



**KLASİK VE MODERN SİSTEMDE HAFIZLIK  
YAPAN BİREYLERDE ÖZNEL İYİ OLUŞ VE  
SOSYAL KAYGI İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR  
ÇALIŞMA**

**Öznur GÜNGÖR**

**Yüksek Lisans Tezi  
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı  
Prof. Dr. Faruk KARACA**

**2018**

**Her Hakkı Saklıdır**

**T.C.**  
**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**FELSEFE ve DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**Öznur GÜNGÖR**

**KLASİK VE MODERN SİSTEMDE  
HAFIZLIK YAPAN BİREYLERDE  
ÖZNEL İYİ OLUŞ VE SOSYAL KAYGI İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ YÖNETİCİSİ**

**Prof. Dr. Faruk KARACA**

**ERZURUM – 2018**



T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEZ BEYAN FORMU



15/10/2018

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

BİLDİRİM

*Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Uygulama Esaslarının ilgili maddelerine* göre hazırlamış olduğum "KLASİK VE MODERN SİSTEMDE HAFIZLIK YAPAN BİREYLERDE ÖZNEL İYİ OLUŞ VE SOSYAL KAYGI İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA " adlı tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

*Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Uygulama Esaslarının* ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim \*.

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun makale için **altı ay**, patent için **iki yıl** süreyle erişiminin ertelenmesini istiyorum.

15.10.2018  
[Tarih ve İmza]  
[Öznel Güngör]

\* LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ELEKTRONİK ORTAMDA TOPLANMASI, DÜZENLENMESİ VE ERİŞİME AÇILMASINA İLİŞKİN YÖNERGE

.....

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Çeşitli ve Son Hükümler

**Lisansüstü tezlerin erişime açılmasının ertelenmesi MADDE 6– (1)** Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

**Gizlilik dereceli tezler MADDE 7– (1)** Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

(2) Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.



T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Prof. Dr. Faruk Karaca danışmanlığında, Öznur Güngör tarafından hazırlanan bu çalışma 15/10/2018 tarihinde aşağıda isimleri yazılı jüri tarafından Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Başkan** : Prof. Dr. Faruk KARACA

İmza: .....

**Jüri Üyesi** : Doç. Dr. Murat DEMİRKOL

İmza: .....

**Jüri Üyesi** : Dr. Öğr. Üyesi Behlül TOKUR

İmza: .....

Prof. Dr. Mehmet TÖRENEK  
Enstitü Müdürü

<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>I</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>V</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VI</b>
<b>KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....	<b>VII</b>
<b>TABLolar VE ŞEKİLLER DİZİNİ</b> .....	<b>VIII</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>X</b>

## **GİRİŞ**

<b>I.ARAŞTIRMANIN KONUSU</b> .....	<b>1</b>
<b>II.ARAŞTIRMANIN AMACI</b> .....	<b>2</b>
<b>III.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ</b> .....	<b>5</b>
<b>IV.ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ</b> .....	<b>6</b>
<b>V.YÖNTEM</b> .....	<b>8</b>
V.1. Evren ve Örneklem .....	8
V.2. Kapsam ve Sınırlılıklar .....	9
V.3. Araştırmanın Sayıtları.....	10
V.4. Araştırmanın Modeli .....	10
V.5. Veri Toplama Araçları .....	10
V.6. Verilerin Analizi .....	14

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **TEORİK VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

<b>1.1. KAYGI</b> .....	<b>15</b>
1.1.1. Kaygı Kavramı.....	15
1.1.2. Kaygının Çeşitleri .....	18
1.1.3. Kaygının Belirtileri ve Sonuçları .....	21
1.1.4. Kaygı İle Başa Çıkma .....	29
1.1.5. Kaygı ve Dindarlık.....	31

<b>1.2. PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ.....</b>	<b>34</b>
1.2.1. Psikolojik İyi Oluş Kavramı .....	34
1.2.2. Psikolojik İyi Oluş ve Tanımı .....	37
1.2.3. Psikolojik İyi Oluşun Alt Boyutları .....	37
1.2.4. Psikolojik İyi Oluş ve Dindarlık İlişkisi .....	41
1.2.5. Psikolojik İyi Oluş ve Dini/Manevi Hayat İlişkisi.....	42
1.2.6. İslam Dininde İyi Oluş ve İyilik .....	44
<b>1.3. HAFIZLIK KURUMUNUN TARİHİ GELİŞİMİ .....</b>	<b>49</b>
1.3.1. Hafızlığın Tanımı ve Müslümanlar İçin Önemi.....	49
1.3.2. Tarihi Olarak Hafızlık Kurum .....	51
1.3.3. Cumhuriyet Döneminde Hafızlık Eğitimi.....	53
1.3.4. Günümüzde Hafızlık Eğitimi.....	54
1.3.4.1. Hafızlık Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gerekli Faktörler .....	56

## İKİNCİ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

<b>2.1. ÖRNEKLEM GRUBU VE ÖZELLİKLERİ .....</b>	<b>60</b>
2.1.1 Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı .....	60
2.1.2. Örneklem Grubunun Yaşa Göre Dağılımı .....	60
2.1.3. Örneklem Grubunun Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Dağılımı .....	62
2.1.4. Örneklem Grubunun Anne Mesleğine Göre Dağılımı.....	63
2.1.5. Örneklem Grubunun Baba Mesleğine Göre Dağılımı .....	64
2.1.6. Örneklem Grubunun Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı .....	65
2.1.7. Örneklem Grubunun Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	66
2.1.8. Örneklem Grubunun En Son Mezun Olduğu Okula Göre Dağılımı.....	67
2.1.9. Örneklem Grubunun Hafızlık Eğitimi Dışında Devam Eden Eğitim Durumuna Göre Dağılımı .....	68

2.1.10. Örneklem Grubunun Hafızlık Eğitimi Sonrası Okul Tercihine Göre Dağılımı .....	70
2.1.11. Örneklem Grubunun Hafızlık Eğitimindeki Aşamasına Göre Dağılımı....	71
2.1.12. Örneklem Grubunun Hafızlık Türüne Göre Dağılımı .....	72
<b>2.2. BULGULAR.....</b>	<b>73</b>
2.2.1. Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular.....	73
2.2.2. Korelasyon Analiz Sonuçları .....	74
2.2.3. Cinsiyete Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular.....	78
2.2.4. Hafızlık Tipine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular ...	84
2.2.5. Yaş Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular.	88
2.2.6. Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular .....	91
2.2.7. Hafızlık Dışında Eğitim Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular .....	93
2.2.8. Baba Mesleği Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular .....	95
2.2.9. Anne Mesleği Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular .....	96
2.2.10. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular.....	98
2.2.11. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular.....	100
2.2.12. Hafızlık Dışında Devam Eden Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular.....	102
2.2.13. Hafızlık Sonrası Devam Edilmek İstenen Okul Türü Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular.....	105
2.2.14. Hafızlık Aşaması Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular.....	107

2.2.15. En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular .....	111
<b>GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ.....</b>	<b>112</b>
<b>Öneriler.....</b>	<b>127</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>131</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>143</b>
<b>EK 1: ANKET FORMU .....</b>	<b>143</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>147</b>





**ÖZET****YÜKSEK LİSANS TEZİ****KLASİK VE MODERN SİSTEMDE HAFIZLIK YAPAN  
BİREYLERDE ÖZNEL İYİ OLUŞ VE SOSYAL KAYGI İLİŞKİSİ  
ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA****Öznur GÜNGÖR****Tez Danışmanı: Prof. Dr. Faruk KARACA****2018, 158 Sayfa****Jüri: Prof. Dr. Faruk KARACA-Doç. Dr. Murat DEMİRKOL-Dr. Öğr.  
Üyesi Behlül TOKUR**

Bu çalışmanın konusu son çocukluk ve ilk ergenlik dönemlerindeki hafızlık yapan bireylerin öznel iyi oluş ile sosyal kaygı düzeylerinin ve bunları etkileyen etmenlerin belirlenmesidir. Amacı ise Hafız adaylarının öznel iyi oluş ve sosyal kaygı düzeyleri; yaş, cinsiyet, ortalama gelir, baba ve anne mesleği, baba ve anne eğitim durumu, en son mezun olunan okul türü, hafızlık dışı eğitimin varlığı, hafızlık sonrası düşünülen eğitim alanı ve hafızlıkta bulunulan aşama değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir? Sorularına cevap bulmaktır.

Çalışmanın genel evreni Ankara, özel evreni Yenimahalle, Pursaklar, Altındağ ve Keçiören’de DİB’e bağlı olarak hafızlık eğitimi veren kurslar, örnekleme ise tesadüfi örnekleme göre bu ilçelerden seçilen 362 hafız adayı öğrencidir. Çalışma verileri SPSS istatistik programı eliyle incelenmiştir.

Çalışmada Hafızlık yapan bireylerin *sosyal kaygı ve öznel iyi oluş düzeyleri bağımsız değişkenlere göre farklılık arz ettiği tespit edilmiştir*. Çalışmanın nitel verileriyle birlikte görüldüğü üzere hafızlık kurumuna olan ilgi artmakta ve bu eğitim sürecinin her aşamasında DİB ana aktör olarak varlığını sürdürmektedir. MEB vasıtasıyla işlerlik kazandırılan yeni eğitim program ve MEB’in imkanlarının ise henüz hafızlık eğitiminde bir farklılaşma oluşturmadığı sonucu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Öznel İyi Oluş, Sosyal Kaygı, Hafızlık, Proje İmam-Hatip Ortaokulu, Diyanet İşleri Başkanlığı, Ergenlik

**ABSTRACT****GRADUATE THESIS****SUBJECTIVE WELL BEING AND SOCIAL ANXIETY DURING  
THE PROCESS OF MEMORIZING (HIFZ) THE QUR'AN IN THE  
CLASSICAL AND MODERN SYSTEM****Öznur GÜNGÖR****Advisor: Prof. Dr. Faruk KARACA****2018 , page 158****Jury: Prof. Dr. Faruk KARACA-Assoc. Prof. Murat DEMIRKOL-  
Assist. Prof. Behlül TOKUR**

The subject of this study is to understand subjective well-being and social anxiety levels and the factors affecting them in the memory of Qur'an of individuals who are in the last childhood and early adolescence. The aim of study is to explain the subjective well-being and social anxiety levels of Hafiz candidates in terms of age, gender, average income, father and mother occupation, father and mother education status, the most recently graduated school type, out of memory of Qur'an education, the planned of education after memory of Qur'an and the memory level of Qur'an.

General universe of the study in Ankara, the private universe of Yenimahalle, Pursaklar, Altindag and Kecioren district of the Quran courses that provide memory training courses, the sample are 362 hafiz candidate students that selected from these districts. The data were analyzed by SPSS statistical program.

In the study, it was determined that the levels of social anxiety and subjective well-being of the individuals making memory of Quran differ according to the independent variables. As seen with the qualitative data of the study, the interest in the memory of Quran institution is increasing and PRA continues to exist as the main actor in every stage of this training process. It has been determined that the results of new education programs and facilities by the NME have not changed yet.

**Keywords:** Subjective Well-Being, Social Anxiety, Memorizing Qur'an, Project Imam-Hatip Secondary School, The Presidency of Religious Affairs, Adolescence

**KISALTMALAR DİZİNİ**

akt.	Aktaran
bkz.	Bakınız
Çev.	Çeviren
DİA	Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi
DİB	Diyanet İşleri Başkanlığı
DÖGM	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
Ed.	Editör
EÖİÖ	Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği
Ers. Tar.	Erişim Tarihi
ESKÖ	Ergenlerde Sosyal Kaygı Ölçeği
Haz.	Hazırlayan
İHL	İmam Hatip Lisesi
İHO	İmam Hatip Ortaokulu
K. K.	Kur'an Kursu
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
PDR	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
RTEÜ	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
ss.	Sayfa Sırası
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
TDK	Türk Dil Kurumu
TDV	Türkiye Diyanet Vakfı
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
Yay.	Yayımları

## TABLolar VE ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Korelasyon kriterleri aralıkları .....	14
Tablo 1. Kaygıyı Açıklama Teorileri .....	17
Tablo 2. Kaygı Belirtileri.....	29
Tablo 3. Örnekleme Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	60
Tablo 4. Örnekleme Grubunun Yaş Düzeyine Göre Dağılımı .....	60
Tablo 5. Örnekleme Grubunun Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Dağılımı.....	62
Tablo 6. Örnekleme Grubunun Anne Mesleğine Göre Dağılımı .....	63
Tablo 7. Örnekleme Grubunun Baba Mesleğine Göre Dağılımı.....	64
Tablo 8. Örnekleme Grubunun Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	65
Tablo 9. Örnekleme Grubunun Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı .....	66
Tablo 10. Örnekleme Grubunun En Son Mezun Olduğu Okula Göre Dağılımı .....	67
Tablo 11. Örnekleme Grubunun Hafızlık Eğitimi Dışında Devam Eden Eğitim Durumuna Göre Dağılımı .....	68
Tablo 12. Örnekleme Grubunun Hafızlık Eğitimi Dışında Devam Eden Eğitim Kurumlarına Göre Dağılımı.....	69
Tablo 13. Örnekleme Grubunun Hafızlık Eğitimi Sonrası Okul Tercihine Göre Dağılımı .....	70
Tablo 14.Örnekleme Grubunun Hafızlık Eğitimindeki Aşamasına Göre Dağılımı	71
Tablo 15.Örnekleme Grubunun Hafızlık Türüne Göre Dağılımı .....	72
Tablo 16. Tablo Ergenlerde Özneİ İyi Oluş Ölçeği Alt Boyut ve Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Normal Dağılımı.....	73
Tablo 17. Ergenlerde Özneİ İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutları İle Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişki Düzeyleri.....	74
Tablo 18. Cinsiyete Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması.....	78
Tablo 19. Hafızlık Tipine Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması.....	84

Tablo 20. Yaş Değişkenine Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması.....	88
Tablo 21. Aylık Ortalama Gelir Değişkenine Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	92
Tablo 22. Hafızlık Dışında Eğitim Değişkenine Göre EÖİÖ Ölçeği Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması.....	94
Tablo 23. Baba Mesleğine Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	95
Tablo 24. Anne Mesleğine Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	97
Tablo 25. Anne Eğitim Değişkenine Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	99
Tablo 26. Baba Eğitim Durumuna Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	101
Tablo 27. Hafızlık Dışında Devam Eden Eğitim Durumu Değişkenine Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	103
Tablo 28. Hafızlık Sonrası Devam Edilmek İstenen Okul Türüne Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	106
Tablo 29. Hafızlık Aşaması Değişkenine Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	108
Tablo 30. 1981-2015 Yıllarına Göre Hafızlık Belgesi Alanlar.....	109

## ÖNSÖZ

Türkiye’de hafızlık eğitimi eskiden beri önemsenen ve kendi geleneği içinde şekillenen bir kurumdur. Son yıllarda DİB’in ve MEB’in hafızlık eğitiminde niteliği ve niceliği artırmaya dönük pek çok çalışma ve gayreti bilinmektedir. Özellikle değişen yeni eğitim modelinde ilk dört yıldan sonra hafızlık yapmak isteyen kişilerin bu isteğinin karşılanması pek çok yolla mümkün görünmektedir. Bu yollardan en dikkat çekici olanı da MEB tarafından yürütülen hafızlık proje İHO ve hafızlık sınıfları sistemidir. Bu sistemin gündeme gelmesinden sonra DİB’in klasik yatılı ve örgün eğitime ara vererek yürüttüğü hafızlık eğitim sistemi değişimlere uğramış durumdadır. Geline noktada hafızlık eğitim süreci içiçe geçmiş ve iki kurumun zorunlu ilişkisi söz konusudur. Her ne kadar bu ilişkinin başat aktörü eğitimin doğası gereği DİB ise de MEB’in bu konuda ciddi katkıları verdiği/vereceği düşünülmektedir.

Bu çalışma, hafızlık kurumunun geliştirilmesi ve eğitim modelinin çeşitlendirilmesi için böylesi çabaların yoğunlaştığı bir dönemde, hafız aday bireylerin öznel iyi oluş ve sosyal kaygılarını ölçen bir çalışmanın daha önce yapılmaması sebebiyle planlanmıştır. Alanda yapılan çalışmalarda hafızlık sürecinin zorlukları, sürecin DİB’e bakan kurs öğretmenleri özelinde ele alınışı vb. konular ele alınmasına rağmen özellikle yeni sistemde yaşları daha genç bireylerin bu süreçte öznel iyi oluşları ve sosyal kaygılarının ne düzeyde olduğu ve farklılaşmaların bağımsız değişkenlere göre hangi yönde ortaya çıktığının anlaşılması önemli görülmüştür.

Araştırma “giriş” ve “sonuç” kısımları hariç iki bölümden oluşmaktadır. Giriş kısmında, araştırmanın konusu, amacı, önemi, hipotezleri ve yöntemine değinilmiştir.

Birinci bölüm, kaygı, hafızlık kurumu ve psikolojik iyi oluş olmak üzere üç temel teorik konunun, araştırmanın uygulamasına zemin hazırlamak adına ele alınmasından oluşmaktadır.

İkinci bölümde araştırmanın örneklemini oluşturan hafız adaylarını olgusal kimlikleri ve bağımsız değişkenlerle ilişkisi anlamlılık ve farklılık bağlamında analiz edilmiştir. Çalışma sonuç ve öneriler kısmıyla son bulmaktadır.

Çalışmanın her aşamasında çok yoğun akademik gündemine rağmen bilgi, destek ve yön göstermesiyle çalışmaya değer katan, yönlendiren ve sonuçlandırılmasına katkı sunan danışman hocam Prof. Dr. Faruk Karaca'ya müteşekkirim. Bunun yanında kaynak temini ve psikolojik açıdan teorik sorularda her zaman desteğini gördüğüm sayın Prof. Dr. Öznur Özdoğan'a, Dr. Öğr. Üyesi Behlül Tokur'a, Doç. Dr. Murat Demirkol'a ve Doç. Dr. Sibel Üst Erdem'e; ayrıca çalışmanın uygulama kısmında bizzat çalışmaya katılarak destek veren bütün katılımcılara ve hafızlık eğitimine gönül vermiş kişiler olarak nitel yorumlarıyla desteğini esirgemeyen Kur'an Kursu öğretmenleri ve idarecilerine, proje okullardaki öğretmen ve idarecilere şükranlarımı sunarım. Eğitimimim bütün aşamalarında bana desteğini ve güvenini sürdüren aile büyüklerime ve elbette akademik çalışmalarım boyunca bana sürekli destek ve motive edici ana unsur olarak beni cesaretlendiren Eşim'e ve evlatlarıma teşekkür ederim.

**Ankara-2018**

**Öznur GÜNGÖR**

## GİRİŞ

### I. ARAŞTIRMANIN KONUSU

Hafızlık kurumu tarihi, hafızlık hocalarının yeterlilikleri ve mesleki doyumu, kursların fiziki imkanları vb. konularda çalışmalara rastlanmakla birlikte özellikle yeni bir fenomen olan proje hafızlık okullarına dönük bir çalışmaya henüz rastlanılmamıştır. Bir diğer ifadeyle Kur'an kurslarının fiziksel imkanlarının yeterliliği, kurs programı ve etkili bir eğitim için fiziksel mekanların iyileştirilmesi başta olmak üzere, eğitim programlarının ve kullanılan yöntemlerin geliştirilmesi, hafızlık eğitiminin temel süreçleri, öğreticilerin yeterlilikleri vb. konular üzere yoğunlaştığı görülmektedir.<sup>1</sup> Ancak hafızlık eğitimi alan öğrencilerin psikolojik iyi oluş durumları ve bu süreçte yaşadıkları kaygının boyutlarının dikkate alınmadığı görülmektedir.

Hafızlık eğitimi adaylarının değişen profilleri ve geldikleri çevrenin sosyo-kültürel yapısındaki değişim açısından hafız adaylarının psikolojik iyi oluş ve sosyal kaygılarının ölçülmesi için en uygun kesim bizzat bu eğitime başlayan, sürdüren ve bitirmek üzere olan proje İHO'lar ve DİB'e bağlı klasik eğitimle eğitimlerin sürdüren son çocukluk ve ilk ergenlik dönemini yaşayan öğrencilerdir.

Hafız adayı bireylerin sosyal kaygı durumlarını etkileyen faktörler iç ve dış unsurlar olarak sınıflandırılabilir. Bizzat öğrenmenin kendi dinamiklerinden olan adayın tecvitli iyi okuyabilme düzeyi, hafıza ve ses gücü özelliği ve isteklilik düzeyi öğrenciyi doğrudan görece başarısızlığa götüreceği için sosyal kaygının kaynağı olabilmektedir. Bu durumda yapılması gereken en azından bu konulara ilişkin dış faktörlerin daha işin başında rasyonel olarak planlanması (Akdemir, 2010) ve sonu mutsuz bir başarı veya başarısızlık olabilecek sürecin daha ilk başta görülmesi adına önemlidir.

---

<sup>1</sup> Konunun farklı boyutları ve literatürde dile getirilen temel problemler için bkz. (Algur, 2018: 2; Koç, 2010: 501; Cebeci, 2010; 7 vd.; Akdemir, 2010: 21-40; Çimen, 2007: 92-3; Fırat, 2007; 560 v.d.; Bayraktar, 2008: 124-126).



Araştırmalarda, sosyal kaygının başlangıç yaşının ortalama olarak 13-14 arasında değiştiği görülmektedir. Ancak temelde, ergenlik dönemi sosyal kaygının en fazla yaşandığı dönemdir.

Psikolojide mutluluk, öznel iyi oluş kavramıyla ele alınmaktadır. Öznel iyi oluş, çoğu zaman iyi yaşamın temel bir figürü olarak düşünülmektedir. Bu daha çok kişilerin yaşamlarının niteliği ile ilgili genel değerlendirmeleri içeren öznel iyi oluş çok boyutlu bir kavram olarak dikkat çekmektedir. Buna göre öznel iyi oluş, kişinin göreli olarak yüksek düzeyde olumlu duygu, düşük düzeyde olumsuz duygu yaşamasını ve kişinin yaşam doyumunun yüksek olmasını ifade etmektedir (Eryılmaz-Aypay, 2011; Bozkurt-Sönmez, 2016: 233)

Bu bağlamda; çalışmanın problemi son çocukluk ve ilk ergenlik dönemlerindeki hafızlık yapan bireylerin öznel iyi oluş ile sosyal kaygı düzeylerinin ve bunları etkileyen etmenlerin belirlenmesidir.

## **II. ARAşTIRMANIN AMACI**

Hafızlık eğitimi süresi ve planlaması ülkemizde son yıllarda üzerinde çalışmaların yapıldığı bir alan olarak dikkat çekmektedir. Gerek DİB bilinen şekliyle Kur'an Kurslarında gerekse MEB proje okullar ve yeni müfredatlar eliyle hafızlık sürecini yönetmede modern yöntemler ve klasik sistemle hafız yetiştirme programları uygulamaktadırlar.

MEB bazı yeni teknikler nerse de klasik ve proje yoluyla hafızlık sisteminde ezber teknikleri çoğu zaman aynı olmaktadır. Bunun yanında MEB DÖGM Hafızlık aşamasına  kısıma ayırmakta ve hazırlık ve haslama döneminde proje İHO'larda, hafızlık sürecini ise bizzat DİB'e bağlı kurslarda yürütülmesini öngörmektedir (DÖGM, 2018: 16) Dolayısıyla mekan, eğitici ve uyarıcılar farklı olsa da ezber yapma tekniği çoğunlukla aynı şekilde ülkemizde yıllardır uygulanan haliyle devam etmektedir. İfade edilmeli ki çalışmada ezber tekniği üzerinden bir farklılaşma ilişkisi aranmayacaktır. Sadece eğitmen, mekan ve eğitim süreci noktasında öznel iyi oluş ve sosyal kaygı ilişkisi yoklanacaktır.

Ayrıca çalışmanın deseni oluşturulurken proje hafızlık okulları ve klasik Kur'an kursları hafızlık okulları ayrı ayrı düşünülmüş ve yoklanması planlanmıştır. Ancak alan çalışmaları bu ikisinin aslında ayırt edilemeyecek ölçüde içiçe geçmiş olduğu görülmüştür. Şöyle ki proje İHO'larda hafızlık eğitimin kendisi bizzat DİB'e bağlı hafızlık hocaları tarafından ve tamamen kontrol kendilerinde olmak üzere sürdürülürken, klasik Kur'an kurslarında öğrenciler normal İHO'lara devam etmekte ve DİB'in bilinen programları kurslarda devam etmektedir. Diğer bir ifadeyle Kur'an kursları da öğrenci kaynağını aynı zamanda okula devam eden ve ikinci dördü bitiren öğrencilerden sağlamaktadır. Bu dönemde kursa devam eden öğrenciler aynı zamanda örgün eğitime de devam edebildikleri gibi İmam hatip lisesini de açıktan sınavlarla tamamlamaktadırlar (Vahapoğlu, 2016: 2). Her iki taraftan da bakıldığında hafızlık eğitiminde esas aktörün DİB görevlileri olduğu net bir şekilde anlaşılmaktadır. Bu durumda giriş sınavı ve okul ortamında bazı farklılıklar varsa da hafızlık eğitimi bizzat DİB eliyle yürütüldüğünden böylesi bir ayırım üstünden kurgu bilimsel bulunmadığından sadece son çocukluk ve ilk ergenlik dönemindeki hafız aday gençlerin öznel iyi oluş ve sosyal kaygıları bazı bağımsız değişkenlere göre belirlenmeye çalışılmış olup Algur'un (2018: 327) bulgulardan hareketle "yeni tip hafızlık sisteminin" mutlaka farklı boyutlarıyla ele alınması önerisi dikkate alınmıştır.

Hafızlık sürecinin bizatihi öğrencilere bakan yönüyle sosyal kaygı düzeyi yüksek olarak görelî kaygı ve eğer bu yaşta kaynağı iyi tespit edilemezse sürekli kaygıya neden olabilecek bir içeriği olduğu düşünülmektedir. Zira hafız adaylarının her ne kadar proje İHO'ların ilk yılında ve mümkünse sonraki süreçlerinde kendi evlerinde kalarak eğitimlerine devam etmeleri uygulaması tercih edilse de, çoğunlukla ailelerinin yanında olmaktan ziyade yurt ortamlarında kalmaları, yaşlılarına nazaran kendilerinden beklenen olgun kişilik, görsele dayalı eğitim modeline alışkın bireylerin ezberde süreklilik kazanma zorluğu ve bunun yanına veli veya öğreticinin sürecin psiko-sosyal dinamiklerinden uzak olma

ihtimali eklenince hafız adaylarında sosyal kaygı ve öznel iyi oluşu etkileyici durumların ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

Aköz (2011) tarafından yapılan çalışmada Kur'an kursu öğretmenlerinin yeterli ve başarılı iletişim davranışlarına sahip olmaları yanında eğitim-öğretimin verimliliğini düşüren veya engelleyen iletişim eksikliğin olduğu ifade edilmektedir. Bu durumun değişmesi adına DİB'e büyük iş düştüğü düşünülmektedir. Yapılan diğer bir çalışmada öğretmenlerin %95,2'si "Hizmet İçi Eğitim" kurslarına katılmadıklarını belirtirken , %4,8'i söz konusu kurslara katıldıklarını belirtmiş olmaları dikkate değerdir (Çaylı, 2005: 39). Yine aynı çalışmada öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin "hafızlık öğretimi ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursu olmadığını, düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarının ise genelde yüzünden okuyan öğrencilere yönelik olduğunu veya yetişkinlerin Kur'an-ı Kerim öğretimine yönelik kurslar olduğu" öğretmenler tarafından belirtilmektedir (Çaylı, 2005: 40).

Birey, olumlu duyguları sıklıkla olumsuz duyguları ise çok az yaşıyor ve yaşamından yüksek düzeyde doyum alıyorsa yüksek bir öznel iyi oluşa sahiptir. Diğer bir ifadeyle birey, haz veren yaşantıları daha çok, haz vermeyen yaşantıları daha az deneyimliyorsa bu durumda yüksek öznel iyi oluşa sahip (Bozkurt-Sönmez, 2016: 233) olarak görülmekte ve ölçülmektedir. Bu yüzden birincil ve ikincil cinsiyet özelliklerinin büyük ölçüde kazanıldığı ve hem erkek hem de kızların yetişkin fizyolojik özelliklerine ulaştıkları bir evre olan ilk ergenlik dönemi (yaklaşık 11-14 yaş arası) yaşam doyumunu açısından dikkat çekici bir evredir (Çivitci, 2009). Bu bağlamda ergenlik döneminde yaşanan hızlı fiziksel gelişimin, sosyal ilişkilerin gelişiminin ve ortaya çıkan yeni sorumlulukların bir sonucu olarak özerklik gelişimi de hızlanmaktadır. Bu gelişimlerin hem kaygı hem de öznel iyi oluşa etki ettiği bilinmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı hafızlık eğitimini Ankara'da sürdüren bireylerin buldukları mekan, eğitsel ve sosyal çevre beklentileri ve uygulanan müfredat bağlamında sosyal kaygı ve öznel iyi oluş düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Bu amaca bağlı olarak Şu alt sorular çalışmada yol gösterici olacaktır.

1- Hafız adaylarının öznel iyi oluş ve sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2- Hafız adaylarının öznel iyi oluş ve sosyal kaygı düzeyleri; yaş, cinsiyet sosyo-ekonomik düzey, baba ve anne mesleği, baba ve anne eğitim durumu, en son mezun olunan okul türü, hafızlık dış eğitimin durumu, hafızlık sonrası düşünülen eğitim alanı ve hafızlıkta bulunulan aşama değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

3- Klasik ve modern usulle yürütülen hafızlık eğitiminin hafızlık yapan bireylerin öznel iyi oluş ve sosyal kaygılarına etkisi ne düzeydedir?

### **III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

İslam tarihi ve geleneğinde hafızlık eğitimi ve bu eğitimin yürütüldüğü kurumlar her zaman önemli görülmüştür. Gelineen noktada yapılmak istenilen yeniliklerin modern dönemde nasıl bir seyir izleyeceğinin tespiti hem ilgili kurumlar hem de konunun diğer tarafları açısından önemli olacaktır.

Hafızlık eğitiminde hali hazırda yürütülen klasik ve proje bazlı eğitimin kendi içinde avantaj ve dezavantajlarının yapılacak çalıŐmayla ortaya çıkarılacak olmasından kaynaklı ilgili kurumlar kendi durumlarını gözden geçirme imkanı bulacaktır.

Hafızlık eğitimine çocuklarının geleceği açısından önemli görerek bu yola giren velilerin çocuklarının yaşadıkları kaygı düzeyi ve öznel iyi oluŐların kabul edilebilir sınırdaki mi yoksa negatif yönlü bir durumla mı karşı karşıya olduklarını görmeleri açısından önemlidir.

Hafızlık eğitimi alan bireylerin daha çok dini kurumlarla eğitim hayatına devam edecekleri düşünülebilir. Ancak son yıllarda bilhassa proje İHO'ların değiştiği düşünülen ğrenci profili ve kitle iletişim araçlarının etkisiyle klasik hafızlık yapan hafızların gelecekte kendileri için nasıl bir dünyaya sahip olmak istediklerinin ortaya çıkacak olması sebebiyle önemlidir.

Eğiticilerin formasyonuna ilişkin çalışmalarda dile getirilen kimi aksaklıkların MEB'in devreye girmesiyle rehberliğin ve dolayısıyla kaygının düşüklüğü ve öznel iyi oluşun iyi yönde olacağı düşüncesinin anlaşılacak olmasından dolayı önemlidir.

Son zamanlarda sayıları artan ve öğrenci profilinin de değiştiği düşünülen bu eğitim taliplilerinin yaşadıkları kaygı ve öznel iyi oluşlarının ne durumda olduğunun anlaşılması sürecin zorluklarına karşı alınması gereken önlemlere işaret edecek olması açısından önemlidir.

#### **IV. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ**

##### **A. Öznel İyi Oluş ile İlgili Hipotezler**

Kız hafızlık adaylarının öznel iyi oluşları erkek hafız adaylarından daha yüksektir.

Klasik Hafızlık+İHO/İHL olanların EÖİO skorları Proje İHO/İHL+Hafızlık yapanlardan düşüktür.

Ergen hafız adaylarının öznel iyi oluşları son çocukluk dönemindeki hafızlık adaylarından daha yüksektir.

Hafızlık dışında eğitim alanların öznel iyi oluşları sadece hafızlık eğitimini sürdürenlerden düşüktür.

Sosyo-ekonomik seviyesi yüksek ailelerden gelen hafız adaylarının öznel iyi oluşları daha yüksektir.

Ev hanımı annelerin hafız adayı çocuklarının öznel iyi oluşları çalışan annelerin çocuklarından yüksektir.

DİB görevlilerinin hafız adayı öğrencilerinin öznel iyi oluşları diğer mesleklere sahip ebeveyn çocuklarından yüksektir.

Annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe hafız adaylarının öznel iyi oluş düzeyleri yükselmektedir.

Babaların eğitim seviyesi yükseldikçe hafız adaylarının öznel iyi oluş düzeyleri yükselmektedir.

Hafızlık dışında örgün eğitime dini okullarda devam eden hafız adaylarının öznel iyi oluşları diğerlerinden daha yüksektir.

Hafızlık sonrası dini alanlarda eğitime devam etmek isteyen hafız adaylarının öznel iyi oluşları yüksektir.

Hafızlık aşaması ileri olan hafızlık adaylarında öznel iyi oluş daha geride olanlardan yüksektir.

