 saat maaş karşılığı ve 8 saat ek ders karşılığı çalışacağı belirtilmiştir. Rehber öğretmenin görevlerinden de bahseden kitapçıkta öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetinin yıllık çerçeve program kapsamında yerine getirilmesine dair görev tanımlamaları yer almaktadır.[345]

[343] Çaylı'nın yaptığı araştırmada, Kur'an kursu öğreticilerinin %42,9'u bazı öğreticilerin yeterince rehberlikte bulunduğunu, %23,8'i bütün öğreticilerin yeterince rehberlikte bulunduğunu, %19,0'ı öğrencilere yeterli oranda rehberlik yapılmadığını düşündüğünü, %14,3'ü öğreticiler rehberlik konusunda yeterli bilgi birikimine sahip olmadığını ifade ettiği ortaya koyulmuştur Bkz. Çaylı, agt. , s. 97; Buyrukçu, age. , ss. 132-133.
[344] Aynur, age. , s. 140.
[345] DİB, *2015-2016 Eğitim-Öğretim…* , ss. 39-40.

II. BÖLÜM

HAFIZLIK EĞİTİMİ ALAN BİREYLERİN GENEL ÖZELLİKLERİ VE HAFIZLIK EĞİTİMİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR

1. HAFIZLIK EĞİTİMİ ALAN BİREYİN GENEL ÖZELLİKLERİ

Hafızlık eğitiminin niteliği uygulanan eğitimin programı, içeriği, yöntem ve teknikleri kadar söz konusu eğitimi alan bireyin özellikleri ile de doğrudan ilgilidir. Hafızlık eğitimi alan bireyin kişisel yetenekleri ve bu yetenekleri etkileyen istekliliği, çaba ve gayreti, beklentileri ile hafızlık eğitimine olan ilgisi söz konusu eğitimin niteliği açısından oldukça önemlidir.[346] Bireyin yaşı, bilişsel özellikleri (zekâ ve hafıza), psiko-sosyal özellikleri de hafızlık eğitimine etki eden faktörler arasında sıralanabilir.

İslam eğitim tarihine baktığımızda öğrencinin kalbini kötülüklerden temizlemesi ve kötü ahlaktan uzak olması gerektiği vurgulanmıştır. Talep edilen ilim yolunda iyi niyete sahip olunması, zamanı iyi kullanması ve gençliğini iyi değerlendirmesi, zorluklarla mücadele etmesi, helalinden ve az yemesi, yediği ve içtiği şeyleri özenle seçmesi, günlük sekiz saatten fazla uyumaması, arkadaş çevresini seçme konusunda dikkatli olması ve işreti (ahbaplarla düşüp kalkmayı) özellikle de karşı cinsle olanı bırakması gerektiği ifade edilmektedir.[347]

Türkiye'de hafızlık eğitimine en erken ilkokul bittikten sonra okul ile birlikte ya da okula ara verilerek başlanmaktadır. Bu da yaklaşık olarak 10-11 yaşlara tekabül etmektedir. Bu bölümde hafızlık eğitimi alan bireylerin bu eğitime başlama yaşları göz önünde bulundurularak değerlendirmeler yapılmıştır.[348]

---

[346] Temel, agm. , ss. 38-40.
[347] İbn Cemâa, age. , ss. 135-147.
[348] Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilere göre katılımcıların %12,3'ü 10-14, %51,8'i 15-17, %26,5'i 18-20, %7,5'i 21-23 ve %0,4'ü de 24 ve üstü yaş grubunda yer almıştır. Bu verilerden hareketle hafızlık eğitimi alan bireylerin özelliklerinden bahsedilirken 10-24 yaşları arası yaş esas alınarak değerlendirme yapılmıştır.

1.1. Bilişsel Özellikler

Bilişsel gelişim, düşüncede meydana gelen değişiklikleri ifade eder.[349] Hafızlık eğitimine başlayan öğrenciler Piaget'in bilişsel gelişim kapsamında yaptığı sınıflandırmaya göre somut işlemler döneminin sonu ile soyut işlemler dönemine denk gelmektedir. Somut işlemler döneminde çocuğun bilişsel gelişimi mantıksal bazı işlemler için yeterli hale gelir. Nesneleri özelliklerine göre sınıflandırıp sıralayabilir. Somut işlemler döneminden sonraki dönem soyut işlemler dönemi olarak nitelendirilir. Bu dönemde düşünme soyut kavramlar üzerinden de yapılabilir. Bu dönemdeki bireylerin "ergen benmerkezciliği" olarak ifade edilen bir özelliği vardır. Bu kapsamda ergenler, kendi düşüncelerine çok fazla odaklanmak suretiyle çevresindeki herkesin kendilerini izlediğini düşünürler.[350] Hafızlık eğitimi alan bireylerin bu özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekir.

1.2. Psiko-Sosyal Özellikler

Bireyin gelişimi ve davranışları üzerinde içinde yaşanılan kültürün, gelenek ve göreneklerin de etkisi vardır.[351] Sosyal bir varlık olan insan, her konuda olduğu gibi eğitim konusunda da çevresinden etkilenir[352]. Bireyin çevresiyle olan bu etkileşim sürecinde diğer insanlardan etkilenmesiyle sosyal gelişim gerçekleşir[353]. Erikson, bireyin ihtiyaçlarını içinde yaşadığı çevre ile ilişkilendirmiş ve psiko-sosyal gelişim kuramını geliştirmiştir. Geliştirdiği kuramda sekiz evreden bahseden Erikson, bireyin her bir evrede bir gelişim krizi ile başa çıkmaya çabaladığını ifade eder. Hafızlık eğitimi alan bireylerin bulundukları yaş aralığında, 6-12 yaş aralığını kapsayan "başarıya karşı aşağılık duygusu" ile ergenlik dönemini kapsayan "kimliğe karşı rol karmaşası" evresi dikkat çekmektedir. Ayrıca hafızlık eğitimi alan bireylerin daha küçük yaşlardaki evreleri tamamlama durumları da bu kapsamda göz önünde bulundurulmalıdır.[354]

---

[349] Hoy, age. , s. 83.
[350] Hoy, age. , ss. 98-112; Adnan Kulaksızoğlu, *Ergenlik Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, 7. Baskı, İstanbul 2005, s. 137; Robert E. Slavin, *Eğitim Psikolojisi,* Çev. Ed. Galip Yüksel, Nobel Yay. , Ankara 2015, s. 36.
[351] Baymur, age. , s. 4; Hoy, age. , s. 69.
[352] Hoy, age. , s. 161.
[353] Age. , s. 83.
[354] Erikson tarafından geliştirilen kurama göre evreler şunlardır: 1. Temel güvene karşı güvensizlik (bebeklik dönemi), 2. Özerkliğe karşı kuşku ve utanç (18 ay- 3 yaş), 3. Girişimciliğe karşı suçluluk (3-6 yaş), 4. Başarıya karşı aşağılık duygusu (6-12 yaş), 5. Kimliğe karşı rol karmaşası (ergenlik dönemi), 6.

Ergenlik döneminde bir yandan kimlik oluşturmak durumunda olan birey, diğer taraftan hafızlık eğitiminde başarılı olmaya çalışmaktadır.

İnsanın bütün ilgi, tutum, yetenek, konuşma tarzı, dış görünüşü ve çevreye uyum biçiminin özelliklerini içeren kapsamlı bir kavram olan kişilik, psikologlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Yapılan tanımlar ya insanın gözlenebilen ve ölçülebilir davranışlarını dikkate alarak, ya kişiliğin toplumsal yönünü dikkate alarak ya da bir takım iç etmenlerden yola çıkarak yapılmıştır. Kişilik, bir insanın duyuş, düşünüş, davranış tarzlarını etkileyen faktörlerin kendisine özgü bir örüntüsü olarak tanımlanmaktadır. Tanımda da görülebileceği gibi kişilik, bireyin biyolojik, psikolojik ve kalıtsal bütün yönlerini; duygu, istek, davranış ve alışkanlıklarını kapsamaktadır. Ayrıca kişiliğin oluşmuş ve bitmiş bir özellik olmayıp bireyin dünyaya geldiği andan ölümüne kadar devamlı oluşum içerisinde olan bir özellik olduğu ifade edilmektedir. Bu süreçte kişilik gerek iç gerekse dış çevreden gelen uyarıcıların etkisinde kalır.[355]

Ülkemizde hafızlık eğitimi veren kursların büyük çoğunluğu yatılıdır. Öğrencilerin arkadaşları, kurs hocaları, kursta kalan diğer öğrenciler ve aileleri ile olan ilişkileri hafızlık eğitiminin niteliğini etkiler. İnsan kendi özünü tamamlamada kendi kendisine yeterli değildir. İyi bir hayat sağlamak ve işlerinin doğru olarak yürümesi için diğer insanların yardımına ihtiyaç duyar. Bu sebeple bireyin çevresindeki insanlarla karşılıklı sevgiye dayalı iyi ilişkiler kurması önemlidir[356]. Bu kapsamda bireyin aldığı hafızlık eğitimini etkileyen bu sosyal ilişkilere değinmek yerinde olacaktır.

1.2.1. Aile İle İletişim

Nitelikli bir eğitim için aile ve okul işbirliğinin önemi gerek geçmişte gerekse günümüzde yazılan eserlerde açıkça ortaya konulmuştur. Aile içi iletişim, ailenin sosyo-ekonomik durumu, çocuğun kardeş sayısı, ailenin çocuk yetiştirme şekilleri gibi birçok değişken, eğitimi etkileyen unsurlardandır. Bazı aileler çocuklarına bir yandan kesin

---

Yakınlığa karşı yalnızlık (genç yetişkinlik dönemi), 7. Üretkenliğe karşı durgunluk (orta yetişkinlik dönemi), 8. Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (geç yetişkinlik). Bkz. Hoy, age. , ss. 198-219; Slavin, age. , ss. 54-56.

[355] Baymur, age. , ss. 271-275. Kişiliğin oluşumunda etkili olan unsurlardan biri de ailedir. Bkz. Şuayip Özdemir, "Çocuğun Din Eğitiminde Ailenin Rolü", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* S. 9, 2002, ss. 114-117.

[356] Ebû Alî Ahmed b. Muhammed b. Ya'kub b. Miskeveyh el-Hâzin (ö.421/1030), *Tehzîbu'l-Ahlak*, Çev. Abulkadir Şener, İsmet Kayaoğlu, Cihat Tunç, Büyüyenay Yay. 2. Baskı, İstanbul 2013, s. 45.

sınırlar koyarak ve bu kuralları uygulayarak otoriter bir anlayış benimserken bir yandan da çocuklarına karşı samimi olurlar. Bazı aileler daha az samimiyetle çok daha fazla otoriter olurlar. Aşırı derecede hoşgörülü davranarak çok az kural koyan aileler olduğu gibi çocuklarına ne ilgi ne de sevgi vermeyen tamamen ilgisiz aileler de vardır.[357] Hafızlık eğitimi alan bireyin yetiştiği aile ortamının niteliği bu kapsamda önemlidir.

Bireyin gelişimini etkileyen en önemli unsurlardan bir tanesi, aile bireyleri ile olan iletişiminin niteliğidir. Çocuğun aile içinde önemli bir insan olarak kabul edildiği, karşılıklı ilişkilerde sevgi, saygı ve ilginin olduğu ve çocuğun gereksinimlerine karşılık bulduğu bir aile ortamı eğitim faaliyetlerini de olumlu yönde etkileyecektir.[358]

Anne-baba tarafından gösterilen sevgi, dengeli bakım ve beslenme, çocuğun temel güven duygusunu pekiştirir. Bu yıllarda çocuğun anne ve babasıyla olan ilişkilerinde sıcak ve hoş izlenimleri varsa, başkalarına da benzer şekilde davranacaktır. Kısaca çocuk ailede kendisine yöneltilen davranışları yansıtır. Çocuğun aile dışındaki ilişkileri de olumsuzsa, bu ilişkilerinde reddedilmiş, itilmişse bu tür sosyal ilişkileri tekrarlamak istemeyecektir. Olumlu sosyal ilişkiler tekrar edilir. Mutlu sosyal deneyimler, çocuğun sosyal deneyimini tekrarlamaya teşvik eder.[359] Ailenin birey üzerindeki etkisi çocukluk dönemindeki kadar yoğun olmasa da yaşam boyu sürer. Zernûci, ilim öğrenmede öğrenci, hoca ve baba olmak üzere üç kişinin gayret göstermesi gerektiğini ifade etmiştir[360].

Hafızlık eğitimi alan bireyler, ailelerinden uzakta yatılı olarak eğitim aldıkları için, ailelerine özlem duyarlar. Zorlu ve meşakkatli bir süreç olduğu kadar sabırlı ve gayretli olmayı da gerektiren hafızlık eğitim sürecinde öğrencilerin ailelerini yanlarında görmeleri, onlardan destek almaları hafızlık eğitimini tamamlayabilmeleri açısından

---

[357] Hoy, age. , ss. 163-166; Adler, çocuğun aile içindeki yerinin çocuğun yetenek, içgüdü ve tepkilere etki edebileceğini ifade etmektedir. Adler, age. , s. 286; Ailenin bireyin toplumsallaşmasındaki etkisiyle ilgili olarak bkz. Yakup Çoştu, *Toplumsallaşma ve Dindarlık",* TDV Yay. , Ankara 2011, ss. 55-57.

[358] Cüceloğlu, age. , ss. 361-363; Özdemir, Nisâ suresindeki aileyle ilgili ayetleri istikrarlı bir ailenin oluşması kapsamında ele almıştır. İstikrarlı bir aile içinde yetişen bireyin eğitim hayatı da bu durumdan olumlu etkilenecektir. Bkz. Şuayip Özdemir, " Nisâ Sûresinde Aileyle İlgili Olarak Yer Alan Ayetlerin İstikrarlı Bir Aile Kurumunun Teşekkülü ve Çocuğun Eğitimi Açısından Tahlili", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi II,* s. 3, 2002, ss. 1-17. Ailede kazanılan sevgi değerinin önemi ile ilgili ayrıca bkz. Günter Stachel, "Ailelerde Dini Eğitimin Uygulanmasına Yönelik Çıkarımlar", Çev. Şuayip Özdemir, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi III,* 2003, S. 3, ss. 185-186.

[359] Kulaksızoğlu, age. , s. 83; Özdemir, *Çocuğun… ,* ss. 125-127.

[360] Zernûcî, age. , s. 110.

oldukça değerlidir. Bu kapsamda araştırmada hafızlık eğitimi alan bireylerin aileleri ile iletişimlerine dair görüşleri üçüncü bölümde ele alınacaktır.

1.2.2. Arkadaşlar İle İletişim

Eğitimin nitelikli olması için sosyal çevrede yer alan önemli unsurlarından birisi de arkadaş çevresidir. Akranlar ve arkadaş çevresi öğrenciler için oldukça büyük öneme sahiptir. Bireyin arkadaşlarıyla olan ilişkileri okul başarısı ve motivasyonu üzerinde etkilidir.[361] Öğrenciler genellikle kendileri ile benzer akademik başarıya sahip olanlarla arkadaşlık ilişkileri kurar[362]. Arkadaşları tarafından dışlanmak her öğrenci için yıkıcı bir etkiye sahiptir. Bu gibi durumlarda öğreticilerin öğrencilere destek vermesi beklenir[363].

Zernûcî, iyi bir arkadaşın çalışkan, takva sahibi, güzel huylu, anlayışlı, zamanını boşa harcamayan, çok konuşmayan, fitne ve fesattan uzak olan biri olarak nitelendirmiş; ders arkadaşlarına saygılı olmanın ilme ve âlimlere saygılı olmanın bir gereği olduğunu ifade etmiştir[364]. İbn Miskeveyh (ö.421/1030) de çocukların beslenme ve giyim alışkanlıklarında, ahlaki davranışlarında arkadaşların etkisine işaret ederek bu konuda dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir[365]. Ülkemizde tamamına yakını yatılı olarak gerçekleştirilen hafızlık eğitiminde arkadaşlık ilişkileri oldukça önemlidir. Öğrencilerle yaptığımız görüşmelerde bu durum açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bir sonraki bölümde bu konu elde edilen nitel veriler kapsamında değerlendirilecektir.

1.2.3. Kurs Hocası İle İletişim

Öğrenciler öğretmenlerden kendileri ile olumlu iletişim kurmalarını ve söz konusu iletişimde özenli olmalarını, bencil ve aşırı katı olmamalarını, dersi eğlenceli hale getirerek kendilerini derse motive etmelerini beklerler.[366] Etkili öğretmenlerin nitelikleri arasında netlik, sevecenlik ve bilgili olması ilk olarak ifade edilen

[361] Hoy, age. , s. 173; Allison M. Ryan, "The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement", *Child Development*, 2001, C. 72, S. 4, ss. 1135-1150.
[362] Ryan, agm. , s. 1146.
[363] Hoy, age. , s. 242.
[364] Zernûcî, age. , ss. 96-105; Benzer öneriler için bkz. İbn Cemâa, age. , s. 147 ve s. 219.
[365] İbn Miskeveyh, age. , s. 75.
[366] Hoy, age. , ss. 181-182.

özelliklerdir[367]. Öğretmenler öğrencilerinin ilerlemelerini sağlamak için, öğrencinin seviyesini dikkate almalı ve her öğrencinin başarının tadına varmasını sağlamalı, öğrenme hedeflerinin açıkça belirtildiğinden ve kısa vadede ulaşılabilir olduğundan emin olmalı, öğrencilerinin başkalarıyla değil kendileriyle yarışmalarını sağlamalı, öğrencilere problemlerle başa çıkma konusunda model olmalıdırlar[368].

Hafızlık eğitim sürecinde hoca ile iletişiminin niteliği öğrenciler üzerinde etkisi oldukça büyüktür. Bu iletişimde öğrencinin üzerine düşen sorumluluklar olduğu gibi hocadan da beklentiler vardır. Hoca öncelikle aldığı ücreti hak edebilmek için sorumluluklarını yerine getirmelidir.[369] Gazzâli, hocanın öğrencisine şefkatli olması, onları kendi çocukları gibi görüp koruyup kollaması ve onlara iyi örnek olması gerektiğini ifade etmektedir. Gazzâli'ye göre iyi bir öğretmen, öğrencinin seviyesini göz önünde bulundurmalı, bildiği ve öğrettikleri ile amel etmelidir.[370] Gazzâli, öğrencilerin de iyi bir ahlak sahibi olmak için çaba sarf etmeleri, kendi işlerine odaklanmaları, kibirlenmeden samimi bir şekilde ilimle meşgul olmaları gerektiğini belirtmektedir. İlimde niyetin Allah rızası olması gerektiği, ilmi değerli kılan nitelikleri bilmesi gerektiği, Gazzâli tarafından ifade edilen diğer konulardır[371].

Zernûcî, bir öğrencinin hoca seçerken ilmi seviyesi yüksek, takva yönünden insanların en üstünü, mevcut hocaların en tecrübeli olanını seçmesi ve ilim adamlarına danışarak karar vermesi gerektiğini belirtmektedir. Zernûcî, ayrıca öğrencinin bir hocaya karar verdikten sonra onun halkasında sonuna kadar sabrederek sebat etmesi ve dersi yarım bırakmaması gerektiğini ifade etmektedir. Aynı eserde, öğrencinin hocasına karşı saygılı olması gerektiği belirtilerek bu saygının gereği hocasının önünde yürümemesi, hocasının yerinde, makamında oturmaması, hocası izin vermedikçe konuşmaması, hocası bıkkınlık halinde iken soru sormaması, derse zamanında girmesi, Allah'a isyan gerektirmeyen isteklerini yerine getirmesi gerektiği ifade edilmiştir.[372]

---

[367] Hoy, age. , s. 907.
[368] Age. , ss. 820-821.
[369] Ebu'l-Hasan Ali b. Muhammed b. Halef el-Ma'ruf el-Kâbisî el-Fakih el-Kayravanî (ö.403/1012), *İslam'da Öğretmen ve Öğrenci Meselelerine Dair Geniş Risale,* Çev. Süleyman Ateş, Hıfzırrahman R. Öymen, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1966, s 52.
[370] Gazzâli, age. , C. 1, ss. 154-172.
[371] Age. , C. 1, ss. 140-154.
[372] Zernûcî, age. , ss. 87-101; Öğrencinin hocası ile ilişkilerinde dikkat etmesi gereken konular kapsamında İbn Cemâa, burada belirtilen hususlara ek olarak, hocasının ders ile ilgili önerilerini dikkate

İbn Cemâa, öğretmenin Allah'ı bilen, ilmin ehemmiyetinin farkında olan, dünyevi amaçlarla ilimle uğraşmayan, insanlara iyi örnek olan, ibadetlerini yerine getiren, kötü özellik, tavır ve davranışlardan uzaklaşarak iyi özelliklerle tanınan, çalışma gayret ve isteğini devamlı artırmaya düşkün olan, güler yüzlü, öfkesini yutabilen, insaflı, ihtiyaç sahiplerine yardım eden, kendi ihtiyaçlarını karşılamak için çalışan, öğrencileriyle ince ve yumuşak bir şekilde ilgilenen, onlara yardım ve iyilik eden bir kişi olması gerektiğini ifade etmektedir.[373] Ayrıca öğretmenin kılık kıyafetine, davranışlarına, hitabetine, ders ortamının öğretim için uygunluğuna, söz tavır ve davranışlarında ölçülülüğe dikkat etmesi gerektiğini ifade etmiştir[374].

Sosyal öğrenme kuramına göre birey başkalarını gözleyerek de öğrenir.[375] Başta öğreticiler olmak üzere kurs ortamındaki sosyal etkileşimin tarafları birbirlerini etkiler. Öğreticiler yaşantılarına dikkat etmeli, öğrencilere olumlu yönde birer model olabilmelidirler. Hafızlık eğitiminin nitelikli olması, öğreticilerin öğrencileri ile ilişkilerinde bilinçli olmasına bağlıdır. Öğretmen öğrencileriyle ilişkilerinde Allah rızasını gözetmeli, öğrencinin derse tutumu olumsuz olsa da ondan ümit kesmemeli, öğrencilerini dünyalık maddi motivasyon kaynaklarından ziyade daha çok üst değerlere dayanan motivasyon kaynaklarıyla motive etmeli, öğrencileriyle yumuşak bir üslupla etkileşim kurmalı ve hoşgörülü olmalı, ders sonunda öğrencilerden geri bildirim almalı, onların kapasitelerini göz önünde bulundurmalı, öğrenciler arasında ayrım yapmamalı, öğrencilerin davranışlarını ahlaki yönden takip etmeli, ihtiyaçlarının tespiti ve giderilmesinde çaba sarf etmeli, derse devam etmeyenleri takip etmeli, hasta olan öğrencileri ziyaret etmelidir.[376]

Kâfiyeci (ö.879/1474), hocanın öğrencilerine yumuşak muamele etmesi, onları hoş karşılaması ve onlara iyilikte bulunması hatta öğrencilerini kendi evlatlarından ayrı tutmaması, ders vermede istekli olması, öğrencilerinin seviyelerini göz önünde bulundurması ve öğrencilerine karşı güler yüzlü olması, öğrenciler ile göz teması kurması, giyimine dikkat etmesi, abdestli olması gerektiğini vurgulamıştır. Aynı eserde

---

alması, hocasına mümkün olduğunca güzel hitap etmesi, sahip olduğu özellikleri ve bilgisi sebebiyle kibirlenmemesi, bilmediği konularda usulünce soru sormaktan kaçınmaması gerektiğini ifade etmiştir. Bkz. İbn Cemâa, age. , ss. 149-193.

[373] İbn Cemâa, age. , ss. 59-91.

[374] Age. , ss. 93-111.

[375] Hoy, age. , s. 463.

[376] İbn Cemâa, age. , ss. 113-133.

öğrenci ile ilgili olarak hocasının ehliyetine güvenmesi ve ona saygı duyması, hocanın yanında iken ders dışı şeylerle ilgilenmemesi, hocanın yanına girerken izin istemesi, hocası meşgulken ders vermemesi gerektiğini ifade etmiştir.[377]

Gerek geçmişte gerekse günümüzde ortaya koyulan düşünceler doğrultusunda etkili bir eğitim ortamı için hem hocanın hem de talebenin sahip olması gereken nitelik ve sorumlulukların olduğu görülmektedir. Bu sorumluluk ve niteliklerin bilinerek gereği gibi davranılması yapılan eğitimin kalitesi açısından oldukça önemlidir. Hafızlık eğitiminde hoca faktörünün ayrı bir yeri vardır. Bu kapsamda hafızlık eğitimi alan öğrencilerin hoca ile ilgili görüşleri çalışmanın üçüncü bölümünde değerlendirilecektir.

1.3. Duyuşsal özellikler

Duyuşsal özellikler, bireyin öğrenilenlere yönelik ilgi, tutum, güdülenmişlik kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi boyutlardan oluşur.[378] Belli bir sosyal çevre içerisinde ailesi, arkadaşları, akrabalarından hafızlık eğitimine dair gelen uyarıcılar, bireyin hafızlık eğitimine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonunu etkiler. Bloom'un tam öğrenme modelinde duyuşsal özellikler, bireyin öğrenilecek birime yönelik ilgi, tutum ve akademik özgüveninin birleşimi olarak tanımlanır. Bireyin herhangi bir öğrenmeyi kendi özgeçmişine bağlı olarak yapıp yapamayacağına dair kanaati, onun akademik özgüveni ile ilgili bir durumdur. Akademik özgüven, bireyin geçmiş yaşantılarından, ailesi, öğretmenleri ve sosyal çevresiyle olan iletişiminden etkilenir. Başarısızlıkla sonuçlanan her girişim bireyin akademik özgüvenini düşürürken, başarılan her girişim de bireyin akademik özgüveninin artmasını sağlar.[379] Bu kapsamda hafızlık eğitimi alan bireylere kendi kabiliyetleri oranında ders verilmeli, akademik özgüvenlerinin artması için zemin hazırlanmalıdır.

Bireyin hafızlık eğitimine karar vermesinde etkili olan unsurlar, hedef ve gerekçeler bireyin duyuşsal özelliklerini etkiler.[380] Hafızlık eğitiminin ne olduğu, neden

---

[377] Muhyiddin Ebû Abdillah Muhammed b. Süleyman el-Kâfiyeci el-Hanefî (ö.879/1474), *Kitâbu't-Teysir fi Kavâidi İlmi't-Tefsir,* Çev. İsmail Cerrahoğlu, AÜİF Yay. , 2. Baskı, Ankara 1989, ss. 84-88.
[378] Veysel Sönmez, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı,* Anı Yay. , 9. Baskı, Ankara 2001, s. 81.
[379] Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya,* Pegem Akademi Yay. , 14. Baskı, Ankara 2009, ss. 451-452.
[380] Duyuşsal alanı merkeze alan öğrenme kuramları ilgili bkz. Yüksel Özden, *Eğitimde Yeni Değerler,* Pegem Akademi Yay. , 2. Baskı, Ankara 1999, ss. 96-103.

yapıldığı, nasıl olması gerektiği, bireye ve topluma neler kazandıracağı gibi sorulara cevapların verilmesi, hafızlık eğitimine yönelik farkındalık, ilgi ve motivasyonun artmasına destek olur. Hafızlık eğitiminin sadece bir geleneğin devamı olarak değil de içsel bir motivasyonla önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda alınması, bu eğitimin bireyin duyuşsal yönüne hitap etmesine zemin hazırlayacaktır. Duyuşsal özellikleri etkileyen, hedef belirleme, özgüven, stres, hayatı anlamlandırma, motivasyon ve sosyal çevre gibi konular sonraki iki başlık altında ele alınacaktır.

2. HAFIZLIK EĞİTİMİNİN BİREYİN HAYATINA ETKİSİ

2.1. Hafızlık Eğitimi ve Hedef Belirleme

Hedef, bireyin başarmak veya elde etmek için çabaladığı bir sonuç veya ürün olarak tanımlanmaktadır. Hedef belirlemek bireyin performansını geliştirir. Birey, hedef belirlediğinde dikkatini işine verir ve dikkat dağıtan unsurları göz ardı eder. Hedefler çaba sarf etmeyi sağlar. Hedefin zor olması çabanın da fazla olmasına sebep olur. Hedefler direnci artırarak bireyin kararlılığını güçlendirir. Herhangi bir başarısızlık durumunda bireyin tekrar denemesi için yeni stratejiler belirlemesine imkân tanır.[381] Hedeflerin planlanarak takip edilmesi, geri bildirimlerle olmak istenen yerle olunan yer arasındaki farkın incelenmesi hedeflere ulaşmada etkili olan unsurlardır[382].

Hedeflere ulaşabilmek için bireyin öncelikle yapması gereken kendisi dâhil her şey hakkında olumlu düşünmesidir. Arkasından, yapabileceğinin en iyisini yapması, hedeflerine ulaşabildiğini hayal etmesi, ileriye bakarak umutlu olması, hedeflere ulaşmak için gereken bedellere hazır olması ve kendine inanmasıdır.[383] Bireyin hedeflerinin farkında olması, söz konusu hedeflere ulaşmak için yapması gereken davranışları, sorumluluklarını, eksikliklerini ve sahip olması gereken nitelikleri

[381] Edwin A. Locke ve Gary P. Latham. "Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey" *American Psychologist* , 2002, C. 57, S. 9, ss. 705-707: Hoy, age. , ss. 770-771.
[382] Hoy, age. , ss. 776-777.
[383] George Shinn, *Motivasyon Mucizesi,* Çev. Ulaş Kaplan, Sistem Yay. , 10. Baskı, İstanbul 2010, ss. 13-14.

bilmesine, kendine inanmasına[384]; kendine inanması da hedeflere ulaşmasına katkı sağlar. Kendine inanmak özgüvenin anahtarıdır[385].

Kur'an'ı ezberlemeyi amaç edinerek hafızlık eğitimine başlayan bireyin istediği sonuca ulaşmasında bu eğitim sürecinde tam olarak neyi hedeflediğinin bilincinde olmasının etkisi vardır. Amellerin niyetlere göre olduğunu bildiren[386] Hz. Peygamber (s.a.s.)'i kendine rehber edinen ve ona indirilen kitabı ezberlemeyi amaçlayan bireyin bu amacı belirlerken neyi hedeflediğinin, niyetinin ne olduğunun bilincinde olması gerekir. En azından bu konuda düşünmüş olması beklenir. Zernûcî, öğrencinin ilim öğrenmede amacının sıra ile Allah rızasını kazanmak, ahiret yurdunu elde etmek, önce kendinden sonra başkalarından cahilliği gidermek, İslam dinini yaşatmak ve devamını sağlamak olarak ifade ederken, ilmin insanların kendilerine yönelmelerini ve değer vermelerini sağlamak için, devlet kadrolarında yer işgal etmek ya da dünya ile ilgili bir menfaat elde etmek amacıyla elde edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır[387].

2.2. Hafızlık Eğitimi ve Hayatın Anlamlandırılması

Hafızlık eğitiminin tamamlanması ve sonrasında korunması için yapılması gerekenlerden biri de Kur'an'ın hükümlerine göre bir hayat yaşamaya çalışmak ve hafızlık ile hayatın anlamlandırılmasıdır. Zernûcî, okuduğunu ezberlemekle meşhur bir kişinin bu konudaki yeteneğinin kaynağı sorulduğunda, ezberlediği hadis ve diğer fıkhi konuları ezberledikten sonra onlarla amel ettiği bu sayede hiçbirini unutmadığı yönündeki sözlerini naklederek ezberlenen metnin ancak hayata uygulanması ile kalıcılığının mümkün olduğunu ortaya koymuştur[388]. Bireyin hayatında kendisine bir hedef belirlemesi ve kendini bu hedeflere ulaşmaya adaması, hayatın anlamlandırılması kapsamında değerlendirilebilir. Kur'an'ı ezberleyip kendini Kur'an'a adayan bir hafızın hayatını Kur'an'la anlamlandırdığı düşünülebilir. Dinin emir ve tavsiyelerine uyma,

[384] Shinn, age. , ss. 10-12.
[385] Age. , s.14.
[386] Buhârî, Bedu'l-Vahy, 1; Müslim, İmâre, 155.
[387] Zernûcî, age. , ss. 71-73; Benzer görüşler için bkz. İbn Cemâa age. , s. 69.
[388] Zernûcî, age. , s. 146.

haram ve günahlardan kaçınma hususunda gösterilen titizlik anlamında bir kavram olan takvayı da bu kapsamda değerlendirebiliriz[389].

Hayatın anlamlandırılması dendiğinde karşımıza çıkan diğer bir kavram "kendini gerçekleştirmedir". Kendini gerçekleştirme Maslow tarafından geliştirilen ihtiyaçlar hiyerarşisi[390] kapsamında ortaya atılan en üst ihtiyaç türüdür. Kişinin kendi potansiyelinin farkına varması olarak ifade edilen kendini gerçekleştirmenin öncesinde daha alt seviyedeki ihtiyaçların karşılanması gerekir.[391] Bireyin tüm ihtiyaçları giderilse bile, eğer kendine uygun olanı yapmıyorsa kısa sürede hoşnutsuzluk ve huzursuzluk ortaya çıkar. Bireyin yapması gereken şeyler yapabildikleridir.[392]

Kendini gerçekleştiren birey, kendini, başkalarını ve doğayı olduğu gibi kabul eder. Kendisinin zayıf ve kuvvetli yönlerinin farkındadır. Gerçeği olduğu gibi algılayıp, içinde bulunduğu ortama kolay uyum sağlar. Daha derin kişilerarası ilişkiler kurabilir. Diğer insanlara sevgi ve sempati duyar. Hayattan gerçekten doyum alır, her yeni güne keyifle başlar. Özerk bir yapıya sahiptir ve çevresinden bağımsızdır. Neyin doğru, neyin yanlış olduğuna kendi özerk değerler sistemine uygun olarak karar verir. Kendine güveni yüksek düzeyde olduğu için, hemen her konuda başkalarından bağımsız düşünüp üretebilir. Kendisini mutlu eden, hayatın anlamını kavradığı coşku dolu anları sıklıkla yaşar. Bilgilerin sınırlı olduğunu kabullenir ve her zaman herkesten bir şeyler öğrenebileceğinin farkındadır. Doğal davranır, yapmacık davranışlardan uzak durur. Kendisi dışında diğer insanlara da katkı sağlamayı düşünür. Davranışlarında amaçları vardır ve bu amaçlar daha çok soyut ve üst düzey niteliktedir. Yalnız kalabilen ve kendi kendine yetebilen bir kişidir. İnsanlarla birlikte olmaktan hoşlanmakla birlikte

[389] Süleyman Uludağ, "Takva", *DİA*, 2010, C. 39, ss. 484-486.
[390] Maslow'un basit fiziksel ihtiyaçlardan başlayarak kendini gerçekleştirmeye uzanan, insanların ihtiyaçlarının yedi basamağını gösterdiği modeldir. Bu yedi ihtiyacın ilk dördü en önce karşılanması gereken düşük seviyeli hayatta kalma, güvenlik, ait olma ve öz saygıdır. Bu ihtiyaçlar karşılandığında üç yüksek seviyeli var olma ihtiyaçları olan başarı, estetik anlayışı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının karşılanması istenir. Bkz. Hoy, age. , ss. 213-214; John Adair, *Etkili Motivasyon,* Çev. Salih Uyan, Babıali Kültür Yay. 4. Baskı, Ankara 2013, ss. 30-43.
[391] Hoy, age. , ss. 764-765; Adair, age. , s. 45.
[392] Adair, age. , s. 39.

toplumsal kalıplardan hoşlanmaz. Düşmanca olmayan mizah anlayışı vardır ve en sıkıntılı anlarda bile gülünebilecek bir şeyler bulabilir.[393]

Hafızlık eğitimi, herkesin göze alamayacağı düzeyde zor ve zahmetli bir süreçtir. Bu sebeple söz konusu eğitimi almaya karar veren bireylerin kendileri, aileleri ve çevreleriyle olan ilişkilerinde bilinçli olmaları gerekir. Bu bilinç, karşılaşacağı zorluklarla mücadelesinde ve kararlı olmasında kendisine katkı sunacaktır. Böylesine zor ve meşakkatli bir süreci tamamlayarak "hafız" olan bireyin burada ifade edilen kendini gerçekleştiren birey özelliklerine sahip olması, aynı zamanda hafızlığın kalıcı olmasına da katkı sağlayacaktır.

2.3. Hafızlık Eğitimi ve Stres

Bireyin fiziksel ve sosyal çevreden gelen uyumsuz koşullar nedeniyle bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayrete "stres" denir. Stres veren uyarıcı ya da ortam devam ederse organizma bu duruma direnç gösterir. Direnç döneminde her ne kadar organizma normalmiş gibi gözükse de içten içe yorulur. Bedenin stres karşısında güçsüz kalarak direncini kaybetmesine ise tükenme dönemi denir.[394]

Nedeni kesin olarak bilinmeyen bir korku ya da tedirginlik durumu olarak tanımlanan kaygı, alışılagelmiş bir desteğin ortadan kalması, bir cezanın verilme olasılığına inanma, ortamdaki belirsizlik olması gibi sebeplerle ortaya çıkar.[395] Kaygının belli bir oranda olması öğrenmeye olumlu etki yapabileceği gibi, ileri derecede kaygı düzeyi öğrenmeyi olumsuz etkiler. Zira bu durumda kişi, soyut düşünebilme yeteneğini, zihinsel esnekliğini ve akıcılığını yitirir.[396] Kaygının öğrenme üzerindeki bu olumsuz etkilerinden dolayı hafızlık eğitimi sürecinde kaygı verici durumlardan kaçınmak gerekir.

İslam âlimleri öğrencinin üzüntü ve sıkıntıdan uzak, dingin bir şekilde ders çalışması gerektiğini ve üzüntünün ilmi elde etmenin yolunda bir engel olduğunu ifade

[393] Münire Erden, Yasemin Akman, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme,* Arkadaş Yay. , 23. Baskı, Ankara 2017, ss. 101-103.
[394] Cüceloğlu, age. , s. 321.
[395] Age. , s. 288.
[396] Baymur, age. , ss. 203-204; Cüceloğlu, age. , ss. 290-291.

etmektedirler.[397] Zernûcî, öğrencinin nefsinin isteklerine karşı, sıkıntı ve belalara karşı sabretmesi gerektiğini, ilme altı şey ile ulaşılabileceğini ve bunlardan bir tanesinin de sabır olduğunu ifade ederek ortaya koymuştur[398]. Araştırmamızda hafızlık eğitimi gibi zorlu bir eğitim sürecine dahil olan bireylerin stres düzeyleri ASÖ 14 ölçeğiyle ölçülmüştür.

Ruhsal çöküntü olarak da bilinen depresyon, dikkatsizlik, dikkatin dağılması, dalgınlık, unutkanlık, düşüncenin dağılması gibi hemen hemen her insanın şikâyet ettiği belirtilerle ortaya çıkar. Ancak bu belirtilerin sıklığının ve şiddetinin çok fazla olması depresyon olarak nitelendirilir.[399] Aşırı stresli bir sürecin içinde eğitimlerini tamamlamaya çalışan hafızlık öğrencilerinin bu kapsamda gözlenmesi ve gerektiğinde psikolojik danışmanlardan destek almaları gerekebilir. Bu kapsamda her ne kadar DİB'in PDR uzmanı istihdam ettiği bilinse de ziyaret edilen pek çok kursta bu konuda eksikliklerin olduğu müşahede edilmiştir.

2.4. Hafızlık Eğitimi ve Özsaygı-Öz Yeterlik-Özgüven

Bireyin kendine güven ve saygı duyması eğitimin niteliği açısından önemlidir. Bireyin kendisiyle gurur duyması ve kendine güvenmesini kapsayan nitelik, yetenek ve davranışlarla ilgili kendisine verdiği değere "öz saygı" denir. Öz saygı, bireyin kendi benliğine dair ortaya koyduğu bir histir. Bireyin öz saygısının gelişmesi için elde ettiği başarıları kendi gayret ve çabasına mal etmesi gerekir.[400] Bireyin özsaygısının düşük olması, kendini öğrenilmiş çaresizlik içinde hissetmesine sebep olabilir. Kendisini umutsuz hisseden öğrencilerin motivasyonları bozulur ve çalışma konusunda başarısız olurlar[401].

Kişinin bir görevle etkili bir şekilde başa çıkıp çıkamayacağı ile ilgili algısına "öz yeterlik" denir. Öz yeterliğe, uzmanların deneyimleri, başkalarının başarmaya çalışılan işi başarmaları şeklinde ortaya çıkan dolaylı deneyimler, güvenilir bir kaynaktan gelen teşvik, geri bildirim ya da faydalı rehberlik olarak sosyal ikna ve

[397] Zernûcî, age. , s. 143.
[398] Age. , ss. 91-94.
[399] Özcan Köknel, *Ruhsal Çöküntü Depresyon,* Altın Kitaplar Yay. , 6. Baskı, İstanbul 2005, ss. 14-17.
[400] Hoy, age. , ss. 213-214.
[401] Age. , s. 785.

heyecan, korku gibi fizyolojik uyarılmalar kaynaklık eder.[402] Hafızlık eğitimi alan bireyin kendini yeterli görmesi kapsamında belirtilen öz yeterlik kaynakları oluşturulmaya çalışılmalıdır. Hafızlığını bitirenlerin görülmesi, bireyin bir gün kendisinin de bitireceğini düşünmesi, hafızlığı bitirenler için tören düzenlenmesi bu kapsamda değerlendirilebilir. Öz yeterliği yüksek olan bireyler daha yüksek hedefler belirleyebilir, başarısız olmaktan daha az korkar ve her hangi bir başarısızlık durumunda yılmadan yeni stratejiler kullanır.

Öğrencilerin yaptıkları işle ilgili kendilerine seçim hakkı tanınması, onların söz konusu işi önemli ve eğlenceli olarak görmelerine katkı sağlar. Bu bağlamda aldıkları eğitimi daha kolay içselleştirir ve benimserler. Bununla birlikte öğrencinin görüşlerine önem verilmeyen kontrol edici sınıf ortamlarının sadece ezberi gerektiren görevlerde ilerleme sağladığı ifade edilmektedir. Eğitim verilen ortamda öğrencinin beceri algılarını artıran bilginin sağlanması içsel motivasyonun artmasını sağlar.[403]

İnsan kendinin farkında olan bir canlıdır. Daha önce de ifade edildiği gibi önce kimlik gelişimini tamamlar sonrasında ise bu kimliğe bir değer kazandırır. Kazandığı kimliği seven ve ona değer veren bireyler "özgüven" sahibi olan bireylerdir. Özgüven duygusunun oluşmasında farklı etkenlerin tesiri vardır. Bunlardan biri de ailedir. Ailenin çocuğu üç-dört yaşına kadar olan yetiştirme biçimi çocuğun özgüven derecesini belirler.[404] Bireyin eğitim sürecinde aşırı katı kurallarla yüzleşmesi, mükemmeliyetçilik, eleştiriden aşırı derecede incinme ve kendini belirlemede yetersiz kalması özgüvenin zedelenmesine sebep olabilir[405]. Hafızlık eğitiminin tamamlanmasında bireyin öncelikle kendisine güvenmesi gerekir. Dolayısıyla özgüveni zedeleyen unsurların bilinerek bu yönde tedbir alınması, söz konusu eğitimin nitelik ve sıhhati açısından önemlidir. Özgüven, kibirli olmakla karıştırılmamalıdır. Aksine ilim tahsil eden birey alçak gönüllü olmalı, ilim dışında başka şeylere meylederek kendini küçültmemeli[406] ve kibirli olmaktan sakınmalıdır[407].

---

[402] Hoy, age. , ss. 706-709.
[403] Age. , ss. 766-767.
[404] Matthew McKay, Patrick Fanning, *Özgüven,* Çev. Fatoş Gaye Atay, Arkadaş Yay. , 9. Baskı, Ankara 2015, ss. 1-2.
[405] Age. , ss. 15-16.
[406] Zernûcî, age. , ss. 74-77.
[407] Age. , s. 108.

Bireyin kendisi hakkında olumsuz düşünceler geliştirmesi özgüvenin düşmesine sebep olur. McKay ve Fanning tarafından "patolojik eleştirmen" olarak isimlendirilen bu durum, bireyin aslında üstesinden gelebileceği problemlerle başa çıkamamasına sebep olur. Bireyin kendisi ile ilgili bu tür düşünceler geliştirmesinde çevresinin büyük bir etkisi vardır.[408] Hafızlık eğitimi düşünüldüğünde bireyin başta hocası olmak üzere arkadaşları ve ailesi hafızlık eğitimini tamamlayamayacağı yönünde ya da ezber kabiliyetinin çok zayıf olduğu yönünde bir söylem geliştirmesi, bireyin kendisi ile ilgili bu tür bir patolojik eleştirmen oluşturmasına sebep olabilir.

Özgüven, iletişim becerisiyle ilgilidir. Sosyal bir varlık olan insan devamlı etrafındaki insanlarla bir iletişim içerisindedir. Bu iletişimin niteliği bireyin kendisine olan güvenini etkiler. Bireyin kendini nasıl tanımladığı ve kendine bakış açısı da özgüven üzerinde etkilidir. Özgüveni etkileyen unsurlardan bir diğeri kendisinin neyi yapmada daha iyi olduğunun farkına varması, yetkinliğinin bilincinde olmasıdır. Hayatta etkili olabildiğini düşünmek ya da etkinliğini yeterli seviyede görmek, zamanını ve hayatını kendi istekleri doğrultusunda kontrol edebildiğini düşünmek özgüven açısından etkili unsurlardandır. Özgüven duygusu aynı zamanda bireyin yeni bir şeyleri denemesinde cesaretli olmasını da sağlar.[409] Bu bağlamda hafızlık eğitimi almaya karar veren bireyin özgüven sahibi olmasının, yoğun bir çaba gerektiren eğitim sürecini başarılı bir şekilde tamamlaması için olumlu etkisinden söz edilebilir.

3. HAFIZLIK EĞİTİMİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR

Öğrenme üzerinde çalışmalar yapan Thorndike öğrenme ile ilgili birkaç ilke formüle etmiştir. Bu ilkelerden ilki, tekrar ve egzersizdir. Bu ilkeye göre aynı problemle daha fazla karşılaşan ya da aynı hareketi çokça tekrarlayan kişi, sonraki süreçte söz konusu hareket ya da problemin çözümünü daha iyi yapabilir. İkinci ilke, bireyin güdülenme durumudur. Bu ilkeye göre öncelikle öğrencinin öğrenmeye istekli ve hazır olması gerekir. Üçüncü ilke ise, davranış sonucunun önemidir. Öğrencinin söz konusu eğitimi sonucunda yapılan hareketler amaca ulaştıran ve gurur veren bir durumsa

[408] McKay ve Fanning, age. , ss. 17-19.
[409] Sam Horn, *30 Adımda Özgüven,* Çev. Özlem Menengiç Boğahan, Koridor Yay. , İstanbul 2015, ss. 15-20.

tekrarlanır, işe yaramıyor ve sıkıntı veriyorsa tekrarlanmaz.[410] Hafızlık eğitiminin daha verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi için eğitimin ilkelerinden yararlanılmasında fayda vardır. Bu başlık altında Thorndike'ın ortaya koyduğu ilkeler de göz önüne alınarak hafızlık eğitiminin daha nitelikli olması için eğitimi etkileyen bazı etkenler üzerinde durulacaktır.

3.1. Zekâ

Genel bir zihin gücü olarak tanımlanan zekâ, bireyin çevresine etkili bir şekilde uyumunu sağlayan soyut ve genel bir yetenektir. Zekânın mekanik, sosyal ve soyut olmak üzere üç şeklinin olduğunu ifade eden Thorndike, sosyal zekânın insanları anlama, kişilerarası ilişkileri görüp bunlara göre davranabilme gücü; soyut zekânın ise sözcükler, sayılar, formüller gibi sembollerle düşünmede, bilimsel ilkeleri kavramada kendini gösterdiğini ifade etmiştir. Zekânın gelişmesi, bireyin beyin ve sinir sisteminin olgunlaşmasına dayanır. Bireylerin zekâlarındaki farklılaşmalarında hem kalıtsal hem de çevresel etkenlerin etkisi vardır. Zekâ 10-12 yaşlarına kadar çok hızlı gelişirken, 12 yaştan itibaren söz konusu gelişme hızı düşerek devam eder. 14-18 yaşındaki bir genç, 30-40 yaşlarındaki bir yetişkinden daha zekidir. Bu zekâ gücü ham bir güç olup akıl yürütme ve problem çözme gibi konularda yetişkinler gençlerden daha iyi durumdadır. Yetişkinler, bilgi hazinelerinin daha geniş olması sebebiyle daha iyi akıl yürütürler.[411]

İslam eğitim tarihine bakıldığında zekânın önemine dair görüşlere rastlamak mümkündür. Bu kapsamda talebelerin kabiliyetleri dikkate alınmış, öğretmenlerin tecrübeleri doğrultusunda öğrenciler farklı alanlara yönlendirilmiştir. Zekası ezbere yatkın olanları hadis ilmine, araştırma ve düşünmeye yatkın olanları ise felsefe, cedel, ve kelam gibi ilimlere yönlendirmişlerdir.[412] İbn Miskeveyh zekâyı, düşünen ve ayırt eden nefsin bir fazileti olan ve bütün varlıkları var olmaları itibariyle bilme olarak tanımladığı hikmetin bir fazileti olarak nitelendirmiş; nefiste sonuçların süratle ve kolaylıkla ortaya çıkması olarak tanımlamıştır[413]. Zernûcî, ilme ancak altı unsurla ulaşılabileceğini, bunlardan birinin de zekâ olduğunu vurgulamıştır. Zekâyı farklı

[410] Baymur, age. , s. 169.
[411] Age. , ss. 246-251; Ayrıca bkz. Hoy, age. , ss. 256-270 ve s. 1085.
[412] Çelebi, age. , ss. 245-247.
[413] İbn Miskeveyh, age. , ss. 34-35.

şeylerle meşgul ederek dağıtmamak gerektiğini belirtmiştir. Ezber yapmada zekânın parçadan bütüne daha verimli çalıştığını, Kur'an'ı ezberlerken sayfanın bir bütün olarak ezberlenmesine göre ayet ayet ezberlenmesinin çok daha kısa sürede gerçekleştiği örneğini vererek ifade etmiştir[414].

3.2. Hafıza / Bellek

Bellek, sözlükte yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü olarak tanımlanır.[415] Geçmiş yaşantılardan öğrenilmiş şeyleri akılda tutabilme gücüne ise "belleme" denir. Belleme, öğrenmenin ayrılmaz bir yanıdır. Bir şeyin bellekte yer etmesi ve istendiği zaman hatırlanabilmesi için öncelikle algılanması gerekir.[416] Algılama, beyinde gerçekleşir. Bir algılamanın oluşması için duyu organlarından gelen uyarıcıların beyne ulaşması gerekir. Algıda şekil ve zemin ilişkisi, içinde bulunulan ortam özellikleri, geçmiş yaşantılar ve kuvvetli güdülenme durumları etkilidir.[417] Algı ve belleme ilişkisinden hareketle bu etkenlerin hafıza üzerinde de etkili olduğu söylenebilir. İslam eğitim ve öğretiminde hafızanın önemli bir konumu vardır. Öğrenciler Kur'an'ın ezberlenmesi dışında ders metinleri ve şiirler de ezberlerdi[418].

Hafıza, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu almış olduğu uyarıcılardan seçtiklerini algılayarak kısa süreli belleğe gönderir. Kısa süreli bellekte işlenen bilgi, uzun süreli belleğe aktarılır ve burada depolanır. Hatırlanması istenen bilgi aranır. Bir bilginin hatırlanabilmesi için hatırlanması istenen bilginin bellekte depolanmış olması ve depolanan bilgiye ulaştıracak "ara-bul geri-getir" ipuçlarının olması gerekir. Hafızanın çalışmasında, bilgilerin kodlanması, depolanması ve ara-bul geri-getir süreçlerinden birinde oluşacak aksama unutmanın ortaya çıkmasına sebep olur.[419]

---

[414] Zernûcî, age. , ss. 92-94.
[415] *TDK*, "Bellek", ts. , Kaynak: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58ef53e8d72791.94944976. , (Erş. Tar.: 13.04.2017).
[416] Baymur, age. , ss. 189-190.
[417] Age. , ss. 137-145.
[418] Dağ ve Öymen, age. , s. 231.
[419] Cüceloğlu, age. , s. 170; Adler algı ile ilgili olarak dış dünyadan gelen izlenim ve uyarımların duyu organları vasıtasıyla beyne geçerek beyinde izler bıraktığını ifade etmiştir. Adler'e göre birey, çevresindeki uyarıcılardan önceden belirlenmiş olan bir davranış kalıbına uygun gelenleri algılar. Adler, age. , s. 153; Bir kaç kez görüp zihinde yer etmiş olan nesne ve olayları istenen zamanda zihinde canlandırmaya "hatırlama" denir. Baymur, age. , ss. 189-190.

Hafızların sayfanın başı okunduğunda devamını getirebilmeleri bu kapsamda değerlendirilebilir.

Hatırlama için bilginin hafızada depolanması kadar depolanan bilgileri geri çağırmayı sağlayacak "ara-bul geri-getir" ipuçlarının da bulunması gereklidir. Zira bir bilginin hatırlanamamasındaki en önemli sebeplerden biri ara-bul geri-getir ipuçlarının kaybolmasıdır. Hatırlamada bilgilerin örgütlenmesi ve ilişkiler çerçevesinin belirlenmesi önemli bir role sahiptir. Örgütlenerek bellenen bilginin, hiç örgütlemeden bellenilen bilgiden iki ya da üç kat daha kolay hatırlandığı ve bilginin öğrenme anındaki bağlamla hatırlama anındaki bağlam ne kadar birbirine benzerse hatırlamanın o kadar kolay olacağı ifade edilmektedir.[420]

Ezberlenen bir cümlenin kelimeleri kolayca unutulurken cümlenin taşıdığı anlam daha uzun süre hatırlanabilmektedir. İnsan zihni yazılı ya da sözlü dil yoluyla gelen uyarıcıların içerdikleri anlamı bellekte tutar. Bu sebeple anlamsız bir şekilde verilen, birbiriyle ilişkisiz kelime çiftleri gibi uyarıcı dizileri ancak anlamlı ilişkiler içine sokulursa belleme kolaylaşır. Hafızanın çalışması ile ilgili dikkat çeken konulardan biri de bellenmesi istenen malzemenin ne kadar fazla ayrıntısına gidilirse, bellekte o kadar iyi kalacağının belirtilmesidir[421].

Hafızanın temel olarak iki türe ayrıldığı ifade edilmektedir. Bunlardan ilki birkaç dakikayı geçmeyen hatırlama durumları ile ilgili olan kısa süreli hafıza; diğeri ise saatler, günler, aylar ve yılları kapsayan hatıralarla ilgili olan uzun süreli hafızadır. Kısa süreli hafızanın ortalama yedi birimlik bir kapasitesi olmakla birlikte bu kapasite ortalamadan iki fazla ya da iki az olabilir. Otuz saniyeden sonra hatırlanan her bilgi ya da olay uzun süreli hafızadan çağırılır.[422] O halde Kur'an'ın ezberlenmesi sürecinde uzun süreli hafızaya kaydetme esastır. Hafızanın çalışma aşamalarından biri olan ara-bul-geriye getir aşaması kısa süreli hafızada hemen hemen hatasızken, uzun süreli hafızada bu aşama hata yapmaya son derece eğilimlidir.[423]

[420] Cüceloğlu, age. , ss. 181-184.
[421] Age. , s. 180; Baymur, age. , ss. 199-200.
[422] Cüceloğlu, age. , ss. 167-179; Ayrıca bkz. Hoy, age. , ss. 499-523.
[423] Cüceloğlu, age. , ss. 192-193.

Kısa süreli ve uzun süreli hafızanın dışında literatürde hafızanın farklı özelliklerinden hareketle çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Çevreden gelen uyarıcıların duyu organları vasıtasıyla birey için bir anlam ifade edecek hale gelmesinde duyusal bilgileri çok kısa bir süre (1-3 saniye) tutan sistem olarak tanımlanan duyusal belleğin önemi büyüktür.[424] Belli bir yer ya da zamana ve yaşamda etkisi olan bilgilerin yer aldığı belleğe "olaysal bellek"; bireyin hayatında kendisini derinden etkileyen ve duygusal anların depolandığı belleğe de "flaş bellek" dendiği ifade edilmektedir.[425]

Hafızanın çalışmasında bağlam önemlidir. Hatırlama sürecinde, öğrenme anında var olan ilişkisel çevreye ne kadar benzer bir çevre oluşursa hatırlama o oranda güçlü olur. Ayrıca hatırlamada bireyin psikolojik durumu da önemlidir. Neşeli iken öğrenilen bir şiirin üzüntülü bir ruh halindeyken hatırlanması zorlaşır. Bu tür hafıza ise, duruma bağlı bellek olarak isimlendirilmiştir.[426]

Bireyin duygu ve tutumlarını belirten içsel özellikleri hatırlamayı etkiler. Bu kapsamda hafızayı etkileyen etkenlerden biri de olumlu ya da olumsuz çok yeğin olarak duyulan ve organizmada gerginlik yaratan duygular olarak tanımlanan heyecandır. Heyecan durumunda meydana gelen fizyolojik tepkiler kontrol altına alınamaz.[427] Heyecanlı olaylar heyecansız olaylardan daha fazla insan zihnini meşgul eder ve zihinde daha çok tekrar edilir. Bununla birlikte heyecanın bozucu etkisi de vardır. Korku, kaygı, kızgınlık gibi heyecanlar, hatırlanması istenen bilgiye dikkatin odaklanmasını engeller. Ayrıca birey, hüzünlü bir ortamda öğrenilen bilgileri hüzünlü bir durumda iken, sevinçli ve mutlu bir durumdaki öğrenilen bilgileri de sevinçli ve mutlu bir durumda daha kolay hatırlar.[428] Hafızlık eğitiminde öğrencinin öğretici, ortam vb. gibi sebeplerle heyecanlanması bu kapsamda değerlendirilebilir. Hatırlama ve heyecan arasındaki bu ilişkilerden hareketle hafızlık eğitiminde bireyin psikolojik durumunun mutlaka göz önünde bulundurulması gerektiğini söyleyebiliriz.

Literatürde hafızanın geliştirilmesi ile ilgili hafıza türlerini dikkate alan değerlendirmeler yer almaktadır. Kısa süreli belleğin ortalama yedi birimlik kapasitesi

[424] Hoy, age. , ss. 493-494.
[425] Age. , s. 513.
[426] Cüceloğlu, age. , s. 184.
[427] Baymur, age. ss. 82-84.
[428] Cüceloğlu, age. , ss. 186-187.

artırılamaz. Ancak kümeleme yöntemi[429] ile bu kapasite artırılabilir. Sonuçta kısa süreli bellek yine yedi birim hatırlar ama her birim birer kümedir. Önce kümeler sonra kümelerin içerikleri hatırlanır. Uzun süreli hafızanın geliştirilmesine yönelik bazı yöntemlerden bahsedilmektedir. Bunlardan bazıları; kolay hatırlanması istenen bilgilerle iyi bilinen bir yer arasında çağrışım kurulması, öğrenilecek bilgi ya da olayla ilgili mümkün olduğunca ayrıntılı bilgi elde edilmesi, öğrenilen bilginin bağlamının (ilişkiler çerçevesi) iyi analiz edilerek hatırlama sürecini kolaylaştırılması, öğrenilen bilginin öğrenmeyi gerçekleştiren birey tarafından kendine göre örgütlemesi ve belleğin çalışma aşamalarından biri olan ara-bul-geriye getir kapsamında alıştırmalar yapılmasıdır.[430]

Cüceloğlu, belleğin öğrenilmesi istenen malzemenin gözden geçirilerek nasıl düzenlendiğinin farkına varılması, öğrenilen bilgilerle ilgili öğrenen kişi açısından anlamlı soruların hazırlanması, öğrenilmesi gereken metnin hazırlanan sorulara cevap arayarak okunması, soruların cevaplanması ile bölümler arasında ilişkiler kurulması, her bir bölümün bitirilmesi sonrasında tekrar edilerek hatırlamakta güçlük çekilen kavramların gözden geçirilmesi ve konunun tamamının tekrar gözden geçirilmesi olmak üzere altı aşamada geliştirilebileceğini ifade etmiştir.[431] Her ne kadar bu aşamaların tamamı hafızlık eğitimi kapsamında kullanılabilir olmasa da, tamamen hafızanın gücüne dayanan ve eğitimin tamamlanmasından sonra da devamlı hatırlanması gereken Kur'an hıfzında bu türden verilerin dikkate alınması yerinde olacaktır.

Hafızanın güçlenmesi, onun çokça kullanılmasıyla birlikte bireyin günlük yaşantılarına dikkat etmesi, yeme-içme, uyuma gibi konularda düzenli bir hayata sahip olmasını da gerektirir. Yemeği sağlıklı olmak için yemek, yeterince uyku uyumak zihin açıklığı ve hafızanın sıhhati açısından önemlidir.[432] Zernûci, hafızayı kuvvetlendiren hususlardan bahsetmiş; derse çalışmanın ve gayret etmenin, Kur'an'ı çok okumanın, ibadetleri yerine getirmenin, her işe Allah'ın adını anarak başlamanın, dua etmenin,

[429] Kümeleme, uzun süreli bellekteki bilgiler aracılığıyla verilen yeni birimleri anlamlı bir biçimde gruplama sürecine verilen addır. Bkz. Cüceloğlu, age. , s. 178.
[430] Age. , ss. 187-191.
[431] Age. , ss. 191-192; Farklı öneriler için bkz. Hoy, age. , ss. 531-532.
[432] İbn Miskeveyh, age. , ss. 76-77.

kötülüklerden uzak olmanın, sağlığa ve yenilen yemeklere dikkat etmenin gerekliliğini ortaya koymuştur[433].

3.3. Yaş

İslam'ın ilk dönemlerinden itibaren ilim elde etme çabasının ömür boyu süren bir arayış olduğu ve hayat devam ettikçe öğrenmenin de devam edeceği vurgulanmıştır. Eğitime başlama yaşının kaç olduğu konusunda farklı görüşler olsa da erken yaşta başlamanın eğitimin niteliği açısından önemli olduğu genel kabul görmektedir. Farklı İslam âlimlerinin (Katâde, Abdullah et-Tüsterî, Kindî, İmam Şafi'î, İbn-i Sinâ, vb.) Kur'an'ı çok küçük yaşlarda ve kısa sürelerde hıfz etmeleri de Kur'an hıfzına başlama yaşı kapsamında dikkate değer bir durumdur[434]. İslam eğitim tarihinde eğitime başlama yaşı ile ilgili farklı görüşler yer almaktadır. Gazzâli, çocuğa eğitiminin küçük yaşta verilmesi gerektiğini, küçük yaşta verilen eğitimin kalıcılığını ve etkisini taştaki oymaya benzeterek ifade etmektedir[435]. Zernûci, öğrenimin belli bir yaşı ve çağının olmadığını ve her yaşta öğretimin mümkün olduğunu söylemekle birlikte en verimli dönemin gençlik çağının ilk yılları olduğunu ifade etmiştir[436]. Abderî (ö.737/1336), çocuğun okula yedi yaşında gitmesi gerektiğini belirtmektedir[437].

Her ne kadar Kur'an okumada ve ezberlemede meşhur olan sahabiler Kur'an'ı çocukluk dönemlerinde ezberlememiş olsalar da Kur'an'ın ezberlenmesi için en uygun yaş aralığı olarak 7-15 yaşları gösterilmektedir.[438] Ülkemizde sekiz yıllık eğitimin zorunlu hale getirilmesinden sonra hafızlık eğitimine başlama yaşı on beş yaşın üzerine çıkmıştır. Son yıllarda sağlanan yeni yasal imkânlarla öğrenciler örgün eğitime ara vererek ya da örgün eğitim ile hafızlık eğitimini bir arada almak suretiyle hafızlık eğitimine daha erken yaşta başlayabilmektedir.

---

[433] Zernûcî, age. , ss. 171-173; Zihnin zindeliğini artıran yiyeceklerle ilgili ayrıca bkz. İbn Cemâa, age. , s. 143; Hafızanın iyi çalışması için yiyeceklerin niteliğine işaret eden Zernûcî; ölçülü yemek, dişleri fırçalamak, bal, şekerli kendir, kuru üzüm vb. yiyecekler yemek gibi önerilerde bulunmaktadır. Kişniş otunu yaş iken yemek, ekşi elma yemek, günah, acı ve endişe, mezar taşlarını okumak ve asılmış kimseye bakmak gibi sebeplerin de unutkanlığa sebep olduğunu ifade etmektedir. Bkz. Dağ ve Öymen, age. , s. 56; Zernûcî, age. , ss. 122-124; Age. , ss. 175-176.

[434] Çelebi, age. , ss. 247-249; Bayraktar, agb. , ss. 120-121.

[435] Gazzâli, age. , C. 3/4, s. 169.

[436] Age. , C. 3/4, s. 54; Zernûcî, age. , s. 153.

[437] Dağ ve Öymen, age. , s. 57.

[438] Bayraktar, agb. , ss. 120-121; Hafızlık eğitiminde yaş ile ilgili ayrıca bkz. Alemdar, agm. , s. 224. Cebeci ve Ünsal, agm. , s. 44; Çimen, agm. , s. 108; Akdemir, agm. , s. 27.

3.4. Motivasyon (Güdülenme)

Motivasyon, davranışı uyandıran, yönlendiren ve sürdüren içsel bir durum olarak tanımlanmaktadır.[439] Motivasyon, bireyin yapmak istediği bir işle ilgili tercihleri, üstlendiği görev ile ilgili faaliyetleri ve söz konusu göreve bağlılığı, yapmayı istediği işin üstesinden gelme konusundaki istekliliği gibi konuları kapsar[440]. Bir şeyi yapmak istemek, karar verilen bir eylemi başlatmaya yönelik atılmış şuurlu bir adımdır[441].

Motivasyonun nasıl sağlanacağına dair farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlar öğrenmenin nasıl oluştuğuna yönelik geliştirilen yaklaşımlarla aynı doğrultuda şekillenmektedir. Bu konuda, "ödül ve pekiştireçlerle sağlanabileceğini söyleyen davranışçı yaklaşımlar", "bireyin aktif bir merakla kendisiyle ilgili problemleri çözmek için arayış içinde olduğunu vurgulayan bilişsel yaklaşımlar", "bireyin bir hedefe ulaşmakla ilgili beklentileri ve bu beklentilerin kendisi için değeri üzerinde yoğunlaşan sosyal bilişsel yaklaşımlar" ve "içinde bulunulan ortamın önemine vurgu yapan sosyo-kültürel yaklaşımlar" görüş beyanında bulunmuştur.[442]

Burada ifade edilen yaklaşımlarda da görüldüğü gibi motivasyonun çok boyutlu bir yapısı vardır. Başarı, fark edilme, övülme, tanınma isteği, mesleki gelişim ihtimali, akademik ya da mesleki olarak ilerleme imkânı, sorumluluğun yerine getirilmesi isteği ve işin kendi yapısı gibi etkenler motivasyon kaynaklarındandır[443]. Motivasyon kavramı yerine literatürde "güdülenme" kavramı da kullanılmaktadır.

Güdü (motivasyon), istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Güdüler fizyolojik ya da psikolojik olabilir. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik güdülere "dürtü", insanlara özgü başarma isteği gibi yüksek dürtülere ise "gereksinim (ihtiyaç)" denir. Güdüler, organizmayı uyarmak suretiyle faaliyete geçirir ve organizmanın davranışını belirli bir amaca yöneltir. Organizma bir şeye ihtiyaç duyduğunda gergin bir hal alarak dürtü haline girer.

---

[439] Hoy, age. , s. 757.
[440] Paul R Pintrich, Ronald W. Marx ve Robert A. Boyle. "Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change." *Review of Educational Research*, 1993, C. 63, S. 2, s. 168, Kaynak: http://www.jstor.org/stable/1170472, (Erş. Tar. : 21.04.2017); Hoy, age. , s. 757.
[441] Adair, age. , s. 9.
[442] Hoy, age. , ss. 759-764.
[443] Adair, age. , ss. 75-76.

Gereksinim karşılandığında tekrar normale döner. Gereksinimle dürtü her zaman beraber yürümez. Örneğin, bir şeyler yeme gereksinimi duyan bir kişide açlık dürtüsü ortaya çıkar. Fakat bir şey yemediğinde dürtü kaybolsa da yeme gereksinimi devam eder. Belirli bir biyolojik gereksinimin sonucu olarak ortaya çıkmayan, doğuştan gelen ve öğrenilmeyen, önceden saptanmış bir yapı içerisinde kendilerini gösteren ve belirli uyarıcılar ortamında ortaya çıkan davranışlara "içgüdüsel" davranış denir.[444] Güdülerin doyurulmaması ve engellenmesi durumunda birey ya daha çok çalışıp başarıya ulaşma yollarını araştırır ya da öfke, kaygı ve aşırı gerginlik yaşar[445].

Güdüler farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bütün güdülerin başında yaşama, var olma gelişme ve iyileşme ihtiyacı yer alır. Fizyolojik güdüler (açlık, susuzluk, dinlenme, uyuma vb.) beden dokusunun canlı kalması için gerekli ihtiyaçlardan oluşur. Benliğin savunulması ve başka kişilerle ilgili güdüler psikolojik ve toplumsal güdüler olarak isimlendirilmiştir. Sosyal güdüler, yaşantı sonucu oluşur ve toplumdan topluma değişir. Bağlanma ihtiyacı, güvenlik ihtiyacı, saygınlık kazanma ihtiyacı, cinsel güdü, özgürlük ve özerklik ihtiyacı, saldırganlık güdüsü, hazza varma elemden kaçma güdüsü birer sosyal güdü örneği olarak nitelendirilmektedir.[446]

Güdülerin kaynağına göre iki türü vardır. Bireyin bir faaliyete içten duyduğu ilgi ve istekle bağlanmasına "içsel güdülenme"; ödül ve ceza gibi dışsal bir etkenle isteklenmesine de "dışsal güdülenme" denir. Bireyin doğal ilgi ve temel ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasıyla oluşturulacak içsel güdüleme, sürekli fayda sağlayan öğrenmeleri sağlar.[447] Shinn, içsel güdülenmenin (motivasyonun) zihinsel ve fiziksel yönünün olduğunu; nereye gidileceğine karar vermeyi zihinsel, gidilecek yere varmak için harekete geçmeyi de fiziksel yön olarak nitelendirmektedir[448]. Eğitim verilen ortamda kontrol düzeyi arttıkça dışsal motivasyon artarken, öğrencinin beceri algılarını artıran bilginin sağlanması içsel motivasyonun artmasını sağlar[449]. Bireyin iç kaynaklı güdülenmesine katkı sağlamak için başarma gereksinimini yüksek tutmak gerekir. Bireyin başarısızlık korkusuyla değil de başarı şevkiyle güdülenerek yeni sorumluluklar

[444] Cüceloğlu, age. , ss. 231-233; Baymur, age. , ss. 71-72; Adair, age. , s. 13.
[445] Baymur, age. , ss. 96-99.
[446] Age. , ss. 72-77.
[447] Baymur, age. , ss. 202-203; Hoy, age. , s. 758.
[448] Shinn, age. , s. 5.
[449] Hoy, age. , s. 767.

almada daha istekli olması sağlanmalıdır. Zira böyle kişilerde başarısızlık, başarılı olabilmek için gerekli bir adım olarak görülür. Önemli olanın başarısız durumlarda söz konusu başarısızlığa neyin sebep olduğunu öğrenebilmek olduğunu bilir.[450]

Güdülenmenin sağlanmasında iç kaynaklı ya da dış kaynaklı ödüller kullanılabilir. İç kaynaklı ödül, yapılan davranışın içeriğinde saklı bulunan zevk ve doyum duygusuna denir. Faaliyetin kendisi hangi nedenle olursa olsun birey için doyum sağlar. Sadece zevk almak için yapılan faaliyetler bu kapsamda değerlendirilir. Davranışın kendi içinde bulunmayan fakat davranışın yapılması için dışarıdan verilen ödül türüne ise dış kaynaklı ödül denir. İç kaynaklı olarak yapılan bir davranışa dış kaynaklı bir ödül verildiğinde iç kaynaklı güdü ortadan kalkar.[451]

Toplumsal birlikteliklerde etkili olan unsurlardan biri de bireylerin güdü ve heyecanlarıdır. İnsanları davranışa götüren güdüler, heyecanlarla beraber ortaya çıkar. Her güdülenmiş davranış heyecan tonuyla birlikte gelir.[452] Güdülenme derecesi ile yapılacak işin zorluk derecesi arasında ters bir orantı vardır. Kolay işlerde yüksek güdülenme; zor işlerde ise düşük güdülenme daha yüksek başarıya götürür. Yapılacak olan iş ne kadar bilgi ve akıl yürütmeyi gerektiriyorsa, sakin ve rahat bir zihinle o işe girişmek o kadar faydalı olur.[453]

Hz. Peygamber (s.a.s.) amellerin niyetlere göre olduğunu belirtmiştir.[454] Hafızlık eğitimi de her ne kadar zorlu ve yorucu bir süreç olsa da bireyin bu eğitime hangi niyetle başladığı dikkate alınmalıdır. Farklı gerekçelerle kendi iç dünyasında hafızlık eğitimini anlamlandıran birey, söz konusu eğitim esnasında karşılaşacağı zorlularla çok daha güçlü bir şekilde mücadele eder. Bireyi güdüleyen etkenlerin temelinde iyilik varsa hafızlık eğitimine karşı sevgisi hızlı bir şekilde oluşur ve yavaş çözülür. Hafızlık eğitimine karşı sevgisinin temelinde farklı zevkler varsa çabuk oluşur ve çabuk geçer. Temelinde menfaat olan sevgi yavaş oluşur fakat çabuk geçer[455]. Bu sebeple hafızlık eğitimi alan ya da almayı düşünen bireylerin içsel motivasyonlarının güçlendirilmesi onların temelinde iyilik olan bir sevgiyle bu eğitime yönlenmelerini sağlamakla

[450] Cüceloğlu, age. , ss. 251-254.
[451] Age. , ss. 249-250.
[452] Age. , s. 262.
[453] Age. , s. 290.
[454] Buhâri, Bedu'l-Vahy, 1.
[455] İbn Miskeveyh, age. , s. 156.

mümkün olacaktır. Genel olarak ilmi elde etmek, özelde hafızlık eğitimini tamamlamak söz konusu eğitim sürecinde öğrencinin isteğinin üst düzeyde olmasıyla mümkündür[456].

3.5. Dini Motivasyon Kaynakları

Hafızlık eğitimine karar veren bireylerin bu süreçte kendilerini etkileyen unsurlardan biri de ayet ve hadislerdir. Allah, Kur'an'ın insanları doğru yola ulaştıracak bir yol gösterici olduğunu[457], bilenlerle bilmeyenlerin bir olmayacağını[458], bilinmeyen konuda ilim sahiplerine soru sorulması gerektiğini[459], Kur'an'ı âlimlerin daha iyi anlayacağını[460], Allah'a ancak âlimlerin derin saygı duyacağını[461], Rablerine derin saygı içinde olanların cennete koyulacağını[462] buyurmuştur. Ayetlerde geçen ilme ulaşmak ve Allah'ın rızasını kazanmak için Kur'an'ı Kerim, Hz. Peygamber (s.a.s.)'e indirilmeye başlandığı tarihten itibaren ezberlenmiştir.

Hz. Peygamber (s.a.s.), "Sizin hayırlınız Kur'an'ı öğrenen ve öğretendir" sözüyle Kur'an'ı öğrenmeyi ve öğretmeyi teşvik etmiştir[463]. Kur'an okuyup hayatını Kur'an'a göre yaşayan mü'mini tadı ve kokusu güzel bir meyveye benzeten Hz. Peygamber (s.a.s.), Kur'an'a göre bir hayat yaşamanın gerekliliğini ortaya koymuştur[464]. Kur'an'ı ezberleyen Müslümanların ne kadar değerli olduğu konusunda Hz. Peygamber (s.a.s.), Kur'an'ı ezberlemenin önemini Kur'an'dan bir şey ezberlemeyen kimseyi harabeye dönmüş eve benzeterek[465], Kur'an'ı ezberleyenleri ümmetinin en şereflileri olarak nitelendirerek[466], Kur'an okuyan hafızın vahiy getiren şerefli meleklerle birlikte olduğunu[467] ifade ederek ortaya koymuştur. Başka bir rivayette Hz. Peygamber (s.a.s.)'in Kur'an'ı ezberleyen ve hükmüyle amel eden Kur'an hafızına saygı ve ta'zim göstermenin gerekliliğine dair sözü de dikkat çeken dini

[456] İbn Cemâa, age. , s. 181.
[457] *Kur'an-ı Kerim*, Zümer, 39/23.
[458] *Kur'an-ı Kerim*, Zümer, 39/9
[459] *Kur'an-ı Kerim*, Nahl, 16/43.
[460] *Kur'an-ı Kerim*, Ankebût, 29/43.
[461] *Kur'an-ı Kerim*, Fâtır, 35/28.
[462] *Kur'an-ı Kerim*, Beyyine 98/8.
[463] Buhârî, Fedâilu'l Kur'ân, 21; İbn Mâce, Mukaddime, 16.
[464] Buhârî, Fedâil'ul-Kur'an, 36.
[465] Tirmizî, Fedâilu'l-Kur'an, 18; Çakır, agt. , s. 25.
[466] Taberânî, Ebu'l-Kâsım Süleyman b. Ahmed b. Eyyûb, *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, C. 12, Mektebetü İbn Teymiye, Kahire, h. 1404, s. 125.
[467] Buhârî, Tefsir, 417.

motivasyon kaynaklarındandır[468]. Bireyin Kur'an'ı ezberleme düşüncesinin oluşmasında ve ailesi tarafından da desteklenmesinde en önemli motivasyon kaynaklarından birisi de hafızın Allah tarafından cennete koyulacağı ve ailesinden on kişiye şefaatçi olacağına dair hadistir[469].

Suyûtî (ö.911/1505), Kur'an'ın ezberlenmesinin Müslümanlar üzerine farz-ı kifaye olduğunu belirtmektedir. Bunun sebebi olarak Kur'an'ın korunmasına yönelik endişeleri göstermektedir.[470] Saçaklızâde (ö.1145/1732), Kur'an ezberlenmesinin farz-ı kifaye olmasındaki maksadın Kur'an'ın kelimeleri veya harfleri ile ilgili ihtilafa düşen bir kimsenin onu ezberleyenlere başvurma imkânının olması olduğunu ifade ederek her beldede Kur'an'ı ezberleyenlerin olması gerektiğini belirtmektedir[471].

3.6. Sosyal Çevre

Bireyin gelişiminde biyolojik süreçlerle birlikte içinde yaşanılan çevrenin özellikleri de etkilidir. Ekonomik düzey, okul yaşantısı ve aile içi iletişim bu kapsamda değerlendirilebilir.[472] Belli bir ortamda yaşayan insanın kişiliği içinde yaşadığı toplumun özelliklerine, gelenek ve göreneklerine göre biçimlenir. İnsan davranışlarında içinde doğduğu toplumun büyük etkisi vardır. Birey içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini öğrenme sonucu elde eder ve bu kültürü benimser.[473] Hafızlık eğitimi verilen kursların bulunduğu çevrenin özellikleri de bu kapsamda değerlendirilebilir. Şehir merkezinde olan ya da şehrin dışında olan kurslarda kalan öğrencilerin bu durumdan etkilendiklerini söylemek mümkündür. Hafızlık eğitimi verilen kursun bulunduğu il/ilçenin iklim şartları, örf adet ve kültürü de bu kapsamda değerlendirilebilir.

3.7. Ödül ve Ceza

İslam eğitim tarihinde ödül ve cezaya dönük farklı yaklaşımlar mevcuttur. İbn Sahnûn (ö.256/870), Kâbisî (ö.403/1012) gibi âlimler öğretmenin öfkeli iken ceza

---

[468] Ebû Dâvûd, Edeb, 20.
[469] İbn Mâce, Mukaddime, 16; Tirmizî, Fadâilû'l-Kur'an.
[470] Suyûtî, age. , C. 1, s. 237.
[471] Saçaklızâde, Muhammed b. Ebî Bekr el-Mer'aşî (ö.1145/1732), *Tertîbu'l-Ulûm,* Çev. Zekeriya Pak, M. Akif Özdoğan, Ukde Yay. , Kahramanmaraş 2009, s. 145.
[472] Cüceloğlu, age. , ss. 361-363; Bireyin gelişiminde kişisel, çevresel ve davranışçı etkilerin birlikte etkili olduğunu ortaya koyan sosyal bilişsel kuram için bkz. Hoy, age. , ss. 703- 704.
[473] Baymur, age. , ss. 293-298; Yakup Çoştu, age. , ss. 20-23.

vermemesi gerektiğini, öğrencinin iyiliği için ceza verecekse bunda bir ölçünün olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencinin tembelliği ya da oyuna düşkünlüğü sebebiyle on vuruşu geçmemek üzere bir ceza öngörülürken Kur'an öğretiminde edeblendirmek üzere üç vuruşu geçmeyecek bir ölçüden bahsedilmektedir.[474] Kâbisî, öğretmenin öğrenci ile olan iletişiminde genelde şefkat ve merhametli olması gerektiğini ve devamlı somurtan bir yapıda olmasının öğrencileri olumsuz yönde etkileyeceğini ifade etmiştir[475]. Aynı eserde cezanın öğrencinin hatasından dolayı verildiği ve öğrencinin baş ve yüzüne vurulmaması gerektiği belirtilmektedir[476]. İbn Miskeveyh hata yapan bir çocuğun yüzüne hatasının vurulmaması ve toplum önünde rencide edici tavırlardan uzak durulması gerektiğini, çocuğun azarlanmasının onu utanmazlığa sevk ederek söz konusu istenmeyen davranışları tekrarlayacağını ifade ederken[477] iyi hareketleri sebebiyle de bolca ödüllendirilmesi gerektiğini belirtmiştir[478].

Ödül ve cezanın eğitimdeki yeri farklı açılardan değerlendirilmiştir. Özellikle öğrenmelerin etki-tepki sonucu oluştuğuna inanılan davranışçı öğrenme kuramında ödül ve cezanın (pekiştireç) ayrı bir yeri vardır.[479] Ödül ve cezanın her ikisi de bireyde dıştan denetimli bir güdüleme sağladığı için eleştirilmektedir. Ödül ve ceza, uygulanan bireyin psikolojik özelliklerine göre farklı sonuçlar doğurabilir. İçe dönük bireylerde daha çok olumsuz etki bırakırken, dışa dönük bireylerde ise olumlu etkiye sahiptir. Cezaya karşı duyarsızlaşan öğrencilerde davranışın devam etmesine ya da ödül gibi görünmesine dahi sebebiyet verebilir. Ancak ödül ve ceza karşılaştırıldığında ödülün daha kullanılabilir olduğu ifade edilmektedir. Zira, ödül bireye hangi davranışlarının beğenildiğini anlatarak yol gösterici ve teşvik edici bir etkiye sahipken; ceza, davranışın iyi olmadığı ve beğenilmediğini anlatır ama neyin doğru olduğunu söylemez. Ödül, kişiler arası ilişkileri geliştirirken ceza, bu ilişkileri bozar. Ceza alan birey beğenilmeyen davranışlarını devam ettirmese de kendisini ayıplayan, utandıran ya da cezalandıran yetişkine ve cezalandırmanın olduğu ortama gücenip ona karşı olumsuz duygular

---

[474] İbn Sahnûn Ebû Abdillah Abdusselâm b. Saîd b. Habîb et.Tenûhî (ö.256/870), *Eğitim ve Öğretimin Esasları Âdâbu'l-Muallimîn,* Çev. M. Faruk Bayraktar, İFAV Yay. , İstanbul 2006, ss. 51-57; Kâbisî, age., s. 54; Bazı özel durumlarda ailesinden izin alınarak 10 ve fazlası vurulması ile ilgili olarak bkz. Kâbisî, age. , s. 54.
[475] Kâbisî, age. , s. 53.
[476] Age. , s. 81.
[477] İbn Miskeveyh, age. , s. 76.
[478] Age. , s. 79.
[479] Yüksel Özden, *Öğrenme ve Öğretme,* Pegem Akademi Yay. , 11. Baskı, Ankara 2011, ss. 21-23.

geliştirir.[480] Özellikle bu yönüyle ceza hafızlık eğitiminde kullanılmaması gereken bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır[481]. Zira daha önce belirtildiği gibi öğretici ile iletişim hafızlık eğitiminin niteliğinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Ceza sebebiyle öğrenci ve öğretici arasındaki ilişkiler zedelenebilir.

3.8. Unutma

Unutmanın nasıl gerçekleştiğine dair farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bu görüşlerden körelme kuramına göre unutma, anıların beyin ve sinir sistemindeki izlerinin zamanla aşınıp kaybolmasından ileri gelir. Kullanılmayan bilgi yok olmakta ve nöronlar arası bağ gevşemektedir. Deneysel çözülme olarak nitelendirilen görüşe göre unutma, bireyin davranışlarının ödüllendirilmemesi ve tekrar edilmemesi sonucu gerçekleşir. Geriye ket vurma kapsamında yeni öğrenmelerin eski öğrenmeleri karıştırdığı ve eski anıların bilinç alanına çıkmasını engellediği ifade edilmektedir. Başka bir görüşe göre ise unutma, anıların baskı altına alınarak bilinç dışına itilmesi olarak açıklanmakta ve bu tür unutmaların bireyi rahatsız eden durumlarla ilgili olduğu ifade edilmektedir.[482] Yapılan tüm açıklamaların birleştiği durum, söz konusu unutmanın engellenmesi ya da etkisinin en aza indirgenmesinde tekrara yapılan vurgudur. Unutmanın engellenmesi için bilgilerin uzun süreli bellekte depolanması ve gerektiğinde geri çağırılabilir olması gerekir. Bunun için bilgiler mümkün olduğunca detaylandırılmalı, örgütlenmeli, fiziksel ve duygusal bağlam dikkate alınmalıdır.[483]

Hafızlık eğitiminde en önemli problem, ezberlenen ayetlerin hafızada kalıcı olarak tutulmasının sürekliliğini sağlamaktır. Hafızada yer alan bilgilerin zayıflaması, var olan bilgilerin benzer diğer bilgilerle karışması, korku, endişe ve sinirli olma gibi durumlar unutmanın ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Söz konusu hafızlık eğitimi olduğunda bazı Kur'an ayetlerinin birbirine benzer olması, eğitim sürecinin yoğun ve yorucu olması, öğrencilerin stres düzeyinin yüksek olması gibi etkenler unutmanın ortaya çıkması için zemin hazırlamaktadır. Hafızlık eğitimi tamamlandıktan sonra yeterli tekrarın yapılamaması, hafızlığın işletilmediği bir meslekte istihdam olunması

[480] Baymur, age. , s. 202; Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı,* Remzi Kitabevi, 29. Basım, İstanbul 2014, s. 159; Hoy, age. , s. 428 ve s. 449.
[481] Bayraktar, age. , s. 44.
[482] Baymur, age. , ss. 192-193; Cüceloğlu, age. , s. 174; Hoy, age. , ss. 98-112.
[483] Hoy, age. , ss. 518-519.

gibi sebepler de hafızlık eğitimi için harcanan emek ve zamanın heba olmasına sebep olabilmektedir.

Kur'an'ın ezberlendikten sonra ihmal edilerek unutulması, dini açıdan hoş görülmemiş, ezberini unutanlara büyük bir vebal yüklenmiştir.[484] Hz. Peygamber (s.a.s.), ezberlenen ayet ya da sureyi unutmanın büyük günah olduğunu bildirmiştir[485]. Unutmayı engellemenin ilk ve en önemli yolu tekrardır[486]. Tekrar, ezberlenen Kur'an ayetlerinin zihinde kalmasını sağlar[487]. Ezberin başkasından dinlenmesi, unutulan yerlerin tekraren ezberlenmesi, ezberlenen metnin manasına vakıf olarak üzerinde düşünülmesi ve hatim indirilmesi unutmaya karşı alınabilecek önlemler arasında sayılmaktadır[488]. Ezberi unutmamak için tekrar yapmak, tekrar yapmayı istikrarlı bir şekilde sürdürebilmek için de tembellikten uzak olmak gerekir. Zernûci, tembellik ve unutkanlıktan kurtulmak için yemeği azaltmak gerektiğini, misvak kullanmanın ezberleme gücünü artırdığını belirtmiştir. Ayrıca Allah'a karşı işlenen kötülükler, günahların çok olması, düşünce ve üzüntünün çok olması, dünya işleriyle gerektiğinden fazla meşgul olunması da unutmaya sebep olan unsurlar olarak ifade edilmiştir.[489]

DİB, Kur'an kurslarında hafızlık eğitimini tamamlayıp da hafızlıkları yeterli düzeyde sağlam olmayanlar için Hafızlık Tekrar ve Talim Programı adında özel bir program hazırlamıştır. Bu program ile hafızlık eğitimini tamamlayan bireylerin; hafızlığını pekiştirmesi, talim ve tecvid becerisi kazanması, sûre ve sayfaların anlamları, temel mesajları hakkında bilgi sahibi olmak suretiyle Kur'an-ı Kerim'i ezberlemenin yanı sıra onun anlam dünyasıyla bir bağ kurabilmesi ve dini bilgiler ve hitabet bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır.[490]

Hazırlanan programın hedefi, "büyük bir emekle elde edilmiş hafızlığın zayi olmasına engel olmak, hafızlığını tamamlayıp da ezberi yeterli düzeyde sağlam olmayan öğrencilerin; hafızlığını pekiştirmesi, Kur'an-ı Kerim'i usulüne uygun talimli bir şekilde okuma bilgi ve becerilerini geliştirmek, konularına uygun aşırlar vasıtasıyla Kur'an-ı

[484] Temel, agm. , s. 53; Kâbisî, age. , s.23.
[485] Ebû Dâvud, Salât, 16; Tirmizî, Fedâilu'l-Kur'an, 19.
[486] Temel, agm. , s. 54.
[487] Buhârî, Fedâilu'l-Kur'an, 23; Kâbisî, age. , s. 25.
[488] Temel, agm. , ss. 55-59.
[489] Zernûcî, age. , ss. 122-124.
[490] DİB, *Hafızlık Tekrar ve Talim Programı*, Ankara 2015, s. 5.

Kerim'in anlam dünyası hakkında farkındalık kazandırmak, mesleğe hazırlanmalarına katkıda bulunmak" olarak ifade edilmiştir.[491]

Program, bir yandan hafızlığın unutulmamasını ya da hatırlanmak suretiyle güçlendirilmesini sağlarken diğer yandan Kur'an'ın doğru ve usulüne uygun bir şekilde okunması gerektiğinin bilincini oluşturmayı ve okuma becerisinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Ayrıca tecvid bilgisi, hitabet, makam ile ilgili bilgiler de verilmektedir. İslam dininin iman, ibadet ve ahlak esasları hakkında bilgi düzeyinin artması söz konusu programda kazanım olarak ifade edilmiştir.[492] Bu programa ek olarak MEB'in hafızlığını tamamlayan öğrencilere yönelik proje İHL açtığını daha önce ifade etmiştik. Hafızlık eğitimi alan bireylerle yapılan görüşmelerde, unutmayı engellemek için neler yapılabileceğine dair elde edilen bulgular bir sonraki bölümde değerlendirilecektir.

3.9. Pekiştirme / Tekrar

Bir davranışın ortaya çıkma olasılığını artıran her türlü uyarıcıya pekiştireç denir. Pekiştirici uyarıcılar olumlu ya da olumsuz olabilir. Olumlu pekiştireçler, davranışın ortaya çıkma olasılığını artırırken, olumsuz pekiştireçler ancak ortadan kaldırılarak veya verilmeyerek davranışın ortaya çıkma olasılığını artırır.[493] Hafızlık eğitimi kapsamında bireyden beklenen davranış, Kur'an ayetlerini ezberden okuyabilmesidir. Bunun sağlanmasında olumlu ya da olumsuz pekiştireçler kullanılabilir. Bir olumsuz pekiştireç, ceza ile karıştırılmamalıdır. Bireyi rahatsız eden bir unsurun ortamdan kaldırılması olumsuz pekiştireçtir. Ceza ise bir davranışın bastırılması ya da azaltılmasıdır[494]. Cezanın hafızlık eğitiminde kullanılmaması söz konusu eğitimin devamlılığı ve öğrencilerin bu eğitime karşı geliştirecekleri tutum açısından önemlidir. Ödül ve ceza ile ilgili gerekli açıklamalar daha önce yapıldığı için burada tekrar edilmeyecektir ancak bilimsel veriler, ödülün cezaya göre daha etkili olduğunu, bireyin kendi içsel motivasyonunun ise ödülden de daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

---

[491] DİB, *Hafızlık Tekrar*… , ss. 5-6.
[492] Agp. , s. 6.
[493] Cüceloğlu, age. , s. 156; Hoy, age. , ss. 426-427.
[494] Hoy, age. , s. 428.

