



**T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**KUR'AN KURSU ÖĞRENCİLERİNİN
HAFIZLIK EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI
(Ege Bölgesi Örneği)**

Doktora Tezi

SAMET YAĞCI

İZMİR-2024

T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

KUR'AN KURSU ÖĞRENCİLERİNİN
HAFIZLIK EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI
(Ege Bölgesi Örneği)

Doktora Tezi

SAMET YAĞCI

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ SAFİNAZ ASRİ

İZMİR-2024

YEMİN METNİ

Doktora Tezi olarak sunduğum “Kur’an Kursu Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları (Ege Bölgesi Örneği)” akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

12/01/2024

Samet YAĞCI

İmza

ÖZET

Doktora Tezi

KUR'AN KURSU ÖĞRENCİLERİNİN HAFIZLIK EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI (EGE BÖLGESİ ÖRNEĞİ)

Samet YAĞCI

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre tasarlanan bu çalışmada, Kur'an kursu öğrencilerinin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunun tespit edilmesi temel problem olarak belirlenmiştir. Bu temel problem doğrultusunda; öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumu ile hafızlık, Kur'an-ı Kerim, öğretici, kurs iklimi, Kur'an-ı Kerim dersi, dini bilgiler dersi, sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışmanın örneklemini Ege Bölgesi'nde DİB'ye bağlı Kur'an kurslarında 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde hafızlık eğitimi alan 764 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan içinde öğrencilerin kişisel bilgilerini tespit etmeye yarayan çeşitli sorular ile hafızlığa, Kur'an-ı Kerim'e, öğreticiye, kurs iklimine, Kur'an-ı Kerim dersine, dini bilgiler dersine, sosyal etkinlik ve rehberlik dersine ve hafızlık eğitimine yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan ölçeklerden oluşan anket formu kullanılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliliği, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Verilerin analizinde gruplar arası karşılaştırmalarda ikili gruplar için ilişkisiz örneklemler t testi, ikiden fazla gruplar için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tutumlar arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile yordayıcılık durumu da çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının yüksek olduğu, tutumlara ilişkin değişkenler arasında düşük veya orta düzeyde pozitif yönde

ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Yordama durumuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonucunda öğrencilerin; Kur'an-ı Kerim dersine, hafızlığa, kurs iklimine, sosyal etkinlik ve rehberlik dersi ile dini bilgiler dersine yönelik tutumlarının hafızlık eğitimine yönelik tutumu anlamlı şekilde yordadığı, Kur'an-ı Kerim ve öğreticiye yönelik tutumlarının ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: din eğitimi, Diyanet İşleri Başkanlığı, Kur'an kursu, hafızlık, hafızlık eğitimi, öğrenci, tutum.

ABSTRACT

Doctoral Thesis

Attitudes of Qur'an Course Students Towards Hifz Education

(Aegean Region Sample)

Samet YAĞCI

İzmir Kâtip Çelebi University

Graduate School of Social Sciences

Department of Philosophy and Religious Sciences Program

In this study, which was designed according to the relational survey model, one of the quantitative research methods, the main problem was determined as determining the level of Qur'an course students' attitudes towards hifz education. In line with this basic problem; the relationship between the differentiation of students' attitudes towards hifz education according to their personal characteristics and their attitudes towards hifz, Quran, instructor, course climate, Qur'an course, religious knowledge course, social activity and guidance course was examined.

The sample of the study consisted of 764 students who received hifz education in Qur'an courses affiliated to the DİB in the Aegean Region in the 2021-2022 academic year. A questionnaire form prepared by the researcher and consisting of various questions to determine the personal information of the students and scales aiming to measure their attitudes towards hifz, Quran, instructor, course climate, Quran course, religious knowledge course, social activity and guidance course and hifz education was used to collect the research data. The construct validity of the scales was tested by exploratory and confirmatory factor analysis. In data analysis, unrelated samples t-test was used for pairwise comparisons between groups and one-way ANOVA was used for more than two groups. The relationship between attitudes was tested with Pearson Product Moment Correlation.

In the study, it was determined that students' attitudes towards hifz education were high and there were low or moderate positive relationships between the variables

related to attitudes. As a result of multiple regression analysis regarding the prediction status, it was found that students' attitudes towards the Holy Quran course, hifz, course climate, social activity and guidance course and religious knowledge course significantly predicted the attitude towards hifz education, while their attitudes towards the Holy Quran and the instructor were not significant predictors.

Keywords: religious education, Presidency of Religious Affairs, Quran course, hifz, hifz education, student, attitude.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	XI
KISALTMALAR	XIII
ÖN SÖZ.....	XV

GİRİŞ

1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEMİ	1
1.1. Araştırmanın Konusu	1
1.2. Araştırmanın Problemi.....	5
1.2.1. Hafızlık ve Tarihsel Süreçte Hafızlık Eğitimi	5
1.2.1.1. Hafızlık	5
1.2.1.2. Tarihsel Süreçte Hafızlık Eğitimi	10
1.2.2. Hafızlık Eğitimini Etkileyen Faktörler	23
1.2.2.1. Bireysel Faktörler	23
1.2.2.2. Çevresel Faktörler	30
1.2.3. Araştırmanın Temel ve Alt Problemleri	40
2. ARAŞTIRMANIN AMACI	41
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	42
4. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ	44
5. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI.....	45
6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	46

BİRİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	59
-----------------------------	----

2.	ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	60
3.	ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARACI	62
3.1.	Kişisel Bilgiler Formu	63
3.2.	Tutum Ölçekleri.....	63
3.2.1.	Hafızlık Tutum Ölçeği.....	67
3.2.2.	Kur'an-ı Kerim Tutum Ölçeği	69
3.2.3.	Öğretici Tutum Ölçeği.....	71
3.2.4.	Kurs İklimi Tutum Ölçeği	73
3.2.5.	Kur'an-ı Kerim Dersi Tutum Ölçeği	76
3.2.6.	Dini Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği	78
3.2.7.	Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersi Tutum Ölçeği.....	79
3.2.8.	Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeği	81
4.	ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI	83
5.	ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	84

İKİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

1.	ARAŞTIRMANIN DEĞİŞKENLERİNE YÖNELİK BETİMSSEL BULGULAR	87
1.1.	Kişisel Özelliklere Yönelik Bulgular.....	87
1.2.	Tutum Ölçekleri Bulguları	91
1.2.1.	Hafızlık Tutum Ölçeği Bulguları	92
1.2.2.	Kur'an-ı Kerim Tutum Ölçeği Bulguları	93
1.2.3.	Öğretici Tutum Ölçeği Bulguları	93
1.2.4.	Kurs İklimi Tutum Ölçeği Bulguları	94
1.2.5.	Kur'an-ı Kerim Dersi Tutum Ölçeği Bulguları	95
1.2.6.	Dini Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Bulguları	96
1.2.7.	Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersi Tutum Ölçeği Bulguları	97
1.2.8.	Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeği Bulguları.....	98
2.	ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİNE YÖNELİK BULGULAR	99

2.1. Kişisel Özelliklerle İlgili Hipotezlere Yönelik Bulgular	99
2.1.1. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Cinsiyetleri Arasındaki Farklılaşma.....	99
2.1.2. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Yaşları Arasındaki Farklılaşma.....	99
2.1.3. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Öğrenim Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma.....	100
2.1.4. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Annelerinin Meslekleri Arasındaki Farklılaşma	101
2.1.5. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Babalarının Meslekleri Arasındaki Farklılaşma	101
2.1.6. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Annelerinin Öğrenim Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma	102
2.1.7. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Babalarının Öğrenim Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma	103
2.1.8. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Aile İkametleri Arasındaki Farklılaşma	103
2.1.9. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma	104
2.1.10. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Hafızlık Eğitimini Tercih Etmelerindeki Etkili Faktör Arasındaki Farklılaşma.....	104
2.1.11. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Hafızlık Eğitimi Sonrası Çalışmak İstedikleri Alan/Kurum Arasındaki Farklılaşma.....	105
2.1.12. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Hafızlık Eğitimi Aşamaları Arasındaki Farklılaşma	106
2.1.13. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Örgün/Yaygın Eğitime Devam Durumları Arasındaki Farklılaşma.....	106
2.2. Ölçekler Arası İlişkilerle İlgili Hipotezlere Yönelik Bulgular.....	106

2.2.1. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Hafızlığa Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	106
2.2.2. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Kur'an-ı Kerim'e Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	107
2.2.3. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Öğreticiye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	107
2.2.4. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Kurs İklimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	108
2.2.5. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki.....	108
2.2.6. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Dini Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki.....	109
2.2.7. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	109
2.2.8. Diğer Tutumların Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumlar Üzerindeki Yordayıcı Etkisi	109

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

1. TARTIŞMA	112
1.1. Kişisel Özelliklerle İlgili Bulgulara Yönelik Tartışma	112
1.2. Ölçekler Arası İlişkilerle İlgili Bulgulara Yönelik Tartışma	143
2. SONUÇ	176
3. ÖNERİLER	189
KAYNAKÇA.....	192
EKLER.....	215
EK-1: Veri Toplama Aracı	216
EK-2: Araştırma İzin Belgesi	219
EK-3: Araştırma Etik Onay Belgesi	220
ÖZGEÇMİŞ	221

TABLULAR LİSTESİ

- Tablo 1.** 2021-2022 Öğretim Yılında Ege Bölgesi'nde DİB'ye Bağlı Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin İllere Göre Sayısal Dağılımı
- Tablo 2.** Katılımcıların İllere Göre Sayısal Dağılımı
- Tablo 3.** DFA'da Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri ve Eşik Değerleri
- Tablo 4.** Hafızlık Tutum Ölçeği AFA Sonuçları
- Tablo 5.** Hafızlık Tutum Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları
- Tablo 6.** Kur'an-ı Kerim Tutum Ölçeği AFA Sonuçları
- Tablo 7.** Kur'an-ı Kerim Tutum Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları
- Tablo 8.** Öğretici Tutum Ölçeği AFA Sonuçları
- Tablo 9.** Öğretici Tutum Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları
- Tablo 10.** Kurs İklimi Tutum Ölçeği AFA Sonuçları
- Tablo 11.** Kurs İklimi Tutum Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları
- Tablo 12.** Kur'an-ı Kerim Dersi Tutum Ölçeği AFA Sonuçları
- Tablo 13.** Kur'an-ı Kerim Dersi Tutum Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları
- Tablo 14.** Dini Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği AFA Sonuçları
- Tablo 15.** Dini Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları
- Tablo 16.** Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersi Tutum Ölçeği AFA Sonuçları
- Tablo 17.** Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersi Tutum Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları
- Tablo 18.** Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeği AFA Sonuçları
- Tablo 19.** Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları
- Tablo 20.** Ölçeklerin Normallik Dağılımları
- Tablo 21.** Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş ve Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları
- Tablo 22.** Öğrencilerin Anne-babalarının Mesleklerine Göre Dağılımları
- Tablo 23.** Öğrencilerin Anne-babalarının Öğrenim Düzeylerini Göre Dağılımları
- Tablo 24.** Öğrencilerin Aile İkametlerine Göre Dağılımları
- Tablo 25.** Öğrencilerin Aile Gelir Durumlarına Göre Dağılımları
- Tablo 26.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Tercih Etmelerinde Etkili Faktöre Göre Dağılımları
- Tablo 27.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Sonrası Çalışılmak İstedikleri Alan/Kuruma Göre Dağılımları
- Tablo 28.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimindeki Aşamalarına Göre Dağılımları
- Tablo 29.** Öğrencilerin Örgün/Yaygın Eğitime Devam Durumlarına Göre Dağılımları
- Tablo 30.** Tutum Maddelerine Katılım Düzeylerinde Esas Alınan Puan Aralıkları
- Tablo 31.** Öğrencilerin Hafızlığa Yönelik Tutum Düzeyleri
- Tablo 32.** Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'e Yönelik Tutum Düzeyleri
- Tablo 33.** Öğrencilerin Öğreticilerine Yönelik Tutum Düzeyleri
- Tablo 34.** Öğrencilerin Kurs İklimine Yönelik Tutum Düzeyleri
- Tablo 35.** Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri
- Tablo 36.** Öğrencilerin Dini Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri
- Tablo 37.** Öğrencilerin Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri
- Tablo 38.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitime Yönelik Tutum Düzeyleri

- Tablo 39.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin t- Testi Sonuçları
- Tablo 40.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları
- Tablo 41.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları
- Tablo 42.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Anne Mesleğine Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları
- Tablo 43.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Baba Mesleğine Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları
- Tablo 44.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları
- Tablo 45.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları
- Tablo 46.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Aile İkametlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları
- Tablo 47.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Aile Aylık Gelir Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları
- Tablo 48.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Hafızlık Eğitimini Tercihlerinde Etkili Faktöre Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları
- Tablo 49.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Hafızlık Eğitimi Sonrasında Çalışmak İstedikleri Alan/Kuruma Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları
- Tablo 50.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Hafızlık Eğitiminde Buldukları Aşamaya Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları
- Tablo 51.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Örgün/Yaygın Eğitime Devam Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin t- Testi Sonuçları
- Tablo 52.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Hafızlığa Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları
- Tablo 53.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Kur'an-ı Kerim'e Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları
- Tablo 54.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Öğreticiye Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları
- Tablo 55.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Kurs İklimine Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları
- Tablo 56.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları
- Tablo 57.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Dini Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları
- Tablo 58.** Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları
- Tablo 59.** Diğer Tutumların Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

KISALTMALAR

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
BCA	: Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi
Bkz	: Bakınız
c.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
ÇÜİFD	: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
DBDTÖ	: Dini Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
HETÖ	: Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeği
HTÖ	: Hafızlık Tutum Ölçeği
İFAV	: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı
İHL	: İmam Hatip Lisesi
İÜEF	: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
KBF	: Kişisel Bilgiler Formu
KİTÖ	: Kurs İklimi Tutum Ölçeği
KKDTÖ	: Kur'an-ı Kerim Dersi Tutum Ölçeği
KKTÖ	: Kur'an-ı Kerim Tutum Ölçeği
md.	: Madde
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM	: Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖTÖ	: Öğretici Tutum Ölçeği
SEDTÖ	: Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersi Tutum Ölçeği
SDÜSBE	: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı)
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
ty.	: tarih yok
UÜİFD	: Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi

- vb.** : ve benzeri
- YECDER** : Yunus Emre Camii Yaptırma ve Yaşatma Derneği
- YKS** : Yükseköğretim Kurumları Sınavı
- YKY** : Yapı Kredi Yayınları
- YÖK** : Yüksek Öğretim Kurumu

ÖN SÖZ

Hafızlık eğitimi, geçmişten günümüze Müslüman toplumlarda din eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturmuştur. Cumhuriyet döneminde kurumsal yaygın din eğitimi hizmeti veren Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) bünyesinde yürütülen hafızlık eğitimi, 2014'te DİB ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) arasındaki protokol ile yeni bir boyut kazanmıştır. Buna ek olarak 2021 yılından itibaren Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından hafızlara ilahiyat/İslami ilimler fakültesi tercihlerinde % 10 kontenjan ayırılmaya başlanmıştır. Yaşanan gelişmeler hafızlık eğitiminin örgün eğitim kurumları tarafından da önemsendiğini ve geliştirilerek yaygınlaştırılmaya çalışıldığını göstermiştir. Belirtilenler yanında alanda yaşanan diğer gelişmeler ve tarihsel süreç, hafızlık eğitime yönelik bilimsel araştırmalara duyulan ihtiyacı arttırmıştır. Buradan hareketle araştırma, hafızlık eğitimi alanında literatüre ve eğitim-öğretim uygulamalarına bilimsel açıdan katkı sağlama amacının bir ürünü olarak gerçekleştirilmiştir.

Hafızlık eğitimi alan öğrencileri tanıma adına Kur'an kursu öğrencilerinin hafızlık eğitime yönelik tutumlarının ne olduğu ve bu tutumları hangi faktörlerin ne düzeyde etkilediğini problem edinen araştırma, giriş ve üç bölümden oluşmuştur. Giriş bölümünde araştırmanın problemi çerçevesinde öncelikle bir olgu olarak hafızlık ve tarihsel süreçte hafızlık eğitimi ele alınmış, daha sonra hafızlık eğitimi etkileyen, bireysel ve çevresel faktörlere yer verilmiş, son olarak araştırmanın amacı, önemi, hipotezleri, kapsam ve sınırlıkları belirtilerek literatür değerlendirmesi yapılmıştır.

Birinci bölüm, araştırmanın yöntemine ayrılmıştır. Bu bölümde araştırmada benimsenen model, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracının hazırlanması, araştırma verilerinin toplanma süreci ve verilerin çözümlenmesi üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular, araştırmanın değişkenlerine ilişkin betimsel bulgular ve araştırmanın hipotezlerine ilişkin bulgular şeklinde iki ana başlık altında ortaya konulmuştur. Üçüncü bölümde ise araştırmada elde edilen bulgular literatür çerçevesinde değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlar araştırmanın problemleri bağlamında sunulmuştur. Son olarak araştırma sonuçlarından hareketle hafızlık eğitimi alanında çalışan uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın ortaya çıkması, farklı kişi ve kuruluşların desteği ile mümkün olmuştur. Bu bağlamda araştırma sürecinde bana rehberlik eden, araştırmanın gerçekleştirilmesi ve tamamlanmasında yardım ve desteklerini esirgemeyen danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Safinaz ASRİ hocama, fikirleri ve yol göstericiliği ile yolumu aydınlatan Doç. Dr. İsmail ARICI hocama, tez izleme jürisinde bulunarak değerli görüş ve eleştirilerini paylaşan Prof. Dr. Şükrü KEYİFLİ hocama çok teşekkür ederim. Ayrıca araştırma verilerinin toplanmasında yardımcı olan Diyanet İşleri Başkanlığı Merkez teşkilatı ile araştırma verilerinin toplandığı il ve ilçe müftülükleri personeline, Kur'an kursu idareci, öğretici ve çalışanlarına, hafızlık eğitimlerinin yoğunluğu içerisinde araştırmaya vakit ayırarak samimi görüşlerini paylaşan kıymetli öğrencilere teşekkürü bir borç bilirim. Son olarak Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrenci işleri personeline de öğrencilik sürecimde gösterdikleri ilgi, alaka ve güler yüz için teşekkür ederim.

Samet YAĞCI

İzmir-2024

GİRİŞ

1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEMİ

1.1. Araştırmanın Konusu

Hız. Peygamber'in ilk vahyi alması ve çevresine duyurması ile başlayan Kur'an-ı Kerim'i öğrenme ve hıfzetme süreci, tarih boyunca kesintiye uğramadan devam etmiştir. Cumhuriyet dönemi esas alındığında, yaklaşık yüz yıldır DİB riyasetinde yürütülen hafızlık eğitimi uygulamalarının günümüzde çeşitlilik kazanarak yaygınlaştığı görülmektedir. Mevcut durumda Türkiye'de hafızlık eğitimi, resmi olarak DİB'ye bağlı Kur'an kurslarında ve DİB ile MEB arasında oluşturulan protokolle örgün-yaygın eğitim birlikteliği ile yürütülmektedir.¹ Bunun yanında bazı yüksek din öğretimi kurumları,² camiler ve çeşitli sivil toplum kuruluşları veya şahsi teşebbüsler yoluyla yürütülen hafızlık eğitimi uygulamaları da bulunmaktadır.

Ülkemizde 2022 yılı itibariyle belge alan hafız sayısının yaklaşık olarak 200 bin olduğu bilinmektedir.³ Bununla birlikte ülkemizin şartları ve imkânları dikkate alındığında mevcut sayının yetersiz görüldüğü, özellikle din hizmetlerinde aranan yeterliklere sahip personelin yetiştirilmesi için hafızlık eğitimi alan kişilerin sayısının artırılması gerektiği değerlendirilmektedir.⁴

Hafızlık eğitiminin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması adına son yıllarda idari teşkilatlanma, öğretici yeterlikleri, eğitim/öğretim programları, materyal, fiziki

¹ "Okul-Kur'an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Protokolü" (Ankara: MEB-DİB, 2019); "Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi" (Ankara: MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2018).

² Daha geniş bilgi için bkz. Ramazan Gürel ve Mahmut Kaya, "İlahiyat Fakültelerinde Hafızlık Çalışmaları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği", içinde *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*, 2019, 247-295.

³ "Diyanet İşleri Başkanlığı 2021 Yılı İdare Faaliyet Raporu" (Ankara: DİB, 2022), 148.

⁴ DİB. Hafız Sayısı. <https://diyanet.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/Detay/25983/hafiz-sayimiz-yeterli-degil> (erişim tarihi: 10.04.2020).

mekânlar gibi çeşitli alanlarda önemli gelişmeler yaşanmaktadır. DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde Hafızlık Eğitimi Daire Başkanlığı'nın kurulması,⁵ hafızlık eğitimi verilen kurslarda görev alacak öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili kriterlerin yeniden düzenlenmesi,⁶ hafızlık eğitim süreçlerinin etkin ve verimli şekilde yürütülmesi amacıyla çeşitli programlar hazırlanması,⁷ hafızlık eğitimi verilen kursların sayılarının artırılması, DİB ile MEB arasında yapılan protokol gereği örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi uygulamasının başlatılması, imam hatip lisesi (İHL) hafızlık projesinde öğrenim görenler ile imam hatip lisesi mezunu olup hafızlık belgesine sahip olan/olacak adaylara YÖK tarafından ilahiyat/İslami ilimler fakültesi tercihlerinde % 10 kontenjan hakkının tanınması,⁸ bu gelişmelere örnek gösterilebilir. Bu gelişmeler, İslam eğitim geleneği içerisinde önemli bir yer teşkil eden hafızlık eğitiminin sadece DİB tarafından değil, MEB ve YÖK tarafından da önemsendiğini, nicelik ve nitelik açısından geliştirilerek geleceğe taşınmak istendiğini göstermektedir.⁹ İlgili kurum ve kuruluşlar tarafından alınan kararların ve gerçekleştirilen uygulamaların hafızlık eğitimi alan bireylerin özelliklerinden bağımsız şekilde planlanması ve yürütülmesi mümkün değildir. Çünkü bireylerin söz konusu olduğu ve öğrenenin merkeze alındığı bütün uğraşların temelinde bireyi tanıma süreci yer almaktadır.¹⁰

Eğitimde öğrenciyi tanımanın çeşitli gerekçe ve amaçları bulunmaktadır.¹¹ Bunlardan başında bireyi tanımak ve bireyin kendisini tanımasını sağlamak

⁵ DİB. Hafızlık Eğitimi Daire Başkanlığının Kuruluşu. <https://egitimhizmetleri.diyadin.gov.tr/Detay/646/genel-m%C3%BCd%C3%BCr%C3%BCr%C4%9F%C3%BCm%C3%BCz-b%C3%BCnyesinde-haf%C4%B1z%C4%B1k-e%C4%9Fitimi-daire-ba%C5%9Fkanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1-kuruldu>, (erişim tarihi: 14.06.2021).

⁶ Diyanet İşleri Başkanlığı Personel Yeterlikleri, (Ankara: 2014).

⁷ Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programı, (Ankara: 2010, 2021); Hafızlık Tekrar ve Talim Programı, (Ankara:2015); Hafızlık Eğitimi Temel Öğretim Programı, (Ankara: 2019); Kuran Kursu-Okul İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı, (Ankara: 2020); Hafızlık Eğitimi Kursları Talim Programı, (Ankara, 2020); Hafızlık Eğitimi Kursları Dini Müsiki Programı, (Ankara: 2020); Kur'an'ı Anlama Temel Öğretim Programı, (Ankara: 2021).

⁸ Bkz. 2022 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu, 467.

⁹ Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programı, (Ankara: 2010), 5,6.

¹⁰ İbrahim Ethem Özgüven, *Bireyi Tanıma Teknikleri* (Ankara: PDREM, 1998), 44.

¹¹ Binnur Yeşilyaprak, Abide Güngör, ve Güzin Kurç, *Eğitsel ve Mesleki Rehberlik* (Ankara: Varan Matbaacılık, 1996), 161-62; Özgüven, *Bireyi Tanıma Teknikleri*, 47.

gelmektedir.¹² Eğitim-öğretim faaliyetlerini planlamak, uygulamak, değerlendirmek ve geleceğe ilişkin yordamalarda bulunmak için de bireyin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyaç duyulmaktadır.¹³ Yine eğitimin diğer unsurlarının yapılandırılması, eğitim-öğretim etkinliklerinin ve öğrenme-öğretme süreçlerinin etkin ve verimli şekilde yürütülerek belirlenen amaçlara ulaşılması açısından da öğrenci özelliklerinin, ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin tespit edilmesi önem taşımaktadır. Aksi takdirde bireyi tanımadan gerçekleştirilecek bütün faaliyetler, zaman ve emek kaybına sebep olabilecektir.¹⁴

Eğitimde öğrenciyi tanımak için onun bireysel özellikleri, ihtiyaç ve beklentileri tutum ve davranışları hakkında bilgi toplamak, bu bilgileri anlamlı şekilde düzenlemek, analiz etmek ve değerlendirmek gerekmektedir.¹⁵ Bu şekilde elde edilen bilgiler; yöneticiler, program geliştiriciler, öğretmenler, veliler ve eğitimle ilgili diğer kurum ve kişiler için kaynak niteliği taşıyacaktır. Yöneticiler bu bilgilerden hareketle planlama, programlama ve uygulama gerçekleştirebilecek; öğretmenler etkili bir öğrenme ortamı yaratmak ve olumlu öğrenme yaşantıları oluşturmak için eğitim-öğretim süreçlerini yapılandırma fırsatı bulabilecek; veliler de çocuklarını daha gerçekçi tanıyabilecek ve bu çerçevede onların ihtiyaç ve beklentilerine yardımcı olabilecektir. Öğrenciler ise kendilerini bu bilgiler sayesinde keşfedecek, gelişimlerini somut şekilde görebilecek ve alacakları kararlarda bu bilgileri kullanabilecektir.¹⁶ Belirtilen bu hususlar, hafızlık eğitimi için de geçerlilik arz etmektedir. Bu bağlamda Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin; program geliştiriciler, yöneticiler, aileler, öğreticiler ve hafızlık eğitiminin diğer paydaşları tarafından çeşitli yönleriyle tanınması, eğitimde istenen hedeflere ulaşma açısından gereklilik arz etmektedir.

Öğrenciyi tanımada farklı yöntem, teknik ve uygulamalar bulunmaktadır. Bunlardan biri de onun tutumlarını keşfetmektir. Tutumlar, sosyal bilimlerde insan

¹² Binnur Yeşilyaprak, ed., *Eğitim Psikolojisi* (Ankara: Pegem Akademi, 2014), 48.

¹³ Özgüven, *Bireyi Tanıma Teknikleri*, 43.

¹⁴ Cengiz Şahin, "Bireyi tanıma", içinde *Bireyi Tanıma Teknikleri*, ed. Cengiz Şahin (Ankara: Pegem Akademi, 2020), 13.

¹⁵ Özgüven, *Bireyi Tanıma Teknikleri*, 44.

¹⁶ Filiz Yurtal, "Öğrenciyi Tanıma", içinde *Eğitim Psikolojisi* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2019), 174; Özgüven, *Bireyi Tanıma Teknikleri*, 44-45.

davranışlarını algılama ve açıklama biçimini etkileyen en önemli kavramlardan biri olarak kabul edilmektedir.¹⁷ Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan tutumlar, insan davranışlarına yön vermekte, onların belirleyicileri arasında yer almaktadır. Bu yönüyle de bireylerin davranışlarını yönlendiren önemli psikolojik değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir.¹⁸ Temelde bir kişinin bedensel pozisyonuna veya duruşuna atıfta bulunan tutumlar, sosyal bilimlerde bedenden ziyade zihni bir duruşa karşılık gelmektedir.¹⁹ Tutumların bilişsel, duyuşsal, davranışsal bileşenleri bulunmaktadır. Bu bileşenler birbiriyle etkileşim içindedir ve aralarında büyük ölçüde bir tutarlılık söz konusudur.²⁰ Buradan hareketle tutum kavramı, duygu, düşünce ve davranışların tümünden kaynaklanan bir ön eğilim olarak açıklanmaktadır.²¹

İnsanlar farklı faktörlerden etkilenerek²² farkında oldukları ve birey için anlam taşıyan her şeye karşı tutum geliştirebilmektedir.²³ Tutumların oluşmasında ve kalıcı hale gelmesinde en önemli etkenlerden biri eğitimidir.²⁴ Eğitim sürecinde öğrenciler, çeşitli yaşantılar sonucunda gerek eğitim kurumlarına gerekse buralarda verilen ders, öğretici, ortam gibi çeşitli unsurlara yönelik olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilir. Özellikle yoğun ve kapsamlı bir süreci içeren eğitimlerde, tutumların önemi ve eğitim sürecine etkileri daha da belirginleşmektedir.²⁵ Hafızlık eğitimi de belirtilen

¹⁷ Leehu Zysberg, “A Brief History of Attitudes and their Measurement”, içinde *Student Attitudes*, ed. Leehu Zysberg (New York: Nova, 2011), 3.

¹⁸ Norman Reid, “Attitude Research in Science Education”, içinde *Attitude Measurements in Science Education: Classic and Contemporary Approaches*, ed. Swe Khine Myint (United States of America: Information Age Publishing, 2015), 3.

¹⁹ Stuart Oskamp ve P. Wesley Schultz, *Attitudes and Opinions* (New York and London: Psychology Press, 2014), 7-8.

²⁰ David Krech, Richard S. Crutchfield, ve Egerton L. Ballachey, *Cemiyet İçinde Fert*, çev. Mümtaz Turhan (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1970), 236; Çiğdem Kağıtçıbaşı ve Zeynep Cemalcılar, *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar* (İstanbul: Evrim Yayınevi, 2017), 132; Salih Güney, *Davranış Bilimleri* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2020), 233.

²¹ Lewis R. Aiken, *Psychological Testing and Assessment* (Allyn and Bacon, 1991), 303.

²² Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar*, 145; Salih Güney, *Sosyal Psikoloji*, 5. bs (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2020), 241-44.

²³ Ersan Fazıl Çöllü ve Yunus Emre Öztürk, “Örgütlerde İnançlar-Tutumlar Tutumların Ölçüm Yöntemleri Ve Uygulama Örnekleri Bu Yöntemlerin Değerlendirilmesi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi* 9, 1-2 (2006): 374.

²⁴ Clifford T. Morgan, *Psikolojiye Giriş*, çev. H. Arıcı ve O. Aydın (Ankara: Meteksan A.Ş., 2000), 376.

²⁵ Hüseyin Selvi ve İbrahim Başhan, “Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, Tıp Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15, 3 (2019): 804.

özelliklere sahip bir eğitim niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda kendi içerisinde önemli aşamaları bulunan hafızlık eğitim sürecinin yoğunluğu ve zorlukları dikkate alındığında öğrencinin hafızlık eğitimine ve bu eğitimin ilişkili olduğu diğer unsurlara karşı olumlu veya olumsuz tutumları, eğitimin niteliğini etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Belirtilen hususların taşıdığı önemden hareketle bu araştırmada hafızlık eğitimi alan öğrencilerin hafızlık eğitimine ve bu eğitimi etkilediği düşünülen çeşitli unsurlara yönelik tutumları konu edilmiştir. Bu çerçevede çalışmada DİB'ye bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin, aldıkları eğitime ve bu eğitimin çeşitli unsurlarına yönelik tutumları ile bu tutumların çeşitli değişkenlere göre farklılaşma ve birbirleri ile ilişki düzeyleri ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemi kapsamında öncelikle hafızlık kavramı ve olgusu ile Hz. Peygamberden günümüze hafızlık eğitiminin tarihsel süreci ortaya konmuş, daha sonra bireysel ve çevresel faktörler başlıkları altında hafızlık eğitimini etkileyen faktörler çeşitli yönleriyle ele alınmış, son olarak araştırmanın temel ve alt problemleri belirtilmiştir.

1.2.1. Hafızlık ve Tarihsel Süreçte Hafızlık Eğitimi

Hafızlık ve hafızlık eğitiminde Hz. Peygamber döneminden günümüze çeşitli değişkenlere bağlı olarak kavramsal ve kurumsal açıdan birtakım değişim ve dönüşümler yaşanmıştır. Bu değişim ve dönüşümlerde etkili olan faktörlerin daha iyi anlaşılması için hafızlık olgusu ve hafızlık eğitiminin tarihsel süreci iki başlık altında incelenmiştir.

1.2.1.1. Hafızlık

Arapçada “korumak”, “ezberlemek” anlamındaki “hıfz” kökünden türeyen “hâfız” kelimesi (çoğulu huffâz), h-f-z kelimesinin sıfatıdır ve “koruyan, saklayan,

himaye eden, ezberleyen” anlamlarına gelmektedir.²⁶ Ayrıca “el-Hafız”, Allah’ın isim ve sıfatlarından biri olup “her şeyi muhafaza eden, yarattıklarını kollayan ve kudreti ile onların düzenini koruyan” anlamlarıyla²⁷ Kur’an-ı Kerim’de farklı ayetlerde geçmektedir.²⁸

Hafız kavramı ile tam olarak ne kastedildiğinin anlaşılması için bu kavramın ilişkili olduğu diğer kavramlarla birlikte değerlendirilmesi önemlidir. “h-m-l” kökünden türeyen “hâmil” kelimesi, bu kavramlardan biridir.²⁹ Hadislerde “hameletü’l-Kur’ân,³⁰ ehlü’l-Kur’ân, sahibü’l-Kur’ân” terkipleri yer almaktadır.³¹ Buna ek olarak Kur’an kıraatinde uzman veya ilim sahibi kişiler için kullanılan ehl-i Kur’ân, sâhibü’l-Kur’ân, câmi³² ve kurrâ³³ kavramları öne çıkmaktadır.

Tarihsel süreç dikkate alındığında hafız kavramının hem Kur’an-ı Kerim’in tamamını hem de bir bölümünü ezberleyenler için kullanıldığı görülmektedir.³⁴ Hafız kavramı ile ilgili bu karışıklığın özellikle Hz. Peygamber dönemindeki hafız sahabe sayısını belirleme problemi çerçevesinde şekillendiği ifade edilebilir. Hz. Peygamber döneminde kaç hafız sahabe olduğu yönündeki bu tartışmalar, iki farklı görüşte yoğunlaşmaktadır. Bir taraf hafız sahabilerin sayısının çok fazla olduğunu iddia ederken; diğer taraf bu sayının oldukça düşük olduğunu savunmaktadır.³⁵ Bazı rivayetlerde Hz. Peygamber vefat ettiğinde sahabe içinde Kur’an-ı Kerim’in tamamını

²⁶ Ebûl-Hasen Ali b. Muhammed b. Ali es-Seyyid eş-Şerif el-Hanefi el-Cürcânî, *et-Ta’rifât* (Beyrut: Dâru’n-Nefâis, 1424), 153; Ayrıca bkz. Abdullah Emin Çimen, *Hafızlık Tarihi ve Türkiye’de Hafızlık Kurumunun İşlevselliği* (İstanbul: Sayfa Dijital Baskı, 2010), 19.

²⁷ İbn Manzûr, içinde *Lisânü’l-‘Arab*, t.y., 242.

²⁸ Yusuf Suresi, 12/64; Hicr Suresi, 15/9; Enbiya Suresi, 21/82; Tarık Suresi, 86/4; Bkz. Muhammed Fuad Abdülbaki, *el-Mu’cemü’l-Müfehres* (İstanbul: el-Mektebetü’l-İslamiyye, 1986), 207-8.

²⁹ Ebû Abdillâh Zeynüddin Muhammed b. Ebî Bekr b. Abdilkâdir er-Râzî, “H-m-l”, içinde *Muhtârü’s-Sihâh* (Beyrut: Dâru’l-Marife, 2012), 151.

³⁰ Hz. Peygamber, Kur’an-ı Kerim’i ezberledikten sonra unutmayan hâmil-i Kur’an’a saygı göstermenin, dolaylı olarak Allah’a saygı göstermek olduğunu bildirmektedir. İlgili hadis için bkz. Ebû Dâvûd, Edeb, 20; Dârimî, Rü’yâ, 13; Fezâilü’l-Kur’ân, 33.

³¹ Dârimî, Fezâilü’l-Kur’ân, 1; Edeb, 52; Ahmed b. Hanbel, Müsned, III, 128, 242.

³² Ebû’l-Abbas Şehabeddin Ahmed b. Muhammed Kastallânî, *İrşâdu’s-Sârî li Şerhi Sahihi’l-Buhârî*, (Beyrut: Dâru İhyâu’t-Turâsi’l-Arabî, t.y.), 162.

³³ Buhari, Vitir, 7, Fezâilü’l-Kur’ân, 8; Osman Keskiöglü, *Nüzûlünden Günümüze Kur’an-ı Kerim Bilgileri* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1987), 78; İsmail Karaçam, *Kıraat İlminin Kur’ân Tefsirindeki Yeri ve Mütevatir Kıratların Yorum Farklılıklarına Etkisi* (İstanbul: İFAV Yayınları, 1996), 79; Mustafa Öz, “Kurrâ”, içinde *DİA* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 2002).

³⁴ Nebi Bozkurt, “Hafız”, içinde *DİA* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 1993).

³⁵ Bu konudaki tartışmalar hakkında bkz. Süyûtî, *el-İtkan*, 1987, I:170-72.

en az dört sahabenin ezberlemiş olduğu,³⁶ bazılarında Hz. Peygamber hayatta iken yaşanan Bi'rimaune vakasında şehit edilen 70 sahabenin o zamana kadar nazil olan ayetleri ezberlemiş olduğu yönündeki ifadeler³⁷ buna örnek gösterilebilir. Bu noktada Kur'an'ı Kerim'i öğrenmekten ve ezberlemekten ne anlaşıldığı veya bununla ne kastedildiğinin daha açık bir şekilde ortaya konulmasının gerekli olduğu görülmektedir.

Hz. Peygamber döneminde nazil olan ayetlerin tamamının veya bir bölümünün "Kur'an" olarak anlaşılabilirdiği,³⁸ burada öncelikli olarak göz önünde bulundurulması gerekli bir husustur. Ayrıca İslam'ın ilk dönemlerinde Kur'an-ı Kerim'in tamamının ezberlenmesinin nadir bir durum olarak görüldüğü³⁹ ve Kur'an-ı Kerim ayetlerini yüzünden okumanın ezbere okumaya göre -bazı farklı görüşler bulunmakla birlikte- daha faziletli olduğu⁴⁰ yönünde rivayetler yer almaktadır. Dolayısıyla sahabilerin büyük çoğunluğunun Kur'an-ı Kerim'i ezberlediği şeklinde bir genelleme yapılması mümkün görünmemektedir.⁴¹ Nitekim içlerinde Hz. Ebubekir ve Hz. Ömer'in de olduğu pek çok sahabenin Kur'an-ı Kerim'in tamamını hıfzetmeden vefat ettikleri bilinmektedir.⁴² Bunlara ek olarak sahabilerin meşguliyetleri, Hz. Peygambere olan yakınlıkları, vahiy sürecine iştirak durumları gibi bireysel farklılıkların; parça parça devam eden vahiy sürecinin tamamı hakkında her an bilgi sahibi olmaya ve nazil olan ayetlerin tamamını ezberleye engel teşkil ettiği de dikkate alınmalıdır.⁴³

³⁶ Celâlüddîn Suyûtî, *el-İtkan fî Ulûmi'l Kur'an*, çev. Sakıp Yıldız ve Hüseyin Avni Çelik, c. I (İstanbul: Hikmet Neşriyat, 1987), 167; Muhammed Hamidullah, *İslam Peygamberi I-II*, çev. Salih Tuğ (İstanbul: İrfan Yayıncılık, 1993), 578; Bu kişilerin dışında Kur'an'ı ezberleyenlerle ilgili bkz:Suyûtî, *el-İtkan*, 1987, I:170-72.

³⁷ Suyûtî, *el-İtkan*, 1987, I:170,171; Muhammed Hamidullah, *Kur'an-ı Kerim Tarihi*, çev. Salih Tuğ (İstanbul: İFAV Yayınları, 2000), 44; Keskiöğlü, *Nüzûlünden Günümüze Kur'an-ı Kerim Bilgileri*, 90.

³⁸ Muhammed Abdu'l-Azîm ez-Zürkânî, *Kur'an İlimleri Menahilu'l-İrfan Tercümesi*, çev. Halil Aldemir ve Ramazan Şahan, c. I (İstanbul: Beka Yayıncılık, 2015), 50.

³⁹ Keskiöğlü, *Nüzûlünden Günümüze Kur'an-ı Kerim Bilgileri*, 78; Hz. Peygamber döneminde hafızların sayıları ve isimleri ile ilgili olarak bkz. ez-Zürkânî, *Kur'an İlimleri Menahilu'l-İrfan Tercümesi*, I:356.

⁴⁰ Bkz. Suyûtî, *el-İtkan*, 1987, I:258.

⁴¹ Bayram Kanarya, "Fedâilu'l-Kur'an Rivayetlerinin Sıhhati Ve Bu Rivayetlerin Oluşturduğu Kur'an Tasavvuru" (Doktora Tezi, Diyarbakır, Dicle Üniversitesi, 2016), 331.

⁴² Suyûtî, *el-İtkan*, 1987, II:208.

⁴³ Hamidullah, *Kur'an-ı Kerim Tarihi*, 43.

Yukarıda aktarılan rivayetler ve konu ilgili tartışmalar birlikte değerlendirildiğinde İslam'ın ilk dönemlerinde dönemin şartları gereği vahyi muhafaza etmek için ezberin bir araç olarak kabul edildiği, Kur'an-ı Kerim'i anlama ve yaşama düşüncesinin ise asıl amaç olarak öne çıktığı,⁴⁴ nazil olan ayetleri ezberleyen veya Kur'an'ın ahkâmına vakıf olan sahabilerin genel olarak hafız kabul edildiği ifade edilebilir.⁴⁵ Bu bağlamda Hz. Peygamber döneminde hafız sayısının çok olduğu yönünde görüş bildirenlerin Kur'an'ın lafzına yönelik öğrenmeleri kastettiği, hafız sayısının az olduğu görüşünü savunanların ise manaya veya ilmi derinliğe vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılabilir.⁴⁶

Günümüzde hafız kavramı Kur'an-ı Kerim'i ezberleyerek lafzıyla onu muhafaza eden kişiler için kullanılmaktadır. Bu yönüyle Kur'an-ı Kerim'i ezberleme işine de "hıfz" denilmektedir.⁴⁷ Ülkemizde hafız kavramı, Kur'an'ı Kerim'in lafzına yönelik öğrenmeleri kapsamakta ve diğer İslam toplumlarından farklı olarak sadece Kur'an-ı Kerim'in tamamını ezberleyen kişiler için kullanılmaktadır.⁴⁸ Belirtilenler doğrultusunda hafız kavramının tarihsel süreç içerisinde bir anlam daralmasına uğradığı ifade edilebilir.

Bir olgu olarak değerlendirildiğinde hafızlığın ortaya çıkışının İslam'ın temel kaynaklarına dayandırılması mümkündür. Kur'an-ı Kerim'de doğrudan Kur'an ayetlerinin ezberlenmesine yönelik bir emir bulunmamaktadır. Ancak bazı ayetlerle ilgili olarak bu konuda çeşitli yorumlara yer verildiği görülmektedir.⁴⁹ Kur'an-ı Kerim'in ezberlenmesine yönelik en açık teşvik ve tavsiyeler, hadis kaynaklarında yer almaktadır.⁵⁰ Varyasyonları dikkate alınmazsa temel kaynaklarda bu konuda altı farklı

⁴⁴ Suyûtî, *el-İtkan*, 1987, I:253; Ahmed Çelebi, *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi* (İstanbul: Damla Yayınevi, 2013), 28; Keskiöğlü, *Nüzulünden Günümüze Kur'an-ı Kerim Bilgileri*, 78.

⁴⁵ M. Zeki Duman, *Nüzulünden Günümüze Kur'an ve Müslümanlar* (Ankara: Fecr Yayınları, 2006), 196.

⁴⁶ Bu konudaki rivayetlerle ilgili geniş bilgi için bkz. Hatice Şahin, "İslâm Kültür Tarihinde 'Kur'an Hıfzı' Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri" (Doktora Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi, 2011), 26-31.

⁴⁷ Hadis literatüründe yüz bin ile beş yüz bin arasında hadis ezberleyen kişiler de "hafız" olarak nitelendirilmektedir. Bkz. Abdullah Aydınlı, *Hadis İstihlaları* (İstanbul: Timaş Yayınları, 1987), 66.

⁴⁸ Şahin, "İslâm Kültür Tarihinde 'Kur'an Hıfzı' Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri", 74.

⁴⁹ Bu ayetlerle ilgili yorumlar hakkında bkz. Fırat Yavuz, "Kur'an'ı Kerim'i Okuma, Ezberleme ve Anlamını Öğrenme Üzerine", *Bilimname: Düşünce Platformu* 1, 22 (2012): 27.

⁵⁰ Buhârî, *Fezâilü'l-Kur'an*, 21, 36; Tevhid, 45; Tefsîr, 263; İmân, 37; Tefsîr, 80; Ebû Dâvûd, *Vitir*, 14,15,19; Tirmizî, *Şevâbü'l-Kur'an*, 15, 18, *Birr*, 24; Kıraat, 3, *Fezâilü'l-Kur'an*, 13; Ahmed b.

hadisin yer aldığı söylenebilir.⁵¹ Bu rivayetlerin ana teması, insanların Kur'an-ı Kerim'i öğrenmelerini ve hafızalarına almalarını teşviktir.⁵² Ayrıca dine karşı duyulan ilgi, onu temel kaynaklardan öğrenme isteği, namazda Kur'ân okumanın gerekliliği,⁵³ Kur'an-ı Kerim'i gelecek nesillere aktarma sorumluluğu gibi hususların, gerek Hz. Peygamber döneminde gerekse sonraki süreçte Müslümanların Kur'ân-ı Kerim'i öğrenme ve ezberleme amaçlarında yönlendirici faktör görevi üstlendiği ifade edilebilir.⁵⁴ Bunlara ek olarak Kur'an-ı Kerim'de herhangi bir tahrif veya tebdil olmaması için onu ezberleyenlerin sayısının tevatür oluşturması gerektiği, bu sayının korunmaması durumunda herkesin bundan mesul olacağı,⁵⁵ dolayısıyla hafızlığın İslam toplumları için farz-ı kifaye olarak görülmesi,⁵⁶ Kur'an-ı Kerim'in ezberlenmesinin Müslümanların üzerine vacip olduğunun kabul edilmesi gibi ictehadlar, Müslümanların Kur'an-ı Kerim'i okuma ve ezberlemeye önem vermelerinde etkili olan diğer faktörler olarak değerlendirilebilir.⁵⁷

Yukarıda belirtilenlere ek olarak tarihsel süreçte Arap toplumunun sahip olduğu bazı özellikler de Kur'an-ı Kerim'in ezberlenmesinde etkili olmuştur. Kur'an-ı Kerim'in indiği toplumda yazı malzemelerinin yetersizliği sebebiyle her türlü tarihi, kültürel, edebi, dini, sanatsal birikimin sonraki kuşaklara aktarımında hafıza ayrı bir önem taşımıştır.⁵⁸ Bu durum Arap toplumunda sözlü kültürün gelişmesini

Hanbel, I/223, VI/110, IV/270; Dârimî, Fezâilü'l-Kur'ân, 1, 11; Ahmed b. Hanbel, Müsned, I/223; İbn Mâce, Mukaddime, 16.

⁵¹ İlgili hadislerin tahrirleri için bkz. Mesut Çakır, "Fezâilü'l-Kur'an Hadisleri Çerçevesinde Kur'an'ın Ezberlenmesi ile İlgili Rivayetlerin Tahrîc ve Değerlendirmesi" (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, MÜSBE, 2007).

⁵² Bayram Kanarya, "Fedâilü'l-Kur'an Rivayetlerinin Sıhhati ve Bu Rivayetlerin Oluşturduğu Kur'an Tasavvuru" (Doktora Tezi, Diyarbakır, Dicle Üniversitesi, 2016), 123.

⁵³ Müslim, es-Sala, 4/11.

⁵⁴ Ebu Abdullah Bedreddin Muhammed b. Bahâdır b. Abdullah Ez-Zerkeşi, *El-Burhan fi Ulumi'l-Kur'an*, c. I (Beyrut: Darü'l-Fikir, 2009); Hasan Elik, *Kur'ân'ın Korunmuşluğu Üzerine* (İstanbul: İFAV, 1998), 174.

⁵⁵ Suyûtî, *el-İtkan*, 1987, II:264; Ez-Zerkeşi, *El-Burhan fi Ulumi'l-Kur'an*, I:456.

⁵⁶ Suyûtî, *el-İtkan*, 1987, II:211.

⁵⁷ Abdurrahman Çetin, *Kur'an İlimleri ve Kur'an-ı Kerim Tarihi* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2012), 58.

⁵⁸ Mehmet Dağ, *Tenzilden Tezyine Mushaf'ı Şerif* (Ankara: Fecr Yayınları, 2013), 24.

sağlamıştır.⁵⁹ Belirtilen sebeplerle oluşan hıfz kültürü,⁶⁰ sahabenin Kur'an-ı Kerim'i ezberlemesini etkileyen ve kolaylaştıran bir nitelik arz etmiştir.⁶¹ Böylece Kur'ân-ı Kerim bir taraftan metne aktarılarak muhafaza altına alınırken diğer taraftan ezberlenmiş ve bu sayede yazılı metinlerdeki eksiklik veya yanlışlıklar, ezberlenen metinler vasıtasıyla; ezberlenmiş metinlerdeki eksik veya yanlışlıklar da yazılı metinler aracılığıyla düzeltilerek günümüze kadar gelmiştir.⁶² Bu bağlamda hafızlık, Kur'an-ı Kerim'in lafzının muhafazasında önemli bir işlev görmüştür.

Tarihsel süreç incelendiğinde İslam toplumlarında hafızlık olgusunun tarih boyunca değerini koruduğu ve bunun bir yansıması olarak süreç içerisinde eğitim yoluyla kurumsallaştığı görülmektedir. Günümüzde farklı eğitim kurumları ve özel teşebbüslerle geniş bir uygulama alanı bulunan hafızlık eğitiminin daha iyi anlaşılması için tarihsel arka-planının incelenmesi gereklilik arz etmektedir.

1.2.1.2. Tarihsel Süreçte Hafızlık Eğitimi

Burada hafızlık eğitiminin tarihsel süreci, Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet dönemi şeklinde iki ana başlıkta ele alınmıştır. Yakın zamanda ortaya konulan çalışmalar hariç tutulursa literatürde doğrudan bu süreci ele alan müstakil çalışmalar bulunmamaktadır. Bu sebeple özellikle Cumhuriyet öncesi dönem hafızlık eğitiminin tarihsel süreci, ulumu'l Kur'an, hadis, tarih, tabakat ve kıraat alanlarındaki eserler çerçevesinde ortaya konulmuş; Cumhuriyet dönemi hafızlık eğitimi ise bu dönemde yazılan kitap, tez, makale ve diğer bilimsel kaynaklardan hareketle incelenmiştir. Her iki dönemde de hafızlık eğitiminin tarihsel süreci, bu eğitimin temel unsurlarını oluşturan kurumsal yapı, müfredat/program, öğretmen, öğrenci ve eğitim-öğretim usul ve esasları bağlamında incelenmiştir.

⁵⁹ Montgomery Watt, *Kur'an'a Giriş*, çev. Süleyman Kalkan (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2000), 45.

⁶⁰ Hatice Şahin, "Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* XI, 2 (2011): 203.

⁶¹ Muhammed Abdulazîm ez-Zürkânî, *Kur'an İlimleri Menâhîlul-Irfân Tercümesi*, çev. Halil Aldemir, c. 1 (İstanbul: Beka Yayıncılık, 2015), 354; İsmail Hakkı İzmirli, *Tarih-i Kur'an*, 3. bs (İstanbul: Böre Yayınevi, 1956), 10.

⁶² Hamidullah, *Kur'ân-ı Kerim Tarihi*, 44.

1.2.1.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Hafızlık Eğitimi

Tarihsel açıdan Mekke ve Medine dönemi olarak ikiye ayrılan Hz. Peygamber dönemi, her Müslümanın öğrendiklerini diğer insanlara aktarma çabasında olduğu bir yaygın eğitim niteliği taşımıştır. Mekke döneminde Kur'an-ı Kerim'in öğrenilmesinde ve ezberlenmesinde kurumsal açıdan önemli bir rol oynayan evler, başta Hz. Peygamberin ve el-Erkâm b. Ebi'l- Erkâm'ın evi olmak üzere, insanların Kur'an-ı Kerim ile buluştuğu ilk yerler olmuştur. Yine o dönemde Ammâr b. Yâsir'in evi ve Kâbe çevresi, Kur'an ayetlerinin insanlara tebliğ edildiği mekânlar arasında yer almıştır.⁶³

Medine döneminde özel bir eğitim mekânı olarak evler, İslam'ın anlatılması ve Kur'an-ı Kerim'in öğretilmesi için kullanılmaya devam etmiştir. Medine'ye muallim olarak gönderilen Mus'ab b. Umeyr'in kaldığı Es'ad b. Zürâre'nin evi⁶⁴ bu açıdan önemli bir fonksiyon icra etmiştir. Yine Medine'de Abdullah İbn Ümmi Mektûm'un ve Mahreme b. Nevfel'in evi, Dâru'l-kurrâ olarak isimlendirilmiştir.⁶⁵ Ancak evlerin bir eğitim mekânı olarak kullanılması, bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir. Nitekim Hz. Peygamberin evinin rahatsız edecek derecede meşgul edilmesi sonrasında ayet nazil olmuş⁶⁶ve yaşanan çeşitli problemler kurumsal açıdan yeni gelişmeleri ortaya çıkarmıştır.⁶⁷

Hicret sonrası Medine'de Mescid-i Nebevî'nin inşa edilmesi, Müslümanlar açısından en önemli gelişmelerden biri olmuştur. Çünkü Mescid-i Nebevî ile evlerden daha uygun bir eğitim-öğretim ortamına kavuşulmuştur.⁶⁸ Ayrıca burada bulunan suffice, Kur'an-ı Kerim'in ahkâmını öğrenme ve onu ezberleme faaliyetlerinin düzenli şekilde yürütüldüğü ilk mekân olması açısından İslam eğitim tarihinde özel bir yer

⁶³ M. Asım Köksal, *Kitap ve Sünnet* (Ankara: TDV yayınları, 1994), 18.

⁶⁴ Ebû Muhammed Abdülmelik İbn Hişâm, *es-Siretü'n-Nebeviyye/Siret-ü İbn Hişâm*, c. II (Dâru'l-Fikr, 1995), 43.

⁶⁵ Muhammed İbn Sa'd, *et-Tabakâtü'l-Kübrâ*, c. IV (Beyrut: Dâru's-Sadr, 1985), 771; Ziya Kazıcı, *Anahatları ile İslam Eğitim Tarihi* (İstanbul: Bir Yayıncılık, 2012), 22.

⁶⁶ Ahzab Suresi, 33/53.

⁶⁷ Ahmed Çelebi, *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi*, çev. Ali Yardım (İstanbul: Damla Yayınları, 1998), 42-43.

⁶⁸ Çelebi, 72; Mehmet Dağ ve Hıfzırrahman Raşit Öymen, *İslam Eğitim Tarihi* (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1974), 73.

teşkil etmiş ve sonraki süreçte mescitlerde yürütülen eğitim faaliyetlerine rol model oluşturmuştur.⁶⁹

Hız. Peygamber döneminde Kur'an-ı Kerim eğitimi verilen diğer bir kurum kütâblar olmuştur. İslam'ın ilk dönemleri için okuma-yazma ve Kur'an-ı Kerim ve dini bilgilerin öğretildiği iki tür kütâb bulunmaktadır.⁷⁰ Buradaki ayırımın okuma-yazma öğretiminde Müslüman olmayan öğretmenlerin görevli olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Dolayısıyla kütâblar İslam öncesi dönemde okuma-yazma, basit aritmetik, şiir, tarih gibi konuların öğretildiği yerler iken İslamiyet'le birlikte öğretimin amacı ve materyalleri değişmiş, Kur'an-ı Kerim ve diğer dini bilgilerin öğretildiği mekanlara dönüşmüştür.⁷¹ Bu süreçte yazı ve Kur'an muallimlerinin kütâblarda birlikte görev yaptığı dönemler olmuş ise de⁷² zamanla kütâbların öğreticileri Müslüman öğreticiler olmuştur.⁷³

Hulefâ-i Râşidîn dönemi, büyük ölçüde Hız. Peygamber döneminin devamı niteliğindedir. Bu nedenle kurumsal açıdan mescitler ve evler başta olmak üzere Hız. Peygamber döneminde yer alan diğer eğitim-öğretim ortamları, Kur'an-ı Kerim'in öğrenilmesi ve ezberlenmesinde önemli rol oynamaya devam etmiştir. Ancak yaklaşık 30 yıl devam eden bu süreçle ilgili tarihi kaynaklardaki bilgiler, dönemin eğitim-öğretim kurumları ve bu kurumlarda yürütülen eğitim faaliyetleri hakkında açık belirlemeler yapmaya olanak tanımamaktadır.⁷⁴ Bununla birlikte bu dönemde İslam'ın farklı coğrafyalara yayılması ve Müslümanların sayılarının artmasından hareketle Kur'an eğitim-öğretim faaliyetlerinin gelişerek kurumsallaştığı ve yaygınlaştığı söylenebilir.

Hulefâ-i Râşidîn döneminde fetihler sonucunda elde edilen bölgeleri yönetmek üzere görevlendirilen valilerin yanında İslam'ı ve Kur'an-ı Kerim'i insanlara öğretmek

⁶⁹ Muhammed Hamidullah, *İslam Peygamberi*, çev. Mehmet Yazgan (İstanbul: Beyan Yayınları, 2004), 77.

⁷⁰ Dağ ve Öymen, *İslam Eğitim Tarihi*, 65.

⁷¹ Çelebi, *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi*, 2013, 27.

⁷² Dağ ve Öymen, *İslam Eğitim Tarihi*, 68.

⁷³ Dağ ve Öymen, 193; Çelebi, *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi*, 2013, 27.

⁷⁴ M. Bahaüddin Varol, "Hulefâ-i Râşidîn Dönemi Eğitim ve Öğretim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış-I (Eğitim-öğretim Yapılan İlim Dalları ve İlim Merkezleri)", *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10 (2000): 479.

üzere sahabiler de yer almış,⁷⁵ fetihler sonucu yeni yerleşim yerlerine yapılan mescitlerle birlikte Kur'an eğitim-öğretim faaliyetleri de yaygınlaşmıştır. Nitekim bu dönemde gerek devlet gerek özel teşebbüsler yoluyla öğreticilere ücret verilmeye başlanmıştır.⁷⁶ Buna ek olarak Hz. Ömer tarafından Kur'an öğrenimini teşvik etmek amacıyla Kur'an-ı Kerim'i ezberleyenlere beytü'l-mâlden maaş bağlanmış fakat hafızlık yapanların sayısının zamanla artmasıyla Kur'an-ı Kerim'i ezberleme faaliyetlerinin onu anlama çabalarının önüne geçmesini engellemek amacıyla bu uygulamadan vazgeçilmiştir.⁷⁷

Hulefâ-i Râşidîn döneminde tıpkı mescitler gibi küttablar da yaygınlaşmıştır. Fetihlerle birlikte Müslümanların sayısının artması, Müslüman çocuklara Kur'an-Kerim, hadis ve diğer dini bilgileri öğretme ihtiyacını arttırmıştır. Bu dönemde küttablar açısından en önemli gelişmelerden biri, Hz. Ömer tarafından çocuklara yüzme, ata binme, darb-ı mesel, aritmetik ve güzel şiir ezberleme gibi toplumun temel ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek konular eklenmesi olmuştur. Ancak sonraki süreçlerde küttablarda belirtilen konulara yer verilmemiş ve Kur'an-ı Kerim öğretimi, diğer öğretim faaliyetlerinin yerini almıştır.⁷⁸

Hafızlık eğitimi açısından Hulefâ-i Râşidîn döneminde yaşanan en önemli gelişmelerden biri Kur'an-ı Kerim'in mushaf haline getirilmesi ve daha sonra çoğaltılması olmuştur. İçlerinde Kur'an-ı Kerim bilgisi ile öne çıkan ve kendilerine "Kur'an hafızları kıtası" veya "Hameletü'l- Kur'an" denilen sahabe grubunun da bulunduğu yaklaşık yedi yüz sahabenin Yemâme savaşında şehit olması,⁷⁹ Kur'an-ı Kerim'in mushaf haline getirilmesi fikrini ortaya çıkarmıştır. Hz. Ömer'in teklifi ile Hz. Ebubekir, Hz. Ömer ve Zeyd b. Sâbit arasındaki istişareler neticesinde Kur'an-ı

⁷⁵ Bu sahabilerin isimleri ile ilgili olarak bkz. Muhammed Hamidullah, *Kur'an-ı Kerim Tarihi*, çev. Salih Tuğ (İstanbul: İFAV Yayınları, 2000), 37-38.

⁷⁶ Dağ ve Öymen, *İslam Eğitim Tarihi*, 194.

⁷⁷ Ahmed b. Yahya b. Câbir Belazûrî, *Fütûhu'l-Büldân* (Beyrût: Abdullah Enis et-Tebbâ, 1987), 516, 521.

⁷⁸ Kazıcı, *İslam Tarihi*, 20.

⁷⁹ Mustafa Bilge, "Yemâme", içinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2013).

Kerim mushaf haline getirilmiştir.⁸⁰ Hz. Osman'ın hilafetinde Kur'an-ı Kerim'in çoğaltılarak farklı İslam merkezlerine gönderilmesi, sonraki süreçte Müslümanların Kur'an-ı Kerim'e ulaşmalarını, onu öğrenme ve ezberlemelerini kolaylaştırıcı bir etken olmuştur.⁸¹

Emeviler döneminde özellikle mescitlerin sayısının artması ile birlikte eğitim-öğretim uygulamaları da gelişmiştir.⁸² Mescitler bu dönemde yine en önemli eğitim-öğretim kurumu olmaya devam etmiştir. Ancak mescitlerin ibadet mekânı olması ve çocukların temizliğe gereken dikkati gösteremeyecekleri endişesi gibi sebeplerle çocukların mescitlerde eğitim almaları hoş görülmemiştir. Dolayısıyla mescitlerde çoğunlukla yetişkinlere yönelik eğitim hizmeti sunulmuştur.⁸³

Emeviler döneminde eğitimin içeriğinde de çeşitli değişim ve dönüşümler yaşanmıştır. Bu dönemde Kur'an-ı Kerim'in öğrenilmesi ve ezberlenmesi devam edilirken özellikle kıraat alanında yapılan çalışmalar ve tartışmalar, bu alanın bir ilim dalı olarak doğuşuna zemin hazırlamıştır. Kıraatin bir ilim olarak ortaya çıkması, hafızlık eğitimini de farklı açılardan etkilemiştir. Bu dönemde Kur'an-ı Kerim, yedi veya on kıraat imamının ravilerine göre ezberlenmeye başlandığı ve hafızlık eğitiminin kurra hafızlık ile yeni bir boyut kazandığı görülmüştür.⁸⁴

Emevî ve Abbasî dönemlerinde küttablara ilişkin detaylı verilere ulaşılamamakla birlikte buradaki eğitimden sonra mescitlere devam edildiği⁸⁵ dikkate alındığında başta Kur'an-ı Kerim ve dini bilgiler olmak üzere temel eğitimi kapsayan diğer alanlarda küttabların önemli bir işlev gördükleri ifade edilebilir. Nitekim Endülüs'teki küttablarda çocuklara, kuşluk vaktine kadar Kur'an-ı Kerim, daha sonra yazı ve hat, ikinci namazı sonrası da lügat, edebiyat, matematik vb. derslerin

⁸⁰ Kur'an-ı Kerim'in Mushaf haline getirilme süreci hakkında bkz. Hamidullah, *Kur'an-ı Kerim Tarihi*, 45,46; Mehmet Emin Maşalı, "Mushaf", içinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2006), 242-48.

⁸¹ Suyûtî, *el-İtkan*, 1987, I:188; İzmirli, *Tarih-i Kur'an*, 10.

⁸² Çelebi, *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi*, 1998, 73.

⁸³ Dağ ve Öymen, *İslam Eğitim Tarihi*, 72.

⁸⁴ Çimen, *Hafızlık Tarihi ve Türkiye'de Hafızlık Kurumunun İşlevselliği*, 44.

⁸⁵ Mustafa Ergün, *Suriye Mısır ve Anadolu Medreseleri* (Ankara: Pegem Akademi, 2015), 65.

verilmesi,⁸⁶ bu dönemdeki küttablarm gelişimini ve Kur'an eğitimindeki yerini göstermesi açısından dikkat çekmiştir.

Selçuklu dönemine gelindiğinde medreselerin devlet eliyle açılması ve yaygınlaştırılması, İslam eğitim tarihi açısından önemli bir süreci başlatmıştır. Medreseler, sıbyan mektebinin üstünde orta ve yüksek derece eğitim-öğretim hizmeti sunan kurumlardır.⁸⁷ Özellikle idarecilerin, zenginlerin ve halkın destekleri ile kısa sürede İslam coğrafyasında yaygınlaşmıştır. Medreseler içerisinde Dâru'l-hadis, dâru't-tıb, dâru'l-kurrâ gibi özel bir alanda eğitim veren mesleki medreseler de bulunmaktadır.⁸⁸ Bunlar içerisinde Dâru'l-Kurrâ, gerek hafızlık eğitimi gerekse kıraat ilimleri alanındaki ilmi çalışmalar açısından tarihi öneme sahip olmuştur.

Literatürde Dâru'l-Kurrâların isim ve müfredatları ile ilgili bazı karışıklıklar ve ayrışmaların yaşandığı görülmüştür. Örneğin İslam'ın ilk dönemlerinde Kur'an-ı Kerim öğretilen bazı evler dâru'l-kurrâ olarak isimlendirilmiştir. Osmanlı dönemine gelindiğinde ise dâru'l-kurrâ ve dâru'l-huffâzların farklı düzeylerde eğitim hizmeti sunan bir yapı arz ettiği ancak kimi yerlerde fiziki mekânların birlikte olması sebebiyle zaman zaman birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmüştür.⁸⁹ Yine bu dönemde dâru'l-kurrâların bazen müstakil, bazen de dâru'l-hadislerle birlikte aynı bina içerisinde yer aldığı örneklere de rastlanmıştır.⁹⁰ Buradan Kur'an-ı Kerim'in öğretildiği, ezberletildiği ve kıraat ilminin okutulduğu kurumların tarihsel süreçte farklı isimlerle anıldığı sonucuna ulaşılmıştır.⁹¹ Burada ifade edilmesi gereken diğer bir husus ise kurrâ kavramının zamanla hafız kavramından daha üst düzey bir bilgi ve eğitim düzeyine karşılık gelecek şekilde evrilmesi olmuştur. Nitekim günümüzde Kur'an-ı

⁸⁶ Şakir Gözütok, *İslam'ın Altın Çağında İlim* (İstanbul: Nesil Yayıncılık, 2012), 147.

⁸⁷ Kazıcı, *İslam Tarihi*, 42.

⁸⁸ Cahit Baltacı, *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri I* (İstanbul: İFAV Yayınları, 2021), 68.

⁸⁹ Yusuf Küçükdağ, "Lale Devrinde Konya" (Doktora Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998), 57; Evliya Çelebi, *Günümüz Türkçesi ile Evliya Çelebi Seyahatnamesi*, çev. Yücel Dağlı ve Seyit Ali Kahraman, c. 2/1 (İstanbul: YKY, 2008), 217; Emin Kılınç, "Klasik Osmanlı Eğitim Kurumlarından Konya Dâru'l- Huffâzları (XVII. Yüzyıl)", *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7, 1 (2008): 22.

⁹⁰ Mustafa Bilge, *İlk Osmanlı Medreseleri* (İstanbul: İÜEF Yayınları, 1984), 40-41.

⁹¹ Abdurrahman Çetin, "Kur'an Öğretim Tarihi ve Öğretim Kurumları", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1, 1 (1986): 99; Ziya Kazıcı, *İslâm Müesseseleri Târihi* (İstanbul: Kayıhan Yayınları, 1991), 245; Nebi Bozkurt, "Dârülkurrâ", içinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV, 1993), 543.

Kerim'i ezberleyenlere "hafız", daha üst düzey bir eğitimi kapsayan kıraat ilmini tamamlayanlara da "kurrâ" isminin verilmesi, bu kurumların tarihsel süreçteki gelişimine bağlı olarak değişen rollerine uygun bir isimlendirme olarak görülmüştür.⁹²

Selçuklu döneminde küttablar, hafızlık eğitimine temel oluşturması açısından önemini korumaya devam etmiş hatta süreç içerisinde çeşitlenerek yaygınlaşmıştır. Bu dönemde halife, sultan ve üst düzey yönetici çocukları için saray küttabları, hayırseverler tarafından cami veya mescitlerin yanında halkın çocuklarına hitap eden umumi küttablar ile kimsesiz ve yetim çocukları için mütakil küttablar açılmış ve bu kurumlar Kur'an-ı Kerim eğitime temel oluşturma açısından önemli görülerek desteklenmiştir.⁹³ Bu dönemde küttablarda zaman zaman hafızlık eğitime de yer verilmiş, öğrencilerin üç yıl içerisinde Kur'an-ı Kerim'i ezberlemeleri gerekli görülmüştür.⁹⁴

Osmanlı döneminde küttabların yerini dârutta'lim, dâru'l-ilm, mahalle mektebi, taş mektep gibi isimlerle de bilinen sıbyan mektepleri almıştır.⁹⁵ Sıbyan mekteplerinde çocuklara Kur'an-ı Kerim yanında abdest, gusül, ezan ve imamlık gibi dinin pratiklerine ilişkin uygulamalar ile okuma yazma öğretilmiştir.⁹⁶ Büyük ölçüde küttablarla aynı programa sahip olan sıbyan mekteplerinin ders programlarının belirlenmesinde mektebi yaptıran kişilerin zaman zaman belirleyici olabildiği, bu sebeple de müfredatlar arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Sıbyan mekteplerinde vakfiyeler marifetiyle hem öğrencilerin eğitim-öğretimi hem de yeme-içme, kıyafet ve gezme gibi ihtiyaçları ücretsiz olarak karşılanmıştır.⁹⁷

Cumhuriyet öncesi dönemde hafızlık eğitimi ile ilgili yukarıda verilen bilgilerden hareketle Hz. Peygamber döneminden Türkiye Cumhuriyeti'ne evler, mescitler, küttâblar/mektepler ve dâru'l-huffâz/dâru'l-kurrâların Kur'an-ı Kerim

⁹² Bu konuda daha geniş bilgi için bkz. Yusuf Alemdar, "Başlangıç Seviyesinden Uzmanlık Seviyesine Kadar Bütüncül Bir Kur'an Eğitim(i) Kurumu: Dâru'l-Kurrâ' Müessesesi", içinde *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi*, ed. Hatice Şahin Aynur (İstanbul: Dem Yayınları, 2021), 307-364.

⁹³ Gözütok, *İslam'ın Altın Çağında İlim*, 136,139.

⁹⁴ Çelebi, *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi*, 2013, 171.

⁹⁵ Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1992), 7.

⁹⁶ İgnaz Goldziher, "İslam'da Eğitim", çev. Mehmet Said Hatipoğlu, *İslami Araştırmalar* 2, 7 (1988): 83.

⁹⁷ Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*, 8-9.

öğretimi ve hafızlık eğitiminin gerçekleştirildiği kurumlar olarak faaliyet gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında ise eğitim alanında yaşanan gelişmelerle birlikte Kur'an-ı Kerim'in öğretimi ve hafızlık eğitimi, tarihsel süreçteki kurumların bir devamı olarak DİB bünyesinde açılan Kur'an kursları aracılığıyla yürütülmeye başlandı,⁹⁸ süreç içerisinde farklı eğitim kurumlarının katılımı ve desteğiyle de bu alanın genişleyerek yaygınlaştığı görülmüştür.