Eğitim düzeyi azaldıkça öznel iyi oluş düzeyi azalmaktadır.

#### **B. Kaygı İle İlgili Hipotezler:**

Kız hafızlık adaylarının sosyal kaygı düzeylerinin erkek hafızlık adaylarından daha yüksektir.

Ergen hafız adaylarının sosyal kaygıları son çocukluk dönemindeki hafız adaylarından yüksektir.

Klasik Hafızlık+İHO/İHL olanların sosyal kaygı puanlarının Proje İHO/İHL+Hafızlık yapanlardan daha yüksektir.

Proje hafızlık okullarında hafızlık yapan adayların sosyal kaygı düzeyleri klasik kurslardaki hafız adaylarından daha düşüktür.

Hafızlık dışında eğitim alanların sosyal kaygıları yüksektir.

Sosyo-ekonomik seviyesi düşük hafız adaylarının sosyal kaygıları yüksektir.

Hafızlık dışında örgün eğitime devam edenlerin sosyal kaygıları düşüktür.

Anne mesleği ev hanımı olan hafız adaylarının sosyal kaygıları daha yüksektir.

DİB görevlilerinin hafız aday öğrencilerinin sosyal kaygıları yüksektir.

Annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe hafız adaylarının sosyal kaygı düzeyleri düşmektedir.

Babaların eğitim seviyesi yükseldikçe hafız adaylarının sosyal kaygı düzeyleri düşmektedir.

Hafızlık dışında örgün eğitime dini okullarda devam eden hafız adaylarının sosyal kaygı düzeyleri diğerlerinden daha düşüktür.

Hafızlık sonrası dini alanlarda eğitime devam etmek isteyen hafız adaylarının sosyal kaygı düzeyleri yüksektir.

Hafızlık aşaması ileri olan hafızlık adaylarında sosyal kaygı düzeyleri daha geride olanlardan yüksektir.

Eğitim düzeyi azaldıkça sosyal kaygı düzeyi yükselmektedir.

## **V. YÖNTEM**

### **V.1. Evren ve Örneklem**

Bilimsel çalışmalarda genellikle iki tür evrenden bahsedilmektedir. Biri, araştırma evreni olarak nitelenen genel evren, diğeri ise, çalışma evrenidir. Genel evren tanımlaması kolay ama ulaşılması güç hatta çoğu zaman imkansız olan evrendir. Kısaca çalışma evreni, araştırma evreninin bütün niteliklerini temsil eden ve ulaşılabilirliği olan, onun küçük bir modelidir (Karasar, 2009: 110). Çalışmanın genel evrenini Türkiye’de hafızlık eğitimi yapılan bütün Kur’an Kursları ve Proje İHO’lardır. Araştırmanın çalışma evrenini aşağıdaki Kur’an Kursları ve İmam-Hatip Ortaokulları oluşturmaktadır.

1. Pursaklar Ehli Beyt Merkez Kur’an K.
2. Altındağ Karapürçek Erkek K. K.
3. Keçiören Abdurrahman Gürses Erkek K. K.
4. Altındağ Karapürçek Mahallesi Arafat Kız K. K.
5. Keçiören Muradiye Safiye Yüceler Kız K. K.
6. Pursaklar Medine İmam-Hatip Ortaokulu
7. Yenimahalle Abdulkadir Geylani İmam-Hatip Ortaokulu
8. Keçiören Yunus Emre İmam-Hatip Ortaokulu

Araştırmanın örnekleme, 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı’nda Ankara ili ve ilçelerinde bulunan hafızlık proje İmam Hatip Ortaokulları (1218) ve Kur’an Kurslarında hafızlık eğitimine başlayan son çocukluk (10-12) ve ilk

ve orta ergenlik (12-17) dönemlerini (144) kapsayan tesadüfi örneklem yoluyla seçilen toplam 362 öğrenciden oluşmaktadır.

## **V.2. Kapsam ve Sınırlılıklar**

Araştırma psikoloji literatüründe son çocukluk ve ergenlik yaşı olarak adlandırılabilen 11-17 yaş grubundaki genç hafız adaylarıyla sınırlandırılmıştır.

Katılımcılar Ankara ili ve ilçelerinde yer alan proje imam-hatip ortaokulu ve DİB'e bağlı klasik Kur'an Kurslarında hafızlık yapan öğrenciler arasından farklı sosyo-ekonomik düzeyde okullardan seçilmiştir. Bu araştırma, kendi örneklemeyle sınırlıdır. Çünkü elde edilen veriler belli bir grup üzerinde gerçekleştirilen bir ankete dayanmaktadır. Dolayısıyla başka gruplar üzerinde gerçekleştirilecek bir çalışmada daha farklı sonuçlara ulaşabilmek mümkündür.

Araştırma bulguları araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olarak belirlenen "örneklemin kaygı düzeyi ve öznel iyi oluş" bu araştırmada kullanılan kaygı envanterinin ve öznel iyi oluş ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği doğrultusunda ölçtüğü kadarıyla sınırlıdır. Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmaların merkezinde insan ögesinin bulunmasından kaynaklanan sınırlılıklar ve bu alanda kullanılan istatistiksel yöntemlerin duyarlılıklarına ilişkin sınırlılıklar bu araştırma için de söz konusudur.

Araştırma Ocak-Mayıs 2018 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışma boylamsal değil, kesitseldir. Bu sebeple ulaşılan bulguları çalışmanın yapıldığı zamana ve duruma göre yorumlamak gerekir.

Araştırmada katılımcıların kaygı düzeyleri ve öznel iyi oluşlarını etkileyebileceği düşünülen bazı faktörler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, incelenen bu faktörlerle sınırlıdır.

## **V.3. Araştırmanın Sayıtları**

Araştırmanın örnekleme evrenini temsil etmektedir. Araştırmada kullanılan anket ve ölçekler araştırma konusunu test etmede güvenilir ve



geçerlidir. Araştırmaya katılanların verdiği bilgilerin doğru olduğu kabul edilmektedir. Elde edilen veriler SPSS programına doğru ve objektif bir şekilde girilmiştir.

#### **V.4. Araştırmanın Modeli**

Çalışmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Bu model geçmiş zamanda veya günümüzde yaşanan olayı yaşandığı gibi açıklamayı hedef alan bir yöntemdir

#### **V.5. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırma sürecinde veriler üç farklı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırmada, katılımcıların bazı kişisel özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel bilgi formu” ile sosyal kaygı düzeylerini belirlemek için “Ergenlerde Sosyal Kaygı Ölçeği”; (ESKÖ) ve öznel iyi oluş düzeylerini belirleyebilmek için “Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği” (EÖİO) kullanılmıştır.

##### **V.5.a. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmanın temel değişkeni olan klasik ve modern sistemde hafızlık öğrencilerinin sosyal kaygı ve öznel iyi oluş düzeyleri ile ilişkili olabileceği bazı değişkenlere ait verilerin toplanması için araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu’nda hafızlık sürecindeki öğrencilerin klasik-proje sistemli farklılığı, cinsiyetlerine, yaşlarına, anne baba eğitim durumuna, gelir durumu, anne baba mesleği, en son mezun olunan okul türü, hafızlık dışı eğitimin olup olmadığı, hafızlık sonrası düşünülen eğitim alanı ve hafızlıkta bulunulan aşama değişkenlerine göre sorular bulunmaktadır.

##### **V.5.b. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği**

Ergen öznel iyi oluş ölçeği ergenlik döneminde ki bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla Eryılmaz, tarafından geliştirilmiş olup yaşamın çeşitli alanlarında ortaya çıkan doyum durumlarını ve olumlu duygulanımlarını ölçmeye çalışan 15 maddeden oluşmaktadır (Eryılmaz, 2009). Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. **Bunlar, aile ilişkilerinde**

**doyum, yaşam doyumunu, olumlu duygular ve önemli kişilerle ilişkilerde doyumdur.** Ölçek geliştirme sürecinde elde edilen değerler ölçeğin toplam varyansın % 61.64'ünü açıkladığını göstermiştir. Ölçeğin iç tutarlık değeri. 87 ve iki yarı güvenilirlik değeri. 83 olarak ölçülmüştür. Ölçeğin puanlanması sürecinde her bir alt boyuttan ve ölçek toplamından alınan puan yükseldikçe öznel iyi oluşunda yükseldiği kabul edilmektedir.

Bu araştırma sürecinde ergen öznel iyi oluş ölçeğinin güvenilirlik değerleri yeniden hesaplanmış ve iç tutarlık değerinin .92 ve iki yarı güvenilirlik değerinin ise .85 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca faktör yapısının geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığı bulunmuştur. **Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri ise RMSEA: .078, RMR: .077, CFI: .97, RFI: .97, GFI: .97 olarak bulunmuştur.**

Bu değerlerden hareketle ergen öznel iyi oluş ölçeğinin bu araştırma sürecinde kullanılacak geçerliği ve güvenilirliği olan bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

### **V.5.c. Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği**

Çocuklarda sosyal korkuları değerlendirmek amacıyla ilk ölçek çalışmasını La Greca ve arkadaşları (1988) gerçekleştirmişlerdir. Çocuklar İçin Sosyal Kaygı Ölçeği – ÇSKÖ (Social Anxiety Scale For Children – SASC) olarak bilinen bu ilk ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Maddeleri, çocuklar için geliştirilmiş kaygı ölçeklerindeki sosyal durumlarla ilgili maddelerden seçilmiştir. Bunlar sosyal kaygıda var olduğu varsayılan üç bileşene dayanmaktadır: Olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve sosyal huzursuzluk duyma. 10 maddeden oluşan ölçek yaşlıların olumsuz değerlendirilmelerine ilişkin korku ve endişeyi yansıtan “olumsuz değerlendirilme korkusu” (6 madde) ve yaşlılardan kaçınma ve sosyal olarak etiketlenmeye işaret eden “sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma” (4 madde) olmak üzere iki alt boyutu içermektedir.

Ölçek beşli likert tipinde değerlendirmektedir. Bu doğrultuda (1) “Hiçbir zaman” ve (5) Her zaman diye nitelendirilmektedir. Ölçekte

minimum 18 maksimum 90 puan alınabilmektedir. Araştırmada kullanılan Ergenler için Soysal Kaygı Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Aydın ve Tekinsav-Sütçü (2007) tarafından yapılmıştır.

ÇSKÖ'nün gözden geçirilmiş formu (ÇSKÖ-R) yazında kısaca SASC-R olarak bilinen 22 maddelik bir ölçektir. Bunlardan 18'i ölçek maddesi olup, geriye kalan 4 madde ise puanlamaya katılmayan "kitap okumayı severim", "spor yapmaktan hoşlanırım" gibi farklı konulardan seçilmiş maddelerdir.

"Çocuklar için geliştirilen ÇSKÖ-R; "diğer çocuklar" yerine "yaşıtlarım", "oyun oynamak" yerine "bir şeyler yapmak" şeklinde küçük sözcük değişiklikleri yapılarak ergenlere uyarlanmış ve bu forma Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği ESKÖ (Social Anxiety Scale For Adolescents SAS-A) adı verilmiştir. ESKÖ, çocuk formunda olduğu gibi 4'ü ilişkisiz olmak üzere 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek çocuk formunda olduğu gibi üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Faktör analizleriyle de desteklenen bu alt ölçekler Olumsuz Değerlendirme Korkusu (ODK), Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD) ve Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duymadır" (Y-SKHD). (.88), ODK'nın (.83), Y-SKD'nın (.71) ve G-SKHD alt ölçeğinin en düşük katsayıya (.68) sahip olduğu görülmektedir. İki yarım güvenilirlik katsayısına bakıldığında (.85) 34 ölçeğin tamamına ve ODK alt ölçeğine, ikinci sırayı (.71 ) ile GSKHD alt ölçeğine ve en düşük katsayının da (.67) Y-SKHD alt ölçeğine ait olduğu bulunmuştur.

ESKÖ'nün geçerlik ve güvenilirliği için yapılan çalışmaların yaş aralığı (12-18) tutulduğu, bazılarında ise daha dar olduğu (15-18) görülmüştür. Bu çalışmalarda ölçeğin iç tutarlılığının. ,66 ile ,91 arasında değiştiği bulunmuştur. ESKÖ'nün alt ölçekleri arasında ,52 ile ,71 arasında değişen korelasyon katsayıları bildirilmiştir.

Yapı Geçerliği: ESKÖ'nün 18 maddesine varimaks eksen döndürme yöntemine göre temel bileşenler faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi çalışması sonucunda toplam varyansın %48'ini açıklayan 3 faktör bulunmuştur.

1. Faktör Olumsuz Değerlendirme Korkusu (ODK): 7 maddeden oluşmaktadır.

2. Faktör Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma (GSKHD): 5 maddeden oluşmaktadır.

3. Faktör Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD): 6 maddeden oluşmaktadır.

ESKÖ'nün alt ölçeklerinin birbiriyle ve dışsal ölçüt olarak Çapa Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Fobi Ölçeği (ÇESFÖ) ve Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri ÇDSKE'nin sürekli kaygı ölçeğiyle ilişkilerini değerlendirmek için korelasyon analizi kullanılmıştır. ESKÖ'nün alt ölçeklerinin birbirleriyle ve ölçeğin toplam puanıyla korelasyonları istatistiksel olarak 0.01 düzeyinde anlamlıdır. En yüksek korelasyon katsayısı (.89) ODK alt ölçeği ile ESKÖ'nün toplamı arasında ve en düşük korelasyon katsayısı (.51) G-SKHD ile ODK alt ölçekleri arasındadır.

Ölçüt Geçerliliği: Ölçeğin sosyal kaygıyı ölçen bir başka araç olan ÇESFÖ ve sürekli kaygıyı ölçen ÇDSKE sürekli kaygı formu ile korelasyonlarının da istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. En yüksek korelasyon katsayıları her iki ölçeğin toplam puanı ile ESKÖ'nün toplam puanı arasındadır. Korelasyon katsayıları ise, sosyal kaygıyı değerlendiren ÇESFÖ ile .75 ve ÇDSKE'nin sürekli kaygı ölçeğiyle .66'dır.

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla ölçeğin her bir alt testinin ve tümünün Cronbach Alfa iç tutarlılık ve iki yarım güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Güvenilirlik katsayıları, ESKÖ'nün tamamının en yüksek Cronbach Alfa katsayısına (.88), ODK'nın (.83), Y-SKD'nın (.71) ve G-SKHD alt ölçeğinin en düşük katsayıya (.68) sahip olduğu görülmektedir. İki yarım güvenilirlik katsayısına bakıldığında (.85)

## **V.6. Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri

değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır.

Verilerin analizi sürecinde hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla parametrik testlerin ana varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları incelenmiştir. Bu yönde verilerin homojen dağılımı için “Levene Homojenlik Testi” ve normal dağılım için ise “Kolmogorov Smirnov” normallik testi yapılmıştır.

Sosyal kaygı ve öznel iyi oluş ölçekleri normal dağılmamaktadır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı Mann Whitney-U testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri olarak sosyal kaygı ve öznel iyi oluş ölçekleri arasındaki ilişkiyi Spearman korelasyon ile test edilmiştir.

Korelasyon kriterleri şu şekildedir;

Şekil 1: Korelasyon kriterleri aralıkları

<b>R</b>	<b>İlişki</b>
0,0	Çok Zayıf
0,2	Zayıf
0,5	Orta
0,7	Yüksek
0,9	Çok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **TEORİK VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

#### **1.1. KAYGI**

##### **1.1.1. Kaygı Kavramı**

Birey doğduğu andan itibaren sosyal bir ortamda kimliğini inşa etmektedir. İlişki kurduğu doğal ve zorunlu bireylerle sürekli etkileşim halinde iken kendi benlik saygısı ve sosyal kimliğini de adım adım oluşturmaktadır. Bu etkileşimlerde bireyler birbirlerini hem etkilemekte hem de etkilenmektedir. Bu da bireylerin ruh sağlığında farklı durumların ortaya çıkmasıyla görünür hale gelmektedir. Özellikle ergenliğin bütün aşamalarında bireyler, girdiği etkileşimlerde ciddi oranda etkilenmektedirler. Bu etkileşimlerde herkesin eşit derecede rahat, huzurlu veya açık ilişki ağı geliştirdiği söylenemez. İlişki ağlarında rahat olamayan bireylerin akademik, sosyal ve kariyer planlarında yaşayacağı sorunlar tahmin edilebilmektedir. Örneğin sosyal kırılma veya kaygı duyan bireylerin hayatlarında “sıkılma”, “utangaç”, “çekingen”, “ürkek”, “tutuk” ve “sosyal fobik” şeklinde davranış gösterenler olarak sınıflandırılmaktadır. Kaygı Freud tarafından psikanalizin ilk döneminde biyolojik kökenli bir olgu olarak tanımlansa da daha sonra Freud bu kavramı değiştirerek kaygıyı ego'nun bir işlevi olarak tanımlayarak bu duygunun psikolojik bir olgu olduğunu ortaya koymuştur. İfade edildiği üzere ergenlerin özellikle akran gruplarında yaşadığı hızlı ve etkili dönüşümler gereği kendi varlıklarını keşfetme sürecinde kaygının daha önemli psikolojik bir süreç olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir (Atkinson vd. 2006: 495; Hamarta, 2009: 730).

Türkçe sözlükte kaygı; “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Yine TDK kaygıyı “genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” olarak da tanımlamaktadır.

Kaygı, Sağlık Bakanlığı tarafından “En az altı aydır süregelen, belirgin ve somut olumsuz bir neden olmaksızın ya da olumsuz bir durum olsa bile beklenenin çok üzerinde kaygı duyma, kötü şeyler olacağından aşırı

kaygılanma durumlarıdır” diyerek tarif edilmektedir (Sağlık Bakanlığı, 2018: 33).

Bazı psikologların kaygı ile korku kavramları arasındaki ayrımlara dikkat çektiği görülmektedir. Buna göre; kaygının kaynağı belli olmazken korkunun kaynağı gerçektir ve bellidir; korku duygusuyla kaygı şiddet açısından kıyaslandığında korkunun daha şiddetli olduğu dikkat çekmekte ve nihayet süre açısından bakıldığında korku daha kısa süreli devam ediyorken, kaygının süresinin daha uzun olduğu görülmektedir (Cüceloğlu, 2015: 277).

Kaygı ve korku arasında önemli farklılıklara Köroğlu (2006: 4) da dikkat çekmektedir:

- Kaygı daha çok gelecekle ilgili durumlarda söz konusuken; korku, ortaya çıkmasının an meselesi olduğu düşünülen bir tehlikeye karşı ortaya çıkar.
- Korkuyla karşılaştırıldığında, kaygı daha yaygın olarak görülür, tanımlanması daha zordur ve yavaş yavaş gelişir. Korku kısa süreli bir duyguyken kaygı uzun süre devam eden bir duygudur.

**Tablo 1.** Kaygıyı Açıklama Teorileri (Yıldız, 2014:70).

KURAMCILAR	AÇIKLAMALAR
<b>FREUD</b>	Kişilik kuramındaki İd-Ego-Süperego yapılarının ilişkileri çerçevesinde açıklanır: -Bilinçaltı çatışmaları, -Fiziksel olarak zarar görme tehdidi, -Doğum travması -Toplumsal çevreden gelen tehditler -Süperegonun cezalandırılması -Suçluluk duyguları
<b>ADLER</b>	Aşağılık kompleksi kavramı içinde açıklama getirir. -Tabiat karşısındaki genel güvensizlik ve güçsüzlükler.
<b>JUNG</b>	Kolektif bilinçaltı kavramı ile bir yaklaşımda bulunur: -Baskılar, -Korkular, -Semboller.
<b>FROMM</b>	Kişiliğin psiko-sosyal-kültürel belirleyicilerine önem vererek açıklar. Kaygıya yol açan güvensizlik ve yalnızlık duygularından kurtulmaya çalışan insanın çevresi ile ilişkisi iki şekilde olur: <u>Asimile Olma Sosyalleşme</u> -Alicı -Mazohizm -Sömürücü -Sadizm -İstifleyici -Yıkıcılık -Pazarlayıcı -Duyarsızlık -Yaratıcı -Sevgi ve mantık

Tablo değerlendirildiğinde psikologların şu hususlara dikkat çektiği görülmektedir.

-Freud, İd-Ego-Süperego olarak üçlü yapıda kaygıyı değerlendirirken üç başlık altında bunları toplamak mümkündür. Gerçek, nevrotik ve törel kaygı.

-Adler; kaygıyı genel güvensizlik, güçsüzlük ve çaresizlik bağlamında aşağılık kompleksi olarak ele alır.

-Jung; kollektif bilinçaltından gelen mantıksız korku, sembol ve baskılar olarak insanın bilinçaltının tutumu olarak görür.



-Fromm; insanın çevresiyle girdiği ikili ilişki sonucu sosyalleşme ve asimile şeklinde ortaya çıkan durum olarak görme eğilimindedir (Yıldız, 2014: 67 vd)

Kaygı, insanların günlük yaşamında en sık karşılaşılan durumlardan biridir ve farklı derecelerde de olsa kaygı, hemen hemen herkeste vardır (Cüceloğlu, 2015: 440).

Geniş anlamda kaygı, karşılaşılabilecek hissedilen bir tehlikeye karşı hazırlık sırasında ortaya çıkan güçsüzlük duygusunun yaşandığı bir durumdur (Aydın-Zengin, 2008: 83). Kaygı, gelecekte ortaya çıkma olasılığı olan tehlikelere karşı kişinin kendisini “güvensiz” hissetmesi sonucu geleceğe yönelik duyduğu endişe, karamsarlık, korku ve umutsuzluk duygularını ifade etmektedir (Erözkan, 2011: 14).

### **1.1.2. Kaygının Çeşitleri**

Temelde başka kategoriler olmakla birlikte kaygı iki şekilde tasnif edilir. Sürekli kaygı ve durumluk kaygı olarak tasnif yaygın olandır. Birinde bir kişinin sürekli bir hal olarak kişinin kaygılı oluşunu, diğerinde ise ortama bağlı olarak kaygı durumu ortaya çıkmaktadır. Durumluk kaygı belirli miktarda her bireyde bulunabilirken, süreklilik kazanmış kaygının kişinin gündelik yaşamı ve benliğini tehdit edici olduğu düşünülmektedir.

Spielberg, durumluk kaygıyı; süresi ve şiddeti, algılanan tehdidin boyutu ve tehdit algısının kalıcılığıyla ilgili olan, özel bir durumun tehdit edici olarak algılanmasıyla ortaya çıkan ve sık karşılaşılmayan durumlara karşı gösterilen geçici duygusal tepki olarak tanımlamaktadır (Yılmaz vd., 2014: 17).

Durumluk kaygıyı, çevresel koşullara bağlı olarak ortaya çıkan, genellikle mantıklı sebeplere dayanan, nedeni başkaları tarafından da anlaşılabilen ve çoğunlukla bireyin yaşadığı geçici durumda ortaya çıkan kaygı türü olarak tanımlamaktadır (Civan vd. 2010: 195). Bireyin herhangi bir zaman diliminde, içerisinde olduğu baskılı duruma ya da söz konusu durumu kendisi için tehdit edici olarak algılamasına bağlı olarak baskının

etkisinden kurtulana dek yaşadığı olumsuzluk, durumluk kaygıya sebep olmaktadır (Kaya-Varol, 2004: 34-35).

Bu bilgilerden hareketle durumluk kaygı, insanların günlük yaşamında içerisinde bulunduğu çevresel koşullara bağlı olan ve otomatik olarak ortaya çıkan, süresi ve şiddeti algılanan tehdide bağlı olarak değişiklik gösterebilen geçici ve rahatsız edici duygusal bir durum olarak düşünülebilir.

Literatürde “nevrotik” ya da “kronik” olarak da adlandırılabilen sürekli kaygı, durumluk kaygıya nazaran daha uzun süreli ve daha durağan bir durumu ifade etmektedir. Bir kişilik özelliği olarak kabul edilen sürekli kaygı, kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Sürekli kaygıda birey, birçok çevresel faktörü tehlikeli olarak algılayabilir ve çevresel koşullardaki değişim durumluk kaygıya oranla sürekli kaygıda daha az etkilenmektedir (Sahranç, 2007: 82-83).

Sürekli kaygı, içgüdüsel tehlikelerden kaynaklanmanın yanı sıra nedeninin tam olarak anlaşılmadığı, normal olarak kabul edilebilecek olan çevresel şartlarda ortaya çıkabilen ve durumluk kaygıya göre sadece süre açısından değil niteliksel anlamda da farklılık gösteren kaygı türüdür.

Bu bilgilerden hareketle durumluk ve sürekli kaygı arasında birçok farkın bulunduğu anlaşılmaktadır. Durumluk kaygı anlaşılabilir uyarıcılara karşı otomatik olarak gelişen geçici ve değişken bir duygusal durumu ifade etmektedir. Sürekli kaygı ise sübjektif olarak gelişen, normal olduğu kabul edilebilecek şartlarda bile ortaya çıkabilen belirsiz ve durumluk kaygıya nazaran daha kalıcı ve daha az değişiklik gösteren duygusal bir durumu ifade etmektedir. Kaygıya sebep olan durumun değişimine bağlı olarak durumluk kaygıda değişimler meydana gelebilmekte hatta kaygı sona erebilmektedir fakat sürekli kaygıda kaygıya sebep olan durum değişiklik gösterse de sürekli kaygı çok az ya da hiç değişmemekte ve kişide kalıcı bir duygusal durum olarak devam edebilmektedir (Kartopu, 2013: 243).

Sağlık Bakanlığı, sosyal kaygıyı, “toplum içinde hata yapmaktan aşırı korkma ve rezil olma kaygılarıyla birçok toplumsal davranıştan kaçınılan veya aşırı kaygıyla yapmak zorunda kalınan, kişinin toplum içindeki

uyumunu ileri derecede bozabilen bir ruh hastalığı” olarak tanımlamaktadır (Sağlık Bakanlığı, 2008: 33).

Sosyal kaygıyı, kişinin farklı durumlarda duruma uygun düşmeyecek şekilde davranacağı, kötü bir pozisyona düşeceği, olumsuz izlenim bırakacağı ve başkaları tarafından olumsuz bir biçimde (aptal, yaramaz, becereksiz, yetersiz vs.) değerlendirileceği düşüncesiyle yaşadığı rahatsızlık ve gerilim durumu olarak tanımlamak mümkündür (Gümüş, 2006: 2; Eriş-Ekiz, 2013: 179)

Sosyal kaygının oluşumunda çocukluk dönemi çok önemlidir. Özellikle 10 yaşın altında ve çocukluk döneminde temeli atılan sosyal kaygının ergenlik dönemi ve ilerleyen süreçte daha görünür bir şekilde bireylerin hayatlarında rahatsız edici rolü bilinmektedir (Burkovik, 2011: 33). Kaygının sürekli hal almasıyla ortaya çıkan durumun adı sosyal kaygı bozukluğudur. Kişinin sosyal ortamlarda performans sergilerken hata yapacağı, sorun yaşayacağı, başkaları tarafından eleştirilebileceği, utanıp küçük düşeceği, rezil olacağı düşüncesiyle sosyal ortamlara girmemesi ya da diğer insanlarla sorun yaşayacağı korkusuyla kaçınması hali sosyal fobi olarak da adlandırılır (Koyuncu, 2012: 134).

Sosyal kaygının temelinde ‘başkaları beni görünce ne der?’ türünden başkalarının yargılamalarından korku vardır. Böyle kimseler toplum içinde hatta telefonda bile konuşmaktan çekinirler (Cüceloğlu, 2015). Korkuların aslından son derece farklı olduğu sosyal kaygının önemli bir yönü kişinin sosyal bir durumdaki yetersiz performansının sosyal tutkularına öldürücü bir darbe vuracağı beklentisidir.

Özellikle son dönemlerde ergenler ve yetişkinler üzerinde yapılan çalışmalarda yaygınlık gösteren sosyal kaygının 1990’lı yıllara kadar ciddiye alınmadığı görülmektedir. Bunun özellikle çocuklarda ihmal edilmesinin sebepleri arasında; sosyal kaygısı olan ergenlerin veya çocukların dışa dönük davranış problemleri gösteren çocuklar gibi yıkıcı davranışlarla başkalarına zarar vermiyor oluşları, genellikle sessiz ve sosyal ortamlarda geri planda kalmayı yeğlemelerinin “ağır başlılık” şeklinde sosyal onay görmesi ve doğal

olarak bizzat sosyal kaygıda yer alan utangaçlık ve olumsuz değerlendirilmekten çekinme nedeniyle bireylerin durumu açıklamak istememeleri sayılabilir (Aydın-Sütçü, 2007: 80)

Kaygının her türden insandan çıkabileceğini ve hatta belli oranlarda kaygının başarıyla ilişkili olduğu bilinmektedir. Çünkü bireyin soyunun devam ettirilmesi başta olmak üzere doğal ve vazgeçilmez bir tepki olarak birey için oldukça önemlidir. Kaygı, korku ve stres birey için belli amaçlara yönelme ve kendini tehlikelerden koruyarak amaca ulaşmada aracı olabilmektedirler (Tunç, 2015: 4).

Sosyal kaygı pek çok durumda normal karşılanmaktadır. Örneğin bir görüşmeye gitmek, geniş bir topluluk önünde konuşmak, yeni tanışılan kişiden randevu istemek, beklemediği bir başarı haberiyle karşılaşmak gibi durumlarda kalp atışlarının hızlanması, sesin titremesi vb. fiziksel belirtilerin ortaya çıkması normaldir (Tunç, 2015: 4).

Bireyin sosyal çevresinden oluşan kişiler ve özellikle birinci derecede olanlarda meydana çıkan sosyal kaygının bireye mutlaka etkisi olmaktadır. Bireyin çevresindeki aşırı kaygılı bireylerin öznel algıya ve dolayısıyla sosyal kaygıya etki edeceği düşünülmektedir. Bazı kimseler en küçük durumlarda bile dünyanın sonu gibi tepkiler verebilmektedir. Bu durumdaki kişilerin kendi beklentilerinde olduğu gibi başkalarının beklenti ve rolleri konusunda da kişilere etki edebildikleri görülmektedir. Bu durumlarda bireyin etrafındaki aşırı kaygılı kişilerden etkilenmemesi düşünülemez (Tunç, 2015: 6)

### **1.1.3. Kaygının Belirtileri ve Sonuçları**

Kaygı düzeyinin bireylerde farklılık arz etmesi olağan olmakla birlikte bazı nesnel belirti ve şikayetlerin de olduğu gözlemlenmiştir. Belirtilerin psikolojik ve fiziksel dışavurumları olarak endişe hali, güvensizlik, korku, şaşkınlık, gerginlik, panik, ağız kuruması, baş ağrısı, bulantı ve çarpıntı, iştahsızlık, kan basıncı düşmesi ve bazen yükselmesi, kas gerginliği, midede yakınmalar, solunumda artma, terleme, titreme ve uykusuzluk olarak ifade edilebilir (Kaya-Varol, 2004: 32; Öz, 2004: 155 vd; Özen, 2010: 63-4).

Yapılan çalışmalarda özellikle ergenler için akademik başarı yanı sıra sosyal ilişkilerin önemli işlevleri dikkat çekmektedir. Bunun yanında her hangi bir başarı türünde ergenin başarılı olabilmesi sahip olduğu kapasitenin maksimum düzeyde ortaya çıkmasına veya yansıtmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Ergenin sahip olduğu kapasitesinin ortaya çıkartılmasına veya yansıtılmasına mani her türlü duygunun sosyal kaygı içinde ele alınması mümkün görünmektedir.

Çalışmalarda sosyal kaygının genellikle ergenlik döneminde ortaya çıktığına dikkat çekilmektedir. Sosyal kaygı, farklı kişilik modellerinin test edildiği ve yeni çevrenin oluşturulduğu, bunun yanında sosyal etkileşim becerilerinin geliştiği ve bireyin pek çok alanda kendini sınıdığı çok önemli bir aşama olan ergenlik çağında engelleyici rol görebilmektedir (Eriş-İkiz, 2013: 181 vd)

Yine yapılan çalışmalarda çocuklar ve ergenlerin ilk dönemlerinde, kız çocuklarının erkeklere oranla daha yüksek oranda sosyal kaygı taşıdıkları ve özellikle olumsuz yorumlardan korkma oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle ergenlik dönemlerinde erkek çocuklarında da etkileri görülse de kız çocuklarının kendilerinin görünüş ve davranışları hakkında başkalarının yapmış olduğu öznel değerlendirmelere daha fazla değer verdikleri bilinmektedir (Erkan vd., 2002: 64)

Sosyal kaygının ortaya çıkışı tek bir faktörle açıklanamaz. Aksine bu kaygı türüne hem kalıtsal hem de çevre faktörleri etkilemektedir. Çevre faktörleri içinde başta aile olmak üzere akran grubu, okul öğrenimleri, dini ortamlar vs. diğer sosyal ortamlar etkilidir. Özellikle anne babanın kendi sosyal davranış örüntülerinin çocukta da ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla çocuğun anne babadan gördüğünün kendi sosyal çevresini yapılandırırken örüntüleyeceği bilinmektedir. Bunun yanında kaygı düzeyi yüksek çocukların anne babalarıyla ilişkilerine bakıldığında daha çok anne babanın aşırı kontrol tarafı oldukları, yeterli düzeyde sevgi ve şefkat gösteremedikleri ve üstelik anne-babanın beklentilerinin talepler yoluyla çocuk üzerinde yoğunlaştığı dikkat çekmiştir. Ayrıca bilinmektedir ki sosyal

beceri düzeyi düşük bireylerin kaygı düzeyleri de yüksektir. Çünkü sosyal becerisi düşük bireyler, girdikleri sosyal ortamlarda gösteremedikleri sosyal becerilerinin kendileri üzerinde bir baskıya dönüşerek kaygıya kaynaklık teşkil ettiği düşünülmektedir. Kaygının kaynağı olarak başkaları tarafından değerli görülmemesi veya böyle algılanması bu durumu ortaya çıkarıcı neden olarak sayılabilir. Belki kaygınının “değerlendirilme kaygısı” olarak adlandırılması bireyin böylece çevre üstünden kendisi hakkında edindiği benlik algısıyla doğrudan ilintili görünmesindedir. Çünkü kaygıda bireyin gerçek veya hayali olsun başkalarınınca değerlendirilme düzeyini kendince anlamlandırması temel etken görünmektedir (Zorbaz, 2013: 25-6; Hamarta, 2009: 730).

