

HAFIZLIK EĞİTİMİNİ YARIDA BIRAKMANIN AKADEMİK GELİŞİM ÜZERİNE ETKİSİ

Esra GÜÇ 

Lisans, Erciyes Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi

Undergraduate, Erciyes University, Faculty of Theology,

Kayseri / Türkiye

arseesra657@gmail.com

<https://ror.org/047g8vk19>

Cemil OSMANOĞLU 

Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi,
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Professor, Trabzon University, Faculty of Theology,
Department of Philosophy and Religious Sciences

Trabzon / Türkiye

cemilosmanoglu@trabzon.edu.tr

<https://ror.org/04mmwq306>

Atıf | Cite as

Güç, Esra – Osmanoğlu, Cemil. “Hafızlık Eğitimini Yarıda Bırakmanın Akademik Gelişim Üzerine Etkisi”.

Amasya İlahiyat Dergisi, Özel Sayı (Mart 2026): 274-313.

<https://doi.org/10.18498/amailad.1805250> | <https://aid.amasya.edu.tr>

MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Süreç:

Gönderim Tarihi: 17 Ekim 2025

Kabul Tarihi: 2 Mart 2026

Yayınlanma Tarihi: 25 Mart 2026

Hakemlik Süreci:

Bu makale, editöryal ön değerlendirmeyi takiben çift taraflı kör hakemlik süreci kapsamında en az iki dış hakem ve bir iç hakem tarafından değerlendirilmiştir.

Benzerlik Taraması:

Makale, intihal tespit yazılımları (İntihal.net / Turnitin / iThenticate) kullanılarak taranmıştır.

Araştırma Etiği Beyanı:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklar eksiksiz biçimde kaynakçada belirtilmiştir.

Yapay Zeka Etik Beyanı:

Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sırasında yapay zeka tabanlı hiçbir araç veya uygulamanın kullanılmadığını beyan ederler. Tüm içerik, yazarlar tarafından kabul görmüş bilimsel araştırma yöntemleri ve etik standartlara uygun olarak üretilmiştir.

Etik Kurul Onayı:

Bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmeyen nitelikte olup veriler literatür taraması ve yayımlanmış kaynaklara dayanmaktadır.

Yazar Katkıları:

Araştırma Tasarımı: EG (%45) – CO (%55) | Veri Toplama: EG (%60) – CO (%40) | Veri Analizi ve Yorumlama: EG (%40) – CO (%60) | Makalenin Yazımı: EG (%55) – CO (%45) | Revizyon ve Yayına Hazırlık: EG (%50) – CO (%50).

Çıkar Çatışması Beyanı:

Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Finansman Bilgisi:

Bu araştırma için TÜBİTAK 2209-A programı (Proje No: 1919B012467791) dışında herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmamıştır.

Telif Hakkı ve Lisans:

Yazarlar, yayımlanan çalışmalarının telif hakkını muhafaza eder. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmaktadır.

Etik Bildirim:

ilahiyatdergi@amasya.edu.tr |
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy>

Article Type:

Research Article

Article History:

Received: 17 October 2025

Accepted: 2 March 2026

Published: 25 March 2026

Peer Review:

Following an initial editorial screening, this article was evaluated through a double-blind peer review process by at least two external reviewers and one internal reviewer.

Plagiarism Check:

The manuscript was screened for plagiarism using similarity detection software (İntihal.net / Turnitin / iThenticate).

Ethical Statement:

The authors confirm that this study was conducted in accordance with the principles of academic research and publication ethics, and that all sources used are appropriately cited.

Artificial Intelligence Ethical Statement:

The authors declare that no AI-based tools or applications were used during the preparation of this manuscript. All content was produced by the authors in compliance with accepted scholarly research methods and ethical standards.

Ethics Committee Approval:

This study does not require ethics committee approval, and the data are based on a literature review and published sources.

Author Contributions:

Study Design: EG (45%) – CO (55%) | Data Collection: EG (60%) – CO (40%) | Data Analysis and Interpretation: EG (40%) – CO (60%) | Manuscript Writing: EG (55%) – CO (45%) | Revision and Submission Process: EG (50%) – CO (50%).

Conflict of Interest:

The authors declare no conflict of interest.

Grant Support:

No funding, grants or financial support other than that from the TÜBİTAK 2209-A program (Project No: 1919B012467791) was received for this research.

Copyright & License:

The authors retain the copyright of their work. This article is published under the CC BY-NC 4.0 license.

Complaints:

ilahiyatdergi@amasya.edu.tr |
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy>

Öz

Bu çalışmada, hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın bireylerin sonraki akademik gelişimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, hafızlık eğitiminden ayrılmanın katılımcıların öğrenme ilgilerini, okul ve öğrenme ortamlarına uyumunu, çalışma alışkanlıklarını ve akademik yönelimlerini nasıl etkilediği anlaşılmaya çalışılmıştır. Durum çalışmasına göre kurgulanan araştırmada, hafızlık eğitimini yarıda bırakmış 27 kişiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Katılımcılara hafızlık eğitiminden ayrılma nedenleri, ayrılmanın öğrenme ilgilerine, okul ve öğrenme ortamlarına uyumlarına, çalışma alışkanlıkları ve akademik yönelimlerine etkisine dair sorular sorulmuştur. Veriler, katılımcıların deneyimleri arasındaki anlam örüntülerini belirlemek için içeriksel ve tematik analize tabi tutulmuştur. Hafızlık eğitimini yarıda bırakma nedenleri arasında ezber ile örgün eğitimi birleştirme kaynaklı zorlukların, öğreticilerle ilgili sorunların, ezber sistemlerindeki değişikliklerin, kişisel ya da ailevi faktörlerin öne çıktığı görülmüştür. Hafızlık eğitimlerini yarıda bırakmış olmalarına rağmen, tüm katılımcılar fırsat verilmesi halinde hafızlıklarını tamamlama arzusunda olduklarını dile getirmişlerdir. Hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın akademik etkileri katılımcılar arasında farklılıklar göstermiştir. Bazıları, okul derslerine yeniden odaklanma, çalışma alışkanlıklarında iyileşme ve ezberle ilişkili stresten kurtulma gibi olumlu sonuçlar bildirmiştir. Bu kişiler için hafızlık eğitiminin sona ermesi daha fazla zaman, zihinsel alan ve duygusal denge sağlamış, bu da -kendi ifadeleriyle- akademik bağlılıklarını desteklemiştir. Bununla birlikte, çoğunluk akademik motivasyonda azalma, başarısızlık kaygısı, okul ortamlarına uyum sağlamada zorluk ve çalışma disiplininin kaybolması gibi olumsuz sonuçlar dile getirmiştir. Yetersizlik duygusu, sosyal geri çekilme ve damgalanma korkusu da ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Araştırmada genel anlamıyla, hafızlık eğitimini bırakmanın yalnızca bir başarısızlık olarak değil, etkileri kişisel dayanıklılığa, çevresel desteğe, örgün-yaygın eğitim sistemleri arasındaki entegrasyona bağlı olan bir geçiş deneyimi olarak görülmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada, hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın ardından yaşanan akademik zorluklarla başa çıkmada sosyal desteğin belirleyici rolü vurgulanmıştır. Aile, okul ve akran desteği alan katılımcıların örgün eğitime daha başarılı şekilde uyum sağladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Hafızlık Eğitimi, Akademik Gelişim, Okul Terki Deneyimleri, Eğitsel Uyum.

The Effect of Dropping Out of Hifz Education on Academic Development

Abstract

This study explored the effects of dropping out of hifz (Qur'an memorization) education on individuals' subsequent academic development. The research sought to understand how the experience of dropping out of hifz training influences participants' learning motivation, school adaptation, study habits, and academic aspirations. Employing a case study design, the study gathered data through semi-structured interviews with 27 individuals who had previously withdrawn from hifz education. Participants were asked open-ended questions concerning their reasons for leaving, their subsequent interest in learning, adaptation to school environments, study habits, and academic orientation. The data were analysed thematically to identify patterns of meaning across participants' experiences. The findings revealed that reasons for leaving hifz education were multifaceted, including the difficulty of combining memorization with formal schooling, challenges related to instructors, changes in memorization systems, and personal or familial factors. Despite discontinuing their studies, all participants expressed a desire to complete their memorization if given the opportunity, indicating a persistent sense of spiritual commitment and the wish to make amends. The effects of dropping out varied significantly among participants. Some reported positive academic outcomes, including renewed focus on school subjects, improved study habits, and relief from the stress associated with memorization. For these individuals, the end of hifz education allowed for greater time, mental space, and emotional balance, which supported their academic engagement. However, the majority experienced negative consequences, such as decreased motivation, anxiety about failure, difficulty adapting to school environments, and loss of study discipline. Feelings of inadequacy, social withdrawal, and fear of stigmatisation were also among the conditions that challenged academic development. In general terms, the study concluded that leaving hifz education should not only be seen as a failure, but also as a transitional experience whose effects depend on personal resilience, environmental support, and the degree of integration between formal and non-formal education systems. The study emphasised the decisive role of social support in coping with the academic adjustment process and difficulties experienced after dropping out of hifz education. Participants who received family, school, and peer support to have adapted to formal education more successfully.

Keywords: Religious Education, Hifz Education, Academic Development, Dropout Experiences, Educational Adaptation.

Giriş

Akademik gelişim, bireylerin kurumsal öğrenme yaşantıları boyunca bilgi, beceri ve tutum bakımından gösterdikleri ilerlemenin genel adıdır. Bu ilerleme yalnızca okul başarısını değil, bilişsel esneklik, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerin kazanılmasını da içerir.¹ Dolayısıyla akademik gelişim, bireyin yalnızca formel eğitim-okul performansını değil, şimdi ve gelecekteki öğrenme ve problem çözme potansiyeline dönük yansımaları da içeren gelişimsel bir süreçtir. Mevcut literatürde yüksek öğretim düzeyiyle yakından ilgili bir kavram olarak ele alınışına² karşın, akademik gelişimin üniversite yıllarını (lisans, lisans üstü vs.) da içine alan, bilişsel yapılar etrafında şekillenen temel akademik ilgilerin (okul ve okulda yer alan öğretim faaliyetleri ile ilgili) genel gelişim süreci olduğu anlaşılmaktadır.³

Araştırmacılar akademik gelişimi genellikle bilişsel, duygusal, motivasyonel ve sosyal olgular bağlamında inceler.⁴ Bilişsel boyut, öğrenenin bilgi edinme, analiz ve sentez yapma gibi zihinsel süreçlerini içerir. Duygusal boyut, öğrenmeye ve buna ilişkin ortamlara, süreçlere yönelik ilgi, tutum ve öz-yeterlik algılarını kapsar. Motivasyonel boyut, öğrenenin yine bu öğelere yönelik içsel ve dışsal güdülerini tanımlar. Sosyal boyut ise akranlar, öğretmenler ve aile ile kurulan ilişkilerin öğrenme sürecine etkisine odaklanır. Bu boyutlar birbirinden bağımsız ya da kopuk değildir; aksine, karşılıklı etkileşim içerisinde. Örneğin, yüksek öz-yeterlik algısına sahip bir öğrenci öğrenme ve buna ilişkin süreçlere, ortamlara (sınıf, laboratuvar, okul vs.) katılmaya daha fazla çaba gösterebilir, bu da bilişsel performansını yükseltebilir. Benzer şekilde

¹ Barry Zimmerman, "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview", *Theory Into Practice* 41 (2002), 64-70.

² Linda Evans, "What is academic development? Contributing a frontier-extending conceptual analysis to the field's epistemic development", *Oxford Review of Education* 50/4 (2024), 451-467; Suzanne Le-May Sheffield - Anna Serbati, "Our academic development stories: exploring identities, complexities, and experiences", *International Journal for Academic Development* 27/4 (2022), 301-305.

³ Aryn M. Dotterer vd., "The Development and Correlates of Academic Interests from Childhood through Adolescence", *Journal of Educational Psychology* 101/2 (2009), 509-519.

⁴ Maryam Hachem vd., "Social and Emotional Variables as Predictors of Students' Perceived Cognitive Competence and Academic Performance", *Canadian Journal of School Psychology* 37 (2022), 1-23.

olumlu zengin sosyal ilişkiler sözü edilen yapı ve bileşenlere dönük motivasyonu artırabilir ve öğrencinin akademik ilerlemesini destekleyebilir.⁵

Akademik gelişim, entelektüel, sosyal ve duygusal ilerlemeyi desteklediği için bireysel gelişimde merkezi bir role sahiptir. Araştırmalar, akademik başarının, karmaşık yaşam ve kariyer zorluklarına uyum sağlamak için çok önemli olan eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.⁶ Ayrıca o, uzun vadeli başarı ve kişisel refahla ilişkili özellikler olan öz düzenleme, sebat ve dayanıklılığı teşvik etmektedir.⁷ Akademik gelişim öz yeterlilik, akademik benlik ve kimlik oluşumuna katkıda bulunur. Nitekim araştırmalar, öğrenme deneyimlerinin bireylerin yeteneklerine olan güvenlerini şekillendirdiğini, motivasyonel duyguları etkilediğini göstermektedir.⁸ Akademik katılım, iletişim ve işbirliği becerilerini güçlendirirken aynı zamanda kültürel farkındalığı teşvik ederek bireyleri giderek çeşitlenen sosyal yapı ve ortamlara katılmaya hazırlar.⁹ Akademik gelişim istihdam fırsatları, finansal güvenlik ve sağlık gibi bir çok yaşamsal olguyla güçlü bir şekilde bağlantılıdır.¹⁰ Daha yüksek eğitimsel kazanım daha fazla sosyal hareketlilik ve sivil katılım ile ilişkilendirilmiş ve bireysel akademik gelişimin daha geniş toplumsal faydalarına vurgu yapılmıştır.¹¹ Dolayısıyla akademik gelişim yalnızca bilgiye ve öğrenme ortamlarına

⁵ Dale H. Schunk - Maria K. DiBenedetto, "Motivation and social cognitive theory", *Contemporary Educational Psychology* 60 (2020), 1-10.