Çok iyi öğrenilmiş, düşünülmeden otomatik olarak yapılan hareketlere "alışkanlık" denir. Alışkanlıkların doyum sağlayıcı yani bireyin bir ihtiyacını giderici olması ve çokça tekrar edilmesi gerekir. Alışkanlıklar sadece devinimsel durumlardan değil; aynı zamanda çok iyi bellenmiş fikirler, devimler ve duyuşlardan da meydana gelir. Bilgi ve becerileri düşünmeden otomatik olarak tekrarlayabilmek için onları çok iyi öğrenmek, yani alışkanlık haline getirmek gerekir.[495] Bu nedenle daha önce ifade edildiği üzere çok tekrar yapmak gerekir. Hafızlık eğitimi kapsamında Kur'an ayetlerinin ezberlenmesi ve istendiğinde okunması bir alışkanlık haline getirilmelidir.

Öğrenilen bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasında tekrarın oldukça önemli bir yeri vardır. Bu kapsamda yapılan tekrarların verimli olması için anlamlı bir şekilde ve istekle yapılması gerekir.[496] Hafızlık eğitiminde kalıcılığın sağlanması için belli bir plan ve program dâhilinde hareket edilmeli, ezberlenen derslerin tekrarı için ayrıca bir zaman ayrılmalıdır. Zira iyice öğrenilen bir materyalin, üstün körü ve alelacele öğrenilen bir materyale göre daha iyi hatırda kaldığı; çabuk öğrenilenlerin çabuk unutmaya yol açtığı eğitim psikologları tarafından ifade edilmektedir. Ayrıca ders çalışma sürelerinin belli sınırlar içerisinde belirlenmesi ve bu süreler arasında kısa dinlenme sürelerinin olması gerektiği; bellenecek bir metin üzerinde çalışırken arada dinlenerek yapılacak kısa süreli çalışmaların sürekli ve aralıksız tekrarlardan daha iyi sonuç verdiği ifade edilmektedir.[497]

Hafızada yer alan bilgilerin kalıcı olması için söz konusu bilgilerin kullanılması gerekir. Bu kapsamda farklı uygulamalar yapılabilir. Bu uygulamalar kapsamında "tekrar" ilk sırada gelir. Hafızanın daha verimli çalıştırılması ve kolay hatırlamanın sağlanmasında ortaya koyulan önerilerin başında tekrar gelmektedir.[498] Hz. Peygamber (s.a.s.), "deve benzetmesi" yaparak nasıl bir deve boş bırakıldığında kaçar, sahip çıkıldığında kalırsa, Kur'an'ın da boş bırakıldığında kaçabileceği yani unutulabileceğini bildirmiştir[499]. Böylece Hz. Peygamber (s.a.s.) hafızı deve sahibine, Kur'an'ı deveye, ezberi ise bağlamaya benzetmek suretiyle o günün insanına anlayabilecekleri en güncel örnekle konuyu anlatmıştır.

[495] Baymur, age. , ss. 190-191; Cüceloğlu, age. , s. 190.
[496] Cüceloğlu, age. , ss. 194-195.
[497] Baymur, age. , ss. 198-199.
[498] Cüceloğlu, age. , ss. 222-225.
[499] Buhârî, Fedâilu'l-Kur'an, 23.

Hafızlık eğitimini bitirenler için önerilen bir tekrar yöntemine göre öğrencinin yetmiş iki gün içerisinde hıfzını tekrar etmesi öngörülmektedir. Bu yönteme göre öğrenci sırası ile günde bir cüz okuyarak otuz günde, günde iki cüz okuyarak on beş günde, günde üç cüz okuyarak on günde, günde beş cüz okuyarak altı günde, günde altı cüz okuyarak beş günde, günde on cüz okuyarak üç günde, günde on beş cüz okuyarak iki günde ve son günde otuz cüz okuyarak bir günde hatim yapmak suretiyle toplamda yetmiş iki günde Kur'an hıfzını sağlamlaştırır.[500] Araştırma kapsamında yapılan nitel verilerden elde edilen bilgilere göre hafızlık eğitimim alan bireyler ezberi sağlamlaştırmak için ayrıca Ramazan aylarında mukabele okuyarak, her gün bir cüz okuyarak tekrar yapacaklarını ifade etmektedirler.

Öğrenilenlerin hafızada kalması için yapılabilecek en etkili uygulamalardan birisi de başkalarına öğretmektir. Bu noktada hafızlık eğitimi alan bireylerin Kur'an'la haşır neşir olabilecekleri bir alanda istihdam edilmesi sağlanmalıdır. Bu konuda Erzurumlu İbrahim Hakkı, "Tertib-i Ulum" adlı risalesinde "Sen ilmi hiç saklı tutmayasın Şakird okut kim unutmayasın" diyerek bu konunun önemini ortaya koymaktadır[501].

[500] Temel, agm. , ss. 55-56; Ders çalışmada tekrarın sayısı ve miktarı ile ilgili ayrıca bkz. Zernûci, age. , s. 142.
[501] Özyılmaz, age. , s. 84.

III. BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR

1. HAFIZLIK EĞİTİMİ KAPSAMINDA ELDE EDİLEN NİCEL VERİLER

Hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumları hakkında veri toplamak üzere yapılan bu araştırmanın problemi, araştırma soruları, amacı ve yöntemi giriş bölümünde ayrıntılı bir şekilde tanıtılmıştı. Bu bölümde ise araştırma kapsamında uygulanan nicel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin tespiti ve betimlemesi yapılmıştır. Öncelikle bağımsız değişkenlere göre örneklemin genel nitelikleri ve hafızlık eğitimi ile ilgili etkenlere ilişkin verilere yer verilmiştir. Üçüncü bir başlık altında, bazı bağımsız değişkenlerin "psiko-sosyal durum", "motivasyon durumu" ve "stres düzeyi" ile ilişkilerine bakılarak tez kapsamında geliştirilen hipotezler sınanmıştır.

1.1. Bağımsız Değişkenlere Göre Örneklemin Genel Nitelikleri

Bu başlık altında hafızlık eğitimi alan bireylerin yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu okulu, hafızlık eğitimi dışında devam eden eğitimi ve hafızlık sonrasında istediği eğitim türünün yanı sıra ailesinin ikamet ve ortalama aylık gelir durumu, anne ve babasının meslek, eğitim ve din eğitimi durumu hakkında elde edilen veriler betimsel olarak frekans düzeyinde değerlendirilmiştir.

1.1.1. Yaş

Araştırmaya katılan bireylere "kaç yaşındasınız?" sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar Tablo 19'da yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi cevaplar, gruplandırılarak kodlanmıştır. Söz konusu gruplandırmalar yapılırken hafızlık eğitimi alan bireylerin devam eden eğitimleri, okul mezuniyetleri, gelişim özellikleri gibi kriterler esas alınmıştır. Tablo 19'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan örneklemin %51,8 'i (709 öğrenci) "15-17", %26,5'i (363 öğrenci) "18-20", %7,5'i (103 öğrenci) "21-23" ve

%1,4'ü de (19 öğrenci) "24 ve üstü" yaş aralığındadır. Örneklem seçiminde yaş aralıkları için özel bir planlama yapılmamıştır.

Yaş	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
15-17	709	51,8	51,8
18-20	363	26,5	78,3
10 -14	169	12,3	90,7
21-23	103	7,5	98,2
24 ve üstü	19	1,4	99,6
Cevap yok	6	,4	100,0
Total	1369	100,0	

Tablo 19: Örneklemin Yaşa Göre Dağılımı

Hafızlık eğitimi ile ilgili 2006 yılında yapılan bir araştırmada 14-16 yaş aralığında %29,6, 17-20 yaş aralığında %61,4 ve 21 yaş ve üzerinde %6 oranında katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmamızdaki %12,3 oranındaki ilkokul sonrası hafızlık eğitimi alan öğrencilerin 2006 yılındaki araştırmada olmamasının sebebi o dönemde yürürlükte olan kesintisiz sekiz yıllık zorunlu eğitimdir.[502]

Araştırmamıza katılan hafızlık eğitimi alan bireylerin büyük bir çoğunluğu sekiz yıllık ilköğretimi tamamladıktan sonra bu eğitimi almaya başlamıştır. Bununla birlikte MEB tarafından 2012'de İHO öğrencilerine yönelik; 2014 yılında da diğer okullara yönelik verilen örgün eğitime ara verme izni kapsamında ortaokul seviyesinde hafızlık eğitimi alan öğrencilerin sayısı artmaya başlamıştır[503]. Araştırmamızda bu kapsamda 169 öğrenci (%12,3) ile buluşma imkânı olmuştur. Örneklem seçiminde bu durum bir kıstas olarak belirlenmemiş olup, araştırma kapsamında gidilen kurslarda rastgele karşılaşılan öğrencilerle uygulama yapılmıştır.

1.1.2. Cinsiyet

Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 20'de verilmiştir. Araştırma kapsamında uygulama yapılırken Türkiye genelinde DİB'e bağlı kurslarda hafızlık eğitimi alan öğrencilerin cinsiyet dağılımları yaklaşık yarı yarıya olduğu için

[502] Ünsal, agt. , s. 23.
[503] Resmi Gazete, S. 28360, 21.07.2012; Resmi Gazete, S. 29072, 26.07.2014.

örneklem seçiminde bu durum göz önünde bulundurulmuştur[504]. Örneklemin cinsiyet dağılımı %50,2'si erkek (687), %49,8'i de kadın (682) olarak oluşmuştur.

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Erkek	687	50,2	50,2
Kadın	682	49,8	100,0
Toplam	1369	100,0	

Tablo 20: Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

1.1.3. Aile İkameti

Hafızlık eğitimi alan bireylerin ailelerinin ikamet yerleri ile ilgili elde edilen veriler Tablo 14'te verilmiştir. Öğrenciler, ailelerinin hangi ilde ikamet ettiğini anket formuna yazarak ifade etmişlerdir. Tablo 14'te de görüldüğü gibi ilk sırayı çoğunlukla araştırma kapsamında gidilen iller almakla birlikte Türkiye'de yer alan bütün illerde ailesi ikamet eden bireylere ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğrenci aileleri %24,6'sı İstanbul'da, %7,3'ü Konya'da, %7,2'si Erzurum'da, %6,4'ü Trabzon'da, %4,5'i Rize'de, %4,3'ü Kahramanmaraş'ta, %3,9'u Gaziantep'te, %3,9'u Ankara'da ve %3,2'si İzmir'de ikamet etmektedir. Araştırma kapsamında gidilmemiş olmasına rağmen 35 öğrencinin ailesi (%2,6) Samsun'da, 31 öğrencinin ailesi de (%2,3) Gümüşhane'de ikamet etmektedir.

Ailenizin ikameti ile ilgili hangisi geçerlidir?			
Aile ikameti	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Ailem il merkezinde oturuyor.	463	33,9	33,9
Ailem ilçe merkezinde oturuyor.	549	40,2	74,1
Ailem köyde oturuyor.	343	25,1	99,3
Cevap yok	10	,7	100,0
Total	1365	100,0	

Tablo 21: Aile İkametinin Yerleşim Yeri Türüne Göre Dağılımı

Hafızlık eğitimi alan bireylerin ailelerinin yaşadığı yerleşim türü dağılımı Tablo 21'de verilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%40,2) ailesi ilçe merkezinde oturmaktadır. Ailesi il merkezinde oturanların oranı ise %33,9 olarak oluşmuştur. Bu iki oran birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin %74,1'inin ailesi şehir merkezinde oturmaktadır. %25,1 oranında (343 öğrenci) öğrenci ise ailelerinin köyde oturduğunu ifade etmiştir. Ülke genelinde köy nüfusunun şehir nüfusuna göre gerilediği

[504] 2015-2016 rakamlarına göre Türkiye'de 16,138'i erkek, 18,235'i kadın olmak üzere 34,373 öğrenci hafızlık eğitimi almaktadır, DİB 04.05.2016-E.24249 tarih ve sayılı yazı (Ayrıntı için bkz. Ek 5).

bilinmektedir[505]. Köyde oturan nüfusun azalmasına rağmen hafızlık eğitimi alan her dört kişiden birinin ailesinin köyde oturması, hafızlık eğitiminin, yatılı imkânlarından faydalanmak ya da maddi imkânların yetersizliği gibi gerekçelerle de tercih edilmiş olabileceğini akla getirmektedir.

1.1.4. Aile Aylık Gelir Düzeyi

Hafızlık eğitimi alan bireylerin ailelerinin ortalama aylık gelir düzeyleri ile ilgili veriler Tablo 22'de verilmiştir. Aile aylık gelirinin asgari ücret düzeyinde ya da daha altında olduğunu ifade eden bireylerin oranı %29 olarak gerçekleşmiştir. Ailesinin ortalama aylık gelirinin asgari ücretle 2000 TL arasında olduğunu söyleyen bireyler (356 kişi) %26,1, 2000-3000 TL arasında olduğunu söyleyenler ise (348 kişi) %25,5'lik oranı temsil etmektedir. Görüldüğü gibi hafızlık eğitimi alan bireylerin %80,6'lık kısmı alt ya da orta düzey bir gelire sahiptir. Katılımcıların %6,5'i (89 kişi) bu soruya cevap vermemiştir. Cevap verenlerin %7,4'ü (101 kişi) 3000-4000 TL aralığını, %2,3 'ü (31 kişi) 4000-5000 TL aralığını ve %3,2'si de (44 kişi) 5000 TL ve üstü seçeneğini işaretlemiştir. Katılımcıların sadece %12,9'u yüksek ya da orta düzeyin üstünde aile ortalama aylık gelirine sahiptir.

Ailenizin ortalama aylık geliri ne kadardır?			
Ortalama Aylık Gelir	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
0- 1.300 TL	396	29,0	29,0
1.301-2.000 TL	356	26,1	55,1
2.001-3.000 TL	348	25,5	80,6
3.001-4.000 TL	101	7,4	88,0
4.001-5.000 TL	31	2,3	90,3
5.001 TL ve üstü	44	3,2	93,5
Cevap yok	89	6,5	100,0
Total	1365	100,0	

Tablo 22: Örneklemin Aile Ortalama Aylık Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Ünsal tarafından 2006 yılında yapılan araştırmada hafızlık eğitimi alan bireylerin ortalama aylık gelirlerinin -o dönemde asgari ücret 531 YTL iken- %24,5'inin 350 YTL ve altı, %38'inin 351-700 YTL ve %27,2'sinin de 701-1000 YTL arasında olduğu

[505] İl ve ilçe merkezlerinde ikamet edenlerin oranı 2015 yılında %92,1 iken, bu oran 2016 yılında %92,3'e yükselmiştir. Belde ve köylerde yaşayanların oranı ise %7,7 olarak gerçekleşmiştir, TÜİK Haber Bülteni, S. 24638, 31 Ocak 2017, http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24638, (Erş. Tar. 16.05.2017)

görülmektedir.[506] Görüldüğü gibi hafızlık eğitimi alan bireylerin ailelerinin ortalama aylık gelirlerinde aradan geçen zamana rağmen bir değişme olmamıştır.

İbn Miskeveyh, yoksulların zenginlere göre faziletli olan davranışlara yönelmesinin daha kolay olduğunu ifade etmektedir. Buna gerekçe olarak da zengin olan kimsenin çevresinin olumsuz etkisini göstermektedir.[507] Bu görüşün doğru olduğu düşünülürse, hafızlık eğitimi gibi faziletli bir eğitimi alanların gelir düzeylerinin de düşük olması beklenebilir. Bu beklenti doğrultusunda hafızlık eğitimi alan bireylerin aile ortalama aylık gelir düzeyi genel olarak düşüktür.

1.1.5. Anne-Baba Mesleği

Araştırmaya katılan bireylerin baba ve anne meslek durumu ile ilgili bilgiler Tablo 23'te verilmiştir. Babasının serbest meslek sahibi olduğunu ifade eden bireyler örneklemin %27,5'ini, işçi olduğunu söyleyenler %19,9'unu, çiftçi olduğunu söyleyenler %11,1'ini, din hizmetleri personeli olduğunu ifade edenler %9,8'ini, memur olduğunu söyleyenler ise %9,6'sını oluşturmaktadır. Katılımcıların %21'i "diğer" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu seçeneği işaretleyenlerin büyük bir çoğunluğu açıklama kısmına "emekli" ifadesini yazmıştır.

Babanızın mesleği aşağıdakilerden hangisidir? / Annenizin mesleği aşağıdakilerden hangisidir?						
	Baba mesleği			Anne mesleği		
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Serbest Meslek	376	27,5	27,5	29	2,1	2,1
İşçi	272	19,9	47,5	24	1,8	3,9
Çiftçi	152	11,1	58,6	8	,6	4,5
Memur	131	9,6	68,2	13	1,0	5,4
Din Hizmetleri Personeli	134	9,8	78,0	34	2,5	7,9
Ev Hanımı	-	-	-	1228	90,0	97,9
Diğer	287	21,0	99,0	27	2,0	99,9
Cevap yok	13	1,0	100,0	2	,1	100,0
Total	1365	100,0		1365	100,0	

Tablo 23: Örneklemin Baba ve Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Oluşan tablo, ailenin ortalama aylık gelir düzeyi ile aynı doğrultudadır. Zira meslek, aynı zamanda gelirin belirleyici unsurlarındandır. Araştırmamızda ön plana

[506] Ünsal, agt. , s. 28. Benzer sonuçlar için ayrıca bkz. Bayraktar, age. , s. 12.
[507] İbn Miskeveyh, age. , ss. 80-81.

çıkan serbest meslek, işçi, çiftçi, memur ve din hizmetleri personeli gibi meslekler, yapılan farklı araştırmalarda da -oranları farklı olmakla birlikte- ön plana çıkmıştır[508].

Hafızlık eğitimi alan bireylerin tamamına yakını (%90) annesinin ev hanımı olduğunu ifade etmiştir. Annesinin çalıştığını ifade eden katılımcılar azınlıktadır. Katılımcıların %2,5'i din hizmetleri personeli seçeneğini, %2,1'i serbest meslek seçeneğini, %2 diğer seçeneğini, %1,8 işçi seçeneğini, %1 memur seçeneğini ve %0,6 çiftçi seçeneğini tercih etmiştir. 2006 yılına göre anne mesleğinde az da olsa farklılaşma olmuştur. 2006 yılında yapılan araştırmada anne mesleği, %97,4 oranında ev hanımı olarak ifade edilmiştir[509]. Bu veriden anlaşılacağı üzere hafızlık eğitimi alan bireylerin annelerinin meslek durumu zamanla -çok yavaş olmakla birlikte- farklılaşmaktadır.

1.1.6. Anne-Baba Eğitim Durumu

Araştırmaya katılan bireylerin baba ve anne eğitim durumu ile ilgili bilgiler Tablo 24'te verilmiştir. Tablo 24'te de görüldüğü gibi katılımcıların %38,3'ü babasının ilkokul mezunu olduğunu, %23,5'i de ortaokul mezunu olduğunu söylemiştir. Babası lise mezunu olan öğrenciler örneklemin %19'unu, yüksekokul mezunu olanlar %12,2'sini, lisans mezunu olanlar %2,9'unu temsil etmektedir. Babası lisansüstü eğitim yapan öğrenci sayısı çok düşük olup örneklemin sadece %1,9'unu yüksek lisans mezunu, %0,4'ünü de doktora mezunu oluşturmaktadır. Katılımcıların %1,1'i babasının okuma yazma bilmediğini ifade etmiştir.

Bu verileri 2006 yılında yapılan araştırma ile karşılaştırdığımızda baba eğitim durumunun yükseldiğini görmekteyiz. Zira söz konusu araştırmaya göre katılımcıların %53,6'sı ilkokul, %9,1'i ortaokul, %20,9'u lise ve %11,5'i üniversite mezunu seçeneğini tercih etmiştir. İlkokul mezuniyeti azalırken ortaokul ve üniversite

[508] Bayraktar, age. , ss. 11-12; Ay, age. , s. 26; Koç, age. , s. 49; Ünsal, agt. , s. 26; Fatma Zehra Öztürk, *Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği),* (Yüksek Lisans Tezi), SÜSBE, Konya 2017, s. 37; Benzer tespitler için bkz. Özlem Öztürk, *Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma,* (Yüksek Lisans Tezi), SÜSBE, Konya 2007, s. 65.

[509] Ünsal, agt. , s. 27; 2007 yılında Kur'an kurslarında yapılan farklı bir çalışmada da %94,2 oranıyla benzer bir sonuç çıkmıştır. Bkz. Fatma Zehra Öztürk, agt. , s. 36; Benzer tespitler için bkz. Özlem Öztürk, agt. , s. 65.

mezuniyeti artmıştır.[510] Yüksekokul, lisans ve lisansüstü seçeneklerini üniversite mezunu olarak düşündüğümüzde araştırmamıza katılan katılımcıların %17'sinin babası üniversite mezunudur.

Babanızın eğitim durumu hangisidir? / Annenizin eğitim durumu hangisidir?						
	Baba Eğitim Durumu			Anne Eğitim Durumu		
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Okuma yazması yok	15	1,1	1,1	152	11,1	11,1
İlkokul	523	38,3	39,4	693	50,8	61,9
Ortaokul	321	23,5	62,9	329	24,1	86,0
Lise	260	19,0	82,0	143	10,5	96,5
Yüksekokul	167	12,2	94,2	34	2,5	99,0
Lisans	40	2,9	97,1	7	,5	99,5
Yüksek Lisans	26	1,9	99,0	3	,2	99,7
Doktora	5	,4	99,4	-	-	-
Cevap yok	8	,6	100,0	4	,3	100,0
Total	1365	100,0		1365	100,0	

Tablo 24: Örneklemin Baba ve Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan bireylerin anne eğitim durumu ile ilgili bilgiler de Tablo 24'te verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların %50,8'i annesinin ilkokul mezunu olduğunu, %24,1'i de ortaokul mezunu olduğunu söylemiştir. Annesi lise mezunu olan öğrenciler örneklemin %10,5'ini, yüksekokul mezunu olanlar %2,5'ini, lisans mezunu olanlar %0,5'ini temsil etmektedir. Annesi lisansüstü eğitim yapan öğrenci sayısı oldukça düşüktür. Anne eğitim durumuna göre örneklemin %0,2'si (3 kişi) yüksek lisans mezunu olup doktora mezunu yoktur. Katılımcıların %11,1'i (152 kişi) annesinin okuma yazma bilmediğini ifade etmiştir.

2006 yılı verileriyle karşılaştırıldığında anne eğitim durumunun da yükseldiği söylenebilir. Zira okur-yazar olmama durumu %17,3 oranından %11,1'e düşmüştür. İlkokul mezuniyeti %64,7'den %50,8'e düşerken, ortaokul mezuniyeti %6'dan %24,1'e, lise mezuniyeti de %8,2'den %10,5'e yükselmiştir.[511]

[510] Ünsal, agt. , s. 25. Bu veriler ayrıca 1992 yılında Bayraktar tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla da karşılaştırılabilir. Anne okur-yazar olmayan oranı %33, ilkokul mezunu %44,5 iken; baba okur-yazar olmayan oranı %9, ilkokul mezunu %53,87'dir. Bkz. Bayraktar, age. , ss. 10-11.

[511] Ünsal, agt. , s. 25; Benzer sonuçlar için ayrıca bkz. Fatma Zehra Öztürk, agt. , s. 34; Özlem Öztürk, agt. , s. 64.

1.1.7. Anne-Baba Din Eğitimi Aldığı Kurum

Araştırmaya katılan bireylerin baba ve annelerinin din eğitimi aldığı kurum ile ilgili bilgiler Tablo 25'te verilmiştir. Tablo 25'te görüldüğü gibi katılımcıların %36,7'si babasının din eğitimini ailesinden aldığını, %21,8'i Kur'an kursundan, %20,2'si bir hoca ya da sivil toplum kuruluşu bünyesindeki bir kurumdan, %11,9'u İHL'den ve %7,7'si de ilahiyat fakültesinden aldığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin annelerinin din eğitimi aldığı kurum ile ilgili bilgilerin de yer aldığı aynı tabloda katılımcıların %41,3'ünün annesinin din eğitimini ailesinden aldığını, %32,9'unun Kur'an kursundan, %18,8'inin bir hoca ya da sivil toplum kuruluşu bünyesindeki bir kurumdan, %3,9'unun İHL'den ve %1,4'ünün de ilahiyat fakültesinden aldığını ifade ettiğini görmekteyiz.

Babanızın din eğitimi aldığı kurum hangisidir? / Annenizin din eğitimi aldığı kurum hangisidir?						
	Baba Din Eğitimi Durumu			Anne Din Eğitimi Durumu		
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
İlahiyat Fakültesi	105	7,7	7,7	19	1,4	1,4
İmam-Hatip Lisesi	163	11,9	19,6	54	3,9	5,3
Kur'an Kursu	298	21,8	41,3	451	32,9	38,3
Bir Hoca/STK	277	20,2	61,6	258	18,8	57,1
Aile	502	36,7	98,2	566	41,3	98,5
Cevap yok	24	1,8	100,0	21	1,5	100,0
Total	1369	100,0		1369	100,0	

Tablo 25: Örneklemin Baba ve Annelerinin Din Eğitimi Aldığı Kuruma Göre Dağılımı

Hem baba hem de anne din eğitiminin alındığı kurumlara bakıldığında sırasıyla aile, Kur'an kursu ve bir hoca seçenekleri gelmektedir. Örgün eğitim kurumları ise hafızlık eğitimi alan bireylerin ebeveynlerinin öğrenim durumlarıyla doğru orantılı bir şekilde azalmaktadır. Anne ve babalar, din eğitimini örgün din eğitiminden çok, yaygın din eğitimi yoluyla almıştır. Benzer bir durum 2006 yılında yapılan bir araştırmada da ortaya çıkmıştır[512]. Bu kapsamda genel olarak din eğitiminde, özel olarak hafızlık eğitiminde anne ve babanın etkisi göz önünde bulundurularak yapılan yaygın din eğitimi faaliyetlerinin daha bilinçli bir şekilde yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

[512] Ünsal, agt. , s. 27.

1.1.8. Mezun Olunan Okul

Araştırmaya katılan bireylerin en son mezun oldukları okul ile ilgili bilgileri Tablo 26'da verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi yaş dağılımı ile doğru orantılı olarak katılımcıların %52,7'si ilköğretim mezunu olduklarını ifade etmişlerdir. İHL mezunu olduğunu söyleyen katılımcılar, örneklemin %16,6'sını, ilkokul mezunu olduğunu söyleyenler %15,2'sini, açık öğretim İHL mezunu olduğunu belirtenler %9,3'ünü temsil etmektedir. Katılımcıların %0,4'ü de diğer liselerden mezun olduklarını belirtmiştir. MEB'de zorunlu eğitimin kesintili olarak 12 yıla çıkarılması sonrasında 2012 ve 2014 yılındaki gelişmeler neticesinde öğrenciler örgün eğitime ara vererek hafızlık eğitimi yapabilmektedir[513]. Bu sebeple ilkokul mezunu olduğunu söyleyen öğrencilerin oranı fazla gözükmektedir. Ayrıca bu rakam 10-12 yaş aralığıyla aynı doğrultuda oluşmuştur.

En son mezun olduğunuz okul hangisidir?			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
İlkokul	208	15,2	15,2
İlköğretim	719	52,7	67,9
İmam Hatip Lisesi	226	16,6	84,5
Diğer Lise (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Meslek Lisesi vb.)	54	4,0	88,4
Açık öğretim İmam Hatip	127	9,3	97,7
Diğer	6	,4	98,2
Cevap yok	25	1,8	100,0
Total	1365	100,0	

Tablo 26: Örneklemin En Son Mezun Olunan Okul Türüne Göre Dağılımı

2006 yılında Ünsal tarafından yapılan araştırmada örneklemin %5,8'i ilkokul mezunu iken, %70,9'u ilköğretim, %19'u da lise mezunudur[514]. Bu verileri araştırmamızda elde edilen verilerle karşılaştıracak olursak, örgün eğitimde on iki yıllık eğitime geçildikten sonra 2012'de İHO öğrencileri ve 2014 yılında diğer ortaokul öğrencileri için tanınan eğitime ara verme izninin etkilerini görmekteyiz[515]. Bu sayede ilkokul mezunu olup hafızlık eğitimi alan bireylerin sayısı artmıştır. İlköğretim mezunu olduktan sonra hafızlık eğitimi alan bireylerin sayısı hala fazla olmakla birlikte 2006 yılına göre %20 oranında azalmıştır. Azalan bu oran büyük oranda ilkokul mezunları tarafından doldurulmuştur.

[513] Resmi Gazete, S. 28360, 21.07.2012; Resmi Gazete, S. 29072, 26.07.2014.
[514] Ünsal, agt. , s. 24.
[515] Resmi Gazete, S. 28360, 21.07.2012; Resmi Gazete, S. 29072, 26.07.2014.

1.1.9. Hafızlık Eğitimi Dışında Eğitim

Araştırmaya katılan bireylerin hafızlık eğitimi dışında aldıkları bir eğitimin olup olmadığı sorulmuş; alınan cevaplar Tablo 27'de verilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi örneklemin %29,5'i "hayır" derken %68,4'ü "evet" seçeneğini tercih etmek suretiyle devam eden başka bir eğitimlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında gidilen bazı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi ile başka bir eğitimin birlikte olmayacağı; öncelikle hafızlık eğitiminin tamamlanması gerektiği düşünülmektedir. Bazı Kur'an kurslarında ise hafızlık eğitimi alan bireylere aynı zamanda açık öğretim yoluyla ya da örgün bir eğitime devam etmek suretiyle her iki eğitimi birlikte almaya zemin hazırlanmıştır.

Hafızlık eğitimi dışında devam eden bir eğitiminiz var mı?			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Hayır	402	29,5	29,5
Evet	933	68,4	97,8
Ara verdim	13	1,0	98,8
Cevap yok	17	1,2	100,0
Total	1365	100,0	

Tablo 27: Örneklemin Hafızlık Dışında Devam Eden Bir Eğitiminin Mevcudiyeti

Ünsal'ın araştırmasında da hafızlık eğitimi ile birlikte başka bir okula gidenlerin oranı %64,2 iken, gitmeyenlerin oranı %35,8'dir[516]. Görüldüğü gibi hafızlık eğitimi ile birlikte bir eğitime devam edenlerin sayısı her dönem fazla olmakla birlikte en az on kişiden üçü hafızlık eğitimi ile birlikte başka bir eğitime devam etmemektedir. Bu açıdan Tablo 28 incelendiğinde Kur'an kurslarına bakış açısındaki bu farklılaşmanın eğitim durumuna da yansıdığını görmekteyiz.

Katılımcıların hafızlık eğitimi dışında aldıkları eğitim ile ilgili soruya açıklık getirmek amacıyla sorulan "Hafızlık eğitimi dışında devam eden eğitiminiz nedir?" sorusuna verilen cevapların yer aldığı Tablo 28'de görüldüğü gibi katılımcıların %33,2'si açık öğretim İHL seçeneğini, %20,6'sı İHL seçeneğini, %9,7'si açık öğretim ilahiyat seçeneğini, %7,4'ü İHO seçeneğini ve %1'i yükseköğretim seçeneğini tercih etmiştir. Hafızlık eğitimi dışında devam eden bir eğitimi olmadığı için "hayır" seçeneğini tercih eden katılımcılar (%22,1) bu soruyu boş bırakmıştır.

[516] Ünsal, agt. , s. 30.

Hafızlık eğitimi dışında devam eden eğitiminiz nedir?			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Yok (13. soruya "hayır" diyen)	301	22,1	22,1
İHO	101	7,4	29,5
İHL	281	20,6	50,0
Diğer Lise (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Meslek Lisesi vb.)	17	1,2	51,3
Açık öğretim İHL	453	33,2	84,5
Açık öğretim ilahiyat	133	9,7	94,2
Yükseköğretim	13	1,0	95,2
Diğer	46	3,4	98,5
Cevap yok	20	1,5	100,0
Total	1365	100,0	

Tablo 28: Örneklemin Hafızlık Eğitimi Dışında Devam Eden Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Bu verilerden hareketle hafızlık eğitimi ile birlikte bir eğitim alan bireylerin genellikle ilahiyat alanında yer alan bir eğitimi tercih ettiklerini söyleyebiliriz. Bununla birlikte ilköğretim mezunlarının İHL tercih ettiğini, liseyi bitirenlerin ise yükseköğretim seçeneğini tercih ettiğini ya da devam eden bir eğitimlerinin olmadığını ifade ettiklerini görmekteyiz. Dikkat çeken başka bir veri de, 2006 yılında Ünsal tarafından yapılan araştırmada sadece açık öğretim bünyesinde bir eğitime devam etme durumu varken[517], araştırmamızda örgün olarak bir eğitime devam eden (%30,2) bireyler de vardır.

1.1.10. Hafızlık Eğitimi Sonrası İstenen Eğitim

Katılımcılara hafızlık eğitimini tamamladıktan sonra hangi tür eğitim almak istedikleri sorulmuş, alınan cevaplar doğrultusunda Tablo 29 oluşturulmuştur.

Hafızlık eğitimi sonrası hangi tür eğitime devam etmek istiyorsunuz?			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi…)	434	31,8	31,8
Lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi…) bir eğitim	64	4,7	36,5
Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat / dini ihtisas eğitimi	540	39,6	76,0
Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat dışı bir alanda eğitim	93	6,8	82,9
Bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde eğitim	47	3,4	86,3
Diğer	112	8,2	94,5
Cevap yok	75	5,5	100,0
Total	1365	100,0	

Tablo 29: Örneklemin Hafızlık Eğitimi Sonrasında Devam Etmek İstediği Eğitim Türüne Göre Dağılımı

Katılımcıların %39,6'sı yükseköğretim düzeyinde ilahiyat / dini ihtisas eğitimi almak istediklerini, %31,8'i de lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi…) almak

[517] Ünsal, agt. , s. 31.

istediklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda hafızlık eğitimi alan öğrencilerin %71,4 gibi bir çoğunluğu hafızlık sonrasında din eğitimi alanında kalmayı düşünmektedir. Bu durum alınan hafızlık eğitiminin kalıcılığı açısından önemli bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların %6,8'i yükseköğretim düzeyinde ilahiyat dışı bir alanda eğitime, %4,7'si de lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi…) bir eğitime devam edeceğini belirtmiştir. Eğitimine bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde devam etmek isteyen öğrenciler ise %3,4'lük bir dilimi oluşturmaktadır.

Ünsal tarafından yapılan araştırmada hafızlık eğitimi alan bireylerin %33,2'si İHL'ye, %19,2'sinin de liseye devam etmek istediği ifade edilmiştir. Ayrıca 416 katılımcıdan 95'inin (%22,8) ilahiyat alanından farklı türde eğitimler almak istedikleri de belirtilmiştir. Bu durumda katılımcıların %56'sı ilahiyat alanında eğitim görmek istemiştir. O halde 2006 yılından araştırmanın yapıldığı 2016 yılına gelindiği sürede hafızlık eğitimi alan bireylerin çok daha fazla ilahiyat alanında kalmak istediklerini görmekteyiz. Bu durumun etkenlerinden biri, sözü edilen yıllar arasında DİB ve MEB'in çokça ilahiyat mezununu istihdam etmesi olabilir.

1.2. Hafızlık Eğitimi İle İlgili Etkenler

Bu başlık altında araştırma örneklemini oluşturan Kur'an kurslarında katılımcılara hafızlık eğitimi aldıkları kursun niteliği, kaygı ve motive edici yönleri; hafızlık eğitiminde aşama, hedef, yöntem, hazırlık dönemi ve söz konusu eğitime karşı geliştirilen tutumlar hakkında elde edilen verilerin dağılımına yer verilmiştir.

1.2.1. Hafızlık Eğitimi Alınan Kurs

Bu başlık altında hafızlık eğitimi alınan kursun niteliği, fiziki imkânları ile kaygı ve motive edici yönleri ele alınmıştır. Araştırma kapsamında ziyaret edilen Kur'an kurslarının tamamı yatılıdır[518]. Bu kapsamda katılımcıların eğitim aldıkları kursla ilgili

[518] 2006 yılında yapılan bir araştırmada katılımcıların %93'ünün yatılı, %7'sinin yatılı olmayan bir kursta eğitim aldığı ifade edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında Kur'an kursu yöneticileri ve öğreticileriyle yapılan görüşmelerde hafızlık eğitiminin tamamen yatılı Kur'an kurslarında yapılmasının gerekli olduğuna işaret eden tespitlerin yapıldığı vurgulanmıştır. Bkz. Ünsal, agt. , ss. 36-37.

değerlendirmeleri, hafızlık eğitiminin daha nitelikli yapılabilmesi için önemli veriler elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

1.2.1.1. Kursun Fiziki İmkânları

Araştırma örneklemini oluşturan kurslarda katılımcılara hafızlık eğitimi aldıkları kursun fiziksel imkânlarını yeterli bulup bulmadıkları ve kurs tarafından ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığı sorulmuştur. Söz konusu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda Tablo 30 oluşturulmuştur.

	Hafızlık eğitimi aldığınız kursun fiziki imkânlarını yeterli buluyor musunuz?			**Hafızlık eğitimi aldığınız kurs tarafından ihtiyaçlarınız karşılanıyor mu?**		
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Evet	920	67,2	67,2	1066	77,9	77,9
Hayır	244	17,8	85,0	186	13,6	91,5
Fikrim yok	187	13,7	98,7	105	7,7	99,1
Cevap yok	18	1,3	100,0	12	,9	100,0
Total	1369	100,0		1369	100,0	

Tablo 30: Örneklemin Hafızlık Eğitimi Aldıkları Kursun Fiziki İmkânlarını Yeterli Bulma ve Kurs Tarafından İhtiyaçlarının Karşılanma Durumuna Göre Dağılımı

Katılımcıların %67,2'si kursun fiziki imkânlarını yeterli bulurken %17,2'si yetersiz bulmuştur. Katılımcıların %13,7'si bu konuda bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Her ne kadar katılımcıların büyük bir çoğunluğu eğitim aldıkları kursun imkânlarını yeterli bulduklarını söyleseler de, imkânların yeterli olmadığını ifade eden ve bu konuda bir fikrinin olmadığını ifade eden bireylerin (%31,5) de dikkate alınması gerekir. Zira içerisinde yaşadığı ortamdan memnun olmayan bireyin aldığı eğitimin niteliği de bu yönde olumsuz etkilenecektir[519].

Ünsal tarafından yapılan araştırmada katılımcılara eğitim aldıkları kursta hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları hususlar sorulmuştur. Bu kapsamda verilen cevaplar, hafızlık eğitimi alan bireylerin, bu eğitimi aldıkları kursun fiziki imkânlarını hangi yönleriyle yeterli, hangi yönleriyle yetersiz buldukları kapsamında veri sunmaktadır. Kur'an kursunda fiziksel imkânlarla ilgili beğenilmeyen hususlar; yemekler, temizlik, sınıf ve kursun kalabalık olması, sosyal faaliyetlerin olmaması ya da kısıtlanması,

[519] Hafızlık eğitiminde ortamın önemi ile ilgili bkz. Ömer Özbek, agm. , ss. 194-195.

kursun bahçesinin ve oyun-spor alanlarının olmamasıdır. Beğenilen hususlar ise, sosyal faaliyet yapılabilmesi (futbol oynama, yarışmalar, TV izleme vb.), kursun büyük ve köklü bir kurs olması, kursun bahçesi, oyun alanları, yemekler, yemekhane, spor etkinliklerinin olması ve temizliktir.[520] Görüldüğü gibi birçok unsurun yokluğu ya da eksikliği bir taraftan kursun beğenilmeyen yönlerinde belirtilirken, diğer yandan aynı unsurların varlığı kursun beğenilen yönlerinde de ifade ediliyor. Bu durum, Koç'un da ifade ettiği gibi Kur'an kurslarında bir standartlaşmanın olmadığını, bazı kursların çok iyi fiziksel imkânlara sahipken bazılarının çok yetersiz imkânlarla eğitim yapmaya çalıştığını göstermektedir[521].

Katılımcıların, hafızlık eğitimi aldıkları kurs tarafından ihtiyaçlarının karşılanma durumu ile ilgili soruya verdikleri cevapta, %77,9'u ihtiyaçlarının karşılandığını, %13,6'sı karşılanmadığını ifade etmiştir. %7,7'lik bir dilim bu konuda fikrinin olmadığını belirtmiştir. Bu veriden hareketle yatılı olarak hafızlık eğitimi veren kursların büyük bir çoğunluğunun öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığı görülmektedir. Ancak yaklaşık %20 oranında bu soruya "evet" cevabı vermeyen katılımcıların ifadeleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Ziyaret edilen kursların tamamı yatılı olarak hizmet vermektedir. Buna rağmen böyle bir tercihin yapılmasının sebebi, kursun yeterli düzeyde maddi imkânları olmaması ya da kurs tarafından karşılanan ihtiyaçların yeterli düzeyde görülmemesi olarak düşünülebilir.

Ünsal tarafından yapılan araştırmada katılımcılara "kurs masraflarınızı kim karşılıyor?" sorusu sorulduğu; katılımcıların %63,5'inin ailesi, %19,2'sinin hayırseverler, %13,5'inin kurs yöneticileri ve %3,8'inin de akrabaları tarafından karşılandığını ifade ettikleri ortaya konmuştur. Ancak araştırmacı, kurslarda yaptığı gözlemlerde, Kur'an kurslarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığı tespitinde bulunduğunu ifade ederek, öğrencilerin masraflarını aileleri tarafından karşılandığı tespitinin doğru olmadığını söylemiştir.[522] Kanaatimizce söz konusu araştırmada böyle bir verinin oluşması, sorulan sorunun niteliği ile ilgilidir. Bu kapsamda sorunun katılımcılar tarafından tam olarak anlaşılmadığı söylenebilir. Araştırmamızda katılımcıların %77,9'unun ihtiyaçlarının kurs tarafından karşılandığını ifade etmeleri,

[520] Ünsal, agt. , ss. 51-56.
[521] Koç, agm. , s. 501.
[522] Ünsal, agt. , s. 37.

Ünsal'ın işaret ettiği Kur'an kurslarında öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılandığı tespitini doğrulamaktadır. Ayrıca araştırma kapsamında gidilen kurslarda öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılandığı, kurs yönetimi, öğreticiler ve öğrenciler ile yapılan görüşmelerde de ifade edilmiştir.

1.2.1.2. Kursun Kaygı Verici Yönleri

Katılımcılardan hafızlık eğitimi aldıkları kursta kendilerini kaygılandıran üç hususu yazmaları istendi. Alınan cevaplar doğrultusunda Tablo 31 oluşturulmuştur.

KAYGI VERİCİ UNSUR	1. SIRA		2.SIRA		3. SIRA	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Cevap yok	567	41,4	725	53,0	884	64,6
Yok	209	15,3	222	16,2	228	16,7
Kursun mekânı ve fiziksel imkânları (Yemekhane/yatakhane/temizlik/yemekler vb.)	167	12,2	112	8,2	53	3,9
Kurs yönetimi ve çalışanları ile ilgili problemler	78	5,7	58	4,2	39	2,8
Hoca ile ilgili etkenler (güvenini kaybetme endişesi, iletişim biçimi vb.)	65	4,7	60	4,4	42	3,1
Bitirememe kaygısı	65	4,7	18	1,3	9	,7
Hafızlık eğitimi ile ilgili (ders yapamama, dersi yetiştirememe, heyecanlanma vb.)	57	4,2	39	2,8	24	1,8
Diğer	57	4,2	47	3,4	46	3,4
Manevi bir ortamın yeterince olmaması	40	2,9	25	1,8	10	,7
Ders dışı etkinlik alanı yok	29	2,1	32	2,3	10	,7
İzin verilmemesi	17	1,2	15	1,1	17	1,2
Şiddet, dayak olması	9	,7	9	,7	3	,2
Çok fazla etkinlik, sosyal aktivite var. Dersi bitiremiyoruz	6	,4	4	,3	1	,1
Sosyal hayattan uzak olmak	3	,2	3	,2	3	,2

Tablo 31: Hafızlık Eğitimi Alan Bireylere Göre Kursun Kaygı Verici Yönleri

Tablo 31'de görüldüğü gibi hafızlık eğitimi alan bireyleri kurslarında öncelikli olarak kaygılandıran ilk üç etken kursun mekânı ve fiziksel imkânları (%12,2), kurs yönetimi ve çalışanları ile ilgili problemler (%5,7) ve aynı oranda olmak üzere (%4,7) hoca ile ilgili etkenler (güvenini kaybetme endişesi, iletişim biçimi vb.) ile bitirememe kaygısıdır. Eğitim aldıkları kursta kendilerini kaygılandıran herhangi bir etkenin olmadığını ifade edenlerin oranı %15,3'tür. Bunlarla birlikte daha düşük oranlarda manevi bir ortamın olmaması, ders dışı etkinlik alanının olmaması, eve gitme izni verilmemesi, fiziksel cezaların olması da hafızlık eğitimi alan bireyleri kaygılandıran

etkenler arasında sıralanmıştır. Katılımcıların %41,4'ü bu soruya cevap vermemiştir. Bunun öncelikli gerekçesi olarak sorunun açık uçlu olması gösterilebilir.

Tablo 31'de görüldüğü gibi hafızlık eğitimi alan öğrencileri, kurslarında ikinci olarak kaygılandıran ilk üç etken kursun mekânı ve fiziksel imkânları (%8,2), hoca ile ilgili etkenler (güvenini kaybetme endişesi, iletişim biçimi vb.) (%4,4) ve kurs yönetimi ve çalışanları ile ilgili problemlerdir (%4,2). Aynı tabloda öğrencileri kurslarında üçüncü olarak kaygılandıran ilk üç etkenin kursun mekânı ve fiziksel imkânları (%3,9), hoca ile ilgili etkenler (güvenini kaybetme endişesi, iletişim biçimi vb.) (%3,1) ve kurs yönetimi ve çalışanları ile ilgili problemler (%2,8) olduğu görülmektedir.

İkinci ve üçüncü sırada eğitim aldıkları kursta kendilerini kaygılandıran herhangi bir etkenin olmadığını ifade edenlerin oranı %16 seviyesindedir. Ayrıca ilk sırada ifade edilen hafızlık eğitimi ile ilgili (ders yapamama, dersi yetiştirememe, heyecanlanma vb.) durumlar, manevi bir ortamın olmaması, ders dışı etkinlik alanının olmaması, izin verilmemesi, fiziksel cezaların olması da daha düşük oranlarda olmak üzere ikinci ve üçüncü sırada hafızlık eğitimi alan bireyleri kaygılandıran etkenler arasında sıralanmıştır. Katılımcıların %53'ü ikinci sırada, %64,6'sı üçüncü sırada bu soruya cevap vermemiştir. Bunun gerekçesi olarak yine açık uçlu olması ve ikinci ve üçüncü sırada olması düşünülmektedir.

Ünsal tarafından yapılan araştırmada, katılımcıların eğitim aldıkları kursta beğenmedikleri durumları ifade ederken ortaya koydukları bazı unsurlar, araştırmamızda ortaya çıkan kaygı verici unsurlarla benzerlik göstermektedir. Bu kapsamda izinlerin az olması veya yasaklanması, kursun fiziksel imkânlarının yetersiz olması, hocalarla olan iletişimdeki problemler, arkadaş ilişkilerinde yaşanan sıkıntılar, kurs yönetiminin uygulamaları, kurs yönetimi ve hocaların disiplin anlayışı ve ceza verilmesi gibi hususlar ifade edilmektedir.[523] Öztürk tarafından yapılan araştırmada da arkadaşlık ilişkileri, ortamın sıkıcı ve baskıcı olması, kurs yönetimi, sosyal faaliyet eksikliği, derslerin ağır olması ve hocaların sert tutumu gibi unsurlar gündeme gelmiştir[524].

[523] Ünsal, agt. , ss. 51-52.
[524] Fatma Zehra Öztürk, agt. , s. 46.

1.2.1.3. Kursun Motive Edici Yönleri

Hafızlık eğitimi alan bireylerden eğitim aldıkları kursta kendilerini motive eden unsurlardan üç tanesini önem sırasına göre yazmaları istendi. Bu soruya verilen cevaplar doğrultusunda Tablo 32 hazırlandı.

MOTİVE EDİCİ UNSUR	1. SIRA		2.SIRA		3. SIRA	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Cevap yok	339	24,8	542	39,6	773	56,5
Hoca (lar) ile iletişim	331	24,2	145	10,6	73	5,3
Yok	122	8,9	133	9,7	147	10,7
Konferanslar	77	5,6	49	3,6	24	1,8
Arkadaş ortamı	68	5,0	122	8,9	73	5,3
Aile	67	4,9	85	6,2	63	4,6
Hafızlık bitirme Merasimleri, hafız olup kurstan çıkanlar	56	4,1	24	1,8	14	1,0
Dini etkenler (Allah rızası, cennet vb.)	50	3,7	27	2,0	25	1,8
Bahçe, Kantin, Akşam çay saati ve tv vb.	37	2,7	22	1,6	9	,7
Diğer	32	2,3	59	4,3	56	4,1
Hedef, kendi isteğim, sevmem vb...	29	2,1	22	1,6	29	2,1
Günün dersini verebilmek	29	2,1	19	1,4	12	,9
Bina özellikleri	23	1,7	27	2,0	14	1,0
Verilen derslerden ara ara imtihan olmak	23	1,7	21	1,5	12	,9
Daha önce bitirmiş olanlar	17	1,2	19	1,4	9	,7
İzinler	18	1,3	16	1,2	13	,9
Ders çalışmak	16	1,2	14	1,0	7	,5
Kararlı ve azimli arkadaşların olması	14	1,0	2	,1	7	,5
Banyo	13	,9	10	,7	3	,2
Daha önce çok hafız mezun etmesi	5	,4	4	,3	3	,2
Maddi teşvik (hediye vb.)	2	,1	7	,5	1	,1
Rehberlik	1	,1	-	-	2	,1

Tablo 32: Hafızlık Eğitimi Alan Bireyleri Kursta Motive Edici Unsurlar

Tablo 32'de görüldüğü gibi hafızlık eğitimi alan öğrencileri kurslarında öncelikli olarak motive eden ilk üç etken hoca (lar) ile iletişim (%24,2), konferanslar (%5,6) ve arkadaş ortamıdır (%5). Bu üç etkenden sonra aile (%4,9), hafızlık bitirme merasimleri, hafız olup kurstan çıkanlar (%4,1), dini etkenler (Allah rızası, cennet vb.) (%3,7), bahçe, kantin, akşam çay saati, tv vb. (%2,7) , diğer (%2,3), aynı oranda olmak üzere hedef, (kendi isteğim, sevmem vb...) (%2,1) ve günün dersini verebilmek, yine aynı oranda olmak üzere bina özellikleri ve verilen derslerden ara ara imtihan olmak (%1,7), izinler (%1,3), daha önce bitirmiş olanlar ve ders çalışmak (%1,2), kararlı ve azimli arkadaşların olması (%1), daha az oranda olmak üzere banyo yapmak, kursun daha önce çok hafız mezun etmesi, maddi teşvik (hediye vb.) ve rehberlik gibi etkenler yer almaktadır. Bunların dışında katılımcıların %8,9'u eğitim aldıkları kursta kendilerini

motive edici bir unsur olmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %24,8'i ise bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

Hafızlık eğitimi alan bireyleri ikinci sırada motive eden unsurlar hoca (lar) ile iletişim (%10,6), arkadaş ortamı (%8,9) ve ailedir (%6,2). Katılımcıların %9,7'si kendilerini ikinci sırada motive eden bir unsurun olmadığını ifade ederken, %39,6'sı ise söz konusu soruya cevap vermemiştir. Konferanslar (%3,6) ve diğer etkenlerin (%4,3) yanı sıra ilk sırada ifade edilen etkenler, %1 ya da daha altındaki oranlarda ikinci sırada tercih edilmiştir. Katılımcıların %56,5'inin cevapsız bıraktığı üçüncü sırada ise ilk olarak yine hoca(lar) ile iletişim ve arkadaş ortamı gelmekte (%5,3); onu aile (%4,6) ve diğer etkenler (%4,1) takip etmektedir. Katılımcıların %10,7'si eğitim aldıkları kursta kendilerini üçüncü sırada motive eden bir unsurun olmadığını ifade etmiştir.

Ünsal'ın araştırmasında hafızlık eğitimi alan bireylerin kursta hoşlarına gittiğini ifade ettikleri unsurların, araştırmamızda ortaya çıkan motive edici unsurlarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu kapsamda Ünsal'ın araştırmasında katılımcılar, kurs hocasıyla olan iletişim, arkadaş ilişkileri, kursun özellikleri ve fiziksel imkânları, sosyal etkinlik alanlarının ve faaliyetlerinin olması gibi unsurlardan bahsetmiştir.[525] Öztürk'ün araştırmasında kursun memnun edici yönleri olarak, hocaların ilgisi, arkadaşlık ortamı, dersler ve içerikleri ön plana çıkmaktadır[526]. Bu unsurlar, araştırmamızda birer motive edici unsur olarak ortaya koyulmuştur.

1.2.2. Hafızlık Eğitiminde Aşama

Araştırma kapsamında hafızlık eğitimi alan bireylere hangi aşamada oldukları sorulmuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda Tablo 33 oluşturulmuştur. DİB'in hazırlamış olduğu Hafızlık Eğitim Programında hafızlık eğitimi aşamaları Tablo 33'te yer aldığı şekilde ifade edilmiştir. Her bir aşamanın dört ayda bitirilmesi öngörülmüştür[527]. Bu sayede hafızlık eğitiminin iki yılda (6x4=24 ay) bitirilmesi

[525] Ünsal, agt. , ss. 54-55.
[526] Fatma Zehra Öztürk, agt. , s. 45.
[527] Ünsal'ın araştırmasında hafızlık eğitimindeki aşama beşer sayfalık dört seçenek halinde yazılmıştır. Hazırlık ve pekiştirme döneminden bahsedilmemiştir. Bkz. Ünsal, agt. , s. 33. Ancak, hafızlık eğitimi veren öğreticilere yöneltilen bir soruda öğrencilerin ezber kabiliyetlerine bakılıp bakılmadığı sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplara göre öğreticilerin %97,2'si öğrencileri ezber kabiliyetlerine baktıklarını ifade etmiştir. Bkz. Ünsal, agt. , s. 71.

planlanmıştır. Araştırma öncesinde yapılan ön uygulamada Hafızlık Eğitim Programındaki gibi "hizb" ifadesi kullanılmış ancak anlaşılmasında güçlük yaşandığının tespit edilmesi üzerine soruda hazırlık dönemi, pekiştirme döneminin işaretlenebileceği ya da sayfa sayısının yazılabileceği bir alan oluşturulmuştur[528].

Tablo 33 incelendiğinde örneklemin %25,1'inin pekiştirme döneminde olduğu görülmektedir[529]. Katılımcılar bu dönemi "haslama" olarak da nitelendirmektedirler. Örneklemin %62,3'ü ezberleme dönemindedir. Ezberleme döneminde olan bireylerin %12,9'u 1. Hizb'te (cüzün 5-1. Sayfası); %18,3'ü 2. Hizb'te (cüzün 10-5. Sayfası); %16,8'i 3. Hizb'te (cüzün 15-10. Sayfası) ve %16,3'ü de 4. Hizb'te (cüzün 20-15. Sayfası) olduklarını ifade etmişlerdir. Hafızlık eğitimi alan bireyin hazırlık döneminden pekiştirme dönemine doğru kursta kaldığı süre de artmakta, buna bağlı olarak deneyimi, kurs, kurs hocası ve hafızlık eğitimi ile ilgili tutumları da belirginleşmektedir.

Hafızlık eğitiminde şu an hangi aşamadasınız?			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Hazırlık dönemi	89	6,5	6,5
4. Hizb (cüzün 20 - 15. Sayfası)	223	16,3	22,8
3. Hizb (cüzün 15 - 10. Sayfası)	230	16,8	39,6
2. Hizb (cüzün 10 - 5. Sayfası)	250	18,3	57,9
1. Hizb (cüzün 5 - 1. Sayfası)	177	12,9	70,8
Pekiştirme dönemi	343	25,1	95,8
Cevap yok	57	4,2	100,0
Total	1369	100,0	

Tablo 33: Örneklemin Hafızlık Eğitiminde Bulundukları Aşamaya Göre Dağılımı

1.2.2.1. Hafızlık Eğitiminde Hazırlık Aşaması

Daha önce de ifade edildiği gibi hazırlık aşaması, bireyin Kur'an'ı Kerim'i yüzünden tecvid kurallarına uygun bir şekilde doğru olarak okuma becerisi kazandırmayı amaçlayan, hafızlık eğitimi almayı düşünen bireylerin ezber kabiliyetlerinin ve söz konusu eğitime uyum sürecinin tespit edildiği, hafızlık eğitimine motive edildiği ve ezber yapma yöntem ve tekniklerinin öğretildiği bir aşamadır[530]. Hazırlık süreci, bireyin hafızlık eğitimine hazır olması, dolayısıyla da başarıya

[528] Bkz. Ek 1.
[529] Pekiştirme dönemi, ezberlenen sayfaların yapılacak tekrarlarla sağlamlaştırıldığı dönemdir. Bkz. DİB, *Hafızlık Eğitim...* , s. 12.
[530] DİB, *Hafizlık Eğitim...* , s. 11.

ulaşmasında oldukça önemli bir aşamadır. Bu aşamada harcanan vakit, bir zaman kaybı olarak görülmemeli, öğrenci söz konusu eğitime etkili bir şekilde hazırlanmalıdır.[531]

Tablo 33'te görüldüğü gibi katılımcıların %6,5'i hazırlık aşamasında olduğunu ifade etmiştir. Söz konusu aşamada ne kadar süre ile eğitim alındığının tespit edilmesi için sorulan soruya verilen cevaplar doğrultusunda Tablo 34 oluşturulmuştur.

Hafızlık eğitimi için bir hazırlık döneminiz oldu mu?			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Hayır	156	11,4	11,4
Evet	1197	87,4	98,8
Cevap yok	16	1,2	100,0
Total	1369	100,0	

Tablo 34: Örneklemin Hafızlık Eğitiminde Hazırlık Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı

Tablo 34'te görüldüğü gibi katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%87,4) hazırlık eğitimi aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %11,4'ü ise hafızlık eğitimi aldıkları kursta bir hazırlık eğitimi almadıklarını belirtmiştir. Çok az sayıda katılımcı ise bu soruya cevap vermemiştir (%1,2). Bu veriden hareketle hafızlık eğitimi verilen Kur'an kurslarında hazırlık aşamasının öneminin bilindiği ve öğrencilerin söz konusu eğitimden geçirildiği söylenebilir. Hazırlık aşamasının süresi Hafızlık Eğitim Programında dört ay olarak belirtilmekle birlikte öğrencinin özelliklerine göre bu sürede azalma ya da artma olabilmektedir[532]. Örneklemin hazırlık eğitimini ne kadar süreyle aldıklarının dağılımı Tablo 35'te verilmiştir.

Hazırlık dönemi kaç ay sürdü?			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Yok (5. soru "hayır" diyen))	132	9,6	9,6
Devam ediyor	6	,4	10,1
0-4 ay	345	25,2	35,3
5-8 ay	501	36,6	71,9
9-12 ay	298	21,8	93,6
13 ay ve üstü	32	2,3	96,0
Cevap yok	55	4,0	100,0
Total	1369	100,0	

Tablo 35: Örneklemin Hazırlık Eğitimi Aldığı Süreye Göre Dağılımı

Tabloda görüldüğü gibi hazırlık aşamasını 5-8 ay süre aralığında aldığını ifade edenler örneklemin %36,6'sını; Hafızlık Eğitim Programında da ifade edildiği gibi 0-4

[531] Fırat, agm. , s. 560; Kurt, agm. , s. 247; Kaya, agm. , ss. 519-521. Şağban, agb. , ss. 247-263.
[532] DİB, *Hafızlık Eğitim...* , s. 31.

ay süre aralığında aldığını ifade edenler %25,2'sini; 9-12 ay süre aralığında aldığını ifade edenler ise %21,8'ini temsil etmektedir. Bu oranlardan hareketle Hafızlık Eğitim Programında ifade edilen 4 aylık süreninin hazırlık aşaması için yeterli olmadığı ifade edilebilir. Bununla birlikte bazı Kur'an kurslarında hazırlık aşaması bir yıl sürmektedir. Bu kapsamda oranlardaki farklılıkların oluşması kurslar arasındaki uygulama çeşitliliğine bağlanabilir.

1.2.3. Hafızlık Eğitiminde Yöntem

Araştırma kapsamında katılımcılara hafızlık eğitimi aldıkları kursta hangi yöntemin kullanıldığı sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar doğrultusunda Tablo 36 oluşturulmuştur. Burada katılımcılara iki seçenek sunulmuştur. Bunun sebebi araştırma örnekleminin DİB'e bağlı Kur'an kurslarında eğitim alan bireylerle sınırlandırılmış olmasıdır.[533]

Hafızlık yaptığınız kursta hangi yöntem uygulanmaktadır?			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Geleneksel Ezberleme Yöntemi	1272	92,9	92,9
Tekrarlara Göre Yapılandırılmış Yöntem	79	5,8	98,7
Cevap yok	18	1,3	100,0
Total	1369	100,0	

Tablo 36: Örneklemin Hafızlık Eğitiminde Kullanılan Yönteme Göre Dağılımı

Tabloda da görüldüğü gibi katılımcıların %92,9 gibi büyük bir çoğunluğu eğitim aldıkları kursta "geleneksel ezberleme yönteminin" kullanıldığını ifade etmiştir. Araştırmada oluşan tablo, Türkiye'de genellikle bu yöntemin kullanıldığını göstermektedir. "Tekrarlara göre yapılandırılmış yöntemin" kullanıldığını ifade edenler, örneklemin %5,8'ini temsil etmektedir. Yöntemin daha çok yeni olması, sınıf mevcutları, görevli öğretici sayısının az olması, uygulamada oluşan bir takım problemler sebebiyle çok yaygın bir şekilde kullanılmamaktadır. Öğreticilerle yapılan görüşmelerde, bazı öğreticiler söz konusu yöntemi kullanmak istediğini ancak sınıf mevcudunun fazla olması sebebiyle tekrarların yapılamadığını, özellikle hafızlıkta ilerlendikçe sürecin tamamen tıkandığını ifade etmiştir. Bazı öğreticiler de hafızlık eğitiminde asıl yöntemin geleneksel yöntem olduğunu, bu yönteme alternatif yöntem

[533] DİB, *Hafızlık Eğitim...* , ss. 14-21.

arayışlarının gereksizliğini vurgulamıştır. Örneklemin %1,3'ü ise söz konusu soruyu cevapsız bırakmıştır. [534]

1.2.4. Hafızlık Eğitimi İle İlgili Tutumlar

Bireyin psikolojik bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan eğilim olarak tanımlanan tutum, gözlenebilen bir davranıştan ziyade, davranışa hazırlayıcı bir nitelik taşır.[535] Hafızlık eğitimi, bireyin hayatının uzun bir zaman dilimini zorlu ve yorucu bir süreçle geçirmesini, bütün yaşam biçimini değiştirmesini gerektiren bir süreçtir. Böylesi bir süreçle ilgili bireyin yaşadıklarından hareketle belirlediği tutumlarının hafızlık eğitimi hakkında psiko-sosyal açıdan yapılacak değerlendirmelerde dikkate alınması gerekir. Bu kapsamda araştırmada katılımcılara "hafızlık eğitimini tamamlayabileceğinizi düşünüyor musunuz?", "hafızlık eğitimi sebebiyle yaşıtlarınızın sosyal yaşantılarından yoksun olduğunuzu düşünüyor musunuz?", "hafızlık eğitimi almayı isteyen herkese tavsiye eder misiniz?" soruları yöneltilmiş; alınan cevaplar doğrultusunda aşağıda yer alan Tablo 37, 38 ve 39 oluşturulmuştur.

1.2.4.1. Hafızlık Eğitimini Tamamlayabilme Düşüncesi

Tablo 37'de "hafızlık eğitimini tamamlayabileceğinizi düşünüyor musunuz?" sorusuna verilen cevapları görmekteyiz.

Hafızlık eğitimini tamamlayabileceğinizi düşünüyor musunuz?			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Evet	1262	92,2	92,2
Hayır	15	1,1	93,3
Fikrim yok	70	5,1	98,4
Cevap yok	22	1,6	100,0
Total	1369	100,0	

Tablo 37: Örneklemin Hafızlık Eğitimini Tamamlayabilme Düşüncesine Göre Dağılımı

Tabloda da görüldüğü gibi, katılımcıların %92,2'si hafızlık eğitimini tamamlayabileceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, hafızlık eğitimi

[534] İlgili yöntemler için bkz. DİB, *Hafızlık Eğitim...* , ss. 14-20; Temel, agm. , s. 46.
[535] M. Brewster Smith, "Attitude Change", *International Encyclopedia of The Social Sciences,* C. 1, Crowell Collier and Mac Millan, 1968, s. 458; Çiğdem Kağıtçıbaşı, *Günümüzde İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş,* Evrim Yay. , 11. Baskı, İstanbul 2008, s. 110.

alan bireylerin özgüvenlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Hayatında kazandığı kimliği seven ve ona değer veren bireyler özgüven sahibi olan bireylerdir[536]. Bireyin eğitim sürecinde aşırı katı kurallarla yüzleşmesi, mükemmeliyetçilik, eleştiriden aşırı derecede incinme ve kendini belirlemede yetersiz kalması özgüvenin zedelenmesine sebep olabilir[537]. Hafızlık eğitiminin tamamlanmasında bireyin öncelikle kendisine güvenmesi gerekir. Dolayısıyla özgüveni zedeleyen unsurların bilinerek bu yönde tedbir alınması söz konusu eğitimin nitelik ve sıhhati açısından önemlidir.

Katılımcıların %1,1'i hafızlık eğitiminin tamamlayamayacağını ifade ederken, %5,1'i de bu konuda bir fikri olmadığını ifade ederek kararsızlığını ortaya koymuştur. Bireyin kendisi hakkında olumsuz düşünceler geliştirmesi özgüvenin düşmesine sebep olur. McKay ve Fanning tarafından "patolojik eleştirmen" olarak isimlendirilen bu durum, bireyin aslında üstesinden gelebileceği problemlerle başa çıkamamasına sebep olur. Bireyin kendisi ile ilgili bu tür düşünceler geliştirmesinde çevresinin büyük bir etkisi vardır.[538] Hafızlık eğitimi düşünüldüğünde bireyin başta hocası olmak üzere arkadaşları ve ailesinin hafızlık eğitimini tamamlayamayacağı ya da ezber kabiliyetinin çok zayıf olduğu yönünde bir söylem geliştirmesi, bireyin kendisi ile ilgili bu tür patolojik eleştirmen oluşturmasına sebep olabilir.

1.2.4.2. Hafızlık Eğitimi Sebebiyle Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi

Hafızlık eğitimi ülkemizde yatılı Kur'an kurslarında yapıldığı için söz konusu eğitimi alan bireyin sosyal yaşantısı tamamen farklılaşmaktadır. Daha önce iletişim içerisinde olduğu yakın çevresiyle sosyal yaşantısı büyük oranda değişmektedir. Bu durumun bireyin üzerindeki etkisine dair veri elde etmek amacıyla katılımcılara "hafızlık eğitimi sebebiyle yaşıtlarınızın sosyal yaşantılarından yoksun olduğunuzu düşünüyor musunuz?" sorusu sorulmuştur. Elde edilen cevaplar doğrultusunda Tablo 38 oluşturulmuştur.

[536] McKay ve Fanning, age. , ss. 1-2.
[537] Age. , ss. 15-16.
[538] Age. , ss. 17-19.

Hafızlık eğitimi sebebiyle yaşıtlarınızın sosyal yaşantılarından yoksun olduğunuzu düşünüyor musunuz?			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Evet	472	34,5	34,5
Hayır	644	47,0	81,5
Fikrim yok	237	17,3	98,8
Cevap yok	16	1,2	100,0
Total	1369	100,0	

Tablo 38: Örneklemin Hafızlık Eğitimi Sebebiyle Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Dağılımı

Tablo 38'de görüldüğü gibi katılımcıların %34,5'i kendini yaşıtlarının sosyal yaşantılarından yoksun olarak düşünürken; %47'si bir yoksunluğun olmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %17,3'ü "fikrim yok" seçeneğini işaretlemek suretiyle bu konudaki kararsızlığını ifade etmiştir. Katılımcıların yarıya yakınının hafızlık eğitimi kapsamında yaşıtlarının sosyal yaşantısından yoksun olmadığını ifade etmesi, söz konusu eğitime iyi motive olduklarıyla açıklanabilir.

Her ne kadar katılımcıların yarıya yakını hafızlık eğitimi aldığı için kendisini yaşıtlarının sosyal yaşantılarından yoksun olarak görmese de, azımsanmayacak oranda bir kesim de kendisini akranlarının sosyal yaşantılarından yoksun olarak görmekte (%34,5) ya da bu konuda bir kararsızlık içindedir (%17,3). Araştırmanın nitel bölümünde yapılan görüşmelerde bazı katılımcılar, sosyal yaşantılardan yoksun olmanın bir gerçek olduğunu ancak bunun problem edilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu kapsamda hafızlık eğitimi almanın çok değerli bir durum olduğu, böylesi değerli bir imkâna sahip olmak için bazı bedellerin ödenmesi gerektiğini vurgulanmıştır. Bu konu, nicel ve nitel verilerin birlikte ele alındığı tartışma ve yorum bölümünde ayrıca değerlendirilecektir.

1.2.4.3. Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumu

Hafızlık eğitimi alan bireylerin söz konusu eğitimi isteyen herkese tavsiye edip etmeyecekleri soruldu. Bu sayede bireyin hafızlık eğitimine karşı geliştirdiği tutumun olumlu ya da olumsuz olduğu konusunda bilgi sahibi olunması amaçlanmıştır. Katılımcılardan gelen cevaplar doğrultusunda oluşturulan Tablo 39'da görüldüğü gibi katılımcıların %82,8'i aldıkları eğitimi isteyen herkese tavsiye edebileceğini ifade etmiştir. Katılımcıların %5,8'i hafızlık eğitimini isteyen herkese tavsiye etmeyeceğini ifade ederken, %11'i "fikrim yok" seçeneğini işaretleyerek kararsızlıklarını ortaya

koymuştur. Katılımcıların büyük oranda aldıkları eğitimi başkalarına da tavsiye edecek olmaları hafızlık eğitimi aldıkları kurstan, eğitimin niteliğinden memnun oldukları, söz konusu eğitimi aldıkları için pişmanlık duymadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte bu konuda kararsız olan, olumsuz cevap veren öğrencilerin neden böyle bir kanaate vardıklarının da ayrıca araştırılması gerekmektedir.

Hafızlık eğitimi almayı isteyen herkese tavsiye eder misiniz?			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Evet	1134	82,8	82,8
Hayır	79	5,8	88,6
Fikrim yok	150	11,0	99,6
Cevap yok	6	,4	100,0
Total	1369	100,0	

Tablo 39: Örneklemin Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumuna Göre Dağılımı

Ünsal tarafından 2006 yılında hafızlık eğitimi alan bireyler üzerinde yapılan bir araştırmada, katılımcıların %97,1'inin hafızlık eğitimi almaktan memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmacı, araştırma içerisindeki farklı sorulara verilen cevaplar ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden hareketle söz konusu oranın oldukça yüksek olduğunu; aldığı eğitimden memnun olmayan öğrencilerin de bulunduğunu ifade etmiştir. Aynı araştırmada katılımcılara hafızlığa başladıkları zamana dönme imkânları olsaydı, yine hafızlık eğitimine başlar mıydınız? sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların %75,7'si "evet", %7,5'i "hayır" seçeneğini tercih ederek tavırlarını net bir şekilde ortaya koyarken %14,4'ü kararsız olduğunu, %2,4'ü de istemese de gönderileceğini ifade etmiştir.[539] Öztürk'ün araştırmasında ise öğrencilerin %48,7'si kurstan çok memnun olduğunu, %39,8'i de memnun olduğunu ifade etmek üzere toplamda %85,5'i kurstan memnun olduğunu belirtmiştir[540]. Sözü edilen araştırmalarda elde edilen veriler ve araştırmamızda oluşan veriler bir arada düşünüldüğünde, hafızlık eğitimi almaktan genel olarak memnun olunsa da bu konuda zihni netleşmeyen, kararsızlık içinde olan ve memnun olmayan bir kesimin her dönem olduğu söylenebilir.

[539] Ünsal, agt. , ss. 39-40.

[540] Öztürk, agt. , s. 45; Benzer şekilde Aköz, öğrencilerin %84,1'inin kursta olmaktan memnun olduğunu ifade etmiştir. Bkz. Fatma Aköz, *Kur'an Kursu Öğrencilerinin Gözüyle Öğreticilerin İletişim Davranışlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, (DİB Konya İl Merkezindeki Yatılı Kız Kur'an Kursları Örneği),* (Yüksek Lisans Tezi), SÜSBE, Konya 2011, s. 190.

1.2.5. Hafızlık Eğitiminde Hedef

Bireyin başarmak veya elde etmek için çabaladığı bir sonuç veya ürün olarak tanımlanan hedefin varlığı ve niteliği, bireyin performansını geliştirir. Belli bir hedefi olan kişi tüm dikkatini işine verir ve dikkatini dağıtacak unsurları göz ardı eder. Hedefler çaba sarf etmeyi sağlar. Hedefin zor olması çabanın da fazla olmasına sebep olur. Hedefler direnci artırmak suretiyle bireyin kararlılığını güçlendirir. Herhangi bir başarısızlık durumunda bireyin tekrar denemesi için yeni stratejiler belirlemesine imkân tanır.[541]

Hafızlık eğitimine başlarken gerçekleştirmeyi amaçladığınız bir hedefiniz var mıydı?			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Hayır	312	22,8	22,8
Evet	977	71,4	94,2
Cevap yok	80	5,8	100,0
Total	1369	100,0	

Tablo 40: Örneklemin Hafızlık Eğitimi Öncesinde Hedef Durumuna Göre Dağılımı

Hafızlık eğitiminde de bireyin kendisine bir hedef belirlemiş olması beklenmelidir. Katılımcılara hafızlık eğitimine başlarken gerçekleştirmeyi amaçladıkları bir hedeflerinin olup olmadığı sorulmuştur. Söz konusu soruya verilen cevaplar doğrultusunda Tablo 40 oluşturulmuştur. Tabloda da görüldüğü gibi katılımcıların %71,4'ü bir hedeflerinin olduğunu ifade ederken %22,8 gibi küçümsenmeyecek bir kısmı da bir hedeflerinin olmadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan %5,8'lik bir kısmı da bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

Bireyin yaptığı bir işe anlam katan en temel etkenlerden birisi hedeftir. Ancak hafızlık eğitimi alan her dört öğrenciden birisi herhangi bir hedefi olmadığını ifade etmiştir. Tablo 41'de görüldüğü gibi, hafızlık eğitiminde bir hedefinin olduğunu söyleyen katılımcılardan hedeflerinden üç tanesini önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Birinci öncelik sıralamasına baktığımızda ilk sırayı hafızlık eğitimini tamamlamak almaktadır (%31,6). Bunu %13,9'la din hizmetleri personeli takip etmektedir. Üçüncü sırayı %12,2'lik oranla soruya cevap vermeyenler oluşturmaktadır. İkinci sıraya baktığımızda katılımcıların %24,8'inin soruyu cevapsız bıraktığını, %14,1'inin din hizmetleri personeli olmak istediğini ve %10'unun da hafızlık eğitimini

[541] Edwin vd. , agm. , ss. 705-707: Hoy, age. , ss. 770-771.

tamamlamak istediğini görmekteyiz. Üçüncü öncelik sıralamasında ise ilk sırayı %40'la cevap vermeyenler alırken, sonrasında %12 ile din hizmetleri personeli olmak, %8'le de diğer seçeneği gelmektedir. Tabloda görülen diğer hedef tanımlamaları, üniversite bitirmek (%5, %7, %3,3), Allah rızasını kazanmak (%2,6, %0,9, %0,6), dil eğitimi (%2,6, %4,9, %1,2), hafız ölmek (%1,9, %2,7, %0,7), mesleki niteliği artırmak (%1,8, %2,8, %2,3), insanlara faydalı olmak (%0,8, %1,8, %1,7), hafızlıkla amel etmek (%0,6, %1,5, %1,3), iş sahibi olmak (%0,5, %0,4, %0,9) ve anne ya da babasının hayalini gerçekleştirmek (%0,2, %0,9, %0,5) olarak ifade edilmiştir.

HEDEFLER	1. SIRA		2.SIRA		3. SIRA	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Hafızlığı bitirmek ve belge almak	433	31,6	137	10,0	71	5,2
Yok, (Tablo 40'ta "hayır" diyen)	283	20,7	293	21,4	302	22,1
Din Hizmetleri personeli	190	13,9	193	14,1	164	12,0
Cevap yok	167	12,2	339	24,8	550	40,2
Diğer	77	5,6	93	6,8	110	8,0
Üniversite bitirmek	68	5,0	96	7,0	45	3,3
Allah rızası/sevgisini kazanmak	36	2,6	13	,9	8	,6
Dil eğitimi/ Arapça Öğrenmek	36	2,6	67	4,9	17	1,2
Hafiz ölmek	26	1,9	37	2,7	10	,7
Mesleki niteliği artırmak	24	1,8	38	2,8	32	2,3
İnsanlara faydalı olmak	11	,8	24	1,8	23	1,7
Hafızlıkla amel etmek	8	,6	21	1,5	18	1,3
İş sahibi olmak	7	,5	6	,4	12	,9
Anne/baba hayalini gerçekleştirmek	3	,2	12	,9	7	,5

Tablo 41: Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Belirlediği Hedefler

Tablo 41'de yer alan ifadelerden hareketle hafızlık eğitimi alan bireylerin hedefleriyle ilgili şunlar söylenebilir:

✓ Hafızlık eğitimi alan bireylerin büyük bir çoğunluğu kendilerine bir hedef belirlememişlerdir.

✓ Hedef belirleyen bireylerin ifade ettikleri ilk hedef tanımlaması hafızlık eğitimini tamamlamaktır. Bu hedef, bireyin uzun vadeli bir planlama yapmadığını, sadece içinde bulunduğu durumu düşündüğünü göstermektedir.

✓ Katılımcılardan dikkate değer bir kısmı hafızlık eğitimi sonrasında DİB personeli olmak istediğini ifade etmiştir.

✓ Hafızlık eğitimini mesleki gelişim için bir basamak olarak gören, sonrasında dil eğitimi, üniversite eğitimi almak suretiyle kendisini geliştirmeye devam edeceğini

ifade eden bireyler vardır. Bu tür hedef, aslında hafızlık eğitiminde istenen olması gereken hedeftir.[542]

✓ Hafızlık eğitimini dini gerekçelerle yaptığını ifade eden katılımcı sayısı oldukça azdır.

Ünsal'ın araştırmasında hafızlık eğitimi veren öğreticilere Kur'an kurslarındaki eğitimin amacının ne olduğu sorulmuştur. Soruya verilen cevaplar doğrultusunda dört ana temaya dikkat çekilmiştir. Bunlardan ilki Kur'an, Kur'an Kursu ve hafız merkezli amaç (%43,6); ikincisi din eğitimi ve dini eğitim merkezli amaç (%25,2); üçüncüsü, İslam'ı iyi yaşama merkezli amaç (%20); sonuncusu ise vatana ve millete faydalı insan yetiştirme merkezli amaçtır (%4,2). Araştırmacı, hafızlık eğitiminde asıl gayenin Kur'an'ı anlamak ve hayatı ona göre yaşamak olduğunu ifade ederek, öğreticilerin ortaya koyduğu görüşlerde bu durumun fazla bir yer edinmediğini ifade etmiştir.[543]

1.2.6. Hafızlık Eğitimi Sonrası Çalışma Alanı

Bir önceki başlıkta ifade edilen hafızlık eğitiminde hedef ile bağlantılı olarak katılımcılara, hafızlık eğitimini tamamladıktan sonra hangi alanda çalışmak istedikleri sorulmuştur. Hafızlık eğitimi sonrasında çalışılmak istenen alan ile ilgili verilen cevaplar doğrultusunda aşağıda yer alan Tablo 42 oluşturulmuştur.

Hafızlık eğitiminiz sonrasında hangi alanda çalışmak istiyorsunuz?			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
İlahiyat alanında (İmam/Müezzin, Kur'an Kursu öğreticisi, Din Kültürü Öğretmeni vb.) çalışmak istiyorum.	869	63,5	63,5
İlahiyat alanında (İmam/Müezzin, Kur'an Kursu öğreticisi, Din Kültürü Öğretmeni vb.) çalışmak istemiyorum.	138	10,1	73,6
Sosyal bir alanda çalışmak istiyorum.	123	9,0	82,5
Hafızlık eğitimim sonrası çalışmayı düşünmüyorum.	17	1,2	83,8
Henüz karar vermedim.	178	13,0	96,8
Cevap yok	44	3,2	100,0
Total	1369	100,0	

Tablo 42: Örneklemin Hafızlık Eğitimi Sonrası Çalışma Alanına Göre Dağılımı

Tablo 42 incelendiğinde katılımcıların %63,5'lik bir oranla büyük çoğunluğunun ilahiyat alanında çalışmak istediklerini görmekteyiz. Ünsal tarafından yapılan araştırmada da hafızlık eğitimi alan bireylerin %28,6'sı din görevlisi ve %35,6'sı Kur'an kursunda hoca olmak üzere %64,2'sinin ilahiyat alanında bir meslek seçmek

[542] Benzer bir tespit için bkz. Cebeci, agm. , ss. 15-18.
[543] Ünsal, agt. , ss. 92-93.

istediğini görmekteyiz[544]. Elde ettiğimiz verilerden hareketle on hafızdan sadece dördünün alan dışında kalmak istediğini görmekteyiz. Bununla birlikte hafızlık eğitimi ile ilgili yapılan bir araştırmada her yedi hafızdan altısının meslek dışında kalmayı tercih ettiği ifade edilmektedir[545].

Tabloda görüldüğü gibi katılımcılar için ilahiyat alanında çalışmak istemiyorum seçeneği sunulmasına rağmen sadece %10,1'i bu seçeneği tercih etmiştir. O halde hafızlık eğitiminin nitelikli olması ve unutulmaması için ilahiyat alanında çalışılması yönünde yapılan tavsiyelerden katılımcıların haberdar olduğu ve bu yönde istekli davrandıkları görülmektedir[546]. Katılımcıların %9'u sosyal bir alanda çalışmak istediğini, %1,2'si ise çalışmak istemediğini ifade etmiştir. Hafızlık eğitimi sonrasında hangi alanda çalışmak istediğine henüz karar vermediğini ifade eden katılımcılar, örneklemin %13'ünü oluşturmaktadır. Katılımcıların %3,2'si bu soruya cevap vermemiştir.

1.3. Bağımsız Değişkenlere Göre Hafızlık Eğitiminde Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durum ile Stres Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, araştırma grubunun "yaş", "cinsiyet", "aile ikameti", "aylık ortalama gelir düzeyi", "okul mezuniyeti", "hafızlık eğitimi sonrası eğitim", "sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi", "hafızlık eğitimini tavsiye etme", "kursun fiziki imkânları", "hafızlık eğitiminde hedef" gibi bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenler olarak belirlediğimiz hafızlık eğitiminde "psiko-sosyal durum", "motivasyon durumu" ve "stres" üzerinde farklılığa yol açıp açmadığına yönelik elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmakta ve ilgili hipotezler test edilmektedir. Yapılan testlerde "cinsiyet" ve "hafızlık eğitiminde hedef" bağımsız değişkenlerinde iki grup karşılaştırıldığı için "bağımsız grup t testi[547]", diğer bağımsız değişkenlerde ikiden fazla grup olduğu için

[544] Ünsal, agt. , s. 35.
[545] Cebeci ve Ünsal, agm. , s. 36; Akdemir, agm. , s. 26.
[546] Cebeci ve Ünsal, agm. , s. 49; Kaya, agm. , s. 527.
[547] Bağımsız grup t testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasında farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Bkz. Büyüköztürk, age. , s. 39.

varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır[548].

6.3.1. Yaşa Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

Genel eğitimde olduğu gibi, hafızlık eğitiminde de yaş faktörünün etkisinden söz edilebilir. İlgili literatür incelendiğinde yaşın hafızlık eğitimi için belirleyici bir kıstas olduğunun vurgulandığı görülmektedir[549]. Türkiye'de 1997 yılında alınan karar gereği kesintisiz sekiz yıllık eğitimin hafızlık eğitimini olumsuz etkilediği ve öğrenci sayısının azalmasına sebep olduğu, hafızlık eğitimi yapmaya karar veren öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi sebebiyle problem yaşadıkları ifade edilmektedir[550]. Bununla birlikte 2012 yılında kesintisiz sekiz yıllık eğitimin değiştirilerek zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla birlikte hafızlık eğitimi için öğrencilerin eğitimlerine ara vermelerine de imkân sağlanmıştır[551].

Bu çalışma kapsamında araştırmaya katılan bireylerin yaş durumları Tablo 19'da verilmiştir. Burada katılımcıların yaşları gruplandırılırken eğitim kademeleri ve mezuniyet durumları göz önünde bulundurulmuştur. İlkokulu bitiren, ortaokula başlamadan ya da ortaokulda eğitimini donduran (4+4+4 sisteminde ilk 4'ü bitirip ya da ortaokulda iken eğitimine ara veren ya da hem okul hem de hafızlık eğitimine devam eden öğrenciler) öğrenciler "10-14" yaş aralığını, ortaokulu bitiren henüz liseye başlamayıp eğitimine ara veren öğrenciler "15-17" yaş aralığını, lise eğitimini tamamladıktan sonra hafızlık eğitimine başlayan öğrenciler "18-20" yaş aralığını ve açık öğretim ya da örgün olarak ön lisans, lisans eğitimi alan ya da lise sonrasında eğitime devam etmeyenler " 21-24 ve üzeri" yaş aralığı olarak sınıflandırılmıştır.

1.3.1.1. Hafızlık Eğitiminde Yaş ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

"Yaş" bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans

[548] Varyans analizi (ANOVA), iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Bkz. Büyüköztürk, age. , s. 48.
[549] Cebeci ve Ünsal, agm. , s. 44. ; Çimen, agm. , s. 108. ; Akdemir, agm. , s. 27. ;Bayraktar, agb. , ss. 120-121; Kurt, agm. , s. 247.
[550] Oruç, agm. , s. 44; Akdemir, agm. , s. 26. ; Cebeci ve Ünsal, agm. , s. 44; Ünsal, agt. , ss. 89-90.
[551] Resmi Gazete, S. 28261, 11.4.2012.

analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

	Cinsiyet	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEPSÖ Genel	10 -14	169	101,27	10,29	3/1359	7,47	0,000	a
	15-17	709	100,77	10,59				a
	18-20	363	97,80	10,57				b
	21-24 ve üzeri	122	100,05	9,62				ab
Gerekçe ve tutum	10 -14	169	40,51	5,60	3/1359	16,03	0,000	a
	15-17	709	40,05	5,77				a
	18-20	363	37,77	5,87				b
	21-24 ve üzeri	122	38,34	5,81				b
Farkındalık	10 -14	169	36,75	3,36	3/1359	6,53	0,000	a
	15-17	709	37,36	2,98				a
	18-20	363	37,73	2,90				b
	21-24 ve üzeri	122	38,14	2,79				b
Hoca ile iletişim	10 -14	169	17,11	3,06	3/1359	3,05	0,027	a
	15-17	709	16,82	2,96				ab
	18-20	363	16,50	3,17				ab
	21-24 ve üzeri	122	17,33	2,44				b
Kurs ortamı	10 -14	169	6,89	2,19	3/1359	12,07	0,000	a
	15-17	709	6,53	2,22				a
	18-20	363	5,78	2,40				b
	21-24 ve üzeri	122	6,22	2,41				ab
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 43: Yaşa Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

Tablo 43'te görüldüğü gibi HEPSÖ ölçeğinin genel ortalamasında "10-14 yaş" aralığındaki öğrencilerin ortalamaları daha yüksektir (X=101,27). Tabloda dikkat çeken başka bir yön ise bireylerin yaşlarıyla doğru orantılı olarak farkındalık düzeylerinin de artmasıdır. Bu kapsamda yaş yükseldikçe farkındalık düzeyi de yükselmektedir. Yaşın ilerlemesiyle birlikte bireyin anlayarak ezberleme ve hatırlama yetisinin arttığı literatürde yer alan bir durumdur[552]. Varyans analizi sonuçlarına göre hafızlık eğitimi alan bireyler yaş faktörüne göre HEPSÖ ölçeğinin geneli (p=0,000) ile "gerekçe ve tutum" (p=0,000), "farkındalık" (p=0,000), "hoca ile iletişim" (p=0,027) ve "kurs ortamı" (p=0,000) alt boyutları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Gruplar arası farklılığı anlamak için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, HEPSÖ ölçeğinin genel ortalamasında "18-20 yaş" aralığındaki bireylerin puanları "10-14 yaş" ve "15-17 yaş" aralığındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

[552] Mustafa Fehmi, *İlmü'n-Nefs*, Mekketü'l-Hanci, Mısır, s. 277, Akt. Temel, agm. , s. 39.

"Gerekçe ve tutum" ile "farkındalık" alt faktörlerinde daha düşük olan "10-14 yaş" ve "15-17 yaş" aralıkları ile daha yüksek olan "18-20 yaş" ve "21-24 ve üzeri yaş" arasında farklılaşma vardır. "Hoca ile iletişim" alt faktöründe "10-14 yaş" aralığı "21-24 ve üzeri yaş" aralığından farklılaşmakta iken "kurs ortamı" alt faktöründe "18-20 yaş" aralığı "10-14 yaş" ve "15-17 yaş" aralığındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle yaş faktörüne göre hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumlarının farklılaştığını söyleyebiliriz.

Burada elde edilen veriler doğrultusunda "**H1.a.1:** Hafızlık eğitimine erken yaşta başlayan bireyler ile ileri yaşlarda başlayan bireyler arasında psiko-sosyal açıdan anlamlı bir fark vardır." ve "**H1.a.2:** Hafızlık eğitimi alan bireyin farkındalık düzeyi yaşı ilerledikçe artar." hipotezleri doğrulanmaktadır[553]. Araştırma kapsamında farkındalık düzeyi ile ilgili ortaya çıkan sonuç, bilinçli bir şekilde hafızlık eğitimi alma kapsamında dikkat çekici bir veridir. Farkındalık ile ilgili veriler tartışma ve yorum bölümde nitel bulgulardan elde edilen verilerle birlikte tekrar ele alınacaktır.

1.3.1.2. Hafızlık Eğitiminde Yaş ve Motivasyon İlişkisi

"Yaş" bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin motivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44'te görüldüğü gibi yaş düzeyi ve motivasyon arasında ters orantı vardır. Bu kapsamda HEMÖ ölçeği ve alt boyutlarının ortalamalarına bakıldığında, yaş düzeyi azaldıkça motivasyon durumu puan ortalamalarının yükseldiği; yaş düzeyi artıkça motivasyon durumu puan ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Varyans analizi sonuçlarına göre hafızlık eğitimi alan bireyler yaş faktörüne göre HEMÖ ölçeğinin

[553] Ünsal tarafından yapılan araştırmada hafızlık eğitimi veren Kur'an kursu öğreticilerine hangi okul kademesini bitiren öğrencilerin daha başarılı olduğu sorulmuştur. Elde edilen verilere göre öğreticilerin %95,2'si (sekiz yıllık eğitim öncesi) beş yıllık ilköğretimi bitirenlerin, %4,2'si de sekiz yıllık eğitimi bitirenlerin daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Bkz. Ünsal, agt. , s. 91; Cebeci ve Ünsal, agm. , s. 44. Araştırmamızda hafızlık eğitiminde başarı düzeyinden ziyade yaşın bireyin psiko-sosyal durumu üzerindeki etkisi araştırılmakla birlikte daha önce yapılan bu araştırmada Kur'an kursu öğreticilerinin başarı kapsamında yaşın etkili olduğunu ifade etmeleri ortaya çıkan verilerin geçerliliği açısından önemlidir.

geneli (p=0,000) ile "mesleki ve toplumsal" (p=0,000), "eğitime dayalı" (p=0,000) ve "içsel" (p=0,000) alt boyutları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

	Cinsiyet	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEMÖ Genel	10 -14	169	60,86	11,74	3/1359	34,76	0,000	a
	15-17	709	56,20	12,02				b
	18-20	363	51,31	12,25				cd
	21-24 ve üzeri	122	49,69	12,26				cd
Mesleki ve Toplumsal	10 -14	169	24,39	5,70	3/1359	34,41	0,000	a
	15-17	709	22,63	5,90				b
	18-20	363	20,08	6,56				cd
	21-24 ve üzeri	122	18,67	6,71				cd
Eğitime Dayalı	10 -14	169	23,64	4,94	3/1359	30,05	0,000	a
	15-17	709	21,18	5,37				b
	18-20	363	19,37	5,40				cd
	21-24 ve üzeri	122	19,07	5,39				cd
İçsel	10 -14	169	12,82	2,40	3/1359	7,85	0,000	a
	15-17	709	12,39	2,42				ac
	18-20	363	11,85	2,42				b
	21-24 ve üzeri	122	11,93	2,50				bc
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 44: Yaşa Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

Gruplar arası farklılığı anlamak için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, HEMÖ ölçeğinin genel ortalaması ile "mesleki ve toplumsal" ve "eğitime dayalı" alt boyutların ortalamasında bütün yaş grupları arasında farklılık olmakla birlikte daha yüksek yaş grupları olan "18-20 yaş" ve "21-24 ve üzeri" yaş aralığındaki bireylerin puanları daha düşük düzeyde olan "10-14 yaş" ve "15-17 yaş" aralığındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Benzer şekilde "içsel" alt boyutunda da daha yüksek yaş grupları olan "18-20 yaş" yaş aralığındaki bireylerin puanları daha düşük düzeyde olan "10-14 yaş aralığındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle yaş faktörüne göre hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon durumlarının farklılaştığını söyleyebiliriz.