Gençler için arkadaş grubu tarafından tanınmak ve onanmak kadar eğiticilerin de sosyal kabulünün önemi büyüktür. Özellikle sınıf ortamında kendisi hakkında onanmak veya değer verildiğinin gösterilmesi genç üzerinde etkili hususlardandır. Kaygı düzeyi yüksek bireylerin gerek arkadaşlarının dikkatini çekme gerekse eğiticileriyle özgün ilişkiler kurması oldukça güçtür. Böyle olunca kaygı düzeyi yüksek kişilerin akran grupları içinde mağdur edilmesinin yolu daha kolaydır. Gençlerin akran gruplarında yaşadıkları kaygı düzeyi bir sonraki aşamada diğer çevresel ve sosyal ortamlarında da kaygıyı pekiştirici roller oynayabilmektedir. Burada gençlerin arkadaş grubu, eğitici veya ailesi tarafından gerekli sosyal destek sağlanmazsa kaygı derinleşerek pekişebilmektedir (Sübaşı, 2010: 53-4). Bu durumlarda gençlerin sosyal uyumunun zorlaşacağı ve bazı durumlarda saldırganlık hem öğretmenle ilişkilerde hem de akran reddinin ve içe kapanmanın yolunu açacağı ifade edilmektedir. Şiddet durumu nadiren olmakla beraber daha çok sosyal kaygısı yüksek bireylerin daha fazla uyma davranışı beklenmekte, kendilerini başkalarına daha az açmakta ve bunun sonucu olarak düşük düzeyli benlik algısı ve kendileri hakkındaki olumlu sunumun daha düşük olduğu görülmektedir (Sübaşı, 2010: 58).

Ergenlik döneminde etkin bir şekilde gözlemlenmesi olanaklı ise de sosyal kaygının hayatın geri kalan kısımlarında da görülmesi muhtemel bir sorundur. Bu noktada pek çok insanın değişik durumlar karşısında kaygı

güttüğü bilinmektedir. Özellikle sosyal desteği az olanlarda, eğitim düzeyi düşük kişilerde, psikiyatrik tedavi gören kişi ve kadınlarda bu oran biraz daha yüksek seyretmektedir (Hamarta, 2009: 731).

Kaygı düzeyi yüksek bireylerin etkileşim süreçlerinde dikkatleri kendilerine yöneltmesi ve bizzat kendisine odaklanması aynı anda kaygının artmasına neden olmaktadır. Bu durum doğal olarak bireylerin “ben yetersizim” duygusunun pekişmesine yol açabilmektedir. Bu yetersizlik hissi bilgi olarak yeterli görünse de duygusal düzeyde hissedilen eksiklik yüzünden “kısıık ses”, “titrek ses” ve “göç kaçırma” şeklinde bireyin etkileşiminde ortaya çıkmaktadır (Hamarta, 2009: 731) Ergenlik döneminde bireylerin kendilerini ve kapasitelerini yeni tanımaya başlamaları bazen onların kendileri için üst bir kategori belirlemesine etki edebilmektedir. Bu noktada mükemmeliyetçilik dikkat çekmektedir. Özellikle kız çocuklarında ancak her halükarda erkek çocuklarında da mükemmel olma duygusu baskın hale gelebilmektedir.

Bireyin sosyal ilişki içinde olduğu kişiler üzerinde, belli izlenimler oluşturmayı isteyeceği bellidir. Ancak bireyin istediği izlenim ile sosyal ilişki içinde iken oluşacak gerçek izlenim farklı olabilecektir. Pozitif izlenim için güdülenen bireyin böyle bir etkiden emin olamayacağı düşünülmektedir. Bu durumda bireyin sosyal kaygı yaşaması muhtemeldir. Beklenti düzeyi yüksek izlenimli ilişkilerde bireyin kaygı yaşayarak içe çekinme taktiği geliştireceği düşünülebilir. Ayrıca beklenen rolü yerine getirememesi bireyde izlenim ve izlenim durumunda ve ayrıca geri çekilme halinde ortaya çıkarak birey üzerindeki sosyal fobiyi etkileyici rol oynayacaktır. Bu tür durumlarda bireyin yaşadığı etki etme isteği ile yapabildikleri arasındaki mesafenin büyüklüğü daha sonraki kaygı düzeyine etki edici niteliktedir (Erkan, 2002a: 122).

Özellikle çağımızda insanların imaja ilişkin sorun ve beklentileri yüksek olmaktadır. Yenilen yemeklerden, paylaşılan resimlerden ve görüşülen kişilere kadar sürekli başkalarının kendileri hakkındaki izlenimlerini etkileme amaçlanmaktadır. Böylece alınacak sosyal onaylar

toplumsal ve bireysel hayatta mutluluk aracı olmaktadır. Bu durumda özellikle başkalarının takdirini çok önemseyen kişilerin sosyal kaygı düzeyi yüksek, kabul edilme ihtiyacı daha düşük bireylerin daha düşük olması muhtemeldir. Artık bulunulan her ortam ve yaşam çağında ancak özellikle ergenlerde belirgin bir şekilde özendirilen ortam gereği olumlu izlenim bırakmak çok önemli hale gelmiştir. Başkalarının kendileri hakkındaki izlenimlerini pozitif çevirmek için bazen sosyal medya araçları daha etkili olarak kullanılabilir (Erkan, 2002a: 123; Tunç, 2015: 4). Bu durumda tam bir sosyal kaygı durumu söz konusu değilse de ortamın onaya dönük beklentileri sosyal kaygı ile açıklanma olasılığına sahiptir. Bunun yanında bireyler tarafından olumsuz değerlendirileceği endişesi, sadece sosyal kaygıyla ilgili değildir aynı zamanda çekingen bireyler için temel bir sorundur.

Cüceoğlu (2015) kaygıya sebep olan şeylerin bir kültürden diğerine farklılık gösterebileceğini ifade etmenin yanı sıra tüm toplumlar için geçerli olabilecek kaygı sebeplerini şu şekilde ifade etmektedir:

(1) Kişi bir anda bulunduğu ortama yabancıymış gibi hissedebilir. Bu durumda yeni çevrenin onu desteklemeyeceğini düşünerek kaygı duyar.

(2) Kişi olumsuz durumların ortaya çıkmasının olası olduğu durumlarda sonuçları düşünerek kaygılanır.

(3) Kişi inandığı şeyle yaptığı şeyin uyuşmadığı durumlarda bir tür iç çelişkiye bağlı olarak kaygılanır.

(4) En önemli kaygı sebeplerinden bir tanesi geleceğe ilişkin belirsizliktir. Kişi olumsuz durumların ihtimalini de düşünerek geleceğe ilişkin belirsizlik sebebiyle kaygı duyar

### **Kaygının yoğunluk ve belirtilerine göre beş farklı türü vardır:**

**Genel kaygı rahatsızlığı:** Sebepsiz kaygı türüdür. Açık bir kaygı kaynağı olmayan, organizmada yaygın psikolojik ve fizyolojik belirtileri ile görünür olan bozukluktur (Köknel, 2013: 216-217).



**Obsesif-Kompulsif (OCD):** Genellikle takıntılı durumlara bağılı olarak bağımlı olanları ortadan kaldırmak amacıyla yapılan hareketlerdir. Birey içinde bulunduğu takıntılı durumdan kurtulmak istedikçe veya baskıya maruz kaldıkça kaygı seviyesi yükselir, panik ve taşkınlık hali ortaya çıkmaktadır (Köknel, 2013: 207-208).

**Panik rahatsızlık:** Zaman zaman yenilenen ve önceden tahmin edilemeyen nöbetlerle ilgili olan rahatsızlıktır. Bu rahatsızlığın daha çok ergenlik ya da erken erişkin dönemlerde başlamakla birlikte nöbetler uzun süre de devam edebilmektedir. Panik nöbetler kaygı, endişe, ya da korku belirtileri ve yakınmalarıyla ortaya çıkmaktadır. Pratikte ölüm korkusu, kalp hastalığı, akıl veya ruh hastalığı olma vb. düşünceler şeklinde oluşur ancak bu belirtiler bedensel bir hastalık, organik bozukluk gibi belirtilerle bağlantılı değildir.

**Post-travmatik stres(PTSD):** PTSD Çok sık bir şekilde maziye dönme, kötü rüyalar, ürpertici düşünceler, geçmişini hatırlatan şeylerden uzak durma, boşlukta hissetme, ciddi oranda suçluluk duygusu ve uykuda güçlük, sinirsel patlamalar vb. rahatsızların en çok görüldüğü travma sonrası stres belirtileridir (Tokur, 2011: 35).

**Sosyal fobi:** Toplumsal fobinin diğer adıdır. Gerçekte, sosyal fobiler gerçektışı, alakasız, ve aşırı korkulardan oluşur. Daha çok toplumsal ortamlarda başkalarıyla kurulan ilişkilerde ortaya çıkan durumdur (Köknel, 2013: 201).

Genel olarak kaygılı kişilerde ortaya çıkması muhtemel fiziksel ve psikolojik pek çok belirtiden bahsedilebilir. Bu belirtilerin başlangıçları olarak şunlar gösterilebilir (Köknel, 2013: 299-300).

1. **Kaygılı mizaç:** Endişeler, kötü bir şeyin meydana gelme durumu, korku içinde bekleme durumu.

2. **Gerilim:** Gerilim duyguları, bitkinlik hali, irkilme tepkileri, kolay bir şekilde ağlamaya başlama, ürperme, yerinde duramamak, gevşeyememe durumu.

3. **Korkular:** Karanlıktan, yabancı kişilerden, yalnız olmaktan, bazı hayvanlardan, yükseklikten veya aşırı kalabalıktan korkmak.

4. **Uykusuzluk:** Uykuya dalmada çekilen güçlük, uyku bölünmesi, uyanıldığında oluşan bitkinlik, rüyalar, geceleri ortaya çıkan korkular.

5. **Entelekt:** Konsantrasyon güçlüğü, hafızada oluşan zayıflama.

6. **Depresif mizaç:** İlgi kaybı, hobilerden zevk almama, depresyon, erkenden uyanma, günlük yaşamda oluşan dalgalanmalar.

7. **Bedensel durum:** Ağrılar, kaslarda oluşan gerginlik, diş gıcırdatma, konumadaki titreklilik, kulaklardaki çınlama, görmede bulanıklığı, sıcaklık ya da soğukluk hissi.

8. **Kalp-damar belirtileri:** Çarpıntı, göğüs ağrısı, damarların titreşmesi, bayılma hali, ekstrasistollar(ek atım).

9. **Solunum belirtileri:** Göğüste oluşan baskı ve sıkışma, boğulma hissi, iç çekme, dispne(solunum güçlüğü).

10. **Mide-bağırsak belirtileri:** Yutmada güçlük, bağırsak gazı, karın ağrısı, ishal ve kilo kaybı, doyma hissi.

11. **Boşaltım sistemi belirtileri:** İdrar sıklığı, erken boşalma, libodo kaybı, empotans(iktidarsızlık).

12. **Bitkisel sinir sistemi belirtileri:** Ağızdaki kuruluk, yüz kızarması, solgunluk, terleme, baş dönmesi ve ağrısı, saçların diken diken olması.

13. **Davranış belirtileri:** Bir yerde duramama, huzursuzluk hali ya da gezinme, gerginlik, iç çekme, yüz solgunluğu, yutkunma, geçirme.

Kaygı sebebiyle meydana gelen bedensel değişimleri belirlemek için kan basıncını, kalp atışını, solunumun sayısını, derideki direnci, pupilla değişikliklerini, bazal metabolizmayı, ter miktarını ve beyindeki elektriği eş zamanlı olarak yazan poligraflardan yararlanılmaktadır (Köknel, 2013: 298-302).

Stresin yoğun olarak yaşandığı zamanlarda durumluk kaygı düzeyinde yükselme, stresin ortadan kalkmasıyla da azalma olur. Fizyolojik olarak da sinir sisteminin baskılı uyarılması sonucunda bireyde terleme, kızarma, sararma ve titreme gibi değişiklikler oluşabilir (Kaya-Varol, 2004:34-35).

Kaygı bireyde fiziksel veya davranışsal bazı değişimler gösterse de bunların hepsi psikolojik sonuç doğurmaktadır. Kaygının psikolojik belirtileri, genel anlamda korku, stres, depresyon gibi psikolojik sıkıntılarla kendini gösterir.

Kaygının, göğüste sıkışma, çarpıntı, baş ağrısı ve titreme gibi belirtileri fiziksel, olumsuz şeylerin gerçekleşeceğine ilişkin korku, boğuluyormuş gibi hissetme ve korkuya kapılma gibi belirtileri ise psikolojik belirtiler olarak kabul edilmektedir (Çoban-Karaman, 2013: 79).

Beck ve Emery (2015), kaygının “davranışsal”, “psikolojik”, “bilişsel”, ve “fiziksel” olmak üzere dört farklı şekilde belirtilere sahip olduğunu ifade etmişlerdir:

**Tablo 2. Kaygı Belirtileri**

Davranışsal Belirtiler	Psikolojik Belirtiler	Bilişsel Belirtiler	Fiziksel Belirtiler
-Ket vurma -Kaçma -Sakinme -Konuşma bozukluğu -Koordinasyon bozukluğu -Hareketsizlik -Duruş bozukluğu -Aşırı nefes alıp verme	-Tahammülsüz -Tedirgin -Aşırı sinirli -Gergin -Şaşkın -Endişeli -Korkmuş -Dehşete düşmüş -Ürkmüş -Alarm halinde -Dehşet içinde -Diken üstünde	-Zihnin bulanık, bulutlu, sisli, şaşkın -Önemli şeyleri hatırlayamama -Kafa karışıklığı -Düşünceyi kontrol edememe -Dikkatin kolaylıkla dağılması -Muhakemede güçlük çekme -Nesneliliğin yitirilmesi -Kontrolün yitirileceği korkusu -Üstesinden gelememe korkusu -Fiziksel yaralanma/ölüm korkusu	-Çarpıntı -Nefes almakta güçlük -Göğüste basınç -Reflekslerde artış -Göz seğirmesi -Kasılma -Titreme -Karın ağrısı -İştah kaybı -Bulantı -Belirli bölgelerde terleme (avuç içi)

(Beck-Emery, 2015: 68-72)

#### 1.1.4. Kaygı İle Başa Çıkma

Baş çıkma kavramı anlam arayışıyla ilişkilendirilir. Bu arayış anlamın korunması ve anlamın korunmasının imkansız olduğu durumlarda anlamın dönüştürülmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır (Ayten, 2012: 55-56).

Baş çıkma bir yönüyle sürekli değişim süreci olarak da adlandırılabilir. Baş çıkma sürecini ele alırken aşağıdaki noktaların dikkat çeken yönleri bulunmaktadır (Ayten, 2012:38-39).

- İnsanlar hayatta bir anlama arayışı içindedir.
- Karşılaşılan olaylar bizzat stres ve kaygı sebebi değildir. Burada insanların algılama düzeyi ve karşılaştığı durumu inşa etme potansiyeli önem kazanmaktadır.

- Bireyler başa çıkmada bir yönelme için sistem oluştururlar. Oluşan bu durum, hayatı genel olarak değerlendirme ve hayattaki sorunlarla mücadele etmenin genel adıdır.

- İnsanlar bu yönelimlerini, kendilerine has bir başa çıkma etkinliğiyle gösterirler.

- İnsanlar başa çıkmada koruma ve dönüşüm yöntemleri yoluyla anlam ararlar.

- Başa çıkma sürecinde insanın kültürü önemli bir etkidir.

Kaygıya neden olan sebeplerin anlaşılması kolay değildir. Burada kritik nokta kaygılı olunduğunun farkında olmak ve bununla başa çıkmada farkındalık sahip olmaktır. Kaygıda kritik eşiği bu nokta oluşturmaktadır. Bu yüzden kaygı bozukluğu, panik atağı, fobik, obsesif-kompulsif bozukluğu belirtileri, yakınmaları ile baş edebilmek için, önce bunların algılanması, anlaşılması, bilinmesi, tanınması; sonra bunlara yol açan ya da bunların yol açtığı kaygı düzeyinin değerlendirilmesi gereklidir (Köknel, 2013: 297-298; Cüceloğlu, 2015: 297).

Yapılan araştırmalar, beslenme ile kaygı ve stres arasında bağlantının olduğunu göstermektedir. Bazı yiyecek ve içeceklerin kaygı ve stres düzeyini artırdığı bilinmektedir.

Kahve, çay, kakao ve çikolatada bulunan kafein stres duygusunu ortaya çıkaran bir maddedir. Bunların gereğinden fazla kullanımı kalbin oksijen ihtiyacını artırmakta, kalp ritmini bozarak kaygıya sebebiyet vermektedir.

Kaygı bozuklukları sırasında bedensel, fizyolojik belirti ve yakınmaları durdurmak, onları engellemek ve önlemek için bilişsel alanda yapılan tasarımlara gevşeme ve rahatlatıcı, yatıştırıcı solunum yöntemleriyle yardımcı olmak gereklidir (Köknel, 2013: 308).

Özellikle çağımızda kişinin her halde yanında olacak dostunun varlığı, etrafındaki kişilerle kurduğu ilişkilerin samimi arkadaşlığa dayanması, özellikle yakın aile çevresiyle sürdürülen yakın samimi ilişkilerin kişinin mutluluğuna ve kaygıyı azaltıcı rolüne dikkat çekilmektedir. Bunun tersi

olarak aşırı bireysellik, etraftan kendini izole etmesi ve yakın aile bireyleriyle ilişkileri minimize etmesi de kaygıyı artırdığı gibi mutsuzluğu tetiklemektedir (Ayten, 2014:89).

Özellikle gençlik dönemlerinde bireylerin farklı kimlik arayışı ve ihtiyaçları söz konusudur. Yaşanan bu zorlu arama sürecinde ortaya çıkacak kriz ve karmaşa da bireyin ihtiyaçlarının karşılanamaması diğer alanlara kaygı olarak yansımaktadır. Ergenlerin yaşadığı tereddüt ve zorluklar karşısında duydukları kaygıyı zamanında fark etme olmazsa, çözümü de bir o kadar zorlaşacaktır (Kula, 2012: 34).

### 1.1.5. Kaygı ve Dindarlık

Her din üyeleri nezdinde bir yandan dünya hayatında huzurlu ve mutlu bir dünya kurma girişimi olduğu kadar bir yönden de öte dünyada mutluluğu hedef göstererek bireylere buldukları bireysel ve sosyal ortamlarda uyumlu olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu her yönüyle dinin mensuplarının zihinsel ve duygusal yapılarını biçimlendirmede ne kadar etkili olduğunu gösteren yönlerden bir tanesidir. Bunun yanında dinler bireye çok kolay ulaşabileceği bir anlam kaynağı sunmalarına rağmen, birey kendi anlam gayretini göstermediği takdirde hayatın anlamını bulmakta zorlanacaktır (Hökelekli, 2011: 116).

Kaygıya ilişkin pek çok değişkenden bahsedilirken mutlaka din faktörünün de olduğu görülmektedir (Wilson-Miller, 1968: 111; Hertsgaard-Light, 1984: 673). Özellikle ruh sağlığı bağlamında kaygı ile din ve dindarlığın yakın ilişkisini gözler önüne seren araştırmalar görülmektedir. Bu çalışmalarda din ve dindarlık ile kaygı arasındaki ilişkilerin kimi çalışmalarda negatif, kimi çalışmalarda pozitif ve bazı çalışmalarda ilişkisiz şekilde sonuçlandığı görülmektedir (Apaydın, 2010: 63 vd; Koenig, 2001: 97 vd)

Yaparel'in (1987) çalışmasında inanç, ibadet, dua, dinsel duygu ve dinsel bilgiyle, yani dinsel hayatın farklı boyutları ile ferdi yaşadığı durumluk ve sürekli kaygı arasında tek yönlü ve tek boyutlu 'bir ilişkinin olmadığı tespit edildiği görülmektedir. Yine Yaparel (1994) bireylerin yaşamlarını her yönüyle etkileyebilecek ve kendilerini kaygılı, umutsuz ve

çaresiz bırakabilecek bir olay olan kanser hastalığı karşısında "Allah" ve "kader" gibi etkenlere daha fazla yükleme yaptıkları, bu tür yüklemelerin dindar kişiler tarafından daha çok tercih edildiği yönünde bulgulara erişilmiştir.

Anlaşıldığı kadarıyla kaygı ile dindarlık arasındaki ilişkiyi konu edinen çalışmalar bir yönüyle insanın anlam arayışı ve yaşadığı olumsuz hadiselerle baş edebilme süreci üzerinde odaklanmaktadır.

Kaygı ve dindarlık ilişkisini inceleyen çalışmaların öncelikle ölüm kaygısı üzerinde durdukları görülmektedir. Buna göre dindarların ölüm kaygısı düzeyleri daha düşük yönde seyretmektedir. Karaca'nın (2000) bu sonucuyla paralel bir şekilde Kayıklık'ın (2003) orta yaş ve yaşlıları incelediği çalışmasında dini kendileri için çok önemli görenlerin ölüm kaygısı ölçeğinden daha yüksek puan aldıkları, buna karşılık öznel dindarlık algısının ölüm kaygısı düzeyinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalarda özellikle aşırı stres ve hayal kırıklığı yaşayan kişilerin bu durumlarıyla başa çıkabilmek için genellikle dine ve dini faaliyetleri bir yönelim gösterdikleri görülmektedir. Burada dine yönelimin çift taraflı olarak dindarların daha anlamlı dindarlık faaliyetlerine yönelmeleri, dine mesafeli olanların da dini uyanış yaşama biçiminde gerçekleştiği ifade edilmektedir. Burada kritik olan durum, her bireyin inanma eğilimlerine karşılık gelecek dini faaliyetlere yönelme yönünde ortaya çıkan başa çıkma stratejileridir (Yaparel, 1987)

Bireyleri kaygı karşısında güçlü kılan dinsel inanç ve semboller, eğer işlevlerini yerine getiremezse, bu durumda algılanan anlamsızlık ve kaos bireyleri daha huzursuz ve tedirgin edebilir. Oysa dinlerin inananlarına vermek istediği bakış, onların yaşanan olumsuzluktan dersler ve anlamlar çıkararak geleceği yönetme becerisi kazanmalarını denebilir (Yapıcı-Kayıklık, 2005: 188)

Koenig (2001-2002) tarafından dindarlık ve kaygı arasındaki ilişkiyi yoklayan bir meta analiz çalışması yapılmıştır. Çalışmada sonuç olarak meta analizde, şimdiye kadar yapılan çalışmaların çoğunluğunda dindarlık düzeyi

yüksek olanların kaygı düzeyleri düşük çıkmış, bir kısmında ise karmaşık ilişkiler görülmüş çok az bir kısmında da dindarlık düzeyi yüksek olan bireylerde kaygı düzeyi de yüksek tespit edilmiştir. Bu araştırmanın en önemli yanlarından birisi de, dindarlık ile kaygı ilişkisini yoklayan klinik çalışmaların büyük bir çoğunluğu, kaygıdan kurtulmak için dinin çok önemli bir psikoterapik fonksiyonu olduğunun tespit edilmesidir (Köylü, 2010: 15 vd).

Kaygı seviyesinin yükselmesi düşünme ve harekete geçme kabiliyetini sınırlayarak doğrudan hayat kalitesini etkilemektedir. Kaygı ortaya çıktıktan sonra dinin yatıştırıcı bir fonksiyonu bulunmaktadır. Din bireye Allah ile birlikte hareket etme, O'nun gücüyle meydan okuma şuurunu kazandırmaktadır. Nitekim hicret yolculuğunda Peygamberimizin Hz. Ebubekir'e "Kaygılanma Allah bizimle beraberdir" ifadesi, ondaki Allah ile beraberlik şuurunu yükselterek Hz. Ebubekir'i rahatlatmıştır. Dini uygulamalar, depresyon, kaygı, stres, korku, öfke, yabancılaşma vb. gibi psikolojik sağlığı olumsuz etkileyen duyguları iyileştirmede ve bu duyguları hafifletmede olumlu etkiye sahiptir (Karaca, 2015: 116).

Sonuç olarak din insana dünya hayatının güçlüklerine karşı sunduğu anlam deniziyle dayanma gücü ve anlamlılık sağladığı için vazgeçilmezdir ve kaygıya karşı oldukça etkilidir. Bunun yanında dine sadece psikolojik bir ihtiyacı karşılayan paket anlam programı olarak bakmak dini tek yönlü anlamak olacaktır ve bu bakış eksiktir (Kula-Erden, 2017: 39). Bu yönüyle din, hem kaygı kaynağı hem de kaygının önlenmesinin yolu olarak işlevsel bir kurumdur.



## 1.2. PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ

### 1.2.1. Psikolojik İyi Oluş Kavramı

Günlük yaşamda sıkça sorulan ve cevaplandırılan “nasılsın” sorusuna verilen “iyiyim” cevabı, bireyin iyi, sağlıklı ve mutlu olmasını içermesi bakımından son zamanlarda psikologlarca üzerinde ağırlıklı olarak durulan bir konu olmuştur. İşte bu sebeple öncelikle “İnsanın sahip olduğu ya da ulaşmak istediği bu iyi olma ve mutluluk nedir? Bunu neler oluşturur? Nasıl ulaşılır?” sorusunu cevaplamanın yolu “iyi olmak” ne demek bunun anlaşılmasıyla ilgilidir.

İyilik ne demektir? Bu kelime genellikle zıddı olan “kötülük” ile akla gelir. Sözlükte, istenilen, beğenilen nitelikleri taşıyan, beğenilecek biçimde olan, kötü karşıtı ve istenilen, beğenilen, esenlik yerinde, yararlı, uygun bir biçimde anlamlarına gelir (TDK, 2018a).

Felsefi açıdan iyilik olgusuna “teodise” bağlamında iyiliğin bir nevi şartı gibi kötülüğün de gerekli olduğunu işaretleyerek yaklaşan anlatılar söz konusudur. Bu anlamda iyilik insanların ihtiyaçlarını karşılayan, insan onuru ve dileklerine uygunluk arz eden, bireye yarar sağlayan “özneye faydalı olma” anlamında kullanılmaktadır (Topaloğlu, 2004: 108 vd).

Antik Yunan Dönemine uzanan hedonist teorilerin öncüsü Sokrates (M.Ö. 470- 399) olmuştur. Sokrates’in “kendini tanı” ilkesi, insanların “yaratılıştan iyi olduğu” görüşünden kaynaklanır ve bu kavram Sokrates'in “ahlakçı akılcılığını” ifade eder. Buna göre insan eylemlerinin nihai hedefi ‘iyilik hali’ yani mutluluk olup, iyilik hali insanın bedensel ve tinsel olarak kendini tanımasıyla sağlanabilir (Michalos, 2008: 348). Bir başka filozof Platon (M.Ö. 428-348) iyiliği güzellik ve adalet ikilisi bağlamında ele alır. İyiye ulaşmak için fiziksel ve ruhsal bileşenlerin denge ve uyum içinde olması gerektiğini ifade eder (Hardy, 2011: 170). Aristoteles (M.Ö. 384-322) ise iyilik kavramını sorgularken, insanoğlu için en büyük iyiliğin ‘mutluluk (psikolojik iyi oluş)’ olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre erdem, ruhun akıllı parçasının etkinliğinde insanın işlevlerini en iyi şekillerde yerine

getirme halidir. Erdemli insanlarda da iyilik hali yalnızca insanın kendi kendisine yeten bir varlık olmasıyla mümkün olabilir (Özlem, 2014: 57).

Dünya Sağlık Örgütü tarafından 1940’lardan önce “iyi/sağlıklı olmak”, “herhangi bir hastalık belirtisine sahip olmamak” olarak tanımlanmaktayken, 1947’de büyük bir değişim geçirmiş, “yalnız hastalık ve sakatlığın olmaması durumu” olarak değil, “kişinin fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak tam anlamıyla sağlıklı/ tam bir iyi olma hali” olarak yeniden tanımlanmıştır. Tanımın bu denli derin değişikliğe uğramış olması bize kavramsal bir değişimden ziyade paradigmatik bir bakıştan kaynaklandığını işaret etmektedir (Eryılmaz, 2013: 1-2). Bu tanımın içerisinde özellikle “iyi olma hali” kavramının sağlık tanımıyla birlikte ele alınması yeni duruma işaret eder niteliktedir.

“İyi oluş” psikoloji literatüründe temelde iki bakışla ele alınmaktadır: haz ve işlevsellik. (Ryan-Deci, 2001: 143) Bunlardan hazcı bakış, iyi olmayı doyum ve mutluluk paralelinde kavramsallaştırmaktadır. Buna göre bireyin, kendi kendine oluşturduğu değer skalası ve yaşam beklentilerine göre hayatını değerlendirmesidir. Bir anlamda sadece ben merkezli ve hayatta zevk alma esaslı bakış açısıdır. İşlevsellik ise iyi olmayı, bireyin kendini gerçekleştirme ve hayatın diğer üniteleriyle tam bir uyum içinde bulunma esasına göre tanımlamaktadır (Waterman, 1993: 673). Yaklaşımlardan da anlaşılacağı gibi hazcı bakış açısı en temel ölçü, kişinin kendi öznel değerleri ve ben algısıdır. İşlevsellikte ise bireyin yaptığı işin sadece kendisi değil çevresinde oluşturduğu etki de dikkate alınmaktadır.

Bireyin yaşamını haz-acı unsuru üzerinden değerlendiren hazcı psikologlar iyi olmayı “özel iyi olma” şeklinde kavramsallaştırma eğilimindedirler. Diğer taraftan iyi olmayı işlevsellik bakış açısından değerlendiren psikologlar “psikolojik iyi olma” olarak değerlendirdikleri teoriyi “öz-belirlemecilik” yaklaşımı içinde izah etmektedirler (Ryan-Deci, 2000: 68; Ryff-Singer, 1996: 14; 2000: 30). Hedonist teoriler, yalnızca ‘zevkin özünde iyi olduğunu’ ve ‘acının tek içsel kötülük olduğunu’ kabul eder. Teoriye göre bireyin hayatının iyi olmasının ölçütü yaşamdan olabildiğince zevk alma ve acı çekmeme olduğu anlaşılmaktadır. Bu haliyle

teorinin özü, “insanın nihai amacının mutlu olmak” olduğu şeklinde temel bir yaklaşıma dayanıyor görünmektedir (Lenoir, 2016: 38).

İyilik halini bütüncül bir bakışla ele alan teoriler de mevcuttur. Alfred Adler’in yaşam görevleri kuramı ve Myers, Witmer ve Sweeney tarafından geliştirilerek ‘iyilik hali çemberi’ olarak kavramsallaştırılan yapı, her insanın kendisini bekleyen yaşam hedeflerinin üstesinden gelmek durumunda olduğunu ve böylece tam iyilik halinin sağlanacağını savunmaktadır (Özden vd., 2017: 94 vd).

Buna göre “insanın yaşamda kendini düzenleme, çalışma ve serbest zaman, sevgi, arkadaşlık ve ruhsal yaşam olarak ifade edilen 5 temel hedefi vardır. Beş temel yaşam görevi sağlıklı bir insanın görevlerini ortaya koyar. Kendini düzenleme; kendi içerisinde 12 ögeyi barındıran bu bileşen kendi kendini yönetebilme, özgürleşme ve başka birine muhtaç olmadan yaşama pratiklerine odaklanır. Çalışma ve serbest zaman; psikososyal ve ekonomik hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayan faaliyetler ile meraklı olmak ve yeni şeyler deneyerek öğrenmeye açık olmayla bağlantılı bedensel, sosyal, entelektüel, yaratıcı veya bireye içsel bir tatmin olanağı sunan gönüllülük eylemlerini kapsamaktadır. Sevgi; diğer insanlara güven duyma, kendini açma, yakınlık kurabilme, kendini ve başkalarını sevebilme boyutlarını ele alır. Arkadaşlık; sosyal açıdan sağlıklı yaşam olarak ele alınan bu kavram, çeşitli topluluklara katılımı ve sağlıklı ilişkiler geliştirmeyi içerir. Spiritüel yaşam ise hayatı anlamlandırma yolu olarak da ifade edilen bu kavram yaşamı yönlendiren inançları, değerleri ve ahlakı anlama (veya anlamaya çalışma) sürecidir” (Korkut Owen, 2016: 6).

Sonuç olarak "İyi" nedir? Sorusunun cevabı netleşmektedir. İyi, istenilen vasıfları taşıyan, ahlaken temiz ve güzel olan, beğenilen, makbule geçen, hoş giden, faydalı, hayırlı, yararlı, uğurlu, yeterli, sıhhatli anlamlarına gelir. İyi olmak da insanın kendisinde bu hisleri ve duyuları yeterli derecede benlik olarak algılamasıdır.