⁶ Deanna Kuhn, "Critical Thinking as Discourse", *Human Development* 62/3 (2019), 146-164.

⁷ Dale H. Schunk - Jeffrey A. Greene (ed.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (New York: Routledge, 2017).

⁸ Jacquelynne S. Eccles - Allan Wigfield, "From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation", *Contemporary Educational Psychology* 61 (2020), 101859.

⁹ James A. Banks, "The Construction and Historical Development of Multicultural Education, 1962-2012", *Theory Into Practice* 52/sup1 (20 Ekim 2013), 73-82; J. A. Banks, *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching* (New York & Londra: Routledge, 2016).

¹⁰ Philip Oreopoulos - Kjell G. Salvanes, "Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling", *Journal of Economic Perspectives* 25/1 (Mart 2011), 159-184.

¹¹ R. D. Putnam, *Our Kids: The American Dream in Crisis* (New York: Simon & Schuster, 2015).

giden bir yol değil, aynı zamanda bütüncül bireysel gelişimin de ayrılmaz bir bileşenidir.

Akademik gelişim, uzun süren öğrenme yolculuğuna eşlik eden kişisel, sosyal ve çevresel faktörlerin bir kombinasyonu ile şekillenir. Hafıza, muhakeme ve dikkat gibi güçlü bilişsel yetenekler akademik ilerleme ve başarının temelini oluştururken, motivasyon -özellikle içsel motivasyon ve öz yeterlilik- öğrenme görevlerinde kalıcılığı ve etkin katılımı teşvik eder.¹² Öğrencilerin kendi ilerlemelerinin sorumluluğunu üstlenmelerine ve çeşitli akademik zorluklara uyum sağlamalarına olanak tanıyan hedef belirleme, zaman yönetimi ve üstbilişsel farkındalıklar gibi kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejiler de aynı derecede önemlidir.¹³ Ebeveyn katılımı, teşviki ve yüksek beklentileri olumlu akademik sonuçlarla güçlü bir şekilde ilişkili olduğundan aile ve ev ortamları da hayati bir rol oynamaktadır.¹⁴ Okul bağlamında öğretimin kalitesi, etkili öğretmenler, yapıcı geri bildirim ve destekleyici sınıf iklimi öğrenci başarısına önemli ölçüde katkıda bulunur ve akademik gelişimi ilerletir.¹⁵ Akademik gelişim sürecinde, akranlar ve sosyal ilişkiler de kritik destek sağlar: olumlu arkadaşlıklar ve işbirliğine dayalı öğrenme fırsatları akademik performansı güçlendirir.¹⁶ Daha geniş sosyoekonomik ve kültürel bağlamlar da önemlidir; istikrarlı yaşam koşulları öğrenmeyi kolaylaştırırken, kültürel bakımdan kapsayıcı ortamlar farklı bağılıkları olan öğrencilerin gelişimine yardımcı olur.¹⁷ Son olarak, akademik gelişim fiziksel ve duygusal esenlikle bağlantılıdır; yeterli uyku, beslenme ve psikolojik sağlık konsantrasyon, devamlılık ve genel okul başarısı ile pozitif ilişkilidir.¹⁸ Bu faktörler birlikte ele alındığında, akademik gelişimin

¹² Ulric Neisser vd., "Intelligence: Knowns and unknowns", *American Psychologist* 51/2 (1996), 77-101; Schunk - DiBenedetto, "Motivation and social cognitive theory".

¹³ Zimmerman, "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview".

¹⁴ Xitao Fan - Michael Chen, "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis", *Educational Psychology Review* 13/1 (2001), 1-22.

¹⁵ John Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (New York: Routledge, 2008).

¹⁶ Kethryn R. Wentzel - David B. Miele (ed.), *Handbook of Motivation at School* (New York: Routledge, 2016).

¹⁷ Selçuk R. Şirin, "Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research", *Review of Educational Research* 75/3 (2005), 417-453.

¹⁸ Shannon M. Suldo vd., "Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction", *School Psychology International* 27/5 (2006), 567-582.

tek bir etkinin sonucu olmadığı, bilişsel beceriler, öz düzenleme, destekleyici sosyal ilişkiler ve elverişli çevresel koşulların etkileşiminden ortaya çıktığı görülmektedir.

Akademik gelişimi olumsuz yönde etkileyen birçok faktör vardır. Zayıf bilişsel kapasite, anksiyete gibi psikolojik sorunlar, , destekleyici ve motive edicilikten uzak aile ortamları, düşük sosyoekonomik yaşam koşulları, okulun imajında bozukluk, yeterince etkileşim, iş birliği ve olumlu öğrenme imkanları sunmayan öğrenme ortamları, düşük akademik beklentiye ve zayıf öğretim performansına sahip öğretmenler vb. birçok faktörün etkisinden söz etmek mümkündür.¹⁹ Olumsuz öğrenme ve okul deneyimleri de öğrencinin akademik gelişimini engeller. Öğrenciler başarısızlık deneyimlerine tekrar tekrar maruz kaldıklarında öğrenilmiş çaresizlik yaşayabilir ve bu da motivasyonlarını zayıflatır.²⁰ Uzun süren özürsüz devamsızlık, sınıfta kalma, ders tekrarı veya merkezi sınavlarda başarısız olmak gibi durumlar, bireylerin akademik gelişimlerinde izler bırakır ve okul terkine kadar varan bir dizi sonuca yol açar.²¹ Jimerson, sınıfta kalan öğrencilerin lise ve üniversiteye geçiş oranlarının daha düşük olduğunu ve iş yaşamında daha sınırlı fırsatlara sahip olduklarını bulmuştur.²² Benzer şekilde, okuldan uzaklaştırılma ya da disiplin cezaları öğrencilerin akademik bağlılığını azaltır. Skiba ve arkadaşları, bu tür cezaların öğrencilerin okuldan kopmasına ve uzun

¹⁹ Fan - Chen, "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis"; Oğuz Özbek, "Akademik Motivasyon ve Okul İmajı İlişkisi", *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi* 6/2 (2019), 150-162; David W. Putwain, "Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns", *British Journal of Educational Psychology* 77/3 (2007), 579-593.

²⁰ Martin E. P. Seligman, *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life* (New York: Knopf, 1990).

²¹ Yahya Altınkurt, "Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20 (2015), 129-142; Russell W. Rumberger, *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About it* (Cambridge: Harvard University Press, 2011).

²² Shane R. Jimerson, "On the Failure of Failure: Examining the Association Between Early Grade Retention and Education and Employment Outcomes During Late Adolescence", *Journal of School Psychology* 37/3 (1999), 256-262.

vadede hapishaneye girmeye kadar varan bir dizi olumsuzluğa kapı aralayabileceğine dikkat çekmiştir.²³

Hafızlık eğitimi, Kur'an-ı Kerim'in baştan sona ezberlenmesi ve bu ezberin korunarak hayat boyu muhafaza edilmesini amaçlayan bir eğitim sürecidir. Bu eğitimde birey, Kur'an ayetlerini doğru bir şekilde okumayı, anlamayı ve tecvit kurallarına uygun olarak ezberlemeyi öğrenir. Hafızlık, yalnızca metni zihinde tutma süreci değil; aynı zamanda disiplin, sabır, dikkat, süreklilik ve motivasyon gerektiren emek yoğun bir süreçtir. Farklı motivasyonlarla başlanan hafızlık eğitimi zamanla, birtakım gelişmelerin de etkisiyle yarıda bırakılabilmekte Türkçe literatürde "Kur'an kursu terki"²⁴ olarak adlandırılan neticeyle sonlanabilmektedir. Kur'an kursu terkinin arkasındaki faktörlere bakıldığında Kur'an ezberinin doğasından kaynaklı zorluklardan, öğrenci ve öğreticilerden, eğitim-öğretim yöntemlerinden, ailelerden, toplumsal talep ve beklentilerden, kurs ve barınma ortamlarından kaynaklı birçok soruna dikkat çekildiği görülmektedir.²⁵

Hafızlık eğitimini yarıda bırakmak, öğrencinin Kur'an'ın bütününe ezberleme sürecini tamamlayamaması anlamına gelmekte olup yaygın din eğitiminde önemli bir problem alanı durumundadır. Literatürde, hafızlık eğitimi alan öğrencilerin önemli bir bölümünün ezberi tamamlamadan bu eğitimi bıraktığına dikkat çekilmiş ve alınabilecek önlemlerden söz edilmiştir.²⁶ Planlanan bir akademik sürecin kesintiye

²³ Russell Skiba vd., "More Than a Metaphor: The Contribution of Exclusionary Discipline to a School-to-Prison Pipeline", *Equity & Excellence in Education* 47/4 (2014), 256-258.

²⁴ Abdulkadir Şekerci - Ahmet Çakmak, "Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki", *Hitit İlahiyat Dergisi* 22/1 (2023), 359-392.

²⁵ Helen N. Boyle, "Memorization and Learning in Islamic Schools", *Comparative Education Review* 50/3 (2006), 478-495; İrem Doğan - Cemil Osmanoğlu, "Türkiye'de Hafızlık Eğitiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 16 (2023), 149-174; Şekerci - Çakmak, "Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki", 385-390; Devie Yundianto vd., "Memorizing the Quran: Exploring Academic Hardiness, Self-Efficacy, and Perceived Social Support in Islamic Schools", *International Journal of Islamic Educational Psychology* 4/2 (2023), 225-243; Kübranur Demirel Çiftçi - Mustafa Fatih Ay, "Hafızlık Kur'an Kurslarında Terk: Bir Durum Çalışması", *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/2 (2024), 489-517.

²⁶ Nik Md. Saiful Azizi Nik Abdullah vd., "Exploring the Challenges of Sustaining Qur'anic Memorization: A Case Study", *Journal of Islamic Educational Research* 6/1 (2021), 1-17; Mardianti Mardianti vd., "Problematics of Students Memorizing the Qur'an in

uğraması anlamına gelen hafızlık-Kur'an kursu terki ya da ezberi yarıda bırakma, sınıfta kalma ya da okul terki gibi eğitsel sorunlarla yapısal açıdan benzerlik taşır. Nitekim okul terkini konu edinen araştırmalar, bir eğitim programının planlanan hedefler doğrultusunda tamamlanamamasını yalnızca bireysel başarısızlık ya da eğitimin zorunlu-seçmeli oluşuyla değil; motivasyon, akademik uyum, kurumsal destek ve öğrenme ortamının niteliği gibi çok boyutlu değişkenler üzerinden açıklamaktadır.²⁷ Bu anlamda öğrencinin eğitim sürecine bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak bağlanma düzeyinin azalmasının terk riskini artırdığı gösterilmiştir.²⁸ Hafızlık eğitiminde terk olgusu da yoğun zihinsel yük, uzun süreli dikkat ve ezber gereksinimi, öğretici-öğrenci ilişkilerinin niteliği ve aile beklentileri gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir. Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar, hafızlık eğitimini yarıda bırakma ve buna bağlı olarak Kur'an kursu terkinin nedenlerinin motivasyon kaybı, pedagojik yetersizlikler ve psikososyal zorlanmalar etrafında kümelendiğini göstermektedir. Her iki durumda da birey, yaşadığı sorunun yapı ve büyüklüğüne bağlı olarak akademik performansta, öğrenme ortamlarına etkin katılımı, dolayısıyla daha nitelikli öğrenme yaşantıları geçirmede sorunlar yaşayabilir; özellikle sosyal çevrede olumsuz algılanma ve değerlendirilme durumuyla karşılaşabilir.

Hafızlık eğitimi literatüründe söz konusu eğitimi yarıda bırakmanın akademik gelişim ile, örneğin akademik özgüven, öğrenme-okul ilgisi, akademik kariyer hedefleri vb. ile ilişkisi kurulmamıştır. Oysa din eğitimi süreçlerinde yaşanan tıkanmaların yol açtığı sorunların incelenmesi bireylerin sağlıklı gelişimi, hususen akademik planlama ve geleceğinin selameti bakımından oldukça önemlidir. Bu tür incelemelerle ortaya konan bilimsel veriler bireylerin akademik gelişimlerini ve kariyer yönelimlerini desteklemek için etkili stratejiler geliştirilmesine olanak tanıyabilir. Özellikle erken müdahale programları, kişiselleştirilmiş rehberlik desteği, akademik başarısızlıkların uzun vadeli etkilerini

Maintaining Memorization Post-Pesantren (Case Study of Ushuluddin Faculty Students, UINSU)", *Indonesian Interdisciplinary Journal of Sharia Economics (IJIJE)* 7/2 (2024), 4174-4188.