Burada elde edilen veriler kapsamında "**H1.b:** Hafızlık eğitimine erken yaşta başlayan bireylerin motivasyon durum puanları, ileri yaşta başlayanlara oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanmıştır. Bir önceki başlık altında görüldüğü gibi, her ne kadar yaş ilerledikçe farkındalık düzeyi artsa da hafızlık eğitimine motive olmak

zorlaşmaktadır. Bu veriden hareketle literatürde yer alan görüşlerle aynı doğrultuda[554] hafızlık eğitimine erken yaşta başlanmasında yarar vardır.

1.3.1.3. Hafızlık Eğitiminde Yaş ve Stres İlişkisi

"Yaş" bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 45'te verilmiştir.

	Cinsiyet	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
ASÖ Genel	10 -14	169	26,65	6,17	3/1359	16,84	0,000	a
	15-17	709	28,03	6,09				b
	18-20	363	30,31	6,21				c
	21-24 ve üzeri	122	28,68	6,50				cbd
Yetersiz Öz yeterlik	10 -14	169	11,84	4,02	3/1359	3,36	0,018	ab
	15-17	709	12,33	4,46				ab
	18-20	363	12,75	3,82				a
	21-24 ve üzeri	122	11,56	3,86				b
Stres Rahatsızlık Algısı	10 -14	169	14,80	5,05	3/1359	19,36	0,000	a
	15-17	709	15,69	4,63				a
	18-20	363	17,55	4,55				b
	21-24 ve üzeri	122	17,11	4,74				b
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 45: Yaşa Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

Tablo 45'te görüldüğü gibi yaş ve stres düzeyi arasında genel olarak doğru orantı vardır. Bu kapsamda ASÖ ölçeği ve alt boyutlarının ortalamalarına bakıldığında, yaş düzeyi azaldıkça stres düzeyinin de azaldığı; yaş düzeyi arttıkça stres düzeyinin de arttığı görülmektedir. Varyans analizi sonuçlarına göre hafızlık eğitimi alan bireyler yaş faktörüne göre ASÖ ölçeğinin geneli (p=0,000) ile "yetersiz öz yeterlik" (p=0,018) ve "stres, rahatsızlık algısı" alt boyutları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Gruplar arası farklılığı anlamak için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, ASÖ 14 ölçeğinin genel ortalamasında bütün yaş grupları arasında farklılık vardır. "Yetersiz öz yeterlik" alt boyutunda "18-20 yaş" aralığı ile "21-24 ve üzeri" yaş aralığı farklılaşmaktadır. "Stres rahatsızlık algısı" alt boyutunda ise daha yüksek yaş grupları

[554] Cebeci ve Ünsal, agm. , s.44; Çimen, agm. , s. 108; Akdemir, agm. , s. 27; Bayraktar, agb. , ss. 120-121; Kurt, agm. , s. 247.

olan “18-20 yaş” ve “21-24 ve üzeri” yaş aralığındaki bireylerin puanları daha düşük düzeyde olan “10-14 yaş” ve “15-17 yaş” aralığındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle yaş faktörüne göre hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeylerinin farklılaştığını söyleyebiliriz.

Burada elde edilen veriler doğrultusunda **“H1.c:** Hafızlık eğitimine erken yaşta başlayan bireylerin stres düzeyi, ileri yaşlarda başlayanlara oranla daha düşüktür.” hipotezi doğrulanmıştır. Elde edilen verilere birlikte bakıldığında hafızlık eğitiminde yaş yükseldikçe farkındalık düzeyi artmakla birlikte; motivasyon düzeyi düşmekte ve stres düzeyi de artmaktadır. Bu kapsamda stres düzeyinin küçük yaşlarda daha düşük olması, söz konusu eğitimin bu yaşlarda daha etkili bir şekilde yapılabileceğini göstermektedir. Zira stres, daha önce de ifade edildiği gibi eğitimin verimliliğini düşürmektedir[555].

1.3.2. Cinsiyete Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

1.3.2.1. Hafızlık Eğitiminde Cinsiyet ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

“Cinsiyet” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için “bağımsız grup t testi” yapılmış, elde edilen bulgular aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
HEPSÖ Genel	Kadın	682	99,86	10,03	1356,69	-0,37	0,710
	Erkek	687	100,07	11,03			
Gerekçe ve tutum	Kadın	682	38,39	6,03	1367	-5,99	0,000
	Erkek	687	40,27	5,58			
Farkındalık	Kadın	682	37,98	2,40	1231,86	6,57	0,000
	Erkek	687	36,92	3,42			
Hoca ile iletişim	Kadın	682	17,01	2,95	1366,53	2,40	0,017
	Erkek	687	16,62	3,03			
Kurs ortamı	Kadın	682	6,47	2,22	1361,09	1,84	0,066
	Erkek	687	6,24	2,39			

Tablo 46: Cinsiyete Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

Tablo 46’da görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin “psiko-sosyal durum” puanlarının ortalamalarında küçük farklılaşmalar

[555] Zernûcî, age. , s. 143.

vardır. Ancak HEPSÖ ölçeğinin genelinde ve "kurs ortamı" alt boyutunda bu farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlı değildir (HEPSÖ genel t=0,37, p>0,05; kurs ortamı t=1,84, p>0,05). "Gerekçe ve tutum" alt boyutunda erkekler lehine anlamlı bir farklılaşma vardır (t=-5,99, p<0,05). "Farkındalık" alt boyutunda kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından daha yüksektir ve bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlıdır (t= 6,57, p<0,05). "Hoca ile iletişim" alt boyutunda da yine kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (t= 2,40, p<0,05).

Ölçeğin genelinde ve "kurs ortamı" alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmamasına rağmen "gerekçe ve tutum" alt boyutunda erkekler; "farkındalık" ve "hoca ile iletişim" alt boyutlarında kadınlar lehine "cinsiyet" değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşmanın olması üzerinde durulması gereken bir veri olarak nitelendirilebilir. Hafızlık eğitimi alan erkek bireylerin neden hafızlık yaptıklarına dair gerekçeleri ve söz konusu eğitime karşı geliştirdikleri tutumlarıyla ilgili puanları kadın bireylerden daha yüksektir? Bu sorunun cevabını vermek için ayrı bir araştırma yapılabilir. Ancak hafızlık eğitiminde gerekçe ile ilgili elde edilen nitel veriler göz önünde bulundurularak sonraki bölümde bu konuya tekrar değinilecektir. Elde edilen verilerden hareketle kadınların erkeklere göre hafızlık eğitiminin daha fazla farkında olduklarını ve kursta hocaları ile daha iyi iletişim kurabildiklerini söyleyebiliriz.

Burada elde edilen verilerden hareketle "**H2.a.1:** Erkeklerin hafızlık eğitimindeki "gerekçe ve tutum" puanları kadınlara oranla daha yüksektir." , "**H2.a.2:** Kadınların kurs öğreticileriyle iletişimleri, erkeklere oranla daha iyidir." ve "**H2.a.3:** Kadınların farkındalık düzeyi, erkeklere oranla daha yüksektir." hipotezleri doğrulanmıştır.

1.3.2.2. Hafızlık Eğitiminde Cinsiyet ve Motivasyon İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "cinsiyet" bağımsız değişkeni ile motivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için "bağımsız grup t testi" yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 47'de verilmiştir.

"Cinsiyet" değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon durum puanları karşılaştırıldığında Tablo 47'de görüldüğü gibi erkeklerin motivasyon durum

puan ortalamaları kadınlardan oldukça yüksektir. Söz konusu farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEMÖ ölçeği genelinde hafızlık eğitimi alan erkeklerin ortalamaları istatistiksel açıdan kadınlardan anlamlı bir şekilde farklıdır (t=-11,40, p<0,05). "mesleki ve toplumsal" (t=-14,44, p<0,05), "eğitime dayalı" (t=-7,77, p<0,05) ve "içsel" (t=-3,70, p<0,05) alt boyutlarında "cinsiyet" değişkenine göre erkeklerin lehine bir farklılaşma vardır. 2014 yılında DİB tarafından yaptırılan bir araştırmaya göre Türkiye'de kadınların erkeklere göre dini ibadetlere daha fazla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriden hareketle hafızlık eğitimi motivasyon durumlarının da kadınlarda daha yüksek olduğu öngörülmüştür[556]. Ancak görüldüğü gibi ibadet ve hafızlık eğitimi motivasyon durumları "cinsiyet" bağımsız değişkeninden farklı yönde etkilenmektedir.

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
HEMÖ Genel	Kadın	682	51,19	12,58	1350,65	-11,40	0,000
	Erkek	687	58,58	11,35			
Mesleki ve Toplumsal	Kadın	682	19,49	6,63	1284,27	-14,44	0,000
	Erkek	687	24,13	5,15			
Eğitime Dayalı	Kadın	682	19,68	5,47	1367	-7,77	0,000
	Erkek	687	21,95	5,30			
İçsel	Kadın	682	12,01	2,51	1367	-3,70	0,000
	Erkek	687	12,50	2,35			

Tablo 47: Cinsiyete Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

Hafızlık eğitimi alan erkeklerin motivasyon durumlarının neden kadınlardan yüksek olduğu konusu ayrı bir araştırma ile ele alınabilir. Burada elde edilen verilerden hareketle "**H2.b:** Kadınların ortalama motivasyon durum puanları, erkeklere oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanamamıştır. Aksine erkeklerin motivasyon durum puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

1.3.2.3. Hafızlık Eğitiminde Cinsiyet ve Stres İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "cinsiyet" bağımsız değişkeni ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için "bağımsız grup t testi" yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 48'de verilmiştir.

"Cinsiyet" değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeyleri karşılaştırıldığında Tablo 48'de görüldüğü gibi kadınların ortalama stres düzeyleri erkeklerin ortalama stres düzeylerine göre daha yüksektir. Söz konusu farklılaşma,

[556] DİB, *Türkiye'de Dini Hayat Araştırması,* Ankara 2014, s. 72.

ASÖ 14 ölçeği genelinde (t=6,48, p<0,05) ve ölçeğin alt boyutları olan "yetersiz öz yeterlik" (t=3,29, p<0,05) ile "stres, rahatsızlık algısı" (t=5,56, p<0,05) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlıdır.

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
ASÖ Genel	Kadın	682	29,61	6,48	1350,38	6,48	0,000
	Erkek	687	27,44	5,84			
Yetersiz Öz yeterlik	Kadın	682	12,68	4,06	1367	3,29	0,001
	Erkek	687	11,94	4,30			
Stres Rahatsızlık Algısı	Kadın	682	16,92	4,80	1231,86	5,56	0,000
	Erkek	687	15,50	4,62			

Tablo 48: Cinsiyete Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

Hafızlık eğitimi alan kadınların stres düzeylerinin erkeklerden yüksek olmasının farklı sebeplerinden bahsedilebilir. Kadın ve erkek psikolojisinin bir birinden farklı olması bu sebeplerin başında gelir[557]. Ayrıca HEPSÖ ölçeği ile ilgili bölümde ifade edildiği gibi kadınların hafızlık eğitimi hakkındaki farkındalık düzeyleri erkeklere göre daha yüksek çıkmış olması da, kadınların stres düzeylerinin fazla çıkmasına bir sebep olarak görülebilir. Burada elde edilen verilerden hareketle "**H2.c:** Kadınların ortalama stres düzeyleri, erkeklere oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanmıştır.

1.3.3. Aile İkametine Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

1.3.3.1. Hafızlık Eğitiminde Aile İkameti ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

"Aile ikameti" bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49'da görüldüğü gibi HEPSÖ ölçeğinin genel ortalamasında ve "gerekçe ve tutum" alt boyutunda bireylerin psiko-sosyal durum puanları, il merkezinde ikamet edenlerden köyde ikamet edenlere doğru gidildikçe artmaktadır. Ancak HEPSÖ ölçeğinin genelindeki bu farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlı değildir (F=1,25,

[557] Nevzat Tarhan, *Kadın Psikolojisi,* Nesil Yay. , 36. Baskı, İstanbul 2007, s. 22.

p>0,05). "Gerekçe ve tutum" alt boyutunda ise söz konusu farklılaşma istatiksel açıdan anlamlıdır (F=3,47, p<0,05). "Farkındalık" ve "hoca ile iletişim" alt boyutlarında da aile ikameti ile ilgili olarak "il merkezi", "ilçe merkezi" ya da "köyde" oturma durumuna göre farklılaşmalar var olmakla birlikte söz konusu farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlı değildir. "Kurs ortamı" alt boyutunda aile ikametine göre farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlıdır (F=7,22, p<0,05).

	Aile İkameti	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEPSÖ Genel	İlde	463	99,65	10,42	2/1356	1,25	0,286	a
	İlçede	553	99,84	10,36				a
	Köyde	343	100,77	10,69				a
Gerekçe ve tutum	İlde	463	38,94	6,00	2/1356	3,47	0,031	a
	İlçede	553	39,27	5,87				ab
	Köyde	343	40,03	5,59				b
Farkındalık	İlde	463	37,38	3,00	2/1356	2,81	0,060	a
	İlçede	553	37,68	2,58				a
	Köyde	343	37,23	3,39				a
Hoca ile iletişim	İlde	463	16,86	2,88	2/1356	0,11	0,896	a
	İlçede	553	16,78	3,12				a
	Köyde	343	16,82	2,95				a
Kurs ortamı	İlde	463	6,45	2,12	2/1356	7,22	0,001	a
	İlçede	553	6,10	2,44				b
	Köyde	343	6,68	2,31				a
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 49: Aile İkametine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

Gruplar arası farklılığı anlamak için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, anlamlı farklılaşmanın olduğu "gerekçe ve tutum" alt boyutunda il merkezinde ve köyde ikamet edenler arasında farklılaşma vardır. "Kurs ortamı" alt boyutunda ise ilçede ikamet edenler, il ve köyde ikamet edenlerden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu verilerden hareketle hafızlık eğitiminde psiko-sosyal durum ile söz konusu eğitimi alan bireylerin ailelerinin nerede ikamet ettikleri arasında -iki alt boyutla sınırlı da olsa- bir ilişkiden söz edilebilir. Bireyin hafızlık eğitimini hangi gerekçelerle istediği ve hafızlık eğitimi aldığı kurs ortamı ile ilgili düşüncelerini "aile ikameti" etkilemektedir.

Burada elde edilen veriler kapsamında "**H3.a.1:** Ailesi il merkezinde ikamet eden bireylerin hafızlık eğitimi gerekçe ve tutum puanları, ailesi köyde ikamet edenlere oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanamamıştır. Aksine köyde oturanların puanları daha yüksek çıkmıştır. "**H3.a.2:** Hafızlık eğitimi alan bireyin, söz konusu eğitimi aldığı

kurs ortamı ile ilgili düşünceleri, ailesinin ikamet durumuna göre farklılaşır." hipotezi ise elde edilen veriler kapsamında doğrulanmıştır.

1.3.3.2. Hafızlık Eğitiminde Aile İkameti ve Motivasyon İlişkisi

"Aile ikameti" bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin motivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 50'de verilmiştir.

	Aile İkameti	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEMÖ Genel	İlde	463	52,61	12,86	2/1356	15,04	0,000	a
	İlçede	553	55,27	12,49				b
	Köyde	343	57,39	11,55				c
Mesleki ve Toplumsal	İlde	463	20,63	6,76	2/1356	14,34	0,000	a
	İlçede	553	22,10	6,19				b
	Köyde	343	22,96	5,84				b
Eğitime Dayalı	İlde	463	19,89	5,55	2/1356	13,61	0,000	a
	İlçede	553	20,90	5,52				b
	Köyde	343	21,91	5,17				c
İçsel	İlde	463	12,08	2,51	2/1356	3,11	0,045	a
	İlçede	553	12,26	2,44				ab
	Köyde	343	12,51	2,28				b
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 50: Aile İkametine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

Tablo 50'de görüldüğü gibi "aile ikameti" ve motivasyon arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır. Motivasyon durum puan ortalamalarına bakıldığında, HEMÖ ölçeği ve tüm alt boyutlarında hafızlık eğitimi alan bireylerden ailesi köyde oturanların ailesi ilçede oturanlardan, ilçede oturanların da ilde oturanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle ailesi köyde oturan bireylerin hafızlık eğitimine daha yüksek düzeyde motive olduklarını söyleyebiliriz. HEMÖ ölçeğinin geneli ($p=0,000$, $p<0,05$) ile "mesleki ve toplumsal" ($p=0,000$, $p<0,05$), "eğitime dayalı" ($p=0,000$, $p<0,05$) ve "içsel" ($p=0,045$, $p<0,05$) alt boyutlarının tamamında aile ikametine göre farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır.

Gruplar arası farklılığı anlamak için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, HEMÖ ölçeğinin genelinde ve "eğitime dayalı" alt boyutunda bütün gruplar birbirinden farklılaşmaktadır. "Mesleki ve toplumsal" alt boyutunda, ilde ikamet edenler ilçe ve

köyde ikamet edenlerden farklılaşırken, "İçsel" alt boyutunda ise (p=0,045, p<0,05) ilde ikamet edenler, köyde ikamet edenlerden farklılaşmıştır. Burada elde edilen veriler doğrultusunda "**H3.b:** Ailesi köyde ikamet eden bireylerin motivasyon durum puanları, ailesi ilçe ve ilde ikamet eden bireylere oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanmıştır.

1.3.3.3. Hafızlık Eğitiminde Aile İkameti ve Stres İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "aile ikameti" bağımsız değişkeni ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 51'de verilmiştir.

	Aile İkameti	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
ASÖ Genel	İlde	463	28,83	6,57	2/1356	0,86	0,421	a
	İlçede	553	28,37	6,55				a
	Köyde	343	28,34	5,19				a
Yetersiz Öz yeterlik	İlde	463	12,55	4,09	2/1356	2,34	0,096	a
	İlçede	553	12,01	4,30				a
	Köyde	343	12,46	4,14				a
Stres Rahatsızlık Algısı	İlde	463	16,28	4,90	2/1356	1,11	0,327	a
	İlçede	553	16,36	4,88				a
	Köyde	343	15,88	4,34				a
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 51: Aile İkametine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

Tablo 51'de görüldüğü gibi "aile ikameti" ve stres düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur (ASÖ genel, p=0,42, p>0,05; Yetersiz Öz yeterlik p=0,09, p>0,05; Stres, Rahatsızlık Algısı p=0,32, p>0,05) . Bu verilerden hareketle "**H3.c:** Hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeyi aile ikametine göre farklılaşmaktadır." hipotezi doğrulanamamıştır.

1.3.4. Aile Aylık Gelirine Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon durumu, Stres Düzeyi

1.3.4.1. Hafızlık Eğitiminde Aile Aylık Geliri ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "aile aylık geliri" bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 52'de verilmiştir.

	Aile Aylık Geliri	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEPSÖ Genel	a. 0-1300	397	100,75	10,26	4/1275	0,84	0,498	a
	b. 1301-2000	358	99,46	11,27				a
	c. 2001-3000	349	99,72	10,54				a
	d. 3001-4000	101	100,40	10,45				a
	e. 4001-5000 ve stü[558]	75	100,11	8,64				a
Gerekçe ve tutum	a. 0-1300	397	39,76	5,63	4/1275	0,66	0,614	a
	b. 1301-2000	358	39,27	6,30				a
	c. 2001-3000	349	39,25	5,94				a
	d. 3001-4000	101	39,63	5,29				a
	e. 4001-5000 ve üstü	75	38,87	4,66				a
Farkındalık	a. 0-1300	397	37,58	2,95	4/1275	0,67	0,606	a
	b. 1301-2000	358	37,37	3,15				a
	c. 2001-3000	349	37,30	2,97				a
	d. 3001-4000	101	37,70	3,16				a
	e. 4001-5000 ve üstü	75	37,27	3,12				a
Hoca ile iletişim	a. 0-1300	397	16,89	2,89	4/1275	1,11	0,347	a
	b. 1301-2000	358	16,60	3,16				a
	c. 2001-3000	349	16,90	2,94				a
	d. 3001-4000	101	16,70	3,15				a
	e. 4001-5000 ve üstü	75	17,29	2,73				a
Kurs ortamı	a. 0-1300	397	6,51	2,27	4/1275	1,30	0,268	a
	b. 1301-2000	358	6,21	2,38				a
	c. 2001-3000	349	6,26	2,30				a
	d. 3001-4000	101	6,41	2,42				a
	e. 4001-5000 ve üstü	75	6,66	1,99				a
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. ($p<0,05$)								

Tablo 52: Aile Aylık Gelirine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

Tablo 52'de görüldüğü gibi aile aylık geliri ile psiko-sosyal durum arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur (HEPSÖ genel, $p=0,49$, $p>0,05$; Gerekçe ve

[558] Araştırma formunda "4001-5000 TL" seçeneği ile "5001 TL ve üstü" seçeneği verilerin eşit dağılımını sağlayabilmek için birleştirilerek "4001-5000 TL ve üstü" olarak isimlendirilmiştir.

tutum p=0,61, p>0,05; Farkındalık p=0,60, p>0,05); Hoca ile iletişim, p=0,34, p>0,05; Kurs ortamı, p=0,26, p>0,05). Bu verilerden hareketle "**H4.a**: Hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumu aile aylık gelirine göre farklılaşmaktadır." hipotezi doğrulanamamıştır.

1.3.4.2. Hafızlık Eğitiminde Aile Aylık Geliri ve Motivasyon İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "aile aylık geliri" bağımsız değişkeni ile motivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 53'te verilmiştir.

	Aile Aylık Geliri	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEMÖ Genel	0-1300	397	56,81	11,38	4/1275	6,21	0,000	a
	1301-2000	358	55,52	12,54				a
	2001-3000	349	53,81	13,46				b
	3001-4000	101	54,34	11,85				ab
	4001-5000 ve üstü[559]	75	50,04	11,16				b
Mesleki ve Toplumsal	0-1300	397	22,74	5,83	4/1275	6,13	0,000	a
	1301-2000	358	22,14	6,27				a
	2001-3000	349	21,56	6,70				a
	3001-4000	101	21,37	6,14				ab
	4001-5000 ve üstü	75	19,09	6,26				b
Eğitime Dayalı	0-1300	397	21,58	5,16	4/1275	4,69	0,001	a
	1301-2000	358	21,05	5,55				ab
	2001-3000	349	20,13	5,86				b
	3001-4000	101	20,81	5,30				ab
	4001-5000 ve üstü	75	19,40	4,83				b
İçsel	0-1300	397	12,49	2,22	4/1275	3,00	0,018	a
	1301-2000	358	12,32	2,43				ab
	2001-3000	349	12,11	2,59				ab
	3001-4000	101	12,15	2,38				ab
	4001-5000 ve üstü	75	11,54	2,44				b
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 53: Aile Aylık Gelirine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

Tablo 53'te görüldüğü gibi "aile aylık geliri" ve motivasyon arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır. Motivasyon durum puan ortalamalarına bakıldığında, HEMÖ ölçeği ve tüm alt boyutlarında hafızlık eğitimi alan bireylerden aile ortalama gelir düzeyi ile motivasyon durumu ters orantılı olarak farklılaşmaktadır. Bu kapsamda

[559] Araştırma formunda "4001-5000 TL" seçeneği ile "5001 TL ve üstü" seçeneği verilerin eşit dağılımını sağlayabilmek için birleştirilerek "4001-5000 TL ve üstü" olarak isimlendirilmiştir.

aile ortalama gelir düzeyi düştükçe motivasyon düzeyi yükselirken, aile ortalama geliri yükselirken motivasyon düzeyi düşmektedir. HEMÖ ölçeğinin genelinde ($p=0,000$, $p<0,05$) ve alt boyutları olan "mesleki ve toplumsal" ($p=0,000$, $p<0,05$), "eğitime dayalı" ($p=0,001$, $p<0,05$) ile "içsel" ($p=0,018$, $p<0,05$) boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır.

Söz konusu farklılaşmaların hangi gruplar arasında olduğunu anlamak üzere Tukey HSD testi sonuçlarına baktığımızda, HEMÖ ölçeğinin geneli ve alt boyutlarında farklılaşmanın genellikle alt gelir düzeyleri ile daha üst gelir düzeyleri arasında olduğunu görmekteyiz. "içsel" alt boyutunda farklılaşma en alt seviye olan "0-1300" ile "4001-5000 ve üstü" grupları arasında olmak suretiyle çok daha net bir şekilde oluşmuştur. Bu sonuçlar, aile gelir düzeyinin psiko-sosyal durumdan farklı olarak motivasyon durumunu etkilediğini göstermektedir.

Bu verilerden hareketle araştırma kapsamında geliştirilen "**H4.b:** Ailesinin ortalama aylık geliri düşük olan bireylerin motivasyon durum puanları, ailesinin ortalama aylık geliri yüksek olan bireylere oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanmıştır.

1.3.4.3. Hafızlık Eğitiminde Aile Aylık Geliri ve Stres İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "aile aylık geliri" bağımsız değişkeni ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54'te görüldüğü gibi aile aylık geliri ile stres düzeyi arasında ASÖ ölçeğinin genelinde ve "yetersiz öz yeterlik" ve "stres rahatsızlık algısı" alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur (ASÖ genel, $p=0,35$, $p>0,05$; yetersiz öz yeterlik $p=0,44$, $p>0,05$; stres rahatsızlık algısı, $p=0,036$, $p<0,05$). Burada elde edilen veriler doğrultusunda "**H4.c:** Hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeyleri aile aylık gelirine göre farklılaşmaktadır." hipotezi doğrulanamamıştır.

	Aile Aylık Geliri	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
Asö Genel	a. 0-1300	397	28,35	5,64	4/1275	1,09	0,358	a
	b. 1301-2000	358	28,93	6,49				a
	c. 2001-3000	349	28,29	6,48				a
	d. 3001-4000	101	28,79	7,06				a
	e. 4001-5000 ve üstü[560]	75	27,52	5,49				a
Yetersiz Öz yeterlik	a. 0-1300	397	12,31	4,01	4/1275	0,92	0,447	a
	b. 1301-2000	358	12,09	4,30				a
	c. 2001-3000	349	12,38	4,30				a
	d. 3001-4000	101	12,92	4,51				a
	e. 4001-5000 ve üstü	75	11,98	3,07				a
Stres Rahatsızlık Algısı	a. 0-1300	397	16,03	4,38	4/1275	2,58	0,067	a
	b. 1301-2000	358	16,84	4,67				a
	c. 2001-3000	349	15,90	4,95				a
	d. 3001-4000	101	15,87	5,21				a
	e. 4001-5000 ve üstü	75	15,53	4,97				a
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 54: Aile Aylık Gelirine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

1.3.5. Okul Mezuniyetine Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

1.3.5.1. Hafızlık Eğitiminde Okul Mezuniyeti ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "okul mezuniyeti" bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55'te görüldüğü gibi "okul mezuniyeti" bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durum arasında HEPSÖ ölçeğinin genelinde (p=0,36, p>0,05) ve "hoca ile iletişim" alt boyutunda (p=0,83, p>0,05) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma yoktur. "gerekçe ve tutum" (p=0,01, p<0,05), "farkındalık" (p=0,000, p<0,05) ile "kurs ortamı" (p=0,01, p<0,05) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşma vardır. "Farkındalık" alt boyutuna baktığımızda ortalaması en yüksek olan grup "diğer lise" grubudur.

[560] Araştırma formunda "4001-5000 TL" seçeneği ile "5001 TL ve üstü" seçeneği verilerin eşit dağılımını sağlayabilmek için birleştirilerek "4001-5000 TL ve üstü" olarak isimlendirilmiştir.

	Okul Mezuniyeti	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEPSÖ Genel	İlkokul	209	100,16	10,71	4/1333	1,07	0,367	a
	İlköğretim	719	100,43	10,39				a
	İHL	226	98,81	10,98				a
	Diğer Lise	54	99,93	9,66				a
	Açıköğretim İHL	130	99,61	10,35				a
Gerekçe ve tutum	İlkokul	209	39,95	5,99	4/1333	3,15	0,014	ab
	İlköğretim	719	39,67	5,71				a
	İHL	226	38,42	6,13				b
	Diğer Lise	54	38,47	5,26				ab
	Açıköğretim İHL	130	38,75	6,06				ab
Farkındalık	İlkokul	209	36,58	3,51	4/1333	6,86	0,000	a
	İlköğretim	719	37,50	2,76				b
	İHL	226	37,73	3,21				b
	Diğer Lise	54	38,47	2,82				b
	Açıköğretim İHL	130	37,74	2,86				b
Hoca ile iletişim	İlkokul	209	16,97	2,90	4/1333	0,35	0,839	a
	İlköğretim	719	16,84	3,04				a
	İHL	226	16,76	3,04				a
	Diğer Lise	54	16,65	2,30				a
	Açıköğretim İHL	130	16,61	3,07				a
Kurs ortamı	İlkokul	209	6,65	2,30	4/1333	3,36	0,010	a
	İlköğretim	719	6,40	2,31				a
	İHL	226	5,88	2,37				b
	Diğer Lise	54	6,33	2,40				ab
	Açıköğretim İHL	130	6,48	2,18				ab
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 55: Okul Mezuniyetine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

Anlamlı farklılaşmanın olduğu alt boyutlarda söz konusu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına baktığımızda, "gerekçe ve tutum" alt boyutunda "ilköğretim" ve "İHL" mezunları birbirinden farklılaşmaktadır. "farkındalık" alt boyutunda "ilkokul" mezunları diğer bütün gruplarla farklılaşmaktadır. "Kurs ortamı" alt boyutunda ise "İHL" mezunları, "ilkokul" ve "ilköğretim" mezunları ile farklılaşmaktadır. Her ne kadar HEPSÖ ölçeğinin genelinde ve "hoca ile iletişim" alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olmasa da elde edilen verilerden hareketle hafızlık eğitimi alan bireylerin mezun oldukları okul ile psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir ilişkiden söz edebiliriz.

Burada elde edilen verilerden hareketle "**H5.a:** İmam hatip lisesinden mezun olan bireylerin farkındalık düzeyleri diğer okullardan mezun olan bireylere oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanamamıştır. Farkındalık düzeyi en yüksek olan grup "diğer lise" grubudur.

1.3.5.2. Hafızlık Eğitiminde Okul Mezuniyeti ve Motivasyon İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "okul mezuniyeti" bağımsız değişkeni ile motivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 56'da verilmiştir.

	Okul Mezuniyeti	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEMÖ Genel	İlkokul	209	58,03	13,31	4/1333	8,53	0,000	a
	İlköğretim	719	55,22	12,27				b
	İHL	226	53,64	11,93				b
	Diğer Lise	54	48,00	12,31				c
	Açıköğretim İHL	130	53,69	12,23				b
Mesleki ve Toplumsal	İlkokul	209	23,03	6,70	4/1333	9,77	0,000	a
	İlköğretim	719	22,24	6,11				abc
	İHL	226	21,11	6,11				c
	Diğer Lise	54	17,86	6,75				d
	Açıköğretim İHL	130	20,75	6,47				c
Eğitime Dayalı	İlkokul	209	22,37	5,72	4/1333	7,53	0,000	a
	İlköğretim	719	20,73	5,42				b
	İHL	226	20,50	5,61				b
	Diğer Lise	54	18,24	5,11				c
	Açıköğretim İHL	130	20,60	5,10				bc
İçsel	İlkokul	209	12,62	2,44	4/1333	1,99	0,092	a
	İlköğretim	719	12,25	2,45				a
	İHL	226	12,03	2,36				a
	Diğer Lise	54	11,90	2,28				a
	Açıköğretim İHL	130	12,33	2,54				a
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 56: Okul Mezuniyetine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

Tablo 56'da görüldüğü gibi okul mezuniyeti bağımsız değişkeni ile motivasyon durumu arasında "içsel" alt boyutu dışında (p=0,09, p>0,05) anlamlı bir ilişki vardır. HEMÖ ölçeğinin genelinde (p=0,000, p<0,05) ve "mesleki ve toplumsal" (p=0,000, p<0,05) ile "eğitime dayalı" (p=0,000, p<0,05) alt boyutlarında oluşan farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEMÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek ortalamanın "ilkokul" mezunlarında olduğunu, sonrasında "ilköğretim", "İHL" ve son olarak "diğer lise" olduğunu görmekteyiz. Benzer sıralama anlamlı farklılaşmanın olduğu alt boyutlar için de geçerlidir.

Hangi gruplar arasında farklılaşmanın olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına baktığımızda anlamlı farklılaşma olan HEMÖ ölçeği

geneli ve alt boyutlarda "ilkokul" mezunlarının diğer bütün gruplardan farklılaştığını görmekteyiz. Benzer şekilde "diğer lise" grubu da diğer gruplardan farklılaşmaktadır. Bu verilerden hareketle ilkokul ve İHL dışında farklı bir okul mezunu olan bireylerin de dikkate alınması gerektiğini söyleyebiliriz. Zira "ilkokul" mezunları en yüksek motivasyon düzeyi ile; "diğer lise mezunları da en düşük motivasyon düzeyi ile dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, hafızlık eğitimine hangi yaşta başlanması gerektiği sorusuna da bir cevap niteliğinde görülebilir.

Burada elde edilen verilere göre "**H5.b.1:** İmam hatip lisesi mezunlarının motivasyon durum puanları, diğer mezuniyet türlerine oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanamamıştır. "**H5.b.2:** Küçük yaşta bitirilen okul seviyesinden mezun olanların motivasyon durum puanları, büyük yaşta bitirilenlere oranla daha yüksektir." hipotezi ise "ilkokul" mezunu bireylerin daha yüksek düzeyde motivasyon durum puan ortalaması alması kapsamında doğrulanmıştır.

1.3.5.3. Hafızlık Eğitiminde Okul Mezuniyeti ve Stres İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "okul mezuniyeti" bağımsız değişkeni ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 57'de verilmiştir.

Tablo 57'de görüldüğü gibi "okul mezuniyeti" bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında "yetersiz öz yeterlik" alt boyutu dışında ($p=0,76$, $p>0,05$) anlamlı bir ilişki vardır. ASÖ 14 ölçeğinin genelinde ($p=0,004$, $p<0,05$) ve "stres rahatsızlık algısı" ($p=0,001$, $p<0,05$) alt boyutunda oluşan farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlıdır. ASÖ 14 ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek stres düzeyi ortalamasının "diğer lise" grubunda olduğunu görmekteyiz ($X=30,05$). Sonrasında bu grubu "İHL", "açık öğretim imam hatip", "ilköğretim" ve "ilkokul" takip etmektedir. Motivasyon düzeyi en yüksek grup olan "ilkokul" mezunlarının stres düzeyinin düşük çıkması, hafızlık eğitimine iyi motive olmuş bireylerin stres düzeylerinin de daha düşük olduğu yönünde bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır.

	Okul Mezuniyeti	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
ASÖ Genel	İlkokul	209	27,72	6,33	4/1333	3,92	0,004	a
	İlköğretim	719	28,21	6,17				a
	İHL	226	29,65	6,16				b
	Diğer Lise	54	30,05	6,59				ab
	Açıköğretim İHL	130	28,60	6,55				ab
Yetersiz Öz yeterlik	İlkokul	209	12,30	4,33	4/1333	0,46	0,764	a
	İlköğretim	719	12,17	4,25				a
	İHL	226	12,55	3,69				a
	Diğer Lise	54	12,63	4,02				a
	Açıköğretim İHL	130	12,17	4,48				a
Stres Rahatsızlık Algısı	İlkokul	209	15,42	5,04	4/1333	4,60	0,001	ab
	İlköğretim	719	16,04	4,72				ab
	İHL	226	17,09	4,41				c
	Diğer Lise	54	17,42	5,37				cd
	Açıköğretim İHL	130	16,43	4,61				abcd
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 57: Okul Mezuniyetine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre ASÖ ölçeği genelinde "İHL" mezunları, "ilkokul" ve "ilköğretim" mezunlarından farklılaşmaktadır. "Stres rahatsızlık algısı" alt boyutunda da "İHL" mezunları, "ilkokul" ve "ilköğretim" mezunlarından farklılaşmaktadır. "İlkokul" mezunları ise, lise düzeyinde bir okuldan mezun olan bireylerden farklılaşmaktadır.

Elde edilen veriler doğrultusunda "diğer lise" grubunun en yüksek stres düzeyine sahip olması, "**H5.c:** Daha geç okul seviyesinden mezun olan bireylerin stres düzeyleri, diğer mezuniyet türlerine oranla daha yüksektir." hipotezinin doğrulandığını göstermektedir.

1.3.6. Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitime Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

1.3.6.1. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitim ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "hafızlık eğitimi sonrası eğitim" bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış, Gruplar arasındaki farklılık durumu da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Test sonuçları Tablo 58'de verilmiştir.

Hafızlık Sonrası eğitim		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEPSÖ Genel	1	436	100,54	11,31	5/1288	1,42	0,211	a
	2	65	98,87	9,36				a
	3	541	100,12	9,89				a
	4	93	97,61	10,12				a
	5	47	99,16	9,02				a
	6	112	99,97	10,92				a
Gerekçe ve tutum	1	436	40,12	5,97	5/1288	4,49	0,000	a
	2	65	38,72	5,13				ab
	3	541	39,31	5,65				a
	4	93	37,34	6,40				b
	5	47	37,96	5,83				ab
	6	112	39,04	5,85				ab
Farkındalık	1	436	36,98	3,28	5/1288	5,68	0,000	a
	2	65	36,53	3,63				b
	3	541	37,79	2,73				c
	4	93	37,65	2,54				abc
	5	47	38,15	2,41				c
	6	112	37,72	2,70				abc
Hoca ile iletişim	1	436	16,75	3,08	5/1288	0,33	0,895	a
	2	65	16,83	2,65				a
	3	541	16,94	2,89				a
	4	93	16,62	2,99				a
	5	47	16,70	3,30				a
	6	112	16,75	3,34				a
Kurs ortamı	1	436	6,68	2,20	5/1288	4,33	0,001	a
	2	65	6,78	2,12				ab
	3	541	6,07	2,36				b
	4	93	5,98	2,33				ab
	5	47	6,34	2,42				ab
	6	112	6,44	2,31				ab
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								
(1) Lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi…); (2) Lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi…) bir eğitim; (3) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat / dini ihtisas eğitimi; (4) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat dışı bir alanda eğitim; (5) Bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde eğitim; (6) Diğer								

Tablo 58: Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitime Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

Tablo 58'de görüldüğü gibi "hafızlık eğitimi sonrası eğitim" bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durum arasında HEPSÖ ölçeğinin genelinde (p=0,21, p>0,05) ve "hoca ile iletişim" alt boyutunda (p=0,89, p>0,05) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma yoktur. "Gerekçe ve tutum" (p=0,000, p<0,05), "farkındalık" (p=0,000, p<0,05) ile "kurs ortamı" (p=0,001, p<0,05) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşma vardır. "lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi…)" (X=40,12) ve "yükseköğretim düzeyinde ilahiyat / dini ihtisas eğitimi" (X=39,31) gruplarının "gerekçe ve tutum" alt boyut puan ortalamaları, diğer gruplardan daha yüksektir.

Gruplar arası farklılığı anlamak için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, "gerekçe ve tutum" alt boyutunda "yükseköğretim düzeyinde ilahiyat dışı bir alanda eğitim", "lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi…)" ve "yükseköğretim düzeyinde ilahiyat / dini ihtisas eğitimi" grupları ile farklılaşmaktadır. "Farkındalık" alt boyutunda "yükseköğretim düzeyinde ilahiyat / dini ihtisas eğitimi", "lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi…)", "lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi…) bir eğitim" ve "bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde eğitim" grupları farklılaşmaktadır. "Kurs ortamı" alt boyutunda ise "lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi…)" ile "yükseköğretim düzeyinde İlahiyat / dini ihtisas eğitimi" grupları arasında farklılaşma vardır.

Burada elde edilen veriler doğrultusunda "**H6.a:** Hafızlık eğitimi sonrası lise ve yükseköğretim düzeyinde din eğitimi almak isteyen bireylerin gerekçe ve tutum düzeyleri, farklı tür eğitim isteyenlere oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanmıştır.

1.3.6.2. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitim ve Motivasyon İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "hafızlık eğitimi sonrası eğitim" bağımsız değişkeni ile motivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları aşağıda yer alan Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59'da görüldüğü gibi "hafızlık eğitimi sonrası eğitim" bağımsız değişkeni ile motivasyon durumu arasında "içsel" alt boyutu dışında ($p=0,10$, $p>0,05$) anlamlı bir ilişki vardır. HEMÖ ölçeğinin genelinde ($p=0,000$, $p<0,05$) ve "mesleki ve toplumsal" ($p=0,000$, $p<0,05$) ile "eğitime dayalı" ($p=0,000$, $p<0,05$) alt boyutlarında oluşan farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEMÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek ortalamanın "lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi…)" seçeneğinde olduğunu görmekteyiz. Benzer sıralama anlamlı farklılaşmanın olduğu alt boyutlar için de geçerlidir.

Hafızlık Sonrası eğitim		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEMÖ Genel	1	436	57,61	11,75	5/1288	10,71	0,000	a
	2	65	55,72	12,33				abc
	3	541	54,36	12,18				b
	4	93	50,20	13,13				cd
	5	47	47,63	12,45				d
	6	112	53,91	13,52				abc
Mesleki ve Toplumsal	1	436	23,50	5,58	5/1288	14,92	0,000	a
	2	65	22,27	5,76				abc
	3	541	21,46	6,31				c
	4	93	19,22	6,84				d
	5	47	17,60	6,55				d
	6	112	21,00	7,22				ec
Eğitime Dayalı	1	436	21,65	5,48	5/1288	6,08	0,000	ab
	2	65	21,42	5,14				bc
	3	541	20,62	5,32				bc
	4	93	19,22	5,86				bcd
	5	47	18,25	5,66				d
	6	112	20,63	5,53				bcd
İçsel	1	436	12,44	2,34	5/1288	1,84	0,102	a
	2	65	12,02	2,64				a
	3	541	12,27	2,46				a
	4	93	11,75	2,55				a
	5	47	11,77	2,48				a
	6	112	12,27	2,26				a
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								
(1) Lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi…); (2) Lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi…) bir eğitim; (3) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat / dini ihtisas eğitimi; (4) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat dışı bir alanda eğitim; (5) Bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde eğitim; (6) Diğer								

Tablo 59: Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitime Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

Hangi gruplar arasında farklılaşmanın olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına baktığımızda anlamlı farklılaşma olan HEMÖ ölçeği geneli ve alt boyutlarda lise ya da yükseköğretim düzeyinde din eğitimi almak isteyen bireylerin diğer gruplardan farklılaştığı görülmektedir.

Bu verilerden hareketle, "**H6.b:** Hafızlık eğitimi sonrası lise ve yükseköğretim düzeyinde din eğitimi almak isteyen bireylerin motivasyon durum puanları, diğer alanlarda eğitim almak isteyenlere oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanmıştır.

1.3.6.3. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitim ve Stres İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "hafızlık eğitimi sonrası eğitim" bağımsız değişkeni ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup

olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 60’ta verilmiştir.

Hafızlık Sonrası eğitim		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
ASÖ Genel	1	436	27,62	5,84	5/1288	5,37	0,000	a
	2	65	27,93	6,18				ab
	3	541	29,04	6,39				b
	4	93	30,71	6,99				c
	5	47	29,64	6,92				abc
	6	112	28,05	6,19				ab
Yetersiz Öz yeterlik	1	436	12,09	4,14	5/1288	1,41	0,217	a
	2	65	12,48	4,03				a
	3	541	12,24	4,20				a
	4	93	13,24	4,36				a
	5	47	12,93	3,86				a
	6	112	12,30	4,53				a
Stres Rahatsızlık Algısı	1	436	15,53	4,63	5/1288	5,43	0,000	a
	2	65	15,45	4,75				ab
	3	541	16,80	4,58				b
	4	93	17,47	5,06				b
	5	47	16,71	5,63				ab
	6	112	15,75	5,03				ab
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. ($p<0,05$)								
(1) Lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi…); (2) Lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi…) bir eğitim; (3) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat / dini ihtisas eğitimi; (4) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat dışı bir alanda eğitim; (5) Bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde eğitim; (6) Diğer								

Tablo 60: Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitime Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

Tablo 60’ta görüldüğü gibi “hafızlık eğitimi sonrası eğitim” bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında “”yetersiz öz yeterlik”” alt boyutu dışında ($p=0,21$, $p>0,05$) anlamlı bir ilişki vardır. ASÖ 14 ölçeğinin genelinde ($p=0,000$, $p<0,05$) ve “stres rahatsızlık algısı” ($p=0,000$, $p<0,05$) alt boyutunda oluşan farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlıdır. ASÖ 14 ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek stres düzeyi ortalamasının “yükseköğretim düzeyinde İlahiyat dışı bir alanda eğitim” grubunda olduğunu görmekteyiz ($X=30,71$).

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre ASÖ ölçeği genelinde “lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi…)”, “yükseköğretim düzeyinde ilahiyat / dini ihtisas eğitimi” ve “yükseköğretim düzeyinde ilahiyat dışı bir alanda eğitim” arasında farklılaşma vardır. “Stres rahatsızlık algısı” alt boyutunda ise lise düzeyinde din eğitimi alanlar, yükseköğretim düzeyinde ilahiyat eğitimi ve yükseköğretim düzeyinde ilahiyat dışı bir alanda eğitim alanlardan farklılaşmaktadır.

Elde edilen veriler doğrultusunda, "**H6.c:** Hafızlık eğitimi sonrası lise ve yükseköğretim düzeyinde din eğitimi almak istemeyen bireylerin stres düzeyi, eğitim almak isteyenlere oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanmıştır.

1.3.7. Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

1.3.7.1. Hafızlık Eğitiminde Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi" bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 61'de verilmiştir.

Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEPSÖ Genel	Evet	472	96,67	11,12	2/1350	43,24	0,000	a
	Hayır	644	102,44	9,39				b
	Fikrim yok	237	99,87	10,61				c
Gerekçe ve tutum	Evet	472	37,83	6,28	2/1350	25,86	0,000	a
	Hayır	644	40,34	5,46				b
	Fikrim yok	237	39,60	5,67				b
Farkındalık	Evet	472	37,12	3,40	2/1350	8,37	0,000	a
	Hayır	644	37,81	2,58				b
	Fikrim yok	237	37,19	3,10				a
Hoca ile iletişim	Evet	472	16,16	3,32	2/1350	27,00	0,000	a
	Hayır	644	17,43	2,65				b
	Fikrim yok	237	16,48	2,91				a
Kurs ortamı	Evet	472	5,55	2,32	2/1350	47,81	0,000	a
	Hayır	644	6,85	2,19				b
	Fikrim yok	237	6,59	2,19				b
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 61: Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

Tablo 61'de görüldüğü gibi "sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi" bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durum arasında anlamlı bir ilişki vardır. HEPSÖ ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarının tamamında (p=0,000, p<0,05) oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEPSÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek psiko-sosyal durum ortalamasının "hayır" grubunda olduğunu görmekteyiz

(X=102,44). Bu veriden hareketle sosyal yaşantılardan yoksun olmadığını düşünen bireylerin psiko-sosyal durumlarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre "HEPSÖ ölçeğinin genelinde bütün gruplar birbirinden farklılaşmaktadır. "Gerekçe ve tutum" ile "kurs ortamı" alt boyutlarında sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünenler, diğer gruplardan farklılaşırken; "farkındalık" ve "hoca ile iletişim" alt boyutlarında sosyal yaşantılardan yoksun olmadığını ifade edenler diğer gruplardan farklılaşmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda "**H7.a:** Sosyal yaşantılardan yoksun olmadığını düşünen bireylerin psiko-sosyal durum puanları, yoksun olduğunu düşünen bireylere oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanmıştır.

1.3.7.2. Hafızlık Eğitiminde Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi ve Motivasyon İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi" bağımsız değişkeni ile motivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 62'de verilmiştir.

Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEMÖ Genel	Evet	472	53,40	12,89	2/1350	5,47	0,002	a
	Hayır	644	55,28	12,53				b
	Fikrim yok	237	56,82	11,61				b
Mesleki ve Toplumsal	Evet	472	21,61	6,45	2/1350	4,42	0,012	a
	Hayır	644	21,56	6,60				a
	Fikrim yok	237	22,93	5,45				b
Eğitime Dayalı	Evet	472	20,00	5,54	2/1350	8,54	0,000	a
	Hayır	644	21,14	5,46				b
	Fikrim yok	237	21,55	5,41				b
İçsel	Evet	472	11,79	2,63	2/1350	14,34	0,000	a
	Hayır	644	12,57	2,30				b
	Fikrim yok	237	12,33	2,32				b
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 62: Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

Tablo 62'de görüldüğü gibi "sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi" bağımsız değişkeni ile motivasyon durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır. HEMÖ

ölçeğinin geneli (p=0,002, p<0,05) ile "mesleki ve toplumsal" (p=0,012, p<0,05), "eğitime dayalı" (p=0,000, p<0,05) ve "içsel" (p=0,000, p<0,05) alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEMÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek motivasyon düzey ortalamasının "fikrim yok" grubunda olduğunu görmekteyiz (X=56,82).

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, HEMÖ ölçeği geneli ile "eğitime dayalı" ve "içsel" alt boyutlarında sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünenler, yoksun olmadığını düşünen ve bu konuda kararsız olanlardan farklılaşmaktadır. "Mesleki ve toplumsal" alt boyutunda ise kararsız olanlar, sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünenlerle yoksun olmadığını düşünenlerden farklılaşmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda "**H7.b:** Sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünen bireylerin motivasyon durum puanları, yoksun olmadığını düşünen bireylere oranla daha düşüktür." hipotezi doğrulanmıştır.

1.3.7.3. Hafızlık Eğitiminde Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi ve Stres İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi" bağımsız değişkeni ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 63'te verilmiştir.

Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
ASÖ Genel	Evet	472	30,44	6,15	2/1350	37,79	0,000	a
	Hayır	644	27,24	6,28				b
	Fikrim yok	237	28,15	5,62				b
Yetersiz Öz yeterlik	Evet	472	12,96	4,18	2/1350	10,50	0,000	a
	Hayır	644	11,80	4,26				b
	Fikrim yok	237	12,41	3,97				ab
Stres Rahatsızlık Algısı	Evet	472	17,48	4,61	2/1350	27,41	0,000	a
	Hayır	644	15,43	4,71				b
	Fikrim yok	237	15,74	4,73				b
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 63: Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

Tablo 63'te görüldüğü gibi "sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi" bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. ASÖ 14 ölçeğinin genelinde ve tüm alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p=0,000$, $p<0,05$). ASÖ 14 ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek stres düzeyinin "evet" grubunda olduğunu görmekteyiz ($X=30,44$). Bu veri, sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünen bireylerin daha yüksek stres düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, ASÖ 14 ölçeği geneli ile "stres rahatsızlık algısı" alt boyutunda sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünenler, yoksun olmadığını düşünenler ve kararsız olanlardan farklılaşmaktadır. "Yetersiz öz yeterlik" alt boyutunda ise sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünenlerle yoksun olmadığını düşünenler birbirinden farklılaşmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda "**H7.c:** Sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünen bireylerin stres düzeyleri, yoksun olmadığını düşünen bireylere oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanmıştır.

1.3.8. Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etmeye Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

1.3.8.1. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "hafızlık eğitimini tavsiye etme" bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durum arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 64'te verilmiştir.

Tablo 64'te görüldüğü gibi "hafızlık eğitimini tavsiye etme" bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durum arasında anlamlı bir ilişki vardır. HEPSÖ ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarının tamamında ($p=0,000$, $p<0,05$) oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEPSÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek psiko-sosyal durum ortalamasının "evet" grubunda olduğunu görmekteyiz ($X=101,83$). Bu veriden hareketle

hafızlık eğitimini tavsiye eden bireylerin psiko-sosyal durumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEPSÖ Genel	Evet	1134	101,83	9,43	2/1360	128,42	0,000	a
	Hayır	79	88,47	11,70				b
	Fikrim yok	150	91,90	10,42				c
Gerekçe ve tutum	Evet	1134	40,36	5,26	2/1360	125,76	0,000	a
	Hayır	79	33,09	6,22				b
	Fikrim yok	150	34,77	6,06				b
Farkındalık	Evet	1134	37,64	2,85	2/1360	17,27	0,000	a
	Hayır	79	35,85	3,83				b
	Fikrim yok	150	36,80	3,36				b
Hoca ile iletişim	Evet	1134	17,24	2,63	2/1360	80,68	0,000	a
	Hayır	79	13,96	4,08				b
	Fikrim yok	150	15,09	3,47				c
Kurs ortamı	Evet	1134	6,57	2,28	2/1360	28,41	0,000	a
	Hayır	79	5,56	2,20				b
	Fikrim yok	150	5,22	2,20				b
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. ($p<0,05$)								

Tablo 64: Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumuna Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre; HEPSÖ ölçeğinin genelinde ve "hoca ile iletişim" alt boyutumda bütün gruplar birbirleriyle farklılaşırken; diğer alt boyutlarda hafızlık eğitimini tavsiye edenler, tavsiye etmeyenler ve kararsız olduğunu söyleyenlerden farklılaşmaktadır. Burada ulaşılan veriler doğrultusunda, "**H8.a:** Hafızlık eğitimini tavsiye eden bireylerin psiko-sosyal durum puanları, tavsiye etmeyenlere oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanmıştır.

1.3.8.2. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme ve Motivasyon İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "hafızlık eğitimini tavsiye etme" bağımsız değişkeni ile motivasyon durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 65'te verilmiştir.

Tablo 65'te görüldüğü gibi "hafızlık eğitimini tavsiye etme" bağımsız değişkeni ile motivasyon durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır. HEMÖ ölçeğinin genelinde ve

bütün alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEMÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek motivasyon düzey ortalamasının "evet" grubunda olduğunu görmekteyiz (X=56,44). Bu veri, hafızlık eğitimini tavsiye eden bireylerin daha yüksek motivasyon durum puanına sahip olduğunu göstermektedir.

Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEMÖ Genel	Evet	1134	56,44	11,89	2/1360	59,41	0,000	a
	Hayır	79	44,77	12,96				b
	Fikrim yok	150	48,35	12,58				b
Mesleki ve Toplumsal	Evet	1134	22,43	6,09	2/1360	37,78	0,000	a
	Hayır	79	17,28	7,15				b
	Fikrim yok	150	19,42	6,57				c
Eğitime Dayalı	Evet	1134	21,46	5,31	2/1360	51,30	0,000	a
	Hayır	79	16,81	5,04				b
	Fikrim yok	150	18,02	5,42				b
İçsel	Evet	1134	12,54	2,27	2/1360	50,83	0,000	a
	Hayır	79	10,66	2,82				b
	Fikrim yok	150	10,90	2,75				b
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 65: Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumuna Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre; HEMÖ ölçeği geneli ile "eğitime dayalı" ve "içsel" alt boyutlarında hafızlık eğitimini tavsiye edenler, tavsiye etmeyenler ve kararsız olanlardan; "mesleki ve toplumsal" alt boyutunda ise tüm gruplar birbirinden farklılaşmaktadır. Burada elde edilen veriler doğrultusunda, "**H8.b:** Hafızlık eğitimini tavsiye eden bireylerin motivasyon durum puanları, tavsiye etmeyenlere oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanmıştır.

1.3.8.3. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme ve Stres İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "hafızlık eğitimini tavsiye etme" bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66'da görüldüğü gibi "hafızlık eğitimini tavsiye etme" bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. ASÖ ölçeğinin genelinde ve tüm alt

boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır (p=0,000, p<0,05). ASÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek stres düzeyinin "hayır" grubunda olduğunu görmekteyiz (X=32,02). Bu veri, hafızlık eğitimini tavsiye eden bireylerin daha düşük stres düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
ASÖ Genel	Evet	1134	27,82	5,81	2/1360	44,64	0,000	a
	Hayır	79	32,02	7,90				b
	Fikrim yok	150	31,97	6,89				b
Yetersiz Öz yeterlik	Evet	1134	12,02	4,08	2/1360	17,20	0,000	a
	Hayır	79	13,91	4,98				b
	Fikrim yok	150	13,70	4,15				b
Stres Rahatsızlık Algısı	Evet	1134	15,80	4,55	2/1360	25,11	0,000	a
	Hayır	79	18,10	5,23				b
	Fikrim yok	150	18,26	5,29				b
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 66: Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumuna Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, ASÖ 14 ölçeği geneli ile tüm alt boyutlarında hafızlık eğitimini tavsiye edenler, tavsiye etmeyenler ve kararsız olanlardan farklılaşmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda, "**H8.c:** Hafızlık eğitimini tavsiye eden bireylerin stres düzeyleri, tavsiye etmeyenlere oranla daha düşüktür." hipotezi doğrulanmıştır.

1.3.9. Kursun Fiziki İmkânlarına Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

1.3.9.1. Hafızlık Eğitiminde Kursun Fiziki İmkânları ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "kursun fiziki imkânları" bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 67'de verilmiştir.

Tablo 67'de görüldüğü gibi "kursun fiziki imkânları" bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durum arasında HEPSÖ ölçeği ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir ilişki

vardır. HEPSÖ ölçeğinin genelinde (p=0,000, p<0,05) ve "gerekçe ve tutum" (p=0,000, p<0,05), "farkındalık" (p=0,001, p<0,05), "hoca ile iletişim" (p=0,000, p<0,05) ile "kurs ortamı" (p=0,000, p<0,05) alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEPSÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek psiko-sosyal durum düzeyinin "evet" grubunda olduğunu görmekteyiz (X=39,96). Bu veri, hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarından memnun olmanın, bireyin psiko-sosyal durumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Kursun Fiziki İmkânları		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEPSÖ Genel	Evet	920	101,89	10,03	2/1348	54,50	0,000	a
	Hayır	244	94,74	10,18				b
	Fikrim yok	187	97,50	10,57				c
Gerekçe ve tutum	Evet	920	39,96	5,796	2/1348	16,75	0,000	a
	Hayır	244	37,76	5,50				b
	Fikrim yok	187	38,38	6,20				b
Farkındalık	Evet	920	37,67	2,87	2/1348	7,18	0,001	a
	Hayır	244	37,00	3,16				b
	Fikrim yok	187	37,02	3,29				b
Hoca ile iletişim	Evet	920	17,24	2,73	2/1348	32,25	0,000	a
	Hayır	244	15,65	3,57				b
	Fikrim yok	187	16,25	2,96				b
Kurs ortamı	Evet	920	7,01	2,03	2/1348	170,14	0,000	a
	Hayır	244	4,32	2,14				b
	Fikrim yok	187	5,83	2,13				c
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 67: Kursun Fiziki İmkânlarına Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre HEPSÖ genel ve "kurs ortamı" alt boyutunda bütün gruplar birbirinden farklılaşırken; diğer alt boyutlarda kursun fiziki imkânlarını yeterli görenler, yetersiz görenler ve kararsız olanlardan farklılaşmaktadır. Bu verilerden hareketle, "**H9.a:** Hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarını yeterli bulan bireylerin psiko-sosyal durumları, yeterli bulmayanlara oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanmıştır.

1.3.9.2. Hafızlık Eğitiminde Kursun Fiziki İmkânları ve Motivasyon İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "kursun fiziki imkanları" bağımsız değişkeni ile motivasyon durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da

"Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 68'de verilmiştir.

Tablo 68'de görüldüğü gibi "kursun fiziki imkânları" bağımsız değişkeni ile motivasyon düzeyi arasında "mesleki toplumsal" alt boyutu dışında anlamlı bir ilişki vardır. HEMÖ ölçeğinin genelinde (p=0,026, p<0,05) ve "eğitime dayalı" (p=0,002, p<0,05) ile "içsel" (p=0,007, p<0,05) alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEMÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek motivasyon düzeyinin "evet" grubunda olduğunu görmekteyiz (X=55,48). Bu veri, hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarından memnun olan bireylerin daha iyi motive olduklarını göstermektedir.

Kursun Fiziki İmkânları		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEMÖ Genel	Evet	920	55,48	12,54	2/1348	3,65	0,026	a
	Hayır	244	53,05	12,52				b
	Fikrim yok	187	54,86	12,21				ab
Mesleki ve Toplumsal	Evet	920	21,90	6,49	2/1348	1,01	0,362	a
	Hayır	244	21,34	6,37				a
	Fikrim yok	187	22,14	5,69				a
Eğitime Dayalı	Evet	920	21,17	5,45	2/1348	6,18	0,002	a
	Hayır	244	19,79	5,41				b
	Fikrim yok	187	20,70	5,61				ab
İçsel	Evet	920	12,40	2,39	2/1348	4,92	0,007	a
	Hayır	244	11,91	2,54				b
	Fikrim yok	187	12,02	2,47				ab
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 68: Kursun Fiziki İmkânlarına Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre HEMÖ ölçeği geneli ile istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşmanın olduğu alt boyutlarında, kursun fiziki imkânlarını yeterli görenler ile yetersiz görenler birbirinden farklılaşmaktadır. Bu verilerden hareketle, "**H9.b:** Hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarını yeterli bulan bireylerin motivasyon durum puanları yeterli bulmayanlara oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanmıştır.

1.3.9.3. Hafızlık Eğitiminde Kursun Fiziki İmkânları ve Stres İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "kursun fiziki imkânları" bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans

analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 69'da verilmiştir.

Kursun Fiziki İmkânları		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
ASÖ Genel	Evet	920	28,02	6,34	2/1348	13,69	0,000	a
	Hayır	244	30,35	6,05				b
	Fikrim yok	187	28,65	5,58				a
Yetersiz Öz yeterlik	Evet	920	12,13	4,15	2/1348	5,19	0,006	a
	Hayır	244	13,08	4,39				b
	Fikrim yok	187	12,12	4,02				a
Stres Rahatsızlık Algısı	Evet	920	15,88	4,76	2/1348	8,64	0,000	a
	Hayır	244	17,26	4,88				b
	Fikrim yok	187	16,52	4,31				ab
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								

Tablo 69: Kursun Fiziki İmkânlarına Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

Tablo 69'da görüldüğü gibi "kursun fiziki imkânları" bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. ASÖ 14 ölçeğinin genelinde (p=0,000, p<0,05) ve "yetersiz öz yeterlik" (p=0,006, p<0,05) ile "stres rahatsızlık algısı" (p=0,000, p<0,05) alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. ASÖ 14 ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek stres düzeyinin "hayır" grubunda olduğunu görmekteyiz (X=30,35). Bu veri, hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarından yeterince memnun olmayan bireylerin daha çok stresli olduğunu göstermektedir.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre ASÖ 14 ölçeği geneli ile "yetersiz öz yeterlik" alt boyutunda kursun fiziki imkânlarını yetersiz görenler, yeterli görenler ve kararsız olanlardan farklılaşırken "stres rahatsızlık algısı" alt boyutunda kursun fiziki imkânlarının yetersiz görenlerle yeterli görenler birbirinden farklılaşmaktadır. Bu verilerden hareketle, "**H9.c:** Hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarını yeterli bulan bireylerin stres düzeyleri, yeterli bulmayanlara oranla daha düşüktür." hipotezi doğrulanmıştır.

1.3.10. Hafızlık Eğitimindeki Hedefe Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

1.3.10.1. Hafızlık Eğitiminde Hedef ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

"Hedef" bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için "bağımsız grup t testi" yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 70'te verilmiştir.

	Hedef	N	X	S	sd	t	p
Hepsö Genel	Hayır	312	98,47	11,63	468,25	-2,84	0,005
	Evet	977	100,55	10,04			
Gerekçe ve tutum	Hayır	312	38,58	6,27	491,39	-2,56	0,011
	Evet	977	39,61	5,78			
Farkındalık	Hayır	312	36,87	3,58	427,20	-3,82	0,000
	Evet	977	37,71	2,67			
Hoca ile iletişim	Hayır	312	16,56	3,00	1287	-1,68	0,092
	Evet	977	16,89	2,99			
Kurs ortamı	Hayır	312	6,44	2,29	1287	0,73	0,465
	Evet	977	6,33	2,33			

Tablo 70: Belirlenen Hedefe Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

Tablo 70'te görüldüğü gibi "hedef" değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin "psiko-sosyal durum" puanlarının ortalamalarında farklılaşmalar vardır. Ancak "hoca ile iletişim" ve "kurs ortamı" alt boyutunda bu farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlı değildir ("hoca ile iletişim" $t=-1,68$, $p>0,05$; "kurs ortamı" $t=0,73$, $p>0,05$). "Gerekçe ve tutum" alt boyutunda "evet" lehine anlamlı bir farklılaşma vardır ($t=-2,59$, $p<0,05$). "Farkındalık" alt boyutunda da "evet" lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. ($t= -3,82$, $p<0,05$). "Hoca ile iletişim" alt boyutunda da "evet", "hayır" grubundan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($t= -1,68$, $p<0,05$).

HEPSÖ ölçeği ve alt boyutlarında, hafızlık eğitiminde bir hedefi olduğunu söyleyen bireylerin ortalama psiko-sosyal durum puanları, bir hedeflerinin olmadığını ifade eden bireylerin ortalama puanlarından yüksektir. Bu veri psiko-sosyal durum açısından hafızlık eğitiminde bir hedef belirlemenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Hafızlık eğitimine başlarken kendisine bir hedef koyan bireyin, bu sayede, hafızlık eğitimi yapmadaki gerekçelerinin ve bu eğitime karşı geliştirdiği tutumlarının, farkındalık düzeyinin, kurs ortamı ile ilgili düşüncelerinin ve hoca ile olan iletişiminin niteliği belirlenecektir.

Burada elde edilen verilerden hareketle "**H10.a:** Hafızlık eğitiminde bir hedefi olan bireylerin psiko-sosyal durum puanları, bir hedefi olmayan bireylere oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanmıştır.

1.3.10.2.Hafızlık Eğitiminde Hedef ve Motivasyon İlişkisi

"Hedef" bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin motivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için "bağımsız grup t testi" yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 71'de verilmiştir.

	Hedef	N	X	S	sd	t	p
Hemö Genel	Hayır	312	53,01	13,22	1287	-3,14	0,002
	Evet	977	55,58	12,34			
Mesleki ve Toplumsal	Hayır	312	21,11	6,53	1287	-2,35	0,018
	Evet	977	22,09	6,33			
Eğitime Dayalı	Hayır	312	20,06	5,95	483,76	-2,70	0,007
	Evet	977	21,09	5,37			
İçsel	Hayır	312	11,83	2,70	471,03	-3,29	0,001
	Evet	977	12,40	2,35			

Tablo 71: Belirlenen Hedefe Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

Tablo 71'de görüldüğü gibi "hedef" değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon düzeyi puanlarının ortalamalarında farklılaşmalar vardır. HEMÖ ölçeği genelinde ve ($t= -3,14$, $p<0,05$), "mesleki ve toplumsal" ($t= -2,35$, $p<0,05$), "eğitime dayalı" ($t= -2,70$, $p<0,05$) ile "içsel" ($t= -3,29$, $p<0,05$) alt boyutlarında "evet" lehine anlamlı bir farklılaşma vardır.

HEMÖ ölçeği ve alt boyutlarında, hafızlık eğitiminde bir hedefi olduğunu söyleyen bireylerin ortalama motivasyon düzey puanları, bir hedeflerinin olmadığını ifade eden bireylerin ortalama puanlarından daha yüksektir. Bu veri motivasyon açısından hafızlık eğitiminde bir hedef belirlemenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Burada elde edilen verilerden hareketle, "**H10.b:** Hafızlık eğitiminde bir hedefi olan bireylerin motivasyon durum puanları, bir hedefi olmayan bireylere oranla daha yüksektir." hipotezi doğrulanmıştır.

1.3.10.3.Hafızlık Eğitiminde Hedef ve Stres İlişkisi

"Hedef" bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için "bağımsız grup t testi" yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 72'de verilmiştir.

	Hedef	N	X	S	sd	t	p
Asö Genel	Hayır	312	28,47	6,38	1287	-0,24	0,804
	Evet	977	28,57	6,28			
Yetersiz Öz yeterlik	Hayır	312	12,84	4,29	1287	2,57	0,010
	Evet	977	12,14	4,15			
Stres Rahatsızlık Algısı	Hayır	312	15,63	4,81	1287	-2,60	0,009
	Evet	977	16,43	4,72			

Tablo 72: Belirlenen Hedefe Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

Tablo 72'de görüldüğü gibi "hedef" değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeyi puanlarının ortalamalarında farklılaşmalar vardır. ASÖ 14 ölçeği genelinde ($t= -0,24$, $p>0,05$) ortaya çıkan farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Ölçeğin alt boyutları olan "yetersiz öz yeterlik" ($t= 2,57$, $p<0,05$) ve "stres rahatsızlık algısı" ($t= -2,60$, $p<0,05$) alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar ise istatistiksel açıdan anlamlıdır.

"Yetersiz öz yeterlik" alt boyutunda hafızlık eğitiminde bir hedefinin olmadığını ifade eden bireylerin ortalaması, bir hedefi olduğunu ifade eden bireylerden daha yüksektir. "Stres rahatsızlık algısı" alt boyutunda ise hafızlık eğitiminde bir hedefinin olduğunu ifade eden bireylerin ortalaması, bir hedefi olmadığını ifade eden bireylerden daha yüksektir. Buradan hareketle öz yeterliği düşük bireylerin kendilerine bir hedef belirleyemediklerini söyleyebiliriz. Ayrıca bir hedefi olan bireylerin stres ve rahatsızlık algılarının yüksek olduğu da bu verilerden hareketle söylenebilir.

O halde burada elde edilen verilerden hareketle, "**H10.c.1:** Hafızlık eğitiminde bir hedefi olan bireylerin stres, rahatsızlık algı düzeyleri, bir hedefi olmayan bireylere oranla daha yüksektir." hipotezi ile "**H10.c.2:** Hafızlık eğitiminde bir hedefi olan bireylerin yetersiz öz yeterlik düzeyleri, bir hedefi olmayanlara oranla daha düşüktür." hipotezi doğrulanmıştır.

1.4. Hafızlık Eğitiminde Psiko-Sosyal Durum, Motivasyon Durumu ve Stres Düzeyi Arasındaki İlişki

Bir önceki bölümde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken, psiko-sosyal durum, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu başlık altında söz konusu ölçekler arasında bir ilişkinin olup olmadığı, bir ilişki varsa bu ilişkinin nasıl ve hangi düzeyde olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda korelasyon testi yapılmıştır[561]. Elde edilen sonuçlar Tablo 73'te görülmektedir.

		HEPSÖ Toplam	HEMÖ Toplam	ASÖ Toplam
HEPSÖ Toplam	Pearson Korelasyon Katsayısı	1	,456**	-,409**
HEMÖ Toplam	Pearson Korelasyon Katsayısı	,456**	1	-,250**
ASÖ Toplam	Pearson Korelasyon Katsayısı	-,409**	-,250**	1
** p= 0,000, p<0,01				

Tablo 73: Psiko-Sosyal Durum, Motivasyon Durumu ve Stres Düzeyi Arasındaki İlişki

Tablo 73 incelendiğinde HEPSÖ ve HEMÖ arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişkinin olduğu görülmektedir. ASÖ ölçeğinin, HEPSÖ ve HEMÖ ölçeği ile ilişkisi negatif yöndedir. Bu veriye göre hafızlık eğitiminde psiko-sosyal durum ile motivasyon durumu arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde[562] anlamlı bir ilişki vardır (r=0,456, p<0,01). Bu doğrultuda, psiko-sosyal durumu yüksek olan bireylerin motivasyon durumlarının da yüksek olması; psiko-sosyal durumu düşük olan bireylerin motivasyon durumlarının da düşük olması beklenir. Psiko-sosyal durum ile stres düzeyi arasında negatif yönlü ve orta düzey anlamlı bir ilişki vardır (r=-409, p<0,01). Bu kapsamda psiko-sosyal durumu yüksek olan bireyin stres düzeyinin düşük olması; psiko-sosyal durumu düşük olan bireyin stres düzeyinin yüksek olması beklenir.

Hafızlık eğitiminde motivasyon durumunun yukarıda ifade edildiği psiko-sosyal durumla pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkisi vardır (r=0,456, p<0,01). Motivasyon durumu ile stres düzeyi arasında ise negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki

[561] Korelasyon testi, değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi, amacıyla yapılır. Bkz. Büyüköztürk, *Veri analizi… ,* s. 31.

[562] Korelasyon testinde, korelasyon katsayısının 0,70-1,00 arasında olması yüksek düzeyde; 0,70-0,30 arasında olması orta derecede; 0,30 ve 0,00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanır. Bkz. Büyüköztürk, *Veri analizi… ,* s. 32.

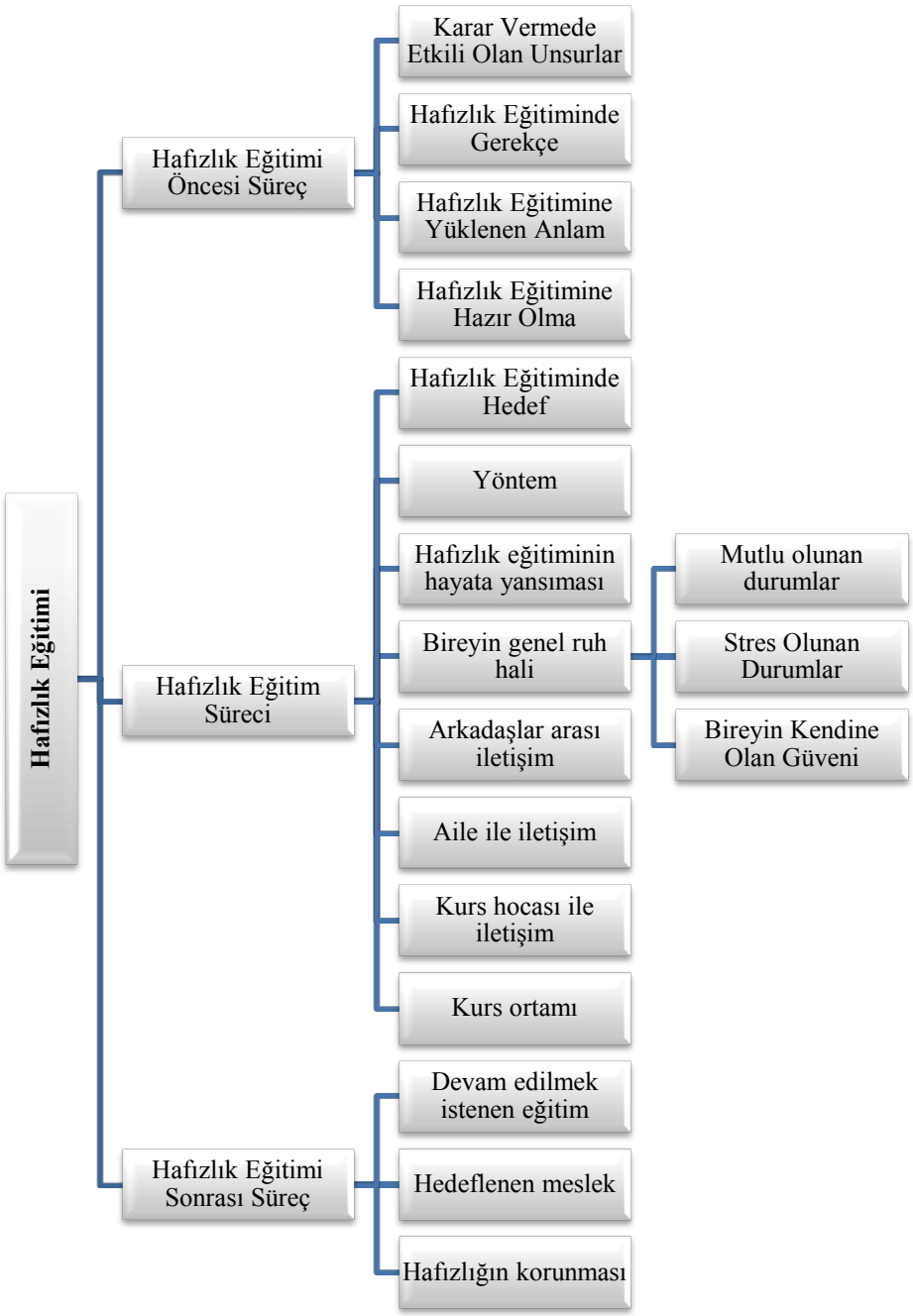
vardır (r=-250, p<0,01). Bu durumda motivasyon durumu yüksek olan bireylerin stres düzeylerinin düşük; motivasyon durumu düşük olan bireylerin stres düzeylerinin ise yüksek olması beklenir.

Hafızlık eğitimi alan bireyin algılanan stres düzeyi, gerek psiko-sosyal durum gerekse motivasyon durumu ile negatif yönlü bir ilişkiye sahiptir. O halde hafızlık eğitiminde psiko-sosyal ve motivasyon durum puanlarının yükseltilmesi, stres düzeylerinin düşürülmesi yönünde ortaya koyulan çabalar, söz konusu eğitimin nitelik ve kalitesini artıracaktır.

Araştırmada elde edilen verilere bakıldığında "yaş", "cinsiyet", "aile ikameti", "aile gelir düzeyi", "okul mezuniyeti", "hafızlık eğitimi sonrası eğitim", "sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi", "hafızlık eğitimini tavsiye etme", "kursun fiziki imkânları" ve "hedef" gibi değişkenlerin burada ifade edilen ilişkiler doğrultusunda farklılaşmalara sebep olduğu görülmektedir.

2. HAFIZLIK EĞİTİMİ KAPSAMINDA ELDE EDİLEN NİTEL VERİLER

Hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumları hakkında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla 22'si erkek, 21'i kadın olmak üzere 43 bireyle görüşme yapılmıştır.



Şekil 2: Nitel Verilerde Yer Alan Temalar

Görüşmeler 15 ilde 34 Kur'an kursunda rastgele seçilen öğrencilerle yapılmıştır. Görüşme yapılan bireylerin yaşları 12-28 arasında olup, yaş ortalaması 18,5'tir. Yapılan görüşmelerde bireyin hafızlık eğitimine başlama süreci, hafızlık eğitim sürecinde karşılaşılan durumlar ve sosyal ilişkiler ile hafızlık eğitimi sonrasına yönelik hedefler üzerine odaklanılmıştır. Görüşme formunda yer alan temalar Şekil 2'de bir arada görülebilir.

Nitel verilerin analizinde, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasına dayanan "betimsel analiz" kullanılmıştır. Betimsel analizde görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara çok sık yer verilir.[563] Bu kapsamda bu bölümde sık sık katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir[564].

2.1. HAFIZLIK EĞİTİMİ ÖNCESİ SÜREÇ

Hafızlık eğitimi alan bireylere hafızlık eğitimine başlamadan önceki süreçle ilgili yöneltilen sorular Tablo 74'te verilmiştir.

1. Hafızlık eğitimine başlama hikâyenizi anlatabilir misiniz?
✓ Hafızlık eğitimine karar vermenizde neler etkili oldu?
✓ Hangi gerekçelerle hafızlık eğitimi almaya karar verdiniz?
✓ Hafızlık eğitimi almak sizce ne ifade ediyor? Hafızlık eğitimi size göre nedir?

Tablo 74: Hafızlık Eğitimi Öncesi Süreçle İlgili Sorulan Sorular

Görüşmeye bireyin kendisini rahatça ifade edebileceği ve görüşlerini yönlendirmeyen genel bir soru ile başlanmıştır. Bu kapsamda ilk soruya verilen cevaba ek olarak gerekli görülmesi durumunda "hafızlık eğitimine karar vermede etkili olan unsurlar", "hafızlık eğitiminde gerekçe" ve "hafızlık eğitimine yüklenen anlama" dair veri elde etmek amacıyla sonda soruları sorulmuştur.

Görüşme yapılan bireylerin hafızlık eğitimine başlama hikâyelerine bakıldığında katılımcıların çoğunluğunda aile, arkadaş, hoca, Kur'an kursu gibi dışardan bir unsurun etkisi ön plana çıkmaktadır. Bir kısım katılımcı yaz döneminde gittiği Kur'an

[563] Yıldırım ve Şimşek, age. , s. 224.
[564] Araştırmada katılımcı görüşlerine yer verilirken "katılımcı", "K" ile ifade edilmiştir.

kursundaki ortamdan etkilendiğini, bir kısım katılımcı Kur'an kursundaki hocasının ilgi, alaka ve yönlendirmesinden etkilendiğini ifade ederken, çevresinde hafızlık yapmış bireylerin olması ve onlara özenti sebebiyle hafızlık eğitimi almaya karar verdiğini belirten bireyler de vardır. Özellikle Kur'an kurslarındaki hafızlık eğitimi öncesi hazırlık döneminde bu eğitime ısındığını ve söz konusu eğitimi almaya karar verdiğini söyleyen bireyler azımsanmayacak sayıdadır.

Yapılan görüşmeler kapsamında dikkat çeken tespitlerden bir tanesi de hafızlık eğitiminin iyi bir lise ya da iyi bir üniversite eğitiminin sağlanamaması durumunda alternatif olarak düşünülmesidir. Bu tarz düşünceye sahip bireyler, iyi bir liseye yerleşemediği ya da üniversite sınavını kazanamadığı için ailelerinin de teşvikiyle hafızlık eğitimi almaya karar verdiklerini ifade etmektedirler. Burada yer alan sorular çerçevesinde elde edilen nitel veriler üç başlık altında ele alınmıştır.

2.1.1. Karar Vermede Etkili Olan Unsurlar

Görüşme yapılan bireylere hafızlık eğitimine karar verirken kendilerini hangi unsurların etkilediği sorulmuştur. Bu kapsamda alınan cevaplara bakıldığında katılımcılar kendilerini anneleri (n=3), babaları (n=12), anne ve babaları (n=11), bir akrabaları (n=12), hocaları (n=17) ve arkadaşları (n=4) gibi farklı bireylerin etkilediğini ifade etmişlerdir. Hafızlık eğitiminde kendisinin istekli olduğunu ifade eden katılımcılar çoğunluktadır (n=22).Bununla birlikte katılımcılardan Kur'an kursuna gidilmesi (n=11), gidilen Kur'an kursunda hafızlık için hazırlık eğitimi alınması (n=9), hafızlık eğitiminin meslek edinmeye katkı sağlayacağı düşüncesi (n=2) gibi etkenlerin de etkili olduğunu söyleyenler vardır.

Hafızlık eğitimine üniversite sınavını kazanamadığı için karar verdiğini söyleyen katılımcılarla birlikte (n=3) bu eğitimi sadece Kur'an ve hafızlığı sevdiği için aldığını ifade eden katılımcılar da (n=6) vardır. Hafızlık eğitiminde içinde yaşanılan ortamın önemini ortaya koyması açısından çevresinde hafız bireyler olduğu (n=18) ve onlara özenmek suretiyle (n=8), hafızlık törenlerinden etkilendiği için (n=2) hafızlık eğitimi almaya karar verdiğini söyleyen katılımcıların olması dikkat çekicidir. Bütün bunlarla birlikte Kur'an'ı anlama isteği (n=1), eğitimine katkı sağlayacağı düşüncesi (n=4) ve dini motivasyon kaynaklarından (n=4) etkilendiğini söyleyen bireyler azınlıktadır. Bu

verilerden hareketle hafızlık eğitimine karar vermede etkili olan unsurları en etkili olandan itibaren sıraladığımızda aşağıdaki Tablo 75 ortaya çıkmaktadır.

Sıra	Etkenler	Sayı	Sıra	Etkenler	Sayı
1	Bireyin kendi isteği	n= 22	10	Kur'an ve hafızlığı sevme	n= 6
2	Çevresinde hafız olması	n= 18	11	Eğitimine katkı sağlayacağı düşüncesi	n= 4
3	Hocalar	n= 17	12	Dini motivasyon (ayet, hadis)	n= 4
4	Baba	n= 12	13	Arkadaş	n= 4
5	Akrabalar	n= 12	14	Anne	n= 3
6	Anne-baba	n= 11	15	Üniversite sınavını kazanamama	n= 3
7	Kur'an kursuna gidilmesi	n= 11	16	Meslek edinmeye katkı sağlayacağı düşüncesi	n= 2
8	Hafızlık hazırlık eğitimi	n= 9	17	Hafızlık törenlerinden etkilenme	n= 2
9	Hafızlık yapanlara özenme	n= 8	18	Kur'an'ı anlama isteği	n= 1

Tablo 75: Hafızlık Eğitimi Karar Vermeye Etki Eden Unsurlar

2.1.2. Hafızlık Eğitiminde Gerekçe

Hafızlık eğitimi alan bireylerle yapılan görüşmelerde kendilerine hangi gerekçelerle hafızlık eğitimi aldıkları soruldu. Alınan cevaplar doğrultusunda Tablo 76 oluşturulmuştur.

Sıra	Gerekçe	Katılımcı	Sıra	Gerekçe	Katılımcı
1	Allah rızasını kazanmak	n=15	6	Toplumsal kabul	n=3
2	Meslek Edinme	n=5	7	Gösteriş	n=2
3	Kur'an ve hafızlık sevgisi	n=5	8	İlim elde etme düşüncesi	n=2
4	Kur'an'ı anlama ve yaşama	n=4	9	İhtiyaç olduğunu düşünme	n=2
5	Anne-baba isteğini yerine getirme	n=3	10	İnsanlara faydalı olma isteği	n=1

Tablo 76: Hafızlık Eğitiminde Gerekçe

Görüşme yapılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu soruya cevap vermemiştir. Alınan cevaplara göre hafızlık eğitiminin öncelikle ibadet amacıyla yapıldığını söyleyebiliriz. Zira Allah rızasını kazanmak amacıyla hafızlık eğitimi aldığını söyleyen bireyler çoğunluktadır (n=15) . Bununla birlikte ifade edilen Kur'an ve hafızlık sevgisi (n=5), Kur'an'ı anlama ve yaşama (n=4), ilim elde etme düşüncesi (n=2), ihtiyaç olduğunu düşünme (n=2) ve insanlara faydalı olma isteği (n=1) gibi gerekçeler daha çok içsel motivasyonu anımsatmaktadır. Hafızlık eğitimini bir meslek edinme (n=5), anne-babasının isteğini yerine getirme (n=3), gösteriş (n=2) ve toplumsal kabul (n=3) gibi dışsal motivasyonu anımsatan gerekçelerle yaptığını söyleyen katılımcılar da vardır.

Hafızlık eğitimi alan bireylerden daha derinlemesine bilgi almak amacıyla onlara "Bir insan neden hafız olmak ister?" şeklinde farklı bir sonda sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan K1, hafızlık eğitimi alan bir birey olarak Türkiye'de neden hafızlık eğitimi alındığına dair değerlendirmelerde bulunarak ağırlıklı olarak yukarıda ifade edilen gerekçelere işaret etmiştir. Bireyin yaşı ve eğitim düzeyi yükseldikçe daha üst düzey gerekçelerle hafızlık eğitimi yaptığını ifade etmiştir. Katılımcının bu yöndeki ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

> Valla benim genelde gördüğüm, bu birazda ülkemizin kendi anlayışından da kaynaklanabilir, buradaki çocukların çoğu işte lisede düzgün bir lise kazanmadığı için, işte ailelerin hiç değilse hafız olsun eli ekmek tutsun anlayışıyla gönderdiğinden dolayı temel güdü tabi yani Allah daha iyi bilir kalpleri ama dışardan görünen maddi unsur maddi ve imamlıkta hafızlara verilen ekstra kontenjandan kaynaklanıyor. Bu bir şekilde de gerekli bir şey. Çünkü herkesten de böyle aynı motivasyonu bir yere kadar bekleyebilirsiniz. Yani mecburen böyle bir güdünün olması lazım. Yani temel unsur bu. Onun dışında şey var, ilahiyatlarda arkadaşlarımdan da bildiğim okuyup hem de hafızlık yapan konunun bilincinde olan cidden hem akademik kariyer içindeki önemini de fark ederek bilinçli bir şekilde yapanlar da var. İşte gençlerde belki o bilinci vermek belki zor olabilir de yaş ilerleyince bilinçli yapan maddi unsurun falan geri planda tutulduğu durum daha fazla gözleniyor. Benim gözlemim bu yani.

"Bir insan neden hafız olmak ister?" sorusuna verilen cevaplarda da yine Allah rızası (n=14) , ayet ve hadisler gibi dini motivasyon kaynakları (n=6) ön plana çıkmakla birlikte katılımcılar hafızlık eğitiminde bireyin kendi isteğiyle söz konusu eğitimi alması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu kapsamda K6, "…çevre farklı görüyor. olması gereken, kendi kararlılığıdır. Hafızlık çok güzel bir şey, zor olmasına rağmen insana çok şey kazandırıyor, olgunlaştırıyor." sözleriyle bu durumu ortaya koymaktadır.

Hafızlık eğitiminin maddi gerekçelerden ziyade manevi gerekçelerle alınması gerektiğini ifade eden K28, bu görüşlerini aşağıda yer alan ifadeleriyle ortaya koymaktadır:

> Günümüz şartlarında kolay bir şekilde imam olmak için olur yani. Şartlar buna götürüyor yani. Babalarda böyle bakış var. Çocuğum imam olsun hafız olsun, genelde maddiyat için bakılıyor yani. Maddiyat için bakmayanlar genellikle çocuklarını medrese tarafına yolluyor çocuklarını. Adam hafızlık olunca bitiyor çocuğun kariyeri, imam olunca tamam gerisi boş. Ama başka çevredeki insanlar için

> öyle değil. Hafızlığı küçük yaşta iken yaptırıyor zaten. Gerisi medresede hayatına devam ediyor. 5-6 yaşında hafız oluyor. Öbürü mesela, diploma için heves peşinde koşuyor, 14-15 yaşlarında geliyor.

Hafızlık eğitiminin neden alındığına dair ortaya koyulan tespitlerden biri de hem dünya hem de ahiretin gözetildiği düşüncesidir. Bu yönde kanaat belirten iki katılımcıdan biri olan K32, aşağıda yer alan tespitlerde bulunmuştur:

> İki dünyasını da kurtarabilmek için… İki dünyada da mutlu ve huzurlu olabilmek, sevdiklerini mutlu edebilmek için… Yani hafızlık bir insan için yaşam tarzıdır. Öyle bir anlık yapıp geçme değil ömür boyu kullanacağı için her zaman lazım olacak bir şey olduğu için ve bir tek kendini de etkilemeyecek. Eğer hafızlığını tam manasıyla yapabilirse ve yaşayabilirse öbür dünyada inşallah diğer sevdiklerine de şefaat hakkı var. Bunları da düşünerek çalışıyorum bir tek kendini değil herkesi düşünüyorum.

Görüşme yapılan K39, görüşme sorularına ek olarak hafızlık eğitiminin "hiçbir şey olamazsa hafızlık yapsın" bakış açısıyla değerlendirilmemesi gerektiğini aşağıda yer alan ifadeleriyle ortaya koymuştur:

> Şöyle bir fikrim var; siz de zaten biliyorsunuz. Toplumda şöyle bir algı var hocam. Mesela bir insanın 3 evladı var diyelim. Biri üniversiteyi kazansın. İşte diyelim öğretmen ve doktor olsun, diğeri de mühendislik… Sonuncu çocuk bir şey olamadı, liseyi de okuyamadı veya liseden sonra bir yere gitmesin, ne yapalım ailenin düşüncesi şu; "aman bu da gitsin Kur'an Kursuna" ben toplumumuzdan böyle bir algının kalkmasını istiyorum. Neden başarısız öğrenciler Kur'an Kursu'na geliyor da çalışkanları biz dünyevi olarak en üste en iyi makamlara getirmeye çalışıyoruz? Bu süreçte toplumumuzun algısının ben en kısa sürede değişmesini istiyorum. Ve şöyle de bir algı var toplumumuzda "aa üniversite mi okumuş" farklı bir gözle daha üst bir gözle ama hafızlık veya Kur'an Kursuna giden bir insan "iyi, olsun, güzel" bu kıyaslama tabi ki de yapılamaz ama ben bakış açısının yani değişmesini istiyorum. Bunun için de ailenin yeterli dini bilgiye ulaşması lazım. Allah'a şükür şu anda 4+4 olarak da imam hatip okullarının açılması buna en fazla olanağı sağladı."