1.2.1.2.2. Cumhuriyet Döneminde Hafızlık Eğitimi

Cumhuriyet'in ilanından sonra önemli değişimlerin yaşandığı alanlardan biri, eğitim alanı olmuştur. 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, bu değişimde belirleyici rol oynamıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 1'inci maddesi gereği, Türkiye'deki bütün eğitim-öğretim müesseselerinin Maarif Vekaleti'ne bağlanması kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda Kanun'un 2'inci maddesinde yer alan "Şer'iyeye ve Evkaf Vekâleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bilcümle medrese ve mektepler Maarif Vekâletine devir ve raptedilmiştir"⁹⁹ hükmünce dâru'l-kurrâlar Maarif Vekâletine bağlanmak istenmişse de dönemin Diyanet İşleri Başkanı Rifat Börekçi'nin bu kurumların bir meslek okulu/kursu olarak DİB bünyesinde kalmasına yönelik itirazları sonucu bu kurumların DİB'ye bağlı olarak faaliyetlerine devam etmesi sağlanmıştır.¹⁰⁰ Daha sonra Kur'an öğretimi ve hafızların yetiştirilmesi için dâru'l-huffazların açılmasında kullanılmak üzere Diyanet İşleri Reisliği'nin bütçesine 48000 lira ödenek ayrılmıştır. Bu karar TBMM'de onaylanmış ancak, kararın Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na aykırı olduğu düşüncesi, günümüze kadar devam eden yeni bir tartışmayı başlatmıştır.

⁹⁸ Cahit Baltacı, "Türk Eğitim Sisteminde Kur'an Kurslarının Yeri", içinde *Kur'an Kurslarında Eğitim-öğretim ve Verimlilik* (Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2000), 16; İrfan Başkurt, *Din Eğitimi Açısından Kur'an Öğretimi ve Yaz Kur'an Kursları: (İstanbul Örneği)* (İstanbul: DEM Yayınları, 2007), 123.

⁹⁹ Tevhid-i Tedrisat Kanunu, *Resmi Gazete*, Sayı: 63 (06.03.1340), Kanun No. 430, md. 2.

¹⁰⁰ Bozkurt, "Dârülkurrâ", 545; Kâmil Kaya, "Türkiye'de Din Devlet İlişkileri ve Diyanet İşleri Başkanlığı" (Doktora Tezi, İstanbul, İstanbul Üniversitesi, 1994), 120; Cahit Baltacı, "Cumhuriyet Dönemi'nde Kur'an Kursları", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6 (1999): 6; Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: DEM Yayınları, 2014), 483; Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2015), 471-742.

Dâru'l-huffazların açılmasının Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na aykırı olduğunu kabul eden Maarif Vekâleti, Diyanet İşleri Reisliği'ne 15 Ağustos 1925 tarihinde gönderdiği yazıda dâru'l-huffâz açmak yerine huffâz muallimlerinin mevcut imam ve hatip mekteplerinde görevlendirilmesinin ve hafızların da bu mekteplerde yetiştirilmesinin uygun olacağını belirtmiştir. 22 Mart 1926 tarihli Maarif Teşkilatı'na Dair Kanun'un 4'üncü maddesinde¹⁰¹ “Türkiye’de hiçbir mektep Maarif Vekâleti’nin ruhsat ve muvafakatı olmaksızın açılmaz. Vekâletler muayyen tahsil dereceleri haricinde kendi memur ve mensupları için muvakkat kurs ve talimgâhlar açabilirler” ifadesi yer almıştır. Buradan hareketle o dönemde açılan huffâz mektepleri ya da dâru'l-huffazların kapatıldığı, ancak hıfz muallimliği kadrolarının muhafaza edildiği, 1932 tarihinden itibaren sayıları az olmakla birlikte mevcut hıfz muallimlerinin nezaretinde hıfz dersanelerinin açıldığı ve bu dersaneler vasıtasıyla resmi olarak hafızlık eğitiminin devam ettirildiği görülmüştür.¹⁰² Ancak o dönemde ilköğretime devam eden öğrencilerin bu kurslara kaydının yapılması mümkün olmamıştır.¹⁰³ Çünkü 1930’da Diyanet İşleri Reisliği tarafından İstanbul müftülüğüne gönderilen tamimde; 12 yaşından küçüklere hiçbir şey öğretilmemesi, 12 yaşından büyüklere ise sadece Kur’an-ı Kerim ile namaz sureleri ve dualarının öğretilmesi hususunda sınırlı sayıda hocaya izin verilmiştir.¹⁰⁴

Yukarıda belirtilen tarihsel süreçle ilgili bilgiler, Cumhuriyetin kuruluşundan çok partili hayata kadar Kur’an kurslarının durumu ile ilgili farklı görüşlerin olduğunu ve bu görüşlerin dönem içerisindeki uygulamaları etkilediğini ortaya koymuştur.¹⁰⁵ Nitekim Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nda, dini mektep ve medreselerin kapatılmasını içeren bir hüküm yer almadığı ve Kanun’un din eğitimine mani değil, bir dayanak olduğu yönünde değerlendirmeler yapılmıştır.¹⁰⁶ Ancak bu değerlendirmelere ve

¹⁰¹ Bkz. Maarif Teşkilatına Dair Kanun, *Resmî Gazete*, Sayı: 338, (03.04.1926), Kanun No: 789. md. 4.

¹⁰² Konu ile ilgili geniş bilgi için bkz. Zeki Salih Zengin, “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Kur’an Kurslarının Kurulması ve Gelişimi”, *ÇÜİFD* 11, 2 (2011): 6-14.

¹⁰³ Bkz. BCA, Başbakanlık Muamelat Genel Müdürlüğü Evrakı (030.10.0.0), 26.151.15; BCA, Diyanet İşleri Başkanlığı Evrakı (051), 4.31.28.

¹⁰⁴ Mustafa Öcal, “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi”, *UÜİF Dergisi* 7, 7 (1998): 264.

¹⁰⁵ Bu görüşlerle ilgili olarak bkz. Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, 471-72.

¹⁰⁶ Ahmet Gürtaş, *Atatürk ve Din Eğitimi* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1982), 79.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndaki din eğitiminde mütehassıs ve din hizmetlerine gerekli personelin yetiştirilmesi kararına rağmen çok partili döneme kadar Kur'an-ı Kerim ve hafızlık eğitimi ile ilgili dikkat çeken gerilemeler yaşanmış, hatta zaman zaman kurslardaki eğitim faaliyetleri, belirli bir yaş grubuna Kur'an-ı Kerim'in öğretimi ile sınırlandırılmıştır.¹⁰⁷

1946'dan sonra çok partili hayata geçilmesi ile birlikte oluşan demokratik ortam, din eğitimi ve buna paralel olarak Kur'an kursları açısından olumlu gelişmeler yaşanmasında etkin olmuştur.¹⁰⁸ Örneğin 1960-61 yıllarında Kur'an kurslarının ile ilgili çeşitli raporlar hazırlanmıştır.¹⁰⁹ Bu raporlar o dönemde Kur'an kurslarının din görevlisi yetiştirmede kaynak olarak değerlendirildiğini göstermiş ve kurslarda yürütülen eğitim faaliyetlerinin daha düzenli hale getirilmesine yönelik kararlar içermiştir.¹¹⁰ Bu yıllarda yaşanan en önemli gelişmelerden biri, DİB'nin 1961 Anayasası 154. Maddesi ile genel idare içinde yer alması ve böylece anayasal bir kurum¹¹¹ haline gelmesi olmuştur. Kur'an kursları açısından değerlendirildiğinde ise DİB, 1963 yılında ilk defa ortaokul ve lise öğrencileri ile yetişkinlerin Kur'an kurslarında eğitim alması konusunda bazı kararlar alındığı ve bu kararlar ile kursların farklı yaş gruplarına hizmet verecek şekilde yapılandırılmaya ve yaygınlaştırılmaya çalışıldığı görülmüştür.¹¹²

15.08.1965 tarihinde yürürlüğe giren 633 sayılı "Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun" ile DİB'nin görev tanımı yapılmıştır. Burada Başkanlığın temel görevi: "İslâm dininin inançları, ibadet ve ahlâk esasları ile ilgili işleri yürütmek, din konusunda toplumu aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmek"¹¹³ şeklinde ifade edilmiştir. Bu gelişmelerin ardından 1971 yılında Kur'an kurslarının

¹⁰⁷ Zengin, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Kur'an Kurslarının Kurulması ve Gelişimi", 6.

¹⁰⁸ Şükrü Öztürk, "Kur'an Kurslarının Eğitim ve Kültür Hayatımıza Katkıları", içinde *Kur'an Kurslarında Eğitim-öğretim ve Verimlilik* (Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi - 30, İstanbul, 2000), 179; Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 476-77.

¹⁰⁹ Bkz. "Millî Eğitim Planının Hazırlığı ile Görevli Komisyonun Raporu" (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1960), 43-44; "Din ile İlgili Eğitim ve Öğretim Komitesi Raporu" (Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 1961), 23-24.

¹¹⁰ Zengin, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Kur'an Kurslarının Kurulması ve Gelişimi", 16.

¹¹¹ Bkz. TC. Anayasası, *Resmî Gazete*, Sayı: 10859 (9 Temmuz 1961), Kanun No. 334, md. 154.

¹¹² Zengin, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Kur'an Kurslarının Kurulması ve Gelişimi", 16.

¹¹³ Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, *Resmî Gazete*, Sayı: 12038 (02.07.1965) Kanun No. 633, md. 1.

açılış, yönetim, denetim, eğitim-öğretim işlerinin yürütülmesi ve çalışma usullerinin belirlenmesi için “Kur’an Kursları Yönetmeliği” uygulamaya konulmuştur. Böylece kursların denetiminden DİB ile birlikte MEB, sorumlu kuruluş olarak atanmıştır. Ayrıca yönetmelikte; Kur’an-ı Kerim, itikat, ibadet, ahlak, siyer dersleri ile hafızlık eğitimi, Kur’an kurslarının bir eğitim faaliyetleri olarak belirtilmiştir.¹¹⁴

1980’li yıllarda yaşanan siyasi gelişmeler, Cumhuriyet tarihinde din eğitimi açısından da önemli değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda yaygın din eğitiminde Kur’an kursu hizmetlerinin kontrolsüz şekilde yürütülmesinin engellenmesi için bazı çalışmalar yapılmış ve raporlar hazırlanmıştır. 1981 yılında MEB tarafından hazırlanan raporda gizli veya illegal olarak farklı gruplar tarafından açılan Kur’an kurslarının denetlenmediği, siyasi, dini ve sosyolojik açıdan bu kursların sakıncalı bulunduğu belirtilmiş, hafızlık eğitiminin imam hatip liseleri içerisinde verilmesi öneri olarak sunulmuştur. Raporda ayrıca öğrencilerin seçiminde özel yetenek sınavı yapılması ve bu öğrencilere temel kültür derslerinin yanında dini musiki dersi verilmesi ve bir enstrüman öğretilmesi öngörülmüş, bu eğitimin hukuki alt yapısının Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 33. maddesine eklemeye yapılarak oluşturulabileceği ifade edilmiştir.¹¹⁵ Ancak bu öneriler uygulamaya aktarılamamıştır.

18 Ağustos 1997 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 4306 sayılı kanunla ilköğretim kurumlarının 8 yıllık okullardan oluştuğu ve bu okullarda kesintisiz eğitim yapılacağı hükmü getirilmiştir. MEB’deki bu uygulama sonrası ilerleyen yıllarda Kur’an kursu ve hafızlık eğitimi alan öğrencilerin sayılarında ciddi bir azalma yaşanmıştır.¹¹⁶ 2000-2001 yıllarında 20.000 binleri bulan öğrenci sayısı, 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim¹¹⁷ sonucu 2003-2004 öğretim yılında yarıya düşmüştür.¹¹⁸ Bu süreçte Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim elemanları, Kur’an kurslarının MEB tarafından belirlenen müfredat ve öğretim metotları çerçevesinde pedagojik destek sağlanarak DİB’ye bağlı şekilde eğitim-öğretime devam etmesi

¹¹⁴ Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 484-85; “Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi Hakkında Rapor” (Ankara: DİB, 1981), 41.

¹¹⁵ Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 476.

¹¹⁶ Ali Erbaş, “Dünden Bugüne Kur’an Eğitim ve Öğretimi”, içinde *Dünden Bugüne Kur’an Eğitim - Öğretimi ve Kur’an Kursları* (Ankara: DİB Yayınları, 2021), 19.

¹¹⁷ İlköğretim ve Eğitim Kanunu, *Resmi Gazete*, Sayı: 23084 (18.08.1997), Kanun No. 4306, md.1.

¹¹⁸ Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, 477-484.

gerektiğini belirten bir rapor hazırlamıştır. Raporunda ayrıca Kur'an-ı Kerim'i öğrenmek ve ezberlemek için erken yaşın önemine dikkat çekilerek 14-15 yaşlarından sonra bu eğitimin zorluklarına vurgu yapılmıştır.¹¹⁹ Ancak öğretim elemanlarının bu önerileri uygulamada karşılık bulmamıştır.

2002 yılında Türkiye'de siyasi iktidarın değişmesi ile birlikte Kur'an kursu ve buna bağlı olarak hafızlık eğitimi alan öğrenci sayılarında tekrar artış yaşanmaya başlanmıştır.¹²⁰ Ayrıca öğrenenin merkeze alındığı yeni bir eğitim anlayışı benimsenerek öğretici, program, materyal ve fiziki mekânla ilgili alanlarda bazı düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.¹²¹

17.09.2011 tarih ve 653 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Kur'an kursları için yaş sınırlamasının kaldırılması ile zorunlu eğitime devam eden öğrencilere Kur'an kurslarına da devam edebilme imkânının tanınması,¹²² hafızlık eğitiminde hedef kitlenin genişlemesi ve hafızlık yaşının öne çekilmesi adına oldukça önemli bir değişimi başlatmıştır. Bu dönemde hafızlık eğitimini etkileyen önemli gelişmelerden biri, DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü arasında imzalanan ve hafızlık eğitiminde iş birliğini amaçlayan protokol¹²³ ile "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık" projesinin uygulamaya konulması olmuştur.¹²⁴ Proje ile örgün eğitime devam eden öğrencilerin belirlenen mevzuat çerçevesinde hafızlık eğitimi almalarına imkân sağlanmıştır. Bu uygulama ile yaygın din eğitimi kapsamında yürütülen hafızlık eğitimi, örgün-yaygın din eğitimi işbirliği ile yeni bir boyut kazanmıştır. Belirtilenlerin yanında MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından halka

¹¹⁹ Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, 388-389.

¹²⁰ 1980-2015 yılları hafızlık belgesi alan öğrenci sayılarının yıllara göre dağılımı için bkz. Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 487-488.

¹²¹ Ahmet Koç, "Kur'an Kurslarında Din Eğitimi", içinde *Din Eğitimi* (Ankara: Gündüz Yayıncılık, 2012), 381.

¹²² Bkz. Kanun Hükmünde Kararname, *Resmi Gazete* 28057 (17.09.2011), Karar Sayısı (KHK) 653, md. 15.

¹²³ Bkz. Okul-Kur'an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Protokolü, (Ankara: 2019).

¹²⁴ Bkz. Diyanet İşleri Başkanlığı, Kur'an Kursu-Okul İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı (Ankara: 2020).

yönelik geliştirilen hafızlık programları¹²⁵ ile daha geniş kitlelerin hafızlık eğitimi almasına zemin hazırlanmıştır.

Cumhuriyet döneminde hafızlık eğitiminin kurumsal yapısıyla ilgili yaşanan en önemli gelişmelerden biri de DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde Hafızlık Eğitimi Daire Başkanlığı kurulması olmuştur. Bu düzenleme ile daha önce Yaygın Din Eğitimi Daire Başkanlığı tarafından yürütülen hafızlık eğitimi hizmetleri, 24.06.2020 tarih ve 429025 sayılı Başkanlık Onayı ile Hafızlık Eğitimi Daire Başkanlığı tarafından yürütülmeye başlanmıştır.¹²⁶

2021 yılında DİB ve MEB'in karar ve uygulamalarına ek olarak YÖK, hafızlık eğitimi alan öğrencilerin dini yükseköğretim kurumlarına yerleştirilmesi ile ilgili önemli bir adım atmıştır. Alınan karar ile imam hatip lisesi hafızlık projesinde öğrenim görenler ile imam hatip lisesinde öğrenim görüp hafızlık belgesine sahip olan adaylara ilahiyat/İslami ilimler lisans programlarının mevcut kontenjanları içinde olmak koşuluyla % 10 oranında kontenjan ayrılmıştır. Bu kontenjanlara yerleşecek öğrencilerin belirlenmesinde, DİB'nin YÖK'ye ve ÖSYM'ye gönderdiği aday listesinin esas alınması kararlaştırılmıştır. Bu gelişme, Türkiye'de hafızlık eğitiminin DİB ve MEB'ye ek olarak YÖK tarafından da önemsendiğini ve desteklendiğini ortaya koymuştur.

Hafızlık eğitiminin tarihsel sürecine ilişkin belirtilenler çerçevesinde Cumhuriyet döneminde Kur'an kurslarının ve dolayısıyla hafızlık eğitiminin zorlu süreçlerden geçerek nitelik ve nicelik açısından önemli değişim ve dönüşümler yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişim ve dönüşümde özellikle siyasi ve ideolojik yaklaşımların önemli bir rolünün olduğu görülmüştür.¹²⁷ Ancak hafızlık eğitimi etkileyen tek faktörün siyasi ve ideolojik bakış açısından kaynaklanmadığı, bu süreçte

¹²⁵ Bkz. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Din Alanı Hafızlık Hazırlık Eğitimi Kurs Programı, (Ankara: 2018); MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Din Alanı Hafızlık Ezberleme Eğitimi Kurs Programı, (Ankara: 2018); MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Din Alanı Hafızlık Ezberleme ve Geliştirme Eğitimi Kurs Programı, (Ankara: 2021); DİB. Hafızlık Eğitimi Programları. <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx> (erişim tarihi: 04.04.2023).

¹²⁶ Bkz. Diyanet İşleri Başkanlığı Görev ve Çalışma Yönergesi, Madde 12/A, Ek: 24.06.2020 tarihli ve 429025 sayılı Başkanlık Onayı.

¹²⁷ Koç, "Kur'an Kurslarında Din Eğitimi", 380.

hafızlığa yönelik kişisel, toplumsal ve kurumsal beklentilerin, kavramsal ve kurumsal açıdan çeşitli değişim ve dönüşümleri beraberinde getirdiği kanaatine varılmıştır.

1.2.2. Hafızlık Eğitimi Etkileyen Faktörler

Yönetim, program, öğrenme-öğretme süreci ve ortamı, öğretici, öğrenci, veli gibi çeşitli unsurlar, eğitimin bir parçasıdır. Bunların her biri diğerleriyle farklı düzeylerde ilişki içerisindedir ve birbirlerini çeşitli şekillerde etkilemektedir. Bu durum, hafızlık eğitimi için de geçerlidir. Bu çalışmada öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları problem edinildiği için hafızlık eğitimi etkileyen faktörler, öğrenci bağlamında bireysel ve çevresel faktörler başlıkları altında ele alınmaktadır.

1.2.2.1. Bireysel Faktörler

Öğrenci özellikleri, bireysel farklılıklar açısından eğitimi etkileyen temel unsurlar arasında bulunmakta¹²⁸ ve temelde, fizyolojik, bilişsel ve psiko-sosyal faktörler şeklinde sınıflandırılmaktadır. Buradan hareketle hafızlık eğitimi etkileyen bireysel faktörleri, belirtilen bu sınıflama çerçevesinde ele almak uygun olacaktır.

Eğitimde etkili olan bireysel faktörlerin başında fizyolojik özellikler gelmektedir. Bireyin öğrenme-öğretme süreçlerini, etkileyen fizyolojik özelliklerde en temel değişken cinsiyettir. Gerek eğitim gerekse hafızlık eğitimi alanında yapılan araştırmalar, bireylerin cinsiyet değişkeni bağlamında ele alındığında çeşitli açılardan farklılaştıklarını ortaya koymaktadır.¹²⁹

Öğrenme-öğretme süreçlerinde yaş olgusu, fizyolojik faktörler içerisinde öne çıkan diğer bir değişkendir. Eğitimde hedeflenen öğrenmelerin gerçekleşmesi için bireyin uygun yaşta olması gerekmektedir. Kritik zaman/dönem olarak da

¹²⁸ Salih Zeki Genç, *Eğitim Sürecinde Aile Okul ve Toplum* (Ankara: Pegem Akademi, 2016), 29.

¹²⁹ İsmail Arıcı, "Öğrencilerin Cinsiyetlerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Başarı Düzeylerine Etkisi", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13, 1 (2008): 153; Öznur Güngör, "Klasik Ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş Ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma" (Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, Atatürk Üniversitesi, 2018), 79-83; Hüseyin Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2019), 150-53; Fikret Yıldız, "Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)" (Yüksek Lisans Tezi, Isparta, Süleyman Demirel Üniversitesi, 2019), 107.

isimlendirilen bu dönemde birey, öğrenme açısından gerekli niteliklere sahip olmalıdır. Bireyin hazır olmadığı bir konuyu öğrenmeye zorlanması, onda başta özgüven eksikliği olmak üzere çeşitli olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Ayrıca eğitim-yaş ilişkisi açısından yapılan değerlendirmelerde yaşamın ilk yıllarındaki öğrenmelerin daha hızlı gerçekleştiği,¹³⁰ yaşlanmayla birlikte öğrenmenin hızında ve gücünde azalma gözlemlendiği ifade edilmektedir.¹³¹ Bu bağlamda tarihsel süreçteki uygulamalar ve gelişim psikolojisi alanında yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda hafızlık eğitimi açısından 7-15 yaş aralığının genel bir kabul olarak öne çıktığı görülmektedir.¹³²

Eğitimi etkileyen bir diğer fizyolojik faktör sportif faaliyetlerdir. Sporun okul/ders başarısı üzerindeki etkilerinin araştırıldığı araştırmalarda öğrencilerin sportif faaliyetlere katılımlarının, okul/ders başarısını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir.¹³³ Hafızlıktaki yoğun eğitim süreci dikkate alındığında sportif faaliyetlerin gerek akademik başarı gerekse gelişim alanlarına sağlayacağı katkı açıktır. Nitekim DİB ile Gençlik ve Spor Bakanlığı arasında 26.02.2015 tarihinde yapılan protokol ile özellikle yatılı Kur'an kurslarındaki öğrencilerin sosyal etkinlik ve rehberlik derslerinde il ve ilçelerde bulunan spor tesislerinden yararlanılmasına yönelik çalışmalar, bu ihtiyacın karşılanması açısından oldukça önemlidir.

Eğitimi etkileyen fizyolojik unsurlar içerisinde duyu bozuklukları ve süreğen rahatsızlıklar da yer almaktadır. Görme, işitme vb. duyu bozuklukları ile birlikte kronik rahatsızlıklar, öğrenmenin etkin ve verimli gerçekleşmesine engel teşkil

¹³⁰ Münire Erden ve Yasemin Akman, *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme ve Öğretme)* (Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2017), 248.

¹³¹ Mustafa Kılıç, "Öğrenmenin Doğası", içinde *Eğitim Psikolojisi*, ed. Binnur Yeşilyaprak (Ankara: Pegem Akademi, 2014), 178.

¹³² Süleyman Hayri Bolay ve Mümtazer Türköne, "Din Eğitimi Raporu" (Ankara: TDV Yayınları, 1995), 127; İsmail Çakan, "Genel Öğretim İçinde Din Eğitimi ve Öğretimi I", Bilimsel Toplantı, Kur'an Kurslarının Eğitim Sistemimiz İçindeki Yeri, 1997, 34; Ahmet Fatih Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri" (Yüksek Lisans Tezi, Isparta, SDÜSBE, 2005), 49-52; M. Faruk Bayraktar, "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları", içinde *Kur'an ve Eğitim (X. Kur'an Sempozyumu)*, Ankara: Fecr Yayınları, 2008), 121.

¹³³ Geniş bilgi için bkz. Ayşe Beyza Özcanoglu, "Orta Öğretimde Okul Spor Faaliyetlerine Katılımın Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri" (Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi, 1993), 33; Ali Çağlayan, "12-15 Yaş Grubu Spor Yapan Öğrencilerle Spor Yapmayan Öğrencilerin Okul Başarıları Yönünden Karşılaştırılması" (Yüksek Lisans, Sakarya, Sakarya Üniversitesi, 2004), 38-40.

edebilmektedir.¹³⁴ Dolayısıyla öğrencinin bu husustaki engel veya rahatsızlıkları, hafızlık eğitiminde kısıtlayıcı bir durum oluşturabilmektedir.

Bireysel özellikler açısından eğitimi etkileyen bir diğer temel unsur, bilişsel faktörlerdir. Bireyler, öğrenme hızları, bilgiyi kullanma ve problem çözme becerileri vb. konularda bireysel farklılıklara sahiptir. Belirtilen hususlar aynı zamanda zekânın faktörleridir. Dolayısıyla zekâ, eğitimi etkileyen bilişsel faktörlerin başında gelmektedir. Akıl yürütme, çevreye uyum ve öğrenme yeteneği gibi unsurların öne çıktığı¹³⁵ zekâ, zihinsel süreçleri kapsayan yeteneklerin birleşimi olarak tanımlanmaktadır.¹³⁶ Zekâ ile öğrenme arasında yüksek bir ilişki olduğu için¹³⁷ akademik başarıda zekânın belirleyici bir rolü olduğu kabul edilmektedir.¹³⁸ Kalıtım ve çevresel özelliklerin etkileşimi ile belirlenen zekânın¹³⁹ 14-18 yaşlarında doruk noktasına ulaşması, bilişsel süreçlerin öne çıktığı hafızlık eğitiminin yapılacağı yaş/dönem açısından önem taşımaktadır.

Eğitimi etkileyen bilişsel faktörler içerisinde değerlendirilebilecek bir diğer kavram hafıza/bellektir. Bellek, iki boyutta değerlendirilebilir. Bunlardan biri belleğin aşamaları, diğeri de çeşitleridir.¹⁴⁰ Aşamalarına göre bellek, deneyimlerin kodlanması, depolanması ve yeniden geri çağırılması¹⁴¹ şeklindeki zihinsel süreçleri içermektedir. Belleğin aşamalarında kodlama, bilginin belleğe yerleştirilmesi, depolama bellekte

¹³⁴ Kılıç, “Öğrenmenin Doğası”, 180.

¹³⁵ Özcan Demirel, Alper Başbay, ve Eda Erdem, *Eğitimde Çoklu Zeka Kuram ve Uygulama* (Ankara: Pegem Akademi, 2006), 23.

¹³⁶ Rengin Akboy, *Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zeka* (İzmir: Dinozor Kitabevi, 2005), 114.

¹³⁷ Kılıç, “Öğrenmenin Doğası”, 178; Ramazan Arı, *Eğitim Psikolojisi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2018), 272.

¹³⁸ İsmail Arıcı, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)” (Doktora Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi, 2007), 28; Yılmaz Sarier, “Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31, 3 (2016): 618-19; Mustafa Taşlıyan, Bengü Hırlak, ve Melda Harbalıoğlu, “Duygusal Zekâ, İletişim Becerileri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencilerine Bir Uygulama”, *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi* 2, 3 (2017): 56.

¹³⁹ Demirel, Başbay, ve Erdem, *Eğitimde Çoklu Zeka Kuram ve Uygulama*, 20; Feriha Balkış Baymur, *Genel Psikoloji* (İstanbul: İnkılap Yayınevi, 2016), 250.

¹⁴⁰ Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2016), 170.

¹⁴¹ Nazia Nawaz ve Syeda Farhana Jahangir, “Effects of Memorizing Quran by Heart (Hifz) on Later Academic Achievement”, *Journal of Islamic Studies and Culture* 3, 1 (2015): 58.

tutulması, ara-bul-getir aşaması ise bellekten geri çağırılmasıdır.¹⁴² Çeşitlerine göre bellek ise temel olarak duyuşal, kısa ve uzun süreli bellek olmak üzere üç grupta değerlendirilmektedir.¹⁴³ Duyuşal bellek, duyuşlardan elde edilen bilgilerin tamamının saklandığı yeri ifade etmektedir. Duyuşal bellekteki bilgilerden dikkat yoluyla seçilenler kısa süreli belleğe taşınmaktadır. Kısa süreli bellek ise çevreyle ilgili uyarıların ilk işlendiği yerdir ve birkaç dakikayı geçmeyen hatırlama durumlarını kapsamaktadır. Bu bilgiler mevcut diğer anlamlı anılar ile birleştiğinde ya da tekrar edildiğinde uzun süreli belleğe aktarılmaktadır.¹⁴⁴ Uzun süreli bellek, kısa süreli bellekten aldığı bilgileri birkaç dakikadan başlayarak uzun yıllara kadar saklayabilmektedir.

Çeşitli yöntem ve teknikler, belleğin sağlıklı bir şekilde çalışmasına ve kapasitesinin artırılmasına yardımcı olabilmektedir. Örneğin bilgilerin daha kolay hatırlanmasında ve uzun süreli belleğe aktarılmasında kümelemenin önemli bir yeri bulunmaktadır. Kümeleme, uzun süreli bellekteki bilgiler aracılığıyla yeni bilgileri anlamlı bir biçimde gruplama sürecini ifade etmektedir. Kümeleme sayesinde çok fazla miktardaki bilgi hafifletilmekte ve uzun süreli belleğe aktarılmaktadır.¹⁴⁵ Harflerin kelime, kelimelerin cümle olarak kümelmesi veya telefon numarası rakamlarının ikili üçlü gruplandırılması buna örnek teşkil etmektedir.¹⁴⁶

Öğrenilen bilginin bağlamı, kısa süreli belleğin bilgileri tutma kapasitesini güçlendiren bir diğer husustur. Çünkü bilginin öğrenildiği bağlam, hatırlamada gerekli olan ipuçlarını sağlamakta ve ara-bul-getir aşamasında hatırlamayı kolaylaştırmaktadır.¹⁴⁷ Yine öğrenilen bilgilerin ayrıntılarına inilmesi de uzun süreli belleğin kapasitesini artırma ve hatırlamayı kolaylaştırmada etkin rol oynamaktadır.

¹⁴² Robert Feldman, *Understanding Psychology* (New York: Mc Graw-Hill, 1996), 219.

¹⁴³ Richard Chatham Atkinson Atkinson ve Richard Shiffrin, *Human Memory: A Proposed System and its Control Processes*, Stanford University and Stanford (California, 1968), 89.

¹⁴⁴ Geniş bilgi için bkz. Robert L. Solso, M. Kimberly Maclin, ve Otto H. Maclin, *Bilişsel Psikoloji* (İstanbul: Bilge Kültür Sanat, 2016), 197-239.

¹⁴⁵ Solso, Maclin, ve Maclin, 206.

¹⁴⁶ Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*, 178.

¹⁴⁷ Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*, 184; Arı, *Eğitim Psikolojisi*, 277-280.

Burada bilişsel süreçlerin bir parçası olan ve öğrenmede etkin rol üstlenen dikkat kavramı karşımıza çıkmaktadır.

Dikkat, zihnin bir olay, durum veya nesneye belirli bir süre bilinçli olarak yönlendirilmesidir.¹⁴⁸ Dikkatin temelinde odaklanma, yoğunlaşma ve bilinçlilik bulunmaktadır. Öğrenme, hatırlama, iletişim, algılama, problem çözme gibi alanları içeren çok boyutlu bilişsel özelliğe sahip olan dikkat, öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir.¹⁴⁹ Dikkatin belirli bir alana veya konuya yöneltilmesi ve diğer uyarıcıların dışarıda bırakılması, öğrenmenin niteliğinde etkilidir.¹⁵⁰ Çünkü nörolojik kapasite sınırlıdır. Bu sebeple sayısız uyarının beyin tarafından algılanması ve işlenmesi mümkün değildir. Bu durumda uyarılara karşı bir sınırlandırma veya seçim yapılması gereklilik arz etmektedir.¹⁵¹

Dikkatin uyarılara yönlendirilmesinde içsel veya dışsal faktörlerin etkisi bulunmaktadır. Bu faktörlerin etki gücü, dikkat düzeyini belirlemektedir. Bu faktörlerin olumlu etkileri dikkat düzeyini arttırarak nitelikli öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Buradan hareketle dikkat düzeyi ile öğrenme arasında doğru orantılı bir ilişki bulunduğu belirtilebilir. Nitekim öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin sorunları içerisinde dikkat probleminin önemli bir yerinin bulunması da belirtilen ilişkiyi ortaya koymaktadır.¹⁵²

Yeterince tekrar edilerek ya da kodlanarak uzun süreli belleğe aktarılan bilgilerin geri getirilmesi, çeşitli sebeplerle güç hale gelmektedir. Unutma, karışma, geriye ket vurma, ileriye ket vurma vb. sebepler bu duruma etken unsurlar olarak sıralanabilir.¹⁵³ Yine ara-bul-getir ipucunun birden fazla bilgiyle ilişki kurması veya kaygı, korku,

¹⁴⁸ Bülent Öztürk ve İbrahim Kısaç, “Bilgiyi İşleme Modeli”, içinde *Eğitim Psikolojisi*, ed. Binnur Yeşilyaprak (Ankara: Pegem Akademi, 2014), 317.

¹⁴⁹ Suna K. Özmen, *Dikkat Toplama Becerisini Geliştirici Etkinlikler* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2015), 1.

¹⁵⁰ Ali Yıldırım, Ahmet Doğanay, ve Adil Türkoğlu, *Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri* (Ankara: Seçkin, 2009), 34.

¹⁵¹ Solso, Maclin, ve Maclin, *Bilişsel Psikoloji*, 98.

¹⁵² Bkz. Süreya Tuğ, “Özel Öğrenme Bozukluğu, Özel Öğrenme Bozukluğu Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Tanısı Almış Çocuklarda Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Nörogelişimsel, Eğitsel, Kültürel Ve Sosyal Özellikleri Temelinde Araştırılması” (Yüksek Lisans, İstanbul, Maltepe Üniversitesi, 2011), 9-11.

¹⁵³ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (Ankara: Yargı Yayınevi, 2015), 329-32.

öfke, sevinç, coşku gibi aşırı duygular, hatırlama üzerinde bozucu bir etki oluşturabilmektedir.¹⁵⁴

Gelişim alanlarının birbiriyle olan ilişkisi ve etkileşimi göz önüne alındığında, hafızlık eğitiminde psiko-sosyal faktörlerin de etkin bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Bu faktörler genel olarak güdülenme/motivasyon, kaygı, korku, stres olarak sıralanabilir. Burada hafızlık eğitimini etkileyeceği değerlendirilen psiko-sosyal faktörler üzerinde durulacaktır.

İnsan davranışlarının temelinde güdülenme yatmaktadır ve güdü, eğitimi etkileyen önemli faktörlerden biridir.¹⁵⁵ Genel olarak istek, arzu, gereksinme, dürtü ve ilgileri kapsayan bir kavram olarak güdü/motivasyon/motiv, organizmayı harekete geçiren veya bu hareketi devamlı kılan güç veya güçler topluluğu ya da çeşitli sebeplerle herhangi bir eylemde bulunma eğilimi olarak tanımlanabilir.¹⁵⁶ Güdülenmede içsel ve/veya dışsal faktörlerin çeşitli düzeylerde etkisi bulunmaktadır.¹⁵⁷ Bu faktörlerden biri de dindir. İster iç ister dış sebeplere dayansın din insan hayatının tümünü kuşatması ve bireyi yönlendirmesi açısından önemli bir güdü/motivasyon kaynağıdır. Dinin emir, yasak ve tavsiyeleri, bireyin tutum ve davranışlarında motive edici ve harekete geçirici etki oluşturabilmektedir.¹⁵⁸

Eğitim açısından motivasyonun öğrencilerin aldıkları eğitime ve bu eğitimin unsurlarına yönelik ilgi, istek ve çabalarını içerdiği söylenebilir. Bu anlamda motivasyon, eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır ve başarı ile yakın ilişkilidir. Yapılan araştırmalara göre eğitimde temel sorunlardan biri öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerinin az veya motivasyon düzeylerinin düşük olmasıdır.¹⁵⁹ Öğrencilerin

¹⁵⁴ Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*, 186.

¹⁵⁵ Morgan, *Psikolojiye Giriş*, 190; Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*, 232.

¹⁵⁶ Kılıç, “Öğrenmenin Doğası”, 178; Güney, *Davranış Bilimleri*, 362; Erden ve Akman, *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme ve Öğretme)*, 222.

¹⁵⁷ Mücahit Dilekmen ve Şükrü Ada, “Öğrenmede Güdülenme”, *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2005): 117.

¹⁵⁸ Metin Güven, “Motivasyon-Dindarlık İlişkisi” (Yüksek Lisans, Erzurum, Atatürk Üniversitesi, 2011), 78.

¹⁵⁹ Çiğdem Kotil, “Hizmet Ederek Öğrenme ve Katılım Süreçlerine Katkısı” (VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Ankara, 2003), 169.

derse veya aldıkları eğitime yönelik ilgi düzeyleri, motivasyonları, onların başarı durumlarını büyük ölçüde belirlemektedir.¹⁶⁰

Eğitimde motivasyonun artırılmasında ödül ve ceza, sıklıkla kullanılmaktadır. Çünkü ödül ve ceza davranışları etkilemektedir. Ödül, istenilen davranışın sürekli ortaya çıkması için verilmekte, ceza, istenmeyen bir davranışın öğrenilmemesi için uygulanmaktadır.¹⁶¹ Fakat ödül ve cezalar dıştan güdüleme özelliği taşımakta ve içsel güdülenmeyi geri planda bırakabilmektedir. Oysaki eğitimde asıl olan öğrencinin içsel ilgi ve isteğe sahip olmasıdır. Çünkü içten güdülenme ile öğrenilenler daha kalıcı ve etkilidir.¹⁶² Bu nedenle dış kaynaklı ödüllendirmenin iç kaynaklı ödüllendirmeyi zamanla geri plana itip sonunda yok etmesine engellenmek için¹⁶³ mümkün olduğunca dış kaynaklı ödül ve cezaya dayalı bir eğitim anlayışından uzak durulmalı, ödül ve ceza verilmesi durumunda bunun amaçlı ve anlamlı olmasına dikkat edilmelidir.¹⁶⁴

Eğitimi etkileyen bir diğer psikolojik durum kaygıdır. Kaygı, her insanda çeşitli tür ve düzeylerde bulunan anlık veya sürekli bir hali ifade etmektedir. Kaygının türü ve derecesi, bireyin yaşantısında olduğu gibi öğrenmede de önemli bir faktördür. Çünkü niteliği tam olarak bilinmemekle birlikte kaygı durumu ile öğrenme arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır.¹⁶⁵ Yapılan araştırmalarda düşük ve yüksek kaygının, öğrenmede verimi düşürdüğü, orta dereceli kaygının ise en iyi öğrenme koşulunu oluşturduğu ifade edilmektedir. Ayrıca öğrenilecek şey kolaysa yüksek kaygı derecesinin öğrenmede kolaylık sağladığı, karmaşık veya zor ise öğrenmeyi zorlaştırdığı ortaya konulmaktadır.¹⁶⁶ Yüksek kaygı, öğrenmede olumsuz etki oluşturduğu gibi öğrenilenlerin hatırlanmasına da engelleyebilmektedir.¹⁶⁷ Yine kaygı ile ilişkili olan ve bireyi eğitimde etkileyen durumlardan bir diğeri strestir. Stresin farklı kaynakları bulunmaktadır.¹⁶⁸ Şartların olumsuzluğu, zaman baskısı, yeteneklerin

¹⁶⁰ Fevzi Uluğ, *Okulda Başarı* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2000), 1.

¹⁶¹ Güney, 364, 119.

¹⁶² Baymur, *Genel Psikoloji*, 202-203.

¹⁶³ Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*, 250.

¹⁶⁴ Ayhan Aydın, *Sınıf Yönetimi* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2000), 163.

¹⁶⁵ Baymur, *Genel Psikoloji*, 203.

¹⁶⁶ Cüceloğlu, 291, 440.

¹⁶⁷ Kılıç, "Öğrenmenin Doğası", 180.

¹⁶⁸ Geniş bilgi için bkz. Güney, *Sosyal Psikoloji*, 329-342.

yapılan işe uygun olmaması, çalışmaların karşılığının alınamaması vb. sebepler öne çıkan stres kaynakları olarak gösterilebilir.¹⁶⁹

1.2.2.2. Çevresel Faktörler

Eğitimde bireysel faktörlerin yanında çevresel faktörlerin de etkisi bulunmaktadır. Aile, eğitim-öğretim ortamı, bireyin sosyal çevresi, hafızlık eğitimini etkileyen başlıca çevresel faktörler olarak gösterilebilir. Önemi dolayısıyla bu faktörlerin ayrı ayrı ele alınması, konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Birey bir aile içeresine doğduğu için onun eğitiminde, tutum ve davranışlarının oluşmasında aile öncelikli bir etkiye sahip olmuştur.¹⁷⁰ Eğitimde ailenin rolü tarihsel süreçte coğrafya ve toplumlara göre farklı düzey ve boyutlar kazanmıştır.¹⁷¹ Günümüzde zorunlu eğitim yaşının düşmesi, kadının iş hayatına katılması ile kreş, gündüz bakımevi, çocuk kulüpleri vb. kurumlar yaygınlaşmış ve ailenin çocuk üzerindeki sorumlulukları diğer kurumlar tarafından paylaşılmaya başlanmıştır.¹⁷²

Günümüzde eğitimde beklenen amaçlara ulaşılabilme için aile, okul ve toplum birlikteliğinin sağlanması bir gereklilik olarak görülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar, eğitimde aile katılımının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır.¹⁷³ Bu bağlamda eğitimde ailenin rolünün önemi hakkındaki farkındalıkların da arttığı görülmektedir.¹⁷⁴ Örgün eğitimde okul-aile işbirliği, aile katılımı, aile eğitimi vb. çalışma ve uygulamaların artarak devam etmesi bu çerçevede değerlendirilebilir.

¹⁶⁹ Semra Ünal, “Okullardaki Stres Kaynakları Verimlilik İlişkisi”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1999): 367-368.

¹⁷⁰ Michael Argyle, “Dinin Yedi Psikolojik Temeli”, çev. Mehmet Dağ, *Eğitim Hareketleri Dergisi* 23 (1978).

¹⁷¹ Bkz. M. Ruhi Köse, “Aile ve Okulun Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri: Kuramsal ve Ampirik Gelişmeler”, *Eğitim ve Bilim* 14, 76 (1990): 57-61.

¹⁷² Genç, *Eğitim Sürecinde Aile Okul ve Toplum*, 6.

¹⁷³ Birol Vural, *Öğrencinin Başarısı İçin Aile-Okul Birlikteliği* (İstanbul: Hayat Yayınları, 2004), 138; Fulya Temel, *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2010), 5.

¹⁷⁴ Ataman Karaçöp, “Eğitimde Aile Katılımının Teorik Temelleri”, içinde *Teori ve Uygulamalarıyla Eğitimde Aile Katılımı*, ed. Ataman Karaçöp (Ankara: Pegem Akademi, 2020), 6-8.

Eğitimde ailenin yeri ve önemi ile ilgili bir diğer husus, aile ile çocuk arasındaki iletişimidir. Aile içi iletişimin türü ve boyutu, çocuğun gelişiminde olumlu veya olumsuz rol oynayabilmektedir. Hafızlık eğitimi alan öğrencilerinin büyük ölçüde ergenliğe geçiş veya ergenlik sürecinde olduğu dikkate alındığında ergen ve aile ilişkilerinin farklı bir boyut kazandığı söylenebilir. Aile ile ergen arasındaki ilişkilerin olumlu olması, ergenin kişilik, sosyal ilişkileri ve okul başarısına yansımaktadır.¹⁷⁵ Hafızlık eğitiminde öğrencilerin büyük ölçüde ailelerinden ayrı eğitim alması, aile-öğrenci arasındaki iletişim ve ilişkinin önemini daha da arttırmaktadır.¹⁷⁶

Anne-baba eğitim düzeyi, mesleği ve ekonomik durumu, öğrencinin eğitim süreçlerini etkileyen bir diğer husustur. Yapılan araştırmalar, anne-baba eğitim düzeyi, mesleği ve ekonomik durumu ile öğrencilerin eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır.¹⁷⁷

Eğitimini etkileyen çevresel faktörlerden bir diğeri eğitim-öğretim ortamına ilişkin unsurlardır. Bunlar genel olarak program ve dersler, öğretici, kurs iklimi vb. şeklinde sıralanabilir. Hafızlık eğitiminin birey açısından uzun ve zorlu bir süreci kapsadığı dikkate alınır, eğitim-öğretim ortamına ilişkin faktörlerin hafızlık eğitiminde belirleyici bir nitelik taşıdığı ifade edilebilir.

Eğitim programları, formel eğitimin önemli bileşenlerinden biridir. Kısaca “öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlanan¹⁷⁸ eğitim programı, eğitim-öğretim faaliyetlerinin belirli bir amaç ve plan doğrultusunda yürütülmesine duyulan ihtiyaçtan hareketle geliştirilmektedir ve eğitim-öğretimi yönlendiren temel unsurlardan biri

¹⁷⁵ Bkz. Murat Torun Demir, “İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Eğitim Başarısına Aile İçi İletişimin Etkileri” (Yüksek Lisans, İstanbul, İstanbul Aydın Üniversitesi, 2018); Atalay Yörükoğlu, *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı Eğitimi ve Sorunları* (Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1985), 94-95.

¹⁷⁶ Hüseyin Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Gözüyle Türkiye’de Hafızlık Eğitimi (Nitel Bir Araştırma)”, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* V, 8 (2018): 87.

¹⁷⁷ Mustafa Önder, “Yaz Kur’an Kursları Öğretim Programı Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi (Sivas İl Merkezinde Bir Alan Araştırması)” (Doktora Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007), 73-81; Erol Eroğlu ve Ahmet Eskicumalı, “Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri ile Çocukların Problem Çözme Yetenekleri Arasındaki İlişki”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2014): 183; Mustafa Çelebi ve Kübra D. Çopur, “Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları ile Ailenin Sosyoekonomik Yapısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Niğde İli Örneği”, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 13, 19 (2019): 806; Yeliz Kemer, “PISA 2018 Sonuçlarına Göre Türkiye’deki Aile Eğitim Düzeylerinin Öğrenci Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi” (Yüksek Lisans, Antalya, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2022), 59-60.

¹⁷⁸ Özcan Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, 26. bs (Ankara: Pegem Akademi, 2019), 5.

kabul edilmektedir. Türkiye’de örgün eğitimde programlar, 1924’ten 1950’lilere kadar müfredat programı anlayışıyla geliştirilmiş, bu tarihten sonra program geliştirmede “eğitim programı” anlayışı benimsenmiştir. Ancak yaygın din eğitiminin önemli bir kurumu olan Kur’an kursları için program geliştirme çalışmaları, daha farklı bir tarihsel süreçten geçmiştir.

Kur’an kurslarının tarihsel süreci incelendiğinde 1971 tarihine kadar eğitim-öğretim etkinliklerinin müfredat veya program olmaksızın genel bir çerçeve veya uygulama esasını sunan özel talimatnameler yoluyla gerçekleştirildiği görülmüştür.¹⁷⁹ Belirtilen yıllarda kurslardaki eğitim-öğretim süreçlerinin büyük ölçüde öğretmenlerin kişisel uygulamalarına göre devam ettiği sonucu çıkarılabilir. Kur’an kurslarının eğitim-öğretim çerçevesi ilk olarak 1971 yılında “Kur’an Kursları Yönetmeliği” ile belirlenmiştir.¹⁸⁰ 1975 yılında oluşturulan müfredat, Kur’an kurslarının ilk müfredatı olmuştur. Bu müfredatta 18 saat Kur’an-ı Kerim, 2 saat itikat, 2 saat ibadet, 2 saat siyer, 2 saat ahlak dersi yer almıştır.¹⁸¹ Daha sonra 1979 ve 1985 yıllarında yapılan bazı değişiklikler ile programlarda yeni düzenlemeler yapılmıştır.¹⁸² 2004 yılında hazırlanan programda ders dağılımı 18 saat Kur’an-ı Kerim, 3 saat itikat, 1 saat ibadet, 1 saat siyer, 1 saat ahlak şeklinde oluşturulmuştur.¹⁸³

Hafızlık eğitimi bağlamında bu süreçteki en önemli gelişmelerden biri DİB Hafızlık Eğitim Programı (2010)’nın hazırlanması ve uygulamaya konulması olmuştur.¹⁸⁴ 2010 yılına kadar geleneksel metod ve uygulamalarla tecrübeye dayalı olarak yapılan hafızlık eğitiminin geliştirilerek sürdürülmesi ve sürece bir standart getirilmesi amacıyla hazırlanan bu program, eğitimde program geliştirme anlayışına uygun olarak hazırlanan ilk program olarak değerlendirilebilir. Program 2021 yılında bazı değişikliklerle güncellenmiştir.

¹⁷⁹ Bkz. Diyanet İşleri Reisliği Kur’an Öğretici Kursu Hakkında Özel Talimat (1943); Diyanet İşleri Reisliği Kur’an Öğretim Kursları Özel Talimatı (Ankara: Alkan Matbaası, 1959).

¹⁸⁰ Bkz. DİB, Kur’an Kursları Yönetmeliği (Ankara: Başbakanlık Basımevi, 1971).

¹⁸¹ Bkz. DİB, Kur’an Kursları Müfredatı (Yüzünden Okuyanlar İçin) (Ankara: 1975).

¹⁸² Bkz. DİB, Kur’an Kursları Müfredatı (Ankara: 1979); DİB, Kur’an Kursları Müfredatı (Yüzünden Okuyanlar İçin) (Ankara: 1985).

¹⁸³ DİB, Kur’an Kursları Öğretim Programı, (Ankara: 2004).

¹⁸⁴ DİB, Hafızlık Eğitim Programı, (Ankara: 2010).

DİB, ayıca hafızlık eğitiminin farklı aşamalarında bulunan öğrenciler için hafızlık eğitiminin daha etkin ve verimli sürdürülmesine yönelik olarak çeşitli programlar hazırlamıştır. Bu amaçla; hafızlığını tamamlayan öğrencilerin hem ezberlerini hem de ilmihal bilgilerini ve dini hitabetle ilgili becerilerini geliştirmeye yönelik Hafızlık Tekrar Programı,¹⁸⁵ öğrencilerin hafızlığa hazırlanmaları sürecinde uygulanmak üzere Hafızlık Eğitimi Temel Öğretim Programı,¹⁸⁶ hafızlık eğitiminin etkinlik ve verimliliğinin arttırılması için Hafızlık Eğitimi Kursları Talim Programı,¹⁸⁷ hafızlık eğitimi alan öğrencilerin mûsikî ile ilgili becerilerinin geliştirilmesine yönelik Hafızlık Eğitimi Kursları Dini Musiki Programı,¹⁸⁸ hafızlığını tamamlayan öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'in anlamalarına katkı sağlamak için Kur'an'ı Anlama Temel Öğretim Programı,¹⁸⁹ hafızlık eğitimi alan öğrencilerin temel İslami ilimlerle ilgili bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için Kur'an Kursları İslami İlimler Temel Öğretim Programı,¹⁹⁰ yatılı kurslarda öğrencilerin mütalaa saatlerinin belirli bir program dâhilinde yürütülmesini sağlamak üzere Hafızlık Eğitimi Destek Programı¹⁹¹ DİB tarafından hazırlanarak uygulamaya konulan diğer programlar olmuştur.

Belirtilen programlara ek olarak DİB ve MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü arasında yapılan protokol kapsamında hazırlanan Kur'an Kursu-Okul İşbirliğine Dayalı Örgün Öğretimle Birlikte Hafızlık Programı geliştirilmiştir.¹⁹² Bu program ile Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin ilgili mevzuat çerçevesinde kayıt dondurma haklarından yararlanarak veya kayıt dondurmaksızın bir taraftan hafızlık eğitimi alırken diğer taraftan örgün eğitime devam etme süreçlerinin belirli bir düzen içerisinde sürdürülmesi amaçlanmıştır

DİB tarafından geliştirilen ilgili programlar ile hafızlık eğitim sürecinin sistematik ve planlı şekilde gerçekleştirilmesi, sürecin bir bütün olarak daha etkin ve

¹⁸⁵ DİB, Hafızlık Tekrar Programı, (Ankara: 2015).

¹⁸⁶ DİB, Hafızlık Eğitimi Temel Öğretim Programı, (Ankara: 2019).

¹⁸⁷ DİB, Hafızlık Eğitimi Kursları Talim Programı, (Ankara: 2020).

¹⁸⁸ DİB, Hafızlık Eğitimi Kursları Dini Musiki Programı, (Ankara: 2020).

¹⁸⁹ DİB, Kur'an'ı Anlama Temel Öğretim Programı, (Ankara: 2021).

¹⁹⁰ DİB, Kur'an Kursları İslami İlimler Temel Öğretim Programı, (Ankara: 2021).

¹⁹¹ DİB, Hafızlık Eğitimi Destek Programı, (Ankara: 2022).

¹⁹² DİB, Kur'an Kursu-Okul İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı, (Ankara: 2019).

verimli şekilde yürütülmesi, hafızlık eğitiminde Kur'an-ı Kerim'in usulüne uygun okunması, ezberlenmesi ve buna ek olarak itikat, ibadet, siyer ahlak, meal, hitabet, dini musiki gibi konularda istenen öğrenmelerin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Ancak bu programların etkin bir şekilde uygulanması ve programlarda belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi, Kur'an kurslarında görev yapan öğreticilerin niteliği ile doğru orantılıdır.¹⁹³

Kur'an kurslarında öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde, öğretmenler sorumludur. Kur'an kursu öğretmenleri, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'i öğrenmesi ve ezberlemelerine ek olarak, dini değerleri kavrayıp benimsemelerine de kılavuzluk yapmakla yükümlüdür. Bu noktada programlarda belirlenen amaçların gerçekleşmesi için istenen yeterliğe sahip öğretmenlerin hafızlık eğitiminde görevlendirilmesi önem taşımaktadır.¹⁹⁴ Yeterlik, bireyin görevleri ile rollerini bağlı bulunduğu kurumun amaçlarına uygun olarak yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir.¹⁹⁵ Özellikle Kur'an kurslarının farklı yaş gruplarına hitap etmesi ve öğrencilerin heterojen yapısı göz önüne alındığında, eğitim-öğretim hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesinde öğretici yeterlikleri daha da önem kazanmaktadır.¹⁹⁶

DİB, bünyesinde görev yapan personelin görevini etkin ve verimli bir şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar personel yeterlikleri olarak belirlemiştir. DİB personel yeterlikleri genel kültür, temel ve özel yeterlikler olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Genel kültür yeterlikleri, din hizmetlerini yürüten tüm personelin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri; temel yeterlikler, İslami ilimler ve din hizmetleriyle ilgili bilgi, beceri ve yetkinlikleri; özel yeterlikler, meslek alanına ilişkin bilgi, beceri ve yetkinlikleri ifade etmektedir.¹⁹⁷

¹⁹³ M. Şevki Aydın, *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu* (Ankara: DİB Yayınları, 2010), 231.

¹⁹⁴ Muhammet Şevki Aydın, "Hafızlık Eğitimi Yeniden Düşünmek", içinde *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar* (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019), 27-29.

¹⁹⁵ Ziya Bursalıoğlu, *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri* (Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1981), 5.

¹⁹⁶ Süleyman Akyürek, "Kur'an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlikleri", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2005): 177.

¹⁹⁷ Diyanet İşleri Başkanlığı Personel Yeterlikleri (DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2022), 8.

DİB, Kur'an kursu öğreticiliği atamalarında İHL veya daha üst dini öğrenim mezunu olma, Kur'an kursu öğreticiliği yapmaya mani bir engeli bulunmama, KPSS'den Başkanlıkça belirlenen puanı almış olma şartlarını getirmiştir. Buna ek olarak başvurularda Başkanlığın farklı öğrenim düzeyi ve/veya hafızlık şartı arayabileceği ifade edilmiştir. DİB ayrıca Kur'an kursu öğretmenlerinin uzman ve baş öğretici unvanlarını alabilmeleri için dört yıllık dini yükseköğretim mezunu olma, hafız olma veya Başkanlıkça düzenlenen aşere, takrib, tayyibe kursunu bitirmiş olmayı şart koşturmuştur.¹⁹⁸

DİB'nin Kur'an kursu öğretici yeterlikleri ve öğretici atamalarında belirlediği şartlar, öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına önemli katkılar sağlayacaktır. Fakat mevcut durumda Kur'an kursu öğretmenlerinin gerek öğrenim düzeyleri, gerekse pedagojik formasyon eğitimi alma durumları açısından farklılık arz ettikleri görülmektedir. Kur'an kursu öğretmenlerinin öğretici yeterlikleri bağlamında ortak nitelikler taşımamasının çeşitli gerekçeleri bulunmaktadır. İlk atamada farklı öğrenim düzeylerine sahip kişilerin Kur'an kurslarında görevlendirilmesi; DİB'nin bünyesinde yeterli sayıda yüksek öğrenim mezunu ve pedagojik formasyon eğitimi almış personelin bulunmaması öğretici yeterlikleri ile ilgili farklılıkların temel sebebi olarak nitelendirilebilir. Bununla birlikte 2012 sonrası yüksek din öğretimi kurumlarının sayılarının ve öğrenci kontenjanlarının artması, Kur'an kurslarında gelecek yıllarda ihtiyaç duyulan nicelik ve nitelikte öğretici görevlendirilmesi için olumlu bir gelişme şeklinde değerlendirilebilir.

Mevcut durumda ülkemizde Kur'an kursu öğretici yeterliklerinin ne düzeyde olduğu, önemli bir problem alanı olarak kendini göstermektedir. Ülkemizde Kur'an kursu öğretici yeterliklerini konu edinen araştırmaların niceliksel açıdan sınırlı düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.¹⁹⁹ Bu çalışmalarda genel olarak Kur'an kursu öğretici yeterliklerine yer verilmekle²⁰⁰ birlikte daha çok 4-6 yaş grubu Kur'an kursu

¹⁹⁸ Bkz. DİB, Vaizlik, Kur'an Kursu Öğreticiliği, İmam-Hatiplik ve Müezzin Kayımlık Kadrolarına Atama ve Bu Kadroların Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, md. 10.

¹⁹⁹ Mehmet Korkmaz, "Yaygın Din Öğretiminde Yeterlik Ölçeği Geliştirme Süreci: Kur'an Kursu Öğreticileri Eğitim-öğretim Yeterlikleri Ölçeği Örneği", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1, 28 (2010): 241.

²⁰⁰ Bkz. Mehmet Korkmaz, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-öğretim Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma", *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 2020, 237-61; Akyürek, "Kur'an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlikleri"; Fatma Aköz, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Gözüyle

öğretici yeterliklerine yoğunlaştığı görülmektedir.²⁰¹ Hafızlık eğitiminde görevli öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili sadece bir çalışmaya ulaşılabilmektedir.²⁰² Hafızlık eğitiminin kendine has özellikleri sebebiyle hafızlık kurslarında görevli öğretmenlerin belirlenen öğretmen yeterliklerini konu edinen araştırmalara ihtiyaç duyulduğu açıkça anlaşılmaktadır. Kur'an kursu öğretmenlerinin yeterlikleri konusundaki en kapsamlı çalışma Korkmaz tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada genel olarak öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin algılarının oldukça yüksek olduğu ancak bu oranın uygulamaya aynı derecede yansımadağı sonucuna ulaşılmıştır.²⁰³ İkinci tarafından yapılan ve hafızlık öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine odaklanılan nitel araştırmada ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 84) DİB'nin belirlemiş olduğu yeterliklerden haberdar olmadığı tespit edilmiş ve bu konuda hizmet içi eğitimin önemine dikkat çekilmiştir.²⁰⁴

Öğretici yeterlik düzeyi, öğrencilerin öğreticiye dolayısıyla da derslere yönelik olumlu veya olumsuz tutum ve davranışlarını belirlemelerinde etkin olabilmektedir. Nitekim yapılan bir araştırmada örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 83,4'ü, Kur'an kursu öğretmenlerinin yanlış tutum ve davranışlarının öğrencilerin hafızlık yapma motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.²⁰⁵ Bir başka çalışmada da Kur'an kursu öğrencilerinin özellikle arkadaş içerisinde ceza verme, azarlama, adaletsiz olma gibi öğretici tutum ve davranışlarından ve ders işlemedeki monotonluktan rahatsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.²⁰⁶

Öğreticilerin İletişim Davranışlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi" (Yüksek Lisans, Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011).

²⁰¹ Bkz. Muzaffer Üzümcü ve Nuran Çınar, "4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitsel Yeterlikleri ve Görev Yaptıkları Kurslarla İlgili Görüşleri", *Trabzon İlahiyat Dergisi* 7, 1 (30 Haziran 2020): 7-51; Korkmaz, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-öğretim Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma", 237-261.

²⁰² Ümran İkinci, "Hafızlık Öğreticilerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma" (Yüksek Lisans, İstanbul, İstanbul Üniversitesi, 2021).

²⁰³ Mehmet Korkmaz, *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-öğretim Yeterlikleri* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 2012), 395-407; İkinci, "Hafızlık Öğreticilerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma", 91.

²⁰⁴ İkinci, "Hafızlık Öğreticilerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma", 54-55.

²⁰⁵ Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri", 73.

²⁰⁶ M. Faruk Bayraktar, *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma* (İstanbul: Yıldızlar Matbaası, 1992), 41.

Öğrenciler öğreticilerin bilgili, içten, işini severek yapan, örnek bir kişiliğe ve öğretim yeteneğine sahip, öğrenciye değer veren, hoşgörülü, söz ve davranışlarında tutarlı kişiler olmalarını beklemektedir.²⁰⁷ Bu durum, öğreticilerin genel kültür ve temel yeterliklere ek olarak DİB Kur'an kursu öğretici yeterliklerinin bir boyutunu teşkil eden özel yeterlikler ile öğretim ilke ve yöntemleri alanında kendilerini geliştirmeleri gerekliliğini ortaya koymaktadır.²⁰⁸ Araştırmalarda, öğreticilerin, sahip olmaları gereken özellikler içerisinde merhamet, şefkat, sabır, hoşgörü vb. insani değerlerin öncelendiği görülmektedir.²⁰⁹ Bir diğer araştırmada öğrencilerin yanlış tutum ve davranışları karşısında öğreticilerin büyük çoğunluğunun (% 80,8) öğrencinin yanlışını izah edip doğru olanı gösterdikleri ve öğrenciye rehberlik ettikleri ifade edilmektedir.²¹⁰ Belirtilenler çerçevesinde öğreticilerin olumsuz tutum ve davranışlar ile bunların sonuçlarına ilişkin farkındalık derecelerinin yüksek olduğu, süreç içerisinde öğretici tutumlarının otoriter öğretici rolünden rehber öğretici rolüne doğru evirildiği söylenebilir.

Yukarıdaki bilgiler Kur'an kurslarında yürütülen eğitim-öğretim etkinliklerinde öğreticinin rolünün önemini ortaya koymaktadır. Ancak kurslarda eğitim-öğretime yön veren tek unsur öğretici değildir. Kur'an kursları bir eğitim örgütüdür ve örgütlerin işleyişini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler, kapsayıcı bir nitelik taşıyan iklim kavramı altında ele alınabilmektedir. Bir eğitim örgütü olarak okullarda eğitim-öğretim sürecini etkileyen unsurlar içerisinde iklim kavramının diğer faktörleri de içine alan bir niteliğe sahip olduğu görülmektedir. Okul iklimi ve okul ikliminin öğrenci ve öğrenme ortamına etkisi üzerine yapılan çalışmaların yaklaşık yüzyıllık bir geçmişi bulunmaktadır.²¹¹ Okul iklimi, öğrenme iklimi gibi kavramlar etrafında şekillenen bu çalışmalar, temelde örgütlerin etkililiği üzerine yapılan çalışmaların

²⁰⁷ Ahmet Koç, "Kur'an Kurslarının Mevcut Sorunları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri", içinde *IV. Din Şûrası, Tebliği ve Müzakereleri*, c. 2 (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2009), 720.

²⁰⁸ Vijdan Demirezen ve Mehmet Korkmaz, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Yöntem Anlayışları", *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6, 2 (2018): 54.

²⁰⁹ Ekinci, "Hafızlık Öğreticilerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma", 90; Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri", 73.

²¹⁰ Mustafa Büyükdinç, *Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Temel Eğitim Sonrası Kur'an Kurslarında Eğitim ve Öğretim* (Sakarya: Sakarya Üniversitesi, 2001), 65.

²¹¹ H. Jerome Freiberg, ed., *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (London: Falmer Press, 2005), 2-3.

eğitim örgütlerine uyarlanmasıdır ve iklim yönünden örgütler arasında farklılıklar olabileceği ve bu farklılıkların örgütsel etkililiği etkileyeceği varsayımına dayanmaktadır.²¹² Bu bağlamda iklim kavramı ile ilgili tanımlamalar, bir taraftan bireylerin bazı durumlara karşı gösterdikleri tepkiye, diğer taraftan bireylerin davranışları üzerinde etkili olan koşullara gönderme yapmaktadır. Bu çerçevede iklim, bireylerin buldukları örgüte ilişkin algıları ile onların tutum ve davranışlarını etkileyen ögeler bütününe ifade etmektedir.²¹³

İklim kavramı yerine zaman zaman kültür kavramı kullanılsa da iklim, kültürden farklı nitelikler taşımaktadır. Kültür, daha derin, uzun süreli ve kapsamlı unsurları ifade ederken²¹⁴ iklim kültürün yüzeysel bir tezahürü olarak görülmektedir.²¹⁵ Bir diğer değerlendirmeye göre kültür, sosyoloji ve antropolojinin, iklim ise psikolojinin temel ilkeleri ile ilişkili bir kavramdır.²¹⁶ Dolayısıyla iklimin kültürden farklı olarak daha fazla kişilerarası bir özellik taşıdığı, bu yönüyle kişilerin tutum ve davranışlarıyla oluşan ve kurumun işleyiş sürecinde hâkim olan tutum ve davranış biçimlerini tanımladığı söylenebilir.²¹⁷ Kültür ve iklimle ilgili bu bilgilerden hareketle bir eğitim örgütü olarak okul kültürünü, kuruluşundan itibaren okuldaki bireyler tarafından oluşturulan değerler sistemi; okul iklimini ise oluşturulan bu değerler sistemi ve günlük işleyişin kişiler tarafından algılanışı şeklinde açıklamak mümkündür. Bu tanımlamada iklim kavramı, örgüt üyelerinin kendi örgütlerine yönelik genel duygularını ya da buldukları örgütü algılayış biçimlerini ifade etmektedir.²¹⁸

Okul iklimi kavramının anlam çerçevesi doğrultusunda okulların da bireyler gibi kendilerine ait bazı karakteristik özelliklere sahip olduğu görülmektedir.²¹⁹ Bu

²¹² Mehmet Şişman, *Örgütler ve Kültürler* (Ankara: Pegem Akademi, 2014), 156.

²¹³ Ferda Erdem, *İşletme Kültürü* (Ankara: Friedrich-Naumann Vakfı ve Akdeniz Üniversitesi Yayınları, 1996), 82.

²¹⁴ İhsan Topçu, *Okul İklimi ve Kültürü* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2019), 9.

²¹⁵ Ali Balcı, *Etkili Okul/Okul Geliştirme* (Ankara: Pegem Akademi, 2002), 184-85.

²¹⁶ Şişman, *Örgütler ve Kültürler*, 156.

²¹⁷ Ali Çağatay Kılınç, “Örgüt Kültürü ile İlişkili Kavramlar”, içinde *Okul Kültürü* (Ankara: Pegem Akademi, 2014), 101.

²¹⁸ Bu tanımlarla ilgili geniş bilgi için bkz. Yunus Emre Sayan, “Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algıları Üzerine Bir Araştırma” (Konya, Necmettin Erbakan Üniversitesi, 2020), 25-42; Şişman, *Örgütler ve Kültürler*, 156.

²¹⁹ W. Hoy, C. J. Tarter, ve R. B. Kottkamp, *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. (London: CA Sage Publications, 1991), 10.

özellikler hakkında farklı sınıflamalar yapılmakla birlikte okul ikliminin güvenlik, eğitim-öğretim, kişiler arası ilişkiler ve kurumsal-çevresel yapı şeklinde dört temel boyutu olduğu söylenebilir.²²⁰ Bireylerin kendilerini fiziksel ve psikolojik olarak güvende hissetmeleri, iklimin güvenlik boyutunu oluşturmaktadır. Fiziksel ve psikolojik güven; kuralların açıklığı, bu kurallara olan inanç ve şiddet karşısında yetişkin ve öğrenci tutumları ile ilişkilendirilmektedir. Eğitim-öğretim boyutu; öğretimin kalitesi, sosyal, duygusal, etik ve akademik öğrenmeye verilen değer ile mesleki gelişim ve öğrenmeyi sürekli destekleme çabalarını içermektedir. Kişiler arası ilişkiler boyutu; yönetici, öğretmen, personel, ebeveyn ve öğrenciler arasındaki ilişkiler, işbirliği, ilgi ve aidiyet gibi konuları içine almaktadır. İklimin bir diğer boyutu kurumsal-çevresel yapı ise temelde fiziki imkânları kapsamaktadır. Okul iklimi kavramının anlaşılmasına yönelik aktarılan bilgilerden sonra okul ikliminin eğitim-öğretim açısından önemi ve eğitim-öğretime yansımaları üzerinde durulabilir.

İnsan, bütün örgütlerde en değerli kaynak olarak görülmektedir. Örgütün etkinliği ve verimliliği insan kaynağının niceliksel ve niteliksel yeterliliği ile doğrudan ilişkilidir. Örgütteki atmosfer, bu kaynağın etkin ve verimli olmasında temel etkenlerden biridir. Bu bağlamda insanın kendini güvende ve mutlu hissettiği bir eğitim ortamı, çeşitli açılardan eğitim-öğretime olumlu katkı sağlayacaktır. Nitekim yapılan araştırmalar, olumlu okul ikliminin, akademik başarıyı, katılımı arttırdığını, disiplin sorunlarını, kaygı ve depresyonu azalttığını ortaya koymaktadır.²²¹

Ülkemizde okul iklimi, farklı yönleri ile çeşitli kademelerdeki eğitim kurumlarına yönelik pek çok araştırmaya konu edilirken henüz yaygın din eğitimi hizmeti verilen Kur'an kursları bağlamında doğrudan ele alınmadığı görülmektedir. Hafızlık eğitimi verilen Kur'an kurslarının büyük çoğunluğunda öğrenciler yatılı kalmakta, eğitim-öğretim döneminde tüm zamanlarını kurslarda geçirmektedir. Buradan hareketle kurs ikliminin²²² bireyler üzerindeki etki boyutunun okul

²²⁰ Jonathan Cohen vd., "School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education", *Teachers College Record* 111, 1 (2009): 184.

²²¹ Ümit Bahçetepe ve Filiz Meşeci Giorgetti, "Akademik Başarı ile Okul İklimi Arasındaki İlişki", *Istanbul Journal of Innovation in Education* 1, 3 (2015): 97; Ali Rıza Terzi, *Kuramdan Araştırmaya Okul İklimi* (Ankara: Detay Yayıncılık, 2018), 59.

²²² "Kurs iklimi" kavramı, bu araştırma kapsamında okul iklimi kavramından hareketle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

ikliminden daha fazla olduğu ve bu yönüyle okul iklimi araştırmalarına konu edilen hususların Kur'an kursları açısından daha fazla önem taşıdığı ifade edilebilir.