²⁷ Tinto, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45/1 (1975), 89-125.

²⁸ Finn, J. D. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59/2 (1989), 117-142.

azaltmada anlamlı olabilir. Hafızlık eğitimini yarıda bırakma da dahil olmak üzere tüm başarısızlık deneyimlerinin bilimsel verilerle ele alınması, bireylerin öz-farkındalık ve akademik benlik algılarının geliştirilmesine, yeni öğrenme fırsatları oluşturmaya yardımcı olabilir. Böylece, bireylerin akademik ve kişisel gelişimleri daha sağlıklı bir şekilde desteklenebilir.

Bu araştırma hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın akademik gelişim üzerine olan etkilerini problem edinmektedir. Söz konusu problem kapsamında öncelikle hafızlık eğitimini bırakma nedenleri incelenmiş, ardından sırasıyla bırakmanın öğrenme ve derse yönelik ilgi üzerine etkisi, okula ve öğrenme ortamlarına uyuma etkisi, akademik çalışma alışkanlıkları ile geleceğe yönelik akademik ilgi ve yönelimler üzerine etkisi incelenmiştir.

1. Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama aracı-süreci, çalışma grubu ve verilerin analizi bilgilerine yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada durum çalışması model alınmıştır. Bu model belli bir olgusal gerçekliğin hiçbir dışsal etki ya da müdahaleye maruz bırakılmaksızın, olduğu gibi betimlenmesi esasına dayalı olup araştırmaya konu olan olay-durum, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.²⁹ Bu kapsamda 18 yaş ve üzerinde bulunan, hafızlığı yarıda bırakmış öğrencilerin görüşlerinden hareketle hafızlığı yarıda bırakmış olmanın akademik gelişim üzerindeki etkisinin ne/nasıl olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.2. Veri Toplama Aracı-Süreci

Araştırmanın verileri yüz yüze ya da online görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada hafızlığını yarıda bırakmış bireylerin üniversite eğitimlerine devam ederken ne gibi akademik sorunlar yaşadıklarını anlamak üzere görüşme formu hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan formun ilk bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerine dönük sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın akademik gelişim üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlanan açık

²⁹ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2010), 77-86.

uçlu sorulara yer verilmiştir. Form yarı yapılandırılmış görüşme stilinde olup görüşme sürecini yapılandırmak amacıyla düzenlenmiştir. Bu tür araçlarda görüşmeci temel araştırma problemine sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir.³⁰ Hazırlanan görüşme formu öncelikle üniversitelerin Din Eğitimi Anabilim dallarında görevli, hafızlık eğitimi alanında akademik çalışma yapmış üç din eğitimi bilimi uzmanıyla incelenmiş, ardından Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğrenim görüp daha öncesinde hafızlığını yarıda bırakmış 3 öğrenciyle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler bizzat araştırmacılar tarafından, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu izni (No: 215; Tarih: 27.05.2025) alındıktan sonra yüz yüze ve online olarak yapılmıştır. Araştırmacıların bulundukları illerdeki katılımcılarla yüz yüze, diğer illerdeki katılımcılarla ise online iletişim araçları vasıtasıyla görüşülmüştür. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Etkili bir görüşme gerçekleşmesi için, yüz yüze görüşmelerde katılımcının rahat edebileceği bahçe, kafe vb. ortamlarda görüşmeler yapılmış ve yalnızca katılımcının olmasına dikkat edilmiştir.

1.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu gönüllülük esasında, amaçlı ve kartopu örneklem alma tekniğiyle oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme, nitel araştırmalarda en sık tercih edilen örneklem alma tekniklerinden biri olup genelde ele alınan konuyu en iyi yansıtacağına ya da aydınlatacağına inanılan kitleye ulaşmayı amaç edinir.³¹ Buna bağlı olarak kartopu tekniği de araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir.³² Araştırma kapsamında Kayseri, İstanbul, Yalova, Kırıkkale illerinde bulunan, ilk-ortaöğretim ve lisans döneminde hafızlığı yarıda bırakmış bireylerle görüşmeler yapılmış, onlardan alınan referanslarla görüşmeci sayısına son şekli verilmiştir. Bu kapsamda toplam 27 katılımcıyla

³⁰ Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018), 147-151.

³¹ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018), 118.

³² Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018), 122.

görülmüştür. Katılımcıların demografik yapısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Değişkenler		Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	19	70,4
	Erkek	8	29,6
Yaş grubu	18-24	17	63,0
	25-30	9	33,3
	31 ve üstü	1	3,7
Hafızlığa başlama yaşı	10-13 yaşlar arası	3	11,1
	14-18 yaşlar arası	5	18,5
	19 yaş sonrası	19	70,4
Hafızlığı bırakma aşaması	1-5 sayfa aralığı	10	37,0
	6-10 sayfa aralığı	6	22,2
	11-15 sayfa aralığı	6	22,2
	16-20 sayfa aralığı	5	18,5
Hafızlığın yarıda bıraktığı andaki eğitim durumu	Ortaokul	3	11,1
	Lise	5	18,5
	Üniversite	19	70,4
Genel Toplam		27	100

Tablo: Katılımcı Özellikleri

1.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen görüşmeler deşifre edilerek Word programına aktarılmış ve Nvivo10 programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, çeşitli metinlerin içeriğinin, naif bir okumayla kendini doğrudan ele vermeyen temel öğeleri doğrultusunda metodik, sistematik, objektif ve mümkünse nicel olarak sınıflandırılması ve yorumlanmasına dayanır.³³ Doküman incelemesine dayalı içerik analizinde veri seti biçim ve içerik açısından kontrol edildikten sonra öncelikle birçok kez okunarak anlaşılmaya çalışılır. Daha sonra araştırmanın temel ve alt soruları çerçevesinde oluşturulan tema ve kategoriler hesaba katılarak analize konu bölümlerden örneklem seçilerek bu tema ve kategorilere ayrılır. Analizi için seçilen ifadeler sözcük, görsel öğeler, karakter vs. olabileceği gibi cümle ve paragraf da olabilir.³⁴ Bu

³³ Nuri Bilgin, *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi / Teknikler ve Örnek Çalışmalar* (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2006), 2.

³⁴ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018), 197-199.

araştırmada görüşme kayıtları arasında alt problemler ile doğrudan ilgili cümleler seçilerek çeşitli tema ve kategoriler altında tasnif edilmiştir. Oluşan veri seti önce sayısal durum itibariyle gözden geçirilmiş doğrudan altındılar eşliğinde raporlanmıştır. Doğrudan alıntılarda katılımcıların demografik özelliklerini yansıtmak üzere alıntının hemen yanında parantez içinde belli kısaltmalar kullanılmıştır. Örneğin (K1, K, 6-10, LE) şeklindeki kısaltmada K1 katılımcının kodunu, K katılımcının “Kadın” olduğunu (E: Erkek; K: Kadın), 6-10 katılımcının 6-10 sayfalar arasında günlük ezber verirken hafızlığı bıraktığını, LE ise lisans düzeyinde ya da lisans eğitimi esnasında hafızlığı bıraktığını göstermektedir (LÖ: Lisans eğitimi öncesi; LE: Lisans eğitimi esnasında).

2. Bulgular

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular aşağıda farklı alt başlıklar çerçevesinde organize edilerek sırasıyla sunulmuştur.

2.1. Hafızlık Eğitimi Yarıda Bırakma Nedenleri

Eğitimde devamlılık başarı için önemli bir gerekliliktir.³⁵ Özellikle hafızlık gibi yoğun dikkat, emek ve zaman gerektiren eğitsel süreçlerde devam akademik başarı için vazgeçilmez bir yere sahiptir. Türkiye’deki yaygın hafızlık geleneğinde yarım-çeyrek ya da sûre hafızlığı gibi bir uygulama bulunmadığı için *Hafızlık Belgesi* alınarak sonuçlanmamış hafızlık eğitimi genelde yarım kalmış, eksik bırakılmış olarak algılanmaktadır. Bu noktada akla yarım bırakma nedenleri gelmektedir. Her eğitsel faaliyette olduğu gibi hafızlık eğitiminde de zaman zaman tıkanmalar olabilmektedir. Bu kapsamda katılımcılara “Hafızlığınızı yarıda bırakma nedeni nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlar yoğunluklarına göre sırasıyla; “Örgün eğitimle birlikte hafızlık kaynaklı nedenler” (n=9), “Hafızlık merkezindeki öğretici kaynaklı nedenler” (n=8), “Ezber sisteminin değişmesinden kaynaklı nedenler” (n=8), “Ailevi nedenler (Evlilik, hacca gitmek, salgın hastalık vs.)” (n=4) ve “Diğer nedenler” (n=3) şeklinde gruplandırılabilir. Konuya ilişkin görüşleri yansıtan örnekler aşağıda verilmiştir.

“Hem üniversiteye devam edip hem de hafızlığı aynı anda götürmeye çalışıyordum. Bunun yanında ekstra kurslara da gidiyordum. Böyle olunca ne tam hafızlığa odaklanabiliyordum ne derslerime...” (K22, E,

³⁵ Gil Keppens, “School absenteeism and academic achievement: Does the timing of the absence matter?”, *Learning and Instruction* 86 (2023), 101769.

11-15, LE); “.... 11. sınıfa geldiğimde artık üniversite sınavına hazırlanmaya başlamam gerekiyordu...” (K27, K, 6-10, LÖ); “Asıl sebebi hocamızın da yeteri kadar ilgilenmemesiydi...” (K12, K, 6-10, LE); “... Bir de hocaların sert tutumu ve disiplin adı altında baskı oluşturmaları da ...” (K15, K, 1-5, LE); “Hocaların biz öğrencilere karşı tutumları ve tavırları tutarsız olduğu için ...” (K19, E, 11-15, LÖ); “...Getirdikleri koro sisteminin şartları ağır olduğundan 1 yıl içinde hafızlığımı tamamlayabileceklerine inanmadığım için...” (K1, K, 16-20, LE); “Devam ettiğim kursta sistem değişince hocalarım okul ile kurs arasında bir tercih yapmamızı istediği için...” (K16, K, 1-5, LE); “Kursumda sistem değişikliğine gidildi. Bu sistem değişikliğinde de okulumuzu dondurmamızı istediler...” (K25, K, 1-5, LE); “Evlendiğim için ve yatılı bir kursta kalarak yapamadığım için bırakmak zorunda kaldım” (K12, K, 6-10, LE); “... Kurstaki arkadaşlardan sonra gelmeme rağmen onlardan daha hızlı ilerlediğim için beni göndermeye çalıştılar” (K7, K, 11-15, LE); “Eğer şehir değişikliği yapmasaydım hafızlığıma devam edecektim” (K17, E, 6-10, LÖ); “Kaldığım yurttaki yemekler bana uygun değildi ve sağlığıma bozuyordu...” (K15, K, 1-5, LE); “Sürekli kurs tatil ediliyordu. ...” (K12, K, 6-10, LE); “Korona durumunun psikolojik olarak beni etkileyeceğini düşündüğümden dolayı...” (K6, K, 16-20, LÖ).

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi hafızlık eğitimini yarıda bırakma nedenlerinin başında hafızlığı örgün eğitimle birlikte yürütme şeklindeki uygulamadan kaynaklı zorluklar/zorlanmalar gelmektedir. Özellikle lisans eğitiminin yükü, ayrıyeten bu öğrencilerin devam ettikleri kurs, seminer vb. eğitimlerin yanına hafızlık da eklenince ciddi zorlanmalar oluşmaktadır. Bunu özellikle öğretmenlerden kaynaklı sorunlar ile hafızlık eğitimi veren kurumlardaki eğitim sisteminin düzensizliğinden ve ani-düzensiz değişmesinden kaynaklı zorluklar izlemektedir. Özellikle koro sistemine geçilmesi birçok öğrencide olumsuz etki meydana getirmiş görünmektedir. Şehir değişikliği, evlilik, salgın hastalık, bireysel akademik idealler vb. birçok husus da yine bu noktada hafızlık eğitimini yarıda bırakmaya neden olmuş görünmektedir. Kur’an kursu terkinin konu edinen araştırmalarda öğretici değişikliği, rehberlik eksikliği, cezalar; başarısızlık, akran etkisi, kurs hayatını rutin ve sıkıcı bulma, aile baskısı, aile bütünlüğünün bozulması ve evlilik gibi

sorunlara dikkat çekilmiştir.³⁶ Görüldüğü gibi veriler birbiriyle belli ölçülerde örtüşmektedir. Ancak burada ilginç olan katılımcıların tamamının “Tekrar imkânınız olsa hafızlığınızı tamamlar mısınız?” şeklindeki ilave soruya “Evet” yanıtı vermiş olmasıdır. Görüldüğü gibi hafızlık eğitimine başlayıp bir şekilde yarıda bırakmış kişilerde bu eğitimi tamamlama yönünde belirgin bir telafi isteği bulunmaktadır.