2.1.3. Hafızlık Eğitimine Yüklenen Anlam

Görüşme yapılan bireylere "hafızlık yapmak sizce ne ifade ediyor?" ve "size göre hafızlık nedir?" soruları sorularak hafızlık eğitimine yükledikleri anlama dair veri elde edilmek istenmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar bir arada değerlendirildiğinde aşağıda yer alan temalardan bahsedilebilir;

Hafızlık eğitimi,

- ✓ Allah'ın rızasını kazanmak amacıyla Kur'an'la hemhâl olmaktır.
- ✓ Sadece lafzın ezberlenmesi değil, aynı zamanda hükmüyle amel etmektir.
- ✓ Allah'a ve dine olan sevgi ve bağlılığın bir ifadesidir.
- ✓ İnsana huzur ve mutluluk veren bir süreçtir.
- ✓ Yapılması çok zor, sabır ve azim gerektiren bir süreçtir.
- ✓ İnsanın yaşam biçimini değiştiren, sosyal hayatta farklı bir kimlik veren bir durumdur.
- ✓ Anlatılmaz yaşanır.

2.1.3.1. Allah'ın Rızasını Kazanmak Amacıyla Kur'an'la Hemhâl Olma Süreci Olarak Hafızlık

Hafızlık eğitimine yüklenen anlamı tespit etmek üzere sorulan soruya verilen yanıtlar kapsamında dikkat çeken temalardan biri, söz konusu eğitimin dini referanslarla desteklenmesidir. Bu kapsamda hafızlık eğitimi, Allah'ın rızasını kazanmak amacıyla Kur'an ile yakınlık oluşturmak ve onunla hemhâl olmak olarak tanımlanmıştır. K14, bu soruya; "Allah rızasını kazanmak istiyorum. Yürüyen Kur'an… Ne bileyim çok güzel. Kâinatın kitabını ezberlemek, çok büyük mutluluk veriyor insana. Hayatın bir kısmını Kur'an'a adamak…" şeklinde cevap vermiştir. Hafızlık eğitiminin kendisini peygambere, sahabeye ve nihayetinde dine yakınlaştırdığını K22, "Sahabe, peygamber boyutuyla, tevhid boyutuyla Kur'an'la hayat boyu iç içe olma, tevhid mücadelesi yapma; sahabe, peygamber fedakârlığını anlamaya çalışmaktır. Allah'ı tanımaktır." sözleriyle ifade etmektedir.

Görüşmeye katılan bireylerin büyük bir kısmı (n=11) benzer şekilde hafızlık eğitimini, hayatını Kur'an'a adamak, yürüyen bir Kur'an olmak ve bu yolla Allah'ın rızasını elde etmeyi amaçlamak olarak tanımlamıştır.

2.1.3.2. Sadece Lafzın Ezberlenmesi Değil, Aynı Zamanda Hükmüyle Amel Etmeyi Gerektiren Bir Süreç Olarak Hafızlık

Yapılan görüşmelerde hafızlık eğitiminde lafzın ezberlenmesiyle birlikte manaya da hâkim olunması gerektiği ve hafızlığın ancak bu şekilde bir anlam ifade edebileceği ortaya konulmuştur. Bu kapsamda K28'in verdiği cevap dikkat çekicidir;

> Hafızlık Kur'an'ı lafzi olarak ezberlemek, bir de manayı kursaktan aşağı indirebiliyorsak mesele budur zaten. "Kursaktan aşağı inme" ifadesi hadislerde yer almaktadır. Öyle bir zaman gelecek ki Kur'an'ı ezberleyecekler ama kursaktan aşağı inmeyecek şeklinde… ordaki manaya hamil olmak, manayı yaşamaktır. Manaya hâkim olmak nasıl mümkündür? Yaşayarak, oradaki emir ve yasakları, hayata uygulayarak…

Benzer şekilde hafızlığın ezberlenen Kur'an'a göre yaşamayı ifade ettiğini söyleyen K33, "Hafızlık yaptım Kur'an'ı ezberledim demekle olmuyor. Rabbim yaşamayı da nasip ederse en güzeli yapmış olurum. En başta zaten Allah'ın kelamını ezberlemiş olurum." sözleriyle ortaya koymaktadır. Hafızlık eğitiminde Kur'an'ın hükmüyle amel etmeye işaret eden K22, hafızlık eğitimini peygamber hayatını, Allah'ın emir ve nehyini anlamayı içeren rabbani bir mücadele olarak tanımlamıştır. Katılımcı Kur'an'ı bir yorgana benzeterek, insanı kötülüklere karşı koruyarak ahlaki açıdan dört dörtlük bir konuma getirdiğini ifade etmiştir.

Konuyu Allah ile kul arasındaki ilişkiden hareketle ele alan K39, bir Müslümanın hayatını Kur'an ve sünnete göre yaşaması gerektiğini; buna ulaşmak için de hafızlık eğitimi alınması gerektiğini aşağıda yer alan sözleriyle ifade etmiştir:

> Sonuçta Allah bizi yarattı. Allah bizi neden yarattı? Bunları gereğince düşündükten sonra toplumu anlamak, yaşamak Allah'ın yani bize emrettiği emirleri ve hükümleri bizim en iyi anlayabileceğimiz yer Kur'an'dır. Yani bir insanın yapması gereken alıp Kur'an'ı okumak ve daha sonra da Peygamberlerin hadis ve sünneti yani Peygamberlerimizin hadis ve sünnetinde gerekli olanları yapmaktır. Allah'ın yani sevgisini kazanmanın temel yolu budur. Buna ulaşmamız için de hafızlık yapmamız gerekir.

Hafızlık eğitimine lisans eğitimi sonrasında başlayan K1, ileri yaşta hafızlık yapmanın bazı zorlukları beraberinde getirmekle birlikte lisans eğitiminde Arapça diline

olan aşinalığı sağladığı için Kur'an'ı anlama konusunda avantajının da olduğunu ifade etmektedir. Katılımcının ifadelerinden bir kısmı aşağıda yer almaktadır;

> …Zaman, geç başlamanın en büyük avantajı yani temel Kur'an'ı anlayacak kadar Arapça bilgisine sahip olduğum için, bilinçli olarak yapmak ve yaparken de hiç sıkılmama avantajı oldu yani. Neyi ezberlediğimi bildiğim için yani çok zevkle yaptım diyebilirim. Aynı zamanda bu ayetlerin siyak sibak ilişkileri nerde hangi ayet müteşabih nerde kıssalar nerde buralarda da çok katkısı oldu. En büyük avantajı o diyebilirim…

"Kur'an'ın ezberlenmesi", "ezberlenen ayetlerin hükmüyle amel edilmesi ve bu sayede söz ve davranışların Kur'an'a göre ortaya konması", "Kur'an ile edeplenmek" gibi ifadeler hafızlık eğitimine yüklenen anlama dair bu tema altında cevap veren diğer üç katılımcının görüşlerini kapsamaktadır.

2.1.3.3. Allah'a ve Dine Olan Sevgi ve Bağlılığın Bir İfadesi Olarak Hafızlık

Hafızlık eğitimini "Âşık ile maşuk arası bir yol…" olarak nitelendiren K5, hafızlık eğitimini Allah'a olan sevgi ve bağlılığın bir ifadesi olarak tanımlamaktadır. Hafızlık eğitiminin Kur'an ile arkadaş olunması, Allah ile sohbet edilmesi, sevdiği Allah için bir şeyler yapabilmesi ve Kur'an'ın kul ile Allah arasındaki tek somut unsur olarak görülmesi söz konusu eğitime yüklenen anlam çerçevesinde görüş beyan eden diğer altı katılımcının ifadelerini kapsamaktadır.

K39, Allah'ın rıza ve sevgisinin kazanılması için Kur'an'ı sevme ve anlamanın gerekli olduğunu ifade ederken şu sözlere başvurmuştur;

> Allah kelamını ezberlerken bir taraftan kolay değil yapılan şey. Zorluk var hem de bunun sonundaki mükâfatı düşünerekten yani Allah'ın sevgisini kazanmak en büyük amacımız. Çünkü Allah'la aramızdaki en somut materyal bu. Bizim de amacımız en iyi şekilde anlamayı sağlamak. Bunun için her yöntemi kullanmak gerekir. Hafızlık da bunun en başında gelir.

Benzer şekilde K42 de "Hafızlık eğitimi bana göre hocam bir gönül işidir. Hafızlık yapan kişi severek yapmalıdır. Zorlamayla yapmaması lazım, en doğru şekilde yapmalı, ona sevgiyle bakması lazım ve yapacağına inanması lazım." sözleriyle hafızlık eğitiminin severek isteyerek yapılması gerektiğini ortaya koymuştur.

2.1.3.4. İnsana Huzur ve Mutluluk Veren Bir Süreç Olarak Hafızlık

Görüşmeye katılan üç katılımcı hafızlık eğitiminin bireye huzur ve mutluluk veren, insanın içini ferahlatan bir süreç olarak tanımlamıştır. K7, hafızlık eğitimi sürecinde ders verebilme mutluluğunun farklı bir duygu olduğunu, K26 ise ders verdikçe tekrar tekrar ders vermek istediğini ifade etmiştir.

2.1.3.5. Yapılması Çok Zor, Sabır ve Azim Gerektiren Bir Süreç Olarak Hafızlık

Hafızlık eğitimine yüklenen anlam kapsamında beş katılımcı hafızlık eğitiminin oldukça zor ve sabır isteyen bir süreç olduğunu ifade etmiştir. K24, söz konusu zorluğun üstesinden bir amaç ve sosyal bir çevre edinerek gelinebileceğini "hafızlık yapmak meşakkatli bir iş ama amacı doğrultusunda baktığınız ve bunu yapmam gerekiyor dediğinizde kolay oluyor. Fakat bu şuur her zaman gelmiyor. Etrafınızda özellikle örnek alabileceğiniz birileri yoksa bu çok zor olabiliyor bazen dayanma gücü…" sözleriyle ifade etmektedir. K15 de, çalışma ve gayret olmadan söz konusu eğitimin başarıya ulaşmasının mümkün olmadığını aşağıda yer alan ifadeleriyle ortaya koymaktadır:

> Sabır, çaba çalışkanlık isteyen bir şey. Sabır illaki çalışkanlık illaki olacak. Zeki insan çok nadir oluyor. Onlar da zaten yata yata yapıyor. Genelde de zaten yoktur yani. Çalışma gerekiyor. Bu öyle bir şey ki illaki tekrarlanması gerekiyor. Üstüne düşülmedi mi o da okuyucusunu bırakıyor.

2.1.3.6. İnsanın Yaşam Biçimini Değiştiren, Sosyal Hayatta Farklı Bir Kimlik Veren Bir Durum Olarak Hafızlık

Görüşme yapılan katılımcılardan bir kısmı hafızlık eğitiminin bireye toplum içerisinde farklı bir kimlik kazandırdığını ifade etmektedir (n=11). Hafızlık eğitimi, manevi açıdan kendini geliştiren, giyimi, konuşması, hal ve hareketleriyle farklı bir insan olmasını sağlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda K10, hafızlık eğitimi ile ilgili "maneviyatı bol, ağız duası çok geçen bir insan; giyim, kuşam ve konuşma tarzıyla farklı bir insan; her yönüyle farklı bir insan…" ifadelerini kullanmıştır. Aynı tema altında K12, Allah'ın kelamını ezberlemenin bireyi diğer

insanlardan farklı kıldığını "diğer insanlara göre ayrıcalıklı; çünkü sonuçta Allah'ın kelamını ezberliyorsun. Diğer insanlardan daha farklı oluyorsun. Dininde ibadetinde daha farklı oluyor her şey." ifadeleriyle ortaya koymaktadır. K35 de, bazı insanların okumayı dahi bilmediği 600 sayfalık bir kitabı ezberlemenin farklı bir duygu olduğunu ancak bu ezberin muhafaza edilmesinin de zor oluğunu ortaya koymuştur.

Hafızlık eğitimi sayesinde toplum içinde bireyin saygınlık elde ettiğini K12, "Bu hafızlığın çok ayrıcalığını gördüm. Köyümde mesela gittiğimde bir farklı oluyor. Herkes "hoca" "hafız" diye sesleniyorlar. Bunun bir ayrıcalığı var." sözleriyle ortaya koymuştur.

2.1.3.7. Kelimelerle İfade Edilemeyen Bir Süreç Olarak Hafızlık

Katılımcılardan üçü "hafızlık eğitimi size göre ne ifade ediyor?" sorusuna "anlatılmaz yaşanır" sözüyle karşılık vermişlerdir. Söz konusu eğitimin kişide tarifi mümkün olmayan duyguların yaşanmasına imkân sağladığını belirtmişlerdir. Bu temalar dışında bu şekilde hiç düşünmediğini, bu sebeple verilecek bir cevabı olmadığını söyleyen katılımcılarla birlikte bu soruyu cevapsız bırakan katılımcılar da olmuştur.

2.1.4. Hafızlık Eğitimine Hazır Olma

Görüşme yapılan katılımcılara "Hafızlık eğitimi nasıl olmalıdır?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya cevap olarak katılımcıların bir kısmı hafızlık eğitimine hazır olma kapsamında bazı önerilerde bulunmuştur. Katılımcıların ifade ettiği önerilerde, hafızlık eğitimine hazır bulunuşluk, dini yaşantı ve ahlaki olgunluk ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

Hafızlık eğitimi almak isteyen bireyin öncelikle söz konusu eğitime hazır olması gerektiğini K6, "Özellikle yüzüne okuması kuvvetli olmalı. Çünkü yüzüne iyi olmalı ki okuyamadıktan sonra ezber yapamıyorsun. Hazırlıkta iken bayağı bir ezber yapmalı ki daha kolay olsun." sözleriyle ifade ederken görüşme yapılan K9, hafızlık eğitiminde hazırlık süreci, din eğitimi, dinî yaşantı, içsel motivasyon ve sevgi odaklı bir eğitime dair değerlendirmeler yapmıştır:

> En başta Allah razı olsun din eğitimini en başta aldık kesinlikle olması gereken bir şey. Bu arada en başta namazı sevdirmek gerekiyor bence öğrencilere namazdan en başta Kur'an'ı sevdirmek gerekiyor. Ve kesinlikle aile zoruyla olacak bir şey değil. Maalesef şu an günümüzde hani çünkü onlar da biliyorlar mükâfatını diyorlar çocuğum hafız olsun ama şu an görüyoruz aile zoruyla yapılan hafızlık insana yük. Ama onlar da Allah'ın seçilmiş kulları gerçekten seçilmiş kulları, ya aile zoru da olsa istekli de olsa Allah'ın seçtiği kullarıyız hepimiz en başta çocuk da olsa büyük de olsa Allah'ın himmeti hamdolsun. Bence en başta her şeyin, namazın Kur'an'ın sevdirilmesi gerekiyor. Ondan sonra hafızlığa seçilmeli tabi yüzüne iyi yapabiliyorsa ama bence yapamayacak hiçbir insan yok. Ben kesinlikle inanıyorum. İstedikten sonra Allah herkese nasip ediyor. Ama en başta sevdirilmesi gerekiyor.

Benzer şekilde K15, hafızlık yapacak bireyin öncelikle Allah ve peygambere saygılı olması, dini yaşantısına dikkat etmesi ve özellikle namaz konusunda hassas davranması gerektiğini ifade etmiştir. Bu kapsamda K16 da, hafızlık eğitiminde maneviyatın ihmal edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır.

Hafızlık eğitimi alan bireyin söz konusu eğitim sürecinde ahlaki açıdan da dikkatli olması gerektiğini K32 aşağıda yer alan ifadeleriyle ortaya koymuştur.

> Bence hafızlık eğitimi tek Kur'an'ın ezberlenmesiyle değil de insanın tüm yaşantısında lazım olacak ahlak eğitimi de verilmelidir. Nasıl konuşması, nasıl oturup kalkması… Her türlü durumda karşılaştığında nasıl bir tepki vermesi gerektiğini burada öğrenmesi gerekir. Sadece hafızlık olmaması lazım. Zaten o da burada var. Mesele sadece Kur'an'ı ezberlemek değil yani.

Hafızlık eğitiminde manaya hâkim olma ve Kur'an hükmüyle amel etmenin gerekliliğini vurgulayan K28, "…muazzam taş gibi hafız olanlar var… Adam baktığınız gibi Kur'an'ın her tarafını Fatiha gibi okuyor ama… manasını hayatına hiç uygulamıyor." sözleriyle hafızlık eğitiminde metin-anlam bütünlüğüne vurgu yapmıştır.

2.2. HAFIZLIK EĞİTİM SÜRECİ

Yapılan görüşmelerde hafızlık eğitim süreci ile ilgili sorulan sorular aşağıda yer alan Tablo 77'de yer almaktadır. Burada yer alan sorulara ilaveten konu ile ilgili ek sonda sorular da sorulmuştur. Görüşme yapılan katılımcılara sorulan her bir soru ve açıklayıcı sonda soruları ayrı birer başlık altında ele alınmıştır.

1. Hafızlık eğitimi yaparken gerçekleştirmek istediğiniz bir hedefiniz var mı?
2. Hafızlık yaptığınız kursta bir gününüz nasıl geçiyor? Hafızlık eğitimi kapsamında kısaca anlatabilir misiniz?
3. Hafızlık eğitimi sürecinde genel ruh halinizden bahsedebilir misiniz?
4. Arkadaşlarınızla iletişiminizden bahsedebilir misiniz?
5. Ailenizle olan iletişiminizden bahsedebilir misiniz?
6. Kurs hocanızla iletişiminizi nasıl tanımlarsınız?
7. Hafızlık eğitimi aldığınız kurs ortamı hakkında kısaca bilgi verebilir misiniz?

Tablo 77: Hafızlık Eğitim Süreci İle İlgili Nitel Sorular

2.2.1. Hafızlık Eğitiminde Hedef

Görüşme yapılan katılımcılara hafızlık eğitimi alırken gerçekleştirmeyi düşündükleri bir hedeflerinin olup olmadığı sorulmuştur. Bu sorunun sorulmasıyla bireyin hafızlık eğitimi hakkında ne kadar bilinçli olduğuna dair çıkarımlarda bulunulması amaçlanmıştır. Bu kapsamdaki sorular aşağıda yer almaktadır:

Hafızlık Eğitimi yaparken gerçekleştirmek istediğiniz bir hedefiniz var mı?
✓ Hedefiniz nedir?
✓ Hafızlık eğitim sürecinde bu hedefiniz değişti mi?

Tablo 78: Hafızlık Eğitiminde Hedef İle İlgili Nitel Sorular

2.2.1.1. Hedeflerin Tanımlanması

Hafızlık eğitiminde hedefler ile ilgili sorulan sorulara katılımcılar genellikle kısa vadeli cevaplar vermiştir. Verilen cevaplar kapsamında hafızlık eğitimini tamamlama, bir meslek edinme, Kur'an'ı öğretmek, Allah rızasını kazanmak ve Arapça öğrenmek gibi hedefler ön plana çıkmıştır.

Hafızlık eğitimi alan bireylerin büyük bir çoğunluğu, hedeflerinin hafızlık eğitimini tamamlamak olduğunu belirtmiştir (n=20). Bu yönde görüş bildiren K13, "Hedefim, hafızlığımı kısa sürede bitirmek… Uzadığı zaman bitmiyor daha, zaten ben biraz ara verdim şimdi zorlanıyorum." ifadeleriyle hedefini ortaya koyarken K30, kendisine kısa vadeli hedefler koyarak ilerlediğini "Hafızlığa başlarken bir ay sonra şu tura geleceğim. İki ay sonra şu tura geleceğim. Şurada bitireceğim şurada sınava gireceğim daha çok zaman hedefledim." sözleriyle ortaya koymuştur.

Katılımcılardan ikisi hafızlık eğitimlerinin tamamladıklarında Kur'an'ı baştan sona ezbere bir günde okumayı hedeflemektedir. K1, bu yöndeki görüşlerini aşağıda yer alan sözleriyle ifade etmiştir:

> Benim hedefim şuydu; dediğim gibi eğitime ara verildiği için yüksek lisans eğitimine ben hemen çalışır böyle 6–7 ayda çok çalışır yüklenir herkes iki çalışıyorsa ben beş çalışır on çalışırım hemen bitirir Ankara'ya dönerim diye düşünüyordum. Hani hedef olarak da tam nasıl olur dendiğinde baştan sona okumak deniyordu burada… Bir gün içinde baştan sona okumak tarzında, bu hedefime inşallah birkaç gün kaldı. Nasip olursa işte okumuş olacağım.

Benzer şekilde K14 de, Kur'an'ı bir günde hatmetmek istediğini ve bu isteğinin Allah rızası kazanmak için olduğunu aşağıda yer alan ifadeleriyle ortaya koymaktadır:

> Kur'an'ı toplamak, Kur'an'ı bir günde hatmetmek. Hafız olmak istiyordum, çok zor oldu ama oldu hamdolsun. Önce hoca olurum falan diye düşünüyordum. Dünyalık isteyince olmuyor. Allah rızasını düşündükçe kolaylaştı. Tek amacım sadece Allah rızası için. O bir aşk olmazsa olmuyor basit görünce.

Görüşme yapılan bireylerin hedefleri ile ilgili dikkat çeken diğer bir unsur, meslek edinme kapsamında ifade edilen hedeflerdir. Meslek edinme ile ilgili cevap veren katılımcılar, hafızlık eğitimi sonrasında hafızlıklarını kullanabilecekleri bir alanda ya da farklı bir alanda meslek sahibi olmayı hedeflediklerini ifade etmişlerdir (n=13). İfade edilen meslekler arasında ağırlıklı olarak hafızlığın kullanılabileceği imam hatip, Kur'an kursu hocası, müftü, üniversite hocası gibi meslekler olmakla birlikte savcı, doktor, psikolog gibi farklı meslekler de gündeme gelmiştir.

Hedefinin bir meslek edinme olduğunu söyleyen katılıcılardan K20, "cami imam hatibi" olmak istediğini, K21, büyük camilerde "müezzin" olmak istediğini, K5, "hafızlık hocası" olmak istediğini, K38 ise "müftü" olmak istediğini ifade etmiştir. K12, "Ekmekçiysen unun olacak. İmamsan hafız olmalısın. Hafızlık olmalı." sözleriyle; K13 de, "İmam olacaksak hafızlık şart" sözleriyle hafızlık eğitiminin mesleki yetkinlik için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Hafızlık eğitimi sonrasında hafızlığın doğrudan kullanılamayacağı meslek tercih edenlerden K24, din ile psikolojiyi birleştirmek istediğini aşağıda yer alan beyanıyla ortaya koymuştur:

> Ben çok kısa sürede bitirmeyi istiyordum aslında ama hiçbir zaman umduğunuz gibi gitmiyor. Hesaplar tutmadı. En azından benim kendi açımdan. Aynı zamanda psikoloji alanında eğitim alıp, din ile psikolojiyi birleştirip o şekilde insanlara yardımcı olmak istiyorum. Ama şu anda psikoloji dalında ne kadar ilerleyebilirim bilmiyorum.

Hafızlık eğitimi sonrasında savcı olmak istediğini söyleyen K8, "Benim küçüklüğümden beri en çok istediğim hedefim savcılıktır. Savcı olan bazı tanıdıklarım vardı onların da etkisiyle bu yola baş koydum." beyanıyla bu hedefini belirtmiştir. K31, hedefinin hafızlık ile ilgili olmadığını söyleyerek başladığı sözlerini "Aslında hafızlıkla ilgili değil de doktor olmak istiyorum. Halen de hem doktor hem hafız olmak istiyorum. Dini üzere yaşamak için hafız olmalı veya…" ifadeleriyle tamamlamıştır.

Hedefinin sadece Allah rızasını kazanmak olduğunu K19 gibi "Hedefim, Allah'ın rızasını kazanmak, Kur'an'ı namazda okumak…" sözleriyle ifade edenler (n=5) olduğu gibi, K22'nin de "Hedefim, Allah'ın rızasını kazanmaktır. Aile ve bulunduğum köyde Kur'an Kursu müessesesi inşa ettirmek; vaizlik, sohbet yapmak, gruplar oluşturma, Müslümanlara irşad konusu…" sözleriyle ortaya koyduğu gibi insanlara faydalı olmayı hedefleyen katılımcılar da (n=3) vardır. K15'in "Hafızlığımı bitirdikten sonra insanlara güzel bir Kur'an dersi vermek. Talimlere okuyuş usullerine, kıraate göre ders vermek. Öğrenciler yetiştirmek, insanlara faydalı olmak istiyorum." sözlerinde de görüldüğü gibi katılımcıların bir kısmı da hedeflerinin insanlara dini, Kur'an'ı anlatmak ve öğretmek olduğunu (n=6) ifade etmiştir.

Bir kısım katılımcı da hedeflerinin Arapça öğrenmek (n=4), lise ya da üniversite eğitimine devam etmek (n=2) gibi eğitime dair olduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamda K9, Arapça eğitimi ile hafızlık eğitimi arasında kaldığını sonrasında, önce hafızlık eğitimi arkasından Arapça eğitimi almaya karar verdiğini aşağıda yer alan ifadeleriyle ortaya koymuştur:

> Ben Arapça ile hafızlık arasında ikilemde kalmıştım. Başlamadığım dönemde Arapça eğitimi alıyordum özel eğitim. İkisi arasında kaldım. Ya Arapçaydı ya hafızlık… Hafızlıktan korkuyordum sorumluluğundan dolayı ama Arapça eğitimi kapandı. Ben dedim ki kesinlikle ikilem içinde kaldım. Demek ki bana bunu nasip edecek ve bu işe girdim. Bundan sonrası içinse Allah nasip ederse Arapça eğitimi istiyorum.

Hafızlık eğitimi ile lisans eğitimini birlikte devam ettiren K39, "Normalde bölüm gereği okulu bitirince atanmak, öğretmen olmak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak atanmak istedim. Ama şimdi okuldaki hocalarım sayesinde bir yüksek lisans hedefim var gibi. Zaten bu sene ALES'e de girdim inşallah." ifadeleriyle hafızlık eğitimi sonrasında yüksek lisans eğitimine devam etmek istediğini ortaya koymuştur.

2.2.1.2. Hedeflerde Değişme

Hafızlık eğitimine başladıktan sonra, söz konusu eğitim ortamında karşılaşılan yeni durumların bireyin hedeflerine etki edip etmediğini tespit etmek amacıyla katılımcılara "Hafızlık eğitim sürecinde bu hedefiniz değişti mi?" sorusu yöneltildi. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu hedeflerinde bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir (n=33). K1 ve K32, başlangıçta hedeflerinin hafızlık eğitimini kısa sürede tamamlamak olduğunu, ancak söz konusu eğitimi almaya başlayınca kısa sürede tamamlamanın hafızlığın kalıcılığı açısından sakıncalı olduğunu fark ettiklerini; böylece kısa sürede hafızlığı bitirmek olan hedeflerini sağlıklı ve kalıcı bir şekilde hafızlık eğitimini tamamlamak olarak değiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda K32, hafızlık eğitimine bakışındaki değişmeyi şu şekilde değerlendirmiştir:

> Buraya gelmeden önce bir an önce bitireyim diye düşünüyordum. Fakat buraya gelince gördüm ki çabuk bitirmek değil, sağlamlık önemli. Ömrümüz boyunca sağlam olması gerektiği için hızlı gitmiyorum. Okurken ezberlerken dikkat ediyorum. Bir şiir kitabı gibi değil de ona göre bir saygı ve hürmetle ezberliyorum.

2.2.2. Hafızlık Eğitiminde Yöntem

Araştırmanın yapıldığı Kur'an kurslarında hafızlık eğitiminin nasıl yapıldığına dair derinlemesine bilgi edinmek amacıyla "Hafızlık yaptığınız kursta bir gününüz nasıl geçiyor, hafızlık eğitimi kapsamında kısaca anlatabilir misiniz?" sorusu sorulmuştur. Bu soru kapsamında hafızlık eğitiminde kullanılan yöntem, günün dersinin hazırlanması ve hocaya verilmesi, dersin verilmesinde problem yaşanması durumunda yapılanlar hakkında bilgi edinmek amacıyla sonda soruları sorulmuştur.

Hafızlık yaptığınız kursta bir gününüz nasıl geçiyor? Hafızlık eğitimi kapsamında kısaca anlatabilir misiniz? ✓Günün dersini nasıl hazırlıyorsunuz? ✓Ezberde hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? ✓Dersinizi vermediğinizde nasıl bir muamele ile karşılaşıyorsunuz? ✓Veremediğiniz derslerinizi nasıl telafi ediyorsunuz?

Tablo 79: Hafızlık Eğitiminde Yöntem İle İlgili Nitel Sorular

2.2.2.1. Hafızlık Eğitimi Alan Bireyin Bir Günü

Araştırma kapsamında görüşme yapılan bireylerin tamamı günlerinin sabah namazı ile başladığını ifade etmiştir. Üç katılımcı sabah namazından sonra kahvaltı saatine kadar tekrar uyuduklarını ifade ederken diğer katılımcılar, sabah namazı sonrasında kahvaltı saatine kadar günün dersini tekrar ettiklerini ifade etmişlerdir. Kendisiyle görüşme yapılan K28'in de ifadesiyle hafızlık eğitimi alan bireylerin hayatları namaz vakitlerine göre planlanmaktadır. Katılımcıların tamamı benzer hususlara vurgu yapmakla birlikte, örnek olması için K10'un ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

> Sabah erken saatte kalkarız. Namaz sonrası kahvaltıya kadar mütalaa yapılır. (ders çalışıyoruz.) kahvaltıdan sonra dersimizi veriyoruz. Dersi verince diğer derse kadar ders çalışıyoruz. Öğle namazı ve yemek arası oluyor. "3 teneffüsü"ne kadar ders çalışırız. İkindi namazından akşam namazına kadar Kur'an dersi çalışıyoruz. Akşam yemeği sonrası 1 saat teneffüs var. Akşam namazı sonrası yatsı namazına kadar ders saati var. Sonrası yatma saatidir.

Katılımcının ifadelerinde görüldüğü ve daha önce de belirtildiği gibi zaman planlaması namaz eksenlidir. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda hafızlık eğitimi yapılan kurslardaki bir günün akışı aşağıda yer aldığı gibi gerçekleşmektedir.

<u>Sabah namazı sonrası;</u>

✓ Namaz kılınması,

✓ Namaz sonrası genellikle 07.00-08.00 saatleri arasında olan kahvaltı saatine kadar günün dersinin tekrar edilmesi (Bazı öğrenciler bu sürede derslerini verdiklerini ifade ettiler), (Bu süreyi uyuyarak değerlendiren katılımcılar de vardır (n=3).

✓ 8.00-12.30 saatleri arası günün dersi verilmektedir. Bu süre bazı kurslarda saat 10.00'da tamamlanırken, bazılarında 12.30'da, bazı kurslarda ise 15.00'e kadar sarkmaktadır. Katılımcılar kahvaltı sonrasında hazırladıkları derslerini sıra ile hocalarına verdiklerini ifade etmişlerdir. Dersini vermeyen öğrenciler çalışarak bu açıklarını kapatmaya çalışmaktadırlar.

✓ Bu saatlerde önce ham sonra has veren katılımcılar olduğu gibi, her ikisini birlikte veren katılımcılar da vardır. Görüldüğü kadarıyla bu durum hocanın inisiyatifindedir.

✓ DİB'e bağlı olmakla birlikte bir vakıf bünyesinde eğitim veren Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan bireyler bu aralığı "resmi ders" ya da "resmi hocalara verdiğimiz ders" ifadeleriyle tanımlamaktadır.

✓ 8.00-8.30 saatleri arasında dinlenme araları (teneffüs) olduğu ifade edilmiş, bu sürede kursun imkânları doğrultusunda çay içme, bahçede dolaşma, spor yapma gibi farklı etkinliklerin olduğu ifade edilmiştir.

Öğle namazı sonrası;

✓ 12.30'da biten sabah dersi sonrasında öğle namazı ve öğle yemeği için zaman ayrılmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı bu süreninin 13.30'da tamamlandığını söylerken, bazı katılımcılar da 15.00'e kadar serbest zaman olduğunu ifade etmiştir.

✓ Günün dersinin verildiği sabah dersi dışındaki diğer ders çalışma saatleri katılımcılar tarafından "mütalaa" ya da "etüd" olarak isimlendirilmektedir.

✓ Katılımcılar mütalaa saatlerinin bir hoca, hoca olmadığında belletmen gözetiminde olduğunu ifade etmişlerdir.

✓ İkindi namazına kadar bazı kurslarda tek, bazı kurslarda ise birden fazla mütalaa yapılmaktadır.

İkindi namazı sonrası;

✓ İkindi namazından sonra genellikle 18.00'de olan akşam yemeğine kadar 1 mütalaa saati yer almaktadır.

✓ Yine bu süredeki mütalaalarda da ertesi günün dersi hazırlanmaktadır.

Akşam namazı sonrası;

✓ Akşam namazı sonrası yatsı namazına kadar yapılan derste katılımcılar genellikle bir sonraki gün için hazırladıkları dersin tekrarını yapmaktadırlar.

✓ Hazırlanan ders bir arkadaşa ya da hoca/belletmene dinletilir.

Yatsı namazı sonrası;

✓ Katılımcıların tamamına yakını yatsı namazı sonrasını yatma vakti olarak tanımlamıştır.

✓ Katılımcılardan daha fazla çalışmak isteyen ya da açığı olanlar yatsı namazı sonrası da çalışmaya devam edebildiklerini belirtmişlerdir.

2.2.2.2. Hafızlık Eğitiminde Kullanılan Yöntem

Görüşme yapılan katılımcıların tamamı kurslarında klasik ya da geleneksel yöntem olarak bilinen ve her cüzün sonundan bir sayfa ezberleyerek 30 cüz bitince ikinci sayfaya geçmek şeklinde tanımlanan yöntemin kullanıldığını ifade etmiştir. K29, kurslarında farklı bir uygulamanın olduğunu "Yeni yöntemle Kur'an ikiye bölünüp önce ilk on beş cüz, sonra son on beş cüzle yapılıyor. Bu yöntemle sayfa başları daha sağlam oluyor. Dönüş süresi kısa oluyor. Ancak bu yöntemde ara haslama olmalı." sözleriyle dile getirmiştir. Bu yönteme benzer uygulamaları yapan hocalarının olduğunu K42 de dile getirmiştir.

K20, kendisinin geleneksel yönteme göre hafızlık yaptığını ama "Arap usulü" olarak bilinen "cüz cüz" ezber yapılmasını da benimsediğini ifade etmiştir. K15 ise "cüz cüz" ezber yapıldığında bir cüzün bitirilip ikincisine geçildiğinde sıkıntı olabileceğini dile getirerek, geleneksek yöntemin devamlı eski sayfaları okumak suretiyle pişirdiğine vurgu yaparak daha etkili olduğunu savunmuştur.

Görüşmeye yapılan katılımcıların tamamına yakını geleneksel yöntemden memnun kaldığını ve bu yöntemi beğendiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan üçü "Osmanlı" vurgusu yaparak yöntemi savunmuştur. K41, bu vurguyu "Ecdadın yöntemi olması hasebiyle güzeldir, bu Osmanlı yöntemidir." sözüyle yapmıştır. Bazı katılımcılar

ise hocalarından böyle gördüğü, başka bir yöntem denemediklerini ifade etmiştir. K24, istikrar vurgusu yaparak "Bence başarılı olmak için en uygun yöntem hafızlıkta. Eğer istikrarlı gidiyorsa unutma pek mümkün olmuyor rahat hatırlanıyor." sözleriyle geleneksel yöntemi savunmuştur. K25, benzer bir tespiti "…alt sayfalar daha güzel oluyor" sözleriyle dile getirmiştir. Geleneksel yöntemde neden cüzün sonundan başlandığına dair değerlendirmelerde bulunan K32, "sağlam hafız olma" vurgusunu aşağıda yer alan ifadeleriyle dile getirmiştir:

> Yöntemin tersten başlamasını ben de bilmiyorum neden tersten başlıyoruz ama her seferinde eski ezberlerimizi de okumak bence faydalı bir şey. Çünkü hem diğerlerini de unutmamış oluyoruz çünkü ilk başta ezberlediğiniz sayfayı unutmuş olabilir hepsini birlikte verince sağlam oluyor. Sonundan başlayınca herhalde sağlam oluyor, öyle duymuştum. Güzel bir sistem…

Görüşmeye katılan K1'e "Yeni geliştirilen yöntemlerden haberdar mısınız?" sonda sorusu sorulmuştur. Katılımcı, bu soruya verdiği cevapta geleneksel yöntem dışında gündeme gelen farklı yöntemlerin gerçekçi olmadığını ve hafızlık eğitiminde olması gereken paradigmanın dışında bir paradigma ile hazırlandığını aşağıda yer alan ifadeleriyle açıklamaktadır:

> Öyle farklı sistemler var da… hatta bilmiyorum ben 60 günde hafızlık falan da… ben o sistemleri çok gerçekçi bulmuyorum yani. …Yani bence gerçekten onların hiçbir şeyi yok… Yeterli olduğunu da düşünmüyorum. Şöyle, hafızlıktan ne anladığınıza bağlı bu... Yani her sayfayı bir kere ezberleyip kendimize okumak hafızlıksa 60 gün bile fazla. Düzenli çalışan bir kişi 45 belki 1 aya yakın zamanda bile bitirebilir. Mesela 10 çiğ sayfayı belki daha fazlasını yapıp ertesi gün tekrar etmeyerek ama 1 ay sonra 60 gün sonra ona hafız olduk dersek o kişi hafız olmuş denemez bence. Anca sayfayı biraz hatırlayabilir. Belki yüzünesi hızlanmış olur. Ama orada da ölçü… başka ülkelerde de duyduğum şeyler var. Mesela Kenya'dan bir arkadaş gelmişti. Onlarda hafızlık diploması baştan sona okuyunca veriliyor. Onların farklı bir sistemleri var bizimki gibi değil. Kur'an'ın sonundan başlıyor Nas suresinden. Sürekli ekleye ekleye ama sonuna kadar da okuyarak sürekli Kur'an'ı bir şekilde tekrar ederek Fatiha suresine kadar çıkıyorlar. Dolayısıyla hafızlık bittiğinde baştan sona okumuş oluyorlar. Bu gerçekten sağlam bir hafızlık… Onu okuyan kişiye de gerçekten sağlam bir hafız denilebilir. Zaten onların da süresini sordum ben, 2 yıl dedi daha da uzun sürebiliyor dedi. Bence de zaten bu şekilde sağlam bir hafızlığın kişi çok zeki olsa bile 1 buçuk yıldan önce biteceğini ben düşünmüyorum. Tabi Allah'ın takdiri çok ultra

> üstün zekâlı kişiler olabilir ama normal bir zihin bence 2 yılda kaldırabilir bunu. Sistemde de bu tartışılabilir.

Kenya'da yapılan hafızlık eğitimi ile Türkiye'de yapılan hafızlık eğitimini karşılaştıran K1, Kenya'da Kur'an'ın sondan başa doğru devamlı tekrarlanarak ezberlendiğini ve bu sayede çok sağlam bir hafızlığın oluştuğunu ifade etmektedir. Kenya'da hafızlığın "Kur'an'ın baştan sona kadar ezbere okunması" olarak anlaşılmasına rağmen Türkiye'de "çiğ (ham) sayfanın kalmaması" olarak tanımlandığını aşağıda yer alan ifadeleriyle eleştirmektedir:

> Bizim sistemde gördüğüm en büyük eksiği; diğer Kenya'daki o durumu anlattığımda çocuk hafız oldum dediğinde Kur'an'ı baştan sona okuyor. Ama bizde hafız oldum dendiğinde çiğ sayfam kalmadı anlaşılıyor. Ama o çiğ sayfa ne kadar sağlam bir çiğ sayfa işte orda bir sıkıntı oluyor. O zamanda çocukta şey başlıyor, buradaki öğrencide ya ben hafızlığımı bitirdim zaten hafız oldum ama üstten sayfaları çok zayıf. Onu kimse sormuyor. Hafız mı hafız… Bizim sistemin en büyük zaafı benim gördüğüm zayıf hafızlığa müsamaha gösteriyor. Ülkemizdeki sağlam hafız yetişmesindeki en büyük engel olarak da görülebilir yani.

Hafızlık eğitiminde farklı yöntemlerin değerlendirilmesi gerektiğini ve DİB tarafından da önerilen "tekrarlara dayalı yöntemin" uygulanmasındaki zorlukların öğrenci fazlalığı ve hoca azlığından kaynaklandığını K39, aşağıda yer alan ifadeleriyle ortaya koymuştur:

> …Aslında hafızlık insan yapınca anlıyor da şöyle bir şey söyleyeyim aslında hafızlık süreci iki yıl falan sürer… Belki siz de biliyorsunuzdur ben öyle düşünmüyorum. Yani aslında hafızlık bu kadar uzatılacak bir yapı değil. Yani bu yöntemler değiştirilebilir. Siz de duymuşsunuzdur mesela 3 ayda hafızlığını bitirenler var. Bunların gerçekten hafızlıkları da kuvvetli oluyor. Yani onların ben yöntemlerini dinledim. Yani başlarında bir hoca oluyormuş yani 20 yaşında zaten bunu yapanlar. Ben onların yöntemini daha uygun buluyorum. Tabi ki de bu her kursta uygulanmaz ama böyle kursların sayısı arttırılmalı diye düşünüyorum. Tekrarlı yöntemin uygulanmasının zor olmasının sebebi sınıflarda fazla öğrenci var hoca da az.

Görüşme sonunda katılımcılardan eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulduğunda K1, Türkiye'de uygulanan hafızlık eğitim sisteminin örgün eğitimle bir

arada yapılmasına engel olduğunu ifade ederek bu konunun tekrar gözden geçirilmesine dair görüş beyan etmiştir. Katılımcının ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

> Hafızlık eğitim sistemimize yerleştirilmiş, içselleştirilmiş bir şey değil yani. Osmanlı eğitim sisteminde hafızlıkla başlayan bir eğitim sistemi vardı. Bu çok mantıklı bir sistem. Benim durumum için ben yapmak istesem bile hafızlığımı 7-8 sene ertelemek zorunda kaldım. Bizim eğitim sistemimiz, öyle bir şeydir ki ilkokuldan sonra sürekli üniversite odaklı, sonra üniversite geliyor. Ara verilmeyecek şekilde boşluk kabul etmeyen bir sistemimiz var. Bunun içine hafızlık adapte edilebilmiş değil. Buradaki çocuklar hafızlık eğitimine 3 yılını ayırıyor. Bu çocuk ortaokuldan çıkıp liseye başladığında matematik becerisi ne derece zayıflıyor okuma becerisi bile zayıflıyor çocukların. Bu çocuktan üniversitede nasıl bir başarı bekleyeceğiz. Bu çocuk nasıl çalışıp da üniversiteye gidecek? Hafız doktorumuz, mühendisimiz olsun istiyoruz da ne derece mümkün bu sistemde? Çok da mümkün değil yani. Böyle büyük bir aksaklık var. Bunun nasıl bir çözümü olur? Bu tartışılabilir bir konu. Bazı çözümler getiriliyor işte ortaokulda bir sene atlattırıyorlarmış herhalde ya da dondurma hakkı veriyorlar ama ne derece pedagojik olarak doğru, yani, bir sene atlatılmakla o şeyi nasıl telafi edecek? Bunlar işte büyük problemler ve çözülmeyi bekleyen problemler. Bence de zaten işin kilit noktası bu. Çünkü biz ülke olarak hafızlığı önde olsun istiyorsak bunu bir şekilde sistemleştirmemiz lazım yani. Bu şekilde benim kendi yaptığım özel bir çabaydı yani. Ama böyle toplumsal boyutta böyle özel çaba bir yere kadar beklenebilir. Kitlesel anlamda güzel bir sistemin kurulması gerekirse farklı bir eğitim modelini sırf hafızlık için bile geliştirebilmesi lazım. Bu önemli bir şey.

2.2.2.3. Hafızlık Eğitiminde Verilemeyen Dersler ve Telafisi

Hafızlık eğitimi alan bireylere günün dersini veremediklerinde nasıl bir muamele ile karşılaştıkları soruldu. Bu kapsamda elde edilen veriler bireyin psiko-sosyal durumuna etkisi kapsamında değerlendirilmiştir. Görüşme yapılan katılımcılardan bir tanesi dışında diğerleri eğitimleri boyunca ders veremedikleri durumun olduğunu ifade etmişlerdir. Ders verememenin öğrencinin günlük psikolojik durumuyla ilgili olduğu ve bu konuda ısrarlı olmanın hafızlığın sıhhati açısından sakınca oluşturduğu K1 tarafından aşağıda yer alan sözlerle ifade edilmiştir:

> Ders verememe oluyor yani o konuda çok da zihni zorlamamak lazım. Bazen insanın zihni dinlenmek istiyor zaten. Çünkü bu sefer de şey oluyor, her gün ders vereceğim telaşıyla sırf ders vermek için ders verme durumu da olabiliyor. Güzel yapmıyorsun, her gün ders

> vereyim diye sayfa verilmiş oluyor. İşte onun dengesi tabi öğrenciye kalmış. Ama arada dinlendirmek mantıklı, makul bir şey.

Katılımcıların bir kısmı ders veremediklerinde hocalarından anlayışlı bir karşılık gördüğünü (n=14) ve kendilerine nasihat etmek suretiyle (n=6) destek olduğunu, bir kısmı hocalarının önce neden yapamadığını sorarak sebebini araştırdığını (n=8), bir kısmı hocasının üzüldüğünü (n=2) belirtirken azımsanmayacak bir kısmı da bu durumda hocasının kızdığını (n=13), zaman zaman farklı cezalar verdiğini (n=3) ifade etmiştir. Hocalarının kendilerini çok iyi tanıdığını ve çalıştıkları halde derslerini veremediğini bildiklerini söyleyen katılımcılar da vardır (n=2).

Ders veremediğinde hocasının çok kızdığını söyleyen K20, bu durumu "alacaklı biri bakıyor gibi bakıyor" sözleriyle ifade etmektedir. Dersini vermeyen bir öğrencinin başarısızlığının sebeplerinin araştırılması ve öğrencinin anlaşılması gerektiğini ifade eden K37, bu yönde bir de aşağıda yer alan öneride bulunmaktadır:

> Ders veremediğimde hocanın gözünde "çalışmadı" ,"çok çalışmadı" oluruz. Hep tepkili oluyorlar. İzinler iptal edilebiliyor, bana göre bu durumda kurs cezaevi gibi gelir. Bunun çözümü olarak şunu öneriyorum; ders kaçırdığımızda biz zaten stres oluyoruz, öğrencilere çok yüklenmemek gerekir, zorlanıyoruz ama çalıştığımız halde çalışmadı muamelesi görüyoruz

Hafızlık eğitimi aldığı kursta ders veremediğinde hocasının çok kızdığını, çok şiddetli olmamakla birlikte fiziksel ceza da verdiğini K7, "Kızıyordu vuruyordu da fazla değil. Çok şiddetli değil." sözleriyle ifade ederken, ders veremediğinde hocasından böyle bir karşılık görmenin kendisini nasıl etkilediği sorulduğunda, "Bazı yerlerde haklıydı, çalışmıyordum." şeklinde cevap vermiştir. Benzer bir değerlendirmeyi K21, "Hoca disiplinli olmalıdır. Yoksa süreç gevşer." sözüyle yapmıştır. K38 de "Hoca fazla kızıyor. Kızması moralimi bozuyor." sözüyle konunun farklı bir yönüne işaret etmektedir.

Bu ifadeler doğrultusunda hafızlık eğitimi alan bireyler ve söz konusu eğitimi veren hocalar arasında özel bir iletişimin olduğunu söyleyebiliriz. Hocasına güven duyan ve yaptığı her şeyi kendi iyiliği için yaptığını düşünen bir öğrenci fiziksel cezayı bile makul görürken, hocasıyla yeterli düzeyde bir iletişim kuramamış öğrenci hocasının sesini yükseltmesini bile problem edinebilmektedir. Dolayısıyla hafızlık eğitimi veren hocaların bu durumun farkında olması ve öğrencilerinin psiko-sosyal durumlarını göz

önünde bulundurmak suretiyle hareket etmesi, söz konusu eğitimin başarıya ulaşması açısından oldukça önemlidir.

Yukarıda ifade edildiği üzere ders veremediğinde öğrencinin görmüş olduğu muamele verilemeyen dersin telafisine de olumlu ya da olumsuz yönde yansımaktadır. Verilmeyen dersin telafisini nasıl yaptıklarını sorduğumuz katılımcılar farklı alternatiflerden bahsettiler. Öncelikle hocanın dersin neden verilmediğini ya da hangi düzeyde bir eksiklik olduğunu göz önünde bulundurduğu ifade edilmiştir. Bu doğrultuda dersindeki eksikliğin az olması ya da sayfanın kolay olması durumunda ertesi gün iki dersin birlikte verildiği; bunun mümkün olmaması durumunda hafta sonu iznine çıkmayıp eksiği telafi ettikleri ya da herhangi bir telafi yoluna gitmeden dersin bir ders kaydığı ifade edilmiştir. K32, alt sayfalarda telafinin ertesi gün iki ders olarak yapılabildiğini ancak sayfalar arttıkça bunun mümkün olmadığını ifade etmiştir.

Hafızlık eğitiminde öğrencinin ders veremeyecek duruma gelmemesi için hocanın öğrencide bıraktığı izlenimin çok önemli olduğunu ifade eden K1, ayrıca düzenli olarak bir öğrencinin her gün ders vermesi gerektiğini aşağıda yer alan ifadelerinde ortaya koymuştur:

> Ders okuma çok önemli çünkü çocuk dersin kesinlikle güzel dinleneceğini bilirse yani öğrenci, dersi ona göre sağlam yapıyor. Hocanın disiplini çok önemli. Hoca dersi yavaş dinliyorsa ya da zayıf derse çok fazla ses çıkarmıyorsa sayfa da yavaş oluyor. Bir şekilde bu korkma değil de hocaya belki mahcup olmama korkusu olabilir, hocadan çekinme de olabilir, bir şekilde hocaya karşı bir şey olması lazım. Dersi sağlam götürme amacı olması lazım. O amaç olmadığı zaman sayfa da daha zayıflamaya başlıyor. Her gün dersin verilmesi çok önemli bir şey. Çünkü dersi her gün vermeye alışmazsa öğrenci bu sefer başka türlü gelişme oluyor. Zaten bu hafta çok ders vermiştim. Şöyle bir gün falan dinlenirim ders vermem demeye başlarsa bu sefer de süre uzamaya başlıyor yani bir devreyi 30 günde bitirmek var, bir de 40 günde 45 günde bitirmek var. O bereketi de götürüyor aynı zamanda yani.

2.2.2.4. Hafızlık Eğitiminde Metin-Anlam İlişkisi

Hafızlık eğitiminde ezberlenen Arapça Kur'an metninin anlaşılmasına yönelik herhangi bir faaliyetin olup olmadığına dair veri elde etmek üzere katılımcılara

“Kur’an’ın anlaşılmasına yönelik kursunuzda ne tür faaliyetler yapılmaktadır?” ve “Arapça dil dersleri var mıdır?” soruları yöneltilmiştir.

Görüşme yapılan katılımcıların ifadeleri kapsamında hafızlık eğitimi öncesinde Kur’an’ın anlaşılmasına yönelik sistemli bir çalışma yapılmamaktadır. Katılımcılardan bir kısmı özellikle çiğ (ham) yapmada zorlandıkları sayfaların mealini okuduklarında daha kolay ezber yapabildiklerini ifade etmişlerdir (n=6). Bu kapsamda K20, deneyimini “Zor olan sayfaları mealle birlikte çözmeye çalışıyorum. Daha rahat oluyor.” sözleriyle dile getirmiştir. Bu soruya cevap veren katılımcıların tamamına yakını meal okuduklarını belirtmiştir (n=24). K5, meal okuduklarını ve meal okumanın ezbere katkısının olduğunu “Bazen çiğ yaparken mealle birlikte okuyorum. Bazen arada sırada okuyoruz. Meal okumanın ezbere katkısı var. Lisede biraz Arapça okuduğumuz için kelimeler tanıdık geliyor.” sözleriyle ifade etmiştir.

Lisans mezuniyeti sonrası hafızlık eğitimini tamamlamak üzere olan K1, hafızlık eğitiminde Arapça bilmenin bir yandan çok önemli bir katkısının olmadığını ifade ederken diğer yandan Arapça bilmenin farklı avantajlar sağladığını belirtmiştir. Katılımcının bu yöndeki görüşlerini aşağıda yer alan ifadelerinde görebilmekteyiz:

> Arapça bilmek ya da Arapça bilmese de meal okumak ne kadar etkili? Ya tam olarak ben de bilmiyorum açıkçası. Çünkü buradaki çocuklar bilmiyor mesela anlamını ortaokul bitmiş gelmiş. Ama yapıyorlar yani sıkıntı yok. Bence bu biraz şeyle ilgili çalışma motivasyonuyla ilgili olabilir. Çünkü ben bu anlattığım gibi lise zamanında hafızlığı hemen düşünmememin bir sebebi de yapamayacağımı düşünüyordum. Çünkü anlamını bilmeyince benim için sıkıcı geliyordu. Yani yapabileceğimi de çok düşünmüyordum. Yapabilmişsem bu şeyden zaten zevkle yaptım dediğim şey de oydu; onun için o motivasyonla yapmışımdır. Ben çocukları o yüzden takdir ediyorum. Anlamını çok fazla bilmedikleri halde içeriğini çok fazla bilememelerine rağmen canla başla çalışıyorlar da denilebilir yani.

Hafızlık eğitimi aldıkları kursta Arapça kursu olduğunu ancak talep olmadığı ya da verimli olmadığı için kapatıldığını söyleyen katılımcılar (n=4) olduğu gibi Arapça eğitimini, hafızlık eğitimini tamamladıktan sonra isteyenlerin aldığını ifade eden katılımcılar da olmuştur (n=8). Arapça kurslarının hafızlıkla birlikte zaman yetmediği için kapatıldığını ifade eden K6, “Bir ara Arapça kurs oldu ama hemen bitti. Hafızlıkta çok etkinlik olunca ders yetişmiyor.” sözleriyle ortaya koyarken; K23, “Anlamaya

yönelik bir ay önce hafta sonları Arapça derslerine başladık. Bu ders bize çok şey katmadığı için arkadaşlarla ortak karar alıp iptal ettik." ifadesiyle söz konusu Arapça dersinin kendilerine katkı sağlamadığını belirtmiştir. Eğitim aldığı kursta Arapça eğitiminin hafızlık sonrasında isteyenlere verildiğini K15, "Arapça eğitimi almıyoruz da burası bittikten sonra, mezun olduktan sonra yukarı tarafta kursumuzun mezun olan hafızlara dini dersler tefsir, hadis, fıkıh, akâid, Arapça da var tabi ağırlık olmak üzere dersler veriliyor." sözleriyle ifade etmiştir.

Görüşme soruları dışında ek olarak görüş ifade eden K1, Arapça dil derslerinin Kur'an'ın anlaşılması ve hükümlerinin içselleştirilmesi için gerekli olduğunu aşağıda yer alan sözleriyle ifade etmiştir:

> Şunu da söyleyim; bu hafızlıktan sonra Arapça önemli benim gördüğüm. Yoksa hafız çıkan Kur'an'ı içselleştirmediği için, fazla vakit ayırmak istemiyor. Kur'an'ı öğrenmeyi de bilmiyor. Nasıl güzel kitap olduğunun da farkında değil. Onun için hafızlık varsa ondan sonra bir Arapça eğitiminin de bir şekilde olması lazım. Bu ikili şeyi, sağladıktan sonra bunun üzerine bence toplumsal ihtisaslaşma gerçekleşmesi lazım bence. Bu temel şeyi verdikten sonra artık kim tıp okumak istiyorsa kim mühendislik istiyorsa kim mesela sosyal bilimler istiyorsa buna bir şekilde özel bir yol çizip çocukları ona göre yetiştirmek gerekir. Ama işte maalesef bu noktalar çok eksik yani. Hem hafız olan hafızlığı çıktığında çok iyi Arapçası olmadığı için de farkında değil. Hem de aynı zamanda imam hatipte benim gibi 3 yıl aradan sonra belli bir başarıyı sağlayamıyor. Onun için üniversite ya da yüksek eğitimi yarıda kalıyor. Ya da başarılı olamıyor.

Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda Arapça dil dersinin hafızlık eğitimi için ön bir hazırlık unsuru olarak değil; hafızlık sonrasında İslami ilimlerde derinleşmek isteyenlerin aldıkları bir ders olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kurslarda Kur'an mealinin yaygın bir şekilde okunduğu anlaşılmaktadır. Görüşme yapılan katılımcılardan bir kısmı meal okumanın ezber yapmayı kolaylaştırdığını vurgulamıştır.

2.2.3. Hafızlık Eğitimi ve Psiko-Sosyal Durum

Hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumları hakkında veri elde etmek amacıyla katılımcılara aşağıda yer alan sorular sorulmuştur:

✓ Hafızlık eğitimi sürecinde genel ruh halinizden bahsedebilir misiniz?
✓ Arkadaşlarınızla iletişiminizden bahsedebilir misiniz?
✓ Ailenizle olan iletişiminizden bahsedebilir misiniz?
✓ Kurs hocanızla iletişiminizi nasıl tanımlarsınız?
✓ Hafızlık eğitimine başlamanızın hayatınıza yansıması nasıl oldu?

Tablo 80: Hafızlık Eğitiminde Psiko-Sosyal Durumla İlgili Nitel Sorular

Burada yer alan sorular kapsamında katılımcılara yöneltilen sonda soruları ayrı birer başlık altında değerlendirilmiştir.

2.2.3.1. Hafızlık Eğitimi Alan Bireyin Genel Ruh Hali

Hafızlık eğitimi alan bireylerin psikolojik durumları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla katılımcılara aşağıda yer alan sorular sorulmuştur.

1. Hafızlık eğitimi sürecinde genel ruh halinizden bahsedebilir misiniz?
✓ Sizi burada mutlu eden şeyler nelerdir?
✓ Stres ve kaygı duymanıza sebep olan etkenler nelerdir?
✓ Bu süreçte kendinize olan güveninizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Tablo 81: Hafızlık Eğitimi Alan Bireyin Genel Ruh Hali İle İlgili Nitel Sorular

Görüşme yapılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu sürecin zor ve stresli olduğunu dile getirmiştir (n=22). Stresin günün dersini verme, kurs ve sosyal çevreden beklentilere karşılık verme ile ilgili olduğu ifade edilmiştir. K19, hafızlık eğitimi alan bireylerin ayrı bir psikolojiye sahip olduğunu "Hafızlık psikolojisi çok farklıdır. Bu durumun göz önünde bulundurulması gerekir…" ifadesiyle ortaya koymuştur.

Hafızlık eğitimine başlama sürecinde talip olunan eğitimin zor olmasının kendisinde belli bir gerginliğe sebep olduğunu ve bunu kendisine olan güveni ve söz konusu eğitimi alma konusunda istekliliğiyle aştığını ifade eden K1'in aşağıda yer alan beyanları hafızlık eğitimi alan bireyin psikolojik durumu hakkında önemli verileri içermektedir:

> Hafızlık sürecinde çok güzeldi. Yani çünkü çok güzel bir iş yaptığıma inanıyordum. Belki hayatta yapılabilecek en güzel işlerden biri yani. Onun için o bakımdan şeydim yani, içimde hiçbir kuşku yoktu. Bir de severek yaptım. Gerçekten gerekli gördüğüm için yaptım. En büyük işti hayattaki. Çünkü daha ötesi yok yani. Allah'ın kelamı olduğu için, bu bakımdan çok büyük bir iç dinginliğim var. Şeyde bir tereddüdüm

> oluyordu. Onu da söyleyebilirim. Buraya gelince şey baskısı oldu. Yani çevremde de oldu. Hafızlık belli bir yaşta yapılır, bu yaştan sonra mümkün değil, çok zorlanırsın gibi şeyler oldu ben çok fazla dinlemedim açıkçası, fazla da üzerinde düşünmedim. Geldim direkt başladım. Ama yine de bir şey vardı. Acaba farklı mı olacak acaba. Çünkü ilk gelince insan inanamıyor. Baştan sona bir insan nasıl okuyabilir? Bir insan koskoca Kur'an'ı bu mümkün mü acaba diye orada bir şey oluyor insan. Bu çok büyük bir iş acaba ben başarabilecek miyim diye… İnsan içinde bir korku da oluyor. Ama o korku hiçbir zaman böyle tam olarak şey yapmadı yani. Acaba yapabilecek miyim tedirginliği her zaman insanın içinde oluyor. Ama bu, çalışmaya mani olacak bir şey değil de hem çalışıp aynı zamanda tevekkül devreye giriyor. Çünkü sonucu tam olarak bilmiyoruz. Kesin okuyacak diye bir şey yok, kesin çok güzel hafız olunacak diye önceden verilmiş bir anlaşma gibi bir şey yok. Tamamen Allah'ın takdirine kaldığı için orda da tevekkül devreye giriyor. Yani öyle bir şey de oluyor hafızlık yaparken endişe tarzında da vardı yani.

Hafızlık eğitimi sürecinde ders yetiştirmeye çalışmaktan sıkılacak bir zaman bulamadığını söyleyen K14, "Zeki çocukların sıkılmak için vakitleri oluyor" ifadesiyle bireysel kabiliyete vurgu yapmıştır. Hafızlık eğitimi alınan süreçte psikolojik durumunu "dengesizlik" kelimesi ile tanımlayan K18, duygusal olarak yaşadığı değişkenliğe aşağıda yer alan ifadeleriyle temas etmiştir:

> Çok değişik, bir bakmışsın ağlıyorum, bir bakmışsın gülüyorum. Kendimi tanıyamıyorum. Ağlıyorum ama ben de anlamıyorum neden… Hafızlık sürecinde genel ruh halini "dengesizlik" kelimesi ile ifade etmek istiyorum. Tahterevalli gibi kendini ifade etme, anlatma vb. durumlar. Allah'ın ayetlerini ezberlemek büyük imtihan…

Burada ifade edilen dengesiz duruma işaret eden K22, söz konusu dalgalı moral yapısının kurs içerisinde yapılacak farklı aktivitelerle dengelenmesi gerektiğini şu ifadelerle ortaya koymuştur:

> Yorgunluğa bağlı durumlar, tatlı bir yorgunluk oluyor. Stres oluyor. Kursa dalgalı bir moral yapımız var. Bir yandan da çabuk yıpranmaya meyillidir. İstikrarı sağlamak için güzel aktivite yaptırılmalıdır. Bu güç ve motivasyon sağlıyor. Ahlak, bilgi sağlıyor. Kurallar anlatılmalı, hayır amel işlemek için bilinç oluşuyor.

Katılımcılara sorulan bu genel sorudan sonra sırasıyla "kendilerini mutlu eden durumlar", "kaygı ve strese sokan durumlar" ve "kendilerine olan güvenleri" hakkında sonda soruları sorulmuştur. Katılımcıların tamamına yakını kendilerini mutlu eden unsuru "günün dersini vermek" olarak ifade etmişlerdir (n=33). Bu unsuru izne çıkmak

suretiyle aile ile geçirilen zaman takip etmektedir (n=9). Katılımcılardan dördü "arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmenin" kendilerini mutlu ettiğini ifade etmiştir. Yemek saatinde mutlu olduğunu ifade eden K18, bunun gerekçesini "Yemek yeme saatini acıktığımız için değil farklı bir ortama gideceğim için istiyorum." sözüyle ortaya koymaktadır. Katılımcıları mutlu eden etkenlerden bir diğeri de kursta ders dışı etkinlik yapılmasıdır (n=3).

Görüşme yapılan katılımcılar, kendilerini mutlu eden unsurla ilgili verdikleri cevaplara benzer bir şekilde kendilerini kaygılandıran unsurun da "günün dersini verme" ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir (n=31). Bu yönde verilen cevaplara örnek olarak K30'un ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

> Ders yetiştirememeyi düşündüğüm anda mesela dersim bitmeyecek yarına veremeyeceğim gibi bir telaşa girdiğim zaman stres kaygı oluyorum. Bir etütte normalden az ders yapmışsam, bir günde 5 sayfa yapıyorsam o gün 2 sayfa yapmışsam bu beni kaygı ve strese sokar.

Hafızlık eğitimi alan bireyleri kaygılandıran diğer bir unsur hoca karşısında ders verirken heyecanlanmak (n=4), hocanın ders verirken gösterdiği tepki gibi (n=3) daha çok kurs hocası ile ilgili durumlardır. Kaygılandığında kendi kendine "Dersi yapabilecek miyim? Hafız olabilecek miyim? Hocanın tepkisi nasıl olur? Ders veremezsem. Bir gün daha geçti, acaba bir gün daha mı geç hafız olacağım…" gibi sorular sorduğunu belirten K31'in bu beyanı hafızlık eğitimi alan bireyin psikolojik durumu hakkında bilgi vermektedir. Hafızlık eğitiminde en önemli problemi motivasyonun dağılması olarak ifade eden K1, kursta motivasyonu dağıtan, kaygı verici unsurlardan mümkün olduğunca uzak kalınması gerektiğini aşağıda yer alan sözlerinde ortaya koymaktadır:

> Strese sokan şeyler; can sıkıntısı değil de, motivasyon çok önemli… En ufak şey bile motivasyonumuzu dağıtıyor. Yani en önemsiz şey bile aklınızı kurcalayabiliyor. Gereksiz yere sizi endişeye sokup sizi üzebiliyor. İşte öyle şeylere karşı dirençli olmak lazım. Çok fazla kafaya takmamak lazım. Onun dışında acaba yapabilecek miyim durumu var ondan bahsetmiştim. Ama o durum hiçbir zaman çalışmaya engel olmaması lazım. Çünkü o zaman da pes etmiş oluyorsunuz. O da zaten yarım bırakmak gibi bir şey oluyor zaten. O da tehlikeli bir durum.

Bu tema altında katılımcılara yöneltilen son soruda kendilerine karşı olan güvenlerini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Sorulan soruya katılımcıların bir kısmı kendilerine olan güvenlerinin tam olduğunu ifade ederek cevap vermiştir (n=18). Katılımcılar kendilerine olan güvenlerinin arka planında kararlı olmaları, çalışmaları ve hocalarının desteği olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yönde cevap veren bazı katılımcıların ifadeleri aşağıda örnek olarak verilmiştir:

> Kendime güvenim tam. Hiçbir zaman bu işi yapamayacağım diye düşünmedim. Düşünmek de istemiyorum. Hafızlık zor gibi görünse de çok çalışkan bir insan lisede yaptığı çalışma kadar çalışan bir insan hafızlığı çok rahat yapabilir. (K4)
>
> Ben bu işi yapacağım kafama koydum. (K7)
>
> Kendime güveniyorum. İrade önemli olduğu için ben de kendi isteğimle geldim. (K13)
>
> Kendime güvenerek yaptım. Hafızlık zor. Güveniyorum. İnşallah bitireceğim. (K16)
>
> Hep yapacağıma inandım. Hocam da ilgili beni motive etti. (K17)
>
> Kendime güven konusunda genel olarak rahattım. Yapabileceğime olan güvenim tamdı. Ama zaman zaman gelgitler de olmadı değil. (K20)
>
> "Mutlaka güvenirim. Özgüvenimi kaybetmedim. Yapacağım dedim mi başarırım." (K25)
>
> Hedef koydum. Hafızlığımı bir yılda sağlayacağım diye, öyle de bitti. Kendime güvendiğim için bitirebilmişimdir belki. (K29)
>
> Bu işi yapmak için geldim kesinlikle diye kafama yerleştirdim. Artı eksisini düşünmedim bitirmeye geldim. (K41)

Hafızlık eğitiminde derslerini veremediklerinde, zorlandıklarında ya da sürecin başında hafızlık eğitimini tamamlamakla ilgili tereddüte düştüklerini ifade eden katılımcılar, bu durumun üstesinden öncelikle hocalarının olmak üzere arkadaş ve ailelerinin desteğiyle gelebildiklerini ifade etmişlerdir (n=15). Bu yönde cevap veren katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıda örnek olarak verilmiştir:

> Bazen zorlandığımda yapamayacağım, bitiremeyeceğim korkusu oldu. Bu durumda kötü oluyorum. Hoca anlıyor. Gel beraber yapalım diyor. Bazen belletmenim yardımcı oluyor. Kolay yaptığım derslerimi aklıma getirerek kendimi motive ediyorum. (K2)

> İlk başlarda gitmeyi düşündüm ama nasip işte kaldım. İlk başta şimdi bırakayım sonra olmaz diyor. İlerledikçe özgüven artıyor. Moral iyi olursa, sen yaparsın denirse, şevk geliyor. Yapamaz denince yapamıyoruz. (K6)
>
> Acaba dediğimiz zamanlar oldu. Haftada 1 ders falan kaçırdık mı genellikle oluyor. İnsanın aklına ne kadar da olsa geliyordu. İllaki aşamadığımız zamanlar da oldu da. Açıkları kapatma çabası olduğunda kendimize güven geliyor. Açığı kapatınca güven geliyor. (K15)
>
> Kendime güven konusunda gelgitler oldu. İnsan zorlanınca oluyor. Bu durumlarda hocam ve ailem nasihat ederek beni motive ettiler. (K21)
>
> Güvenemediğim çok oldu. Bu durumda hocaların sayesinde bizi yanlarına alıp çalıştırdı. Arkadaşlar destek verdi. (K38)
>
> İlk başta tabi ki de "yaparız" dil ucu ile yaparız idi. Ama şimdi şükür hocamın da verdiği etki ile inancım tam. Bir de çevremdekilerin etkisi bana güveniyorlar. Ya da bu hissi veriyorlar. Ben de bu doğrultuda daha azimli çalışıyorum. (K39)
>
> Başta kendime hiç güvenmiyordum. Ama bana güveni kazandıran hocamdır. Sonra insan yaptıkça kendime güvenim de geldi. Önce 1 sayfa yapamazken şimdi günde 40 sayfa veriyorum. (K43)

Görüşme yapılan katılımcıların ifadeleri doğrultusunda katılımcıların genelde kendilerine güvendikleri, güven konusunda bir problem yaşadıklarında başta hocaları olmak üzere arkadaş ve ailelerinin katkılarıyla bu durumun üstesinden geldikleri anlaşılmaktadır. K24'ün "Derslerim güzel gittiği sürece kendime olan güvenim oldukça yüksek oluyor. Ama derslerim istediğim şekilde olmadığında hayatta tüm alanlarda kendimi yetersiz hissediyorum. Hiçbir şey başaramayacakmış gibi hissediyorum." sözleriyle dile getirdiği gibi hafızlık eğitimi alan bireylerin kendilerine olan güvenlerinin sağlanması ve bu güvenin sürekliliğin olması için derslerinde başarılı olmaları gerekmektedir. Başarılı olmak için de kendilerine güvenmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla hafızlık eğitimi ve bu eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumları birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir.

2.2.3.2. Hafızlık Eğitiminde Arkadaş İletişimi

Araştırma kapsamında görüşme yapılan katılımcılara arkadaşlarıyla olan iletişimlerine dair "Arkadaşlarınızla iletişiminizden bahsedebilir misiniz?" , "Arkadaş arasında gruplaşmalar, dışlanmalar oluyor mu?" , "Siz hiç böyle bir durum yaşadınız

mı?" ve "Hafızlık kursu dışında yaşıtlarınızın yaptıklarını yapabiliyor musunuz?" soruları sorulmuştur.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu arkadaşlarıyla olan iletişiminin ideal düzeyde olduğunu ifade etmiştir (n=35). Bazı katılımcılar kurslardaki öğrencilerin yaş farkına işaret ederek herkesin genellikle kendi yaş grubuyla birlikte zaman geçirdiğini ifade etmiştir. K32, "Arkadaşlarımla ilişkilerim güzel. Hepsiyle samimiyim. Hem ders alımında hem sosyal faaliyetlerde birlikte olduğumuz için mutlu ve huzurlu geçiyor. Sonuçta yemek yerken aynı, yatarken aynı yerde olduğun için insanlarla iletişimin daha iyi oluyor." sözleri arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi olduğunu ifade eden katılımcıların ifadelerine örnek olarak gösterilebilir.

Arkadaşları arasında problem olduğunu söyleyen katılımcılar da olmuştur (n=4). K27, arkadaşlar arasında bazı sıkıntılar olabildiğini, bu gibi durumlarda taraflardan birinin alttan alarak sorunun çözülmesi gerektiğini "Biraz sıkıntılı olabiliyor. Tartışmalar… Nasıl desem anlaşmazlıklar oluyor. Fikirlerimiz aynı olmadığı zaman o sinirli oluyor ben sakin oluyorum. Birinin alttan alması gerektiği için… Bu gibi durumlarda arkadaşlarla tartışmalar yaşıyoruz." ifadeleriyle ortaya koymuştur. Arkadaşlarıyla ilişkilerinde problem yaşadığını söyleyen K30, bunun sebebi olarak kendisinin arkadaşlarından daha fazla çalışıyor olması olarak gördüğünü aşağıda yer alan sözleriyle ifade etmiştir:

> Şimdi iyi de daha önceden kötüydü. Hafızlık sürecinde kötüydü. Onlar beni şey bekliyorlar mesela ben sırf her zaman ders çalışıyorum. Arkadaşım bir şey söyleyecek mesela dürtüyor, ben ders çalışacağım dürtme, rahatsız etme diyorum. O da bu sefer bunu yanlış anlıyor hoşuna gitmiyor biliyor musunuz? Ben kendimi hep derse verdiğimden dolayı arkadaşlarla hiç ilgilenmedim bile. Genelde onları tersliyor insan stresten falan biliyor musun? İşte öyle yani, derse fazla düşkünlüğümden dolayı hiç anlaşamıyordum. Onlar daha çok keyfi biliyor musunuz?

Görüşme kapsamında katılımcılara arkadaşları arasında gruplaşma ve dışlama olup olmadığı soruldu. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu gruplaşmaların olduğunu ifade ettiler (n=25). Ancak katılımcılardan soruya açıklama getirenlerin ifadelerine bakıldığında söz konusu gruplaşmaların doğal insani ilişkiler doğrultusunda olduğu anlaşılmaktadır. Herkesin iyi anlaştığı samimi bir arkadaş çevresinin olduğunu ifade

eden yedi katılımcıdan biri olan K10, "Herkesin bir arkadaş grubu var ama dışlanma olmuyor. Herkes herkesle iyi olacak diye bir şey yok. Kimseyle sıkıntım olmadı." sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. K29 da benzer şekilde "Gruplaşma samimi olduğu kişilerle oluyor." şeklinde yanıt vermiştir. Katılımcıların bir kısmı ise arkadaşlar arasında gruplaşma olmadığını "gruplaşma yok" ifadesiyle belirtmiştir (n=12).

Arkadaşlar arasında dışlanma olmadığını söyleyen katılımcılar çoğunluğu oluşturmakla birlikte (n=18) dışlanmanın olduğunu ifade eden katılımcılar da olmuştur (n=4). Bu konuda K3, "Sınıf içinde biri çok kötü bir şey yaptıysa yani herkes onu sevmiyor sınıf içinde yani." sözleriyle var olduğunu söylediği dışlamanın daha çok bireyin davranışı ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Buna karşılık diğer katılımcılar çevrelerinde dışlama olayı gördüklerini ama kendilerinin böyle bir durum yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Konuyu farklı bir şekilde değerlendiren K40, samimi arkadaş grubu içine farklı biri geldiğinde sohbetlerinin niteliğini değiştirdiklerini ama o kişiyi dışlamadıklarını şu ifadeleriyle ortaya koymuştur: "Dışlama değil de onu da sohbete alıyoruz. O gelirse kendi aramızdaki muhabbeti kapatıp farklı nitelikte sohbet oluyor." Kendisinin arkadaşları tarafından dışlandığını ifade eden K27, söz konusu dışlanma durumunun kendisini olumsuz etkilediğini "Kendimi çok… Nasıl desem… Değersiz hissediyorum. O da derslerimi etkiliyor." sözleriyle ortaya koymuştur.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen sorulardan biri de kurs dışındaki yaşıtlarının yaptıklarını yapıp yapamadıkları, dışarıdaki arkadaşlarına özenme durumları ve bu durumun kendilerini nasıl etkilediği ile ilgilidir. Bu kapsamda verilen cevapları temel olarak üç kategori altında ele alabiliriz. Birincisi hafızlık eğitimi alıyor olmaktan gayet memnun olan ve dışardaki arkadaşlarının yaptıklarına özenmeyen, keşke onlar da burada olsalardı diyen katılımcılardır (n=23). İkincisi ilk grup kadar kesin ifadelerle olmasa da dışarıda olmak istemediğini ifade eden ve buna gerekçe olarak dışarıda çok fazla günahın, kötü davranışların olmasını gösteren, zaman zaman bocalama yaşayan katılımcılardır (n=7). Son grup ise hafızlık eğitimi aldığı için arkadaşlarının yaptıklarından mahrum olan ve bu durumdan rahatsız olan katılımcılardır (n=5).

Hafızlık eğitimi aldığı süreçte dışarıdaki arkadaşlarına özenmeyen katılımcılar, hafızlık eğitiminin bazı şeylerden fedakârlık yapmak gerektiğini, hafızlık yapmanın herkese nasip olmayacağını, hafızlık yapıyor oldukları için dini hassasiyetlerinin daha

yüksek olduğunu ve bu sayede dışarıdaki maneviyatı düşük bir çevreden uzak olma imkânına sahip olduklarını ifade ederek kendilerini motive etmektedirler. Sahip oldukları bu motivasyon düzeyi, onların arkadaşlarına özenmeleri yerine, arkadaşlarının kendilerine özenmeleri gerektiğini söyletmektedir. Bu durum alınan hafızlık eğitiminin başarıya ulaşması açısından olumlu bir durum olarak nitelenebilir. Katılımcıların bu kapsamda verdikleri cevaplardan bir kısmı örnek olarak aşağıda verilmiştir:

> İyi ki de buraya gelmişim diyorum. Şükrediyorum onları gördüğüm zaman. (K2)
>
> Arkadaşlarımı özlüyorum. Onlar da arkadaşımdı. Kardeş gibi arkadaşlarım vardı. Onlar da başka yerlerde okuyorlar. Keşke onlar gibi olsaydım demiyorum hocam. Annemden babamdan Allah razı olsun iyi ki getirmişler beni. Başka arkadaşlarıma da tavsiye ederim. (K7)
>
> Arkadaşlarımın hepsi üniversitedeler. Onlar dışardayken ben buradayım. Ama bundan memnunum. Harama batmıyoruz. Bu da güzel… Hep de burada kalmak istemem. Bu süre uzun olmamalı. (K10)
>
> Ben daha ön planda oluyorum. Gıpta etmiyorum. Onların da bu tarafa gelmelerini çok isterim. (K13)
>
> Dışardaki arkadaşlarımızın yapabildiklerini kurs içinde yapamıyorum. Bu beni rahatsız ediyor ama benim bir amacım var. Amacıma ulaşabilmek için bazı şeylerden fedakârlık etmeliyim. (K20)
>
> İslami bir eğitim aldığımız için, … (öğrenci yaşadığı ilin adını söylüyor) gibi bir yerde dışarı çıktığımda elhamdülillah ki buradayım diyorum. Dışarda olsaydım ve okumuş olduğum liseye devam etseydim, nasıl bir hayatım olurdu? Şu anda hayatta nerede olurdum bilmiyordum. Pişmanlık yok. (K24)
>
> Burada hafızlık yapmak herkese nasip olmaz. Dışardaki arkadaşları sokakta parkta görünce gerçekten üzülüyorum. Allah onlara da başkalarına da nasip etsin ama dediğim gibi hocalarımız da söylemişti, buraya seçilmiş insanlar geliyor. Gerçekten de öyle veya böyle herkese nasip olmuyor. Allah bunun bilincine vardırsın. (K32)
>
> Ben burada olduğum için daha şanslı hissediyorum kendimi. Dışarısı çok kötü, ortamın çok iyi olmaması… (K37)
>
> Yaşıtlarımızın yaptıklarını izne çıkınca yapabiliyoruz. Arkadaşlarıma özenme hiç olmadı, tam tersi keşke onlar buraya gelse dedim. (K43)

Hafızlık eğitimi sürecinde zaman zaman bocalama yaşadığını ifade eden katılımcılar, bu gibi durumları daha çok canları sıkıldığında, derslerinde başarısız olduklarında yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar da söz konusu bocalamaları hafızlık eğitiminin başlarında yaşadıklarını belirtmiştir. Söz konusu durumla başa çıkmada genellikle hafızlık eğitimi yapmanın ayrıcalığı, hafızlık eğitimi almak suretiyle günahlardan uzak olma imkânı gibi gerekçeleri kullanmışlardır. Bu yönde görüş bildiren bazı katılımcıların ifadeleri aşağıda örnek olarak verilmiştir:

> Yaşıtlarımın yaptıklarını yapamıyorum. (Bu durum seni üzüyor mu?) O zaman, ders yapamazsam söylerim. Ders yaparsam söylemiyorum. (K3)

> İlk başlayınca keşke ben de liseye gitseydim diyordum. Ama şu anda öyle düşünmüyorum. Hafızlığın her şeyden daha kıymetli olduğunu düşünüyorum şimdi. Artık demiyorum, hem aslında o bir anlık sinirle oluyor. Sonra da her şeyin farkına varıyoruz. Yapamayınca sinirleniyorum. Bir de lise daha kolay. (K6)

> Dışarıda arkadaşların yapabildiklerini kursun içinde yapamasam da hafta sonları değerlendiriyorum. Keşke orada olsam dediğim zamanlarda var. Ama onları da atlatıyoruz daha şanslı olduğumuzu anlıyoruz. (K8)

> Aslında onların daha fazla eğlendiklerini düşünüyorum ama daha sonra sonraki hayatı düşünüyorum. Bizim daha şanslı olduğumuzu düşünüyorum. (K25)

> Onlara özendiğim oluyor. Canım sıkıldığında falan, kendimi yalnız hissettiğim zaman. (K38)

> Keşke dışarıda olsaydım dediğim başlarda oluyordu ama sonra yaptıkça kendime güvendiğim, başaracağıma inandığım ve hafızlık yapmakta farklı hissettiğim için… (K42)

Hafızlık eğitimi almaktan memnun olmakla birlikte aynı zamanda örgün lisans eğitimi aldığı ve ailesinden uzak yaşadığı için, zaman zaman arkadaşlarına özendiğini ve ailesinin de kendisini anlamadığını ifade eden K39, bu yöndeki duygularını aşağıda yer alan sözleriyle dile getirmiştir:

> (Keşke arkadaşlarım gibi olsaydım dediğiniz oluyor mu?) Oluyor. Çok darlandığım… Diyorum ya hocam belki ailem burada olsaydı yani çünkü benim şimdi kurs hayatım var. Evde kalıyorum bir de… Ev hayatım okul hayatım üçünü bir arada yürütmek bazen zor oluyor ki Allah'a şükür işte diyorum ya bu konuda hocalarım ev arkadaşlarım

> bu konuda bana çok destek oluyor. Ailem sonuçta çok uzaktalar. Beni anlayamazlar. Ailemizde zaten hafız olan yok. Tamamen nasıl yapıldığının farkında olan insan da yok. Tabi de anne baba en baştalar ama genel olarak hocalarım ve arkadaşlarıma borçluyum. Çok böyle bırakma derecesine geldiğim oldu. Sağ olsun hocamız bırakmadı.

Hafızlık eğitimi süresince bu eğitimi almayan arkadaşlarına özendiğini ifade eden katılımcılar, sıkıldıklarını, arkadaşlarının daha rahat olduklarını bildikleri için kendileri adına rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu yönde cevap veren katılımcılardan örnekler aşağıda verilmiştir:

> İnsanlar dışarıda gezerken bizim burada olmamız sıkıntı veriyor ama dersler olsun şey olsun hocalar izin vermiyor. Aklın dışarıda kalıyor. Özellikle yaz aylarında… Ders vermeyi bu durum olumsuz etkiliyor. (K12)

> Onlar rahatken ben sıkıntıdayım bu beni rahatsız ediyor. (K21)

> Yok yapamıyoruz. Bu canımı sıkıyor. Hafta sonu çarşı izninde yapabiliyoruz. (K23)

Bu tema altında görüşme yapılan katılımcılara sorulan son soru arkadaşlarla olan iletişimin hafızlık eğitiminin niteliğini etkileyip etkilemediği ile ilgilidir. Yapılan görüşmelerde arkadaşlarla olan iletişimin hafızlık eğitimini etkilediğini ifade eden K1, eğitim aldığı kursta üç grup öğrencinin olduğunu; bunlardan ilkinin çok iyi çalışan öğrenci grubu, ikincisinin normal düzeyde çalışan grup ve sayıları çok az olmakla birlikte üçüncü grubun ise hafızlık eğitimini tamamlayamayacağını düşünenlerden oluştuğunu ifade etmiştir. Bir öğrencinin kendisini içinde gördüğü grubun niteliğine göre motivasyon düzeyinin belirlendiğini aşağıda yer alan ifadeleriyle izhar etmiştir:

> Etkiliyor çünkü farklı öğrenci grupları oluyor. Gerçekten düzenli ders çalışan, her gün ders veren yani dersin hakkını veren iyi çalışan öğrenci grupları var. Normal yani normal çalışanlar var. Bir de hafızlığı cidden tam olarak kafasında bitirmemiş yapacağını da çok da düşünmeyen derse açıkçası olmayan az da olsa öğrenci grupları var. Bu en sonuncusu en az. Çünkü genellikle bilinçli geliyorlar o bakımdan. Bir öğrenci hangi grupta ise o grupla gidiyor. Çünkü arkadaşı da motive oluyor. Sen yaptın mı? Sen hangi devirde gidiyorsun vb. işte geri kalınca neden geri kaldın oluyor. (Bu grupların oluşması süreci) Bu süreç bence doğal bir süreç. Bir kişi çalışıyorsa ister istemez yanındaki kişi de çok çalışıyor. Çünkü yanındaki kişi az çalışsa yanında olursa o da zaten az çalışmış olacak. Onun için doğal bir süreç çocuğun kişiliği önemli, ahlakı terbiyesi, bir de şeyi de

> gördüm yani, dersini çok fazla çalışmayan kişileri de şey oluyor yani, ahlaki bakımdan da diğerlerine göre biraz daha geri oluyorlar yani. İstisnaları var ama genelde böyle oluyor yani.

Yukarıda görüşleri paylaşılan katılımcının da ifade ettiği gibi görüşme yapılan katılımcılardan ikisi hariç diğer katılımcıların tamamı arkadaş ilişkilerinin hafızlık eğitiminin niteliğini etkileyeceği görüşündedir (n=29). Söz konusu ilişkilerin hafızlık eğitiminin niteliğini etkilemeyeceğini ifade eden K17, herhangi bir gerekçe ortaya koymazken K42, hafızlık eğitimi alınan kursta herkesin aynı şeyi yaptığını "Etkilemez. Çünkü herkes burada hafızlık yapıyor. Herkesin burada bir dersi var." sözleriyle ifade etmiştir.

Arkadaş ilişkilerinin hafızlık eğitimini etkileyeceğini düşünen katılımcılardan bir kısmı bu etkinin olumlu (n=6), bir kısmı olumsuz (n=9), bir kısmı da hem olumlu hem de olumsuz olabileceğine (n=10) işaret etmiştir. İfade edilen üç görüşte de çıkış noktası arkadaşlar arası yaşanan ikili ilişkilerdeki problemli durumlar ya da güzel ilişkiler, iyi ya da kötü örnek olma, zamanı boşa harcamaya sebep olma gibi gerekçeler ön plana çıkmaktadır. Aşağıda katılımcıların sözü edilen görüşlerine örnekler verilmiştir:

Olumlu yönde etki eder:

> Herkesin arasında bir yarış mücadelesi var, hangimiz daha önce bitireceğiz diye, o süreçte herkes yapmak istiyor. (K3)

> Daha iyi olmasını sağlar. Teneffüste vakit geçirerek beraber olur. Daha rahat olursun. (K26)

> İyi samimi arkadaşlarınız varsa kendinizin güvende olduğunu ve yalnız olmadığını hissediyorsunuz. Yalnız kaldığımda içim de tedirgin oluyor. İyi bir arkadaş olması güzel. (K29)

> Sayfayı yaptığında dinleteceksen arkadaşların dinler. (K38)

Olumsuz yönde etki eder:

> Arkadaşlarıma kötü davranırsam, oldu ki kötü bir söz söylersem moralim bozulur. İnsanın morali bozulunca kafası dağılıyor. Kafan dağılınca bu sefer ezber yapamıyorsun. Ezbere başladığın an şu arkadaşıma kötü bir şey mi söyledim? Beni yanlış mı anladı diyorsun kendi içinden. O yüzden, iyi geçinirsen herhangi bir sıkıntı olmaz. Eğer olur da kötü bir şey söylemek istemesen de yanlış bir şey ima etsen o insanın dersini etkiliyor. Çünkü kafası dağılıyor. (K32)

İkiye ayırmak gerekirse birincisi hasetlik olabilir. Seninle aynı kategoride giden arkadaşın ders verir ama sen verememişsindir. Bu sefer arkadaşına her gördüğünde buğzedersin, kötü olursun. 5 dakikada yapacağın dersi 10 dakikada yaparsın kafa dağılmıştır. İkincisi arkadaşınla küs olmuşsundur. Onu gördüğünde için bir buruk olur, ona artık bir kin gütmeye başlarsın bu da ister istemez etkisi oluyor. (K28)

Bir arkadaşınızla çok samimiyseniz, onu teselli etmekten hafızlık yapamazsınız. Kimseyle samimi olmamak lazım. Tek arkadaş Kur'an. (K14)

Arkadaşlarla konuşuyor, sonra ders kalıyor. Bir de bir birleriyle sataşanlar var. (K6)

Hem olumlu hem olumsuz yönde etki eder:

Arkadaşına göre değişir hocam. Kimi arkadaşa göre iyi yönde destek, kimi arkadaşa göre kötü yönde destek. (K7)

Çevrendeki insanlar ne kadar salihlerdense sen de salihlerden olursun. Ama değilse ne kadar kendini korusan da karışıyorsun onlarla. (K9)

Kursun içinde samimi olduğunuz arkadaşınız illaki sizin durumunuzu biliyordur. Dersi kaçırmıştır arkadaşınız bu adam ertesi güne veya hafta sonuna kadar dersini açığını kapatması gerekir. Onun için de yanındaki arkadaşı da onun açığı olduğunu bildiği halde gel yukarıda top oynayalım veya dışarda muhabbet edelim derse bu arkadaş iyi bir arkadaş değildir yani, senin dersin var onların yanına gelmek istese bile sen dersine çalış demesi gerekir. Bence çok önemli. (K15)

Kötü fazla olmuyor. İyi daha fazla oluyor. Psikolojini düzeltiyor. Kendisi de aynı şeyleri yaşadığı için. (K40)

Kişiye göre değişir. (K15)

2.2.3.3. Hafızlık Eğitiminde Aile İletişimi

Hafızlık eğitimi alan bireylerin aileleri ile olan iletişimleri hakkında veri elde etmek amacıyla katılımcılara aşağıda yer alan sorular sorulmuştur:

2. Ailenizle olan iletişiminizden bahsedebilir misiniz?
✓ Ailenizle ne kadar sıklıkla bir araya geliyorsunuz?
✓ İzin almak sıkıntı oluyor mu?
✓ Özel günlerde ailenizle bir arada olabiliyor musunuz?

Tablo 82: Hafızlık Eğitiminde Aile İletişimi İle İlgili Nitel Sorular

Görüşme yapılan katılımcılardan bu temanın ilk sorusuna cevap verenlerin tamamına yakını (n=34), aileleri ile iletişimlerinin iyi ve güzel olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı ailelerinin kendilerine hafızlık eğitim sürecinde destek olduğunu belirtmiştir (n=13). Ailesinde hafızlık yapmış birisi olarak babasından sürekli destek gördüğünü ifade eden K6, bu yöndeki düşüncelerini "Özellikle babamla samimiyiz. Babam beni daha çok anlıyor kendisi de hafızlık yaptığı için. Bazıları annem-babam beni anlamıyor diyor ama benim öyle bir şeyim olmadı. Onlar daha çok özgüven verdiler yaparsın diye." sözleriyle ortaya koymuştur. K23, olumsuz etkilenmemesi için aile içerisinde yaşanan problemlerin kendisine anlatılmadığını, "Ders durumu kötü olsa da sıkıntı olmuyor. Nasihat veriyorlar. Ailede olan olumsuz durumları etkilenmemem içi bana anlatmazlar." sözleriyle dile getirmiştir. K24 ise ailesinde kendi görüşlerine değer verildiğini aşağıda yer alan ifadeleriyle ortaya koymuştur.