### 1.2.2. Psikolojik İyi Oluş ve Tanımı

Psikolojik iyi oluş bireyin yaşam hedeflerini, kendisinin farkında olup olmamasını ve elbette diğer insanlarla ilişkisinin kalite bağlamında niteliğini içermektedir. Diğer bir ifadeyle, bireyin kendisi hakkında olumlu izlenimi, kendi potansiyelinin sınırlarını bildiği hallerde bile kendi durumundan memnun olmasını, başkalarıyla ilişkide güvene dayalı ve sağlıklı ilişkiler geliştirmesini, çevresiyle olan ilişkisinde kişisel ilgi ve isteklerini karşılayacak kıvamda olmasını, hayatının anlam ve amacının olmasını belki bütün bunlarla ilişkili olarak Sokrates'in "kendini tanı" ilkesine uygun olarak potansiyellerinin farkında olarak bunu geliştirmeye çalışmasını içermektedir (Keyes-Shmotkin-Ryff, 2002: 1007)

Ryff kişilik ve gelişim kuramcılarının olumlu psikolojik sağlığa ilişkin kuramsal açıklamalarını temel alarak "Psikolojik İyi Oluş" modelini geliştirmiştir (1989a, 1995). Bu modelin oluşmasında "kendini gerçekleştirme", "olgunlaşma", "bireyselleşme", "psiko-sosyal aşamalar", "temel yaşam eğilimleri", "yetişkinlik ve yaşlılıkta kişilik değişiminin özellikleri" ve "olumlu psikolojik sağlık ölçütlerinden" yararlanmıştır. O, bir anlamda psikolojinin temel kavramlarının sahipleri olan Maslow, Allport, Rogers, Jun, Erikson, Buhler, Neugarten ve Jahoda'nın kavramlarını alarak yeni bir senteze ulaşmış görünmektedir. Genel eğilimin psikolojik yapının negatif sonuçları üzerinden değerlendirilse bile, pozitif sağlık veya psikolojiye ilişkin pek çok atıf ve çerçeve bulmak da mümkün olabilmektedir (Cirhinlioğlu, 2006: 22).

### 1.2.3. Psikolojik İyi Oluşun Alt Boyutları

Ryff, psikolojik iyi oluş kavramını pek çok teoriden hareketle kurduktan sonra bu kavramın alt yapısını oluşturan unsurların kendi içindeki bütünlüğünü, anlamlarını ve ölçeğindeki karşılıklarını da belirlemiştir. Buna göre psikolojik iyi oluş modeli tamamı altı boyuttan oluşan bir ölçektir (Ryff ve Essex, 1991: 151; 1989: 1071).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Öznel iyi oluşa dair alt boyutların farklı ancak benzer bir değerlendirmesi için bkz. (Şirin-Ulaş, 2015: 284-286)

a) Kendini kabul

Bireyin kendisine ilişkin pozitif değerlendirmelerini kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle kişinin kendini tanıması, kabul etmesi ve böylelikle kendisi hakkında olumlu tutumlar belirlemesi olarak tanımlanabilir. Psikolojik iyi oluş kavramının en önemli araçlarından biri bireyin kendini kabulüdür. Bireyin kendisine karşı olumlu tutum takınması kendini iyi tanımasıyla ilgilidir. Bu da olumlu psikolojik tutumun merkez tutumu olmaktadır. Bu kavram Maslow'dan mülhem, kendini gerçekleştirme, en yüksek seviyede işlevsel olma ve bireyin olgunluk algısı için çok önemlidir (Ryff, 1989: 1071; 1999: 250) Buna paralel olarak, Erikson'un yaşam boyu gelişim kuramı da bireyin geçmiş yaşantılarını ve benlik bütünlüğünü kabul etmesinin çok önemli olarak kavramsallaştırmaktadır (Ryff-Essex, 1991: 148).

b) Bireysel gelişim

Bireyin yaşam boyu büyümesi ve buna bağlı olarak fiziksel ve ruhsal olarak gelişmedi duygusu bu alt boyutu ifade etmektedir. Bireyin üst düzey psikolojik işlevlerini devam ettirmesi için bireyin gelişim ve büyüme potansiyelinin farkında olarak sürekli geliştirmeye dönük tutum içinde olması gerektiğine inanılmaktadır. Maslow'un bireyin kendini gerçekleştirme gayretini insanın gelişimi açısından en yüksek motivasyon olarak belirlediği bilinmektedir. Benzer şekilde yaşam boyu gelişim kuramcıları da bireyin hayatı boyunca karşılaştığı yeni durumlar ve sorunlar karşısında sürekli bir mücadele etme gerekliliği üzerinde ısrarla durmaktadırlar. Kişisel gelişim ve kendini tanıma kavramları pek çok psikoloji ekolü yanında gelişim kuramcıları tarafından ısrarla üzerinde durulan kavramlar arasında olmasından hareketle Ryff tarafından da kullanılmıştır (Ryff-Essex, 1991: 150).

c) Yaşam amacı

Bu alt boyut doğrudan kişinin yaşamını anlamlı ve amaçlı olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bireyin yaşamı için amaç belirlemesi onun

---

pozitif psikolojisi için oldukça önemlidir. Psikolojide özellikle Allport'un olgunluk yaklaşımı çok net bir şekilde bireyin yaşamındaki amaç ve yön üzerinde odaklanmaktadır. Her ne kadar bireyin yaşamında amaçları sürekli değişimlere uğrasa da amaçsız bireyin iyi olma hali negatif etkilenecektir. Hayatın anlamına ilişkin pozitif tutumlara sahip olmak iyi oluşun temel göstergelerinden biri olabilmektedir. Özellikle bireyin olumlu amaçları olması ve bu amaçlar için kendisine yön tayin etmesi onun için hayatın anlamlı bütünlüğüne katkı sunacak niteliktedir (Ryff-Essex, 1991: 149)

#### d) Diğerleriyle olumlu ilişkiler

Psikolojik iyi oluşun bu alt boyutu bireyin diğer bireylerle olan ilişkilerinde samimi sıcaklık ve güvene dayanmasıyla ilgilidir. Ryff (1989, 1072) olumlu ilişkileri, “başkalarıyla açık ve güvenilir ilişkiler kurma ve güçlü empati ve sevgi duyguları” olarak tanımlamıştır. İnsanın en çok ihtiyaç duyduğu temel hislerden birinin samimi, sıcak ve sevgi dolu ilişki ağıdır. Diğer taraftan Allport'un olgunluk kavramı için de başkalarıyla sıcak ilişkiler kurabilme çok önemli psikolojik bir özellik olarak görülmektedir. Diğer taraftan yetişkinlere ilişkin gelişim kuramları da bireyin başkalarıyla ilişki kurabilmesine çok önemli atıflar yapmaktadır (Ryff, 1991: 148). Bu aynı zamanda insanın fitratında olan ve parçası olduğu evrenin bir yasası konumunda bir duygu niteliğindedir. Bir bireyin başkalarıyla sevgi ve güvene dayalı ilişki kurabilme potansiyeli onun kendini gerçekleştirme ve diğer tüm insanlarla ilişkilerini sağlam temellere dayandırabilme yeteneğiyle doğrudan ilişkilidir. Derin arkadaşlık ve bu arkadaşlığı sevgi ve güvene dayalı olarak inşa edebilmek, hem bireyin kendi içine dönük işlevselliği hem de diğer insanlar nezdindeki kabulleri ve oluşturduğu enerji açısından oldukça pozitif psikoloji unsuru olarak işlevsel olabilmektedir.

#### e) Çevresel hakimiyet

Bu tutum daha çok bireyin özne olarak çevresinde gelişen olayları etkili bir şekilde yönetme/yönlendirme kapasitesine atıfta bulunmaktadır. Ryff (1989: 1071) çevre hâkimiyetini “bireyin kişisel, ruhsal koşullarına uygun bir çevre yaratma veya seçme” becerisi olarak ifade etmektedir. Çevresinde

cereyan eden olaylarda aktif özne olma konumunu sürdürebilen bireylerin aynı zamanda birey olarak kendisini ve bulunduğu toplumsal çevreyi değiştirmesi, yönlendirebilmesi ve yönetebilmesi için bazı özelliklere sahip olması demektir. En önemlisi de bu potansiyelde bir bireyin karşılaştığı güçlükleri aşabilecek irade ve sorun çözme kabiliyetine sahip olduğu anlamına gelmektedir. Çevresiyle önce anlama, anlaşma, uyum ve yönetebilme kabiliyeti güçlü ve pozitif psikolojik tutumları güçlü bireylerce yönetilebilecek bir süreçte işaret etmektedir. Çevreye hakim olabilme aynı zamanda diğerlerinin dünya ve tutumlarını anlama ve yönetebilme gibi daha farklı iletişim ve duygusal özellikler gerektirdiği için, bunu yapmak psikolojik iyi oluşun iyi bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir (Ryff vd. 1999: 250)

#### f) Özerklik (Otonomi)

Psikolojik iyi oluşun bu alt boyutu daha çok bireyin kendi kendine karar verebilme yetisiyle ilgilidir (Ryff, 1989: 1071; 1999: 250). Özerklik tutumunu daha çok kendi kararlarını vermede otonomluk, kendi otokontrol sistemine sahip olma, bireysel karar ve tercihlerinde netlik ve tutumlarında içsel düzenle doğrudan ilişkili olarak ele almak mümkün görünmektedir. Bu tutum daha çok bireyin tutum ve davranışlarında daha çok kendi karar vermekte ve harici unsurların etkisi çoğu zaman çok az veya etkisiz olarak değerlendirilmektedir. Bu yüzden özerklik duygusu güçlü bireyler, toplumsal normlardan çekinme oranları düşük olduğundan, toplumsal inanç ve baskılardan etkilenme de çok az olmaktadır. Pozitif psikolojide bireyleşme olarak değerlendirilen bu süreçte, toplumsal çekinceler, korkular ve beklentiler bazen birey üzerinde negatif etkiler uyandırmaktadır. Dolayısıyla özerklik gelenekten ve toplumsal beklentilerden uzak kalabilen bireylerin bir özelliği olarak psikolojik iyi oluşun bir alt unsuru olarak değerlendirilmektedir (Ryff, 1999: 250)

Yukarıda ifade edilen kuramın alt boyutları ortaya koyulduğunda Ryff in psikolojik iyi oluş kavramı olumlu işlevde olma ile ilgilenen batı kuramcılarının görüşlerinin ortak noktalarından oluştuğu görülmektedir. Bu

nedenle psikolojik iyi oluş kuramı, olumlu işlevde bulunan insanın özelliklerini inceleyen kuramların bir birleşimi durumundadır.

#### **1.2.4. Psikolojik İyi Oluş ve Dindarlık İlişkisi**

Dini inanç veya dindarlığın insanın ruhsal sağlığına veya iyi olma haline olumlu veya olumsuz katkısının olup olmadığı modern psikoloji tarihinde tartışılan gelen bir konudur. Örneğin Freud, tam tersi görüşte olup dinin veya dini inancın/dindarlığın insan psikolojisi ve sağlığı üzerinde çok ciddi olumsuz etkileri olduğunu iddia etmektedir. O, dini bazı zamanlarda bir saplantı nevrozu olarak ifade ederken, kimi zamanlar bebeklik arzularının doyurulması ve kimi zaman da bir yanılsama olarak görmektedir. Bu yönleriyle dine yaklaşan Freud'un dinin bireyin gelişme, kendini gerçekleştirme ve özgürlük uğraşısı karşısında bir engel olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Ellis'in de din ve dini inançları akıl, bilim, mantık ve akılcılık yerine ikame eden batıl inanç ve büyüsel düşüncelere hamlettiği görülmektedir (Ayten, 2010: 53).

Bunun tersi olarak dinin ruh sağlığına iyi geldiğini iddia eden psikologlar da bulunmaktadır. Özellikle Allport ve Jung dinin ruh sağlığını güçlendirdiğini ve bu manada sapma olarak değerlendirilemeyeceğini çalışmalarında göstermişlerdir. (Allport, 2004: 41; Jung, 2010: 94) Bunun yanında dinin ve dindarlığın psikopatolojinin bir karşılığı olduğuna dair görüşler oldukça temelsiz olmakla birlikte aksine dinin ruh sağlığına pozitif yönde etki ettiğini gösteren pek çok veri mevcuttur. Burada dini değer, anlam, gelenek ve yaşama kattığı değer açısından dinin insan huzuru ve mutluluğuna önemli katkılar sunduğunu pozitif psikologlar dikkate sunmaktadır.

Dine negatif yaklaşımın aksine özellikle son yıllarda pozitif psikolojinin katkısıyla hem akademik hem de popüler anlamda din, dindarlık ile psikolojik iyi oluş ve mutluluk araştırmaların konusu olmuş, dini yaşam ile maneviyat, mutluluk, iyi olma kavramları birlikte ele alınarak araştırmalara konu edinilmiştir (Köse-Ayten, 2012: 14). Konuyla ilgili yapılan araştırmalarında mutluluk ve iyi olma seviyesini yüksek tutmayı başaran insanların, dinî inancı daha yüksek düzeyde olan bireyler olduğu;



dinin insanların yaşamlarında mutlu ve iyi olmak için bir potansiyel oluşturduğunu bulgulamışlardır.

O halde din, dindarlık veya dini inanç insanın ruh sağlığına ve psikolojik iyi oluş haline katkıda nasıl bulunur? Bu soruya cevap olarak çeşitli görüşler ileri sürmüşlerdir.

Her ne kadar günümüzde çatışmalı iki alan olarak görülse de psikoloji ve dinin çıkış ve en önemli ortak noktası; insanın mutluluğudur. Bütün dinler insanın hem Allah'la hem de insanlarla olan ilişkisinin sağlıklı olmasını, insanın içinde bulunduğu imkân ve potansiyellerini tam olarak kullanabilmesini ve huzurlu bir yaşam sürmesini amaçladıklarını belirtmektedir (Aytan, 2009: 5; Köse ve Aytan, 2012: 108). İnsanın iyi olması için var olan fakat birbirinden bağımsız çalışan ilahiyat ve psikoloji disiplinlerinin bir araya gelmesini sağlayarak, insana yeniden olumlu ve bütüncül yaklaşma çalışmaları yürüten pozitif psikolojinin de bunda katkısı çoktur (Peterson, 2000: 48).

Günümüzde küreselleşme, sekülerleşme, maddeci yaklaşımların revaçta olmasıyla manevî/ dinî değer ve inançlara olumlu ve olumsuz ama yakın bir ilişki kurmasından dolayı modern toplum resmini çekecek psiko-sosyolojik çalışmalara ihtiyaç vardır. Yabancı literatürde konuyla ilgili pek çok çalışma mevcut olmasına ve bu araştırmalardan yararlanılmasına rağmen bu araştırmalardan elde edilen bulguları, Türk toplumuna genellemek kültürel farklılıklardan dolayı mümkün görünmemektedir.

### **1.2.5. Psikolojik İyi Oluş ve Dini/Manevi Hayat İlişkisi**

Psikoloji literatürü, psikolojik sağlığının temel kriterlerinden biri olarak kendini iyi hissetme/ iyi olma, yaşadığı hayattan memnun ve mutlu olmayı (Yapıcı, 2007: 40) kabul ederken, dinler de kendi tanımlarında varlıklarını insana huzur ve mutluluk veren bir rehber ve araç olarak ifade etmektedirler. Mutlu ve huzurlu insan tanımlarında sıraladıkları özelliklere bakıldığında da aranan nitelikler arasında erdemli, mutlu ve huzurlu insan olması gibi özellikler birbiriyle örtüşmektedir. Dinin insana sağladığı manevî değerlerin

gelecek için umut aşıladığı ve yaşamda anlam yarattığını söyleyen, din ve psikolojiyi insanın mutluluğu konusunda çalışmalarında birleştirmiştir.

Bu bağlamda psikolojik ve teolojik açıdan değerlendirildiğinde iyiliğin bireylerin ruh sağlığı üzerindeki etkileri şöyle sıralanabilir.

#### 1-İnsanlar arasında sevgiyi yayar.

Sevmek ve sevilmek insanların ruh sağlığı açısından oldukça önemlidir. Sevgi öğrenme yoluyla elde edilen bir duygudur. Dolayısıyla kendisi sevgi gören başkalarına da sevgi gösterebilecektir. Nitekim Hz. Peygamber “Bir kimse kendisi için sevdiğini başkası için de sevmedikçe tam olarak iman etmiş olmaz (Buhari, İman 7; Müslim, İman 71-72)” buyurmaktadır.

#### 2-Hayata Ümitle Bakmayı Sağlar

İnsan geleceğe karamsarlıkla bakarak ömür geçirmek istemez, bu yüzden ümit son derecede hayatidir. Umut arzu edilen şeylerin gerçekleşme ihtimalidir. Özellikle kronik hastalarda umutsuzluk hastalığı artırıcı veya tedaviyi geciktirici rol oynamaktadır. İyilik yapmak geleceğe umutla bakmayı sağlayacaktır.

#### 3-Cesareti Artırarak Zorluklarla Başetmeye Katkı Sağlar

Yapılan iyilik hem yapana hem de yapılan zorluklardan yılmamayı ve daha iyiyi arama gücü katar. Zor durumda kalan kişi yapılan iyilikle bu zorlukların aşıldığına şahit olduğu gibi her zaman bir imkanın daha olduğunu anlar. İyiliği yapan kişi de kendisinin vesilesiyle yapılan bu iyilik için kendi durumunu gözönüne alır.

#### 4-Güvenlik İhtiyacını Karşılar

Güvende olma Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde fiziksel ihtiyaçlardan sonra gelen ikinci ihtiyaçtır. Gerçekten kendisini dünyevi ve uhrevi güvende hissetmeyen kimse mutlu olamaz. İnsanoğlunun tarih boyunca geçirdiği pek çok yolculuk ve göç hep güvenlik sebebiyle olmuştur.

#### 5-Empati Yeteneğini Geliştirir.

Empati, bireyin karşısındaki kişinin duygularını anlayama ve onun yerine kendisini koymaya denmektedir. Empati yeteneği gelişmiş kişiler başkalarını iyi anladıkları gibi kendilerinin konum ve sorumluluklarını da en iyi şekilde değerlendirebilirler. Acı da, keder de, hüzün de paylaştıkça azalan duygulardır.

#### 6-Kıskançlık ve Haset Duygusunu Zayıflatır

Toplumda durumu daha iyi olanların zayıf olanlara yardım etmemesi durumunda toplumsal ve bireysel kargaşa ve sorunlar çıkacaktır. Çünkü durumu zayıf olanlar sürekli diğerlerini gözlemleyerek haset edecekler ve fırsat ellerine geçtiğinde onlara kötülük yapmaktan çekinmeyecektir.

#### 7-Cimrilikten Kurtarıp Cömertliğe Yönlendirir

Cimrilik psikolojik açıdan negatif bir duygu olarak kabul edilir. Cimrilik sadece maddi hususlarda değil manevi ve paylaşma konularında da geçerli olan sorunlu bir tutumdur. Bir insan cimrilikten kurtulur da cömert olursa mutlu ve huzurlu olur. Nitekim islam dini bunun için pek çok mali sorumluluğu müminlere yüklemiştir. Din veya dindarlık psikolojik iyi oluş halini hem direkt hem de dolaylı olarak etkilemektedir. Yapılan bilimsel araştırmalarda bu etkileşimi açıklayan çeşitli mekanizmalar vardır. Bu mekanizmaları üç grupta toplayabiliriz: a) sosyallik yönü, b) baş etme yöntemi ve c) faydalı sağlık uygulamaları açısından dinin (dindarlığın) psikolojik iyi oluşa katkısı olasıdır.

#### 1.2.6. İslam Dininde İyi Oluş ve İyilik

İslam kelamında: iyiliğin psikolojik anlamı tabiata uygun olan iyi, olmayan ise kötüdür; yine selim tabiatın meylettği iyi, nefret ettiği kötüdür. Bunların dışında kalan fiiller ise ne iyi ne de kötüdür (Özdemir, 2000: 18).

İslam dinine göre, bireyle alakalı objektif/sağlıklı kararları ancak insanı kendisinden iyi bilen ve de her bir zaaf ve eksiklikten uzak bulunan Bir'i verebilir ki, o da, fitratların Fatır'ı olan Yaratıcı'dan başkası değildir. Bu sebeptir ki, İslam dinine göre Allah, iyilik ve kötülüğün belirlenmesi konusunda, beşeri kendisiyle baş başa bırakmamıştır; görevlendirdiği özel bir

kısım insanlar (peygamberler) vasıtasıyla onlara yol göstermiştir. Bu yol göstericilik bireyin yaratılışındaki mutluluk ve iyi olmanın yollarını ve kaynaklarını göstermektedir.

İyi işler ölümsüzdür, karşılığı ebede uzanır. İyiler hayırlı kişilerdir, iman edip yararlı iş yapanlardır (Kehf, 18/46; Meryem, 19/76; el-Beyyine, 98/7).

İyi işe sebep olanın iyilik defteri, kötü işe sebep olanın da kötülük defteri kapanmaz; gerek sağlığında, gerek öldüklerinde, gerek bu dünyada, gerekse öbür dünyada iyilerle kötüler bir değildir. (Casiye, 45/21).

İyilikle kötülük bir olmaz, kötülüğü iyilikle savmak uygun olur, bunu salih kişiler yapabilirler. (Ra'd, 13/22). İyilik yapanın yararı kendine, kötülük yapanın da zararı kendinedir. (Casiye, 45/15; İsrâ, 17/7; Fussilet, 41/46) İyilik yapmak zordur, sarp yokuşta yürümek gibidir; aç, yoksulu, yetimi, yolda kalmısı doyurmak, sabır ve merhameti benimsemek, uygulamak, tavsiye etmek pek kolay değildir, ama yapılması gereklidir. (Beled, 90/11-18) Bunu başarabilenler kendi canları çekmesine rağmen yoksula, yetime, tutsağa Allah rızası için yedirirler, bundan dolayı da maddi bir karşılık beklemezler. (İnsan, 76/8-9)

Böyle iyi insanların Cennete girebilmeleri ve kötülükten korunabilmeleri için melekler dua ederler. (Mü'min, 40/7-8) İyi olmak, iyilik yapmak ve iyilikte yardımlaşmak (Maide, 5/2) ı iyi işlerde yarışmak (Bakara, 21/48; Maide, 5/48) esastır.

“Gerçekte erdemlilik (iyi olmak), yüzünü doğuya veya batıya çevirmeniz ile ilgili değildir; ama gerçek erdem sahibi, Allah'a, Ahiret Günü'ne, meleklerle, vahye ve Peygamberlere inanan, servetini -kendisi için ne kadar kıymetli olsa da- akrabasına, yetimlere, ihtiyaç sahiplerine, yolculara, (yardım) isteyenlere ve insanları kölelikten kurtarmaya harcayan; namazında devamlı ve dikkatli olan ve arındırıcı (mali) yükümlülüğünü ifa eden kişidir; ve (gerçek erdem sahipleri) söz verdiklerinde sözünü tutan, felaket, zorluk ve sıkıntı anlarında sabredenlerdir. İşte onlardır sadakatlerini

gösterenler ve işte onlardır Allah'a karşı sorumluluklarının bilincinde olanlar(Bakara, 2/177).

Bu ayetten hareketle iyi olmanın iyiliği anlama ve onun yaşam şekline dönüştürmeyle yakından ilgili olduğunu söyleyebiliriz.<sup>3</sup> Kur'an'da iyilik ve iyi olmakla ilgili en somut Ayetin kısa bir yorumuyla durumu somutlaştırmak yerinde olacaktır.

### 1. İnançta Birr (İyilik):

Allah Teala'nın "İyilik ancak Allah'a, ahiret gününe, meleklerle, kitaba ve peygamberlere iman eden kimselerin yaptığı iyiliktir" mealindeki ayette açıklanan inançta birrde iki husus önem kazanmıştır.

Birincisi: Allah'a imandır ki Rab oluşunda, ibadet etme noktasında sadece O'nu tanımak ve O'nun birliğini şahitlik etmektir. Fayda verip zarar verebilecek olanın, yükseltip alçaltanın, izzetli kılıp zelil kılmanın, rızkı, geçimi kısır genişletenin de ancak O'nun olduğuna inanmaktır.

İkincisi: Ahiret gününe iman demektir ki; amellerin karşılığının verileceği, kalplerde ve vicdanlarda gizli olan her şeyin sorgulanacağı, ebedi saadet veya ebedi azabın verileceğine iman etmektir. İşte bu iman ancak nefislere hayır, iyilik sevgisini, marufu yerine getirip münkerden kaçınma, yeryüzünde zulüm ve fesattan kaçınmayı kökleştirebilir. Kur'an ahiret gününe iman etmeye, son derece önem vermiştir.

### 2. Amelde Birr (İyilik)

Amelde birr'e gelince bütün çeşitleriyle canı ve malı Allah Rızası ve Allah'ın kullarının hoşnutluğunu elde etme yolunda harcamaya dayanan birçok kısımları vardır. Amel, inancı ve iyiliği takviye ettiği gibi aynı zamanda da onun meyvesidir.

Gerçekten amel inancı korur, onu güçlendirir, ve inanca istikamet verir. Konumuz olan Birr ayeti, canı Allah yolunda harcamayı ifade eden en büyük göstergelerden birinin namaz olduğunu ifade etmektedir. Gerçekten namaz

<sup>3</sup> Kur'an'ın bu ayetinin geniş anlamıyla izahı (Şeltut, 2001) makalesinden özetlenerek alıntılanmıştır.

ibadeti İslam dini açısından dinin direği, inananlarla inanmayı ayıran en önemli gösterge olarak kabul edilmektedir.

Daha sonra Birr ayeti malın iki şekilde harcandığını anlatmaktadır. Bunlardan birincisi şu ifadelerde yer almaktadır: "Mal sevgisine (veya mala olan ihtiyacına) rağmen, onu, yakınlarına, yetimlere, düşkünlere, yolda kalmışlara, kölelerin hürriyete kavuşturulmasına vermişlerdir" Diğeri de aynı ayetin devamındaki " ... zekatı vermiş ... " ifadesinde yer almıştır.

Kur'an'daki genel ifadesiyle infakın içinde müracaat edilen zekat başka, mal sevgisi veya mala ihtiyaç duymakla beraber ayette sayılan sınıflara malın sadaka olarak verilmesi başka bir şeydir. O halde zenginler ve zekat haricinde sadaka vermeye gücü yettiği halde zekat vermekle yetinen mal güç sahipleri şayet muhtaçların ihtiyaçlarını karşılamak, maddi sıkıntı içinde olanların sıkıntılarını gidermek ve Müslümanların menfaatlerini korumak için yardım elini uzatmayanlar asla Allah'ın kullarından istediği birr (iyilik) üzerinde değillerdir. Yani iyi değillerdir ve iyi olma halinin tatmin ve özgürlüğünü tadamayacaklardır.

Birr ayetinde ilgimizi çekmesi gereken bazı önemli hususlar şunlardır.

Birincisi: Birr ayetinde "Mal sevgisine rağmen malını verenler (tasadduk edenler). .. " ifadesi yer almaktadır ki, iki meşhur görüşe göre bu ifadedeki "ala hubbihi" ibaresi, mal sevgisine, mala ihtiyacına rağmen veya Allah'ı sevmekle birlikte şeklinde anlaşılmıştır. Bu anlama göre şayet zenginlerin sahip olduğu mal; fitraten malı sevmeye, ihtiyaca rağmen Allah sevgisiyle birlikte harcanıyorsa, böyle bir harcama ve tasaddukta İslam Dinindeki, kendisi muhtaçken başkasına vermeyi ifade eden "isar" hasleti, manası var demektir.

İkincisi: Birr ayetindeki mal sevgisiyle birlikte Allah için malın infak edileceği sınıflar zikredilmiştir

Üçüncüsü: Ayetteki 'ibnu's-Sebil' ifadesi ilim öğrenme uğruna yolculuğa çıkanları, insanlara faydalı olan şeyleri araştırma uğruna yolcu olanları, dinin neşredilmesi ve dinin hükümlerinin tebliğ edilmesi,

Müslümanlar arasında sevgi ve kardeşlik bağlarının güçlendirilmesi gibi vb. nedenler uğruna yola çıkan heyetleri kapsamaktadır.

Dördüncüsü: Ayetteki "Ve fi'r-Rikab" ifadesinin anlamı normalde köleleri kölelikten kurtarmaktır. Ancak toplumda eğer kölelik kalkmışsa o zaman bu terimin harp esirlerini esirlikten kurtarma ve borcunu ödeyemeyen borçluları borçluluk boyunduruğundan kurtarma anlamında da anlaşılması gerekmektedir (Şeltut, 2001: 330-332).

İşte Kur'an - ı Kerim fakirlere, düşkünlere, ihtiyaç sahibi olan bütün sınıflara o kadar önem vermiştir ki, neredeyse bu sınıflara infak etmeye, muhtaçlara bol bol yardımda bulunmaya teşvik iyiliğin kaynağı olarak sunulmaktadır.

### 3. Ahlakta Birr (İyilik)

Ahlakta birre gelince, herşeyden önce ayet-i kerime bu konudaki temel prensipleri zikretmiştir: Bu prensiplerden birisi; görevi yerine getirmektir ki, ayet-i kerime'de "Ahitleştikleri zaman ahitlerini yerine getirmişlerdir. " şeklinde ifade edilmiştir. Diğer de, ansızın başa gelen durumlara mukavemet etme ve hayatın güçlüklerinin üstesinden gelme prensibidir ki ayet; " ... Sıkıntı, darlık (hastalık) anlarında ve savaş zamanında sabırlıdılar. " sözleriyle ifade etmektedir (Şeltut, 2001: 333).

### 1.3. HAFIZLIK KURUMUNUN TARİHİ GELİŞİMİ

#### 1.3.1. Hafızlığın Tanımı ve Müslümanlar İçin Önemi

Arapça'da "korumak, ezberlemek" manasındaki hıfz kökünden türeyen bir sıfat olarak çoğulu Huffaz olan kelime sözlükte, "koruyan, ezberleyen" anlamında Kur'an'ın tamamını ezberleyen bireyi ifade etmek için (El-İsfehani, 1986: 177-8) kullanılmaktadır.

Hafız kelimesinin Kur'an'da sözlük anlamına gelecek şekilde geçtiği bazı ayetler görülmektedir. Bu ayetlerin geçtiği üç yerde Allah'ın sıfatı olarak zikredildiği dikkat çekmektedir (Bozkurt, 1997: 74)

Bunlar; "Allah en hayırlı koruyucudur (hafızdır)". (Yusuf, 12: 64)

"Doğrusu Kitap'ı Biz indirdik, onun koruyucusu elbette Biziz" (Hicr, 15: 9) ve "Şeytanlar arasından da, onun için dalgıçlık eden (ve inciler çıkaran) ve bundan başka işler görenler vardı. Biz onları gözetim altında tutuyorduk." (Enbiya, 21: 82)

Kur'an'ın yeryüzüne inmeye başlamasıyla birlikte onun ezberlenmesine dönük ilk faaliyette başlamış durumdadır. Bu, bir yönüyle öğrenme faaliyeti diğer yönüyle Peygamberin dinin muhafazası bağlamında yürüttüğü bir eylemdir. Hz. Peygamber ve sahabeleri inen bütün ayetleri peyderpey ezberlemek suretiyle bir yandan da onu muhafaza etme gayretlerini göstermişlerdir. Zira Cebrail'in (as) indirdiği ayetlerin muhafazası başka türlü mümkün görünmüyordu. Bu şekilde ayetlerin tek tek ezberlenmesiyle ortaya çıkan hafızlık kurumu ilerleyen süreçte Kur'an'ın toplanması ve yazıya geçirilmesinde çok ciddi roller ifa etmiştir.

Hz. Peygamber tarafından Kur'an'ın öğrenilmesi ve ezberlenilmesi bizzat tavsiye edilmiştir: "Sizin en hayırlınız Kur'an'ı öğrenen ve öğretenizdir" (Buhari, Fedailü'l Kur'an, 21; Tirmizi, Fedailü'l Kur'an, 15); "İçinde Kur'an'andan hiçbir şey bulunmayan kişi harap ev gibidir" (Tirmizi, Fedailü'ül-Kur'an, 18); "Allah'ın kitabını okumak ve aralarında onu konusu yapmak için Allah'ın evlerinden birinde toplanan hiçbir topluluk yoktur ki; onların üzerine huzur inmemiş, rahmet onları kaplamamış, melekler onların



etrafını sarmamış ve Allah onları kendi katında olanlar arasında zikretmemiş olsun” (Ebu Davud, Kitabü'l Vitr; 14).

Bu tavsiyeler etrafında şekillenen Müslüman bireyin zihin kodlarında hafızlık kurumu oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

Hiz. Peygamber'in ilk başlarda hissettiği yeni durum karşısındaki sorumluluk ve duygu yoğunluğu onu heyecanlandırarak Kur'an ayetlerini ezberleme konusunda aceleye sevk etmiştir. Yanlış/eksik öğrenme endişesi onun büyük bir kaygıya itmiş görünmektedir. Bu durum karşısında Allah Hiz. Peygamber'e gelen ayetler karşısında nasıl davranması gerektiğini öğretmiştir.