2.2. Hafızlık Eğitimini Yarıda Bırakmanın Öğrenme-Ders İlgisine Etkisi

Öğrenme ilgisi akademik gelişimin temelinde yer alır. Bireylerin okula, sınıfa, derse ve bunlarla ilgili akademik etkinliklere yöneliminin arkasındaki en temel güç öğrenmeye ve öğrenme fırsatları içeren etkinliklere olan ilgi ve şevkidir. Merak ve bundan beslenen öğrenme, araştırma, öğrenerek ilerleme ilgisi olmadığında okuldaki etkinliklerle kurulan ilişkiler zayıflamaya başlar. İşte bu kapsamda araştırmaya katılanlara “Hafızlığı yarıda bırakmak öğrenmeye ve derslere olan ilgi ve şevkinizi etkiledi mi, nasıl?” sorusu yöneltilmiştir. Soruyu yanıtlayan 27 katılımcıdan 7’si bu durumun, yani hafızlığı yarıda bırakmanın öğrenme ve derslere dönük ilgilerini olumlu etkilediğini, 14’ü olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Kalan 6 katılımcı ise bu yönde herhangi bir olumlu- olumsuz etki oluşmadığını ifade etmiştir. Öncelikle olumlu etkiden söz eden katılımcı görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“... Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da ezberlediğim kısımları unutmamak için sürekli tekrarlar yapıyordum. Derslerde ezber yeteneğimin iyice geliştiğini ve dersleri daha iyi kavrayabildiğimi görünce derslere olan ilgi ve merakımda iyice artmış oldu...” (K11, K, 6-10, LE); “Hafızlığı yarıda bıraktım en azından artık derslerimde daha çok başarılı olayım dedim. Bu durumda kendimi geliştirmeye dönük motivasyonumu olumlu yönde etkilemiş oldu” (K13, K, 16-20, LE); “... Hafızlıkta bastırılan ilğim ve merakım hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra özgürlüğüne kavuşmuş oldu...” (K15, K, 1-5, LE); “... Hafızlığı yarıda bırakmış olsam da derslere başladığım zaman sınıftaki arkadaşlardan daha bilgili hale gelmiş oldum. Hocalarımda bunu bildiğinden dolayı soruları bana yöneltmeleri, arkadaşına yardımcı ol demeleri derslere olan ilgimi ve merakımı daha çok arttırmış oldu...” (K18, E, 1-5, LÖ); “Lisedeyken hafızlığı yarıda bıraktığım süreçte, hafızlığı zaten yarıda bıraktım derslerimde daha çok başarılı olmalıyım dedim. Kendimi hep

³⁶ Şekerci - Çakmak, Hafızlık Eğitiminde Kur’an Kursu Terki”, 386-388.

olumlu yönde kamçılamaya çalıştım...” (K27, K, 6-10, LÖ); “Hafızlık yaparken ezber yeteneğimin bayağı iyi olduğunu öğrendim ve hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da bu yeteneğimin daha çok farkına vararak derslerime karşı daha çok ilgili oldum. Özellikle ezber gerektiren derslerde daha başarılı oldum...” (K5, K, 1-5, LE)

Yukarıda verilen örneklerle bakıldığında araştırmaya katılan birçok öğrencinin yarıda bırakma deneyiminden öğrenme ve derslere olan ilgi yönüyle olumsuz etkilenmediği anlaşılmaktadır. Bu katılımcılar hafızlık eğitimi yarıda bırakmanın öğrenme ve okul ilgileri üzerinde herhangi bir olumsuz etkisinin olmayışını ezber ve motivasyon konusundaki önceki yetkinlikleri yanında ezber yapmanın kendilerine, özellikle öğrenme sürecine ve kimi derslere olan katkısıyla açıklamışlardır. Ancak yine de ezber sürecinden öyle ya da böyle ayrıldıktan sonra oluşan rahatlama hissi onlarda güçlü bir akademik telafi ve odaklanma duygusu oluşturmuş gibi görünmektedir. Yine yukarıdaki örneklerde hafızlık sonrası devam eden akademik yaşamla kurulmaya çalışılan uyum sürecinin sosyal destekle güçlü bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Fakat bu durum her katılımcı için geçerli olmamaktadır. Olumsuz etkilerden söz eden katılımcı görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“...Hafızlığı yarıda bıraktım tamamlayamadım, okulum da aynı şekilde mi olacak diye düşünmeye başladım... Halen bu durumu aşabilmiş değilim” (K16, K, 1-5, LE); “Hafızlığı yarıda bırakmak beni rahatlığa ittiği için bir tembellik hissi oluşturuyor... Bu durumu aşmam 1.5-2 yılını aldı...” (K17, E, 6-10, LÖ); “Hafızlığı bıraktıktan sonraki 9 ay boyunca bu eksiklik hissini üstümden atamadım. Bu süreç, öğrenmeye olan ilgim ve merakım, kendimi geliştirmeye dönük motivasyonumu iyice düşürmüştü oldu...” (K2, K, 16-20, LE); “...Şu anda bu durum aynı şekilde devam ediyor. İçimde hep başaramayacağım, bu da olmayacak hissi ile yaşıyorum” (K26, K, 16-20, LE); “Özellikle kendimi geliştirmeye dönük motivasyonumu çok olumsuz yönde etkiledi...” (K3, K, 6-10, LE); “Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra okula odaklanmakta çok zorlandım. Büyük bir hayal kırıklığı oluştu üstümden. tefsir alanından ilerlemek istediğim için hafızlığı yarıda bırakmam benim derslerime olan öğrenmeye olan ilgi ve merakımı olumsuz yönde etkilemiş oldu... Bu durumu aşmam 6 ayını aldı” (K4, K, 11-15, LE); “Hafızlığı yarıda bıraktığımda 12. sınıftaydım ve üniversite sınavına girmek bile istemiyordum... Üzerimde oluşan o başaramama hissi böyle düşünmem ve dersleri savsaklamama neden oldu...” (K6, K, 16-20,

LÖ); "... Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra zihnimin daha çok bulanıklaşmaya başladığını ve derslerime karşı merakımın azaldığını fark ettim..." (K8, K, 11-15, LE); "... Okula gelmeye başlayınca derslerin nasıl dinlenildiğini bile unuttuğumu fark ettim... Öğrenmeye olan merakım, ilginde iyice boş vermişlik aşamasına gelmişti... Bu durumu aşmam neredeyse 1,5-2 yılını aldı" (K9, K, 1-5, LE)

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi hafızlık eğitimi yarıda bırakmayla oluşan psikolojik çıktılar birçok katılımcının öğrenmeye-derslere olan ilgisini olumsuz etkileyebilmektedir. Hafızlığı yarıda bırakmış olmanın beraberinde getirdikleri gelecekteki öğrenme süreçlerini bulanıklaştırdığı, başarısız olma endişesini derinden derine beslediği görülmektedir. Yine bu yarım kalmış deneyimin ardında bıraktıkları birçok katılımcının duygu dünyası ile çalışma/öğrenme alışkanlıklarını da olumsuz etkilemiş görünmektedir. Bu bağlamda katılımcı görüşleri içinde yer alan rahatlık, tembellik, eksiklik ve başaramama ve boş vermişlik hisleri ile okula odaklanamama, zihinsel bulanıklık, merakın azalması ve derslerin nasıl dinlenildiğini unutma türü kayıplara dikkat çekmek gerekir. Bu tür örneklerde bırakmaya ve akabinde oluşan akademik olumsuzluklara yol açan ortak faktörlerin olabileceği de akıldan uzak tutulmamalıdır. Nitekim öğrenciyi hafızlıktan uzaklaştıran asıl neden ya da nedenler daha sonra o öğrencinin örneğin üniversite ortamına uyum sağlamasını da sınırlandırmakta olabilir. Bu tür olumsuz örneklerin genellenemeyeceğini gösteren örnekler de vardır. Nitekim araştırmaya katılan ve söz konusu eğitimi yarıda bırakan birçok katılımcı bu durumun kendilerini olumlu-olumsuz herhangi bir şekilde etkilemediğini dile getirmiştir. İlgili örnekler aşağıda verilmiştir.

"Hafızlığa başlamadan önce de derslerime ilgim ve merakım hep vardı. Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da bu aynı şekilde devam etti" (K12, K, 6-10, LE); "...Sürekli yarıda bıraktığım kısımların tekrarını yapıyordum... alemin ve çevremi sürekli dinî alanlarla uğraşmalarından ve böyle bir çevrede bulunmamdan dolayı pek etkilenmediğimi düşünüyorum" (K19, E, 11-15, LÖ); "Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da öğrenmeye olan ilgi ve merakımda herhangi bir değişiklik olmadı. Çünkü hafızlığa hep bir kazanç olarak bakıyordum" (K20, E, 1-5, LÖ); "Hayır, etkilemedi. Çünkü öğrenmeye olan ilgimi daha çok ön plana koymuştum... Hafızlıktan önce de öğrenmeye ilgim ve merakım hep vardı. Artık kendimi tamamen derslerimi daha iyi öğrenmeye adadım" (K22, E, 11-15, LE); "Hayır, etkilemedi... Çünkü

hafızlığı yarıda bırakmaya bir kayıp olarak bakmıyordum. Böyle olunca da herhangi bir etkisi olmamış oldu” (K24, E, 1-5, LÖ).

Örneklerden anlaşıldığı kadarıyla öğrenme ve okula dönük ilgilerini, özellikle akademik yönelimlerini tamamen hafızlık üzerine kurmayan, öncesinde de belli bir öğrenme ilgi ve merakına sahip olan ve bunu sürdürülebilir, başarabildiği kadarıyla ezberlerini bir kazanç olarak gören ve bunu bir şekilde korumaya çalışan katılımcılarda hafızlık yarım da kalsa bu durum öğrenme ve derslere olan ilgi üzerinde olumsuz bir etkide bulunmamaktadır. İleride farklı başlıklar altında verilen örneklerde de görüleceği gibi gerek kişisel ilgi gerekse çevresel baskı ve yönlendirmelerle hafızlık eğitimine başlayıp başarısız olan birçok katılımcıda, bu aşırı derecede odaklanma ve ezberi merkeze alma eğiliminin akademik ilgi, mesleki tercih ve kariyer planları üzerinde ciddi olumsuz yansımaları olabilmektedir.

2.3. Hafızlık Eğitimi Yarıda Bırakmanın Okula-Öğrenme Ortamlarına Uyuma Etkisi

Akademik gelişimde önemli konulardan birisi öğrenme-öğretme ortamlarına ve eğitim kurumlarına uyumdur. Okula, sınıfa, mescide, kütüphaneye, laboratuvara vs. uyum sağlamak, bu tür mekanlarda sunulan bilgi ve becerileri etkin bir şekilde öğrenmek için temel bir gerekliliktir. Araştırma kapsamında katılımcılara öncelikle “Hafızlığı yarıda bırakmak okula ve öğrenme ortamlarına uyumunuzu etkiledi mi, nasıl?” sorusu yöneltilmiştir. Soruyu yanıtlayan 27 katılımcıdan 3’ü bu durumun, yani hafızlığı yarıda bırakmanın kendilerini söz konusu uyum noktasında olumlu etkilediğini, 10’u olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Geri kalan 14 katılımcı ise olumlu-olumsuz herhangi bir etkinin varlığından söz etmemiştir. Aşağıda olumlu bir etkiden söz eden katılımcı görüşleri örneklendirilmiştir.

“Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra sınıf, kütüphane gibi öğrenme ortamlarına ilgim daha çok arttı... Kafam rahatlamış bir şekilde öğrenme ortamlarına girince sınıf, kütüphane gibi ortamlarda kaygımın daha çok azaldığını fark ettim...” (K1, K, 16-20, LE); “...Hafızlığa devam ettiğim süreçte sadece kurs ve okul döngüsüne girmiştım. Kütüphane, okul bahçesi ve konferans salonu gibi ortamlarda bulunamıyordum... Hafızlığı yarıda bırakıp tamamen okula gelmeye başlayınca bu gibi ortamlara olan uyumum da daha çok artmış oldu. Artık sınıfımla daha çok vakit geçirmeye ve daha uyumlu bir sınıf arkadaşı haline geldim.”

(K26, K, 16-20, LE); "... Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra kütüphaneye daha çok gitmeye başladım. Artık ilgi alanım değiştiği için kendimi bu ortamlarda daha rahat ve hedefime yönelik çalışmalar yaparken buldum... Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra bir üzerimde bir rahatlama oluştu..." (K5, K, 1-5, LE).