> Ailemle ilişkim güzel. En büyük çocuğum. Fikirlerime önem veriliyor. İstişare ortamı bulabiliyorum evde problemlere karşı. Hatta hafızlığa geldiğimden beri hatta başladığımdan beri yaşım da ilerliyor ama fikirlerime önem gösteriliyor. Bu benim için önemli bir şey.

Hafızlık eğitim sürecinin stres ve sıkıntılı olduğunu, böyle bir süreçte ailesinin hep yanında olduğunu ifade eden K30, bu yöndeki görüşlerini "Genelde iyi de hep stresli olduğum için mesela onlar hep bana destek olmaya çalışıyorlardı. Hep üzgünüm, onları üzmedim ama onlara karşı bir tavrım olmadı da benim hep üzgün olmam falan onları da öyle yani hoşuna gitmiyor." sözleriyle ortaya koymuştur. Türkiye'de hafızlık eğitimi alan bireylerin ortalama yaş oranına göre yüksek bir yaşta hafızlık eğitimi alan K14, "Hafızlık boyunca çok destek oldular. İlk başta onlar da inanmadılar ama oldukça desteklediler." sözleriyle ailesinin her ne kadar hafızlık eğitimini tamamlayamayacağını düşünse de kendisine destek olduklarını belirtmiştir. Ailenin hafızlık eğitimi alan bireyle çok fazla görüşmemesi gerektiğini söyleyen K1, aşağıda yer alan ifadelerinde bu durumun bireyin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebileceğini ifade etmiştir:

> …Genelde de çok fazla vaktim olmadığı için sürekli arayamıyordum. Müsait oldukça ben arıyordum. Onlar aramıyordu rahatsız etmeyelim diye. Bence olması gereken de bu. Çocukların yaş grubunda ailenin hatırlanıp sürekli göz önünde bulunması belki motivasyonu biraz kırabilir.

Görüşme yapılan katılımcıların görüşlerinden verilen örneklerde de görüldüğü gibi katılımcıların aile ile olan iletişimleri genellikle iyidir. Aileler bir yandan çocuklarına destek olurken, diğer yandan onlara değer verdiklerini göstermişlerdir. Ayrıca gerektiğinde çocuklarının yanında olarak destek olmaları, hafızlık eğitimi alan bireylerin kendilerine olan güvenlerine de olumlu yansımıştır.

Katılımcıların aileleri ile hangi sıklıkta görüştükleri sorusuna verdikleri cevaplarda, ailelilerinin ikamet yeriyle Kur'an kursu arasındaki mesafe ve kursun öğrencilere izin verme kurallarının belirleyici olduğu görülmüştür. Bazı kurslarda bütün öğrencilere 3 ayda bir izin verilirken (n=1), bazı kurslarda bu süre 1 ay (n=10), bazı kurslarda ise evi yakın olanlar için haftalık olabilmektedir. Diğer taraftan ailesinin ikamet ettiği yer Kur'an kursuna uzak olan katılımcılar ancak bayramlarda, sömestri tatillerinde gidebildiklerini ifade etmişlerdir (n=4). K38, bu yöndeki görüşünü "Hafta sonları, haftada bir telefonla görüşüyorum. Yaz tatilinde bir de on beş tatilde senede iki defa altı ayda bir gidiyorum." sözleriyle ortaya koymuştur. Haftalık, iki haftalık ya da aylık izinlerin kullandırılmasında bazı katılımcıların ifadelerine göre derslerini tamamlamaları istenmektedir. Bu yönde görüşlere aşağıda örnek verilmiştir:

> Derslerim düzenli olursa hocamız her hafta izin veriyor. (K27)
>
> Dersi verince her hafta yolluyorlar, veremeyince yollamıyorlar. (K3)
>
> Ders verdiğim her hafta sonu eve gidebiliyorum. (K8)
>
> Ayda bir ceza almazsam (K23)
>
> İki haftada bir tatilimiz olduğu için iki haftada bir ders vermezsem hocanın telefonundan arayıp destek alırım. (K40)

Hafızlık eğitimi alan bireylerin aileleri ile görüşebilmeleri için eğitim aldıkları kurstan izin almaları gerekmektedir. Bu kapsamda katılımcılara aileleri ile görüşmek istediklerinde izin almanın problem olup olmadığı soruldu. Bu kapsamda verilen cevaplar birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu izne gitmenin dersini tam olarak verme şartına bağlı olduğunu ifade etmiştir (n=21). Bazı öğrenciler bu uygulamayı doğru bulurken (n=2), söz konusu uygulamanın olmaması gerektiğini belirten katılımcılar da olmuştur (n=4). Katılımcıların izinlerle ilgili vurgu yaptığı hususlardan biri de iznin hangi gerekçe ile istendiği konusudur. Sağlık, ailevi problem gibi özel durumlarda izin verildiği, keyfi sebeplerle istenen izinlerin verilmediği ifade

edilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

> İzin veriliyor. Veya ben demeden o diyor git bir izin yap diye. Bence izin kullanma konusunda sıkıntı olmamalı çünkü burada sıkılıyoruz, ailemizi özlüyoruz. Dışarı gitmek istiyoruz. (K6)
>
> İzin genellikle sıkıntı olmuyor. Zaten derslerimi verdiğim için sıkıntı olmuyor. Ders veremeyenin izninin iptal edildiği de oluyor kısıtlandığı da oluyor. (K8)
>
> İzin almakta sıkıntı olmuyor. Hafta içi ders yapamazsanız hafta sonu dışarı çıkamıyoruz. (K10)
>
> Sıkıntı olmuyor. O da biraz kişinin kendisine bağlı. Kişi derslerini vermek konusunda tavrını samimiyetini belli edince hocası da yardımcı oluyor. (Dersini vermeyeninin izni?) Var. Mesela hafta sonları çarşı düzenimiz var. Kısa çarşı uzun çarşı, ev izni, ceza diye… Arkadaş genellikle hocalarda vardır. Tek dersini kaçırsa bile genellikle ceza yer. Genellikle kursun içinde durur. Telefonu varsa alırsa alır. Hocadan hocaya o değişir. (K15)
>
> Annem bana çok düşkün. Çok çıkış yapmak istiyorum. Bu durum da sıkıntı olabiliyor. Aileciyim, o yüzden çok ağlarım. Nefsime laf geçiremiyorum. Hoca haklıdır ama… Hoca çıkış vermeyince insan sinir oluyor. Çıkış dönüşü de sorun oluyor. (K18)
>
> İzin almak sıkıntı olmuyor. İzinler ceza olarak kullanılmıyor. Kursta cezanın işi yok. (K20)
>
> İzin almak sıkıntı olmuyor. İzinler ceza olarak kullanılmıyor. Sadece dersi yapmadan gidersen evde yapıp gelmek durumunda kalıyoruz. (K21)
>
> Gerekçelerimiz eğer önemli ise yani, sıkıntı olmuyor çok fazla. (Ders veremeyen izne gider mi?) Kural olarak gündeme getiriyorlar ama değişkenlik gösterebiliyor. Bir öğrenci eğer derslerinde lakayt değilse eğer geçerli bir sebep varsa, sağlık psikolojik ya da ailevi bir sorunu varsa, hafta sonları eve gitmemek genellikle öğrencileri daha çok etkiliyor. Çünkü zaten bir haftanın yorgunluğu var, ders verememiş onun stresi var, sonraki hafta zaten ailesinden ayrı kalacak, çünkü biz alışkınız burada her hafta ailemizle birlikte olmaya. Diğer yurtlar gibi ayda bir değil. Bir hafta burada bile kalmak çok fazla etkiliyor. Ben pek mantıklı bulmuyorum açıkçası. (K24)
>
> İzin almak sıkıntı olmuyor, her hafta izin oluyor zaten. Hastalık vb. ihtiyacımız olduğu zaman izin alıyoruz. Ders vermediği hafta içerisinde dersini kapatmazsa hafta sonu ceza oluyor. Artı mütalaa yapıyor. Bu uygulama doğru mu? Tabi doğru. (K25)

> Dersini vermeyen izne gidemez. Bence bu yanlış. Bu şekilde bir ceza yerine başka bir konuşarak halledilecek bir problem. Yardımcı olmak yerine onu kısıtlamak başka zaman hiç yapamayacağını düşünüyorum. (K31)
>
> İzin almak sürekli ders verdiğinde ya da telafi yapıp gelirsen sorun olmuyor. Kayıp olmayacak. (K40)
>
> İzin sıkıntı olmuyor. Aylık izin var. Benim ders vermediğim için izne gidemediğim olmadı. Belki hoca öğrencinin durumunu bilirse olabilir ama ben görmedim. (K43)

Katılımcılardan gelen cevaplar doğrultusunda bu tema altında üzerinde konuşulması gereken konulardan biri, izinler öğrenciler için bir yaptırım unsuru olarak kullanabilir mi? Yukarıda da ifade edildiği gibi bu durumu doğru bir uygulama olarak gören katılımcılar olduğu gibi haksız olarak ifade eden katılımcılar da olmuştur. Öğrencinin psiko-sosyal durumu da göz önünde bulundurularak bu konunun dikkatlice düşünülerek karar verilmesi gerekir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan katılımcılara özel günlerde aileleriyle bir arada olabilme durumları sorulmuştur. Bu soruya cevap verenlerin tamamı bayramlarda aileleri ile bir arada olduklarını ifade ederken (n=29) bazı öğrenciler düğün gibi özel günlere eğer çok yakının düğünü değilse izin verilmediğini ifade etmiştir (n=2). Bu soruya verilen cevaplardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

> Ailemle özel günlerde bir arda olabiliyoruz. Ailemden benden beklentilerini yeteri kadar karşılıyorum. Onların benden beklentileri hafızlığı bitirmem ben de onu karşılıyorum. (K13)
>
> Özel günlerde özel durumla ilgili kişi ne kadar yakınsa ona göre izin veriliyor. İzin konusu bilinçli olmakla ilgilidir. (K19)
>
> Bayrama gidiyorum da yani düğüne gidemiyorum. Bayrama zaten toplu izin var. (K30)
>
> Özel günlerde kandil vb. olmuyor ama bayram vb. zamanlarda oluyor. (K22)
>
> Sınav haftalarında zaten tolerans gösteriyorlar. Sınav haftası mesela üç hafta gelmeyeceğim. Allah'a şükür problem olmuyor. (K39)
>
> Özel günlerde telafiyi yapıyorsak müsaade gösteriliyor. Hafızlığın seviyesi önemlidir. Süreyi belirlerken öğrencinin seviyesi belirleyicidir. (K40)

> Sadece yakınlarımın düğünü olduğunda gidiyorum. Bayramlarda zaten iznimiz var. O konuda sıkıntı yok. (K40)

Bu tema altında katılımcılara yöneltilen son soru aile ile olan iletişimin hafızlık eğitimini etkileme durumu ile ilgilidir. Bu kapsamda sorulan soruya cevap veren katılımcıların tamamına yakını ailenin hafızlık eğitimini etkilediğini ifade etmiştir (n=22). Katılımcılardan iki kişi bu etkinin olmadığını belirtmiştir. Aile ile hafızlık eğitimi arasında bir etkiden bahseden katılımcıların üzerinde durdukları konulardan birisi, ailenin öğrencinin arkasında güveneceği bir dayanak olarak yer tutmasıdır (n=9). Aşağıda ailenin hafızlık eğitimi alan bireye destek olması gerektiğini ifade eden bazı katılımcıların sözleri yer almaktadır:

> Çocuk ailesinin kendisinin arkasında olduğunu bilmesi gerek. Oğlum ya da kızım, sen önemli bir şey yapıyorsun sen çalışmana bak. Bir şeye ihtiyacın olursa herhangi bir rahatsızlığın olursa biz buradayız. Çocuğun bunu bilmesi yeter. (K1)

> Bazı aileler ilgilenmiyor. İnsan aileden destek bekliyor. (K5)

> Yani aslında büyük bir etki aile gösterir. Aile strese sokarsa öğrenci iyice strese girip ders yapamıyor. Öz güveni daha çok gidiyor. Ben böyle bir durum yaşamadım ama yaşayanı gördüm. Her öğrenci ister erken bitsin ama elinde olan bir şey değil. (K6)

> Ailesi arkasında duruyorsa bir insanın güvenecek bir kapısı oluyor. Zor bir iş zaten hafızlıkta destek çok önemli. (K24)

> Onların sürekli sana olumlu bir tepki vermesi lazım. Moral olmaları lazım. Eğer yani dersten kaldığında seni arayıp da yine mi dersten kaldın derse bu sefer çocuğun içinde hafızlık yapma isteği kalmaz. Ama yani eğer moral verirse annesi babası o zaman çocuk daha istekli olur, aşkla şevkle sarılır. (K32)

Katılımcıların aile etkisi konusunda işaret ettikleri diğer bir husus, aile içerisinde ortaya çıkan huzursuz ortamın bireyi olumsuz yönde etkilemesidir (n=6). Bu tür bir olumsuz etkinin azaltılması için K1 ve K25, hafızlık eğitimi alan bireyin aileleri ile mümkün olduğunca az görüşmesi gerektiğini önermektedir. K25, "Evde bir sorun olduğu zaman kafaya takılıyor. O yüzden ben fazla evle iletişim olmasını düşünmüyorum hafta içi." sözleriyle bu iletişimin ders verilen hafta içinde kesilmesi gerektiğini söylerken; K1, "Ama çok fazla dediğim gibi iletişimde kalıp çocuğun dersine mani olması o bakımdan motivasyonunu düşürür çocuğun." sözleriyle aile ile bireyin çok fazla iletişim içinde olmasının motivasyonun bozulmasına sebep olacağı

gerekçesiyle azaltılması gerektiğini vurgulamıştır. K9, bazı olumsuz etkenlerin hafızlık eğitimi alan bireyden saklanabileceğini aşağıda yer alan ifadelerinde önermektedir:

> Ailenin bir şeye canı sıkılsa senin dersini etkiliyor mutlaka. Ona da canını sıkıyorsun. Ders ortamında insanın kesinlikle hiçbir şeye kafayı takmaması gerekiyor. Annenin canı yansa senin canın yanıyor. Kardeşin canı yansa senin canın yanıyor. Ailem bana bu konuda bana hiçbir şey belli etmiyorlar ama yani hamdolsun ailemde bir sorun yok. Çok şükür. Sadece arada ufak tefek şeyler olunca canımı sıkıyor. O da ailede olacak şeyler yani.

Ev ortamının huzurlu ya da huzursuz olmasının kursta hafızlık eğitimi alan bireye de yansıdığını ifade eden katılımcıların bu yöndeki görüşlerinden bazı örneklere bakacak olursak:

> Evden morali bozuk gelen çocuk canı sıkkın oluyor. Bundan bırakıyor yani…(K14)
>
> Ailede olumsuz yönler varsa öğrencinin ders çalışma düzeni bozulur. Öğrenci de gitmek ister. (K27)
>
> Evde ne kadar huzurlu isen burada da huzurlusun. Evde de huzursuz isen bir hafta öyle geçer. Evde aklınız kalıyor. (K29)
>
> Ailesiyle iletişiminde onlara sevgi-saygı duyan birisiyle ailesinin arası bozulursa ders yapamaz. Ailesi ile arası düzelene kadar ders aksamaya devam eder. (K31)

Görüldüğü gibi ailedeki huzursuz bir durumun öğrencinin motivasyonu, psikolojik yapısı, dikkati ve kararlılığı üzerinde etkilidir. Bu sebeple bilerek ya da bilmeyerek aileler hafızlık eğitimi alan çocuklarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum, gerek kurs yönetimi gerekse müftülükler bünyesinde düzenlenecek etkinliklerle velilere anlatılabilir.

2.2.3.4. Hafızlık Eğitiminde Kurs Hocası İle İletişim

Bir eğitimin başarıya ulaşmasında öğretmen-öğrenci iletişiminin yeri oldukça önemlidir. Bu sebeple araştırmamızda hafızlık eğitimi alan bireylere kurs hocaları ile olan iletişimlerinin nasıl olduğuna dair Tablo 83'te yer alan soruları yönelttik.

3. Kurs hocanızla iletişiminizi nasıl tanımlarsınız?
✓ Size göre ideal bir hoca nasıl olmalıdır?
✓ Hoca ile olan iletişim hafızlık eğitiminin niteliğini etkiler mi?

Tablo 83: Hafızlık Eğitiminde Kurs Hocasıyla İletişim İle İlgili Nitel Sorular

Görüşme yapılan katılımcıların tamamına yakını (n=40) hocaları ile olan iletişimlerini iyi, güzel ya da samimi ifadeleri ile nitelendirmiştir. Eğitim açısından kilit öneme sahip hoca-öğrenci ilişkisinin bu düzeyde olması hafızlık eğitiminin niteliği açısından dikkate değer bir veri olarak görülebilir. Hocası ile iletişim kuramadığını ifade eden K37, "Fazla iletişim kuramıyorum. Haklı da olsam kabulleniyorum. Hocanın hafızlık eğitiminde çok büyük bir yeri vardır." sözleriyle bu yöndeki kanaatini ortaya koymuştur. Hafızlık eğitiminde hocanın önemli bir yere sahip olduğunu düşünen K28, "Hafızlık zaten hocayla yapılır. Hocan iyiyse sen de iyiysen gerisi boş." ifadesiyle, K12 ise "Hocalarımızı bir baba gibi görüyoruz." ifadesiyle görüşlerini ortaya koymuştur.

Katılımcılardan bazıları ders verdiklerinde hocalarıyla olan iletişimlerinin daha iyi olduğunu (n=1) ve hocalarının kendilerine güvendiğini (n=3), ders vermediklerinde ise hocalarının kendilerine kızdığını ifade etmiştir (n=8). Bazı katılımcılar da hocalarının zor zamanlarında kendilerini motive ederek destek olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadelere dair örnekler aşağıdadır:

> Hocamla olan iletişimim iyi. Ders verince çok daha iyi oluyor. (K10)
>
> Öyle bire bir samimi bir ilişkim yok. Bana güvendiğini düşünüyorum. Hocamı seviyorum yani öyle bariz sıkıntı yok aramızda. İlişkimizde sıkıntı yok yani. (K24)
>
> Hocamı çok seviyorum. Üzerimde çok emeği var. Benim buraya gelmemi sağladığı için. Kızdığı zaman bile vardır bir bildiği derim. Ben onu seviyorum eminim o da beni seviyordur. (K43)
>
> Birbirimize destek veriyoruz. Bunaldığımda annem gibi konuşuruz. Hocamın tecrübesine güveniyorum. Çünkü tecrübeleri var. Neyin ne olduğunu biliyor. Bir şey söylüyorsa vardır ki bildiği derim. (K40)
>
> …Hata yapana çok kızıyor. Önemli olan uzlaşmak, hata yapınca özür diliyorum. Genel olarak seviyorum, sıkıntı yoktur. (K18)
>
> Tartıştığımız zamanlar oldu. Çarpı yaptığımızda hoca kızar. Biz de kızmak yerine boynumuzu büküp otururuz. Yaparsın gayret diye… (K14)

…Bazen ders vermeyince oluyor. Kızıyor. (K3)

K30, sadece kendi hazırladığı dersine odaklandığını ve hocanın kim olduğunu çok fazla dikkate almadığını ancak bunun bencillik olmadığını aşağıda yer alan ifadesiyle ortaya koymuştur:

> İyiydi ya ben çok hoca değiştirdim. Hepsiyle de iyiydi. Hiçbir alıp veremediğim yoktu. Böyle anlatınca ben dışardan biraz bencilmiş gibi görünüyorum da çünkü şey ben de hocalar için hiç sıkıntı değildim. Ben hocaya hiç bakmazdım öyle. En fazla kızarsa ona biraz üzülürdüm. Mesela hoca değişmesi falan hiç takmazdım. Hep ders sade ders. Önemli olan tek şey oydu. Dışardan bakınca hocaları hiç takmıyor sadece dersi düşünüyor gibi görünüyor ama öyle değil aslında.

Katılımcının diğer katılımcılardan farklı olarak bu tarz bir tavır takınmasında çok fazla hoca değiştirmiş olması etkili olmuş olabilir.

Bu tema kapsamında görüşme yapılan katılımcılara ideal bir hocanın nasıl olması gerektiği sorulmuştur. Bu soruya cevap veren 27 katılımcının ifadeleri kapsamında ideal bir hocanın sahip olması gereken özellikler ve bu özellikler ile ilgili katılımcıların örnek görüşleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Hoca, öğrencilerin gözünde güven kazanmalı ve kendini kabul ettirmelidir.

2. Öğrencinin her gün ders vermesini sağlayacak bir düzen ve disiplin oluşturabilmelidir.

> Olması gereken de bence hocanın çocuğun gerçekten iyi bir hafız olmasını istediğini çocuğun bilmesi, çocuğun hocanın verdiği tavsiyeleri gerektiğinde mesela uyarı olur bunları çocuğun iyiliğine söylediğini bilmesi gerekir. Bunları biledikten sonra bence geriye disiplin kalıyor. Çocuğun gerçekten her gün düzenli bir şekilde ders verecek şekilde hem disiplinli olması lazım...(K1)

3. Öğrencileri dinlemeli, sorunlarını çözmek için onları anlamaya çalışmalıdır.

> Öğrencileriyle bir sorunu olduğu zaman anlaşabilmeli, konuşabilmeli… (K2)

4. Öğrencileri rencide edici uygulamalardan uzak olmalı, fiziksel ceza kullanmamalıdır.

> Bağırmayacak, bağırmak zulüm, zulmetmek bir çocuğa.. Dayak atmayacak. Kızsın, gerekliyse kızsın ama dayak atmasın. (K4)

5. Öğrenciler arasında ayrım yapmamalı, adaletli ve fedakâr olmalıdır.

> Bütün öğrencilere eşit olacak. Fedakârlık yapması gerekir. Nasıl bir çoban bütün koyunlardan sorumlu ise, hoca da öğrencilerin hepsinden sorumludur. (K5)

6. Mesleki yeterliliği üst düzey olmalı, kuvvetli bir hafız olmalı, yanlışları tespit edebilmeli, Kur'an kıraatine yönelik bilgisi yeterli düzeyde olmalıdır.

> Öncelikle hafızlığı kuvvetli olmalı. Hataları bulabilmeli. Bize destek olması lazım. Bir de ilgilendiğini göstermeli, öğrenci ile ilgilenmeli. (K6)

7. Öğrencileri için iyi bir örnek olmalıdır.

> Hocalarımız aslında bizim için ideal örnekler zaten. En başta hafızlığı sevdiriyorlar bize. Yani onların tek şeyi düzen bir şekilde ders verip bir an önce hafız olmak. Bizim de amacımız zaten o. Allah nasip ederse o gün gelirse ben de yani en başta sevdirip onların hafız olması için öğrencilerimiz hafız olması için onlar gibi saçımı ak etmeye çalışacağım inşallah. Onlar da öyle yapıyorlar çünkü. Saçlarını ak ediyorlar bizim için. (K9)

8. Öğrencilerin çekinmeden sorunlarını kendisine anlatabileceği bir yakınlık oluşturabilmeli ve öğrencilerine güvenmelidir.

> Bence disiplinli hem de arkadaş gibi olsun. Geçecek bunlar ama bak çarpı yapma gibi… (K14)

9. Öğrencilerin halinden anlamalı, empati yapmalı, duyarlı olmalı ve ortaya çıkan başarısızlıkların sebeplerini araştırmalıdır.

> İlk önce öğrencinin halinden anlamalı, dersi veremediğinde neden ders vermedin değil de neden veremedin, ne oldu da yapamadın, bu şekilde yani. (K15)

> İlk önce, öğrencinin dilinden anlamalı, empati yapmalı, öğrencilere duyarlı olmalıdır. (K29)

10. Başarısız olan öğrencilerle birebir ilgilenerek onlara rehberlik etmelidir.

> İlim açısından bir eksikliği olmayacak hafızlık açısından. İkincisi, talebeye motivasyon vermesi lazım. Üçüncüsü, talebe ders vermediği zaman eğer o çocuk çalışkan bir çocuksa ona yöntem göstereceksin. Bugün dersini köşeye git çalış demeyeceksin. Çalışkan bir çocuk olsa da rahlenin önüne alıp bir ham yaptıracaksın. Onunla ilgileneceksin, ona değer verdiğini göstereceksin. O çocuğa yapabileceğini göstereceksin ki çocukta motivasyon kırıklığı olmasın. Çocuk da gerisini getirir Allah'ın izniyle. (K28)

11. Öğrencileri hafızlık eğitimi ve bu eğitimde karşılaşmaları muhtemel problemler hakkında bilgilendirmelidir.

> Hocaların hafızlığın başında zorluk ve değerini anlatmalı, belirtmelidir. (K16)

12. Öğrencileriyle iletişiminin odağında sevgi ve saygı olmalıdır.

> Hafızlık hocası çok farklıdır. Hep yanımda oluyor. İletişimimiz yeri geldiğinde "sevgi" yeri geldiğinde "saygı" eksenli oluyor. Normal hoca-talebe ilişkisi olmuyor. Bazen biz bile kendimizi tanıyamıyoruz. Bu gibi durumlarda hocanın sorumluluğu çok fazladır. (K19)

13. Öğrencileriyle dengeli ve mesafeli bir ilişki kurmalı, ne çok boş bırakmalı ne de çok fazla sıkmalıdır.

> Hocanın yeri çok büyük hoca olmazsa olmaz. Ne boş bırakmalı ne de çok sıkmalıdır. Dengeli olmalı, talebeye de bağlıdır. Hoca talebe ders vermediğinde çekip onunla konuşmalıdır. (K23)

> İdeal hoca; valla öğrencisinin üzerine düşmeli, çok böyle içli dışlı olmayacak mesafeli olacak. Yanlışlarını ona göstermeli ama yani mesafe çok önemli. İçli dışlı öğrenciyle bir olmayacak. Hoca olduğunu gösterecek yani. (K30)

14. Sabırlı, hoşgörülü ve anlayışlı olmalıdır.

> Sabırsız bir insan olmaması gerekiyor, anlayışlı olması lazım. Ama çok anlayış da öğrenciye çok yarışa getirebiliyor. Orantılı bir hoca olması lazım. Deneyimli bir hoca olması lazım." (K24)

> Anlayışlı, hoşgörülü, karşısındakine güvenmeli, kesinlikle ön yargılı olmamalı, insanı dinlemeyi bilmelidir." (K31)

15. Öğrencilerin kapasitesini göz önünde bulundurmalıdır.

> Öğrenciye kapasitesine göre davranmalı. Ezberlemesinde ve benzeri sorunlarında yardımcı olması, kurstaki sıkıntılarında yardımcı olması (K26)

16. Öğrencilerini motive edebilmelidir.

> Sana olan güveni lazımdır. Sürekli onunla birliktesin aileden çok onun isteği ve desteği lazım. Aileden çok onun yani hocanın desteği lazımdır. (K37)

> Bunaldığımda annem gibi konuşuruz. Hocamın tecrübesine güveniyorum. Çünkü tecrübeleri var. Neyin ne olduğunu biliyor. Bir şey söylüyorsa vardır ki bildiği derim. (K40)

Hafızlık eğitiminin niteliğinin artırılmasında kurs hocasının üzerine düşen sorumluluklar olduğunu ifade eden bazı katılımcılar olmuştur. Bu kapsamda görüş beyan eden K24, hafızlık eğitiminin profesyonelce yaptırılması gerektiğini aşağıda yer alan beyanıyla ifade etmiştir:

> Bir kere amatörlüğü kaldırmayacak bir eğitim kurumu. Yani bu dalda eğitimini tamamlamış önemli kişilerin bunu yapması gerekiyor. Deneyim oldukça önemli. Çocuk, genç ergen yetişkin psikolojisinde eğitim almış kişiler olması gerekiyor bence. Hem burada çalışan resmi hocalarım hem belletmen yardımcı personel tarzında kişilerin psikolojiden anlayan ya da bu konuda en azından seminer tarzında eğitim almış kişiler olması gerekiyor bence. Ailenin desteği de oldukça önemli.

Bu katılımcıyla birlikte hafızlık eğitiminde hocanın kilit öneme sahip olduğunu ifade eden başka katılımcılar da vardır (n=2).

Hafızlık eğitiminde dikkat edilmesi gerektiği ifade edilen hususlardan bir tanesi de hocaların öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurması ve bireysel farklılıkların ayırdında olması yönündedir. Bu kapsamda değerlendirmede bulunan K29, "hafızlık eğitiminde önce kapasiteye bakmak lazım. Kolay yapana çok ham verilebilir. Zor yapana az verip yavaş olmalı. Bence yavaş yavaş gidilmeli diye düşünüyorum. Hızlı başlarsa haslar zor oluyor." sözleriyle dikkat çekerken K19, hocanın öğrencinin psikolojik durumunu da göz önünde bulundurması gerektiğini "…Hafızlık psikolojisi çok farklıdır. Daha hassas olmalıdır. Şu an kursumuzda da böyle oluyor. Bazen gergin olabiliyorum. Doğru olanı idrak edebiliyoruz fakat irademize söz geçiremiyoruz." sözleriyle vurgulamıştır.

Bu tema altında katılımcılara hoca ile iletişimin hafızlığa olan etkisi sorulmuştur. Cevap veren katılımcıların büyük bir çoğunluğu "kurs hocası ile olan iletişim hafızlık eğitimini etkiler" görüşünü savunmuştur (n=26). Katılımcılardan üçü etkilemediğini, biri kısmen etkili olduğunu, bir diğeri ise biri etkilememesi gerekirken etkilediğini ifade etmiştir.

Hafızlık eğitimini hoca ile olan iletişimin etkilediğini ifade eden katılımcıların ağırlıklı olarak üzerinde durdukları konu, hoca ile öğrencinin arasında oluşması muhtemel problemli bir ilişkinin öğrenciyi olumsuz yönde; nitelikli ve iyi bir iletişimin ise olumlu yönde etkileyeceği düşüncesidir. Bu yönde görüş bildiren bazı katılımcıların yaklaşımlarına bakacak olursak öğrenci ile hoca arasındaki ikili ilişkilerin iyi olmasına vurgu yapılmaktadır:

> Hoca ile anlaşamazsa ders vermek istemeyebilir. Hoca yüzünü asarsa o yüzden de okumayabilir. (K2)
>
> Mesela hocan çok sinirli çok tavır yapıyor. Sen o hocada bir kere yapmak istemezsin. Hoca bir kere gıcığını kaptırdıysa onda hafızlık yapman çok zor. (K4)
>
> Kesinlikle hoca hafızlık yapabilmemizin ilk nedenidir. İnsan hocasını sevince dersi daha çok yapmak istiyor. Onu mutlu etmek için dersini yapıyor. (K10)
>
> Hoca küsmüşse, morali bozuksa, gönül koymuşsa; hoca ile de iyi değilim deyip öğrenci çalışmıyor. (K14)
>
> Hoca vardır, hafızlık yapamaz dediğin arkadaşı bile yaptırtır ve şevklendirir. Güzel de bir hafız olur. Ama kimi hoca vardır, arkadaşın zekâsı on numaradır süperdir. Onu bile bıraktırır, soğutur bir daha da gelmez o arkadaş. (K15)
>
> Aynı şekilde hoca öğrenciyi anlayamadığı, güvenmediği zaman hoca-öğrenci arasında güven olmuyor. Bu da hem hocayı hem de öğrenciyi etkiliyor. (K31)
>
> Hoca ile iletişim hafızlığı niteliğini çok etkiler. Bir öğrenci hafızlık yapıyorsa hocaya bakarak soğur ya da ısınır. Hoca hafızlık eğitiminde idoldür. Çünkü hocalar da hafızdır. (K36)
>
> Hocanın nasıl olduğuna bağlı. Hoca öğrenciye yol göstermesi lazım bağırmamalı, hakaret etmemesi, vurmaması lazım. Daha çok kardeş arkadaş gibi olması lazım. (K42)

Bu kapsamda katılımcıların vurgu yaptıkları ikinci husus, hocaların hafızlık eğitimi sürecini yöneten kişi olması ve öğrencileri motive ediyor olmasıdır. Katılımcılardan bazıları hocanın süreçteki etkisini dersin tamam olduğu ya da olmadığına karar veren kişi olmasıyla açıklamaktadır (n=2). Bununla birlikte bazı katılımcılar da hocanın öğrencileri motive ederek hafızlık eğitimini tamamlamalarını sağlayan tek kişi olarak nitelendirmektedir (n=3). Bu yönde görüş bildiren katılımcıların ifadeleri aşağıda örnek olarak verilmiştir:

> Etkisi çok büyüktür. Süreci etkiler. Dönüşü veren hocadır. Bitmeyi ya da uzamayı etkiler. Öğrencinin seviyesini belirler. Ona göre ham yükler. (K17)
>
> Zaten hocada bitiyor. Biz çalışıp çabalıyoruz. Dönüşlere en son hoca karar veriyor. O yüzden hoca etkiliyor. Kararlar en son onda bittiği için. (K29)
>
> Hoca etkilidir. Yanına alıp ders çalıştırıyor. Sen yaparsın falan diye motive ediyor. (K38)
>
> Ama işte başımızdaki hocamız Allah razı olsun, o bize burada durmamız için elinden geleni yapıyor. Daha sonra derslerimizin en iyi şekilde olması için en büyük gayreti o sarf ediyor bence. Tabi ki de ezber yeteneğimiz olmasa katkısı olmaz ama Allah'a şükür ki öyle bir yeteneğimiz var ve buradayız. (K39)
>
> Hoca ile iletişim hafızlık eğitiminin niteliğinde muhakkak etkilidir. İnsan dersi okuduğu zaman hocasının farklı motivasyonu insanın derse bakış açısını değiştirebilir. (K41)

2.2.3.5. Hafızlık Eğitimi ve Toplumsal Hayat

Hafızlık eğitimi alan bireylerin sosyal hayatlarına dair veri elde etmek amacıyla aşağıda yer alan sorular sorulmuştur.

✓ Hafızlık eğitimi dışında neler yaparsınız?
✓ Hafızlık eğitimine başlamanızın hayatınıza yansıması nasıl oldu?
✓ Toplumsal kabul, özel yaşantınız ya da sosyal ilişkilerinize etkisi nasıl oldu?

Tablo 84: Hafızlık Eğitiminde Toplumsal Hayat İle İlgili Nitel Sorular

Hafızlık eğitimi kapsamındaki dersler dışında neler yaptıkları sorusu ile katılımcıların toplu olarak yaşadıkları kursta neler yaptıklarına dair veri elde etme amaçlanmıştır. Diğer iki soru ise hafızlık eğitimi alıyor olmanın toplumdaki

yansımalarına dairdir. Bu kapsamda bireyin hafızlık eğitimine yüklediği anlama dair bazı ipuçlarına ulaşmak da hedeflenmiştir.

Hafızlık eğitimi dışında katılımcılardan bir kısmı kitap okuduklarını ifade etmiştir (n=7). Okunan kitapların genellikle tefsir ya da temel dini bilgiler kitapları olduğu belirtilmiştir. Hafızlık eğitimi dışında vakitlerinin olmadığını ifade eden katılımcılardan K14, "Hafızlık yapanın başka bir şeye vakti yok. Kitap bile okuyamıyoruz. Tatilde bile ders var. Hocamız, "Kur'an yanına hiçbir şey kabul etmez" der." sözleriyle Kur'an dışında bir uğraşlarının olmadığını ifade etmiştir. Hafızlık eğitimi dışında yapılanlardan biri de sportif faaliyetler (n=9) ve serbest zaman etkinlikleridir (n=4). Bu kapsamda katılımcılar futbol, voleybol, eskrim gibi sportif faaliyetlerin yanı sıra arkadaşlarıyla birlikte sohbet etme, çay içme vb. serbest zaman etkinliklerinden söz etmiştir. Sportif etkinliklerle ilgili verilen cevaplar aynı zamanda eğitim alınan kursun imkânlarını da ortaya koymaktadır. K15'in "Yukarıda spor kompleksimiz var. Halı saha onun üstünde voleybol onun üstünde de basketbol sahası var. Oralarda vaktimizi değerlendiriyoruz eğer şayet dersimiz hazırsa." ifadeleriyle ortaya koyduğu tablo, eğitim aldığı kursta birçok spor dalı için uygun alt yapının olduğunu göstermektedir.

Hafızlık eğitimi dışında bahçede, izin olması durumunda çarşıda ya da ailesiyle birlikte farklı yerlerde gezdiğini ifade eden katılımcılarla (n=5) birlikte pikniğe gittiklerini (n=2) ve dinlendiğini ifade eden (n=2) katılımcılar da olmuştur. Hafızlık eğitiminin yanı sıra örgün ilahiyat fakültesi öğrencisi olan K39, bu soruya verdiği cevapta hafızlık eğitimi ile ilahiyat eğitiminin zaman konusunda fedakârlık yapıldığında mümkün olduğunu aşağıda yer alan ifadeleriyle ortaya koymuştur:

> Hafızlık dışında okula gidiyorum. Bu durumda yaşanan zorluk; başlamadan önce insanlar uyamazsın edemizsin dediler ama geldiğim ortamda hocalarımın sayesinde ben böyle olmadığını gördüm. Olumlu olarak ben hiç olumsuz yanını görmedim sadece şu oluyor. Uyku olsun bazı fedakârlık yapma gerekiyor. Bu sadece hafızlık için değil hayatta her zaman fedakârlık yapmak gerekiyor. Benim bir çalışma kâğıdım var. Zaten sınavlara günü gününe çalışıyorum. Çalışma kâğıdına bir bakıyorum hemen anlıyorum. 1. sınıfta hemen anlamıyordum. Hafızlıkta ilerledikçe daha kolay anladım. Sınavlarıma da bu yansıdı. Olumsuz hiçbir şey olmadı. Ben şimdi hafızlık yaptığım için okulda mesela arkadaşlarım toplu etkinlikleri oluyor işte buluşma muhabbet etme falan. Öyle şeylere benim durumumu bildikleri için

> çok beni davet etmiyorlar. Zaten sen dolusun falan... Ama ayarlayacakları zaman da benim boş olduğum zamanlara koymaya çalışıyorlar. Ondan sonra Kur'an derslerimizde ezberleyeceğimiz surelerde önce gelip bana dinletiyorlar. Kur'an hocamız da dedi zaten. …'ye (burada katılımcı kendi adını söyledi) dinletin sonra bana gelin dedi. Böyle şeysi de oluyor.

Hafızlık eğitimi almaya başlamanın katılımcıların hayatlarında nasıl bir etki oluşturduğuna dair sorulan soruya verilen cevaplar birlikte değerlendirildiğinde; iç huzuru ve hayatın bereketlenmesi (n=3), dini hassasiyetlerin artması (n=13), toplum ve aileden takdir ve saygı görme (n=15), arkadaşlar arasında farklı bir konuma gelme (n=6), ahlaki tutum ve davranışların değişmesi (n=3), olgunlaşma (n=4) gibi etkileri olduğu ifade edilmiştir. Verilen cevaplara örnek olması mahiyetinde K32'nin sözlerine bakacak olursak:

> İnsanın içi böyle bir huzur doluyor. Önceden böyle bir şey yoktu. Ne olsa Allah'tan geldiğini biliyoruz. İnsanın önce Allah'a karşı olan her türlü imanı artıyor. Neyin ne olduğunu bilmeye başlıyorsun artık. Ne yapman gerektiğini, artık mükellef olduğunu biliyorsun. Evdekilere bu yansıyor. Evdekiler mutlu oluyor, sen hafızlık yaptığın için. Onlar da mutlu olunca komple mutlu oluyoruz.

Görüldüğü gibi hafızlık eğitimi kendi içerisinde birçok zorluk barındırsa da bireyin kendi hayatında bu eğitimi anlamlandırması sonrasında ayrı bir yere sahip olmaktadır. Bununla birlikte söz konusu eğitimin hayatında farklılaşmaya sebep olmadığını, aksine olumsuz etkiler bıraktığını ifade eden katılımcılar da olmuştur. Bu kapsamda hafızlık eğitiminin hayatında herhangi bir farklılaşma getirmediğini ifade eden iki katılımcı da evlerinden uzak kalmaları ve ailelerine olan özlemlerinden bahsetmiştir. Bu yönde görüş bildiren K5, düşüncelerini "Ailemden uzaktım. Yatılı kaldım. Gurbette değildim ama gurbet yani… Hayatımda bir değişiklik olmadı. Ben sosyal bir insanım. Sevdiğin şeylere sınır koyuyorsun." sözleriyle ortaya koymuştur.

Bir de hafızlık eğitiminin hayatına etkisini farklı yönleriyle ele alan katılımcılar olmuştur. K19, hafızlık eğitiminin hayatına kattığı güzel şeylerle birlikte sorumluluk da yüklediğini aşağıda yer alan ifadesiyle ortaya koymaktadır:

> Çok değişiyor. Bakış açısı değişiyor. Karakterimi geliştiriyor. Duygusal olarak karşındakini daha iyi anlıyor, alçak gönüllü oluyorsun. Hoşgörülü ve sabırlı oluyorsun. Olumlu açıdan herkes

gıpta ediyor; ama bir taraftan da eleştiriliyorsun. "bir de hafızsın bunu nasıl yaparsın vb. gibi…

K19'un sözünü ettiği sorumluluk duygusunun dengeli bir şekilde ele alınmaması söz konusu eğitime tabi olan bireylerde bir baskı unsuru olarak ortaya çıkabilmektedir. Nitekim hafızlık eğitimi alanlardan çok fazla şey beklendiği yönünde görüş bildiren K24, "insanlar hafız denince çok fazla… Sanki melek türünden bir şeymiş gibi davranıyorlar. Aslında hepimiz Allah'ın kullarıyız, günahkârız. Farklı şeyler oluyor, aman sen hafızsın şöyle yaparsın tarzında." ifadeleriyle kendileri üzerinde oluşan bu türden bir baskıdan söz etmektedir.

2.2.4. Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı

Eğitimin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için önemli olan unsurlardan bir tanesi de ortamdır. Bu kapsamda hafızlık eğitimi alan bireylere söz konusu eğitimi aldıkları kurs ortamı hakkında aşağıda yer alan sorular sorulmuştur.

1. Hafızlık eğitimi aldığınız kurs ortamı hakkında kısaca bilgi verebilir misiniz?
✓ Binanın fiziksel özellikleri, yemekler, temizlik, tefrişat vb.
✓ Ders dışı etkinlik ve sosyal faaliyet alanları var mı?
✓ Kursun size göre olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
✓ Size göre bu özellikler hafızlık eğitiminin niteliğini etkiler mi?

Tablo 85: Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı İle İlgili Nitel Sorular

Araştırma kapsamında görüşülen katılımcıların büyük bir kısmı kurslarının güzel olduğunu ifade etmişlerdir (n=30). Azımsanmayacak sayıda katılımcı da hafızlık eğitimi aldıkları kursun fiziksel imkânlarının yetersiz olduğunu, bu yönüyle problem yaşadıklarını ifade ederek memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir (n=12). Kurs imkânlarını beğenmeyen katılımcılar, yemeklerinin iyi çıkmadığını (n=6), binasının yetersiz kaldığını (n=8), temizlik problemi olduğunu (n=4), öğrenci sayısının çok fazla olduğunu ifade etmişlerdir (n=5). Aşağıda kurs imkânlarıyla ilgili katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Kurs imkânlarını beğenenler:

> Gayet iyidir. Arkadaşlarımızla ortamımız da gayet güzel iyi anlaşıyoruz. Temizliğe çok titiz kursumuz. Yemeklerden memnunum.

Bina özellikleri hafızlığı ters yönden etkiler. Yağmur yağar kurs akar ondan dolayı üşür hafız hasta olur. (K8)

Aslında bizim kurs fiziksel anlamda hiçbir kursla kıyas edilemeyecek kadar mükemmeldir. Benim ilk kaldığım yatılı kurs zaten burası. Ben önce duyduğum yerlerde öğrencilerin temizlik anlamında ..bize sadece ders çalışma ortamı veriyorlar. Yani zaten hamdolsun kursa burslu okuyanların hepsinin bir okutan ailesi var. O konuda hiçbir sıkıntımız yok yani. (K9)

Elhamdülillah hocam her şey yerinde olması gereken şekilde. (K15)

Yemekleri güzel. Fiziksel imkânları yeterlidir. Kurstan gayet memnunum. (K20)

Kurs ortamı güzel. Her şey iyi. Önceki kurslarda çok sıkıntı yaşıyorduk. Çok şükür böyle bir kursu yaptılar bize. Yatakhanelerimiz güzel, yemekhanelerimiz güzel. (K26)

İmkânlar güzel. Yemekler olsun, temizliği olsun hepsi güzel. Ders çalışma açısından sürekli ders olduğu için sıkıcı geliyor. İstediğimiz zaman istediğimizi yapamıyoruz. (K29)

Ben yatılı da kaldım. Yatakhane olsun mescidi olsun temizlik düzen bakımından her şey çok iyi. Hem hocalar kendi işlerini çok güzel yapıyor müdürümüz başta olmak üzere. Daha sonra bir sürü hizmetli görevlilerimiz var. Yemekhaneler olsun her şey yerli yerinde. (K39)

Güzel. Yemeklerden memnunum. Yemekler güzel. Her gün farklı farklı çıkıyor yani. Temizlik konusunda çok hassas her gün her yerde temizlik var. Yatakhanelerde ranza sistemi var. (K43)

Kurs imkânlarını beğenmeyenler:

Bina çok yeterli değil. Eski bir bina. Minikler de var. Temizlik orta düzeydedir. Yemekleri beğenmiyorum. Ağız tadıma pek uymuyor. Ama yine de güzel. Yatakhaneler çok kalabalık. Herkes kurallara uymuyor. (K10)

Kursun müftülükle aynı binada olması sorun oluyor. Arkadaşlar güreş yaptığında yukarda lojmanlar aşağıda müftülük var sıkıntı oluyor. Yemeklerimiz genel olarak güzel. Yatakhaneler biraz sıkıntılı, çok sıkışık. (K12)

Sabah kahvaltısı vaktinde verilmiyor. Kahvaltıda problem oluyor, ekmek vb. mide bulandırıcı ortam oluyor. Kahvaltıya hiç inmediğimiz günler oluyor. Yemekler sıkıntılıdır. Yatakhane temizliğinde sıkıntı var. Yataklar deforme olmuş durumdalar ve çok kirliler. Banyo ve

tuvaletlerde temizlik sıkıntılıdır. Yemek ve temizlikte büyük sıkıntı var. (K22)

Bayağı bir eksiklik var çok eski olduğu için. Yemekler değişiyor. Bazen çok güzel oluyor. Bazen yiyemiyoruz. Temizlikten memnunum. (K31)

Yemekler;

Temizlik çok iyi olmasa da idare eder. Çok yemek yemediğim için çok da iyi değil. "Dankek"ler sağ olsun… (K11)

Yatakhaneleri sadece gece yatmak için kullanabiliyoruz. Yemekhanelere özen gösterilmelidir. Hocaların yemekleri öğrencilerin yemeklerinden farklı oluyor. Temizlik yapılıyor ama öğrenciler temizliğe dikkat etmiyor. Yatakhaneler temiz değil, ranza sistemi var. 10, 8 ya da 30 kişilik yatakhaneler var. (K23)

Fiziki yapısı gayet güzeldir. Bu olmalıdır. Ama bizler de bunun hakkını vermeliyiz. Yemeklerde sıkıntı var. (K35)

Bina yetersizliği;

Ellerinden geldiğince bir şeyler yaptıklarına inanıyorum ama yeterli değil bence. Çünkü binamız eski ve çok mahalle içinde olduğu için karşı binalardan rahatsız oluyordu. Ben de bu durumdan hoşnut değilim, böyle bir ortamdan açıkçası fiziksel olarak uygun olduğunu düşünmüyorum. Yemekler olarak da devlet, bulgur, pirinç yağ yardımlarını yapıyor. Ellerinden geleni yapıyorlar, yemekler konusunda çok sıkıntı yok yeniliyor yani, elhamdülillah yiyoruz ama fiziksel açıdan çok yeterli bulmuyorum. (K24)

Fiziksel alanda birazcık dar aslında. Ama külliyemiz oluyor. Orda bayağı genişmiş sosyal faaliyet. Zaten 1-2 senede oraya geçiliyor. Buradaki de iyi fena değil ama eğlenmemiz için biraz daha büyük olabilir. Yemekler, temizlik? Beğeniyorum. Temizliğe çok önem veriliyor. Her gün her yerin temizlenmesine önem veriliyor. Yemekler ha keza. (K32)

Temizlik;

Yemekler iyi, temizlikte sıkıntı var. Lavabolar temiz değil. Yatakhaneler çok sıkışık. Yatakhanede kaç kişi var. 12-13-15 olanlar var. (K13)

Kursun fiziki imkânları ders var vakit olmuyor. Başka kurslara göre güzeldir. Yemekler iyi, temizlik yok. (K16)

Öğrenci sayısının fazlalığı;

> Şu anda yeterli yani. Diğer kursları pek görmeyince burası iyi yani. Şurada bir sahamız var, top oynayabileceğimiz. Etkinlik olarak imkânlar az. Genel kurslarda da böyle zaten. Genelde talebe ders verir. Onu aşacak yeterli bir şey bulamaz. Yatakhaneler kalabalık, nefes alış veriş, hijyen açısından sıkıntı yani. Genelde talep çok oluyor. Bu kursa haddinden fazla talep var. Diğer kurslar da böyledir. Talebe çok olunca yeni kurs yapma maliyeti fazla olduğu için fazla öğrenci almak durumunda kalıyorlar. Bu da yatakhane falan sıkıntı oluyor. Yemekler genelde memnun değiliz. Kimse memnun değil. Temizlik ihtiyaten. (K28)

> Binanın özellikleri fazla yeterli değildir. Kalabalığız. Burada sınıflar kalabalık. Mescitte 37 kişiyiz. Yemekler idare eder. Temizlik idare eder. (K38)

Katılımcılara hafızlık eğitimi aldıkları kursta ders dışı etkinlik ve sosyal faaliyet yapma durumu ve bu tür etkinlikler için imkânların yeterli olup olmadığı soruldu. Soruya cevap veren katılımcıların büyük bir kısmı, eğitim aldıkları kursta ders dışı etkinlik olduğunu ifade etti (n=17). Katılımcıların ders dışı etkinlik olarak ifade ettikleri unsurlar; piknik (n=7), spor etkinlikleri (n=7) (ağırlıklı olarak futbol, sonrasında voleybol, masa tenisi), konferans (n=3) ve gezilerdir (n=1). K23, "ders dışı etkinlik yoktur" ifadesiyle, K36 da "spor ve benzeri etkinlik yok ama olmalıdır…" sözleriyle eğitim aldıkları Kur'an kursunda ders dışı etkinlik olmadığından bahsetmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda örnek olarak verilmiştir:

> Ders dışı etkinlik imkânları var. Bazen pikniğe de gidebiliyoruz. (K2)

> Spor imkânları var, futbol basketbol sahası var. Boş olduğumuz zaman 19 Mayıs ya da başka bir zaman pikniğe götürüyorlar. (K3)

> Perşembe günleri programlar oluyor. Hazırlıklar ders yoğunluğu az olduğu için programlar yapıyorlar. Çarşamba dersimiz oluyor. İyi geliyor. Spor, voleybol, masa tenisi var ama çok oynamıyoruz. Satranç oynuyorum. (K6)

> Ders dışı etkinlik olur. Mesela bugün pikniğe gittik. Konsere gideriz, üniversitenin getirdiği Serdar Tuncer konserine gitmiştik. (K14)

> Kandil programlarını kutluyoruz. Ondan sonra yaz geldiğinde yani piknik programımız oluyor. Hafızlık bittikten sonra onun bir töreni oluyor. Arkadaşlar video falan izliyorlar. Konferansa da geliyorlar.

> Bizim üniversitemiz bünyesinde olan etkinliklere öğrenci arkadaşlarım getiriliyorlar. Mesela geçen Emine Şenlikoğlu geldi. (K39)

> Ders dışı etkinlik oluyor hocam. Mesela konferanslarımız oluyor. Belirli merkez taraflarda ya da burada. Gezilerimiz oluyor Türkiye'nin belirli yerlerine veya kendimiz gidiyoruz ufak tefek piknikler olsun hocalarımız götürüyor. (K15)

> Burada yok da karşıda var. (Kursun karşısında hafızlık öğrencilerinin gittiği İmam Hatip Ortaokulu var) Burada da var da burada basketbol, futbol bir de hentbol var. Karşıda judo, eskrim, okçuluk, güreş var. Bu kadar. Her şey var. Robot programlama var. (K4)

Kurslarında herhangi bir spor etkinliği olmadığını ifade eden bazı katılımcılar, bu yöndeki rahatsızlıklarını aşağıda yer alan ifadelerinde şöyle dile getirmişlerdir:

> Yani pikniğimiz var, geziler düzenleniyor. Ama bir kurs için yeter. Her hafta eve çıktığımız için çok da sosyal etkinliğe ihtiyaç duyulmuyor yani. Spor; o hiç yok. En büyük durum o aslında (K24)

> Spor ve benzeri gibi etkinlikler yok ama olmalıdır. Bu tarz ortamların bulunması hafızlığın niteliğini etkilemez. Herkes sorumluluğunu biliyor. Ders dışı etkinlik bizde birçok nadir. Bence olmalıdır. Motivasyon için gereklidir. Her günümüz aynı farklılık farklı şeyler ihtiyacımız. (K36)

Görüşme kapsamında katılımcılara eğitim aldıkları kursa yönelik tutumları hakkında veri elde etmek amacıyla kurslarında gördükleri olumlu ve olumsuz yönler soruldu. Alınan cevaplar doğrultusunda olumlu olarak dikkat çeken durumlar, kursun fiziksel imkânları, kurs hocalarının öğrencilere yönelik tutumları ve ders dışı etkinliklerle ilgilidir.

Hafızlık eğitimi alınan kursun fiziksel imkânlarının yeterli olması, öğrencilerin ders dışında stres atabilecekleri geniş bahçe ve mekânlara sahip olması bu kapsamda ön plana çıkmaktadır. K2'nin eğitim aldığı kurstaki bahçeyi beğendiğini, "Bahçemiz çok büyük. Ders çalışmak güzel oluyor. Kafa dağıtmak açısından değişik bir ortam oluyor." ifadesiyle ortaya koyması bu yönde bir örnek olarak verilebilir.

Görüşme yapılan katılımcıların eğitim aldıkları kurslarla ilgili ön plana çıkardıkları olumlu yönlerden biri de kurs hocalarının öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olmasıdır (n=5). Bu kapsamda K32, eğitim aldığı kurstaki hoca ve idarecilerin

kendisi ile olan iletişiminin aldığı eğitimi nasıl etkilediğini aşağıda yer alan ifadesinde açıkça ortaya koymaktadır:

> Hocalarla idare aşırı derecede sevgiyle davranıyorlar. Herhangi bir olumsuz tepkiyle karşılaşmıyoruz, herhangi hakaret edici bir söz bile yok. O yüzden insan mutlu oluyor. Baskı altında kalmadığı için. Burada keyifle hafızlık yapıyoruz, öyle zorla gelip de yapan da yok kursumuzda.

K39, hocanın mesleki yeterliliğine vurgu yaparak "Hocalarımızın ders alma yöntemlerini yani nasıl diyeyim okumalara çok dikkat ediyorlar ve hızlı ders almıyorlar bizden. Burada hocalarımızın ağızları çok iyi. Benim buraya geldiğimde ilk fark ettiğim şey oydu…" sözleriyle değerlendirme yapmıştır.

Ders dışı etkinliklerin olması hafızlık eğitimi yapılan kurstan memnun olma kapsamında ifade edilen hususlardan biridir (n=5). Ders dışında spor yapma imkânının olması, film izlemeye izin verilmesi, zaman zaman öğrencilerin ödüllendirilmesi bu kapsamda dile getirilen ifadelerdir.

Devam edilen kursta beğenilmeyen, olumsuz durumlar sorulmuş, katılımcıların büyük bir kısmı (n=15) olumsuz bir durumun olmadığını ifade etmiştir. Görüşme yapılan katılımcıların eğitim aldıkları kurstan memnun olmadıkları olumsuz yönlerin başında fiziksel imkân yetersizlikleri gelmektedir. Bu kapsamda kurs yemeklerinin yeterince iyi olmaması, ders dışı etkinlik olmaması, hoca sayısının yetersiz olması gibi hususlar ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda katılımcı görüşlerine yukarıda yer verilmiştir. Hocaların sayısının yetersiz olduğunu ifade eden K18, bu durumu "Hocanın yetersiz olmasıdır. Sıra gelmiyor. Bizim sınıfta çok yüksek gidiyorlar. Hocamız yetişemiyor…" sözleriyle ifade etmiştir.

Bu tema altında katılımcılara yöneltilen son soru hafızlık eğitimi alınan kursun fiziksel imkânlarının söz konusu eğitimi etkileme durumudur. Görüşme yapılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu kursun fiziksel imkânlarının hafızlık eğitiminin niteliğini etkilediğini düşünürken (n=29), katılımcılardan bazıları da böyle bir etkinin söz konusu olmadığı kanaatindedirler (n=11). Hafızlık eğitimi aldığı Kur'an kursunda fiziksel imkânların çok yeterli olmadığını ifade eden K30, bu durumun kendisi için dezavantajdan çok avantaj oluşturduğunu şu ifadelerle ortaya koymuştur:

> Valla etkiler ya. Olmaması benim için daha iyi oldu. Yemeklerin daha iyi olmaması daha beni iyi etkiledi. Çünkü yemek yiyemiyordum. Onla beraber çalıştığım zaman çalıştığım sayfa mesela ne kadar ben açım o zorluğu görüyorum o bende daha kalıcı bir etki yapıyordu. Ama mesela rahat olsan öyle o kadar şey olacağını düşünmüyordum. Yemek zaten güzel şimdi yemeğe gideceğim diye hayal ederdim. Yatak tertemiz yerler falan. Yani olmaması daha iyi bence.

Hafızlık eğitiminin kursun fiziksel imkânlarından etkilendiğini ifade eden katılımcı görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

> Bence önemli, bayağı önemli. Burası onun için güzeldi bayağı benim için. Cidden güzel bir yer yapmışlar. Hem kalma yemekhane banyosu olsun ders çalışma ortamı olsun, bir de burası çok özel bir yer yani, Osmanlıdan kalan ayrı bir rahatlatıcı bir ortamı var. Onun için hafızlık için ideal bir yerdi burası. Ama çok da önemli yani gerçekten. Şöyle bir dışarı çıkıp bakmak da rahatlatıyor insanı. Ama bina içerisinde ya da kapalı bir ortamda yapmak yani insanı sıkabilir. Etkiliyor bunlar. Cidden etkiliyor motivasyonu. (K1)

> Özellikle etkinlikler açısından bunaldığımız zaman çok iyi oluyor. Temiz olmaması kurstan uzaklaştırabilir. (K2)

> Yemek kötü olsa yiyemez aç kalırsın. Bazen beğenmesek de alışıyoruz. (K6)

> Kesinlikle etkiler. Çünkü ben bir kursa gitmiştim. Dört katlı bir bina idi. Sadece bir tuvalet vardı. Sıraya girerdik. Burada her katta sekiz tuvalet var. Orda insan daralıyor. Burada bir bahçeye çıkıp nefes alıyor, tefekkür ediyorsun. (K14)

> Her şey bir düzen içinde olunca öğrenciye de geriye kalan sadece çalışmak düşüyor. Bir eksiklik olunca öğrenci ondan bir yoksunluk bulup ders çalışmama olsun dersini verememe olsun eksiklik olabilir. Geri kalan her şey çalışmak kalıyor. (K15)

> Dediğim gibi ayda bir çıkış yapılan bir yurt olsa, spor ve sosyal aktiviteler etkileyebilir ama zaten her hafta eve gidiyoruz, altı gün buradayız. Sosyal açıdan telafi edecek kadar evimizde bulunuyoruz. Bence bu çok da önemli, değil. Ama fiziksel ortamı çok etkiliyor. Yazın insanlar etrafta geç yattıkları için bizim uyumamız sıkıntı oluyor. Bizim yatış kalkış saatimiz etraftaki insanlara uygun olmuyor. Çünkü 8.00'de kahvaltıya gidildiği zaman burada bir cümbüş kopuyor yani. İnsanlar rahatsızlık duyabilir, bu çok normal bir şey. (K24)

> Kursun düzensiz olması öğrenciyi neşelendirmez. Motive vermez. Öğrenci burada durmak istemez. Yani hafızlık yapmak istemez. (K27)

> Sonuçta hocam toplu yaşanan bir yer. Her şeyin bence, ben mesela temizliğe önem veririm. Yaşadığım alanın temiz olması lazım. Temiz

> olmazsa bu benim dikkatimi bozar ve dikkatim bozulunca da ben kendimi ezbere veremem galiba diye düşünüyorum. Yemekhane olsun temizlik olsun önem veren biri için . (K39)

Hafızlık eğitiminin kursun fiziksel imkânlarından etkilenmediğini ifade eden katılımcılar ise genellikle hafızlık yapmak isteyen bir kişiyi dış etkenlerin fazla etkilemeyeceğine vurgu yapmışlardır. Bu kapsamda ifade edilen bazı görüşler aşağıda örnek olarak verilmiştir:

> Bence etkilemez. Hafızlık yapmak isteyen insan her yerde yapar. (K10)

> Kursun fiziksel imkânlarıyla ilgili durumlar hafızlık eğitiminin niteliğini etkilemez. Hafızlık öğrencisinin amacı derstir. Çok etkilenmez. Ama olsa daha güzel olur. Mükemmel bir temizlik yok. Kurs çok büyük. (K18)

> Etkilemiyor. Sonuçta bahsettiğimiz şey sosyal faaliyet. Binada geniş yer olmasına çok da gerek yok. Çünkü çok da geniş yer olunca insan kendini oyuna kaptırıyor, bu sefer hafızlık başka yerlere kayıyor. (K32)
> Spor ve benzeri gibi etkinlikler yok ama olmalıdır. Bu tarz ortamların bulunması hafızlığın niteliğini etkilemez. Herkes sorumluluğunu biliyor. Ders dışı etkinlik binde bir, çok nadir. Bence olmalıdır. Motivasyon için gereklidir. Her günümüz aynı farklılık farklı şeyler ihtiyacımız. (K36)

> Fiziksel özellikler hafızlık eğitiminin niteliğinin teneffüs saati olduğunda etkilemez. Bireyin dinlenmesini sağlar. Herkes kendi dersini bilir. Ona göre gelirsin sorun olmaz. (K40)

2.3. HAFIZLIK EĞİTİMİ SONRASI SÜREÇ

Hafızlık eğitimi, zorlu ve sabır gerektiren uzun gayretler sonunda tamamlanabilen bir eğitimdir. Bu durum daha önceki temalar altında bizzat hafızlık eğitimi alan katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir. Böylesine zorlu ve stresli bir süreci tamamlayan bireyler "hafız" olarak mezun olurlar. Ancak hafızlık eğitiminin tamamlanması sonrasında gündeme gelen konulardan biri de hafızlığın korunması ve unutulmamasıdır. İlgili literatüre bakıldığında hafızlığın unutulmaması için kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu tema altında hafızlık eğitimi alan bireylere, söz konusu eğitim sonrasında nasıl bir eğitim almayı planladıkları, hafızlık eğitimini tamamladıktan sonra hangi mesleği edinmeyi düşündükleri ve hafızlığı unutmamak için ne gibi

önlemler almayı düşündükleri sorulmuştur. Bu üç konu, ayrı başlıklar altında aşağıda ele alınmıştır.

2.3.1. Devam Edilmek İstenen Eğitim

Öğrenilen bir bilginin hafızada kalması için onun çokça tekrar edilmesi ve kullanılması gerekir. Hafızlık eğitimi sonrasında kazanılan "hafız" vasfının korunması için de en önemli hususlardan biri hafızlığın tekrar edilerek unutulmamasıdır. Hafızlığın tekrar edilmesi, bireyin şahsi gayretleri ile mümkün olmakla birlikte; eğitim, meslek gibi uzun vadeli etkileri olan unsurlarla birleştirildiğinde çok daha kolay ve fonksiyonel olacaktır. Bu kapsamda hafızlık eğitimi sonrasında Kur'an ile ilgili bir eğitim alınması ve sonrasında Kur'an öğretilmesi, Kur'an'dan ilham alınarak yapılan farklı din hizmetleri alanlarındaki mesleklerin tercih edilmesi, hafızlığın korunması açısından oldukça önem arz eden bir durumdur.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen ilk soru hafızlık eğitimini tamamladıklarında ne tür bir eğitim almayı hedefledikleri ile ilgilidir. Katılımcıların bir kısmı hali hazırda devam eden eğitimlerini tamamlamak istemekle birlikte, eğitim türü açısından düşünüldüğünde; katılımcıların büyük bir çoğunluğu dini ilimlerde daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla öncelikle Arapça ve ilahiyat eğitimi almak istemektedirler. Katılımcılar kendi içinde bulundukları seviyeye göre bir eğitim kademesiyle ilgili planlama yapmışlardır. Ortaokul kademesinde olanlar lise, lise seviyesinde olanlar lisans, lisans seviyesinde olanlar da lisansüstü ile ilgili değerlendirmelerde bulunmuştur.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan katılımcılardan yüksek lisans eğitimi devam eden K1, "ben akademik düşünüyorum zaten yüksek lisans yapıyorum. Döndükten sonra inşallah tezimi yazmayı planlıyorum. Ondan sonra doktora çalışmasıyla inşallah devam etmek istiyorum." sözleriyle hafızlık eğitimi sonrasında söz konusu hafızlığını kullanabileceği bir eğitime devam etmeyi planladığını ifade etmiştir. Benzer bir görüşü örgün ilahiyat eğitimi ile birlikte hafızlık eğitimi alan K39 da gündeme getirmiştir. Katılımcı aşağıda yer alan ifadelerinde hafızlık eğitimini tamamlarken bir taraftan lisans eğitimini de tamamlayıp atanmak istediğini ve yüksek lisans eğitimi yapmayı planladığını belirtmiştir.

> İnşallah seneye yani bu yaz hafızlık bitecek ondan sonra seneye hafızlık sınavına hazırlanacağım. Daha sonra okul açısından seneye 4. Sınıf olacağım. KPSS'ye hazırlanacağım. Aynı zamanda yine ALES'e hazırlanacağım. Eğer inşallah ben öğretmen olarak da atanmak istiyorum. Eğer yani hem atanıp aynı şekilde de yüksek lisansa başvurmak istiyorum. Eğer kabul edilirsem. Böyle bir yol çizdim kendime olursa inşallah.

Görüşme yapılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu hafızlık eğitimlerini tamamladıktan sonra Arapça eğitimi almak istediklerini ifade etmişlerdir (n=25). Bu veri bize hafızlık eğitimi alan bireylerin içten içe Kur'an'ın ne demek istediğini anlamak istedikleri konusunda fikir vermektedir. Daha önce Hz. Peygamber döneminde Kur'an'ın sahabe tarafından onar ayet olarak ezberlediğini, söz konusu on ayet iyi anlaşılıp hükmüyle amel edildikten sonra diğer on ayete geçildiğini ifade etmiştik[565]. Bu kapsamda hafızlık eğitimi alan bireylerin de Kur'an'ı anlayıp hükmüne göre amel etmeyi planladıkları düşünülebilir. Bu, nitelikli bir hafızlık eğitimi kapsamında önemli bir veri olarak düşünülebilir.

Katılımcıların cevapları doğrultusunda ilahiyat eğitimi almak istemeleri, dikkat çeken ikinci bir husustur. İlahiyat eğitimi almak isteyen (n=21), ön lisans ilahiyat eğitimini tamamlamak isteyen (n=7), medrese eğitimi almak isteyen (n=4) ve kendini İslami ilimlerde (tefsir, hadis, fıkıh vb.) (n=6) geliştirmek isteyenleri de dâhil ettiğimizde, neredeyse görüşme yapılan katılımcıların tamamı, hafızlık eğitimi sonrasında hafızlıklarını kullanabilecekleri bir eğitim almayı planlamaktadırlar. Bu durum, hafızlık eğitiminin niteliği açısından önemli bir veri olarak değerlendirilebilir. Aşağıda katılımcılardan bazılarının ifadeleri örnek olarak verilmiştir:

> En baştan Arapça eğitimi almak istiyorum. Yani gerekirse imkânım olursa Arap ülkelerinin birinde, eğer imkânım olmazsa zaten ilahiyatım bitti ön lisansım. Normal yani, açıktan okumayacağım. Artık Allah izin verirse normal üniversite eğitimi, tefsir hadis anlamında…(K9)

> Açık ilahiyat okuyorum onu bitireceğim. YGS'de iyi puan alırsam örgüne çevireceğim. Arapça eğitimi almak istiyorum. (K12)

> Başka bir kursta Arapça, İslam Hukuku, İlmihal dersi almak, ön lisansı tamamlamak (K16)

> Arapça okumak ve örgün ilahiyat eğitimi istiyorum. (K19)

[565] Kettânî, age. , C. 2/2, s. 349.

> Arapça eğitimi, fıkıh, tefsir vb. ilim tahsil etmek, yükseköğretim ilahiyat okumak istiyorum. (K21)
>
> Dini açıdan eğitim almak istiyorum. Ayrıntılı bir şekilde, medrese eğitimi, şu veya buraya bağlı değil ama kendimi bu konuda geliştirmek istiyorum. Bunun haricinde kursiyerler olarak devam edebilir. Üniversite eğitimine devam etmek istiyorum. (K24)
>
> Hafızlığımı tekrarlıyorum. Sağlamlaştırıyorum. İmam hatip lisesinde Okuluma devam etmeyi düşünüyorum. Ondan sonra yüksek lisans ilahiyat okumayı düşünüyorum. Okul aralarında Arapça dersi görmeyi düşünüyorum. (K26)
>
> Temmuz ayında sınava girip dinleneceğim. Üniversite için plan yaptım. Derslere çalışıp ilahiyat fakültesine hazırlanmak. Kur'an üstüne eğitim olacak. Arapça tefsir, diğer ilimler, onlardan sonra da üniversite. (K29)
>
> İnşallah Arapça olarak bir eğitim alacağım. Kur'an'ın anlamını iyice öğrenebilmek için. Ondan sonra özel bir fen lisesine gideceğim. Ondan sonra ilahiyat alanında güzel bir üniversiteye gideceğim. Üniversiteyi bitirdikten sonra orada dekan olarak kalmayı düşünüyorum. (K32)
>
> Arapça öğrenmek istiyorum. Kur'an tefsiriyle birlikte bitirmek istiyorum. İlim öğrenmek istiyorum. Hepsi içinde fıkıh, kelam… Dershane, risale eğitimi almak istiyorum. Burada sadece Kur'an eğitimi veriliyor. Kur'an dışında başka şeylere bakmıyoruz. (K33)
>
> Arapça eğitimi almayı düşünüyorum. Açık öğretim ilahiyat okumayı da istiyorum. (K36)
>
> Yaklaşık bir 3 yıl Arapça okumayı düşünüyorum. İlahiyatı dört senelik düşünüyorum. Kendimi daha çok geliştirmek istiyorum. (K42)

Katılımcılardan biri tarih (K6), biri hukuk (K8), biri psikoloji (K17) eğitimi almayı hedeflediğini dile getirmiştir. Söz konusu katılımcıların ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

> Öncelikle dershaneye gitmeyi düşünüyorum. Tarih dersi almak istiyorum. Üniversiteye hazırlık okumak istiyorum. Üniversite; bilmiyorum ki bazen ilahiyat, bazen başka, bazen psikoloji…. Değişiyor yani. (K6)
>
> İmam Hatip var sonra yüksekokul üniversite var. Hukuk fakültesi istiyorum. Farklı bir alana gitmek endişelendirmiyor. Zaten dikkat ederim nefsimize uymayarak bunu yaparım. (K8)
>
> Önce Arapça; gideceğim yerde hem Arapça hem İngilizce var. İlahiyat ya da Psikoloji istiyorum. Hafızlık bitince başlar… (K17)

2.3.2. Hedeflenen Meslek

Araştırma kapsamında hafızlık eğitimi alan bireylere aldıkları eğitim sonrasında ne tür bir meslek sahibi olmayı planladıkları sorulmuştur. Katılımcılardan gelen cevaplar birlikte değerlendirildiğinde, büyük bir çoğunluk, hafızlık eğitimlerini tamamladıktan sonra DİB'e bağlı kadrolarda imam hatip, müezzin, Kur'an kursu hocası, vaiz, müftü yardımcısı ya da müftü olmak istediklerini ifade etmişlerdir (n=31). Bununla birlikte katılımcıların bir kısmı da yine benzer şekilde hafızlıklarını aktif bir şekilde kullanabilecekleri İslam Hukuku ve Tefsir Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmak, din kültürü ve ahlak bilgisi veya imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmeni olmak, ilahiyat fakültesinde hoca olmak gibi mesleklerden bahsetmişlerdir (n=6). Ayrıca eğitimleri sonrasında bilim adamı (K4), savcı (K8), psikolog (K30), hemşire ya da doktor (K31), kreş hocalığı (K43) gibi farklı bir alanda çalışmak isteyen katılımcılar da vardır. Bir katılımcı ise hayalinin mimarlık olduğunu ancak hafızlık eğitimi almaya başladıktan sonra bundan vazgeçtiğini "kendi istediğim meslek, mimarlık ama hafızlık sonrası uygun olmadığı için ilahiyatta öğretim görevlisi, ya da hafızlık hocası, ikisinin daha uygun olduğunu düşünüyorum." sözleriyle ortaya koymuştur (K29).

Katılımcıların "Hafızlığımı muhafaza etme açısından Kur'an Kursu hocası olmak istiyorum."(K12), "kendi istediğim meslek mimarlık ama hafızlık sonrası uygun olmadığı için ilahiyatta öğretim görevlisi, ya da hafızlık hocası, ikisinin daha uygun olduğunu düşünüyorum."(K29), "ilahiyat alanında her türlü meslek öyle fazla şey olmadıkça, vaiz olur müftü olur, yani insanlara dini olarak katkımın dokunacağı insanlara faydamın dokunacağı bir şey olması lazım. Biraz daha büyük düşünürsek Diyanet İşleri Başkanlığı falan düşünüyorum inşallah." (K32) şeklindeki ifadelerinde hafızlığa uygunluk, insanlara faydalı olma gibi endişeleri taşımaları da ayrıca dikkat çeken bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Görüşme formunda yer alan sorulara ek olarak görüş ifade eden K1, mevcut hafızlık eğitim sisteminin, hafızlık eğitimi alan bireyleri imamlığa teşvik ettiğini aşağıda yer alan ifadeleriyle ortaya koymuştur:

> Bizdeki hafızlık sistemi şu anki işleyiş sisteminde imamlığa teşvik edici bir sistem. Zaten hayatından üç senesini verdiği için çocuk, ve bunu 4 sene lise takip ediyor. Zaten çocuk üç sene geri kaldığı için

> zaten yaşıtları görev almış göreve başlamış, ben niye üniversite okuyayım diye psikolojisi oluyor. Bu da çok mantıklı bir şey. Öyle olunca da zaten üniversite okuyan hafız zorlaşıyor yani. İster istemez devlet, hafızlığı bir şekilde imamlığa teşvik ediyor. İmamlık güzel bir meslek ama yükseköğretim ve kendini geliştirme konusunda eksik kalmaması lazım. İmam olsa bile belli bir yükseköğretimden geçmesi istenen bir durum.

2.3.3. Hafızlığın Korunması

Hafızlık eğitiminde Kur'an'ın ezberlenmesi ne kadar önemlisi ise, eğitim sonrası elde edilen hafızlığın korunması da o kadar önemlidir. Zira bu durumu zorlu yapan, sürecin ömür boyu olması ve hayatın içinde farklı meşgalelerle uğraşırken Kur'an'a yeterli zamanın her zaman istenen düzeyde ayrılamamasıdır. Bu kapsamda araştırmada katılımcılara eğitimlerini tamamladıklarında, hafızlıklarını korumak için ne yapacakları sorulmuştur.

Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda hafızlığın korunması için yapılması gerekenleri şu şekilde ifade edebiliriz:

✓ Hafızlık eğitimini çok sağlam bir şekilde tamamlamak. Bu kapsamda Hafızlık eğitiminde ham sayfaların bitmesinden sonra çok fazla "haslama" (pekiştirme) yapmak (n=5),

> Bence en önemli yapılması gereken ilk şey ilk aşama hafızlığın sağlam bir şekilde yapılması. Buradan hafızlık eğitiminde çocuğun çok sağlam bir şekilde çıkması lazım… Çünkü buradan zayıf çıktıktan sonra onu bir daha sağlamlaştırmak mümkün değil. Çünkü insan hayatı boyunca tabi istisnaları olabilir de genelde buradaki gibi hiçbir zaman Kur'an'la haşır neşir olmayacak. Burada günde 10 saat her gün Kur'an okuyor. Bu dışardaki iş ortamında ya da okul ortamında bu mümkün olan bir şey değil. Onun için burada zayıf çıkıp da sağlamlaştırmak zor bir şeydir. O yüzden buradan sağlam çıkılması lazım. Onun dışındakinde ben de bilmiyorum açıkçası şu andakinde nasıl sağlam tutulabilir. Burada devem eden Ramazan'dan Ramazan'a mukabele geleneği ya da hatimle teravih namazı geleneği devam ediyor. Hiç kimse bakmasa bile Kur'an'la çok fazla iştigal edilmese bile işte Ramazan'da işletildiği için mukabele için çalışıldığı için en azından yılda bir ay Kur'an'la haşır neşir olunuyor. Ama onun dışında tabi her gün mümkünse 1 saat yarım saat öyle bir şey mümkün olsa… İnşallah ben de onu yapmaya çalışacağım. İnşallah olur.(K1)

Şu an ben tekrar yapıyorum. Unutmamak için. Çok güzel bir şey söyleyeceğim; başta sağlam yapmalı, yaparken sağlam yapmalı. O cidden çok önemli. Şimdi ben mesela ben yirmiyle gidiyorum has yapıyorum sadece ilk 10 sayfayı tek bir hocada yapmıştım. Çok sağlam yaptırmıştı bana onları. Hala çok kolay yapıyorum ve daha sağlam oluyor diğerlerine göre. Sağlam ezberlediğimden öyle… (K30)

Tekrar yapacağım, en zoru budur. Hası çok iyi yapmak lazım. En az 30 has yapmak lazım.(K18)

✓ Ezbere mukabeleler okumak (n=7) ve hatimle teravih namazı kıldırmak (n=5),

Her sene benim nazarımda hatimle teravihe gitmeli bu olmasa bile üç aylardaki ve Ramazandaki mukabelelere gitmeli. Okumalı, onun haricinde de günde bir cüz olmasa bile 2 güne 1 güne bir cüzü tekrar etmeli. (K15)

Sürekli tekrar artı mukabele, hatimle teravih kıldırmak. Ramazan'da inşallah mukabele okuyacağım. (K25)

Hafızlığı unutmamak için zaten burada çıkan hafızlara camilerde mukabele okutturuyorlar. Hatimle namaz programları var başka şehirlere. Bir zaman sonra 18 yaşını doldurunca buraya gelip hoca olabiliyorsun. Öğleden sonra mütalaalara girebiliyorsun. (K32)

Günde bir cüz ya da 2 cüz ne okuyabiliyorsa okumak lazım. Ramazan'da mukabele okumak ya da mukabele ile namaz kıldırmak lazım. (K42)

✓ Ömür boyu her gün düzenli olarak en az bir cüz tekrarı yapmak (n=36),

Belgeyi aldıysan, yurttan ayrıldıysan evde her gün kimseye okuyamıyorsan bile her gün bir cüzü açıp kendi kendine tekrar etmen daha iyi olur. (K3)

Hafızlığı korumak için hocalarım her sabah bir cüz okumayı tavsiye ediyorlar. (K11)

Her ay en azından 3 ayda bir tekrar gerekir. (K17)

Unutmamak için tekrar edilmesi gerekir. Her gün bir cüz okumam gerekiyor. (K20)

Hafızlığı unutmamak için sürekli tekrarlanması lazım hocam. Hafızlık hiçbir zaman bırakılmaz hocam. Buradan dışarı çıktığımız zaman da tekrar lazım. (K26)

Buradan çıktıktan sonra sürekli tekrar etmeliyim. Gerekirse hafızlık sınavlarına girmeyi düşünüyorum. (K31)

Hafızlığımı korumak için tekrar etmek günde 5-10 sayfa yapmam gerektiğini biliyorum. (K34)

Hafızlığını koruma konusunda sürekli tekrar yapılması ve ders verilmesi gerekir. (K36)

Hocamın tavsiyesiyle her sabah namazı sonrası bir cüzü okumayı düşünüyorum. Bu saat günün en sakin saatidir. İnşallah yapabilirsem cüzü okumayı…. (K40)

Hafızayı insan nisyan ile maluldür, İlla tekrar. (K41)

✓ Çalışma ortamını, meslek seçimini hafızlığın aktif bir şekilde kullanılacağı şekilde seçmek, oluşturmak, bu kapsamda hafızlık eğitimi süreci içinde olmak (belletmen, hoca vb.) (n=7)

Aslında hafız yetiştirmeyle alakalı. Hafızlığın içinde olmak gerekiyor. Ya da işte bu işten, Kur'an'ın eğitiminden elini bırakmamak gerekiyor. Diğer türlü dünya telaşı, günün güne tekrar edilmesi gerekiyor bence. (K9)

Hayat boyu okumak, tekrar etmek, özel bir çalışma ortamı iş ve eş ortamı, çalışma ortamı sağlamak...(K22)

Arapça eğitimi alırken her gün bir cüz tekrar edeceğim. iki yıl böyle olunca da sağlamlaşır. Ayrıca Kur'an Kursu hocası olmak istiyorum. Kur'an'la içli dışlı olunca sorun olmuyor. (K23)

Sürekli tekrar yapılmalı. Kurstan çıktık diye bırakmamalı, evde yapıyorsa bir kursa gitmeli, unutmayacağı bir meslek edinmeli, evde yapabiliyorsa da evde yapabilir. (K29)

Hafızlığı unutmamak için zaten burada çıkan hafızlara camilerde mukabele okutturuyorlar. Hatimle namaz programları var başka şehirlerde. Bir zaman sonra 18 yaşını doldurunca buraya gelip hoca olabiliyorsun. Öğleden sonra mütalaalara girebiliyorsun. (K32)

Hafızlığını unutma konusunda sürekli tekrar yapmak gerektiğini düşünüyorum. Kur'an kursu öğreticisi olmayı da bu yüzden istiyorum. (K37)

Henüz tefsir üzerinden yüksek lisans yaparak hem ezberlediğim ayetlerin anlamını da bilerek bunları yaşamak ilk amacım. Sürekli tekrar tabi ki. Temel şeysi burada. Veya şu da olabilir. Yazları zaten bir sürecimiz oluyor. Ezberden olabildiğinde mukabelelere katılmak lazım. Ya da öğretmenlik zamanlarınızda zaman ayırabiliyorsak yine

bir kurs bulup öyle yapanlar da var çünkü hocayla anlaşıp ders verilebilir. Günde bir cüz. Sürekli okumak. (K39)

- ✓ Ezberlerin kullanılması kapsamında namazlarda okumak (n=2),

Her gün tekrar yapılmalıdır. Beş vakit namazda okunmalıdır. (K19)

Sağlam olduğunu inandığım için namazlarda okumayı ya da ayda bir kere hatim etmek. (K27)

3. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde nicel ve nitel yöntemlerle elde edilen veriler, literatürle birlikte değerlendirilerek giriş bölümünde ifade edilen alt problemlere cevap aranmaya çalışılacaktır. Bu bölümde yer alan veriler, "karma yöntem" verileri olarak ifade edilecektir. Daha önce de belirtildiği gibi karma yöntem 1980'lerin sonu 1990'ların başlarında kullanılmaya başlanan, en az bir nicel ve bir nitel yöntem içeren ve söz konusu yöntemlerin paradigmasına bağlı olmayan bir yöntemdir[566].

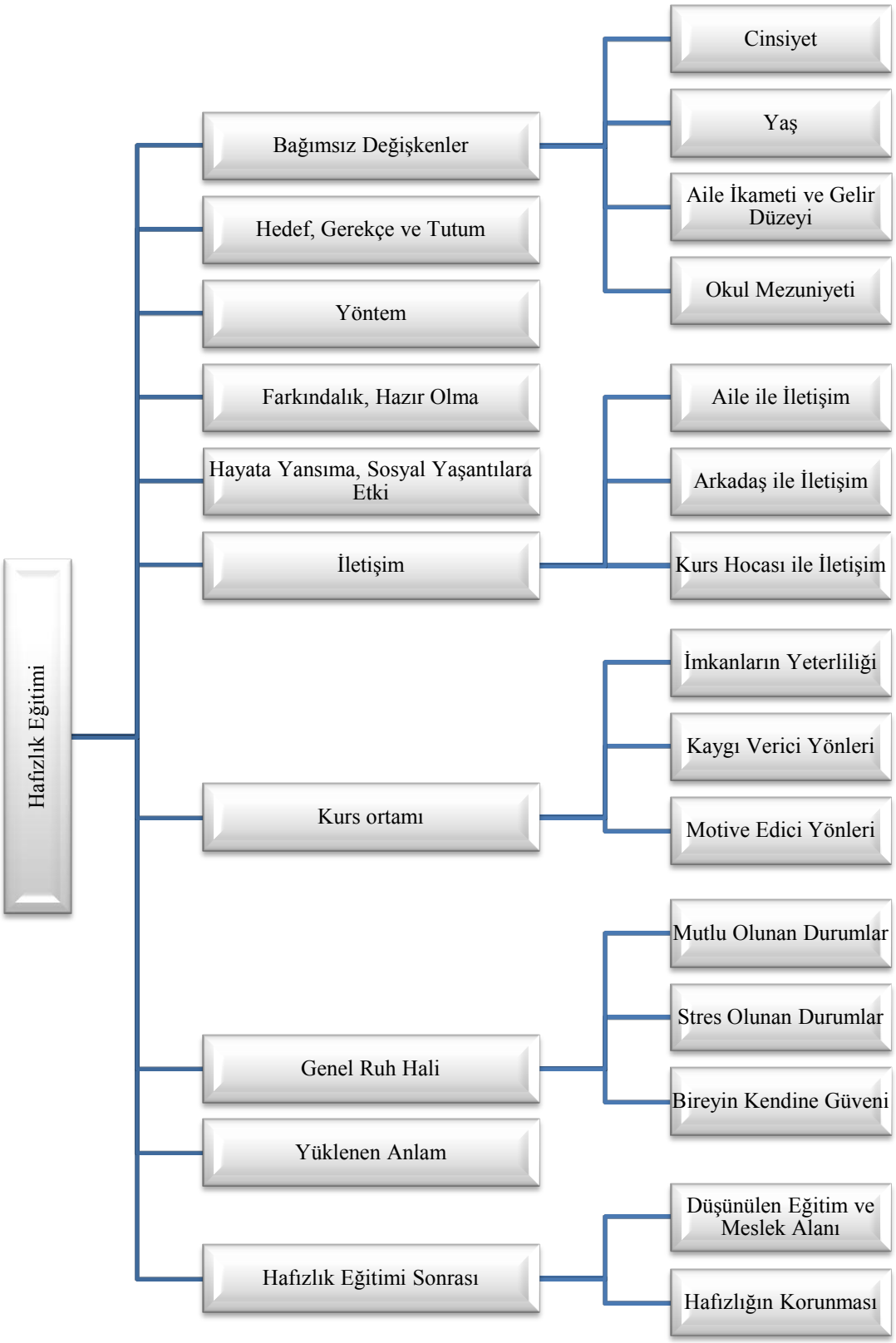
Karma yöntemli bir araştırma, nicel ve nitel yöntemle elde edilen verilerin eksik ve zayıf yönlerini en aza indirmeye katkı sağlar. Karma yöntem, bir problem araştırılırken, daha fazla veri toplanması sayesinde sadece nitel ya da sadece nicel yöntemle cevaplanamayacak soruların cevaplanmasına ortam hazırlar.[567] Karma yöntemde araştırma sorularına dayalı olarak hem nicel hem de nitel veriler harmanlanmak suretiyle birlikte yorumlanır[568]. Bu kapsamda hem tümdengelim hem de tümevarımlı düşüncelerin birleştirilerek daha çok pratiğe dönük verilerin elde edilmesini sağlar.

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin kullanılacağı önceden belirlenmiştir. Bu şekilde araştırma öncesinde hangi yöntemlerin kullanılacağının belli olduğu karma yöntemler, "sabit karma yöntem desenleri" olarak isimlendirilir.[569] Ayrıca araştırmada kullanılan nicel ve nitel yöntemlere aynı zaman diliminde, biri diğerine öncelenmeden eşit önem verilmiştir. Her iki yöntemin aynı anda kullanıldığı bu tür karma yöntem desenleri "yakınsayan paralel desen" olarak isimlendirilmektedir[570].

Bu bölümde yakınsayan desen kapsamında bir önceki bölümde ortaya koyulan nicel ve nitel verilerin belli temalar altında birlikte değerlendirilmesi yapılacaktır. Şekil 3'te değerlendirme yapılacak temalar yer almaktadır.

---

[566] Creswell ve Clark, age. , s. 3; Age. , s. 24.
[567] Age. , ss. 14-15.
[568] Age. , s. 6.
[569] Age. , s. 63.
[570] Age. , s. 79; Creswell, age. , s. 219; Söz konusu desende iş akışının nasıl gerçekleştiği ile ilgili bkz. Şekil 1.



Şekil 3: Hafızlık Eğitimini Karma Yöntem Kapsamında Değerlendirme Başlıkları

Gerek tez isminde gerekse araştırma probleminde ifade edildiği gibi bu çalışmanın ele aldığı temel konu, hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumlarıdır. Motivasyon durumu, hafızlık eğitimi almaya karar vermede etkili unsurlar ile -nicel anket formunda yer alan yapılandırılmış açık uçlu sorularla tespit edilen- hafızlık eğitim sürecinde bireyi motive eden unsurların neler olduğu ile ilgilidir. Psiko-sosyal durum kapsamında birey ve hafızlık eğitimini etkileyen hedef, gerekçe, yöntem, iletişim, genel ruh hali vb. birçok unsura yer verilmiştir.

Bu araştırmada motivasyon kavramı çoğunlukla hafızlık eğitimi almaya karar vermede etkili olan unsurlar için kullanılmıştır. Hafızlık eğitimi alan bireylerin hangi gerekçelerle söz konusu eğitimi almaya karar verdiklerini tespit etmek amacıyla nicel yöntem kapsamında HEMÖ ölçeği geliştirilmiştir. HEMÖ ile elde edilen veriler doğrultusunda hafızlık eğitimi almaya karar veren bireyleri etkileyen unsurlar, "mesleki ve toplumsal", eğitime dayalı" ve "içsel" olmak üzere üç alt boyut halinde incelenmiştir[571].

Hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla HEPSÖ ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek, "gerekçe ve tutum", "farkındalık", "hoca ile iletişim" ve "kurs ortamı" olmak üzere dört alt boyut içermektedir.[572] Hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumları farklı bağımsız değişkenler ile karşılaştırılarak bazı veriler elde edilmiştir. Hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeyleri hakkında veri toplamak amacıyla ASÖ 14 ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında hafızlık eğitimi alan 1369 bireye nicel yöntem kapsamında hazırlanan anket formu uygulanmış, 43 bireyle de nitel görüşme yapılmıştır. Görüşme ile elde edilen verilerin ele alındığı temalar Şekil 2'de görülebilir. Her bir tema altındaki sorulara verilen cevaplar betimsel olarak analiz edilmiştir. Gerekli görülen yerlerde katılımcıların ifadeleri aynen alınmıştır.[573]

[571] Bkz. Tablo 8.
[572] Bkz. Tablo 4.
[573] Yıldırım ve Şimşek, age. , s. 224.

3.1. Bağımsız Değişkenler

Araştırma kapsamında hafızlık eğitimi alan bireyleri tanımak, hafızlık eğitiminde motivasyon, psiko-sosyal durum ve stres düzeyi gibi bağımlı değişkenlerle olan ilişkilerini tespit etmek amacıyla bağımsız değişkenler kullanılmıştır. Burada cinsiyet, yaş, aile ikameti ve okul mezuniyeti bağımsız değişkenleri kapsamında değerlendirmeler yapılmıştır. Bu başlık altında çoğunlukla nicel yöntemle elde edilen veriler değerlendirilmekle birlikte, yeri geldikçe nitel yöntemle elde edilen veriler de kullanılmıştır.