“(Ey Muhammed!) Onu (vahyi) çarçabuk almak için dilini kımıldatma. Şüphesiz onu toplamak ve okumak bize aittir. O hâlde, biz onu okuduğumuz zaman, onun okunuşuna uy. Sonra onu açıklamak da bize aittir.” (Kıyame, 75: 16-18); “Gerçek hükümdar olan Allah yücedir. Sana vahyedilmesi tamamlanmadan önce Kur'an'ı okumakta acele etme. “Rabbim! İlmimi arttır” de.” (Taha, 20: 114)

Dinin bizatihi temel kaynaklarındaki Kur'an ezberini teşvikin yanında doğal etkenlerin de Kur'an'ı ezberlemeye sevk ettiğini belirtmek yerinde olacaktır. Zira namaz ibadeti başta olmak üzere kimi zorunluluklar Kur'an'dan bazı parçaları ezbere yöneltirken, toplumsal anlamda Kur'an hafızının duyduğu tatmin ve gördüğü değer bireyleri Kur'an ezberlemeye sevk edici niteliktedir. Hiz. Peygamber ümmi (okuma ve yazma bilmeyen) bir kişi olarak Kur'an vahyine muhatap olmuştur (Cuma, 62: 2) Bu yüzden okuma-yazma bilmeyen bir Resul'ün onu muhafaza edebilmesi ancak ezberlemeyle mümkündür. Nitekim Cebrail'den aldığı ilk mesajdan itibaren ayetleri Hiz. Peygamber ezberlemiştir. Bu yönüyle Kur'an'ın başından itibaren günümüze ulaşmasında en etkili ve ilk araç bizzat hafızlık kurumudur.

Kur'an'ı hıfz etmede kadınların gayreti de görülmektedir. Örneğin ilk sahabe hanımlardan Hiz. Aişe, Hiz. Hafsa ve Hiz. Ümmü Seleme'nin hafızlığı

bilinmektedir. Günümüzde de kadınların hafızlık eğitiminde önemli katkıları görülmektedir (Öztürk, 2005: 50 vd)

Müslümanları Kur'an'ı Ezberlemeye iten dini psiko-sosyal nedenler:

-Kur'an'ın müminler için temel kitap oluşu ve Hz. Peygamberin Kur'an'ın ezberlenmesi konusundaki teşvikleri,

-Kur'an'ı ibadetlerde okuma ihtiyacı/zorunluluğu müminlerin bu konudaki iştiyakı,

-Kur'an ezberlemenin toplumsal statü kazandırmada bireye sağladığı avantajlar,

-İyi bir din görevlisi olmanın hafızlıktan geçtiğine dair tecrübi bilgi,

-Dini tebliğ ve irşad gibi faaliyet yürütmek isteyenler için Hafızlığın vazgeçilmez oluşu,

-Kur'an'ın kendi mucizesinden kaynaklanan ezberlenebilmesinin kolaylığı,

-Aile ve çevrenin Hafızlık sürecindeki bireye desteği/motivasyonu

-Yaşanan siyasal ve ekonomik zorlukların dini alanda daha derin tahribat yaratması endişesi,

-Kulluk bilinci gereği daha üst bir doyum ve yaşam memnuniyeti için yaratıcıyla bir diyalog kurmanın bir vasıta olması şeklinde sıralanabilir.

### **1.3.2. Tarihi Olarak Hafızlık Kurum**

a) İlk Dönem: Bireysel olarak hafızlık eğitimi ilk başta Hz. Peygamber'in uygulamasıyla, ardından eğitim ortamlarında dine yeni katılanların halkaya dahil olmasıyla doğal olarak başlamış ve zamanla kurumsallaşmıştır.

Hz. Peygamber'in en temel peygamberlik görevlerinden birisi "Kitabı (Kur'an'ı) ve Hikmeti (ondaki hükümleri) öğretmek" (Bakara, 2: 129) olması sebebiyle Müslümanların dinin emirlerine tebliğ etmek amacıyla Kur'an ilmini ve dolayısıyla hafızlığı da öğretmiştir.

Hz. Muhammed'in metotlu eğitim faaliyetlerini Suffa'da başlattığı görülmektedir. Orada sürekli kalan Müslüman gençlere toplumun değişik sosyo-kültürel kısımlarından oluşan ve içinde dinini öğrenmek isteyenlerin olduğu bir eğitim kurumudur. En temelde Kur'an'ı ve onun hükümlerini öğrenen talebeler için orası tam bir medrese/okul işlevi görmekte idi.

Hz. Peygamber döneminden itibaren hafızların toplum içinde yeni bir sıfat veya statü kazanması onların Kur'an'ın hıfz edilmesine meraklarını artırıcı özellik taşımaktadır. Örneğin ilk dönemlerde Kur'an'a hakimiyetleri önde olan sahabelere "Kurra" denildiği ifade edilmektedir (Önkal, 2000: 40)

Bunun yanında bu ünvanın aynı zamanda hafızlar için de kullanılıp kullanılmadığı net değilse de Hicri 4. Yılda Bir-i Maune faciasında 70 kadar hafız kişinin; hicri 11. yılda Yemame savaşında şehit edilen beş yüz kişi arasında pek çok hafızın adının anılması Hafız sahabilerin sayısı ve bu konuda ortaya koydukları gayret hakkında bize fikir verici niteliktedir (Karaçam, 1990: 93).

Hz. Peygamber döneminde Kur'an'ın hafızlık eğitimi daha çok içselleştirerek hayata yansıtma şeklinde parça parça hafızlık şeklinde yapılıyordu. İfade edilmeli ki kurumsallık olarak bir hafızlık eğitiminden bahsedilmese de ayetlerin parça parça ezberletilmesi, yazılması, saklanması ve haberdar olmayan Müslümanlara ulaştırılması bizzat Hz. Peygamber tarafından yaptırılıyordu.

b) Selçuklular Dönemi: Selçuklular döneminde Kur'an ilmi olarak kıraat ilminin okutulduğu eğitim kurumları genellikle "Darul-Huffaz" ismi verilmektedir. Bu kurumların çoğunun bireysel gayretlerle kurulduğu bilinmekte ve günümüze kadar gelmiş yapılara rastlanılmamaktadır. Bu kurumların başında Kur'an hıfzını idare eden kişilere "Reisu'l Huffaz" ismi verilmektedir. Bu eğitim kurumlarında ileri derecede Kıraat okutulduğu ifade edilmektedir. (Baltacı, 2000: 16)

Selçukluların sadece Hafızlık kurumuna katkıları değil özellikle medrese sistemi ve eğitimine de çok büyük katkıları olmuştur. O dönemde doğal olarak medreselerde okutulan derslerden biri de Kur'an'dır. Ayrıca

Daru'l Kurra'ların yanında medreseler eliyle de hafızlık yaptırılmakta idi. Dönemin önemli unsurlarından türbelerde vakıf malları eliyle insanlar hafızlık yaptırır ve bunun mükafatının büyük olduğu toplumsal anlamda kabul edilirdi.

Selçuklu döneminde sistemleşen medrese sistemleri dikkat çekmektedir. Çünkü bu sistemde aynı zamanda Kur'an dersleri ve ezber yaptırılması da vardı. Yine aynı dönemde inşa edilen türbelerin Kur'an öğretimi ve hıfzı için de müsait olarak inşa edildiği ve insanların bu konuda birbiriyle yarıştığı görülmektedir. (Bozkurt, 1993: 545; 76)

c) Osmanlı Dönemi: Hafızlık kurumunun Osmanlı döneminde daha sistematik şekilde icra edildiği görülmektedir. Yıldırım Beyazıt'ın Mısır'dan getirdiği Muhammed el-Cezeri, Bursa Ulu Camide açılan ilk Darul-Kurra'da verdiği Kıraat dersleriyle bu kurumun Osmanlı'da gelişimine büyük katkı sağlamıştır. Benzer şekilde devlet büyüklerinin zaman zaman Mısır'dan getirdiği Kıraat alimlerinin Osmanlı'da hafızlık müessesine katkıları ciddi boyutta dikkat çekmektedir. Dikkat çekici olarak başlangıçta taklit yoluyla kıraat eğitimi geliştiren Türk hafızlık müessesesi zamanla adına "İslambol Tariki" denilen bir tarz geliştirebilmiştir (Kazıcı, 2000: 38)

Osmanlının son döneminde kurumların başlattığı yenileşme faaliyetlerinden hafızlık kurumu da nasibini almış Darul-Kurrular da değişikliğe gidilerek daha uzmanlığa doğru bir düzenlemenin yolu açılmıştır. Bu bağlamda Medresetü'l Eimme ve'l Huteba, Medresetü'l-Müezzinin ve'l Kurra, Medresetü'l Vaizin ve Medresetü'l-Müderrisin olarak bir uzmanlaşma yoluna gidildiği ve hafızlık kurumunun da bu durumda etkilendiği görülmektedir (Zengin, 2002: 64)

### **1.3.3. Cumhuriyet Döneminde Hafızlık Eğitimi**

Tevhid-i Tedrisat kanunu ile bütün okullar gibi Darü'l Kuralar da Maarif Vekaleti'ne bağlanmak istenmiştir. Fakat zamanın Diyanet İşleri Başkanı Rıfat Börekçi bu kurumların birer ihtisas okulu olduğu için başkanlığa bağlı kalması gerektiğini savunmuştur. Böylece bu tarihten itibaren Darü'l Kurrular bünyesinde bazı değişiklikler yapılarak Kur'an

Kursu adı altında Kur'an ve hafızlık öğretimi vermeye devam etmiştir (Ayhan, 1999: 250).

Cumhuriyetin ilk yıllarında yaşanan reformasyon sürecinde Kur'an kurslarıyla ilgili bazı düşüşler ve hafızlık müessesinin de negatif etkilendiği bilinmektedir. Bunun yanında özellikle 1950'lerde meydana gelen siyasal değişimler ve dini taleplerin siyaset kurumunca karşılanma eğilimi Kur'an kursları ve hafızlık müessesinde iyileştirmeleri beraberinde getirmiştir (Kara, 2000: 36-37; Cebeci, 2012: 602). 1965 DİB Kuruluş ve görevleri hakkında çıkan 633 sayılı kanundan sonra yayınlanan bir yönetmelikle Kur'an Kursları bir yönetmeliğe kavuşmuştur.

Hafızlık kurumunun örgün din eğitiminin gündemine gelmesi son dönemlerde hafızlık proje İmam-Hatip Ortaokullarıyla mümkün olmuşa benzemektedir.

#### **1.3.4. Günümüzde Hafızlık Eğitimi**

DİB kurulduğu günden itibaren ancak 2010 yılında hafızlık eğitim programı geliştirmiştir. Bu tarihe kadar hafızlık eğitimi programı daha çok lokal şartlarda ve imkanlarda icra edilmiştir. Program pedagojik açıdan bir kısmı daha önceden uygulanan tecrübelerle dayanan bir kısmı da modern eğilimlerin içinde yer aldığı esnek ve disiplinli bir içeriğe sahip görünmektedir (Ata, 2009:1)

Yeni hazırlanan programla hâfızlık hazırlık sınıfı gelmiştir. Hazırlık sınıfını okuyan öğrenci bu sınıfta başarılı olursa hâfızlık sınıfına geçer. Ayrıca yeni hazırlanan programda "Hâfızlık Takip Komisyonu" diye bir komisyon kurulmuştur. Bu komisyon müftü, sınıf hocası ve hâfızlık konusunda yetkin biri olmak üzere üç kişiden oluşur.

Komisyon, öğrencileri hâfız hazırlık sınıfına girerken, oradan çıkıp hâfızlık sınıfına geçerken ve birinci hizipten başlayarak her hizipte olmak üzere toplam altı kez sınava tabi tutmaktadır.

Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından hafızlığını bitirenlere yönelik hâfızlık tespit imtihanları düzenlenir bunlar;

- Ocak, Nisan, Temmuz ve Ekim aylarının ilk salı gününde yılda dört kez;

- Kur'ân kurslarında eğitim-öğretim tamamlandıktan sonra, çoğunluğunu o dönem kurslardan mezun olanların müracaat ettiği ve genelde Temmuz/Ağustos aylarında bölge merkezi olan yaklaşık 20-25 il müftülüklerinde de bir kez olmak üzere yılda toplam beş kez yapılmaktadır. Bu sınavlara, Kur'ân kursuna kayıtlı öğrencilerin yanı sıra kendi imkânlarıyla hâfızlığını tamamlayanlar da katılabilmektedir. Başkanlıkça verilen 'Hâfızlık Belgesi'ni alabilmek için bu sınavlardan birinde başarılı olmak gerekmektedir.

Hafızlık eğitimi günümüzde birkaç yoldan devam ettirilmektedir;

1-Bizzat DİB tarafından resmi Kur'an Kurslarında yürütülen hafızlık eğitimi;

2-Dini gruplar tarafından yürütülen ancak DİB tarafından akredite edilen ve bazı konularda yardımlaşılan kurslarda yürütülen hafızlık eğitimi;

3-Hiçbir şekilde DİB'e bağlı olmadan, niteliği, sayısı ve eğitim metodu tam olarak bilinmeyen kayıt dışı eğitim sistemiyle daha çok dini gruplar eliyle nadiren de olsa ormanlık bölgelerdeki eskiden kalma kurumlarda yapılan hafızlık;

4-DİB'e bağlı camilerde hafızlığın formel sistemi içinde olmadan daha çok gönüllülük esaslı yürütülen hafızlık eğitimi;<sup>4</sup>

5-Son yıllarda bizzat MEB tarafından hafızlık proje İHO'lar eliyle okullarda DİB ile işbirliği içinde yürütülen hafızlık kurumları;

6-MEB tarafından proje İHO'ların olmadığı yerlerde hafızlık sınıfı açmak suretiyle İHO veya İHL'lerde<sup>5</sup> yürütülmeye çalışılan hafızlık kurumları görünmektedir.

<sup>4</sup> Benzer bir hafızlık eğitimi veren ve bu eğitimde iyi örnekleri de anlatan bir çalışma için bkz. (Erdoğan, 2010)

<sup>5</sup> Hafızlık destekli sınıf projeleri Anadolu'da pek çok İHL ve İHO'larda uygulanmaktadır. Projenin detaylarıyla ilgili bkz. (Ürkmez, 2013)

7-DİB'e bağı Kur'an Kurslarında eğitim alırken aynı anda İHO'larda da normal derslere devam ederek yapılan hafızlık eğitimi,

8-Resmi olarak ne Kuran Kursu programı içinde ne de MEB'in proje İHO içinde olmayıp yerel DİB görevliler veya İlahiyat hocaları eliyle ders sonrası İHO'larda/İlahiyatlarda yaptırılan hafızlık eğitimi.

9-Bireysel olarak her hangi bir kuruma bağı olmaksızın gündelik iş ve eğitimleriyle birlikte kendi kendilerine yaptıkları hafızlık eğitimi.

Kur'an Kurslarının amaçlarından bir tanesi de "hafızlık yaptırmak" tır. Kur'an Kurslarının bu amaca ulaşabilmesi için Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından, Hafızlık Öğretim Programı hazırlanmıştır.

Gerek DİB gerekse MEB hafızlık yapacak öğrencilerin seçiminde belirli usuller ve metotlar belirlemiş ve bu esaslara uygun eğitim faaliyeti yürütmektedir.

Çaylı (2005: 173) tarafından yapılan bir çalışmada tespit edilen öğreticilerin, öğrencilerin motivasyonu hakkındaki temel görüşleri; Kur'an Kursuna gelen öğrencilerin hafız olma ilgi ve isteklerinin yüksekliği; eğitim, iş vb. imkanların arzu edilen düzeyde olması; bazı öğreticilerin yanlış tutum ve davranışları; toplumdaki bazı insanların hafıza ve hafızlık eğitimine olumsuz yaklaşımları; velilerin Kur'an Kursu idaresi ile diyalog ve iş birliği içinde olmamaları öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönden etkileyen faktörler olarak belirtilmiştir.

#### **1.3.4.1. Hafızlık Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gerekli Faktörler**

Genel olarak öğrenmede dikkat edilmesi gereken hususlar kabul edilmekle birlikte özellikle hafızlık eğitimi sürecinde başarıya götürücü/motive edici unsurlar şöyle özetlenebilir.

Uygun zaman:

Ezber yapmak için uygun zamanı tayin eden veya sınırlandıran kesin bir kural yoktur. Bu mesele kişiye göre değişir. Ancak bazı vakitler, diğerlerine göre daha iyi, daha faziletli, verimli sayılır. Mesela seher vakti, ezber için en uygun zaman kabul edilir.

#### Uygun fizik/ortam:

Fiziki ortam ne kadar sessiz, rutubetsiz ısı ve ışığı yeterli olursa, derse yoğunlaşma, dikkati toplama o kadar kolay olur. Çünkü, heyecanlar unutmayı tetikler. Bu itibarla günlük hayatımızda olduğu kadar hafızlıkta da sükunet ortamı tercih edilmelidir. Başka uygun bir mekan yoksa, cami ve mescitler ezber için en uygun yerlerdir. Uygun ortamın ezberlemeyi ve hatırlamayı kolaylaştırdığı bilinmektedir.

#### Motivasyon:

Başarı bir işe bireyin kendisini tam olarak inandırması ve istemesiyle ortaya çıkan bir sonuçtur. Rahatı arttırıcı şeyler, derse dikkati ve yoğunlaşma gücünü zayıflatır. Ezbere istekle başlamak ve bunu devam ettirmek gerekir. Ezber insanın dinç ve istekli olduğu zaman yapılmalıdır. Yorgunluk anında ezber verimli olmaz. Mesela yorucu bir iş, uzun bir yolculuk sonunda, endişe veren bir problemin meşgul ettiği bir zamanda çalışmak, ezber için yeterli olmaz.

#### Sabır:

Hafızlık eğitim süreci oldukça yoğun bir dikkat ve sürekli uyanıklık isteyen bir eğitim sürecidir. Özellikle başlangıçta öğrenci zorlanabilir. Nefis, tabiatı gereği zorlama ve sınırlandırmalardan pek hoşlanmaz, kaçır. Bu itibarla nefsi terbiye etmek, onun arzularını kontrol altında tutmak gerekir.

Yapılan çalışmalarda, hafızlığa başlayan öğrencilerin en azından yarısı hafızlığı tamamlayamadan bırakmaktadır. Bunun yanında kurs ortamında baskı, zorlanma ve iletişim problemi de olabilir.

#### Meşguliyetleri en aza indirmek:

Bazı şeyleri ertelemek, başkasının yaptığı her şeyi yapmak zorunda olmadığını bilmek, Mesela: gezmek, eğlenmek, tatil yapmak arzusu dersin aksamasına, neticede yavaş yavaş azmini yitirmeye neden olur. Ayrıca uzun tatiller, zihni soğumaya sebep olur.



Metotlu çalışma:

Verimli ders çalışma yollarını bilmek, uygulamak gerekir. Metot, bireyi en kısa yoldan başarıya ulaştıran yoldur. Başarının metotlu olmaya ve çalışmaya bağlı olduğu bilinmektedir. Metotlu çalışılarak öğrenilen konular daha az unutulmaktadır. Çalışma zamanını bölmek, zamanı kesintisiz, sürekli ve ara vermeden kullanmaktan daha verimlidir.

- Kendisini başkaları ile mukayese etmemek:

Her insan özeldir, başkasına benzemez. Başkası şu kadar sayfa ezberliyor, şu kadar zamanda hızını tamamlamış, ben neden o kadar ezber yapamıyorum demek ve başkaları ile yarış yapmamak gerekir (Bayraktar, 2008: 124-126).

Bunun yanında DİB'in geleneksel yöntem olarak uyguladığı sistemin ayrıntıları da dikkat çekmektedir.

Diyaret işleri başkanlığınca hazırlanan hafızlık eğitim programında da yukarıda geçen bu yöntem "geleneksel yöntem" olarak adlandırılmış ve yanlış uygulamaların önüne geçmek amacıyla bazı ilkelerden söz edilmiştir.

Buna göre "hafızlık eğitiminde;

a. Sayfaların cüz sonundan başlanarak ezberlenmesi sağlanmalıdır.

b. Ezberlenen sayfaların belirli aralıklarla tekrar edilebilmesini sağlamak amacıyla, derslerin bir cüzün baştan sona ezberlenmesini sağlayacak şekilde değil de, sırasıyla 1. cüz, 2. cüz, 3. cüz ... olmak üzere her cüzün aynı sayfalarının ezberlenmesi şeklinde planlanması gerekmektedir.

c. Ezberin daha kuvvetli olması açısından sayfanın aşağıdan yukarıya doğru ezberlenmesi önemlidir.

d. Hafızlık sürecinin ham+has şeklinde devam ettirilmesi, bu sürecin herhangi bir aşamasında öğrenciye has sayfaların bıraktırıılarak sadece ham sayfaların ders olarak verilmemesi gerekmektedir.

e. Günlük dersin sadece ham veya has sayfalar olarak ayrı ayrı değil bir bütün halinde öğreticiye bir defada arz edilmesi sağlanmalıdır.

f. Öğrencilerin her gün ders vermeleri sağlanarak has sayfaların yaklaşık 35 günde bir tekrar edilmesi sağlanmalıdır.

g. Öğrenci ezber yapılacak bölümü (sayfa veya sure) öncelikle öğretici veya diğer dinleme cihazlarından dinlemelidir.

h. Ezberlenecek sayfada hatalı okunma ihtimali bulunan kelimelere dikkat çekilmeli ve bu kelimeler öğrenciye kavratılmalıdır.

i. Sayfada yer alan ve başka yerlerde de geçen benzer (müşabih) kelime ve ayetlere öğrencinin dikkati çekilmelidir.

j. İmkân ölçüsünde ikili-dörtlü öğrenci çalışma grupları oluşturulmalı ve öğrencilerin hocadan önce birbirlerini dinlemeleri sağlanmalıdır.

k. Öğrencinin ezberi (ham + has) akşamdan tamamen hazırlaması ve yatmadan önce yeterince tekrar etmesi sağlanmalıdır.

l. Ezber yapılan her bir bölümün (ayet, sayfa, sure, cüz) kendinden bir sonrası ile bağlantısı kurulmalıdır.

m. Ezber yapma ve hocaya ders sunma “hadr” usulünde olmalıdır.

n. Sesli okuma ezberi kolaylaştıracağı için öğrencilere bu imkân sağlanmalıdır.

o. Hafızlık yapan her kişiye, kapasitesine göre ezber yükü verilmelidir.”

Anlaşıldığı gibi bu yöntemlerde geleneksel hafızlık sistemi esas alınmış (DİB, 2010: 14-17) ve özellikle uygulamada dikkat edilmesi gerekli noktalar daha ayrıntılı bir şekilde açıklığa kavuşturulmuştur.

## İKİNCİ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

#### 2.1. ÖRNEKLEM GRUBU VE ÖZELLİKLERİ

##### 2.1.1 Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

**Tablo 3.** Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

<b>Cinsiyetiniz nedir?</b>		
	N	%
Kadın	178	49,2
Erkek	184	50,8
Toplam	362	100,0

Örneklem grubunun cinsiyet durumlarına bakıldığında toplamda cinsiyet açısından dengeli sayılabilecek bir oranla araştırmada yer aldıkları görülmektedir. Katılımcıların % 50.8'i erkek ve % 49.2'si kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Türkiye genelinde DİB'e bağlı kurslarda hafızlık eğitimi alan öğrencilerin cinsiyet dağılımları yaklaşık yarı yarıya görünmete olup Algur'un (2018: 117) çalışmasında da benzer bir cinsiyet tablosu çıkmaktadır.

##### 2.1.2. Örneklem Grubunun Yaşa Göre Dağılımı

**Tablo 4.** Örneklem Grubunun Yaş Düzeyine Göre Dağılımı

<b>Kaç yaşındasınız?</b>		
	N	%
10-13	272	75,1
14-16	90	24,9
Toplam	362	100,0

Çalışmada katılımcıların yaş gruplarına bakıldığında son çocukluk yaşı olarak kabul edilen 10-13 yaş aralığının çoğunluk oluşturduğu görülmektedir. Buna göre son çocukluk döneminden araştırmaya dahil olanlar % 75.1 iken ergenlik dönemindeki katılımcıların oranı % 24.9'a tekabül etmektedir. Eğitime başlama yaşının erkene alınması ve bunun yanında 4+4+4 eğitim

sisteminde<sup>6</sup> ikinci dörde başlayan çocuklar aynı zamanda bir yıl hazırlık sonrası hafızlığa başlatılmaktadır. Bu durumda hafızlığa başlama yaşının genel olarak küçüldüğünü de söylemek mümkündür. Çaylı (2015: 51) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler en uygun hafızlık yaşı olarak % 66,7'si 13-15; % 19'u 7-12; % 4,8'i 16-18 derken % 9,5'i de farklı fikirler belirtmiş görünmektedir. Algur'un çalışmasında (2018: 84) katılımcıların % 12,3'ü 10-14, % 51,8'i 15-17, % 26,5'i 18-20, % 7,5'i 21-23 ve % 0,4'ü de 24 ve üstü yaş grubunda görülmektedir.

Hafızlık yaşıyla ilgili farklı fikirler olmakla birlikte ergenlik sonrası ergen psikolojisi ve son çocukluk döneminde de ilgili yaş döneminin özelliklerinin öğretici ve diğer paydaşlar tarafından dikkate alınması bir zorunluluk olarak görünmektedir. Nitekim yapılan bir çalışmada (Vahapoğlu, 2016: 149) yaş aralığı 10-13 gurubunda olan öğrencilerin ezber kapasiteleri daha yüksek yaştaki öğrencilere oranla avantaj olarak değerlendirilmektedir. Buna paralel olarak, 14-18 yaş gurubundaki öğrencilerin algılama ve sorumluluk üslenmesi diğer öğrenci gurubuna göre daha ön plana çıkmaktadır. Öte yandan Oruç (2009) bir dizi öneri yanında hafızlık yaşının 12-13'te başlamasını önermektedir. Bunun yanında Hafızlık eğitiminde yaş için en uygun yaş aralığı olarak 7-15 olarak gösterilmektedir (Cebeci-Ünsal, 2006: 44; Çimen, 2007: 108; Akdemir, 2010: 27; Algur, 2018: 104)

---

<sup>6</sup> 2010 yılında yapılan milli eğitim şurasında alınan tavsiye kararlar neticesinde 12 yıllık zorunlu eğitim yasası 11 Nisan 2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 6287 sayılı kanun ile 18 Ağustos 1997 gün ve 4306 sayılı Kanun olarak yürürlüğe giren 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasına son verilmiş ve 4+4+4 olarak adlandırılan 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir. Düzenlemeyle birlikte eğitim kademelere bölünmüş, birinci kademe 4 yıl süreli ilköğretim, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olarak yapılandırılmış, böylece kademeler arası yatay ve dikey geçişlere imkân tanınmıştır (MEB, 2012: madde: 3, 22, 24).

### 2.1.3. Örneklem Grubunun Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Dağılımı

**Tablo 5.** Örneklem Grubunun Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Dağılımı

Ailenizin ortalama aylık geliri yaklaşık ne kadardır?		
	N	%
0-1200 (Düşük)	37	10,2
1201-2500 (Orta alt)	117	32,3
2501-3500 (Orta)	125	34,5
3501-5000 (Orta üst)	58	16,0
5000 ve üstü (Üst)	25	6,9
Toplam	362	100,0

Çalışmaya katılan örneklemin aile gelirlerine bakıldığında, % 34.5'nin memur maaşı sayılabilecek 2501-3500 civarında gelir sahibi oldukları bunun yanında yine büyük sayılabilecek bir oranın (% 32.3) 1201-2500 civarında gelir elde ettikleri, 3501-5000 civarında geliri oranların oranı % 16 görülürken, asgari ücretin altında gelir sahibi hafız adaylarının oranı % 10.2 görülmekte ve en az oran olarak üst seviye sayılabilecek 5000 ve üstü gelir sahiplerinin oranı % 6.9 olarak görülmektedir.

Görüldüğü kadarıyla hafız adaylarının aile gelirlerine bakıldığında büyük oranda orta ve orta alt ekonomik gelir sahibi ailelerden geldikleri anlaşılmaktadır. Algur (2018: 119) araştırmasında hafızlık eğitimi alan bireylerin %80,6'lık kısmının alt ya da orta düzey bir gelire sahip olduğunu saptamıştır. Ünsal (2006: 28) da çalışmasında hafızlık yapan bireylerin ekonomik seviyelerini benzer şekilde ölçmüş görünmektedir.

#### 2.1.4. Örneklem Grubunun Anne Mesleğine Göre Dağılımı

**Tablo 6.** Örneklem Grubunun Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Annenezin mesleği nedir?		
	N	%
Serbest meslek	13	3,6
İşçi	12	3,3
Ev hanımı	301	83,1
Memur	11	3,0
Diyanet personeli	13	3,6
Diğer	12	3,3
Toplam	362	100,0

Hafız adaylarının anne mesleklerine bakıldığında; hafız adaylarının anne mesleklerinin çok büyük oranda ev hanımı (% 83.1) oldukları görülmekte, bunun dışındaki bütün kategoriler % 3 oranında çalışmada temsil edilmektedir. Geleneksel dindar kesimleri temsil ettiği düşünülen çalışmayan kadınların, çocukların hafızlık eğitimi konusunda daha duyarlı davrandıkları düşünülmektedir.

Yapılan bir çalışmada hafızlık eğitimi alan bireylerin tamamına yakını (%90) annesinin ev hanımı olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada annesinin çalıştığını ifade edenlerin oranları çok düşük görünmektedir (Algur, 2018: 121). Anne mesleği konusunda yapılan diğer çalışmalarda da benzer oranların varlığı dikkat çekmektedir (Ünsal, 2006: 27; Öztürk, 2017: 36; Öztürk, 2007: 65)

### 2.1.5. Örneklem Grubunun Baba Mesleğine Göre Dağılımı

**Tablo 7.** Örneklem Grubunun Baba Mesleğine Göre Dağılımı

<b>Babanızın mesleği aşağıdakilerden hangisidir?</b>		
	N	%
Serbest meslek	71	19,6
İşçi	64	17,7
Çiftçi	3	,8
Memur	58	16,0
Diyanet personeli	54	14,9
Diğer	112	30,9
Toplam	362	100,0

Katılımcıların baba mesleklerine bakıldığında çoğunluğun meslek olarak tam bir tanım içermeyen diğer kategorisinde yer almakta (% 31.8) olduğu görülmektedir. Bunun yanında % 19.6'sı katılımcıların baba mesleği serbest meslek, % 17.7'si işçi, % 16'sı memur ve % 14.9'u DİB personeli olarak görülmektedir.

Bu haliyle bakıldığında ciddi oranda katılımcıların baba mesleğinin isimsiz olması mesleki olarak daha çok düşük seviyeli meslekleri akla getirdiği düşünülmektedir. İşsiz ve mesleksiz dememek için bazı katılımcıların diğer kategorisini seçtikleri de müşahade edilmiştir. Ayrıca büyük oranda memur sınıfı dikkat çekmekte ve hafız adaylarının babalarının geçim kaynaklarının memurluk olduğu görülmektedir. Burada özellikle son çocukluk dönemindeki hafız adaylarının babalarının meslekleriyle ilgili ifade gücüne sahip olmadıkları da görülmüştür.

Algur (2018: 120) çalışmasında babasının serbest meslek sahibi olduğunu ifade eden bireyler örneklemin % 27,5'ini, işçi olduğunu söyleyenler % 19,9'unu, çiftçi olduğunu söyleyenler % 11,1'ini, din hizmetleri personeli olduğunu ifade edenler %9,8'ini, memur olduğunu söyleyenler ise %9,6'sını oluşturmaktadır. Benzer oranların yapılan diğer çalışmalarda da yakın olduğu görülmektedir (Bayraktar, 2008: 11-12; Oruç, 2009: 47; Koç, 2005: 49; Ünsal, 2006: 26; Öztürk, 2017: 37; Öztürk, 2007: 65)

### 2.1.6. Örneklem Grubunun Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

**Tablo 8.** Örneklem Grubunun Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Annelerinizi eğitimi nedir?		
	N	%
İlkokul	93	25,7
Ortaokul	107	29,6
Lise	110	30,4
Üniversite (Yüksek okul)	28	7,7
Üniversite (Lisans)	19	5,2
Yüksek lisans ve üstü	5	1,4
Toplam	362	100,0

Örneklem grubunun anne eğitim durumlarına bakıldığında büyük çoğunluğun lise (% 30.4), ciddi oranda (% 29.6) ortaokul, yine benzer şekilde ilköğretim mezunu annelerin oranı % 25.7 olarak görülmekte iken üniversite oranları % 14.3 olarak görülmektedir.

Algur'un araştırmasında (2018: 121) katılımcıların % 50,8'i annesinin ilköğretim mezunu olduğunu, % 24,1'i de ortaokul mezunu olduğunu söylemiştir. Annesi lise mezunu olan öğrenciler örneklemin % 10,5'ini oluşturmakta olup diğer araştırmalarda da anne eğitim düzeyini ilköğretim düzeyinde yüksekliği dikkat çekmektedir (Ünsal, 2006: 25; Öztürk, 2017: 34; Öztürk, 2007: 64)

Bu durumda çalışmada hafız adaylarının anne eğitimleri büyük oranda ilköğretim ve orta öğretim olarak görülmekte olup, daha önceki çalışma örneklerinden daha yüksek bir eğitim durumu dikkat çekmektedir. Bu oranların katılımcı hafız adayları bireylerin annelerinin mesleki olarak ev hanımı olma durumunun yüksekliğiyle de uyumlu olduğu görülmektedir.