Yukarıdaki örneklerden anlaşılacağı üzere hafızlık eğitimi yarıda bırakan kimi katılımcılar yoğun hafızlık eğitiminden uzaklaştıktan sonra akademik ortamlara daha etkin biçimde katılabilmişlerdir. Söz konusu etkin katılım, onların kendi ifadesiyle ezber sürecini bırakmalarıyla kendilerinde oluşan rahatlamanın, azalan kaygıların, artan zamanın, değişen ilgi alanlarının bir sonucudur. Bununla beraber yukarıdakilerden hayli sayıda fazla bir katılımcı kitlesi ise olumsuz değerlendirmelerde bulunmuştur. Hafızlığı yarıda bırakmanın okula ve öğrenme ortamlarına uyumlarını olumsuz etkilediğini belirten katılımcı görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

"... Sınıf ve kütüphane gibi ortamlara girdiğimde boğuluyor gibi hissediyordum... Ancak kütüphanelere uyum sağlamada halen daha zorluk çekiyorum" (K13, K, 16-20, LE); "Evet, ilk zamanlar... Sınıf ve kütüphane gibi ortamlara girdiğim zaman insanlar sanki hafızlığı yarıda bıraktığımı biliyormuş ya da o başarısızlığımı görüyormuş gibi hissettirdi... Biraz zaman geçtikten sonra aslında insanların böyle düşünmediğini... fark ettim" (K14, K, 1-5, LE); "...Bir de etraftan bu çocuk hafızlığı yarıda bırakmış eleştirileri duymaya başlayınca... Hafızlığı yarıda bıraktığımı söyleyince dinden uzaklaşmışım gibi bir tavır sergilemişlerdi... Bu süreci aşmam da 1,5-2 yılımı aldı. O süreçte edindiğim birkaç arkadaş sayesinde bu durumu aşmaya çalıştım" (K17, E, 6-10, LÖ); "... İletişim kurma becerilerimi düzeltmem neredeyse 5-6 ayımı almış oldu. Bunu kalabalık ortamlara daha çok girerek aşmaya çalıştım. Seminerlere, kitap tahlillerine, söyleşilere katıldım..." (K2, K, 16-20, LE); "...Sınıf ve kütüphane gibi ortamlara girdiğimde en arkalarda en köşe kısımlarda oturmama neden oluyordu..." (K23, E, 11-15, LÖ); "... Kendimi o ortamda bulunan kişilerden soyutlamaya çalıştım ve gitgide ice kapanık hale geldim. Bu durumu aşmam 3 ayımı aldı..." (K3, K, 6-10, LE); "... Sınıf veya kütüphane gibi ortamlara girdiğimde uzun süre o ortamlarda kalamadığımı en fazla yarım saat veya kırk dakika durabildiğimi fark ettim. Uzun süre kımıldamadan ders çalışamaz olmuştum... Bu durum hâlâ aynı şekilde devam ediyor" (K8, K, 11-15, LE); "Çıkıp bir şiir okumaya, kitaptan bir söz okumaya

bile çekinir hale gelmiştim... Bu durumu aşmam 9 ayımı aldı.... Her adım attığımda sen bunu da başaramazsın hissi geliyordu kendimi geri plana atıyordum... Bu durumda kendi öz benliğimin zedelenmesine neden oluyordu..." (K9, K, 1-5, LE).

Yukarıda verilen örneklerde hafızlık eğitimi yarıda bırakmış birçok kişinin ilerleyen öğrenim hayatında, özellikle okul ve öğrenme ortamlarına katılım noktasında karşılaştıkları sorunların olumsuz etkilerini görmek mümkündür. Katılımcı ifadelerine de yansıdığı üzere yarıda bırakma, yetersizlik algısından başlayarak kötü hissetmeye, içe kapanmaya, geri planda kalmaya, hatta en köşede oturmaya varan bir dizi izolasyona yol açmaktadır. Daha ilginç olanı ise kimi katılımcıların çevresinden dinden uzaklaşmış muamelesi görmesi, hatta zorbalamaya varan durumlarla karşılaşmış olduğunu not etmesidir. Kimi katılımcıların boğuluyormuş gibi hissetmekten kendini sınıftan ve öğrenme ortamından soyutlamaya, oradan da öz benliğinin yitimine varan bir dizi olumsuz sonuca dikkat çekmesi hafızlık eğitimi yarıda bırakmanın uzun vadeli etkilerini daha iyi anlama noktasında dikkat çekicidir. Diğer taraftan hafızlık eğitimi bırakmayla yaşanan olumsuzlukların aşılmasının katılımcıların 2-3 ay ila birkaç yılına mâl olduğu görülmektedir. Dahası hâlâ bu tür olumsuzlukların etkisi altında olduğundan söz eden katılımcılar vardır. Yaşanan olumsuzlukların aşılmasında arkadaş ve çevrenin desteğinin ne kadar önemli olduğu da anlaşılmaktadır. Kimi katılımcı daha çok kalabalık ortamlara girerek kimisi ise bol bol okuma yaparak yaşadığı sorunları aşmaya çalışmıştır. Bununla beraber araştırmaya katılanların yaklaşık yarısının bu tür bir olumsuzluk bildirmemesi ilginçtir. İlgili örnekler aşağıdadır.

"Hayır, etkilemedi. Çünkü arkadaş çevrem bu ortamlarda bana hep destek oldular..." (K19, E, 11-15, LÖ); "Hafızlığa başlayıp yarıda bıraktığım zaman küçük yaşlarda olduğumdan dolayı okula ve öğrenme ortamlarına uyumuma herhangi bir etkisi olmamış oldu" (K20, E, 1-5, LÖ); "Hayır, etkilemedi. Çünkü ben hafızlığa bir kursa bağlı olarak gitmiyordum. Kaldığım yurttaki hocam ile saat belirlemiştik ve o saatlerde hocama ezber vermeye gidiyordum" (K21, E, 6-10, LE); "Hayır, etkilemedi. Hafızlığa bir kursa gitmiyordum. Üniversite için kaldığım yurttaki hocam ben ve bazı arkadaşlarıma hafızlık eğitimi veriyordu..." (K22, E, 11-15, LE); "... Sınıf ortamındaki arkadaşlarım falan değişmeyince bu ortamlarda herhangi bir sorun yaşamamış oldum" (K24, E, 1-5, LÖ); "... Bu da benim kendimi sürekli

motive etmemden kaynaklı olduğunu düşünüyorum” (K25, K, 1-5, LE); “Hayır, etkilemedi. Hafızlığa başlamadan önce de lisede uyumlu bir insandım hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da bu ortamlara uyumum aynı şekilde devam etti...” (K27, K, 6-10, LÖ); “Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da okulda veya öğrenme ortamlarımda uyum sorunu yaşamadım. Bu da benim öncesinde de aktif bir öğrenci olmamdan kaynaklıydı...” (K4, K, 11-15, LE).

Yukarıdaki örneklerden anlaşıldığı gibi hayatının bir döneminde hafızlık eğitimine başlamış ancak çeşitli nedenlerle bu eğitimi yarıda bırakmış kişilerin tamamında öğrenme ortamlarına uyumla ilgili olumsuz sonuçlar ortaya çıkmamaktadır. Bu sonucun oluşmasında katılımcıların kişilik yapısının (aktif, uyumlu vb.), özellikle öz güven ve içsel motivasyon kaynaklarının, çevresel bilinç ve sosyal desteğin, hafızlık yapma şeklinin, yarıda bırakmanın yaşının özellikle erken yaşlarda bırakmış olmanın belirgin etkileri olduğu görülmektedir. Gerek daha önce üzerinde durulan olumsuz çıktılar gerekse hemen yukarıda verilen örnekler, kişilik yapısı ve sosyal desteğin akademik başarısızlıkların yarattığı olumsuzlukları yönetmede belirgin bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

2.4. Hafızlık Eğitimi Yarıda Bırakmanın Akademik Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi

Akademik çalışma alışkanlıkları eğitim öğretim süreçlerinin önemli bir etkenidir. Güçlü akademik çalışma alışkanlıklarının akademik başarıyı geliştirdiğine dair çok sayıda bilimsel veri bulunmaktadır.³⁷ Erken yaşlardan itibaren gelişmeye başlayan ve içinden geçirilen öğrenme yaşantılarıyla şekillenen akademik öğrenme ve çalışma alışkanlıkları zaman içerisinde kemikleşerek ilerleyen yaşamdaki birçok deneyimi etkilemektedir. Hafızlık eğitimi de akademik etkinlikler içerdiğinden dolayı bu yönüyle incelenmesi gereken bir deneyimdir. Bu kapsamda katılımcılara “Hafızlığı yarıda bırakmak akademik çalışma alışkanlıklarınızı etkiledi mi, nasıl?” sorusu yöneltilmiştir. Yukarıdaki soruyu yanıtlayan 27 katılımcıdan 8’i hafızlığı yarıda bırakmanın

³⁷ Perimala Silverrajoo - Aminuddin Hassan, “Relationship between Study Habits and Academic Achievement among Health Science Students”, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 8/7 (2018), 763-780; Mahwish Rabia vd., “A Study on Study Habits and Academic Performance of Students”, *International Journal of Asian Social Science* 7 (2017), 891-897.

kendilerini bu yönde olumlu etkilediğini, 13'ü olumsuz etkilediğini belirtmiştir. 6 katılımcı ise görüş bildirmemiştir. Olumlu bir etkiden söz eden katılımcı görüşlerine ilişkin örnekler şöyledir:

“... Derslerime aktif katılım sağladım, hazırlıklı gelmeye çalıştım. Derslerimi daha dikkatli ve odaklanarak dinlemeye özen gösterdim...” (K18, E, 1-5, LÖ); “... Ezbere verdiğim süreyi artık kitap okumaya veriyordum...” (K21, E, 6-10, LE); “... Artık derslere hazırlıklı gelip etkin bir şekilde dersleri dinleyebiliyordum...” (K26, K, 16-20, LE); “... Derslerde sürekli ezberleyip vermem gereken sayfaları düşünüyordum, bu derste kaygılanmama neden oluyordu... Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra artık böyle bir sorumluluğum olmadığı için derslere daha çok aktif bir şekilde katılmama ve dersleri daha etkin bir şekilde dinlememe neden oldu” (K5, K, 1-5, LE); “... Hafızlık yaparken kazandığım çalışma alışkanlığımı aynı şekilde devam ettirmem derslerime devam motivasyonumu da olumlu yönde etkilemiş oldu” (K11, K, 6-10, LE); “Hafızlıkla birlikte görsel ve işitsel hafızamın daha çok geliştiğini gördüm. Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da bu gelişimim hem derslere aktif katılımımda hem derslere hazırlıklı bir şekilde gelmemde hem de derslerde not tutmamda olumlu bir yönde etkilediğini gördüm...” (K4, K, 11-15, LE); “... Hafızlığa devam ederken uyku problemleri yaşıyordum. Okula geldiğimde derslerin sadece ilk yarım saatinde uyanık kalabiliyordum. Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra... dersleri dinlemeye olan dikkatim ve odaklanmam bayağı artmış oldu. Artık dersleri can kulağıyla dinlemeye ve not tutmaya başlamıştım” (K15, K, 1-5, LE)

Yukarıdaki örneklerde katılımcılar hafızlık eğitimini yarım bıraktıktan sonra okul derslerine daha iyi odaklanabildiklerini, derslere daha hazırlıklı geldiklerini, hafızlıkta ezberi yetiştirme-yetiştirememe kaygısı ile uyku sorunlarının yol açtığı olumsuzlukları aşarak daha nitelikli öğrenme yaşantıları geçirmeye başladıklarını dile getirmişlerdir. Kimi katılımcılar daha etkin kitap okuduklarını, hafızlık yaparken kazandıkları çalışma alışkanlıklarını daha etkin biçimde kullanabildiklerini dile getirmiştir. Her ne kadar yukarıda zikredilen hususlar katılımcılarca hafızlık eğitimini yarıda bırakma olgusu üzerinde kurgulanmış olsa da aslında bu tür “olumlu” yansımalar hafızlık eğitiminin bir şekilde bitmesinin doğal bir sonucu gibi de anlaşılabilir. Yani burada dile getirilen olumlu hususlar hafızlık eğitimini yarıda bırakmaktan ziyade bu eğitimin bir şekilde sona ermesi ve daha rahat

öğrenme-okul koşullarına geçilmesiyle ilişkili olabilir. Bununla beraber birçok katılımcı söz konusu yarıda bırakma olgusunun kendi çalışma alışkanlıklarında ciddi sorunlara yol açtığı kanaatindedir. Bununla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“... Hafızlığı bıraktıktan sonra bireysel ders çalışma alışkanlığımı geri kazanmakta çok zorlandım. Bu durumu aşmam 1,5 yılımı aldı... Özellikle kursun üzerimde bıraktığı alışkanlık yüzünden sınavlara hep son gün çalıştım. Halen bu etkileri devam ediyor...” (K1, K, 16-20, LE); “Hafızlığı yarıda bırakmak, okula gitme isteğimi, derslere katılma isteğimi azalttı... Bu süreç neredeyse 2 yılımı aldı” (K3, K, 6-10, LE); “...Sanki çürük bir binanın üstüne temel atmaya çalışıyormuşum gibi hissettiriyordu... Bu durumu hâlâ aşmaya çalışıyorum” (K16, K, 1-5, LE); “... Derse girdiğimde daha çok susmayı ve arka taraflarda oturmayı tercih ediyordum...” (K17, E, 6-10, LÖ); “... Derslere çalışmak istemiyordum, dersleri dinlemekte zorlanıyordum...” (K19, E, 11-15, LÖ); “... Özellikle lisans 2. sınıfta hafızlığı yarıda bırakmış olmamın verdiği eksiklik hissi derslere istemeyerek gelmeme, derslerden zevk alamamama neden oldu... (K2, K, 16-20, LE); “Hafızlığı yarıda bırakmış olmamın üzerimde bıraktığı eksiklik ve yetersizlik hissiyle birlikte derslere hazırlıklı da gelmek istemiyordum... Hâlâ bu durumun devam ettiğini düşünüyorum” (K23, E, 11-15, LÖ); “... Derslere girdiğimde uzun süre ders dinlemeye tahammül edemez bir hale gelmişim... Ders bitsin de hemen eve gideyim kafasında oluyordum ... Derslerde not bile tutamıyordum” (K9, K, 1-5, LE); “...Derslere karşı olan odağımı da kaybetmiş oldum... Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra artık böyle ezber yapmadığım için ezber kabiliyetimi zaman geçtikçe de kaybetmeye devam ediyorum” (K8, K, 11-15, LE).