3.1.1. Cinsiyet

Türkiye geneli hafızlık eğitimi alan bireylerin cinsiyet dağılımı kadın-erkek sayısı bağlamında yaklaşık yarı yarıya olduğu için araştırma kapsamında kadın-erkek sayılarının eşit şekilde dağılımı sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilere göre hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon durumları cinsiyet faktörüne göre farklılaşmaktadır. Söz konusu farklılaşma, erkeklerin kadınlara göre daha yüksek düzeyde motivasyon durum puanı almaları şeklinde olmuştur. Tablo 47 bu kapsamda incelendiğinde erkeklerin ortalama motivasyon durum puanlarının, kadınların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan farklı bir araştırmada her ne kadar kadınların ibadetlerde erkeklere göre daha fazla ilgili oldukları sonucuna ulaşılsa da hafızlık eğitimine başlama konusunda etkili olan motivasyon durum puanlarına göre erkekler ön plandadır[574].

Elde edilen nicel verilerden hareketle, hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumları ile cinsiyetleri arasında da bir ilişkiden söz edebiliriz. Tablo 46 incelendiğinde "gerekçe ve tutum" alt boyutunda erkekler, "farkındalık" ve "hoca ile iletişim" alt boyutunda kadınlar lehine cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Hafızlık eğitimi alan erkek bireylerin neden hafızlık yaptıklarına dair gerekçeleri ve söz konusu eğitime karşı geliştirdikleri tutumlarıyla ilgili puanları kadınlardan daha yüksektir. Elde edilen verilerden hareketle kadınların erkeklere göre hafızlık eğitiminin daha fazla farkında olduklarını ve kursta hocaları ile daha iyi iletişim kurduklarını söyleyebiliriz.

[574] DİB, age. , s. 72.

Cinsiyet değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeyleri karşılaştırıldığında Tablo 48'de görüldüğü gibi kadınların ortalama stres düzeyleri erkeklerin ortalama stres düzeylerine göre daha yüksektir.[575] Hafızlık eğitimi alan kadınların stres düzeylerinin erkeklerden yüksek olmasının farklı sebeplerinden bahsedilebilir. Kadın ve erkek psikolojisinin bir birinden farklı olması bu sebeplerin başında gelir[576]. Ayrıca HEPSÖ ölçeği ile ilgili bölümde ifade edildiği gibi kadınların hafızlık eğitimi hakkındaki farkındalık düzeyleri erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır[577]. Bu durum da, kadınların stres düzeylerinin erkeklerden fazla çıkmasına bir gerekçe olarak nitelendirilebilir.

3.1.2. Yaş

Hafızlık eğitimine kaç yaşında başlanması gerektiği literatürde farklı açılardan ele alınmıştır. Bu konuda genel kanı, hafızlık eğitiminin mümkün olduğunca erken yaşlarda alınması gerektiği yönündedir. Diğer taraftan sahabenin ileri yaşlarda Kur'an'ı ezberlemiş olmasını örnek göstererek yaşın yüksek düzeyde bir belirleyici olmadığını vurgulayanlar da vardır.[578] Osmanlı'da hafızlık eğitimine başlamanın, sıbyan mektebinden sonra en erken on yaşında olduğu belirtilmektedir[579].

Türkiye'de yakın dönemde hafızlık eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, yaş konusu genellikle sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim ile ilişkilendirilmiştir. Sekiz yıllık eğitimin zorunlu olmasıyla birlikte, hafızlık eğitimine en erken on dört yaşın üzerinde başlanabildiği, bu durumun hafızlık eğitimine yönelme ve hafızlık eğitiminden verim almayı olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir.[580] Sekiz yıllık zorunlu eğitim

---

[575] Benzer şekilde, Özlem Öztürk'ün Kur'an kursu öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada kız öğrencilerin depresyon düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespiti yapılmıştır. Bkz. Özlem Öztürk, agt. , s. 77.

[576] Tarhan, age. , s. 22.

[577] Bkz. Tablo 46.

[578] Cebeci, agm. , s. 12; Temel, agm. , s. 39;

[579] Cebeci, agm. , s, 12.

[580] Oruç, agm. , s. 44; Çimen, agm. , s. 121; Cebeci ve Ünsal, agm. , s. 30; Akdemir, agm. , ss. 26-27; Buyrukçu, age. , s. 51; Koç tarafından 2003-2004 öğretim yılında yapılan bir araştırmada Kur'an kurslarına devam eden bireylerde en küçük yaşın 14-15 olduğu ifade edilmiştir. Bu durumun gerekçesi olarak sekiz yıllık zorunlu eğitim gösterilmiştir. Bkz. Koç, age. , ss. 41-43; Ahmet Koç, "Kur'an Kurslarının Mevcut Sorunları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri", *IV. Din Şûrası, Tebliği ve Müzakereleri,* Ankara 2009, s. 719; Çaylı, sekiz yıllık eğitim sebebiyle hafızlık eğitimine geç başlandığını ifade ederek bu sebeple öğreticilerin %61,9'unun Kur'an kurslarında nitelikli hafız yetiştirilmediğini belirttiklerini ortaya koymaktadır. Bkz. Çaylı, agt. , s. 46. Aynı araştırmada Kur'an kursu öğreticilerinin %66,7'sinin hafızlık eğitimi için en uygun yaşın 13-15, %19'unun 7-12 yaş, %4,8'inin de 16-18 olduğunu

öncesinde Kur'an kurslarında yapılan farklı araştırmalara baktığımızda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu on dört yaş altındaki bireyler oluşturmaktadır[581]. Bununla birlikte zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkmasıyla oluşan olumsuz tabloyu yolun sonu gibi görüp, hafızlık eğitimine dair olumsuz tutum geliştirilmemesi gerektiğini ifade edenler de olmuştur. Bu kapsamda hafızlık eğitimi veren bir öğretici, on altı yaşın üstündeki öğrencilerinin başarılı olması üzerine yaşın istenirse bir problem olmayacağını ortaya koymuştur.[582] Şahin, hafızlık eğitimine olan ilgi ve alakanın 2000'li yıllardan sonra düşmeye başlamasının tek sebebi olarak sekiz yıllık zorunlu eğitimin görülmemesi gerektiğini, bu süreçte önemli etkenlerden birinin de hafızlık eğitiminin çok uzun sürmesi olduğunu belirtmiştir[583].

2012 yılında MEB'de meydana gelen gelişmeler kapsamında zorunlu eğitime ara verme, eğitimi dondurma gibi imkânlar oluşmuş, bu sayede hafızlık eğitimi yaşı 9-10'lara kadar inmiştir. Söz konusu gelişmeler sayesinde, örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi de gündeme gelmiştir. Aynur, bu tür örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi veren kursların diğer kurslardan %50 daha fazla başarılı olduğu kanısındadır.[584]

Araştırma örnekleminde yer alan hafızlık eğitimi alan bireylerin yaşlarını dört kategori halinde ele alabiliriz. Bunlardan ilki ve aynı zamanda örneklemin yarıdan fazlasını oluşturan kısmı, ortaokul (ilköğretim) mezunu olan bireylerdir. Katılımcıların ¼'lük kısmını oluşturan ikinci grup hafızlık eğitimine liseden (ortaöğretim) mezun olduktan sonra başlayanlardır. Üçüncü grup MEB tarafından 2012 yılında İHO'da okuyanlar için[585], 2014 yılında da diğer ortaokullarda okuyanlar için[586] tanınan haklar sayesinde hafızlık eğitimine başlayan ilkokul mezunları, ortaokula ara veren veya

---

ifade ettikleri belirtilmiştir. Bkz. Çaylı, age. , s. 50; Çimen'in hafız imamlarla yaptığı araştırmada örneklemin %84,5'inin 11-13 yaş aralığında hafızlık eğitimine başladığını ifade etmesi de sekiz yıllık zorunlu eğitimin hafızlık eğitimine başlama yaşını ne kadar etkilediğinin bir göstergesi olarak görülebilir. Bkz. Çimen, agm. , s. 121.

[581] Sekiz yıllık zorunlu eğitim öncesinde 1992 yılında Kur'an kurslarında yapılan bir araştırmada katılımcıların %72,24'ü on dört yaşın altındadır. Bkz. Bayraktar, age. , s. 7; Benzer bir durum Ay tarafından 1993 yılında yapılan bir araştırmada da görülmektedir. Katılımcıların %78,8'i on dört yaşın altındadır. Bkz. Ay, age. , s. 20.

[582] Şağban, agb. , ss. 250-251.

[583] Hatice Şahin, "Hafızlık Eğitimi, Hafızlığın Günümüzdeki Uygulama Modelleri", *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu – I,* Ankara 2012, s. 76.

[584] Hatice Şahin Aynur, "İslam Ülkeleri ve Trabzon'da Uygulanan Geleneksel Hafızlık Sistemlerinin Karşılaştırılması", *I. Uluslararası Geçmişten Günümüze Trabzon'da Dini Hayat Sempozyumu Bildiriler Kitabı,* C. 1. , Değişim Yay. , İstanbul 2016, ss. 609-611.

[585] Resmi Gazete, S. 28360, 21.07.2012.

[586] Resmi Gazete, S. 29072, 26.07.2014.

eğitimini donduran bireylerdir. Dördüncü grup ise azınlığı oluşturmakla birlikte yirmi yaşın üstünde olan ve farklı gerekçelerle hafızlık eğitimi alan bireylerdir.

Hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon durumunun yaş faktörüne göre farklılaştığı, bu kapsamda hafızlık eğitimine erken yaşta başlayan bireyler ile ileri yaşlarda başlayan bireyler arasında motivasyon açısından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bireyin yaşı büyüdükçe hafızlık eğitimine motive olmasının zorlaştığı görülmüştür.[587] Ayrıca Tablo 56'da görülebileceği gibi "ilkokul" mezunlarının hafızlık eğitimine daha yüksek düzeyde motive olurken lise mezunlarının en düşük seviyede motive oldukları tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle literatürde yer alan görüşlerle aynı doğrultuda[588] hafızlık eğitimine erken yaşta başlamanın, söz konusu eğitimin daha kolay yapılmasına katkı sunacağı sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen nicel bulgulara göre hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumları da yaş faktörüne göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın nasıl gerçekleştiğine baktığımızda, hafızlık eğitimine erken yaşta başlayan bireyler ile ileri yaşlarda başlayan bireyler arasında psiko-sosyal açıdan anlamlı bir farkın olduğunu görmekteyiz. Hafızlık eğitimi alan bireyin farkındalık düzeyi yaş ile birlikte artmaktadır.[589] Yaşın ilerlemesiyle birlikte bireyin anlayarak ezberleme ve hatırlama yetisinin arttığı literatürde de yer alan bir durumdur[590].

Tablo 43 incelendiğinde HEPSÖ ölçeğinin genel ortalamasında 10-14 yaş aralığındaki öğrencilerin ortalamalarının diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Cebeci ve Ünsal tarafından yapılan araştırmada, hafızlık eğitimi yaptıran Kur'an kursu öğreticilerine hangi okul kademesini bitiren öğrencilerin daha başarılı olduğu sorulduğunda, alınan cevaplara göre öğreticilerin %95,2'sinin (sekiz yıllık eğitim öncesi) beş yıllık ilköğretimi bitirenlerin, %4,2'sinin de sekiz yıllık eğitimi bitirenlerin daha başarılı olduğunu ifade ettikleri ortaya koyulmuştur[591]. Burada oluşan

[587] Bkz. Tablo 44.
[588] Cebeci ve Ünsal, agm. , s.44; Çimen, agm. , s. 108; Akdemir, agm. , s. 27;Bayraktar, agb. , ss. 120-121; Kurt, agm. s. 247; Bir araştırmaya göre hafızlık eğitimi veren öğreticilerin %81,7'si 11-13 yaş arasında, %14,1'i 10 yaş ve altında, sadece %4,2'si 14 yaş ve üzerinde hafızlık eğitiminin verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bkz. Ünsal, agt. , s. 85.
[589] Bkz. Tablo 43.
[590] Fehmi, age. , s. 277, akt. Temel, agm. , s. 39.
[591] Cebeci ve Ünsal, agm. , s. 44.

veriler birlikte düşünüldüğünde, hafızlık eğitiminde genel olarak psiko-sosyal durum ve başarı açısından ilkokul sonrasındaki ortaokul çağı ön plana çıkarken, hafızlık eğitiminin anlamını kavramak suretiyle farkındalık düzeyinin artması kapsamında daha ileriki yaşlar gündeme gelmektedir. O halde hafızlık eğitiminin neden yapıldığının ve hafızlık eğitimi ile hangi amacın gerçekleştirileceğinin belirlenmesi ve bireyin bu kapsamda yönlendirilmesi gerekmektedir.

Hafızlık eğitimi alan bireylerin stres ve yaş düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yaş düzeyi azaldıkça stres düzeyinin de azaldığı; yaş düzeyi arttıkça stres düzeyinin de arttığı görülmektedir. Bu durumda hafızlık eğitimi alan bireylerin stresten en az düzeyde etkilenmeleri isteniyorsa küçük yaşlarda hafızlık eğitimine başlatılmaları gerekmektedir.[592]

Burada ifade edilen verileri birlikte değerlendirdiğimizde, hafızlık eğitiminde yaş yükseldikçe farkındalık ve stres düzeyinin arttığını, bununla birlikte motivasyon düzeyinin düştüğünü görmekteyiz. İlerleyen yaşla birlikte farkındalığın artması olumlu bir durum olarak nitelendirilebilse de ezber kabiliyetinin ve motivasyon düzeyinin düşmesi, stres düzeyinin yükselmesi olumsuz birer durum olarak karşımıza çıkmaktadır[593]. Stres düzeyinin küçük yaşlarda daha düşük olması, söz konusu eğitimin bu yaşlarda daha etkili bir şekilde yapılabileceğini göstermektedir. Zira stres, daha önce de ifade edildiği gibi eğitimin verimliliğini düşürmektedir[594]. Ayrıca yaş aralıkları arasındaki ranjın genişlemesi, Kur'an kurslarında farklı bir problemin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. On sekiz yaşın üstündeki bireylerle on dört yaşın altındaki bireylerin aynı ortamda eğitim almaları hem eğitim alanları hem de Kur'an kursu öğreticilerini rahatsız etmektedir[595]. Bu durumun engellenmesi adına daha büyük yaşlarda hafızlık eğitimi almaya karar veren, farkındalık düzeyi yüksek bireyler için farklı kurumlarda hafızlık eğitimi verilebilir.

---

[592] Bkz. Tablo 45; Hafızlık eğitiminde erken yaşta başlamanın önemini ifade eden bazı kaynaklar için bkz. Temel, agm. , s. 39; Cebeci ve Ünsal, agm. , s. 30; Bayraktar, agb. , s. 121; Kurt, agm. , s. 247; Akdemir, agm. , ss. 26-27.

[593] Özellikle sekiz yıllık eğitim sonrası ileri yaşta hafızlık eğitimi almanın olumsuz etkilerinden bahsedilmektedir. Bu konuda değerlendirme yapan bazı çalışmalar için bkz. Akdemir, agm. , ss. 25-26; Cebeci ve Ünsal, agm. , s. 30.

[594] Zernûcî, age. , s. 143.

[595] Araştırma kapsamında ziyaret edilen kurslarda gerek öğrenciler, gerekse öğreticiler bu konuyu gündeme getirmişlerdir. Ayrıca bkz. Koç, age. , s. 43.

3.1.3. Aile İkameti ve Gelir Düzeyi

Hafızlık eğitimini etkileyen bağımsız değişkenlerden biri de, söz konusu eğitimi alan bireyin ailesinin ikamet durumu ve gelir düzeyidir. Hafızlık eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında genellikle gelir düzeyi düşük ve köyde ikamet eden ailelerin çocuklarının hafızlık eğitimi aldıkları yönünde tespitler yer almaktadır. Bu durumun gerekçelerinin başında, hafızlık eğitimi veren kursların eğitim verdiği bireylerin ihtiyaçlarını karşılıyor olması gösterilmektedir[596]. Araştırmamızda aile ikameti ve aylık gelir durumunun, bireyin motivasyon ve psiko-sosyal durumu ile stres düzeyi üzerinde nasıl bir etki bıraktığı araştırılmıştır.

Tablo 50'de yer alan verilerden hareketle ailesi köyde ikamet eden bireylerin, ailesi ilçe ya da il merkezinde ikamet eden bireylere göre hafızlık eğitimine daha yüksek düzeyde motive oldukları tespit edilmiştir. Bu verilerle aynı doğrultuda hafızlık eğitimi alan bireylerin aile ortalama gelir düzeyi ile motivasyon durumu arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda aile ortalama gelir düzeyi düştükçe motivasyon düzeyi yükselirken, aile ortalama gelir düzeyi yükselirken motivasyon düzeyi düşmektedir[597]. TÜİK verilerine göre kentte yaşayanların gelir düzeyi kırda yaşayanların gelir düzeyinden daha fazladır[598]. Bu doğrultuda ailesi köyde yaşayan ve gelir düzeyi düşük olan bireylerin hafızlık eğitiminde motivasyon durum puanlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 49 incelendiğinde HEPSÖ ölçeğinin genel ortalaması ile "gerekçe ve tutum" alt boyutunda bireylerin psiko-sosyal durum ortalama puanları, il merkezinde ikamet edenlerden köyde ikamet edenlere doğru gidildikçe artmaktadır. Bireyin hafızlık eğitimini alma gerekçesi, söz konusu eğitime karşı geliştirdiği tutum ve eğitimin

---

[596] Ünsal, agt. , s. 105; Çaylı, agt. , s. 119; Koç, *Kur'an Kurslarının.... ,* s. 720; Oruç, agm. , s. 47; 1992 yılında Kur'an kurslarında yapılan bir araştırmada, öğrencilerin ailelerinin orta ya da ortanın altında bir gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bkz. Bayraktar, age. , s. 12; 1993 yılında yapılan bir araştırmaya göre yatılı Kur'an kursuna devam eden bireylerin yarıdan fazlasının ailesi köyde ikamet etmektedir. Bkz. Ay, age. , s. 22. Aynı eserde ailelerin gelir düzeyinin büyük oranda orta düzeyde ya da aşağı düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bkz. Age. , s. 28; Benzer bir tablo Koç tarafından 2003 yılında yapılan bir araştırmada da görülmektedir. Kur'an kursu öğrencilerinin %64,8'inin yatılı olarak kaldığı ve %52,6'sının ailesinin köy ya da kazada ikamet ettiği belirtilmektedir. Aynı eserde aile gelir düzeyinin orta ve ortanın altında olduğu ortaya koyulmuştur. Bkz. Koç, age. , ss. 46-51.

[597] Bkz. Tablo 53.

[598] TÜİK, "Gelir Dağılımı ve Yaşam Koşulları İstatistikleri", 2017, Kaynak: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1011 (Erş. Tar. 02.10.2017)

alındığı kurs ortamı ile ilgili düşünceleri ailesinin ikamet durumuna göre farklılaşmaktadır. Ailesi köyde ikamet eden bireylerin gerekçe ve tutum puanları ailesi il merkezinde ikamet eden bireylerden daha yüksektir. Hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeyleri aile ikameti ve aile aylık gelirine göre farklılaşmamaktadır[599]. Ayrıca hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumları da aile ikametine göre farklılaşmamaktadır[600].

Bu verilerden hareketle hafızlık eğitimi ile söz konusu eğitimi alan bireylerin ailelerinin nerede ikamet ettikleri ve gelir düzeyleri arasında bir ilişkiden söz edilebilir. Bireyin hafızlık eğitimini hangi gerekçelerle istediğini ve hafızlık eğitimi aldığı kurs ortamı ile ilgili düşüncelerini aile ikameti etkilemektedir. Aile gelir düzeyi yüksek olan bireylerin motivasyon durum puanları düşüktür.

3.1.4. Okul Mezuniyeti

Türkiye'de hafızlık eğitimi, örgün eğitimin uygulanma usullerine bağlı olarak yapılmaktadır. Sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitim öncesinde ilkokul beşinci sınıfı bitiren öğrenciler hafızlık eğitimi yapabilirken[601], sekiz yıllık eğitimin zorunlu olmasından sonra en erken ilköğretim sekizinci sınıfı bitiren öğrenciler hafızlık eğitimi alabilmişlerdir[602]. 2012 yılında İHO'ya, 2014 yılında da diğer ortaokullara tanınan örgün eğitime ara verme hakkı sayesinde ilkokul mezunlarının hafızlık eğitimi almalarına tekrar zemin hazırlanmıştır[603]. Hafızlık eğitiminin uzun süren bir süreç olması, akademik başarısı yüksek olan bireylerin söz konusu eğitimi tercih etmemelerine sebep olmaktadır. Bu kapsamda Şahin, nitel verilerde de ifade edilen liseye geçiş ya da üniversiteye geçiş sınavlarında başarılı olamayan bireylere "bari hafızlık eğitimi alsın" denmesinin altında hafızlık eğitiminin uzun sürmesinin olduğunu ifade etmiştir[604]. Hafızlık eğitimi için harcanan vaktin, bireyin eğitim hayatını olumsuz etkilememesi adına Kur'an kurslarında öğrenciler açık öğretime yönlendirilmektedir.[605]

[599] Bkz. Tablo 51 ve Tablo 54.
[600] Bkz. Tablo 52.
[601] Bayraktar, age. , ss. 7-9; Ay, age. , ss. 20-21.
[602] Koç, age. , s. 43; Ünsal, agt. , s. 24.
[603] Resmi Gazete, S. 28360, 21.07.2012; Resmi Gazete, S 29072, 26.07.2014.
[604] Şahin, *Hafızlık Eğitimi… ,* s. 76.
[605] Oruç, agm. , ss. 46-47; Akdemir, agm. , s. 33.

Araştırmanın nicel bölümü örnekleminin okul mezuniyet durumlarını Tablo 26'da yer alan veriler doğrultusunda incelediğimizde katılımcıların yarıdan fazlasının ilköğretim (ortaokul) mezunu olduklarını görmekteyiz. Hafızlık eğitimini lise mezuniyeti düzeyinde devam ettirenlerin tamamına yakını İHL mezunudur. Bunların yarıdan fazlası örgün İHL mezunu iken kalan kısmı da açık öğretim İHL mezunudur. Ünsal tarafından yapılan araştırmada örneklemin %71'i ilköğretim mezunu iken MEB'deki ifade edilen gelişmeler doğrultusunda araştırmamızda bu rakam %50'lere inmiştir. Ünsal'ın araştırmasında ilkokul mezunu %5 seviyesinde iken araştırmamızda %15'i aşan bir orana ulaşılmıştır.[606]

Hafızlık eğitimi almaya karar verme, psiko-sosyal durum ve stres düzeyi ile okul mezuniyeti arasında bir ilişkinin olup olmadığı, nicel yöntem kapsamında toplanan verilerin analiziyle ortaya koyulmaya çalışılmıştır. HEMÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek ortalamanın ilkokul mezunlarında olduğunu, sonrasında ilköğretim, İHL ve son olarak diğer lise olduğunu görmekteyiz.[607] İlkokul mezunlarının en yüksek motivasyon düzeyine, diğer lise mezunlarının da en düşük motivasyon düzeyine sahip olması, hafızlık eğitiminde imam hatip okulları dışında diğer okul mezunlarının da dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar hafızlık eğitimine hangi yaşta başlanması gerektiği sorusuna da bir cevap niteliğinde görülebilir. Zira ilkokul mezunlarının en yüksek düzeyde motivasyon puanı almaları, hafızlık eğitimine erken yaşlarda başlanması gerektiği kanaatini güçlendirmektedir.

Hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumu da okul mezuniyetine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma, hafızlık eğitimine karşı geliştirilen tutum, söz konusu eğitimin alınma gerekçesi, kurs ortamı ve farkındalık kapsamındadır.[608] Tablo 55 incelendiğinde aldığı eğitimin niteliği itibariyle farkındalık düzeyi daha yüksek olması beklenen İHL'den mezun olan bireylerin farkındalık düzeylerinin diğer okullardan mezun olan bireylerden daha yüksek olmadığı tespit edilmiştir. Bu veri, din eğitimi ağırlıklı bir okul mezunu olmanın hafızlık eğitimine yönlendirmede önemli bir etkisinin olmadığına delil olarak kabul edilebilir.

---

[606] Ünsal, agt. , s. 24.
[607] Bkz. Tablo 56.
[608] Bkz. Tablo 55.

Tablo 57 incelendiğinde hafızlık eğitimi alan bireylerin okul mezuniyetleriyle stres düzeyleri arasında bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. ASÖ 14 ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek stres düzeyi ortalamasının "diğer lise" grubunda olduğunu, en düşük stres düzeyinin "ilkokul" mezunlarında olduğunu görmekteyiz. Motivasyon düzeyleri yüksek çıkan ilkokul mezunlarının stres düzeyinin düşük çıkması, hafızlık eğitimine iyi motive olmuş bireylerin stres düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir.

3.2. Hedef, Gerekçe ve Tutum

Hafızlık eğitiminin niteliğini etkileyen en temel faktörlerden birisi de, söz konusu eğitimin hangi amaç için alındığının farkında olunmasıdır. Hz. Peygamber (s.a.s.) zamanında Kur'an-ı Kerim korunması, anlaşılması ve hayata uygulanması için ezberleniyordu. Kur'an'ın muhtevasına hâkim olunmasının gerekliliği ön planda tutuluyordu.[609] Günümüzde hafızlık eğitimi, Kur'an'ın manasına hâkim olmak, onu anlamak ve hayata uygulamaktan ziyade bir geleneği devam ettirmek, faziletli bir davranış ya da Allah'ın rızasını kazanmak için yapılan bir ibadet olarak görülmektedir[610]. Cebeci, hafızlık eğitiminde ciddi bir bilinç zafiyeti olduğunu, bu durumun ancak hafızlık eğitimi alan bireyin "ben niçin bu kadar külfete ve mahrumiyete katlanıp hafızlık eğitimi alıyorum?" sorusuna akılcı, tutarlı ve ikna edici bir cevap verip bu eğitimin kendisine sağlayacağı kazanımlar konusunda güçlü bir kanaat oluşturmasıyla çözüme kavuşturulabileceğini vurgulamıştır[611].

Hafızlık eğitimi alan bireyler üzerinde yapılan farklı araştırmalara baktığımızda bu eğitimi almanın temel hedefi olarak "hafız olmak" gösterilmektedir[612]. Hâlbuki hafızlık eğitiminde öncelikle bir hedefin belirlenmesi gerektiği ifade edilmektedir[613]. Bu bağlamda hafızlık eğitiminde temel problem, söz konusu eğitimi almaya karar veren bireylerin az zeki olmaları değil, bir hedeflerinin olmayışıdır[614]. Öncelikli hedefin,

---

[609] Cebeci, agm. , ss. 7-10.
[610] Agm. , s. 9.
[611] Cebeci, agm. , ss. 17-18; Koç'un yaptığı araştırmada, Kur'an kursu öğreticilerinin %63'ü en büyük başarısızlık sebebi olarak amaç ve ideal yoksunluğunu, %71,7'si de kursun bir gelecek vizyonunun olmamasını göstermiştir. Bkz. Koç, age. , s. 185.
[612] Oruç, agm. , s. 50; Koç, age. , s. 63.
[613] Kaya, agb. , s. 522.
[614] Şahin, *Hafızlık eğitimi… ,* s. 76.

Kuran'ı anlamak, Kur'an'a göre bir hayat yaşamak olması gerektiği önerilmektedir[615]. Yapılan farklı araştırmalarda bireyin hafızlık eğitimine başta aile olmak üzere, arkadaş ve öğretmenlerinden etkilenerek büyük oranda kendi isteğiyle başladığından bahsedilmektedir[616].

Araştırma kapsamında kullanılan nicel anket formunda katılımcılara hafızlık eğitimi öncesinde bir hedeflerinin olup olmadığı sorulmuştur. Yaklaşık on katılımcıdan yedisi bir hedefinin olduğunu ifade ederken ikisi bir hedefinin olmadığını belirtmiştir[617]. Bir hedefinin olduğunu söyleyen katılımcıların söz konusu hedeflerini tanımlamalarına göre oluşturulan Tablo 41 incelendiğinde katılımcıların en çok aşağıda yer alan hedefleri benimsedikleri görülmektedir:

- ✓ Hafızlık eğitimini tamamlamak,
- ✓ Din hizmetleri personeli olmak,
- ✓ Üniversite bitirmek,
- ✓ Allah rızasını kazanmak,
- ✓ Dil eğitimi almak,
- ✓ Hafızlığı ömür boyu korumak,
- ✓ Mesleki niteliği artırmak ve iş sahibi olmak,
- ✓ İnsanlara faydalı olmak,
- ✓ Hafızlıkla amel etmek.

Nitel görüşmelerde de hafızlık eğitimini tamamlamak (n=20), bir meslek edinmek (n=13), Kur'an'ı öğretmek (n=6), Allah rızasını kazanmak (n=5) ve Arapça öğrenmek (n=4) gibi benzer unsurlar ön plana çıkmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu hafızlık eğitimine başlarken belirledikleri hedeflerinde bir değişme olmadığını ifade etmişlerdir. Hedeflerinde değişme olanlar, hafızlığı kısa sürede

[615] Çimen, agm. , s. 106.
[616] Bayraktar, age. , s. 29; Koç, *Kur'an Kurslarının… ,* s. 720; Oruç, agm. , s. 50; Buyrukçu, age. , s. 93; İngiltere'de yapılan nitel bir araştırmada da aile, sosyal çevre, hoca, dini ve sosyal sebepler gibi benzer unsurlar dikkat çekmektedir. Bkz. Bill Gent, "The world of The British Hifz Class Student: Observations, Findings and İmplications for Education and Further Research." *British Journal of Religious Education*, 2011, C. 33, S. 1, ss. 3-15, EBSCOhost, doi:10.1080/01416200.2011.523516, (Erş. Tar. 28.11.2017).
[617] Bkz. Tablo 40.

bitirmek olan hedeflerini, hafızlığı sağlam bir şekilde bitirmek olarak değiştirdiklerini ifade etmiştir.[618]

Gerek nicel gerekse nitel verilerden hareketle hafızlık eğitimi ile hedeflenen durumların büyük bir kısmının kısa vadeli ve gelecek vizyonundan uzak hedefler olduğunu görmekteyiz. Birey, hafızlık eğitimini bitirmek istemekte ama söz konusu hafızlığını nasıl kullanacağı ya da hafızlık eğitimi almasını anlamlandıran hedef tanımlamaları ile ilgili açıklama yapmamaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi araştırmamızda elde ettiğimiz verilere göre hafızlık eğitiminde farkındalık düzeyi yaş yükseldikçe artmaktadır. Hedef belirlenirken daha çok kısa vadeli hedeflerin tanımlanmasında bu veri, bir fikir vermektedir.

HEMÖ ölçeği ve alt boyutlarında, hafızlık eğitiminde bir hedefi olduğunu söyleyen bireylerin ortalama motivasyon durum puanları, bir hedeflerinin olmadığını ifade edenlere oranla daha yüksektir. Bu veri motivasyon açısından hafızlık eğitiminde bir hedef belirlemenin gerekliliğini ortaya koymaktadır.[619]

Araştırma kapsamında psiko-sosyal durum ile ilgili elde edilen nicel verilerden, hafızlık eğitiminde bir hedefi olduğunu söyleyen bireylerin ortalama psiko-sosyal durum puanlarının, bir hedeflerinin olmadığını ifade edenlere oranla daha yüksek olduğu tespitine ulaşılmaktadır. Bu tespit, psiko-sosyal durum açısından hafızlık eğitiminde bir hedef belirlemenin gerekliliğini ortaya koymaktadır.[620]

ASÖ 14'ün "Yetersiz öz yeterlik" alt boyutunda hafızlık eğitiminde bir hedefinin olmadığını ifade eden bireylerin stres düzeyleri, bir hedefi olduğunu ifade edenlere oranla daha yüksektir. "Stres rahatsızlık algısı" alt boyutunda ise hafızlık eğitiminde bir hedefinin olduğunu ifade eden bireylerin ortalaması, bir hedefi olmadığını ifade edenlere oranla daha yüksektir. Buradan hareketle öz yeterliği düşük

[618] Ünsal tarafından yapılan araştırmada, hafızlık eğitimi veren Kur'an kursu öğreticilerinin %10'u hafızlık eğitiminin amacının sadece hafız yetiştirmek, %13'ü iyi Müslüman yetiştirmek, %9,9'u güzel Kur'an okuyan bireyler yetiştirmek, %9,9'u Kur'an'ın korunmasını sağlamak, %9,9'u din eğitimine temel oluşturmak, %15,5'i Kuran'ın anlaşılması ve hayata uygulanmasını sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Aynı araştırmada kurs hocalarının %69'unun bu amaçların gerçekleştiğini, %19,7'sinin kısmen gerçekleştiğini, %5,6'sının da gerçekleşmediğini ifade ettiği ortaya koyulmuştur. Bkz. Ünsal, agt. , ss. 92-94.

[619] Bkz. Tablo 71.

[620] Bkz. Tablo 70.

bireylerin kendilerine bir hedef belirleyemediklerini söyleyebiliriz. Ayrıca bir hedefi olmayan bireylerin stres ve rahatsızlık algılarının düşük olduğu da bu verilerden hareketle söylenebilir. Burada oluşan veriler, hafızlık eğitimine yönelik kendine bir hedef edinen bireyin öz yeterliğinin yüksek olduğunu ortaya koyarken; diğer taraftan, bir hedefi olmayan bireylerin stres düzeylerinin düşük olduğunu da göstermektedir. Bu durum, hedefi olmayan bireylerin bir dert ve kaygısının da olmadığı, bu sebeple de strese sebep olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.[621]

Hafızlık eğitimi alan bireylerin hangi gerekçelerle söz konusu eğitimi aldıkları hakkında fikir sahibi olmak amacıyla nitel görüşmelerde katılımcılardan görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Görüşmeye katılanların ifadeleri doğrultusunda, hafızlık eğitiminin öncelikle ibadet kaygısıyla yapıldığını söyleyebiliriz. Zira Allah rızasını kazanmak amacıyla hafızlık eğitimi aldığını söyleyen bireyler çoğunluktadır (n=15). Bununla birlikte Kur'an ve hafızlık sevgisi (n=5), Kur'an'ı anlama ve yaşama isteği (n=4), ilim elde etme düşüncesi (n=2), ihtiyaç olduğunu düşünme (n=2) ve insanlara faydalı olma isteği (n=1) gibi gerekçeler daha çok içsel motivasyonu anımsatmaktadır. Hafızlık eğitimini bir meslek edinme (n=5), anne-babasının isteğini yerine getirme (n=3), gösteriş (n=2) ve toplumsal kabul (n=3) gibi dışsal motivasyonu anımsatan gerekçelerle aldığını söyleyen katılımcılar da vardır.[622] Burada ifade edilen gerekçelere benzer şekilde Ünsal tarafından yapılan araştırmada, katılımcıların %55'inin dini gerekçelerle, %20'ye yakın kısmının toplumsal gerekçelerle %7'ye yakın bir kısmının da ailesinin isteğini yerine getirme gerekçesiyle hafızlık eğitimi aldıkları belirtilmiştir[623].

Araştırmanın nicel bölümünde hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumlarını tespit etmek amacıyla geliştirilen HEPSÖ ölçeğinin alt boyutlarından birisi

---

[621] Bkz. Tablo 72.
[622] Bkz. Tablo 75.
[623] Ünsal, agt. , s. 40. Bayraktar'ın 1992 yılında Kur'an kursu öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında katılımcıların %35,91'i aile isteğini yerine getirmek için, %49,79'u Kur'an öğrenmek için %7,34'ü dini bilgi edinmek için ve %5,71'i de toplamda saygınlık kazanmak için Kur'an kursuna geldiğini ifade etmiştir. Bkz. Bayraktar, age. , s. 35; Benzer şekilde Ay'ın 1993 yılında Kur'an kursu öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında da katılımcıların %26,5'i aile isteğini yerine getirmek için, %38,3'ü Kur'an öğrenmek için %7,8'i dini bilgi edinmek için ve %16,11'i de toplamda saygınlık kazanmak için Kur'an kursuna geldiğini ifade etmiştir. Bkz. Ay, age. , s. 41; Özlem Öztürk'ün araştırmasında ise katılımcıların %47'si Allah'a yaklaşmak, %45,2'si Kur'an öğrenmek ve dini bilgiler edinmek, %5,1'i ailesinin isteğini yerine getirmek ve %2,8'i de toplumda saygınlık kazanmak için Kur'an kursuna geldiğini ifade etmiştir. Bkz. Özlem Öztürk, agt. , s. 67.

"gerekçe ve tutum" olarak isimlendirilmiştir. Tablo 4'te de görülebileceği gibi söz konusu faktörde yer alan "toplum tarafından hafız olarak nitelendirilmek benim için önemlidir.", "hafızlık eğitimine karar vermemdeki en önemli etken; aldığım din eğitimidir.", "huzurlu, mutlu olmak için hafızlık yaparım.", "hafızlık eğitimine karar vermemde hocamın etkisi vardır." gibi maddeler hafızlık eğitiminin hangi gerekçelerle alındığı ile ilgilidir.

Hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumları hakkında bilgi elde etmek amacıyla geliştirilen HEPSÖ ölçeğinin gerekçe ve tutum alt boyutu, yaş, cinsiyet, aile ikameti, okul mezuniyeti, hafızlık sonrası eğitim, sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi, hafızlık eğitimini tavsiye etme durumu, kursun fiziki imkânlarını yeterli bulma durumu ve hedef bağımsız değişkenleriyle ilişki içerisindedir.

Hafızlık eğitimi alan bireylerin gerekçe ve tutum puanları en düşük yaş seviyesi olan 10-14 yaş aralığında en yüksek değere sahipken, lise mezunlarına karşılık gelen 18-20 yaş grubunda en düşük seviyedir. Bu veriler, hafızlık eğitiminde yaşın önemli olduğunu ve özellikle küçük yaşlarda hafızlık eğitimine başlamanın daha verimli sonuçlar vereceğini göstermektedir.[624] Gerekçe ve tutum alt boyutunda erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek puanlar aldığını görmekteyiz[625]. Bu durumun farklı gerekçelerinden bahsedilebilir. Bunların başında erkek ve kadın psikolojisinin birbirinden farklı olması gelir[626].

Gerekçe ve tutum alt boyutunun aile ikameti ile ilişkisine baktığımızda, ailesi il merkezinde ikamet eden bireylerin ortalama puanları en düşük seviyede iken, ailesi köyde ikamet eden bireylerin ortalama puanları en yüksek seviyededir[627]. Yapılan farklı araştırmalarda hafızlık eğitimi alan bireylerin ailelerinin genelde köyde ikamet ettiği ifade edilmektedir[628]. Yaş bağımsız değişkeni ile aynı doğrultuda olmak üzere okul mezuniyeti değişkeninde de ilkokul mezunları en yüksek ortalama puana sahiptir. Burada dikkat çeken bir veri, İHL mezunlarının en düşük seviyede gerekçe ve tutum puanına sahip olmasıdır.[629] Bu durumun sebepleri daha dar çerçeveli bir araştırmanın

[624] Bkz. Tablo 43.
[625] Bkz. Tablo 46.
[626] Tarhan, age. , s. 22.
[627] Bkz. Tablo 49.
[628] Ünsal, agt. , s. 105; Çaylı, agt. , s. 119.
[629] Bkz. Tablo 55.

konusu olabilir. Hafızlık sonrası düşünülen eğitim değişkenine bakıldığında en yüksek gerekçe ve tutum puanını lise düzeyinde din eğitimi almak isteyenleri temsil eden grup alırken, en düşük düzeyde gerekçe ve tutum puanını ise yükseköğretim düzeyinde ilahiyat dışında bir eğitim düşünen bireyleri temsil eden grup almıştır.[630] Bu veri, bize hafızlık eğitimi alan bireylerin, söz konusu eğitimi tamamladıklarında kazanmış oldukları hafızlık unvan ve vasfını hangi amaçla kullanacağına dair bir planlama yapması gerektiğini göstermektedir.

Hafızlık eğitimi aldığı için kendisini akranlarının sosyal yaşantılarından mahrum olarak gören bireylerin gerekçe ve tutum puanları en düşük seviyededir.[631] Hafızlık eğitimini isteyen herkese tavsiye edebileceğini söyleyen[632], eğitim aldığı kursun fiziki imkânlarının yeterli olduğunu ifade eden[633] ve hafızlık eğitiminde bir hedefinin olduğunu ortaya koyan bireylerin[634] gerekçe ve tutum puanları da en yüksek seviyededir.

Sözlük anlamı "bir şeyin, bir kimsenin iyi, işe yarar olduğunu ilgili kişiye söyleme, referans" olan tavsiye[635], hafızlık eğitimi söz konusu olduğunda, tavsiye eden kişi açısından aldığı eğitimi beğendiğini, söz konusu eğitimi almaktan mutlu olduğunu ifade eder. Dolayısıyla bireyin hafızlık eğitimini istemesi ve başkalarına da tavsiye etmesi, bu eğitime karşı olumlu bir tutum geliştirdiğini gösterir.

Araştırmanın nicel bölümünde hafızlık eğitimini tavsiye etme durumu ile ilgili yer alan bir soruya katılımcıların %82,8'i aldıkları eğitimi isteyen herkese tavsiye edebilecekleri, %5,8'i söz konusu eğitimi isteyen herkese tavsiye etmeyecekleri, %11'i de "fikrim yok" seçeneğini işaretlemek suretiyle kararsız oldukları yönünde cevap vermiştir.[636] Katılımcıların büyük oranda aldıkları eğitimi başkalarına da tavsiye edecek

[630] Bkz. Tablo 58.
[631] Bkz. Tablo 61.
[632] Bkz. Tablo 64.
[633] Bkz. Tablo 67.
[634] Bkz. Tablo 70.
[635] *TDK*, "Tavsiye", Kaynak: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a0414a8401694.59473739, (Erş. Tar. 09.11.2017).
[636] Bkz. Tablo 39; Bayraktar'ın araştırmasında "İlkokul sonrasında Kur'an kursu yerine örgün bir eğitim kurumuna gitme imkânı olsaydı Kur'an kursuna yine de gelir miydiniz?" sorusuna katılımcıların %60,81'i mutlaka, %32,09 belki gelirdim seçeneğini işaretleyerek cevap vermiştir. Bkz. Bayraktar, age. , s. 28; Benzer bir soruya Ay'ın araştırmasında öğrencilerin %84,3'ü tekrar gelirdim, %4,6'sı gelmezdim, %11,1'i de kararsızım demiştir. Bkz. Ay, age. , s. 40; Koç'un araştırmasında da katılımcıların %83,1'i

olmaları, hafızlık eğitimi aldıkları kurstan ve eğitimin niteliğinden memnun olduklarını, söz konusu eğitimi aldıkları için pişmanlık duymadıklarını düşünmemize zemin hazırlamaktadır. Bununla birlikte kararsız olan ve olumsuz cevap veren katılımcıların neden böyle bir kanaate vardıkları da ayrıca araştırılması gereken bir konudur.

Hafızlık eğitimine karşı olumlu tutum geliştiren bireylerin bu doğrultuda daha yüksek seviyede motive olmaları beklenir. Tablo 65 incelendiğinde hafızlık eğitimini isteyen herkese tavsiye edeceğini ifade eden bireylerin motivasyon durum puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Hafızlık eğitimini tavsiye eden bireylerin stres düzeylerinin, söz konusu eğitimi tavsiye etmeyenlere oranla daha düşük olduğu Tablo 66'da görülmektedir. Ayrıca hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarının yeterli olmadığını düşünen bireylerin daha çok stresli olduğu, Tablo 69'da yer alan verilerden hareketle söylenebilir.

Hafızlık eğitimine karar vermede etkili olan unsurları belirlemek üzere nitel yöntem kapsamında sorulan soruya katılımcıların verdiği cevaplar Tablo 75'te özetlenmiştir. Katılımcılar kendilerini anneleri (n=3), babaları (n=12), anne ve babaları (n=11), bir akrabaları (n=12), hocaları (n=17) ve arkadaşları (n=4) gibi farklı bireylerin etkilediğini ifade etmişlerdir. Hafızlık eğitiminde kendisinin istekli olduğunu ifade eden katılımcılar çoğunluktadır (n=22). Bununla birlikte katılımcılardan Kur'an kursuna gidilmesi (n=11), gidilen Kur'an kursunda hafızlık için hazırlık eğitimi alınması (n=9), hafızlık eğitiminin meslek edinmeye katkı sağlayacağı düşüncesi (n=2) gibi etkenlerin de bu eğitime karar vermelerinde etkili olduğunu söyleyenler vardır. Hafızlık eğitimine üniversite sınavını kazanamadığı için karar verdiğini söyleyen katılımcılarla birlikte (n=3) bu eğitimi sadece Kur'an ve hafızlığı sevdiği için yaptığını ifade eden katılımcılar da (n=6) bulunmaktadır. Hafızlık eğitiminde içinde yaşanılan ortamın önemini ortaya koyması açısından çevresinde hafız bireyler olduğu (n=18) ve onlara özendiği için

---

Kur'an kursuna yine de geleceğini ifade etmiştir. Bkz. Koç, age. , s. 60; Çimen'in araştırmasında hafızlığını bitirdiğinde katılımcıların %48,8'i hafız olduğu için çok mutlu olduğunu, %36,9'u Kur'an kursu ortamından kurtulduğu için çok mutlu olduğunu ifade etmiştir. Bkz. Çimen, agm. , s. 149; Özlem Öztürk'ün araştırmasında "Orta dereceli bir okula kaydolma imkanınız olsaydı yine de Kur'an kursuna gelir miydiniz?" sorusuna katılımcıların %66,5'i "gelirdim", %24,4'ü de "kararsızım" , %9,1'i de "gelmezdim" seçeneğini işaretleyerek cevap vermiştir. Bkz. Özlem Öztürk, agt. , s. 67. Ayrıca Özlem Öztürk'ün araştırmasında Kur'an kursuna isteyerek gelen ve kurstaki eğitimden memnun olan öğrencilerin depresyon düzeylerinin daha düşük olduğu tespiti yapılmıştır. Bkz. Özlem Öztürk, agt. , s. 77.

(n=8), hafızlık törenlerinden etkilendiği için (n=2) hafızlık eğitimi almaya karar verdiğini söyleyen katılımcıların olması dikkat çekicidir. Bütün bunlarla birlikte karar verme sürecinde Kur'an'ı anlama isteği (n=1), eğitimine katkı sağlayacağı düşüncesi (n=4) ve dini motivasyon kaynaklarından (n=4) etkilendiğini söyleyen bireyler azınlıktadır.

Ünsal tarafından yapılan nicel bir araştırmada hafızlık eğitimi alan bireylerin %77,9'unun kendi isteğiyle, %15,9'unun ailesinin isteğiyle, %2,4'ünün mesleğe katkısı olacağı düşüncesiyle ve %1,2'sinin de hocasının etkisiyle hafızlık eğitimi almaya başladığı ifade edilmiştir.[637] Hafızlık eğitimine başlamada etkili olan unsurları öğreticilerin gözünden tespit etmeye çalışan Çaylı'nın araştırmasında, yine aynı faktörler gündeme gelmektedir. Ancak öncelik ve oranlar farklıdır. Söz konusu araştırmaya göre, öğreticilerin gözünde, hafızlık eğitimi alan bireylerin %31'i yüzünden okurken öğreticinin teşvik etmesiyle, %26,2'si aile tesiriyle; %23,8'i kendi isteğiyle, %4,8'i çevre etkisiyle, %2,4'ü arkadaş etkisiyle hafızlık eğitimine başlamıştır.[638] 2007 yılında Kur'an kurslarında yapılan farklı bir çalışmada da öğrencilerin %66,2'si kendi isteğiyle %27,7'si de ailesinin isteğiyle kursa geldiğini ifade etmiştir[639]. Görüldüğü gibi öğrencinin ifadesinde ilk sırada olan "kendi isteği" seçeneği öğreticinin gözünde daha sonraki sıralarda anılırken, hoca etkisi ön plana gelmektedir. Oranlar değişse de bireyi etkileyen unsurlar değişmemektedir.

Bu kapsamda nicel verilerin elde edildiği HEMÖ ölçeğinin ortalama puanlarını incelemek faydalı olacaktır. Tablo 86'da görüldüğü gibi hafızlık eğitimi almaya karar verirken etkili olan motivasyon kaynaklarının ortalamaları alt boyutlar düzeyinde

---

[637] Ünsal, agt. , s. 32

[638] Çaylı, agt. , s. 81; Kur'an kursuna başlamada etkili olan unsurlar, farklı çalışmalarda gündeme gelmiştir. Buyrukçu'nun çalışmasında Kur'an kursu öğreticilerinin tespitiyle öğrencilerin kursa devam etmesinde büyük oranda aile etkisinden söz edilebileceği belirtilmiştir. Bkz. Buyrukçu, age. , s. 93; Ay tarafından yapılan araştırmada yatılı Kur'an kursuna devam eden öğrencilerin %32'sinin aile isteği, %61,7'sinin kendi isteği, %0,7'sinin arkadaş ve %2'sinin de akraba etkisiyle Kur'an kursuna geldiği ortaya koyulmuştur. Bkz. Ay, age. , s. 39; Benzer oranlar Koç'un araştırmasında da vardır (%61,4 tamamen kendi isteği, %30 aile, %4,1 arkadaş, %0,9 öğretmen, %2,4 arkadaş). Bkz. Koç, age. , s. 62; Çimen'in araştırmasında imamların %44'ü kendi isteği, %47,6'sı ebeveyn ya da bir akrabasının etkisi, %8,3'ü de öğretmen ya da arkadaş etkisiyle hafızlık eğitimine başladığını ifade etmiştir. Bkz. Çimen, agm. , s. 145; Aköz'ün araştırmasına göre, öğrencilerin %86,2'si tamamen kendi isteğiyle, %12'si aile, %1,4'ü de arkadaş etkisiyle Kur'an kursuna gelmiştir. Bkz. Aköz, agt. , s. 187; Özlem Öztürk'ün araştırmasında örneklemin %69,5'i kendi isteği, %28,2'si ailesinin isteği, %2,3'ü de arkadaşlarının teşviki ile Kur'an kursuna geldiğini ifade etmiştir. Bkz. Özlem Öztürk, agt. , s. 67.

[639] Fatma Zehra Öztürk, agt. , s. 42.

%70'in üzerinde görünmektedir. İçsel motivasyon alt boyutunda bu oran %80 seviyesini geçmektedir.

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
HEMÖ TOPLAM	1369	16,00	75,00	54,90 (% 73,2)	12,53442
Mesleki toplumsal	1369	6,00	30,00	21,81 (% 72,7)	6,37157
Eğitime dayalı	1369	6,00	30,00	20,82 (% 69,4)	5,50517
İçsel	1369	3,00	15,00	12,25 (% 81,6)	2,44665
Toplam	1369				

Tablo 86: HEMÖ Ölçeği Ortalama Puanları

Nitel verilerde hafızlık eğitimini kendi isteğiyle yaptığını ifade edenlerin sayısının (n=22) fazla olması ile nicel verilerde HEMÖ ölçeğinin içsel motivasyon alt boyutu ortalamalarının yüksek çıkması (%81,6) birlikte düşünüldüğünde, hafızlık eğitiminin büyük oranda bireylerin kendi istekleri ve içsel motivasyonlarıyla yapıldığı söylenebilir. Nitekim daha önce yapılan farklı araştırmalarda da benzer tespitler ortaya koyulmuştur.[640] Nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirildiğinde, hafızlık eğitiminde kısa vadeli hedefler belirlendiği ve bu eğitimi almanın gerekçeleri farklı yönlerde çeşitlendiği görülmektedir. Hafızlık eğitimi alan bireyler, öncelikli içsel motivasyon olmak üzere mesleki ve toplumsal ve eğitime dayalı etkiler doğrultusunda hafızlık eğitimine karar vermektedir.

3.3. Yöntem

Hafızlık eğitiminin gereği olarak Kur'an'ı Kerim ezberlenirken takip edilen yol, söz konusu eğitimin niteliğini belirleyen etkenlerden birisidir. Literatürde hafızlık eğitimi için ilk aşamanın Kur'an'ı Kerim'i yüzünden belli bir seviyede okuyabilmek olduğu, bu aşama tamamlandıktan sonra ezberin tedrici bir yaklaşımla azdan çoğa, kolaydan zora verilmesi gerektiği, ezber öncesinde yüzüne okunması, varsa hataların düzeltilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca ezberlenecek ayetlerde tecvid kurallarına riayet edilmesi için gerekli izahların yapılmasına, ezberin sesli yapılması suretiyle dilin alışmasına ve hataların görülmesine vurgu yapılmıştır.[641] Hafızlık eğitimi alan bireyin zihninin dağılmaması ve kendini bu eğitime verebilmesi için, ezber faaliyeti üzerine yoğunlaşması, dikkatli bir şekilde çalışması, ezberleyeceği yeri devamlı tekrar

[640] Bayraktar, age. , s. 29; Ünsal, agt. , s.32.
[641] İbn Cemâa age. , ss. 175-177; Temel, agm. , s. 43; Ömer Çelik, agm. , s. 72; Cebeci, agm. , s. 19.

etmesi ve temiz hava almak, çalışmaya ara vermek suretiyle kendini motive etmesi gerektiği belirtilmektedir[642]. Ayrıca hafızlık eğitiminin yatılı Kur'an kursunda yapılması da önerilmektedir[643].

Araştırmamızda Türkiye'de DİB'e bağlı resmi Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan bireyler evren olarak belirlendiği için, bu çalışmada DİB tarafından 2010 yılında hazırlanan "Hafızlık Eğitim Programı" esas alınmıştır. Bu programda Türkiye'de hafızlık eğitiminin tecrübeye dayalı metotlarla yapıldığı, amacın sadece hafızlık yapmak değil, aynı zamanda yapılan hafızlığın korunması olduğu belirtilmiştir[644]. Programın amaçlarından birisinin de zamanı etkili kullanmak olduğu ifade edilmiş, bu kapsamda güncel araştırmalarla okuma, anlama ve hafızada tutmaya yönelik "hızlı okuma", "hafıza teknikleri" ve "motivasyon" gibi konularda elde edilen bulgulardan yararlanmanın hedeflendiği belirtilmiştir.[645]

Hazırlanan bu programda, iki yöntem hakkında bilgi verilmiştir. Bunlardan ilki kurslar arasında uygulama birliği sağlanması amacıyla hafızlık eğitimi ile ilgili temel esasların yer aldığı "geleneksel yöntem", ikincisi ise Aynur tarafından geliştirilen ve ezber ve tekrarın yeni araştırmalar kapsamında zihnin çalışma sisteminin dikkate alınarak yapılması gerekliliğine dayanan "tekrarlara dayalı yöntem"[646] önerisidir. Hafızlık Eğitim Programı'nda ifade edilen yöntemlerden "tekrarlara dayalı yöntem", oldukça kısa bir sürede hafız olmayı öngörürken, geleneksel yöntem daha uzun süreyi gerektiren bir yöntemdir. Söz konusu programda, hafızlık eğitiminde bireysel farklılıklara vurgu yapılarak her iki yöntemde de hafızlık eğitiminin süresinin bu farklılıklara göre değişebileceği ifade edilmiştir.[647]

Yakın dönemde hafızlık eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar ve yazılan makalelerde yönteme dair değerlendirmeler yer almaktadır. Bu değerlendirmelerde geleneksel yöntemin farklı ülkelerdeki yöntemlerle karşılaştırması, avantaj ve dezavantajlı taraflarının tespiti yapılmakla birlikte, geleneksel yöntemin geliştirilmesi

[642] Temel, agm. , ss. 44-45.
[643] Çaylı, agt. , s. 69; Bu araştırmada, hafızlık eğitimi veren öğreticilerin %90,5'inin söz konusu eğitimin yatılı olarak alınması gerektiğini yönündeki görüşleri yer almaktadır.
[644] DİB, Agp. , s. 9.
[645] Agp. , s. 9.
[646] Bu yöntem önerisi ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Aynur, age. , ss. 181-203.
[647] DİB, agp. , ss. 13-14.

kapsamında eğitim bilimleri, teknoloji gibi alanlarda meydana gelen değişim ve gelişmelerin takip edilmesinin gerekli olduğunun altı çizilmektedir.[648]

Yöntem konusunda dile getirilen konulardan biri de hafızlık eğitiminde Arapça dil derslerinin yer edinmesidir. Arapça dil dersleri, Kur'an'ın bir geleneğin devam ettirilmesi ve ibadet gerekçesiyle ezberlenmesinin ötesinde, Hz Peygamber (s.a.s.) zamanındaki gibi anlaşılması ve hayata uygulanması için ezberlenmesinde bir araç olarak görülmektedir.[649] Türkiye'de hafızlık eğitiminin sistem ve yöntem anlayışı bakımından yenilenmesine vurgu yapılmaktadır[650]. Geleneksel yöntemin her cüzün son sayfasından başlaması sebebiyle, bazı bireylerde bıkkınlık ve yılgınlığa sebep olduğu, bu sebeple hafızlık eğitiminin bırakılmasının bile söz konusu olduğu vurgulanmıştır. Kur'an'ın tamamının ezberlendiği hafızlık eğitim anlayışının yanında beş cüz, on cüz hafızlığı gibi uygulamaların da geliştirilebileceği önerilmektedir[651].

Araştırma kapsamında hafızlık eğitiminin mevcut durumunu betimlemek amacıyla, katılımcılara yöntem ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Nicel yöntem kapsamında hafızlık eğitimi alan bireylere, eğitim aldıkları kursta hangi yöntemin kullanıldığı sorulmuştur. Nitel yöntemde ise, "hafızlık eğitimi aldığınız kursta bir gününüz nasıl geçiyor?" sorusu sorularak bireyin öncelikle kurstaki genel işleyiş hakkında bilgi vermesine fırsat tanınmış, eksik kaldığı düşünülen konular sonda soruları ile tamamlanmıştır. Derslerin hangi saatlerde yapıldığı ve hocaya verildiği, teneffüs ve dinlenme araları, dersin verilememesi durumunda ne yapıldığı, Kur'an'ın anlaşılmasına yönelik bir faaliyetin olup olmadığı ve genel olarak benimsenen hafızlık yönteminin ne olduğu bu kapsamda sorulan sorular arasındadır.

Araştırmanın nicel bölümünde katılımcıların %92,9 gibi büyük bir çoğunluğu hafızlık eğitimi aldıkları kursta "geleneksel ezberleme yönteminin" kullanıldığını ifade etmiştir. "Tekrarlara göre yapılandırılmış yöntemin" kullanıldığını ifade edenler,

---

[648] Aynur, *Kur'an Hıfzı… ,* ss. 65-180; Akdemir, agm. , ss. 30-31; Fırat, agm. , ss. 561-563; Koç., age. , s. 167.
[649] Cebeci, agm. , s. 21; Akdemir, agm. , s. 33; Koç, *Kur'an Kurslarının*… , s. 723.
[650] Agm. , s. 14; Akdemir, agm. , s. 25; Ünsal tarafından yapılan araştırmada hafızlık eğitimi veren katılımcıların %75'inin hafızlık eğitiminde yeni bir statü ve metodun gerekli olduğunu ifade ettikleri belirtilmektedir. Bkz., Ünsal, agt. , s. 95.
[651] Akdemir, agm. , ss. 30-31. Hafızlık eğitiminin hayata tesir etmesi için metnin anlamının bilinmesi gerekir. Bkz. Buyrukçu, age. , s. 156.

örneklemin %5,8'ini temsil etmektedir.[652] Nitel görüşme verilerinde de benzer veriler oluşmuştur. Görüşme yapılan katılımcıların tamamı kurslarında klasik ya da geleneksel yöntem olarak bilinen ve her cüzün sonundan bir sayfa ezberleyerek otuz cüz bitince ikinci sayfaya geçmek şeklinde tanımlanan yöntemin kullanıldığını ifade etmiştir.

Nitel görüşmeye yapılan katılımcıların tamamına yakını geleneksel yöntemi beğendiklerini ifade ederek memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Katılımcılar, geleneksel yöntemin tarihi bir önemi olduğu ifade etmişlerdir. Başka yöntem bilmediklerini, arayış içinde de olmadıklarını ifade eden katılımcılarla birlikte söz konusu yöntemin sağlam bir hafızlık yapılmasına katkı sağladığını ifade edenler de olmuştur. Bazı katılımcılar, geleneksel yöntem dışında gündeme gelen farklı yöntemlerin gerçekçi olmadığını ve hafızlık eğitiminde olması gereken paradigmanın dışında bir paradigma ile hazırlandığını ifade etmiştir. Hafızlık eğitimi alan bireylerin tamamına yakını geleneksel yöntem kullanmakla kalmayıp, farklı yöntem arayışlarını da büyük oranda gereksiz görmektedir.

Nitel görüşmeler kapsamında katılımcının ifadelerinden anlaşıldığı üzere, hafızlık eğitimi veren Kur'an kurslarında zaman planlaması namaz eksenli yapılmaktadır. Kurslarda eğitim süreci, genelde sabah namazı sonrası başlar. Namaz sonrası genellikle 07.00-08.00 saatleri arasında olan kahvaltı saatine kadar günün dersinin tekrar edilmesi, 8.00-12.30 saatleri arası günün dersinin verilmesiyle devam eder. Bu süre bazı kurslarda saat 10.00'da tamamlanırken, bazılarında 12.30'da, bazı kurslarda ise 15.00'e kadar sarkmaktadır. Hocanın inisiyatifine göre önce ham sonra has veren katılımcılar olduğu gibi her ikisini birlikte verdiğini söyleyen katılımcılar da vardır. DİB'e bağlı olmakla birlikte bir vakıf bünyesinde eğitim veren Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan bireyler bu aralığı "resmi ders" ya da "resmi hocalara verilen ders" ifadeleriyle tanımlamaktadır. 8.00-8.30 saatleri arasında dinlenme araları (teneffüs) olduğu ifade edilmiş, bu sürede kursun imkânları doğrultusunda çay içme, bahçede dolaşma, spor yapma gibi farklı etkinliklerin olduğu belirtilmiştir.

12.30'da biten sabah dersi sonrasında öğle namazı ve öğle yemeği için zaman ayrılmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı bu süreninin 13.30'da tamamlandığını

[652] Bkz. Tablo 36.

söylerken, bazı katılımcılar da 15.00'e kadar serbest zaman olduğunu ifade etmiştir. Günün dersinin verildiği sabah dersi dışındaki diğer ders çalışma saatleri katılımcılar tarafından "mütalaa" ya da "etüd" olarak isimlendirilmektedir. Katılımcılar mütalaa saatlerinin bir hoca, hoca olmadığında belletmen gözetiminde olduğunu ifade etmişlerdir. İkindi namazına kadar bazı kurslarda tek, bazı kurslarda ise birden fazla mütalaa yapılmaktadır. İkindi namazından sonra genellikle 18.00'de olan akşam yemeğine kadar bir mütalaa saati yer almaktadır. Yine bu süredeki mütalaalarda da ertesi günün dersi hazırlanmaktadır. Akşam namazı sonrası yatsı namazına kadar yapılan derste katılımcılar genellikle bir sonraki gün için hazırladıkları dersin tekrarını yapmaktadırlar. Hazırlanan ders bir arkadaşa ya da hoca/belletmene dinletilir. Katılımcıların tamamına yakını yatsı namazı sonrasını yatma vakti olarak tanımlamıştır. Katılımcılardan bir kısmı daha fazla çalışmak isteyen ya da açığı olanların yatsı namazı sonrası da çalışmaya devam edebildiklerini belirtmiştir.[653]

Hafızlık eğitimi alan bireylere günün dersini veremediklerinde nasıl bir muamele ile karşılaştıkları, nitel görüşme kapsamında sorulmak suretiyle bireyin psiko-sosyal durumuna etkisi açısından değerlendirilmek istenmiştir. Görüşme yapılan katılımcıların bir tanesi dışında tamamı, eğitimleri boyunca ders verememe durumunun olduğunu ifade etmişlerdir. Hafızlık eğitiminde ders verememenin öğrencinin günlük psikolojik durumuyla ilgili olduğu ve bu konuda ısrarlı olmanın hafızlığın sıhhati açısından sakınca oluşturduğuna vurgu yapılmıştır.[654]

Ders veremediğinde öğrencinin görmüş olduğu muamele verilemeyen dersin telafisine de olumlu ya da olumsuz yönde yansımaktadır. Verilmeyen dersin telafisinin nasıl yapıldığı sorulan katılımcılar, farklı alternatiflerden bahsetmiştir. Öncelikle hocanın dersin neden verilmediğini ya da hangi düzeyde bir eksiklik olduğunu göz önünde bulundurduğu ifade edilmiştir. Bu doğrultuda dersteki eksikliğin az olması ya da sayfanın kolay olması durumunda ertesi gün iki dersin birlikte verildiği; bunun mümkün olmaması durumunda hafta sonu iznine çıkmayıp eksiğin telafi edildiği ya da

[653] Bayraktar, Kur'an kurslarıyla ilgili yaptığı araştırmasında ezber derslerinin öğleden önce, mümkünse günün ilk saatlerinde verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmamız kapsamında elde edilen nitel verilere bakıldığında bu önerinin bütün Kur'an kurslarında standart olarak uygulandığını görmekteyiz. Bkz. Bayraktar, age. , s. 120.

[654] Bu konuda Cebeci, hafızlık eğitiminde bireyin psikolojisinin dikkate alınması gerektiğini, aksi halde bütün çabaların boşa gitme riskinin olduğunu ifade etmiştir. Bkz. Cebeci agm. , s. 18.

herhangi bir telafi yoluna gidilmeden dersin bir ders kaydığı ortaya koyulmuştur. Bir katılımcı, alt sayfalarda telafinin ertesi gün iki ders olarak yapılabildiğini ancak sayfalar arttıkça bunun mümkün olmadığını belirtmiştir.

Hafızlık eğitimiyle ilgili literatürde geçen konulardan biri de Kur'an metninin anlaşılması için Arapça dil derslerinin gerekliliğidir. Temel, anlam yüklü bir metin olarak Kur'an'ın anlamca boş herhangi bir metne göre on kat daha kolay bir şekilde ezberlenebileceğini ifade etmiştir[655]. Akdemir, Kur'an'ı ezberleyen bireylere ezberledikleri ayetlerin muhtevasını az da olsa kavrayabilecekleri kadar bir dil eğitiminin mümkünse hafızlık eğitimi öncesinde, mümkün değilse Kur'an'ın ezberlenmesinden sonra verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.[656] Cebeci ve Ünsal, Kur'an'ın manasını bilmeden alınan hafızlık eğitiminin, Kur'an'ın anlaşılmasından ziyade bir ibadetin yerine getirilmesi kapsamında değerlendirilebileceğini ifade etmektedirler.[657] Ancak, Ünsal tarafından yapılan araştırmaya göre hafızlık eğitimi veren öğreticilerin yarıdan fazlası, hafızlık eğitiminde Arapça dil derslerini gereksiz görmektedir[658].

Görüşme yapılan katılımcıların ifadeleri kapsamında hafızlık eğitimi öncesinde Kur'an'ın anlaşılmasına yönelik sistemli bir çalışma yapılmamaktadır. Kur'an kurslarında genellikle Arapça dil dersleri hafızlık eğitiminin tamamlanmasından sonra yapılmaktadır. Bu durumun farklı gerekçelerinden bahsedilebilir. Bunlardan ilki öğrencilerin ezber yapmak için bütün zamanlarını harcamaları ve dil derslerine vakit ayıramamalarıdır. İkinci gerekçe olarak hafızlık eğitiminde kullanılan yöntem gösterilebilir. Daha önceki bölümlerde ifade edildiği gibi, Türkiye'de uygulanan hafızlık yöntemi dili Arapça olmayanlar için uygulanabilir bir yöntemdir. Çünkü ezberin her cüz sonundan yapılması anlam bütünlüğünü bozmaktadır. Kur'an metnini anlayabilen ülkelerde ise ezber, Kur'an'ın başından itibaren cüz cüz yapılmaktadır[659].

---

[655] Temel, agm. , s. 50.
[656] Akdemir, agm. , s. 36.
[657] Cebeci ve Ünsal, agm. , ss. 42-43.
[658] Ünsal, agt. , s. 87. Ayrıca, Bayraktar tarafından yapılan araştırmada Kur'an kursu öğreticilerinin %57,54'ünün Kur'an mealini baştan sona hiç okumadığı tespitine yer verilmiştir. Bkz. Bayraktar, age. , s. 69; Ay'ın araştırmasında da öğreticilerin %54,2'si okuduğunu, %45,8'i okumadığını ifade etmiştir. Bkz. Ay, age. , s. 86; 2003 yılında yapılan Koç'un araştırmasında ise öğreticilerin %68,5'i Kur'an mealini baştan sona kadar okuduğunu ifade etmiştir. Bkz. Koç, age. , s. 136. Görüldüğü kadarıyla her geçen yıl Kur'an mealini okuma oranı artmaktadır.
[659] Aynur, age. , s. 66.

İleri derecede Arapça bilen hafız akademisyenlerle yaptığımız görüşmelerde de bu yönde değerlendirmeler yapılmıştır.

Arapça meal okuma konusunda görüş bildiren katılımcıların tamamına yakını meal okuduklarını belirtmiştir (n=24). Katılımcılardan bir kısmı özellikle çiğ (ham) yapmada zorlandıkları sayfaların mealini okuduklarında daha kolay ezber yapabildiklerini ifade etmiştir (n=6)[660]. Cebeci ve Ünsal, yaptıkları bir araştırmada hafızlık eğitimi alan öğrencilere hafızlık eğitimi öncesinde Arapça dil dersi alıp almadıklarını sormuşlardır. Bu araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %66'sının hafızlığa başlamadan önce belirli bir düzeyde Arapça öğrenmelerinin gerekli olduğu kanaatini ifade ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca aynı araştırmada hafızlık programında resmi olarak yer almamasına rağmen öğrencilerin %25'inin az bir miktarda, %4,3'ünün yeterince Arapça okudukları, %70,7'sinin de hiç okumadığı ortaya koyulmaktadır. Aynı araştırmada hafızlık eğitimi veren öğreticilerin %55'inin hafızlık eğitimi öncesinde Arapça dil dersini gereksiz gördükleri ifade edilmektedir.[661]

Nitel görüşme ile elde edilen verilerden anlaşılacağı üzere hafızlık eğitimi öncesinde Kur'an'ın anlaşılması için planlanan bir uygulama yoktur. Katılımcıların ifadelerine göre hafızlık eğitimi ile birlikte İHL'ye devam edenlerin aldıkları dil dersleri, bireysel gayretler, ezberlenecek sayfanın mealinin okunması ve ilgisizlik sebebiyle uzun süreli olmayan isteğe bağlı Arapça dil dersleri kapsamında sınırlı faaliyetler vardır. Cebeci ve Ünsal'a ait araştırmada da görüldüğü gibi Kur'an'ın anlaşılması için belli bir uygulama olmadığı gibi Kur'an kursu öğreticilerinin büyük bir çoğunluğu da bu durumu gerekli görmemektedir. Araştırma kapsamında görüşülen bazı Kur'an kurslarında eğitim alan bireyler, dil derslerinin hafızlık eğitimi tamamlandıktan sonra, Kur'an kursunda açılan özel bir sınıfta, bu konuda istekli olanlar için yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu imkânın Hafızlık Eğitim Programı dışında bazı Kur'an kurslarının yönetiminin aldığı inisiyatifle yapıldığı görülmektedir. Zira gerek DİB Hafızlık Eğitim Programı'nda gerekse uygulama için gidilen bütün Kur'an kurslarında genele yayılan böyle bir uygulamaya rastlanmamıştır.

---

[660] Ders öncesi sayfanın mealinin okunmasının gerekliliği için Bkz. Ömer Çelik, agm. , s. 76; Ay'ın araştırmasına göre Kur'an kursu öğreticilerinin %29,2'si öğrencilerine meal okuttuğunu, %58,3'ü bazen okuttuğunu, %12,5'i de okutmadığını ifade etmiştir. Bkz. Ay, age. , ss. 137-138; Koç'un araştırmasına göre öğreticilerin %60,9'u meal okuttuğunu, %39,1'i okutmadığını ifade etmiştir. Bkz. Koç, age. , s. 170.
[661] Cebeci ve Ünsal, agm. , ss. 42-43; Ünsal, agt. , s. 36.

3.4. Farkındalık, Hazır Olma

Hafızlık eğitimi için belli bir hazırlık aşamasından geçmenin gerekliliği gerek literatürde, gerekse Hafızlık Eğitim Programı'nda ifade edilmektedir. Hafızlık eğitimine başlamadan önce öğrencilerin yüzüne okuma, tecvid bilgisi, ezber yapma kabiliyeti, ezber yapma süresi, ses özelliği gibi konularda yeterli bir duruma gelmesi gerekir.[662] Bayraktar, hafızlık eğitimi alacak bireyde, "sürat" (çabuk ezberleme), "sadakat" (doğru ezberleme), "metanet" (uzun süre çalışabilme ve ezberi koruyabilme), "tedai" (kolay hatırlayabilme) gibi özelliklerin olması gerektiğini belirtmiştir[663]. Hafızlık Eğitim Programı'nda hazırlık aşaması için dört aylık bir süre öngörülmüştür[664].

Hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla geliştirilen HEPSÖ ölçeğinin alt boyutlarından birisi de "farkındalık" olarak isimlendirilmiştir. Bu alt boyutun içeriğinde Tablo 4'te de görülebileceği gibi hafızlık eğitimi öncesi hazırlık aşamasının gerekliliği, bireyin hafızlık eğitimine neden başladığının farkında olması, yüzüne okumasını geliştirmesi, hafızlık eğitimi hakkında bilgi sahibi olması ve hafızlık eğitiminin hayata bir yansımasının olması gerektiği gibi maddeler yer almaktadır.

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Farkındalık	1369	15,00	40,00	37,45 (%93,6)	3,00
Toplam	1369				

Tablo 87: Farkındalık Alt Boyutu Ortalama Değeri

Yukarıda yer alan Tablo 87'de farkındalık alt boyutuna verilen yanıtların ortalaması yer almaktadır. Görüldüğü gibi örneklemin farkındalık ortalaması %93,6 gibi bir oranla oldukça yüksek düzeydedir. HEPSÖ ölçeğinin uygulanması sonrasında yapılan istatistiksel analizler sonucunda hafızlık eğitiminde farkındalık düzeyinin "yaş", "cinsiyet", "okul mezuniyeti", "hafızlık eğitimi sonrası eğitim", "sosyal yaşantılardan

[662] Akdemir, agm. , ss. 27-28; Kaya, agb. , s. 522; Şağban, agb. , ss. 247-263; Fırat, agm. , s. 561. Bayraktar, hafızlık eğitimine başlasa bile, ezber yapmada zorlanan bireylere söz konusu eğitimin bıraktırılması gerektiğini ifade etmektedir. Bkz. Bayraktar, age. , s. 53.

[663] Bayraktar, age. , ss. 84-85.

[664] DİB, agp. , s. 11; Fırat, hazırlık döneminde ilki günde beş sayfa okuyarak başlanan ve günde on sayfa okuyarak bitirilen kırk beş günlük hatim ve ikinci olarak her sayfa günde yirmi kez okunması suretiyle ikinci bir hatim yaptırılarak bireyin hafızlık eğitimine hazır hale gelebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, hazırlık aşamasında geleneksel usulde olduğu gibi her cüzün son sayfasının değil de kısa sureler ya da aşırların ezberletilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bkz. Fırat, agm. , s. 561.

yoksun olma düşüncesi", "hafızlık eğitimini tavsiye etme durumu", "kursun fiziki imkânlarını yeterli bulma" ve "hedef" bağımsız değişkenleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Farkındalık düzeyi bireylerin yaşlarıyla doğru orantılı olarak artmaktadır. Hafızlık eğitimi alan bireyin yaşı ne kadar büyük olursa farkındalığı da o oranda artmaktadır.[665] Cinsiyet değişkenine baktığımızda kadınların farkındalık düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir[666]. Okul mezuniyeti bağımsız değişkenine baktığımızda yaş ile doğru orantılı olarak daha küçük yaşta mezun olan ilkokul mezunlarının farkındalık düzeyi en düşük düzeyde oluşurken, daha büyük yaşlarda mezun olan lise mezunlarının farkındalık düzeyi en üst seviyede oluşmuştur[667]. Hafızlık eğitimi sonrasında ilahiyat alanı dışında bir eğitim kurumuna devam edeceğini ifade eden bireylerin farkındalık düzeyi en düşük seviyededir[668]. Akranlarının sosyal yaşantılarından yoksun olduğunu düşünen bireylerin farkındalık düzeyleri düşükken[669], hafızlık eğitimini isteyen herkese tavsiye edebileceğini söyleyen bireylerin farkındalık düzeyleri yüksektir[670]. Hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarını yeterli gören bireylerin farkındalık düzeyleri, yetersiz görenlere oranla göre daha yüksektir[671]. Hafızlık eğitimine başlarken bir hedefinin olduğunu ifade eden bireylerin farkındalık düzeyi bir hedefi olmayanlara oranla daha yüksektir[672].

Hafızlık eğitiminin daha nitelikli yapılabilmesi ve başarıya ulaşabilmesi için, söz konusu eğitimi almak isteyen bireylerin kabiliyetlerinin tespit edilebilmesi, Kur'an'ı yüzüne, kuralına uygun ve seri bir şekilde okuyabilmesi ve tecvid kurallarını öğrenmesi için hazırlık aşaması, oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple, bu dönemde harcanan zaman bir vakit kaybı olarak görülmemelidir.[673]

Araştırma kapsamında yapılan nitel görüşmelerde katılımcılardan bazıları, hafızlık eğitimi almak isteyen bireyin öncelikle söz konusu eğitime hazır olması için iyi

[665] Bkz. Tablo 43.
[666] Bkz. Tablo 46.
[667] Bkz. Tablo 55.
[668] Bkz. Tablo 58.
[669] Bkz. Tablo 61.
[670] Bkz. Tablo 64.
[671] Bkz. Tablo 67.
[672] Bkz. Tablo 70.
[673] Fırat, agm. , s. 560; Kurt, agm. , s. 247; Kaya, agm. , ss. 519-521. Şağban, agb. , ss. 247-263.

bir hazırlık döneminden geçmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu hazırlık döneminde bireyin Kur'an'ı yüzüne çok iyi bir şekilde okuyabilmesi, ezber yapmak suretiyle bu yöndeki kabiliyetinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca hafızlık eğitimine bireyin zihinsel olarak hazır olması ve içsel bir motivasyonla, sevgi odaklı bir yaklaşımla başlaması gerektiği belirtilmiştir. Hafızlık eğitimine başlayacak bireyin dini yaşantısına dikkat etmesi, Allah ve Kur'an'a sevgi duyması, olgun bir ahlaki yapıya sahip olması gerektiği ifade edilen unsurlar arasındadır.

DİB Hafızlık Eğitim Programı'na baktığımızda hafızlık eğitim süreci planlanırken hazırlık döneminin önemi vurgulanmış ve söz konusu dönem için dört aylık bir süre ayrılmıştır.[674] Araştırmanın nicel bölümünde katılımcılara hafızlık eğitimi aldıkları Kur'an kursunda hazırlık dönemi olup olmadığı ve söz konusu dönemin kaç ay sürdüğü sorulmuştur. Katılımcıların %87,4'lük kısmı hafızlık eğitimi aldıkları kursta hazırlık döneminin olduğunu ifade etmiştir. %11,4'ü ise bir hazırlık dönemlerinin olmadığını ifade etmiştir[675]. Burada katılımcılara yöneltilen soru "hafızlık eğitimi için bir hazırlık döneminiz oldu mu?" şeklinde öznel bir nitelik taşıdığı için söz konusu soruya eğitim aldığı kursta hazırlık dönemi olmasına rağmen olumsuz yanıt vermiş olan katılımcılar da olabilir. Zira DİB tarafından hazırlanan eğitim programında öğrencilere hazırlık dönemi uygulanmasının gerekliliği açık bir şekilde ifade edilmektedir.

Her ne kadar Hafızlık Eğitim Programı'nda hazırlık aşaması için verilen süre dört ay olarak belirlense de bu süre öğrencinin kabiliyeti ya da kursun kurumsal uygulamaları sebebiyle değişebilmektedir. Bu süreyi 5-8 ay süre aralığında aldığını ifade edenler örneklemin %36,6'sını; Hafızlık Eğitim Programında da ifade edildiği gibi 0-4 ay süre aralığında aldığını ifade edenler %25,2'sini; 9-12 ay süre aralığında aldığını ifade edenler ise %21,8'ini temsil etmektedir.[676] Bu oranlardan hareketle Hafızlık Eğitim Programında ifade edilen dört aylık süreninin hazırlık aşaması için yeterli olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte bazı Kur'an kurslarında hazırlık aşaması bir yıl sürmektedir. Bu kapsamda Kur'an kurslarındaki farklılıkların oluşmasında kurslar arasındaki uygulama farklılıklarının da olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

[674] DİB, agp. , s. 11.
[675] Bkz. Tablo 34.
[676] Bkz. Tablo 35.

Elde edilen nicel ve nitel bulgulardan hareketle, Türkiye'de hafızlık eğitimi alan bireylerin farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte farkındalık düzeyinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşabileceğini göz ardı etmemek gerekir. Hafızlık eğitimi verilen Kur'an kurslarında aktif bir şekilde hazırlık aşaması uygulanmaktadır. Söz konusu eğitimi alan bireyler, hafızlık eğitimi için hazırlık döneminin ne kadar önemli olduğunu bilmektedir.

3.5. Hayata Yansıma, Sosyal Yaşantılara Etki

Hafızlık eğitimi almaya karar veren bireyin, gerek eğitim sürecinde gerekse eğitimin tamamlanmasından sonra sosyal hayatı farklılaşmaktadır. Bu farklılık, çevresiyle olan iletişiminde, ibadet hayatında, toplum içerisinde yüklendiği görev ve sorumluluklarında kendini göstermektedir. Hafız olan birey, resmi ya da gayrı resmi kurumlarda din görevliliği yapmak ve toplu etkinliklerde Kur'an'ı Kerim okumak suretiyle (mukabele ve aşır okuma, teravih namazı kıldırma vb.) görünür olmaktadır. Bunun yanında hafız olan birey, toplumun beğeni ve takdirini kazanmak suretiyle itibar sahibi olur. Kur'an'ı ezbere bilen bir kişi olmanın verdiği bilinçle dini hükümleri uygulamada hassasiyet sahibi olmaya çalışır. Herhangi bir konuda konuşurken, ilgili ayetlerden delil getirebilir.[677] Farklı araştırmalarda Kur'an kursuna devam eden bireylerin toplumda sevildikleri ve ilgiyle karşılandıkları, bu kapsamda toplumda kimliklerini gizleme gereği duymadıkları ortaya koyulmuştur[678]. Bütün bunlarla birlikte hafızlık eğitiminin çok sayıda hafız yetişmesini sağlamasına rağmen, sosyal hayatta beklenen ölçüde bir etkiye sahip olmadığını düşünenler de vardır[679]. Bu durumun ortaya çıkmasında, Kur'an'ın anlaşılmasına yönelik faaliyetlerin yeterince olmamasının etkisinden söz edilebilir[680].

Hafızlık eğitimi Türkiye'de genellikle yatılı Kur'an kurslarında verilmektedir[681]. Bu durum hafızlık eğitimi alan bireylerin sosyal yaşamlarını değiştirmektedir. Başta

---

[677] Dartma, agm. , s. 187; Koç tarafından yapılan araştırmada katılımcıların %95,6'sı inanç ve ibadet hayatlarının kuvvetlendiğini ifade etmiştir. Bkz. Koç, age. , ss. 108-109.
[678] Koç, *Kur'an Kurslarının… ,* s. 721; Ay, age. , s. 55; Koç, age. , s. 106.
[679] Akdemir, agm. , s. 23.
[680] Buyrukçu, age. , s. 156.
[681] 1992 yılında yayımlanan Kur'an kurslarıyla ilgili bir araştırmada kurslarda yatılı kalan öğrencilerin genellikle hafızlık eğitimi alan bireyler olduğu ifade edilmiştir. Bkz. Bayraktar, age. , s. 126; Araştırmamız kapsamında ziyaret edilen kursların tamamı yatılı olarak hizmet vermektedir.

ailesi olmak üzere kurs dışında kalan sosyal çevresiyle iletişimi farklılaşmaktadır. Kur'an kursunda kendisine yeni bir sosyal çevre edinen, arkadaş ve hocalarıyla iyi iletişim kuran bireyleri, bu farklılaşmanın daha az olumsuz etkilemesi beklenir. Buna karşılık, Kur'an kursunda belli bir zaman geçirmiş olmasına rağmen hala kurs dışındaki arkadaşlarına özenen, kendisini onların yaşantılarından yoksun olarak gören bireylerin hafızlık eğitimine karşı motivasyonlarının olumsuz yönde etkilenmesi beklenir. Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen veriler bu ön değerlendirmeleri doğrulamaktadır.[682]

Araştırmanın nicel bölümünde elde edilen bulgulara göre, içerisinde yaşadığı kurs ortamı sebebiyle kendisini hafızlık eğitimi almayan arkadaşlarının imkânlarından mahrum olarak düşünmeyen bireylerin psiko-sosyal durum puanları daha yüksektir. Bu tespit araştırma sonuçlarının kendi içerisinde tutarlı olduğunu göstermekle birlikte aynı zamanda hafızlık eğitiminde bireyin sosyal yaşantılarının göz ardı edilmemesi gerektiğini de göstermektedir. Bu sebeple Kur'an kurslarında rehberlik faaliyetlerinin daha yaygın bir şekilde aktif olarak yapılmasında fayda olduğu düşünülmektedir.[683] Araştırma kapsamında ziyaret edilen Kur'an kurslarında bu konu sıkça dile getirilmiştir.

Tablo 63'te görülebileceği gibi "sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi" bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. ASÖ 14 ölçeği ortalamalarına baktığımızda sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünen bireylerin daha yüksek stres düzeyine sahip olduğunu görmekteyiz.

Nitel yöntem kapsamında hafızlık eğitimi almaya başlamanın katılımcıların hayatında nasıl bir etki oluşturduğuna dair sorulan soruya verilen cevaplar birlikte değerlendirildiğinde; iç huzuru oluşması ve hayatın bereketlenmesi (n=3), dini hassasiyetlerin artması (n=13), toplum ve aileden takdir ve saygı görme (n=15), arkadaşlar arasında farklı bir konuma gelme (n=6), ahlaki tutum ve davranışların değişmesi (n=3), olgunlaşma (n=4) gibi etkiler ön plana çıkmaktadır. Ünsal, hafızlık eğitimi alan bireylerin %86,5'inin çevreleri tarafından takdir ve tebrik edildiğini,

[682] Bkz. Tablo 62.
[683] Bkz. Tablo 61. Daha önce ifade edildiği gibi her ne kadar "Kur'an Kursları Uygulama Esaslarında", rehberlik faaliyetleriyle ilgili planlamaların olduğu ifade edilse de ziyaret edilen kurslarda elde edilen izlenim, yeterli bir rehberlik faaliyetinin olmadığı yönündedir. Bkz. DİB, *2015-2016 Eğitim-Öğretim…* , ss. 39-40.

%8,7'sinin pek fark edilmediğini, %1,4'ünün de küçük görüldüğünü ifade etmiştir[684]. Hafızlık eğitimi alan bireyler üzerinde yapılan farklı bir araştırmada katılımcıların %76,25'inin hafızlık eğitimi almanın ibadet hayatlarını kuvvetlendirdiğini, %20'sinin bir değişiklik yapmadığını, %3,75'inin de zayıflattığını belirttiği ortaya koyulmuştur[685].

Görüldüğü gibi hafızlık eğitimi kendi içerisinde birçok zorluk barındırmakla birlikte bireyin hayatını anlamlandırmasında ayrı bir yere sahiptir. Bununla birlikte söz konusu eğitimin hayatında farklılaşmaya sebep olmadığını, aksine olumsuz etkiler bıraktığını ifade eden katılımcılar da olmuştur. Bu katılımcılar, evlerinden uzak kalmaları ve ailelerine olan özlemlerinden bahsetmişlerdir.

Hafızlık eğitiminin hayatına etkisini farklı yönleriyle ele alan katılımcılar da olmuştur. Bu kapsamda "sorumluluk duygusu" ön plana çıkmaktadır. Hafızlık eğitimi almış olmanın kendilerine bir sorumluluk yüklediğini ifade eden katılımcılar, hayatlarının söz konusu eğitime başlamadan önceki duruma göre çok farklılaştığını ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren farklı katılımcıların da işaret ettiği gibi, sorumluluk duygusunun dengeli bir şekilde ele alınmaması, söz konusu eğitime tabi olan bireylerde bir baskı unsuru olarak ortaya çıkabilmektedir.

Nicel ve nitel verileri birlikte değerlendirdiğimizde, hafızlık eğitimi almanın bireyin sosyal yaşantılarında büyük farklılaşmalara zemin hazırladığını görmekteyiz. Toplumda bir nüfuz edinme, takdir ve saygı görme, dini duygu ve yaşantıların gelişerek değişmesi gibi katılımcılar açısından olumlu durumların yanında; bireyin Kur'an hafızı olarak farklı bir sorumluluk yüklenmesi, tavır ve davranışlarında çok daha dikkatli davranması gibi mesuliyetleri de vardır. Bütün bunlarla birlikte bireyin hafızlık eğitimine başladıktan sonra, hayatında meydana gelen değişiklik ve gelişmelerden dolayı uyum problemi yaşayarak, hafızlık öncesi hayatını özlemesi ya da hafızlık eğitimi almayan akranlarına özenmesinin motivasyon, psiko-sosyal durum ve stres kapsamında hafızlık eğitiminin niteliği üzerinde etkisi vardır. Zira akranlarının sahip

[684] Ünsal, agt. , s. 41; Ay tarafından yapılan araştırmada katılımcıların %85,2'si sosyal çevresinde Kur'an kursuna gittiği için takdir ve tebrik edildiğini, %9,4'ü pek fark edilmediğini, %2,7'si de küçük görüldüğünü belirtmiştir. Bkz. Ay, age. , s. 58; Koç'un araştırmasında da katılımcıların %66,1'i toplumda genelde sevilip ilgi gördüklerini, %12,8'i sevildiklerini ama amaçsız bir işle uğraştıklarının söylendiğini %20,3'ü hor gören ve eleştiri yapanların olduğunu ifade etmiştir. Bkz. Koç, age. , s. 104.
[685] Oruç, agm. , s. 57.

olduğu imkânlardan yoksun olduğunu düşünen bireyin motivasyon ve psiko-sosyal durumu zayıflarken stres düzeyi yükselmektedir.

3.6. İletişim

Hafızlık eğitimi alan birey, Kur'an kursuna geldiğinde farklı bir ortamın içine girmektedir. Bu ortamda birey, arkadaşları ve kurs hocalarıyla bir iletişim halindedir. Zernûci, ilim öğrenmede öğrenci, hoca ve baba olmak üzere üç kişinin gayret göstermesi gerektiğini ifade etmiştir[686]. Eğitim bilimleri açısından etkili bir eğitim-öğretim için okul-aile ve öğretmen işbirliği oldukça önemlidir[687]. Hafızlık eğitiminin yürütülmesinde, derslerin verilmesinde ve başarıya ulaşmasında önemli bir konuma sahip olan kurs hocası ile iletişimin sıhhati oldukça önemlidir. Ayrıca sosyal bir varlık olan insanın yirmi dört saatini birlikte geçirdiği arkadaşlarıyla sağlıklı bir iletişim sağlaması da hafızlık eğitiminin niteliği açısından önemli bir yere sahiptir. Her ne kadar bireyin ailesi, hafızlık eğitimi alınan kursta bulunmasa da, çocuklarına verdikleri maddi ve manevi destekle her zaman hafızlık eğitimi alan bireyin aklındadır. Burada hafızlık eğitiminin niteliği için büyük öneme sahip aile, kurs hocası ve arkadaşlarla iletişim konusu nicel ve nitel verilerin ışığında değerlendirilmiştir.