1.2.3. Araştırmanın Temel ve Alt Problemleri

Konuyla ilgili belirtilen hususlardan hareketle DİB'ye bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitime devam eden öğrencilerin aldıkları eğitime ve bu eğitimin çeşitli unsurlarına karşı tutumlarının tespit edilmesine odaklanıldığı için araştırmanın temel problemi; "Kur'an kursu öğrencilerinin hafızlık eğitime yönelik tutumları nedir ve bu tutumları hangi faktörler ne düzeyde etkilemektedir." şeklinde belirlenmiştir. Bu problem çerçevesinde araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

- Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutum düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutum düzeyleri, yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutum düzeyleri, öğrenim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutum düzeyleri, anne baba mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutum düzeyleri, anne baba öğrenim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutum düzeyleri, aile ikamet yerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutum düzeyleri, ailelerinin aylık gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutum düzeyleri, hafızlık eğitimi tercih etmelerindeki etkili faktöre göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutum düzeyleri, hafızlık eğitimi sonrasında çalışmak istedikleri alan/kuruma göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutum düzeyleri, hafızlık eğitiminde bulduklarını aşamaya göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutum düzeyleri, örgün/yaygın eğitime devam durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri ile hafızlığa yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri ile Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri ile öğreticilere yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri ile kurs iklimine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri ile Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri ile dini bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri ile sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin hafızlığa, Kur'an-ı Kerim'e, öğreticiye, kurs iklimine, Kur'an-ı Kerim dersine, dini bilgiler dersine, sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumları, hafızlık eğitimine yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı; DİB il ve ilçe müftülüklerine bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeylerini ve bunda etkili olan faktörleri tespit etmek ve bu faktörlerin öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarında ne düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktır. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmanın alt amaçları şu şekilde ifade edilebilir:

- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeylerinin kişilik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını,
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri ile hafızlığa yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını,
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri ile Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını,

- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri ile öğreticilere yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını,
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri ile kurs iklimine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını,
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri ile Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını,
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri ile dini bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını,
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri ile sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını,
- Öğrencilerin hafızlığa, Kur'an-ı Kerim'e, öğreticiye, kurs iklimine, Kur'an-ı Kerim dersine, dini bilgiler dersine, sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumlarının, hafızlık eğitimine yönelik tutumlarını yordama durumunun ne olduğunu belirlemek şeklindedir.

Belirtilenlerin yanında;

- Hafızlık eğitimi hakkında din eğitimi bilim alanı başta olmak üzere ilgili literatüre katkı sağlamayı,
- Hafızlık eğitiminde öğrenme-öğretme süreçlerinin daha etkin ve verimli yürütülmesi için DİB, MEB ve ilgili kurumlara veri üreterek kaynak oluşturmayı
- Elde edilen bulgulardan hareketle hafızlık eğitiminde tespit edilen problem alanlarına ilişkin öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Kur'an okuma ve hafızlık eğitimi, İslam eğitim tarihinde ortaya çıkmış ilk ilmi disiplin olarak değerlendirilebilir.²²³ Tarihsel süreç içerisinde önemini kaybetmeden günümüze kadar devam ettirilen hafızlık ve hafızlık eğitimi; ülkemizde bireysel, toplumsal ve kurumsal açıdan bir değer kabul edilmekte ve desteklenmektedir. Son

²²³ Mehmet Bahçekapılı, "Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)", İlke Araştırma Raporları - I (İstanbul: İLKE İlim Kültür Derneği, 2014), 77.

yıllarda gerek DİB gerekse MEB ve YÖK tarafından hafızlık eğitimi alanında ortaya konan yaklaşım ve uygulamalarla hafızlık eğitimi alanında oldukça önemli gelişmelerin yaşandığı görülmektedir. Bu gelişmeler, hafızlık eğitimi alanındaki uygulamalara yönelik bilimsel çalışmalara olan ihtiyacı da arttırmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalardaki artışa rağmen tarihsel süreç ve mevcut gelişmeler dikkate alındığında hafızlık eğitiminin bilimsel araştırma bağlamında gerekli ilgiyi gördüğünü söylemek mümkün değildir. Dolayısıyla araştırmanın öncelikle hafızlık ve hafızlık eğitimi alanındaki bilimsel literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Tarama araştırması niteliği taşıyan bu çalışmada hazırlanan anket formu aracılığıyla toplanan veriler ve bu verilerden hareketle ulaşılan bulgular, hafızlık eğitimi alanında daha sonra yürütülecek bilimsel araştırmalara kaynak oluşturacak ve başta din eğitimi alanı olmak üzere hafızlık ve hafızlık eğitimi ile ilgili diğer bilimsel literatüre katkı sağlayacaktır.

Araştırmayı önemli kılan bir diğer husus, hafızlık eğitiminin unsurlarını oluşturan kurumsal yapı, yönetici, program geliştirici, öğretmen, veli ve öğrenci ile diğer paydaşlarına sağlayacağı verilerdir. Araştırmada elde edilen bulgular, ilgili unsurlara yönelik olumlu tutumların devam ettirilmesi; olumsuz tutumların olumluya dönüştürülmesi amacıyla politika geliştirilmesi, hafızlık eğitim-öğretim sürecinin daha iyi planlanıp yürütülmesi, öğrenci özelliklerine uygun program geliştirilmesi, etkili öğrenme ortamı ve olumlu öğrenme yaşantıları oluşturulması, öğrencilerin daha gerçekçi tanınması, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanıyarak gelişimlerini somut şekilde görebilmesi ve alacakları kararlarda bu bilgileri kullanması gibi hususlarda ilgili kişi ve kurumların yapacakları değerlendirmelere katkı sağlayacaktır.

Araştırmada belirlenen temel problem, araştırmanın özgün değerini ortaya koyan bir diğer husustur. Eğitimde öğrenci özelliklerinin, ilgi, ihtiyaç, tutum ve beklentilerinin tespit edilmesi; eğitimin diğer unsurlarının yapılandırılmasında, eğitim-öğretim etkinliklerinin ve öğrenme-öğretme süreçlerinin etkin ve verimli şekilde yürütülmesinde ve belirlenen amaçlara ulaşılmasında önemli görülmektedir.²²⁴ Aksi durumda zaman ve emek kaybı yaşanmaktadır.²²⁵ Bu durum hafızlık eğitimi için

²²⁴ Özgüven, *Bireyi Tanıma Teknikleri*, 44-45; Yurtal, “Öğrenciyi Tanıma”, 174.

²²⁵ Şahin, “Bireyi tanıma”, 13.

de geçerlilik arz etmektedir. Hafızlık eğitiminde öğrenciyi tanımanın bir yolu da onun tutumlarını tespit etmektir. Öğrencilerin hafızlık eğitimine ve bu eğitimle ilişkili diğer unsurlara karşı geliştirdiği tutumlar, öğrenme-öğretme süreçlerini, onların akademik başarılarını ve gelecek yaşantılarını etkileyebilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin hafızlık eğitimi ve bu eğitimin diğer unsurlarına yönelik tutumlarının bilimsel bir yaklaşımla tespit edilmesi, öğrencinin tanınması, ilgi ve ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenmesi ve varsa problem alanlarına ilişkin çözüm yollarının ortaya konulması açısından önem taşımaktadır.

4. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Temel problem çerçevesinde araştırmanın hipotezleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri yüksektir.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, yaşlarına göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, öğrenim düzeylerine göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, anne mesleklerine göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, babalarının mesleklerine göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, anne öğrenim düzeyine göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, aile ikametlerine göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, ailelerinin aylık gelirine göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, hafızlık eğitimi tercih etmelerindeki etkili faktöre göre farklılaşmaktadır.

- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, hafızlık eğitimi sonrasında çalışmak istedikleri alan/kuruma göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, hafızlık eğitimindeki aşamalarına göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, örgün/yaygın eğitime devam durumlarına göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile hafızlığa yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile öğreticiye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile kurs iklimine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile dini bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğrencilerin hafızlığa, Kur'an-ı Kerim'e, öğreticiye, kurs iklimine, Kur'an-ı Kerim dersine, dini bilgiler dersine, sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumları, hafızlık eğitimine yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

5. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

Bu araştırmada Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an kurslarında yürütülen hafızlık eğitimi üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla bu kurslar dışında yürütülen hafızlık eğitimi ve uygulamaları, araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Araştırmanın kuramsal temellendirmesi ile ilgili verilerin toplanmasında alanyazında yer alan ve araştırmacı tarafından ulaşılabilen kaynaklardan faydalanılmıştır. Bu nedenle araştırmanın kuramsal çerçevesi, konu ile ilgili ve

ulaşılabilen Türkçe, Arapça ve İngilizce kaynaklar ile sınırlıdır. Araştırmanın istatistiksel verilerinin toplanmasında ise araştırmacı tarafından hazırlanan anket formundan yararlanılmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin kişisel bilgileri ile hafızlık, Kur'an-ı Kerim, öğretici ve kurs iklimine yönelik tutumlarına ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde öğrencilerin Kur'an-ı Kerim, dini bilgiler, sosyal etkinlik ve rehberlik dersi ile hafızlık eğitimine yönelik tutumlara ilişkin sorular yer almaktadır. Dolayısıyla araştırmanın istatistiksel verileri, anket formu ile elde edilen bilgilerle sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığını istatistiksel verilerin toplanmasında anket uygulanan katılımcılar oluşturmaktadır. Araştırmanın ulaşılabilir evreni, Ege Bölgesi'nde Diyanet İşleri Başkanlığı il ve ilçe müftülüklerine bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerdir. Zaman kısıtlaması, ekonomik gerekçeler, ulaşım zorlukları vb. sınırlılıklar dolayısıyla evrenin tamamına ulaşılması mümkün olmadığı için örneklem belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırmanın örneklemi, Ege Bölgesi'nde DİB'ye bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrenciler içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmalarda sınırlılığı belirleyen bir diğer husus, araştırmanın yapıldığı zaman dilimidir. Araştırma, teorik ve istatistiksel verilerin toplandığı zaman dilimi ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın teorik verileri araştırmanın devam ettiği 2020-2023 yıllarını kapsarken, istatistiksel verileri 2021-2022 öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Hafızlık eğitimi ile ilgili Cumhuriyet döneminde yapılan araştırmaları; tezler, kitaplar, kitap bölümleri, makaleler ve bildirimler şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Burada ilgili literatür içerisinde araştırmanın temel problemi ile ilişkili olduğu tespit edilen çalışmalar, konusu, amacı, problemi, yöntemi, sonuç ve önerileri bağlamında değerlendirilmiştir.

Çaylı tarafından yapılan "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği) isimli yüksek lisans tezi, hafızlık eğitimi

üzerine hazırlanan ilk lisansüstü çalışmadır.²²⁶ 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 şeklinde ifade edilmiştir. Bu çerçevede 2004-2005 eğitim-öğretim yılında göller bölgesi (Isparta, Burdur, Antalya) il ve ilçelerindeki hafızlık eğitimi verilen kurslarda görev yapan öğretmenlere uygulanan anket ile elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Araştırmada Kur’an kurslarının nitelik ve nicelik bakımından programın amaçlarına yeterince ulaşılmadığı sonucuna ulaşılmış, hafızlık eğitiminde yaşı 15-18 arasına yükselmesi, bu durumun en önemli sebeplerinden biri olarak gösterilmiştir. Buna ek olarak kurs idaresi-öğrenci-veli arasındaki ilişkilerin öğrenci motivasyonunu etkilediği, kurs idaresi ve öğretmenlerin öğrencilerle yeterince ilgilendiği fakat velilerin kurs ile iletişimlerinin zayıf olduğu, öğretmenlerin mesleki bilgi açısından yeterli olduğu fakat mesleki beceri (formasyon) niteliklerinin istenen düzeyde olmadığı, ihtiyaç duyulan ders araç-gereçleri ile sportif faaliyetler için yeterli fiziki imkanlara sahip olduğu, sonuçlarına ulaşılmıştır.

“Günümüz Kur’an Kurslarında Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)” isimli yüksek lisans tezi, 2006 yılında Ünsal tarafından hazırlanmıştır.²²⁷ Kur’an kurslarında yürütülen hafızlık öğretimini ve yaşanan problemlerin konu edildiği tezin amacı, hafızlık eğitiminin içinde bulunduğu durumu incelemek ve problemleri tespit ederek çözüm önerileri sunmak şeklinde ifade edilmiştir. Literatür taraması ve nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılan araştırmada İstanbul örneğinde Kur’an kurslarındaki öğretici ve öğrencilere anket uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin ihtiyaç duydukları sosyal aktivite imkanlarına sahip olmadıkları, hafızlık eğitimi eğitim programı olmadığı için hafızlık sürecinin uzadığı, tespit edilen olumsuzluklarda öğretmenlerin pedagojik formasyon ve mesleki eksiklerinin önemli bir etken olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada hafızlık için yeni uygulamalara ihtiyaç olduğu ifade edilmiş bunun için imam-hatip liselerinde hafızlık sınıfları açılması, bireysel farklılıklara göre farklı ezberleme tekniklerinden yararlanılması önerilmiştir. Ayrıca hafızlık eğitiminin amaçları gözden geçirilerek

²²⁶ Çaylı, “Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri”.

²²⁷ Bilal Ünsal, “Günümüz Kur’an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)” (Yüksek Lisans Tezi, Rize, RTEÜSBE, 2006).

belirlenen amaçlar doğrultusunda programların hazırlanması, programda klasik İslam sanatları derslerine yer verilmesi, kursların okullardaki sosyal etkinlik ve spor müsabakalarına katılımının sağlanması, öğretici yeterliklerinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitimler verilmesi üzerinde durulmuştur.

Tunç tarafından yapılan “Kur’an Hafızlığı ve Müslümanın Dini Hayatındaki Önemi” isimli yüksek lisans tezi, hafızlığın bireysel ve toplumsal açıdan taşıdığı değeri ortaya koymayı amaçlamıştır.²²⁸ Araştırmada öncelikle hafızlığın tarihi süreci, daha sonra Müslümanların dini hayatındaki yeri bireysel ve sosyal açıdan ele alınmıştır. Hafızlığın bireysel ve toplumsal faydalarına ek olarak mesleki açıdan taşıdığı değere de dikkat çekilmiştir.

Çimen tarafından hazırlanan “Hafızlık Tarihi ve Türkiye’de Hafızlık Kurumunun İşlevselliği” isimli eserde, hafızların hafızlıklarını unutmaya nedenlerinin tespit edilerek kısa sürede hafızlığın tekrar nasıl kazanılabileceği problemine bir metod önerisi sunulması amaçlanmıştır.²²⁹ Deneysel araştırma niteliği taşıyan çalışmada Van ilinde DİB hizmet içi eğitim kursuna katılan DİB personelinden oluşan kursiyerlerin hafızlıklarını sağlamalarına yönelik uygulama yapılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle hafızlık eğitimi sonunda bireylerin hafızlıklarının büyük ölçüde sağlam olduğu ancak zamanla hafızlığın zayıfladığı hatta tamamen unutulduğu, zamanla hafızlığın değerini daha iyi anladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada hafızlığın sağlamaştırılmasına yönelik uygulanan metodun % 85 oranında başarılı olduğu görülmüştür. Özellikle DİB hizmet içi eğitim kurslarında görevlilerin hafızlığını sağlamada ilgili metodun kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Şakar tarafından 2014 yılında yapılan “Kur’an’ın Cem’inde ve Devamında Hafızlığın Yeri ve Rolü” isimli yüksek lisans tezi konuyla ilgili bir diğer çalışmadır.²³⁰ Tezde Hz. Peygamber döneminden günümüze hafızlığın tarihi seyri çeşitli dönemler bağlamında incelenmiş, ayrıca Osmanlı döneminde Reisü’l-Kurralık müessesesi ele

²²⁸ Yasemin Tunç, “Kur’an Hafızlığı ve Müslümanın Dini Hayatındaki Önemi” (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, MÜSBE, 2008).

²²⁹ Çimen, *Hafızlık Tarihi ve Türkiye’de Hafızlık Kurumunun İşlevselliği*.

²³⁰ Zübeyde Şakar, “Kur’an’ın Cem’inde ve Devamında Hafızlığın Yeri ve Rolü” (Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, Atatürk Üniversitesi, 2014).

alınmıştır. Son olarak hem günümüz Türkiye’inde hem de bazı İslam ülkelerindeki hafızlık eğitimi uygulamaları hakkında bilgi verilmiştir.

“Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri” başlığıyla Vahapoğlu tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, Türk milli eğitim sisteminde yaşanan gelişmelerin hafızlık eğitimine etkileri problem olarak belirlenmiştir.²³¹ Konu temelde 1983-1997, 1997-2012, 2012 ve günümüz şeklinde üç dönemde değerlendirilmiştir. Nitel araştırma deseninin benimsendiği araştırmada Trabzon ilinde bulunan 571 öğreticiden amaçlı örneklem yoluyla 30 öğretici ile yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Araştırmada, elde edilen bulgulardan yola çıkılarak Kur’an kurslarındaki öğrenci kaynağının, iletişim ve disiplin konusundaki öğretici tutumlarının her üç dönemde de farklılık gösterdiği, fiziki, sosyal ve kültürel yapının ilk dönemde istenileni karşılamadığı fakat sonraki dönemlerde bu konuda olumlu bir süreç içine girildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hafızlık eğitimi ile ilgili bir diğer yüksek lisans tezi “Avrupa’da Hafızlık Eğitimi ve Kur’an Tilaveti Yarışmaları (IGMG Örneği) ismiyle Kahraman tarafından hazırlanmıştır.²³² Çalışmada Avrupa’da hafızlık eğitimi ile ilgili genel bilgiler verildikten sonra IGMG tarafından yürütülen hafızlık eğitim hizmetlerinin tarihçesi, eğitim uygulamaları ve hafızlık kurslarının fiziki mekân özellikleri hakkında kurslardaki idareci, öğretici ve öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın son bölümünde Türkiye ve dünyadaki bazı ülkelerdeki Kur’an tilaveti yarışmalarına yer verilmiş, daha sonra IGMG tarafından düzenlenen yarışmalar, tarihçe, ihtiyaç durumu, yarışma prensipleri ve uygulama biçimleri, yarışma dışında yapılan etkinlikler açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler çerçevesinde hafızlık eğitiminin bir program dâhilinde yürütülmediği, hafız olmayan öğretmenlerin hafız sınıflarında derse girdiği, kurs mekânlarının fiziki açıdan yetersiz kaldığı ve sınıfların gelişigüzel oluşturulduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte IGMG tarafından

²³¹ Vahap Vahapoğlu, “Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri” (Yüksek Lisans Tezi, Rize, RTEÜSBE, 2016).

²³² Coşkun Kahraman, “Avrupa’da Hafızlık Eğitimi ve Kur’an Tilaveti Yarışmaları (IGMG Örneği)” (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, MÜSBE, 2017).

düzenlenen Kur'an tilaveti yarışmalarının başarılı bir şekilde sürdürüldüğü ve bu yarışmalar hakkında oldukça önemli geri dönüşlerin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hafızlık eğitimine yönelik bir diğer çalışma, Karakaya'nın "Türkiye'de Hıfz Eğitimi-Ankara Örneği" isimli yüksek lisans tezi olmuştur.²³³ Araştırmanın amacı, hafızlık konusundaki anlayışları yeniden değerlendirerek hafızlık uygulamalarının toplumun ihtiyaçlarına uygun şekilde yapılandırılmasını sağlamak olarak ifade edilmiştir. Çalışmada hafızlık eğitimine ne derece ihtiyaç duyulduğu, ülkemizde hafızlık sisteminin sonuçları açısından verimliliği, hafızlık anlayışı, ideal hafızlık yaşı, hafızlık eğitiminin zorlukları, alternatif ezber metotları, donanımlı hafızlık ve ülkemizde buna ulaşma durumu gibi önemli sorulara cevap aranmıştır. Araştırmanın verileri hafızlık yapmış bireylere uygulanan anket ve öğretmenlerle gerçekleştirilen mülakatlardan elde edilmiştir. Araştırmada hafızlık eğitiminin günümüzde araç olmaktan çıkıp amaca dönüştüğü, nitelik açısından eksikliklerinin bulunduğu, Kur'an'ın tamamının ezberlenmesine odaklanılması sebebiyle hafızlık eğitimi alan ya da almak isteyenlerin zorluk ve olumsuzluklarla karşı karşıya kaldığı, hafızlık eğitimi ile ilgili sistem ve anlayış değişikliğine gidilmesinin ihtiyaç olduğu, bunun için mevcut uygulamaların kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Güngör tarafından yapılan "Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma" isimli yüksek lisans tezinde klasik ve modern sistemde hafızlık yapan bireylerde öznel iyi oluş ve sosyal kaygı ilişkisi ve bunu etkileyen faktörlerin neler olduğu problemine odaklanılmıştır.²³⁴ Ankara evreninde çeşitli ilçelerden seçilen 362 hafız adayı ile yapılan anket sonucu elde edilen veriler SPSS programı ile incelenmiştir. Bulgulardan hareketle hafızlık yapan bireylerin sosyal kaygı ve öznel iyi oluş düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre farklılık arz ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca nitel verilerle desteklenen araştırmada hafızlık kurumuna ilginin arttığı ancak MEB'in yeni eğitim programı ve imkânlarının ise hafızlık eğitiminde henüz bir farklılaşma doğurmadığı ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak hafızlık tipi klasik yani Hafızlık+İHO/İHL olanların

²³³ Ayşe Karakaya, "Türkiye'de Hıfz Eğitimi-Ankara Örneği" (Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2017).

²³⁴ Öznur Güngör, "Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma" (Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, Atatürk Üniversitesi, 2018).

öznel iyi oluş ve sosyal kaygı puanlarının Proje+İHO/İHL+Hafızlık öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yetimova, “Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezinde ortaokula devam eden öğrencilerin hafızlık eğitiminde yaşadıkları sorunları ve bunlara yönelik çözüm önerileri üzerinde durmuştur.²³⁵ Nitel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada belirlenen probleme yönelik İstanbul ilinde idareci, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Katılımcıların okul ile birlikte hafızlık eğitimi konusunda yeterince bilgilendirilmediği bu nedenle kendi edindikleri bilgilerle sürece dâhil oldukları, projenin uygulanması konusunda standardın bulunmadığı ve bunun en önemli sorunlardan biri olduğu, hafızlık eğitimi için ortaokul döneminde verilen 1 yıllık aranın yetersiz kaldığı ve bu durumun projenin en zayıf tarafını teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada dünyadaki farklı örneklerden hareketle hafızlığın örgün eğitim sürecine dâhil edilmesi ve uzun dönemlere yayılarak sürdürülmesi gerektiği önerilmiştir.

“Hafızlık Eğitimi’nin Bilişsel İşlevlere Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde Şirin, hafızlık eğitiminin bireylerdeki bazı bilişsel işlevlere etkisini araştırmıştır.²³⁶ İstanbul’da farklı ilçelerdeki imam hatip ortaokullarında hafızlık eğitimi alan 18 kız öğrenci örnekleminde yapılan araştırmada, hafızlık eğitimine başlamadan önce ve hafızlık eğitimine başladıktan 5 ay sonra ön test - son test uygulanmış, elde edilen veriler birlikte değerlendirilmiştir. Çalışmada hafızlık eğitimi öncesi ve sonrasında sözel öğrenme, görsel öğrenme, dikkat hızı ve fonemik akıcılık açısından sonuçlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu; bozucu uyaranlara yatkınlık ve semantik akıcılık açısından anlamlı düzeyde bir farklılığın tespit edilmediği, bu bağlamda hafızlık eğitiminin bireylerde sözel ve görsel bellek, dikkat süreçleri ve leksikal akıcılık üzerinde pozitif etkisinin görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

²³⁵ Pakize Yetimova, “Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma” (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, İstanbul Üniversitesi, 2018).

²³⁶ Sümeyye Şirin, “Hafızlık Eğitimi’nin Bilişsel İşlevlere Etkisi” (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Üsküdar Üniversitesi, 2019).

Uğur, “İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi” isimli tezinde²³⁷ imam hatip ortaokulları ve ilahiyat lisans eğitimiyle birlikte uygulanan hafızlık eğitimini konu edinmiştir. Araştırma verileri, idareci, öğretici ve öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Bulgulardan hareketle araştırmada öğretici niteliklerine ilişkin görüşlerin önemli ölçüde olumlu olduğu fakat bazı öğreticilerin süreci deneme yanılma yoluyla yürüttüğü, bazı öğrencilerin okul dersleri ile hafızlık arasında dengeyi sağlayamadığı, bazılarının ise hafızlık eğitiminde motivasyon eksikliği yaşadığı, öğrenci seçiminde çalışma azmi, ilgi, yetenek, gibi özelliklerin yeterince göz önünde bulundurulmadığı, öğrencilerin geleneksel ezber yöntemini izledikleri, ölçme değerlendirme konusunda programda herhangi bir kriter bulunmaması sebebiyle öğretmenler arasında ortak bir ölçüt kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada bulgulardan hareketle yöneticilere, sınav komisyonuna, öğretmenlere, öğrencilere, programa ve araştırmacılara bazı öneriler geliştirilmiştir.

Kozakoğlu tarafından hazırlanan “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ve Kur’an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)” isimli yüksek lisans tezinde, örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi ve hafızlık eğitime katkıları araştırılmıştır.²³⁸ Nicel desenin kullanıldığı araştırma, Konya’da projenin uygulandığı tek okul olan Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu örneğinde öğretici ve öğrencilere uygulanan anket yoluyla toplanan veriler, SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada uygulamanın yeni olmasına karşın başarılı bir çıkış yakaladığı ancak belirlenen hedeflere henüz ulaşamadığı, başarı düzeyinin artırılması için farklı tekniklerin işe koşulduğu ve alanda gelişmeyi sağlayacak kurumsal bir çaba içerisine girildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

“Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları”, isimli yüksek lisans tezinde Şahin, hafızlıkta amaç-araç dengesini

²³⁷ Elif Uğur, “İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi” (Yüksek Lisans Tezi, Kayseri, Erciyes Üniversitesi, 2019).

²³⁸ Ekrem Kozakoğlu, “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ve Kur’an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)” (Yüksek Lisans Tezi, Konya, Necmettin Erbakan Üniversitesi, 2019).

konu edinmiş ve çalışmada hafızlığın bir amaç mı yoksa amaca götüren bir araç mı olduğu sorununa odaklanmıştır.²³⁹ Bu amaçla araştırmada problem çerçevesinde literatür taraması ve Eskişehir örneğinde hafızlık eğitimi verilen kurslarda öğrenci, öğretici ve velilere uygulanan anket ile elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Bulgularda katılımcıların çoğunluğu tarafından hafızlığın ilke anlamında bir araç olarak değerlendirildiği fakat bu yaklaşımın teoriden pratiğe aktarılamadığı, ayrıca hafızlığın süreç içerisinde sadece Kur'an'ı ezberlemekle sınırlı kaldığı dolayısıyla bu konudaki algının olgu ile uyuşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız, “Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)” isimli yüksek lisans tezinde hafızlık eğitiminde ergenlik dönemine bağlı yaşanan problemleri konu edinmiştir.²⁴⁰ Araştırmacı tarafından geliştirilen anket, Eskişehir ilinde hafızlık eğitimi alan örneklem grubuna uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada hafızlık eğitimi sürecinde bazı öğrencilerin ergenlik dönemine bağlı olarak sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Bulgularda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, yaş düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre, çocukluğu kırsal yerleşim yerlerinde geçen ve aile içi iletişimi düşük olan öğrenciler ile fiziki ve sosyal faaliyet açısından kurs ortamını yetersiz bulan ve gereksinimlerinin karşılanmadığını düşünen öğrencilerin ergenlik dönemine bağlı problemlerinin daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada özellikle okul ve hafızlık eğitiminin birlikte yürütüldüğü kurslarda öğrenci üzerindeki baskının daha fazla olduğu ve bu durumun öğrencilerin memnuniyet düzeylerini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca iletişim araçlarını ve sosyal medyayı kullanmak isteyen öğrencilerin hafızlık eğitiminde karşılaştıkları problemlerde de artış olduğu belirlenmiştir.

Hafızlık eğitimi alanındaki bir diğer çalışma Özler tarafından hazırlanan “Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programı Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Konya örneği)” isimli yüksek lisans tezidir.²⁴¹ DİB hafızlık eğitim programının konu

²³⁹ Fatma Şahin, “Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları” (Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 2019).

²⁴⁰ Yıldız, “Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)”.

²⁴¹ Hatice Kübra Özler, “Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programı Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Konya örneği)” (Yüksek Lisans Tezi, Konya, Necmettin Erbakan Üniversitesi, 2019).

edildiği araştırmada hafızlık eğitiminin tarihsel süreci Hz. Peygamberden günümüze ele alınmış ve Konya ili örnekleminde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 8 yatılı kız Kur'an kursundaki öğretici ve öğrencilerle yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler SPSS programında yüzde ve frekans dağılımları kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme aşamasında gözlem yoluyla elde edilen verilerden de yararlanılmıştır. Buna göre HEP hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları fakat hafızlık konusundaki bilgilerinin programın amaçlarıyla uyduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte programın uygulanmasında farklılıkların tespit edildiği, dini bilgiler ve sosyal etkinlikler derslerinde branş uygulamasının yapıldığı fakat bunun yeterli olmadığı, öğrencilerin çoğunun geleneksel usulde hafızlık yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bulgulardan hareketle HEP hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerektiği, özellikle sosyal etkinlik ve rehberlik dersleri için psikolog, psikolojik danışman, rehber, müzik ve spor öğretmenlerinden yararlanılması gerektiği önerilmiştir.

Yavuz, "Hafızlık Öğreticilerinin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma (İstanbul Örneği)" isimli yüksek lisans tezi,²⁴² doğrudan hafızlık öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini konu edinen ilk çalışmadır. Araştırmada İstanbul ilinde 13 farklı semtten toplam 25 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin eğitim, pedagoji, iletişim gibi alanlarda desteğe ihtiyaç duydukları, mesleki açıdan kendilerini geliştirme çabası içinde olduklarını ortaya koymuştur. Sonuçlar çerçevesinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla yeterlilikler konusunda geliştirilmesi ve bunun için hizmet içi eğitim seminer/programlarının artırılması gerektiği önerilerine yer verilmiştir.

Şekerci tarafından hazırlanan ve Kur'an kurslarında eğitim alan ancak hafızlık eğitimini tamamlamadan kurslardan ayrılan öğrencilerin kursları terk nedenlerinin konu edildiği "Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki" isimli yüksek lisans tezi,

²⁴² Ümran Yavuz, "Hafızlık Öğreticilerinin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma (İstanbul Örneği)" (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021).

literatürdeki çalışmalar arasında yer almıştır.²⁴³ Konusu itibari ile dikkat çeken bu çalışma için DİB'ye bağlı yatılı Kur'an kurslarından ayrılan 18 birey ve 6 öğretici ile görüşme yapılmıştır. Verilerden hareketle hafızlık eğitimine başlamada öğrencilerin isteksizliği, öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumsuz tutumları, ailevi sebepler, rehberlik faaliyetlerinin yetersizliği, cezalar, akranların olumsuz etkisi, ileri yaş sorunu ve başarısızlık gibi sorunların kursları terk etmede önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin kurslardan ayrılmalarına sebep olan hususların engellenmesi için kurumlara, öğretmenlere, ailelere ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

“Halk Kültüründe Hafızlık” isimli yüksek lisans tezinde Selimoğlu, Bireysel, toplumsal ve halk anlatılarında hafızlığın yeri ve önemini konu edinmiştir.²⁴⁴ Araştırma verileri doküman incelemesi ve görüşme yöntemleri ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Müslüman toplumlarda hafızların temsil özelliğine dikkat çekilmiş ve hafızlığın toplumda bir değer olarak karşılık bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma ile ilişkili diğer bir çalışma, Osmanoğlu ve Algur tarafından hazırlanan “Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı makaledir.²⁴⁵ Çalışmada yüksek din öğretimi sürecinde hafızlık eğitimi alan 234 lisans öğrencisi üzerinden, öğrencilerin aldıkları eğitime yönelik tutumlarını ölçme aracı geliştirilmiştir. Bilişsel, sosyal ve duyuşsal olmak üzere üç alt boyuttan oluşan hafızlık eğitimi tutum ölçeğinin 13 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin toplam varyansın % 51,5'ini açıkladığı belirtilmiştir. AFA ve DFA ile geçerlik ve güvenirlik testleri gerçekleştirilen ölçeğin bu testler sonucunda onaylandığı ifade edilmiştir.

Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Gözüyle Türkiye’de Hafızlık Eğitimi (Nitel Bir Araştırma)” isimli makalesinde hafızlık eğitimi alan öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik görüşlerini konu edinmiştir. Araştırmanın verileri, Türkiye’nin

²⁴³ Abdulkadir Şekerci, “Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki” (Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021).

²⁴⁴ Büşra Selimoğlu, “Halk Kültüründe Hafızlık” (Yüksek Lisans Tezi, Aydın, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2022).

²⁴⁵ Cemil Osmanoğlu ve Hüseyin Algur, “Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Bilimname* 1, 49 (2023): 1-30.

farklı illerinden 43 öğrenci ile yapılan görüşmeler neticesinde toplanmıştır. Araştırmada hafızlık eğitime başlama ve bu eğitimi devam ettirmede dini motivasyonun etkin olduğu, zor ve stresli geçen bu süreçte aile, öğretici ve arkadaş çevresi ile iyi iletişim kurmanın önemli olduğu, öğrencilerin büyük ölçüde hafızlıkla ilişkili mesleklere ilgi duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin hafızlık eğitimi hakkındaki farkındalıklarının artırılması, örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamalarının geliştirilmesi, öğrencilerin psiko-sosyal durumlarının gözetimi ve bu konuda destek sağlanması için rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Şahin tarafından hazırlanan “İslâm Kültür Tarihinde ‘Kur’ân Hıfzı’ Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri” isimli araştırma, ülkemizde hafızlık eğitimi üzerine ilk doktora tezidir.²⁴⁶ İslam tarihinde Kur’an’ın hıfz sürecinin ve günümüzde farklı İslam ülkelerinde hafızlık eğitiminin nasıl uygulandığının konu edildiği araştırmada öncelikle hıfz geleneğinin tarihi süreci hakkında bilgi verilmiş, günümüzde Müslüman Arap ülkelerde, Müslüman fakat Arap olmayan ülkelerde, Türkiye’de ve Müslümanların azınlıkta olduğu bazı ülkelerde uygulanmakta olan hafızlık eğitimi; metod, eğitim-öğretim ortamı, program, öğretici ve öğrencilerin nitelik ve nicelikleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde ezber yapma ve ezberi koruma konusunda geliştirilen alternatif metod ortaya konulmuştur. Ayrıca kurslarda beslenme, sosyal aktivite ve rehberlik uygulamalarına yönelik örneklere yer verilmiştir. Geliştirilen kısa süreli program 3 yıl boyunca pilot olarak uygulanmış, uygulamada en kısa 53 günde, en uzun 9 ayda 28 öğrencinin hafızlığını tamamladığı belirtilmiştir.

Algur tarafından hazırlanan ve “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi” isimli doktora tezi, alanda yapılmış bir diğer çalışmadır.²⁴⁷ Araştırma, Şahin tarafından hazırlanan “İslâm Kültür Tarihinde ‘Kur’ân Hıfzı’ Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri” isimli doktora tezinden sonra hafızlıkla ilgili yapılan ikinci doktora tezidir.

²⁴⁶ Şahin, “İslâm Kültür Tarihinde ‘Kur’ân Hıfzı’ Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri”.

²⁴⁷ Hüseyin Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2019).

Araştırmayı önemli kılan diğer bir husus, din eğitimi alanında hafızlıkla ilgili yapılan ilk doktora tezi olmasıdır. Araştırmada DİB'ye bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimine dâhil olmuş bireylerin motivasyon, psiko-sosyal durumları ve stres düzeyleri ile yaş, cinsiyet, aile ikameti, ailenin ortalama aylık geliri, okul mezuniyeti, hafızlık sonrası eğitim, sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi, hafızlık eğitimi tavsiye etme durumu, hafızlık eğitimi alınan kursun imkanları ve hedef gibi farklı bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Araştırmada nicel verilerle elde edilen bulgulardan hareketle hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumları ile stres düzeylerinin, belirlenen bağımsız değişkenlerle aralarında anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir proje çerçevesinde Toker tarafından hazırlanan eserde, geleneksel ve seküler çizgilerin bir arada olduğu bir toplumda dine ilişkin bir yaşam deneyimi olarak hafızlık, sosyolojik açıdan incelenmiştir.²⁴⁸ Nitel desende tasarlanan araştırmada Ankara ilinde bulunan çeşitli ilçelerde hafızlık eğitimi alan 96 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, anlam ve yaşam deneyimi, toplumsal algı ve toplumsal cinsiyet ile hafızlık ilişkisi temaları altında değerlendirilmiştir. Araştırmada hafızlığın sıradan bir tecrübe olmadığı, bununla birlikte diğer toplumlarda da görüldüğü üzere yoğun bir dinsel pratik olması sebebiyle hafızlık eğitimi alanların topluma kaşı yabancılaştığı, bu durumun hafızlık eğitimi alanlarla toplum arasında yabancılaşmaya sebep olduğu ve anomi ortaya çıkardığına dikkat çekilmiştir. Hafızlık tecrübesinde ataerkillik sicilinin baskın olduğu, kadınların ve erkeklerin karşılıklı olarak cinsiyetçi düşünceler içinde oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca rasyonel yaklaşımlarla hafızlığın veya hafızlık eğitiminin değersiz veya gereksiz görülmesine yönelik olumsuz tutumların doğru olmadığı ifade edilmiştir.

Hafızlık eğitimi literatürü açısından alanda önemli olan bir diğer eser, Osmanoğlu ve Özbek'in editörlüğünde hazırlanan "Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar" isimli kitaptır.²⁴⁹ Sekiz bölümden oluşan kitapta her bir bölüm farklı bilim uzmanı tarafından kaleme alındığı görülmektedir. Eserde, değişen toplumsal ve

²⁴⁸ İhsan Toker, *Hafızlık Anlam ve Deneyim* (Ankara: Fecr Yayınları, 2017).

²⁴⁹ Osmanoğlu, Cemil ve Ömer Özbek, *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*, ; (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019).

eğitsel koşullarda hafızlık eğitimini yeniden ele almanın önemi, hafızlıkta bilişsel süreçlerin işleyişi, hafızlık eğitiminde öğrenciyi tanımanın gerekliliği, öğrencilerin hafızlık eğitiminde motivasyon yönetimi, Kur'an-ı Kerim'i okuma ve ezberlemede çoklu zeka kuramlarının kullanımı, lisans eğitimi sürecinde hafızlık eğitimi uygulamaları, hafızlık eğitiminin bireyin gelişimine katkıları ve Cumhuriyet döneminde hafızlık eğitimi ile ilgili literatüre ilişkin yazılar bulunmaktadır.

Editörlüğünü Şahin'in yaptığı "Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi" isimli eser, hafızlık eğitimi ile ilgili bir diğer çalışmadır.²⁵⁰ 13 farklı yazarın katkı verdiği eser, iki bölümden oluşmaktadır. Eserin birinci bölümünde hafızlık eğitiminin kurumsallaşması, ikinci bölümünde hafızlık eğitiminin psiko-sosyal boyutu incelenmiştir.

Hafızlık eğitimi alanında bir diğer çalışma Başkonak tarafından hazırlanmıştır. "Örgün Eğitimde Hafızlık Sağlama" başlığını taşıyan çalışma, öğrencilerin hafızlık eğitimi sonrası lise eğitimine devam ederken hafızını muhafaza etmelerine imkân sağlayan ve sadece hafız öğrencilerin eğitim gördüğü "Proje Anadolu İmam Hatip Liseleri örnekleminde gerçekleştirilmiştir.²⁵¹ Araştırmanın birinci bölümünde hafızlık eğitimi ve hafızlık sağlama ile ilgili teorik çerçeve sunulmuş, ikinci bölümde örgün eğitimde hafızlık sağlama süreci öğrenci, veli ve eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda farklı açılardan değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle örgün eğitimde hafızlık sağlamada yaşanan problemlerin çözümüne yönelik öneriler geliştirilmiştir.

²⁵⁰ Hatice Şahin Aynur, ed., *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi* (İstanbul: DEM Yayınları, 2021).

²⁵¹ Mustafa Başkonak, *Örgün Eğitimde Hafızlık Sağlama* (İstanbul: Hikmetevi Yayınları, 2022).

BİRİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun olarak verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların sağlanmasına yönelik faaliyetler bütünüdür.²⁵² Bu koşulların düzenlenmesinde genellikle tarama ve deneme şeklinde iki yaklaşım öne çıkmaktadır. Tarama modeli, geçmiş ya da mevcut bir durumu, var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlamakta, tekil ve ilişkisel tarama modeli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Tekil tarama modelinde bir değişken veya farklı değişkenler tek tek incelenirken ilişkisel tarama modelinde iki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkilerin belirlenmesine odaklanılmaktadır.²⁵³ Araştırma, DİB'ye bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin hafızlık eğitimine ve bu eğitimin bir unsuru olarak Kur'an-ı Kerim, hafızlık olgusu, öğretici ve kurs iklimi ile hafızlık eğitimi boyunca almış oldukları Kur'an'ı Kerim, dini bilgiler, sosyal etkinlik ve rehberlik derslerine yönelik tutumlarını tespit etmeyi ve buradan hareketle değişkenler arasındaki farklılaşma ile ilişki durumlarını ortaya koymayı amaçladığı için ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Verilerin analizinde öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları bağımlı değişken; kişisel özellikleri ile hafızlık eğitiminde etkili olduğu düşünülen diğer unsurlara yönelik tutumları da bağımsız değişken olarak belirlenmiştir.

²⁵² Zeki Arslantürk, *Araştırma Metod ve Teknikleri* (İstanbul: MÜİFV Yayınları, 1999), 39; Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (Ankara: Nobel Yayınları, 2019), 108.

²⁵³ Şener Büyüköztürk vd., *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi, 2020), 185.

2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırma evreni, teorik ve ulaşılabilir evren olmak üzere ikiye ayrılır. Teorik evren, hakkında genelleme yapılmak istenen bireylerin tamamını yani ideal kitleyi kapsamaktadır.²⁵⁴ Bu araştırmanın teorik evreni yani veriler çerçevesinde ulaşılan sonuçların genelleneceği grup, Türkiye’de DİB’ye bağlı Kur’an kurslarında hafızlık eğitiminin hazırlık, ezber ve pekiştirme aşamalarının herhangi birinde bulunan bütün öğrencilerdir. Tarama araştırmalarında teorik evrenin tamamına ulaşmak, bütçe, zaman, emek açısından mümkün görünmemektedir.²⁵⁵ Bu sebeple araştırmalar için ulaşılabilir bir evren belirlenmesi gereklilik arz etmektedir. Ulaşılabilir evren, teorik evrenin somutlaştırılmış halidir. Bu çerçevede araştırmanın ulaşılabilir evreni; 2021-2022 öğretim yılında Ege Bölgesi’nde yer alan Afyonkarahisar, Aydın, Denizli, İzmir, Kütahya, Manisa, Muğla, Uşak olmak üzere toplam 8 ilde DİB il ve ilçe müftülüklerine bağlı Kur’an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerdir. Araştırmanın ulaşılabilir evrenini gösteren iller ve bu illerde bulunan öğrenci sayıları, tablo 1’de listelenmiştir.

Tablo 1: 2021-2022 Öğretim Yılında Ege Bölgesi’nde DİB’ye Bağlı Kur’an Kurslarında Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin İllere Göre Sayısal Dağılımı²⁵⁶

İl	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam
Afyonkarahisar	943	950	1893
Aydın	249	261	510
Denizli	420	575	995
İzmir	563	750	1313
Kütahya	648	649	1297
Manisa	814	1172	1986
Muğla	203	208	411
Uşak	163	170	333
Toplam	4003	4735	8738

Tabloda görüldüğü üzere araştırmanın ulaşılabilir evreni, Ege Bölgesi’nde bulunan Afyonkarahisar, Aydın, Denizli, İzmir, Kütahya, Manisa, Muğla, Uşak illerinde 2021-2022 Öğretim Yılında DİB il ve ilçe müftülüklerine bağlı Kur’an

²⁵⁴ Jeffrey A. Gliner, Gerorge A. Morgan, ve Nancy L. Leech, *Uygulamada Araştırma Yöntemleri - Desen ve Analizi Bütünleştiren Yaklaşım* (Ankara: Nobel, 2015), 117.

²⁵⁵ Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*, 147.

²⁵⁶ Belirtilen sayısal veriler, DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Hafızlık Eğitimi Daire Başkanlığı tarafından araştırma kapsamında kullanılmak üzere paylaşılmıştır.

kurslarında hafızlık eğitimi alan 4003'ü kız, 4735'i erkek toplam 8738 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırma verilerinin zaman, emek, maliyet, etik zorunluluklar vb. sebeplerle teorik veya ulaşılabilir evrenden toplanamadığı durumlarda evreni temsilen bir örneklem seçilmesi gerekmektedir. Çünkü araştırma sürecinin belirli ve ulaşılabilen bir örneklem üzerinde yürütülmesi, zaman, emek ve maliyet açısından araştırmacıya önemli bir avantaj sağlama yanında verilerin toplanması ve değerlendirilmesi sürecinin sağlıklı bir şekilde işletilmesine de olanak tanımaktadır.²⁵⁷ Araştırma verilerinin toplandığı bu alt grup, örneklem olarak isimlendirilmektedir. Araştırma örnekleminin belirlenmesi için çeşitli örnekleme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu araştırmada örneklem belirlemede orantılı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Orantılı tabakalamada her bir tabakanın evren içindeki alt boyutunu temsil edecek bir oran belirlenmektedir.²⁵⁸ Böylece evrendeki her bir boyutun belirli oranda örnekleme temsil edilmesi sağlanmaktadır. Daha sonra belirlenen oran içerisinde basit seçkisiz örnekleme yoluyla örneklem tespit edilebilmektedir. Bu şekilde örneklemin alt boyutlarındaki bireylerin, örnekleme dâhil edilme açısından eşit olasılığa sahip olmasına imkân tanınmış olmaktadır.²⁵⁹

Araştırmanın örneklemini belirlemek için öncelikle Ege Bölgesi'nde hafızlık eğitimi alan kız ve erkek öğrencilerin illere göre dağılımından hareketle ulaşılabilir evrenin büyüklüğü tespit edilmiştir. Ulaşılabilir evreninin boyutu dikkate alındığında % 95 güven seviyesinde % 5'lik hata payına sahip bir örneklemin en az 369 öğrenciden oluşması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için daha yüksek örneklem sayısına ulaşılacak şekilde ve 8738 öğrenciden oluşan ulaşılabilir evrenin yaklaşık % 10'una tekabül eden 910 öğrenciye anket uygulanmıştır. Eksik ya da hatalı cevaplandırıldığı değerlendirilen 112 anket formu, araştırma kapsamından çıkarılarak 798 anket formundan elde edilen veriler analizlere

²⁵⁷ Mesut Yıldırım, "Örneklem ve Örnekleme Yöntemleri", içinde *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, ed. Sedat Şen ve İbrahim Yıldırım (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019), 63.

²⁵⁸ Sedef Canbazoglu Bilici, "Örnekleme Yöntemleri", içinde *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, ed. Haluk Özmen ve Orhan Karamustafaoğlu (Ankara: Pegem Akademi, 2019), 66-67; Çavuş Şahin ve Gülçin Karakuş, "Katılımcıları Seçme: Evren ve Örneklem", içinde *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi, 2019), 187-88.

²⁵⁹ Canbazoglu Bilici, "Örnekleme Yöntemleri", 62.

dâhil edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda uç değer ifade eden veriler de örnekleme dâhil edilmemiş ve araştırma analizleri kalan 764 anket üzerinden gerçekleştirilmiştir. Anket formunun uygulama sonrası dönüş/cevaplama oranı, yaklaşık % 88 olmuştur. Sonuçlar, anketlerin dönüş/cevaplama oranının oldukça yüksek olduğunu göstermiştir.

Araştırma örnekleminin belirlenmesinde kız ve erkek öğrencilerin örnekleme eşit oranda temsil edilmesine dikkat edilmiş, bu çerçevede 410 kız, 388 erkek öğrenci araştırma örneklemine dâhil edilmiştir. Bu veriler, katılımcıların % 51'in kız, % 49'unun ise erkek öğrencilerden oluştuğunu göstermiştir. Ayrıca örneklemdaki kız öğrenciler ulaşılabilir evrendeki kız öğrencilerin % 10,2'sini; erkek öğrenciler de evrendeki erkek öğrencilerin % 8,2'sini oluşturmuştur. Bu durum ulaşılabilir evrenin alt boyutlarının da örnekleme yeterli düzeyde temsil edildiğini ortaya koymuştur.

Araştırma örnekleminin belirlenmesinde dikkat edilen bir diğer husus, örneklemin illere göre dağılımı ile ilgili olmuştur. Bu kapsamda örnekleme Ege Bölgesinde bulunan 8 ildeki Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin örnekleme yaklaşık olarak eşit oranda temsil edilebilmesi için her ildeki toplam öğrenci sayısının % 10'una ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede illere göre örnekleme yer alan katılımcı sayıları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların İllere Göre Sayısal Dağılımı

İl	Toplam	Örneklem
Afyonkarahisar	1893	190
Aydın	510	60
Denizli	995	100
İzmir	1313	145
Kütahya	1297	130
Manisa	1986	200
Muğla	411	50
Uşak	333	35
Toplam	8738	910

Tablo 2'de belirtildiği üzere araştırmanın örneklemini oluşturan toplam 910 öğrenciden 190'ı Afyonkarahisar, 60'ı Aydın, 100'ü Denizli, 145'i İzmir, 130'u Kütahya, 200'ü Manisa, 50'si Muğla ve 35'i Uşak illerinde DİB'ye bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerden oluşmuştur.

3. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırma verilerinin toplanmasında nicel veri toplama araçlarından anket kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında sıklıkla tercih edilen anketler,²⁶⁰ belirli bir konuda katılımcıların görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla çok sayıda bağımsız maddeden oluşan sistematik veri toplama araçlarıdır.²⁶¹ Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan anket formu hazırlanmıştır. Anket formunun I. bölümü, öğrencilerin kişisel bilgilerini tespit etmeye yönelik soruları içerirken; II. bölümü, onların hafızlığa, Kur'an-ı Kerim'e, öğreticiye, kurs iklimine, Kur'an-ı Kerim dersine, dini bilgiler dersine, sosyal etkinlik ve rehberlik dersine ve hafızlık eğitimine yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik ölçek maddelerinden oluşmaktadır. Belirtilen bölümlerin içerikleri ve hazırlanma aşamaları hakkında aşağıda daha geniş bilgi verilmiştir.

3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmada katılımcılara ilişkin demografik değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanan kişisel bilgiler formu (KBF) kullanılmıştır. KBF'de bağımsız değişken olarak cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, anne-baba mesleği ve eğitim durumları, aile ikameti, aile aylık ortalama geliri, hafızlık eğitimini tercih etmedeki faktör, hafızlık sonrası çalışılmak istenen alan, hafızlık eğitiminde bulunulan aşama ve örgün/yaygın eğitime devam durumu hakkında araştırma problemi ile ilişkili olduğu değerlendirilen sorulara yer verilmiştir. KBF, 3 alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve öneriler çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca pilot uygulama sonucunda KBF'de tespit edilen hatalar tekrar düzenlenerek forma son şekli verilmiştir.

3.2. Tutum Ölçekleri

Tutumların ölçülüp ölçülemeyeceği veya ölçülebiliyorsa bunun hangi araçlarla nasıl tespit edilebileceği geçmişten günümüze tartışılmaktadır. Bugün gelinen

²⁶⁰ Gürbüz Ocak, "Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Yolları" (Ankara: Pegem Akademi, 2019), 230.

²⁶¹ Yahşi Yazıcıoğlu ve Samiye Erdoğan, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Detay Yayıncılık, 2014), 93.

noktada, tutumların ölçülüp ölçülemeyeceğinden çok nasıl ölçülebileceğine yoğunlaşmaktadır.²⁶² Bu bağlamda günümüzde tutumları doğrudan ya da dolaylı şekilde ölçmenin mümkün olduğu ve bunun çeşitli yöntem ve araçlarla gerçekleştirilebileceği kabul edilmektedir.

Tutum ölçekleri, bir olgu, nesne ya da duruma karşı oluşturulan ve sayısal bir değere karşılık gelen ifadelerle yanıt vermeyi gerektiren²⁶³ ve bireyin tutum objelerine karşı tepkilerinin belli kurallara göre nümerik olarak değerlendirilmesi için hazırlanan psikolojik ölçekleme yöntemlerinin bir türüdür.²⁶⁴ Bir diğer ifade ile tutum ölçekleri; bireylerin olgu, obje veya konulara yönelik tutum ifadelerine katılımlarını belirlemek için hazırlanan anket formlarıdır.²⁶⁵ Tutum ölçekleri genellikle, bireylerin tutum ve değerlerinin belirlenmesinde, tutum ve değer yargılarını etkileyen faktörlerin incelenmesinde, kişilik ölçekleri ile birlikte davranışı etkileyen önemli bir faktör olarak uyum problemlerinin tespit edilmesinde kullanılmaktadır.²⁶⁶ Bunun çeşitli yararları bulunmaktadır. Bunların en önemlisi, tutumların sayısal verilere dökülerek analiz edilmesine olanak sağlamasıdır. Böylece derecelendirme yoluyla sınıflamalar yapılabilmekte ya da bireysel farklar ayrıntılı olarak belirtilebilmektedir.²⁶⁷

Tutumların ölçülmesinde farklı uygulamalar bulunmaktadır.²⁶⁸ Araştırmacılar tarafından en cazip görülen ve tutumların ölçülmesinde en çok kullanılan araçlardan biri likert tipi ölçeklerdir.²⁶⁹ Geliştiricisinin ismini (Rensis Likert) taşıyan likert ölçeği, belirli bir soru veya ifade için katılımcıların vermek isteyebileceği bir dizi muhtemel

²⁶² Nuray Sakallı Uğurlu, *Sosyal Psikolojide Tutumlar ve Tutum Değişimi* (Ankara: İmge Kitabevi, 2018), 82.

²⁶³ Robert M. Thorndike ve Tracy Thorndike-Christ, “Tutum ve Derecelendirme Ölçekleri”, içinde *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, çev. Mustafa Otrar, 8. bs (Ankara: Nobel, 2017), 363.

²⁶⁴ Ayşe Can Baysal, *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar* (İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi, 1981), 56; Güney, *Davranış Bilimleri*, 245.

²⁶⁵ Ezel Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2018), 107.

²⁶⁶ Özgüven, *Bireyi Tanıma Teknikleri*, 91.

²⁶⁷ İbrahim Ethem Özgüven, *Psikolojik Testler* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2017), 355.

²⁶⁸ Geniş bilgi için bkz. Güney, *Davranış Bilimleri*, 247-53; Mahmut Kartal ve Sait Bardakçı, *Tutum Ölçekleri* (Ankara: Akademisyen Kitabevi, 2019), 7-8.

²⁶⁹ Thorndike ve Thorndike-Christ, “Tutum ve Derecelendirme Ölçekleri”, 364; Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*, 183; Kartal ve Bardakçı, *Tutum Ölçekleri*, 25.

cevap sunmaktadır.²⁷⁰ Katılımcılar bu cevaplardan kendilerini en iyi ifade edeni seçebilmektedir. Esnek karar verme imkânı sunması; frekansları, korelasyonları ve diğer nicel analizleri kullanmaya olanak tanınması açısından bu ölçekler, araştırmacılara önemli avantajlar sağlamaktadır.²⁷¹ Söz konusu özellikler, tutum, algı ve görüşleri incelemek için derecelendirme ölçeklerini kullanışlı ve faydalı hale getirmektedir.²⁷²

Yukarıda belirtilen hususlardan hareketle araştırmanın amacına uygun olarak öğrencilerin hafızlık eğitimine, hafızlığa, Kur'an-ı Kerim'e, öğreticiye, kurs iklimine, Kur'an-ı Kerim dersine, dini bilgiler dersine ve sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumlarını tespit etmek için literatürden ve daha önce hazırlanmış ölçeklerden de faydalanılarak 5'li likert türünde tutum ölçekleri hazırlanmıştır. Puanlamada seçenekler; "kesinlikle katılıyorum" (5 puan), "katılıyorum" (4 puan), "kararsızım" (3 puan), "katılmıyorum" (2 puan), "hiç katılmıyorum" (1 puan) şeklinde belirlenmiştir. Ölçeklerde olumsuz tutumları tespit etmeye yönelik maddelere yer verilmemiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde İzmir ilinde hafızlık eğitimine devam eden 110 öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonucunda eksik, hatalı ve rastgele doldurulan 11 anket formu analizlere dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 99 anket formundan elde edilen veriler üzerinden ölçeklerin yapı geçerliliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör analizi, birbiriyle ilişki değeri yüksek olan, aynı veya farklı yapıları ölçen maddelerin tespit edilmesinde kullanılan bir analiz tekniğidir. Faktör analizinde temel bileşenler (princibal components) ve doğrudan eğik döndürme (direct oblimin) yöntemleri kullanılmıştır. Çünkü temel bileşenler yöntemi uygulamada en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Ayrıca faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu düşünüldüğü için direkt eğik döndürme yöntemi kullanılmıştır.²⁷³ Madde faktör yük

²⁷⁰ Louis Cohen, Lawrence Manion, ve Keith Morrison, "Anketler ve Ölçekler", içinde *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, çev. Ahmet Kara (Ankara: Pegem Akademi, 2021), 480.

²⁷¹ Cohen, Manion, ve Morrison, 481.

²⁷² Cohen, Manion, ve Morrison, 485.

²⁷³ Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (Ankara: Pegem Akademi, 2020), 124-26.

değerinin ise .30 ve üstü olması kabul edilmiştir. Dolayısıyla bu değerden düşük olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Araştırmada ayrıca AFA ile tanımlanan ve sınırlandırılan tutum ölçeklerine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bu çerçevede AFA ile faktör yapısı tespit edilen modellerin uygunluğu ölçülmüş, ölçek yapılarının desteklenip desteklenmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun için AMOS 24 paket programı kullanılmıştır. AMOS programında faktör yüklerinin tahmininde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Fakat bunların sonuçlar üzerinde önemli etkilerinin olmadığı yönünde değerlendirmeler bulunmaktadır.²⁷⁴ Dolayısıyla bu araştırmada AMOS programında varsayılan olarak yer alması, kullanım kolaylığı, yorumlanabilirlik ve daha zengin sonuçlar sunması sebebiyle Maximum Likelihood (ML) yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmalarda ölçeklerin model uygunluğunun test edilmesinde Ki-kare değeri temel bir ölçüm olarak kullanılmaktadır. Ancak Ki-kare istatistiği, büyük ölçüde örneklem büyüklüğü ile ilişkilidir ya da bir diğer ifade ile Ki-kare değeri örneklem büyüklüğünden aşırı şekilde etkilenmektedir. Uygun bir modelde $p > 0,005$ 'de anlamsız sonuçlar vermesi beklenmektedir.²⁷⁵ Ancak bu durum büyük örneklerde ($n > 50$) neredeyse her zaman model uygunluğunu reddetmektedir.²⁷⁶ Dolayısıyla örneklerde ki-kare istatistiği yerine örneklem büyüklüğünden daha az etkilenen χ^2/sd oranının dikkate alınması önerilmektedir.²⁷⁷ χ^2/sd ise AMOS programında CMIN/DF'ye karşılık gelmektedir.²⁷⁸ Belirtilen hususlar sebebiyle araştırmada ölçeklerin uyum indekslerinin yorumlanmasında Ki-kare değeri yerine CMIN/DF değeri esas alınmıştır. Ayrıca literatürde belirtildiği üzere DFA sonucunda ölçekteki her bir gözlenen değişkene ait standardize değer .30'un altında olmamasına ve

²⁷⁴ M. Murat Yaşlıoğlu, "Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması", *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46 (2017): 79.

²⁷⁵ Paul Barrett, "Structural Equation Modelling: Adjudging Model Fit", *Personality and Individual Differences*, 42, 5 (2007): 816.

²⁷⁶ David A. Kenny ve D. Betsy McCoach, "Effect of the Number of Variables on Measures of Fit in Structural Equation Modeling", *Structural Equation Modeling* 10, 3 (2003): 339.

²⁷⁷ Yalçın Karagöz, *SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2016), 1012.

²⁷⁸ Karagöz, 969; Yaşlıoğlu, "Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması", 81.

faktörler arasındaki ilişki düzeyinin .85’i aşmamasına dikkat edilmiştir.²⁷⁹ Ölçeklerin DFA sonuçlarının yorumlanmasında ölçüt alınan uyum iyiliği indeksleri ve eşik değerler aşağıda belirtilmiştir.²⁸⁰

Tablo 3: DFA’da Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri ve Eşik Değerleri

Uyum İndeksi	Eşik Değerler
Ki-kare (χ^2) “p” değeri	$p > 0,05$ = Normal değer
χ^2/sd	<2= İyi uyum <5= Kabul edilebilir uyum
CMIN/DF	≤ 2 = mükemmel uyum ≤ 3 = mükemmel uyum ≤ 5 = iyi/kabul edilebilir düzeyde uyum
GFI/AGFI	$\geq 0,85$ iyi uyum $\geq 0,90$ mükemmel uyum
RMSEA	$\leq 0,05$ mükemmel uyum $\leq 0,08$ iyi uyum $\leq 0,10$ zayıf uyum
CFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum
NFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum
IFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum
RFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum

3.2.1. Hafızlık Tutum Ölçeği

Araştırma kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin hafızlığa yönelik tutumlarını ölçmek için “Hafızlık Tutum Ölçeği” (HTÖ) geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde 20 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Üç alan uzmanının düzeltme ve önerileri ile 9 maddelik bir taslak elde edilmiştir. Ölçeğin madde seçimi için yapılan analizlerde ölçek bütünlüğüne uymayan ve madde toplam korelasyonları .30’ın altında kalan maddeler ölçekten çıkartılmış ve neticede 6 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla AFA yapılmıştır. Yapılan analizlerde HTÖ’nün Kiaser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği değeri 0,631 olarak tespit edilmiştir. Bartlett testinin ise .000 olması, verilerin çok değişkenli olduğunu ve normal dağılım gösterdiğini ortaya

²⁷⁹ Mustafa Aytaç ve Burcu Öngen, “Doğrulamalı Faktör Analizi ile Yeni Çevresel Paradigma Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi”, *İstatistikçiler Dergisi* 5 (2012): 19.

²⁸⁰ Nilgün Köklü, Şener Büyüköztürk, ve Ömay Çokluk, *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları* (Ankara: Pegem Akademi, 2010), 271-72; Sait Gürbüz, *Amos ile Yapısal Eşitlik Modellemesi* (Ankara: Seçkin, 2021), 66.

koymuştur. AFA sonucunda 6 maddeden oluşan HTÖ'nün 3 alt boyutlu bir yapıdan oluştuğu ve bu 3 faktörün toplam varyansın yaklaşık % 73'ünü açıkladığı görülmüştür. Buradan HTÖ'nün geçerli özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alt boyutlardan ilkinin toplam varyansın % 35,57'sini, ikincisinin % 19,00'unu ve üçüncüsünün % 18,25'ini açıkladığı belirlenmiştir. Aşağıda maddelerin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri belirtilmiştir.

Tablo 4: Haftalık Tutum Ölçeği AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Madde Toplam Korelasyonu
md1	,678		,777		,344
md2	,668			,738	,482
md3	,782			,911	,282
md4	,755		,892		,226
md5	,738	,867			,344
md6	,748	,857			,389
Özdeğer		2,134	1,140	1,095	
Açıkladığı Varyans		35,563	18,998	18,247	
Açıklanan Toplam Varyans		72,808			
KMO=.631 Bartlett Testi=81,908					
Cronbach's Alpha					,574

Tabloda ölçek alt boyutlarının her birinin 2 maddeden oluştuğu görülmektedir. Bu maddelerin faktör yükleri en düşük 0,668'dir. Sonuçlardan hareketle bütün maddelerin faktörlere önemli katkı yaptığı söylenebilir. Özellikle derecelendirme (likert tipi) ölçeklerin güvenilirliğini tespit etmede en uygun yöntem Cronbach Alpha olarak kabul edilmektedir.²⁸¹ Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin veriler analiz edildiğinde Cronbach Alpha değeri .574 olarak tespit edilmiştir. Alpha değerinin genellikle 0,7'nin üstünde olması beklenmektedir. Bu değer, düşük güvenilirlik aralığında ($0.40 \leq a < 0.60$) bulunmaktadır. Ancak araştırmanın gerçek örnekleminde Cronbach Alpha değeri .741'dir. Bu değer Alpha katsayısının değerlendirilmesinde $0.60 \leq a < 0.80$ oldukça güvenilir olarak kabul edilen aralıkta yer almaktadır.²⁸² Buradan HTÖ'nün güvenilir nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

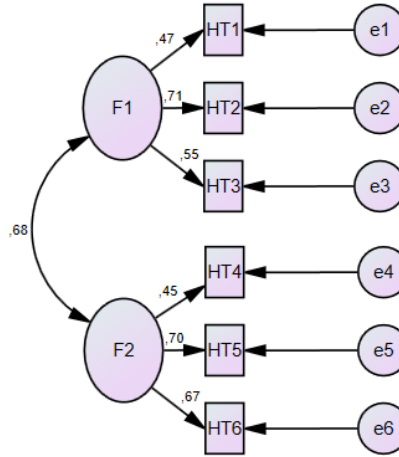
Açımlayıcı faktör analizi ile tanımlanan ve sınırlandırılan HTÖ'nün yapısının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için DFA yapılmıştır.

²⁸¹ Jeffrey A. Gliner, Gerorge A. Morgan, ve Nancy L. Leech, "Ölçme araçlarının güvenilirliği", içinde *Uygulamada Araştırma Yöntemleri*, çev. Volkan Bayar ve Saadet Aylin Bayar (Ankara: Nobel, 2015), 159.

²⁸² Ocak, "Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Yolları", 256.

Ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde 2. ve 3. faktörler arasındaki ilişki düzeyinin 0,85'i aşması sebebiyle ölçek yapısı yeniden incelenmiş, iyi uyum değerleri sunan 6 madde ile 2 boyuttan oluşacak şekilde ölçek yeniden yapılandırılmıştır. Yeni yapısı ile ölçeğin uyum indeksleri, ($\chi^2=23,3$, $df=8$, $p=0,003$) istatistiki açıdan anlamlı görülmüştür. Ölçeğin yapısı ve değişkenlere ilişkin değerler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 5: Hafızlık Tutum Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları



HTÖ ölçeği diyagramı incelendiğinde ölçeğin 6 madde ve 2 boyuttan oluştuğu ve en düşük faktör yükünün 0,45 olduğu görülmektedir. Sonuçlara göre her bir maddenin (gözlenen değişken) kendi boyutu/faktör (gizil değişkeni) için uygun temsil kabiliyetine sahip olduğu ifade edilebilir. HTÖ'nün bu açıdan da gerekli şartları sağladığı anlaşılmaktadır. HTÖ'nün model uyum indeksleri ise CMIN/DF (2,92), GFI/AGFI (0,99/0,97), CFI (0,97), NFI (0,96), RFI (0,93), IFI (0,97) mükemmel, RMSEA (0,05) değeri kabul edilebilir düzeyde bir uyuma sahiptir.

3.2.2. Kur'an-ı Kerim Tutum Ölçeği

Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutumlarını ölçmek için "Kur'an-ı Kerim Tutum Ölçeği" (KKTÖ) geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde 18 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Alan uzmanlarının düzeltme ve önerileri sonrası 11 maddelik bir taslak elde edilmiştir. Ölçeğin madde seçimi için yapılan analizlerde ölçek bütünlüğüne uymayan ve madde toplam

korelasyonları .30'un altında kalan maddeler ölçekten çıkartılmış ve neticede 6 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

KKTÖ'nün yapı geçerliliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla AFA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO örneklem yeterliği değeri 0,613 olarak bulunmuştur. Bartlett testinin ise .000 olması, verilerin çok değişkenli olduğunu ve normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. AFA sonucunda 6 maddeden oluşan KKTÖ'nün 2 alt boyutlu bir yapıdan oluştuğu ve bu 2 faktörün toplam varyansın % 65'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Buradan KKTÖ'nün geçerli özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alt boyutlardan ilki toplam varyansın % 39,17'sini, ikincisi % 26,00'sini açıklamıştır. Aşağıda maddelerin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri belirtilmiştir.

Tablo 6: Kur'an-ı Kerim Tutum Ölçeği AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Faktör 1	Faktör 2	Madde Toplam Korelasyonu
md1	,732	,853		,136
md2	,637	,806		,244
md3	,499		,600	,337
md4	,578	,755		,645
md5	,676		,837	,526
md6	,785		,889	,514
Özdeğer:		2,350	1,557	
Açıkladığı Varyans		39,168	25,950	
Açıklanan Toplam Varyans		65,118		
KMO=.613 Bartlett Testi=144,081				
Cronbach's Alpha				,647

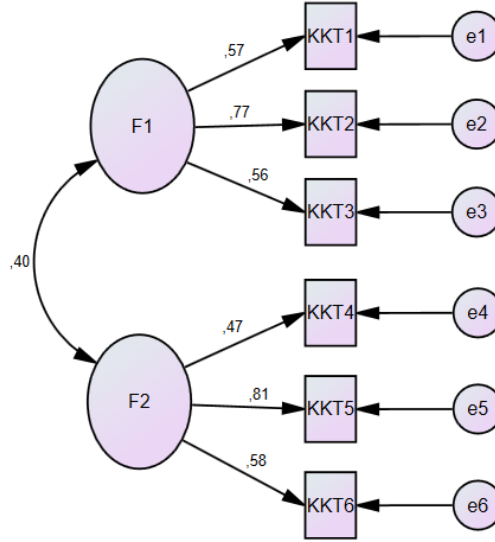
Tablo 6'da görüldüğü üzere alt boyutların her biri 3 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin faktör yükleri en düşük 0,499'dur. Buradan hareketle bütün maddelerin faktörlere önemli ölçüde katkı yaptığı anlaşılmaktadır. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğine ilişkin veriler analiz edildiğinde Cronbach Alpha değeri .647 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, Alpha katsayısının değerlendirilmesinde esas alınan $0.60 \leq a < 0.80$ 'e göre değerlendirildiğinde oldukça güvenilir olarak kabul edilen aralıkta yer almıştır.²⁸³ Sonuçlar KKTÖ'nün güvenilir nitelikte olduğunu ortaya koymuştur.

Açımlayıcı faktör analizi yapılan KKTÖ'nün yapısının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin uyum indeksleri ($\chi^2=22,2$, $df=8$, $p=0,004$) incelendiğinde sonuçların istatistiki açıdan

²⁸³ Ocak, 256.

anlamli olduğu grlmŖtir. DFA sonucu ölçeğin gizil ve gözlenen deđiŖkenlerine iliŖkin değerler aŖađıdaki Ŗekilde oluŖmuŖtur.

Tablo 7: Kur'an-ı Kerim Tutum leği Birinci Düzey DFA Sonuçları



KKT'nn AFA ile belirlenen 6 madde ve iki boyutlu yapısı ile ilgili yapılan DFA sonucuna göre en dŖk faktör yükü 0,47'dir. Buradan hareketle her bir gözlenen deđiŖkenin kendi gizil deđiŖkeni için önemli bir değer taŖıdıđı ifade edilebilir. DFA sonucunda gizil ve gözlenen deđiŖkenlerin standardize değerlerinin .1'in üzerinde çıkmaması da beklenen bir durumu ifade etmektedir. KKT için model uyum indeksleri incelendiğinde ise CMIN/DF (2,78), GFI/AGFI (0,99/ 0,97), RMSEA (0,04), CFI (0,98), NFI (0,97), IFI (0,98), değerlerinin mkemmek, RFI (0,94) değerinin ise mükemmele yakın düzeyde bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Bu erevede KKT'nn 6 madde ve 2 boyutlu bir yapısının bir model olarak doğrulandığı belirtilebilir.