Yukarıda verilen örneklerden anlaşıldığı üzere hafızlık eğitimini yarıda bırakmak birçok öğrencinin çalışma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilemiştir. Katılımcılar çalışma alışkanlıkları bağlamında oluşan olumsuz etkileri genelde ders eksenli (derse hazırlıklı gelme ve aktif katılım sağlama, konuya odaklanma, etkin dinleme, not alma vs.) bir anlatımla açıklamış olsa bu durumun bir sınırlılık olmadığı söylenebilir. Nitekim örneklerdeki katılımcıların hafızlık eğitimini yarıda bıraktıktan sonra bireysel çalışma alışkanlıklarını geri kazanmakta çok zorlandıklarını (Genelde koro hafızlık eğitimiyle ilgili), okula gitme ve derslere katılma isteklerinin oldukça azaldığını, sınavlara genellikle son gün çalışma gibi alışkanlıklar edindiklerini, sınıfta daha çok arka

tarafalarda oturma ve susmayı tercih ettiklerini, uzun süre ders dinlemeye tahammül edemediklerini, ders bitsin de hemen eve gideyim düşüncesinde olduklarını, dahası ezber kabiliyetini giderek kaybetme eğilimi gösterdiklerini dile getirmeleri şaşırtıcıdır. Burada eksiklik ve yetersizlik hislerinden beslenen, bir açıdan derslere dönük odağını kaybetme; diğer açıdan ise derslerde belirgin bir odaklanma, bezginlik ve zevk alamama problemi şeklinde ortaya çıkan durum bir katılımcının ifadeleriyle “Sanki çürük bir binanın üstüne temel atmaya çalışıyormuşum gibi” anlaşılabılır. Bu tür sonuçların hafızlık eğitimini tamamlayanlarla yarıda bırakanlar karşılaştırılarak daha iyi analiz edilebileceğini belirtmek gerekir. Nitekim her ne sebeple olursa olsun, akademik faaliyetlerden uzun süre uzak kalmanın da benzer sonuçlar doğurabileceği iddia edilebilir. Araştırmaya katılanların bir bölümü hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın akademik çalışma alışkanlıkları üzerinde herhangi bir etkisinin (olumlu-olumsuz) olmadığını belirtmiştir. İlgili örnekler aşağıdadır.

“Hayır, etkilemedi. Çünkü hafızlıktan önce de derslerime aktif katılım sağlıyordum, hazırlıklı geliyordum. Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da aynı şekilde devam etti. Çünkü hafızlığı ben Allah rızası için yapmak istiyordum” (K10, K, 1-5, LE); “Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da çalışma alışkanlıklarımda herhangi bir sorun yaşamadım. Aynı şekilde derslerime aktif katıldım, hazırlıklı geldim, dikkatli bir şekilde dersleri dinledim” (K12, K, 6-10, LE); “Hayır, etkilemedi... Hep derslerine aktif katılan, hazırlıklı giden bir öğrenciydim” (K20, E, 1-5, LÖ); “Hayır etkilemedi... Hafızlığa devam ettiğim süreçte de derslere zaten düzenli bir şekilde katılım sağlıyordum. Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da devam motivasyonumu aynı şekilde devam etmiş oldu” (K22, E, 11-15, LE); “Hayır, etkilemedi... Hep derslerine aktif katılan, hazırlanıp gelen bir öğrenciydim” (K24, E, 1-5, LÖ).

Yukarıdaki örnekler bakılırsa hafızlık eğitimini yarıda bırakmak her öğrencinin çalışma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilememektedir. Özellikle öncesinde düzenli çalışma alışkanlığı olan birçok hafızlık öğrencisi süreç içerisinde yaşanan sorunları sonrasında bir şekilde aşabilmektedir. Bu çalışmanın farklı yerlerinde de dile getirildiği üzere bu nokta öğrencinin kişisel özellikleri, çevre desteği, devam ettiği öğretim kurumundaki rehberlik faaliyetleri öne çıkmaktadır. Ancak bu faktörlerden hangisinin daha önemli olduğu ayrıca araştırılmaya muhtaç görünmektedir.

2.5. Hafızlık Eğitimini Yarıda Bırakmanın Geleceğe Yönelik Akademik İlgi ve Yönelimlere Etkisi

Akademik gelişim sürecinde geleceğe yönelik ilgi, eğitim ve kariyer beklentileri önemlidir. Diğer gelişim alanları gibi akademik gelişim de içinden geçilen öğrenme ve deneyimsel süreçlerle değişen, dönüşen, birikimli ilerleyen ve zamanla akademik kariyer yolculuğuna dönüşme potansiyeli olan bir süreçtir. Örneğin sosyal-bilişsel kariyer teorisi erken yıllardan başlayıp ilerleyen dönemlere kadar uzan kariyer yönelimleri arkasındaki öğrenme deneyimlerine odaklanır ve bunları kişisel girdiler olarak kuramsallaştırmaya ve temellendirmeye çalışır.³⁸ Söz konusu girdilerden birisi de öğrenme sürecinde oluşan sorunlar ve bunlarla baş etme sürecinde oluşan deneyimler ile bunlardan çıkarılan derslerdir. Buradan hareketle araştırmaya katılanlara “Hafızlığı yarıda bırakmak geleceğe yönelik akademik ilgi ve beklentilerinizi etkiledi mi, nasıl?” sorusu yöneltilmiştir. Söz konusu soruyu yanıtlayan 27 katılımcıdan 9’u hafızlığı yarıda bırakmanın kendilerini olumlu, 12’si olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Kalan 6 katılımcı ise olumlu ya da olumsuz herhangi bir etki bildirmemiştir. Aşağıda öncelikle olumlu bir etkiden söz eden katılımcı görüşlerine örnek verilmiştir.

“... Özellikle hafızlık kursundan beni soğutan hocam bana sen öğretici olamazsın demişti. Bu hocanın bana böyle söylemesi beni daha çok hırslandırdı...” (K11, K, 6-10, LE); “... Bu vesileyle ilahiyat alanına yönelip bu bölümde kendimi ilerletmeye çalıştım. Bölümümü bitirdikten sonra da biraz da hafızlık olunca imam olmaya yöneldim ve böylece mesleğimi de elime almış oldum...” (K18, E, 1-5, LÖ); “Hafızlığa başlamadan önce mühendislik düşünüyorken hafızlığa başlayıp yarım bıraktıktan sonra ilahiyat bölümü okumaya karar verdim... Şimdi ise imamlık yapmayı istiyorum” (K19, E, 11-15, LÖ); “Evet olumlu yönden etkiledi. Çünkü ben hafızlığı Kur’an’ın tamamını ezberlemek olarak görmüyordum...” (K2, K, 16-20, LE); “... Hafızlığa başlamadan önce İslam Hukuku alanında ilerlemek isterken hafızlığa başlayıp yarıda bıraktıktan sonra Tefsir alanına daha çok yönelmiş oldum...” (K4, K, 11-15, LE); “Lisede okurken ilahiyat okumayı hiç düşünmüyordum. Ancak hafızlığı yapmaya başlayıp yarıda bıraktıktan

³⁸ Hannes Zacher vd., *Review Issue 2017/18 (Annual issue)*, “Academic career development: A review and research agenda”, *Journal of Vocational Behavior* 110 (2019), 357-373.

sonra... ilahiyat alanına yönelmeye başladım... Şu an da bir alan belirleyip yüksek lisans yapmak istiyorum" (K6, K, 16-20, LÖ).

Örneklerden anlaşıldığı üzere hafızlık eğitimi yarıda bırakan önemli sayıda katılımcı, ezberi yarım bırakmanın etkisinden ziyade belki de hafızlık eğitiminin, Kur'an'ın bir bölümünü ezberlemiş olmanın ya da hafızlık eğitimi boyunca yaşanan kimi deneyimlerin (örneğin olumsuz öğretici tutumları) verdiği farkındalıkla yüksek din öğretimi alanına yönelmiş görünmektedir. Bu yönelimin de etkisiyle onlar ilahiyat alanında çeşitli eğitimler almaya, seminerlere katılmaya, eserler okuma ve lisansüstü eğitime yönelmeye (Örneğin Tefsir alanı) çalışmaktadır. Dahası yine bu tür etkileşimler sonucunda birçok katılımcı din hizmetleri alanındaki çeşitli mesleklere yönelmeye başlamış görünmektedir. Bununla beraber katılımcıların önemli bir kesimi, yukarıdaki soruya yanıt kapsamında olumsuz bir tablo ortaya koymuştur. İlgili örnekler aşağıda sunulmuştur.

"...Hafızlığı yarıda bırakmam akademik kariyer oluşturma fikrimden vazgeçmeme neden oldu..." (K1, K, 16-20, LE); "... Kur'an'ı Kerim' de yüksek lisans yapmak isterken... artık... yapamayacağımı fark ettim. Bu durum benim için büyük bir kırılma noktası olmuştur..." (K15, K, 1-5, LE); "... Bu durum beni akademik beklentilerim karşısında buhrana düşürmüştü oldu.... Şu an artık sadece okulumu bitirebilmenin derdindeyim ..." (K14, K, 1-5, LE); "...Artık yüksek lisans ta yapmak istemiyorum...Hâlâ ne yapabileceğimi, nasıl ilerlemem gerektiğini bilmiyorum" (K16, K, 1-5, LE); Hafızlığımı eğer tamamlasaydım hafız öğrenciler yetiştirmek istiyordum. Ancak hafızlığı yarıda bırakınca bu hedefimden de vazgeçmek zorunda kaldım... Ancak asıl istediğim hedefime ulaşamadığım için içimde bir hayal kırıklığı ve başarısızlık hissi var... Bu durum da şu an aynı şekilde devam ediyor" (K25, K, 1-5, LE); "... Hafızlığı yarıda bırakınca kıraat alanında yüksek lisans yapma hevesim de gitmiş oldu..." (K26, K, 16-20, LE); "... Hafızlığı başaramadım acaba okuduğum bölümde başarılı olabilecek miyim düşüncesi içerisine girdim..." (K27, K, 6-10, LÖ); "... Okuduğum alanla ilgili iş bulmada zorlandım... Bu başarısızlık hissi hâlâ üzerimde taşıyorum... Böyle olunca da yüksek lisans vs. yapmak istemedim... Akademik öz benliğimi de bu durum çok zedelenmiş oldu" (K7, K, 11-15, LE); "...Çünkü üstümde yıpranmışlık ve bıkkınlık hissi oluşmuştu... Kendimi boşluğa düşmüş gibi hissettim... Bu durumu da hâlâ aşabilmiş değilim" (K9, K, 1-5, LE).

Örneklerde görüldüğü gibi hafızlık eğitimini yarıda bırakmak ve bunun oluşturduğu olumsuz hissiyat birçok katılımcının geleceğe dönük akademik ilgi ve planlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Bu durumun etkisiyle birçok katılımcı akademik ve mesleki kariyer tercihlerini değiştirmiş ya da bu tür ilgilerden vazgeçmek durumunda kalmıştır. Bu değişimin arkasında duygusal sorunlar olduğu görülmektedir. Nitekim hafızlık sürecinde yaşanan başarısızlık, katılımcılarda hayal kırıklığı, tekrar başarısız olma endişesi, boşluğa düşme hissi, yıpranmışlık, bıkkınlık, akademik benlik zedelenmesi gibi sorunlara yol açabilmiştir. Örnekler içinde dikkati çeken temel bir olgu, tekrar başarısız bir deneyim oluşabileceğine dönük varlığını derinlerde hissettiren endişedir. Katılımcıların söz konusu sürecin kendilerinde bıraktığı etkileri açıklarken kullandıkları “büyük bir kırılma”, “buhran” ve “boşluğa düşmüşlük” gibi tabirler yaşadıkları sorunların derinliğine ışık tutar mahiyettedir. Burada ilginç olan kimi katılımcıların yaşadıkları bu tür olumsuzlukları bir şekilde aşma yoluna girmelerine karşın birçoğunun hâlâ bunu aşamamış olmasıdır. Birçok katılımcı hâlâ akademik anlamda ne yapabileceği, nasıl ilerlemesi gerektiği konusunda net bir tavır belirleyebilmiş değildir. Bu tür veriler hafızlık gibi meşakkatli eğitsel süreçlerin başarısızlıkla sonuçlandığında yarattığı olumsuz etkilerin kalıcılığını anlamak bakımından açıklayıcıdır. Bununla beraber söz konusu olumsuz etkiyi genelleştirmek zordur. Nitekim birçok katılımcı hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın geleceğe dönük akademik ilgilerini herhangi bir şekilde etkilemediği kanaati taşımaktadır. İlgili örnekler aşağıdadır.