3.6.1. Aile ile İletişim

Daha önce ifade edilen ailenin sosyo-ekonomik durumu ve ikameti gibi aile içi iletişim de hafızlık eğitimini etkileyen bir unsurdur. Aileler, çocuklarıyla olan iletişimlerinde otoriter, samimi, aşırı kural koyucu ve baskıcı ya da tamamen serbest bırakmak suretiyle farklı tutumlar içerisine girebilir[688]. Bireyin gelişimini etkileyen en önemli unsurlardan biri aile bireyleri ile olan iletişiminin niteliğidir. Çocuğun aile içinde önemli bir insan olarak kabul edildiği, karşılıklı ilişkilerde sevgi, saygı ve ilginin olduğu ve çocuğun gereksinimlerine karşılık bulduğu bir aile ortamı eğitim faaliyetlerini de olumlu yönde etkiler.[689] Anne-baba tarafından dengeli bir şekilde gösterilen sevgi, bakım ve beslenme çocuğun temel güven duygusunun gelişmesine

[686] Zernûcî, age. , s. 110; Benzer tespitler, güncel çalışmalarda da yapılmıştır. Bkz. Gent, agm. , s. 12.
[687] M. Faruk Bayraktar, "Öğretmen, Veli ve Öğrenci İlişkileri", *Evin Okula Yakınlaşması ve Değişen Anne-Baba Rolleri,* C. 2, Ankara 2003, ss. 115-123.
[688] Hoy, age. , ss. 163-166; Başaran, age. , ss. 299-311.
[689] Cüceloğlu, age. , ss. 361-363.

katkı sağlar. Hafızlık eğitimi alan bireyin ailesinde yaşamış olduğu hayatın niteliği kurs ortamındaki iletişiminin niteliğini de etkiler. Çünkü mutlu sosyal deneyimler, çocuğun sosyal deneyimini tekrarlamaya teşvik eder[690].

Hafızlık eğitimi alan bireyler, ailelerinden uzakta yatılı olarak eğitim aldıkları için, ailelerine özlem duymaktadırlar. Zorlu ve meşakkatli bir süreç olduğu kadar sabırlı ve gayretli olmayı da gerektiren hafızlık eğitim sürecinde öğrencilerin ailelerini yanlarında görmeleri, onlardan destek almaları hafızlık eğitimini tamamlayabilmeleri açısından oldukça değerlidir.[691] Araştırmamızda nitel yöntem kapsamında hafızlık eğitimi alan bireylerin aileleri ile olan iletişimlerine dair görüşlerini almak suretiyle bazı tespitler yapılmıştır.

Görüşme yapılan katılımcıların tamamına yakını (n=34) aileleri ile iletişimlerinin iyi ve güzel olduğunu ifade etmiştir[692]. Katılımcıların bir kısmı ailelerinin kendilerine hafızlık eğitim sürecinde destek olduğunu belirtmiştir (n=13). Yapılan görüşmelerde aile ile iletişimin dengeli bir şekilde, ne çok sık ne de çok seyrek olmayan bir zaman diliminde olması gerektiği ifade edilmiştir. Dengeli bir iletişim için yeri geldiğinde öğrencinin dikkatinin dağılmaması için aile içerisinde yaşanan problemlerin hafızlık eğitimi alan bireye anlatılmaması gereği vurgulanmıştır. Hafızlık eğitiminin başarıya ulaşması için ailenin bireyin görüşlerine değer vermesi, stres ve sıkıntılı olduğu bir süreçte yanında olmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Kur'an kursları üzerinde yapılan farklı araştırmalarda, velilerin Kur'an kurslarına giderek öğrencileriyle ve kurs hocasıyla yeterli düzeyde iletişim kurmadıkları tespit edilmiştir. Bu durum, kurs-aile işbirliği açısından problemli bir durum olarak

---

[690] Kulaksızoğlu, age. , s. 83.

[691] Akdemir, agm. , s. 37; Bayraktar tarafından yapılan araştırmada hafızlık eğitimi alan bireylerin yarıdan fazlasının evlerini özledikleri tespit edilmiştir. Bkz. Bayraktar, age. , s. 64; Aynı şekilde Ay'ın araştırmasında da katılımcıların yarıdan fazlasının evlerini özledikleri ifade edilmiştir. Bkz. Ay, age. , s. 45; Çaylı tarafından yapılan araştırmada Kur'an kursu öğreticilerinin %97,6'sının velilerin Kur'an kursu idaresi ile diyalog ve iş birliği içinde olmasının öğrencilerin motivasyonunu artıran bir faktör olarak gördükleri ifade edilmiştir. Bkz. Çaylı, agt. , s. 77. Kur'an kursu öğreticisi ve aile iletişimi ile ilgili ayrıca bkz. Ay, age. , s. 98; Koç, age. , s. 193. 1993 yılında Ay tarafından yapılan araştırmada gerek öğreticiler gerekse öğrenciler gözünde ilk başarısızlık sebebi olarak aile iletişimindeki problem yer almaktadır. Bkz. Ay, age. , ss. 131-132. Ayrıca bkz. Koç, age. , ss. 102-103; Ailenin Kur'an kursunu ziyaret sıklığı ile ilgili ayrıca bkz. Özlem Öztürk, agt. , s. 74.

[692] Öztürk tarafından yapılan araştırmada da Kur'an kursu öğrencilerinin yaklaşık %80'i anne-babasıyla iyi anlaştığını belirtmiştir. Bkz. Fatma Zehra Öztürk, agt. , s. 64.

nitelendirilmiştir.[693] Araştırmamızda görüşmeye katılan katılımcıların ifadeleri okunduğunda ailelerin bir yandan çocuklarına destek olurken, diğer yandan onlara değer verdikleri görülmektedir. Ayrıca gerektiğinde çocuklarının yanında olarak destek olmaları, hafızlık eğitimi alan bireylerin kendilerine olan güvenlerine de olumlu yansımıştır.

Katılımcıların aileleri ile görüşmelerinde, ailenin ikamet yeriyle Kur'an kursu arasındaki mesafe ve kursun öğrencilere izin verme kurallarının belirleyici olduğu görülmüştür. Bazı kurslarda bütün öğrencilere üç ayda bir izin verilirken (n=1), bazı kurslarda bu süre bir ay (n=10), bazı kurslarda ise evi yakın olanlar için haftalık olabilmektedir. Diğer taraftan ailesinin ikamet ettiği yer Kur'an kursuna uzak olan katılımcılar ancak bayramlarda, sömestri tatillerinde gidebildiklerini ifade etmişlerdir (n=4).

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu izne gitmenin dersin tam olarak verilmesi şartına bağlı olduğunu ifade etmiştir (n=21). Bazı öğrenciler bu uygulamayı doğru bulurken (n=2), söz konusu uygulamayı doğru bulmayan katılımcılar da olmuştur (n=4). Katılımcıların izinlerle ilgili vurgu yaptığı hususlardan biri de iznin hangi gerekçe ile istendiği konusudur. Sağlık, ailevi problem gibi özel durumlarda izin verildiği, keyfi sebeplerle istenen izinlerin verilmediği ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan ve ilgili soruyu yanıtlayan katılımcıların tamamı bayramlarda aileleri ile bir arada olduklarını ifade ederken (n=29) bazı öğrenciler düğün gibi özel günlere eğer çok yakının düğünü değilse izin verilmediğini belirtmiştir (n=2).

Katılımcılardan gelen cevaplar doğrultusunda bu tema altında üzerinde konuşulması gereken konulardan biri, "izinler öğrenciler için bir yaptırım unsuru olarak kullanabilir mi?" sorusudur. Yukarıda da ifade edildiği gibi bu durumu doğru bir uygulama olarak gören katılımcılar olduğu gibi haksız bulan katılımcılar da olmuştur. Kanaatimizce bu konu, demokratik bir eğitim ortamı oluşturularak, kurs yönetimi, hoca ve öğrenciler tarafından ortak kararlar alınmak suretiyle açıklığa kavuşturulabilir. Kurs kuralları birlikte belirlendiğinde, öğrenci dersini veremediği durumda, kural gereği eve gitmeyip eksiğini tamamlaması gerektiğini zihninde anlamlandırabilir. Aksi durumda bunu bir ceza olarak görür ve süreçten olumsuz yönde etkilenebilir. Ancak öğrenciyle

[693] Bayraktar, age. , ss. 62-63; Koç, *Kur'an Kurslarında… ,* s. 725; Ay, age. , Ay, age. , s. 44.

devamlı iletişim içinde olan hocanın öğrencinin psiko-sosyal durumunu da göz önünde bulundurarak ve dikkatlice düşünerek karar vermesinde yarar vardır.

Bu tema altında katılımcılara yöneltilen nitel görüşme sorularından biri de, aile ile olan iletişimin hafızlık eğitimini etkileme durumu ile ilgilidir. Bu kapsamda sorulan soruya cevap veren katılımcıların tamamına yakını ailenin hafızlık eğitimini etkilediğini ifade etmiştir (n=22). Katılımcılardan iki kişi böyle bir etkinin olmadığını belirtmiştir. Aile ile hafızlık eğitimi arasında bir etkileşimden bahseden katılımcıların üzerinde durdukları konulardan birisi, ailenin öğrencinin arkasında güveneceği bir dayanak olarak yer tutmasıdır (n=9). Katılımcıların aile etkisi konusunda işaret ettikleri diğer bir husus, aile içerisinde ortaya çıkan huzursuz ortamın bireyi olumsuz yönde etkilemesidir. Ailedeki huzursuz bir durum öğrencinin motivasyonu, psikolojik yapısı, dikkati ve kararlılığı üzerinde etkilidir. Bu sebeple bilerek ya da bilmeyerek aileler hafızlık eğitimi alan çocuklarını olumsuz yönde etkileyebilir. Söz konusu olumsuz etkinin azaltılması için katılımcılar çok gerekli olmadıkça evdeki sorunların kendilerine anlatılmaması ve aile ile çok sık periyotlarda görüşülmemesi gerektiğini önermişlerdir. Ayrıca çocukları hafızlık eğitimine başlayan ailelerin Kur'an kurslarında görevlendirilecek rehberlik uzmanları tarafından ya da gerek kurs yönetimi gerekse müftülükler bünyesinde düzenlenecek etkinliklerle bilgilendirilebilir[694].

Burada yer alan nitel verilere ek olarak bağımsız değişken olarak ifade edilen ailenin ikamet durumu ve gelir düzeyinin de hafızlık eğitimi üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Bireyin hafızlık eğitimine başlama gerekçesi, hafızlık eğitimi aldığı kurs ortamı ile ilgili düşünceleri, aile ikametinden etkilenirken motivasyon düzeyleri de gelir durumuna göre değişmektedir.[695]

Nicel ve nitel veriler birlikte düşünüldüğünde her ne kadar hafızlık eğitiminde aile eğitim ortamının dışında kalsa da, bireyin hayatındaki konumunun öneminden ötürü her zaman bireyi, dolayısıyla hafızlık eğitimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileme gücüne sahiptir. Kurs yönetimi ve hocaların aile ile iletişim kurmaları, hafızlık eğitimi alan bireyin ailesiyle sağlıklı bir iletişim kurmasına destek olmaları, söz konusu eğitimin nitelik ve başarısı için oldukça önemli bir yere sahiptir.

[694] Kaya, agb. , s. 522.
[695] Bkz. Tablo 49, 50, 51, 52, 53, 54.

3.6.2. Arkadaş ile İletişim

Hafızlık eğitimi alan bireyin sosyal çevresini oluşturan en temel unsurlardan biri, arkadaştır. Nitel yöntem kapsamında yapılan görüşmelerde, hafızlık eğitimi alan bireyin arkadaşlarıyla olan iletişiminin niteliği hakkında katılımcılarla yapılan görüşmelerde değerli tespitlere ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu arkadaşlarıyla olan iletişiminin iyi ve güzel olduğunu ifade ederken (n=35), arkadaşlarıyla problem yaşadığını söyleyen katılımcılar da olmuştur (n=4).[696]

Kurs içinde arkadaşlar arasında gruplaşmaların olduğu belirtilse de, söz konusu gruplaşmaların, doğal insani ilişkiler doğrultusunda olduğu anlaşılmaktadır. Zira gruplaşmaların nasıl olduğuna yönelik bir katılımcının, Kur'an kurslarında farklı yaş gruplarında olan öğrencilerin genellikle kendi yaş grubuyla birlikte zaman geçirdiğini belirtmesi, başka bir katılımcının herkesin iyi anlaştığı samimi bir arkadaş çevresinin olduğunu ifade etmesi, bu kanaatin oluşmasında etkilidir. Katılımcıların bir kısmı ise arkadaşlar arasında gruplaşma olmadığını belirtmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen sorulardan biri de kurs dışındaki yaşıtlarının yaptıklarını yapıp yapamadıkları, dışarıdaki arkadaşlarına özenme durumları ve bu durumun kendilerini nasıl etkilediği ile ilgilidir. Bu kapsamda verilen cevapları temel olarak üç kategori altında ele alabiliriz. Birincisi hafızlık eğitimi alıyor olmaktan gayet memnun olan ve dışardaki arkadaşlarının yaptıklarına özenmeyen, keşke onlar da burada olsalardı diyen katılımcılardır (n=23). İkincisi ilk grup kadar kesin ifadelerle olmasa da dışarıda olmak istemediğini ifade eden ve buna gerekçe olarak dışarıda çok fazla günahın, kötü davranışların olmasını gösteren, zaman zaman bocalama yaşayan katılımcılardır (n=7). Son grup ise hafızlık eğitimi aldığı için arkadaşlarının yaptıklarından mahrum olan ve bu durumdan rahatsız olan katılımcılardır (n=5).

---

[696] Bayraktar tarafından yapılan araştırmada, Kur'an kursunda eğitim alan bireylerin %86,53'ünün kolayca arkadaş edinebildiği, %10,20'sinin arkadaş edinmede güçlük çektiği ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcıların %53,87'si arkadaşlarıyla olan iletişiminin çok iyi olduğunu, %33,87'si de oldukça iyi olduğunu ifade etmiştir; Benzer şekilde 1993 yılında Ay tarafından yapılan araştırmada da katılımcıların %87,5'i kolayca arkadaş edinebildiğini, %7,5'i arkadaş edinmekte güçlük çektiğini, %5'i de arkadaş edinemediğini ifade etmiştir. Bkz. Ay, age. , ss. 61-62; 1992 ve 1993 yıllarında yapılan bu araştırmaların sonuçlarına benzer sonuçların araştırmamızda da alınması, Kur'an kurslarında eğitim alan bireylerin genellikle arkadaş konusunda problem yaşamadığı yönünde yorumlanabilir. Bkz. Bayraktar, age. , ss. 56-57; Ayrıca bkz. Koç, age. , s. 98.

Hafızlık eğitimi aldığı süreçte dışarıdaki arkadaşlarına özenmeyen katılımcılar, hafızlık eğitiminin bazı şeylerden fedakârlık yapmayı gerektirdiğini, hafızlık yapmanın herkese nasip olmayacağını, hafızlık yapıyor oldukları için dini hassasiyetlerinin daha yüksek olduğunu ve bu sayede dışarıdaki maneviyatı düşük bir çevreden uzak olma imkânına sahip olduklarını ifade etmek suretiyle kendilerini motive etmektedir. Sahip oldukları bu motivasyon düzeyi, onların arkadaşlarına özenmeleri yerine, arkadaşlarının kendilerine özenmeleri gerektiğini söyletmektedir. Bu durum alınan hafızlık eğitiminin başarıya ulaşması açısından olumlu bir durum olarak nitelenebilir.

Hafızlık eğitimi sürecinde zaman zaman bocalama yaşadığını ifade eden katılımcılar, bu gibi durumları daha çok canları sıkıldığında, derslerinde başarısız olduklarında yaşadıklarını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar da söz konusu bocalamaları hafızlık eğitiminin başlarında yaşadıklarını belirtmiştir. Söz konusu durumla başa çıkmada genellikle hafızlık eğitimi almanın ayrıcalığı, hafızlık eğitimi alarak günahlardan uzak olma imkânı gibi gerekçeleri kullanmışlardır. Hafızlık eğitimi süresince bu eğitimi almayan arkadaşlarına özendiğini ifade eden katılımcılar, sıkıldıklarını, arkadaşlarının daha rahat olduklarını bildikleri için kendileri adına rahatsız olduklarını belirtmiştir.

Bu tema altında nitel görüşme yapılan katılımcılara sorulan diğer bir soru, arkadaşlarla olan iletişimin hafızlık eğitiminin niteliğini etkileyip etkilemediği ile ilgilidir. Yapılan görüşmelerde arkadaşlarla olan iletişimin hafızlık eğitimini etkilediğini ifade eden bir katılımcı eğitim aldığı kursta üç grup öğrencinin olduğuna işaret etmiştir. Bunlardan ilkinin çok iyi çalışan öğrenci grubu, ikincisinin normal düzeyde çalışan grup ve sayıları çok az olmakla birlikte üçüncü grubun ise hafızlık eğitimini tamamlayamayacağını düşünenlerden oluştuğunu ifade ederek bir öğrencinin hangi grup içinde bulunduğunun kendisini motive etmesi açısından belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Arkadaş ilişkilerinin hafızlık eğitimini etkileyeceğini düşünen katılımcılardan bir kısmı bu etkinin olumlu (n=6), bir kısmı olumsuz (n=9), bir kısmı da hem olumlu hem de olumsuz olabileceğine (n=10) işaret etmiştir. İfade edilen üç görüşte de çıkış noktası arkadaşlar arası yaşanan ikili ilişkilerdeki problemli durumlar ya da güzel ilişkiler, iyi ya da kötü örnek olma, zamanı boşa harcamaya sebep olma gibi gerekçeler ön plana çıkmaktadır.

Hafızlık eğitiminin sosyal yaşantılara etkisi konu başlığı altında da ifade edildiği gibi nicel bulgulardan anladığımız kadarıyla bireyin hafızlık eğitimi aldığı için kendisini arkadaşlarının sahip olduğu imkânlardan mahrum kalıyor olarak görmesi, söz konusu eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumdaki bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durum puanları daha düşük çıkarken, stres düzeyleri daha yüksek çıkmaktadır.[697]

Nitel ve nicel veriler birlikte düşünüldüğünde arkadaş ortamı ve arkadaşlarla ilişkilerin bireyin hayatında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Yeri geldiğinde dersini, yeri geldiğinde derdini dinleyen bir arkadaşa sahip olmak, hafızlık eğitimi alan bireyler için önemlidir. Hafızlık eğitiminin doğasından kaynaklanan zorluk ve sıkıntıları saklı tutmak kaydıyla, Kur'an kurslarında bu eğitimi alan bireylerin iyi bir arkadaş ortamı oluşturmaları derse yoğunlaşma açısından oldukça değerlidir. Aile, kurs yönetimi ve hocaların bu kapsamda öğrencilere destek olmalarında fayda görülmektedir. Ayrıca arkadaşlarıyla problem yaşayan bireylerin problemleri ciddiye alınarak dinlenmeli, mümkünse rehberlik uzmanı tarafından çözüm üretilmeye çalışılmalıdır.

3.6.3. Kurs Hocası ile İletişim

Hafızlık eğitiminde fem-i muhsin olarak hocanın yüklendiği önemli rol, literatürde çokça yer almaktadır.[698] Aynur, hafızlıkta en önemli yöntemin telakki olduğunu ve telakkisiz, bir hocanın dizinin dibine oturmadan Kur'an'ın hıfzedilmesinin imkânsız olduğunu ifade etmiştir[699]. Kur'an kursu öğreticisinin hafızlık eğitimi ve Kur'an kıraati ile ilgili özel alan bilgisinin, mesleki pedagojik formasyon bilgisinin ve genel kültür bilgisinin olması gerekir[700]. Kur'an kurslarında yapılan farklı

[697] Bkz. Tablo 61, 62, 63.
[698] Temel, agm. , s. 42; Akdemir, agm. , s. 29.
[699] Aynur, *İslam Ülkeleri… ,* s. 599. Daha önce de ifade edildiği gibi Telakki metodunda ilk aşama olarak hocanın bir konuyu (hafızlık esas olduğunda sayfayı) okuması ve öğrencilerin dinlemesi yer alırken, arz yönteminde öğrencinin ezberlediği bölümü tashih için hocaya sunması yer almaktadır. Bkz. Söylemez, agm. , s. 67.
[700] Süleyman Akyürek, "Kur'an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlikleri", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2005, S. 18, s. 181; 1993 yılında yapılan bir araştırmaya göre, Kur'an kursu öğreticilerinin %98'i mesleki formasyonlarını yeterli görmektedir. Bkz. Ay, age. , ss. 85-86; 2001 yılında yayımlanan bir araştırmada Kur'an kursu öğreticilerinin %8,6'sı pedagojik formasyonun mesleki başarı için önemli olduğunu ifade etmiştir. Aynı araştırmaya göre öğreticilerin %82,7'si genel olarak Kur'an kursu öğreticilerinin pedagojik formasyonlarının yeterli olduğunu ifade ederken %94,8'i kendilerini bu konuda yeterli görmektedir. Bkz. Buyrukçu, age. , ss. 105-109; 2003 yılında yapılan bir başka araştırmada Kur'an

araştırmalarda Kur'an kursu öğreticilerinin formasyon bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır[701]. Kur'an kursu öğreticisinin başarılı olması için mesleğini sevmesi ve isteyerek seçmesi, memnuniyet düzeyinin yüksek olması gerektiği vurgulanmıştır[702]. Ayrıca ideal bir Kur'an kursu öğretici olmak için; hocanın kendisinin de hafız olması, öğrencileri motive etmesi, öğrencileriyle olan iletişiminde sevgiyi esas alması, öğrencinin psiko-sosyal durumunu göz önünde bulunduran bir sınıf yönetimi anlayışı benimsemesi, başarılı olan öğrencileri ödüllendirmesi, öğrenciyi rencide edici cezalar kullanmaması, Arapça bilmesi ve materyal kullanımında yeterli olması gerektiği gibi hususlar ön plana çıkarılmaktadır[703].

Hafızlık eğitimin başarıya ulaşmasında öğretmen-öğrenci iletişiminin yeri oldukça önemlidir. Bu sebeple araştırmamızın nitel bölümünde hafızlık eğitimi alan bireylere kurs hocaları ile olan iletişimlerinin nasıl olduğuna dair sorular yöneltilmiştir. Görüşme yapılan katılımcıların tamamına yakını (n=40) hocaları ile olan iletişimlerini iyi, güzel ya da samimi ifadeleri ile nitelendirmiştir[704]. Eğitim açısından kilit öneme sahip hoca-öğrenci ilişkisinin bu düzeyde olması hafızlık eğitiminin niteliği açısından dikkate değer bir veri olarak görülebilir. Katılımcılardan bazıları ders verdiklerinde hocalarıyla olan iletişimlerinin daha iyi olduğunu (n=1) ve hocalarının kendilerine

---

kursu öğreticilerinin yaklaşık %80'inin özel alan bilgisinde kendilerini yeterli gördükleri; %70'inin pedagojik formasyonlarının iyi olduğunu ifade etmiştir. Bkz. Koç, age. , ss. 133-135.

[701] Oruç, agm. , s. 48 (Kurs öğreticileri, en fazla eksiklik duydukları konunun formasyon bilgisi olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin %66'sı hocalarının formasyon bilgisinin eksik olduğunu belirtmiştir.); Kaya, agb. , ss. 525-528; Çimen, agm. , s. 130; Koç, *Kur'an Kurslarının… ,* s. 722 (Koç, Kur'an kursu öğreticilerinin kendilerini özel alan ve formasyon konusunda yetersiz bulduklarını ifade etmelerine rağmen bu durumu düzeltmek için herhangi bir çaba içerisine girmediklerini ifade etmektedir.); Bayraktar, age. , s. 47; Ay, age. , s. 87: Koç, age. , ss. 137-138: Çaylı tarafından yapılan araştırmada da öğreticilerin %66,7'si öğreticilerin pedagojik formasyon yönünden yeterince eğitim almadıklarını belirtmiştir. Bkz. Çaylı, agt. , s. 89.

[702] Oruç tarafından yapılan araştırmada öğreticilerin %37,50'si mesleğinden memnun, %37,50'si kısmen memnun olduğunu, %25'i de memnun olmadığını ifade etmiştir, bkz. Oruç, agm. , s. 49; Koç ise, öğreticilerin mesleklerini bilinçli bir şekilde tercih ettiklerini, mesleklerine saygı duyduklarını ve mesleklerinden memnun olduklarını ifade etmiştir, bkz. Koç, *Kur'an Kurslarının…* , s. 722; Kerim Gündoğdu, "Öğrenme ve Öğretme Süreci", *Sınıf Yönetimi,* Ed. Zuhal Cafoğlu, Grafiker Yay. , Ankara 2007, s. 179.

[703] Alemdar, agm. , ss. 218-220; Ömer Çelik, agm. , ss. 75-78; Akyürek, agm. , s. 186; Oruç, agm. , s. 55; Akdemir, agm. , s. 29; Kaya, agb. , ss. 525-528; Fırat, agm. , s. 564; Temel, agm. , s. 42; Çimen, agm. , ss. 132-134; Koç, Kur'an kurslarının… , s. 720; Bayraktar, age. , ss. 76-77; 2005 yılında yapılan bir araştırmaya göre Kur'an kursu öğreticilerinin %26,2'si maddi ödül vererek, %9,5'i yarışmalar tertip ederek, %7,1'i teravih namazı kıldırarak ve mukabele okutarak, %26,2'si de hafızlık eğitimini kısa sürede bitirenlere ödül vererek öğrencilerini motive ettiğini ifade etmiştir. Bkz. Çaylı, agt. , s. 78; Buyrukçu, age., ss. 146-153; Koç, age. , s. 78.

[704] Koç tarafından yapılan araştırmada da Kur'an kursu öğrencilerinin %94'ünün hocalarıyla olan ilişkilerinin iyi olduğu ifade edilmiştir. Bkz. Koç, age. , s. 75.

güvendiğini (n=3), ders vermediklerinde ise hocalarının kendilerine kızdığını ifade etmiştir (n=8). Bazı katılımcılar da hocalarının zor zamanlarında kendilerini motive ederek destek olduğunu belirtmiştir.[705]

Yapılan nitel görüşme kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilere göre hafızlık eğitimi veren ideal bir hocanın sahip olması gereken özellikler şunlardır:

1. Hoca, öğrencilerin gözünde güven kazanmalı ve onlara kendini kabul ettirmelidir.

2. Öğrencinin her gün ders vermesini sağlayacak bir düzen ve disiplin oluşturabilmelidir.

3. Öğrencileri dinlemeli, sorunlarını çözmek için onları anlamaya çalışmalıdır.

4. Öğrencileri rencide edici uygulamalardan uzak olmalı, fiziksel ceza kullanmamalıdır.

5. Öğrenciler arasında ayrım yapmamalı, adaletli ve fedakâr olmalıdır.

6. Mesleki yeterliliği üst düzeyde olmalı, kuvvetli bir hafız olmalı, yanlışları tespit edebilmeli, Kur'an kıraatine yönelik bilgisi yeterli düzeyde olmalıdır.[706]

7. Öğrencileri için iyi bir örnek olmalıdır.

8. Öğrencilerin çekinmeden sorunlarını kendisine anlatabileceği bir yakınlık oluşturabilmeli ve öğrencilerine güvenmelidir.

---

[705] Ünsal tarafından yapılan araştırmada hocalarının kendileriyle olan iletişiminde hafızlık eğitimi alan bireylerin %58,2'si samimi ve çok içten olduğunu ifade etmiştir. %28,6'sı resmi ve mesafeli, %13,3'ü de soğuk ve kırıcı olduğunu belirtmiştir. Bkz. Ünsal, agt. , s. 42; Aynı araştırmada dersini veremeyen öğrencilerin %49'u hocasının kızdığını ve tavır yaptığını, %19'u nasihat ettiğini ifade etmiştir. Bkz. Ünsal, agt. , ss. 46-47. Bayraktar tarafından yapılan araştırmada öğrenciler, hocalarının kendilerine arkadaşlarının yanında ceza vermesinden, kendilerini azarlamasından ve adaletsiz davranmalarından rahatsız olduklarını ifade etmiştir. Bkz. Bayraktar, age. , s. 41. Aynı araştırmada katılımcıların %15'inin hocaları tarafından dayak atılmak suretiyle cezalandırıldıkları ifade edilmiştir. Bkz. Bayraktar, age. , s. 42; Ayrıca bkz. Koç, age. , s. 76; 1993 yılında Ay tarafından yapılan araştırmada katılımcıların %7,3'ü bir ceza olarak dayağın kullanıldığını ifade etmiştir. Bkz. Ay, age. , s. 118; 2003 yılında yapılan bir araştırmada ise katılımcıların %2,6'sı dayaktan bahsetmiştir. Bkz. Koç, age. , ss. 83-84; Hoca ile iletişim konusunda ayrıca bkz. Ay, age. , ss. 113-120; Koç, age. , s. 79: Öztürk, Kur'an kursu öğrencilerinin %89,2'sinin hocalarıyla ilgili olumlu kanaate sahip olduğunu ifade etmiştir. Bkz. Fatma Zehra Öztürk, agt. , s. 48. 2011 yılında yapılan farklı bir çalışmada hafızlık eğitimi alan bireylerin hocalarının iletişim durumlarına, yüzüne Kur'an dersi alan öğrencilere göre daha düşük puan verdikleri tespit edilmiştir. Bkz. Aköz, agt. , s. 157.

[706] 1992 yılında İstanbul'da yapılan bir araştırmada Kur'an kursu öğreticilerinin %45,28'i hafız olduklarını belirtmiştir. Bkz. Bayraktar, age. , s. 17; 2001 yılında yayımlanan bir araştırmaya göre Kur'an kursu öğreticilerinin %39,7'si öğreticilerin hafız olmayabileceğini, %9,5'i hafızlığı şart olarak gördüklerini, %49,1'i hafız olmanın bir tercih edilme sebebi olacağını ifade ettikleri belirtilmektedir. Bkz. Buyrukçu, age. , s. 106; 2003 yılında Kur'an kurslarında yapılan bir araştırmada Kur'an kursu öğreticilerinin %45,7'si hafız olduklarını ifade etmiştir. Aynı araştırmada öğreticilerin %6,5'i hafızlık çalıştırdığını belirtmiştir. Bkz. Koç, age. , ss. 122-123.

9. Öğrencilerin halinden anlamalı, empati yapmalı, duyarlı olmalı ve ortaya çıkan başarısızlıkların sebeplerini araştırmalıdır.

10. Başarısız olan öğrencilerle birebir ilgilenerek onlara rehberlik etmelidir.

11. Öğrencileri hafızlık eğitimi ve karşılaşmaları muhtemel problemler hakkında bilgilendirmelidir.

12. Öğrencileriyle iletişiminin odağında sevgi ve saygı olmalıdır.

13. Öğrencileriyle dengeli ve mesafeli bir ilişki kurmalı, ne çok boş bırakmalı ne de çok fazla sıkmalıdır.

14. Sabırlı, hoşgörülü ve anlayışlı olmalıdır.

15. Öğrencilerin kapasitesini göz önünde bulundurmalıdır.

16. Öğrencilerini motive edebilmelidir.

Hoca ile iletişimin hafızlığa olan etkisi ile ilgili olarak katılımcıların büyük bir çoğunluğu kurs hocası ile olan iletişim hafızlık eğitimini etkilediği görüşünü savunmuştur (n=26). Hafızlık eğitimini hoca ile olan iletişimin etkilediğini ifade eden katılımcıların ağırlıklı olarak üzerinde durdukları ilk konu, hoca ile öğrencinin arasında oluşması muhtemel problemli bir ilişkinin öğrenciyi olumsuz yönde etkilemesi; nitelikli ve iyi bir iletişimin ise olumlu yönde etkileyeceği düşüncesidir. Katılımcılardan bazıları öğrenci ile hoca arasındaki ikili ilişkilerin iyi olmasına vurgu yapmaktadır. Bu kapsamda katılımcıların vurgu yaptıkları ikinci husus, hocaların hafızlık eğitimi sürecini yöneten kişi olması ve öğrencileri motive ediyor olmasıdır. Katılımcılardan bazıları hocanın süreçteki etkisini dersin tamam olduğu ya da olmadığına karar veren kişi olmasıyla açıklamaktadır (n=2). Bununla birlikte bazı katılımcılar da hocanın öğrencileri motive ederek hafızlık eğitimini tamamlamalarını sağlayan tek kişi olarak nitelendirmektedir (n=3).

Araştırmanın nicel bölümünde hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla geliştirilen HEPSÖ ölçeğindeki kurs hocasıyla ilgili maddeler ayrı bir faktör altında toplanmıştır. Tablo 4 incelendiğinde bu faktörde biriken maddelerin; “hocamızın bize karşı olan tavırları kendimizi değerli hissetmemizi sağlar.”, “hocamla olan iletişimim oldukça iyidir.”, “dersimi verdiğimde

hocamdan teşvik görürüm." ve "hocamın bana güvenmesi benim için önemlidir." olduğu görülebilir.[707]

Aşağıda yer alan Tablo 88'de de görüldüğü gibi hafızlık eğitimi alan bireylerin kurs hocaları ile iletişim düzey puanları %84,1 oranındadır. Bu oran, hafızlık eğitimi alan bireyler ile kurs hocaları arasındaki iletişimin oldukça iyi bir düzeyde olduğunu göstermektedir.

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Hoca ile iletişim	1369	4,00	20,00	16,82 (% 84,1)	2,99973
Toplam	1369				

Tablo 88: Kurs Hocası İle İletişim Alt Faktörünün Ortalama Değerleri

Kurs hocası ile iletişim düzeyi "yaş", "cinsiyet", "sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi", "hafızlık eğitimini tavsiye etme durumu" ve "kursun fiziki imkânlarını yeterli bulma durumu" bağımsız değişkenleri ile ilişki içerisindedir. Hafızlık eğitimi alan bireylerden yaşı en büyük olan 21-24 ve üzeri yaşta olan grup, kurs hocasıyla en yüksek düzeyde iletişim kurarken, lise mezunu olan bireyleri kapsayan 18-20 yaş aralığının kurs hocasıyla olan iletişimleri en düşük seviyededir. İlkokul mezunu olan 10-14 yaş aralığını temsil eden grubun da kurs hocasıyla olan iletişimi oldukça iyi seviyededir.[708]

Kadınların kurs hocalarıyla iletişimleri erkeklere göre daha iyi seviyededir.[709] Akranlarının sosyal yaşantılarından yoksun olduğunu düşünen bireylerin, hocalarıyla olan iletişim düzeyleri böyle bir düşüncesi olmayan bireylere oranla daha düşüktür.[710] Hafızlık eğitimini isteyen herkese tavsiye edebileceğini ifade eden[711] ve eğitim aldığı kursun fiziki imkânlarını yeterli gören bireylerin kurs hocalarıyla olan iletişimlerinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür[712].

Bu başlık altında ele alınan kurs hocası ile iletişim konusunda elde edilen nitel ve nicel verileri birlikte değerlendirecek olursak, hafızlık eğitimi alan bireylerin büyük

[707] Bkz. Tablo 4.
[708] Bkz. Tablo 43.
[709] Bkz. Tablo 46; Aynı tespit Koç tarafından da yapılmıştır. Bkz. Koç, age. , s. 75.
[710] Bkz. Tablo 61.
[711] Bkz. Tablo 64.
[712] Bkz. Tablo 67.

oranda kurs hocalarıyla iletişimlerinin iyi olduğunu ve kurs hocasının hafızlık eğitiminde oldukça önemli bir yere sahip olduğunu görmekteyiz. Kurs hocası ile iletişimin ifade edilen bağımsız değişkenler ile ilişkilerinin hangi yönde olduğunun dikkate alınması, söz konusu eğitimin daha nitelikli yapılmasına katkı sağlayacaktır.

3.7. Kurs Ortamı

Eğitim ortamı, amaçlanan kazanımların elde edilmesi için ortamı oluşturan fiziksel koşulların, psiko-sosyal durumların ve eğitim alan bireyi etkileyen sosyo-kültürel öğelerin etkileşimiyle oluşur.[713] Eğitim verilen ortamın fiziki olanakları kapsamında öğrenci sayısı, yerleşim düzeni, ısı, ışık, renk, gürültü ve temizlik durumu, hafızlık eğitiminin niteliği üzerinde etkilidir[714]. Bu sebeple hafızlık eğitiminin verildiği mekân olarak kurs ortamının niteliklerinin göz önünde bulundurulması gerekir. Kurs ortamı, şehrin gürültülü ve kalabalık ortamından uzak, havası ve çevresi temiz, sessiz ortamlarda olmalıdır. Eğitim ortamının, gerek öğrenci gerekse öğreticinin ihtiyaçlarını karşılayan gerekli imkânlara sahip olması gerekir. Bu yönüyle yemek, temizlik, havalandırma, ışıklandırma, ısıtma, sosyal alanların mevcudiyeti, rehberlik servisinin olması gibi hususlar hafızlık eğitimi alan bireyin problemi olmamalıdır[715]. Kurs ortamının fiziksel olarak iyileştirilmesi ve bu yöndeki yapılan faaliyetler, söz konusu ortamda verilen hafızlık eğitiminin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir[716].

Araştırmanın nitel bölümünde kendileri ile görüşme yapılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu kursun fiziksel imkânlarının hafızlık eğitiminin niteliğini etkilediğini ifade derken (n=29) bir kısmı da böyle bir etkinin olmadığını belirtmiştir (n=11). Hafızlık eğitiminin kursun fiziksel imkânlarından etkilenmediğini ifade eden katılımcılar, genellikle hafızlık yapmak isteyen kişiyi dış etkenlerin fazla etkilemeyeceğine (etkilememesi gerektiğine) vurgu yapmışlardır. Bu başlık altında araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel veriler, kurs imkânlarının yeterliği, kursun kaygı verici ve motive edici yönleri kapsamında değerlendirilmiştir.

---

[713] Gündoğdu, age. , s. 179.
[714] Murat Taşdan, Züleyha Ertan Kantos, "Sınıf Yönetimi ve Disiplin", *Sınıf Yönetimi,* Ed. Zuhal Cafoğlu, Grafiker Yay. , Ankara 2007, s. 21.
[715] Akdemir, agm. , s. 36. Kur'an kursu binalarının sahip olması gereken özellikleri ile ilgili Kur'an kursu öğreticilerinin görüşleri için bkz. Buyrukçu, age. , s. 125; Kur'an kurslarının problemleri ile ilgili ayrıca bkz. Ay, age. , ss. 68-81; Koç, age. , ss. 112-114; Age. , ss. 202-206.
[716] Aynur, *İslam Ülkeleri… ,* agb. , s. 610.

3.7.1. İmkânların Yeterliği

Araştırmada nitel yöntem kapsamında katılımcıların kurs ortamı ile ilgili düşünceleri alınmıştır. Görüşülen katılımcıların büyük bir kısmı kurslarının güzel olduğunu ifade etmiştir (n=30)[717]. Azımsanmayacak sayıda katılımcı da hafızlık eğitimi aldıkları kursun fiziksel imkânlarının yetersiz olduğunu, bu yönüyle problem yaşadıklarını ifade ederek memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir (n=12)[718]. Kurs imkânlarını beğenmeyen katılımcılar, yemeklerinin iyi çıkmadığını (n=6), binasının yetersiz kaldığını (n=8), temizlik problemi olduğunu (n=4), öğrenci sayısının çok fazla olduğunu ifade etmişlerdir (n=5).

Katılımcılara hafızlık eğitimi aldıkları kursta ders dışı etkinlik ve sosyal faaliyet yapma durumu ve bu tür etkinlikler için imkânların mevcudiyeti sorulduğunda katılımcıların büyük bir kısmı, eğitim aldıkları kursta ders dışı etkinlikler olduğunu ifade etmiştir (n=17). Katılımcıların ders dışı etkinlik olarak ifade ettikleri unsurlar; piknik (n=7), spor etkinlikleri (n=7) (ağırlıklı olarak futbol, sonrasında voleybol, masa tenisi), konferans (n=3) ve gezilerdir (n=1). Koç tarafından yapılan nicel bir araştırmada, Kur'an kursu öğrencilerinin sosyo-kültürel etkinliklerin azlığı, gezi, yarışma gibi farklı kültürel etkinliklerin yeterince yapılmaması gibi tespitler ortaya çıkarılmıştır[719].

Hafızlık eğitimi alan bireylerin, bu eğitimleri dışında neler yaptıklarının bilinmesi, kurs ortamının fiziksel imkânları hakkında fikir verebilir. Bu kapsamda katılımcılara nitel yöntem kapsamında hafızlık eğitimi dışında neler yaptıkları sorulmuştur. Bu soruya cevap olarak katılımcılardan bir kısmı kitap okuduklarını ifade etmiştir (n=7). Okunan kitapların genellikle tefsir ya da temel dini bilgiler kitapları olduğu belirtilmiştir. Hafızlık eğitimi dışında yapılanlardan biri de sportif faaliyetler (n=9) ve serbest zaman etkinlikleridir (n=4). Bu kapsamda katılımcılar futbol, voleybol, eskrim gibi sportif faaliyetlerin yanı sıra arkadaşlarıyla birlikte sohbet etme, çay içme vb. gibi serbest zaman etkinliklerinden söz etmiştir. Sportif etkinliklerle ilgili verilen

[717] Koç'un 2003 yılında yaptığı araştırmada Kur'an kursu öğrencilerinin %85,2'si kursa isteyerek geldiklerini ve memnun olduklarını ifade etmiştir. Bkz. Koç, age. , s. 65.
[718] Ay'ın araştırmasında da öğrencilerin beslenme, barınma ve ısınma konusunda problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Bkz. Ay, age. , s. 145.
[719] Koç, *Kur'an Kurslarının*… , s. 721.

cevaplar aynı zamanda eğitim alınan kursun imkânlarını da ortaya koymaktadır. Hafızlık eğitimi dışında bahçede, izin olması durumunda çarşıda ya da ailesiyle beraber farklı yerlerde gezdiğini ifade eden katılımcılarla (n=5) birlikte pikniğe gittiklerini (n=2) ve dinlendiklerini ifade eden (n=2) katılımcılar da olmuştur.[720]

Hafızlık eğitimi dışında bir vakitlerinin olmadığını ifade eden bir katılımcının "Kur'an yanına hiçbir şey kabul etmez." sözleri hafızlık eğitimine nasıl bakıldığı açısından farklı bir tespiti gözler önüne sermektedir. Aslında bu bakış açısı, eğitim alınan ortam gibi ikincil unsurların hafızlık eğitiminde çok fazla önemli olmadığı düşüncesini destekler görünmekle birlikte, çok fazla kişinin paylaştığı bir düşünce değildir.

Araştırmanın nicel bölümünde katılımcıların hafızlık eğitimi aldıkları kursun imkânlarını yeterli bulma durumlarına baktığımızda %67,2'sinin kursun fiziki imkânlarını yeterli bulduğunu %17,2'sinin yetersiz bulduğunu görmekteyiz. Katılımcıların %13,7'si bu konuda bir fikrinin olmadığını belirtmiştir[721]. Her ne kadar katılımcıların büyük bir çoğunluğu eğitim aldıkları kursun imkânlarını yeterli bulduklarını söyleseler de, imkânların yeterli olmadığını ifade eden ve bu konuda bir fikrinin olmadığını belirten bireylerin (%31,5) de dikkate alınması gerekir. Zira içerisinde yaşadığı ortamdan memnun olmayan bireyin aldığı eğitimin niteliği de bu yönde olumsuz etkilenecektir[722].

Katılımcıların hafızlık eğitimi aldıkları kurs tarafından ihtiyaçlarının karşılanma durumu ile ilgili sorulan soruya verdikleri cevapta, katılımcıların %77,9'u ihtiyaçlarının karşılandığını, %13,6'sı karşılanmadığını ifade etmiştir. %7,7'lik bir dilim bu konuda

[720] Ders dışında yapılan faaliyetlerle ilgili ayrıca bkz. Ay, age. , s. 65; Ay'ın araştırmasına göre Kur'an kursu öğreticilerinin %34,8'i öğrencilerin oyun için imkânlarının olduğunu, %39,1'i imkân olmadığını, %10,9'u oyun alanının olmasına rağmen kurs yönetiminin izin vermediğini, %15,2'si de oyun ve sporun derse ilgiyi azalttığını ifade etmiştir. Aynı araştırmada öğrenciler de imkan olmaması, izin verilmemesi, zaman olmaması ya da oyundan hoşlanmamaları sebebiyle oyun oynamadıklarını belirtmiştir. Bkz. Ay, age. , ss. 143-144; Koç'un araştırmasında da öğrencilerin %30'u kursta oyun alanı olmadığı için oynayamadıklarını ifade etmiştir. Bkz. Koç, age. , s. 96.

[721] Bkz. Tablo 30; 2001 yılında yayımlanan bir araştırmada Kur'an kursu öğreticilerinin %45,7'si kurs binalarının yeterli olduğunu, % 42,2'si kısmen yeterli olduğunu, % 11,6'sı ise yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bkz. Buyrukçu, age. , s. 123; Farklı bir araştırmada yatılı olarak Kur'an kursunda eğitim alan bireylerin %49,2'si kurstan memnun olmadıklarını ifade etmiştir. Bkz. Ay, age. , s. 46.

[722] Hafızlık eğitiminde ortamın önemi için bkz. Ömer Özbek, agm. , ss. 194-195.

fikrinin olmadığını belirtmiştir.[723] Bu veriden hareketle yatılı olarak hafızlık eğitimi veren kursların büyük bir çoğunluğunun öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığı görülmektedir. Ancak yaklaşık %20 oranında bu soruya "evet" cevabı vermeyen katılımcıların ifadeleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Ziyaret edilen kursların tamamı yatılı olarak hizmet vermektedir. Buna rağmen böyle bir tercihin yapılmasının sebebi, kurs tarafından karşılanan ihtiyaçların yeterli düzeyde olmaması olarak düşünülebilir.

Hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla geliştirilen HEPSÖ ölçeğinin alt boyutlarından birisi de kurs ortamı ile ilgilidir. Bu alt boyutta "Hafızlık eğitimi aldığım kursta ders dışı stres atabileceğim imkânlar mevcuttur." ve "Hafızlık eğitimi aldığım kursta ders dışı etkinlikler düzenlenmektedir." maddeleri toplanmıştır. Katılımcıların bu alt boyut kapsamında yaptıkları tercihlere göre hafızlık eğitimi alan bireylerin ortalama puanları Tablo 89'da yer almaktadır.

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Kurs Ortamı	1369	2,00	10,00	6,35 (% 63,5)	2,31747
Toplam	1369				

Tablo 89: Kurs Ortamı Alt Boyutunun Aldığı Ortalama Değer

Tablo 89'da görüldüğü gibi katılımcılar, %63,5'lik oranla kurs ortamı ile ilgili bir memnuniyetin olduğunu ortaya koymaktadırlar. Ayrıca burada yer alan verinin kursun fiziksel imkânlarının yeterli olma durumu ile ilgili Tablo 30'da yer alan %67,2'lik oranla benzer sonucu vermesi, araştırmada elde edilen sonuçların tutarlılığı kapsamında değerlendirilebilir. Peki, kurs ortamı ile ilgili %36,5'lik oran nasıl oluşmuştur? Bu durumda nelerin etkisi vardır? Bu soruların cevabını yapılan nicel yöntem kapsamındaki açık uçlu sorular ve görüşme kapsamında elde edilen veriler ışığında bir sonraki başlık altında değerlendirilecektir.

Oruç tarafından yapılan bir araştırmada, hafızlık eğitimi alan bireylerin %82,5'i eğitim aldıkları kurstan memnunken, %17,50'si memnun değildir[724]. Çaylı tarafından yapılan başka bir araştırmada Kur'an kursu öğreticilerinin %78,6'sının Kur'an kursunun

[723] Bkz. Tablo 30.
[724] Oruç, agm. , s. 52.

fiziki mekân (ısınma, barınma, sağlık) açısından hafızlık yapmak için uygun olduğunu, %24,4'ünün kursun fiziki mekân açısından hafızlık yapmaya uygun olmadığını ortaya koyduğu tespit edilmiştir[725].

Kurs ortamı alt boyutu, yaş, aile ikameti, okul mezuniyeti, sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi, hafızlık eğitimini tavsiye etme durumu ve kursun fiziksel imkânlarını yeterli bulma düşüncesine göre farklılaşmaktadır. Tablo 43 ve Tablo 55 incelendiğimizde kurs ortamından memnuniyetin en yüksek olduğu gruplar olarak 10-14 yaş aralığını ve bu yaşlarda mezun olan ilkokul mezunlarını görebiliriz. Diğer taraftan ailesi köyde ikamet eden bireylerin, ailesi ilçe ve ilde ikamet eden bireylere göre daha yüksek puanlar aldığını görebiliriz.[726] Hafızlık eğitimi aldığı için kendini akranlarının sosyal yaşantılarından yoksun olarak gören bireylerin, kurs ortamı ile ilgili memnuniyetlerinin düşük olduğu görülmektedir[727]. Bununla birlikte hafızlık eğitimini isteyen herkese tavsiye edebileceğini[728] ve eğitim aldığı kursun fiziki imkânlarının yeterli olduğunu düşünen[729] bireylerin kurs ortamı ile ilgili memnuniyetlerinin en yüksek düzeyde olduğunu görmekteyiz.

Bütün bu veriler bir arada düşünüldüğünde, hafızlık eğitiminde kurs ortamının söz konusu eğitimin niteliği ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için önemli faktörlerden biri olduğu açıkça söylenebilir. Her ne kadar direkt olarak hafızlık eğitimini etkileyen bir unsur olarak görülmese de günümüz şartlarında kurs ortamlarının iyileştirilmesi ve çeşitli fiziksel imkânlarla donatılması, söz konusu eğitimin niteliği ve başarıya ulaşması açısından oldukça verimli olacaktır.[730]

3.7.2. Kaygı Verici Yönleri

Araştırmanın nicel bölümünde katılımcılara hafızlık eğitimi aldıkları kursta kendilerini kaygılandıran üç unsurun önem sırasına göre neler olduğu sorulmuştur. Tablo 31'de yer alan verilere göre hafızlık eğitimi alan bireyleri en çok kaygılandıran unsurlar aşağıda yer almaktadır:

[725] Çaylı, agt. , s. 113.
[726] Bkz. Tablo 49.
[727] Bkz. Tablo 61.
[728] Bkz. Tablo 64.
[729] Bkz. Tablo 67.
[730] Aynur, *İslam Ülkeleri… ,* agb. , s. 610.

- ✓ Kursun mekânı ve fiziksel imkânları
- ✓ Kurs yönetimi ve çalışanları ile ilgili problemler
- ✓ Hoca ile ilgili etkenler (güvenini kaybetme endişesi, iletişim biçimi vb.)
- ✓ Hafızlık eğitimini bitirememe kaygısı

Bunlarla birlikte daha düşük oranlarda manevi bir ortamın olmaması, ders dışı etkinlik alanlarının olmaması, kurstan çıkmak için izin verilmemesi, fiziksel cezaların olması gibi unsurlar hafızlık eğitimi alan bireyleri kaygılandıran etkenler arasında sıralanmıştır. Hafızlık eğitimi aldıkları kursta kendilerine vurulmak suretiyle fiziksel cezaların verildiğini az sayıda da olsa söyleyen katılımcılar olmuştur. Araştırma yapılan farklı iki Kur'an kursunda rastlanan bu ifadeler, hafızlık eğitimi yapılan kurslarda sınıf yönetimi ve disiplin anlayışının gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Önceki yıllarda yapılan araştırmalarda da hafızlık eğitimi alan bireylerin fiziksel cezalara maruz kaldıkları tespiti yapılmıştır[731]. Her geçen yıl, Kur'an kurslarında fiziksel cezalar azalmakla birlikte araştırmamızda da görüldüğü gibi halen tamamen ortadan kaldırılabilmiş değildir.

Bu kapsamda nitel yöntemle elde edilen veriler de aynı doğrultudadır. Katılımcıların büyük bir kısmı (n=15) eğitim aldıkları kursta olumsuz bir durumun olmadığını ifade etmekle birlikte, katılımcılardan kursun olumsuz yönlerinin olduğunu ifade edenler, öncelikle fiziksel imkân yetersizliklerini dile getirmişlerdir. Yetersiz fiziksel imkânlarla ilgili, kurs yemeklerinin yeterince iyi olmaması, ders dışı etkinlik olmaması, hoca sayısının yetersiz olması gibi hususlar ön plana çıkmaktadır.

Görüşme yapılan katılımcılar ayrıca kendilerini kaygılandıran unsurların başında "günün dersini verme" geldiğini ifade etmişlerdir (n=31). Hafızlık eğitimi alan bireyleri kaygılandıran diğer bir unsur hoca karşısında ders verirken heyecanlanmak (n=4), hocanın ders verirken gösterdiği tepki gibi (n=3) daha çok kurs hocası ile ilgili durumlardır. Yapılan görüşmelerde kaygı verici unsurların motivasyonun dağılmasına sebep olduğu için kursta motivasyonu dağıtan, kaygı verici unsurlardan mümkün olduğunca uzak kalınması gerektiği vurgulanmıştır. Koç tarafından yapılan bir araştırmada da benzer etkenlere işaret edilerek, sevgi ve ilgi eksikliği, sürekli olarak

[731] Ünsal, agt. , s. 46; Çimen, agm. , s. 134; Bkz. Bayraktar, age. , s. 42; Ay, age. , s. 118.

eleştirilmek, hafız olmayanların hafızlık eğitimi vermeleri ve katı kuralların olması kaygı verici birer unsur olarak belirtilmiştir[732]. Tablo 89'da yer alan %36,5 oranında kurs ortamında memnuniyetsizliğin gerekçeleri burada ifade edilen kaygı verici unsurlar üzerinde düşünülerek çözüme kavuşturulabilir.

3.7.3. Motive Edici Yönleri

Yapılan farklı araştırmalarda hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu ifade edilmiştir.[733] Ancak hafızlık eğitimi bir süreçtir. Bu sürece dâhil olan bireylerin psiko-sosyal durumları da dönemden döneme farklılaşabilmektedir. Hafızlık eğitimi alan bireylerin sürece motive olmaları için maddi imkânların iyileştirilmesi, başarılı olan öğrencilerin ödüllendirilmesi gibi öneriler yapılmaktadır[734]. Yapılan bir araştırmada, hafızlık eğitimi alan bireylerin %51,25'i Kur'an okumaları ve dini bilgi elde etmelerinin, %21,25'i ibadet hayatlarının düzene girmesinin, %18,75'i de arkadaşlarıyla olan iletişimlerinin sayesinde aldıkları eğitime motive olduklarını ifade etmiştir[735].

Araştırmanın nicel bölümünde sorulan yapılandırılmış bir soruda katılımcılardan kendilerini hafızlık eğitimi aldıkları kursta motive eden üç unsuru önem sırasına göre yazmaları istenmiştir. Gelen cevaplar kapsamında hazırlanan Tablo 32 incelendiğinde hafızlık eğitimi alan bireyleri kurslarında öncelikli olarak motive eden unsurlar olarak karşımıza hoca (lar) ile iletişim, konferanslar, arkadaş ortamı ve aile çıkmaktadır.[736] Bu verilerden anlaşılacağı üzere hafızlık eğitiminde motivasyonun sağlanmasında en önemli unsur kurs hocasıdır. Bununla birlikte aile ve arkadaş ortamının da yer alması; hafızlık eğitimi için iletişimin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu soruda eğitim aldıkları kursta kendilerini motive eden bir unsurun olmadığını söyleyen

[732] Koç, *Kur'an kurslarının…* , s. 721; Bayraktar ve Ay tarafından farklı yıllar ve farklı gruplar üzerinde yapılan araştırmalara göre de, Kur'an kursu öğrencileri, arkadaşlarının yanlış tutumları, hocaların katı ve sert tutumu, kurs idaresinin yanlış tutumları ve kursun fiziksel imkânlarının yetersizliğini kendilerini kaygılandıran sebepler olarak ifade etmişlerdir. Bkz. Bayraktar, age. , s. 32; Ay, age. , s. 48; Koç, age. , s. 67; Özlem Öztürk'ün araştırmasında da hoca (%10,2) ve arkadaş faktörü (%23,9) birer kaygı verici unsur olarak dikkat çekmektedir. Bkz. Özlem Öztürk, agt. , s. 69.

[733] Cebeci ve Ünsal, agm. , s. 35.

[734] Temel, agm. , s. 41; Çimen, agm. , s. 155.

[735] Oruç, agm. , s. 53. Çaylı'nın araştırmasında öğreticilere göre, hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyonunu olumsuz etkileyen unsurlar eğitim ve iş imkânlarının istenen düzeyde olmaması (%90,5), kurs hocalarının yanlış tutum ve davranışları (%83,4), toplumun bazı kesimlerinin hafıza ve hafızlık öğretimine olumsuz yaklaşmaları (%76,1) olarak ifade edilmiştir. Çaylı, agt. , ss. 70-76.

[736] Benzer unsurlar, 1993'te Ay tarafından yapılan araştırmada da ortaya çıkmıştır. Bkz. Ay, age. , s. 52.

katılımcılar da az değildir. Bu sebeple, etkili ve nitelikli bir hafızlık eğitimi için öğrencilerin nasıl motive edilebileceği üzerinde düşünülmesi ve gerekli tedbirlerin alınması gerekir.

Araştırmanın nitel bölümünde de katılımcılara bu yönde soru yöneltilmiştir. Bu kapsamda alınan cevaplarda olumlu olarak dikkat çeken durumlar, kursun fiziksel imkânları, kurs hocalarının öğrencilere yönelik tutumları ve ders dışı etkinliklerle ilgilidir. Hafızlık eğitimi alınan kursun fiziksel imkânlarının yeterli olması, öğrencilerin ders dışında stres atabilecekleri geniş bahçe ve mekânlara sahip olması bu kapsamda ön plana çıkmaktadır. Görüşme yapılan katılımcıların eğitim aldıkları kurslarla ilgili ön plana çıkardıkları olumlu yönlerden biri de kurs hocalarının öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olmasıdır (n=5). Ders dışı etkinliklerin olması hafızlık eğitimi yapılan kurstan memnun olma kapsamında ifade edilen hususlardan biridir (n=5). Ders dışında spor yapma imkânının olması, film izlemeye izin verilmesi, zaman zaman öğrencilerin ödüllendirilmesi bu kapsamda dile getirilen ifadelerdir.

Nicel ve nitel veriler bir arada düşünüldüğünde nitelikli ve verimli bir hafızlık eğitimi için öncelikle kurs hocasıyla olan iletişim olmak üzere arkadaş ve aileyle olan iletişim ön plana çıkmaktadır. Ayrıca kursun fiziksel imkânlarının yeterli olması da bireylerin aldıkları eğitime motive olmalarında etkin bir rol oynamaktadır. Hafızlık eğitimi alan bireyleri kaygılandıran ve motive eden unsurlara bakıldığında farklı unsurlarla karşılaşılmamaktadır. Kurs içerisindeki iletişim, fiziksel imkânlar, sosyal faaliyetler ve ders dışı etkinliklerin var ve etkin olması motive edici unsurlar olarak nitelendirilirken, olmaması ya da problemli olması kaygılandırıcı birer unsur olarak ifade edilmelerine sebebiyet vermektedir. O halde hafızlık eğitimi alınan kurs ortamlarının istenen seviyeye getirilmesi için çok fazla şey yapmak değil, bilinçli bir şekilde hafızlık eğitimi alan bireylerin taleplerini göz önünde bulundurarak hareket etmek gerektiği söylenebilir.

3.8. Genel Ruh Hali

Araştırmanın nitel bölümünde hafızlık eğitimi alan bireylerin psikolojik durumları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla katılımcılara genel ruh halleri hakkında sorular sorulmuştur. Görüşme yapılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu sürecin zor ve

stresli olduğunu dile getirmiştir (n=22). Stresin günün dersini verme ve kurs ve sosyal çevreden beklentilere karşılık verme noktasında olduğu ifade edilmiştir. Hafızlık eğitimine başlama sürecinde talip olunan eğitimin zor olmasının bireyde belli bir gerginliğe sebep olduğu ifade edilirken, bununla başa çıkmada özgüven ve kararlılık vurgusu yapılmıştır. Katılımcılardan bazıları hafızlık eğitimi almanın kendine has farklı bir psikolojiye sebep olduğunu ifade etmiştir. Başka bir katılımcı bu psikolojiyi "dengesizlik" kavramı ile nitelendirmiştir. Hafızlık eğitimi alan bireye has bu dengesiz psikolojik durumun en iyi kurs içinde yapılacak farklı aktivitelerle dengelenebileceği ortaya koyulmuştur.

Araştırmanın nicel bölümünde yer alan "Hafızlık eğitim sürecinde genellikle keyfim yerindedir." ifadesiyle ilgili yapılan değerlendirmeler yukarıda ifade edilen dengesiz psikolojiyi ortaya koyar niteliktedir. Tablo 90'da görüldüğü gibi, katılımcıların bu konuda net bir duruşları yoktur. Zira her on katılımcıdan dördü kararsız olduğu yönündeki kısmen katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Hafızlık eğitim sürecinde genellikle keyfinin yerinde olduğu görüşüne kesinlikle katılmayan ve kesinlikle katılan bireylerin birbirine yakın değerler alması da yine bu kapsamda değerlendirilebilir. Ancak katılıyorum seçeneğinin %22,4 oranında olması, çok güçlü olmasa da genel temayülün hafızlık eğitim sürecindeki psikolojinin olumlu yöne daha yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir.[737]

Hafızlık eğitimim sürecinde genellikle keyfim yerindedir.			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	148	10,8	10,8
Katılmıyorum	182	13,3	24,1
Kısmen Katılıyorum	539	39,4	63,5
Katılıyorum	306	22,4	85,8
Kesinlikle Katılıyorum	174	12,7	98,5
Cevap yok	20	1,5	100,0
Total	1369	100,0	

Tablo 90: Hafızlık Eğitimi Alan Bireyin Genel Ruh Hali

[737] Koç tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin %33,3'ü mutlu ve huzurlu olduklarını, %47,8'i bazı sorunları olmakla birlikte mutlu olduklarını ifade etmiştir. Bkz. Koç, age. , s. 111; Oruç tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Hafızlık eğitimi alan bireylerin %17,50'si çok mutlu ve huzurlu olduğunu, %52,50'si bazı sorunları olmakla birlikte mutlu olduğunu, %13,75'i kendini yalnız hissettiğini, %6,25'i kendisini sıkıntı ve bunalım içinde hissettiğini, %7,5'i kimsenin kendisini anlamadığını ve %2,5'i de geleceğinden ümitsiz olduğunu ifade etmiştir. Bkz. Oruç, agm. , s. 58.

3.8.1. Mutlu Olunan Durumlar

Araştırmanın nitel bölümünde yer alan bir soruya verilen cevap kapsamında katılımcıların tamamına yakını kendilerini mutlu eden unsuru "günün dersini vermek" olarak ifade etmişlerdir (n=33). Bu unsuru izne çıkmak suretiyle aile ile geçirilen zaman takip etmektedir (n=9). Katılımcılardan dördü "arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmenin" kendilerini mutlu ettiğini ifade etmiştir. Katılımcıları mutlu eden etkenlerden bir diğeri de kursta ders dışı etkinlik yapılmasıdır (n=3).

Günün dersini verdiğimde mutlu olurum.			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	15	1,1	1,1
Katılmıyorum	4	,3	1,4
Kısmen Katılıyorum	41	3,0	4,4
Katılıyorum	122	8,9	13,3
Kesinlikle Katılıyorum	1178	86,0	99,3
Cevap yok	9	,7	100,0
Total	1369	100,0	

Tablo 91: Hafızlık Eğitiminde Bireyi Mutlu Eden Unsur

Hafızlık eğitiminde gerekçe konusunda da görüldüğü gibi hafızlık eğitimi alan bireylerin öncelikli hedeflerinin hafızlık eğitimini tamamlayarak bir an önce hafız olmak olduğu daha önce ifade edilmişti. Dolayısıyla hafızlık eğitimi alan bireyleri neyin mutlu ettiğine baktığımızda söz konusu hedef ve gerekçe ile aynı doğrultuda hafızlık eğitimini tamamlamaya götürecek olan günün dersini vermek ön plana çıkmaktadır. Bu konuda nitel verilerde olduğu gibi nicel verilerde de katılımcıların tamamına yakını günün dersini vermenin kendilerini mutlu ettiğini ifade etmiştir[738].

3.8.2. Stres Olunan Durumlar

Hafızlık eğitimi alan bireyler, hafızlık eğitiminin doğasında stresin yer aldığını yapılan nitel görüşmeler esnasında dile getirmişlerdir. Bu duruma ek olarak kurs ortamında oluşan hoca ve arkadaş ile iletişim bozuklukları, ailede meydana gelen olumsuz durumlar, dersin zamanında verilememesi gibi etkenlerin stres düzeyini artırdığını ifade etmişlerdir.

[738] Bkz. Tablo 91.

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
ASÖ Toplam	1369	0,00	56,00	28,52 (%50,9)	6,26748
Yetersiz Öz yeterlik	1369	0,00	28,00	12,31 (%43,96)	4,20094
Stres, Rahatsızlık algısı	1369	0,00	28,00	16,21 (%57,89)	4,76485

Tablo 92: ASÖ Ölçeği Ortalama Değerleri

Araştırmanın nicel bölümünde kullanılan ASÖ 14 ölçeğinin Tablo 92'de yer alan ortalama değerlerine baktığımızda hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeylerinin çok yüksek olmadığını görmekteyiz (%50,9).[739] Hafızlık eğitimi alan bireylerin öz yeterliklerinin yetersiz olmadığı (%43,96) ve stres, rahatsızlık algılarının daha yüksek olduğu (%57,89) görülmektedir. Burada yer alan verilerden hareketle, hafızlık eğitimi alan bireylerin her ne kadar hafızlık eğitiminin doğasında yer alan stresten olumsuz yönde etkilenseler de sürecin üstesinden yüksek öz yeterlik düzeyleri ile gelebildikleri söylenebilir.

ASÖ 14 ölçeğinin farklı değişkenlerle olan ilişkisine baktığımızda da hafızlık eğitiminde stres ile ilgili fikir sahibi olabilmekteyiz. Hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeyleri, yaş ilerledikçe artmaktadır.[740] Hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeylerinin mezun oldukları okul ile bir ilişkisi var mı diye baktığımızda yaş değişkeni ile aynı doğrultuda olmak üzere ilkokul mezunlarının stres düzeylerinin daha düşük olduğunu, lise mezunlarının stres düzeylerinin ise daha yüksek olduğunu görmekteyiz[741]. Bu kapsamda stres, eğitimin verimliliğini düşürdüğü için hafızlık eğitimine 10-14 yaş gibi küçük yaşlarda, ilkokuldan mezun olduktan sonra başlanması önerilebilir[742]. Hafızlık eğitimi alan kadınların stres düzeyleri, aynı eğitimi alan erkeklerden daha yüksektir[743]. Bu farklılık kadın ve erkeklerin psikolojilerinin farklı olmasıyla açıklanabilir[744].

Hafızlık sonrası eğitim bağımsız değişkeni kapsamında yükseköğretim düzeyinde ilahiyat dışı bir alanda eğitim görmek isteyen bireylerin stres düzeylerinin daha yüksek olması, bireyin hafızlık eğitimine yüklediği anlam ile açıklanabilir. İnsan, bir işi neden yaptığını bilirse ve bir amaca yönelik çalışırsa sonuca ulaşması ve süreci

[739] Eskin ve Diğerleri, agm. , s. 134.
[740] Bkz. Tablo 45.
[741] Bkz. Tablo 57.
[742] Zernûcî, age. , s. 143.
[743] Bkz. Tablo 48.
[744] Tarhan, age. , s. 22.

daha problemsiz yaşaması mümkün olur.[745] Diğer taraftan hafızlık eğitimi aldığı için kendini akranlarının sosyal yaşantılarından mahrum olarak gören bireylerin stres düzeyleri yüksektir[746]. Hafızlık eğitimi almayı isteyen herkese tavsiye edebileceğini söyleyen ve söz konusu eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarını yeterli bulan bireylerin stres düzeyleri ise düşüktür[747].

Bu veriler göstermektedir ki, bireyin hafızlık eğitimi ile ilgili sağlıklı bir tutum geliştirmesi gerekir. Hafızlık eğitimini kendisini kısıtlayan ve birçok imkândan yararlanması için engel olarak gören bireyin stres düzeyi de artmaktadır. Bu sebeple hafızlık eğitimine hazırlık aşamasında öğrencilerin psiko-sosyal durumları rehberlik uzmanları gözetiminde değerlendirilmeli, hafızlık eğitimine içsel bir motivasyonla yönelen bireylerin bu eğitimi almaları sağlanmalıdır.

3.8.3. Bireyin Kendine Güveni

Araştırmanın nitel bölümünde katılımcılara hafızlık eğitim sürecinde kendilerine olan güvenlerini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Katılımcıların bir kısmı kendilerine olan güvenlerinin tam olduğunu ifade etmiştir (n=18). Bireyin kendine olan güveninin arka planında çalışması, kararlı olmasıyla birlikte hoca, arkadaş ve ailesinin desteğinin olduğu dile getirilmiştir. Kendine güvenmediği anların, dersini veremediği anlar olduğunu söyleyen katılımcıların sözlerini esas alırsak hafızlık eğitiminde özgüvenin tesis edilmesi ve sürekliliğinin sağlanması için derslerin başarılı bir şekilde verilmesi sağlanmalıdır.

Araştırmanın nicel bölümünde "hafızlık eğitimini tamamlayabileceğinizi düşünüyor musunuz?" sorusuna verilen cevaplar, bireyin özgüveni hakkında fikir verebilecek niteliktedir. Bu soruya verilen cevaplar için Tablo 37'ye baktığımızda katılımcıların %92,2'lik kısmının hafızlık eğitimini tamamlayabileceğini düşündüğü yönünde cevap verdiğini, %5,1'inin kararsız kaldığını ve sadece %1,1'inin tamamlayamayacağını ifade ettiklerini görmekteyiz. Ayrıca Tablo 93'te görüldüğü gibi,

[745] Bkz. Tablo 60.
[746] Bkz. Tablo 63.
[747] Bkz. Tablo 66 ve Tablo 69.

HEPSÖ ölçeğinin içerisinde yer alan bir madde de hafızlık eğitimini başarma düşüncesiyle ilgilidir.

Hafızlık eğitiminde başarılı olacağıma inanırım.			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	11	,8	,8
Katılmıyorum	27	2,0	2,8
Kısmen Katılıyorum	154	11,2	14,0
Katılıyorum	426	31,1	45,1
Kesinlikle Katılıyorum	741	54,1	99,3
Cevap yok	10	,7	100,0
Total	1369	100,0	

Tablo 93: Hafızlık Eğitiminde Başarılı Olma Düşüncesi

Tablo 93 incelendiğinde Tablo 37 ile benzer sonuçlar ortaya çıktığı görülebilmektedir. Katılımcıların %86,2'si hafızlık eğitiminde başarılı olacağına inandığı, %11,2'sinin kısmen inandığı, %2,8'inin bu konuda kendine güvenmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu verilerden hareketle hafızlık eğitimine başlatılan bireylerin iyi bir hazırlık döneminden geçirildiği söylenebilir. Ayrıca öz güvenin ifade edilen yüksek bir oranda olması, söz konusu eğitime motive olunması kapsamında olumlu bir veri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca Tablo 37 ve Tablo 93'te yer alan verilerin aynı doğrultuda olması araştırmanın tutarlı sonuçlar verdiğini ve katılımcıların soruları içtenlikle cevaplandırdığını göstermektedir.

Hafızlık eğitimindeki istek ve kararlılığı, özgüvenle ilişkilendirecek olursak; Çaylı tarafından yapılan araştırmada, hafızlık eğitimi veren Kur'an kursu öğreticilerinin %59,5'inin öğrencilerin hafız olmaya ilgi ve isteklerinin fazla olduğu, %33,4'ünün bu konuda olumsuz görüş beyan ettiği ifade edilmiştir. Daha önceki araştırma ile burada oluşan oranların farklılaşmasında sorunun, muhatabın ve zamanın farklı oluşuyla ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte yaklaşık %60 oranında öğreticinin öğrencilerini istekli ve kararlı göstermeleri de önemli bir veri olarak değerlendirilebilir.[748]

[748] Çaylı, agt. , s. 70.

3.9. Yüklenen Anlam

Hafızlık eğitimi ile ilgili hazırlanan çalışmalarda hafızlık eğitiminin, Kur'an'a olan yakınlık ve hâkimiyetin artması, usulüne uygun bir şekilde okunması, ezberlenmesi, anlaşılması ve nihayetinde hayata uygulanması için alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yönüyle hafızlık eğitimi almaya karar vermek bireyin hayatına yeni bir yön çizmesi, Kur'an'a göre bir hayat yaşamaya karar vermesidir.[749] Hafızlık eğitimine başlarken ya da süreç devam ederken kendine bir hedef belirlemeyen, hangi gerekçelerle hafızlık eğitimi aldığının farkında olmayan ve en nihayetinde hafızlık eğitimine nitelikli bir anlam yüklemeyen bireyler, aldıkları eğitimi anlamsız bir uğraş olarak görmektedir[750].

Araştırmanın nitel bölümünde yapılan görüşmelerde hafızlık eğitimi alan bireylerin "hafızlık yapmak sizce ne ifade ediyor?" ve "size göre hafızlık nedir?" gibi sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda hafızlık eğitimine yükledikleri anlama dair bazı veriler elde edilmiştir. Bu veriler bir arada değerlendirildiğinde hafızlık eğitimine aşağıda yer alan anlamlar yüklenebilir.

Hafızlık eğitimi,

- ✓ Allah'ın rızasını kazanmak amacıyla Kur'an'la hemhâl olmaktır.
- ✓ Sadece lafzın ezberlenmesi değil, aynı zamanda hükmüyle amel etmektir.
- ✓ Allah'a ve dine olan sevgi ve bağlılığın bir ifadesidir.
- ✓ İnsana huzur ve mutluluk veren bir süreçtir.
- ✓ Yapılması çok zor, sabır ve azim gerektiren bir süreçtir.
- ✓ İnsanın yaşam biçimini değiştiren, sosyal hayatta farklı bir kimlik veren bir durumdur.
- ✓ Anlatılmaz yaşanır bir deneyimdir.

Hafızlık eğitimi alan bireylerin literatürde yer alan hususların farkında olduğu görülmektedir. Burada ifade edilen anlamların ne kadar gerçekleştiği ayrı bir araştırma konusu olmakla birlikte, hafızlık eğitiminde niteliğin artırılması kapsamında, ortaya atılan anlamların hayat bulması gerekir.

[749] Kurt, agm. , s. 235; Dartma, agm. , ss. 182-186.
[750] Çimen, agm. , s. 135.

3.10. Hafızlık Eğitimi Sonrası

Öğrenilen bir bilginin hafızada kalması için onun çokça tekrar edilmesi ve kullanılması gerekir. Hafızlık eğitimi sonrasında kazanılan "hafız" vasfının korunması için de en önemli hususlardan biri hafızlığın tekrar edilmek suretiyle unutulmamasıdır. Hafızlığın tekrar edilmesi bireyin şahsi gayretleri ile mümkün olmakla birlikte söz konusu durumun bireyin hayatında eğitim, meslek gibi uzun vadeli etkileri olan unsurlarla birleştirildiğinde çok daha kolay ve fonksiyonel olabilir. Bu kapsamda hafızlık eğitimi sonrasında Kur'an ile ilgili bir eğitim alınması ve başkalarına öğretilmesi, Kur'an'dan ilham alınarak yapılan farklı din hizmetleri alanlarındaki mesleklerin tercih edilmesi hafızlığın korunması açısından oldukça önem arz eden bir durumdur.

3.10.1. Düşünülen Eğitim ve Meslek Alanı

Hafızlık eğitimi sonrası eğitim ve meslek ile ilgili araştırmanın nitel bölümünde yer alan verilere baktığımızda, devam edilmek istenen eğitim konusunda katılımcıların bir kısmı hali hazırda devam eden eğitimlerini tamamlamak istemekle birlikte, eğitim türü açısından düşünüldüğünde; katılımcıların büyük bir çoğunluğu dini ilimlerde daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla öncelikle Arapça ve ilahiyat eğitimi almak istemektedirler.[751] Katılımcılar kendi içinde bulundukları seviyeye göre bir eğitim kademesiyle ilgili planlama yapmışlardır. Ortaokul kademesinde olanlar lise, lise seviyesinde olanlar lisans, lisans seviyesinde olanlar da lisansüstü ile ilgili değerlendirmelerde bulunmuştur.

Görüşme yapılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu hafızlık eğitimlerini tamamladıktan sonra Arapça eğitimi almak istediklerini ifade etmiştir (n=25). Bu veri bize hafızlık eğitimi alan bireylerin içten içe Kur'an'ın manasına vakıf olmak istediklerini göstermektedir. Daha önce Hz. Peygamber (s.a.s.) döneminde Kur'an'ın sahabe tarafından onar ayet olarak ezberlediğini, söz konusu on ayet iyi anlaşılıp

[751] Bayraktar tarafından yapılan araştırmada öğrencilere ilkokulu bitirince devam etmek istedikleri eğitim sorulduğunda katılımcıların %58,60'ı Kur'an kursu, %26,23'ü İHL olmak üzere %84.83'ünün ilahiyat alanında devam etmek istediği belirtilmiştir. Bkz. Bayraktar, age. , s. 27. Aynı soruya Ay'ın araştırmasına katılan öğrencilerin %47,3'ü İHL'ye, %17,7'si açık öğretim İHL'ye ve %9,7'si de din hizmetlerine yöneleceğini ifade ederek cevap vermiştir. Bkz. Ay, age. , s. 53; Koç'un araştırmasında katılımcıların %21,4'ü İHL'ye gitmek istediğini ifade etmiştir. Bkz. Koç, age. , s. 69.

hükmüyle amel edildikten sonra diğer on ayete geçildiğini ifade etmiştik[752]. Bu kapsamda hafızlık eğitimi alan bireylerin de Kur'an'ı anlayıp hükmüne göre amel etmeyi planladıkları düşünülebilir.

Katılımcıların nitel sorulara verdikleri cevapları doğrultusunda dikkat çeken ikinci bir husus, katılımcıların ilahiyat eğitimi almak istemeleridir. İlahiyat eğitimi almak isteyen (n=21), ön lisans ilahiyat eğitimini tamamlamak isteyen (n=7), medrese eğitimi almak isteyen (n=4) ve kendini İslami ilimlerde (tefsir, hadis, fıkıh vb.) (n=6) geliştirmek isteyenleri de dâhil ettiğimizde, neredeyse görüşme yapılan katılımcıların tamamı, hafızlık eğitimi sonrasında hafızlıklarını kullanabilecekleri bir eğitim almayı planlamaktadırlar. Bu durum, hafızlık eğitiminin niteliği açısından önemli bir veri olarak değerlendirilebilir.

Hafızlık eğitimi sonrasında alınmak istenen eğitim konusunda elde edilen nicel verilere göre katılımcıların %39,6'sı yükseköğretim düzeyinde ilahiyat / dini ihtisas eğitimi almak istediklerini, %31,8'i de lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi…) almak istediklerini ifade etmiştir. Bu kapsamda hafızlık eğitimi alan öğrencilerin %71,4 gibi bir çoğunluğu hafızlık sonrasında din eğitimi alanında kalmayı düşünmektedir. Bu durum alınan hafızlık eğitiminin kalıcılığı açısından önemli bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların %6,8'i yükseköğretim düzeyinde ilahiyat dışı bir alanda eğitime, %4,7'si de lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi…) bir eğitime devam edeceğini belirtmiştir. Eğitimine bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde devam etmek isteyen öğrenciler ise %3,4'lük bir dilimi oluşturmaktadır.[753]

Hafızlık eğitimi sonrası yapılması planlanan meslek türüne baktığımızda katılımcıların büyük bir çoğunluğu hafızlık eğitimlerini tamamladıktan sonra DİB'e bağlı kadrolarda imam-hatip, müezzin, Kur'an kursu öğreticisi, vaiz, müftü yardımcısı ya da müftü olmak istediklerini ifade etmişlerdir (n=31). Bununla birlikte katılımcıların bir kısmı, hafızlıklarını aktif bir şekilde kullanabilecekleri İslam Hukuku ve Tefsir Ana Bilim Dalları'nda yüksek lisans yapmak, din kültürü ve ahlak bilgisi veya İHL meslek

[752] Kettânî, age. , C. 2/2, s. 349.
[753] Bkz. Tablo 29; Koç tarafından yapılan bir araştırmaya göre Kur'an kursuna devam eden bireyler, kurs sonrasında örgün bir eğitime devam etmek istemektedirler. En fazla tercih edilen kurum ise İHL'dir. Bkz. Koç, *Kur'an kurslarının…* , s. 720.

dersleri öğretmeni olmak, ilahiyat fakültesinde hoca olmak gibi mesleklerden bahsetmişlerdir (n=6). Ayrıca eğitimleri sonrasında bilim adamı, savcı, psikolog, hemşire ya da doktor, kreş hocalığı gibi farklı alanlarda çalışmak isteyen katılımcılar da vardır.

Hafızlık eğitimi sonrası düşünülen meslek alanı ile ilgili nicel yöntem kapsamında elde edilen verilere baktığımızda katılımcıların %63,5'inin ilahiyat alanında çalışmak istediklerini görmekteyiz.[754] Hafızlık eğitimi alan bireylerin ilahiyat alanında bir meslek tercih etmek istemelerine rağmen, uygulamada ancak her yedi hafızdan birisi ilahiyat alanında istihdam edilebilmiştir[755]. Katılımcılar için ilahiyat alanında çalışmak istemiyorum seçeneği sunulmasına rağmen sadece %10,1'inin bu seçeneği tercih ettiğini görmekteyiz. O halde hafızlık eğitiminin nitelikli olması ve unutulmaması için ilahiyat alanında çalışılması yönünde yapılan tavsiyelerden katılımcıların haberdar olduğu ve bu yönde istekli davrandıkları görülmektedir[756]. Katılımcıların %9'u sosyal bir alanda çalışmak istediğini, %1,2'si ise çalışmak istemediğini ifade etmiştir. Hafızlık eğitimi sonrasında hangi alanda çalışmak istediğine henüz karar vermediğini ifade eden katılımcılar, örneklemin %13'ünü oluşturmaktadır.[757] Benzer bir sonuç Oruç tarafından yapılan araştırmada ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %65'i ilahiyat alanında bir meslek tercih edeceğini ifade ederken %35'i farklı bir alanda meslek tercih edeceğini ifade etmiştir[758].

Görüldüğü gibi gerek nitel gerekse nicel yöntemle elde edilen veriler, hafızlık eğitimi alan bireylerin büyük oranda ilahiyat alanında eğitim veren bir okula devam etmek ve bir meslek edinmek istediklerini ortaya koymaktadır. Peki ilahiyat alanında eğitim alma ve meslek edinme isteği bireyin motivasyon, psiko-sosyal ve stres durumuna nasıl etki eder? Bu sorunun cevabını nicel yöntem kapsamında yaptığımız varyans analizleri sonuçlarında arayalım.

---

[754] Bkz. Tablo 42. Koç tarafından yapılan araştırmaya göre katılımcıların %67,3'ü dini bir meslek düşünürken %26,7'si dini bir mesleği belki düşüneceğini, %14,3'ü ise düşünmeyeceğini ifade etmiştir. Bkz. Koç, age. , ss. 72-73; Çimen'in araştırmasında imamların %82,1'i hafız oldukları için imam hatipliği tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bkz. Çimen, agm. , s. 152.
[755] Cebeci ve Ünsal, agm. , s. 36; Akdemir, agm. , s. 26; Çimen, agm. , s. 128.
[756] Agm. , s. 49; Kaya, agm. , s. 527.
[757] Bkz. Tablo 42.
[758] Oruç, agm. , s. 51.

Hafızlık eğitimi alan bireylerin eğitimlerini tamamlamak suretiyle hafız olduktan sonra ilahiyat alanında bir eğitim almaları ve meslek edinmeleri hafızlığın korunması açısından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın nicel bölümünde elde edilen veriler kapsamında, hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon durumlarının hafızlık eğitimi sonrası istenen eğitim ve mesleğe göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Hafızlık eğitimi sonrası lise ve yükseköğretim düzeyinde din eğitimi görmek isteyen bireylerin motivasyon düzeyi, diğer alanlarda eğitim görmek isteyen bireylerin motivasyon düzeylerinden daha yüksektir.[759]

Tablo 55'te yer alan verilerden hareketle, aldığı eğitim itibariyle hafızlık eğitimi ile ilgili farkındalık düzeyi daha yüksek olması beklenen İHL'den mezun olan bireylerin farkındalık düzeylerinin diğer okullardan mezun olan bireylerden daha yüksek olmadığını daha önce ifade etmiştik. Ancak bununla birlikte eğitimlerini tamamladıktan sonra ilahiyat alanında bir okulda eğitim almayı tercih edenlerin gerekçe ve tutum düzeylerinin farklı türde bir eğitim görmek isteyen bireylerden daha yüksek olduğu görülmüştür.[760] Bu iki veri karşılaştırıldığında din eğitimi ağırlıklı bir okul mezunu olmanın hafızlık eğitimine yönlendirme açısından bir etkisinden söz edilemezken, hafızlık eğitimi almanın, bireyin okul tercihi yapma sürecinde din eğitimine yönlenmesine katkı sağladığından söz edilebilir.

Hafızlık eğitimi tamamlandıktan sonra devam edilmek istenen eğitim türü ile stres düzeyi arasında bir ilişkiden söz edilebilir. Bu ilişkinin niteliği hakkında bilgi edinmek amacıyla Tablo 60'a baktığımızda ASÖ 14 ölçeği ortalamalarına göre en yüksek stres düzeyi "yükseköğretim düzeyinde ilahiyat dışı bir alanda eğitim" grubundadır. Bu kapsamda hafızlık eğitimi sonrası lise ve yükseköğretim düzeyinde din eğitimi görmek istemeyen bireylerin stres düzeyinin, söz konusu alanda eğitim görmek isteyen bireylerin stres düzeylerinden daha yüksek olduğunu müşahede etmekteyiz.

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler birlikte düşünüldüğünde hafızlık eğitimi alan bireyler genel olarak eğitimleri sonrasında ilahiyat alanında bir eğitim ve meslek düşünmektedirler. Ancak farklı eğitim ve meslek türünü tercih edeceklerini söyleyen katılımcılar da vardır. Dikkat çeken diğer bir husus, hafızlık eğitimi alan

[759] Bkz. Tablo 59.
[760] Bkz. Tablo 58.

bireylerin Kur'an'ın anlaşılması konusunda istekliliklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilecek Arapça öğrenme arzularıdır. Hafızlık eğitimi sonrası ilahiyat alanında eğitim almak isteyen bireylerin motivasyon düzeylerinin yüksek, stres düzeylerinin düşük çıkması, hafızlık eğitimi ile örgün eğitimin bir bütünlük içinde olmasının gerekliliğini düşündürmektedir. Hafızlık eğitimi öncesinde din eğitimi veren bir kurumda eğitim almış olması, bireyin hafızlık eğitimi alma noktasındaki motivasyonunu çok etkilemezken, hafızlık eğitimi alan bireyin söz konusu eğitim sonrası için din eğitimi veren bir kurumu tercih etmek istemesi, hafızlık eğitiminin din eğitimine verdiği bir katkı olarak değerlendirilebilir.

3.10.2. Hafızlığın Korunması

Unutma, bellekteki bilginin zayıflaması ve silinmesi, bazı diğer bilgilerle karışmasıdır. Korku, sinir, heyecan gibi durumlar sebebiyle de meydana gelebilir.[761] Hafızlık eğitiminde Kur'an'ın ezberlenmesi ne kadar önemlisi ise, eğitim sonrası elde edilen hafızlığın korunması da o kadar önemlidir. Bu kapsamda Kur'an'ı ezberlenmesi tavsiye edilmiş, ezberlenen ayetlerin unutulması ise yerilmiştir[762]. Hafızlık eğitimi alan bireyin temel problemi ezber yapmak değil; ezberi muhafaza edebilmektir[763]. Zira bu durumu zorlu yapan, sürecin ömür boyu olması ve hayatın içinde farklı meşgalelerle uğraşırken Kur'an'a yeterli zamanının ayrılamamasıdır.

Literatürde hafızlık eğitiminin korunması için yapılan önerilerin temelinde tekrar yer almaktadır. Yapılan farklı türdeki öneriler, yapılması gereken tekrarın nasıl sistemleştirilebileceği ya da devam ettirileceği konusunda farklı deneyimleri içermektedir. Hafızlığın korunması için iyi niyetli ve samimi bir şekilde düzenli olarak çalışmak, Allah'ın rızasını gözetmek, günahlardan sakınmak, Allah'a dua etmek gibi önerilerin yanı sıra mukabele okumak, hatimle teravih namazı kıldırmak gibi öneriler de vardır.[764] Hafızlık eğitimini bitirenlerin ezberlerinin kuvvetlenmesi için önerilen bir tekrar yöntemine göre öğrencinin 72 gün içerisinde hıfzını tekrar etmesi öngörülmektedir. Bu yönteme göre öğrenci sırası ile günde bir cüz okuyarak otuz

[761] Temel, agm. , s. 53.
[762] Madazlı, agm. , s. 269; Temel, agm. , s. 54; Çimen, agm. , s. 106.
[763] Şahin, *Hafızlık Eğitimi… ,* s. 77.
[764] Cebeci, agm. , s. 20; Ömer Çelik, agm. , s. 77; Temel, agm. , ss. 54-58; Kaya, agm. , s. 527; Madazlı, agm. , s. 282; Çimen, agm. , ss. 126-138.

günde, günde iki cüz okuyarak on beş günde, günde üç cüz okuyarak on günde, günde beş cüz okuyarak altı günde, günde altı cüz okuyarak beş günde, günde on cüz okuyarak üç günde, günde on beş cüz okuyarak iki günde ve son günde otuz cüz okuyarak bir günde hatim yapmak suretiyle toplamda yetmiş iki günde Kur'an hıfzını sağlamlaştırır[765].

Hafızlığın korunması kapsamında araştırmada elde edilen nitel verilere bakacak olursak, katılımcıların ifadeleri doğrultusunda yapılması gerekenleri şu şekilde ifade edebiliriz:

✓ Hafızlık eğitimini çok sağlam bir şekilde tamamlamak. Bu kapsamda Hafızlık eğitiminde ham sayfaların bitmesinden sonra çok fazla "haslama" (pekiştirme) yapmak (n=5),

✓ Ezbere mukabeleler okumak (n=7) ve hatimle teravih namazı kıldırmak (n=5),

✓ Ömür boyu her gün düzenli olarak en az bir cüz tekrarı yapmak (n=36),

✓ Çalışma ortamını, meslek seçimini hafızlığın aktif bir şekilde kullanılacağı şekilde seçmek, böylece hafızlık eğitimi süreci içinde olmak (belletmen, hoca vb.) (n=7)

✓ Ezberlerin kullanılması kapsamında namazlarda okumak (n=2).

Görüldüğü gibi hafızlık eğitimi alan bireyler, ezberlenen ayetlerin unutulmaması için sürekli tekrar edilmesi ve bu amaca hizmet etmesi kapsamında ezberin kullanılmasını önermektedirler. Tablo 29 ve Tablo 42'de yer alan verilerle burada yer alan verileri birlikte düşündüğümüzde, hafızlık eğitimi alan bireylerin hafızlığın korunması için yapılması gerekenler konusunda bilinçli olduğunu söyleyebiliriz.

[765] Temel, agm. , ss. 55-56; Ders çalışmada tekrar sayısı ve miktarıyla ilgili bkz. Zernûci, age. , s. 142.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumlarının din eğitimi açısından ele alındığı bu araştırma, nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntemle yapılmıştır. Hafızlık eğitiminin tarihsel süreci, bu konuda yazılmış müstakil bir eser olmadığı için Tefsir, Kıraat, İslam Tarihi ve Hadis ilimleri kapsamında yazılmış eserlerden faydalanılarak araştırılmıştır. Hafızlık eğitimi, Kur'an'ın öğretilmesi süreciyle iç içe geçmiş bir yapıya sahip olduğu için, araştırmada Kur'an öğretiminin tarihi seyri ile birlikte ele alınmıştır.

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

Günümüzde hafızlık eğitimi Kur'an kurslarında, sivil toplum kuruluşları bünyesinde ve bireysel olarak alınmaktadır. Hafızlık eğitimi, devletin denetim ve gözetimi altında resmi olarak sadece DİB'e bağlı Kur'an kurslarında verilmektedir. Bu kapsamda birçok sivil toplum kuruluşu bünyesindeki Kur'an kursu, aynı zamanda DİB'e bağlı olarak resmi bir hüviyet taşımaktadır. Araştırmada evren ve örneklemin tespit edilebilmesi için DİB'e bağlı resmi Kur'an kursları esas alınmıştır. Çalışmanın evreni Türkiye'de DİB'e bağlı resmi nitelikli Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan bireylerdir. Örneklem olarak (DİB'den alınan sayısal bilgiler doğrultusunda orantısal olarak hesaplanan) yedi coğrafi bölgeden otuz Kur'an kursunda eğitim gören 1369

hafızlık eğitimi alan birey belirlenmiştir. Ayrıca nitel yöntem kapsamında 43 bireyle de görüşme yapılmıştır.