### 2.1.7. Örneklem Grubunun Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

**Tablo 9.** Örneklem Grubunun Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

<b>Babanızın eğitim durumu nedir?</b>		
	N	%
İlkokul	45	12,4
Ortaokul	57	15,7
Lise	148	40,9
Üniversite (Yüksek okul)	48	13,3
Üniversite (Lisans)	48	13,3
Yüksek Lisans ve üstü	16	4,4
Toplam	362	100,0

Araştırmaya katılanların babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında % 40.9'unun lise, % 15.7'si ortaokul, üniversite mezunlarının oranı % 26.9 olarak görülmekte, ilkokul mezunları ise % 12.4 iken yüksek lisans ve üstü babaların oranı % 4.4 olarak görülmektedir.

Algur'un araştırmasında (2018: 121) katılımcıların % 38,3'ü babasının ilkokul mezunu olduğunu, % 23,5'i de ortaokul mezunu olduğunu söylemiştir. Babası lise mezunu olan öğrenciler örneklemin % 19'unu, yüksek okul mezunu olanlar % 12,2'sini, lisans mezunu olanlar % 2,9'unu temsil etmektedir. Unsal (2006: 25) tarafından yapılan araştırmada verileri karşılaştırdığımızda bizim araştırmamızda baba eğitim durumunun yükseldiğini görmekteyiz.

Hafız adayı bireylerin baba mesleğiyle eşdeğerde bir eğitim düzeyinin olduğu örneklemden anlaşılmaktadır. Genel olarak çalışmada örneklem durumunu da dikkate alarak baba eğitim durumunun daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun oluşmasında proje İHO'lardaki proje nitelikli öğretimin farklı aile yapılarının çocuklarını hafızlık eğitimi almasıyla ilgili görülmektedir.

### 2.1.8. Örneklem Grubunun En Son Mezun Olduğu Okula Göre Dağılımı

**Tablo 10.** Örneklem Grubunun En Son Mezun Olduğu Okula Göre Dağılımı

En son mezun olduğunuz okul hangisidir?		
	N	%
İlkokul	351	97,0
Ortaokul	7	1,9
İmam Hatip Ortaokulu	3	,8
İmam Hatip Lisesi	1	,3
Toplam	362	100,0

Çalışmada hafız adaylarının en son mezun olduğu okul türlerine bakıldığında çok büyük oranda (% 97) ilkokulu bitirdikleri görülürken çok az bir oranda ortaokul, imam-hatip ortaokulu ve lisesi mezunu oldukları görülmektedir.

Algur (2018: 124) araştırmasında benzer bir tabloyu dikkate vermektedir. Katılımcıların % 52,7'si ilköğretim mezunu olduklarını ifade etmişler, İHL mezunu olduğunu söyleyen katılımcılar, örneklemin % 16,6'sını, ilkokul mezunu olduğunu söyleyenler %15,2'sini, açık öğretim İHL mezunu olduğunu belirtenler %9,3'ünü temsil etmektedir. Yine benzer sonuçlar diğer bir araştırma sonuçlarında görülmektedir (Ünsal, 2006: 24) Araştırmada örneklemin % 5,8'i ilkokul mezunu iken, % 70,9'u ilköğretim, % 19'u da lise mezunu olarak görülmektedir.

Bu durumun oluşmasında hafız adaylarının yaş ve proje okula devamlarıyla ilgili anlamlı sonuç görülmekte olup, hafız adayı bireylerin mezun oldukları okullar genel eğitim politikalarıyla yakından ilgilidir.

### 2.1.9. Örneklem Grubunun Hafızlık Eğitimi Dışında Devam Eden Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

**Tablo 11.** Örneklem Grubunun Hafızlık Eğitimi Dışında Devam Eden Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

#### Hafızlık eğitimi dışında devam eden başka bir eğitiminiz var mı?

	N	%
Evet	312	86,2
Hayır	48	13,3
Cevapsız	2	,6
Toplam	362	100,0

Araştırmaya katılan hafız adaylarının hafızlık eğitimiyle birlikte sürdürdükleri bir eğitimin olup olmadığı sorulmuş ve sonuçta çok büyük oranda (% 86.7) aynı anda başka bir eğitime devam ettikleri az bir oranın da (% 13.3) hafızlığı tek bir eğitim olarak devam ettirdikleri anlaşılmaktadır. Algur (2018: 125) araştırmasının örnekleme % 29,5'i "hayır" derken % 68,4'ü "evet" seçeneğini işaretlemişlerdir. Ünsal (2006: 30) araştırmasında başka bir okula gidenlerin oranı %64,2 iken, gitmeyenlerin oranı %35,8 olarak görülmektedir. Bu durumda çalışmamızda proje İHO'ların araştırmamızdaki oranı başka bir eğitim durumunu yükseltmişe benzemektedir.

**Tablo 12.** Örneklem Grubunun Hafızlık Eğitimi Dışında Devam Eden Eğitim Kurumlarına Göre Dağılımı

<b>Hafızlık eğitimi dışında devam eden eğitiminiz nedir?</b>		
	N	%
Ortaokul (İHL Ortaokulu hariç tüm diğerleri)	2	,6
İmam-Hatip Ortaokulu	273	75,4
Lise (İHL hariç tüm liseler)	3	,8
İmam-Hatip Lisesi	10	2,8
Kayıt Dondurma	46	12,7
Açıköğretim Ortaokul/Lise	27	7,5
Toplam	361	99,7
Cevapsız	1	,3
Toplam	362	100,0

Çalışmada hafız adayları bireylerin hafızlık dışında başka bir eğitime devam edip etmedikleri sorulmuş ve alınan yanıtlarda görüldüğü üzere çok büyük bir çoğunluk İmam-Hatip Ortaokulu'na (% 75.4) devam ediyor görünürken, belirli oranda (% 12.7) kayıt donduranlar da görülmektedir. Ayrıca çok az (% 7.5) bir kısmı Açıköğretime devam ederken İHL'ye devam edenler (% 2.8) ve diğerleri diyebileceğimiz meslek lisesi ve düz liseler ise oldukça az bir oranla temsil ediliyor görülmektedir.

Algur'un araştırmasında (2018: 125) katılımcıların % 33,2'si açık öğretim İHL seçeneğini, % 20,6'sı İHL seçeneğini, % 9,7'si açık öğretim ilahiyat seçeneğini, % 7,4'ü İHO seçeneğini ve % 1'i yükseköğretim seçeneğini işaretlemişlerdir. Bizim çalışmamızdaki proje İHO'ların temsil oranı aynı yıl içinde sonuçlandırılırsa da devam eden okul türlerinde farklılıklara sebebiyet vermiş görünmektedir. Zira Ünsal'ın (2006: 31) çalışmasında daha çok AÖF eğitimi ön plana çıkıyorken, zamanla farklı şekillerde okullara devam eden öğrenci profili görülmektedir.

Görüldüğü gibi artık hafızlık programları içiçe geçmiş görünmektedir. DİB'in kontrolündeki klasik kursların öğrencileri de İHO'lara örgün olarak devam etmekte, diğer taraftan proje İHO'larda hafızlık yapan ergenlerin de DİB'in gönderdiği hafızlık hocalarından eğitimlerini sürdürmekte oldukları anlaşılmaktadır. Yapılan bir çalışmada (Çaylı, 2005: 73) Kur'an kursu

öğreticileri, “öğrencilerin Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi’nde öğrencilerin haftada bir veya iki gün okula gitmeleri gerektiğini, bu durumun hafızlık öğretimini olumsuz etkilediğini ve bu yüzden açık Öğretim Lisesi’nde ise böyle bir zorunluluğun olmadığını, onun için Açık Öğretim Lisesini tercih ettiklerini” belirttikleri görülmektedir. Yapılan bir çalışmada katılımcıların çoğunluğunun Açık İmam Hatip Lisesi’nde eğitime devam ettikleri görülmektedir (Oruç, 2009: 47). Her ne kadar bu durum bir gerilime yol açmışa benzese de yapılan bir çalışmada (Vahapoğlu, 2016: 54; 149) öğrencilerin yeni sistemde aynı anda normal İHO’lara da devam ediyor oluşun Kurs öğretmenince Kurslara olan talebi artırdığı dile getirilmekte fakat bunun yanında bu durumun bir sorun olduğunun altı çizilmektedir. DİB öğretmenlerinin hafızlık eğitimi yanında başka bir örgün eğitimin sürece zararı olduğuna dair kanaatlerinin sık sık dile getirilen görüşlerden olduğunu ifade etmeliyiz. Ancak gelinen noktada DİB kursları da proje vb. adlarla öğrencileri örgün okullara yönlendirdikleri gibi kimi Kurs idarelerinin ekders vb. desteklerle hafız adaylarının bu okullarda başarılı olması için programlar yaptıkları görülmektedir.

### 2.1.10. Örneklem Grubunun Hafızlık Eğitimi Sonrası Okul

#### Tercihine Göre Dağılımı

**Tablo 13.** Örneklem Grubunun Hafızlık Eğitimi Sonrası Okul

#### Tercihine Göre Dağılımı

#### Hafızlık eğitiminizi tamamladığınızda nasıl bir eğitime devam etmek istiyorsunuz?

	N	%
İmam-Hatip Lisesi	105	29,0
İlahiyat Fakültesi	104	28,7
İlahiyat Dışında Yüksek Dini Eğitim	1	,3
Fen veya Anadolu Lisesi	107	29,6
İlahiyat Dışında Başka Bir Üniversite Bölümü	32	8,8
Meslek Lisesi	13	3,6
Toplam	362	100,0

Örneklem grubunun hafızlık sonrası eğitimini devam ettirmeyi düşündüğü okul türleri sorulmuştur. Buna göre; hafız adaylarının çok büyük çoğunluğu İHL ve İlahiyat istedikleri görülmekte (% 57.7) ancak burada ciddi oranda fen veya Anadolu lisesi talebi (% 29.6) görülmekte iken İlahiyat dışında üniversite planı ilahiyat eğitimine göre düşük bir orana sahip görünmekte olup çok az oranda meslek lisesi planı olan hafız adayları da bulunmaktadır.

Algur (2018: 127) araştırmasında hafız adaylarına benzer bir soru sormuş ve hafızlık eğitimi alan öğrencilerin % 71,4 gibi bir çoğunluğu hafızlık sonrasında din eğitimi alanında kalmayı istediklerini beyan etmişlerdir. Yine Ünsal (2006: 36-7) çalışmasında hafız adaylarının % 56'sı ilahiyat alanında eğitim görmeye devam ettiklerini beyan etmişler ve Oruç (2009: 51) da çok yakın bir sonucu bulmuş görünmektedir.

Buradan hareketle hafız adaylarının fen lisesi vb. okulları okumak istedikleri ancak üniversitede İlahiyat tercihi yapmak istediklerini gösteren bir tablo karşımızda durmaktadır.

### 2.1.11. Örneklem Grubunun Hafızlık Eğitimindeki Aşamasına Göre Dağılımı

**Tablo 14.** Örneklem Grubunun Hafızlık Eğitimindeki Aşamasına Göre Dağılımı

Hafızlık eğitiminizde şu anda hangi aşamadasınız?		
	N	%
Hazırlık dönemi	114	31,5
İlk beş sayfa (ilk hizb)	129	35,6
İlk on sayfa (2. hizb)	50	13,8
İlk on beş sayfa (3. hizb)	22	6,1
20 sayfa (4. hizb)	18	5,0
Pekiştirme dönemi	29	8,0
Toplam	362	100,0

Örneklem grubunun hafızlık aşamalarında buldukları seviyeye bakıldıklarında çoğunluğun ilk beş sayfada (% 35.6) olduğu, benzer bir oranın da hafızlığa hazırlık döneminde (% 31.5) olduğu, ilk on sayfada devam

edenlerin % 13.8 oranında oldukları, ikinci on sayfada olanların oranı ise % 11.1 iken % 8 oranında da hafızlığı tamamlamış adaylardan oluştuğu görülmektedir.

Bu durumda hafızlık adayı gençlerin yaş oranlarıyla eş zamanlı olarak hazırlık ve ilk beş sayfada toplandığı görülmektedir.

### 2.1.12. Örneklem Grubunun Hafızlık Türüne Göre Dağılımı

**Tablo 15.**Örneklem Grubunun Hafızlık Türüne Göre Dağılımı

Hafızlık türü		
	N	%
Klasik hafızlık	218	60,2
Proje hafızlık	144	39,8
Toplam	362	100,0

Son yıllarda çeşitlenen hafızlık sistemlerinin en ayırt edici olanı proje İHO’larda yürütülen hafızlık programlarıdır. Çünkü bu programlar DİB’in yürüttüğü klasik hafız yetiştirme sistemine de büyük oranda etki etmiş benzemektedir. Geline nokta DİB’in yürüttüğü hafızlık programı proje okullara benzerken diğer taraftan proje okullarında hafızlık programı da bizzat DİB görevlileri tarafından yürütülmektedir. Hali hazırda karşılıklı bir etkileşim dikkat çekse de programın yürütülmesi ve sürecin etkinliği açısından DİB görevlilerinin daha aktif oldukları düşünülmektedir. Bunun yanında DİB’e bağlı hafızlık yürütülen okullarda sık sık “biz de proje uyguluyoruz” sözlerinin ifade edildiği görülmektedir. Aslında bu ifadelerden kastın modern ve sistematik hafızlık yaptırıyoruz olduğu belli iken, MEB’in proje uygulama esaslarından habersiz ve ilgisiz oldukları da ifade edilmelidir. Aslında olan DİB’e bağlı kurs öğrencilerinin normal İHO’larda eğitime devam etmeleridir.

Çalışmada örneklemin evreni yansıtabilmesi açısından bu iki ayrı hafızlık sisteminden öğrenciler çalışmaya dahil edilmişlerdir. Buna göre çalışmada tamamen DİB’in kontrolünde ancak normal eğitimlerine de devam eden öğrencilerin oranı % 60 iken, proje İHO’larda MEB’in denetim ve kontrolünde ancak DİB görevlilerince eğitim sürecinin yönlendirildiği İHO’ların oranı % 39.8 olarak görülmektedir.

## 2.2. BULGULAR

### 2.2.1. Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular

**Tablo 16.** Tablo Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyut ve Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Normal Dağılımı

N=362		Ort.	S. Sapma	Min.	Max.	P
Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği	Aile İlişkilerinde Doyum	1,43	,04	1	5	0,00
	Önemli Diğerleri ile İlişkilerinde Doyum	1,88	,04	1	5	0,00
	Yaşam Doyumu	2,39	,06	1	5	0,00
	Olumlu Duygular	1,76	,04	1	5	0,00
	Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği	1,83	,03	1	5	0,00
Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	2,82	,05	1	5	0,00
	Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma	2,42	,04	1	5	0,00
	Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma	3,13	,04	1	5	0,00
	Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	3,02	,03	1	5	0,00

p= Kolmogorov-Smirnov Test Sonucu

Tabloda görüldüğü gibi ergenlerde öznel iyi oluş ölçeği alt boyut puanlarının normal dağılımı incelenmiştir. ÖİÖ ölçeğinin alt boyutları olarak “Aile İlişkilerinde Doyum” puan ortalamasının 1,43 olduğu, “Önemli Diğerleri ile İlişkilerinde Doyum” puan ortalamasının 1,83 olduğu, “Yaşam Doyumu” puan ortalamasının 2,39 olduğu, “Olumlu Duygular” puan ortalamasının 1,76 ve sonuçta da “Ergenlerde Öznel İyi Oluş” puan ortalamasının 1,83 olduğu gözlenmiştir.

Diğer yandan ergenler için sosyal kaygı ölçeği alt boyut puanlarının normal dağılımı da incelenmiştir. ESKÖ'nin alt boyutları olarak “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu” puan ortalamasının 2,82 olduğu, “Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma” puan ortalamasının 2,42 olduğu, “Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma”



puan ortalamasının 3,13 olduğu ve nihayet “Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği” puan ortalamasının 3,02 olduğu gözlenmiştir.

Bu durum birlikte değerlendirildiğinde istatistiki olarak “Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği” alt boyut ve “Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği” alt boyut puanlarının normal dağılım göstermediği sonucuna varılmıştır ( $p < 0,05$ ). Bu durumda uygulanacak testler non-parametrik olma zorunluluğu hasıl olmuştur.

### 2.2.2. Korelasyon Analiz Sonuçları

Araştırma grubunun öznel iyi oluş ölçeği ile ergenlerin sosyal kaygı ölçeği alt boyut puanları arasındaki ilişki düzeylerine yönelik korelasyon analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 17.** Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutları İle Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişki Düzeyleri

Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği		Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma	Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma	Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği
Spearman's rho	Aile İlişkilerinde Doyum	r	,065	,173**	-,021
		p	,216	,001	,684
	Önemli Diğerleri ile İlişkilerinde Doyum	r	,077	,167**	,021
		p	,145	,001	,689
	Yaşam Doyumu	r	,160**	,198**	,095
		p	,002	,000	,071
	Olumlu Duygular	r	,136**	,206**	,080
		p	,009	,000	,128
	Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Toplam Puan Ortalaması	r			,098
		p			,061

Ergenlerde öznel iyi oluş ölçeği alt boyutları ile ergenler için sosyal kaygı ölçeği alt boyut puanları arasındaki ilişki düzeyleri incelendiğinde ikisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir ( $r = ,98$ ;  $p < ,05$ ).

Ancak öznel iyi oluş ve sosyal kaygı ölçeklerinin alt boyutlarından olan “Aile İlişkilerinde Doyum” ile “Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma” arasında pozitif yönde çok zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ( $r = ,17$ ;  $p < ,05$ ). Bu durumda aile ilişkilerinde doyum yüksek görünen hafız adaylarının sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma puanlarının düşüklüğü dikkat çekmektedir. Bu yönüyle hafızlık yapan ergenlerin ailelerinin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeylerinin artması böylesi bir sonucu ortaya çıkarmışa benzemektedir. Aile ortamlarında özgüven sahibi ve doyum yaşayan bireylerin toplum içinde de kaygı düzeylerinin düşük çıkması anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir. Yapılan bir çalışmada (Vahapoğlu, 2016: 126) son dönemlerde kursa gelen öğrencilerin rahat bir ortamda özgüveni yüksek olarak geldikleri öğreticiler tarafından pozitif olarak değerlendirilmiştir. Özgüvenin düşük olması, hafız adaylarında öğrenilmiş çaresizlik hissini artıracaktır. Böylece özgüvensiz ve umutsuz adayın motivasyonunun düşük olacağı ve başarısızlıkla karşı karşıya gelmesi muhtemeldir.

Yine alt boyutların karşılaştırılmasında “Önemli Diğerleri ile İlişkilerinde Doyum” ile “Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma” arasında pozitif yönde çok zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ( $r = ,16$ ;  $p < ,05$ ). Bu durum bireyin sosyalleşmesinde etkili olan en yakın aile fertleri başta olmak üzere hoca, amca-dayı vb. yakın kişilerin ilişkilerindeki güvene dayalı doyumun sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma durumlarını izale edici olduğu sonucu çıkmaktadır. Bu durumu çağımız ergenlerinin eğitimcileriyle geliştirdikleri iletişim dilinin rahat ve özgüvene dayalı olarak devam ettirme düzeyiyle yakın ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Bu dönemde ayrıca bireylerin “ergen benmerkezciliği” olarak ifade edilen bir özelliği vardır. Bu kapsamda ergenler, kendi düşüncelerine çok fazla odaklanmak suretiyle çevresindeki herkesin kendilerini izlediğini düşünürler (Kulaksızoğlu, 2005: 137; Algur, 2018: 85).

Kurslarda da görüldüğü kadarıyla hafız adaylarının hocalarıyla ilişkisi ve iletişim dili rahat ve özgüvene dayalıdır. Buradan hareketle önemli diğer kişi olarak hafızlık hocalarının otorite kaybı gibi görünen durum aslında hafızlık adaylarının sosyal ortamlarda kendilerini rahat ifade etme ve huzursuzluk duymama gibi pozitif sonuçlar vermektedir. Bilindiği gibi bu çağda bireyler, hem yetişkinler hem de diğer çocuklarla olan iletişimleri sayesinde ilk önce kendi benlikleri hakkında fikir sahibi olmaktadır. Kurs öğreticisinin hafız adayı hakkındaki görüşleri bu noktada önem kazanmaktadır. Öğreticinin saygınlığıyla orantılı olarak görüşlerinin otorite olarak algılanması durumunda çocuğun kimlik gelişiminde çok ciddi etkiler söz konusudur. Bu durumda öğreticinin çocuk hakkında yaptığı en küçük bir yorum bile çocuğun özsaygısına ve benlik algısına etki etmektedir.

Yapılan bir çalışmada (Algur, 2018: 132) hafızlık eğitimi alan öğrencileri kurslarında öncelikli olarak motive eden ilk üç etken hoca (lar) ile iletişim (% 24,2), konferanslar (% 5,6) ve arkadaş ortamı (%5) olarak görülmekte özellikle burada hocaların motivasyonu artırıcı rolü dikkat çekicidir. Benzer şekilde Ünsal (2006: 54-5) ve Öztürk (2017: 45) hafız adaylarının motivasyonlarını artırıcı etkenler olarak kurs hocasıyla olan iletişim, arkadaş ilişkileri, kursun özellikleri ve fiziksel imkânları, sosyal etkinlik alanlarının ve faaliyetlerinin olması gibi unsurları dikkate vermektedirler.

“Yaşam Doymu” ile “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu” arasında pozitif yönde çok zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ( $r=.16$ ;  $p<.05$ ). Hafız adaylarının bulunduğu mekan, eğitime hazır bulunuşluk, aldıkları eğitim ve çevreye karşı duydukları güvenle eşzamanlı olarak yaşam doyumları yüksek seyrederken buna mukabil olumsuz değerlendirilme korkularının azaldığı görülmektedir. Şöyle ki yaşam doymu ortamı ve hissedişleriyle uygun bir yetişmeye sahip hafız adayı bireyler, olumsuz değerlendirilme korkusunu bir kaygı olarak taşımamaktalar. Zira bu kaygı bastırılmış durumlarıyla da yakından ilişkili görünmektedir.

“Yaşam Doyumu” ile “Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma” arasında pozitif yönde çok zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ( $r = ,19$ ;  $p < ,05$ ). Benzer şekilde yüksek yaşam doyumuna sahip hafız adaylarının sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyması daha az olasıdır. Çünkü genelde bastırılmış aile bireylerinin yaşam doyumunu düşük ve huzursuzluk duyma kaygısı yüksek olması beklenir. Özellikle ergenlik dönemlerinde hafız adaylarının bireyselliğinin dikkate alınması elzemdir. Çünkü ergenlikte bireylerin yaşadığı her türlü değişimin hızı kişiden kişiye farklılık arzedecek ve bireylere etkisi de ona göre olacaktır. Örneği ergenlerde soyut düşünme yeteneği daha çok geliştiğinden, problem çözme becerisi ve akademik başarısı daha iyidir. Fakat aynı düzeyde diğer hafız adayının soyut düşünme yeteneğini daha geç kazananı ise zorlanmaktadır (Doğan, 2007: 175). Buradan hareketle hafızlıkta öğreticiye düşen öğrenci sayısının az olması hem ders motivasyonu hem de öğreticinin öğrencilerin bireysel hallerini öğrenmesi/tanması ve gelişimlerine uygun eğitsel ortam oluşturması açısından oldukça önemlidir.

“Olumlu Duygular” ile “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu” arasında pozitif yönde çok zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ( $r = ,13$ ;  $p < ,05$ ). Hafız adaylarının kendilik bilgisine dair olumlu duygularının başkaları tarafından olumsuzluk korkusuna galebe çaldığı anlaşılmaktadır. Özellikle ergenlik döneminde kendini tanımaya başlayan bireylerin kendi benlik algılarının olumlu oluşu başkaları tarafından kritize edilme korkusunu aşmalarına yardımcı nitelikte değerlendirilebilir. Erikson (1984: 39 vd), bireyin her bir evrede bir gelişim krizi ile başa çıkmaya çabaladığını ifade eder. Hafızlık eğitimi alan bireylerin buldukları yaş aralığında, yani son çocukluk ve ilk ergenlik dönemini de kapsayan “başarıya karşı aşağılık duygusu” ile ergenlik dönemini kapsayan “kimliğe karşı rol karmaşası” evresi dikkat çekmektedir (Algur, 2018: 85). Buradan hareketle hafız adayları bireylerin kendi aralarında veya öğreticiyle geçen diyaloglarında başarısız olma durumları onlarda kaygıyı artıracak gibi belirli oranda olması durumunda başarıyı tetikleyici rol de oynayabilecek sonucunu çıkarmak mümkün görünmektedir.

### 2.2.3. Cinsiyete Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular

Cinsiyetlere göre ergenlerde öznel iyi oluş ölçeği alt boyutları ile ergenler için sosyal kaygı ölçeği alt boyut puanlarının farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiş olup sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 18.** Cinsiyete Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Z	P	
Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği	Aile İlişkilerinde Doyum	Kadın	178	187,99	-1,245	,213
		Erkek	184	175,22		
	Önemli Diğerleri ile İlişkilerinde Doyum	Kadın	178	183,52	-,365	,715
		Erkek	184	179,54		
	Yaşam Doyumu	Kadın	178	194,11	-2,272	,023
		Erkek	184	169,30		
	Olumlu Duygular	Kadın	178	184,04	-,466	,641
		Erkek	184	179,04		
	Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Puan Ortalaması	Kadın	178	189,43	-1,420	,156
		Erkek	184	173,83		
Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Kadın	178	179,81	-,302	,763
		Erkek	184	183,13		
	Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma	Kadın	178	167,74	-2,467	,014
		Erkek	184	194,81		
	Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma	Kadın	178	172,05	-1,693	,090
		Erkek	184	190,64		
	Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	Kadın	178	173,56	-1,421	,155
		Erkek	184	189,18		

\*p<0,05  
Z=Mann Whitney U Testi

Cinsiyet değişkenine göre Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği alt boyutları ile Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği alt boyut puanları karşılaştırılması için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Tabloyu birlikte

değerlendirdiğimizde toplamda kadın hafız adaylarının erkeklerden öznel iyi oluşları daha yüksek görünmekte; bunun yanında erkek hafız adaylarının sosyal kaygılarının kız adaylardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyet bağlamında yaşam doyumu kızların erkeklere oranlara daha yüksek ve anlamlı çıkmış görünmektedir. Sosyal kaygı bağlamında ise genel sonuçlarla uyumlu şekilde genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma oranı erkeklerde anlamlı ve yüksek görünmektedir.

Görüldüğü gibi kız hafız adaylarının öznel iyi oluş puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumda kız hafızlık adaylarının aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleriyle ilişkilerinde doyum, yaşam doyumu ve olumlu duyguları erkeklere göre daha yüksek seyretmektedir. Bu durumun oluşmasında kız çocuklarının benlik algısı ve çevreyle olan ilişkilerindeki farkındalığın yüksek oluşunun etkisi olduğu düşünülmektedir.

Bunun yanında erkek çocuklarının Türk sosyalleşme tarzında ve özellikle kurs ortamlarında disipline edilmesi gerektiği düşüncesi kimi zaman kurs hocalarını daha disiplinli yapmışa benzemektedir. Bu durumda erkek çocukları buldukları ortam, aldıkları eğitim ve iletişim halinde oldukları çevreyle doyumları daha düşük görünmektedir. Mülakatlar esnasında erkek çocuklarının daha memnuniyetsizlik halleri dikkat çekmiştir. Benzer ortam ve imkanlarda kız çocukları daha uyumlu ve doyumları yüksek görünürken erkek hafız adayları daha memnuniyetsiz bir görüntü vermişlerdir. Erkek çocuklarının dışa dönük oyun merakı ve sosyalleşme ihtiyaçlarının daha fazla olduğu düşünüldüğünde, kız çocuklarının mevcut imkanlar içerisinde daha doyuma ulaşabildikleri ancak erkek çocuklarının bu durumu bir yoksunluk olarak görüp iyi oluşlarına etki eden bir faktör olarak değerlendirdikleri müşahade edilmiştir. Özellikle yatılı kalan erkek çocuklarının bir kısmının kurs hocaları, kursta kalan diğer öğrenciler ve aileleri ile olan ilişkileri yürütebilecek kişilik olgunluğundan uzak olduğu görülmüştür. Bu durum bilhassa erken yaşlarda hafızlık eğitimine başlayanlar ile hafızlık hazırlık süreçlerinde görülmektedir. Henüz kendi kişisel bakım ve kimliğini yeterince tanıyamamış erkek çocuklarının yatılı kalmalarının bazı sorunlara yol açtığı

düşünülmektedir. Bu manada daha erken kişilik oluşumu adımlarını atan kız öğrencilerin öznel iyi oluşlarının yüksekliği anlamlı görülmektedir. Ayrıca çocuğun özellikle kişiliğini aradığı ergenlik döneminde (11-16 yaş) anne-baba desteği çok önemlidir. Bilindiği gibi bu dönemde gençlerin en önemli doğal çevresi ailesidir. Bunun yanında aile ile çatışmalarının en fazla olduğu dönem de yine ergenlik dönemidir. Aile ile ilişkilerde çatışmaların başlamasıyla bitmesi 4-5 yıllık bir süreçte gerçekleşmektedir. Ergenliğin sonlarına doğru düşecek bu çatışma ortamı yerini anlamaya bırakacaktır (Doğan, 2007: 173). Özellikle yatılı kalan hafız adaylarının bu çatışma süreçlerinde aile ve arkadaş çevresi süreçlerini aynı anda çözüme ulaştırması beklenir ki bu oldukça güç bir süreçtir.

Yapılan çalışmalarda öğrencilerin sosyal faaliyetlerini gerçekleştirecekleri alanların bulunmayışı (Bayraktar, 2009:126; Akşener, 2012: 199), oyun oynamalarına izin verilmemesi (Koç, 2005: 95), oyun alanlarının yeterli imkânlarının bulunmaması (Ünsal, 2006: 54; Genç, 2007: 143) gibi problemler, mevcut öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkilerken, diğer taraftan da potansiyel öğrenci adaylarını ve velileri farklı arayışlara sevk etmiş benzerdir (Nazıroğlu-Vahapoğlu, 2015: 133). Diğer taraftan geçmişe oranla (Çaylı, 2005: 117) hafız adaylarının fiziki olarak oyun alanları kıyas edilemeyecek derecede ileridir (Vahapoğlu, 2016: 147). Özellikle proje İHO'larında bu durum çok daha geniş imkanlarla kendini göstermektedir. Kız çocuklarının sosyalleşmeye dönük sosyal donatıları daha basit ve karşılanması mümkün iken, erkek çocuklarının dışa dönük beklentileri yüksek olduğundan bu durum ortaya çıkmış olabilir.

Yine tablodan anlaşıldığı üzere erkek hafız adaylarının sosyal kaygı puanlarının kızlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Erkek öğrencilerin cinsiyetleriyle mütenasip bu sonuçta, erkek hafız adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve huzursuzluk ve yeni durumlarda huzursuzluk duyma düzeyleri daha yüksek görünmektedir. Özellikle proje İHO'lardaki aday erkek öğrencilerin sosyal ortamlarda bulunma zorunluluğu ve içinde buldukları kurs, öğretici ve yüklenilen mesajların öğrencilerin özgüvenlerine etkisi yanında dışa dönük ve oyunlarla sosyalleşmeye açık

halleri arasındaki karşıtlık bu durumu açıklar niteliktedir. Kaygı düzeylerinin yüksekliğinin başarısızlıkla ilgisi olduğu düşünülmektedir. Zira kız çocuklarının başladıkları işi bitirme gayreti ve bu konuda çevreden gelecek baskılardan etkilenme durumları ile erkek çocuklarının bu süreci dışarıda daha zor atlatacaklarına ve sosyal baskıya açık oluşlarına dair tutumları durumu izah eder görünmektedir. Bu durumun oluşmasında Türk aile yapısının erkek ve kız çocukları için biçtiği rollerle ilişkisi de unutulmadan kaygının kız adaylarda düşük olduğu dikkatten kaçmamıştır. Çünkü erkek hafız adaylarından cami ve sosyal ortamlarda sık sık Kur'an okumaları vb. talepler dile getirilmekte ve onların hafızlıklarını sürekli güncel ve gündemde tutmaları toplum tarafından sürekli hatırlatılmaktadır. Sosyal ve ailevi ortamlarında daha çok erkek çocukların hafızlık eğitiminin kutsallığı ve bireyde oluşturması beklenen istendik davranışlarla anılması, hatırlatılması ve bu davranışları sergilememe durumunda sosyal baskıya maruz kalması daha olası görünmektedir.