3.2.3. Öğretici Tutum leği

AraŖtırmada Kur'an kursu ğrencilerinin öğreticilere yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla ğretici Tutum leği (T) geliŖtirilmiŖtir. Ölçeğin geliŖtirilmesinde 28 maddelik bir soru havuzu oluŖturulmuŖtur. Üç alan uzmanının düzeltme ve nerileri sonrasında 12 maddelik bir taslak hazırlanmıŖtır. Ölçeğin madde seçimi için yapılan

analizlerde ölçek bütünlüğüne uymayan ve madde toplam korelasyonları .30'ın altında kalan maddeler çıkartılmış ve neticede 8 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

ÖTÖ'nün yapı geçerliliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla AFA yapılmıştır. Analizler sonucu KMO örneklem yeterliği değeri 0,893 olarak bulunmuştur. Bartlett testinin ise .000 olması, verilerin çok değişkenli olduğunu ve normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. AFA sonucunda 8 maddeden oluşan ÖTÖ'nün tek boyutlu bir yapıdan oluştuğu ve toplam varyansın % 69'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre KKTÖ'nün geçerli özellik gösterdiği anlaşılmıştır. Tablo 8'de maddelerin faktör yükleri belirtilmiştir.

Tablo 8: Öğretici Tutum Ölçeği AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
md1	,573	,561
md2	,735	,694
md3	,752	,775
md4	,631	,672
md5	,744	,566
md6	,817	,731
md7	,728	,800
md8	,601	,731
Özdeğer:	5,582	
Açıklanan Toplam Varyans	69,778	
KMO=.893 Bartlett Testi=641,420		
Cronbach's Alpha	,935	

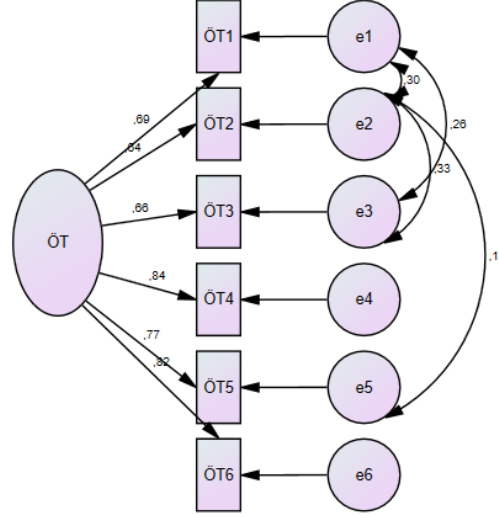
Tabloda belirtildiği üzere maddelerin faktör yükleri en düşük 0,573'tür. Bu sonuç, bütün maddelerin faktörlere önemli katkı yaptığını göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin analizlerde ise Cronbach Alpha değeri .935 olarak tespit edilmiştir. Bu değer $0.80 \leq a < 0.1.00$ arasında yer alması, ÖTÖ'nün güvenilir nitelikte olduğunu ortaya koymuştur.

AFA ile yapısı belirlenen ÖTÖ'nün yapı geçerliliğinin doğrulanması amacıyla DFA yapılmıştır. ÖTÖ'nün DFA uyum iyiliği çalışmaları sonucu md1 ve md5 ölçekten çıkarılmış, ölçek 6 madde tek boyut şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca model uyumunu iyileştirmek için modification indeices ve par. change değerleri yüksek olan ikililer arasında kovaryanslar oluşturulmuştur.²⁸⁴ Ölçeğin uyum indeksleri

²⁸⁴ Karagöz, *SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatiksel Analizler*, 1033.

($\chi^2=8,75$, $df=5$, $p=0,119$) sonuçların istatistiki açıdan anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin son hali ve faktör yüklerine ait değerler aşağıdaki şekildedir.

Tablo 9: Öğretici Tutum Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları



Tek boyutlu yapıdan oluşan ÖTÖ DFA sonuçlarına göre ölçeğe ilişkin standardize edilmiş en düşük değer 0,64'tür. Buradan hareketle her bir maddenin ÖTÖ'ye önemli bir katkı yaptığı ifade edilebilir. ÖTÖ model uyum indekslerine bakıldığında CMIN/DF (1,75), GFI/AGFI (0,99/ 0,98), RMSEA (0,03), CFI (0,99), NFI (0,99), IFI (0,99), RFI (0,98) değerleri mükemmel düzeyde bir uyum göstermektedir. Bu verilerden hareketle ÖTÖ'nün 6 maddeli ve tek boyutlu yapısının bir model olarak doğrulandığı sonucuna ulaşılabılır.

3.2.4. Kurs İklimi Tutum Ölçeği

Araştırma kapsamında geliştirilen bir diğer ölçek, Kur'an kursu öğrencilerinin eğitim aldıkları kursun iklimine yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan Kurs İklimi Tutum Ölçeği (KİTÖ) olmuştur. Ölçek geliştirme aşamasında öncelikle 43 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Üç alan uzmanı tarafından yapılan düzeltme ve önerilerle 29 maddelik bir taslak elde edilmiştir. Madde seçimi için yapılan analizlerde ölçek bütünlüğüne uymayan ve madde toplam korelasyonları .30'ın altında kalan maddeler çıkarıldıktan sonra 23 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

KİTÖ'nün yapı geçerliliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla AFA yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda KMO değeri 0,911 çıkmıştır. Bartlett testi sonucunun .000 olması da verilerin çok değişkenli olduğunu ve normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. AFA sonucunda, 23 maddeden oluşan KİTÖ'nün 4 alt boyutlu bir yapıdan oluştuğu, toplam varyansın % 70'ini açıkladığı ve bu bağlamda KİTÖ'nün geçerli özellik gösterdiği anlaşılmıştır. Ölçek alt boyutlarından ilkinin toplam varyansın % 50,23'ünü, ikincisinin % 9,29'unu, üçüncüsünün % 6,18'ini, dördüncüsünün ise % 4,48'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Aşağıdaki tabloda maddelerin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri belirtilmiştir.

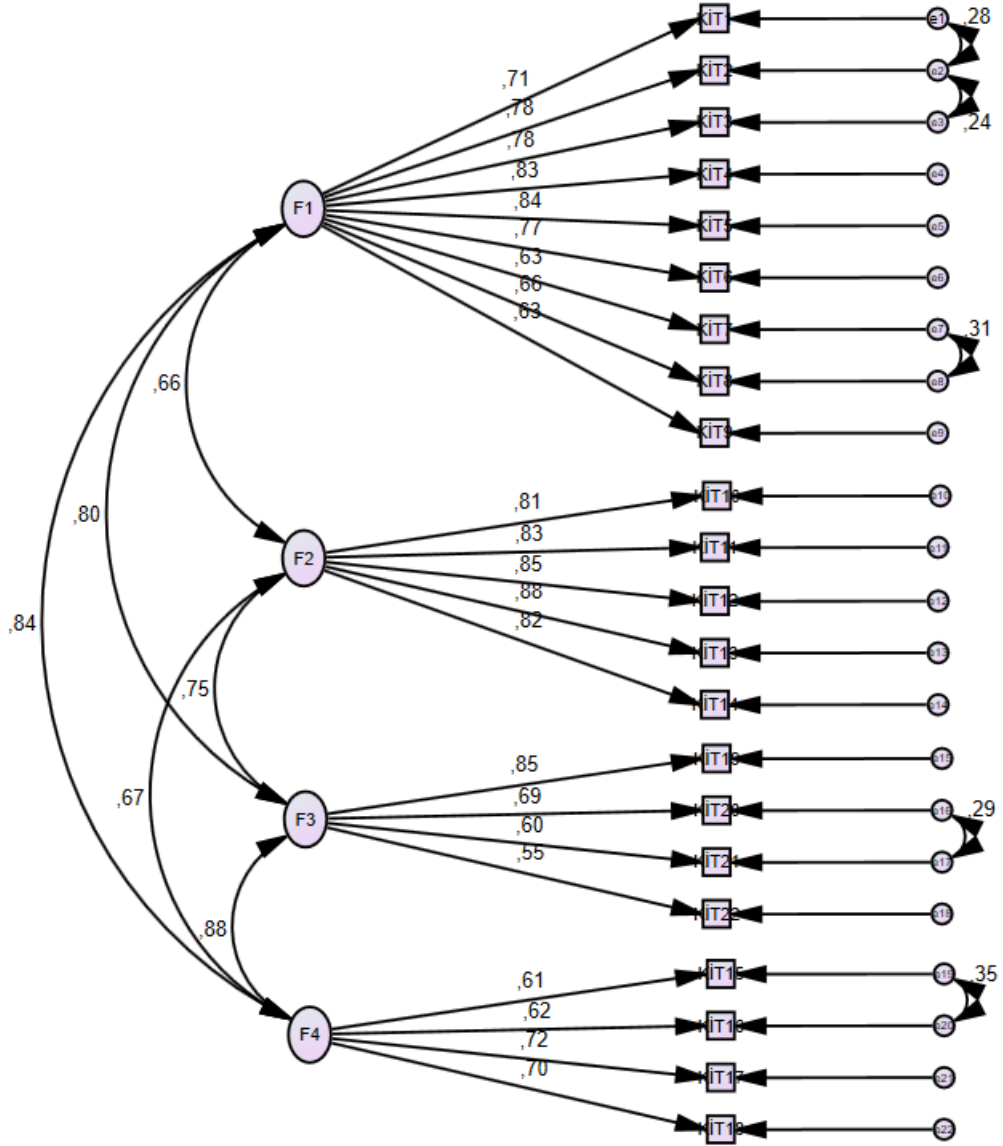
Tablo 10: Kurs İklimi Tutum Ölçeği AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Madde Toplam Korelasyonu
md1	,494	,614				,588
md2	,729	,488				,752
md3	,728	,798				,695
md4	,821	,794				,770
md5	,708	,715				,725
md6	,784	,747				,619
md7	,700	,797				,604
md8	,619	,735				,587
md9	,794		-,722			,679
md10	,701		-,691			,753
md11	,752		-,782			,734
md12	,774		-,816			,697
md13	,826		-,840			,722
md14	,654		-,764			,725
md15	,667				,609	,635
md16	,670				,676	,656
md17	,637				,683	,620
md18	,613			,618		,718
md19	,766			,845		,587
md20	,709			,742		,633
md21	,769			,742		,622
md22	,610	,552				,659
md23	,618				,407	,710
Özdeğer:		11,553	2,136	1,422	1,031	
Açıkladığı Varyans		50,231	9,286	6,183	4,483	
Açıklanan Toplam Varvans		70,182				
KMO=.911 Bartlett Testi=1773,977						
Cronbach's Alpha						,953

Tabloya göre ölçek, 23 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri en düşük 0,494'tür. Verilerden bütün maddelerin faktörlere önemli katkı yaptıkları söylenebilir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin veri analizi sonucu elde edilen Cronbach Alpha değeri .953'tür. Sonuçlar, KİTÖ'nün güvenilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

AFA sonucu yapısı belirlenen KİTÖ'nün yapısını doğrulamak amacıyla DFA yapılmıştır. Ölçeğin uyum indeksleri, ($\chi^2=722,82$, $df=198$, $p=0,000$) istatistiki açıdan anlamlı sonuca işaret etmiştir. KİTÖ'nün model uyum iyiliğini arttırmak için md11 ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 22 madde ve 4 boyuttan oluşan KİTÖ'nün son şekli ve aldığı değerler aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 11: Kurs İklimi Tutum Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları



Tablo incelendiğinde ölçeğin en düşük faktör yükünün 0,55 olduğu görülmüştür. Buradan hareketle her bir faktörün içinde bulunduğu boyuta ve ölçeğin geneline önemli bir katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin korelasyon sonuçları incelendiğinde sadece F3 ile F4 arasındaki korelasyon değerinin

kabul edilebilir değerin (0,85) biraz üzerinde olduğu (0,88) tespit edilmiş, ancak ölçeğin model uyum iyiliği değerleri dikkate alınarak ölçek alt boyutlarında herhangi bir değişiklik yapılmamış, aralarında yüksek ilişki bulunan maddeler arasında kovaryanslar oluşturulmuştur. Bu durumda KİTÖ'nün model uyum indeksleri; CMIN/DF (3,65), GFI/AGFI (0,91/ 0,89), RMSEA (0,05), CFI (0,95), NFI (0,93), RFI (0,92), IFI (0,95) şeklinde sonuçlanmıştır. Bu değerler, KİTÖ'nün model uyum iyilik düzeyinin iyi/kabul edilebilir seviyede olduğunu ortaya koymuştur.

3.2.5. Kur'an-ı Kerim Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada Kur'an kursu öğrencilerinin aldıkları derslere yönelik tutum ölçekleri hazırlanmıştır. Kur'an-ı Kerim Dersi Tutum Ölçeği (KKDTÖ), bu kapsamda hazırlanan ölçeklerden biridir. Ölçeğin geliştirilmesinde 15 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Üç alan uzmanının incelemesi sonucu yapılan düzeltmelerle 9 maddelik bir taslak elde edilmiştir. Ölçeğin madde seçimi için yapılan analizlerde ölçek bütünlüğüne uymayan ve madde toplam korelasyonları .30'ın altında kalan maddeler çıkartılmış ve 5 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

KKDTÖ'nün yapı geçerliliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla AFA yapılmıştır. Yapılan analizde KMO örneklem yeterliği değeri 0,758 olarak tespit edilmiş, Bartlett testinin .000 olması, verilerin çok değişkenli olduğunu ve normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. AFA sonucunda 5 maddelik KKDTÖ'nün tek boyutlu bir yapıdan oluştuğu ve toplam varyansın % 57'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Buna göre KKDTÖ'nün geçerli özellik gösterdiği anlaşılırken ölçek maddelerinin faktör yükleri, aşağıda belirtilmiştir.

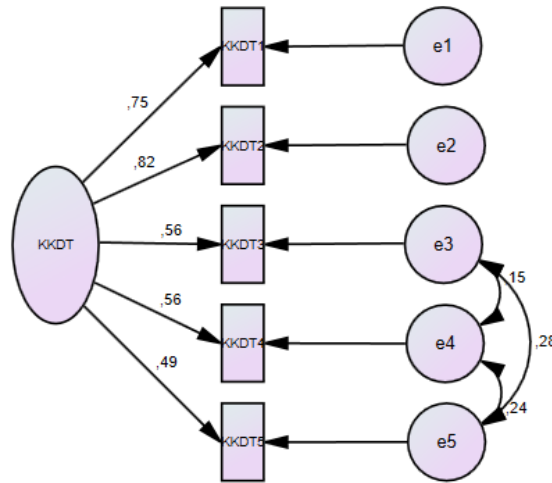
Tablo 12: Kur'an-ı Kerim Dersi Tutum Ölçeği AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
md1	.533	.531
md2	.749	.736
md3	.597	.634
md4	.503	.534
md5	.513	.573
Özdeğer:	2,895	
Açıklanan Toplam Varyans		57,907
KMO=.758 Bartlett Testi=178,068		
Cronbach's Alpha		.798

Tablo 12’de görüldüğü üzere KKDTÖ ölçek 5 madde ve tek boyuttan oluşmuştur ve ölçek maddelerinin faktör yük değerleri .749 ve 0,503 arasında yer almıştır. Bu değerler, bütün maddelerin faktörlere önemli katkı yaptığını ortaya koymuştur. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin analiz sonucunda Cronbach Alpha değeri .798 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, KKDTÖ’nün güvenilir nitelikte olduğunu göstermiştir.

AFA ile tanımlanan ve sınırlandırılan KKDTÖ’nün DFA aracılığıyla bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Ölçeğe ilişkin uyum indeksleri ($\chi^2=2,89$, $df=2$, $p=0,236$) olarak tespit edilmiştir. Bu değerler istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur. KKDTÖ’nün yapısı ve değerlerine ilişkin DFA sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 13: Kur'an-ı Kerim Dersi Tutum Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları



KKDTÖ’ye ilişkin DFA sonuçlarına göre en düşük faktör yükü 0,49 olarak tespit edilmiştir. Buna göre her bir maddenin ölçek yapısına önemli katkılar yaptığı ifade edilebilir. Ölçeğin model uyum iyiliğinin artırılması için bazı faktörler arasında kovaryanslar kurulmuştur. DFA sonu KKDTÖ’nün model uyum indeksleri incelendiğinde CMIN/DF (1,44), GFI/AGFI (0,99/ 0,98), RMSEA (0,02), CFI (0,99), NFI (0,99), IFI (0,99), RFI (0,98)’dir. Bu değerler KKDTÖ’nün mükemmel düzeyde uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak AFA ile 5 madde ve tek faktörlü bir yapı olarak tanımlanan ve sınırlandırılan KKDTÖ’nün DFA ile doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.2.6. Dini Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Kur'an kursu öğrencilerinin Dini Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmek için Dini Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (DBDTÖ) hazırlanmıştır. Ölçek için öncelikle 16 maddelik soru havuzu oluşturulmuş, üç alan uzmanı tarafından yapılan düzeltme ve öneriler sonucunda da 9 maddelik taslak elde edilmiştir. Ölçeğin madde seçimi analizlerinde ölçek bütünlüğüne uymayan ve madde toplam korelasyonları .30'ın altında kalanlar çıkartılmış ve sonrasında 7 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

DBDTÖ'nün yapı geçerliliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla AFA yapılmıştır. Gerçekleştirilen analizde KMO örneklem yeterliği değeri 0,860 olarak bulunmuş, Bartlett test sonucunun .000 çıkması, verilerin çok değişkenli olduğunu ve normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. AFA sonuçları, 7 maddeden oluşan DBDTÖ'nün tek boyutlu olduğunu ve toplam varyansın % 58'ini açıkladığı görülmüştür. Tüm sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde DBDTÖ'nün geçerli özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

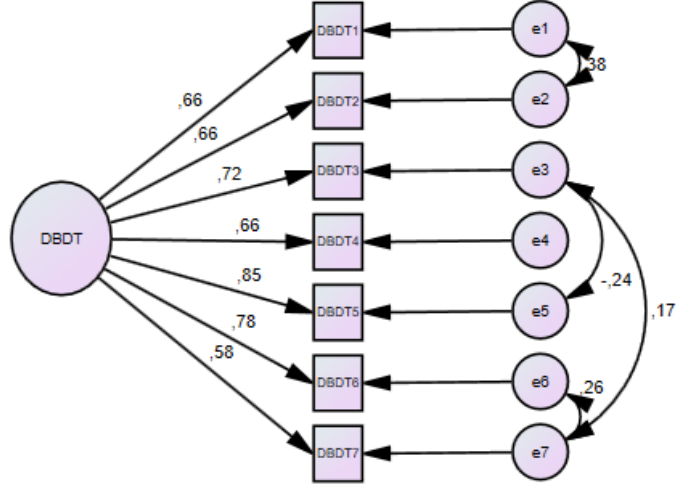
Tablo 14: Dini Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
md1	,467	,572
md2	,604	,679
md3	,546	,644
md4	,618	,701
md5	,656	,715
md6	,669	,732
md7	,523	,612
Özdeğer:	4,084	
Acıklanan Toplam	58,343	
KMO=.860 Bartlett Testi=323,269		
Cronbach's Alpha		,873

Tablo 14 incelendiğinde ölçeğin 7 madde ve tek boyuttan oluştuğu, ölçek maddelerinin faktör yüklerinin en düşük 0,467 olduğu, bütün maddelerin faktörlere önemli katkı yaptıkları anlaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin analizlerde Cronbach Alpha değeri ise .873 olarak bulunmuştur. Bu değer, DBDTÖ'nün güvenilir nitelikte olduğunu göstermiştir.

Araştırma kapsamında geliştirilen DBDTÖ'nün AFA ile belirlenen yapısının model uyumunu tespit etmek amacıyla DFA yapılmıştır. DBDTÖ'nün uyum indeksleri ($\chi^2=29,47$, $df=10$, $p=0,001$) düzeyinde anlamlılık göstermiştir. 7 madde ve tek faktörden oluşan ölçeğin son şekli ile aldığı değerler aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 15: Dini Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları



Ölçeğin madde faktör yük değerlerinin en düşük 0,58 olmuştur. Bu durum istatistiki açıdan beklenen bir durumu ifade etmektedir. Ölçeğin uyum iyiliği düzeyini yükseltmek için ilişkileri yüksek olan maddeler arasında kovaryanslar oluşturulmuştur. Ölçeğin uyum indekslerine ilişkin son değerler incelendiğinde CMIN/DF (2,94), GFI/AGFI (0,99/ 0,97), CFI (0,99), NFI (0,98), RFI (0,98), IFI (0,99) değerlerinin mükemmel, RMSEA (0,05) değerinin ise kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir.

3.2.7. Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada Kur'an kursu öğrencilerinin Sosyal Etkinlik ve Rehberlik dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersi Tutum Ölçeği (SEDTÖ) geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde 15 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuş, üç alan uzmanı tarafından yapılan düzeltme ve öneriler sonrası 11 maddelik bir taslak elde edilmiştir. Ölçeğin madde seçimi analizlerinde ölçek bütünlüğüne uymayan ve madde toplam korelasyonları .30'ın altında kalan maddeler çıkartılmış ve neticede 8 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

SEDTÖ'nün yapı geçerliliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla AFA yapılmıştır. Analiz sonucunda KMO örneklem yeterliği değeri 0,844 olarak bulunmuştur. Bartlett testinin .000 olması, verilerin çok değişkenli olduğunu ve normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. AFA sonucunda 8 maddeden oluşan

SEDTÖ'nün tek boyuttan oluştuğu ve toplam varyansın % 61'ini açıkladığı görülmüştür. Bulgulardan hareketle SEDTÖ'nün geçerli özellik taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıdaki tabloda maddelerin faktör yükleri belirtilmiştir.

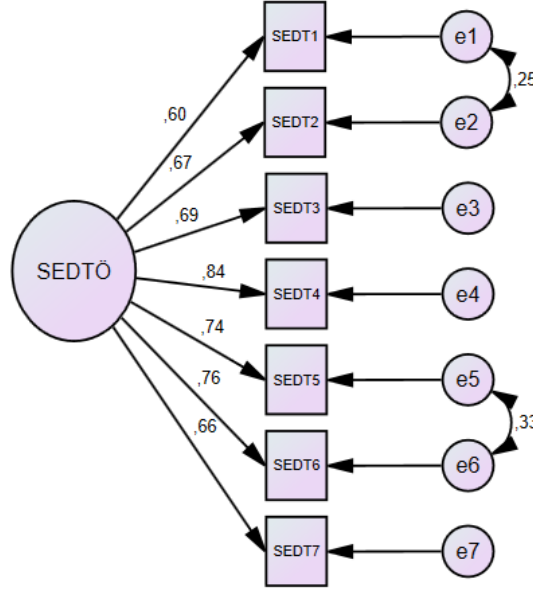
Tablo 16: Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersi Tutum Ölçeği AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
md1	.606	.695
md2	.546	.681
md3	.675	.763
md4	.657	.745
md5	.619	.713
md6	.722	.788
md7	.565	.673
md8	.514	.624
Özdeğer:	4,934	
Açıklanan Toplam Varyans	61,669	
KMO=.844 Bartlett Testi=490,022		
Cronbach's Alpha	.908	

Tablodaki veriler, ölçeğin 8 madde ve tek boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin en düşük 0,514 olması, bütün maddelerin faktörlere önemli katkı yaptıklarını ortaya koymuştur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin analizlerde Cronbach Alpha değeri .908 olarak tespit edilmiş, sonuç olarak SEDTÖ'nün güvenilir nitelik taşıdığı belirlenmiştir.

SEDTÖ'nün AFA sonucunda oluşan yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucu md4, yük değerinin düşük olması sebebiyle ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek uyum indeksleri ($\chi^2=27,21$, $df=12$, $p=0,007$) incelendiğinde değerlerin istatistiki açıdan anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 7 madde ve tek boyuttan oluşan ölçeğin yapısı ile madde değerleri aşağıdaki şekilde oluşmuştur.

Tablo 17: Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersi Tutum Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları



SEDTÖ'ye ilişkin diyagrama göre en düşük yük değeri 0,60'tır. Buradan hareketle faktör yük değerlerinin ölçek için önemli olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin model uyum iligine ilişkin sonuçlar, CMIN/DF (2,26), GFI/AGFI (0,99/ 0,97), RMSEA (0,04), CFI (0,99), NFI (0,98), RFI (0,98), IFI (0,99) değerlerinin tamamının mükemmel derecede uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermiştir.

3.2.8. Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutumlarının ölçülmesine yönelik Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeği (HETÖ) geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle 25 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuş, sonrasında üç alan uzmanının düzeltme ve önerileri ile 14 maddelik bir taslak elde edilmiştir. Ölçeğin madde seçimi için yapılan analizlerde ölçek bütünlüğüne uymayan ve madde toplam korelasyonları .30'ın altında kalan maddeler ölçekten çıkartılmış ve neticede 8 maddelik HETÖ hazırlanmıştır.

HETÖ'nün yapı geçerliliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla AFA yapılmıştır. Analizler sonucunda KMO örneklem yeterliği değeri 0,858 olarak bulunmuştur. Bartlett testinin ise .000 olması, verilerin çok değişkenli olduğunu ve normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. AFA sonucunda 8 maddeden oluşan

HETÖ'nün 2 boyutlu bir yapıdan oluştuğu ve toplam varyansın % 71'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre HETÖ'nün geçerli özellik taşıdığı görülmüştür. Ölçek maddelerine ilişkin madde faktör yükleri tabloda belirtilmiştir.

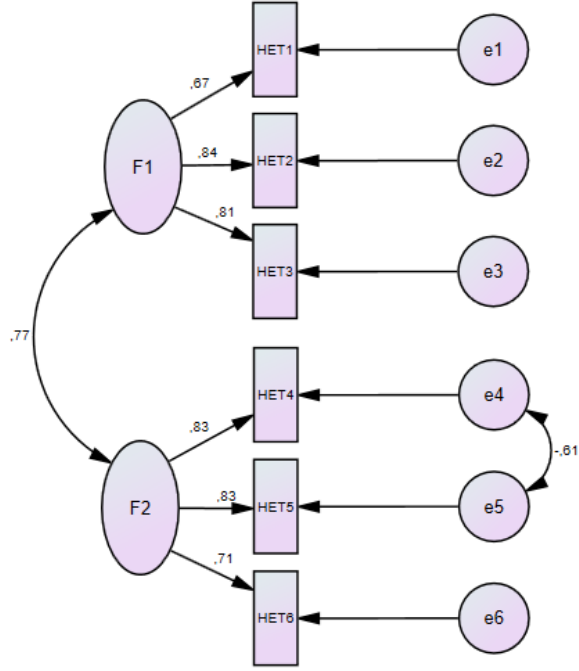
Tablo 18: Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeği AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Faktör 1	Faktör 2	Madde Toplam Korelasyonu
md1	,817		-,902	,661
md2	,635	,690		,688
md3	,794		-,712	,774
md4	,859		-,957	,644
md5	,704	,928		,570
md6	,645	,622		,717
md7	,567	,518		,667
md8	,680	,807		,675
Özdeğer:		4,656	1,045	
Açıkladığı Varyans		58,206	13,65	
Açıklanan Toplam Varyans		71,271		
KMO=.858 Bartlett Testi=442,951				
Cronbach's Alpha				,887

Tablo incelendiğinde ölçeğin 8 madde ve 2 boyuttan oluştuğu görülmektedir. Ölçek maddelerinin en düşük 0,567 faktör yüküne sahip olması, bütün maddelerin faktörlere önemli katkı yaptıklarını göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin analizlerde ölçeğin Cronbach Alpha değeri .887 olarak tespit edilmiştir. Buradan hareketle HETÖ'nün güvenilir nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında HETÖ ölçeğinin AFA ile belirlenen ve sınırlandırılan yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda AFA ile belirlenen ölçek yapısına ilişkin uyum iyiliği değerlerinin beklenen şekilde oluşmaması sebebiyle yeni modeller test edilmiştir. Bu çerçevede md2 ve md8 ölçekten çıkarılmış ve yeniden DFA yapılmıştır. Ölçeğin son haline ilişkin uyum indeksleri ($\chi^2=22,69$, $df=7$, $p=0,002$) istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak 6 madde ve 2 faktörden oluşan HETÖ'ye ilişkin ölçek yapısı ve maddelerin aldığı değerler aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 19: Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları



HETÖ diyagramı incelendiğinde ölçeğin en düşük yük değeri 0,67 olarak kaydedilmiştir. Bu sonuç, ölçeğin faktör yük değerlerinin ölçeğe önemli katkılar yaptıklarını göstermiştir. HETÖ'nün model uyum iyiliği değerleri, CMIN/DF (3,24), GFI/AGFI (0,99/ 0,97), RMSEA (0,05), CFI (0,99), NFI (0,98), IFI (0,99), RFI (0,97) olarak sonuçlanmıştır. Buna göre CMIN/DF (3,24) ve RMSEA (0,05) kabul edilebilir değerler içerisinde yer alırken, diğer değerler mükemmel uyum iyiliği ortaya koymuştur. Bu verilerden hareketle HETÖ için geliştirilen modelin iyi bir uyum iyiliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI

Araştırmada problemin temellendirilmesi ve bulguların literatür çerçevesinde değerlendirilmesi için literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra araştırma probleminde hareketle anket formu oluşturulmuş, hazırlanan anket formu aracılığıyla araştırma verilerinin toplanması için öncelikle İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 08.03.2022 tarih ve 2022/06-06 karar numarası ile etik onay alınmıştır. Daha sonra anketin katılımcılara uygulanması için DİB'ten 11.05.2022 tarih ve 254.04-2089814 sayılı araştırma izni alınmıştır. İlgili kurumlardan

gerekli izinlerin alınmasında sonra belirlenen örneklem çerçevesinde Ege Bölgesi'nde Afyonkarahisar, Aydın, Denizli, İzmir, Kütahya, Manisa, Muğla ve Uşak illerinde DİB'ye bağlı Kur'an kurslarında 2021-2022 öğretim yılında hafızlık eğitimine devam eden toplam 8738 öğrenciden 910 öğrenciye anket uygulanmıştır.

5. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırma verilerinin çözümlenmesi için anket formu ile toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak düzenlenmiş ve SPSS 25 ve AMOS 24 paket programı kullanılarak farklı istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Veri çözümlenmelerinde doğru sonuçlara ulaşılabilmesi için uygun analiz tekniğinin kullanılması önemlidir. Bu çerçevede verilerin analizinde parametrik veya nonparametrik testlerden hangisinin kullanılacağına karar verilebilmesi için öncelikle verilerin normallik varsayımları incelenmiştir. Literatürde normallik varsayımı için farklı testlerin ölçüt kabul edildiği görülmüş, araştırmada kullanılan ölçeklerin normallik dağılımları, Skewness ve Kurtosis değerleri dikkate alınarak hesaplanmıştır.²⁸⁵ Ölçeklerin normallik dağılımlarına ilişkin Skewness ve Kurtosis değerleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 20: Ölçeklerin Normallik Dağılımları

Ölçekler	Skewness	Kurtosis
HTÖ	-1,520	1,674
KKTÖ	-1,316	1,553
ÖTÖ	-1,415	1,924
KİTÖ	-,581	-,276
KKDTÖ	-1,182	1,174
DBDTÖ	-1,187	1,580
SEDÖ	-1,167	1,507
HETÖ	-1,552	1,805

Tabloya göre araştırmada kullanılan ölçeklerin Skewness ve Kurtosis değerleri incelendiğinde bu değerlerin -2 ve +2 arasında olduğu ve bu çerçevede bütün ölçeklerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüş,²⁸⁶ buradan hareketle analizlerde parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

²⁸⁵ Köklü, Büyüköztürk, ve Çokluk, *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları*, 60.

²⁸⁶ Barbara G. Tabachnick ve Linda S. Fidell, *Using Multivariate Statistics* (Boston: Pearson Education, 2013), 79.

Analizlerde katılımcıların kişisel özellikleri ile ilgili bağımsız değişkenlerden iki grup olanlar için ilişkisiz örneklem t testi, ikili gruplar arasındaki farklılaşmayı test etmeye yönelik tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Tek faktörlü varyans analizleri yapılırken bağımlı değişkenin normal dağılım göstermesi ve bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının homojen dağılması varsayımlarının sağlanması gerekli görülmektedir.²⁸⁷ Bu nedenle varyansların homojen dağılması durumunda anlamlı farklılık için ANOVA değeri dikkate alınmış, varyansların homojen dağılmadığı durumlarda ise Welch ANOVA değerine bakılmıştır. Analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş ise farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır. Bu testlerde varyansların homojenlik varsayımı sağlandığı durumlarda Tukey HSD ya da Scheffe testi kullanılırken, varyansların homojen dağılmadığı durumlarda Tamhane's T2 testi kullanılmıştır.

Araştırmada iki sürekli değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını ve bu ilişkinin yönünü belirlemek için korelasyon testleri yapılmıştır. Ölçek verilerinin normal dağılım sağlaması Pearson korelasyon testi kullanılmasına olanak tanımıştır. Testlerde 0.01 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Ayrıca korelasyon testlerine ek olarak araştırmanın bağımlı değişkeni olan hafızlık eğitime yönelik tutumları yordamada bağımsız değişkenlerin etkinliğini tespit etmek için çoklu doğrusal regresyon analizine başvurulmuştur. Bu çerçevede hafızlığa, Kur'an-ı Kerim'e, öğreticiye, kurs iklimine ve Kur'an-ı Kerim, dini bilgiler, sosyal etkinlik ve rehberlik derslerine yönelik tutumların hafızlık eğitime yönelik tutumları ne derece yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinin gerçekleştirilebilmesi için mümkünse bağımlı ve bağımsız değişkenin eşit aralıklı veya eşit oranlı ölçme düzeyinde ve sürekli değişken özelliği taşıması, değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olması, değişkenlerin ve hataların normal dağılım göstermesi, Tolerans değerinin .01'den büyük, VIF değerinin ise .10'dan küçük olması, Durbin-Watson değerinin 1-

²⁸⁷ Gliner, Morgan, ve Leech, *Uygulamada Araştırma Yöntemleri - Desen ve Analizi Bütünleştiren Yaklaşım*, 289.

3 arasında bulunması şartlarının sağlanması istenmiştir.²⁸⁸ Araştırmada çoklu doğrusal regresyon analizi için belirtilen şartların sağlandığı görülmüş ve bu değerler konu ele alınırken tablo halinde belirtilmiştir.

²⁸⁸ Selahattin Maden ve Mehmet Korkmaz, *Temel Bilimler İçin İstatistik* (Ankara: Seçkin, 2018), 379-81; Abdullah Can, *Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (Ankara: Pegem Akademi, 2020), 267-268.

İKİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların kişisel özelliklerine, tutum ölçeklerine ve araştırma hipotezlerine yönelik gerçekleştirilen istatistiksel analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN DEĞİŞKENLERİNE YÖNELİK BETİMSSEL BULGULAR

1.1. Kişisel Özelliklere Yönelik Bulgular

Araştırmada öğrencilerin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, anne-baba mesleği, anne-baba öğrenim düzeyi, aile ikameti, aile gelir durumu, hafızlık eğitimi tercih etmelerinde etkili faktör, hafızlık eğitimi sonrası çalışmak istedikleri alan/kurum, hafızlık eğitiminde buldukları aşama ve örgün/yaygın eğitime devam durumlarına ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo 21: Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş ve Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları

		N	%
Cinsiyet	Kız	394	51,6
	Erkek	370	48,4
Yaş	10-14	424	55,5
	15-18	303	39,7
	19-22	37	4,8
Öğrenim Düzeyi	İlkokul	299	39,1
	Ortaokul	422	55,2
	Lise	43	5,6
Toplam		764	100

Tablo 21’de görüldüğü üzere katılımcıların % 51,6’sı kız, % 48,4’ü erkek öğrencilerden oluşmuştur. Bu oranlar, araştırmada kız ve erkek öğrencilerin yaklaşık olarak eşit oranda temsil edildiğini göstermiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımlarına bakıldığında öğrencilerin % 55,5'inin 10-14, % 39,7'sinin 15-18, % 4,8'inin ise 19-22 yaş aralığında olduğu görülmüştür.²⁸⁹

Öğrencilerin öğrenim düzeyleri ile ilgili veriler ise araştırmaya katılan öğrencilerden %39,1'inin ilkokul, % 55,2'sinin ortaokul ve % 5,6'sının lise mezunu olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 22: Öğrencilerin Anne-babalarının Mesleklerine Göre Dağılımları

		N	%
Anne Mesleği	Memur	39	5,1
	İşçi	54	7,1
	Serbest Meslek	32	4,2
	Esnaf	10	1,3
	Çiftçi	30	3,9
	Çalışmıyor	591	77,4
	Diğer	8	1,0
	Toplam	764	100
Baba Mesleği	Memur	168	22,0
	İşçi	208	27,2
	Serbest Meslek	90	11,8
	Esnaf	119	15,6
	Çiftçi	103	13,5
	Çalışmıyor	13	1,7
	Diğer	63	8,2
	Toplam	764	100

Öğrencilerin anne mesleklerine ilişkin veriler incelendiğinde, çalışmayan anne oranının % 77,4 ile öne çıktığı görülmüştür. Diğerleri ise % 7,1 ile işçi, % 5,1 ile memur, % 4,2 ile serbest meslek, % 3,9 ile çiftçi ve % 1,3 ile esnaf meslekleri olmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin baba mesleğine ilişkin dağılımlar, babaların farklı meslek gruplarına ait olduklarını göstermiştir. Bu gruplar içerisinde işçi olarak çalışan baba oranı % 27,2 ile dikkat çekmiştir. Baba mesleklerinde öne çıkan diğer grup ise % 22,0 ile memurlar olmuştur. Onları % 15,6 ile esnaflar ve % 13,5 ile çiftçiler takip etmiştir. Öğrencilerin % 8,2'sinin babasının ise belirtilen meslek gruplarından farklı bir meslek grubunda çalıştığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin babalarının % 1'inin çalışmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 23: Öğrencilerin Anne-babalarının Öğrenim Düzeylerini Göre Dağılımları

		N	%
	Okur-yazar değil	66	8,6

²⁸⁹ Katılımcıların yaşlarının gruplandırılmasında eğitim kademeleri dikkate alınmıştır.

Anne Öğrenim Düzeyi	Okur-yazar	60	7,9
	İlkokul mezunu	285	37,3
	Ortaokul Mezunu	158	20,7
	Lise Mezunu	113	17,8
	Üniversite Mezunu	79	10,3
	Yüksek Lisans/Doktora Mezunu	3	0,4
Toplam		764	100
Baba Öğrenim Düzeyi	Okur-yazar değil	14	1,8
	Okur-yazar	43	5,6
	İlkokul mezunu	194	25,4
	Ortaokul Mezunu	136	17,8
	Lise Mezunu	200	26,2
	Üniversite Mezunu	163	21,3
	Yüksek Lisans/Doktora Mezunu	14	1,8
Toplam		764	100

Öğrencilerin anne öğrenim düzeyleri incelendiğinde % 86,5'sinin ilkokul ve üzeri öğrenim düzeyine sahip olduğu ve bunlar içerisinde ilkokul mezunu olanların % 37,3 ile öne çıktığı görülmüştür. Geriye kalan grupta okur-yazar olanlar % 7,9'luk oranı temsil ederken, okuma-yazma bilmeyenler, % 8,6'lık bir orana sahiptir.

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin babalarının % 26,2'si lise, % 21,3'ü üniversite, % 25,4'ü ilkokul, %17,8'i ortaokul mezunudur. Okuryazar olan baba oranı % 5,6 iken okuma yazma bilmeyenler ile yüksek lisans/doktora mezunu babaların oranı % 1,8'dir.

Tablo 24: Öğrencilerin Aile İkametlerine Göre Dağılımları

		N	%
Aile İkameti	Büyükşehir	195	25,5
	İl	278	36,4
	İlçe	284	37,2
	Kasaba	3	0,4
	Köy	4	0,5
Toplam		764	100

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ailelerinin % 99,1'inin ilçe ve daha büyük yerleşim yerlerinde ikamet ettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 25: Öğrencilerin Aile Gelir Durumlarına Göre Dağılımları

		N	%
Aile Gelir Durumu	Çok düşük	253	33,1
	Düşük	156	20,4
	Orta	182	23,8
	Yüksek	101	13,2
	Çok Yüksek	72	9,4
Toplam		764	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile gelir durumlarına ilişkin verilere göre çok düşük ve düşük gelire sahip aileler % 53,5'lik bir orana sahiptir. Orta gelirli aileler %

23,2 oranına sahipken, yüksek ve çok yüksek gelir grubunda bulunan ailelerin oranı % 22,6'dır.

Tablo 26 Öğrencilerin Hafızlık Eğitimini Tercih Etmelerinde Etkili Faktöre Göre Dağılımları

		N	%
Hafızlık Eğitimini Tercih Etmede Etkili Faktör	Kendi isteğim	451	59,0
	Ailem	237	31,0
	Arkadaşlarım	13	1,7
	Hocam/Öğretmenim	34	4,5
	Çevrem	27	3,5
	Diğer	2	0,3
Toplam		764	100

Tabloya göre araştırmaya katılan Kur'an kursu öğrencilerinin % 59'u kendi isteği ile hafızlık eğitimini tercih ettiğini, % 31'i hafızlık eğitimini tercihte ailelerinin etkili olduğunu, diğerleri ise hoca/öğretmen (% 4,5), çevre (% 3,5) ve arkadaşlarından (% 1,7) etkilenecek hafızlık eğitimine başladığını ifade etmiştir. Bunların dışında kalan 2 öğrencinin ise hafızlık eğitimini tercihte belirtilenlerin dışındaki faktörlerden etkilendiği tespit edilmiştir.

Tablo 27: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Sonrası Çalışılmak İstedikleri Alan/Kuruma Göre Dağılımları

		N	%
Hafızlık Eğitimi Sonrası Çalışılmak İstenen Alan/Kurum	Divanet İşleri Başkanlığı	192	25,1
	Milli Eğitim Bakanlığı	48	6,3
	İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi	136	17,8
	Henüz karar vermedim.	239	31,3
	Diğer	149	19,5
Toplam		764	100

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin % 31,3'ünün hafızlık eğitimi sonrası çalışmak istediği alan/kurum konusunda henüz bir karara varamadığı görülmüştür. Diğer öğrencilerin % 25,1'i DİB, % 17,8'i İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri, % 6,3'ü MEB'de çalışmak istediğini ifade etmiş, geriye kalan % 19,5'lik grup ise belirtilenlerden farklı bir alan/kurumda çalışmak istediğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin hafızlık eğitiminde buldukları aşamalar, araştırma çerçevesinde tespit edilen bir diğer husustur. Bu konuda elde edilen veriler aşağıda tabloleştirilmiştir.

Tablo 28: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimindeki Aşamalarına Göre Dağılımları

		N	%
	Hazırlık	156	20,4
	1-5 sayfa ezber	215	28,1

Hafızlık Eğitimindeki Aşama	6-10 sayfa ezber	109	14,3
	11-15 sayfa ezber	96	12,6
	16-20 sayfa ezber	75	9,8
	Hafızlığımı bitirdim.	113	14,8
Toplam		764	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin hafızlık eğitiminde buldukları aşamaya göre dağılımları, öğrencilerin farklı aşamalarda hafızlık eğitimlerini devam ettirdiklerini göstermiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin % 20,4'ünün hazırlık, % 64,8'inin ezber aşamasında bulunduğu, % 14,8 öğrencinin ise ezberleme sürecini tamamlayan öğrencilerden olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada hafızlık eğitimi alan öğrencilerin örgün/yaygın eğitime devam durumları, araştırmanın değişkenlerinden biri olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular tablo 29'da belirtilmiştir.

Tablo 29: Öğrencilerin Örgün/Yaygın Eğitime Devam Durumlarına Göre Dağılımları

		N	%
Okula Devam Durumu	Okula devam ediyorum.	549	71,9
	Okula ara verdim.	215	28,1
Toplam		764	100

Tabloya göre öğrencilerin % 37,6'sı ortaokula, % 34'ü liseye devam ettiği, % 28,1 öğrencinin ise eğitimlerine ara verdikleri tespit edilmiştir.

1.2. Tutum Ölçekleri Bulguları

Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen Hafızlık Tutum Ölçeği (HTÖ), Kur'an-ı Kerim Tutum Ölçeği (KKTÖ), Öğretici Tutum Ölçeği (ÖTÖ), Kurs İklimi Tutum Ölçeği (KİTÖ), Kur'an-ı Kerim Dersi Tutum Ölçeği (KKDTÖ), Dini Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (DBDTÖ), Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersi Tutum Ölçeği (SEDTÖ) ile Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeği (HETÖ)'ne ilişkin betimsel analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ölçeklere ilişkin tutum düzeyleri, öğrencilerin her bir tutum maddesine katılım düzeylerinin ortalama puanları ve tutum toplam puanlarının ortalaması alınarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede ölçüt kabul edilen puan cetveli tabloda belirtilmiştir.

Tablo 30: Tutum Maddelerine Katılım Düzeylerinde Esas Alınan Puan Aralıkları

Düzy	Sınırlar
Hiç	1,00 – 1,80
Az	1,81 – 2,60
Orta	2,61 – 3,40
Oldukça	3,41 – 4,20
Tam	4,21 – 5,00

1.2.1. Hafızlık Tutum Ölçeği Bulguları

Öğrencilerin bir olgu olarak hafızlığa yönelik tutumlarının tespit edilmesi için geliştirilen Hafızlık Tutum Ölçeği (HTÖ), 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan $6 \times 5 = 30$, en düşük puan $6 \times 1 = 6$ 'dır. Puanın yüksek olması olumlu tutumu ifade ederken düşük olması, hafızlığa yönelik olumsuz bir tutum düzeyini göstermektedir. Araştırmaya katılan Kur'an kursu öğrencilerinin bir olgu olarak hafızlığa yönelik tutumlarını ifade eden her bir maddeye ilişkin ortalama değerler ile ölçek toplam puanlarının ortalama değerleri tabloda belirtildiği şekildedir.

Tablo 31: Öğrencilerin Hafızlığa Yönelik Tutum Düzeyleri

Ölçek Maddeleri		X	Tutum Düzeyi
HT4	Hafızlık, hem bu dünya hem de ahiret için bir kazanımdır.	4,87	Tam
HT6	Hafızlık kurumları ve hafızlık yapanlar desteklenmez.	4,81	Tam
HT1	Hafızlık, manevi bir değerdir.	4,78	Tam
HT2	Hafızlık, Kur'an-ı Kerim'in lafzının korunması için gereklidir.	4,76	Tam
HT5	Hafızlığa toplumda verilen değer artırılmalıdır.	4,73	Tam
HT3	Hafızlık geleneği, her şartta ve zamanda devam ettirilmelidir.	4,58	Tam
Ortalama Puan/Düzy		4,75	Tam
Ölçek Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri			
N	Madde Sayısı	X	ss
764	6	28,53	2,13

HTÖ verilerine göre araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek maddelerine ilişkin tutum düzeyi ortalama puanları 4,87 ile 4,58 arasında değişmektedir. Öğrencilerin hafızlığa yönelik tutum düzeylerine ilişkin ortalama puanları (Ort.=4,75) "tam" düzeyindedir. Elde edilen bulgulara göre "Hafızlık, hem bu dünya hem de ahiret için bir kazanımdır" maddesi ölçekte en yüksek puan alan madde (4,87) iken en düşük tutum düzeyi puanına sahip madde (4,58) "Hafızlık geleneği, her şartta ve zamanda devam ettirilmelidir" maddesidir. Ölçekten elde edilen toplam puan ortalamasının yüksek olması (28,53), öğrencilerin hafızlığa yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

1.2.2. Kur'an-ı Kerim Tutum Ölçeği Bulguları

Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin Kur'an'ı Kerim'e yönelik tutum düzeylerini ölçmek için geliştirilen Kur'an-ı Kerim Tutum Ölçeği (KKTÖ), 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan $6 \times 5 = 30$, en düşük puan $6 \times 1 = 6$ 'dır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması olumlu tutumu ifade ederken düşük olması, olumsuz bir tutum düzeyine karşılık gelmektedir. Öğrencilerinin Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutumlarını ifade eden her bir maddeye ilişkin ortalama puanlar ile ölçeğin genelinden elde edilen ortalama değerler tablo 32'de belirtilmiştir.

Tablo 32: Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'e Yönelik Tutum Düzeyleri

Ölçek Maddeleri		X	Tutum Düzeyi
KKT1	Kur'an-ı Kerim, kutsal bir kitaptır.	4,95	Tam
KKT2	Kur'an-ı Kerim'e karşı saygılı olmaya özen gösterilmelidir.	4,94	Tam
KKT3	Kur'an-ı Kerim, usulüne uygun okunmalıdır.	4,87	Tam
KKT5	Kur'an-ı Kerim'de ne anlatıldığı bilinmelidir.	4,60	Tam
KKT4	Kur'an-ı Kerim'den ezber bilmek her Müslüman için gereklidir.	4,45	Tam
KKT6	Kur'an-ı Kerim'e problemlerin çözümünde başvurulmalıdır.	4,45	Tam
Ortalama Puan/Düzye		4,70	Tam
Ölçek Tutum Toplam Puanları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri			
N	Madde Sayısı	X	ss
764	6	28,23	2,15

KKTÖ verileri incelendiğinde öğrencilerin ölçek maddelerinin tamamına "tam" düzeyinde (Ort= 4,70) tutum sahibi oldukları görülmektedir. Maddeler içerisinde en yüksek puan (4,95) "Kur'an-ı Kerim, kutsal bir kitaptır." maddesine aittir. "Kur'an-ı Kerim'den ezber bilmek her Müslüman için gereklidir." ile "Kur'an-ı Kerim'e problemlerin çözümünde başvurulmalıdır." maddeleri en düşük tutum puanına (4,45) sahiptir. Ölçekten elde edilen tutum toplam puanlarının ortalaması (28,23) dikkate alındığında öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

1.2.3. Öğretici Tutum Ölçeği Bulguları

Araştırma kapsamında geliştirilen Öğretici Tutum Ölçeği (ÖTÖ) ile öğrencilerin öğretmenlerine yönelik tutum düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Toplam 6 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en yüksek puan $6 \times 5 = 30$, en düşük puan $6 \times 1 = 6$ 'dır. Ölçek puanının yüksek olması olumlu tutumu ifade ederken düşük olması olumsuz bir tutum düzeyini ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerinin kendi

değerlendirmeleri çerçevesinde ölçek maddeleri ve ölçeğin geneline ilişkin ortalama değerler aşağıdaki şekildedir.

Tablo 33: Öğrencilerin Öğreticilerine Yönelik Tutum Düzeyleri

Ölçek Maddeleri		X	Tutum Düzeyi
ÖT1	Öğreticim dersine gereken önemi gösterir.	4,58	Tam
ÖT2	Öğreticim öğrenme için uygun ortam hazırlar.	4,51	Tam
ÖT3	Öğreticimin ders işleme yöntemi öğrenmeye katkı sağlar.	4,50	Tam
ÖT5	Öğreticim öğrencilere değer verir.	4,46	Tam
ÖT4	Öğreticim güven verir.	4,45	Tam
ÖT6	Öğreticim, tutum ve davranışları ile örnek alınır.	4,44	Tam
Ortalama Puan/Düzye		4,48	Tam
Ölçek Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri			
N	Madde Sayısı	X	ss
764	6	26,92	3,93

Yukarıdaki tablo verilerine göre öğrencilerin öğretmenlerine yönelik tutumları (Ort= 4,48) “tam” düzeydedir. “Öğreticim dersine gereken önemi gösterir.” maddesi, en yüksek tutum düzeyi puanına (4,58) sahiptir. Öğrencilerin en düşük düzeyde tutum gösterdikleri madde ise 4,44 puan ile “Öğreticim, tutum ve davranışları ile örnek alınır.” maddesidir. Öğrencilerin öğretmenlere yönelik tutum toplam puanlarının ortalamasının 26,92 olması, öğretmenlere yönelik olumlu tutum düzeyini ortaya koymaktadır.

1.2.4. Kurs İklimi Tutum Ölçeği Bulguları

Ülkemizde hafızlık eğitimi büyük ölçüde yatılı Kur'an kurslarında sürdürüldüğü için öğrencilerin buldukları kursa yönelik tutum düzeylerini ölçmek amacıyla 22 maddeden oluşan Kurs İklimi Tutum Ölçeği (KİTÖ) geliştirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan $22 \times 5 = 110$, en düşük puan $22 \times 1 = 22$ 'dir. Öğrencilerin eğitim aldıkları kurs iklimine yönelik tutum düzeylerine ilişkin ortalama değerler tabloda belirtilmiştir.

Tablo 34: Öğrencilerin Kurs İklimine Yönelik Tutum Düzeyleri

Ölçek Maddeleri		X	Tutum Düzeyi
KİT16	Kursta kurallar, açık ve nettir.	4,39	Tam
KİT7	Kursta öğrencilerin başarısı takdir edilir.	4,34	Tam
KİT8	Kursta öğrencilerin olumlu davranışları desteklenir.	4,30	Tam
KİT9	Kursta uygun öğrenme ortamı vardır.	4,22	Tam
KİT15	Kursta günlük işleyiş, düzenli ve disiplinlidir.	4,19	Oldukça
KİT1	Kursta öğrencilere karşı sorumluklar yerine getirilir.	4,12	Oldukça
KİT22	Başka bir kursa gitmek istemem.	4,12	Oldukça
KİT2	Kursta öğrenciler önemsenir.	4,05	Oldukça

KİT6	Kursta öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır.	3,99	Oldukça
KİT3	Kursta öğrencilerin talep ve şikâyetleri dinlenir.	3,96	Oldukça
KİT5	Kursta öğrencilerin haklarına saygı gösterilir.	3,95	Oldukça
KİT20	Kursta severek kalırım.	3,94	Oldukça
KİT17	Kursta öğrencilerin hataları karşısında yapıcı bir tutum sergilenir.	3,93	Oldukça
KİT4	Kursta öğrencilerin moral ve motivasyonu önemsenir.	3,83	Oldukça
KİT18	Kursta kuralların ihlalinde herkese aynı ceza uygulanır.	3,62	Oldukça
KİT19	Kursta huzurlu bir atmosfer vardır.	3,61	Oldukça
KİT14	Kursta öğrenciler, birbirlerinin haklarını gözetir.	3,48	Oldukça
KİT10	Kursta öğrenciler, birbirlerine saygılı davranır.	3,40	Orta
KİT21	Kurstan ayrı kaldığımda kursu özlerim.	3,40	Orta
KİT12	Kursta öğrenciler, problemlerini karşılıklı iletişimle çözer.	3,34	Orta
KİT13	Kursta öğrenciler, birbirlerine kullandıkları kelimelere özen gösterir.	3,32	Orta
KİT11	Kursta öğrenciler arasında kavga yaşanmaz.	2,99	Orta
Ortalama Puan/Düzy		3,84	Oldukça
Ölçek Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri			
N	Madde Sayısı	X	ss
764	22	84,50	18,71

Tablo incelendiğinde öğrencilerin kurs iklimine yönelik tutum maddelerinin 4'üne "tam", 13'üne "oldukça" ve 5'ine "orta" düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Ölçek maddeleri puanlarının ortalaması da 3,84'tür. Bu değer, öğrencilerin kurs iklimine yönelik "oldukça" düzeyinde bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Bulgularda öğrencilerin en yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları madde "Kursta kurallar, açık ve nettir." maddesidir (4,39). En düşük tutum düzeyine sahip oldukları madde ise "Kursta öğrenciler arasında kavga yaşanmaz." maddesidir (2,99). Ölçek toplam puanlarının ortalamasının 84,50 olması, yüksek düzeyde olmamakla birlikte kurs iklimine yönelik olumlu tutuma işaret etmektedir.

1.2.5. Kur'an-ı Kerim Dersi Tutum Ölçeği Bulguları

Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutumlarını tespit etmek için geliştirilen Kur'an-ı Kerim Dersi Tutum Ölçeği (KKDTÖ) 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan $5 \times 5 = 25$, en düşük puan $5 \times 1 = 5$ 'tir. Yüksek ölçek puanı olumlu tutumu, düşük ölçek puanı olumsuz tutumu ifade etmektedir. Öğrencilerin değerlendirmelerinden hareketle Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutum düzeylerine ilişkin ortalama değerler aşağıdaki şekildedir.

Tablo 35: Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri

Ölçek Maddeleri	X	Tutum Düzeyi
KKDT1	4,69	Tam
KKDT2	4,67	Tam
KKDT4	4,62	Tam
KKDT5	4,34	Tam

KKDT3	Kur'an-ı Kerim dersine ilgim ders saatleri dışında da devam eder.	4,25	Tam
Ortalama Puan/Düzy		4,51	Tam
Ölçek Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri			
N	Madde Sayısı	X	ss
764	5	22,56	2,78

Tabloya göre öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutum düzeyi ortalama puanlarının 4,25 ile 4,69 arasında değişmektedir. Maddelerin ortalama puanı (Ort.=4,51) "tam" düzeyindedir. Maddeler içerisinde "Kur'an-ı Kerim dersine seveerek katılıyorum." öğrencilerin en yüksek tutum düzeyi gösterdikleri madde (4,69) olarak öne çıkarken; "Kur'an-ı Kerim dersinde öğrendiklerimi günlük hayatımda kullanırım." en düşük tutum düzeyi puanına sahip madde olarak dikkat çekmektedir. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik toplam puanlarının ortalaması (22,56) derse yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

1.2.6. Dini Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Bulguları

Öğrencilerin hafızlık eğitimi sürecinde almış oldukları dini bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmek için geliştirilen Dini Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (DBDTÖ), 7 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin tercihlerine göre ölçekten alabilecekleri en yüksek puan $7 \times 5 = 35$, en düşük puan $7 \times 1 = 7$ 'dir. Yüksek ölçek puanı dini bilgiler dersine yönelik olumlu tutuma, düşük ölçek puanı ise olumsuz tutuma karşılık gelmektedir. Uygulanan anket sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde öğrencilerin dini bilgiler dersine yönelik tutum düzeylerine ilişkin ortalama değerler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 36: Öğrencilerin Dini Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri

Ölçek Maddeleri		X	Tutum Düzeyi
DBDT1	Dini bilgiler dersine seveerek katılıyorum.	4,54	Tam
DBDT2	Dini bilgiler dersinin konuları ilgi çekicidir.	4,49	Tam
DBDT5	Dini bilgiler dersiyile ilgili etkinliklere seveerek katılıyorum.	4,34	Tam
DBDT7	Dini bilgiler dersinde öğrendiklerimi günlük hayatımda kullanırım.	4,32	Tam
DBDT6	Dini bilgiler dersiyile ilgili araştırma yapmaktan hoşlanırım.	4,26	Tam
DBDT3	Dini bilgiler dersine ilgim ders saatleri dışında da devam eder.	4,12	Oldukça
DBDT4	Dini bilgiler dersinin saatleri arttırılmalıdır.	3,80	Oldukça
Ortalama Puan/Düzy		4,26	Tam
Ölçek Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri			
N	Madde Sayısı	X	ss
764	7	29,87	5,07

Tabloya göre öğrencilerin dini bilgiler dersine yönelik tutum maddelerine ilişkin puanları, 3,80 ile 4,54 arasında değişmektedir. Madde puanlarının ortalaması (Ort=

4,26), öğrencilerin dini bilgiler dersine yönelik tutum düzeylerinin “tam” olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerden en yüksek tutum puanı 4,54 ile “Dini bilgiler dersine seyerek katılıyorum.”dır. “Dini bilgiler dersinin saatleri arttırılmalıdır” maddesi ise ölçek maddeleri içerisinde en düşük puana 3,80 sahiptir. Ölçek toplam puan ortalamasının 29,87 olması, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

1.2.7. Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersi Tutum Ölçeği Bulguları

Araştırma kapsamında geliştirilen Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersi Tutum Ölçeği (SEDTÖ) 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan $7 \times 5 = 35$, en düşük puan $7 \times 1 = 7$ 'dir. Verilerden elde edilen yüksek puan, ilgili derse yönelik olumlu tutumu, düşük puan olumsuz tutumu ifade etmektedir. Öğrencilerin sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutum düzeylerine ilişkin ortalama değerler aşağıdaki şekildedir.

Tablo 37: Öğrencilerin Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri

Ölçek Maddeleri		X	Tutum Düzeyi
SED1	Sosyal etkinlik ve rehberlik dersi hafızlık eğitiminde gereklidir.	4,56	Tam
SED2	Sosyal etkinlik ve rehberlik dersine seyerek katılıyorum.	4,41	Tam
SED6	Sosyal etkinlik ve rehberlik dersi sosyal gelişimim açısından önemlidir.	4,41	Tam
SED5	Sosyal etkinlik ve rehberlik dersi motivasyonum açısından önemlidir.	4,40	Tam
SED4	Sosyal etkinlik ve rehberlik dersiyile ilgili etkinliklere seyerek katılıyorum.	4,30	Tam
SED7	Sosyal etkinlik ve rehberlik dersinde öğrendiklerimi günlük hayatımda kullanırım.	4,23	Tam
SED3	Sosyal etkinlik ve rehberlik dersinin saatleri arttırılmalıdır.	3,96	Oldukça
Ortalama Puan/Düzyey		4,32	Tam
Ölçek Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri			
N	Madde Sayısı	X	ss
764	7	30,27	5,13

SEDTÖ verilerine göre ölçek içerisinde “Sosyal etkinlik ve rehberlik dersi hafızlık eğitiminde gereklidir.” 4,56 ile en yüksek tutum düzeyi puanına sahiptir. En düşük tutum düzeyi puanı ise 3,96 puan ile “Sosyal etkinlik ve rehberlik dersinin saatleri arttırılmalıdır.” maddesine aittir. Öğrencilerin sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutum düzeyleri (Ort= 4,32) “tam” düzeyindedir. Ölçek toplam puanlarına ilişkin 30,27’lik ortalama, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum düzeyine sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

1.2.8. Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeği Bulguları

Araştırmada öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarını tespit etmek için geliştirilen Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeği (HETÖ) 7 maddeden oluşmaktadır. HETÖ'den elde edilecek en yüksek puan $6 \times 5 = 30$, en düşük puan da $6 \times 1 = 6$ 'dır. Yüksek puanlar hafızlık eğitimine yönelik olumlu tutumu ifade ederken düşük puanlar olumsuz tutuma karşılık gelmektedir. HETÖ'den elde edilen sonuçlarda öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeylerine ilişkin ortalama değerler tablo 38'deki şekilde oluşturulmuştur.

Tablo: 38 Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeyleri

Ölçek Maddeleri		X	Tutum Düzeyi
HET3	Hafızlık eğitiminin bir parçası olmak gurur vericidir.	4,72	Tam
HET1	Hafızlık eğitimi eşi bulunmaz bir deneyimdir.	4,69	Tam
HET2	Hafızlık eğitimine zaman ayırmaya değer.	4,68	Tam
HET4	Hafızlık eğitimini tamamlama konusunda istekliyim.	4,63	Tam
HET5	Hafızlık eğitimini herkese tavsiye ederim.	4,48	Tam
HET6	Hafızlık eğitimini tekrar seçme şansım olsa yine seçerim.	4,41	Tam
Ortalama Puan/Düzey		4,60	Tam
Ölçek Toplam Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri			
N	Madde Sayısı	X	ss
764	6	27,60	3,55

Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum maddelerine ilişkin puanlar incelendiğinde en yüksek tutum düzeyi 4,72 ile “Hafızlık eğitiminin bir parçası olmak gurur vericidir.” maddesine, en düşük tutum düzeyi ise 4,41 ile “Hafızlık eğitimini tekrar seçme şansım olsa yine seçerim.” Maddesine aittir. Maddelere ilişkin puanlardan elde edilen ortalama (Ort= 4,60), “tam” tutum düzeyini göstermektedir. Ölçek toplam puanlarından elde edilen 27,60 ortalama ise, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik olumlu yönde tutuma sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

2. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Bu başlık altında araştırmanın hipotezlerine yönelik yapılan analizler sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

2.1. Kişisel Özelliklerle İlgili Hipotezlere Yönelik Bulgular

Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının, demografik özelliklerine ve kategorik değişkenlere verdikleri cevaplara göre farklılaşma durumu incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

2.1.1. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Cinsiyetleri Arasındaki Farklılaşma

Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumu ilişkisiz örneklem t-Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablodaki şekilde oluşmuştur.

Tablo 39: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	ss	Sd	t	p
Kız	394	4,57	.61	761,5	-1,31	.190
Erkek	370	4,63	.56			

Tabloda belirtildiği gibi bağımsız örneklem t-Testi sonucunda araştırmaya katılan kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının ortalama puanları dikkate alındığında erkek öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek olduğu ancak gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır [$t(761)=-1.31, p>0,05$].

2.1.2. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Yaşları Arasındaki Farklılaşma

Tablo 40: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları

(I)Yaş Grupları	N	X	Sd	(II) Yaş Grupları	Ortalama Farklar	p
10-14	424	27,31	3,74	15-18	-,648	,042
				19-22	-,654	,484
15-18	303	27,96	3,33	10-14	,648	,042

				19-22	-,005	1,00
19-22	37	27,97	2,84	10-14	,654	,484
				15-18	,005	1,00

Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda varyansların homojen dağılmadığı ($p=.012<0,05$) görülmüş, bu sebeple Welch Anova testi sonuçları incelenmiştir ($p=.043<0,05$). Bu sonuçlarda öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir [$F(2, 104,57)=3,25$; $p=.043<0,05$]. Farklılaşmanın hangi yaş grupları arasında olduğunu tespit etmek için de Post Hoc testlerinden Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, 15-18 yaş grubunda bulunan öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının 10-14 yaş grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu ($p=.042<0,05$), diğer yaş grupları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

2.1.3. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Öğrenim Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma

Araştırma kapsamında öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının öğrenim düzeylerine göre farklılaşma durumu tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Test sonucunda varyansların homojen dağıldığı ($p=.050=0,05$) varsayılarak öncelikle ANOVA sonuçları incelenmiştir. ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(2-761)=2,154$; $p=.117>0,05$]. Ancak Welch Anova testi sonuçları, gruplar arasında farklılaşma olduğunu göstermiştir ($p=.040<0,05$). Öğrenim düzeylerine ilişkin gruplar arasındaki farklılaşmanın hangileri arasında olduğunu tespit etmek için Post Hoc testlerinden Tamhane's T2 testi kullanılmıştır. Test sonucunda ulaşılan bulgular tablodaki şekilde oluşmuştur.

Tablo 41: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları

(I) Öğrenim Düzeyi	N	X	Sd	(II) Öğrenim Düzeyi	Ortalama Farklar	p
İlkokul	299	27,35	3,57	Ortaokul	-,344	,498
				Lise	-1,11	,038
Ortaokul	422	27,69	3,62	İlkokul	,344	,498
				Lise	-,766	,206
Lise	43	28,46	2,51	İlkokul	1,11	,038

				Ortaokul	,766	,206
--	--	--	--	----------	------	------

Tablo 41’de lise öğrenim düzeyinde olan öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının ilkokul öğrenim düzeyindeki öğrencilere göre anlamlı şekilde farklılaştığı ($p=.038<0,05$), lise öğrencileri ile ortaokul öğrenim düzeyine sahip öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları arasında herhangi bir farklılaşma bulunmadığı görülmüştür ($p=.206>0,05$). Ulaşılan bulgulardan hareketle, lise mezunu öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının ($X=28,46$), ilkokul mezunu öğrencilere göre ($X=27,35$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.4. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Annelerinin Meslekleri Arasındaki Farklılaşma

Tablo 42: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Anne Mesleğine Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları

Anne Mesleği	N	X	ss	sd	F	p
Memur	39	27,38	,540	6	1.287	.260
İşçi	54	28,07	,350	757		
Serbest meslek	32	26,31	,840			
Esnaf	10	29,00	,365			
Çiftçi	30	27,26	,589			
Çalışmıyor	591	27,65	,148			
Diğer	8	26,75	1,292			

Araştırmanın hipotezleri çerçevesinde öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının anne mesleklerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda varyansların homojen dağılmadığı ($p=.002<0,05$) görülmüş ve bu sebeple Welch testi yapılmıştır. Test sonucu, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaya işaret etmiştir. ($p=.040<0,05$). Ancak anne öğrenim düzeylerine ilişkin gruplar arasındaki farklılaşmanın hangileri arasında olduğunu tespit etmek için gerçekleştirilen Tamhane’s T2 testinde araştırmaya katılan öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile annelerinin meslekleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. [$F(6-757) = 1,28; p=260>0,05$].

2.1.5. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Babalarının Meslekleri Arasındaki Farklılaşma

Tablo 43: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Baba Mesleğine Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları

Baba Mesleği	N	X	ss	sd	F	p
Memur	168	27,66	,27	6	1.191	.309
İşçi	208	27,30	,25	757		
Serbest Meslek	90	27,30	,41			
Esnaf	119	28,18	,29			
Çiftçi	103	27,81	,305			
Çalışmıyor	13	26,46	1,45			
Diğer	63	27,71	,455			

Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile baba meslekleri arasında farklılaşma durumu tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Bu incelemede varyansların normallik dağılımını sağlamadığı ($p=.009<0,05$) görülmüş ve bu durumda gruplar arasında farklılaşmanın olup olmadığı Welch Anova testi sonuçları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Welch testi sonuçları da benzer şekilde gruplar arası farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur ($p=.365>0,05$) Buradan hareketle öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile babalarının meslekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı kanaatine varılmıştır [$F(6-757) = 1,191; p=.365>0,05$].

2.1.6. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Annelerinin Öğrenim Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma

Tablo 44: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları

Anne Öğrenim Düzeyi	N	X	ss	sd	F	p
Okur-Yazar Değil	66	26,66	,582	6	1.671	.125
Okur-Yazar	60	27,53	,480	757		
İlkokul Mezunu	285	27,77	,196			
Ortaokul Mezunu	158	27,71	,282			
Lise Mezunu	113	27,15	,333			
Üniversite Mezunu	79	28,26	,334			
Yüksek Lisans/Doktora Mezunu	3	27,33	2,666			

Araştırmada belirlenen hipotezlerden biri de öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile anne öğrenim düzeyleri arasında farklılaşma olup olmadığı ile ilgilidir. Bu durumu tespit etmek için yapılan analizde grup varyanslarının homojen dağılmadığı ($p=.002<0,05$), gerçekleştirilen Welch Anova testinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür [$F(6-29,20) = 1,131; p=.275>0,05$].

2.1.7. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Babalarının Öğrenim Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma

Tablo 45: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları

Baba Öğrenim Düzeyi	N	X	ss	sd	F	p
Okur-Yazar Değil	14	25,50	1,588	6	1,741	.109
Okur-Yazar	43	26,72	,611	757		
İlkokul Mezunu	194	27,97	,215			
Ortaokul Mezunu	136	27,47	,334			
Lise Mezunu	200	27,70	,240			
Üniversite Mezunu	163	27,61	,280			
Yüksek Lisans/Doktora Mezunu	14	27,07	1,076			

Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile babalarının öğrenim düzeyi arasında farklılaşma olup olmadığı, tek faktörlü varyans analizi ile test edilmiştir. Analizlerde varyansların homojen dağılmadığı ($p=.001<0,05$) görülmüş bu sebeple Welch Anova test sonuçları incelenmiştir. Welch testi sonuçları, hafızlık eğitimine yönelik tutum ile baba öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur [$F(6-85,48) = 1,130$; $p=352>0,05$].

2.1.8. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Aile İkametleri Arasındaki Farklılaşma

Tablo 46: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Aile İkametlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları

Aile İkameti	N	X	ss	sd	F	p
Büyükşehir	195	27,69	,243	4	1,830	121
İl	278	27,73	,210	759		
İlçe	284	27,46	,217			
Kasaba	3	29,66	,333			
Köy	4	23,50	2,598			

Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının aile ikametlerine göre farklılaşma durumları ile ilgili yapılan analizde varyansların homojen dağıldığı ($p=.209>0,05$) görülmüştür. Bu nedenle farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Tamhane's T2 testi ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile aile ikametleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını sonucuna ulaşılmıştır [$F(4-759) = 1,830$; $p=.121>0,05$].