“Çünkü geleceğime dair var olan bir planım vardı. Hafızlıkta bu planıma ek olarak katkı sağlayacak bir kurs gibiydi. Bu yüzden hafızlığı yarıda bırakmış olmamın herhangi bir olumlu veya olumsuz bir etkisi olmadı. Benim akademik sürecim hafızlık üzerine temellenmediği için benim geleceğime dönük ilgi ve beklentilerime etkisi olmamış oldu. Olseydi güzel olurdu ama olmadığında da tamamen kendimi bir hayal kırıklığı içerisine sürüklememiş oldum... Hafızlıktan önce de yüksek lisans yapma hayalim olduğu için buna da herhangi bir etkisi olmamış oldu” (K21, E, 6-10, LE); “Hafızlık benim için derslerime katkı sağlayacak ek bir koldu. Bu yüzden hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da akademik ilgi ve beklentilerimde herhangi bir değişiklik olmadı...” (K22, E, 11-15, LE); “Hayır, etkilemedi... Hep imam olmak istiyordum. Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da bu düşüncem değişmedi” (K24, E,

1-5, LÖ); “... Hafızlığa bir meslek kaygısı veya akademik bir yönde etkisi olması için başlamamıştım. Hafızlığa başlamadan önce de İslam tarihi alanında yüksek lisans yapmak istiyordum. Hafızlığı yarıda bıraktıktan sonra da bu alanda ilerlemek istedim” (K5, K, 1-5, LE).

Görüldüğü gibi hafızlık eğitimine aşırı anlam yüklemeyen ya da onu tüm kariyer hedeflerinin temeline yerleştirmeyen öğrencilerde bırakma sonucunda oluşan olumsuz etkiler daha az not edilebilmektedir. Önceki örneklerde ortaya çıkan tüm akademik ilgi ve geleceğe dönük mesleki beklentilerini, kariyer hedeflerini hafızlık bağlamına oturtma tavrı, birçok katılımcıda ciddi anlamda hayal kırıklıkları oluşturabilmektedir. Bu tür örneklerle, kişisel ilgi ve geleceğe dönük kariyer hedeflerinin sağlıklı biçimde yönetilmesinde mesleki rehberliğin ne kadar anlamlı olduğu daha iyi anlaşılabilir.

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, hafızlık eğitimini yarıda bırakan 27 kişiyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere dayanarak, hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın akademik gelişim üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır. Bulgular, hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın bireylerin sonraki akademik gelişimleri üzerinde karmaşık ve farklı etkiler bıraktığını göstermektedir. Kimi katılımcılar hafızlık eğitimini yarıda bıraktıktan sonra odaklanma, yenilenen motivasyon ve güçlenen hafızalarına atıf yaparken çoğunluk öğrenme hevesinde azalma, okul ortamına uyumda zayıflama, çalışma alışkanlık ve akademik yönelimlerde bozulmalardan söz etmiştir. Hafızlık eğitimini yarıda bırakma deneyimi ile bu çerçevede oluşan psiko-sosyal çıktılar, eğitim/okul terki, akademik benlik ve sosyal desteğin öğrenmenin sürekliliğindeki rolüne ilişkin yaklaşımlar bağlamında anlamlandırılabilir.

Alan yazındaki çalışmalarda, ezber uygulamalar barındıran din eğitimi (örneğin hafızlık eğitimi, hadis-beyit ezberleme), akademik bağlamlara aktarılacak bilişsel ve öz-düzenleyici yetkinlikleri geliştiriyor

gibi görünmektedir.³⁹ Şirin vd.⁴⁰ Kur'an ezberlemenin sözel hafıza, dikkat ve işlem hızında iyileşme ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu araştırmada, hafızlık eğitimini bıraktıktan sonra olumlu akademik sonuçlar bildiren katılımcıların, daha önce edindikleri hafızlık eğitiminin de beslediği üst bilişsel becerilerden faydalandıkları, bunları konsantrasyon ve etkili çalışma rutinlerini sürdürmek için kullandıkları anlaşılmaktadır. Ezberin bir yükten ziyade öğrenmeye dair bir zemin ve hazır-bulunurluk olarak işlev gördüğü anlaşılan bu tür kanıtlar, iyi yapılandırılmış yaygın din eğitiminin örgün eğitimle başarılı bir şekilde entegre edildiğinde öğrenme kapasitesine katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Bununla birlikte, kimi katılımcılar için hafızlık eğitiminin yarıda kalması, okul terklerinde ortaya çıkan olumsuz akademik ve duygusal sonuçlar gibi durumlara yol açmış görünmektedir. Nitekim niteliği ya da yapısı nasıl olursa olsun, belli bir program ve uzun soluklu müfredat tabanı olan bir eğitimin kesintiye uğramasının akademik benlik kavramını, motivasyonu ve katılımı zayıflatarak uzun vadeli akademik ve psikososyal zorluklara yol açtığına ilişkin çokça veri bulunmaktadır.⁴¹ Bu çalışmada katılımcılar tarafından ifade edilen başarısızlık, hayal kırıklığı ve kendinden şüphe etme duyguları bu tür verilerle örtüşmektedir. Kimi örneklerde görülen gelecekteki olası başarısızlıklarla ilgili kaygı, boşluk hissi ve örgün eğitime döndükten sonra sınıf ortamlarına uyum sağlamada zorluk vb. hususlar özellikle örgün eğitimle birlikte hafızlığı yarıda bırakmayı konu edinen araştırmaların bulgularını destekler

³⁹ Rabah Khan - Mariam Dzulkifli, "Understanding hifdh and its effect on short-term memory recall performance: An experimental study on high school students in Saudi Arabia", *INSPIRA: Indonesian Journal of Psychological Research* 2/1 (2021), 12-21; Rohazlyn Rosly vd., "The impact of Quranic memorisation on students' English language performance", *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* 12/12 (2022), 245-259.

⁴⁰ Sumeyye Şirin vd., "The effect of memorizing the Quran on cognitive functions", *The Journal of Neurobehavioral Sciences* 8/1 (2021), 22-27.

⁴¹ Jennifer E. Lansford vd., "A public health perspective on school dropout and adult outcomes: A prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 years", *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine* 58/6 (2016), 652-658; Anna-Mária Fall - Greg Roberts, "High school dropouts: interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout", *Journal of Adolescence* 35/4 (2012), 787-798.

mahiyettedir.⁴² Bu tür örnekler, kaygı ve zayıflamış akademik benlik kavramının akademik başarısızlık ve okul terki gibi olgular üzerinde yordayıcı etkide bulunduğunu gösteren meta-analitik kanıtlarla örtüşmektedir.⁴³ Hafızlık eğitimi literatüründe de hafızlığı bitirme veya yarım bırakma durumuna göre özgüven gelişiminin değiştiği, hafızlığı tamamlama süresinin yetersizliğinin sosyal ve özgüven gelişimine etkide bulunduğu belirtilmiştir.⁴⁴ Süreğen başarısızlık- sonraki eğitim/istihdam süreçlerine dönük geç kalmışlık hissi ile bunlara eşlik eden stres ve kaygı artışları hafızlık eğitiminin uzamasıyla da ortaya çıkabilmektedir.⁴⁵ Tüm bu veriler hafızlık eğitiminde zaman yönetiminin oldukça önemli ve dikkatle planlanması gereken bir olgu olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre sosyal-çevresel faktörler katılımcıların deneyimlerinde kritik bir moderatör rolü oynamaktadır. Nitekim hafızlık eğitimi yarıda bıraktıktan sonra sürekli ve etkin aile, akran veya öğretmen desteği alanlar, daha olumlu psikolojik tavırlar, telafi ve örgün eğitime daha güçlü bir şekilde yeniden katılım sergilediğini bildirmiştir. Hafızlık eğitimi üzerine yapılan araştırmalar akademik dayanıklılığın Kur'an ezberlemede öz yeterliliği etkilediğini, sosyal desteğin her iki olgu arasında moderasyon rolü oynadığını göstermektedir. Özellikle ebeveyn desteğinin akademik dayanıklılığın öz yeterlilik üzerindeki etkisinde oldukça belirgin bir aracılık rolü oynadığı görülmektedir.⁴⁶ Bu sonuç, sosyal destek ve öğretici duyarlılığını sıkıntı ve okulu bırakma niyetini azaltan koruyucu faktörler olarak yorumlayan bilimsel verilerle

⁴² Salih Aybey, "Hafızlık Eğitiminde Yeni bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık-Önemi, Problemleri ve Beklentileri", *Ekev Akademi Dergisi* 82 (2020), 383-412; Krş. Samet Yağcı, Kur'an Kursu Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları (Ankara: Makgrup Medya, 2025). s. 154-157.

⁴³ Laura E. Brumariu vd., "Anxiety, academic achievement, and academic self-concept: Meta-analytic syntheses of their relations across developmental periods", *Development and Psychopathology* 35/4 (2023), 1597-1613.

⁴⁴ Adem Güneş, "Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal ve Özgüven Gelişimlerine Etkisi-Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Yapan İho Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma", *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 53 (2020), 263-286.

⁴⁵ Hüseyin Algur, "Hafızlık Eğitiminin Bireyin Kişilik Özellikleri Üzerindeki Etkisi", *Dergiabant* 9/2 (2021), 623-647.

⁴⁶ Devie Yundianto vd., "Memorizing the Quran: Exploring Academic Hardiness, Self-Efficacy, and Perceived Social Support in Islamic Schools", 238-242.

uyumludur.⁴⁷ Sonuçlar öğrenci katılımı ve tükenmişliğin öznel akademik performans ve okulu bırakma niyetinin pozitif yordayıcıları olduğu yönündeki bulgularla da örtüşmektedir.⁴⁸ Dolayısıyla bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, sosyal desteğin, hafızlık eğitiminden çekilme de dahil olmak üzere eğitim süreksizliğinin olumsuz etkilerine karşı merkezi bir tampon görevi gördüğünü öne sürerek benzer bulguları pekiştirmektedir.⁴⁹

Çalışmanın bulguları, hafızlık eğitimini yarıda bırakmanın akademik motivasyon, benlik algısı ve öğrenme ortamlarına katılım üzerinde uzun vadeli etkileri olabileceğini göstererek okul terki literatürünü din eğitimi bağlamında genişletmektedir. Öte yandan araştırmada da görüldüğü üzere, sonuçlar tek tip değildir; daha ziyade bireysel özelliklere (örneğin, içsel motivasyon, kişilik yapısı), bağlamsal desteklere (örneğin, aile, akranlar, öğreticiler, akademisyenler) ve ayrılmanın zamanlamasına ve doğasına bağlıdır. Sonuçlar birlikte ele alındığında, hafızlığı bırakma deneyimlerinin yalnızca akademik veya din eğitimsel başarısızlık örnekleri olarak değil, bilişsel, duygusal ve bağlamsal değişkenlerin aracılık ettiği karmaşık gelişimsel olaylar olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca sonuçlara bakarken, örgün ve yaygın eğitim bağlamında oluşan süre, zorunluluk, program ve mezuniyet koşulları vb. bağlamlarda oluşan farklılıklardan kaynaklı sınırlıklar da göz ardı edilmemelidir.

Hafızlık eğitimini bırakmak -genellikle bir aksilik olarak algılsa da- kaçınılmaz olarak akademik gerilemeye yol açmaz. Nitekim söz konusu yarıda bırakmanın uzun vadeli etkileri büyük ölçüde sahip olunan bilişsel, duygusal ve sosyal sermayeye bağlı görünmektedir. Uygun destek sistemleri mevcut olduğunda, ezber eğitimi yoluyla geliştirilen beceriler akademik öğrenmeyi geliştirmek için yeniden yönlendirilebilir. Bu nedenle eğitim kurumları sadece ezberi-kursu

⁴⁷ Maria Luisa Pedditzi vd., "Risk and Protective Factors Associated with Student Distress and School Dropout: A Comparison between the Perspectives of Preadolescents, Parents, and Teachers", *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19/19 (2022), 12589.

⁴⁸ João Marôco vd., "Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout?", *PLOS ONE* 15/10 (2020), e0239816.