Bunun yanında sosyal kaygı düzeyleri birlikte değerlendirildiğinde hafızlık eğitiminin önemi, gerekliliği ve bireysel katkısı daha küçük yaşlardaki bireylerde bir şuur oluşturma hususunda yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Ancak yapılan bir çalışmada Vahapoğlu (2016: 56) öğrencilerin yaşlarının küçük oluşunun Kurs hocaları tarafından motive edilme kolaylığı ve ezber yapmada çabukluk açısından pozitif değerlendirildiği görülmektedir. Konuyu sadece ders verme şeklinde ele alırsak, küçük yaştaki öğrencilerin durumunun kolay olmadığı da bilinmelidir. Mülakatlar esnasında istatistiklerin aksine ergen hafız adayı erkeklerin bu eğitim sürecinin kazanımlarıyla ilgili yeterli düzeyde bir tutuma sahip olmadıkları görülmüştür. Buna mukabil kız hafızlık adaylarının daha erken dönemde kendilerine anlatılanları modelleyerek bir kimlik inşasına yöneldikleri ve bu bağlamda da kaygıyı daha yüksek düzeyde hissettikleri düşünülmektedir. Çocuklar ve ergenlerin ilk dönemlerinde, kızların erkeklerden daha yüksek seviyede sosyal kaygı taşıdıkları, özellikle olumsuz değerlendirilmekten korkma boyutunun daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Ergenlik dönemindeki kızlar, kendilerinin görünüşü ve davranışları hakkında



başkalarının yapmış olduğu değerlendirmelere erkeklerin verdiğiinden daha fazla önem vermektedir. Bu durumun eğitim ortamlarında yaşam doyumuna etki ettiği de tablodan anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle kızların hafızlık eğitimi hakkındaki farkındalık düzeyleri erkeklere göre daha yüksek çıkmış görünmektedir (Algur, 2018: 257)

Yapılan bir çalışmada (Algur, 2018: 130) hafız adaylarını en çok kaygılandıran durumlar olarak kursun mekânı ve sosyal imkânları (% 12,2), kurs yönetimi ve çalışanları ile ilgili problemler (% 5,7) ve aynı oranda olmak üzere (% 4,7) hoca ile ilgili etkenler (güvenini kaybetme endişesi, iletişim biçimi vb.) ile bitirememe kaygısı dikkat çekmekte olup; Ünsal (2006: 51-2) ve Öztürk (2017: 46) tarafından yapılan çalışmalarda özellikle izinlerin az olması veya yasaklanması, kursun fiziksel imkânlarının yetersiz olması, hocalarla olan iletişimdeki problemler, arkadaş ilişkilerinde yaşanan sıkıntılar, kurs yönetiminin uygulamaları, kurs yönetimi ve hocaların disiplin anlayışı ve ceza verilmesi, ortamın sıkıcı ve baskıcı olması, kurs yönetimi, sosyal faaliyet eksikliği, derslerin ağır olması ve hocaların sert tutumu gibi unsurlar katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

İstatistik sonucunu değerlendirdiğimizde, araştırma grubunun cinsiyetlerine göre “Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma” puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < ,05$ ) tespit edilmiştir. Buna göre erkek hafız adaylarının “Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma” kaygıları kızlara göre daha yüksek tespit edilmiştir. Ayrıca yine cinsiyetlerine göre “Yaşam Doyumu” puanlarının anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < ,05$ ). Buna göre kız hafızlık adaylarının yaşam doyumunu erkek hafızlık adaylarının anlamlı ve yüksek görülmektedir. Bunun yanında diğer boyutlarda puanlar arasında farklılıkların anlamlı olmadığı ( $p > ,05$ ) gözlenmiştir.

Sonuç itibariyle genel olarak cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kızların öznel iyi oluş puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumda kız hafızlık adaylarının aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleriyle ilişkilerinde doyum, yaşam doyumunu ve olumlu duyguları

erkeklere göre daha yüksek seyretmektedir. Bu sonuca göre kız çocuklarının hafızlık eğitimi ve bu süreçte hissettikleri genel olarak öznel iyi oluş açısından yüksek seyrederken bu aynı zamanda onların hafızlık eğitimi hakkındaki farkındalıklarının da yüksek olduğunu işaret etmektedir. Öte taraftan erkek çocuklarının sürecin farkına varılması ve bunun ilişkilerindeki doyuma pozitif etkileri daha düşük seyretmektedir. Bu konudaki hipotez “*kız hafızlık adaylarının öznel iyi oluşları erkek hafız adaylarına nispetle daha yüksektir*” şeklinde doğrulanmış görünmektedir.

Çalışmada cinsiyet açısından erkek hafız adaylarının sosyal kaygı puanlarının kızlara göre daha düşük olduğu gözlenmiştir. Erkek öğrencilerin toplumsallaşma süreçleriyle de ilgili olmak üzere olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve huzursuzluk ve yeni durumlarda huzursuzluk duyma düzeyleri kız hafız adaylarına göre daha düşük görünmektedir. Pratikte de kız öğrencilerin sosyal kaygıları yüksek seyrederken, erkek öğrencilerin içinde buldukları çevreyi algılama ve beklentilere göre durumu hissetme düzeyleri daha düşük görünmektedir. Bu durumda “*kız hafızlık adaylarının sosyal kaygı düzeylerinin erkek hafızlık adaylarından daha yüksek olduğu varsayılmaktadır*” adlı hipotez doğrulanmış durumdadır.

Buna göre erkek hafız adaylarının “Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma” kaygıları kızlara göre daha yüksek tespit edilmiştir. Bunun yanında diğer boyutlarda puanlar arasında farklılıkların anlamlı olmadığı gözlenmiştir.

EÖİÖ ölçeği alt boyutlarıyla ESKÖ alt boyutları arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. Bu durumda “*EÖİÖ alt boyutlarıyla ESKÖ alt boyutları arasında cinsiyet farklılığından dolayı anlamlı farklılıklar vardır*” hipotezi, erkek hafız adaylarının “Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma” kaygıları kızlara göre daha yüksek olmasının dışında çok büyük oranda doğrulanmamıştır.

### 2.2.4. Hafızlık Tipine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular

Hafızlık Tipine göre Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutları İle Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği Alt Boyut puanlarının farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiş olup sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 19.** Hafızlık Tipine Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

		Hafızlık Tipi	N	Sıra Ortalaması	Z	P
Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği	Aile İlişkilerinde Doyum	Klasik Hafızlık+İHL	219	192,71	-2,705	,007
		Proje İHL+Hafızlık	143	164,33		
	Önemli Diğerleri ile İlişkilerinde Doyum	Klasik Hafızlık+İHL	219	192,02	-2,385	,017
		Proje İHL+Hafızlık	143	165,40		
	Yaşam Doyumu	Klasik Hafızlık+İHL	219	180,12	-,314	,754
		Proje İHL+Hafızlık	143	183,62		
	Olumlu Duygular	Klasik Hafızlık+İHL	219	193,83	-2,844	,004
		Proje İHL+Hafızlık	143	162,62		
	Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Puan Ortalaması	Klasik Hafızlık+İHL	219	190,82	-2,100	,036
		Proje İHL+Hafızlık	143	167,22		
Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Klasik Hafızlık+İHL	219	178,75	-,619	,536
		Proje İHL+Hafızlık	143	185,71		
	Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma	Klasik Hafızlık+İHL	219	182,76	-,285	,776
		Proje İHL+Hafızlık	143	179,57		
	Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma	Klasik Hafızlık+İHL	219	186,87	-1,209	,226
		Proje İHL+Hafızlık	143	173,28		
	Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	Klasik Hafızlık+İHL	219	179,62	-,423	,672
		Proje İHL+Hafızlık	143	184,38		

\*p<0,05, Z=Mann Whitney U Testi

Hafızlık tipi değişkenine göre Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği alt boyutları ile Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği alt boyut puanları karşılaştırılması için yapılan Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Hafızlık tipi Klasik Hafızlık+İHL olanların öznel iyi oluş puanlarının Proje İHL+Hafızlık

göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Test sonucunu değerlendirdiğimizde, araştırma grubunun hafızlık tipine göre Öznel iyi oluş ölçeğinde bir alt boyut (yaşam doyumu) hariç puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < ,05$ ) anlaşılmaktadır.

Hafızlık tipi Klasik Hafızlık+İHL olanların sosyal kaygı puanlarının anlamlı bir ilişki göstermese de Proje İHL+Hafızlık okul türüne göre daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bir başka ifadeyle sosyal kaygı düzeyi proje okullarda yüksek görünürken, klasik kurslardaki öğrencilerin kaygıları daha düşük görünmektedir.

Bu durumda DİB'in kontrolünde eğitimlerini sürdüren klasik hafızlık adaylarının aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleriyle ilişkilerinde doyum, yaşam doyumu ve olumlu duyguları proje İHO'lardaki öğrencilere göre daha yüksek seyretmektedir. Bunun temel nedenlerine inildiğinde aileden başlamak suretiyle yüksek beklenti içinde olmayan hafız adaylarının öznel iyi oluşlarının da yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Proje İHO'larda daha çok başarıya dayalı ve nispeten sosyo-ekonomik seviyesi yüksek ailelerin rağbet etmesi, genç hafız adaylarının da mekan, eğitimci ve işin işlevselliği noktasında yüksek beklentilere girmesine sebep olmuş görünmektedir. Buna bağlı olarak öznel iyi oluş puanlarının daha düşük seyretmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında proje İHO'ların MEB'in teknik ve pedagojik imkanlarının desteğiyle memnuniyeti yükseltmesi beklenirken düşük çıkması, proje İHO'lardaki hafızlık eğitiminin öznel iyi oluş kısmını yeniden düşündürmeyi gerektirmektedir. Zira hafızlık eğitimi süreci zorlu bir süreç iken bu esnada gençlere verilecek rehberlik ve eğitim kalitesinin hafız adaylarının öznel iyi oluşlarını yükseltmesi beklenir. Aksi takdirde kısmen yüksek beklentili hafız adaylarının süreci sonuçlandırabilmesi zor görünmektedir. Bu paralelde proje İHO'larda hafızlık eğitimine başlayan ve bitirebilen öğrencilerin rakamlarına ulaşmak mümkün olmadığı için bu durumda net bir yorum yapmak da zorlaşmaktadır. Teknik alt yapısı iyi hazırlanmışa benzese de hafız adaylarının öznel iyi oluşlarının düşük çıkması, proje İHO'larda MEB'in planlarının dışında sorunlar veya uygulamalar

olduğu, bu durumun tespit edilememesi halinde bu okullarda ciddi kişi ve zaman israflarının yaşanacağı düşünölmektedir.

Özellikle proje İHO'larda yönetimsel belirsizlik öğrenci kayıplarına neden oluyor görünmektedir. Yapılan mülakatlarda kurslarda vakıf tarafından görevlendirilen idarecilerin tutumları, okul müdürünün durumu ve hafızlık sürecini yöneten DİB görevlilerinin yetki karmaşası içinde oldukları görölmüştür. Bu durumda çok başlılık ve herkesin kendi programını yürütme gayreti hafız adayı öğrenci üzerinde olumsuz bir duruma dönüşmektedir. Aday öğrenci bu üç otorite kaynağından biriyle ilişkilerini ancak düzenleyebilecekken aynı anda üç otorite tipiyle aynı anda muhatap olmakta ve bu otoritelerin hiçbiri de kendi pozisyonunu diğerine oranla daha az önemli görmemekte, bilakis kendi katkısı olmaması durumunda kursta başarının olmayacağını düşünmektedir. Bu durumda proje İHO'larda yüksek beklentili veli ve öğrencilerin zamanla bu beklentileri olumsuz bir seyir almakta ve öznel iyi oluşu menfi yönde etkilemektedir.

Korkmaz (2009) tarafından yürütölen araştırmada kurs öğreticilerinin büyük çoğunluğu: öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, öğretimi düzenleme, öğretimi yönetme, öğrenciye rehberlik yapma, öğretimi değerlendirme ve mesleki gelişim boyutlarındaki yeterlikler konusunda kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. Ancak yapılan derinlemesine görüşmelerde öğreticilerin yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, öğretim sürecinde çeşitli araç, gereç ve materyallerden yararlanma, öğretim sürecini etkili yönetme, öğretimi değerlendirme vb. konularda önemli eksikliklerinin olduğu görölmektedir. Dolayısıyla farklı mekanlarda olsa bile hafızlık sürecinin esas aktörlerinin kurs hocalarının olduğu ve onların eğitim-öğretim yeterliliklerinin hayati olduğu unutulmamalıdır.

Çalışma esnasında yerinde kimi gözlemlerde proje İHO'larda belletmen sıkıntısının yaşandığı, beklenildiği gibi rehberliğin daha profesyonelce icra edilemediği ve en önemlisi hem DİB görevlilerinin tam etkin olamadığı hem de MEB yetkililerinin duruma tam hakim olamadığı durumla karşılaşılmıştır. Hafız adaylarının bir günde iki ayrı otorite ve kurum

imkanları içinde bulunduğu ve yetki karmaşasının da yer yer gözlemlenmiştir. Bu durumun hafız adaylarına yansımaları daha çok gerilimler yaşamasına sebebiyet vermiş görünmektedir. Bu gerilimlerin adayların aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleriyle ilişkilerinde doyum, yaşam doyumu ve olumlu duyguları negatif yönde etkilediği düşünülmektedir.

Hafızlık tipi değişkenine göre Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği alt boyut puanları karşılaştırılması için yapılan Mann Whitney U Testinde, hafız adaylarının sosyal kaygı puanları arasında farklılıkların anlamlı olmadığı ( $p > .05$ ) gözlenmiştir. Bu durumda hafızlık adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve huzursuzluk ve yeni durumlarda huzursuzluk duyma düzeyleri buldukları ortam, eğitici ve hissettikleri kaygı yönünden farklılık doğurmamaktadır. Bunun en temel açıklaması ise her ne kadar proje İHO'larda mekan ve paydaşlar değişiyor olsa da otorite olarak hafızlık hocaları DİB'den gelmekte ve sürecin ana aktörü konumun görünmektedirler. Sürecin adı hafızlık ve eğitimin amacı hafızlık yaptırmak olduğuna göre DİB'in görevlileri her iki durumda da özne konumundadırlar. MEB'in proje bazlı beklentilerinin etkisiz kaldığı bu durumda DİB'in görevlilerinin yeterliliği veya yetersizliği doğrudan süreci etkilemektedir. Kaldı ki proje İHO'larda öğretmen nakillerinde kolaylıklar varken, bu okullarda görev yaptırılmak istenen DİB görevlileri için böyle bir seçenek yoktur. Dolayısıyla elde olanla seçilmiş öğrencilerin hafızlık süreci yönetilmek durumundalar. İstatistiklerden görüldüğü kadarıyla kaygı düzeylerinin anlamsız çıkması sosyal kaygının düşük çıkması anlamında değildir. Fakat bu iki farklı hafızlık statüsünün sosyal kaygıda bir farklılığı değil benzerliği gösterdiği ifade edilebilir.

Sonuç olarak Klasik Hafızlık+İHL hafızlık tipindeki öğrencilerin öznel iyi oluş puanları Proje İHL+Hafızlık hafızlık tipine göre daha yüksek ancak sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

### 2.2.5. Yaş Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular

Yaş Değişkenine göre Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutları İle Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği Alt Boyut puanlarının farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiş olup sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 20.** Yaş Değişkenine Göre EÖİO Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

		Yaş	N	Sıra Ortalaması	Z	P	
Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği	Aile İlişkilerinde Doyum	10-13	272	178,37	-1,060	,289	
		14-16	90	190,96			
	Önemli Diğerleri ile İlişkilerinde Doyum	10-13	272	174,09	-2,360	,018	
		14-16	90	203,88			
	Yaşam Doyumu	10-13	272	173,31	-2,607	,009	
		14-16	90	206,24			
	Olumlu Duygular	10-13	272	178,45	-,990	,322	
		14-16	90	190,73			
	Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Puan Ortalaması	10-13	272	173,30	-2,594	,009	
		14-16	90	206,28			
	Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	10-13	272	181,62	-,038	,970
			14-16	90	181,14		
Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma		10-13	272	182,89	-,440	,660	
		14-16	90	177,31			
Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma		10-13	272	186,59	-1,611	,107	
		14-16	90	166,13			
Ergenler İçin Sosyala Kaygı Ölçeği		10-13	272	184,82	-1,050	,294	
		14-16	90	171,47			
*p<0,05, Z=Mann Whitney U Testi							

Yaş değişkenine göre Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği alt boyutları ile Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği alt boyut puanları karşılaştırılması için yapılan Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Yaşları 14-16 arasında olanların aldıkları ölçek puanlarının yaşları 10-13 olanlara göre daha yüksek olduğu

gözlenmiştir. Test sonucunu değerlendirdiğimizde, araştırma grubunun yaşlarına göre öznel iyi oluş ölçeğinde iki alt boyut (aile ilişkilerinde doyum ve olumlu duygular) hariç puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p < ,05$ ) anlaşılmıştır.

Psikolojik olarak 10-13 yaş aralığında kimi hafız adaylarının son çocukluk döneminin tipik özelliklerini gösterdikleri anlaşılmaktadır. Kendilik algı ve bilgisi daha düşük olacağı düşünülen bu adayların öznel iyi oluşlarının da düşük çıkması içinde buldukları durumu anlamlandıramamakla ilişkili olabilir. Bunun yanında yaş aralığı yüksek olan adayların önemli diğerleriyle ilişkilerinde doyum ve yaşam doyumunu ortalamalarının daha yüksek seyretmesi doğrudan ilk ergenlik döneminin özellikleriyle ilgili görünmektedir. 4+4+4 eğitim modeline geçildikten sonra 2. dört yıldan sonra Kur'an eğitimi başlamakta ve bir yıl sonra yeterli görüldüğü takdirde öğrenci hafızlığa başlatılmaktadır. Bu dönem tam son çocukluk ile ilk ergenlik döneminin geçiş dönemi olmakla hafız adaylarında öznel iyi oluş duygularında dalgalanmalara sebebiyet vermiş görünmektedir. Özellikle 13 yaşından sonra kendileri hakkındaki farkındalık, duygularını ifade etme ve etrafındaki ilişkileri anlayabilme ve yönetme kabiliyeti gelişen hafız adaylarının öznel iyi oluşlarının daha yüksek çıktığı görülmektedir. Bu durumda hafızlık eğitiminin daha erken yaşlarda yaptırılmasının psikolojik süreç ve sonuçlarını yeniden düşünmeyi gerektirdiği ifade edilebilir.

Özellikle yaşları itibariyle eğiticilerin gençlerin değerli olan heyecanlarını etkili bir şekilde bilerek kendini anlamasına ve güven kazanmasına yardımcı olmaları beklenir. Bu yaşlarda tipik olarak sevmek, beğenilmek, başarılı olmak, kendini güven altında hissetmek ve yeni tecrübeler edinerek kimliğini geliştirecek (Doğan, 2007:175) olan hafız adaylarının bu gereksinimlerinin karşılanması yaşam doyumunu açısından çok önemlidir. Bu çağda duygularına daha çok hakim olan, toplumsal alandan yavaş yavaş geri duran, insanlar içinde ağlamaktan çekinen ergen hafız adaylarının anne-baba veya eğiticiye sevgi gösterisinde bulunması beklenilmemelidir.



Yaş değişkeninin bize ifade ettiği istatistikte, hafız adaylarının yaş aralıklarının sosyal kaygı puanları arasında farklılıkların anlamlı olmadığı ( $p>,05$ ) gözlenmiştir. Bunun yanında 10-13 yaş aralığındaki hafız adaylarının sosyal kaygılarının nisbi olarak yüksek olduğu görülmektedir. Zira küçük yaşlarda sosyal kaygının daha düşük olması durumu hafızlık eğitimini bu yaşlarda daha rahat yapabilirliğe işaret edebileceği gibi (Algur, 2018: 260) henüz içinde bulunduğu durumun sosyal ortamı ve beklentileri hakkında bir kaygı duymamakta bilinçsiz bir eğitim süreci olacaktır. Bu durumda daha erken yaşlarda hafızlığı başlatılan bireylerin ilerleyen süreçte hafızlığını unutması, anlam sorunu yaşaması ve en önemlisi neyi niçin yaptığına dair net olmayan algısı hafızlık sürecinin aleyhine olacaktır. Elde net rakamlar olmasa hafızlık sonrası çok büyük oranda hafızlığın unutulduğu dikkate alındığında, erken yaşlarda hafızlık yapanların süreci tam olarak anlamlandıramadığı için unutma olasılığı çok yüksek olacaktır. Nitekim sadece yaş değil ancak eğitimin kendisinden kaynaklanan zorluklar da bireylerde kimi zaman travmaya dönüşecek kadar etki etmekte ve hafızlığın unutulması sonucunu doğurmaktadır.

Burada çalışmanın doğrudan konusu olmamakla birlikte erken yaşlarda hafızlık yaptırma adına açılan “Sıbyan Mektepleri” (Sıbyanmektepleri, 2018) adlı okulların nasıl bir müfredat ve pedagojiye dayalı olarak eğitim verdikleri, sonuçlarının eğitim psikolojisine ve Türk Eğitim sistemi müfredatına uyumları, okul ve öğrenci sayıları bilinmemektedir. Burada hafızlık yapan ana okulu çağı öğrencilerinin ileride nasıl bir din anlayışı ve hayatlarında hafızlığın yerine dair de bir veriye ulaşmak mümkün görünmemektedir.

Hafız adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve huzursuzluk ve yeni durumlarda huzursuzluk duyma düzeylerinin anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı, bu yüzden hafız adaylarının hissettikleri sorumluluk ve kaygı düzeyleri yaşa göre değişmemektedir.

Sonuç olarak, yaşları 14-16 arasında olan hafız adayları öğrencilerin öznel iyi oluş puanları yaşları 10-13 olan hafız adaylarına göre daha yüksektir. Bu durumda öznel iyi oluş açısından en uygun yaş aralığının

değerlendirilmesinin yeni eğitim sisteminde gözden geçirilmesi düşünülebilir. Özellikle yatılı kalmak durumunda olan son çocukluk dönemi hafızlık adaylarının öznel iyi oluşlarının düşük olduğu düşünülmektedir. Bu durumda yatılı kalma ve yaş aralığı değerlendirmelere açık görünmektedir.

#### **2.2.6. Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular**

Aylık ortalama gelir Değişkenine göre Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutları İle Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği Alt Boyut puanlarının farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere uygulanan Kruskal-Wallis Testi sonuçları aşağıda değerlendirilmiş olup sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 21.** Aylık Ortalama Gelir Değişkenine Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKO Alt Boyut Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		Aylık Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	df	P	
Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği	Aile Önemli Diğerleri ile İlişkilerinde Doyum	0-1200	37	212,92	13,424	4	,009	
		1201-2500	117	170,23				1-2
		2501-3500	125	183,98				1-4
		3501-5000	58	159,85				2-5
		5000 ve üstü	25	225,58				3-5
		3501-5000	58	166,92				4-5
		5000 ve üstü	25	214,18				
		5000 ve üstü	25	213,58				
	Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Puan Ortalaması	0-1200	37	204,00	10,109	4	,039	
		1201-2500	117	163,21				4-5
		2501-3500	125	189,65				2-5
		3501-5000	58	169,99				1-2
		5000 ve üstü	25	219,78				
	Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	0-1200	37	186,47	2,272	4	,686	
1201-2500		117	188,50					
2501-3500		125	173,78					
3501-5000		58	173,58					
5000 ve üstü		25	198,36					
*p<0,05								

Elde edilen bulgular, öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerinin; Ergenlerde Öznel İyi Oluş ölçeği ve Önemli Diğerleri ile İlişkilerinde Doyum boyutları puanı sıra ortalaması, aylık ortalama gelir değişkenine göre istatistiksel olarak oldukça anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. (X<sup>2</sup>=13,424 p<0,05, X<sup>2</sup>= 10,109 p<0,05). Bu bulgu, aylık ortalama gelirin öğrencilerde öznel iyi oluşa farklı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek diğer önemli kişilerle ilişki kurmada ve öznel iyi oluşta, en yüksek gelire sahip olanların

olduğu görülmektedir. Bu durumda hafız adaylarının ailelerin ekonomik durumu daha yüksek olanlarının diğerleriyle ilişki kurma ve bundan doyuma ulaşma konusunda yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum geliri yüksek olan ailelerin çocuklarının özgüvenlerine yansımaları olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında yüksek gelirli sayılmasa da düzenli geliri olan ailelerin çocuklarının öznel iyi oluş puanları çok düşük görünmemektedir.

Diğer taraftan elde edilen bulgular, öğrencilerin sosyal kaygıları aylık ortalama gelirlerine göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ( $X^2=2,272$ ,  $p>,05$ ). Sosyal kaygıya ilişkin farklılığın olmamasını benzer eğitim süreci, materyali ve eğitici faktörüyle açıklamak olası görünmektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklılıklara bağlı olarak ortaya çıktığını tespit etmek için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Mann Whitney U-Testi sonucunda sıra ortalamaları dikkate alındığında, diğerleri ile önemli ilişkiler becerileri düşük olan öğrencilerin, orta ve orta üst olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca üst gelir grubu öğrencilerin Önemli Diğerleri ile İlişkilerinde Doyumları, orta alt, orta ve üst olan öğrencilerden daha yüksektir.

Üst gelir grubunda öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri orta altı ve üst öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca aylık ortalama gelirleri düşük olan öğrencilerin öznel iyi oluşları, orta alt olan öğrencilere göre daha yüksektir.

### **2.2.7. Hafızlık Dışında Eğitim Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular**

Hafızlık dışında Eğitim Değişkenine göre Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutları İle Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği Alt Boyut puanlarının farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiş olup sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 22.**Hafızlık Dışında Eğitim Değişkenine Göre EÖİÖ Ölçeği Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

	Hafızlık dışında Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Z	P
Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Puan Ortalaması	Evet	314	180,93	-,263	,792
	Hayır	48	185,20		
Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	Evet	314	182,26	-,353	,724
	Hayır	48	176,53		

\*p<0,05, Z=Mann Whitney U Testi

Hafızlık dışında Eğitim alma değişkenine göre Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği alt boyutları ile Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği alt boyut puanları karşılaştırılması için yapılan Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Test sonucunu değerlendirdiğimizde, araştırma grubunun hafızlık dışında eğitim alma durumuna göre her iki ölçek puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ( $p>,05$ ) gözlenmiştir. Bununla birlikte hafızlıkla birlikte bir eğitime devam etmeyenlerin öznel iyi oluşlarının yüksek oluşu ilginç bir sonuçtur. Sosyal ortamların ve ders sorumluluğun oluşturduğu gerilimi görmeyen klasik hafızlık öğrencisinin öznel iyi oluşu yüksek görünmektedir. Diğer taraftan hafızlıkla birlikte bir başka eğitim süreci yaşayanların beklenildiği gibi sosyal kaygıları nispeten yüksek çıkmaktadır.

Bu durumun en açıklanabilir yorumu çok büyük çoğunluğun hafızlık eğitimi dışında örgün bir okula devam ediyor oluşu görünmektedir. Az sayılabilecek bir oranda örgün eğitimlerini donduran öğrenci adayları veya hiçbir resmi eğitim kurumuna devam etmeyen adaylarla diğerleri arasında anlamlı bir ilişki görünmemektedir. Zira eğitim süreci, eğitimci, hazır bulunuşluk ve mekan her iki grup öğrenci için de büyük oranda benzer özellikler taşımaktadır. Zorlu bir süreci ihtiva eden hafızlıkta öğrencilerin kaygı ve öznel iyi oluşlarının dengeli olması önem arz etmektedir. Zira başarısızlıkla sonuçlanan her girişim bireyin akademik özgüvenini düşürürken, başarılı her girişim de bireyin akademik özgüveninin artmasını katkı sağlayacaktır (Algur, 2018: 92). Bu yüzden hafızlık sürecindeki

bireylerin kişisel kabiliyetleri iyi takip edilmeli ve kaldıracabilecekleri kadar yük ile sorumlu tutulmalıdır. aksi takdirde akademik özgüvenini kaybetmiş hafız adaylarının eğitimin diğer aşamalarında da zorluklar yaşayacağı düşünülmektedir.

### 2.2.8. Baba Mesleği Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular

**Tablo 23.** Baba Mesleğine Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Baba Meslek	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	Df	P
Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Puan Ortalaması	Serbest meslek	71	175,96	1,162	4	,884
	İşçi	64	177,99			
	Memur	58	193,84			
	Diyanet personeli	54	177,66			
	Diğer	115	182,46			
	Diğer	115	194,27			
Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	Serbest meslek	71	160,68	4,143	4	,387
	İşçi	64	180,78			
	Memur	58	184,31			
	Diyanet personeli	54	195,80			
	Diğer	115	186,63			

Babanın mesleği Değişkenine göre Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutları İle Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği Alt Boyut puanlarının farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere uygulanan Kruskal-Wallis Testi sonuçları değerlendirilmiş olup sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin öznel iyi oluş ve sosyal kaygıları babalarının mesleklerine göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ( $X^2 = 1,162$ ,  $p > ,05$ ,  $X^2 = 4,143$ ,  $p > ,05$ ). Bu durumda babaların hafız adaylarının üzerinde daha az görünür oluşu ve meslek olgusunun hafız

adaylarında belirgin bir vurguya sahip olmayışıyla ilgisi bulunmaktadır. Uygulama esnasında babasının mesleğini bilmeyen bazı adaylarla da karşılaşılmıştır. Özellikle babalarının din görevlisi olduğunu ifade edenlerin “memur” kavramını bilmedikleri görülmüş, bunun yanında işçi konumunda olan kimi öğrencilerin babalarının mesleğini söylemek istememesi durumu da görülmüştür. Ayrıca babaları memur ve diğer mesleklerden olanların öznel iyi olup puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuca göre hafızlık sürecinde öznel iyi oluşu yüksek bireylerin daha düşük sosyo-ekonomik seviyeye sahip baba mesleğinden olduğu görülmektedir. Aslında bu sonuç hafız adaylarının sosyo-ekonomik seviye sonuçlarıyla uyumlu görülmektedir. Sosyal kaygı ortalama puanlarına bakıldığında diyanet personeli babaları olan hafız adaylarının kaygılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu tür hafız adaylarının baba mesleğinden kaynaklanan farkındalık ve sosyal ortamlarda hissedilen sorumluluk, onlar da böyle bir durumu ortaya çıkarmışa benzemektedir. En düşük sosyal kaygı ise serbest meslek sahibi babaların hafız adayları çocuklarında görülmektedir.

### **2.2.9. Anne Mesleği Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular**

Annenin mesleği değişkenine göre Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği alt boyutları ile Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği alt boyut puanlarının farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere uygulanan Kruskal-Wallis Testi sonuçları değerlendirilmiş olup sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 24.** Anne Mesleğine Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Anne Meslek	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	df	P
Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Puan Ortalaması	Serbest meslek	13	239,42	13,334	5	,020
	İşçi	12	113,00			
	Ev hanımı	301	183,95			
	Memur	11	204,32			
	Diyanet personeli	13	157,73			
	Diğer	12	130,71			
	Serbest meslek	13	188,15			
İşçi	12	171,58				
Ev hanımı	301	180,26				
Memur	11	137,77				
Diyanet personeli	13	223,12				
Diğer	12	210,29				
*p<0,05						

Elde edilen bulgularda, öğrencilerin annelerinin meslekleri; Ergenlerde Öznel İyi Oluş puanı sıra ortalaması annenin mesleği değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (X<sup>2</sup>=13,334 p<0,05). Bu bulgu, annenin mesleğinin öğrencilerde öznel iyi oluşa farklı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana, öznel iyi oluşta annesinin mesleği serbest meslek olanların olduğu görülmektedir. Özellikle serbest meslek sahibi annelerin çocuklarının işçi ve diğer meslek erbabına oranla anlamlı öznel iyi oluşa sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre serbest meslek sahibi annelerin hafız adaylarının aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleriyle ilişkilerinde doyum, yaşam doyumunu ve olumlu duyguları diğer meslek sahiplerine göre daha yüksek seyretmektedir.



Diğer taraftan elde edilen bulgular, öğrencilerin sosyal kaygılarının anne mesleğine göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ( $X^2= 5,092$ ,  $p>,05$ ).

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklılığa bağlı olarak ortaya çıktığını tespit etmek için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Mann Whitney U-Testi sonucunda sıra ortalamaları dikkate alındığında, annesi serbest meslek sahibi olan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri, annelerin mesleği işçi, Diyanet personeli ve diğer mesleklerde olan öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca annesi ev hanımı olan öğrencilerin öznel iyi oluşları, annesi işçi olan öğrencilere göre daha yüksektir. Anne mesleğine göre en yüksek sıra ortalaması serbest meslek sahibi anneler olduğu görülmektedir, ardından memur annelerin çocuklarının öznel iyi oluşlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca sosyal kaygı düzeyi en yüksek anne mesleğinin diyanet personeli olan annelerde olduğu görülmektedir. Bu durum baba mesleği tutumunda da benzer çıkmıştır. Öyleyse mesleki olarak Diyanet personeli olan ailelerin çocukları üzerinde daha baskıcı bir tutum takındıkları veya çocukların bu durumu daha yüksek düzeyde hissettikleri için kaygı oranlarının yüksek olduğu iddia edilebilir.

#### **2.2.10. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular**

Annenin eğitim değişkenine göre Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği alt boyutları ile Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği alt boyut puanlarının farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere uygulanan Kruskal-Wallis Testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 25.** Anne Eğitim Değişkenine Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	df	P
Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Puan Ortalaması		İlkokul	93	188,84	5,425	5	,366
		Ortaokul	107	175,15			
		Lise	110	184,91			
		Üniversite (Yüksekokul)	28	167,46			
		Üniversite (Lisans)	19	187,29			
		Yüksek Lisans ve üstü	5	162,50			
		Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği		İlkokul			
Ortaokul	107			181,96			
Lise	110			174,67			
Üniversite (Yüksekokul)	28			198,39			
Üniversite (Lisans)	19			214,95			
Yüksek Lisans ve üstü	5			73,90			
*p<0,05							

Elde edilen bulgular, öğrencilerin öznel iyi oluş ve sosyal kaygıları, annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ( $X^2= 5,425$ ,  $p>,05$ ,  $X^2= 8,452$ ,  $p>,05$ ). Bu durumda annelerin eğitim seviyesinin yüksek olanların hafız adaylarının öznel iyi oluş ve kaygı düşürücü etkisi olduğu düşünülse de sonuç bu şekilde anlamlı bir farklılık olarak ortaya çıkmamaktadır. Buradan çıkarılacak bir sonuç da bizzat hafızlık sürecinin adayların öznel iyi oluş ve sosyal kaygısını belirleyen temel etken olarak öne çıktığı gerçeğidir.