2.1.9. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma

Tablo 47: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Aile Aylık Gelir Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları

Aile Gelir Durumu	N	X	ss	sd	F	p
Çok Düşük	253	27,64	,222	4	1,243	.291
Düşük	156	27,15	,293	759		
Orta	182	27,97	,245			
Yüksek	101	27,42	,376			
Çok Yüksek	72	27,80	,426			

Araştırma kapsamında hafızlık eğitimine yönelik tutumların aile aylık gelir durumuna göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan analizlerde varyansların homojen dağıldığı ($p=.296>0,05$) görülmüştür. Anova analizi sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile aile aylık gelir düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(4-759) = 1,243$; $p=.291>0,05$].

2.1.10. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Hafızlık Eğitimini Tercih Etmelerindeki Etkili Faktör Arasındaki Farklılaşma

Tablo 48: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Hafızlık Eğitimini Tercihlerinde Etkili Faktöre Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları

Hafızlık Eğitimini Tercih Etkili Faktör		N	X	ss	sd	F	p
Kendi İsteğim	A	451	28,11	,140	5	11,047	.000
Ailem	B	237	27,22	,250	758		
Arkadaşlarım	C	13	28,07	1,009			
Hocam/Öğretmenim	D	34	24,14	,868			
Çevrem	E	27	27,11	,779			

Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının hafızlık eğitimini tercihlerinde etkili hususlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analizde varyansların homojen dağılmaması ($p=.000<0,05$) sebebiyle Welch Anova testi sonuçlarına bakılmıştır. Welch testi sonuçları ($p=.011<0,05$), varyanslar arasında anlamlı farklılaşmaya işaret ettiği için bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda hafızlık eğitimini kendi isteği ile tercih eden öğrenciler ile hafızlık eğitimi tercihinde aile ve hoca/öğretmenin etkili olduğu gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Yapılan

analizler neticesinde hafızlık eğitime yönelik en yüksek tutuma sahip öğrencilerin $X=28,11$ ile kendi isteği ile hafızlık eğitimini tercih eden öğrenciler olduğu görülmüş, bu grubu aile etkisi ile hafızlık eğitimini tercih edenler ($X=27,22$) ile takip etmiştir. Gruplar arasında en düşük tutuma sahip öğrencilerin ise ($X=24,14$) hoca/öğretmeni etkisiyle hafızlık eğitimini tercih edenler olduğu görülmüştür. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

2.1.11. Öğrencilerin Hafızlık Eğitime Yönelik Tutumları ile Hafızlık Eğitimi Sonrası Çalışmak İstedikleri Alan/Kurum Arasındaki Farklılaşma

Tablo 49: Öğrencilerin Hafızlık Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Hafızlık Eğitimi Sonrasında Çalışmak İstedikleri Alan/Kuruma Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları

Hafızlık Sonrası Çalışılmak İstene Alan/Kurum	N	X	ss	sd	F	p
Diyaret İşleri Başkanlığı	192	28,26	,224	4	4,532	.001
Milli Eğitim Bakanlığı	48	28,00	,464	759		
İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi	136	27,92	,289			
Henüz Karar Vermedim	239	27,34	,229			
Diğer	149	26,76	,338			

Araştırmaya katılan öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutumlarının hafızlık eğitimi sonrası çalışmak istedikleri alan/kuruma göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı tek faktörlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan analizde varyansların homojen dağılmadığı görülmüş, ($p=.000<0.05$) bu sebeple Welch Anova testi sonuçları kontrol edilmiştir. Welch testi sonuçlarında ($p=.002<0.05$), varyanslar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Bu farklılaşmanın olduğu grupları tespit etmek için Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Test sonucunda DİB'te çalışmak isteyen öğrenciler ile henüz karar vermeyen ve diğer kurumlarda çalışmak isteyen öğrenci grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Gruplar içerisinde hafızlık eğitime yönelik tutum düzeyi en yüksek öğrenciler ($X=28,26$), DİB'te çalışmak isteyen öğrencilerdir. Bu grubu MEB'de çalışmak isteyen öğrenciler ($X=28,00$) takip etmiştir. Diğer alan/kurumlarda çalışmak isteyen öğrenciler ($X=26,76$) ise gruplar içerisinde en düşük tutum düzeyine sahip öğrencileri oluşturmaktadır.

2.1.12. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Hafızlık Eğitimi Aşamaları Arasındaki Farklılaşma

Tablo 50: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Hafızlık Eğitiminde Buldukları Aşamaya Göre Farklılaşmasına İlişkin Anova Sonuçları

Hafızlık Eğitiminde Buldukları Aşama	N	X	ss	sd	F	p
Hazırlık	156	27,50	,277	5	.417	.837
1-5 Sayfa Ezber	215	27,53	,224	758		
6-10 Sayfa Ezber	109	27,95	,464			
11-15 Sayfa Ezber	96	27,66	,289			
16-20 Sayfa Ezber	75	27,26	,229			
Hafızlığı Bitirdim	113	27,72	,338			

Hafızlık eğitimine yönelik tutumların öğrencilerin hafızlık eğitiminde buldukları aşamaya göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan analizlerde varyansların homojen dağıldığı ($p=.634>0,05$) görülmüş ve bu çerçevede Anova sonuçları incelenmiştir. Anova testi, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile hafızlık eğitiminde buldukları aşamalara ilişkin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir [$F(5-759) = .417$; $p=.837>0,05$].

2.1.13. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Örgün/Yaygın Eğitime Devam Durumları Arasındaki Farklılaşma

Tablo 51: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutum Düzeylerinin Örgün/Yaygın Eğitime Devam Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin t- Testi Sonuçları

Eğitime devam durumu	N	X	ss	Sd	t	p
Eğitime devam ediyorum.	549	27,57	,151	762	-.417	.677
Eğitime ara verdim.	215	27,69	,242			

Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeylerinin örgün/yaygın eğitime devam edip etmeme durumlarına göre farklılaşması bağımsız örneklem t-Testi ile analiz edilmiştir. Analizde varyansların eşitlik şartının sağlandığı ($p=.874$) görülmüş ancak eğitime devam eden öğrenciler ($X=27,57$) ile eğitime ara veren öğrencilerin ($X=27,69$) hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeylerinde ($t=677>0,05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(762)=-417$, $p>0,05$].

2.2. Ölçekler Arası İlişkilerle İlgili Hipotezlere Yönelik Bulgular

2.2.1. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Hafızlığa Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Tablo 52: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Hafızlığa Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Hafızlık Tutum	Hafızlık Eğitimi Tutum
Hafızlık Tutum	Pearson Correlation	1	,377**
	P		,000
	N	764	764

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırma kapsamında hafızlık eğitimine yönelik tutum ile hafızlığa yönelik tutum arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre hafızlık eğitimine yönelik tutum ile hafızlığa yönelik tutum arasında orta düzeyde ($r=.377$), pozitif ve anlamlı ($p<0,01$) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.2.2. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Kur'an-ı Kerim'e Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Tablo 53: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Kur'an-ı Kerim'e Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Kur'an-ı Kerim Tutum	Hafızlık Eğitimi Tutum
Kur'an-ı Kerim Tutum	Pearson Correlation	1	,347**
	P		,000
	N	764	764

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Hafızlık eğitimine yönelik tutum ile Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutum arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Pearson korelasyon testi sonucunda elde edilen bulgular, Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutum ile hafızlık eğitimine yönelik tutumları arasında orta düzeyde ($r=.347$), pozitif ve anlamlı ($p<0,01$) bir ilişki olduğunu göstermiştir.

2.2.3. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Öğreticiye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Tablo 54: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Öğreticiye Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Öğretici Tutum	Hafızlık Eğitimi Tutum
Öğretici Tutum	Pearson Correlation	1	,289**
	P		,000
	N	764	764

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile öğretmenlerine yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını ve bu ilişkinin yönünü tespit etmek için yapılan Pearson korelasyon testi sonucunda elde edilen bulgular, hafızlık eğitimine yönelik tutum ile öğreticiye yönelik tutum arasında düşük düzeyde ($r=.289$), pozitif ve anlamlı ($p<0,01$) bir ilişki olduğunu göstermiştir.

2.2.4. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Kurs İklimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Tablo 55: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Kurs İklimine Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Kurs İklimi Tutum	Hafızlık Eğitimi Tutum
Kurs İklimi Tutum	Pearson Correlation	1	,346**
	P		,000
	N	764	764
** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.			

Araştırmaya katılan öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile eğitim aldıkları kurs iklimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson korelasyon testi uygulanmış ve elde edilen bulgular tabloda belirtilmiştir. Bulgulara göre hafızlık eğitimine yönelik tutum ile kurs iklimine yönelik tutum arasında orta düzeyde ($r=.346$), pozitif ve anlamlı ($p<0,01$) bir ilişki olduğu anlaşılmıştır.

2.2.5. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Tablo 56: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Kur'an-ı Kerim Dersi Tutum	Hafızlık Eğitimi Tutum
Kur'an-ı Kerim Dersi Tutum	Pearson Correlation	1	,561**
	P		,000
	N	764	764
** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.			

Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönü için Pearson korelasyon testi yapılmıştır. Test sonucunda hafızlık eğitimine yönelik tutum ile Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutum arasında orta düzeyde ($r=.561$), pozitif ve anlamlı ($p<0,01$) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.2.6. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Dini Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Tablo 57: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Dini Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Dini Bilgiler Dersi Tutum	Hafızlık Eğitimi Tutum
Dini Bilgiler Dersi Tutum	Pearson Correlation	1	,499**
	P		,000
	N	764	764

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Hafızlık eğitimine yönelik tutum ile dini bilgiler dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü tespit etmek için yapılan Pearson korelasyon testi sonucunda elde edilen bulgulara göre hafızlık eğitimine yönelik tutum ile dini bilgiler dersine yönelik tutum arasında orta düzeyde ($r=.499$), pozitif ve anlamlı ($p<0,01$) bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.7. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Tablo 58: Öğrencilerin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları ile Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersi Tutum	Hafızlık Eğitimi Tutum
Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersi Tutum	Pearson Correlation	1	,461**
	P		,000
	N	764	764

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Hafızlık eğitimine yönelik tutum ile sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönünü belirlemek için Pearson korelasyon testi yapılmıştır. Test sonucunda gerçekleştirilen analizlerde öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde ($r=.461$), pozitif ve anlamlı ($p<0,01$) bir ilişki bulunmuştur.

2.2.8. Diğer Tutumların Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumlar Üzerindeki Yordayıcı Etkisi

Öğrencilerin hafızlığa, Kur'an-ı Kerim'e, öğreticiye, kurs iklimine, Kur'an-ı Kerim dersine, dini bilgiler dersine, sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumlarının, hafızlık eğitimine yönelik tutumları üzerindeki yordayıcılığı çoklu

doğrusal regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Bunun için öncelikle çoklu doğrusal regresyon analizi için gerekli varsayımların sağlanma durumu kontrol edilmiştir. Varsayımların karşılanması için değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olması, değişkenlerin ve hataların normal dağılım göstermesi, Tolerans değerinin .01'den büyük, VIF değerinin .10'dan küçük olması, Durbin-Watson değerinin ise 1-3 arasında olması beklenmektedir.²⁹⁰ Araştırmada belirtilen varsayımların sağlandığı görülmüş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 59 Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları Diğer Tutumların Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Tutumlara İlişkin Bağımsız Değişkenler	B	Std. Error	Beta	t	p	Tolerance	VIF	Durbin-Watson
Sabit	,087	,247		353	,724			1,996
Hafızlık Tutum	,245	0,59	,147	4,175	,000	,604	1,656	
Kur'an-ı Kerim Tutum	,086	,058	,052	1,496	,135	,609	1,643	
Öğretici Tutum	,037	,029	,041	1,286	,199	,739	1,353	
Kurs İklimi Tutum	,040	,023	,057	1,723	,085	,687	1,455	
Kur'an-ı Kerim Dersi Tutum	,305	,042	,287	7,318	,000	,486	2,060	
Dini Bilgiler Dersi Tutum	,097	,031	,119	3,079	,002	,503	1,987	
Sosyal Etkinlik ve Rehberlik Dersi Tutum	,193	,025	,239	7,712	,000	,776	1,289	

$R = .660$, $R^2 = .436$, $F = 83,324$, $p < .05$

Tablo incelendiğinde hafızlık ($\beta = .245$, $p < .05$), kurs iklimi ($\beta = .040$, $p \leq .05$), Kur'an-ı Kerim dersi ($\beta = .305$, $p < .05$), dini bilgiler dersi ($\beta = .097$, $p < .05$), sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik ($\beta = .193$, $p < .05$) tutumlarının, hafızlık eğitimine yönelik tutumu pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Kur'an-ı Kerim ($\beta = .086$, $p > .05$) ve öğreticiye yönelik tutumun ($\beta = .037$, $p > .05$) ise hafızlık eğitimine yönelik tutum üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür. Anlamlı farklılık oluşturan değişkenlere ilişkin standardize edilmemiş katsayılar incelendiğinde en yüksek regresyon katsayısına (.305) Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutumun, en düşük regresyon katsayısına (.040) ise kurs iklimine yönelik tutumun sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna göre hafızlık eğitimine yönelik tutumu anlamlı şekilde yordayan değişkenler içerisinde en etkili olanın Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutum olduğu, hafızlık (.245), sosyal etkinlik ve rehberlik (.193) ile dini bilgiler dersine yönelik tutumun (.097) sırası ile onu takip ettiği anlaşılmıştır. Veriler doğrultusunda hafızlık

²⁹⁰ Selahattin Maden ve Mehmet Korkmaz, *Temel Bilimler İçin İstatistik* (Ankara: Seçkin, 2018), 379-81; Abdullah Can, *Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (Ankara: Pegem Akademi, 2020), 267-268.

eğitimine y6nelik tutumdaki değişimin % 43,6'sının modeldeki değişkenler tarafından açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2 = .436$).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın hipotezleri çerçevesinde elde edilen bulgular, ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış, araştırmanın temel ve alt problemleri bağlamında ulaşılan sonuçlar ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle hafızlık eğitimi hakkında din eğitimi bilimi alanına, hafızlık eğitimi hizmetlerini yürüten kurum, kuruluş ve görevliler ile hafızlık eğitiminin diğer paydaşlarına yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

1. TARTIŞMA

Araştırma kapsamında geliştirilen hipotezlerle ilgili elde edilen bulguların literatür çerçevesinde tartışılmasını içeren bu başlık altında, öncelikle öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ve bu tutumların kişisel özelliklere göre farklılaşma durumu ele alınmış, daha sonra hafızlık eğitimine yönelik tutumlar ile hafızlığa, Kur'an-ı Kerim'e, öğreticiye, kurs iklimine, Kur'an-ı Kerim dersine, dini bilgiler dersine, sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumlar arasındaki ilişki düzeyleri değerlendirilmiştir.

1.1. Kişisel Özelliklerle İlgili Bulgulara Yönelik Tartışma

Araştırmada öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının kişisel özelliklere göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular, bu başlık altında tartışılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının, cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi; ailelerinin mesleği, öğrenim düzeyi, ikameti, gelir durumu ve hafızlık eğitimine ilişkin çeşitli değişkenlerle ilgili görüşlere göre farklılaşma durumu, araştırma bulguları ve literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci hipotezi; “Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri yüksektir” şeklindedir. Çalışmada, HETÖ toplam puanlarından elde edilen 27,60’lık ortalama, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının tam düzeyinde ve olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, hipotezin doğrulandığını göstermektedir. Tablo: 38’de de belirtildiği üzere ölçek maddeleri içerisinde en yüksek katılım 4,72 ile “Hafızlık eğitiminin bir parçası olmak gurur vericidir” maddesine iken, en düşük katılım düzeyi 4,41 ile “Hafızlık eğitimini tekrar seçme şansım olsa yine seçerim” maddesindedir. Öğrencilerin, en yüksek katılım düzeyinin “Hafızlık eğitiminin bir parçası olmak gurur vericidir” maddesine olması, onların aldıkları eğitime verdikleri değer bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. En düşük katılım düzeyinin “Hafızlık eğitimini tekrar seçme şansım olsa yine seçerim” maddesine olması ise üzerinde durulması ve farklı açılardan değerlendirilmesi gereken bir bulgu olarak dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları, pek çok faktör ile açıklanabilir veya ilişkilendirilebilir. Ancak burada öncelikle tutumların oluşumuna ve yapısına ilişkin bazı hususlar göz önünde bulundurulmalıdır. Tutumlar, deneyim ve yaşantılar yoluyla oluşmakta ve bireyin ilişki içinde olduğu tüm durum veya nesnelere karşı tepkileri üzerinde yönlendirici olabilmektedir.²⁹¹ Genellikle bir küme veya salkım meydana getirecek şekilde birbiriyle temas halinde bulunan tutumlar²⁹² bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerden oluşmaktadır.²⁹³ Bu bileşenler birbiriyle etkileşim içindedir ve aralarında büyük ölçüde bir tutarlılık söz konusudur.²⁹⁴ Belirtilenlerden hareketle tutumları kişilere ait tüm değerlendirici inançların bir özeti olarak tanımlamak mümkündür.²⁹⁵ Bu noktada inanç-tutum ilişkisinin, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarını anlamada anahtar rol oynadığı ifade edilebilir.

²⁹¹ Gordon Willard Allport, “Attitudes”, içinde *A Handbook of Social Psychology*, ed. Carl Murchison (Worcester: Clark University Press, 1935), 798; Güney, *Davranış Bilimleri*, 241.

²⁹² Krech, Crutchfield, ve Ballachey, *Cemiyet İçinde Fert*, 240.

²⁹³ Krech, Crutchfield, ve Ballachey, 231,233; Uğurlu, *Sosyal Psikolojide Tutumlar ve Tutum Değişimi*, 29.

²⁹⁴ Krech, Crutchfield, ve Ballachey, *Cemiyet İçinde Fert*, 236; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar*, 132; Güney, *Davranış Bilimleri*, 233.

²⁹⁵ Oskamp ve Schultz, *Attitudes and Opinions*, 13.

Bulgular çerçevesinde öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarında temel yönlendirici gücün, inanç olduğu ifade edilebilir. Müslümanların Kur'an-ı Kerim'e olan inancı, onu okuma, öğrenme, anlama ve yaşamaya dönük istekleri, hafızlık eğitiminde temel faktör olarak öne çıkmaktadır. Burada hafızlık eğitimine yönelmede bireysel talepler²⁹⁶ ile anne baba²⁹⁷ ve toplumsal/çevresel yaklaşımların²⁹⁸ büyük ölçüde birleştiği, bunlardan her birinin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarda çeşitli düzeylerde etkili olduğu belirtilebilir.

Günümüzde hafızlık eğitimi açısından önemli gelişmelerden biri de DİB personelinin sahip olması gereken mesleki yeterliklerde hafızlığın önem kazanmasıdır.²⁹⁹ Bu durum dini gereksinimlere ek olarak mesleki gerekçelerin de hafızlık eğitimine yönelik tutumlar üzerinde etkin olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Yapılan araştırmalarda ortaya konan istatistiksel veriler hafızlık eğitimi alan öğrencilerin çalışmak istedikleri alan/kurum sıralamasında farklı görüşlerin olduğunu ancak bunlar içerisinde dini alan/kurumların ön plana çıktığını göstermektedir.³⁰⁰ Yine Çimen

²⁹⁶ Bayraktar, *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma*, 29; Ünsal, "Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)", 33; Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)", 43; Koç, "Kur'an Kurslarının Mevcut Sorunları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri", 720; Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 50; Bayraktar, "Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri", 86; Gün, Özdemir ve Alpaydın, "Bir İlmî Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", 217; Yıldız, "Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)", 94; Yıldırım, "Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)", 54; Fatma Asiye Şenat, "Hafızlık Sorumlulukları Açısından Hafız Adaylarının Özyeterlilik Durumları", *AKİF* 52, 2 (2022): 23.

²⁹⁷ Ünsal, "Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)", 33; Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)", 43; Koç, "Kur'an Kurslarının Mevcut Sorunları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri", 720; Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 49; Oruç, 50; Gün, Özdemir ve Alpaydın, "Bir İlmî Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", 217; Yıldız, "Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)", 94; Yıldırım, "Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)", 54.

²⁹⁸ Toker, *Hafızlık Anlam ve Deneyim*, 18; Selimoğlu, "Halk Kültüründe Hafızlık", 71.

²⁹⁹ DİB, *Hafızlık Eğitim Programı* (2010), 3.

³⁰⁰ Fatma Zehra Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)" (Yüksek Lisans Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi, 2007), 56; Neslihan Bayraktar, "Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri" (Yüksek Lisans Tezi, Rize, Rize Üniversitesi, 2010), 94-95; Hüseyin Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi" (Doktora Tezi, Çorum, Hitit Üniversitesi, 2018), 319; Ayşegül Gün, Şuayip Özdemir ve Halil Alpaydın, "Bir İlmî Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* XVII, 34 (2018): 218;

tarafından yapılan araştırmada katılımcıların % 82'sinin imamlık tercihinde hafızlığın etkili olduğunu belirtmesi de konu ile ilgili bulgu ve çıkarımları desteklemektedir.³⁰¹

Elde edilen bulgular çerçevesinde öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarında hangi faktörlerin farklılaşma oluşturduğu veya birbiriyle ilişkili olduğu sorusunun önem kazandığı görülmektedir. Bu temel soruya araştırmanın hipotezleri çerçevesinde bağımsız değişkenlere ve ölçekler arası ilişkilere yönelik başlıklar altında cevap aranmış, araştırmada elde edilen sonuçlar literatür ile birlikte değerlendirilerek tartışılmıştır.

Araştırma kapsamında belirlenen ikinci hipotez; “*ğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.*” şeklinde-dir. Bu hipotez çerçevesinde elde edilen bulgular, cinsiyet değişkeninin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı yönündedir. Tablo 39'un verileri değerlendirildiğinde cinsiyet değişkenine ilişkin hipotez, doğrulanmamaktadır. Ancak hafızlık eğitimi alan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre hafızlık eğitimine yönelik tutum ortalama puanlarının kısmen de olsa daha yüksek olması dikkat çekicidir.

Eğitim alanında yapılan araştırmalar, cinsiyet değişkeni bağlamında bireyler arasında çeşitli farklılaşmaların ortaya çıktığını göstermektedir. Bu durum hafızlık eğitimi için de geçerlilik arz etmektedir.³⁰² Her ne kadar hafızlığın ilahi kelim ile kurulan manevi bir ilişki olarak değerlendirildiği ve bu açıdan cinsiyetler üstü bir tecrübe olduğu yönünde grřler³⁰³ bulunsa da hafızlık eğitimi pratiğinde cinsiyetin

Seyhan Yıldırım, “Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan ğrenciler (Elazığ rneği)” (Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, Fırat Üniversitesi, 2021), 74; Hüseyin Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2019), 311.

³⁰¹ imen, *Hafızlık Tarihi ve Türkiye'de Hafızlık Kurumunun İşlevselliği*, 84.

³⁰² İsmail Arıcı, “ğrencilerin Cinsiyetlerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Başarı Düzeylerine Etkisi”, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13, 1 (2008): 153; Öznur Güngör, “Klasik Ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde znel İyi Oluş Ve Sosyal Kaygı İlişkisi zerine Bir alışma” (Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, Atatürk Üniversitesi, 2018), 79-83; Hüseyin Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2019), 150-153; Fikret Yıldız, “Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli rneği)” (Yüksek Lisans Tezi, Isparta, Süleyman Demirel Üniversitesi, 2019), 107.

³⁰³ Toker, *Hafızlık Anlam ve Deneyim*, 120-122.

avantaj veya dezavantaj oluşturduğu durumlarla yadsınamaz.³⁰⁴ Erkek veya kız olmanın hafızlık eğitiminde ne gibi bir avantaj veya dezavantaj oluşturduğu, bu çalışmanın sınırları dışındadır. Ancak cinsiyetten kaynaklanan yönlendirici durumların hafızlık eğitimine yönelik tutumları etkileme ihtimali göz ardı edilmemelidir. Bu açıdan hafızlık eğitimine yönelik tutumların cinsiyet değişkeni bağlamında tartışılması önemlidir. Nitekim ilgili literatür incelendiğinde hafızlık eğitiminde cinsiyet değişkeninin, zekâ, toplumsal cinsiyet rolleri, erkek ve kızlara özgü duygu durumları, motivasyon ve stres, kadınların özel halleri, ergenlik, kız ve erkek kurslarının fiziki ve sosyal ortamları, hafızlık eğitim süreci veya sonrasında iş/meslek edinme ihtiyacı vb. konular bağlamında tartışıldığı görülmektedir.³⁰⁵

Hafızlık eğitiminin büyük ölçüde ezberleme faaliyeti üzerine kurulu olması, hafızlık eğitiminde kaçınılmaz olarak zekâ unsurunun ön plana çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Çünkü zekâ ile öğrenme arasında yüksek ilişki olduğu³⁰⁶ ve buradan hareketle eğitimde zekânın belirleyici bir rol oynadığı değerlendirilmektedir.³⁰⁷ Her ne kadar zekâyı etkileyen temel unsur kalıtım ve çevresel özelliklerin etkileşimi olsa da³⁰⁸ cinsiyete bağlı olarak zekânın hafızlık eğitim sürecini etkilediği yönünde bazı kabullerin bulunduğu görülmektedir.³⁰⁹ Bu kabuller hafızlık eğitim sürecini olumlu veya olumsuz etkileme potansiyelini kendi içinde taşımaktadır. Ancak cinsiyet değişkeni bağlamında zekâ faktörünün hafızlık eğitiminde nasıl bir farklılaşma oluşturduğu hakkında bulgulara rastlanmamıştır. Dolayısıyla konu ile ilgili kesin bir kanaate ulaşmak mümkün görünmemektedir.

³⁰⁴ Uğur, “İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi”, 129; Toker, *Hafızlık Anlam ve Deneyim*, 129-57; Güngör, “Klasik Ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma”, 82-83.

³⁰⁵ Toker, *Hafızlık Anlam ve Deneyim*, 119-65.

³⁰⁶ Kılıç, “Öğrenmenin Doğası”, 178; Arı, *Eğitim Psikolojisi*, 272.

³⁰⁷ İsmail Arıcı, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)” (Doktora Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi, 2007), 28; Yılmaz Sarıer, “Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31, 3 (2016): 618-19; Mustafa Taşlıyan, Bengü Hırlak, ve Melda Harbalıoğlu, “Duygusal Zekâ, İletişim Becerileri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencilerine Bir Uygulama”, *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi* 2, 3 (2017): 56.

³⁰⁸ Demirel, Başbay, ve Erdem, *Eğitimde Çoklu Zeka Kuram ve Uygulama*, 20; Baymur, *Genel Psikoloji*, 250.

³⁰⁹ Toker, *Hafızlık Anlam ve Deneyim*, 123.

Hafızlık eğitiminde cinsiyet değişkeni ile ilgili farklılaşma alanlarından biri, erkek ve kadınların psiko-sosyal durumlarıdır. Algur tarafından yapılan bir araştırmada elde edilen bulgulara göre hafızlık eğitimi alan erkekler kadınlardan daha yüksek motivasyona sahiptir ve kadınların stres düzeyleri erkeklerden daha yüksektir.³¹⁰ Bu sonuç belirtildiği üzere kadın ve erkeklerin sahip oldukları duygu durumlarının hafızlık eğitiminde farklılaşma oluşturabileceğini düşündürmektedir.

Cinsiyet bağlamında hafızlık eğitiminde öne çıkan bir diğer husus, kadınların özel halleri ile ilgilidir. Din İşleri Yüksek Kurulu Başkanlığı'nın kadınların bu özel hallerinde Kur'an okuyabileceklerine dair 22.01.1998 tarih ve 4 No'lu kararı,³¹¹ bu konuda öğrencilere bir ruhsat tanınmasını salık vermektedir. Kur'an kursları uygulama yönergelerinde kız öğrencilerin bu konuda zorlanmaması, diğer derslere yönlendirilmesi veya dileyen öğrencilerin bu durumlarda dinleme yoluyla derse hazırlık yapması gerektiği belirtilmektedir.³¹² Bu konuda ulaşılan bulgular hafızlık eğitimi alan kız öğrencilerin bazılarının özel hallerinde ezber derslerine ara verdiği, bazılarının ise devam ettiği yönündedir. Konuyla ilgili Kur'an kurslarında farklı uygulamaların olması, belirtilen ruhsatı kullanmada ortaya çıkan farklı tercihlerin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ancak kadınlara özel hallerle ilgili farklı uygulamaların eğitim sürecine nasıl yansıdığı hafızlık eğitiminin verimli sürdürülmesi açısından önem taşımaktadır. Çalışmalar bu konuda öğrencilerin farklı görüşlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Nitekim Toker'in araştırmasına göre bazı öğrenciler dinlenme imkânı sağlaması dolayısıyla bu durumun kızlara avantaj sağladığını belirtirken bazıları eğitime ara vermenin eğitim sürecini uzatmaya sebep olduğunu ve bunun başka problemleri de beraberinde getirdiğini ifade etmektedir.³¹³

Araştırmadan ve literatürden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde cinsiyetin hafızlık eğitiminin pratiği içinde çeşitli açılardan farklılaşmaya sebep olduğu, avantaj veya dezavantaj oluşturduğu söylenebilir. Bununla birlikte hafızlığın

³¹⁰ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 320.

³¹¹ Bkz. DİB. Din İşleri Yüksek Kurulu Kararları. <https://kurul.diyenet.gov.tr/Karar-Mutalaa-Cevap/2747/medyada-tartismasi-yapilan-bazi-konular> (erişim tarihi: 04.01.2023)

³¹² DİB, 2019-2020 Eğitim-öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları.

³¹³ Toker, *Hafızlık Anlam ve Deneyim*, 136-137.

manevi niteliği dikkate alındığında, hafızlık eğitimine cinsiyetler üstü bir yaklaşımın da bulunduğu ve bu yaklaşımın cinsiyet değişkeni açısından hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeylerinde belirgin bir farklılaşmaya yol açmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın bulgularında belirtildiği üzere hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyetlere göre farklılaşmaması, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik cinsiyetler üstü yaklaşımının bir sonucu olarak yorumlanabilir.

“Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, yaşlarına göre farklılaşmaktadır”, araştırmada kişisel özelliklerle ilgili belirlenen üçüncü hipotez; şeklindedir. Hipotez çerçevesinde elde edilen bulgular hipotezin doğrulandığını, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının bazı yaş grupları arasında anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgulara göre hipotez doğrulanmaktadır. Tablo 40’teki analiz sonuçları, farklılaşmanın 15-18 yaş grubu ile 10-14 yaş grubu arasında olduğunu, 15-18 yaş grubu öğrencilerin 10-14 yaş grubuna göre daha yüksek tutum düzeyine sahip olduklarını, diğer yaş grupları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 21’de de belirtildiği üzere araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlası yani % 55,5’i, 10-14 yaş düzeyine sahiptir. 15-18 yaş aralığında bulunan öğrenciler % 39,7, geriye kalan % 4,8 oranına sahip öğrenciler ise 19-22 yaş aralığında bulunmaktadır. Bu veriler hafızlık eğitimi alan öğrencilerin 10-14 yaş aralığında yoğunlaştığını göstermektedir. Bulgular, 2012 yılında 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Yasası³¹⁴ ile birlikte Kur’an kursu öğrencilerinin yaş profilindeki değişime ilişkin literatür verileri ile örtüşmektedir. Burada dikkat çeken bir diğer husus Kur’an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrenciler içerisinde 19-22 yaş aralığındaki öğrencilerin bulunmasıdır. Belirtilen yaş grubundaki öğrencilerin hafızlık eğitimi almalarında bir yükseköğretim kurumuna yerleşme veya meslek edinme konusunda yaşadıkları sorunların etkili olduğu söylenebilir.³¹⁵ Ancak Kur’an kurslarında öğrencilerin yaş aralıklarının yüksek olması, öğrenciler arası ilişkiler açısından gözlemlenmesi gereken bir husustur. Farklı yaş gruplarının bir arada eğitim almasının

³¹⁴ İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, *Resmi Gazete*, 2861 (30.03.2012), Kanun No. 6287, md. 11.

³¹⁵ Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 317.

olumlu yönleri olabileceği gibi bu durum çeşitli olumsuzlukları da beraberinde getirme potansiyeli taşımaktadır. Dolayısıyla Kur'an kurslarında idareci ve öğrencilerin konu ile ilgili hususlara hassasiyet göstermesi önemlidir. Hafızlık eğitimi alanında yapılan kanuni değişiklikler sonrası öğrenci yaş profilindeki değişim, bu öğrencilerin sayılarının süreç içerisinde azalacağına işaret etmektedir.

Eğitimde yaş olgusu, eğitimin niteliğini etkileyen fizyolojik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Çünkü eğitimde hedeflenen öğrenmelerin gerçekleşmesi için bireyin uygun yaşta olması ve o yaşın gerektirdiği özellikleri taşıması gereklilik arz etmektedir. Tarihsel süreçteki hafızlık eğitimi uygulamaları ve yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda hafızlık eğitimi için en ideal yaş aralığı 7-15 olarak kabul edilmektedir.³¹⁶ Bazı görüşlerde bu yaş aralığı biraz daha daraltıldığında 10-12, 10-13 yaşlarının hafızlık eğitimi için en ideal yaşlar olduğu ifade edilmektedir.³¹⁷ Bu belirlemede bireyin daha çok bilişsel gelişim özelliklerinin üst düzeye çıkması ve ergenlik dönemine henüz girilmemiş olmasının etkin olduğu ifade edilebilir.³¹⁸ Özdemir ve Çaylı tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin % 61,9'unun Kur'an kurslarındaki öğrencilerin yaş seviyelerinin 11-12'den 14-15'e yükselmesinin nitelikli hafız yetiştirme amacına engel olduğunu belirtmeleri³¹⁹ de bu konudaki genel kanaati gösterir niteliktedir.

Ülkemizde eğitim sisteminde yaşanan değişimler sebebiyle hafızlık eğitiminin ancak 14 ve üzeri yaşlarda gerçekleştirilebildiği dönemler olmuştur. 28 Şubat süreci bu dönemlerden biridir. 28 Şubat 1997 tarihinde uygulamaya konulan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulaması öncesi kurslarda eğitim alan öğrencilerin % 75'e

³¹⁶ Bolay ve Türköne, "Din Eğitimi Raporu", 127; Çakan, "Genel Öğretim İçinde Din Eğitimi ve Öğretimi I", 34; Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri", 49-52; Bayraktar, "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları", 121.

³¹⁷ Yıldırım, "Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)", 119; Karakaya, "Türkiye'de Hıfz Eğitimi-Ankara Örneği", 57; Abdullah Emin Çimen, "Hafızlık Müessesesi ve Türkiye'deki İşlevselliği", içinde *1400. Yılında Kur'an Hizmetleri* (Cami Merkezli Din Eğitimi Yecder II. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu Tebliğleri (09 Nisan 2011), İstanbul: YECDER Kitapları 2, 2012), 321.

³¹⁸ Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları*, 232-38; Abdullah Akın ve Ahmet Akın, "Kuran Kurslarında Özellikle Hafızlık Eğitimi Yönelik Bir Dizi Öneri", 2016, 30.

³¹⁹ Saadetin Özdemir ve Ahmet Fatih Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9, 119 (2021): 31.

yakını 11-14 yaş aralığında iken,³²⁰ sonrasında 14 yaş altı öğrencilerin kurslara kayıt yaptırılmaması, hafızlık eğitiminde ideal yaş aralığının dışına çıkılmasına yol açmıştır.³²¹ Ayrıca bu durum belirtilen dönemde Kur'an kursuna devam eden³²² ve hafızlık eğitimi alan öğrenci sayılarında önemli düşüşler yaşanmasına sebep olmuştur.³²³

30.03.2012 yılında alınan kararla 8 yıllık kesintisiz eğitime son verilmesi³²⁴ ve 12 yıl zorunlu (kesintili) eğitime geçilmesi ile birlikte isteyen öğrencilerin ilköğretim sonrası Kur'an kurslarına kaydolmasına ve hafızlık eğitimi almasına imkân tanınmıştır. Bu karar, Kur'an kurslarının öğrenci profiline de yansımış ve Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin yeniden 10-15 yaş aralığında yoğunlaşmaya başladığı görülmüştür.³²⁵ Nitekim bu araştırmaya katılan 764 öğrencinin % 55'inin 10-14 yaş aralığında olması belirtilen bulgular ile örtüşmektedir. Veriler tarihsel süreçte olduğu gibi günümüzde de erken yaşlarda hafızlık eğitiminin tercih edildiğini ortaya koymuştur. Ancak gerek tarihsel süreçte gerekse günümüzde ileri yaşta hafızlık yapılabildiğine ilişkin örnekler, hafızlık eğitiminin belirli bir yaş aralığına indirgemenin doğru olmayacağını göstermiştir.³²⁶

Erken veya geç yaşlarda hafızlık eğitim sürecine başlama, öğrencilerin gelişim özellikleri bağlamında farklı açılardan avantaj veya dezavantaj oluşturabilmektedir. Araştırma bulguları erken yaşlarda öğrencilerin hafızlık eğitimine daha fazla motive

³²⁰ Bayraktar, *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma*, 7.

³²¹ Büyükdiñç, *Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Temel Eğitim Sonrası Kur'an Kurslarında Eğitim ve Öğretim*, 89; Koç, "Kur'an Kurslarının Mevcut Sorunları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri", 719; Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 46.

³²² Büyükdiñç, *Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Temel Eğitim Sonrası Kur'an Kurslarında Eğitim ve Öğretim*, 91.

³²³ Koç, "Kur'an Kurslarının Mevcut Sorunları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri", 720; Bahçekapılı, "Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)", 190.

³²⁴ Bkz. İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, No: 6287, (Tarih: 30.03.2012).

³²⁵ Muhammet Arslantaş, "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları" (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)" (Yüksek Lisans Tezi, Tokat, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 2019), 31.

³²⁶ Hatice Şahin Aynur, "Hafızlık Eğitiminde Ezber Yapma ve Ezberi Koruma", içinde Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi (İstanbul: DEM Yayınları, 2021), 87; Diyanethaber. Hafızlık Belgesi. [https://www.diyanehaber.com.tr/62-yasinda-hafiz-oldu#:~:text=14%20ya%C5%9F%C4%B1nda%20babaannesinin%20yan%C4%B1nda%20haf%C4%B1z,M%C3%BCft%C3%BCs%C3%BC%20H%C3%BCseyin%20Demirta%C5%9F%20taraf%C4%B1ndan%20verildi.\(erişim tarihi: 26.03.2023\).](https://www.diyanehaber.com.tr/62-yasinda-hafiz-oldu#:~:text=14%20ya%C5%9F%C4%B1nda%20babaannesinin%20yan%C4%B1nda%20haf%C4%B1z,M%C3%BCft%C3%BCs%C3%BC%20H%C3%BCseyin%20Demirta%C5%9F%20taraf%C4%B1ndan%20verildi.(erişim tarihi: 26.03.2023).)

olduklarını, daha az sorun ve stres yaşadıklarını ve ileri yaşlardaki öğrencilere kıyasla çok daha yüksek başarı düzeyine sahip olduklarını ortaya koymaktadır.³²⁷ Ayrıca 12-13 yaşları sonrası ergenlik dönemine girilmesi ile ortaya çıkan zorluklar, hafızlık eğitiminin başarı ile tamamlanmasını engelleyebilmektedir. Nitekim Şekerci tarafından yapılan araştırmada ileri yaşın kursu terk nedenleri arasında yer alması, bu açıdan dikkat çekicidir.³²⁸

Bulgular hafızlık eğitimine erken yaşlarda başlamanın önemini göstermektedir. Ancak bu durum çeşitli zorluk ve problemleri de beraberinde getirmektedir. Nitekim yapılan bazı araştırmalar, hafızlık eğitiminin büyük ölçüde yatılı kurslarda verilmesi sebebiyle özellikle 10-13 yaş grubundaki öğrencilerin, gelişim özellikleri dolayısıyla kişisel bakım ve ihtiyaçlarını yerine getirmede yetersiz kaldıklarını ve bu durumun hafızlık eğitimine olumsuz yansıdığını göstermektedir.³²⁹ Ayrıca bazı araştırmalarda küçük yaşta öğrencilerin psikolojik açıdan ailelerinden ayrı kalmaya hazır olmadıkları, hafızlık eğitimi ile ilgili yeterli derecede sorumluluk, farkındalık ve bilinç düzeyine sahip olmadıkları,³³⁰ hafızlık eğitiminin daha bilinçli yapılması için ileri yaşların daha uygun olduğu, çünkü farkındalık düzeylerinin yaş ile birlikte arttığı ifade edilmektedir.³³¹

Erken yaşlarda hafızlık eğitiminin bir diğer dezavantajlı yönü, 9-12 yaşlarının çocuklar için oyun çağı olmasıdır. Hafızlık eğitim sürecinin yoğunluğu dikkate alındığında bu yaşlardaki çocukların oyun ihtiyaçlarını karşılamada zorlanması ve

³²⁷ Suat Cebeci ve Bilal Ünsal, “Hafızlık Eğitimi ve Sorunları”, *Değerler Eğitimi Dergisi* IV, 11 (2006): 44; Yıldız, “Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)”, 128; Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları*, 146-49; Karakaya, “Türkiye’de Hıfz Eğitimi-Ankara Örneği”, 58-59.

³²⁸ Şekerci, “Hafızlık Eğitiminde Kur’an Kursu Terki”, 382.

³²⁹ Bayramali Naziroğlu ve Vahap Vahapoğlu, “Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Kur’an Kurslarındaki Öğrenci Yapısına Etkisi”, *Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11 (2017): 187.

³³⁰ Vahapoğlu, “Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri”, 31-38; Naziroğlu ve Vahapoğlu, “Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Kur’an Kurslarındaki Öğrenci Yapısına Etkisi”, 170.

³³¹ Fatih Çınar ve Fikret Yıldız, “11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızların Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bakış Açıları”, içinde *Gençliğin Gelişimi ve Problemleri Karşısında Din Görevlileri* (7. Uluslararası Din Görevlileri Sempozyumu Bildirileri, Sakarya, 2016), 201; Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 259.

oyunların kendi gelişimlerine sağlayacağı katkılardan uzak kalması muhtemeldir.³³² Bu konuda yaşanacak problemler diğer alanların yanında onların hafızlık eğitimine yönelik tutumlarını da olumsuz anlamda etkileyebilir. Dolayısıyla bu dönemde hafızlık eğitimi yürütülürken çocukların oyundan mahrum kalmalarının ortaya çıkarabileceği sorunların göz ardı edilmemesi gerekmektedir.³³³

Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin önemli bir kısmı, çocukluk dönemini bitiren ve ergenlik dönemine giren bireylerden oluşmaktadır. Ergenlik döneminde birey, akran gruplarına yönelmekte ve zamanının çoğunu arkadaş çevresi ile geçirmek istemektedir. Bilişsel gelişimin üst düzeye çıktığı bu dönemde ergen, sorgulama ve sıra dışı olma eğilimindedir.³³⁴ Araştırmalarda da ergenlik döneminde çalışma düzeninin bozulması, akademik başarıda düşüş, derslerle ilgili sorumluluklarını aksatma, yurt kurallarına karşı olumsuz tutum takınma,³³⁵ madde bağımlılığı, şiddete karışma gibi çeşitli problemlerin yaşanabileceği ifade edilmektedir.³³⁶

Yukarıda ergenlik dönemi bağlamında belirtilen hususlar, hafızlık eğitim sürecinde bulunan bireyler için de geçerlilik arz etmektedir. Dolayısıyla ergenlik dönemi ile ilgili yaşananlar ve bireylerde görülen değişim, hafızlık eğitiminin niteliğini etkileme potansiyeli taşımaktadır. Nitekim Yıldız tarafından yapılan araştırmada, hafızlık eğitimi sürecinde bazı öğrencilerin ergenlik dönemine bağlı çeşitli sorunlar yaşadığı, yaş düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre ergenlik dönemine bağlı problemlerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir.³³⁷ Oruç'un yaptığı araştırmada kurstaki öğrencilerin büyük oranda 16-17 yaş grubunda oldukları ve bu durumun hafızlık eğitimi için ciddi bir problem teşkil ettiği, öğrencilerin sahip oldukları gelişimsel özelliklerin olumsuz etkileri nedeniyle yoğun bir çalışma ve

³³² Çınar ve Yıldız, "11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızların Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bakış Açıları", 205; Karakaya, "Türkiye'de Hıfz Eğitimi-Ankara Örneği", 57.

³³³ Aynur, "Hafızlık Eğitiminde Ezber Yapma ve Ezberi Koruma", 87.

³³⁴ Hasan Bacanlı, *Gelişim ve Öğrenme* (Ankara: Nobel, 2002), 51.

³³⁵ Bacanlı, 51; Hatice Güven ve Muhammed Kızılgöçer, "Yatılı Lise Öğrencilerinin Dindarlıklarındaki Yurt İklimi Fenomeni", *Kaçkar Sosyal Bilimler Dergisi* 2, 2 (2021): 93.

³³⁶ Neda Armaner, *Din Psikolojisine Giriş* (Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1980), 91-95; Yörükoğlu, *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı Eğitimi ve Sorunları*, 172; Osman Abalı, *Ergenlik Dönemi ve Sorunları* (İstanbul: Epsilon Yayınları, 2004), 184.

³³⁷ Yıldız, "Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)".

motivasyon gerektiren bu süreçte beklenen verimin elde edilemediği ifade edilmektedir.³³⁸ Bir diğer araştırmada ise içinde buldukları yaşın hafızlık eğitimi için uygun olduğunu düşünen öğrencilerin ergenliğe bağlı daha az sorun yaşadıkları ortaya konulmaktadır.³³⁹ Çınar ve Yıldız tarafından yapılan araştırmada öğrenciler tarafından hafızlık yapmak için ideal olan yaş evresinin ergenlik dönemi öncesi olduğu ve bu dönemde zihnen hafızlığa odaklanmanın daha kolay olacağı bulgusuna yer verilmektedir.³⁴⁰

Hafızlık eğitiminde yaş değişkeni bağlamında yukarıda belirtilen hususlar birlikte değerlendirildiğinde, yaş düzeyinin hafızlık eğitimine hem olumlu hem de olumsuz yansımalarının olduğu görülmektedir. Ülkemizde hafızlık eğitimi için genellikle erken yaşlar tercih edilmektedir. Bu tercihte bilişsel gelişim özelliklerinin sağladığı avantajlar ile ergenlik dönemi problemlerinden kaçınma isteğinin belirleyici olduğu söylenebilir. Belirtilenlerle birlikte erken yaşlarda öğrencilerin hafızlık eğitimi ile ilgili yeterli derecede sorumluluk, farkındalık ve bilinç düzeyine sahip olmadıkları, kişisel bakım ihtiyaçlarını karşılamada zorlandıkları yönündeki araştırma bulguları, bu çalışmada ulaşılan 10-14 yaş grubundaki öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeylerinin ileri yaşlara göre düşük olmasını açıklar niteliktedir. Bu bağlamda hafızlık eğitiminde genel kabul gören yaş aralığının araştırma bulguları doğrultusunda yeniden tartışılması gerektiği görülmektedir.

Araştırma çerçevesinde geliştirilen dördüncü hipotez; *“Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, öğrenim düzeylerine göre farklılaşmaktadır.”* olmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre farklılaştığını ve hipotezin doğrulandığını göstermiştir.

Tablo 41’den hareketle yapılan analizlerde lise öğrenim düzeyine sahip öğrencilerin tutumları ile ilkökul öğrenim düzeyindeki öğrencilerin tutumları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir. Yaş gruplarına ilişkin dağılımlar,

³³⁸ Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur’an Kursu Örneği”, 59.

³³⁹ Yıldız, “Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)”, 128.

³⁴⁰ Çınar ve Yıldız, “11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızların Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bakış Açıları”, 199.

araştırmaya katılan öğrencilerin % 39,1'inin ilkokul, % 55,2'sinin ortaokul ve % 5,6'sının lise öğrenim düzeyine sahip olduğu görülmüştür (Tablo 21). Katılımcılara ait istatistiklerin genel olarak Türkiye genelindeki Kur'an kurslarındaki öğrenci profili ile benzer niteliktedir.³⁴¹ Belirtildiği üzere 30.03.2012 yılında alınan kararla 8 yıllık zorunlu kesintisiz eğitime son verilmesi,³⁴² imam hatip ve diğer ortaokullarda eğitimlerine devam eden öğrencilere hafızlık eğitimi için ara verme hakkı tanınması, Kur'an kurslarının öğrenci profiline yansımış ve kurslardaki ilkokul mezunu öğrenci sayısında önemli bir artış yaşanmasını sağlamıştır.

Kurslardaki öğrenci profilinin ileri yaşlardan daha erken yaşlara doğru evrilmesi, sadece nicelik açısından değil, nitelik açısından da değişimi beraberinde getirmiştir. Yapılan bazı araştırmalar ilkokul mezunu öğrencilerin motivasyon ve başarı düzeylerinin diğer öğrenim düzeylerindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.³⁴³ Ancak bu başarıyı, öğrenim düzeyinden çok öğrencilerin yaşa bağlı gelişim özelliklerinin bir sonucu olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır. İdeal bir hafızlık eğitimi için diğer özelliklerden daha çok yaşın dikkate alınması da bu yorumu desteklemektedir. Hafızlık eğitime yönelik tutumlar açısından değerlendirildiğinde bu tutumların farklılaşmasında yaşın gerektirdiği gelişimsel özelliklere ek olarak öğrenim düzeyinin artması etkin olabilir. Araştırmada hafızlık eğitime yönelik tutumlarda öğrenim düzeyi ve yaş değişkenlerinin benzer sonuçlar göstermesini aynı çerçevede değerlendirmek uygun olacaktır.

“Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutum düzeyleri, anne mesleklerine göre farklılaşmaktadır.” hipotezi, araştırma kapsamında geliştirilen beşinci hipotez olmuştur. Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutumları ile anne mesleği arasındaki farklılaşmaya ilişkin analizler, hafızlık eğitime yönelik tutum ile anne mesleği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermiş ve hipotez doğrulanmamıştır (Tablo 43).

³⁴¹ Arslantaş, “İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları” (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği), 31.

³⁴² Bkz. İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, No: 6287, Madde: 15, (Tarih: 30.03.2012).

³⁴³ Cebeci ve Ünsal, “Hafızlık Eğitimi ve Sorunları”, 44; Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 163.

Araştırmanın altıncı hipotezi olan “*Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, baba mesleklerine göre farklılaşmaktadır.*” hipotezinde de araştırmaya katılan öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile babalarının meslekleri arasında da anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Tablo 42’te görüldüğü üzere baba mesleği değişkenine ilişkin hipotez, doğrulanmamıştır.

Anne-baba mesleği büyük ölçüde öğrenim düzeyi ile ilişkilidir ve çocuğun eğitiminde etkin faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Hafızlık eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin baba mesleklerinin farklı meslek gruplarına dağıldığını göstermektedir.³⁴⁴ Bu durum, farklı meslek gruplarına sahip babaların çocuklarını hafızlık eğitimine yönlendirdiğini göstermesi açısından önemlidir. Ancak anne meslekleri için aynı durum geçerli değildir. Araştırmalar hafızlık eğitimi alan öğrencilerin annelerinin yüksek oranda ev hanımı olduğunu ortaya koymaktadır.³⁴⁵ Ancak son yıllarda bu hususta değişim yaşandığı görülmektedir. Nitekim 2000’li yıllarda yapılan araştırmalarda bu oran yaklaşık olarak % 95 iken günümüzde % 80’in altındadır.³⁴⁶ Bu araştırmaya katılan öğrencilerin % 77’sinin annesinin ev hanımı olması, süreç içerisinde anne meslek gruplarının da baba meslekleri gibi heterojen bir yapıya doğru evirildiğini doğrulamaktadır.

Ebeveyn mesleklerine ilişkin bir diğer dikkat çekici husus, baba mesleğinin yıllar içerisindeki değişimidir. Literatür incelendiğinde geçmiş yıllarda hafızlık eğitimi alan öğrencilerin baba meslekleri içerisinde serbest meslek ve çiftçiliğin öne çıktığı görülmektedir.³⁴⁷ Ancak günümüzde özellikle meslek grubu olarak işçiliğin diğer meslek gruplarından fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, ailelerin kırsaldan kente göç etmesinin ve kentlerde daha çok işçi statüsünde çalışmasının bir sonucu olarak

³⁴⁴ Ünsal, “Günümüz Kur’an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)”, 26.

³⁴⁵ Ahmet Koç, *Kur’an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik* (Ankara: İlahiyat Yayınları, 2005), 49; Ünsal, “Günümüz Kur’an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)”, 26; Bayraktar, “Kur’an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri”, 78; Bayraktar, 78-79.

³⁴⁶ Öztürk, “Kur’an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)”, 36; Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 120-21.

³⁴⁷ Gün, Özdemir ve Alpaydın, “Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur’an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri”, 217; Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur’an Kursu Örneği”, 47.

görülebilir.³⁴⁸ Yine süreç içerisinde memur meslek grubu oranlarında yaşanan artışlar da bu bağlamda değerlendirilebilir.³⁴⁹

Konu ile ilgili elde edilen bulgular, hafızlık eğitime yönelik tutumlar üzerinde anne baba mesleğinden daha farklı unsurların belirleyici olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ebeveynlerin çocukları ile kurdukları iletişim ve ilişki biçimi bu hususa örnek olarak gösterilebilir. Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin büyük ölçüde yatılı kurslarda eğitim alması sebebiyle ebeveyn-çocuk arasındaki ilişki biçimi ve boyutu önem kazanmaktadır.³⁵⁰ Ayrıca hafızlık eğitimi alan öğrencilerin büyük ölçüde ergenliğe geçiş veya ergenlik sürecinde bulunmaları, anne baba ile çocuk arasında kurulan ilişkinin olumlu olması, öğrencinin kişiliğine, sosyal ilişkilerine ve okul başarısına yansımaktadır.³⁵¹ Bu bağlamda hafızlık eğitime yönelme ve hafızlık eğitiminde başarıda aile içi olumlu ilişkilere ve diyaloga dikkat çeken araştırma bulguları,³⁵² belirtilen yorumları destekler niteliktedir.

Araştırmanın yedinci hipotezi “*Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutum düzeyleri, anne öğrenim düzeyine göre farklılaşmaktadır.*” şeklinde belirlenmiştir. Tablo 44’te belirtildiği üzere analizler sonucunda öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutumları ile anne öğrenim düzeyi arasında istatikselsel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuçlar hipotezlerin doğrulanmadığını göstermiştir.

Araştırmanın sekizinci hipotezi “*Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutum düzeyleri, baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmaktadır.*” olmuştur. Analizler sonucunda öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutumları ile anne öğrenim düzeyi

³⁴⁸ Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 118; Gün, Özdemir ve Alpaydın, “Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur’an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri”, 217; Şahin, “Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları”, 59.

³⁴⁹ Öztürk, “Kur’an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)”, 38.

³⁵⁰ Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Gözüyle Türkiye’de Hafızlık Eğitimi (Nitel Bir Araştırma)”, 87.

³⁵¹ Bkz. Demir, “İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Eğitim Başarısına Aile İçi İletişimin Etkileri”; Yörükoğlu, *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı Eğitimi ve Sorunları*, 94-95.

³⁵² Hasan Dam, “Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7, 14 (2008): 89; Cemil Osmanoğlu ve Ayşe Nur Göksun, “Hafızlık Eğitiminde Başarı ve Motivasyon”, içinde *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar* (Kayseri, 2019), 153-55.

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (Tablo 45). Bu sonuçlar hipotezlerin doğrulanmadığını göstermiştir.

Anne baba öğrenim düzeyinin yüksek olmasının çocuğun eğitimine olumlu yansıtacağı beklenen bir durum olarak görülebilir. Çünkü öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynler çocukların eğitim hayatlarına rehberlik yapabilir ya da farklı açılardan eğitim süreçlerine olumlu katkı sağlayabilir. Nitekim konuyla ilgili literatür, anne-baba öğrenim düzeyi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu, anne-baba öğrenim düzeyinin meslek ve ekonomik durumla da ilişkili olarak öğrencilerin eğitim süreçlerini etkileyen faktörler arasında yer aldığını ortaya koymaktadır.³⁵³

İlgili araştırmaların sonuçları incelendiğinde geçmiş yıllarda Kur'an kursu öğrencilerinin ebeveynlerinin genellikle düşük öğrenim düzeyine sahip oldukları,³⁵⁴ ancak günümüze kadar devam eden süreç içerisinde ülkemizde eğitim alanında yaşanan gelişmelere³⁵⁵ paralel olarak genelde Kur'an kursu öğrencilerinin, özelde hafızlık eğitimi alan öğrencilerin anne babalarının öğrenim düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Bayraktar tarafından 1992 yılında İstanbul'da Kur'an kursları üzerine yapılan araştırmada okuryazar olmayan anne oranı % 33 olarak tespit edilmiş, bu gruba

³⁵³ Önder, "Yaz Kur'an Kursları Öğretim Programı Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi (Sivas İl Merkezinde Bir Alan Araştırması)", 73-81; Yeşim Özer ve Duygu Anıl, "Öğrencilerin Fen ve Matematik Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 41, 41 (2011): 319; Eroğlu ve Eskicumalı, "Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri ile Çocukların Problem Çözme Yetenekleri Arasındaki İlişki", 183; Çelebi ve Çopur, "Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları ile Ailenin Sosyoekonomik Yapısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Niğde İli Örneği", 806; Kemer, "PISA 2018 Sonuçlarına Göre Türkiye'deki Aile Eğitim Düzeylerinin Öğrenci Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi", 59-60; Alaattin Ural ve Fatma Nilay Çınar, "Anne ve Babanın Eğitim Düzeyinin Öğrencinin Matematik Başarısına Etkisi", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 3, 4 (2015): 48.

³⁵⁴ Bayraktar, *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma*, 10-11; Mehmet Akköprü, "Bir Eğitim Kurumu Olarak Kestanepazarı Kur'an Kursu" (Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi, 2005), 38; Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)", 34; Muhammet Fatih Genç, *Kur'an Kurslarında Toplam Kalite Yönetimi (Samsun Ve Sivas Örneği)* (Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, 2007), 71; Bayraktar, "Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri", 77-78; Gün, Özdemir ve Alpaydın, "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri"; Gün, Özdemir ve Alpaydın, 217.

³⁵⁵ TÜİK. İstatistiklerle Kadın. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2021-45635#:~:text=En%20az%20bir%20e%C4%9Fitim%20d%C3%BCzeyini%20tamamlayanlar%C4%B1n%20oran%C4%B1%20cinsiyete%20g%C3%B6re%20incelendi%C4%9Finde,ve%20%98%20C1%20oldu.> (erişim tarihi: 09.07.2023).

% 15,61 ile okuryazar ve % 44,49 ile ilkokul mezunu olan anneler eklendiğinde ortaya çıkan oran % 93,7 olmuştur.³⁵⁶

Yukarıda belirtilen araştırma bulguları ile araştırmada elde edilen bulgular kıyaslandığında anne öğrenim düzeyinin günümüzde oldukça yükseldiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte bulgular, eğitim alanında yaşanan gelişmelere rağmen anne öğrenim düzeyinin baba öğrenim düzeyine göre geçmişte olduğu gibi günümüzde de düşük seviyede kaldığını göstermektedir.³⁵⁷ Konu ile ilgili araştırmaların yapıldığı yıllarda ulaşılan bulgular dikkate alındığında anne öğrenim düzeyinin değişimine paralel olarak baba öğrenim düzeyinin de yükseldiği ifade edilebilir.³⁵⁸

Konuyla ilgili aktarılanlar çerçevesinde Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin anne baba öğrenim düzeylerinin süreç içerisinde yükseldiği, ancak halen büyük ölçüde ilk ve orta öğretim düzeyinde kaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak anne baba öğrenim düzeyinin hafızlık eğitime yönelik tutumlarda farklılaşma oluşturmaması, ebeveynlerin öğrenim düzeyinden daha farklı unsurların tutum oluşturmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hafızlık eğitim sürecinde ebeveynlerin çocuklarına karşı yaklaşımları bu kapsamda değerlendirilebilir. Nitekim yapılan araştırmalar, anne baba desteğinin hafızlık eğitiminde öğrenciye motivasyon sağladığını ve öğrencinin hafızlık eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır.³⁵⁹

Araştırma kapsamında geliştirilen “*Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, aile ikametlerine göre farklılaşmaktadır.*” hipotezi, araştırmanın dokuzuncu hipotezidir. Hipoteze ilişkin yapılan analizlerde öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutumları ile aile ikametleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı ve hipotezin doğrulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 46). Ailelerin ikametlerine ilişkin Tablo 24’teki araştırma verileri, ailelerin yaklaşık % 1’lik kısmı hariç, % 99’unun ilçe ve daha büyük yerleşim yerlerinde ikamet ettiklerini göstermiştir. Bu

³⁵⁶ Bayraktar, *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma*, 10-11.

³⁵⁷ Arslantaş, “İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları’ (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)”, 32.

³⁵⁸ Bayraktar, *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma*, 10-11; Yıldırım, “Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)”, 45.

³⁵⁹ Abdullah Adıgüzel vd., “Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 17, 68 (2018): 1461.

bağlamda ülkemizde yaşanan siyasal, sosyal ve ekonomik vb. gelişmeler, nüfusun yerleşim yerlerine dağılımında da etkili olmuştur. Ülkemizde il ve ilçe merkezlerinde yaşayanların oranı zaman içerisinde artmış, köy nüfusu şehir nüfusuna göre giderek azalmıştır. Nitekim 2021 yılı itibariyle il ve ilçe merkezlerinde yaşayanların oranı % 93,2'dir.³⁶⁰ Bu durumun farklı alanlarda çocukların eğitim hayatına olumlu veya olumsuz etkileri olmuştur.

Aile ikameti; aile yapısı başta olmak üzere aile gelir düzeyi, anne baba tutumları, aile içi iletişim ve toplum yapısı gibi konularda aileyi etkilemekte, yaşananlar çeşitli şekil ve düzeylerde çocuklara yansımaktadır.³⁶¹ Aile ikametinin çocuklara yansıyan bir diğer yönü, özellikle büyük şehirlerde annelerin iş hayatına katılması ile çocukların kreş, gündüz bakımevi, çocuk kulüpleri vb. kurumlarda eğitim alması ve ailenin çocuk üzerindeki etkisinin diğer kurumlar tarafından paylaşılmasıdır.³⁶²

Hafızlık eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde 2000'li yıllarda hafızlık eğitimi alan çocukların ailelerinin genellikle köylerde/kırsal kesimlerde ikamet ettikleri³⁶³ ancak yakın zamanda yapılan araştırmalarda köyden kente göç sonucu ailelerin büyük ölçüde il ve ilçe merkezinde yaşadıkları görülmektedir.³⁶⁴ Araştırmada ise aile ikameti ile ilgili elde edilen bulgular, diğer bulgular ile paralellik arz etmektedir.

Literatür, aile ikametlerinin öğrencilerin tutum ve davranışlarında önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır.³⁶⁵ Çünkü yerleşim yerleri anne baba tutumlarında

³⁶⁰ TÜİK. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2021-45500> (erişim tarihi: 15.07.2023).

³⁶¹ Bkz. M. Ruhi Köse, "Aile ve Okulun Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri: Kuramsal ve Ampirik Gelişmeler", *Eğitim ve Bilim* 14, 76 (1990): 57-61.

³⁶² Genç, *Eğitim Sürecinde Aile Okul ve Toplum*, 6.

³⁶³ Bayraktar, *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma*, 14; Mehmet Emin Ay, *Problemleri ve Beklentileriyle Türkiye'de Kur'an Kursları*, 2. bs (İstanbul: Düşünce Kitabevi, 2005), 22; Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri", 119; Akköprü, "Bir Eğitim Kurumu Olarak Kestanepazarı Kur'an Kursu", 39; Ünsal, "Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)", 105; Bayraktar, "Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri", 77.

³⁶⁴ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 118; Gün, Özdemir ve Alpaydın, "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", 217; Şahin, "Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları", 59.

³⁶⁵ Bayraktar, *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma*, 127.

farklılıklar oluşturabilmekte ve bu durum öğrenciye yansımaktadır.³⁶⁶ Ancak araştırmada hafızlık eğitimine yönelik tutumlarda aile ikameti değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun farklı sebeplerinin olması muhtemeldir. Kısaca küreselleşme olarak ifade edilen ve özellikle iletişim ağlarının genişlemesi ve hızlanmasıyla dünyanın bir köye dönüşmesi³⁶⁷ veya bir diğer ifade ile köy-kent arasındaki ayrımın giderek belirsizleşmesi, tek tipleşmesi, araştırmada ulaşılan sonucun en önemli sebeplerinden biri olarak gösterilebilir.³⁶⁸

“Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, ailelerinin aylık gelirine göre farklılaşmaktadır.” hipotezi, araştırma kapsamında geliştirilen onuncu hipotez olarak belirlenmiştir. Yapılan testlerden elde edilen ve Tablo 47’de belirtilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile aile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamış ve ilgili hipotez doğrulanmamıştır.

Aile geliri, eğitimi etkileyen unsurlardan biridir. Araştırmalar aile gelir durumunun öğrenci başarısında etkin rol oynadığını ortaya koymaktadır ve genellikle sosyo-ekonomik durumu yüksek ailelerin çocuklarının eğitim hayatlarının daha başarılı olduğunu göstermektedir.³⁶⁹ Tablo 25’te araştırmaya katılan öğrencilerin aile gelir durumlarına ilişkin verilerde % 53,5 ile öğrencilerin ailelerinin yarıdan fazlasının çok düşük ve düşük gelir grubunda olduğunu göstermektedir. Orta gelirli ailelerin oranı % 23,2 iken yüksek ve çok yüksek gelir grubunda bulunan ailelerin % 22,6’lık bir orana sahiptir.

Kur’an kursları üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, kurslarda eğitim alan öğrencilerin ailelerinin büyük ölçüde düşük gelir düzeyinde yer aldığı

³⁶⁶ Dudugül Temel ve Bengü Türkoğlu, “Yerleşim Yerlerine Göre Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi”, *GEFAD* 39, 2 (2019): 865.

³⁶⁷ Andrew Heywood, *Küresel Siyaset*, çev. Nasuh Uslu ve Haluk Özdemir (Ankara: Adres Yayınları, 2013), 184.

³⁶⁸ Bkz. Serdar Nerse ve Emrullah Türk, “Kırsal Kentsel İlişkilerde Değişim: Yeni Tanımlamalar ve Kavram Okumaya Yönelik Bir Analiz”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 63, 6 (2017): 504-25; Ahsen Saçlı, “Küreselleşmenin Mekânsal Etkileri ve Kent Kimliği”, *İdeal Kent Dergisi* 37, 13 (2002): 2108-28.

³⁶⁹ İbrahim Ethem Özgüven, *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler* (Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1974), 57; TIMSS. Ulusal Rapor. http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf (erişim tarihi: 22.07.2021).

görülmektedir.³⁷⁰ Bu durumun sebeplerini açıklayan pek çok farklı değerlendirme yapılabilir. Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin barınma, eğitim, iâşe vb. ihtiyaçlarının kurslarda ücretsiz olarak karşılanması bunlardan biridir. Gelir düzeyi düşük ailelerin bu yönlendirmelerinde etkisi olduğu düşünülen bir diğer husus, çocukların dini eğitimlerine yönelik yaklaşımlardır. Yapılan bir araştırmada aylık ortalama geliri düşük olan ailelerin, geliri yüksek olan ailelere göre Kur'an kursu öncesi çocuklarına daha fazla dini eğitim verdikleri ifade edilmektedir.³⁷¹ Bu veri, düşük gelir grubundaki ailelerin çocuklarının dini eğitimlerine daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Yine Algur tarafından yapılan araştırmada hafızlık eğitimi alan bireylerin aile ortalama gelir düzeyi ile motivasyon durumu arasında ters orantılı bir ilişki olduğunun tespit edilmesi de bu bağlamda dikkat çekicidir. Algur'un araştırma bulguları, gelir düzeyi düşük öğrencilerin hafızlık eğitiminde motivasyon durum puanlarının yüksek olduğunu, gelir düzeyi yüksek olanlarda motivasyon durum puanlarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır.³⁷² Bir diğer araştırmada aile aylık ortalama geliri yüksek olan öğrencilerin din eğitimi alanı dışında ancak aile geliri düşük olan öğrencilerin daha çok ilahiyat alanında eğitim almaya yöneldiğinin tespit edilmesi de yukarıdaki bulguları destekler mahiyettedir.³⁷³

Araştırma kapsamında geliştirilen on birinci hipotez; "*Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, hafızlık eğitimini tercih etmelerindeki etkili faktöre göre farklılaşmaktadır.*" şeklindedir. Tablo 48'de belirtildiği üzere öğrencilerin hafızlık eğitimine tutum düzeyleri, hafızlık eğitimini tercih etmede etkili faktöre göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuç, ilgili hipotezin doğrulandığını

³⁷⁰ Bayraktar, *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma*, 12; Ay, *Problemleri ve Beklentileriyle Türkiye'de Kur'an Kursları*, 22; Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri", 119; Ünsal, "Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)", 105; Genç, *Kur'an Kurslarında Toplam Kalite Yönetimi (Samsun ve Sivas Örneği)*, 72; Koç, "Kur'an Kurslarının Mevcut Sorunları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri", 720; Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 47; Bayraktar, "Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri", 80; Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 317; Arslantaş, "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları' (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)", 34.

³⁷¹ Yıldırım, "Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)", 120.

³⁷² Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 261.

³⁷³ Yıldırım, "Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)", 77.

göstermektedir. Farklılaşmanın olduğu gruplara yönelik yapılan analizlerde, hafızlık eğitimini kendi isteği ile tercih eden öğrenciler ile hafızlık eğitimi tercihinde aile ve hoca/öğretmenin etkili olduğu gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bulgularda hafızlık eğitimine yönelik en yüksek tutum, kendi isteği ile hafızlık eğitimini tercih eden öğrencilere aittir. Bu grubu, aile etkisi ile hafızlık eğitimi tercih edenler takip etmektedir. Hoca/öğretmen etkisiyle hafızlık eğitimini tercih eden öğrenciler ise gruplar arasında en düşük tutum puanına sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Diğer gruplar arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Hafızlık eğitimi alanında yapılan araştırmalar, hafızlık eğitimi alan öğrencilerin büyük oranda kendi istekleri ile hafızlık eğitimini tercih ettiklerini göstermektedir.³⁷⁴ Nitekim Tablo 26’da belirtildiği üzere araştırmaya katılan öğrencilerin % 59,0’u kendi isteği ile hafızlık eğitimini tercih ettiğini, % 31,0’i hafızlık eğitimini tercihte ailelerinin etkili olduğunu, % 4,5 hoca/öğretmen, % 3,5 çevre ve arkadaşlarından etkilenecek hafızlık eğitimine başladığını belirtmiştir. Bu bağlamda araştırma bulgularının diğer bulgular ile önemli ölçüde örtüştüğü görülmektedir.

Literatür incelendiğinde hafızlık eğitimi tercihte etkili olan ikinci unsurun aile olduğu görülmektedir.³⁷⁵ Her ne kadar bu süreçte bireylerin kendi isteklerinin öne çıktığı ve aile etkisinin ikinci etken olduğu görülse de hafızlık eğitiminde tercihleri yönlendiren esas unsurun aile olduğu anlaşılmaktadır. Dini eğilimlerde anne-baba

³⁷⁴ Bayraktar, *Eğitim Kurumu Olarak Kur’an Kursları Üzerine Bir Araştırma*, 29; Ünsal, “Günümüz Kur’an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)”, 33; Öztürk, “Kur’an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)”, 43; Koç, “Kur’an Kurslarının Mevcut Sorunları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri”, 720; Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur’an Kursu Örneği”, 50; Bayraktar, “Kur’an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri”, 86; Gün, Özdemir ve Alpaydın, “Bir İlmî Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur’an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri”, 217; Yıldız, “Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)”, 94; Yıldırım, “Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)”, 54; Şenat, “Hafızlık Sorumlulukları Açısından Hafız Adaylarının Özyeterlilik Durumları”, 23.