Elde edilen veriler ve yapılan değerlendirmelerle Türkiye'de resmi olarak yapılan hafızlık eğitimi olgusu anlaşılmaya çalışılmıştır. Nicel veriler, literatürde yer alan bilgiler çerçevesinde hazırlanan hipotezler doğrultusunda analiz edilmiş, farklı bağımsız değişkenler kapsamında değerlendirme yapılmıştır. Nicel verilerle aynı zaman diliminde toplanan nitel veriler de belli temalar altında betimsel analize tabi tutulmuştur. Tartışma ve yorum bölümünde ise nicel ve nitel veriler, literatürde yer alan benzer çalışmalarla birlikte ele alınarak değerlendirmelerde bulunulmuştur.

2015-2016 istatistiklerine göre Türkiye'de hafızlık eğitimi alan kadın ve erkek bireylerin sayısı birbirine çok yakın olduğu için, eşit sayıda kadın ve erkeğe ulaşılması planlanmıştır. Hafızlık eğitimi alma yaşı zorunlu olan sekiz yıllık eğitim sonrasında 14-15'e çıkmıştır. 2012 yılında örgün eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler sayesinde hafızlık eğitimine başlama yaşı tekrar on yaşa kadar düşmüştür. Bu kapsamda araştırmamızın örnekleminde 10-14 yaş aralığında olan bireyler de yer almıştır (%12,3). Her geçen yıl küçük yaşta hafızlık eğitimine başlayan bireylerin sayısı artmakla birlikte sekiz yıllık eğitim (%51,8) ve lise sonrasında hafızlık eğitimi alanların sayısı da (%26,5) oldukça fazladır. Bir liseye ya da üniversiteye yerleşme imkanı bulamayan bazı bireylerin hafızlık eğitimine yönelmesi, okula ara vermeye imkan sağlayan uygulamanın yeni olması gibi sebeplerin bu oranların oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. MEB'in hafızlık eğitimi için okula ara vermeye imkan tanıması ile zaman geçtikçe hafızlık eğitiminin büyük oranda ilkokul sonrasında yapılacağı öngörülmektedir. Bu öngörüye literatürde yer alan bilgiler ve araştırma sonucunda ulaşılan istatistiksel veriler zemin hazırlamıştır.

Hafızlık eğitimi alan bireylerin tamamına yakını yatılı olarak eğitim aldıklarından, aile ikameti olarak Türkiye'nin her yerinden öğrenciye ulaşılmıştır. Örneklemin ortalama aylık gelir düzeyi yoğun olarak düşük ve orta düzeydedir. Baba mesleği olarak daha önceden yapılan araştırmalarla aynı doğrultuda, serbest meslek, işçi, çiftçi ve memur ön plana çıkmıştır. Anne mesleği olarak çok büyük oranda ev hanımlığı ön plana çıkmıştır. Hafızlık eğitimi alan bireylerin anne ve babaları en fazla ilkokul mezunudur. Bunu ortaokul ve lise mezuniyeti takip etmektedir. Yükseköğretim

mezunu ise oldukça azdır. Ancak önceki araştırmalarla karşılaştırıldığında ailelerin eğitim seviyesinin yükseldiği görülmektedir. Anne ve babanın örgün din eğitiminden çok, yaygın din eğitimi aldığı tespit edilmiştir. Örneklemin yarıdan fazlasının ilköğretim mezunu olduğu ve büyük bir çoğunluğunun da hafızlık eğitimi ile birlikte başka bir eğitime devam ettiği görülmüştür. Bazı Kur'an kurslarının, hafızlık eğitimini olumsuz etkilediği düşüncesiyle aynı zamanda farklı bir eğitime izin vermediği tespit edilmiştir. Hafızlık eğitimi ile birlikte örgün eğitime de devam edenlerin olması (%30,2) MEB'de yaşanan gelişmelerin etkisini göstermektedir. Ayrıca örneklemin büyük çoğunluğunun din eğitimi ağırlıklı bir eğitim alması (%71,4) ve katılımcıların büyük çoğunluğunun hafızlık eğitimlerini tamamladıktan sonra da din eğitimi ağırlıklı eğitim almayı istemeleri, hafızlık eğitiminin bireyi din eğitimi almaya teşvik ettiği yönünde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında ziyaret edilen Kur'an kurslarının tamamı yatılıdır. Katılımcıların %67,2'si kursun fiziki imkânlarını yeterli bulurken %17,2'si yetersiz bulmuştur. Katılımcıların %13,7'si bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir. Örneklemin %77,9'u eğitim aldıkları Kur'an kursu tarafından ihtiyaçlarının karşılandığını, %13,6'sı karşılanmadığını ifade etmiştir. %7,7'lik bir dilim bu konuda fikrinin olmadığını ifade etmiştir. Bu verilerden hareketle hafızlık eğitimi verilen kurslardan memnuniyetin genel olarak yüksek olduğu sonucu çıkarılabilir. Bununla birlikte kursun mekânı ve fiziksel imkânları, kurs yönetimi ve çalışanları ile ilgili problemler, hoca ile ilgili etkenler (güvenini kaybetme endişesi, iletişim biçimi vb.) ve hafızlık eğitimini bitirememe kaygısı gibi unsurların hafızlık eğitimi alan bireyleri rahatsız ettiği tespit edilmiştir. Hafızlık eğitimi alan bireyleri kursta en fazla motive eden unsurlar ise, "hoca ile iletişim", "konferanslar", "arkadaş ortamı" ve "aile"dir. Hafızlık eğitimi verilen kurslarda kaygı verici unsurların en aza indirgenmesi, motive edici unsurların mümkün olan en üst seviyeye çıkarılması söz konusu eğitimin verimliliğini olumlu yönde etkileyecektir.

Örneklemin %25,1'i pekiştirme, %62,3'ü ezberleme ve %6,5'i de hazırlık döneminde olduklarını ifade etmiştir. Her on kişiden en az sekizinin hafızlık eğitimi öncesinde bir hazırlık dönemi geçirdiği; söz konusu hazırlık eğitimini, örneklemin çoğunun DİB tarafından hazırlanan Hafızlık Eğitim Programında yer alan dört aylık

azami süreden daha fazla bir süre ile aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların %92,9 gibi büyük bir çoğunluğu eğitim aldıkları Kur'an kursunda geleneksel yöntemin kullanıldığını, %5,8'i de yeni geliştirilen tekrarlara göre yapılandırılmış yöntemin kullanıldığını ifade etmiştir. Hafızlık eğitimi alan bireylerin özgüvenlerinin yüksek olduğu, örneklemin %92,2'sinin hafızlık eğitimini tamamlayabileceğini, %1,1'inin tamamlayamayacağını, %5,1'inin de bu konuda kararsız olduğunu ifade etmesinden hareketle söylenebilir. Hafızlık eğitimi alan bireylerin %34,5'inin kendilerini yaşıtlarının sosyal yaşantılarından yoksun olduğunu, %47'sinin yoksun olmadığını, %17,3'ünün de bu konuda kararsız olduğunu ifade etmesi, bu eğitimin bireyin sosyal yaşantısındaki etkisini göstermektedir. Örneklemin %82,8'inin aldıkları eğitimi isteyen herkese tavsiye edebileceklerini söylemesine karşılık sadece %5,8'inin tavsiye etmeyeceğini ve %11'inin de kararsız olduğunu ifade etmesi, halihazırda hafızlık eğitimi alan bireylerin bu eğitimden memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonucun, hafızlık eğitimi almayı düşünen bireyleri olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Katılımcıların %63,5'lik bir oranla büyük çoğunluğunun ilahiyat alanında çalışmak istemesi, hafızlığın korunması açısından önemli bir veridir.

Hafızlık eğitimi alan bireylerin %71,4'ü bir hedeflerinin olduğunu ifade ederken %22,8 gibi küçümsenmeyecek bir kısmı da bir hedeflerinin olmadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan %5,8'lik bir kısmı ise hafızlık eğitiminde hedef ile ilgili soruyu cevapsız bırakmıştır. Kendilerine bir hedef belirleyen bireylerin ifade ettikleri ilk hedef tanımlaması hafızlık eğitimini tamamlamaktır. Bu hedef, bireyin uzun vadeli bir planlama yapmadığını, sadece içinde bulunduğu durumu düşündüğünü göstermektedir. Katılımcılardan dikkate değer bir kısmı hafızlık eğitimi sonrasında DİB personeli olmak istediğini ifade etmiştir. Hafızlık eğitimini mesleki gelişim için bir basamak olarak gören, sonrasında dil eğitimi, üniversite eğitimi almak suretiyle kendisini geliştirmeye devam edeceğini ifade eden bireyler de vardır. Bu tür hedef, aslında hafızlık eğitiminde istenen olması gereken hedeftir.

Araştırmada hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumları ile stres düzeyleri farklı bağımsız değişkenler kapsamında değerlendirilmiştir. Yapılan istatistikler HEPSÖ, HEMÖ ve ASÖ 14 ölçeklerinden elde edilen ortalama puanlar üzerinden yapılmıştır. Bu üç ölçeğin ilişki testlerine göre HEPSÖ ve HEMÖ

arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin, HEPSÖ ile ASÖ 14 arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişkinin, HEMÖ ile ASÖ 14 arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda, aşağıda yer alan tespitlerde de görüldüğü gibi motivasyon ve psiko-sosyal durum ile ilgili tespitler birbirleriyle aynı doğrultuda oluşurken; stres düzeyi ile ilgili tespitler motivasyon ve psiko-sosyal durumdan zıt yönde değerler almıştır. Bağımsız değişkenlerle ilgili ulaşılan nicel sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

- Hafızlık eğitimine erken yaşta başlayan bireyler ile ileri yaşlarda başlayan bireyler arasında psiko-sosyal açıdan anlamlı bir fark vardır. Hafızlık eğitimi alan bireyin farkındalık düzeyi yaşı ilerledikçe artmaktadır.
- Hafızlık eğitimine erken yaşta başlayan bireylerin motivasyon durum puanları, ileri yaşlarda başlayan bireylerin motivasyon durum puanlarından daha yüksektir.
- Hafızlık eğitimine erken yaşta başlayan bireylerin stres düzeyi, ileri yaşlarda başlayan bireylerin stres düzeyinden daha düşüktür.
- Erkeklerin hafızlık eğitimindeki "gerekçe ve tutum" puanları kadınların "gerekçe ve tutum" puanlarından yüksektir. Kadınlar erkeklere göre kurs öğreticileri ile daha iyi iletişim kurabilirler. Kadınların farkındalık düzeyi, erkeklerin farkındalık düzeyinden daha yüksektir.
- Erkeklerin ortalama motivasyon durum puanları kadınlara göre daha yüksektir.
- Kadınların stres düzeyleri erkeklerin stres düzeylerinden daha yüksektir.
- Ailesi köyde ikamet eden bireylerin hafızlık eğitimi gerekçe ve tutum puanları il merkezinde ikamet edenlerden daha yüksektir. Hafızlık eğitimi alan bireyin, söz konusu eğitimi aldığı kurs ortamı ile ilgili düşünceleri, ailesinin ikamet durumuna göre farklılaşır. Ailesi köyde ikamet edenler, kurs ortamını daha fazla beğenmektedir.
- Ailesi köyde ikamet eden bireylerin motivasyon durumu, ailesi ilçe ve ilde ikamet eden bireylere göre daha yüksektir.
- Hafızlık eğitimi alan bireyin stres düzeyi aile ikametine göre farklılaşmamaktadır.
- Hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumu ve stres düzeyi aile aylık gelirine göre farklılaşmamaktadır.

- Ailesinin ortalama aylık geliri düşük olan bireylerin motivasyon durum puanları, ailesinin ortalama aylık geliri yüksek olan bireylere göre daha yüksektir.
- En yüksek seviyedeki farkındalık düzeyi, İHL'den mezun olan bireylere ait değildir. En düşük seviyedeki farkındalık düzeyi ilkokul mezunlarına aitken, en yüksek farkındalık düzeyi diğer lise mezunlarına aittir.
- En yüksek motivasyon düzeyi ilkokul mezunu olanlara aittir. İHL mezunlarının motivasyon düzeyi açısından diğer gruplardan dikkate değer bir farklılaşması yoktur.
- En yüksek seviyede stres düzeyine "diğer lise" mezunları sahipken, en düşük stres düzeyine ilkokul mezunları sahiptir. Bu kapsamda daha ileri okul seviyesinden mezun olan bireylerin stres düzeyinin, diğer mezuniyet türlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Hafızlık eğitimi sonrası lise ve yükseköğretim düzeyinde din eğitimi almak isteyen bireylerin gerekçe ve tutum düzeyleri farklı tür eğitim almak isteyen bireylerden daha yüksektir.
- Hafızlık eğitimi sonrası lise ve yükseköğretim düzeyinde din eğitimi almak isteyen bireylerin motivasyon düzeyi, diğer alanlarda eğitim almak isteyen bireylerin motivasyon düzeylerinden daha yüksektir.
- Hafızlık eğitimi sonrası lise ve yükseköğretim düzeyinde din eğitimi almak istemeyen bireylerin stres düzeyi, söz konusu alanda eğitim almak isteyen bireylerin stres düzeylerinden daha yüksektir.
- Sosyal yaşantılardan yoksun olmadığını düşünen bireylerin psiko-sosyal durum puanları daha yüksektir. Kendilerini yaşıtlarının sosyal yaşantılarında yoksun olarak düşünmeyen bireylerin "gerekçe ve tutum", "farkındalık", "hoca ile iletişim" ve "kurs ortamı" puanları yoksunluk duyan bireylerden daha yüksektir.
- Sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünen bireylerin motivasyon durum puanları, yoksun olmadığını düşünenlerden daha düşüktür.
- Sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünen bireylerin stres düzeyleri, yoksun olmadığını düşünenlerden daha yüksektir.
- Hafızlık eğitimini isteyen herkese tavsiye edeceğini ifade eden bireylerin psiko-sosyal durum puanları ve buna bağlı olarak gerekçe ve tutum, farkındalık, hoca ile iletişim ve kurs ortamı puanları tavsiye etmeyenlere oranla daha yüksektir.

- Hafızlık eğitimini isteyen herkese tavsiye edeceğini ifade eden bireylerin motivasyon durum puanları tavsiye etmeyenlere göre daha yüksektir.
- Hafızlık eğitimini isteyen herkese tavsiye edeceğini ifade eden bireylerin stres düzeyleri tavsiye etmeyenlere göre daha düşüktür.
- Hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarını yeterli bulan bireylerin psiko-sosyal durumları ve buna bağlı olarak gerekçe ve tutum, farkındalık, hoca ile iletişim ve kurs ortamı puanları yeterli bulmayanlara oranla daha yüksektir.
- Hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarını yeterli bulan bireylerin motivasyon durum puanları, yeterli bulmayanlardan daha yüksektir.
- Hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarını yeterli bulan bireylerin stres düzeyleri, yeterli bulmayanlardan daha düşüktür.
- Hafızlık eğitiminde bir hedefi olan bireylerin psiko-sosyal durum puanları, bir hedefi olmayan bireylerden daha yüksektir. Bireyin hocayla iletişimi ve kurs ortamı hakkındaki düşünceleri, hedef bağımsız değişkenine göre farklılaşmamaktadır.
- Hafızlık eğitiminde bir hedefi olan bireylerin motivasyon düzeyleri, bir hedefi olmayan bireylerden daha yüksektir.
- Hafızlık eğitimi alan bireylerin stres, rahatsızlık algı düzeyleri ve yetersiz öz yeterlik düzeyleri, hafızlık eğitiminde belirlenen bir hedefin olup olmamasına göre farklılaşmaktadır. Hafızlık eğitiminde bir hedefi olan bireylerin stres, rahatsızlık algı düzeyleri, bir hedefi olmayan bireylerden daha yüksektir. Hafızlık eğitiminde bir hedefi olan bireylerin yetersiz öz yeterlik düzeyleri, hedefi olmayanlara göre daha düşüktür.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde hafızlık eğitimi alan bireylerin söz konusu eğitime başlamadan önceki, eğitim sürecindeki ve eğitimi tamamladıktan sonraki döneme dair görüşleri belli temalar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Görüşme yapılan bireylerin hafızlık eğitimine başlama hikâyelerine bakıldığında katılımcıların çoğunluğunda aile, arkadaş, hoca, Kur'an kursu gibi dışardan bir unsurun etkisi ön plana çıkmaktadır. Bir kısım katılımcı yaz döneminde gittiği Kur'an kursundaki ortamdan etkilendiğini; bir kısmı, Kur'an kursundaki hocasının ilgi, alaka ve yönlendirmesinden etkilendiğini ifade ederken, çevresinde hafızlık yapmış bireylerin olması ve onlara özenmesi sebebiyle hafızlık eğitimi almaya karar verdiğini belirten katılımcılar da vardır. Hafızlık eğitimini iyi bir lise ya da iyi bir üniversite eğitiminin sağlanamaması durumunda alternatif olarak düşünenler, iyi bir liseye yerleşemediği ya

da üniversite sınavını kazanamadığı için ailelerinin de teşvikiyle hafızlık eğitimi almaya karar verdiklerini ifade etmiştir.

Nitel bulgulara göre hafızlık eğitiminin öncelikle ibadet kaygısıyla yapıldığını söyleyebiliriz. Zira Allah rızasını kazanmak amacıyla hafızlık eğitimi yaptığını söyleyen bireyler çoğunluktadır. Bununla birlikte ifade edilen, Kur'an ve hafızlık sevgisi, Kur'an'ı anlama ve yaşama kaygısı, ilim elde etme düşüncesi, ihtiyaç olduğunu düşünme ve insanlara faydalı olma isteği gibi gerekçeler daha çok içsel motivasyonu anımsatmaktadır. Hafızlık eğitimini bir meslek edinme, anne-babasının isteğini yerine getirme, gösteriş ve toplumsal kabul gibi dışsal motivasyonu anımsatan gerekçelerle yaptığını söyleyen katılımcılara da rastlanmıştır.

Görüşme yapılan katılımcılar, hafızlık eğitimini, Allah'ın rızasını kazanmak, Kur'an'la hemhâl olmak, sadece lafzın ezberlenmesi değil, aynı zamanda hükmüyle amel etmek, Allah'a ve dine olan sevgi ve bağlılığın bir ifadesi, insana huzur ve mutluluk veren bir süreç, yapılması çok zor, sabır ve azim gerektiren bir süreç, insanın yaşam biçimini değiştiren, sosyal hayatta farklı bir kimlik veren anlatılmaz yaşanır bir deneyim olarak tanımlamışlardır.

Nitel görüşme yapılan bireyler, hafızlık eğitimine zihnen ve ruhen bir hazır bulunuşlukla başlanması, dini ve ahlaki yaşantılara özen gösterilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Hafızlık eğitimi alan bireyler, bu eğitim öncesinde kendilerine, hafızlık eğitimini tamamlamak, bir meslek edinmek, Kur'an'ı öğretmek, Allah rızasını kazanmak ve Arapça öğrenmek gibi hedefler belirlemiştir. Kur'an'ı anlamak ve hayata uygulamak, hafızlığı dini ilimlerde daha yetkin bir kişi olmak için kullanmak gibi hedefler oldukça geri plandadır. Hafızlık eğitiminde tanımlanan hedefler daha çok günlük, kısa vadeli niteliktedir.

Hafızlık eğitimi verilen Kur'an kurslarında dersin hazırlanması ve dersin verilmesi kapsamında standart haline gelmiş bir yapıdan bahsedilebilir. Zaman yönetimi namaz vakitlerine göre yapılmaktadır. Genellikle öğleden önce ders verme işlemi tamamlanmaktadır. Dersini verenler, hemen sonraki dersi hazırlamaya başlamaktadır. Görüşme yapılan bireylerin tamamı geleneksel yöntemle hafızlık eğitimi aldıklarını ifade etmiştir. Sadece bir kursta dönüşlerin daha kısa sürede olmasını sağlamak için

önce ilk on beş cüzün, sonra diğer on beş cüzün ezberlendiği bir yöntemin uygulandığı tespit edilmiştir. Hafızlık eğitim sürecinde zaman zaman günün dersinin verilemediği tespit edilmiştir. Katılımcılar, kurs yönetimi ve hocaları tarafından kendilerinin psiko-sosyal durumlarının göz önünde bulundurulmasını istemektedirler. Dersin verilemediği durumlarda bunun sebebinin araştırılarak kendilerine rehberlik yapılması, suçlayan ve yargılayan, baskı altına alan anlayışların terk edilmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır. Yapılan görüşmelerden anlaşıldığı kadarıyla Kur'an'ın anlaşılmasına yönelik faaliyetler, yeterli zaman olmadığı gerekçesiyle isteyenler için hafızlık eğitimi sonrasına bırakılmaktadır. Çoğunlukla ham olarak verilecek sayfaların meali okunmaktadır.

Görüşme yapılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu sürecin zor ve stresli olduğunu dile getirmiştir. Stresin günün dersini verme, kurs ve sosyal çevreden beklentilere karşılık verme noktasında olduğu ifade edilmiştir. Hafızlık eğitimi alan bireylerin tamamına yakını arkadaş, aile ve kurs hocalarıyla olan iletişimlerinin iyi olduğunu belirtmiştir. Arkadaş ilişkilerinin hem olumlu hem de olumsuz yönde bireyi etkileyeceği ortaya koyulmuştur. Yeri geldiğinde dersini, yer geldiğinde derdini dinleyecek bir arkadaşın olması hafızlık eğitimi alan bireylerin istediği bir durumdur. Katılımcılar aile desteğinin gerekliliğine vurgu yapmış, aileyle olan ilişkilerin belli bir düzeyde tutularak ölçülü olması gerektiğini ve bireyin zihninin gereksiz problemlerle yorulmamasının önemini ifade etmiştir.

Yapılan görüşmelerde kurs hocasıyla olan iletişimin hafızlık eğitimini tamamlamada kilit role sahip olduğu ifade edilmiştir. Bu kapsamda ideal bir hocanın sahip olması gereken özelliklerinin başında alanında uzman olması, öğrencilerini sevmesi ve onlara değer vermesinin geldiği belirtilmiştir. Ayrıca hafızlık eğitimi veren hocanın problemlerin çözümünde yapıcı bir rol üstlenen, çözüm odaklı, empati yapabilen, özverili ve fedakâr olması gerektiği gibi özelliklerden de bahsedilmiştir. Daha önceki yıllarda yapılan araştırmalarda Kur'an kursunda eğitim alan öğrenciler, dayak vb. fiziksel cezalardan bahsederken, araştırmamızda bu tür durumdan şikâyet edenlere sadece iki Kur'an kursunda rastlanmıştır. Yaptırımlar genellikle öğrencilerin izne çıkmak gibi sevdikleri bir şeyden mahrum bırakılmaları şeklinde olmaktadır.

Hafızlık eğitimi alan bireyler, söz konusu eğitimin çok yoğun bir mesai gerektirdiği için farklı etkinliklere çok fazla zaman kalmadığını ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte, stres atmak ve zihinlerini dinlendirmek için farklı sosyal ve sportif etkinliklerin olması gerektiği de vurgulanmıştır. Ders dışı etkinliklerin yapılabilmesi için hafızlık eğitimi verilen Kur'an kurslarının fiziki imkânları belirleyicidir. Ziyaret edilen Kur'an kurslarının içerisinde oldukça yeterli fiziki imkânlara sahip olan kurslar olmakla birlikte oldukça yetersiz, çok zor koşulları olan kurs binalarına da rastlanmıştır. Görüşme yapılan katılımcılar, eğitim aldıkları kursun beğendikleri ve beğenmedikleri yönlerinden bahsederken söz konusu imkânların yeterliliği ya da yetersizliğini gündeme getirmişlerdir.

Hafızlık eğitimi alan bireylerin büyük bir çoğunluğu hafız olduktan sonra, hafızlığın bir anlam ifade edeceği eğitime devam etmeyi ve meslek edinmeyi istemektedir. Hali hazırda açık öğretim ya da örgün olarak din eğitimi ağırlıklı bir eğitim alan bireyler olduğu gibi, Kur'an kursunun almış olduğu karar kapsamında öncelikle hafızlık eğitimini bitirmeye odaklanan bireyler de vardır. Hafızlık eğitimini iyi bir insan ve iyi bir Müslüman olmak için gerekli bir adım olarak gören bazı katılımcılar, ilahiyat alanı dışında farklı alanlara yönelmek istediklerini ifade etmiştir. Hafızlık eğitimi tamamlandıktan sonra korunmasının çok önemli olduğuna değinilmiştir. Bunu sağlamak için öncelikle hafızlık eğitiminin sağlam bir şekilde bitirilmesi gerektiğine ve pekiştirme döneminin çok verimli olmasına vurgu yapılmıştır. Hafızlık eğitimi sonrasında düzenli ve planlı bir şekilde tekrar yapılmasının olmazsa olmaz bir gereklilik olduğu belirtilmiştir. Hafızlığın tekrar edilmesi için Ramazan aylarında hatimle teravih namazı kıldırmak, mukabele okumak gibi farklı etkinliklerin yanı sıra hafızlığın kullanılabileceği mesleklerin seçilmesinin de oldukça önemli olduğu ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda hafızlık eğitimi alan bireyler, Kur'an kursu öğreticileri, DİB, MEB ve araştırmacılara aşağıda yer alan öneriler yapılabilir.

- Nicel ve nitel veriler bir arada düşünüldüğünde hafızlık eğitimi, motivasyon düzeyinin yüksek, stres düzeyinin düşük olmasından dolayı küçük yaşlarda daha kolay verilebilir. Farkındalık bilincinin yaşla birlikte artması, literatürde çokça bahsedilen bilinçli hafızlığın ancak büyük yaşlarda alınmasına imkân vermektedir. Bu sebeple hafızlık eğitimini küçük yaşlarda alanlarla ileri yaşlarda alanlar, örgün eğitimde olduğu gibi farklı kurumlarda eğitim almalıdır. Küçük yaştaki bireylere verilen hafızlık

eğitiminde farkındalık bilinci kurumsal olarak, program bazında verilmeye çalışılmalıdır.

- İlk dönemde sahabenin Kur'an'ı ileri yaşlarda ezberlemiş olmaları ve zorunlu sekiz yıllık eğitim sonrasında da bir şekilde hafızlık eğitiminin devam edebilmiş olması, hafızlık eğitiminde yaş konusunun daha kapsamlı değerlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda hafızlık eğitiminde sadece Kur'an metninin kolay ezberlenmesine odaklanmak yerine, konunun ezberleme, anlama, hayata uygulama, bireyin psiko-sosyal ve motivasyon durumu bazında çok yönlü olarak değerlendirilmesi önerilmektedir.
- Hafızlık eğitimi alan bireylerin aile yapıları, gelir düzeyleri, mezun oldukları okul ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak hafızlık eğitimi verilmelidir. Hafızlık eğitimi öncesinde din eğitimi ağırlıklı bir okuldan mezun olmanın bireyin motivasyon ve psiko-sosyal durumu üzerinde önemli bir etkisi yoktur. Buna karşılık hafızlık eğitimi, bireyi din eğitimi ağırlıklı bir eğitim ve mesleğe yönlendirmektedir. Bu kapsamda hafızlık eğitimi, nitelikli din eğitimcileri yetiştirmede etkili bir araç olarak kullanılabilir.
- Gerek nicel gerekse nitel verilerden hareketle hafızlık eğitimi ile hedeflenen durumların büyük bir kısmının kısa vadeli ve gelecek vizyonundan uzak hedefler olduğu tespit edilmiştir. Birey, hafızlık eğitimini bitirmek isterken, hafızlığını nasıl kullanacağı ya da hafızlık eğitimi almasını anlamlandıran hedef tanımlamaları ile ilgili açıklama yapamamaktadır. Farkındalık bilinciyle de ilgili olan bu konunun hafızlık eğitimi öncesinde ve devamında netleştirilmesi gerekir. Bu kapsamda, bireyde iç disiplinin oluşması ve bilinçli bir şekilde hafızlık eğitimi alması için, daha hafızlık eğitimi almaya başlamadan önce, neden hafızlık eğitimi alması gerektiğini anlamlandırmasına destek verilmelidir.
- Hafızlık eğitiminde kullanılacak yöntem belirlenirken, hocanın yönteme hâkimiyeti, kursun imkânları, öğrencinin kabiliyeti, bu eğitim için ayrılan zaman ve hafızlık eğitiminin hangi gerekçelerle yapıldığının dikkate alınması gerekir.
- Kur'an'ın sağlam bir şekilde ezberlenmesi, ezber için harcanan zamanın boşa gitmemesi ve hafızlığın korunması için neler yapılabileceği önceden planlanmalıdır.
- DİB tarafından verilen hafızlık eğitimi, MEB ile ortaklaşa başlatılan projeler kapsamında geliştirilmelidir.

- Hafızlık eğitimi alan bireylerin en büyük problemlerinden birisi, söz konusu eğitim için ayırdıkları zaman sebebiyle örgün eğitimden geri kalmalarıdır. Bu durum, istihdam sorunu yaşanmasına ve örgün eğitimden bir beklentisi olmayan bireylerin hafızlık eğitimi almaya yönelmelerine sebebiyet vermektedir. Bu kapsamda hafızlık eğitiminde nitelik problemini aşmak için, önceden belirlenen bir vizyon çerçevesinde örgün eğitimle bütünleştirilerek kurgulanan hafızlık eğitimi sistemi geliştirilebilir. Bu sisteme dâhil olan birey, eğitimini tamamladığında eğitim açısından hangi kazanım ve yeterliliklere sahip olacağını bilmelidir.
- İnternetin oldukça yaygın olduğu, eğitimde daha çok öğrenci merkezli yaklaşımların hâkim olduğu günümüz şartlarında hafızlık eğitimi veren Kur'an kursu hocalarının, gelenekten gelen ve şahsi tecrübelerinden kazandıkları mesleki deneyimden ilham alarak, öğrencileri motive etme yönünde yeni arayışlar içerisinde olması gerekir.
- Araştırmada dini nitelikli bir eğitim veren kurumdan mezun olmanın hafızlık eğitimini etkilemediği; hafızlık eğitiminin sonrasında devam edilmek istenen eğitimin din eğitimi ağırlıklı olması yönünde etkilediği tespit edilmiştir. Bu sebeple hafızlık eğitimine yönlendirilen öğrencilerin mezun oldukları okul türü ikinci derecede dikkate alınabilir.
- Hafızlık eğitimi verilen kurslarda rehberlik faaliyetlerinin aktif bir şekilde yapılması sağlanmalıdır. Bu kapsamda Kur'an kursu öğreticileri, veliler ve öğrencilere bilimsel destek verilmelidir.
- Nicel verilerin analizinde ortaya çıkan "erkeklerin gerekçe ve tutum ile motivasyon puanlarının kadınlardan yüksek çıkmasının" ve "aile ikametinin hafızlık eğitimi alan bireyin stres düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmamasının" sebepleri farklı bir araştırmada araştırılabilir.
- Son yıllarda gündeme gelen örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi alınması, bu araştırmada elde edilen verilerle karşılaştırılmalı olarak ayrıca ele alınabilir.

Nicel ve nitel yöntem kapsamında elde edilen verilerle hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumlarının din eğitimi açısından ele alındığı bu çalışmanın, hali hazırda devam eden hafızlık eğitimine olumlu katkı vermesi ve sonraki çalışmalara zemin oluşturması en büyük temennimizdir.

KAYNAKÇA

Abdülbaki, Muhammed Fuad, *el-Mu'cemü'l-Müfehres*, el-Mektebetü'l-İslamiyye, İstanbul 1986.

Adair, John, *Etkili Motivasyon,* Çev. Salih Uyan, Babıali Kültür Yay. 4. Baskı, Ankara 2013.

Adler, Alfred, *İnsan Tabiatını Tanıma,* Çev. Ayda Yörükan, Türkiye İş Bankası Yay. 1994.

Afzalur Rahman, *Siret Ansiklopedisi,* Çev. Süleyman Derin, Kenan Dönmez, Metin Uçak, Mehmet Kaynar, İnkılâb Yay. , İstanbul 1996.

Akbaşlı, Sait, "Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Yönetimi", *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi,* Ed. Celal Gülşen, Anı Yay. , Ankara 2015, ss. 63-100.

Akdemir, Mustafa Atilla, "Kur'an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık", *Usûl İslam Araştırmaları Dergisi*, 2010, S. 13, ss. 21-40.

Akgün, Vahdettin, "Kur'an Kursları ve Halkın Kur'an Kurslarından Beklentileri", *Kur'an Kurslarında Eğitim Öğretim ve Verimlilik,* İstanbul 2000, ss. 187-201.

Aköz, Fatma, *Kur'an Kursu Öğrencilerinin Gözüyle Öğreticilerin İletişim Davranışlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, (DİB Konya İl Merkezindeki Yatılı Kız Kur'an Kursları Örneği),* (Yüksek Lisans Tezi), SÜSBE, Konya 2011.

Akyürek, Süleyman, "Kur'an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlikleri", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2005, S. 18, ss. 175-192.

Akyüz, Ali, "Bir Yetişkin Eğitim Kurumu Olarak Suffa", *Yetişkinlik Dönemi Eğitimi ve Problemleri*, İstanbul 2006, ss. 23-36.

Akyüz, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi,* Pegem Akademi Yay. , 24. Baskı, Ankara 2013.

Alemdar, Yusuf, "Teknik ve Estetik Açıdan Kur'an Öğretme ve Okumaya Dair Bazı Gözlem ve Görüşler", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2008, C. 12, S. 1, ss. 213-252.

Alpar, Reha, *Spor, Sağlık Ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlik*, Detay Yay. , Ankara 2010.

_____, Reha, *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler*, Detay Yay. , Ankara 2013.

Arslantürk, Zeki. E. Hamit Arslantürk, *Uygulamalı Sosyal Araştırma Kavramlar, Teknikler, Metotlar, Bilgisayar Uygulaması SPSS,* 3. Baskı, Çamlıca Yay. , İstanbul 2013.

Aşıkkutlu, Emin, "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Dini Hayatın İntikalinde Ârif Bir Âlim Oflu Mehmet Rüştü Âşıkkutlu Efendi", *I. Uluslararası Geçmişten Günümüze Trabzon'da Dini Hayat Sempozyumu*, C. 1, Trabzon 2015, ss. 183-220.

Atay, Hüseyin, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi,* Dergâh Yay. , İstanbul 1983.

Ay, Mehmet Emin, *Problemleri ve Beklentileriyle Türkiye'de Kur'an Kursları,* Düşünce Kitabevi, 2. Baskı, İstanbul 2005.

Aycan, İrfan. Mahfuz Söylemez, Ramazan Altınay, Fatih Erkoçoğlu, Nizamettin Parlak, *Emeviler Dönemi Bilim, Kültür ve Sanat Hayatı,* İlahiyat, Ankara 2003.

Aydın, Mehmet Zeki, "Zorunlu Eğitim ve Kur'an Kurslarının Geleceği", *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu-I*, DİB Yay. , Ankara 2012, ss. 33-54.

Aygün, Abdullah, *Ümmet-i Muhammed'in Özellikleri,* Rağbet Yay. , İstanbul 2010.

Ayhan, Halis, "İslam Tarihinde İlk Eğitim ve Öğretim Müesseseleri", *İslam Medeniyeti*, 1973, C. 3, S. 30, ss. 7-10.

Ayhan, Halis, *Türkiye'de Din Eğitimi,* İFAV Yay. , İstanbul 1999.

Aynur, Hatice Şahin, "İslam Ülkeleri ve Trabzon'da Uygulanan Geleneksel Hafızlık Sistemlerinin Karşılaştırılması", *I. Uluslararası Geçmişten Günümüze Trabzon'da Dini Hayat Sempozyumu Bildiriler Kitabı",* C. 1. , Değişim Yay. , İstanbul 2016, ss. 593-614.

_____, *Kur'an Hıfzı Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri*, DİB Yay., Ankara 2015.

A'zamî, Mustafa, "Asr-ı Saadette Yazı ve Vahiy Kâtipleri", Ed. Vecdi Akyüz, *Asr-ı Saadette İslam,* C. 1, Ensar Neşriyat, 2. Baskı, İstanbul 2007, ss. 153-161.

Baktır, Mustafa, *Ashab-ı Suffa*, Timaş Yay. , İstanbul 1990.

_____, "Suffe", *DİA,* 2009, C. 37, ss. 469-470.

Baltacı, Cahit, "Cumhuriyet Dönemi'nde Kur'an Kursları", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 1999, S. 6, ss. 181-186.

_____, Cahid, *İslam Medeniyeti Tarihi,* İFAV Yay. , İstanbul 2013.

_____, *XV-XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri,* İFAV Yay. , 2. Baskı, İstanbul 2005.

Baş, Türker, *Anket Nasıl Hazırlanır Nasıl Uygulanır Nasıl Değerlendirilir*, 7. Baskı, Seçkin Yay. , Ankara 2013.

Baymur, Feriha Balkış, *Genel Psikoloji*, İnkılâp Kitabevi, 22. Baskı, İstanbul 2014.

Bayraktar, M. Faruk, *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma,* İstanbul 1992.

_____, "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kuran Kursları", *X. Kuran Sempozyumu Kur'an ve Eğitim*, Fecr Yay. , Ankara 2008, ss. 117-138.

_____, "Öğretmen, Veli ve Öğrenci İlişkileri", *Evin Okula Yakınlaşması ve Değişen Anne-Baba Rolleri*, C. 2, Ankara 2003, ss. 115-124.

Belâzurî, Ahmed b. Yahyâ, *Fütûhu'l Büldân,* Çev. Mustafa Fayda, Siyer Yay. , İstanbul 2013.

Bouamrane, Chikh, "İslam Tarihinde Eğitim-Öğretim Kurumları", Çev. Nesimi Yazıcı, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 1988, C. 30, S. 1, ss. 279-285.

Bozkurt, Nebi, "Hafız", *DİA,* 1997, C. 15, ss. 74-78.

_____, "Dâru'l-Hadis", *DİA*, 1993, C. 8, ss. 527-529.

_____, "Dâru'l-Huffâz"-"Dâru'l-Kurrâ", *DİA,* 1993, C. 8, ss. 543-545.

Buhârî, Ebû Abdullah Muhammed İbn İsmail (ö.256/870), *el-Camiu's-Sahih*, Dâru'l Erkâm, Beyrut 1416/1995.

Buyrukçu, Ramazan, *Kur'an Kurslarında Din Eğitimi,* Fakülte Kitabevi, Isparta 2001.

"Büyükağa Hafızlık Kur'an Kursu", t.y. , Kaynak: http://www.buyukagakurankursu.gov.tr/ kursbil.html (Erş. Tar. : 22.04.2016).

Büyüköztürk, Şener, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz Kitabı*, Pegem Akademi Yay. , 9. Baskı, Ankara 2008.

Büyüköztürk, Şener. Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi Yay. , 11. Baskı, Ankara 2008.

Cebeci, Suat, "Kur'an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi", *Diyanet İlmi Dergi*, 2010, C. 46, S. 4, ss. 7-22.

Cebeci, Suat. Bilal Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2006, C. 4, S. 11, ss. 27-52.

Cerrahoğlu, İsmail, *Tefsir Usulü,* TDV Yay. , Ankara 2015.

Creswell, John W. , *Araştırma Deseni*: *Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir, Eğiten Kitap, Ankara 2014.

Creswell, John W. Vicki L. Plano Clark, *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*, Çev. Ed. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir, 2. Baskı, Anı Yay. , Ankara 2015.

Cohen, S. Kamarck T. Mermelstein R, "A Global Measure of Perceived Stress", *Journal of Health and Social Behavior*, 1983, C. 24, S. 4, ss. 385-396.

Çoştu, Kamil, "Hafızlık Eğitimi Veren Proje İmam-Hatiplerde Oryantasyon ve Müşavirlik Hizmeti: İstanbul Örneği", *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları,* İnönü Üniversitesi Yay. , Malatya 2017, ss. 65-85.

Çoştu, Yakup, *Toplumsallaşma ve Dindarlık,* TDV Yay. , Ankara 2011.

Cüceloğlu, Doğan, *İnsan ve Davranışı,* Remzi Kitabevi, 29. Basım, İstanbul 2014.

Çakır, Mesut, *Fezâilü'l-Kur'an Hadisleri Çerçevesinde Kur'an'ın Ezberlenmesi İle İlgili Rivayetlerin Tahrîc ve Değerlendirmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), MÜSBE, İstanbul 2007.

Çaylı, Ahmet Fatih, *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretim ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), SDÜSBE, Isparta 2005.

Çelebi, Ahmed, *İslam'da Eğitim-Öğretim*, Çev. Ali Yardım, Damla Yay. , İstanbul 1998.

Çelebi, Evliya, b. Derviş Mehemmed Zıllî, *Evliya Çelebi Seyahatnamesi*, Haz. Robert Dankoff, Seyit Ali Kahraman, Yücel Dağlı, Yapı Kredi Yay. , C. 1. Kaynak: https://yadi.sk/d/Lsr4mX26jiY8Y, (Erş. Tar. , 27.10.2016).

Çelik, Abbas, *Din Eğitimi Tarihi,* Arı Sanat Yay. , İstanbul 2013.

Çelik, Ömer, "Hafızlık", *Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü İlmî Dergisi*, 2012, S. 13-14, ss. 69-83.

Çetin, Abdurrahman, *Kur'an İlimleri ve Kur'an-ı Kerim Tarihi,* Dergah Yay. , 3. Baskı, İstanbul 2014.

_____, *Kur'an Okuma Esasları*, Emin Yay. , 34. Baskı, Bursa 2016.

Çimen, Abdullah Emin, "Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmaları İle İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamlaştırılmasında Bir Metot Denemesi", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2007, S. 18, ss. 91-166.

Dağ, Ökkeş, *Hz. Peygamber Zamanında Kur'an'ın Ezberlenmesi ve Hafız Sahabiler*, (Yüksek Lisans Tezi), AÜSBE, Ankara 2006.

Dağ, Mehmet. Hıfzırrahman R. Öymen, *İslam Eğitim Tarihi,* Milli Eğitim Basımevi, Ankara 1974.

Dartma, Bahattin, "Günümüzdeki Hafızlık İle Asr-ı Saadetteki Hafızlığın Karşılaştırılması", *İÜİFD*, 2013, S. 29, ss. 179-192.

Demirci, Muhsin, *Kur'an'ın Temel Konuları,* İFAV Yay. , 2. Baskı, İstanbul 2003.

DeVellis, Robert F. , *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar*, Çev. Ed. Tarık Totan, Nobel Yay. , Ankara 2014.

Draz, Abdullah, *Kur'an'a Giriş,* Otto Yay. , 5. Baskı, Ankara 2012.

DİB, *2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları,* Ankara 2016.

DİB, *Hafızlık Eğitim Programı*, Ankara 2010.

DİB, *Hafızlık Tekrar ve Talim Programı*, Ankara 2015.

DİB, *Türkiye'de Dini Hayat Araştırması,* Ankara 2014.

Erden, Münire, Akman, Yasemin, Eğ*itim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Arkadaş Yay. , 23. Baskı, Ankara 2017.

Erdoğan, Nazmi, "Mahalle Camiinde Hafızlık Eğitimi", *I. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu Tebliğleri*, İstanbul 2010. , ss. 237-243.

Ergin, Osman, *Türkiye Maarif Tarihi,* Eser Kültür Yay. , İstanbul 1977.

Eskin, Mehmet. Hacer Harlak, Fatma Demirkıran, Çiğdem Dereboy, "Algılanan Stres Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik Analizi", *New/Yeni Symposium Journal*, 2013, C. 51, S. 3, ss. 132-140.

Fırat, Yavuz, "Kur'an Eğitimi ve Hafızlık Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler", *EÜSBED*, 2007, S. 23, ss. 549-568.

Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed b. Muhammed b. Ahmed et-Tûsî (ö.505/1111), *İhyâu Ulûmi'd- Dîn,* Çev. Ahmet Serdaroğlu, Bedir Yay. , İstanbul 2011.

Gent, Bill "The world of The British Hifz Class Student: Observations, Findings and İmplications for Education and Further Research." *British Journal of Religious Education,* 2011, C. 33, S. 1, ss. 3-15, EBSCOhost, doi:10.1080/01416200.2011. 523516, (Erş. Tar. 28.11.2017).

Gezer, Süleyman, *Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre Kur'an*, 2. Baskı, Ankara Okulu Yay. , Ankara 2015.

Ginsburg, Kenneth R. , "The İmportance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds", *Pediatrics*, 2007, C. 119, S. 1, s. 182-191, doi:10.1542/peds.2006-2697, (Erş. Tar. 20.04.2017).

Gözütok, Şakir, *İlk Dönem İslam Eğitim Tarihi,* Fecr Yay. , Ankara 2002.

_____, *Resûlullah Döneminde Eğitim ve Öğretim*, Nesil Yay. , İstanbul 2014.

Güler, Ahmet. Halıcıoğlu Mustafa Bülent, Taşğın Serkan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Seçkin Yay. , Ankara 2013.

Gündoğdu, Kerim, "Öğrenme ve Öğretme Süreci", *Sınıf Yönetimi,* Ed. Zuhal Cafoğlu, Grafiker Yay. , Ankara 2007, ss. 163-203.

Gündoğdu, Yusuf Bahri, "Suudi Arabistan'ın İHL'si: Hafızlık Okulları", *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları,* İnönü Üniversitesi Yay. , Malatya 2017, ss. 117-128.

Halilovic, Safwat, *Hıfz Memorization of Qur'an,* Boşnakça'dan İngilizce'ye Çev.Tajip Pasanbegovic, Islamic Pedagogical Academy, Zenica 2005.

Hamidullah, Muhammed, *İslam Peygamberi*, Çev. Mehmet Yazgan, Beyan Yay., İstanbul 2004.

_____, *Kur'an-ı Kerim Tarihi,* Çev. Salih Tuğ, İFAV Yay. , 2. Baskı, İstanbul 2000.

_____, *Muhtasar Hadis Tarihi*, Çev. Kemal Kuşçu, Beyan Yay. , İstanbul 2007.

Hitti, Philip K. , *Siyasi ve Kültürel İslam Tarihi,* Çev. Salih Tuğ, İFAV Yay. İstanbul 2011.

Hizmetli Sabri, *İslam Tarihi İlk Dönem,* Özkan Matbaacılık, 4. Baskı, Ankara 2001.

Horn, Sam, *30 Adımda Özgüven,* Çev. Özlem Menengiç Boğahan, Koridor Yay., İstanbul 2015.

Hoy, Anita Woolfolk, *Eğitim Psikolojisi,* Çev. Duygu Özen, Kaknüs Yay., İstanbul 2015.

Hüsameddin, Hüseyin, *Amasya Tarihi*, Amasya Belediyesi Kültür Yay. , Ankara 1986.

İbn Cemâa, Bedruddin Ebû Abdillah Muhammed b. İbrahim Sadullah el-Kinânî el-Hamavî (ö.733/1333), *İslâmî Gelenekte Eğitim Ahlakı,* Çev. Muhammet Şevki Aydın, TDV Yay. Ankara 2012.

İbn Haldun, Abdurrahman b. Muhammed el-Hadramî (ö.1332-1406), *Mukaddime*, Çev. Halil Kendir, Yeni Şafak Kültür Armağanı, Ankara 2004.

İbn Mâce, Ebû Abdullah Muhammed b. Yezîd El-Kazvinî, (ö.273/887), *Sünen-i İbn-i Mâce*, Müessesetü'r-Risale, Şam, 1434/2013.

İbn Manzur (ö.711/1311), *Lisânu'l-Arab,* Dâr'ul-Maârif, Thk. Abdullah Ali el-Kebîr, Muhammed Ahmed Hasbullah, Hâşim Muhammed eş-Şâzelî, Kahire Ts.

İbn Sa'd Muhammed (ö.230/845), *Kitabu't-Tabakati'l-Kebir,* thk. Ali Muhammed Ömer, Kahire 2001.

İbn Sahnûn, Ebû Abdillah Abdusselâm b. Saîd b. Habîb et.Tenûhî (ö.256/870), *Eğitim ve Öğretimin Esasları Âdâbu'l-Muallimîn,* Çev. M. Faruk Bayraktar, İFAV Yay., İstanbul 2006.

İbn Miskeveyh, Ebû Alî Ahmed b. Muhammed b. Ya'kūb el-Hâzin (ö.421/1030), *Tehzîbu'l-Ahlak,* Çev. Abulkadir Şener, İsmet Kayaoğlu, Cihat Tunç, Büyüyenay Yay. , 2. Baskı, İstanbul 2013.

Jaschke, Gotthard, *Yeni Türkiye'de İslamlık,* Bilgi Yay. , Ankara 1972.

Johnson, Burke. Larry Christensen, *Eğitim Araştırmaları (Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar*, Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir, Eğiten Kitap, Ankara 2014.

Kâbisî, Ebu'l-Hasan Ali bin Muhammed bin Halef el-Ma'ruf el-Fakih el-Kayravanî (ö.403/1012), *İslam'da Öğretmen ve Öğrenci Meselelerine Dair Geniş Risale,* Çev. Süleyman Ateş, Hıfzırrahman R. Öymen, Anakara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1966.

Kâfiyeci, Muhyiddin Ebû Abdillah Muhammed b. Süleyman el-Hanefî (ö.879/1474), *Kitâbu't-Teysir fî Kavâidi İlmi't-Tefsir,* Çev. İsmail Cerrahoğlu, AÜİF Yay. , 2. Baskı, Ankara 1989.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem, *Günümüzde İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş,* Evrim Yay. , 11. Baskı, İstanbul 2008.

Kahraman, Coşkun, *Avrupa'da Hafızlık Eğitimi ve Kur'an Tilaveti Yarışmaları (IGMG Örneği),* (Yüksek Lisans Tezi), MÜSBE, İstanbul 2017.

Kalaycı, Ed. Şeref, *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, 5. Baskı, Asil Yay. , Ankara 2010.

Kalemli, Yusuf, *Viyana Hafızlık Okulu ve Avrupa İçin Örnekliği*, (Yüksek Lisans Tezi), ÇOMÜSBE, Çanakkale 2016.

Kara, Seyfullah, *Selçukluların Dini Serüveni Türkiye'nin Dini Yapısının Tarihsel Arka Planı,* Şema Yay. , İstanbul 2006.

Karaman, Hayrettin. Özek Ali, Dönmez İbrahim Kâfi, Çağrıcı Mustafa, Gümüş Sadrettin, Turgut Ali, *Kur'an-ı Kerim ve Açıklamalı Meâli,* TDV Yay. , Ankara 2009.

Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 12. Baskı, Nobel Yay. , Ankara 2003.

Kaya, Davut, "Kur'an-ı Kerim Öğretim Yöntemlerinin (Hafızlıkta ve Yüzünden okumada) Geliştirilmesi", *Etkili Din Öğretimi,* TİDEF, İstanbul 2010. , ss. 519-529.

Kazıcı, Ziya, *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi,* İFAV Yay. , İstanbul 2012.

_____,"Bir Eğitim Kurumu Olarak Dâru'l-Kurrâ", *Kur'an Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik,* İstanbul 2000, ss. 33-39.

_____, *İslam Medeniyeti ve Müesseseleri Tarihi,* İFAV Yay. , İstanbul 2003.

_____, *Osmanlı'da Eğitim-Öğretim,* Kayıhan Yay. , İstanbul 2014.

Keskioğlu, Osman, *Nüzulünden Günümüze Kur'an-ı Kerim Bilgileri,* TDV Yay., 7. Baskı, Ankara 2014.

Koç, Ahmet, *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik Üzerine Bir Araştırma,* Avrasya Yay. , Ankara 2005.

_____, "Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik", *Etkili Din Öğretimi*, TİDEF, 3. Baskı, İstanbul 2010, ss. 499-514.

_____, "Kur'an Kurslarının Mevcut Sorunları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri", *IV. Din Şûrası, Tebliği ve Müzakereleri,* C. 2, Ankara 2009, ss. 717-730.

Köknel, Özcan, *Ruhsal Çöküntü Depresyon,* Altın Kitaplar Yay. 6. Baskı, İstanbul 2005.

Kurt, Yaşar, "Kur'an'ın Korunmasında Hafızlık Müessesesi", *HÜİFD*, 2012, C. 11, S. 22, ss. 229-251.

Kütükoğlu, Mübahat S. , "1869'da Faal İstanbul Medreseleri"*, Tarih Enstitüsü Dergisi*, *1976*-1977, S. 7-8, ss. 277-392.

Locke, Edwin A. Latham, Gary P. "Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey." *American Psychologist* , 2002, C. 57, S. 9, s. 705-717.

Madazlı, Ahmet, "Öğrenilen, Ezberlenen Sure ve Ayetleri Unutmak", *EÜİFD*, 1986, S. 3. , ss. 269-282.

McKay, Matthew. Patrick Fanning, *Özgüven,* Çev. Fatoş Gaye Atay, Arkadaş Yay. , 9. Baskı, Ankara 2015.

Mertoğlu, Mehmet Suat, "Ümmî", *DİA,* 2012, C. 42, ss. 309-310.

Müslim, Ebû'l-Hüseyin b. Haccâc el-Kuşeyrî en-Nişâburî, (ö.261/875), *Sahih-ü Müslim*, 2. Baskı, Meketebetü İbadi'r-Rahman, Mısır, 1429/2008.

Oruç, Cemil, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", *Diyanet İlmi Dergi*, 2009, C. 45, S. 3. , ss. 41-60.

Öcal, Mustafa, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi,* Dergâh Yay. , İstanbul 2015.

ÖNDER, "Hafızlık Eğitimi veren bazı Proje İmam Hatip Okulları", ts. , Kaynak: http://www.onder.org.tr/haber/turkiye-deki-proje-imam-hatip-liseleri.html (Erş. Tar. 23.09.2017).

Önkal, Ahmet, "Bi'rimaûne", *DİA,* 1992, C. 6, ss. 195-196.

_____, "Hz. Peygamberin Ümmîliği", *SÜİFD,* 1986, S. 2, ss. 249-260.

"Örneklem belirleme tablosu", ts. , Kaynak: http://sosbil2.usak.edu.tr/dokuman /orneklem.xls (Erş. Tar. 22.04.2016).

Öz, Mustafa, "Kurrâ", *DİA,* 2002, C. 26, ss. 445-446.

Özbek, Ömer, "Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri", *Bilimname*, 2015/2, S. 29, ss. 183-209.

Özdemir, Şuayip, "Çocuğun Din Eğitiminde Aileni Rolü", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 2002, S. 9, ss. 113-131.

_____, "Nisâ Sûresinde Aileyle İlgili Olarak Yer Alan Ayetlerin İstikrarlı Bir Aile Kurumunun Teşekkülü ve Çocuğun Eğitimi Açısından Tahlili", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi II,* 2002, S. 3, ss. 1-17.

Özden, Yüksel, *Eğitimde Yeni Değerler,* Pegem Akademi Yay. , 2. Baskı, Ankara 1999.

_____, *Öğrenme ve Öğretme,* Pegem Akademi Yay. , 11. Baskı, Ankara 2011.

Öztürk, Fatma Zehra, *Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği),* (Yüksek Lisans Tezi), SÜSBE, Konya 2017.

Öztürk, Özlem, *Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma,* (Yüksek Lisans Tezi), SÜSBE, Konya 2007.

Öztürk, Şükrü, "Kur'an Kurslarının Eğitim ve Kültür Hayatımıza Katkıları", *Kur'an Kurslarında Eğitim Öğretim ve Verimlilik,* İstanbul 2000, ss. 173-179.

Özyılmaz, Ömer, *Osmanlı Medreselerinin Eğitim Programları,* T.C. Kültür Bakanlığı Yay. , Ankara 2002.

Parladır, Selahaddin "Asr-ı Saadette Eğitim", *Bütün Yönleriyle Asr-ı Saadette İslam,* Ed. Vecdi Akyüz, C. 3, Ensar Neşriyat, 2. Baskı, İstanbul 2007, ss. 187-210.

Pintrich, Paul R. Ronald W. Marx, Robert A. Boyle, "Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change." *Review of Educational Research*, 1993, C. 63, S. 2, s. 167-99. Kaynak: http://www.jstor.org/stable/1170472, (Erş. Tar. 21.04.2017).

Punch, Keith F. , *Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar,* Siyasal Kitabevi, Çev. Dursun Bayrak. H. Bader Arslan, Zeynep Akyüz, Ankara 2014.

Resmi Gazete, "633 sayılı DİB Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanunun Ek 3. Maddesini Kaldıran 653 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname", S. 28057, 17.09.2011,

Kaynak: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110917-1.htm (Erş. Tar. 23.01.2017).

_____, "633 sayılı DİB Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun", S. 12038, 02.07.1965, Kaynak: http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12038.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12038.pdf (Erş. Tar. 27.10.2017).

_____, "6002 sayılı "DİB Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun", S. 27640, 13.07.2010, Kaynak: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/07/20100713-2.htm (Erş. Tar. 23.01.2017).

_____, "MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik", S. 28360, 21.07.2102, Kaynak: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm (Erş. Tar. 11.05.2017).

_____, "MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği", S. 29072, 26.07.2014, Kaynak: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm (Erş. Tar. 11.05.2017).

_____, "Tevhid-i Tedrisat Kanunu", S. 63, 06.03.1924, Kaynak: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/110.html (Erş. Tar. 16.11.2016).

Ryan, Allison M. , "The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement", *Child Development*, Temmuz/Ağustos 2001, C. 72, S. 4, s. 1135-1150, Kaynak: http://www.jstor.org/stable/1132433, (Erş. Tar. 20.04.2017).

Saçaklızâde, Muhammed b. Ebî Bekr el-Mer'aşî (ö.1145/1732), *Tertîbu'l-Ulûm,* Çev. Zekeriya Pak, M. Akif Özdoğan, Ukde Yay. , Kahramanmaraş 2009.

Sarıçam, İbrahim, *Hz. Ebubekir*, TDV Yay. , 6. Baskı, Ankara 2011.

_____, *Hz. Ömer,* TDV Yay. 3. Baskı, Ankara 2012.

_____, "Hz. Peygamber Dönemi", *İslam Tarihi,* Ed. Eyüp Baş, Grafiker Yay. , Ankara 2012.

Savaş, Hamdi, *İslam Tarihi II Emeviler ve Abbasîler Devri*, Erciyes Üniversitesi Yay. , Kayseri 1999.

Senemoğlu, Nuray, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya,* Pegem Akademi Yay. , 14. Baskı, Ankara 2009.

Sezgin, M. Fuat, *Buhari'nin Kaynakları,* Otto Yay. , 3. Baskı, Ankara 2012.

Shinn, George, *Motivasyon Mucizesi,* Çev. Ulaş Kaplan, Sistem Yay. , 10. Baskı, İstanbul 2010.

Sicistânî, Ebû Dâvûd Süleyman b. el-Eş'as el-Ezdî (ö.275/889), *Sünenü Ebî Dâvûd*, Dâru'l-Erkam, Beyrut, 1420/1999.

Sitembölükbaşı, Şaban, "Süleyman Hilmi Tunahan (Süleyman Efendi Cemaati)", *DİA,* 2012, C. 41, s. 377.

Slavin, Robert E. *Eğitim Psikolojisi,* Çev. Ed. Galip Yüksel, Nobel Yay. , Ankara 2015.

Smith, M. Brewster, "Attitude Change", *International Encyclopedia of The Social Sciences,* C. 1, Crowell Collier and Mac Millan, 1968, s. 458.

Sönmez, Veysel, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı,* Anı Yay. , 9. Baskı, Ankara 2001.

Stachel, Günter, "Ailelerde Dini Eğitimin Uygulanmasına Yönelik Çıkarımlar", Çev. Şuayip Özdemir, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi III,* 2003, S. 3, ss. 185-192.

Suyûtî, Celaleddin (ö.911/1505), *el-İtkan fî Ulûmi'l Kur'an,* Çev. Sakıp Yıldız-Hüseyin Avni Çelik, Hikmet Neşriyat, İstanbul 1987.

Şahin, Hatice, *İslam Kültür Tarihinde 'Kur'ân Hıfzı' Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri*, AÜSBE, (Doktora Tezi), Ankara 2011.

_____, "Başlangıçtan Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2011, C. 11, S. 2. , ss. 199-220.

_____, "Hafızlık Eğitimi, Hafızlığın Günümüzdeki Uygulama Modelleri", *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu – I,* Ankara 2012, ss. 59-89.

Şağban, Vesile, "Hafızlıkta Hafızlık Aday Sürecinin Önemi", *Cami Merkezli Din Eğitimi Yecder II. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu Tebliğleri*, İstanbul 2011. , ss. 247-263.

Şulul, Kasım, *İlk Kaynaklara Göre Hz. Peygamber Devri Kronolojisi,* İnsan Yay. , 3. Baskı, İstanbul 2011.

Taberânî, Ebu'l-Kâsım Süleyman b. Ahmed b. Eyyûb, *el-Mu'cemu'l-Kebîr*, C. 12, Mektebetü İbn Teymiye, Kahire, h. 1404.

Tarhan, Nevzat, *Kadın Psikolojisi,* Nesil Yay. , 36. Baskı, İstanbul 2007.

Taşdan, Murat. Züleyha Ertan Kantos, "Sınıf Yönetimi ve Disiplin", *Sınıf Yönetimi,* Ed. Zuhal Cafoğlu, Grafiker Yay. , Ankara 2007, ss. 9-41.

TDK, "Bellek", ts. , Kaynak: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58ef53e8d72791.94944976. , (Erş. Tar. 13.04.2017).

_____, "Tavsiye", ts. , Kaynak: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a0414a8401694.59473739, (Erş. Tar. 09.11.2017).

Temel, Nihat, "Kur'an Talimi ve Hafızlık Eğitimi", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2007, S. 18. , ss. 35-60.

Tuğ, Salih, "İslam'da İlk Maarif Müesseseleri ve Bunların Gelişmesi", *İslam Düşüncesi,* 1969, C.2, S.7, ss. 425-432.

Tunç, Yasemin, *Kur'an Hafızlığı ve Müslümanın Dini Hayatındaki Önemi*, (Yüksek Lisans Tezi), MÜSBE, İstanbul 2008.

Tunçer, Mustafa, "Meşhur Bir Oflu Hoca Portresi: Hudekzâde Numan Vehbi Efendi", *I. Uluslararası Geçmişten Günümüze Trabzon'da Dini Hayat Sempozyumu*, C. 1, Trabzon 2015, ss. 119-128.

TÜİK, "Gelir Dağılımı ve Yaşam Koşulları İstatistikleri", 2017, Kaynak: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1011 (Erş. Tar. 02.10.2017).

Uludağ, Süleyman, "Takva", *DİA*, 2010, C. 39, ss. 484-486.

Ural, Ayhan. İbrahim Kılıç, *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi*, Detay Yay. , 4. Baskı, Ankara 2013.

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

Vahapoğlu, Vahap, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri,* (Yüksek Lisans Tezi), RTEÜSBE, Rize 2016.

Yeniçeri, Celâl, *Hz. Muhammed ve Yaşadığı Hayat,* İFAV Yay. , İstanbul 2000.

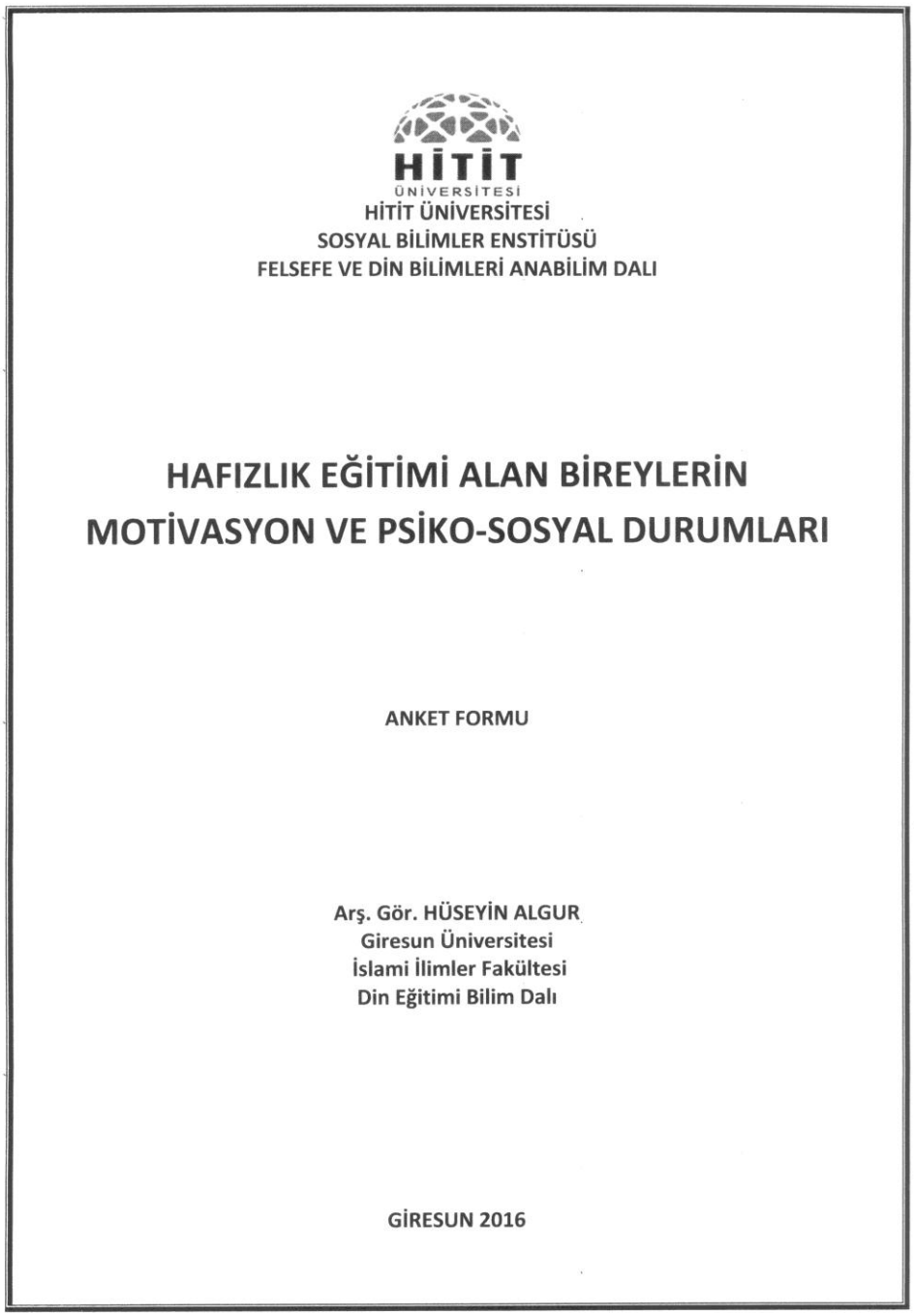
Yıldırım, Ali. Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yay. , 8. Baskı, Ankara 2011.

Yılmaz, Ali, *XIX. Yüzyıldan Cumhuriyete Giresun'da Eğitim ve Öğretim,* (Doktora Tezi), OMÜSBE, Samsun 2013.

Zernûcî, Burhaneddin (ö.591/1194), *Ta'lim'ul-Müteallim*, Çev. Yunus Vehbi Yavuz, Sahhaflar Kitap Sarayı Yay. , 13. Baskı, İstanbul 2015.

EKLER

EK: 1: Araştırmada Kullanılan Nicel Anket Formu



HİTİT ÜNİVERSİTESİ
HİTİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

HAFIZLIK EĞİTİMİ ALAN BİREYLERİN
MOTİVASYON VE PSİKO-SOSYAL DURUMLARI

ANKET FORMU

Arş. Gör. HÜSEYİN ALGUR
Giresun Üniversitesi
İslami İlimler Fakültesi
Din Eğitimi Bilim Dalı

GİRESUN 2016

HAFIZLIK EĞİTİMİ ALAN BİREYLERİN

MOTİVASYON VE PSİKO-SOSYAL DURUMLARI

Bu form, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi alanında "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezi için veri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar, hafızlık eğitiminin niteliğinin artırılması açısından oldukça önemlidir. Ankete katılmak tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu kapsamda anket formu üzerine isim yazmayınız. Önemli olan sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan yanıtları vermenizdir.

Çalışmamıza verdiğiniz destekten dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. HÜSEYİN ALGUR
Giresun Üniversitesi
İslami İlimler Fakültesi
algur2007@gmail.com

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Kaç yaşındasınız?
Lütfen yazınız: (.....)

2. Cinsiyetiniz?
( ) Kadın
( ) Erkek

3. Ailenizin ikamet ettiği İlçe ve il neresidir?
Lütfen yazınız:...../.....

4. Aileniz nerede ikamet etmektedir?
( ) Ailem il merkezinde oturuyor.
( ) Ailem ilçe merkezinde oturuyor.
( ) Ailem köyde oturuyor.

5. Ailenizin ortalama aylık geliri ne kadardır?
( ) 0- 1.300 TL
( ) 1.301 - 2.000 TL
( ) 2.001 - 3.000 TL
( ) 3.001 - 4.000 TL
( ) 4.001 - 5.000 TL
( ) 5.001 TL ve üstü

6. Babanızın mesleği aşağıdakilerden hangisidir?
( ) Serbest meslek
( ) İşçi
( ) Çiftçi
( ) Memur
( ) Din hizmetleri personeli (imam, müezzin, vaiz, müftü)
( ) Diğer (lütfen belirtiniz.....)

7. Annenizin mesleği aşağıdakilerden hangisidir?
( ) Serbest meslek
( ) İşçi
( ) Çiftçi
( ) Memur
( ) Din hizmetleri personeli (Kur'an Kursu Öğreticisi, Vaize)
( ) Ev Hanımı
( ) Diğer (lütfen belirtiniz.....)

8. Babanızın eğitim durumu hangisidir?
( ) Okuma yazması yok
( ) İlkokul
( ) Ortaokul
( ) Lise
( ) Yüksekokul
( ) Lisans
( ) Yüksek Lisans
( ) Doktora

9. Annenizin eğitim durumu hangisidir?
( ) Okuma yazması yok
( ) İlkokul
( ) Ortaokul
( ) Lise
( ) Yüksekokul
( ) Lisans
( ) Yüksek Lisans
( ) Doktora

10. Babanızın din eğitimi aldığı kurum hangisidir?
( ) İlahiyat Fakültesi
( ) İmam Hatip Lisesi
( ) Kur'an Kursu
( ) Bir hoca/ sivil toplum kuruluşu
( ) Aile

11. Annenizin din eğitimi aldığı kurum hangisidir?
( ) İlahiyat Fakültesi
( ) İmam Hatip Lisesi
( ) Kur'an Kursu
( ) Bir hoca/ sivil toplum kuruluşu
( ) Aile

12. En son mezun olduğunuz okul hangisidir?
( ) İlkokul
( ) İlköğretim
( ) İmam Hatip Lisesi
( ) Diğer Lise (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Meslek Lisesi vb.)
( ) Açık öğretim İmam Hatip

13.Hafızlık eğitimi dışında devam eden bir eğitiminiz var mı?
( ) Evet
( ) Hayır
Cevabınız "hayır" ise lütfen 15. Soruya geçiniz.

14.Hafızlık eğitimi dışında devam eden eğitiminiz nedir?
( ) İmam Hatip Ortaokulu
( ) İmam Hatip Lisesi
( ) Diğer Lise (Anadolu Lisesi / Fen Lisesi / Meslek Lise vb.)
( ) Açık öğretim İmam Hatip
( ) Açık öğretim İlahiyat
( ) Yükseköğretim
( ) Diğer (Lütfen belirtiniz... .....)

15.Hafızlık eğitimini tamamladıktan sonra hangi tür eğitime devam etmek istiyorsunuz? (Şu an devam eden ya da mezun olduğunuz eğitim kademesini dikkate alarak cevaplayınız.)
( ) Lise düzeyinde din eğitimi (İmam Hatip Lisesi gibi...)
( ) Lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi...) bir eğitim
( ) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat / dini ihtisas eğitimi
( ) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat dışı bir alanda eğitim
( ) Bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde eğitim
( ) Diğer (Lütfen belirtiniz...
.....)

Lütfen diğer sayfaya geçiniz...

B. HAFIZLIK EĞİTİMİ İLE İLGİLİ BİLGİLER

1.Hafızlık eğitimi aldığınız kursun adı nedir?
Lütfen Yazınız: .....

2. Hafızlık eğitimi aldığınız kurs yatılı mıdır?
( ) Evet
( ) Hayır

3. Hafızlık eğitiminde şu an hangi aşamadasınız?
(Kaçıncı sayfada ve hangi cüzde olduğunuzu lütfen yazınız.)

( ) Hazırlık dönemi
( ) Sayfa: ..... / Cüz: .....
( ) Pekiştirme dönemi

4. Hafızlık yaptığınız kursta hangi yöntem uygulanmaktadır?
( ) *Geleneksel Ezberleme Yöntemi;* (Her cüzün sonundan bir sayfa ezberleyerek 30 cüz bitince ikinci sayfaya geçmek şeklinde tanımlanan yöntem).
( ) *Tekrarlara Göre Yapılandırılmış Yöntem;* (sayfanın en kısa sürede, en kolay bir şekilde ezberlenmesini ve özel olarak belirlenmiş aralıklarla tekrarlanarak hafızada tutulmasını esas alan yöntem).

5. Hafızlık eğitimi için bir hazırlık döneminiz oldu mu?
( ) Evet
( ) Hayır, / Cevabınız "hayır" ise 7. Soruya geçiniz.

6. Bu dönem kaç ay sürdü?
Lütfen yazınız.....

7. Hafızlık eğitimini tamamlayabileceğinizi düşünüyor musunuz?
( ) Evet
( ) Hayır
( ) Fikrim yok

8. Hafızlık eğitimi sebebiyle yaşıtlarınızın sosyal yaşantılarından yoksun olduğunuzu düşünüyor musunuz?
( ) Evet
( ) Hayır
( ) Fikrim yok

9. Hafızlık eğitimi almayı isteyen herkese tavsiye eder misiniz?
( ) Evet
( ) Hayır
( ) Fikrim yok

10. Hafızlık eğitimi aldığınız kurs tarafından ihtiyaçlarınız karşılanıyor mu?
( ) Evet
( ) Hayır
( ) Fikrim yok

11. Hafızlık eğitimi aldığınız kursun fiziki imkânlarını yeterli buluyor musunuz?
( ) Evet
( ) Hayır
( ) Fikrim yok

12. Bulunduğunuz kursun sizi kaygılandıran yönlerinden üç tanesini en kaygı verici olandan başlamak üzere yazsanız ne yazardınız?

1.	
2.	
3.	

13. Bulunduğunuz kursta sizi motive edici (hafızlık yapmaya istekliliğinizi artıran) etkenlerden üç tanesini en fazla etkili olandan başlamak üzere yazsanız ne yazardınız?

1.	
2.	
3.	

14. Hafızlık eğitimine başlarken gerçekleştirmeyi düşündüğünüz bir hedefiniz var mıydı?
( ) Evet
( ) Hayır, / Cevabınız "hayır" ise 16. Soruya geçiniz.

15. Hafızlık eğitimine başlarken gerçekleştirmeyi düşündüğünüz hedeflerinizden üç tanesini en çok gerçekleştirmek istediğinizden itibaren sıralasanız ne yazardınız?

1.	
2.	
3.	

16. Hafızlık eğitiminiz sonrasında hangi alanda çalışmak istiyorsunuz?
( ) İlahiyat alanında (İmam/Müezzin, Kur'an Kursu öğreticisi, Din Kültürü Öğretmeni vb.) çalışmak istiyorum.
( ) İlahiyat alanında (İmam/Müezzin, Kur'an Kursu öğreticisi, Din Kültürü Öğretmeni vb.) çalışmak istemiyorum.
( ) Sosyal bir alanda çalışmak istiyorum.
( ) Hafızlık eğitimim sonrası çalışmayı düşünmüyorum.
( ) Henüz karar vermedim.

Lütfen diğer sayfaya geçiniz...

C. HAFIZLIK EĞİTİMİ PSİKO-SOSYAL DURUM ÖLÇEĞİ (HEPSÖ)

Bu bölümde hafızlık eğitimi ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Burada yer alan ifadeleri hafızlık eğitiminizi göz önünde bulundurarak "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kısmen katılıyorum", "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum", ifadelerini kullanarak değerlendiriniz. Önemli olan sizin görüşleriniz olup, beklenen bir cevap yoktur.

NUMARA	MADDELER	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Hafızlık eğitimi öncesi hazırlık aşaması gereklidir.					
2	Hafızlık eğitiminde hedefim Allah'ın rızasını kazanmaktır.					
3	Günün dersini verdiğimde mutlu olurum.					
4	Hafızlık eğitimi aldığım kursta ders dışı stres atabileceğim imkânlar mevcuttur.					
5	Dersimi verdiğimde hocamdan teşvik görürüm.					
6	Hafız olan bireyler dini yaşantılarına daha fazla dikkat eder.					
7	Hafızlık eğitimim sürecinde genellikle keyfim yerindedir.					
8	Hafızlık eğitimine başlarken "NEDEN HAFIZLIK YAPILDIĞININ" bilincinde olmak önemlidir.					
9	Hafızlık eğitimi öncesi "yüzüne okuma" geliştirilmelidir.					
10	Günün dersini verebilmek bir sonraki dersi başarıyla vermek için motive edici etkiye sahiptir.					
11	Hafızlık eğitimine karar vermemdeki en önemli etken; aldığım din eğitimidir.					
12	Hafızlık eğitiminde başarılı olacağıma inanırım.					
13	Etrafımda benimle aynı amaç için çabalayan arkadaşlarımın olması, kendime olan güvenimi artırır.					
14	Hafızlık eğitimine karar vermeden önce bu eğitim hakkında bilgi sahibi olmak gerekir.					
15	Toplum tarafından "hafız" olarak nitelendirilmek benim için önemlidir.					
16	Hafızlık eğitimine karar vermemde hocamın etkisi vardır.					
17	Hafızlığımı ne kadar sürede tamamlayabileceğimi öngörebilirim.					
18	Hafızlık eğitimi almaya karar verdiğim için çok mutluyum.					
19	Hocamızın bize karşı olan tavırları kendimizi değerli hissetmemizi sağlar.					
20	Hafızlık eğitimi, Kur'an-ı Kerim'i anlayıp hayatı ona göre yaşamak için alınır.					
21	Hocamla olan iletişimim oldukça iyidir.					

Lütfen diğer sayfaya geçiniz...

NUMARA	MADDELER	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
22	Hocamın bana güvenmesi benim için önemlidir.					
23	Hafızlık eğitimi aldığım kursta ders dışı etkinlikler düzenlenmektedir.					
24	Huzurlu, mutlu olmak için hafızlık yaparım.					

D. HAFIZLIK EĞİTİMİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ (HEMÖ)

Bu bölümde hafızlık eğitimine karar vermede etkili etkenler yer almaktadır. Burada yer alan ifadeleri hafızlık eğitimine karar verme sürecinizi göz önünde bulundurarak "Hiç etkisi yok", "etkisiz", "az etkili", "etkili", "çok etkili" ifadelerini kullanarak değerlendiriniz. Burada önemli olan sizin görüşleriniz olup, beklenen bir cevap yoktur.

Sıra	Hafızlık eğitimine karar vermenizde hangi etkenler etkili oldu? Hafızlık eğitimine karar vermemde...	Hiç etkisi yok	Etkisiz	Az etkili	Etkili	Çok etkili
1	"Hafızlık eğitiminin, ileride yapmak istediğim mesleğe katkı sağlayacağı" düşüncesi etkili oldu.					
2	İnsanlığa faydalı olma isteğim etkili oldu.					
3	Arkadaşlarım etkili oldu.					
4	Ezber yapma kabiliyetimin olması etkili oldu.					
5	"Arkadaşlarım arasında saygınlığımın artacağı" düşüncesi etkili oldu.					
6	Çevremde hafız bireylerin olması etkili oldu.					
7	"Toplum tarafından daha iyi karşılanma ve kabul görme" düşüncesi etkili oldu.					
8	Aldığım din eğitimi etkili oldu.					
9	Öğrenim gördüğüm okulun etkisi oldu.					
10	Hocam etkili oldu.					
11	"Kendi kendime Kur'an-ı Kerim'i baştan sona ezberleyebileceğimi gösterme" isteğim etkili oldu.					
12	"Meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacağı" düşüncesi etkili oldu.					
13	Hafızlığımı tamamladığımda "kendime olan güvenimin artacağı" düşüncesi etkili oldu.					
14	Kur'an'ı Kerim ayetlerini ezberlemekten zevk alıyor olmam etkili oldu.					
15	Hafızlık eğitimimi tamamlayıp "hafızlık belgesi alma isteğim etkili oldu.					

Lütfen diğer sayfaya geçiniz...

E. ALGILANAN STRES ÖLÇEĞİ (ASÖ 14)

Aşağıda geçtiğimiz ay içerisindeki kişisel deneyimleriniz hakkında bir dizi soru yöneltilmektedir. Her soruyu dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneğin altındaki kutuya bir çarpı işareti koyarak cevaplayınız. Soruların doğru veya yanlış cevabı yoktur. Önemli olan sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan yanıtları vermenizdir.

		Hiçbir zaman	Neredeyse Hiçbir zaman	Bazen	Oldukça Sık	Çok Sık
1	Geçen ay, beklenmedik bir şeylerin olması nedeniyle ne sıklıkta rahatsızlık duydunuz?					
2	Geçen ay, hayatınızdaki önemli şeyleri kontrol edemediğinizi ne sıklıkta hissettiniz?					
3	Geçen ay, kendinizi ne sıklıkta sinirli ve stresli hissettiniz?					
4	Geçen ay, ne sıklıkta gündelik zorlukların üstesinden başarıyla geldiniz?					
5	Geçen ay, hayatınızda ortaya çıkan önemli değişikliklerle etkili bir şekilde başa çıktığınızı ne sıklıkta hissettiniz?					
6	Geçen ay, kişisel sorunlarınızı ele alma yeteneğinize ne sıklıkta güven duydunuz?					
7	Geçen ay, her şeyin yolunda gittiğini ne sıklıkta hissettiniz?					
8	Geçen ay, ne sıklıkta yapmanız gereken şeylerle başa çıkamadığınızı fark ettiniz?					
9	Geçen ay, hayatınızdaki zorlukları ne sıklıkta kontrol edebildiniz?					
10	Geçen ay, ne sıklıkta her şeyin üstesinden geldiğinizi hissettiniz?					
11	Geçen ay, ne sıklıkta kontrolünüz dışında gelişen olaylar yüzünden öfkelendiniz?					
12	Geçen ay, kendinizi ne sıklıkta başarmak zorunda olduğunuz şeyleri düşünürken buldunuz?					
13	Geçen ay, ne sıklıkta zamanınızı nasıl kullanacağınızı kontrol edebildiniz?					
14	Geçen ay, ne sıklıkta problemlerin üstesinden gelemeyeceğiniz kadar biriktiğini hissettiniz?					

Lütfen diğer sayfaya geçiniz...

Verdiğiniz cevaplara ek olarak belirtmek istediğiniz konuları bu bölüme yazabilirsiniz...

Anket sona erdi.

Değerli katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Çalışma sonucundan haberdar olmak istiyorsanız lütfen e- mail adresinizi yazınız:

e-mail adresiniz:..... @ ..... .com

Arş. Gör. Hüseyin ALGUR
Giresun Üniversitesi
İslami İlimler Fakültesi
Güre Yerleşkesi / GİRESUN
algur2007@gmail.com

EK: 2: Araştırmada Kullanılan Nitel Görüşme Formu

GÖRÜŞME TUTANAĞI

Tarih	Yer/Kurs Adı		Görüşme yapan
Yaşı	Memleketi	Hangi aşamada	Devam eden eğitim

Saygıdeğer katılımcı;

Bu görüşme "hafızlık eğitimi" kapsamında bilimsel amaçlarla yapılıyor olup, elde edilen veriler isim verilmeden genel olarak değerlendirilecektir. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz, hafızlık eğitiminin niteliğini artırmak açısından oldukça önemlidir. Görüşmeye katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. HÜSEYİN ALGUR
algur2007@gmail.com

SORULAR:

1. Hafızlığa başlama hikâyenizi anlatabilir misiniz?

Hafızlık eğitimine karar vermenizde neler etkili oldu? Hangi gerekçelerle hafızlık yapmaya karar verdiniz? Hafızlık yapmak sizce ne ifade ediyor?

2. Hafızlık eğitimi yaparken gerçekleştirmek istediğiniz bir hedefiniz var mı?

Hedefiniz nedir? Hafızlık eğitim sürecinde bu hedefiniz değişti mi? Hafızlık eğitimi size göre nedir? Ne olmalıdır? Neden hafız olunur?

GÖRÜŞME TUTANAĞI

3. Hafızlık yaptığınız kursta bir gününüz nasıl geçiyor? Hafızlık eğitimi kapsamında kısaca anlatabilir misiniz?

Günün dersini nasıl hazırlıyorsunuz? Ezberde hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Dersinizi veremediğinizde nasıl bir muamele ile karşılaşıyorsunuz? Veremediğiniz derslerinizi nasıl telafi ediyorsunuz? Beğendiğiniz olmasını istediğiniz yöntemler nelerdir? Olmasını istemediğiniz özellikler nelerdir? Hafızlık eğitimi dışında neler yaparsınız? Hafız eğitimine başlamanızın hayatınızdaki yansıması nasıl oldu? Toplumsal kabul, özel yaşantınız ya da sosyal ilişkilerinize etkisi nasıl oldu?

4. Hafızlık sürecinde genel ruh haliniz nasıldı?

Sizi burada mutlu eden şeyler nelerdir? Stres ve kaygı duymanıza sebep olan etkenler nelerdir? Bu süreçte kendinize olan güveninizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

5. Arkadaşlarınızla iletişiminiz nasıl?

Arkadaş arasında gruplaşmalar, dışlanmalar oluyor mu? Siz hiç böyle bir durum yaşadınız mı? Hafızlık kursu dışında yaşıtlarınızın yaptıklarını yapabiliyor musunuz? Yapamadığınızı söylediniz. Bu sizi nasıl etkiliyor?

GÖRÜŞME TUTANAĞI

6. Ailenizle olan iletişiminizden bahsedebilir misiniz?

Genel olarak iletişimiz nasıl? Ailenizle ne kadar sıklıkla bir araya geliyorsunuz? İzin almak sıkıntı oluyor mu? Özel günlerde ailenizle bir arada olabiliyor musunuz?

7. Kurs hocanızla iletişiminizi nasıl tanımlarsınız?

Hoca ile olan iletişim hafızlık eğitiminin niteliğini etkiliyor mu?

8. Hafızlık eğitimi aldığınız kurs ortamı hakkında kısaca bilgi verebilir misiniz?

Binanın fiziksel özellikleri, yemekler, temizlik, tefrişat vb. Size göre bu özellikler hafızlık eğitiminin niteliğini etkiler mi?

9. Hafızlık eğitimi sonrası ne yapmayı düşünüyorsunuz? (*Eğitim/meslek/unutmamak için...*)

10. Eklemek istediğiniz, öneri, dilek, temenni kapsamında bir şey var mı?

EK: 3: Giresun Üniversitesi'ne DİB'ten Araştırma Kapsamında Kullanılan Verilerin ve Araştırma İzninin Alınması İçin Yazılan Dilekçe

Giresun Üniversitesi

İslami İlimler Fakültesi Dekanlığına.

Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktayım. Halen Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı devam eden doktora tezim kapsamında Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı hafızlık eğitimi veren Kur'an Kurslarında alan araştırması yapmak istiyorum.

Söz konusu araştırmanın örneklemini belirlemek ve araştırma için planlama yapmak için hafızlık eğitimi ile ilgili güncel sayısal bilgilere ihtiyaç duymaktayım. Bu kapsamda aşağıda yer alan bilgilere ihtiyaç duymaktayım;

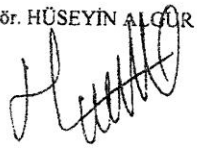
1. İl Bazlı Genel İstatistik 2015-2016.
2. Eğitim Programları 2015-2016
3. 100 den fazla öğrencisi olan hafızlık eğitimi veren kurslar
4. Son 20 yılın hafızlık eğitimi sayısal bilgileri

Gerekli bilgi ve belgelerin Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden alınması konusunda gereğinin yapılmasını bilgilerinize arz ederim.

Giresun Üniversitesi
İslami İlimler Fakültesi
0 506 253 20 37
algur2007@gmail.com

19.04.2016

Arş. Gör. HÜSEYİN ALGÜR



EK: 4: Araştırmada Kullanılan Kur'an Kurslarıyla İlgili Verilerin DİB'ten İstenmesi İçin Giresun Üniversitesi'nin Yapmış Olduğu Yazışma

T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İslami İlimler Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 85270366-200/ 210
Konu : Bilgi İstemi

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Genel Sekreterlik)

İlgi: Arş.Gör.Hüseyin ALGUR'un 19.04.2016 tarihli dilekçesi.

Fakültemiz Araştırma Görevlisi Hüseyin ALGUR doktora tezi kapsamında Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı hafızlık eğitimi veren Kur'an Kurslarında alan araştırması yapmak istemektedir. İlgilinin dilekçesi yazımız ekinde sunulmuş olup, dilekçede belirtilen kurumla yazışmanın yapılması hususunda;

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr.Abdurrahman HAÇKALI
Dekan V.

Ek: Dilekçe Fotokopisi (1 sayfa)

Güre Yerleşkesi Yeni Bina Kat:5 Merkez /Giresun
Tel : +90(454) 310 17 80 Sant.Tel. : +90(454) 310 10 00
E-posta:iif@giresun.edu.tr
Ayrıntılı bilgi için irtibat: H.ŞAHİN-Şef
Fax : +90(454) 310 17 80

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GENEL SEKRETERLİK

Sayı : 55447807-301.11/ 2967
Konu :

21 / 04 / 2016

DIYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI
(Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğüne)

Üniversiteler Mahallesi, Dumlupınar Bulvarı,
No: 147 / A 06800 Çankaya, ANKARA

Üniversitemiz İslami İlimler Fakültesi Araştırma Görevlisi Hüseyin ALGUR'un doktora tezi kapsamında ilgilinin dilekçesinde sunulan bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Gerekli bilgi ve belgelerin temini hususunda gereğini arz ederim.

Prof.Dr.Kürşad YAPAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

21 Nisan 2016 Genel Sekreter Songül SAKAOĞLU
Koordinasyon:
21 Nisan 2016 Rektör Danışmanı Kültiğin ÇAVUŞOĞLU

GİRESUN/TÜRKİYE Rektörlük Tel : +90(454) 310 10 81 Sant.Tel. : +90(454) 310 10 00 Fax : +90(454) 310 10 90

EK: 5: DİB 04.05.2016-E.24249 Tarih ve Sayılı Kur'an Kurslarının İstatistiksel Verileriyle İlgili Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 04/05/2016-E.24249

BELMUHZ3
Pin: 91861

T.C.
BAŞBAKANLIK
Diyanet İşleri Başkanlığı

Sayı :45796484-254.01-
Konu :Hafızlık Eğitimi Sayısal Veriler

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 21/04/2016 tarihli ve 55447807 2967 sayılı yazı.

Üniversiteniz İslami İlimler Fakültesi Araştırma Görevlisi Hüseyin ALGUR'un ilgi dilekçe ile talep ettiği Başkanlığımız eğitim faaliyetlerine ilişkin sayısal bilgiler ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve Gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ali ERBAŞ
Başkan a.
Eğitim Hizmetleri Genel Müdürü

EKLER :
1- Hafızlık Eğitimi İl Bazlı İstatistik (2015-2016)
2- Eğitim Programları Genel İstatistik (2015-2016)
3- 100'den Fazla Hafızlık Öğrencisi Olan Kurslar
4- Hafızlık Eğitimi Sayısal Veriler (2014-2015)

Doğrulamak İçin:https://belgedogrulama.diyanet.gov.tr/BelgeDogrulama.aspx?V=BELMUHZ3
Adres: Üniversiteler Mah. Dumlupınar Bulv. No : 147/A 06800 Çankaya/Ankara Ayrıntılı bilgi için irtibat: Fahri ÇETİN
E-Posta: egitim@diyanet.gov.tr Elektronik ağ:www.diyanet.gov.tr Tel: 0312 295 81 16 Faks: (312) 287 68 59
Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. (PIN:91861)

EK: 6 DİB'in Kur'an Kurslarında Araştırma Yapılması İçin Verdiği 03.05.2016 Tarih ve E.23931 Sayılı İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/05/2016-E.23931

BE6PURME
Pin: 65571

T.C.
BAŞBAKANLIK
Diyanet İşleri Başkanlığı

Sayı :45796484-251.99-
Konu :Araştırma Yapma Talebi

Arş.Gör.Hüseyin Algur Giresun

İlgi : 19/04/2016 tarihli ve - sayılı yazı.

Başkanlığımızca ilgi yazıda ifade edilen "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi" isimli doktora çalışması kapsamında tarafınızca Kur'an kurslarında alan araştırılması yapılması uygun görülmüştür.

Bünyamin ALBAYRAK
Başkan a.
Yaygın Din Eğitimi Daire Başkanı