⁴⁹ Krş. Zeynep Bakaç - Mustafa Ulu, "Hafızlık Eğitiminin Bireyin Duygu Durumuna Etkisi", *Erciyes Akademi* 37/4 (2023), 1703-1724.

bırakma oranlarını azaltmayı değil, aynı zamanda bunları bırakanlar için kapsamlı destek mekanizmaları sağlamayı da gündemine almalıdır. Öncelikli husus daha öğrenci seçimi aşamasında gereken özeni göstermektir. Yoğun metin ezberine dayanan ve uzun süreli dikkat-odaklanma gerektiren öğrenme faaliyetlerinde, öğrenci seçiminde bilişsel kapasite, motivasyon, psikolojik dayanıklılık, sosyal destek vb. faktörlerin dikkate alınmaması, yarıda bırakma riskini artırabilir. Nitekim örneğin içsel ve özerk motivasyon, derslere bağlılık düzeyleri üniversite öğrencilerinin okula devam niyetleri ile kuvvetli şekilde ilişkili bulunmuştur.⁵⁰ Ayrıca, öğrenme sürecine özgü bileşenler (örneğin öğretmen etkililiği, sosyal etkileşim, sınav performansı, devamlılık vb.) yapısal eşitlik modellemeleri aracılığıyla, öğrencilerin yıpranma riskinin önceden tahmin edilebilmesinde anlamlı bulunmuştur.⁵¹ Bu tür bulgular, öncelikle, başlangıçta uygun niteliklere sahip adayların seçiminin, özellikle motivasyon-dayanıklılık profillerinin değerlendirilmesinin, akabinde eğitim sürecinin niteliğinin program tamamlama oranlarını artırma noktasında kritik bileşenler olduğunu göstermektedir. Doğru öğrenci seçimi, etkin öğrenme yaşantıları ve uygun psikososyal destek mekanizmaları hafızlık eğitimini yarıda bırakma olgusuyla baş etmede katkı sağlayabilir. Özellikle ezberin ilk aşamalarında gerçeklikten uzak beklentilerle öğrencilere aşırı yük yüklemek, tedriciliği hesaba katmamak sorunları kronikleştirebilir.

Hafızlık eğitimi veren kurumlar yorgunluk, stres veya motivasyon düşüklüğü yaşayan öğrencileri tespit etmek için izleme sistemleri oluşturabilir. Danışmanlık, mentörlük veya öz düzenleme eğitimi gibi çabalar, akademik benlik kavramını güçlendirebilir ve yarıda bırakma ya da kurs terkini azaltabilir. Esnek kurslar, etkin takip mekanizmaları, iyi yapılandırılmış akran destek grupları hafızlık eğitimini bırakan öğrencilerin örgün eğitime başarılı bir şekilde uyum sağlamalarını destekleyebilir. Ezberlemeye geri dönmek için açık, tanımlı ve erişilebilir devam (telafi) fırsatları sunmak pişmanlık veya başarısızlık duygularını hafifletebilir. Kur'an kursu öğreticileri, idareciler, toplumsal liderler hafız

⁵⁰ Yaranay López-Angulo vd., "Cognitive motivational variables and dropout intention as precursors of university dropout", *Frontiers in Education* 9 (2024), 1-9.

⁵¹ Pavlos Nikolaidis vd., "Predicting Student Attrition in Higher Education through the Determinants of Learning Progress: A Structural Equation Modelling Approach", *Sustainability* 14/20 (2022), 13584.

terklerinin damgalanmasına karşı eğitilebilir. Özellikle aileler, eğitim kesintisine destekleyici tavırlar, yargılayıcı olmayan tepkiler sergileyebilme noktasında yönlendirilebilir. Kapsayıcı sınıf uygulamaları, damgalama ve zorbalama karşıtı girişimler, öğrencilerin güven ve aidiyet duygularını yeniden inşa etmeye yardımcı olabilir. Öğreticiler, derse katılım ve başarılı ders oranlarını artırmak için hafızlığını tamamlamış öğrencilerin ezber stratejilerini, dikkat kontrolü ve öz-disiplin yaklaşımlarını tanıyabilir ve transfer edebilir.

Kaynakça

- Algur, Hüseyin. "Hafızlık Eğitiminin Bireyin Kişilik Özellikleri Üzerindeki Etkisi", *Dergiabant* 9/2 (2021), 623-647. <https://doi.org/10.33931/dergiabant.982581>.
- Altınkurt, Yahya. "Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20 (2015), 129-142.
- Aybey, Salih. "Hafızlık Eğitiminde Yeni bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Önemi, Problemleri ve Beklentileri". *Ekev Akademi Dergisi* 82 (2020), 383-412.
- Bakaç Z. - Ulu M., "Hafızlık Eğitiminin Bireyin Duygu Durumuna Etkisi", *Erciyes Akademi* 37/4 (2023), 1703-1724. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1351183>.
- Banks, J. A. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. New York & Londra: Routledge, 6th ed., 2016.
- Banks, James A. "The Construction and Historical Development of Multicultural Education, 1962-2012". *Theory Into Practice* 52/sup1 (2013), 73-82. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.795444>
- Bilgin, Nuri. *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi / Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2006.
- Boyle, Helen N. "Memorization and Learning in Islamic Schools". *Comparative Education Review* 50/3 (2006), 478-495. <https://doi.org/10.1086/504819>
- Brumariu, Laura E. vd. "Anxiety, academic achievement, and academic self-concept: Meta-analytic syntheses of their relations across developmental periods". *Development and Psychopathology* 35/4 (2023), 1597-1613. <https://doi.org/10.1017/S0954579422000323>
- Demirel Çiftçi, Kübranur - Ay, Mustafa Fatih. "Hafızlık Kur'an Kurslarında Terk: Bir Durum Çalışması". *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/2 (December 1, 2024): 489-517. <https://doi.org/10.17859/pauifd.1529445>.
- Doğan, İrem - Osmanoğlu, Cemil. "Türkiye'de Hafızlık Eğitiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 16 (2023), 149-174. <https://doi.org/10.53112/tudear.1359005>
- Dotterer, Aryn M. vd. "The Development and Correlates of Academic Interests from Childhood through Adolescence". *Journal of*

- Educational Psychology* 101/2 (2009), 509-519.
<https://doi.org/10.1037/a0013987>
- Eccles, Jacquelynne S. - Wigfield, Allan. "From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation". *Contemporary Educational Psychology* 61 (2020), 101859.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Evans, Linda. "What is academic development? Contributing a frontier-extending conceptual analysis to the field's epistemic development". *Oxford Review of Education* 50/4 (2024), 451-467.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2236932>
- Fall, Anna-Mária - Roberts, Greg. "High school dropouts: interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout". *Journal of Adolescence* 35/4 (2012), 787-798.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Fan, Xitao - Chen, Michael. "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis". *Educational Psychology Review* 13/1 (2001), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Finn, J. D. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59/2 (1989), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Güneş, Adem. "Hafızlık eğitiminin öğrencilerin sosyal ve özgüven gelişimlerine etkisi-Örgün eğitimle birlikte hafızlık yapan İho öğrencileri üzerine bir araştırma". *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 53 (2020), 263-286.
- Hachem, Maryam vd. "Social and Emotional Variables as Predictors of Students' Perceived Cognitive Competence and Academic Performance". *Canadian Journal of School Psychology* 37 (2022), 1-23.
<https://doi.org/10.1177/08295735221118474>
- Hattie, John. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York & Londra: Routledge, 2008.
- Jimerson, Shane R. "On the Failure of Failure: Examining the Association Between Early Grade Retention and Education and Employment Outcomes During Late Adolescence". *Journal of School Psychology* 37/3 (1999), 243-272. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00005-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00005-9)
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 21. Baskı., 2010.

- Keppens, Gil. "School absenteeism and academic achievement: Does the timing of the absence matter?" *Learning and Instruction* 86 (2023), 101769. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101769>
- Khan, Rabah - Dzulkifli, Mariam. "Understanding hifdh and its effect on short-term memory recall performance: An experimental study on high school students in Saudi Arabia". *INSPIRA: Indonesian Journal of Psychological Research* 2/1 (2021), 12-21. <https://doi.org/10.32505/inspira.v2i1.2934>
- Kuhn, Deanna. "Critical Thinking as Discourse". *Human Development* 62/3 (2019), 146-164. <https://doi.org/10.1159/000500171>
- Lansford, Jennifer E. vd. "A public health perspective on school dropout and adult outcomes: A prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 years". *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine* 58/6 (2016), 652-658. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.014>
- Le-May Sheffield, Suzanne - Serbati, Anna. "Our academic development stories: exploring identities, complexities, and experiences". *International Journal for Academic Development* 27/4 (2022), 301-305. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2154138>
- Mardianti, Mardianti vd. "Problematics of Students Memorizing the Qur'an in Maintaining Memorization Post-Pesantren (Case Study of Ushuluddin Faculty Students, UINSU)". *Indonesian Interdisciplinary Journal of Sharia Economics (IIJSE)* 7/2 (2024), 4174-4188. <https://doi.org/10.31538/iijs.v7i2.5144>
- Marôco, João vd. "Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout?" *PLOS ONE* 15/10 (2020), e0239816. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239816>
- Nik Abdullah, Nik Md Saiful Azizi vd. "Exploring the Challenges of Sustaining Qur'anic Memorization: A Case Study". *Journal of Islamic Educational Research* 6/1 (2021), 1-17. <https://doi.org/10.22452/jier.vol6no2021.1>
- Neisser, Ulric vd. "Intelligence: Knowns and unknowns". *American Psychologist* 51/2 (1996), 77-101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.77>

- Oreopoulos, Philip - Salvanes, Kjell G. "Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling". *Journal of Economic Perspectives* 25/1 (Mart 2011), 159-184. <https://doi.org/10.1257/jep.25.1.159>
- Özbek, Oğuz. "Akademik Motivasyon Ve Okul İmajı İlişkisi". *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi* 6/2 (2019), 150-162.
- Pavlos Nikolaidis vd., "Predicting Student Attrition in Higher Education through the Determinants of Learning Progress: A Structural Equation Modelling Approach", *Sustainability* 14/20 (2022), 13584.
- Pedditz, Maria Luisa vd. "Risk and Protective Factors Associated with Student Distress and School Dropout: A Comparison between the Perspectives of Preadolescents, Parents, and Teachers". *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19/19 (2022), 12589. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912589>
- Putnam, R. D. *Our Kids: The American Dream in Crisis*. New York: Simon & Schuster, 2015.
- Putwain, David W. "Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns". *British Journal of Educational Psychology* 77/3 (2007), 579-593. <https://doi.org/10.1348/000709906X161704>
- Rabia, Mahwish vd. "A Study on Study Habits and Academic Performance of Students". *International Journal of Asian Social Science* 7 (2017), 891-897. <https://doi.org/10.18488/journal.1.2017.710.891.897>
- Rosly, Rohazlyn vd. "The impact of Quranic memorisation on students' english language performance". *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* 12/12 (2022), 245-259. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v11-i4/15798>
- Rumberger, Russell W. *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About it*. Cambridge: Harvard University Press, 2011.
- Schunk, Dale H. - DiBenedetto, Maria K. "Motivation and social cognitive theory". *Contemporary Educational Psychology* 60 (2020), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Schunk, Dale H. - Jeffrey A. Greene (ed.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge, 2nd Edition., 2017.
- Seligman, Martin E. P. *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York: Knopf, 1990.
- Silverrajoo, Perimala - Hassan, Aminuddin. "Relationship between Study Habits and Academic Achievement among Health Science

- Students". *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 8/7 (2018), 763-780. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i7/4418>
- Skiba, Russell vd. "More Than a Metaphor: The Contribution of Exclusionary Discipline to a School-to-Prison Pipeline". *Equity & Excellence in Education* 47/4 (2014), 546-564. <https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958965>
- Suldo, Shannon M. vd. "Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction". *School Psychology International* 27/5 (2006), 567-582. <https://doi.org/10.1177/0143034306073411>
- Şekerci, Abdulkadir - Çakmak, Ahmet. "Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki". *Hitit İlahiyat Dergisi* 22/1 (2023), 359-392.
- Şirin, Selçuk R. "Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research". *Review of Educational Research* 75/3 (2005), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Şirin, Sümeyye vd. "The effect of memorizing the Quran on cognitive functions". *The Journal of Neurobehavioral Sciences* 8/1 (2021), 22-27. https://doi.org/10.4103/jnbs.jnbs_42_20
- Tinto, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45/1 (1975), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Wentzel, Kethryn - David B. Miele (ed.). *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, 2016.
- Yaranay López-Angulo vd., "Cognitive motivational variables and dropout intention as precursors of university dropout", *Frontiers in Education* 9 (2024), 1-9.
- Yağcı, Samet. *Kur'an Kursu Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimine Yönelik Tutumları*. Ankara: Makrup Medya, 2025.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 12. Basım, 2018.
- Yundianto, Devie vd. "Memorizing the Quran: Exploring Academic Hardiness, Self-Efficacy, and Perceived Social Support in Islamic Schools". *International Journal of Islamic Educational Psychology* 4/2 (2023), 225-243. <https://doi.org/10.18196/ijiep.v4i2.19812>
- Zacher, Hannes vd. Review Issue 2017/18 (Annual issue). "Academic career development: A review and research agenda". *Journal of*

Vocational Behavior 110 (2019), 357-373.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.006>

Zimmerman, Barry. "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview".
Theory Into Practice 41 (2002), 64-70.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2