³⁷⁵ Ünsal, “Günümüz Kur’an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)”, 33; Öztürk, “Kur’an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)”, 43; Koç, “Kur’an Kurslarının Mevcut Sorunları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri”, 720; Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur’an Kursu Örneği”, 49; Oruç, 50; Gün, Özdemir ve Alpaydın, “Bir İlmî Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur’an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri”, 217; Yıldız, “Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)”, 94; Yıldırım, “Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)”, 54.

tutumları ile çocukların tutumları arasındaki yüksek benzerlik bulunduğuna ilişkin bulgular,³⁷⁶ öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik bireysel tercihlerinde aile unsurunun temel yönlendirici etken olduğunu ortaya koymaktadır. Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 10-18 yaş aralığında yer aldığı dikkate alındığında hafızlık eğitimine karar vermede ailenin etkin rol oynaması, anlaşılır bir durum olarak değerlendirilebilir.³⁷⁷ Belirtilenlerden hareket edildiğinde bireyin kendisi ve ailesinde istekliliğin hafızlık eğitimine başlamada temel etken olduğu, sınırlı da olsa hoca/öğretmen ve çevrenin de bu süreçte etkili olabildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu noktada dış etkenlerin hafızlık tercihinde etkili olabileceği göz ardı edilmemelidir.

Eğitimde belirlenen amaçlara ulaşılmasında etkili faktörlerden biri de kişinin kendi isteğiyle eğitim sürecine katılması ve bu süreci devam ettirmesidir.³⁷⁸ Farklı araştırmalar, eğitime kendi isteği ile katılan ve devam eden öğrencilerin, diğer faktörlerin etkisi ile hareket eden öğrencilere göre eğitim sürecinde daha az problem yaşadıklarını göstermektedir.³⁷⁹ Nitekim Kozakoğlu tarafından yapılan araştırma, öğrencilerin hafızlık eğitimi sürecinde zorlanmalarının altında hafızlığa başlama ve hafızlığı bitirme sürecinde aile isteği veya baskısının önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır.³⁸⁰ Bu bağlamda hafızlık eğitiminde öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda tercihlerini belirlemeleri, özellikle motivasyon ve sürece uyum açısından oldukça önemlidir.³⁸¹

³⁷⁶ Clifford T. Morgan, “Tutumlar ve Önyargı”, içinde *Psikolojiye Giriş*, çev. Orhan Aydın (Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, 2005), 375.

³⁷⁷ Şahin, “Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları”, 62.

³⁷⁸ Öztürk, “Kur’an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)”, 42.

³⁷⁹ Gün, Özdemir ve Alpaydın, “Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur’an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri”, 218; Kevser Demir, “Hafızlık Eğitimi Almış Bireylerin Benlik Saygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma”, *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* IV, 2 (2019): 53.

³⁸⁰ Kozakoğlu, “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Ve Kur’an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)”, 168.

³⁸¹ Salih Aybey, “Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Önemi, Problemleri ve Beklentiler-”, *EKEV Akademi Dergisi* 24, 82 (2020): 400; Cemil Osmanoglu, “Hafızlık Eğitiminde Bilişsel Hazırbulunuşluk”, *Erciyes Akademi* 4, 36 (2022): 2068.

Hafızlık eğitiminde öğrencinin kendi isteği önemli olmakla birlikte sürece bu şekilde başlayan ancak hafızlık eğitimlerini tamamlamakta zorlanan veya tamamlayamayan öğrenciler de bulunmaktadır.³⁸² Bu durum hafızlık eğitiminde istekli olmanın başarı için tek başına yeterli olmadığını, sürecin tamamında yüksek bir motivasyona ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.³⁸³ Nitekim Algur'un araştırmasında Kur'an kursu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun başlangıçta hafızlık yapmaya istekli olduğu, fakat süreç içerisinde bu istekliliğin azaldığı bulgusuna yer verilmekte, bunun temelinde içsel ve dışsal motivasyon kaybının en etkili faktör olduğuna dikkat çekilmektedir.³⁸⁴ Cebeci ve Ünsal tarafından yapılan çalışmada da hafızlık eğitim sürecinde öğrencilerin eksikliğini hissettikleri en önemli hususun motivasyon/manevi destek olduğunun tespit edilmesi, bu süreçte içsel ve dışsal motivasyonun önemini açıkça ortaya koymaktadır.³⁸⁵

Yukarıda belirtildiği üzere eğitimde temel sorunlardan biri, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgi ve motivasyon düzeylerinin düşüklüğüdür.³⁸⁶ Çünkü öğrencilerin aldıkları eğitime yönelik motivasyonları, onların başarı durumlarını da büyük ölçüde belirlemektedir.³⁸⁷ Hafızlık eğitimi, kendine ait özellikleri sebebiyle öğrenci motivasyonunun oldukça önemli olduğu bir eğitim alanıdır. Bu sebeple öğrencilerin hafızlık eğitim sürecinde motivasyon durumlarının takip edilerek sürekli canlı tutulması gerekmektedir. Ancak bu süreçte istenmeyen sonuçlarla karşılaşılması ya da araçların amaca dönüşmemesi için dışsal motivasyon araçlarının yeterli düzey ve sıklıkta kullanılması önem taşımaktadır.³⁸⁸ Bu bağlamda aile ve çevrenin hafızlık eğitimi tercihinde ve hafızlık sürecinde daha duyarlı olması ve alınacak kararlarda hassas davranması gerekmektedir.

³⁸² Cebeci ve Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", 48; Aydın, *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu*; Arslantaş, "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları" (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)", 54.

³⁸³ Osmanoğlu, "Hafızlık Eğitiminde Bilişsel Hazırbulunuşluk", 2076.

³⁸⁴ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 272.

³⁸⁵ Cebeci ve Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", 27,52.

³⁸⁶ Kotil, "Hizmet Ederek Öğrenme ve Katılım Süreçlerine Katkısı", 169.

³⁸⁷ Uluğ, *Okulda Başarı*, 1.

³⁸⁸ Adem Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi -Bir Durum Analizi-* (İstanbul: Arı Sanat Yayınları, 2019), 154.

Araştırmanın kişisel özelliklerle ilgili test edilen on ikinci hipotezi, “Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, hafızlık eğitimi sonrasında çalışmak istedikleri alan/kuruma göre farklılaşmaktadır.” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Kur’an kursu öğrencilerinin hafızlık eğitimine yönelik tutumları, hafızlık eğitimi sonrası çalışmak istedikleri alan/kuruma göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuç, hipotezin doğrulandığını göstermektedir. Tablo 49’da da belirtildiği üzere hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyi en yüksek grup, DİB’te çalışmak isteyen öğrencilerden oluşmaktadır (X=28,26). Bu grubu MEB’de çalışmak isteyen öğrenciler takip etmekte (X=28,00), diğer alan/kurumlarda çalışmak isteyen öğrenciler ise gruplar içerisindeki en düşük tutum puanına (X=26,76) sahip öğrencileri oluşturmaktadır.

Hafızlık eğitimi sonrasında çalışmak istedikleri alan/kurum ile ilgili Tablo 27’de gösterilen bulgulara göre öğrencilerin % 31,3’ünün bu konuda henüz bir karara varamadığı görülmektedir. Diğer öğrencilerin % 25,1’inin DİB’te, % 17,8’inin ilahiyat/İslami ilimler fakültelerinde, % 6,3’ünün MEB’de, geriye kalan % 19,5’lik grubun ise belirtilen alan/kurum dışında çalışmak istediği anlaşılmaktadır.

Ulaşılan veriler, hafızlık eğitimi alan öğrencilerin çalışmak istedikleri alan/kurum sıralamasında farklı görüşlerin olduğunu ancak bunlar içerisinde dini alan/kurumların ön plana çıktığını ortaya koymaktadır.³⁸⁹ Öğrencilerin yaptıkları tercihlerde çok farklı faktörlerin etkili olabileceği göz önünde bulundurulmakla birlikte bunların temelinde hafızlığı unutmaya endişesinin etkin rol oynadığı söylenebilir. Nitekim Ünal tarafından yapılan araştırmada; hafızların hıfzını koruma endişesinin meslek tercihlerine yansıdığı ifade edilmekte, hafızlığın unutulması,

³⁸⁹ Fatma Zehra Öztürk, “Kur’an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)” (Yüksek Lisans Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi, 2007), 56; Neslihan Bayraktar, “Kur’an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri” (Yüksek Lisans Tezi, Rize, Rize Üniversitesi, 2010), 94-95; Hüseyin Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi” (Doktora Tezi, Çorum, Hitit Üniversitesi, 2018), 319; Ayşegül Gün, Şuayip Özdemir ve Halil Alpaydın, “Bir İlmî Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur’an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* XVII, 34 (2018): 218; Seyhan Yıldırım, “Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)” (Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, Fırat Üniversitesi, 2021), 74; Hüseyin Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2019), 311.

hafızlığa uygun bir mesleğin tercih edilmemesine bağlanmaktadır.³⁹⁰ Buradan hareket edildiğinde öğrencilerin hafızlık eğitiminden yararlanabilecekleri, aynı zamanda da hafızlıklarını koruyabilecekleri bir mesleği tercih etme düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Dini alan/kurum meslek tercihlerinde öne çıkan bir diğer etken, hafızlık eğitiminin bir mesleki gelişim olarak görülmesidir.³⁹¹ Cumhuriyet'in ilanından sonra Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 1'inci maddesinden hareketle³⁹² dâru'l-kurrâlar Maarif Vekâletine bağlanmak istenmiş ancak dönemin Diyanet İşleri Başkanı Rifat Börekçi'nin itirazı sonrası bu kurumlar bir meslek okulu/kursu olarak DİB bünyesinde eğitim hayatlarına devam etmiştir.³⁹³ Bu durum dikkate alındığında Kur'an kursları, temelde bir meslek kursu olarak değerlendirilebilir. Nitekim DİB'de istihdam edeceği personel yeterliklerinde hafızlığı öncelerken aynı zamanda ülkemizde hafız sayısının artırılmasına yönelik çalışmalar yürütmektedir.³⁹⁴ Bu bağlamda araştırmada hafızlık eğitimi alan öğrencilerin meslek tercihlerinde başta DİB olmak üzere dini alan/kurumların öne çıkması, bireylerin hafızlık eğitimini mesleki gelişim açısından önemli görmeleri ile açıklanabilir.

Belirtilen hususlar çerçevesinde diğer mesleklere oranla öğrencilerin önemli bir kısmının DİB'te çalışmayı tercih etmesi ve bu öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının yüksek olması, temelde hafızlığı koruma düşüncesi ve mesleki gelişim kazanma çabası ile açıklanabilir. Bu durum onların hafızlık eğitimi sürecindeki motivasyon düzeylerine yansımaktadır. Algur'un çalışmasında hafızlık eğitiminden sonra lise ve yükseköğretim düzeyinde din eğitimi almak isteyen öğrencilerin

³⁹⁰ Mehmet Ünal, *Hafızlık ve Unutulma Nedenleri* (Van: Ahenk Yayınları, 2008), 116.

³⁹¹ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 142.

³⁹² Tevhid-i Tedrisat Kanunu, *Resmi Gazete*, 63 (06.03.1340), Kanun No. 430, md. 2.

³⁹³ Bozkurt, "Dârülkurrâ", 545; Kâmil Kaya, "Türkiye'de Din Devlet İlişkileri ve Diyanet İşleri Başkanlığı" (Doktora Tezi, İstanbul, İstanbul Üniversitesi, 1994), 120; Cahit Baltacı, "Cumhuriyet Dönemi'nde Kur'an Kursları", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6 (1999): 6; Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: DEM Yayınları, 2014), 483; Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2015), 471-742.

³⁹⁴ DİB. Hafız Sayısı. <https://diyanet.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/Detay/25983/hafiz-sayimiz-yeterli-degil> (erişim tarihi: 10.04.2020).

motivasyon düzeyinin diğer alanlarda eğitim almak isteyenlere kıyasla daha yüksek olması³⁹⁵ da belirtilenleri doğrulamaktadır.

Araştırmada öğrencilerin çalışmak istedikleri alan/kurum tercihlerinde öne çıkan diğer bir husus, aldıkları eğitimle ilişkili olmayan mesleklere olan yönelimleridir. Katılımcı öğrencilerin yaklaşık 1/5'i farklı meslek gruplarında çalışmak istediklerini belirtmiştir. Meslek tercihinde henüz kararını veremeyen öğrenciler de bu gruba dâhil edildiğinde bu oran yaklaşık % 50'ye ulaşmaktadır. Hafızlık eğitiminin meslek tercihinde etkisi dikkate alındığında bu durum oldukça manidardır. Yapılan araştırmalar, hafızlık eğitimi ile ilişkili olmayan alanlarda çalışmak isteyen öğrencilerin azımsanmayacak oranda olduğunu göstermektedir.³⁹⁶ Bu veriler Türkiye'de hafızlık belgesi alan her 7 kişiden 6'sının hafızlık eğitimi ile ilişkili olmayan mesleklerde çalıştığı veya çalışmak zorunda kaldığı yönündeki bulgularla birlikte değerlendirildiğinde,³⁹⁷ öğrencilerin meslek tercihi hakkındaki yönelimlerinin pratiğe yansıyan boyutunun daha da farklılaştığı ve bu durumun araştırılmaya değer bir problem alanı olarak kendini gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin aldıkları eğitimle doğrudan ilişkili olmayan meslekleri tercihlerinde çeşitli sebeplerin etkili olduğu belirtilebilir. Araştırmalardan elde edilen bulgular, aile geliri, eğitim durumu ve hafızlık eğitiminde kazanılan yaşantıların bu yönelimde öne çıkan unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır.³⁹⁸ 2005 yılında Özdemir ve Çaylı tarafından yapılan araştırmada³⁹⁹ eğitim ve iş imkânlarıdaki yetersizliğin öğrenci motivasyonunu düşürdüğüne yönelik tespitler yapılmış, bu durum öğrencilerin meslek tercihlerindeki farklılığın sebepleri arasında gösterilmiştir.

³⁹⁵ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 313.

³⁹⁶ Cebeci ve Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", 35; Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 51; Şahin, "Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları", 71; Yıldırım, "Sosyolojik Açından Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)", 64; Özdemir ve Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Eğitimi ve Problemleri", 43; Elif Mete, "Proje İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimi Süreçlerinin Karşılaştırılması (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)" (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi, 2022), 38.

³⁹⁷ Mustafa Atilla Akdemir, "Kur'an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık", *Usûl İslam Araştırmaları Dergisi*, 13 (2010): 25.

³⁹⁸ Yıldırım, "Sosyolojik Açından Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)", 121.

³⁹⁹ Özdemir ve Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Eğitimi ve Problemleri", 43.

Buna ek olarak Yıldırım tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin aile gelir durumu ile geleceğe yönelik planları arasında bir ilişki olduğu, aile gelir durumu yüksek olanların ilahiyat dışında bir eğitime, düşük olanların ise ilahiyat eğitimi almaya yöneldiklerine ilişkin bulgular, meslek tercihine göre hafızlık eğitime yönelik tutum düzeylerinin farklılaşmasını açıklar niteliktedir.⁴⁰⁰

“Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutum düzeyleri, hafızlık eğitimindeki aşamalarına göre farklılaşmaktadır.” hipotezi, araştırmanın on üçüncü hipotezi olarak test edilmiştir. Tablo 50’deki veriler ve elde edilen bulgular çerçevesinde hafızlık eğitime yönelik tutumlarda öğrencilerin buldukları aşamaya göre bir farklılaşma olup olmadığı yönündeki analizlerde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Hafızlık eğitimi temelde hazırlık ezber aşamalarından oluşmaktadır. Tablo 28’de de belirtildiği üzere hafızlık eğitimi aşamaları açısından araştırmaya katılan öğrencilerin % 20,4’ünün hafızlığa hazırlık, % 64,8’inin ezber ve % 14,8’inin ezberleme sürecini tamamlamış olduğu görülmektedir.

Hafızlık eğitimi temelde hazırlık, ezber ve pekiştirme aşamalarından oluşmaktadır. Hafızlık eğitiminde her bir aşamada öğrenciden farklı kazanımları gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Hazırlık döneminde öğrencinin Kur’an-ı Kerim’i yüzünden akıcı bir şekilde talim ve tecvid üzere okuması ve belirli bir ezber kabiliyeti kazanması istenmektedir. Bunda başarılı olan öğrenci, bir sonraki aşamaya yani ezber aşamasına geçmektedir. Ezber dönemi, öğrencinin hafızlıkta benimsenen usule, yöntem ve tekniklere göre Kur’an-ı Kerim’in tamamını ezberlenmesini içermektedir. Hafızlığın tamamlanması ile birlikte ezberlerin tekrar edildiği aşamada pekiştirme yapılmaktadır.

Öğrencilerin hafızlık hazırlık dönemi kazanımlarını sağlamaları, ezber döneminde daha başarılı olmaları için oldukça önemlidir.⁴⁰¹ Çünkü öğrencilerin hazır olmadıkları bir konuyu öğrenmeye zorlanmaları, başta özgüven eksikliği olmak üzere çeşitli olumsuz durumlarla karşılaşmalarına sebep olabilmektedir.⁴⁰² Dolayısıyla öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olması, psikolojik yönden kendilerini

⁴⁰⁰ Yıldırım, “Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)”, 77.

⁴⁰¹ Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 194.

⁴⁰² Erden ve Akman, *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme ve Öğretme)*, 248.

hazır hissetmelerini sağlamakta ve bu da derslere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu durum öğrencilerin başarısına da yansımaktadır.⁴⁰³ Nitekim bazı öğrencilerin hafızlık eğitimine hazırlık döneminde karar vermeleri, hafızlık eğitimi süreçlerinde hazırlık döneminin öğrenci tutumlarını yönlendirmedeki etkisini göstermesi açısından önemlidir.⁴⁰⁴

Hafızlık eğitiminde en kritik aşamalardan birisi ezber aşamasıdır. Hafızlık eğitiminde süreç ilerledikçe ezberlenen sayfa sayısı da artmaktadır. Dolayısıyla giderek artan sayfa sayısı, öğrenci üzerinde baskı oluşturabilmekte, bu durum derslerin nicelik ve niteliğini etkileyebilmektedir. Yapılan bir araştırmada bu konuda belirtilenden farklı olarak ezber sayfa sayısının artmasının, haftalık ders verme oranını etkilemediğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu sonucun temel sebebi, öğrencilerin hafızlığa başlangıç aşamasında edindikleri alışkanlık, motivasyon ve tutumlar olarak gösterilmektedir.⁴⁰⁵

Yeterli hazırbulunuşluk düzeyine sahip olmayan öğrencilerin aldıkları eğitimde zorlandıkları, psiko-sosyal açıdan yıprandıkları, akademik benlik kavramlarının zedelenmeye başladığı ve öğrenme ortamlarından uzaklaştıkları görülmektedir. Bu durum hafızlık eğitimi için de geçerlidir. Hafızlık eğitiminin gerektirdiği hazırbulunuşluğa yeterli düzeyde sahip olmayan öğrencilerin süreç içerisinde başarısız olması ve çeşitli sorunlarla karşılaşması muhtemeldir.⁴⁰⁶ Osmanoğlu ve Aslan da yaptıkları çalışmada, hafızlığın başlangıç aşamasında öğrencilerin kendi çalışma alışkanlıklarını oluşturmaları ve geliştirmeleri için rehberliğe ihtiyaç duyduklarına dikkat çekmektedir.⁴⁰⁷

Araştırma kapsamında geliştirilen on dördüncü hipotez, “*Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri, örgün/yaygın eğitime devam durumlarına göre farklılaşmaktadır.*” şeklindedir. Tablo 51’de belirtilen araştırma bulguları, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeylerinin örgün ya da yaygın eğitime

⁴⁰³ Osmanoğlu, “Hafızlık Eğitiminde Bilişsel Hazırbulunuşluk”, 2069.

⁴⁰⁴ Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 186.

⁴⁰⁵ Cemil Osmanoğlu ve Feride Aslan, “Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2, 47 (2019): 188.

⁴⁰⁶ Osmanoğlu, “Hafızlık Eğitiminde Bilişsel Hazırbulunuşluk”, 2069.

⁴⁰⁷ Osmanoğlu ve Aslan, “Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma”, 230.

devam edip etmeme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı yönündedir. Bu sonuç, hipotezin doğrulanmadığını göstermektedir.

Cumhuriyet döneminde 2014 yılına kadar yaygın din eğitimi kapsamında DİB tarafından gerçekleştirilen hafızlık eğitimi uygulamaları, 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren DİB ile MEB arasında oluşturulan protokolle MEB'ye bağlı belirli imam hatip ortaokullarında örgün eğitimle birlikte alternatif bir program olarak uygulanmaya geçirilmiştir.⁴⁰⁸ Ayrıca bu protokol çerçevesinde DİB tarafından Kur'an Kursu-Okul İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur.⁴⁰⁹ Bu gelişmeler ile örgün eğitime devam eden öğrencilerin belirlenen mevzuat çerçevesinde hafızlık eğitimi almalarına imkân sağlanmıştır. Buna ek olarak MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından halka yönelik geliştirilen hafızlık programları⁴¹⁰ ile hafızlık eğitiminden daha geniş kitlelerin yararlanabilmesine zemin oluşturulmuştur.

Yapılan araştırmalar örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminin hedef kitlede önemli bir karşılık bulduğunu göstermektedir. Çünkü öğrencilerin akranlarıyla birlikte örgün eğitim süreçleriyle ilgili zaman kaybı yaşamadan hafızlık yapabilmeleri, örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimini cazip hale getirmektedir.⁴¹¹ Nitekim Mete tarafından yapılan araştırmada, MEB kurumlarında örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi alan öğrencilerin okul ile birlikte hafızlık yapma konusundaki memnuniyet düzeylerinin DİB kurumlarındaki öğrencilere göre yüksek olduğu ifade

⁴⁰⁸ Bkz. MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde: 32/4, MEB, DÖGM, Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları, 2018; MEB, DİN Öğretimi Genel Müdürlüğü ve DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Okul-Kur'an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Protokolü, (Ankara: 2019).

⁴⁰⁹ Bkz. Kur'an Kursu-Okul İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı Diyanet İşleri Başkanlığı, (Ankara: 2020).

⁴¹⁰ Bkz. MEB. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Programlar. <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx> (erişim tarihi: 04.04.2023).

⁴¹¹ Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi -Bir Durum Analizi-*, 68-94; Aybey, "Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık - Önemi, Problemleri ve Beklentiler-", 390.

edilmektedir.⁴¹² Araştırmalar, öğrencilerin yanında hafızlık eğitiminin paydaşları olan öğretici, yönetici ve velilerin de öğrencinin eğitim-öğretim hayatının aksamadan devam etmesini önemsedikleri ve bu yönüyle örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi uygulamasına olumlu yaklaştıkları görülmektedir.⁴¹³ Uygulamanın aynı zamanda imam hatip okullarındaki akademik başarısızlığa da çözüm sağlayacağı değerlendirilmektedir.⁴¹⁴

Yukarıda belirtilen hususlar örgün eğitim süreçlerine ara vermeden hafızlık eğitimine devam etmenin olumlu yönlerini ortaya koymaktadır. Ancak literatürde örgün eğitim ve hafızlığı birlikte yürütmenin farklı problemleri beraberinde getirdiğine ilişkin önemli bulgular da yer almaktadır.⁴¹⁵ Bu problemlerin, örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi uygulamasının yapılandırılması, öğretici yeterlikleri, öğrenci özellikleri, veli, kurs ve okula ilişkin koşullardan kaynaklanan sebepleri olduğu değerlendirilmektedir.⁴¹⁶

Osmanoğlu ve Aslan tarafından yapılan araştırma, hafızlık eğitimi ile örgün eğitimin birlikte yürütülmesinin bazı öğrencilerde bıkkınlık/isteksizlik oluşturduğunu,⁴¹⁷ öğrencilerin okul dersleri, ödevleri, sınavları vb. sebeplerle hafızlık derslerini düzenli şekilde devam ettiremediklerini ve bu durumun hafızlığa yönelik motivasyon ve dikkati azalttığını ortaya koymaktadır.⁴¹⁸ Bu araştırmaya katılan öğrenciler içerisinde hafızlık eğitiminde ders verme sayısı ve oranı sürekli artış

⁴¹² Mete, “Proje İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimi ve Diyanet İşleri Başkanlığı’na Bağlı Kur’an Kurslarında Yürütülen Hafızlık Eğitimi Süreçlerinin Karşılaştırılması (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)”, 32.

⁴¹³ Aybey, “Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Önemi, Problemleri ve Beklentiler-”, 390.

⁴¹⁴ Güneş, *Türkiye’de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi -Bir Durum Analizi-*, 57.

⁴¹⁵ Aybey, “Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Önemi, Problemleri ve Beklentiler-”, 390; Güneş, *Türkiye’de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi -Bir Durum Analizi-*, 30; Nazıroğlu ve Vahapoğlu, “Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Kur’an Kurslarındaki Öğrenci Yapısına Etkisi”, 183; Uğur, “İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi”, 37.

⁴¹⁶ Elif Uğur ve Cemil Osmanoğlu, “Paydaşlarına Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi”, *Bilimname* 41, 41 (2020): 943-49.

⁴¹⁷ Aybey, “Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Önemi, Problemleri ve Beklentiler-”, 393.

⁴¹⁸ Osmanoğlu ve Aslan, “Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma”, 187.

gösteren tek grubun lise döneminde bulunan ancak örgün eğitime devam etmeyen ve çoğunlukla yatılı kalan öğrenciler olması, örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminin problemleri açısından oldukça dikkat çekicidir.⁴¹⁹ Bunun yanında başka bir araştırma, örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi alan öğrencilerin hafızlığı bıraktıklarında diğer arkadaşları arasında psiko-sosyal açıdan rahatsızlık yaşadıkları, içine kapandıkları ve bazılarının okuldan ayrılmak istedikleri yönündeki bulgular,⁴²⁰ uygulamanın diğer bir problemine işaret etmektedir. Şahin'in yaptığı çalışmada da eğitim hayatının belirli bir dönemini hafızlık eğitimine ayıran bir öğrencinin akademik başarısının düştüğü⁴²¹ ve problemin ortaya çıkmasında öğrencilerin yaşlarının küçük olmasının etkili olduğu belirtilmektedir.⁴²²

Yukarıda belirtilenlerin yanında hafızlık eğitiminin örgün eğitim süreçlerinde doğurduğu problemler, başta veliler olmak üzere öğrenci ve okul idarecilerinin hafızlık eğitimine olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir.⁴²³ Benzer durum örgün eğitim için de geçerlilik arz etmektedir. Araştırmalarda örgün eğitimin hafızlığı olumsuz etkilediği, hafızlık yapmak isteyen öğrencilerin sadece hıfz ile meşgul olması gerektiği yönünde güçlü eleştiriler yapıldığı belirtilmektedir.⁴²⁴ Hatta bu sebeple bazı kurslarda hafızlık eğitimi ile birlikte farklı bir eğitime izin verilmediği görülmektedir.⁴²⁵ Ancak Mete tarafından yapılan çalışmada MEB-DİB işbirliği ile MEB kurumlarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin % 75'inin, DİB kurumlarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin % 63,3'ünün örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimini tamamlayabileceklerini ifade ettikleri,⁴²⁶ Kuloğlu ve Kanger tarafından

⁴¹⁹ Osmanoğlu ve Aslan, 186.

⁴²⁰ Aybey, "Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Önemi, Problemleri ve Beklentiler-", 403.

⁴²¹ Şahin, "Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları", 69.

⁴²² Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi -Bir Durum Analizi-*, 140.

⁴²³ Şahin, "Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları", 69.

⁴²⁴ Gün, Özdemir ve Alpaydın, "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", 232.

⁴²⁵ Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları*, 318.

⁴²⁶ Mete, "Proje İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimi ve Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı Kur'an Kurslarında Yürütülen Hafızlık Eğitimi Süreçlerinin Karşılaştırılması (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)", 31.

yapılan araştırmada “örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi kapsamında bir yıl ara vermemin liselere geçiş sınavındaki başarımı olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum.” ifadesine gerek MEB’de gerekse DİB’de hafızlık eğitimi alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun katılmadıkları görölmektedir. Konu ile ilgili bulgular, öğrencilerin örgün eğitim süreçleri ile birlikte hafızlık eğitimi alma konusunda özgüvenli olduklarını ortaya koymaktadır. Buna ek olarak hafızlık eğitimi ve örgün eğitimin birbirine olumlu katkı sağlayacağı yönündeki değerlendirmeler⁴²⁷ her iki eğitimi birlikte yürütmenin avantajları olabileceğine dikkat çekmektedir.

Hafızlık ve eğitim süreçleri ile ilgili aktarılanlar, öğrencilerin yaş aralıkları bağlamında hafızlığın, örgün eğitim süreçlerinden bağımsız şekilde yürütülmesinin mümkün olmadığını göstermektedir. Bu konudaki yönelim de bunu doğrulamaktadır. Ancak hafızlık eğitiminin örgün eğitimle birlikte yürütülmesinin hem hafızlık eğitimi hem de örgün eğitim süreçlerinde bazı problemleri beraberinde getirdiği ortadadır.⁴²⁸ Bu noktada kurum görevlileri arasında iyi bir uyum ve çalışma ortamının oluşturulması, sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılması açısından oldukça önemlidir.⁴²⁹ Hafızlık eğitiminin paydaşlarının büyük çoğunluğunun ihtiyaç ve beklentileri, hafızlık eğitiminin örgün veya yaygın/açıktan eğitim ile birlikte sürdürülmesi yönündedir. Dolayısıyla bu süreçte ortaya çıkan problemlerle ilgili yapılacak iyileştirmeler, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarına da olumlu yansıtacaktır.

1.2. Ölçekler Arası İlişkilerle İlgili Bulgulara Yönelik Tartışma

Bu başlık altında öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile hafızlık, Kur’an-ı Kerim, öğretici, kurs iklimi, Kur’an-ı Kerim dersi, dini bilgiler dersi, sosyal

⁴²⁷ Nawaz ve Farhana Jahangir, “Effects of Memorizing Quran by Heart (Hifz) On Later Academic Achievement”, 62; Aybey, “Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Önemi, Problemleri ve Beklentiler-”, 390.

⁴²⁸ Aybey, “Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Önemi, Problemleri ve Beklentiler-”, 390; Güneş, *Türkiye’de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi -Bir Durum Analizi-*, 30; Naziroğlu ve Vahapoğlu, “Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Kur’an Kurslarındaki Öğrenci Yapısına Etkisi”, 183; Uğur, “İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi”, 37.

⁴²⁹ Aybey, “Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Önemi, Problemleri ve Beklentiler-”, 401.

etkinlik ve rehberlik dersi tutumları arasındaki ilişkilere yönelik araştırma bulguları, literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırma kapsamında ölçekler arası ilişkilere yönelik sekiz hipotez geliştirilmiştir. Bunlardan ilki ve araştırmanın on beşinci hipotezi, “*Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile hafızlığa yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.*” şeklinde oluşturulmuştur. Tablo 52’de belirtildiği şekliyle araştırmada elde edilen bulgular, hafızlık eğitimine yönelik tutum ile hafızlığa yönelik tutum arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin HTÖ’ye ilişkin 28,53 olan toplam puan ortalaması hafızlığa yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek maddeleri içerisinde en yüksek puanı 4,87 ile “Hafızlık, hem bu dünya hem de ahiret için bir kazanımdır” maddesinin alması, öğrencilerin hafızlık eğitimine yaklaşımlarını dünya ahiret dengesi üzerine kurguladıkları şeklinde yorumlanabilir. Ölçekten en düşük puanı 4,58 ile “Hafızlık geleneği, her şartta ve zamanda devam ettirilmelidir” maddesinin alması, öğrencilerin hafızlık eğitiminde yaşadıkları zorlukların bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin hafızlığa yönelik tutumlarının yüksek olmasında pek çok faktörün etkisinden bahsedilebilir. Araştırma verilerine göre hafızlık eğitimine başlamada, öğrencilerin kendi isteklerinin öne çıkması, hafızlık eğitimine yönelik tutumlarda bireysel tercihlerin önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Dini eğilimlere yönelik bir araştırmada ebeveynlerin dine ilişkin tutumları ile çocukların tutumları arasında yüksek benzerlik bulunması,⁴³⁰ öğrencilerin hafızlığa yönelik tercihlerinde ailenin temel yönlendirici olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan hareketle ailelerin çocuklara kazandırmış oldukları dini duygu ve düşüncenin, hafızlık eğitimine yönelik tutumlarda belirleyici bir unsur olduğu ifade edilebilir.⁴³¹ Nitekim Yıldırım tarafından yapılan araştırmada ailelerin çocuklarını kursa göndermelerini dini gerekçelere bağlamaları da bu düşünceyi destekler niteliktedir.⁴³² Bunların yanında hafızlık tercihinde ailelerin etkin rol oynaması, hafızlık eğitimi alan öğrencilerin yaş özellikleri dikkate alındığında beklenen bir durum olarak ifade edilebilir.

⁴³⁰ Morgan, “Tutumlar ve Önyargı”, 375.

⁴³¹ Çınar ve Yıldız, “11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızların Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bakış Açıları”, 204.

⁴³² Yıldırım, “Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)”, 62.

Hafızlığa yönelik toplumsal bakış açısının hafızlığa yönelik bireysel tutumlara yansması da muhtemeldir. Bu bağlamda toplum tarafından hafızlık yapan öğrencilere gösterilen ilgi,⁴³³ verilen değer öğrenciler için motive kaynağı oluşturmaktadır.⁴³⁴ Bu durum, öğrencilerin topluma faydalı ve saygın bir birey olma düşüncesine yönlendirme sağlamaktadır.⁴³⁵

Araştırma bulguları, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelmelerinde hafızlığa yönelik tutumlarının etkin rol oynadığını göstermektedir. Hafızlık eğitimi alan öğrenciler üzerinde yapılan farklı araştırmalar da bu durumu desteklemektedir. Araştırmalara göre öğrencilerin söz konusu eğitimi almalarındaki temel hedef, “hafız olmak”tır.⁴³⁶ Nitekim Ünsal tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin % 43,6’sının, kurslardaki eğitimin amaçları arasında hafızlığı merkezi bir konuma yerleştirdikleri ifade edilmektedir.⁴³⁷ Bu temel hedefin altında ise Kur’an-ı Kerim’in muhafazasının gerekliliği, dini daha iyi anlayıp yaşayabilmek, Kur’an’la hemhal olmak ve onu hayata yansıtmak,⁴³⁸ Allah’ın rızasını kazanmak, Allah katında değer kazanmak, hafızlık sayesinde ahirette mükâfat elde etmek,⁴³⁹ diploma sahibi olmak⁴⁴⁰ gibi farklı amaçlar yer almaktadır. Belirtilen amaçlar, aynı zamanda öğrencilerin hafızlığa yönelik tutumlarındaki başlıca motivasyon kaynaklarını göstermektedir.

Belirtilenler çerçevesinde dini bir değer olarak hafızlığa yüklenen anlamın hafızlık eğitimine yönelik tutumlara temel teşkil ettiği, aile, toplum vb. unsurların da bu konuda yönlendirici ve destekleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Bu durum,

⁴³³ Şahin, “Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları”, 63, 66.

⁴³⁴ Çınar ve Yıldız, “11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızların Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bakış Açıları”, 203.

⁴³⁵ Mete, “Proje İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimi ve Diyanet İşleri Başkanlığı’na Bağlı Kur’an Kurslarında Yürütülen Hafızlık Eğitimi Süreçlerinin Karşılaştırılması (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)”, 36.

⁴³⁶ Koç, *Kur’an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*, 63; Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpüt Hamdi Başaran Kur’an Kursu Örneği”, 50.

⁴³⁷ Ünsal, “Günümüz Kur’an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)”, 92-93.

⁴³⁸ Şahin, “Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları”, 113.

⁴³⁹ Çınar ve Yıldız, “11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızların Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bakış Açıları”, 195-199, 203.

⁴⁴⁰ Şahin, “Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları”, 65.

çalışma için öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile hafızlığa yönelik tutumları arasındaki ilişkinin boyutunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada test edilen on altıncı hipotez, “*Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile Kur’an-ı Kerim’e yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.*” hipotezidir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen ve Tablo 53’te bulgulara göre öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile Kur’an-ı Kerim’e yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırma çerçevesinde geliştirilen ölçekler içerisinde Kur’an-ı Kerim tutum ölçeği toplam puanı ortalamaları Tablo 32’de belirtildiği üzere öğrencilerin en yüksek tutum puanı aldığı ölçek olmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin Kur’an-ı Kerim’e olan yaklaşımlarını ortaya koyması açısından önemlidir. Ölçek maddeleri içerisinde Kur’an-ı Kerim’in kutsallığına ve saygınlığına ilişkin maddelerin diğerlerine göre daha yüksek puan alması, Kur’an-ı Kerim’e yönelik inancın gereğini ortaya koyan bir sonuç olarak nitelendirilebilir. Ancak ölçek maddeleri içerisinde Kur’an-ı Kerim’in anlaşılması ve hayata aktarılması ile ilgili olanların Kur’an-ı Kerim’in usulüne uygun şekilde okunmasıyla ilişkili olanlardan daha düşük puan alması, farklı açılardan değerlendirilmesi gerekli bir husus olarak kendini göstermektedir.

Bireylerin Kur’an-ı Kerim’e yönelik tutumlarında pek çok faktörün etkili olduğu ifade edilebilir. Ancak daha önce de belirtildiği üzere bu tutumlarda temel etken Müslüman olmaktır. Burada Müslümanların tamamının Kur’an-ı Kerim ile ilişkisinin aynı düzeyde olduğu veya olması gerektiği kastedilmemektedir. Ancak Müslüman olmak, Kur’an-ı Kerim ile kurulacak ilişkiyi doğrudan yönlendirmektedir. İslam’ın inanç esaslarından biri kitaplara imandır ve Kur’an-ı Kerim Müslümanlar için dinin ana kaynağıdır. Kur’an-ı Kerim’in inananlara rehber olması, Hz. Peygamberin Kur’an-ı Kerim’in öğrenilmesine ve ezberlenmesine yönelik teşvikleri,⁴⁴¹ namazda Kur’an-ı Kerim’i okuma zarureti,⁴⁴² Kur’an-ı Kerim’in lafzen muhafaza edilmesi için hafızlığın

⁴⁴¹ Buhârî, Fezâilü’l-Kur’ân, 21, 36; Tevhid, 45; Tefsir, 263; İmân, 37; Tefsir, 80; Ebû Dâvûd, Vitir, 14,15,19; Tirmizî, Şevâbü’l-Kur’ân, 15, 18, Birr, 24; Kıraat, 3, Fezâilü’l-Kur’ân, 13; Ahmed b. Hanbel, I/223, VI/110, IV/270; Dârimî, Fezâilü’l-Kur’ân, 1, 11; Ahmed b. Hanbel, Müsned, I/223; İbn Mâce, Mukaddime, 16; Ayrıca bkz. Bayram Kanarya, “Fedâilu’l-Kur’an Rivayetlerinin Sıhhati ve Bu Rivayetlerin Oluşturduğu Kur’an Tasavvuru” (Doktora Tezi, Diyarbakır, Dicle Üniversitesi, 2016), 123.

⁴⁴² Müslim, es-Sala, 4/11.

İslam toplumlarında farz-ı kifaye kabul edilmesi⁴⁴³ ve onu gelecek nesillere aktarma sorumluluğu gibi sebepler, Müslümanların Kur’ân-ı Kerim’i öğrenme ve ezberlemelerinde temel etkenler olarak kendini göstermektedir.⁴⁴⁴

Kur’an-ı Kerim’e yönelik tutumda dindarlığın düzeyi veya ilgi alanları, buradaki ilişkiyi de belirlemektedir. Nitekim Turan ve Bilgin tarafından yapılan araştırmada dindarlık düzeyi ile Kur’an-ı Kerim’e yönelik tutum arasında güçlü bir ilişki olduğunun tespit edilmesi ve dindarlık düzeyindeki azalmanın Kur’an-ı Kerim’e yönelik tutum düzeylerini düşüreceğine ilişkin bulgular, inancın boyutu ve yönünün Kur’an-ı Kerim’e yönelik tutumlardaki etkisini ortaya koymaktadır. Burada eğitim, aile yapısı, çevre vb. etkenler, bireyin Kur’an-ı Kerim’e yönelik tutumları etkilemekte veya yönlendirmektedir. Belirtilenlerden hareketle Kur’an-ı Kerim’e yönelik tutumların bireylerin hafızlık eğitimine yöneliminde dikkat çeken bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın on yedinci hipotezi, *“Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile öğreticiye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.”* şeklindedir. Araştırmada elde edilen ve Tablo 54’te belirtilen bulgulara göre öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile öğreticiye yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Tablo 33’te konuyla ilgili bulgulara göre öğrencilerin öğreticilere yönelik tutum toplam puanlarının ortalaması (Ort: 26,92), öğreticilere yönelik olumlu tutum düzeyini ortaya koymaktadır. Ölçekte *“Öğreticim dersine gereken önemi gösterir.”* maddesi, 4,58 ile en yüksek tutum düzeyi puanına sahip iken, öğrencilerin en düşük düzeyde tutum gösterdikleri madde ise 4,44 puan ile *“Öğreticim, tutum ve davranışları ile örnek alınır.”* maddesidir. Burada öğreticilerin ders saatlerine uygun şekilde hareket ettiği ve sorumlu davrandığı ifade edilebilir. Ancak ölçekte *“Öğreticim, tutum ve davranışları ile örnek alınır”* maddesinin en düşük tutum puanına sahip olması, çeşitli açılardan değerlendirilmesi gereken bir konu olarak dikkat çekmektedir.

⁴⁴³ Suyûtî, *el-İtkan*, 1987, II:211.

⁴⁴⁴ Elik, *Kur’ân’ın Korunmuşluğu Üzerine*, 174; Ez-Zerkeşi, *El-Burhan fi Ulumi’l-Kur’an*; Çetin, *Kur’an İlimleri ve Kur’an-ı Kerim Tarihi*, 58.

Kur'an kurslarında eğitim-öğretimi etkileyen unsurların başında öğretici özellikleri gelmektedir. Çünkü öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinden öğreticiler sorumludur. Kurslarda öğreticiler sadece Kur'an-ı Kerim'in öğretilmesinde değil, dini değerlerin kavranıp benimsenmesinde de öğrencilere kılavuzluk yapmak durumundadır. Burada öğretici yeterlikleri, süreci belirleyen temel unsurların başında gelmektedir.⁴⁴⁵ Yeterlik, bireyin görevleri ile rollerini bağlı bulunduğu kurumun amaçlarına uygun olarak yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları tanımlamaktadır.⁴⁴⁶ Kur'an kurslarında eğitim alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun yatılı ve farklı yaş gruplarındaki bireylerden oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda Kur'an kursu öğretici yeterliklerinin niteliği daha da önem kazanmaktadır.⁴⁴⁷

Literatür incelendiğinde öğretici yeterliklerine ilişkin önemli bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Temelde iletişim ve mesleki yeterlik/formasyon konuları etrafında toplanan bu bulgular, Kur'an kursu öğreticilerinin konu ile ilgili olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymaktadır. Araştırmalarda öğretici yeterlikleri konusunda öne çıkan ilk boyut iletişim boyutudur. Demir tarafından yapılan araştırmaya göre Kur'an kursu öğreticilerinin, iletişim konusunda kendilerini yeterli görmekte,⁴⁴⁸ öğrencilerle rahat diyalog kurmaktadır.⁴⁴⁹ Öğrenciler ise öğreticilerin kendilerine karşı yumuşak, anlayışlı ve sabırlı⁴⁵⁰ davrandıklarını, bu sayede problemlerini rahatlıkla öğreticilerle paylaştıklarını ifade etmektedir.⁴⁵¹ Ayrıca öğrenciler, kursta kendilerini en fazla motive eden unsurlar içerisinde hoca ile kurulan olumlu iletişimi öne çıkarmaktadır.⁴⁵²

⁴⁴⁵ Aydın, "Hafızlık Eğitimi Yeniden Düşünmek", 27-29.

⁴⁴⁶ Bursalıoğlu, *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*, 5.

⁴⁴⁷ Süleyman Akyürek, "Kur'an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlikleri", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2005): 177.

⁴⁴⁸ Muhammed Hüseyin Demir, "Din Görevlilerinin İletişim Yeterlilikleri", *Kocaeli İlahiyat Dergisi* 4, 2 (2020): 349.

⁴⁴⁹ Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 56.

⁴⁵⁰ Mete, "Proje İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimi ve Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı Kur'an Kurslarında Yürütülen Hafızlık Eğitimi Süreçlerinin Karşılaştırılması (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)", 39.

⁴⁵¹ Büyükdinç, *Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Temel Eğitim Sonrası Kur'an Kurslarında Eğitim ve Öğretim*, 47-48; Aköz, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Gözüyle Öğreticilerin İletişim Davranışlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 209.

⁴⁵² Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 318.

Öğreticilerin öğrencilerle iletişiminin belirli yıllar bağlamında incelendiği bir araştırmada, 1997 öncesinde öğretmenlerin öğrencilerle büyük ölçüde olumlu bir iletişim kurmadıkları ancak 1997-2012 yılları arasında 28 Şubat sürecinin Kur'an kurslarındaki olumsuz yansımalarından dolayı sayısı oldukça azalan öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmaya çalıştıkları ve büyük oranda geçmişteki olumsuz iletişim alışkanlıklarından uzaklaştıkları bulgusuna yer verilmektedir. Ayrıca araştırmada son dönemlerde öğretmenlerin öğrencilerle daha rahat iletişim kurdukları ve bunda öğrencilerin kendilerine olan özgüvenleri yanı sıra aldıkları eğitimlerin etkili olduğu ifade edilmektedir.⁴⁵³ Bulgulardan hareket edildiğinde tarihsel süreç içerisinde öğretmenlerin öğrencilerine karşı iletişim davranışlarının olumlu anlamda önemli bir değişim geçirdiği anlaşılmaktadır.⁴⁵⁴

Öğretici-öğrenci arasındaki iletişim, öğrenciler açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin olumlu yaklaşımlarının, onlarda, saygınlık, güven, motivasyon gibi olumlu duyguların oluşmasını sağladığı, bu durumun öğretmenlere yönelik memnuniyet düzeyine de yansıdığı görülmektedir.⁴⁵⁵ Nitekim bu konuda farklı araştırmalarda elde edilen bulgular, iletişim ve ilişkiler bağlamında öğrencilerin öğretmenlere yönelik memnuniyet düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.⁴⁵⁶ Vahapoğlu tarafından yapılan araştırmada öğrencilerle olumlu iletişim kurmanın öğrenci motivasyonunu artırma ve disiplin sağlamada çok daha etkili bir yöntem olduğu yönündeki öğretici tecrübeleri de⁴⁵⁷ konu hakkındaki bulguları destekler niteliktedir.

Yukarıda öğretici yeterliklerinde iletişim boyutuna ilişkin olumlu yönler değerlendirilmiştir. Ancak literatürde öğreticiye yönelik tutumları olumsuz etkileyen iletişim davranışlarına ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır. Kur'an kurslarında

⁴⁵³ Vahapoğlu, "Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri", 110, 114.

⁴⁵⁴ Çimen, "Hafızlık Müessesesi ve Türkiye'deki İşlevselliği", 329.

⁴⁵⁵ Demir, "Din Görevlilerinin İletişim Yeterlilikleri", 349.

⁴⁵⁶ Bayraktar, "Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri", 96; Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)", 48; Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpüt Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 52; Bayraktar, "Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri", 96.

⁴⁵⁷ Vahapoğlu, "Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri", 128.

öğreticilerin zaman zaman öğrencilere bağırmaları, onları azarlamaları,⁴⁵⁸ derslerini veremediklerinde sert kurallar koymaları,⁴⁵⁹ öğrenciler arasında ayırım veya kıyaslama yapmaları, okul ve hafızlık eğitimini birlikte yürütmede yaşanan zorlukları dikkate almamaları gibi iletişim kaynaklı olumsuz durumlar⁴⁶⁰ bunlara örnek teşkil etmektedir. Araştırmalarda, öğretmenlerin bu tür yanlış tutum ve davranışlarının öğrencilerde çekingenlik, asosyallık, güvensizlik gibi olumsuz sonuçlara yol açtığına⁴⁶¹ ve öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediğine,⁴⁶² hatta bazı öğrencilerin hafızlık eğitimini tamamlamalarını engellediğine⁴⁶³ dikkat çekilmektedir.

Öğrencilerin öğretmenlere yönelik tutumlarını belirlemede öne çıkan bir diğer boyut, mesleki yeterlik/formasyondur. DİB, bünyesinde görev yapan personelin görevini etkin ve verimli bir şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlara ilişkin personel yeterliklerini, genel kültür, temel ve özel yeterlikler olmak üzere üç alanda toplanmaktadır. Burada genel kültür yeterlikleri, din hizmetlerini yürüten tüm personelin sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri; temel yeterlikler, İslami ilimler ve din hizmetleri hakkındaki bilgi, beceri ve yetkinliklerin; özel yeterlikleri, meslek alanına ilişkin bilgi, beceri ve yetkinlikleri ifade etmektedir.⁴⁶⁴ Yeterliklerle ilgili bir diğer husus ise, DİB'nin Kur'an kurslarına öğretici atamalarına ilişkin belirlediği çeşitli şartlar ve atama süreçlerini içine almaktadır.⁴⁶⁵ DİB tarafından belirlenen Kur'an kursu öğretici yeterlikleri ve öğretici atamalarında belirlenen şartların, öğretici niteliklerinin artırılmasında önemli rol

⁴⁵⁸ Aybey, “Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Önemi, Problemleri ve Beklentiler-”, 395.

⁴⁵⁹ Güneş, *Türkiye’de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi -Bir Durum Analizi-*; Uğur, “İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi”; Adıgüzel vd., “Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri”; Cebeci ve Ünsal, “Hafızlık Eğitimi ve Sorunları”.

⁴⁶⁰ Aybey, “Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Önemi, Problemleri ve Beklentiler-”, 396; Büyükdiñç, *Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Temel Eğitim Sonrası Kur'an Kurslarında Eğitim ve Öğretim*, 47-48.

⁴⁶¹ Demir, “Hafızlık Eğitimi Almış Bireylerin Benlik Saygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma”.

⁴⁶² Özdemir ve Çaylı, “Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri”, 44.

⁴⁶³ Uğur, “İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi”, 29.

⁴⁶⁴ Diyanet İşleri Başkanlığı Personel Yeterlikleri (DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2022), 8.

⁴⁶⁵ Bkz. DİB, Vaizlik, Kur'an Kursu Öğreticiliği, İmam-Hatiplik ve Müezzin Kayımlık Kadrolarına Atama ve Bu Kadroların Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, Madde: 10.

oynaması beklenmektedir. Mevcut durumda 4-6 yaş grubu Kur'an kursları hariç diğer Kur'an kurslarında görev alan ya da alacak olan aday öğretmenler için ilahiyat fakültesi mezunu olma ya da pedagojik formasyon eğitimi alma şartı aranmamaktadır. Bu durum, Kur'an kursu öğretmenlerinin gerek öğrenim düzeyleri, gerekse pedagojik formasyon eğitimleri bağlamında farklı nitelikler taşıdıklarını göstermektedir. Öğretici yeterlikleri ile ilgili oluşan farklılıklar, Kur'an kurslarında yürütülen eğitim hizmetlerinin niteliğini olumsuz etkileme potansiyeli taşımaktadır.

Hafızlık eğitimi verilen Kur'an kurslarında görevli öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim ve dini bilgiler öğretebilmek için hem alan bilgisine hem de alan eğitimi bilgisine sahip olması gerekmektedir. Buna ek olarak öğretmenler, bu bilgileri günlük hayatla bağlantı kurmaya imkân sağlayan genel kültür bilgisine de sahip olmalıdır.⁴⁶⁶ Ancak Kur'an kursu öğretmenlerinin yeterlikleri bağlamında yapılan araştırmalarda -bazı öğretmenlerin alan bilgisi, mesleki yeterlik ve pedagojik açıdan kendilerini yetkin olarak tanımlamalarına rağmen-⁴⁶⁷ öğretici yeterliklerine ilişkin eksikliklerine dikkat çekilmektedir.⁴⁶⁸ Oruç tarafından yapılan araştırmada öğrenciler için ideal öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklere yer verilmekte ve ulaşılan veriler, öğretmenlerin formasyon eğitimine ihtiyaçlarını gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır.⁴⁶⁹ Bir diğer araştırmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını, özellikle pedagojik formasyon alanında hizmet içi eğitim seminerlerinin artırılması gerektiği yönünde görüş bildirmektedir.⁴⁷⁰

⁴⁶⁶ Akyürek, "Kur'an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlikleri", 181.

⁴⁶⁷ Bayraktar, *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma*, 72; Ramazan Buyrukçu, *Kur'an Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma (Göller Bölgesi Örneği)* (Isparta: Fakülte Kitabevi, 2001), 107; Koç, *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*, 133; Mehmet Korkmaz, "Kur'an Kursu Öğreticileri Eğitim-öğretim Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması)" (Genç Akademisyenler İlahiyat Araştırmaları: Sempozyum, 1-2 Mayıs 2008, İstanbul, 2009), 263; Özdemir ve Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri", 50.

⁴⁶⁸ Özdemir ve Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri", 53.

⁴⁶⁹ Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpüt Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 55; Çınar ve Yıldız, "11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızların Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bakış Açıları", 202.

⁴⁷⁰ Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpüt Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 48; Gün, Özdemir ve Alpaydın, "Bir İlmî Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", 229.

Buraya kadar aktarılanlar ve elde edilen bulgular, hafızlık eğitiminde öğreticilerin öğrencilerle iletişimlerinin ve formasyon yeterliklerinin öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarında belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Kur'an kurslarında yıllar içerisinde öğretici-öğrenci iletişiminin olumlu anlamda değiştiği ve bu hususta pedagojik formasyon eğitimi ve/veya DİB tarafından öğretici yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik yürütülen hizmet içi eğitim çalışmalarının önemli bir payının olduğu anlaşılmaktadır.⁴⁷¹ Sonuç olarak mesleki ve pedagojik yeterliklerde yaşanan gelişmeler ile öğretici-öğrenci ilişkilerinde görülen değişimin, öğrencilere yönelik tutumlara olumlu şekilde yansıdığı ifade edilebilir. Bununla birlikte araştırmada hafızlık eğitimine yönelik tutum ile öğreticiye yönelik tutum arasındaki ilişki düzeyinin düşük olması öğrencilerin hafızlık eğitimindeki etkinliğinin çeşitli açılardan değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

“Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile kurs iklimine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.” hipotezi, araştırmada test edilen on sekizinci hipotez olmuştur. Bu hipoteze ilişkin Tablo 55’te verilen sonuçlar, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile eğitim aldıkları kurs iklimine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu yönündedir. KİTÖ’den elde edilen ve Tablo 34’te belirtilen sonuçlara göre öğrenciler, kurs iklimine yönelik ölçek tutum maddelerinin 4’üne “tam”, 13’üne “oldukça” ve 5’ine “orta” düzeyde sahiptir. Ölçek madde puanlarının ortalaması da 3,84’tür. Bu değer, öğrencilerin kurs iklimine yönelik “oldukça” düzeyinde bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğe ilişkin bulgulara göre öğrencilerin en yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları madde 4,39 ile “Kursta kurallar, açık ve nettir” maddesidir. En düşük tutum düzeyine sahip oldukları madde ise 2,99 ile “Kursta öğrenciler arasında kavga yaşanmaz” maddesidir. Ölçek toplam puanlarının ortalamasının 84,50 olması, yüksek düzeyde olmasa da kurs iklimine yönelik olumlu tutuma işaret etmektedir. Araştırma kapsamında geliştirilen diğer ölçeklerle birlikte değerlendirildiğinde KİTÖ’nün en düşük tutum puanına sahip ölçek olduğu görülmektedir.

⁴⁷¹ Öztürk, “Kur’an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)”, 48-49; Vahapoğlu, “Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri”, 129.

Bir eğitim örgütü olarak Kur'an kurslarında öğrencilerin kurslara yönelik tutumlarını belirleyen ve eğitim-öğretim sürecini etkileyen temel unsurlardan biri, kurs iklimidir. Örgütler bağlamında değerlendirildiğinde iklim kavramı, farklı unsurları içine alan ve örgüt üyelerinin kendi örgütlerine yönelik genel duygularını, ya da buldukları örgütü algılayış biçimlerini ifade etmektedir.⁴⁷² Tıpkı okul ikliminde olduğu gibi bir eğitim örgütü olarak kurs iklimini belirleyen ve ona kendi karakteristik özelliklerini veren temel boyutlar bulunmaktadır. Bunlar güvenlik, eğitim-öğretim, kişiler arası ilişkiler ve kurumsal-çevresel yapı şeklinde dört temel boyutta sınıflandırılmaktadır.⁴⁷³

Bir eğitim örgütü kabul edildiğinde Kur'an kurslarında iklimin önemli boyutlarından biri, kişiler arası iletişim veya ilişkilerdir. Bu boyutta, eğitim örgütlerinde yer alan yönetici, öğretmen, personel, ebeveyn ve öğrenciler arasındaki ilişkiler, işbirliği, ilgi ve aidiyet gibi konular yer almaktadır. Algur tarafından yapılan araştırmada kurs yönetimi ve çalışanları ile ilgili problemler, öğreticinin güvenini kaybetme endişesi ve iletişimde yaşanan olumsuzlukların öğrencileri rahatsız ettiğine vurgu yapılmakta, hafızlık eğitimi alan öğrencileri en fazla motive eden unsurların, öğretici ile olumlu iletişim, konferanslar, arkadaş ortamı ve aile olduğuna dikkat çekilmektedir.⁴⁷⁴

Kurs ikliminin kişiler arası ilişkiler boyutuna etki eden temel unsurlardan biri akran iletişimidir. Bazı araştırmalarda öğrencilerin kurs ortamındaki arkadaşlık ilişkilerinden memnun oldukları belirtilmekle birlikte⁴⁷⁵ samimi arkadaşlık ilişkileri kurmakta zorlanan öğrenci sayısının azımsanmayacak düzeyde olduğuna,⁴⁷⁶ hatta kurslarda öğrencilerin rahatsız oldukları konular arasında ilk sırada arkadaşlık

⁴⁷² Örgütlerde iklim tanımları ile ilgili geniş bilgi için bkz. Sayan, "Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algıları Üzerine Bir Araştırma", 25-42; Şişman, *Örgütler ve Kültürler*, 156.

⁴⁷³ Jonathan Cohen vd., "School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education", *Teachers College Record* 111, 1 (2009): 184.

⁴⁷⁴ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 318.

⁴⁷⁵ Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 57.

⁴⁷⁶ Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)", 61.

ilişkilerinin geldiğine dikkat çekilmektedir.⁴⁷⁷ Öztürk tarafından yapılan araştırmada da benzer bir sonuca ulaşıldığı ifade edilmekte ve öğrencilerin en çok problem yaşadıkları şeylerin basında arkadaşlık ilişkilerinin yer aldığı ifade edilmektedir. Ancak araştırmada arkadaşlık ilişkileri ile ilgili memnuniyet düzeyinin yüksek çıkması, farklı hususlarla birlikte öğrencilerin gelişim çağlarında arkadaşlık ilişkilerinin yeri ve önemini göstermesi açısından değerlendirilebilir.⁴⁷⁸

Oruç tarafından yapılan araştırma, öğrencilerin akran ilişkileri ve arkadaşlık ortamlarına ışık tutan sonuçlar içermektedir. Araştırmada öğrencilerin % 70'i gibi önemli bir kısmının kendini huzurlu ve mutlu gördüğü ancak % 13,75'inin de kendini yalnız hissettiği ifade edilmektedir. Aynı araştırmada öğrencilerin % 7,5'inin hiç kimse tarafından anlaşılmadığını, % 6,25'inin ise sıkıntı ve bunalım içinde olduğunu belirtmesi, kurslarda arkadaşlık ve akran ilişkileriyle ilgili yaşanan sorunlara işaret etmektedir. Bu sorunlar farklı problemleri de beraberinde getirebilmektedir. Nitekim araştırmada kurstan memnun olmayan öğrencilerin, genellikle kendi arkadaşları tarafından da dışlandığı ve bu öğrencilerin genellikle ailevi problemler yaşadıkları ve küçüklükten itibaren aile içinde yaşadıkları problemleri kurs ortamına taşıyan kişilerden oluştuğu tespitine yer verilmektedir.⁴⁷⁹ Osmanoğlu ve Aslan'ın araştırmasında da benzer şekilde ortaokul çağındaki hafızlık öğrencilerinin akran iletişimi ve etkileşimi konusunda yeterince iyi durumda olmadıkları belirtilmekte, konu ile ilgili problemlerin eğitim-öğretim süreçlerine de yansıdığı ve öğrencilerin karşılıklı ezber dinleme, grup çalışması vb. hususlarda birbirlerine destek olmadıkları sonucuna ulaşılmakta, sağlıklı akran etkileşimi için rehberlik faaliyetlerinin daha etkin yürütülmesinin gerekliliğine vurgu yapılmaktadır.⁴⁸⁰

Yukarıda belirtilen hususlar ile bu araştırmada elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde önemli sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu araştırmada kurs iklimi tutum ölçeği maddeleri içerisinde en düşük tutum düzeyi puanları, öğrenciler arası

⁴⁷⁷ Genç, *Kur'an Kurslarında Toplam Kalite Yönetimi (Samsun ve Sivas Örneği)*, 73.

⁴⁷⁸ Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)", 46.

⁴⁷⁹ Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpuz Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 52-58.

⁴⁸⁰ Osmanoğlu ve Aslan, "Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma", 227-228.

ilişkileri ifade eden maddelere ait olması, literatürde belirtilen problemlerle örtüşmektedir. Bu sonuç, hafızlık eğitimi verilen kurslarda öğrenciler arasında yaşanan problemlerin azaltılması ve sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturulmasına yönelik ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ilgili kurum, kuruluş ve kişiler tarafından gerçekleştirilecek uygulamalar, olumlu bir kurs iklimi ve nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturulmasına yardımcı olacaktır.⁴⁸¹

Öğrencilerin kurslara yönelik tutumlarında yatılı olmanın etkisi, kurs iklimi bağlamında tartışılması gereken bir konu olarak öne çıkmaktadır. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında öğreticilerin büyük çoğunluğunun hafızlık eğitiminde verimlilik ve başarı için yatılı olmanın önemine vurgu yaptıkları görülmektedir.⁴⁸² Yatılı hafızlık eğitiminin önemszenmesinde öğrencilerin anne babanın ikamet yeri, gelir düzeyi, aile çocuk sayısı, öğrenci başarısı,⁴⁸³ öğretimin planlı ve düzenli bir şekilde yürütülmesi ve öğrencilerin dış uyarıcıların olumsuz etkilerinden uzak tutulması gibi çeşitli sebeplerin de etkili olduğu anlaşılmaktadır.⁴⁸⁴

Çınar ve Yıldız tarafından 11-15 yaş arasındaki gençler üzerine yapılan bir araştırmada katılımcılara “Hafızlık yapmak isteseydiniz Kur’an kursunda yatılı kalmak ister miydiniz?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılar tarafından % 75 oranında “Evimden gelip gitmek isterdim” seçeneği tercih edilirken, % 22 oranında “Yatılı kalmak isterdim.” cevabı verilmiştir.⁴⁸⁵ Buradan hareketle henüz kurslarda hafızlık eğitimi almayan öğrencilerin yatılı kurslara karşı olumsuz bir tutum içinde oldukları sonucunu çıkarmak mümkündür. Ancak yatılı eğitim alan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda öğrencilerin önemli bir kısmının kurslarda yatılı eğitim almaktan memnun olduklarını ifade ettikleri görülmektedir.⁴⁸⁶ Hatta Oruç’un çalışmasında

⁴⁸¹ Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 318.

⁴⁸² Özdemir ve Çaylı, “Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri”, 41.

⁴⁸³ Yıldırım, “Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)”, 119.

⁴⁸⁴ Özdemir ve Çaylı, “Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri”, 41.

⁴⁸⁵ Çınar ve Yıldız, “11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızların Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bakış Açıları”, 204.

⁴⁸⁶ Öztürk, “Kur’an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)”, 45; Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpüt Hamdi Başaran Kur’an Kursu Örneği”, 52; Oruç, 52; Gün, Özdemir ve Alpaydın, “Bir İlimi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur’an Kursu - Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri”, 223.

araştırmaya katılan öğrencilerin % 18,75'nin kurslara istemeyerek geldikleri halde kurstan memnun olduklarını ifade etmeleri, kurslara yönelik olumsuz tutumların süreç içerisinde olumluya evirildiğini göstermesi açısından oldukça dikkat çekicidir. Yatılı eğitimle ilgili elde edilen bu bulgu, süreç içerisinde yaşananlar bağlamında hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.⁴⁸⁷ Ancak hafızlık eğitiminde yatılı kursların ortaya çıkardığı çeşitli problemler de göz ardı edilmemelidir. Demir tarafından yapılan araştırmada, yatılı kurslarda eğitim alan bireylerin, gündüzlü kurslardaki bireylere göre, kendini ifade etme, sosyal hayata adapte olma gibi iletişim ve sosyalleşme alanlarında daha fazla zorlandıklarına ilişkin bulgular, bu duruma örnek teşkil etmektedir.⁴⁸⁸

Öğrencilerin eğitim aldıkları kurslara karşı memnuniyet düzeyleri, kurs iklimi algılarını ortaya koyan bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin büyük bölümünün kurslara isteyerek geldikleri ve kurslardan memnun oldukları görülmektedir.⁴⁸⁹ Öğrencilerin kurslardan memnun oldukları konuların başında öğretmenlerle olan olumlu ilişkilerin geldiği anlaşılmaktadır. Çünkü öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları diyalog ve olumlu ilişkiler öğrencilerin kurslara yönelik memnuniyetlerinde etken unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır.⁴⁹⁰ Kurslarda öğretmenlerin öğrencilere karşı yumuşak, anlayışlı ve sabırlı davranması,⁴⁹¹

⁴⁸⁷ Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpur Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği”, 52.

⁴⁸⁸ Demir, “Hafızlık Eğitimi Almış Bireylerin Benlik Saygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma”, 54.

⁴⁸⁹ Öztürk, “Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)”, 46; Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpur Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği”, 59; Bayraktar, “Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri”, 89; Fatma Melek Karabulut, “Gençlik ve Din Kur'an Kursu Öğrencilerinin Kişilik Gelişmesi Üzerine Bir Din Psikolojisi Araştırması (Kayseri/Develi Örneği)” (Yüksek Lisans Tezi, Kayseri, Erciyes Üniversitesi, 2010), 37; Bayraktar, “Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri”, 90; Aköz, “Kur'an Kursu Öğrencilerinin Gözüyle Öğreticilerin İletişim Davranışlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 190; Gün, Özdemir ve Alpaydın, “Bir İlimi Geleniğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri”, 219; Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 318.

⁴⁹⁰ Öztürk, “Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)”, 45-46.

⁴⁹¹ Mete, “Proje İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimi ve Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı Kur'an Kurslarında Yürütülen Hafızlık Eğitimi Süreçlerinin Karşılaştırılması (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)”, 39.

öğrencilerin öğretmenlerle rahatlıkla problemlerini paylaşmaları,⁴⁹² öğrenciler üzerinde önemli bir motivasyon sağlamaktadır. Bu durum öğrencilerin kurslara yönelik memnuniyet düzeylerini arttıran temel etkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir.⁴⁹³ Öğrencilerin kurslara yönelik memnuniyet düzeylerini etkileyen bir diğer faktör onların ibadet hayatları ile ilgilidir. Nitekim Oruç tarafından yapılan araştırmada kurs memnuniyetinde öne çıkan etkenlerden biri olarak öğrencilerin ibadet hayatının düzene girmesinin gösterilmesi, kurslara yönelik memnuniyette farklı faktörlerin etkili olduğunu ortaya koyması açısından dikkat çekmektedir.⁴⁹⁴

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin kurslarla ilgili memnun oldukları diğer bir konu aldıkları dersler ile ilgilidir. Öğrencilerin kurslarda aldıkları derslere yönelik tutumları daha sonra geniş şekilde ele alınacağı için burada genel olarak Kur'an-ı Kerim ve dini bilgiler hakkında bilgilerinin arttırmanın öğrencilerin kurs memnuniyetine olumlu şekilde yansıdığını ifade etmek yeterli olacaktır.⁴⁹⁵

“Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır” hipotezi, araştırma kapsamında test edilen on dokuzuncu hipotez olmuştur. Tablo 56'da belirtildiği üzere öğrencilerin hafızlık eğitimi ile Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 35'te öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutum düzeylerine ilişkin ortalama puanlar, 4,25 ile 4,69 arasında değişmektedir. Maddelerin ortalama puanı 4,51 ile “tam” düzeyindedir. Öğrencilerden en yüksek tutum puanı alan madde 4,69 ile “Kur'an-ı Kerim dersine severek katılıyorum” maddesidir. En düşük katılım düzeyi ise 4,25 ile “Kur'an-ı Kerim dersinde öğrendiklerimi günlük hayatımda

⁴⁹² Büyükdinç, *Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Temel Eğitim Sonrası Kur'an Kurslarında Eğitim ve Öğretim*, 47-48; Aköz, “Kur'an Kursu Öğrencilerinin Gözüyle Öğreticilerin İletişim Davranışlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 209.

⁴⁹³ Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları”, 318.

⁴⁹⁴ Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpur Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği”, 57.

⁴⁹⁵ Öztürk, “Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)”, 45-46; Bayraktar, “Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri”, 103; Karabulut, “Gençlik ve Din Kur'an Kursu Öğrencilerinin Kişilik Gelişmesi Üzerine Bir Din Psikolojisi Araştırması (Kayseri/Develi Örneği)”, 39; Mücahit Daştan, “Kur'an'ın Anlaşılmasında ve Öğrenci Davranışlarının Şekillenmesinde Kur'an Kurslarının Rolü (Van Örneği)” (Yüksek Lisans, Van, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, 2019), 70.

kullanırım” maddesine yöneliktir. Ölçekten elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin Kur’an-ı Kerim dersine yönelik tutum düzeylerinin olumlu olduğu görülmektedir.

Hafızlık eğitimi temelde Kur’an-ı Kerim’in tamamının ezberlenmesine yönelik bir süreci tanımlamaktadır. Yapılan araştırmalarda da ifade edildiği üzere öğrencilerin Kur’an kurslarına gelmelerindeki temel amaçlardan birinin hafızlık yapmak olduğu⁴⁹⁶ dikkate alındığında, onların Kur’an-ı Kerim dersine yönelik tutumlarını etkileyen öncelikli unsurun Kur’an-ı Kerim’e olan yaklaşımları olduğu ifade edilebilir. Buradan hareket edildiğinde Kur’an-ı Kerim dersinin hafızlık eğitim programları içerisinde önemli bir yere sahip olduğu ve hafızlık eğitim sürecini belirlemede etkin rol oynadığı söylenebilir.

Örgün eğitimde ortaokul ve lisede yer alan seçmeli Kur’an-ı Kerim dersleri ile imam hatip ortaokulu ve liselerinde yer alan Kur’an-ı Kerim derslerine yönelik araştırmalar, hafızlık eğitiminde Kur’an-ı Kerim dersi ile ilişkilendirilebilecek önemli bulgular içermektedir. Yapılan araştırmalar, imam hatip lisesi öğrencilerinin Kur’an-ı Kerim dersine yönelik tutumlarının orta ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.⁴⁹⁷ Bununla birlikte bu tutumların süreç içerisinde dersin, öğrencinin ihtiyaç ve beklentilerini karşılama durumuna göre değiştiği gözlemlenmektedir. Burada dersin içeriğinin, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin,⁴⁹⁸ öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin⁴⁹⁹ kısaca öğrenme-öğretme sürecinde edinilen deneyimlerin öğrenci tutumlarını belirlemede etkin olduğu anlaşılmaktadır.⁵⁰⁰ Belirtilen durumların, Kur’an kurslarındaki Kur’an-ı Kerim dersleri için de belli oranda geçerlilik arz ettiği söylenebilir. Bu bağlamda hafızlık öğrencilerinin Kur’an-ı Kerim derslerine yönelik olumlu deneyimlere sahip olmaları, onların derse yönelik tutumlarına olumlu katkı sağlayacaktır. Ancak bunun için

⁴⁹⁶ Bayraktar, “Kur’an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri”, 88.

⁴⁹⁷ Mustafa Fatih Ay ve Nimet Züleyha Pingov, “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Kur’an-ı Kerim Dersine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi”, *Hitit İlahiyat Dergisi* 21, 1 (2022): 126.

⁴⁹⁸ İbrahim Aşlamacı, “İHL Öğrencilerinin Meslek Dersleri ve Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 17, 1 (2017): 225-26.

⁴⁹⁹ Abdurrahman Daşkın, “İmam Hatip Liselerinde Kur’an-ı Kerim Derslerinde İzlenen Yöntemler” (Yüksek Lisans, Kayseri, Erciyes Üniversitesi, 2007), 91-92.

⁵⁰⁰ Ay ve Pingov, “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Kur’an-ı Kerim Dersine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi”, 128.

Kur'an-ı Kerim dersinden beklentilerin tespit edilerek buna göre bir içerik oluşturulması ve dersin uygulamaya aktarılması önem arz etmektedir.

Literatür incelendiğinde Kur'an kurslarında Kur'an-ı Kerim dersinin amaç ve içeriğinin ne olması gerektiği ile ilgili çeşitli tartışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu tartışmalarda ezberleme ve anlama faaliyetlerinin birlikte yürütülmesinin gerekliliği konusunda en azından teoride herhangi bir ayrışma bulunmamaktadır. Nitekim Oruç'un çalışmasında öğretici, öğrenci ve velilerle yapılan görüşmeler, Kur'an-ı Kerim'in okunması ve ezberlenmesinin yanında anlamının da öğrenilmesinin gerekliliği hakkında genel bir kabul olduğunu,⁵⁰¹ öğrencilerin de Kur'an-ı Kerim'i anlamaya veya içeriği hakkında bilgi sahibi olmaya istekli olduklarını ortaya koymaktadır.⁵⁰² DİB hazırladığı hafızlık eğitim programlarında beklentilere uygun olarak öğrencilere meal okuma ve anlama alışkanlığı kazandırmayı, Kur'an-ı Kerim'in ana konuları ve temel mesajları hakkında onları bilgilendirmeyi,⁵⁰³ Kur'an'ı anlama ve hayatı onunla anlamlandırma hususunda teşvik etmeyi amaçlamaktadır. DİB ayrıca belirlenen hedeflere ulaşılması için öğretmenleri yönlendirmekte⁵⁰⁴ ve bu konuda çeşitli materyaller hazırlamaktadır.⁵⁰⁵ Ancak hafızlık eğitim sürecinde Kur'an-ı Kerim'in anlaşılmasına yönelik amaçlar, çeşitli sebeplerle uygulamaya yansıtılamamakta veya bu konuda bazı problemlerle karşılaşmaktadır. Burada öğrencilerin günlük vermeleri gereken ezberi yetiştirme uğraşları, meal okuma veya Kur'an-ı Kerim'i anlama çabalarının önündeki en büyük engel olarak görülmektedir. Bu durum, hafızlık eğitiminin Kur'an'ı Kerim'in anlamından kopuk olarak devam ettiği⁵⁰⁶ ve lafzi bir

⁵⁰¹ Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 54-55; Şahin, "Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları", 82.

⁵⁰² Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 50; Bayraktar, "Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri", 88; Gün, Özdemir ve Alpaydın, "Bir İlmî Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", 226; Şenat, "Hafızlık Sorumlulukları Açısından Hafız Adaylarının Özyeterlilik Durumları", 24.

⁵⁰³ DİB, Hafızlık Eğitim Programı, 11; DİB, Hafızlık Eğitimi Temel Öğretim Programı,6; DİB, Kur'an Kursu Okul İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı, 5.

⁵⁰⁴ Bkz. DİB, Hafızlık Eğitim Programı, 2010; DİB, Hafızlık Tekrar ve Talim Programı, 2015; DİB, 2019-2020 Eğitim-öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları.

⁵⁰⁵ Mehmet Bahçekapılı ve Mehmet Dağ, *Kur'an-ı Kerim'i Anlamak* (Ankara: DİB Yayınları, 2016); Komisyon, *Hâfiz: Lafzın Hâmili, Mananın Âmili* (İzmir: DİB Yayınları, 2019).

⁵⁰⁶ Şahin, "Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları", 85-87.

çerçeveye sıkıştırıldığı yönündeki eleştirilere kapı aralamaktadır.⁵⁰⁷ Nitekim Atlı, yaptığı araştırmada konuyla ilgili problemlere dikkat çekerek hafızlık eğitim programlarının Kur'an-ı Kerim'in lafzının yanı sıra manasının da öğrenilmesini içerecek şekilde yeniden tasarlanması gerektiğini ifade etmektedir.⁵⁰⁸

Literatür incelendiğinde hafızlık eğitiminde Kur'an-ı Kerim'in anlaşılması ile ilgili yukarıda belirtilen problemlerin daha karmaşık ve çeşitli sebeplerinin olduğu görülmektedir. Nitekim hafızlık eğitiminde Kur'an-ı Kerim'i anlamaya yönelik eğitim faaliyetlerinin hedef kitlesi, amacı, içeriği, yöntemi, materyalleri, zamanı ve sınırları hakkında henüz bir fikir birliğine varılamamış olması,⁵⁰⁹ konu ile ilgili beklentilerin uygulamaya aktarılabilmesi için daha öncelikli sorunların tartışmaya açılmasının ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda hafızlık eğitiminin bütünlüğü içerisinde Kur'an-ı Kerim dersinin yeri ve önemi dikkate alındığında, araştırmada ulaşılan sonucun oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın yirminci hipotezi, “*Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile dini bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezidir. Tablo 57'deki bulgulara göre hafızlık eğitimine yönelik tutum ile dini bilgiler dersine yönelik tutum arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin dini bilgiler dersine ilişkin tutum puanları, 3,80 ile 4,54 arasında değişmektedir. Tablo 36'daki ölçek toplam puan ortalaması, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Hafızlık eğitim programları içerisinde yer alan öğrenme alanlarından biri de dini bilgiler dersidir. Çünkü Kur'an-ı Kerim'in usulüne uygun olarak okunması ve hıfzı kadar yeterli seviyede temel dini bilgilere sahip olunması, hafızlık eğitiminin bütünlüğü açısından önem taşımaktadır. Bu sebeple DİB'nin hazırladığı hafızlık

⁵⁰⁷ Ahmed Ürkmez, “Kur'ân Ezberine Anlam Katma Teşebbüsleri: 'Hâfız: Lafzın Hâmili, Mananın Âmili' Eserinin Değerlendirilmesi”, *Anadolu İlahiyat Akademisi Araştırma Dergisi*, 39 (2019): 306.

⁵⁰⁸ Elif Atlı, “Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurs Programlarının Kur'an-ı Kerim Derslerinde Meal” (Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır, Dicle Üniversitesi, 2018), 103-105.

⁵⁰⁹ Bkz. Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpur Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği”, 60; Ürkmez, “Kur'ân Ezberine Anlam Katma Teşebbüsleri: 'Hâfız: Lafzın Hâmili, Mananın Âmili' Eserinin Değerlendirilmesi”; Osmanoğlu ve Aslan, “Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma”, 194-95; Mustafa Kara, “Hafızlık-Meal/Tefsir İlişkisi”, içinde *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi*, ed. Hatice Şahin Aynur (İstanbul: DEM Yayınları, 2021), 172.

eğitim programlarında⁵¹⁰ ve Kur'an kursları uygulama esaslarında dini bilgiler dersi, hafızlık eğitimin önemli bir parçası olarak görülmekte ve bu ders ile öğrencilerin İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak esasları hakkında bilgi sahibi olması, Hz. Peygamber'in hayatını bilmesi ve örnekliğini kavraması, dini duygu, düşünce ve davranışlarının gelişmesine katkı sağlanmasının amaçlandığı belirtilmektedir.

Yapılan araştırmalar, hafızlık eğitiminde dini bilgiler dersinin gerekliliğini ve öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Bulgular, öğrencilerin Kur'an kurslarına gelme amaçları içerisinde dini bilgilerle ilgili konularda kendilerini geliştirme isteklerinin önemli bir yer tuttuğunu⁵¹¹ ve dini bilgiler dersinin öğrencilerin kurslardan memnun olma düzeylerini etkilediğini göstermektedir.⁵¹² Öğrencilerin kurslarda dini kaynağından doğru bir şekilde öğrendikleri, düzenli bir ibadet hayatına kavuştukları yönünde ulaşılan araştırma bulguları da⁵¹³ dini bilgiler dersinin öğrenciler üzerindeki etkisini göstermesi dikkat çekmektedir. Bunların yanında hafızlık eğitim sürecinin 2-3 yıl sürmesi, öğrencilerin özellikle dini bilgilerini arttırmaları ve ibadet alışkanlığı kazanmaları için önemli bir süreç olarak değerlendirilmektedir.⁵¹⁴

Farklı araştırma bulguları, öğretmenlerin önemli bir kısmının hafızlık eğitiminde dini bilgiler dersini önemseydiği yönündedir.⁵¹⁵ Ancak DİB tarafından yapılan yazılı/sözlü yeterlik sınavları ve değerlendirme toplantılarında elde edilen veriler, temel dini bilgiler alanında hafızların önemli bilgi eksikliklerinin olduğunu ortaya

⁵¹⁰ Bkz. DİB, Hafızlık Eğitimi Temel Öğretim Programı, 2019; DİB, Kur'an Kursu-Okul İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı, 2019; DİB, Hafızlık Eğitim Programı, 2021; DİB, 2019-2020 Eğitim-öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları, 39.

⁵¹¹ Koç, *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*, 86-89; Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)", 44; Bayraktar, "Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri", 88; Çınar ve Yıldız, "11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızların Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bakış Açıları", 195.

⁵¹² Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpur Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 53; Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)", 45-46.

⁵¹³ Oruç, 57; Karabulut, "Gençlik ve Din Kur'an Kursu Öğrencilerinin Kişilik Gelişmesi Üzerine Bir Din Psikolojisi Araştırması (Kayseri/Develi Örneği)", 39; Gün, Özdemir ve Alpaydın, "Bir İlmî Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", 222; Daştan, "Kur'an'ın Anlaşılmasında ve Öğrenci Davranışlarının Şekillenmesinde Kur'an Kurslarının Rolü (Van Örneği)", 169-70.

⁵¹⁴ Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpur Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 60.

⁵¹⁵ Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Eğitimi ve Problemleri", 54-56; Şahin, "Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları", 81; Özdemir ve Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Eğitimi ve Problemleri", 33.

koymaktadır.⁵¹⁶ Problemin sebeplerine ilişkin yapılan incelemelerde dini bilgiler ders saatlerinin yeterli olmadığı,⁵¹⁷ özellikle hafızlık ezber döneminde dini ilgiler dersinin programa uygun şekilde işlenmediği,⁵¹⁸ ezberlerin yetiştirilmesi için dini bilgiler ders saatlerinde ezber yapıldığı⁵¹⁹ ezber dinleyebilmek için diğer derslerin yeri geldikçe ya da toplu şekilde işlendiği⁵²⁰ gibi bazı bulgulara ulaşılmıştır. Buna ek olarak bazı öğretmenlerin programı incelemeyen eğitim süreçlerini yönetmeleri⁵²¹ veya hafızlık eğitiminde farklı derslere yer verilmesinin öğrencilere yük getireceği düşüncesi,⁵²² hafızlık eğitim programlarının uygulamaya aktarılmasında yaşanan problemlerin kaynağına ilişkin bir veri sunmaktadır. Nitekim DİB, Kur'an kursları uygulama esaslarında dini bilgiler dersinin sınıf ortamında öğretici ve öğrencinin aktif katılımıyla amacına uygun şekilde işlenmesi için gerekli hassasiyetin gösterilmesi gerektiğine dikkat çekerek konuyla ilgili problemlerin farkında olduğunu göstermektedir.⁵²³

Konuyla ilgili belirtilenler birlikte değerlendirildiğinde dini bilgiler dersinin hafızlık eğitimindeki yeri ve önemi hakkında idareci, öğretici ve öğrencilerin farkındalıklarının yüksek olduğu, dersin öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları açısından önemli kazanımlar sağladığı ancak uygulamada Kur'an-ı Kerim dersine daha çok odaklanıldığı için dersin programa uygun şekilde işlenmesinde çeşitli sorunlarla karşılaşılabilirdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Buradan hareketle belirtilen problemlerin azaltılması ve çözümüne yönelik atılacak adımların dini bilgiler dersine yönelik olumlu öğrenci tutumunu da arttıracığı ve bunun hafızlık eğitimine yönelik tutumlara olumlu yansıtacağı söylenebilir.

⁵¹⁶ DİB, 2019-2020 Eğitim-öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları, 39.

⁵¹⁷ Özdemir ve Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri", 33.

⁵¹⁸ Özler, "Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programı Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Konya örneği)", 83.

⁵¹⁹ Gün, Özdemir ve Alpaydın, "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", 232.

⁵²⁰ Gün, Özdemir ve Alpaydın, 232.

⁵²¹ Özler, "Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programı Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Konya örneği)", 25.

⁵²² Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri", 54-56.

⁵²³ DİB, 2019-2020 Eğitim-öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları, 39.

Araştırmanın yirmi birinci hipotezi “*Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır*” şeklindedir. Tablo 59’da da belirtildiği üzere öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 37’ye göre SEDTÖ içerisinde en yüksek tutum düzeyi puanına sahip madde, “Sosyal etkinlik ve rehberlik dersi hafızlık eğitiminde gereklidir” maddesidir. En düşük tutum düzeyi puanına sahip madde ise “Sosyal etkinlik ve rehberlik dersinin saatleri arttırılmalıdır” maddesidir. Öğrencilerin sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutum ortalama puanları 4,32 ile “tam” düzeyindedir. Bu sonuçlar, hafızlık eğitim sürecinin zorlukları dikkate alındığında öğrencilerin bu derse yönelik ihtiyaç, beklenti ve memnuniyetlerini ortaya koyan bir husus olarak değerlendirilebilir.

Sosyal etkinlikler, kişiliğin bir bütün olarak geliştirilmesi ve çevrenin tanınmasına yönelik gerçekleştirilen sportif, sanatsal ve kültürel etkinlikler ile rehberlik hizmetlerinden oluşmaktadır.⁵²⁴ Öğrencilerin özgüvenli, kendini ifade etme becerisi yüksek, paylaşma kültürüne sahip bireyler olarak yetiştirilmesinde olumlu etkileri sebebiyle sosyal etkinlik ve rehberlik uygulamaları, eğitim sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Sosyal etkinlik ve rehberlik uygulamalarının eğitim sürecinde sağladığı olumlu katkılar sebebiyle DİB, hafızlık eğitim programları içerisinde temelde sosyal etkinlik ve rehberlik olmak üzere iki boyuttan oluşan sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yer vermiştir.⁵²⁵

Hafızlık eğitim programlarında sosyal etkinlik ve rehberlik dersinde öğrencilerin bedensel ve ruhsal gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Bu derste kursların şartları doğrultusunda öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun sportif aktiviteler; ebru, hat, ney üfleme, gezi, piknik, kamp, eğitici film ve belgesel vb. sosyal, kültürel ve sanatsal faaliyetlere yer verilmektedir. Sosyal etkinlik ve rehberlik dersine, sınıfın Kur’an-ı Kerim öğreticisi haricinde aynı kursta görev yapan diğer öğretmenlerden biri de girebilmektedir. Bu konuda müftülükler, ihtiyaç olması halinde belirli bir saate

⁵²⁴ Erdoğan Köse, “Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Ders Dışı Etkinliklerin Sınıflandırılmasına Yönelik Bir Öneri”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 2, 2 (2013): 342.

⁵²⁵ Bkz. DİB, Hafızlık Eğitim Programı, (Ankara: 2021); DİB, Kur’an Kursu-Okul İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı, (2020).

kadar ücretli olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanları atayabilmekte veya farklı kurslardan ya da kurum dışından görevlendirme yapabilmektedir.⁵²⁶

Literatür incelendiğinde sosyal etkinlik ve rehberlik dersi ile ilgili önemli bulgulara ulaşılmıştır. Gün ve diğerleri tarafından öğrencilerle yapılan görüşmelerde sosyal etkinlik ve rehberlik dersinin gerekli olduğu hatta saatlerinin arttırılabileceği ifade edilmekte, dersin uygulanabilirliği hakkında öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri belirtilmektedir.⁵²⁷ Ancak DİB tarafından yürütülen değerlendirme toplantıları ve atölye çalışmalarında, sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yeterli zamanın ayrılmadığı, dersin yeterli düzeyde önemsenmediği, dersin amaçlarına uygun olmayan uygulamalar yapıldığına ilişkin sorunlar tespit edilmiş ve dersin programda belirlenen amaç ve içeriklerine uygun şekilde işlenmesi gerektiği dile getirilmiştir.⁵²⁸

Hafızlık eğitiminde sosyal etkinlik ve rehberlik dersinin uygulanmasına ilişkin araştırma bulguları, yukarıda belirtilen problemlerle paralellik arz etmektedir. Gün ve diğer araştırmacıların ortak çalışmasında öğrencilerin tümü sosyal etkinlik ve rehberlik dersinin öğrencilere gerekli ve faydalı bir ders olduğunu, ancak dersin uygulamaya aktarılmasında bilgi eksikliği veya program yoğunluğundan kaynaklanan problemlerin yaşandığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda Kur'an kurslarında hafızlık dersine odaklanmanın dini bilgiler dersinde olduğu gibi sosyal etkinlik ve rehberlik dersi ile ilgili de uygulama problemleri yaşandığı görülmektedir.⁵²⁹ Nitekim Yıldırım tarafından yapılan araştırmada katılımcı öğrencilerin yaklaşık üçte biri sosyal etkinlikler konusunda problem yaşadıklarını ve bu problemlere çözüm bulunmadığını ifade etmektedir.⁵³⁰ Sosyal etkinlik ve rehberlik alanında yaşanan sorunlar, süreç içerisinde öğrencilerin yatılı kurslarda sıkılmasına ve sonrasında kursu terk etmelerine sebep olabilmektedir. Şekerci ve Çakmak, yaptıkları araştırmada bu konuya dikkat çekerek kurslarda imkânlar ölçüsünde sosyal etkinlik ve rehberlik derslerinin kaliteli

⁵²⁶ Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim Ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt Ve Pansiyonları Yönergesi, Madde: 25 (1) g; DİB, 2019-2020 Eğitim-öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları.

⁵²⁷ Gün, Özdemir ve Alpaydın, "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", 233.

⁵²⁸ DİB, 2019-2020 Eğitim-öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları.

⁵²⁹ Gün, Özdemir ve Alpaydın, "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", 233.

⁵³⁰ Yıldırım, "Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)", 93.

şekilde işlenmesinin, öğrencilerin kursu terk sürecine olumlu yansıtacağı değerlendirilmesinde bulunmaktadır.⁵³¹

Dersin rehberlik boyutuna ilişkin araştırma bulguları da sosyal etkinlikler konusundaki bulgular ile farklılık göstermemektedir. Gün, Özdemir ve Alpaydın tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin % 92'sinin rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinden yararlandıklarını ifade ettikleri ancak bu hizmetlerin alan uzmanları tarafından gerçekleştirilmediği, kurs öğretmenlerinin öğrencilerle kurdukları birebir iletişim ile giderilmeye çalışıldığı bulgusuna yer verilmektedir.⁵³² Öztürk de rehberlik hizmetlerinin sadece imkânı olan kurslar tarafından gerçekleştirilebildiğini, bu imkânı bulamayan kurslarda öğrencilere öğretmenlerin yardımcı olmaya çalıştığını ifade etmekte ve öğrencilerin yatılı eğitim almalarından hareketle kurslarda rehberlik hizmetlerinin önemine vurgu yapmaktadır.⁵³³ Benzer şekilde Algur, çalışmasında kurslarda rehberlik hizmetlerinin yeterli ve düzenli şekilde yürütülmediğine yönelik öğrenci şikâyet ve taleplerine dikkat çekmektedir.⁵³⁴

Öğrencilerin sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik taleplerinde piknik, gezi gibi etkinliklerin yanı sıra çeşitli sportif ve sanatsal faaliyetlerin öne çıktığı görülmektedir.⁵³⁵ Bunlara ek olarak bazı öğrencilerin kurslarda teneffüs ve izin saatlerinin arttırılmasına ve belirli süreler içinde telefon kullanma isteklerine yer verilmektedir.⁵³⁶ Öğrencilerin konu ile ilgili ihtiyaç veya beklentileri farklılaşmakla birlikte, onların temelde yatılı kurs ortamı ve yorucu hafızlık eğitimi sürecinde sıkılmalarının önüne geçebilecek sosyal aktivitelere ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda sosyal etkinlik ve rehberlik dersi kapsamında kurslarda

⁵³¹ Abdülkadir Şekerci ve Ahmet Çakmak, "Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki", *Hitit İlahiyat Dergisi* 22, 1 (2023): 384.

⁵³² Gün, Özdemir ve Alpaydın, "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", 220.

⁵³³ Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)", 49.

⁵³⁴ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 283.

⁵³⁵ Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)", 91; Bayraktar, "Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri", 91-92; Gün, Özdemir ve Alpaydın, "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", 228.

⁵³⁶ Gün, Özdemir ve Alpaydın, "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", 228.

gerçekleştirilecek aktivitelerin hem öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik motivasyonlarını arttırmaya hem de yatılı kurs ortamında öğrenciler arasında ortaya çıkması muhtemel sorunlara engel olmaya ve olumlu arkadaşlık ilişkileri oluşturmaya katkı sağlayabileceği ifade edilebilir.⁵³⁷ Araştırmada kurslardaki akran ve arkadaşlık ilişkilerine yönelik olumsuz bulgular da dikkate alındığında sosyal etkinlik ve rehberlik derslerinin hafızlık eğitim sürecine önemli katkı sağlayacağı açıktır. Bu bağlamda hafızlık eğitimi ile sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumlar arasında güçlü bir ilişki olduğu ve derse ilişkin yukarıda belirtilen problemlerin çözümüne yönelik atılacak adımların hafızlık eğitiminde öğrenme-öğretme süreçlerine olumlu yansıtacağı ifade edilebilir.

Araştırmanın yirmi ikinci hipotezi, “*Öğrencilerin hafızlığa, Kur’an-ı Kerim’e, öğreticiye, kurs iklimine, Kur’an-ı Kerim dersine, dini bilgiler dersine, sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumları, hafızlık eğitimine yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.*” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilen tutum ölçeklerinin hafızlık eğitimine yönelik tutumları yordamasına ilişkin Tablo 59’daki çoklu regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde önemli bulgulara ulaşılmıştır. Burada öncelikle elde edilen bulgulara yönelik genel bir değerlendirme yapılmış, daha sonra ölçekler arası ilişkiler sırası ile ayrı ayrı tartışılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre hafızlığa, kurs iklimine, Kur’an-ı Kerim dersine, dini bilgiler dersine, sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumların, hafızlık eğitimine yönelik tutumu pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Tablo 59’daki bulgulara göre Kur’an-ı Kerim ve öğreticiye yönelik tutumun ise hafızlık eğitimine yönelik tutum üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür. Anlamlı farklılık oluşturan değişkenler içerisinde en yüksek regresyon katsayısına Kur’an-ı Kerim dersine yönelik tutumun, en düşük regresyon katsayısına ise kurs iklimine yönelik tutumun sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler, hafızlık eğitimine yönelik tutumu anlamlı şekilde yordayan değişkenler içerisinde en etkili olanın Kur’an-ı Kerim dersine yönelik tutum olduğunu ortaya koymuştur. Hafızlık eğitimine yönelik tutumu yordamada etkili olan diğer değişkenler ise sırası hafızlık, sosyal etkinlik ve rehberlik dersi ve dini bilgiler dersine yönelik tutum olmuştur.

⁵³⁷ DİB, Hafızlık Eğitim Programı, 52.

Araştırma kapsamında geliştirilen tutum ölçeklerine ilişkin diğer değişkenlerin de ilişkiye dâhil edildiği çoklu regresyon analizi sonuçlarında hafızlığa yönelik tutum değişkeninin hafızlık eğitime yönelik tutumdaki değişimin yaklaşık % 25'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Buradan hareketle hafızlığa yönelik tutumun hafızlık eğitime yönelik tutumda anlamlı bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir. Hafızlık eğitiminin temelde Kur'an-ı Kerim'in tamamının ezberlenmesine yönelik bir programa sahiptir. Bu açıdan hafızlık eğitime yönelik tutumlarda hafızlığın önemli bir değişken olması yadsınamaz bir durumdur. Ayrıca Kur'an kurslarının kuruluş amaçları ve günümüzdeki uygulamalar dikkate alındığında Kur'an kurslarında yürütülen eğitim hizmetlerinde hafızlık merkezli bir eğitim sürdürülmesi, hem tarihsel sürece uygun düşmekte hem de günümüzde DİB'nin ihtiyaç duyduğu personelin yetiştirilmesinde önem taşımaktadır.⁵³⁸ Bu konuda öğretici ve öğrenciler üzerine yapılan araştırmalarda öğrencilerin kursların hafızlık merkezli bir eğitim hizmeti sunmasını önemsemeleri, öğrencilerin de kurslara gelme amaçlarında hafız olma düşüncelerinin öne çıkması,⁵³⁹ hafızlığa yönelik tutumun etki boyutunu gösteren bir nitelik taşımaktadır.⁵⁴⁰ Bu bağlamda ilgili kurumlar ile aile, toplum vb. unsurlar tarafından hafızlığa yüklenen anlam ve verilen değer artırılmasının, hafızlık eğitime yönelik tutumlarda önemli bir etki oluşturabileceği ifade edilebilir.

Araştırmada çoklu regresyon analizine dâhil edilen tutumlara ilişkin bir diğer değişken, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutumudur. Araştırmanın diğer değişkenlerinin de ilişkiye dâhil edildiği çoklu regresyon analizi, Kur'an-ı Kerim'e

⁵³⁸ DİB, Hafızlık Eğitim Programı, 3.

⁵³⁹ Koç, *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*, 63; Ünsal, "Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)", 92-93; Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpüt Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 50.

⁵⁴⁰ Fatma Zehra Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)" (Yüksek Lisans Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi, 2007), 56; Neslihan Bayraktar, "Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri" (Yüksek Lisans Tezi, Rize, Rize Üniversitesi, 2010), 94-95; Hüseyin Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi" (Doktora Tezi, Çorum, Hitit Üniversitesi, 2018), 319; Ayşegül Gün, Şuayip Özdemir ve Halil Alpaydın, "Bir İlmî Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* XVII, 34 (2018): 218; Seyhan Yıldırım, "Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)" (Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, Fırat Üniversitesi, 2021), 74; Hüseyin Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2019), 311.

yönelik tutumun, hafızlık eğitimine yönelik tutum üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuca göre araştırma hipotezi doğrulanmamıştır.

Çoklu doğrusal regresyon analizinde Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutumun hafızlık eğitimine yönelik tutum üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmamasının çeşitli sebeplerinin olabileceği belirtilmelidir. Ancak bu sonuç, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutumlarının temelde hafızlık eğitiminden bağımsız olarak geliştiği şeklinde açıklanabilir. Bir diğer ifade ile öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarını, Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutumun şekillendirmediği söylenebilir. Bu çerçevede öğrencilerin, kutsallığı ve inanç alanının bütünlüğü içerisinde Müslümanlar için taşıdığı değer sebebiyle Kur'an-ı Kerim'i, hafızlık eğitiminin diğer unsurlarından daha farklı bir yerde, yani hafızlık eğitiminin dışında konumlandığı ifade edilebilir. Ölçekler içerisinde en yüksek tutum puanının Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutuma ait olduğu halde regresyon analizinde hafızlık eğitimine yönelik tutumlar ile Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin anlamsız çıkması da bu bağlamda değerlendirilebilir.

Araştırmada Tablo 59'daki bulgularda öğretici tutumlarının hafızlık eğitimine yönelik tutumları yordamasına ilişkin gerçekleştirilen çoklu regresyon analizinde öğreticiye yönelik tutumun hafızlık eğitimine yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hafızlık eğitiminde öğreticinin rolü dikkate alındığına bu sonucun farklı açılardan değerlendirilmeye açık olduğu görülmektedir.

Öğreticiler, kurslarda eğitim-öğretim etkinliklerini yürütmekle ve öğrenmeye kılavuzluk yapmakla görevlidir. Bu sürecin etkin ve verimli şekilde sürdürülmesi öğretmenlerin sahip oldukları yeterliklerin düzeyi ile ilişkilidir.⁵⁴¹ Hafızlık eğitimi hizmetlerinin büyük ölçüde yatılı Kur'an kurslarında yürütülmesi ve buna ek olarak kurslardaki öğrencilerin farklı yaş gruplarından oluşması, öğrenci ile iletişim, etkin ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturulması açısından öğretici yeterliklerini önemli kılmaktadır.⁵⁴² Ancak hafızlık eğitimi yürütülen Kur'an kurslarında görev alma şartları

⁵⁴¹ Aydın, "Hafızlık Eğitimi Yeniden Düşünmek", 27-29.

⁵⁴² Süleyman Akyürek, "Kur'an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlikleri", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2005): 177.

içerisinde pedagojik formasyon şartı yer almamaktadır. Bu durum, kurslarda farklı yeterliklere sahip öğreticilerin görev aldığını ve bu konuda bir standardın bulunmadığını göstermektedir. Ortaya çıkan bu durumun hafızlık eğitiminin niteliğine olumsuz yansımaları muhtemeldir.

Araştırmalar, tarihsel süreçte öğretici yeterlikleri konusunda önemli gelişmelerin yaşandığını ve özellikle öğretici öğrenci arasındaki iletişimin olumlu anlamda değiştiğini göstermektedir. Bu değişimde pedagojik alanda yaşanan gelişmeler yanında DİB tarafından öğretici yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının önemli bir payı olduğu ifade edilmektedir.⁵⁴³ Nitekim konu ile ilgili araştırmalar da öğreticilerin mesleki gelişmelerinin tarihsel süreçte olumlu yönde değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.⁵⁴⁴ Buna ek olarak bazı çalışmalarda öğreticilerin mesleki yeterlik ve pedagojik açıdan kendilerini yetkin olarak tanımladıkları ifade edilmektedir.⁵⁴⁵ Bunlara karşın bazı araştırma bulguları, öğretici yeterlikleri bağlamında pedagojik formasyonun eksikliği ile ilişkili problemlerin varlığına dikkat çekmektedir.⁵⁴⁶

⁵⁴³ Öztürk, “Kur’an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)”, 48-49; Vahapoğlu, “Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri”, 129.

⁵⁴⁴ Öztürk, “Kur’an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)”, 48; Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpur Hamdi Başaran Kur’an Kursu Örneği”, 56; Bayraktar, “Kur’an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri”, 96; Çimen, “Hafızlık Müessesesi ve Türkiye’deki İşlevselliği”, 329; Vahapoğlu, “Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri”, 110; Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 318; Demir, “Din Görevlilerinin İletişim Yeterlilikleri”, 349; Mete, “Proje İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimi ve Diyanet İşleri Başkanlığı’na Bağlı Kur’an Kurslarında Yürütülen Hafızlık Eğitimi Süreçlerinin Karşılaştırılması (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)”, 39.

⁵⁴⁵ Bayraktar, *Eğitim Kurumu Olarak Kur’an Kursları Üzerine Bir Araştırma*, 72; Buyrukçu, *Kur’an Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma (Göller Bölgesi Örneği)*, 107; Koç, *Kur’an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*, 133; Korkmaz, “Kur’an Kursu Öğreticileri Eğitim-öğretim Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması)”, 263; Özdemir ve Çaylı, “Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri”, 50.

⁵⁴⁶ Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpur Hamdi Başaran Kur’an Kursu Örneği”, 55; Çınar ve Yıldız, “11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızların Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bakış Açıları”, 202; Gün, Özdemir, ve Alpaydın, “Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur’an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri”, 229; Uğur, “İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi”, 29; Özdemir ve Çaylı, “Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri”, 44,53.

Öğreticilere yönelik tutumun hafızlık eğitimine yönelik tutumun değişimini açıklamada düşük etkiye sahip olmasının bir değer gerekçesi, yaygın eğitimin niteliği ile ilişkili olabilir. Çünkü bir yaygın din eğitimi kurumu olarak Kur'an kursları, isteğe bağlı eğitim hizmeti sunmaktadır. Bu nedenle Kur'an kurslarında eğitim almak isteyen öğrencilerin istekliliği eğitim sürecine yönelik tutumları üzerinde belirgin şekilde etkisinin olduğu söylenebilir. Daha önce de belirtildiği üzere öğrencilerin Kur'an kurslarına gelme amaçları içerisinde hafız olmak ilk sırada yer almaktadır.⁵⁴⁷ Dolayısıyla öğrencilerin hafızlığa yükledikleri anlam ve hafız olmaya yönelik güçlü istekleri, hafızlık eğitimindeki diğer değişkenlerin gücünü sınırlandırabilir ya da örtebilir. Belirtilenlerden hareket edildiğine öğreticiye yönelik tutumun hafızlık eğitimine yönelik tutum üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmaması, öğrencilerin kursa gelişlerine temel oluşturan hafız olma isteklerinin, öğretici değişkeninin etkisini sınırlandırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada regresyon analizine dâhil edilen değişkenlerden bir diğeri öğrencilerin kurs iklimine yönelik tutumudur. Korelasyon testlerine göre öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile eğitim aldıkları kurs iklimine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak tutumlara ilişkin diğer değişkenlerin de ilişkiye dâhil edildiği çoklu regresyon analizinde, hafızlık eğitimine yönelik tutum üzerinde kurs iklimine yönelik tutumun oldukça sınırlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Buradan kurs iklimine yönelik tutumun, hafızlık eğitimine yönelik tutumdaki değişimi sınırlı düzeyde yordadığı söylenebilir.

Bir eğitim örgütü olarak Kur'an kurslarında eğitim-öğretim sürecini etkileyen temel unsurlardan biri iklimdir. Hafızlık eğitiminin büyük ölçüde yatılı Kur'an kurslarında yürütülmesi, kurs ikliminin öğrenci tutumları üzerinde önemli bir etki oluşturacağını düşündürmektedir. Nitekim araştırmada öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile kurs iklimine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunması da bunu desteklemektedir. Ancak diğer tutumlara ilişkin değişkenlerle birlikte değerlendirildiğinde kurs iklimi tutumlarının hafızlık eğitimi

⁵⁴⁷ Koç, *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*, 63; Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 50.

tutumlarını sınırlı şekilde yordaması, çeşitli açılardan değerlendirmesi gereken bir husus olarak kendini göstermektedir.

Kurs iklimine yönelik tutumun hafızlık eğitime yönelik tutumu yordama gücünün düşük olmasının farklı gerekçeleri bulunabilir. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçekler içerisinde en düşük tutum puanına sahip ölçeğin KİTÖ olması, regresyon analizinde ortaya çıkan sonucu açıklayan bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Kurslarda yatılı eğitim alan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin önemli bir kısmının yatılı eğitimle ilgili memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.⁵⁴⁸ Bununla birlikte bazı araştırmalar öğrencilerin özellikle arkadaşlık ve akran iletişimi gibi konularda problem yaşadıklarını ifade etmektedir.⁵⁴⁹ Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin yaş özellikleri dikkate alındığında akran ilişkilerinin kurs iklimine yönelik tutum üzerinde önemli bir etkiye sahip olması, beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin akran ilişkileri ile ilgili yaşadıkları problemlerin, kurs iklimi tutumlarını olumsuz yönde etkilediği ve bunun bir sonucun olarak kurs iklimine yönelik tutumun hafızlık eğitime yönelik tutumu pozitif anlamda sınırlı düzeyde yordadığı ifade edilebilir.

Araştırmada hafızlık eğitime yönelik tutum ile ilişkisi ele alınan bir diğer değişken, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutumlarıdır. Gerçekleştirilen çoklu regresyon analizinde Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutumun hafızlık eğitime yönelik tutumun yaklaşık % 32'sini açıkladığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle araştırmada hafızlık eğitime yönelik tutumu yordamada en güçlü değişkenin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutum olduğu söylenebilir.

Hafızlık eğitimi süreci, temelde Kur'an-ı Kerim'in tamamının ezberlenmesine yöneliktir. Çünkü hafızlık eğitimi, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'in tamamını

⁵⁴⁸ Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)", 45; Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpüt Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 52; Gün, Özdemir ve Alpaydın, "Bir İlmî Geleniğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", 223.

⁵⁴⁹ Genç, *Kur'an Kurslarında Toplam Kalite Yönetimi (Samsun ve Sivas Örneği)*, 73; Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)", 46,61; Osmanoğlu ve Aslan, "Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma", 227-28.

ezberlemelerini sağlamayı amaçlamaktadır.⁵⁵⁰ Öğrencilerin kurslara gelmelerinde hafızlık yapma isteklerinin öne çıktığı görülmektedir.⁵⁵¹ DİB tarafından hazırlanan hafızlık eğitim programlarında belirtilen amaca ve beklentilere uygun olarak Kur'an-ı Kerim öğrenme alanının merkezi bir yer teşkil ettiği ve programların hazırlık ve ezber bölümleri şeklinde tasarlandığı görülmektedir.⁵⁵² Dolayısıyla bu araştırmada öğrencilerin hafızlık eğitimi tutumlarını yordayan en güçlü değişkenin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutum olması, belirtilenler çerçevesinde oldukça anlamlı bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Dini bilgiler öğrenme alanı, hafızlık eğitimi programlarında yer alan bir diğer öğrenme alanı olmuştur. Dolayısıyla araştırmada dini bilgiler dersine yönelik tutumun hafızlık eğitimine yönelik tutumu yordama düzeyi incelenmiştir. Tutumlara ilişkin diğer değişkenlerin de ilişkiye dâhil edilmesi ile yapılan çoklu regresyon analizinde dini bilgiler dersine yönelik tutumun hafızlık eğitimine yönelik tutumu yordamada yaklaşık % 1 etkili olduğu tespit edilmiştir.

Alanda yapılan farklı araştırma bulguları, hafızlık eğitiminde dini bilgiler dersinin gerekliliğini ve öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır.⁵⁵³ Çünkü bu ders, temel dini bilgileri sahih kaynaklardan doğru şekilde öğrenme ve öğrendiklerini hayatlarına yansıtma gibi konularda öğrencilere çeşitli kazanımlar sağlamaktadır.⁵⁵⁴ Hafızlık eğitiminin 2-3 yıl gibi bir zaman dilimine yayılması, ibadet alışkanlığı başta olmak üzere çeşitli tutum ve davranışları kazanmada önemli bir etken

⁵⁵⁰ Bkz. Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programı, (Ankara: 2010,2021); Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursu Okul İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı, (Ankara: 2020)

⁵⁵¹ Bayraktar, "Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri", 88.

⁵⁵² Programların genel amaçları ve içeriği için bkz. Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programı, (Ankara: 2010,2021); Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursu Okul İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı, (Ankara: 2020).

⁵⁵³ Koç, *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*, 86-89; Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)", 44; Bayraktar, "Kur'an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri", 88; Çınar ve Yıldız, "11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızların Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bakış Açıları", 195.

⁵⁵⁴ Oruç, 57; Karabulut, "Gençlik ve Din Kur'an Kursu Öğrencilerinin Kişilik Gelişmesi Üzerine Bir Din Psikolojisi Araştırması (Kayseri/Develi Örneği)", 39; Gün, Özdemir ve Alpaydın, "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", 222; Daştan, "Kur'an'ın Anlaşılmasında ve Öğrenci Davranışlarının Şekillenmesinde Kur'an Kurslarının Rolü (Van Örneği)", 169-170.

olarak değerlendirilmektedir.⁵⁵⁵ Buna karşın bazı araştırma bulguları, hafızlık eğitiminde dini bilgiler dersinin çeşitli gerekçelerle programa uygun şekilde işlenmediğini göstermektedir.⁵⁵⁶ Nitekim DİB'nin hafızlık eğitimi alan öğrencilere yaptığı yazılı/sözlü yeterlik sınavları ile idareci ve öğretmenlerle gerçekleştirilen değerlendirme toplantılarında da öğrencilerin dini bilgilerle ilgili önemli eksikliklerinin bulunduğu dile getirilerek sorunun çözümüne yönelik bazı adımlar atıldığı ifade edilmektedir.⁵⁵⁷

Konuyla ilgili belirtilenler çerçevesinde dini bilgiler dersinin hafızlık eğitiminde önemli bir yerinin olduğu ancak başta Kur'an-ı Kerim dersine daha çok odaklanması olmak üzere öğretmenlerin pedagojik formasyon eksikliği ve uygulamada yaşanan sorunlar gibi çeşitli sebeplerle dersin programa uygun şekilde işlenmediği söylenebilir. Araştırmada dini bilgiler dersi tutumlarının hafızlık eğitimi tutumlarını yordama düzeyinin düşük olması da aynı doğrultuda belirtilen hususların bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada çoklu regresyon analizinde değerlendirilen bir diğer değişken, sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumdur. Tablo 59'da verilen çoklu regresyon analizi sonuçları, öğrencilerin sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumun, hafızlık eğitimine yönelik tutumdaki değişimin % 19,3'ünü açıkladığını ortaya koymaktadır.

Sosyal etkinlik ile rehberlik olmak üzere iki boyuttan oluşan sosyal etkinlik ve rehberlik dersi, hafızlık eğitiminde öğrencilerin bedensel ve ruhsal gelişimlerini desteklemek amacıyla onların ilgi ve yeteneklere uygun şekilde sportif, sosyal,

⁵⁵⁵ Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri", 54-56; Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpüt Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 60; Şahin, "Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları", 81; Özdemir ve Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri", 33.

⁵⁵⁶ Ayşegül Gün, Şuayip Özdemir ve Halil Alpaydın, "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* XVII, 34 (2018): 232; Ahmet Fatih Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri" (Yüksek Lisans Tezi, Isparta, SDÜSBE, 2005), 54-56; Hatice Kübra Özler, "Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programı Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Konya örneği)" (Yüksek Lisans Tezi, Konya, Necmettin Erbakan Üniversitesi, 2019), 83; Saadetin Özdemir ve Ahmet Fatih Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9, 119 (2021): 33.

⁵⁵⁷ DİB, 2019-2020 Eğitim-öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları, 39.

kültürel ve sanatsal faaliyetleri kapsayacak şekilde hazırlanmıştır.⁵⁵⁸ Sosyal etkinlik ve rehberlik dersinin eğitim sürecinde öğrencilere sağladığı olumlu katkılar sebebiyle hafızlık eğitim programları içerisinde bu derse de yer verilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin yatılı eğitim alması bu derse olan ihtiyacı arttırmıştır.⁵⁵⁹ Ancak gerek yapılan araştırmalarda gerekse DİB tarafından gerçekleştirilen değerlendirme toplantıları ve atölye çalışmalarında, Kur'an kurslarında hafızlık dersine daha fazla odaklanıldığı için dini bilgiler dersine olduğu gibi sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yeterli zamanın ayrılmadığı, idareci ve öğretmenler tarafından dersin yeterince önemsenmediği gibi bazı bulgulara ulaşılmıştır.⁵⁶⁰ Bu sebeple DİB Kur'an kursları uygulama esaslarında dersin programda belirlenen amaç ve içeriklerine uygun şekilde işlenmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.⁵⁶¹

Sosyal etkinlik ve rehberlik dersi belirtildiği üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Sosyal etkinlik boyutunda yukarıda ifade edilen sorunlar yaşanırken rehberlik boyutlarında da birtakım problemlerle karşılaşabildiği görüşülmüştür. Konuyla ilgili araştırmalar, Kur'an kurslarında yürütülen rehberlik hizmetlerinden bütün kursların aynı ölçüde yararlanmadığını ve bazı kurslarda rehberlik hizmetlerinin genellikle öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişim yoluyla yürütüldüğünü ortaya koymuştur.⁵⁶²

Elde edilen bulgular, yatılı kurs ortamı ve yorucu hafızlık eğitimi sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını arttıracak sosyal aktivitelere ihtiyaç duyduklarını

⁵⁵⁸ Bkz. DİB, Hafızlık Eğitim Programı; DİB, Kur'an Kursu-Okul İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı, (Ankara: 2020).

⁵⁵⁹ Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)", 49.

⁵⁶⁰ Ayşegül Gün, Şuayip Özdemir, ve Halil Alpaydın, "Bir İlmî Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* XVII, 34 (2018): 233; Seyhan Yıldırım, "Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)" (Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, Fırat Üniversitesi, 2021), 93; Abdülkadir Şekerci ve Ahmet Çakmak, "Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki", *Hitit İlahiyat Dergisi* 22, 1 (2023): 384; DİB, 2019-2020 Eğitim-öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları.

⁵⁶¹ DİB, 2019-2020 Eğitim-öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları.

⁵⁶² Ayşegül Gün, Şuayip Özdemir, ve Halil Alpaydın, "Bir İlmî Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* XVII, 34 (2018): 220; Fatma Zehra Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)" (Yüksek Lisans Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi, 2007), 49; Hüseyin Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi" (Doktora Tezi, Çorum, Hitit Üniversitesi, 2018), 283.

göstermektedir. Ancak bu gerekliliklere rağmen çeşitli sebeplerle sosyal etkinlik ve rehberlik dersinin programa uygun şekilde işlenmediği anlaşılmaktadır. Derse yönelik ihtiyaç ve dersin kazanımları dikkate alındığında sosyal etkinlik ve rehberlik dersinin önemi açıktır. Nitekim bu durum, sosyal etkinlik ve rehberlik dersinin hafızlık eğitimine yönelik tutumu yordama etkisinde de kendini göstermektedir. Dolayısıyla hafızlık eğitimi ile sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumlar arasındaki güçlü ilişkiden hareketle derse ilişkin yukarıda belirtilen problemlerin çözümüne yönelik atılacak adımların, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutuma ve öğrenme-öğretme süreçlerine olumlu yansıtacağı ifade edilebilir.

2. SONUÇ

Kur'an-ı Kerim'in nazil olmasıyla başlayan hıfz süreci; Kur'an-ı Kerim'in korunması, okunması, anlaşılması ve yaşanması gibi çeşitli gerekçelerle tarih boyunca Müslümanların eğitim hayatının bir parçası olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nde ise resmi olarak DİB tarafından yürütülen hafızlık eğitimi, ayrıca çeşitli sivil toplum kuruluşları ve bireysel teşebbüsler yoluyla da devam etmiştir. Hafızlık eğitimi alanında son yıllarda yaşanan gelişmeler, başta DİB olmak üzere MEB ve YÖK tarafından da hafızlığın önemsendiğini, hafızlığa yönelik bireysel ve toplumsal taleplere uygun olarak hafızlık eğitiminin yaygınlaştırılmaya çalışıldığını göstermiştir.

Hafızlık eğitimi uygulamalarının bu eğitimi alan öğrencilerin özellikleri dikkate alınmadan planlanması veya yürütülmesi mümkün değildir. Çünkü tüm eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi hafızlık eğitiminin merkezinde de öğrenci bulunmaktadır. Öğrenme-öğretme süreçlerinin yapılandırılması, etkin ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için öğrenci özelliklerinin, ihtiyaç ve beklentilerinin bilinmesi gereklilik arz etmektedir. Eğitimde öğrencinin tanınması; yöneticilerin eğitim-öğretimi yapılandırmasına, program geliştiricilerin programları hazırlamasına, öğreticilerin etkili bir öğrenme ortamı ve olumlu öğrenme yaşantıları oluşturmaya, velilerin çocuklarını daha gerçekçi tanıyarak onların ihtiyaç ve beklentilerine uygun hareket etmesine ve öğrencilerin kendileri hakkındaki farkındalıklarını geliştirmesine imkân sağlamaktadır. Öğrenciyi tanımanın çeşitli yolları bulunmaktadır. Bunlardan biri de onun tutumlarını keşfetmektir.

Belirtilen hususlar ve önemi dikkate alınarak araştırmada DİB'ye bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin hafızlık eğitimine ve bu eğitimi etkilediği düşünülen çeşitli unsurlara yönelik tutumları konu edilmiştir. Bu çerçevede Kur'an kursu öğrencilerinin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının ne olduğu ve bu tutumları hangi faktörlerin ne düzeyde etkilediği, araştırmada temel problem olarak ele alınmıştır. Temel problem çerçevesinde alt problemler oluşturulmuştur ve buradan hareketle öncelikle öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının, onların cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları okul türüne, anne baba mesleklerine, anne baba öğrenim düzeylerine, aile ikametlerine, ailelerinin aylık gelirine, hafızlık

eğitimini tercih etmelerindeki etkili faktöre, hafızlık eğitimi sonrasında çalışmak istedikleri alan/kuruma, hafızlık eğitiminde buldukları aşamaya, örgün/yaygın eğitime devam durumlarına farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Daha sonra öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri ile hafızlığa, Kur'an-ı Kerim'e öğreticilere, kurs iklimine, Kur'an-ı Kerim dersine, dini bilgiler dersine sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve diğer tutumların hafızlık eğitimine yönelik tutumu yordama düzeyi analiz edilmiştir.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu kapsamda araştırma verilerinin toplanması için bir anket formu hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan anket formunun birinci bölümünde, öğrencilerin kişisel bilgilerini tespit etmeye yönelik sorulara; ikinci bölümünde, hafızlığa, Kur'an-ı Kerim'e, öğreticiye, kurs iklimine, Kur'an-ı Kerim dersine, dini bilgiler dersine, sosyal etkinlik ve rehberlik dersine ve hafızlık eğitimine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik maddelerden oluşan likert tipi tutum ölçeklerine yer verilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde İzmir ilinde hafızlık eğitimi alan 110 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucu eksik, hatalı ve rastgele doldurulan 11 anket analizlere dâhil edilmemiş, geriye kalan 99 anket üzerinden ölçeklerin yapı geçerliliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve anket formuna son şekli verilmiştir.

Anket formu hazırlandıktan sonra araştırma örnekleminin belirlenmesi için öncelikle Ege Bölgesi'nde hafızlık eğitimi alan öğrencilerin illere göre dağılımı tespit edilmiştir. Daha sonra araştırmanın ulaşılabilir evrenini oluşturan Ege Bölgesi'nde bulunan 8 ilde DİB il ve ilçe müftülüklerine bağlı Kur'an kurslarında 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde hafızlık eğitimi alan toplam 8738 öğrencinin yaklaşık % 10'una tekabül eden 910 öğrenciye anket uygulanmıştır. Eksik ya da hatalı cevaplandırıldığı değerlendirilen 112 anket formunun araştırma kapsamından çıkarılması sonucu geriye kalan 798 anket formu, araştırmanın veri setine dâhil edilmiştir. Son olarak uç değer ifade eden 34 anket de veri setinden çıkarılmış ve araştırmanın analizleri, kalan 764 anket üzerinden gerçekleştirilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin araştırma örnekleminde eşit oranda temsil edilmesine dikkat edilmiştir. Bu çerçevede örneklemin % 51 kız, % 49 erkek öğrencilerden oluşmuştur. Anket

verilerinin analizinde SPSS 25 ve AMOS 24 paket programları kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular öncelikle literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, araştırmanın temel ve alt problemleri çerçevesinde bu başlık altında ortaya konulmuştur. Burada ilk olarak öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumu, daha sonra hafızlık eğitimine yönelik tutum ile hafızlık eğitimini etkilediği değerlendirilen diğer unsurlara yönelik tutumlar arasındaki ilişkiler ve son olarak araştırmanın temel problemi hakkında ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Kur'an kursu öğrencilerinin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumu ile ilgili belirlenen ilk alt problem, hafızlık eğitimine yönelik tutumların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili olmuştur. Yapılan farklı araştırmalar, eğitimde cinsiyet değişkeninin bireyler arasında çeşitli farklılaşma alanları oluşturduğunu göstermekle birlikte bu araştırmada öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarında cinsiyetler üstü bir yaklaşım taşıdıkları şeklinde yorumlanmış ve hafızlığın manevi niteliğinin bu yaklaşımda belirleyici bir etkisinin bulunduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Ancak hafızlık eğitiminin pratiği içerisinde erkek veya kız olmanın oluşturduğu avantaj veya dezavantajlara yönelik literatür bulgularından hareket edildiğinde, hafızlık eğitiminde cinsiyet değişkeninin farklı açılardan incelenmesi gereken bir problem alanı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarında yaş değişkeninin farklılaşma oluşturup oluşturmadığı, araştırma kapsamında incelenen bir diğer alt problem olmuştur. Yaş değişkeni ile ilgili bulgularda hafızlık eğitimine yönelik tutumların yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve bunun 15-18 ile 10-14 yaş grubundaki öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 15-18 yaş grubundaki öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları, 10-14 yaş grubundaki öğrencilere göre daha yüksek iken diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Literatür çerçevesinde değerlendirildiğinde ulaşılan bu sonucun öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri ile açıklanmasının mümkün olduğu kanaatine varılmıştır. Ülkemizde yaygın görüş ve uygulama, hafızlık eğitiminde ideal yaş aralığının 10-13 yaşları olduğu yönünde şekillenmiştir. Bu yaklaşımda öğrencilerin

özellikle bilişsel gelişim özelliklerinin sağladığı avantajlar ile ergenlik dönemi problemlerinin henüz başlamamış olmasının etkili olduğu görülmüştür. Ancak hafızlık eğitiminin büyük ölçüde yatılı olmasının; erken yaş düzeyindeki öğrencilerin kişisel bakım ve ihtiyaçlarını karşılama, sorumluluklarının farkında olma, hafızlık eğitimi bilinçli bir şekilde sürdürme konularında problem yaşamalarına sebep olabildiği anlaşılmıştır. Buradan hareketle 10-14 yaş grubundaki öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının düşük olmasında belirtilen problemlerin etkili olduğu; 14-18 yaş aralığındaki öğrencilerin ise gerek gelişim özellikleri gerekse hafızlık eğitimi ve hafızlık eğitimi sonrası ile ilgili farkındalık düzeylerinin yüksek olmasının eğitim süreçlerinde kendilerine avantaj sağladığı ve hafızlık eğitime yönelik tutumlarına olumlu yansıdığı kanaatine varılmıştır. Bu bağlamda araştırmada elde edilen bulgular, hafızlık eğitiminde genel kabul gören yaş aralığı hakkında yeni değerlendirmelere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutumlarının öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırmada ele alınmıştır. Bu probleme ilişkin bulgular, lise mezunu öğrenciler ile ilkokul mezunu öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu göstermiştir. Bulgulara göre lise mezunu öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutumları, ilkokul mezunu öğrencilere göre daha yüksek olmuştur. Sonuçlar yaş değişkeni bağlamında elde edilen bulgularla paralellik arz etmiştir. Buradan hareketle yaşa bağlı gelişim özelliklerinin, öğrenim düzeyine ilişkin ulaşılan sonuca kaynaklık ettiği kanaatine varılmıştır. Ayrıca ulaşılan sonuçlardan hareketle öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin hafızlık eğitimi ile ilgili bilinç ve farkındalık düzeylerinin de arttığı ve bu durumun hafızlık eğitime yönelik tutumlarda farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın diğer bir alt probleminde, öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutumlarının aile özelliklerine göre bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Aile ile ilgili değişkenlere ilişkin bulgulara göre anne baba mesleği, öğrenim düzeyi, aile ikameti ve aile aylık gelir düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutumlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı yönünde şekillenmiştir. Bu durum, öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutumları üzerinde anne baba ile ilgili değişkenlerin belirleyici bir etkisinin bulunmadığını ortaya koymuştur.

Hafızlık eğitiminin büyük ölçüde yatılı kurslarda sürdürülmesi, ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimi belirli ölçüde sınırlandırmakta veya azaltmaktadır. Bu durum anne baba özelliklerinin çocuk üzerindeki etkinliğini zayıflatabilir ve bu durum kurstaki öğrenciler arasında aileye ilişkin farklılıkları bir noktaya kadar anlamsızlaştırabilir. Farklı ailelerden gelmiş olmalarına karşın yatılı kurs ortamında bir arada yaşayan öğrencilerin süreç içerisinde hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının belli ölçüde benzeşmesi beklenen bir durumdur.

Küreselleşme ve etkileri de burada üzerinde durulması gereken hususlardandır. İletişim ve ulaşım araçlarının hızlanması, çeşitlenmesi ve yaygınlaşmasının bir sonucu olarak coğrafi sınırların ortadan kalkması, köy ile kent, kırsal ile merkez arasındaki ayrımın giderek belirsizleşmesine ve toplumun belirli açılardan tek tipleşmesine sebep olmaktadır. Nitekim araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin % 99,1 ile neredeyse tamamının ilçe ve daha büyük yerleşim yerlerinde yaşadıkları dikkate alındığında, örneklem grubunun ailelerinin, ikametleri bağlamında homojen bir yapı arz ettiği görülmektedir. Siyasi, ekonomik, sosyal vb. etkenlerle ortaya çıkan bu yeni durumun ikamet yerinin oluşturduğu avantaj ve dezavantajlar açısından aileler arasındaki farklılıkları azalttığı ve aile ilgili değişkenlerin, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarında herhangi bir farklılaşma oluşturmamasının temelinde belirtilen faktörlerin etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Aile ile ilgili değişkenler bağlamında ulaşılan bulgular, hafızlık eğitimine yönelik tutumlarda belirlenen değişkenlerin dışında faktörlerin etkili olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Bunlardan biri ebeveynlerin çocukları ile kurdukları iletişim ve ilişki biçimi olmuştur. Hafızlık eğitimine devam eden öğrencilerin büyük ölçüde yatılı kurslarda bulunmaları, bu durumu yani ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin biçimi ve boyutunu daha da önemli kılmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alındığında anne baba ile çocuk arasındaki ilişkinin hafızlık eğitimine yönelik tutumları belirlemede diğer faktörlere göre daha etkin rol oynayabileceği kanaatine ulaşılmıştır. Hafızlık eğitime yönelme ve hafızlık eğitimini başarıyla tamamlamada aile içi olumlu ilişkilere ve diyaloga dikkat çeken araştırma bulguları da ulaşılan sonuçları desteklemiştir.

Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının hafızlık tercihinde etkili faktöre göre farklılaşma durumu, araştırma kapsamında incelenen bir diğer problem

olmuştur. Hafızlık eğitimini tercihte etkili olan faktör değişkenine ilişkin analizler sonucunda hafızlık eğitimini kendi isteği ile tercih eden öğrenciler ile hafızlık eğitimi tercihinde aile ve hocanın/öğretmenin etkili olduğu gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Diğer gruplar arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Burada hafızlık eğitime yönelik en yüksek tutum düzeyinin kendi isteği ile hafızlık eğitimini tercih eden öğrencilere ait olması dikkat çekmiştir. Onları sırasıyla aile, hoca/öğretmen etkisiyle hafızlık eğitimini tercih eden öğrenci grupları takip etmiştir.

Hafızlık eğitimi alanında yapılan araştırmalar, hafızlık eğitimi alan öğrencilerin büyük oranda kendi istekleri ile hafızlık eğitimini tercih ettiklerini göstermiştir. Bu bağlamda araştırma bulguları, diğer araştırma bulguları ile örtüşmüştür. Bununla birlikte hafızlık eğitimi tercih sürecinde her ne kadar bireylerin kendi istekleri öne çıksa da bu süreci yönlendiren esas unsurun aile olduğu kanaatine varılmıştır. Çünkü konuyla ilgili araştırmalar, çocukların özellikle dini alana ilişkin tutum ve davranışlarında ailelerinin önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin yoğunlaştığı yaş aralıkları ve bu yaşların gelişim dönemi özellikleri dikkate alındığında, hafızlık eğitime karar verme sürecinde aile yönlendirmesinin etkisi beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Hafızlık eğitimi tercihinde etkili olan ikinci faktörün aile olması da bu kanaati desteklemiştir.

Hafızlık eğitimi tercihinde etkili olan diğer unsurlar, hocaları/öğretmen ve çevredir. Öğrencilerin yaz Kur'an kurslarında, camilerde veya okullarda hoca veya öğretmenleri tarafından yetenekleri keşfedilerek hafızlık eğitime yönlendirilmesi mümkündür. Belirtildiği üzere bu noktada öğrenci ve ailenin hafızlık eğitime yaklaşımının, süreci yönlendirmede belirleyici olduğu düşünülmektedir. Ancak farklı araştırma verileri, öğrenciye yönelik baskı ve zorlamalardan kaçınılmasının, bireyin istekliliğinin dikkate alınmasının, hafızlık eğitiminde motivasyon ve uyum açısından önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu açıdan hafızlık eğitimi sürecinde dışsal desteğin önemli bir motivasyon kaynağı olduğu unutulmamalı fakat araçların amaca dönüşmemesi için dışsal motivasyonun yeterli düzey ve sıklıkta kullanılmasına dikkat edilmelidir.

Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutum düzeylerinin hafızlık eğitimi sonrasında çalışmak istedikleri alan/kuruma göre farklılaşma durumu, araştırmanın alt

problemleri içerisinde yer almıştır. Hafızlık eğitimi sonrasında çalışılmak istenen alan/kurum değişkeni ile ilgili bulgular, gruplar arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu göstermiştir. Hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyi en yüksek grup, DİB’te çalışmak isteyen öğrencilere ait olmuştur. Bunların dışında MEB’de çalışmak isteyen öğrenciler, ikinci sırada yer almış, diğer alan/kurumlarda çalışmak isteyen öğrenciler, gruplar içerisindeki en düşük tutum puanına sahip öğrencileri oluşturmuştur.

Yapılan araştırmalarda hafızlık eğitimi alan öğrencilerin çalışmak istedikleri alan/kurum sıralamasında dini alanların/kurumların ön plana çıktığı ve bu tercihte hafızlığı unutmaya endişesinin etkin bir rol oynadığı anlaşılmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin mesleki tercihlerinde hafızlığın sağladığı imkânlardan yararlanma yanında hafızlıklarını koruma düşüncesinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin önemli bir kısmının DİB’de çalışmayı tercih etmesi ve bu öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının yüksek olması, temelde hafızlığı koruma ve mesleki gelişim kazanmaya yönelik yaklaşımın bir yansıması olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımda hafızlık eğitiminin mesleki gelişimin bir parçası olarak görülmesi de etkili olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunda dâru’l-kurrâların bir meslek okulu/kursu olarak DİB bünyesinde Kur’an kurslarına dönüşmesi, DİB tarafından din görevlisi atama ve yer değişikliği süreçlerinde hafızlığın dikkate alınması, MEB ve ÖSYM tarafından hafızlık eğitimi alan öğrencilere mesleki eğitimle ilişkili alanlarda bazı haklar tanınması da bu yaklaşımı destekleyen uygulamalar olmuştur.

Araştırmada aldıkları eğitimle ilişkili olmayan mesleklere yönelen öğrenciler ile henüz meslek tercihini belirlemeyen öğrencilerin oranının yaklaşık % 50 olması, oldukça dikkat çekici bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda ortaya konulduğu üzere hafızlık eğitimi alan öğrencilerin büyük ölçüde hafızlıkla ilişkili olmayan alanlarda/kurumlarda çalışması, hafızlık eğitimi alanların meslek tercihi hakkındaki yönelimlerinin mesleki yaşama farklı şekillerde yansıdığını göstermiştir. Çalışmanın verileri ile birlikte değerlendirildiğinde ortaya çıkan bu durumun gerekçeleri, farklı boyutlarıyla araştırılması gereken bir problem olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarında, hafızlık eğitiminde buldukları aşamanın bir farklılaşma

oluşturup oluşturmadığı ile ilgili olmuştur. Hafızlık eğitiminde bulunulan aşama değişkenine ilişkin bulgular, hafızlık eğitime yönelik tutumlarda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığını göstermiştir. Literatürde ulaşılan bulgular, öğrencilerin hafızlığa başlangıç aşamasında edindikleri alışkanlık, motivasyon ve tutumların, süreç içerisinde önemli ölçüde devam ettiğini göstermiştir. Bu, hafızlık eğitimi sürecinde hazırlık döneminin önemini göstermesi açısından dikkat çekici bulunmuştur. Buradan hareketle hafızlık eğitiminin gerektirdiği hazırbulunluğun sağlanması amacıyla hazırlık dönemi kazanımlarının istenilen düzeyde edinilmesi, süreç içerisinde karşılanabilecek problemlerin minimize edilmesi açısından oldukça önemli görülmüştür.

Araştırma kapsamında belirlenen bir diğer alt problem, hafızlık eğitime yönelik tutumların öğrencilerin örgün veya yaygın eğitime devam durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı hakkında olmuştur. Öğrencilerin örgün/yaygın eğitime devam durumları değişkenine ilişkin analiz sonuçları, hafızlık eğitime yönelik tutumlarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmadığını ortaya koymuştur. Tarihsel süreç dikkate alındığında Türkiye Cumhuriyeti'nde 2014 yılına kadar örgün eğitimden bağımsız şekilde DİB tarafından gerçekleştirilen hafızlık eğitiminin, 2014 yılından itibaren DİB ve MEB arasında yapılan protokol ile örgün eğitimle birlikte yürütülmeye başlandığı görülmüştür. Öğrencilerin akranlarıyla birlikte örgün eğitim hayatlarına ara vermeden, diğer bir ifadeyle zaman kaybı yaşamadan hafızlık yapabilmeleri, hafızlık eğitiminin paydaşları olan öğretici, yönetici ve veliler tarafından da önemsendiği için hedef kitlede dikkat çekici bir karşılık bulmuştur. Literatürde hafızlık eğitiminin örgün eğitimle birlikte sürdürülmesinin hafızlık eğitiminin yapısı, öğretici yeterlikleri, öğrenci özellikleri, veli, kurs ve okulun koşullarından kaynaklı bazı problemleri de beraberinde getirdiğine ilişkin önemli bulgulara ulaşılmıştır. Ancak mevcut eğitim sisteminin yapısı ve hafızlık eğitimi alan öğrencilerin yaş aralıkları dikkate alındığında hafızlık eğitimi sürecinin örgün veya yaygın eğitimden bağımsız şekilde yürütülmesinin mümkün olmadığı kanaatine ulaşılmıştır. Konuyla ilgili yönelim de bu düşüncüyü doğrulamıştır.

Araştırma kapsamında belirlenen diğer alt problemler, öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutumları ile diğer tutumlar arasındaki ilişki düzeylerini belirlemek

amacıyla hazırlanmıştır. Bu çerçevede öncelikle öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile hafızlığa yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin hafızlığa yönelik tutumları ile hafızlık eğitimine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelmelerinde hafızlığa yönelik tutumlarının etkin bir rol oynadığını göstermiştir. Burada Kur'an-ı Kerim'in muhafaza etme, dini daha iyi anlama ve yaşama, Allah'ın rızasını ve ahiret mükâfatı kazanma gibi uhrevi amaçların yanında, diploma sahibi olma gibi dünyevi amaçların da öne çıktığı görülmüştür. Elde edilen bulgular, dini kaynaklar ve tarihsel süreçteki uygulamalardan hareketle hafızlığın dini bir değer kabul edildiğini, aile, toplum vb. unsurların da konuyla ilgili yönlendirici ve destekleyici bir rol oynadığını, bu doğrultuda hafızlığa yüklenen anlamın hafızlık eğitimine yönelik tutumlara temel teşkil ettiğini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutumları arasında ilişki, araştırmanın alt problemlerinde bir diğeri olmuştur. Araştırmada öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutumlar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca konuyla ilgili bulgular araştırma kapsamında hazırlanan tutum ölçeklerinden en yüksek tutum puanının Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutum ölçeğine ait olduğunu göstermiştir. Bu durum, hafızlık eğitimine yönelik tutumda Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutumun belirleyici bir etkisi olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Ancak diğer değişkenlerin de analize dâhil edildiği çoklu regresyon analizinde Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutumun hafızlık eğitimine yönelik tutumu yordamada anlamlı olmaması dikkat çekmiştir. Konu ile ilgili araştırma sonuçları ve literatür bulguları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin Kur'an'ı Kerim'e yönelik tutumlarının, hafızlık eğitimine yönelik tutumdan bağımsız geliştiği kanaatine ulaşılmıştır. Bir diğer ifade ile hafızlık eğitimi almasalar da öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutumlarının yüksek olacağı, dolayısıyla Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutumun, hafızlık eğitimine yönelik tutumdaki değişimi açıklamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü ortaya çıkan bu sonuçta Kur'an-ı Kerim'in inanç esasları içinde yer alması sebebiyle kutsal kabul edilmesinin büyük ölçüde etkili olduğu değerlendirilmiştir.

Araştırmada incelenen ölçekler arası ilişkiler içerisinde öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumu ile öğreticiye yönelik tutumu arasındaki ilişki de incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular iki değişken arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Literatür bulguları, tarihsel süreç içerisinde öğretici öğrenci arasındaki ilişkinin olumlu anlamda değiştiğini göstermiştir. Araştırmada öğrencilerin öğreticilere yönelik tutum düzeylerinin yüksek olması da bu sonucu doğrulamıştır. Öğrenci-öğretici arasındaki ilişkinin süreç içerisinde olumlu yönde değişiminde eğitim alanında yaşanan gelişmeler ile DİB tarafından yürütülen hizmet içi eğitim kurslarının önemli bir etkisinin olduğu düşünülmüştür. Ancak araştırmada tutumlara ilişkin diğer değişkenlerin de ilişkiye dâhil edilmesi sonrasında öğreticiye yönelik tutumun hafızlık eğitimine yönelik tutumu yordamada istatistiksel açıdan anlamsız bulunması, hafızlık eğitiminde öğreticinin rolünün yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Yapılan analiz ve değerlendirmeler, ortaya çıkan bu sonuçta hafızlık eğitimi verilen kurslarda görevli öğreticilerin farklı yeterlik düzeylerine sahip olması ve kurslara öğretici atamalarında pedagojik formasyonun dikkate alınmaması hususlarının belirleyici olduğu kanaatine ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan hafızlık eğitimine yönelik tutumlar ile kurs iklimine yönelik tutumlar arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçlarında, değişkenler arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak çoklu regresyon analizinde kurs iklimine yönelik tutumun hafızlık eğitime yönelik tutumu kısmi düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Bir eğitim örgütü olarak Kur'an kurslarında eğitim-öğretim sürecini etkileyen ve öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarını yönlendiren temel unsurlardan biri, kurs iklimidir. Örgütlerde olduğu gibi kurslarda da ikliminin önemli boyutları arasında kişiler arası iletişim veya ilişkililerdir. Kur'an kursları üzerine yapılan araştırmalar, öğretici öğrenci arasındaki iletişimin süreç içerisinde olumlu yöne evirildiğini, öğreticilerin öğrencilerle kurdukları olumlu ilişkilerin öğrencilerin kurslara yönelik memnuniyet düzeylerini arttırdığını, ancak akran ilişkileri konusunda çeşitli problemlerin var olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada tutum ölçekleri içinde en düşük puanına, kurs iklimi tutum ölçeği sahip olmuştur. Ölçekten elde edilen verilere göre arkadaşlar arasındaki ilişkiler hariç diğer ilişkilerin olumlu tutum puanına sahip

olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle Kur'an kurslarında öğrenciler arasındaki problemlerin azaltılmasının ve sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturulmasının kurs iklimine yönelik tutuma olumlu katkı sağlayacağı ve bunun da hafızlık eğitime yönelik tutumu pozitif anlamda destekleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin hafızlık eğitime yönelik tutumları ile Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki araştırmanın alt problemleri arasında yer almıştır. Analizler sonucunda hafızlık eğitime yönelik tutum ile kurs iklimine yönelik tutum arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tutumlara ilişkin diğer değişkenlerin de analize dâhil edildiği çoklu regresyon analizinde hafızlık eğitimini yordamada en güçlü değişkenin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutum olduğu görülmüştür. Hafızlık eğitiminin bütünlüğü içerisinde Kur'an-ı Kerim dersinin yeri ve önemi göz önünde bulundurulduğunda, araştırmada ulaşılan sonuç oldukça anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte Kur'an-ı Kerim dersinin amaç ve içeriği hakkında literatürde bazı tartışmaların varlığı dikkat çekmiştir. Yapılan bu tartışmalarda ezberleme ve anlama faaliyetlerinin birlikte yürütülmesi gerektiği hakkında genel bir kabul olduğu ancak bunun çeşitli sebeplerle uygulamaya aktarılamadığı tespit edilmiştir. Söz konusu sebepler incelendiğinde de Kur'an-ı Kerim'i anlama faaliyetinin hedef kitlesi, amacı, içeriği, yöntemi, materyalleri, zamanı ve sınırları ile ilgili bilimsel araştırmalara ihtiyaç duyulduğu kanaatine varılmıştır.

Araştırmada bir alt problem olarak hafızlık eğitime yönelik tutum ile dini bilgiler dersine yönelik tutum arasındaki ilişki de incelenmiştir. Konuyla ilgili inceleme sonucunda hafızlık eğitime yönelik tutum ile dini bilgiler dersine yönelik tutum arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer değişkenlerin analize dâhil edildiği çoklu regresyon analizi sonucunda ise dini bilgiler dersine yönelik tutumun hafızlık eğitime yönelik tutumu sınırlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Dini bilgiler dersi ile öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışlarının gelişmesine katkı sağlamak hedeflenmiştir. Yapılan araştırmalar dini bilgiler dersinin hafızlık eğitiminde gerekli olduğuna, öğrencilere önemli kazanımlar sağladığına dikkat çekmiştir. Ancak gerek literatürde gerekse DİB tarafından yapılan yazılı/sözlü yeterlik sınavlarında ve değerlendirme toplantılarında hafızların temel dini bilgiler alanında önemli bilgi eksikliklerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Konu ile ilgili

problemlerin temelinde dersin programa uygun şekilde işlenmemesi, ezberlerin yetiştirilmesi için dini bilgiler ders saatlerinde ezber yapılması sorunlarının yer aldığı belirlenmiştir. DİB'nin de belirtilen problemlere yönelik çözüm üretme çabasında olduğu görülmüş ve elde edilen bulgular çerçevesinde dini bilgiler dersine yönelik problemlerin çözümüne ilişkin atılacak adımların hafızlık eğitimine yönelik tutuma da olumlu yansıtacağı kanaatine varılmıştır.

Araştırmanın son alt problemi, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik belirlenmiştir. Gerçekleştirilen analizler öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları ile sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Sosyal etkinlik ve rehberlik olmak üzere iki boyuttan oluşan bu ders, öğrencilerin bedensel ve ruhsal gelişimlerini desteklemek amacıyla hafızlık eğitim programlarında yer almıştır. Yapılan araştırmalar, sosyal etkinlik ve rehberlik dersinin hafızlık eğitiminde gerekli ve faydalı bir ders olduğunu ancak çeşitli sebeplerle programa uygun şekilde işlenmesinde problemler yaşandığını göstermiştir. Bu problemlerin kaynağı olarak da öğretici yeterlikleri ve rehberlik hizmetleri alanındaki eksiklikler belirtilmiştir. DİB tarafından dersin programın amaç ve içeriklerine uygun şekilde işlenmesi gerektiğine yönelik yapılan uyarılar da bu bulguları doğrulamıştır. Konuyla ilgili araştırmalarda sosyal etkinlik ve rehberlik derslerinin etkin ve verimli şekilde işlenmesinin öğrencilerin kursa ve hafızlık eğitimine yönelik tutumlarına olumlu yansıtacağı ifade edilmiştir. Hafızlık eğitiminin büyük ölçüde yatılı kurslarda yürütülmesi, hafızlık eğitimi sürecinin yoğunluğu ve zorluğu, öğrencilerin yaş özellikleri, öğrenciler arasındaki sorunlar dikkate alındığında sosyal etkinlik ve rehberlik dersinin olumlu arkadaşlık ilişkileri kurmaya katkı sağlayacağı ve yatılı kurs ortamında hafızlık eğitimine yönelik motivasyonu canlı tutacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmada hafızlık eğitimine yönelik tutum ile sosyal etkinlik ve rehberlik dersine yönelik tutum arasında ortaya çıkan ilişki düzeyi oldukça anlamlı bulunmuştur.

Kur'an kursu öğrencilerinin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının ne olduğu ve bu tutumları hangi faktörlerin ne düzeyde etkilediği temel problemine yönelik analizlerde dikkat çeken sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik

tutumlarını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Araştırmada bu faktörler bireysel ve çevresel faktörler olarak sınıflandırılmıştır. Yapılan analizlerde öğrencilerin cinsiyetleri, anne baba meslekleri ve öğrenim düzeyleri, aile ikametleri, aile aylık gelir düzeyleri, hafızlık eğitimi aşamaları ve örgün yaygın eğitime devam durumlarının hafızlık eğitime yönelik tutumlarında bir farklılaşma oluşturmadığı anlaşılmıştır. Ancak yaş, öğrenim düzeyi, hafızlık eğitimini tercihte etkili faktör ve hafızlık eğitimi sonrası çalışılmak istene alanın/kurumun hafızlık eğitime yönelik tutumlarda farklılaşma oluşturduğu belirlenmiştir.

Araştırmada ölçekler arası ilişkilere yönelik sonuçlarda ise hafızlık eğitime yönelik tutumlar üzerinde en çok etkisi görülen tutumun Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutum olduğu, bunun dışındaki hafızlığa, kurs iklimine, sosyal etkinlik ve rehberlik dersi ile dini bilgiler dersine yönelik tutumların da hafızlık eğitime yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, ancak Kur'an-ı Kerim'e ve öğreticiye yönelik tutumların hafızlık eğitime yönelik tutumları anlamlı şekilde yordamadığı görülmüştür. Hafızlık eğitiminin programda yer alan dersler üzerine kurgulanması, öğrencilerin kurslara geliş amaçlarında hafız olma isteklerinin yüksek olması ve kurs ikliminin öğrenme öğretme süreçlerindeki etkisi dikkate alındığında elde edilen bulgular anlamlı bulunmuştur. Buna ek olarak Kur'an-ı Kerim'e yönelik tutumun hafızlık eğitimi ile ilişkili bulunmaması, Kur'an-ı Kerim'in bir inanç unsuru olması sebebiyle hafızlık eğitiminden bağımsız değerlendirilebileceği, öğretici değişkenine ilişkin sonuçların ise öğreticilerin süreçteki etkinliği ile açıklanabileceği kanaatine varılmıştır .

3. ÖNERİLER

Araştırmada yapılan analizler, elde edilen sonuçlar ve değerlendirmeler sonrası problemler çerçevesinde hafızlık eğitimini etkileyen faktörlerle ilgili öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler, uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik olarak iki kategoride ortaya konulmuştur. Hafızlık eğitimi etkileyen faktörlerle ilgili olarak önce uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur. Bu bağlamda ilk öneri hafızlık eğitimine yönelim ve isteklilikle ilgili olmuştur. Araştırma bulguları,

Bulgular, öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik yaklaşımlarında hafız olma isteklerinin önemli bir yer teşkil ettiğini göstermiştir. Dolayısıyla hafızlık eğitiminin bütün aşamalarında bu istekliliğin önemszenmesi, korunması ve güçlendirilmesi öncelenmelidir.

Araştırmada hafızlık eğitimine yönelik öğrenci tutumlarını yordayan en güçlü değişkenin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik tutumlar olması, hafızlık eğitiminde Kur'an-ı Kerim dersinin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda hafızlık eğitimine yönelik olumlu tutumları desteklemek için uygulamada dersin daha etkin ve verimli şekilde işlenmesi üzerinde daha fazla durulmalıdır.

Hafızlık eğitim programlarında yer alan dini bilgiler ile sosyal etkinlik ve rehberlik derslerinin uygulamaya aktarılmasında yaşanan problemler ve araştırma bulguları, DİB tarafından hafızlık eğitiminde öğretici yeterliklerinin yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Hafızlık eğitimine yönelik tutumları yordamada öğretici tutumlarının anlamsız bulunması, hafızlık eğitiminde öğreticilerin etkinliği hakkında problemlere işaret etmektedir. Çözüm önerileri için Kur'an kursu öğreticilerine yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli ve belirlenen eksikliklerin giderilmesi çerçevesinde çalışmalar yürütülmelidir.

Hafızlık eğitimi öğretici atamalarında pedagojik formasyon eğitimi istenmemektedir. Fakat hafızlık eğitiminin büyük ölçüde yatılı kurslarda yürütüldüğü ve bu eğitimi alan öğrencilerin yaşları ile gelişim özellikleri dikkate alındığında öğreticilerin pedagojik formasyona sahip olmalarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Literatür bulguları da bu ihtiyaca dikkat çekmektedir. Bu bağlamda DİB tarafından hafızlık eğitimi yürütülen kurslara yönelik öğretici atamalarında pedagojik formasyon eğitimine sahip olma şartı uygulamaya geçirilmelidir.

Eğitim sistemi yapılanması ve zorunlu eğitim politikaları dikkate alındığında ülkemizde hafızlık eğitimi uygulamalarının örgün veya yaygın eğitim süreçlerinden bağımsız şekilde yürütülmesinin mümkün olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda DİB ve MEB hafızlık eğitiminin örgün/yaygın eğitim ile birlikte sürdürülmesinde ortaya çıkan problemlerin giderilmesi için koordineli şekilde çalışmalar yürütmelidir.

Araştırmalar, hafızlık eğitiminin öğrencilerin örgün eğitim süreçlerini olumsuz etkilememesi konusunda tüm paydaşların görüş birliği içinde olduklarını göstermektedir. Bu açıdan Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan ve örgün veya yaygın eğitim süreçlerinde bulunan öğrencilerin okul derslerini desteklemeye yönelik kurslar düzenlenmelidir.

Araştırmada 14-18 yaş grubundaki öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının 10-14 yaş grubundakilere göre daha yüksek bulunması, hafızlık eğitiminde yaş olgusunun biyo-psiko-sosyal açıdan yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermiştir. Bu bağlamda bilinçli bir hafızlık için 14-18 yaş aralığındaki öğrencilere yönelik hafızlık eğitimi uygulamaları yeniden gözden geçirilmeli ve gerekli düzenlemeler yapılarak yaygınlaştırılmalıdır.

Araştırmada elde edilen bulgular, kurs iklimi bağlamında öğrenciler arası ilişkilerle ilgili problemlerin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum öğrencilerin hem hafızlık eğitimine yönelik bakışlarını hem de hafızlık eğitim sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla kurslarda olumlu bir kurs iklimi ve iletişim ortamı oluşturulması için grup çalışması ve işbirliğini geliştirecek sosyal öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.

Kur'an kurslarında sosyal etkinlik ve rehberlik dersinin rehberlik boyutunun büyük ölçüde öğretmenler tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Öğrencilerin hafızlık eğitim sürecinde daha iyi rehberlik hizmeti alabilmesi ve hafızlık eğitimine yönelik düşüncelerinin ilgili ders içeriği ile desteklenebilmesi için Kur'an kurslarının rehberlik hizmetinde alan uzmanlarından etkin şekilde yararlanmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmada hafızlık eğitimi sonrası çalışılmak istenen alan/kurum konusundaki bulgular, hafızlık eğitimi alan öğrencilerin kariyer planlama konusunda desteğe ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda ilgili kurum ve kuruluşlardan destek alınarak tüm kurslarda öğrencilere yönelik kariyer planlama seminerleri düzenlenmeli ve mesleki yönlendirme yapılmalıdır.

Araştırmada hafızlık eğitiminde bizzat yer alan uygulayıcılar yanında bu alanda bilimsel çalışma yürütmeyi planlayan araştırmacılar için de bazı öneriler geliştirilmiştir. Bunlardan ilki araştırma örnekleme ile ilgilidir. Bu araştırmanın verileri Ege Bölgesi'nden seçilen örneklemden toplanmıştır. Bu durum araştırma sonuçlarının tüm ülkeye genellenmesini sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumları hakkında, farklı bölgeler veya tüm ülke örnekleminde yeni çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

Araştırmanın verileri, öğrenci görüşlerini içermektedir. Ancak hafızlık eğitiminin farklı paydaşları bulunmaktadır. Dolayısıyla hafızlık eğitiminin bütün yönleriyle araştırılması için diğer paydaşları olan idareci, öğretici, yardımcı personel, veli örnekleminde yeni çalışmalar yürütülmelidir.

Hafızlık eğitimi programlarında yer alan Kur'an-ı Kerim derslerinin amaçlarından biri, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'in konuları ve içeriği hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamaktır. Ancak hafızlık eğitiminde Kur'an-ı Kerim'i anlamaya yönelik faaliyetlerin amacı, içeriği, kapsam/sınırlıkları, yöntemi ve materyalleri ile ilgili hususlar belirsizlik taşımaktadır. Bu bağlamda konunun daha açık ortaya konmasını sağlayacak teorik veya uygulamalı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Hafızlık eğitimine yönelik tutumları etkileme konusunda araştırmada ulaşılan sonuçlar ve özellikle dini bilgiler ile sosyal etkinlik dersinin programlara uygun şekilde uygulamaya aktarılmasında yaşanan problemler dikkate alındığında öğretmenler ve yeterlik düzeyleri, bir problem alanı olarak kendini göstermektedir. Bu bağlamda hafızlık eğitiminde öğretici yeterlikleri ile ilgili araştırmalar yapmak gereklilik arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Abalı, Osman. *Ergenlik Dönemi ve Sorunları*. İstanbul: Epsilon Yayınları, 2004.
- Abdülbaki, Muhammed Fuad. *el-Mu'cemü'l-Müfehres*. İstanbul: el- Mektebetü'l-İslamiyye, 1986.
- Adıgüzel, Abdullah, Abdurrahman Kılıç, Engin Aslanargun, Şeyma Şahin, Burcu Ökmen, ve Zeynep Boyacı. "Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 17, 68 (2018): 1453-75.
- Aiken, Lewis R. *Psychological Testing and Assessment*. Allyn and Bacon, 1991.
- Akboy, Rengin. *Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zeka*. İzmir: Dinozor Kitabevi, 2005.
- Akdemir, Mustafa Atilla. "Kur'an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık". *Usûl İslam Araştırmaları Dergisi*, 13 (2010): 21-40.
- Akın, Abdullah, ve Ahmet Akın. "Kuran Kurslarında Özellikle Hafızlık Eğitimine Yönelik Bir Dizi Öneri", 27-30, 2016.
- Akköprü, Mehmet. "Bir Eğitim Kurumu Olarak Kestanepazarı Kur'an Kursu". Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 2005.
- Aköz, Fatma. "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Gözüyle Öğreticilerin İletişim Davranışlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi". Yüksek Lisans, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.
- Akyürek, Süleyman. "Kur'an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlikleri". *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2005): 175-92.
- Alemdar, Yusuf. "Başlangıç Seviyesinden Uzmanlık Seviyesine Kadar Bütüncül Bir Kur'an Eğitim(i) Kurumu: Dâru'l-Kurrâ' Müessesesi". İçinde *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi*, editör Hatice Şahin Aynur, 307-64. İstanbul: DEM Yayınları, 2021.
- . *Müslüman Toplumlarda Tesis Edilen Eğitim Kurumları ve Bunlar İçerisinde Kur'an Öğretimini Amaçlayan Müesseseler (İslam Tarihinin Başlangıcından Osmanlı'nın Sonuna Kadar)*. Konya: Eğitim Yayınevi, t.y.

- Algur, Hüseyin. “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Gözüyle Türkiye’de Hafızlık Eğitimi (Nitel Bir Araştırma)”. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* V, 8 (2018): 67-105.
- . *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2019.
- . “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”. Doktora Tezi, Hitit Üniversitesi, 2018.
- Allport, Gordon Willard. “Attitudes”. İçinde *A Handbook of Social Psychology*, editör Carl Murchison, 798-845. Worcester: Clark University Press, 1935.
- Argyle, Michael. “Dinin Yedi Psikolojik Temeli”. Çeviren Mehmet Dağ. *Eğitim Hareketleri Dergisi* 23 (1978).
- Arı, Ramazan. *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2018.
- Arıcı, İsmail. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)”. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2007.
- . “Öğrencilerin Cinsiyetlerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Başarı Düzeylerine Etkisi”. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13, 1 (2008): 143-59.
- Armaner, Neda. *Din Psikolojisine Giriş*. Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1980.
- Arslandaş, Muhammet. “İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları’ (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)”. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 2019.
- Arslantürk, Zeki. *Araştırma Metod ve Teknikleri*. İstanbul: MÜİFV Yayınları, 1999.
- Aşlamacı, İbrahim. “İhl Öğrencilerinin Meslek Dersleri ve Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 17, 1 (2017): 197-231.
- Atkinson, Richard Chatham Atkinson, ve Richard Shiffrin. *Human Memory: A Proposed System and its Control Processes*. Stanford University and Stanford. California, 1968.

- Atlı, Elif. “Kur’an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurs Programlarının Kur’an-ı Kerim Derslerinde Meal”. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, 2018.
- Ay, Mehmet Emin. *Problemleri ve Beklentileriyle Türkiye’de Kur’an Kursları*. 2. bs. İstanbul: Düşünce Kitabevi, 2005.
- Ay, Mustafa Fatih, ve Nimet Züleyha Pingov. “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Kur’an-ı Kerim Dersine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi”. *Hitit İlahiyat Dergisi* 21, 1 (2022): 105-32.
- Aybey, Salih. “Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Önemi, Problemleri ve Beklentiler-”. *EKEV Akademi Dergisi* 24, 82 (2020): 383-412.
- Aydın, Ayhan. *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.
- Aydın, M. Şevki. *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur’an Kursu*. Ankara: DİB Yayınları, 2010.
- Aydın, Muhammet Şevki. “Hafızlık Eğitimini Yeniden Düşünmek”. İçinde *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*, 17-39. Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019.
- Aydınlı, Abdullah. *Hadis Istılahları*. İstanbul: Timaş Yayınları, 1987.
- Ayhan, Halis. *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları, 2014.
- Aynur, Hatice Şahin. “Hafızlık Eğitiminde Ezber Yapma ve Ezberi Koruma”. İçinde *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi*, 81-109. İstanbul: DEM Yayınları, 2021.
- Aytaç, Mustafa, ve Burcu Öngen. “Doğrulamalı Faktör Analizi ile Yeni Çevresel Paradigma Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi”. *İstatistikçiler Dergisi* 5 (2012): 14-22.
- Bacanlı, Hasan. *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel, 2002.
- Bahçekapılı, Mehmet. “Türkiye’de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)”. İlke Araştırma Raporları - I. İstanbul: İLKE İlim Kültür Derneği, 2014.
- Bahçekapılı, Mehmet, ve Mehmet Dağ. *Kur’an-ı Kerim’i Anlamak*. Ankara: DİB Yayınları, 2016.
- Bahçetepe, Ümit, ve Filiz Meşeci Giorgetti. “Akademik Başarı ile Okul İklimi Arasındaki İlişki”. *Istanbul Journal of Innovation in Education* 1, 3 (2015): 83-101.

- Balcı, Ali. *Etkili Okul/Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi, 2002.
- Baltacı, Cahit. “Cumhuriyet Dönemi’nde Kur’an Kursları”. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6 (1999): 181-86.
- . “Türk Eğitim Sisteminde Kur’an Kurslarının Yeri”. İçinde *Kur’an Kurslarında Eğitim Öğretim ve Verimlilik*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2000.
- . *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri I*. İstanbul: İFAV Yayınları, 2021.
- Barrett, Paul. “Structural Equation Modelling: Adjudging Model Fit”. *Personality and Individual Differences*, 42, 5 (2007): 815-24.
- Başkonak, Mustafa. *Örgün Eğitimde Hafızlık Sağlama*. İstanbul: Hikmetevi Yayınları, 2022.
- Başkurt, İrfan. *Din Eğitimi Açısından Kur’ân Öğretimi ve Yaz Kur’ân Kursları: (İstanbul Örneği)*. İstanbul: DEM Yayınları, 2007.
- Baymur, Feriha Balkış. *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Yayınevi, 2016.
- Bayraktar, M. Faruk. *Eğitim Kurumu Olarak Kur’an Kursları Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Yıldızlar Matbaası, 1992.
- . “Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur’an Kursları”. İçinde *Kur’an ve Eğitim*, 117-38. Ankara: Fecr Yayınları, 2008.
- Bayraktar, Neslihan. “Kur’an Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri”. Yüksek Lisans Tezi, Rize Üniversitesi, 2010.
- Baysal, Ayşe Can. *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi, 1981.
- Belazûrî, Ahmed b. Yahya b. Câbir. *Fütûhu’l-Büldân*. Beyrût: Abdullah Enis et-Tebbâ, 1987.
- Bilge, Mustafa. *İlk Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: İÜEF Yayınları, 1984.
- Bolay, Süleyman Hayri, ve Mümtazer Türköne. “Din Eğitimi Raporu”. Ankara: TDV Yayınları, 1995.
- Bozkurt, Nebi. “Dârülkurrâ”. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi*, 8:543-45. İstanbul: TDV, 1993.
- . “Hafız”. İçinde *DİA*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 1993.
- Buhârî, Muhammed b. İsmâil, *el-Câmi’u’s-Sahîh*, Mektebetü’r-Rihâb, Kahire 2007.

- Bursalıoğlu, Ziya. *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, t.y.
- Buyrukçu, Ramazan. *Kur'ân Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma (Göller Bölgesi Örneği)*. Isparta: Fakülte Kitabevi, 2001.
- Büyükdiñç, Mustafa. *Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Temel Eğitim Sonrası Kur'ân Kurslarında Eğitim ve Öğretim*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, 2001.
- Büyüköztürk, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, 2020.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, ve Funda Demirel. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 2020.
- Can, Abdullah. *Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi, 2020.
- Canbazoğlu Bilici, Sedef. “Örnekleme Yöntemleri”. İçinde *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, editör Haluk Özmen ve Orhan Karamustafaoğlu. Ankara: Pegem Akademi, 2019.
- Cebeci, Suat, ve Bilal Ünsal. “Hafızlık Eğitimi ve Sorunları”. *Değerler Eğitimi Dergisi* IV, 11 (2006): 27-52.
- Cohen, Jonathan, Elizabeth M. McCabe, Nicholas M. Michelli, ve Terry Pickeral. “School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education”. *Teachers College Record* 111, 1 (2009): 180-2013.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion, ve Keith Morrison. “Anketler ve Ölçekler”. İçinde *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, çeviren Ahmet Kara. Ankara: Pegem Akademi, 2021.
- Cüceloğlu, Doğan. *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2017.
- Cürcânî, Ebül-Hasen Alî b. Muhammed b. Alî es-Seyyid eş-Şerîf el-Hanefî. *et-Ta'rifât*. Beyrût: Dâru'n-Nefâis, 1424.

- Çağlayan, Ali. “12-15 Yaş Grubu Spor Yapan Öğrencilerle Spor Yapmayan Öğrencilerin Okul Başarıları Yönünden Karşılaştırılması”. Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi, 2004.
- Çakan, İsmail. “Genel Öğretim İçinde Din Eğitimi ve Öğretimi I”. Bilimsel Toplantı. Kur’an Kurslarının Eğitim Sistemimiz İçindeki Yeri, 1997.
- Çakır, Mesut. “Fezâilü’l-Kur’an Hadisleri Çerçevesinde Kur’an’ın Ezberlenmesi ile İlgili Rivayetlerin Tahrîc ve Değerlendirmesi”. Yüksek Lisans Tezi, MÜSBE, 2007.
- Çaylı, Ahmet Fatih. “Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri”. Yüksek Lisans Tezi, SDÜSBE, 2005.
- Çelebi, Ahmed. *İslam’da Eğitim-Öğretim Tarihi*. Çeviren Ali Yardım. İstanbul: Damla Yayınları, 1998.
- . *İslam’da Eğitim-Öğretim Tarihi*. İstanbul: Damla Yayınevi, 2013.
- Çelebi, Mustafa, ve Kübra D. Çopur. “Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları ile Ailenin Sosyoekonomik Yapısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Niğde İli Örneği”. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 13, 19 (2019): 777-814.
- Çetin, Abdurrahman. *Kur’an İlimleri ve Kur’an-ı Kerim Tarihi*. İstanbul: Dergah Yayınları, 2012.
- . “Kur’an Öğretim Tarihi ve Öğretim Kurumları”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1, 1 (1986): 95-101.
- Çınar, Fatih, ve Fikret Yıldız. “11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızların Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bakış Açıkları”. İçinde *Gençliğin Gelişimi ve Problemleri Karşısında Din Görevlileri*, 189-207. Sakarya, 2016.
- Çimen, Abdullah Emin. “Hafızlık Müessesesi ve Türkiye’deki İşlevselliği”. İçinde *1400. Yılında Kur’an Hizmetleri*, 303-34. İstanbul: YECDER Kitapları 2, 2012.
- . *Hafızlık Tarihi ve Türkiye’de Hafızlık Kurumunun İşlevselliği*. İstanbul: Sayfa Dijital Baskı, 2010.
- Çöllü, Ersan Fazıl, ve Yunus Emre Öztürk. “Örgütlerde İnançlar-Tutumlar Tutumlarının Ölçüm Yöntemleri ve Uygulama Örnekleri Bu Yöntemlerin

- Değerlendirilmesi”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi* 9, 1-2 (2006): 373-404.
- Dağ, Mehmet. *Tenzilden Tezyine Mushaf’ı Şerif*. Ankara: Fecr Yayınları, 2013.
- Dağ, Mehmet, ve Hıfzırrahman Raşit Öymen. *İslam Eğitim Tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1974.
- Dam, Hasan. “Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü”. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7, 14 (2008): 75-99.
- Daşkın, Abdurrahman. “İmam Hatip Liselerinde Kur’an’ı Kerim Derslerinde İzlenen Yöntemler”. Yüksek Lisans, Erciyes Üniversitesi, 2007.
- Daştan, Mücahit. “Kur’an’ın Anlaşılmasında ve Öğrenci Davranışlarının Şekillenmesinde Kur’an Kurslarının Rolü (Van Örneği)”. Yüksek Lisans, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, 2019.
- Demir, Kevser. “Hafızlık Eğitimi Almış Bireylerin Benlik Saygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma”. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* IV, 2 (2019): 79-101.
- Demir, Muhammed Hüseyin. “Din Görevlilerinin İletişim Yeterlilikleri”. *Kocaeli İlahiyat Dergisi* 4, 2 (t.y.): 313-54.
- Demir, Murat Torun. “İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Eğitim Başarısına Aile İçi İletişimin Etkileri”. Yüksek Lisans, İstanbul Aydın Üniversitesi, 2018.
- Demirel, Özcan. *Eğitimde Program Geliştirme*. 26. bs. Ankara: Pegem Akademi, 2019.
- Demirel, Özcan, Alper Başbay, ve Eda Erdem. *Eğitimde Çoklu Zeka Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi, 2006.
- Demirezen, Vijdan, ve Mehmet Korkmaz. “Kur’an Kursu Öğrencilerinin Yöntem Anlayışları”. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6, 2 (2018): 29-58.
- Dilekmen, Mücahit, ve Şükrü Ada. “Öğrenmede Güdülenme”. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2005): 113-23.
- “Din ile İlgili Eğitim ve Öğretim Komitesi Raporu”. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1961.
- “Diyanet İşleri Başkanlığı 2021 Yılı İdare Faaliyet Raporu”. Ankara: DİB, 2022.

- “Diyanet İşleri Başkanlığı Personel Yeterlikleri”. DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2022.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Kursları Müfredatı (Yüzünden Okuyanlar İçin). Ankara: 1985.
- DİB. Din İşleri Yüksek Kurulu Kararları. <https://kurul.diyamet.gov.tr/Karar-Mutalaa-Cevap/2747/medyada-tartismasi-yapilan-bazi-konular> (erişim tarihi: 04.01.2023)
- DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı Görev ve Çalışma Yönergesi, Türkiye: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2020.
- DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programı. Ankara: 2010.
- DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programı. Ankara: 2010, 2021.
- DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitimi Destek Programı. Ankara: 2022.
- DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitimi Kursları Dini Musiki Programı. Ankara: 2020.
- DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitimi Kursları Talim Programı. Ankara: 2020.
- DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitimi Temel Öğretim Programı. Ankara: 2019.
- DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Tekrar ve Talim Programı. Ankara: 2015.
- DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Kursları İslami İlimler Temel Öğretim Programı. Ankara: 2021.
- DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Kursları Müfredatı (Yüzünden Okuyanlar İçin). Ankara: 1975.
- DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Kursları Müfredatı. Ankara: 1979.
- DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Kursları Öğretim Programı. Ankara: 2004.
- DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Kursları Yönetmeliği. Ankara: Başbakanlık Basımevi, 1971.
- DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an’ı Anlama Temel Öğretim Programı. Ankara: 2021.

- DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun. *Resmi Gazete*. 12038 (02.07.1965).
- DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı Vaizlik, Kur'an Kursu Öğreticiliği, İmam-Hatiplik ve Müezzin Kayımlık Kadrolarına Atama ve Bu Kadroların Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği. *Resmî Gazete* 28151 (23.12.2011).
- DİB. Hafız Sayısı. <https://diyanet.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/Detay/25983/hafiz-sayimiz-yeterli-degil> (erişim tarihi: 10.04.2020).
- DİB. Hafızlık Eğitim Programları. <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx> (erişim tarihi: 04.04.2023).
- DİB. Hafızlık Eğitimi Daire Başkanlığı'nın Kurulması. <https://egitimhizmetleri.diyamet.gov.tr/Detay/646/genel-m%C3%BCd%C3%BCrl%C3%BC%4%9F%C3%BCm%C3%BCz-b%C3%BCnyesinde-haf%C4%B1z%C4%B1k-e%C4%9Fitimi-daire-ba%C5%9Fkan%C4%B1%C4%9F%C4%B1-kuruldu>, (erişim tarihi: 14.06.2021).
- DİB-MEB. Kur'an Kursu-Okul İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı. Ankara: 2020.
- Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, *Resmi Gazete*, Sayı: 12038 (02.07.1965) Kanun No. 633, md. 1.
- Diyanet İşleri Reisliği Kur'an Öğretici Kursu Hakkında Özel Talimat. Ankara: 1943.
- Diyanet İşleri Reisliği Kur'an Öğretim Kursları Özel Talimatı. Ankara: Alkan Matbaası, 1959.
- Diyanethaber. Hafızlık Belgesi. <https://www.diyanehaber.com.tr/62-yasinda-hafiz-oldu#:~:text=14%20ya%C5%9F%C4%B1nda%20babaannesinin%20yan%C4%B1nda%20haf%C4%B1z,M%C3%BCft%C3%BCs%C3%BC%20H%C3%BCseyin%20Demirta%C5%9F%20taraf%C4%B1ndan%20verildi>. (erişim tarihi: 26.03.2023).
- Duman, M. Zeki. *Nüzulünden Günümüze Kur'an ve Müslümanlar*. Ankara: Fecr Yayınları, 2006.
- Ekinci, Ümran. "Hafızlık Öğreticilerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma". Yüksek Lisans, İstanbul Üniversitesi, 2021.

- Elik, Hasan. *Kur'ân'ın Korunmuşluğu Üzerine*. İstanbul: İFAV, 1998.
- Erbaş, Ali. “Dünden Bugüne Kur'an Eğitim ve Öğretimi”. İçinde *Dünden Bugüne Kur'an Eğitim - Öğretimi ve Kur'an Kursları*. Ankara: DİB Yayınları, 2021.
- Erdem, Ferda. *İşletme Kültürü*. Ankara: Friedrich-Naumann Vakfı ve Akdeniz Üniversitesi Yayınları, 1996.
- Erden, Münire, ve Yasemin Akman. *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme ve Öğretme)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2017.
- Ergün, Mustafa. *Suriye Mısır ve Anadolu Medreseleri*. Ankara: Pegem Akademi, 2015.
- Eroğlu, Erol, ve Ahmet Eskicumalı. “Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri ile Çocukların Problem Çözme Yetenekleri Arasındaki İlişki”. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2014): 165-89.
- Evliya Çelebi. *Günümüz Türkçesi ile Evliya Çelebi Seyahatnamesi*. Çeviren Yücel Dağlı ve Seyit Ali Kahraman. C. 2/1. İstanbul: YKY, 2008.
- Ez-Zerkeşi, Ebu Abdullah Bedreddin Muhammed b. Bahâdır b. Abdullah. *El-Burhan fi Ulumi'l-Kur'an*. C. I. Beyrut: Darü'l-Fikr, 2009.
- Feldman, Robert. *Understanding Psychology*. New York: Mc Graw-Hill, 1996.
- Freiberg, H. Jerome, ed. *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press, 2005.
- Genç, Muhammet Fatih. *Kur'an Kurslarında Toplam Kalite Yönetimi (Samsun ve Sivas Örneği)*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, 2007.
- Genç, Salih Zeki. *Eğitim Sürecinde Aile Okul ve Toplum*. Ankara: Pegem Akademi, 2016.
- Gliner, Jeffrey A., Gerorge A. Morgan, ve Nancy L. Leech. “Ölçme araçlarının güvenilirliği”. İçinde *Uygulamada Araştırma Yöntemleri*, çeviren Volkan Bayar ve Saadet Aylin Bayar, 153-64. Ankara: Nobel, 2015.
- . *Uygulamada Araştırma Yöntemleri - Desen ve Analizi Bütünleştiren Yaklaşım*. Ankara: Nobel, 2015.
- Goldziher, İgnaz. “İslam'da Eğitim”. Çeviren Mehmet Said Hatipoğlu. *İslami Araştırmalar* 2, 7 (1988): 79-94.

- Gözütok, Şakir. *İslam'ın Altın Çağında İlim*. İstanbul: Nesil Yayıncılık, 2012.
- Gün, Ayşegül, Şuayip Özdemir, ve Halil Alpaydın. “Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri”. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* XVII, 34 (2018): 211-40.
- Güneş, Adem. *Türkiye’de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi -Bir Durum Analizi-*. İstanbul: Arı Sanat Yayınları, 2019.
- Güney, Salih. *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2020.
- . *Sosyal Psikoloji*. 5. bs. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2020.
- Güngör, Öznur. “Klasik Ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma”. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, 2018.
- Gürbüz, Sait. *Amos ile Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Seçkin, 2021.
- Gürel, Ramazan, ve Mahmut Kaya. “İlahiyat Fakültelerinde Hafızlık Çalışmaları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”. İçinde *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*, 247-95, 2019.
- Gürtaş, Ahmet. *Atatürk ve Din Eğitimi*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1982.
- Güven, Hatice, ve Muhammed Kızılgeçit. “Yatılı Lise Öğrencilerinin Dindarlıklarındaki Yurt İklimi Fenomeni”. *Kaçkar Sosyal Bilimler Dergisi* 2, 2 (2021): 71-100.
- Güven, Metin. “Motivasyon-Dindarlık İlişkisi”. Yüksek Lisans, Atatürk Üniversitesi, 2011.
- Hamidullah, Muhammed. *İslam Peygamberi*. Çeviren Mehmet Yazgan. İstanbul: Beyan Yayınları, 2004.
- . *İslam Peygamberi I-II*. Çeviren Salih Tuğ. İstanbul: İrfan Yayıncılık, 1993.
- . *Kur'ân-ı Kerim Tarihi*. Çeviren Salih Tuğ. İstanbul: İFAV Yayınları, 2000.
- Heywood, Andrew. *Küresel Siyaset*. Çeviren Nasuh Uslu ve Haluk Özdemir. Ankara: Adres Yayınları, 2013.
- Hoy, W., C. J. Tarter, ve R. B. Kottkamp. *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. London: CA Sage Publications, 1991.

- İbn Hişâm, Ebû Muhammed Abdülmelik. *es-Siretü'n-Nebeviyye/Siret-ü İbn Hişâm*. C. II. IV c. Dâru'l-Fikr, 1995.
- İbn Mâce, Muhammed b. Yezîd, *Sünen-i İbn Mâce*, Çağrı Yay.,İstanbul 1992.
- İbn Manzûr. İçinde *Lisânü'l- Arab*, t.y.
- İbn Sa'd, Muhammed. *et-Tabakâtü'l-Kübrâ*. C. IV. IX c. Beyrut: Dâru's-Sadr, 1985.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu, *Resmi Gazete*, Sayı: 23084 (18.08.1997), Kanun No. 4306, md.1.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, *Resmi Gazete*, 2861 (30.03.2012), Kanun No. 6287, md. 11.
- İzmirli, İsmail Hakkı. *Tarih-i Kur'an*. 3. bs. İstanbul: Böre Yayınevi, 1956.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem, ve Zeynep Cemalcılar. *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi, 2017.
- Kahraman, Coşkun. “Avrupa’da Hafızlık Eğitimi ve Kur’an Tilaveti Yarışmaları (IGMG Örneği)”. Yüksek Lisans Tezi, MÜSBE, 2017.
- Kanarya, Bayram. “Fedâilu'l-Kur’an Rivayetlerinin Sıhhati Ve Bu Rivayetlerin Oluşturduğu Kur’an Tasavvuru”. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, 2016.
- Kanun Hükmünde Kararname, *Resmi Gazete* 28057 (17.09.2011), Karar Sayısı (KHK) 653, md. 15.
- Kara, Mustafa. “Hafızlık-Meal/Tefsir İlişkisi”. İçinde *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi*, editör Hatice Şahin Aynur, 137-81. İstanbul: DEM Yayınları, 2021.
- Karabulut, Fatma Melek. “Gençlik ve Din Kur’an Kursu Öğrencilerinin Kişilik Gelişmesi Üzerine Bir Din Psikolojisi Araştırması (Kayseri/Develi Örneği)”. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, 2010.
- Karaçam, İsmail. *Kıraat İlminin Kur’ân Tefsirindeki Yeri ve Mütevatir Kıratların Yorum Farklılıklarına Etkisi*. İstanbul: İFAV Yayınları, 1996.
- Karaçöp, Ataman. “Eğitimde Aile Katılımının Teorik Temelleri”. İçinde *Teori ve Uygulamalarıyla Eğitimde Aile Katılımı*, editör Ataman Karaçöp, 1-78. Ankara: Pegem Akademi, 2020.
- Karagöz, Yalçın. *SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2016.

- Karakaya, Ayşe. “Türkiye’de Hıfz Eğitimi-Ankara Örneği”. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2017.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları, 2019.
- Kartal, Mahmut, ve Sait Bardakçı. *Tutum Ölçekleri*. Ankara: Akademisyen Kitabevi, 2019.
- Kastallânî, Ebû'l-Abbas Şehabeddîn Ahmed b. Muhammed. *İrşâdu's-Sârî li Şerhi Sahîhi'l-Buhârî*. Beyrut: Dâru İhyâu't-Turâsi'l-Arabî, t.y.
- Kaya, Kâmil. “Türkiye’de Din Devlet İlişkileri ve Diyanet İşleri Başkanlığı”. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 1994.
- Kazıcı, Ziya. *Anahatları ile İslam Eğitim Tarihi*. İstanbul: Bir Yayıncılık, 2012.
- . *İslâm Müesseseleri Târîhi*. İstanbul: Kayıhan Yayınları, 1991.
- Kemer, Yeliz. “PISA 2018 Sonuçlarına Göre Türkiye’deki Aile Eğitim Düzeylerinin Öğrenci Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi”. Yüksek Lisans, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2022.
- Kenny, David A., ve D. Betsy McCoach. “Effect of the Number of Variables on Measures of Fit in Structural Equation Modeling”. *Structural Equation Modeling* 10, 3 (2003): 333-51.
- Keskioğlu, Osman. *Nüzûlünden Günümüze Kur’an-ı Kerim Bilgileri*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1987.
- Kılıç, Mustafa. “Öğrenmenin Doğası”. İçinde *Eğitim Psikolojisi*, editör Binnur Yeşilyaprak, 166-95. Ankara: Pegem Akademi, 2014.
- Kılınç, Ali Çağatay. “Örgüt Kültürü ile İlişkili Kavramlar”. İçinde *Okul Kültürü*. Ankara: Pegem Akademi, 2014.
- Kılınç, Emin. “Klâsik Osmanlı Eğitim Kurumlarından Konya Dârü'l- Huffâzları (XVII. Yüzyıl)”. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7, 1 (2008): 18-43.
- Koç, Ahmet. “Kur’ân Kurslarında Din Eğitimi”. İçinde *Din Eğitimi*. Ankara: Gündüz Yayıncılık, 2012.
- . *Kur’an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*. Ankara: İlahiyat Yayınları, 2005.

- . “Kur’an Kurslarının Mevcut Sorunları ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri”. İçinde *IV. Din Şûrası, Tebliği ve Müzakereleri*, C. 2. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2009.
- Koçer, Hasan Ali. *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1992.
- Komisyon. *Hâfız: Lafzın Hâmili, Mananın Âmili*. İzmir: DİB Yayınları, 2019.
- Korkmaz, Mehmet. “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma”. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 2020, 237-61.
- . “Kur’an Kursu Öğreticileri Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması)”, 679-90. İstanbul, 2009.
- . *Kur’an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 2012.
- . “Yaygın Din Öğretiminde Yeterlik Ölçeği Geliştirme Süreci: Kur’an Kursu Öğreticileri Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Ölçeği Örneği”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1, 28 (2010): 239-56.
- Kotil, Çiğdem. “Hizmet Ederek Öğrenme ve Katılım Süreçlerine Katkısı”, 168-70. Ankara, 2003.
- Kozakoğlu, Ekrem. “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ve Kur’an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)”. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, 2019.
- Köklü, Nilgün, Şener Büyüköztürk, ve Ömay Çokluk. *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi, 2010.
- Köksal, M. Asım. *Kitap ve Sünnet*. Ankara: TDV yayınları, 1994.
- Köse, Erdoğan. “Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Ders Dışı Etkinliklerin Sınıflandırılmasına Yönelik Bir Öneri”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 2, 2 (2013): 336-53.
- Köse, M. Ruhi. “Aile ve Okulun Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri: Kuramsal ve Ampirik Gelişmeler”. *Eğitim ve Bilim* 14, 76 (1990): 57-61.

- Krech, David, Richard S. Crutchfield, ve Egerton L. Ballachey. *Cemiyet İçinde Fert*. Çeviren Mümtaz Turhan. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1970.
- Küçükdağ, Yusuf. “Lale Devrinde Konya”. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.
- Maarif Teşkilatına Dair Kanun, *Resmi Gazete*, Sayı: 338, (03.04.1926), Kanun No: 789. md. 4.
- Maden, Selahattin, ve Mehmet Korkmaz. *Temel Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Seçkin, 2018.
- Maşalı, Mehmet Emin. “Mushaf”. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 31:242-48. İstanbul: TDV Yayınları, 2006.
- MEB. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Programlar. <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx> (erişim tarihi: 04.04.2023).
- Mete, Elif. “Proje İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimi ve Diyanet İşleri Başkanlığı’na Bağlı Kur’an Kurslarında Yürütülen Hafızlık Eğitimi Süreçlerinin Karşılaştırılması (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)”. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2022.
- “Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi”. Ankara: MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2018.
- “Milli Eğitim Planının Hazırlığı ile Görevli Komisyonun Raporu”. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1960.
- Morgan, Clifford T. *Psikolojiye Giriş*. Çeviren H. Arıcı ve O. Aydın. Ankara: Meteksan A.Ş., 2000.
- . “Tutumlar ve Önyargı”. İçinde *Psikolojiye Giriş*, çeviren Orhan Aydın. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, 2005.
- Müslim, Müslim b. Haccâc, *el-Müsnedü’s-Sahîh*, Mektebetü’r-Rihâb, Kahire 2008.
- Nawaz, Nazia, ve Syeda Farhana Jahangir. “Effects of Memorizing Quran by Heart (Hifz) On Later Academic Achievement”. *Journal of Islamic Studies and Culture* 3, 1 (2015): 58-64.

- Naziroğlu, Bayramali, ve Vahap Vahapoğlu. "Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Kur'an Kurslarındaki Öğrenci Yapısına Etkisi". *Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11 (2017): 153-91.
- Nerse, Serdar, ve Emrullah Türk. "Kırsal Kentsel İlişkilerde Değişim: Yeni Tanımlamalar ve Kavram Okumaya Yönelik Bir Analiz". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 63, 6 (2017): 504-25.
- Ocak, Gürbüz. "Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Yolları". Ankara: Pegem Akademi, 2019.
- "Okul-Kur'an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Protokolü". Ankara: MEB-DİB, 2019.
- Oruç, Cemil. "Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpüt Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği". *Diyanet İlmi Dergi XLV*, 3 (2009): 41-60.
- Oskamp, Stuart, ve P. Wesley Schultz. *Attitudes and Opinions*. New York and London: Psychology Press, 2014.
- Osmanoğlu, Cemil. "Hafızlık Eğitiminde Bilişsel Hazırbulunuşluk". *Erciyes Akademi* 4, 36 (2022): 2065-85.
- Osmanoğlu, Cemil, ve Hüseyin Algur. "Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Bilimname* 1, 49 (2023): 1-30.
- Osmanoğlu, Cemil, ve Feride Aslan. "Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2, 47 (2019): 175-232.
- Osmanoğlu, Cemil, ve Ayşe Nur Göksun. "Hafızlık Eğitiminde Başarı ve Motivasyon". İçinde *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*, 117-201. Kayseri, 2019.
- Osmanoğlu, Cemil, ve Ömer Özbek. *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*. ; Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019.
- Öcal, Mustafa. "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi". *UÜİF Dergisi* 7, 7 (1998): 241-68.
- . *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2015.

- Önder, Mustafa. “Yaz Kur’an Kursları Öğretim Programı Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi (Sivas İl Merkezinde Bir Alan Araştırması)”. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- Öz, Mustafa. “Kurrâ”. İçinde *DİA*, 26:445-46. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 2002.
- Özcanoğlu, Ayşe Beyza. “Orta Öğretimde Okul Spor Faaliyetlerine Katılımın Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri”. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 1993.
- Özdemir, Saadettin, ve Ahmet Fatih Çaylı. “Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9, 119 (2021): 23-69.
- Özer, Yeşim, ve Duygu Anıl. “Öğrencilerin Fen ve Matematik Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 41, 41 (2011): 313-24.
- Özgüven, İbrahim Ethem. *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: PDREM, 1998.
- . *Psikolojik Testler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2017.
- . *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1974.
- Özler, Hatice Kübra. “Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programı Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Konya örneği)”. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, 2019.
- Özmen, Suna K. *Dikkat Toplama Becerisini Geliştirici Etkinlikler*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2015.
- Öztürk, Bülent, ve İbrahim Kısaç. “Bilgiyi İşleme Modeli”. İçinde *Eğitim Psikolojisi*, editör Binnur Yeşilyaprak. Ankara: Pegem Akademi, 2014.
- Öztürk, Fatma Zehra. “Kur’an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)”. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, 2007.
- Öztürk, Şükrü. “Kur’an Kurslarının Eğitim ve Kültür Hayatımıza Katkıları”. İçinde *Kur’an Kurslarında Eğitim Öğretim ve Verimlilik*, 173-79. İstanbul, 2000.

- Râzî, Ebû Abdillâh Zeynüddîn Muhammed b. Ebî Bekr b. Abdilkâdir er-. “H-m-l”. İçinde *Muhtârü’s-Sihâh*. Beyrut: Dârü’l-Marife, 2012.
- Reid, Norman. “Attitude Research in Science Education”. İçinde *Attitude Measurements in Science Education: Classic and Contemporary Approaches*, editör Swe Khine Myint. United States of America: Information Age Publishing, 2015.
- Saçlı, Ahsen. “Küreselleşmenin Mekânsal Etkileri ve Kent Kimliği”. *İdeal Kent Dergisi* 37, 13 (2002): 2108-28.
- Sarier, Yılmaz. “Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31, 3 (2016): 609-27.
- Sayan, Yunus Emre. “Yüksek Din Öğrenimi Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algıları Üzerine Bir Araştırma”. Necmettin Erbakan Üniversitesi, 2020.
- Selimoğlu, Büşra. “Halk Kültüründe Hafızlık”. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2022.
- Selvi, Hüseyin, ve İbrahim Başkan. “Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, Tıp Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15, 3 (2019): 803-14.
- Senemoğlu, Nuray. *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi, 2015.
- Solso, Robert L., M. Kimberly Maclin, ve Otto H. Maclin. *Bilişsel Psikoloji*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat, 2016.
- Suyûtî, Celâlüddîn. *el-İtkan fî Ulûmi’l Kur’an*. Çeviren Sakıp Yıldız ve Hüseyin Avni Çelik. C. II. İstanbul: Hikmet Neşriyat, 1987.
- . *el-İtkan fî Ulûmi’l Kur’an*. Çeviren Sakıp Yıldız ve Hüseyin Avni Çelik. C. I. İstanbul: Hikmet Neşriyat, 1987.
- Şahin Aynur, Hatice, ed. *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları, 2021.
- Şahin, Cengiz. “Bireyi tanıma”. İçinde *Bireyi Tanıma Teknikleri*, editör Cengiz Şahin, 3-46. Ankara: Pegem Akademi, 2020.

- Şahin, Çavuş, ve Gülçin Karakuş. “Katılımcıları Seçme: Evren ve Örneklem”. İçinde *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 2019.
- Şahin, Fatma. “Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları”. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 2019.
- Şahin, Hatice. “Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı”. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* XI, 2 (2011): 199-220.
- . “İslâm Kültür Tarihinde ‘Kur’ân Hıfzı’ Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri”. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2011.
- Şakar, Zübeyde. “Kur’an’ın Cem’inde ve Devamında Hafızlığın Yeri ve Rolü”. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, 2014.
- Şekerci, Abdulkadir. “Hafızlık Eğitiminde Kur’an Kursu Terki”. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021.
- Şekerci, Abdulkadir, ve Ahmet Çakmak. “Hafızlık Eğitiminde Kur’an Kursu Terki”. *Hitit İlahiyat Dergisi* 22, 1 (2023): 359-92.
- Şenat, Fatma Asiye. “Hafızlık Sorumlulukları Açısından Hafız Adaylarının Özyeterlilik Durumları”. *AKİF* 52, 2 (2022): 16-39.
- Şirin, Sümeyye. “Hafızlık Eğitimi’nin Bilişsel İşlevlere Etkisi”. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, 2019.
- Şişman, Mehmet. *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem Akademi, 2014.
- Tabachnick, Barbara G., ve Linda S. Fidell. *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education, 2013.
- Taşhyan, Mustafa, Bengü Hırlak, ve Melda Harbalıoğlu. “Duygusal Zekâ, İletişim Becerileri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencilerine Bir Uygulama”. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi* 2, 3 (2017): 45-58.
- Tavşancıl, Ezel. *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2018.
- TC. Anayasası, *Resmî Gazete*, Sayı: 10859 (9 Temmuz 1961), Kanun No. 334, md. 154.

Temel, Dudugül, ve Bengü Türkoğlu. “Yerleşim Yerlerine Göre Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi”. *GEFAD* 39, 2 (2019): 843-71.

Temel, Fulya. *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2010.

Terzi, Ali Rıza. *Kuramdan Araştırmaya Okul İklimi*. Ankara: Detay Yayıncılık, 2018.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, *Resmi Gazete*, Sayı: 63 (06.03.1340), Kanun No. 430, md. 2.

TIMSS. Ulusal Rapor. http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf (erişim tarihi: 22.07.2021).

Tirmizî, Muhammed b. İsâ, *Sünen-i Tirmizî*, Çağrı Yay., İstanbul 1992.

Thorndike, Robert M., ve Tracy Thorndike-Christ. “Tutum ve Derecelendirme Ölçekleri”. İçinde *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, çeviren Mustafa Otrar, 8. bs. Ankara: Nobel, 2017.

Toker, İhsan. *Hafızlık Anlam ve Deneyim*. Ankara: Fecr Yayınları, 2017.

Topçu, İhsan. *Okul İklimi ve Kültürü*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2019.

Tuğ, Süreya. “Özel Öğrenme Bozukluğu, Özel Öğrenme Bozukluğu Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Tanısı Almış Çocuklarda Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Nörogelişimsel, Eğitsel, Kültürel Ve Sosyal Özellikleri Temelinde Araştırılması”. Yüksek Lisans, Maltepe Üniversitesi, 2011.

Tunç, Yasemin. “Kur’an Hafızlığı ve Müslümanın Dini Hayatındaki Önemi”. Yüksek Lisans Tezi, MÜSBE, 2008.

“Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi Hakkında Rapor”. Ankara: DİB, 1981.

TÜİK. Adrese Dayalı Nüfus Kaydı Sonuçları. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuc-lari-2021-45500> (erişim tarihi: 15.07.2023).

TÜİK. İstatistiklerle Kadın. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2021-45635#:~:text=En%20az%20bir%20e%C4%9Fitim%20d%C3%BCzeyini%2>

Otamamlayanlar% C4% B1n% 20oran% C4% B1% 20cinsiyete% 20g% C3% B6re
%20incelendi% C4% 9Finde, ve% 20% 98% 2C1% 20oldu. (erişim tarihi:
09.07.2023).

Uğur, Elif. “İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi”. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, 2019.

Uğur, Elif, ve Cemil Osmanoglu. “Paydaşlarına Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi”. *Bilimname* 41, 41 (2020): 903-56.

Uğurlu, Nuray Sakallı. *Sosyal Psikolojide Tutumlar ve Tutum Değişimi*. Ankara: İmge Kitabevi, 2018.

Uluğ, Fevzi. *Okulda Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2000.

Ural, Alaattin, ve Fatma Nilay Çınar. “Anne ve Babanın Eğitim Düzeyinin Öğrencinin Matematik Başarısına Etkisi”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 3, 4 (2015): 42-57.

Ünal, Mehmet. *Hafızlık ve Unutulma Nedenleri*. Van: Ahenk Yayınları, 2008.

Ünal, Semra. “Okullardaki Stres Kaynakları Verimlilik İlişkisi”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1999): 365-72.

Ünsal, Bilal. “Günümüz Kur’an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)”. Yüksek Lisans Tezi, RTEÜSBE, 2006.

Ürkmez, Ahmed. “Kur’ân Ezberine Anlam Katma Teşebbüsleri: ‘Hâfiz: Lafzın Hâmili, Mananın Âmili’ Eserinin Değerlendirilmesi”. *Anadolu İlahiyat Akademisi Araştırma Dergisi*, 39 (2019): 301-21.

Üzümcü, Muzaffer, ve Nuran Çınar. “4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğreticilerinin Eğitsel Yeterlikleri ve Görev Yaptıkları Kurslarla İlgili Görüşleri”. *Trabzon İlahiyat Dergisi* 7, 1 (30 Haziran 2020): 7-51.

Vahapoğlu, Vahap. “Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri”. Yüksek Lisans Tezi, RTEÜSBE, 2016.

Varol, M. Bahaüddin. “Hulefâ-i Râşidîn Dönemi Eğitim ve Öğretim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış-I (Eğitim-Öğretim Yapılan İlim Dalları ve İlim Merkezleri)”. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10 (2000): 479-504.

- Vural, Birol. *Öğrencinin Başarısı İçin Aile-Okul Birlikteliği*. İstanbul: Hayat Yayınları, 2004.
- Watt, Montgomery. *Kur'an'a Giriş*. Çeviren Süleyman Kalkan. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2000.
- Yaşlıoğlu, M. Murat. "Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması". *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46 (2017): 74-85.
- Yavuz, Fırat. "Kur'an'ı Kerim'i Okuma, Ezberleme ve Anlamını Öğrenme Üzerine". *Bilimname: Düşünce Platformu* 1, 22 (2012): 7-33.
- Yavuz, Ümran. "Hafızlık Öğreticilerinin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma (İstanbul Örneği)". Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021.
- Yazıcıoğlu, Yahşi, ve Samiye Erdoğan. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık, 2014.
- Yeşilyaprak, Binnur, ed. *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi, 2014.
- Yeşilyaprak, Binnur, Abide Güngör, ve Güzin Kurç. *Eğitsel ve Mesleki Rehberlik*. Ankara: Varan Matbaacılık, 1996.
- Yetimova, Pakize. "Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma". Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2018.
- Yıldırım, Ali, Ahmet Doğanay, ve Adil Türkoğlu. *Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Seçkin, 2009.
- Yıldırım, Mesut. "Örneklem ve Örnekleme Yöntemleri". İçinde *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, editör Sedat Şen ve İbrahim Yıldırım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019.
- Yıldırım, Seyhan. "Sosyolojik Açından Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)". Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, 2021.
- Yıldız, Fikret. "Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)". Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, 2019.

- Yörükoğlu, Atalay. *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı Eğitimi ve Sorunları*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1985.
- Yurtal, Filiz. “Öğrenciyi Tanıma”. İçinde *Eğitim Psikolojisi*, 173-98. Ankara: Anı Yayıncılık, 2019.
- Zengin, Zeki Salih. “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Kur’an Kurslarının Kurulması ve Gelişimi”. *ÇÜİFD* 11, 2 (2011): 1-24.
- Zürkâni, Muhammed Abdulazîm ez-. *Kur’an İlimleri Menâhîlu’l-İrfân Tercümesi*. Çeviren Halil Aldemir. C. 1. 2 c. İstanbul: Beka Yayıncılık, 2015.
- Zürkâni, Muhammed Abdu’l-Azîm ez-. *Kur’an İlimleri Menahîlu’l-İrfan Tercümesi*. Çeviren Halil Aldemir ve Ramazan Şahan. C. I. 2 c. İstanbul: Beka Yayıncılık, 2015.
- Zysberg, Leehu. “A Brief History of Attitudes and their Measurement”. İçinde *Student Attitudes*, editör Leehu Zysberg. New York: Nova, 2011.

EKLER

EK-1: Veri Toplama Aracı

ANKET FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu anket formu, “Kur’an Kursu Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları (Ege Bölgesi Örneği)” adlı doktora çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı, hafızlık eğitimi alan öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri tespit etmektir.

Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere; hafızlığa, Kur’an-ı Kerim’e, öğreticiye ve kurs iklimine yönelik tutumlara ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise Kur’an-ı Kerim, dini bilgiler, sosyal etkinlik ve rehberlik dersleri ile hafızlık eğitimine yönelik tutumlara ilişkin sorular yer almaktadır. Bu soruları dikkatlice okuyarak cevaplandırmanız, araştırmanın amacına ulaşması açısından önem taşımaktadır.

Sorulara vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında kullanılacak, başka kişi ya da kurumlarla kesinlikle paylaşılmayacak ve bireysel olarak değerlendirilmeyecektir. Bu nedenle ankete isim veya rumuz **yazmamanız** rica olunur. Katılımınız için teşekkür ederim.

İletişim:

Arş. Gör. Samet YAĞCI
İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi
İslami İlimler Fakültesi

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen her sorunun cevabını ilgili kısma yazınız veya durumunuza en uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.

1. **Cinsiyetiniz?** () Kadın () Erkek
2. **Yaşınız?** (Lütfen belirtiniz)
3. **Mezuniyet durumunuz?**
() İlkokul () İmam-Hatip ortaokulu () Diğer ortaokul () Lise
4. **Babanızın mesleği?**
() Memur () İşçi () Serbest meslek () Esnaf
() Çiftçi () Çalışmıyor () Diğer (Lütfen belirtiniz).....
5. **Annenizin mesleği?**
() Memur () İşçi () Serbest meslek () Esnaf
() Çiftçi () Çalışmıyor () Diğer (Lütfen belirtiniz)
6. **Babanızın eğitim durumu?**
() Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu
() Lise mezunu () Üniversite mezunu () Yüksek Lisans/Doktora mezunu
7. **Annenizin eğitim durumu?**
() Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu
() Lise mezunu () Üniversite mezunu () Yüksek Lisans/Doktora mezunu
8. **Ailenizin ikamet ettiği yer?**
() İl () İlçe () Mahalle/Köy
9. **Ailenizin aylık ortalama geliri?**
() Çok düşük () Düşük () Normal () Yüksek () Çok yüksek
10. **Hafızlık eğitimini tercih etmenizde en etkili faktör?**
() Kendi isteğim () Ailem () Arkadaşlarım () Hocam/Öğretmenim
() Çevrem () Diğer (Lütfen belirtiniz)
11. **Hafızlık eğitimi sonrasında çalışmak istediğiniz alan?**
() Diyanet İşleri Başkanlığı () Milli Eğitim Bakanlığı () İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri
() Henüz karar vermedim () Diğer (Lütfen belirtiniz)
12. **Hafızlık eğitimindeki aşamanız?**
() Hazırlık aşaması () 1-5 sayfa ezber () 6-10 sayfa ezber
() 11-15 sayfa ezber () 16-20 sayfa ezber () Hafızlığı bitirdim.
13. **Hafızlık eğitimi ile birlikte okula devam durumunuz?**
() Okula devam ediyorum () Okula ara verdim.

TUTUM ÖLÇEKLERİ

Lütfen maddeleri okuyarak size en uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.

		Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Hiç katılmıyorum
A - HAFIZLIK TUTUM ÖLÇEĞİ						
1	Hafızlık, manevi bir değerdir.					
2	Hafızlık, Kur'an-ı Kerim'in lafzının korunması için gereklidir.					
3	Hafızlık geleneği, her şartta ve zamanda devam ettirilmelidir.					
4	Hafızlık, hem bu dünya hem de ahiret için bir kazanımdır.					
5	Hafızlığa toplumda verilen değer artırılmalıdır.					
6	Hafızlık kurumları ve hafızlık yapanlar desteklenmelidir.					
B - KUR'AN-I KERİM TUTUM ÖLÇEĞİ						
1	Kur'an-ı Kerim, kutsal bir kitaptır.					
2	Kur'an-ı Kerim'e karşı saygılı olmaya özen gösterilmelidir.					
3	Kur'an-ı Kerim, usulüne uygun okunmalıdır.					
4	Kur'an-ı Kerim'den ezber bilmek her Müslüman için gereklidir.					
5	Kur'an-ı Kerim'de ne anlatıldığı bilinmelidir.					
6	Kur'an-ı Kerim'e problemlerin çözümünde başvurulmalıdır.					
C - ÖĞRETİCİ TUTUM ÖLÇEĞİ						
1	Öğreticim dersine gereken önemi gösterir.					
2	Öğreticim öğrenme için uygun ortam hazırlar.					
3	Öğreticimin ders işleme yöntemi öğrenmeye katkı sağlar.					
4	Öğreticim güven verir.					
5	Öğreticim öğrencilere değer verir.					
6	Öğreticim, tutum ve davranışları ile örnek almır.					
D - KURS İKLİMİ TUTUM ÖLÇEĞİ						
1	Kursta öğrencilere karşı sorumluluk yerine getirilir.					
2	Kursta öğrenciler önemsenir.					
3	Kursta öğrencilerin talep ve şikâyetleri dinlenir.					
4	Kursta öğrencilerin moral ve motivasyonu önemsenir.					
5	Kursta öğrencilerin haklarına saygı gösterilir.					
6	Kursta öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır.					
7	Kursta öğrencilerin başarıları takdir edilir.					
8	Kursta öğrencilerin olumlu davranışları desteklenir.					
9	Kursta uygun öğrenme ortamı vardır.					
10	Kursta öğrenciler, birbirlerine saygılı davranır.					
11	Kursta öğrenciler arasında kavga yaşanmaz.					
12	Kursta öğrenciler, problemlerini karşılıklı iletişimle çözer.					
13	Kursta öğrenciler, birbirlerine kullandıkları kelimelere özen gösterir.					
14	Kursta öğrenciler, birbirlerinin haklarını gözetir.					
15	Kursta günlük işleyiş, düzenli ve disiplinlidir.					
16	Kursta kurallar, açık ve nettir.					
17	Kursta öğrencilerin hataları karşısında yapıcı bir tutum sergilenir.					
18	Kursta kuralların ihlalinde herkese aynı ceza uygulanır.					
19	Kursta huzurlu bir atmosfer vardır.					
20	Kursta sevecen kalırım.					
21	Kurstan ayrı kaldığımda kursu özlerim.					
22	Başka bir kursa gitmek istemem.					

Lütfen maddeleri okuyarak size en uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.

E - KUR'AN-I KERİM DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Kur'an-ı Kerim dersine seyerek katılıyorum.					
2	Kur'an'ı Kerim dersinin konularına ilgi duyarım.					
3	Kur'an-ı Kerim dersine ilgim ders saatleri dışında da devam eder.					
4	Kur'an-ı Kerim dersi Kur'an-ı Kerim'in ana konularını öğrenmek için önemlidir.					
5	Kur'an-ı Kerim dersinde öğrendiklerimi günlük hayatımda kullanırım.					
F - DİNİ BİLGİLER DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ						
1	Dini bilgiler dersine seyerek katılıyorum.					
2	Dini bilgiler dersinin konuları ilgi çekicidir.					
3	Dini bilgiler dersine ilgim ders saatleri dışında da devam eder.					
4	Dini bilgiler dersinin saatleri artırılmalıdır.					
5	Dini bilgiler dersiyle ilgili etkinliklere seyerek katılıyorum.					
6	Dini bilgiler dersiyle ilgili araştırma yapmaktan hoşlanırım.					
7	Dini bilgiler dersinde öğrendiklerimi günlük hayatımda kullanırım.					
G - SOSYAL ETKİNLİK VE REHBERLİK DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ						
1	Sosyal etkinlik ve rehberlik dersi hafızlık eğitiminde gereklidir.					
2	Sosyal etkinlik ve rehberlik dersine seyerek katılıyorum.					
3	Sosyal etkinlik ve rehberlik dersini diğer derslere tercih ederim.					
4	Sosyal etkinlik ve rehberlik dersinin saatleri artırılmalıdır.					
5	Sosyal etkinlik ve rehberlik dersiyle ilgili etkinliklere seyerek katılıyorum.					
6	Sosyal etkinlik ve rehberlik dersi motivasyonum açısından önemlidir.					
7	Sosyal etkinlik ve rehberlik dersinde öğrendiklerimi günlük hayatımda kullanırım.					
H - HAFIZLIK EĞİTİMİ TUTUM ÖLÇEĞİ						
1	Hafızlık eğitimi eşi bulunmaz bir deneyimdir.					
2	Hafızlık eğitimine zaman ayırmaya değer.					
3	Hafızlık eğitiminin bir parçası olmak gurur vericidir.					
4	Hafızlık eğitimini tamamlama konusunda istekliyim.					
5	Hafızlık eğitimini herkese tavsiye ederim.					
6	Hafızlık eğitimini tekrar seçme şansım olsa yine seçerim.					
7	Hafızlık eğitiminde öğrendiklerimi günlük hayatımda kullanırım.					

Katılımlarınız için teşekkür ederim.

EK-2: Araştırma İzin Belgesi

T.C.
CUMHURBAŞKANLIĞI
Diyanet İşleri Başkanlığı

Sayı : E-28873483-254.04-2089814
Konu : Doktora Tezi Araştırma/Uygulama ve
Anket İzni Hk. (Samet YAĞCI)

İZMİR KATİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
Katip Çelebi Üniversitesi Çiğli Ana Yerleşkesi 35620 Çiğli/İZMİR

İlgi : 30.12.2021 tarihli ve E-90038189-100-2100123657 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı D181336003 numaralı doktora programı öğrencisi Samet YAĞCI'nın, Dr. Öğr. Üyesi Safnaz ASRİ danışmanlığında yürütmekte olduğu "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları (Ege Bölgesi Örneği)" isimli doktora tez çalışması kapsamında, Ege Bölgesinde il ve ilçe müftülüklerine bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilere yönelik anket çalışması yapabilmek için ilgi yazı ile Genel Müdürlüğümüzün izni talep edilmektedir.

Yapılacak araştırmanın ve sonucunda hazırlanacak raporun, Hafızlık eğitiminin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünüldüğünden, araştırma yapılacak Kur'an kurslarının bağlı bulunduğu müftülükler ve Kur'an kursu öğretmenlerinin önceden bilgilendirilmesi, araştırmaya katılacak öğrencilerin velilerinden yazılı izin alınarak müftülüklere teslim edilmesi ve çalışma sonucunun bir nüshasının Genel Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla ilgi yazı ekinde belirtilen Ege Bölgesinde bulunan illerde hafızlık eğitimi uygulanan Kur'an kurslarındaki öğrencilere ve öğretmenlere yönelik araştırma yapma talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Kadir DİNÇ
Başkan a.
Eğitim Hizmetleri Genel Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 1BB04C28-FA5C-47A2-B234-D559A4CFB81B Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/>
Üniversiteler Mah. Dumlupınar Bulv. No : 147/A 06800 Çankaya/Ankara Bilgi için: Fatih BİCE
0 312 295 81 05 Eğitim Uzmanı
0 312 287 88 59



EK-3: Araştırma Etik Onay Belgesi

T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

ETİK ONAY BELGESİ

ARAŞTIRMANIN BAŐLIĐI	Kur'an Kursu Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları (Ege Bölgesi Örneği)
SORUMLU ARAŐTIRMACININ ADI SOYADI	Samet YAĞCI
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ KARAR	Bu çalışmanın amacı, hafızlık eğitimi alan öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik tutum düzeyleri ile bu yönelimlerinde etkili olan faktörleri tespit etmektir.
ETİK KURUL KARARI	Yukarıda bilgileri verilen başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın /çalışmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve araştırmanın / çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen kişilerle gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.
KARAR NO	2022/06-06
KARAR TARİHİ	08.03.2022

SOSYAL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

1. Prof. Dr. Kerem BATIR - Başkan
2. Doç. Dr. M. Ağah TEKİNDAL – Başkan Yardımcısı
3. Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL- Üye
4. Prof. Dr. Cengiz DEMİR- Üye
5. Prof. Dr. Esra AKIN- Üye
6. Doç. Dr. Levent ÇETİN- Üye
7. Doç. Dr. Özge KARAEGE - Raportör
8. Doç. Dr. Mehmet DİRİK- Üye
9. Doç. Dr. İsmail ERKAN- Üye
10. Doç. Dr. Nurcihan KIRIŐ - Üye
11. Doç. Dr. Fatma GÜRSOY – Üye

ÖZGEÇMİŞ

SAMET YAĞCI

Öğrenim Bilgisi

Lisans 2008 16/Haziran/2008	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ/İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ
Yüksek Lisans 2018 28/Haziran/2018	İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ/FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (YL) (TEZLİ)

Eserler

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

- Yağcı, Samet. "Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı ve Müftülüklerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Çalışmaları". *Balikesir İlahiyat Dergisi* 11 (Haziran 2020): 195-221.
- Yağcı, Samet. "Çocuklara Yönelik Peygamber Hikâyeleri Üzerine Bir İnceleme: Okul Öncesi İçin Peygamber Hikâyeleri Örneği". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* / 14 (Aralık 2022): 37-61.

Kitap tanıtımları:

- Yağcı, Samet. "Mahmut ZENGİN Din, Ahlâk ve Değerler Öğretimi için Eğitsel Oyunlar". *Mizanü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi* 2 (Haziran 2016): 149-151.
- Yağcı, Samet. "Ahmet Vurgun, II. Abdülhamid Dönemi İlköğretimde Ahlak Eğitimi". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 5 (Haziran 2018): 132-135.
- Yağcı, Samet. "Beyza BİLGİN, İslam ve Çocuk". *Mizanü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi* 11 / (Aralık 2020): 529-532.

Sempozyum/Kongre tanıtımları

- Yağcı, Samet ve Çanakçı, Ahmet Ali. "2. Uluslararası Din Eğitimi Kongresi: 09-11 Kasım 2018". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* / 6 (Aralık 2018): 265-271.