Bunun dışında anne ve baba meslek ve eğitim durumlarının ciddi oranda bir farklılaşmaya dönüşmediği görülmektedir. Sürecin kendisi

dışındaki bütün etmenleri etkisiz kılma gibi bir baskın rolü dikkat çekmektedir. Zira anne-babalar ne kadar da etkin olmak isteseler de süreç buna maniler teşkil etmektedir, başka diğer etmenleri devre dışı bırakarak ortam, hazır oluşluk, eğitici ve mekan temel belirleyiciler olarak dikkat çekmektedir.

Bununla birlikte tablolara bakıldığında anne eğitimi düşük olan hafız adaylarının anneleri tarafından daha fazla ilgi ve sevgiye muhatap olduğu şeklinde okunabilir. Zira hafızlığa ilişkin beklenti, anlatı ve dini motivasyon sebebiyle eğitim seviyesi daha düşük olanların hafızlığı daha çok isteyerek çocuklarıyla daha fazla ilgilendikleri, destek oldukları ve sevgilerini gösterdikleri de söylenebilir.

Benzer şekilde çocuklarına çok fazla vakit ayıramasalar da yüksek eğitilmiş anneye sahip olan çocukların sosyal kaygılarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda daha çok akli yollarla çocuklarının içinde bulunduğu durumu onlara izah eden annelerin çocuklarında belirli oranda sosyal kaygıyı tetikledikleri düşünülmektedir. Özellikle yüksek eğitilmiş annelerin çocuklarının gelecek beklentisi ve içinde buldukları durumu algılama oranı diğerlerinden kaygı olarak daha yüksek seyretmektedir.

### **2.2.11. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular**

Babanın mesleği değişkenine göre Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği alt boyutları ile Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği alt boyut puanlarının farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere uygulanan Kruskal-Wallis Testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 26.** Baba Eğitim Durumuna Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Babamın Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	df	P
Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Puan Ortalaması	İlkokul	45	198,34	7,847	5	,165
	Ortaokul	57	194,55			
	Lise	148	168,98			
	Üniversite (Yüksekokul)	48	164,45			
	Üniversite (Lisans)	48	194,79			
	Yüksek Lisans ve üstü	16	214,72			
Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	İlkokul	45	189,13	8,629	5	,125
	Ortaokul	57	202,49			
	Lise	148	176,65			
	Üniversite (Yüksekokul)	48	166,92			
	Üniversite (Lisans)	48	196,18			
	Yüksek Lisans ve üstü	16	129,88			
*p<0,05						

Elde edilen bulgular, öğrencilerin öznel iyi oluş ve sosyal kaygıları, babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir (X<sup>2</sup>= 7,847, p>,05, X<sup>2</sup>= 8,125, p>,05)

Tabloya birlikte bakıldığında alınan sıra ortalamalarında babalarının eğitimi yüksek olan adayların öznel iyi oluşları yüksek, lise mezunlarının ise en düşük görünmektedir. Buna göre yüksek eğitilmiş babaların çocuklarının iyi oluşlarında daha etkili oldukları ve onlarla ilgilenerek çocuklarının pozitif yönde motivasyonlarına katkı verdiği anlaşılmaktadır. Anne eğitim düzeyinin tersi olan bu sonuca göre evde etkili motivasyon ve sahiplenmeyi düşük

eğitim seviyeli anneler başarılı yapmış görünürken, özellikle okul ve sosyal ortamlarda çocuklarının motivasyonunu iyi yönde yükselttikleri düşünölmektedir.

Sosyal kaygı sıra ortalamasına bakıldığında; üniversite mezunu baba eğitim durumu olan hafız adaylarının sosyal kaygıları daha yüksek görünmektedir. Bu durum anne eğitimiyle paralel çıkmaktadır. Buna göre babalarının eğitim seviyesi yüksek olan adayların hafızlıktan beklenti ve planlarıyla ilgili yüksek kaygıya sahip oldukları görölmektedir. Bu durum böylesi aile çocuklarının hafızlık dışında başka alternatiflere sahip olmasının ailesiyle olan ilişkisinde gerilim çıkarma potansiyeliyle de doğrudan ilişkili görünebilir. Çocuğun farklı alternatiflerin farkında olması ancak zorlu olan hafızlık sürecini bitirmeye motive edilmesi, gençlerde kaygıyı artırmışa benzemektedir. Hafızlığı en önemli çıkış yolu gören ailelerin çocuklarında kaygı düzeyi daha düşük görünmektedir. Başarısızlık durumu yaşama yerine sürecin hangi zaman diliminde bitirileceği konusu kaygıya sebebiyet vereceği önemlidir, bu da ciddi bir kaygıya yol açmamış görünmektedir.

#### **2.2.12. Hafızlık Dışında Devam Eden Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular**

Hafızlık dışında devam eden eğitim durumu değişkenine göre Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutları İle Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği Alt Boyut puanlarının farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere uygulanan Kruskal-Wallis Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 27.** Hafızlık Dışında Devam Eden Eğitim Durumu Değişkenine Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Hafızlık Dışında Devam Eden Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	df	P
Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Puan Ortalaması	Ortaokul (İHL Ortaokulu hariç tüm diğerleri)	2	30,75	9,597	5	,087
	İmam-Hatip Ortaokulu	274	177,50			
	Lise (İHL hariç tüm liseler)	3	275,17			
	İmam-Hatip Lisesi	10	222,10			
	Dondurma	46	184,68			
	Acıköğretim Ortaokul/Lise	27	202,41			
Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	Ortaokul (İHL Ortaokulu hariç tüm diğerleri)	2	202,75	3,733	5	,588
	İmam-Hatip Ortaokulu	274	180,88			
	Lise (İHL hariç tüm liseler)	3	295,17			
	İmam-Hatip Lisesi	10	185,40			
	Dondurma	46	177,43			
	Acıköğretim Ortaokul/Lise	27	179,04			
*p<0,05						

Elde edilen bulgular, hafız adayları öğrencilerin öznel iyi oluş ölçeğindeki aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleriyle ilişkilerinde doyum, yaşam doyumu ve olumlu duyguların ve sosyal kaygı ölçeğindeki olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve huzursuzluk ve yeni durumlarda huzursuzluk duyma düzeyleri, hafızlık dışında devam eden eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir (X<sup>2</sup>= 9,597, p>,05, X<sup>2</sup>= 3,733, p>,05). Bu durumda hafız adaylarının hafızlık dışında aldıkları eğitimin onlar için bir farklılaşma oluşturmadığı dikkat çekicidir. Özellikle proje İHO'larda verilmeye çalışılan değerler ve uygulamaya konulan programın bu anlamda hafızlık sürecine karşı etkili olmadığı sonucu dile

getirilebilir. Oysa proje İHO'larda uygulanmak istenen yüksek pedagojik hedef ve beklentilerin öğrencilerin hafızlık eğitimi yanında etkiye sahip olması beklenirdi. Kayıt donduranla, açık öğretim lisesinde okuyan, proje iho'da eğitimine devam eden ile normal İHO'larda eğitimlerini sürdüren hafızlık adayı bireylerin öznel iyi oluş ve sosyal kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olmamasının anlamı, hafızlık sürecinin bütün diğerleri üzerinde baskın bir etkisini göstermektedir. Burada DİB'in 2011 yılı itibariyle kadrosuna 50 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) kadrosu<sup>7</sup> almış olması, söz konusu ihtiyacın karşılandığı durumlarda DİB'e bağlı kurslardaki öznel iyi oluşu yükseltici ve sosyal kaygıyı düşürücü etkisini gösterir niteliktedir (Algur, 2018: 83)<sup>8</sup>

Bununla birlikte öznel iyi oluş sıra ortalamalarına bakıldığında İHL hariç tüm liselere devam edenlerin öznel iyi oluşları en yüksek görünürken takiben İHL öğrencilerinin yüksek öznel iyi oluş sıra ortalamaları görülmektedir. Bu iki kategoride de öğrenci sayısının azlığı dikkate verilerek esasen açıktan okul okuyanların öznel iyi oluşlarının İHO'lardan daha yüksek olması dikkat çekmektedir. Bu durumda hafızlık sürecinde aynı anda başka eğitimlerin türünden ziyade varlığı çocukların öznel iyi oluşlarına negatif etki eder görünmektedir. Öte taraftan sosyal kaygı sıra ortalamalarına bakıldığında da benzer bir tabloyla karşı karşıyayız. En yüksek sosyal kaygı sıra ortalaması İHL hariç liseliler ve İHL hariç ortaokul öğrencilerinde görülmektedir. Bu iki okul türünde de az sayıdaki öğrenci dikkate alındığında en yüksek kaygı İHL'ye devam eden öğrencilerde görülmektedir.

Çaylı (2005) tarafından yapılan çalışmada da görüldüğü gibi aktör konumunda olan öğretmenlerin kendilerinin mesleki bilgiler açısından yeterli gördüklerini, fakat pedagojik formasyon eğitimini yeterince almadıklarını, bu

<sup>7</sup> 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları kitapçığında DR öğretmenlerinin öncelikle yatılı kurslarda görevlendirilecekleri ve görevlendirmelerde kursların öğrenci sayısının esas alınacağı ifade edilmektedir. Bu kapsamda toplam öğrenci sayısı 100'ün altında olan en fazla üç kursta, 100 ile 300 arası öğrencisi olan kurslarda en fazla iki kursta, 300 ve üzeri öğrencisi olan bir kursta görevlendirme yapılacağı ifade edilmektedir. Rehber öğretmenin görevlerinden de bahseden kitapçıkta öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetinin yıllık çerçeve program kapsamında yerine getirilmesine dair görev tanımlamaları yer almaktadır (DİB, 2015: 39-40)

<sup>8</sup> Algur (2018: 96) bu iyi gelişmeye karşılık ziyaret ettiği kurslarda PDR öğretmeni eksikliğine dikkat çekmiştir.

nedenle öğreticilerden bazılarının yeterli düzeyde rehberlik yapamadıklarını ifade ettikleri görülmüştür<sup>9</sup>. Bu zorlu sürecin aktörü konumundaki öğreticilerin daha çok eğitim süreçleriyle ilgili donanıma sahip olmaları gerektiği görülmektedir. Bunun yanında son dönemlerde DİB'in hizmetiçi eğitimlere ağırlık vererek öğreticilerin bu durumdaki yeterliliklerini artırmaya çalıştığı görülmektedir. 2006 yılında Ünsal'ın yapmış olduğu araştırmada (2006: 69), araştırmaya katılan öğreticilerin % 84,5'i bu dönemde hizmet içi kurslara katıldıklarını ifade edilmektedirler. Akşener'in yapmış olduğu çalışmada ise (2012: 122), katılımcıların %77,5'i bir veya birden fazla pedagojik anlamda hizmet içi kursa katıldıklarını ifade etmişler; diğer bir araştırmada ise araştırmaya katılanların %76,1'i öğrencilerin sorunlarını çözüme konusunda kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir (Korkmaz, 2009:263). Mülakatlarda da ifade edildiği üzere öğreticinin, gerek yüzüne Kur'an öğretmek ve gerekse hafızlık yaptırmak için öğrencilerin kaldırabileceği yükü ve onların ne kadar ve hangi konuda ilgiye ihtiyaçları olduğunu bilmesi bu süreçte en önemli görevlerinden birini oluşturmaktadır.

### **2.2.13. Hafızlık Sonrası Devam Edilmek İstenen Okul Türü Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular**

Hafızlık Sonrası Devam Edilmek İstenen Okul Türü Değişkenine göre Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutları İle Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği Alt Boyut puanlarının farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere uygulanan Kruskal-Wallis Testi sonuçları değerlendirilmiş olup sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

<sup>9</sup> Hemen hemen bütün çalışmalarda öğreticilerin formasyon eksikliğini bizzat kendilerinin ifade ettikleri ve bu durumun bir tespit olarak görüldüğünü bilmek lazım. Konuya ilişkin çalışmalar için bkz. (Çaylı, 2005: 145; Buyrukçu, 2001: 107; Aslantürk, 2000: 88; Fersahoğlu, 2000: 146; Peker, 2000: 149; Büyükdiñç, 2001: 59 vd; Kirpitçi, 1996: 83 vd; Genç, 1997: 78 vd; Oruç, 2009: 59)



**Tablo 28.** Hafızlık Sonrası Devam Edilmek İstenen Okul Türüne Göre EÖİO Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Hafızlık Sonrası Devam Edilmek İstenen Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	df	P	
Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Puan Ortalaması	İmam-Hatip Lisesi	105	197,71	9,437	4	,061	
	İlahiyat Fakültesi	104	177,51				
	Fen veya Anadolu Lisesi	107	160,04				
	İlahiyat Dışında Başka Bir Üniversite Bölümü	33	208,05				
	Meslek Lisesi	13	191,77				
	Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	İmam-Hatip Lisesi	105	177,33	,780	4	,941
		İlahiyat Fakültesi	104	184,53			
		Fen veya Anadolu Lisesi	107	178,48			
		İlahiyat Dışında Başka Bir Üniversite Bölümü	33	193,15			
		Meslek Lisesi	13	186,23			
*p<0,05							

Elde edilen bulgular, hafız adayları öğrencilerin öznel iyi oluş ve sosyal kaygılarının, hafızlık sonrası devam edilmek istenen okul türü durumuna göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ( $X^2= 9,437$ ,  $p> ,05$ ,  $X^2=,941$ ,  $p> ,05$ ). Anlamlı bir farklılık olmamasına karşılık hafızlık yapan bireylerin gelecekle ilgili tasavvurlarında İHL ve İlahiyat alanında eğitimlerine devam etmek istemeleri önemli görülmektedir. Son zamanlarda bilhassa dile getirilen hafızlık yapanların başka alanlara yönelmelerinin daha önemli olduğu vurgusu adaylarda etki etmişse de bu durum onların öznel iyi oluş ve sosyal kaygı düzeylerinde farklılık yaratacak boyutta görülmemektedir. Bu haliyle bir anlamda devam edilmek istenen okul düzeyinin hafız adaylarının öznel iyi oluş ve sosyal kaygı düzeyleri konusunda farklılık değil benzerlik şeklinde ortaya çıktığına işaret etmektedir.

Tablodan sıra ortalaması puanlarına dönük en yüksek öznel iyi oluşa sahip öğrencilerin İlahiyat dışında bir okula devam etmek isteyenler olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle dini eğitime daha yüksek düzeyde devam etmek istememe, proje okullarda hafız mühendis, doktor vb. insan yetiştirme projesi ve beklentisiyle uyumlu görünmektedir. DÖGM afişlerinde ve kurslarda mülakatlarda yöneticilerin özellikle yüksek öğretime ilişkin beklentileri bu yönde görünmektedir. Bunun farkında olan ve bu konuda hazır olan hafız adaylarının öznel iyi oluşları yüksek olmaktadır. Ayrıca en düşük skora sahip görünen fen vb. liselere devam etme isteğinde olan öğrenciler de dikkat çekmektedir. Bu sonucun yaş aralığıyla da ilgili olduğu düşünülmektedir. Daha genç yaşta ve sınava yakın duranların hissettikleri stres onların öznel iyi oluşlarına menfi etki ederken, bu süreci atlatıp ve başka idealler besleyen gençlerin öznel iyi oluşları yüksek görünmektedir.

Benzer şekilde sosyal kaygıları da bu plan ve idealler doğrultusunda gelecek kaygısıyla birleşir görünmekte ve en yüksek puanı ilahiyat dışında eğitim almak isteyenler almaktadır. Ayrıca en düşük sosyal kaygıya sahip bireylerin İHL'ye devam etmek isteyenler olduğu görülmektedir. Bilineceği gibi hafız bireylerin İHL okumaları çok daha kolay ve bu da hafız adaylarında sosyal kaygı olarak belirmemektedir.

#### **2.2.14. Hafızlık Aşaması Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular**

Hafızlık Aşaması Değişkenine göre Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutları İle Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği Alt Boyut puanlarının farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere uygulanan Kruskal-Wallis Testi sonuçları aşağıdaki tabloda değerlendirilmiş olup sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 29.** Hafızlık Aşaması Değişkenine Göre EÖİÖ Alt Boyutları İle ESKÖ Alt Boyut Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		Hafızlık Aşaması	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	df	P
Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Puan Ortalaması	Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Puan Ortalaması	Hazırlık dönemi	114	183,50	22,910	5	,000
		İlk beş sayfa (ilk hizb)	129	184,76			
		İlk on sayfa (2. hizb)	50	124,68			
		İlk on beş sayfa (3. hizb)	22	206,77			
		20 sayfa (4. hizb)	18	239,86			
		Pekiştirme dönemi	29	201,69			
		Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	Hazırlık dönemi	114			
	İlk beş sayfa (ilk hizb)		129	184,91			
	İlk on sayfa (2. hizb)		50	166,63			
	İlk on beş sayfa (3. hizb)		22	194,07			
	20 sayfa (4. hizb)		18	136,89			
	Pekiştirme dönemi		29	178,59			
	*p<0,05						

Elde edilen bulgular, öğrencilerin hafızlık aşamaları; ergenlerde öznel iyi oluş puanı sıra ortalaması hafızlık aşaması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. (X<sup>2</sup>=22,910 p<0,05). Bu bulgu, hafızlık aşamasının öğrencilerde öznel iyi oluşa farklı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana, öznel iyi oluşta 20 sayfa (4. hizb) olanların olduğu görülmektedir. Bu durumda hafızlık adaylarının hafızlık aşamalarının ilerlemesiyle onların aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleriyle ilişkilerinde doyum, yaşam doyumunu ve olumlu duygularına göre daha yüksek seyretmektedir. Bu durum hafızlık sürecinin ortaya çıkardığı bireysel kaygı, başarı duygusu, mekanın anlamlandırılması, eğiticisiyle olan duygusal bağ ve

nihayet sürecin bitmeye yakın oluşuyla doğrudan ilgili görünmektedir. Özellikle hafızlık süreci ileri olan öğrencilerin kendi yaşadıkları tecrübeyi önemli ve geride kalan bir durum olarak alt gruptan kişilere tecrübe olarak aktardıklarına şahit olunmuştur. Dolayısıyla ileri düzeyde olanların doğal olarak yaşa bağlı olarak farkındalık, sürecin sonunun kestirilmesi ve yapılan teşviklerin daha farkında olma durumları onları başarımlık duygusuyla birleştirerek öznel iyi oluşta öne çıkarır görünmektedir.

1981-82 eğitim yılından başlamak üzere 2014-2015 yılına kadar hafızlık yapan bireylerin oranlarına bakıldığında (Algur, 2018: 57)

**Tablo 30.** 1981-2015 Yıllarına Göre Hafızlık Belgesi Alanlar

Hafızlık belgesi alan			Dışarıdan belge alan			Her İkisi
Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam	
33.495	63.038	96.533	8157	5787	13944	110.477

Diğer taraftan elde edilen bulgular, öğrencilerin sosyal kaygılarının hafızlık aşamalarına göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ( $X^2=5,432$ ,  $p>,05$ ). Bu durumda hafızlık aşamasında ileri veya yeni olmak onların olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve huzursuzluk ve yeni durumlarda huzursuzluk duyma düzeylerini doğrudan etkilemiş benzememektedir. Doğrusu beklenen tıpkı öznel iyi oluşta olduğu gibi ileri düzeyli adayların sosyal kaygılarının daha az yeni başlayanların yüksek olması yönündedir, ancak yapılan testlerin bu durumu doğrulamadığı ve bu konuda anlamlı farklılıkların oluşmadığı görülmektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklılığa bağlı olarak ortaya çıktığını tespit etmek için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Mann Whitney U-Testi sonucunda sıra ortalamaları dikkate alındığında, hafızlık aşaması ilk on sayfa olan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri, hafızlık aşaması hazırlık dönemi, ilk beş sayfa (ilk hizb) ve pekiştirme döneminde olan öğrencilere göre daha düşüktür. Bu durumun oluşmasında hafızlık aşamasının ortasına gelen adayların sürecin yoğunluğu ve yaşadığı durum algısında netlik olmaması sonucu çıkarmışa benzemektedir. Bu takdirde öğrencinin öznel iyi oluşunda yaşadığı kırılma ve

zorluklar karşısında düşük olması muhtemel görünmektedir. Hakikaten ilk aşamanın heyecanının geçtiği bu aşamada en kritik dönemi teşkil etmektedir. Yapılan mülakatlarda adayların genellikle ilk beş sayfa sonrası bezginliğe ve süreci yarıda bırakmaya dönük eylemlere yöneldiklerini göstermektedir.

Bu sonuca göre öğrencinin kendilik algısı ve benlik duygusunda yaşanan kırılmalıkların dikkate alınarak rehberlik yürütülmesi beklenir. Özellikle proje İHO'ların elinde bulunan imkanların ve pedagoji bilgisiyle yoğrulmuş hafız öğretmenlerin bu konuda farklılıkları takip edip yönetmesi sürecin doğru yürütülmesi açısından önemli görülmektedir. Ancak yapılan bir çalışmada öğretici deneklerin %66,7'si öğretmenlerin pedagojik formasyon yönünden yeterince eğitim almadıklarını belirttikleri dikkat çekicidir (Çaylı, 2005: 90) Öğreticinin sürecin formatik bilgi ve tecrübesine sahip olmadığı durumlarda kendi bilgi ve görgüsüne göre hareket edeceği düşünülmektedir. Bu da çoğunlukla önceki hocalardan gördüğü metotlar olacaktır. Bu durum eski yöntemlerle yeni öğrenci yetiştirme zorluğuna dönüşmekte ve öğretmenleri öğrencilerin gerisinde bırakmaktadır.

Ayrıca hafızlık aşaması 20 sayfa (4. hizb) döneminde olan öğrencilerin öznel iyi oluşları, hafızlık aşaması hazırlık dönemi ve ilk beş sayfa (ilk hizb) döneminde olan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu sonuç da yukarıda yorumları doğrular niteliktedir, süreci bitirme aşamasına getirmiş hafız adayları bireylerin doğal olarak aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleriyle ilişkilerinde doyum, yaşam doyumu ve olumlu duyguları daha yüksek seyretmektedir.

Tabloya sıra ortalamaları bağlamında bakıldığında hafızlığın sonuna gelenlerin en yüksek, başında olanların en düşük öznel iyi oluş puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Bu durum sosyal kaygı sıra ortalamalarıyla yakından ilişkilidir. Zira en düşük sosyal kaygı hafızlığın sonuna gelenlerde en yüksek sosyal kaygı ise hafızlığın başında olanlarda görülmektedir. Bu durum birlikte değerlendirildiğinde hafızlık sürecinin sonuna gelmiş olması hem kaygıyı düşürücü hem de öznel iyi oluşu yükseltici bir etkiyi meydana getirmektedir. Hafızlık sürecinin bizzat kendisi öznel iyi oluşa ve sosyal

kaygıya etki etmektedir. Elbette bunun yanında eğitim, ortam, öğretici ve mekanın da bu duruma etkisi söz konusudur.

### **2.2.15. En Son Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İle İlgili Bulgular**

En son mezun olunan okul Değişkenine göre Ergenlerde Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutları İle Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği Alt Boyut puanlarının farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere uygulanan Kruskal-Wallis Testi sonuçları değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, hafız adayı öğrencilerin öznel iyi oluş ve sosyal kaygılarının, mezun olunan okul türüne durumuna göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ( $X^2=9,437$ ,  $p>,05$ ,  $X^2=,941$ ,  $p>,05$ ).

Anlamlı farklılığın oluşmaması çok büyük çoğunluğun ilkökul mezunu olması ve hafız adayların yaşlarının birbirlerine yakın olmasından kaynaklanmaktadır. Özellikle lise eğitimiyle birlikte ergenlik ve bunun sonuçları olarak alınan eğitim bireylerin hayatlarında farkındalık oluşturmaya başladığı düşünülürse henüz son çocukluk ve ilk ergenlik dönemindeki hafız adaylarının mezun oldukları son okulun onların öznel iyi oluş ve onun alt boyutlarında aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleriyle ilişkilerinde doyum, yaşam doyum ve olumlu duygular konusunda farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Öte yandan hafız adaylarının en son mezun oldukları okul onların sosyal kaygılarında Hafız adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve huzursuzluk ve yeni durumlarda huzursuzluk duyma düzeylerinin anlamlı bir farklılık ortaya koymadığını göstermektedir.

## GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Kur'an'ı Kerim eğitimi tarih boyunca bütün Müslümanlarca önemli görülmüştür. Hafızlık kurumu bu yönüyle Türkiye'de farklı siyasi ve tarihi olaylar karşısında inişli çıkışlı süreçler yaşamış ama her zaman bu kuruma karşı olumlu tutum halk tarafından devam ettirilmiştir. Günümüzde hafızlık eğitimi Türkiye'de birkaç yolla verilmektedir.

- a) DİB'e doğrudan ve kurumsal olarak bağlı Kur'an kurslarında,
- b) kurumsal olarak DİB'e bağlı ancak STK'ların etkin olduğu kurslarda,
- c) DİB'e bağlı olmayan ve kayıt dışı eğitim sistemiyle klasik medrese tarzı kurumlarda,
- d) camilerde DİB sistemine dahil olmadan gönüllü olarak,
- e) MEB kontrolünde hafızlık İHO'larda DİB'le işbirliği içinde,
- f) MEB tarafından proje İHO'ların olmadığı yerlerde hafızlık sınıfı açmak suretiyle DİB'in yardımlarıyla yürütülen hafızlık eğitimi,
- g) DİB'e bağlı olmakla birlikte normal İHO'larda örgün eğitimle birlikte hafızlıklarını devam ettirenler,
- h) Resmi olarak ne Kuran Kursu programı içinde ne de MEB'in proje İHO içinde olmayıp yerel DİB görevlileri eliyle ders sonrası İHO'larda yaptırılan hafızlık eğitimi
- i) ve son olarak bireysel olarak her hangi bir kuruma bağlı olmaksızın gündelik iş ve eğitimleriyle birlikte bireylerin kendi kendilerine yaptıkları hafızlık eğitimi olarak tasnif etmek mümkün görünmektedir.

Buradan hareketle farklı eğitim kurumları eliyle hafızlık yapan bireylerin yaş, eğitim, sosyal çevre, eğiticinin durumu, eğitim kurumunun fiziki imkanları, ailelerin geldikleri çevre ve beklentileri farklı farklı olabilmektedir.

Çalışmada hafızlık eğitimi, devletin denetim ve gözetimi altında resmi olarak sadece DİB'e doğrudan ve dolaylı olarak bağlı Kur'an kursları ve MEB'in kontrolünde DİB görevlilerince yürütülen hafızlık eğitim süreçleri

özelinde ele alındı. Aynı zamanda araştırmanın evren ve örneklemini belirlerken resmi olarak DİB'e ve MEB'e bağlılık esas alınmıştır. Çalışmanın genel evreni Türkiye'de DİB ve MEB'e bağlı mekanlarda hafızlık yapan adaylar olup, özel evren Ankara ilindeki aynı nitelikteki kurumlardır, örneklemini ise seçilen ilçelerdeki kurumlardır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan kişilerin öznel iyi oluş ve sosyal kaygıları bağımsız değişkenler özelinde ele almak çalışmanın temel problemi olarak belirlenmiştir. Bu problemin ortaya çıkarılması için SPSS programında parametrik olmayan verilere uygun testler uygulanmış ve çalışmanın hipotezleri eldeki diğer veriler eşliğinde sınanmıştır.

Yapılan korelasyon karşılaştırmasında EÖİÖ ölçeği alt boyutları ile ESKÖ alt boyut puanları arasındaki ilişki düzeyleri anlamlı bir ilişkiye işaret etmemektedir. Bu sonuca göre çalışmanın hipotezlerinden “*Hafız adaylarında EÖİÖ ölçeği ile ESKÖ alt boyutları arasında anlamlı bir ters ilişki olduğu iddiası*” kısmen doğrulanmıştır.

Bunun yanında çalışmanın en temel hipotezlerinden olan “*proje İHO hafızlık adayı öğrencilerinin klasik Kuran kursu öğrencilerine göre öznel iyi oluşları yüksek sosyal kaygıları düşük*” olacağı varsayımı doğrulanmamıştır.

Buna göre çalışmada Hafızlık tipi Klasik Hafızlık+İHO/İHL olanların EÖİÖ ve ESKÖ puanlarının Proje İHO/İHL+Hafızlık göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda klasik hafızlık eğitimi alan öğrencilerinin aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleriyle ilişkilerinde doyum, yaşam doyumu ve olumlu duyguları proje İHO'lardaki hafızlık adaylarından daha yüksek seyretmektedir. Bu durumda özellikle okullarda uygulanan PDR destekleri ve eğitimcilerin süreçteki etkilerini yeniden gözden geçirmek icap etmektedir. Zira proje İHO'ların MEB'in pedagojik imkanlarından daha fazla istifadeyle öznel iyi oluşlarının yüksek olacağı beklenirken klasik hafızlık kursu öğrencilerinin öznel iyi oluşları daha yüksek görünmektedir. Bir başka yönüyle aileden başlamak suretiyle yüksek beklenti içinde olmayan hafız adaylarının öznel iyi oluşlarının da yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Proje İHO'larda daha çok başarıya dayalı ve nispeten sosyo-ekonomik seviyesi



yüksek ailelerin rağbet etmesi, genç hafız adaylarının da mekan, eğitimci ve işin işlevselliği noktasında yüksek beklentilere girmesine sebep olmuş ve memnuniyetlerini düşürmüş görünmektedir.

Bu durumda hafızlık tipine göre “*Klasik Hafızlık+İHO/İHL olanların EÖİO ve ESKÖ puanlarının Proje İHO/İHL+Hafızlık yapanlardan düşük olacağı*” hipotezi doğrulanmamış görünmektedir. Test sonucunu değerlendirdiğimizde, araştırma grubunun hafızlık tipine göre Öznel iyi oluş ölçeğinde bir alt boyut (yaşam doyumu) hariç puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Hafızlık tipi değişkenine göre klasik ve modern hafız adaylarının sosyal kaygı puanları arasında farklılıkların anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Bu durumda hafızlık adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve huzursuzluk ve yeni durumlarda huzursuzluk duyma düzeyleri buldukları ortam, eğitici ve hissettikleri kaygı yönünden farklılık doğurmamaktadır. Bu durumun oluşmasında hiç şüphesiz hafızlık süreçleri farklı mekan, imkan ve ortamlarda devam ettiriliyorsa da temel aktörün her halükarda DİB görevlilerinin olmasından kaynaklanmaktadır. DİB görevliler her şartta hafızlık sürecinin aktörü durumundadırlar. Bu yüzden kaygı düzeyleri arasında bir fark görünmemektedir. Bu durumda “*proje hafızlık okullarında sosyal kaygı klasik kurslardaki hafız adaylarından daha düşüktür*” şeklindeki hipotez doğrulanmamaktadır.

Bu temel hipotezler doğrulanmamakla birlikte bazı ESKÖ ve EÖİO'nun bazı alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiş olup, çalışmanın bu konuda alt hipotezlerinin kısmen doğrulanması söz konusudur.

“Önemli Diğerleri ile İlişkilerinde Doyum” ile “Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma” arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu durum hafız adayı bireylerin sosyalleşmesinde etkili olan en yakın aile fertleri başta olmak üzere hoca, amca-dayı, arkadaş vb. yakın kişilerin ilişkilerindeki güvene dayalı doyumun, sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma durumlarını izale edici olduğu sonucunu akla getirmektedir. Dolayısıyla hafızlık adayı bireylerin yakın

çevrelerinde olan kişilerle ilişkilerinde onları güvenilir ve mutluluk verici bireyler olarak kodlamaları sosyal kaçınmayı engelleyici etki üretmektedir. Bireysel olarak hafız adaylarının birincil yakınlarıyla olan ilişkilerinin güvene dayalı ve sosyal kaygıyı engelleyici rol gördüğü sonucu çıkarılabilir.

“Yaşam Doyumu” ile “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu” arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Hafız adaylarının bulunduğu mekan, eğitime hazır oluşluk, aldıkları eğitim ve çevreye karşı duydukları güvenle eşzamanlı olarak yaşam doyumları yüksek seyrederken buna mukabil olumsuz değerlendirilme korkularının azaldığı görülmektedir. Bu sonuca göre hafız adayı gençlerdeki yaşam doyumunu yüksekliği puanlarının kendilerini başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusunu etkisiz hale getirdiği sonucu çıkmaktadır. Tek başına olmasa da hafız adaylarının yaşam doyumlarının yüksekliği ile olumsuz değerlendirilme korkusunun etkisizliği çalışmada dikkat çekmiştir.

“Aile İlişkilerinde Doyum” ile “Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma” arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu durumda aile ilişkilerinde doyumunu yüksek görünen hafız adaylarının sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma puanlarının düşüklüğü dikkat çekmektedir. Diğer bir yönüyle de tek başına bir sonuç olmamasına karşın örneklemin aile ilişkilerinde doyumun kısmı yüksekliği onların sosyal ortamlarda kaygı ve huzursuzluk duymalarını düşürücü rol oynamış görünmektedir.

“Yaşam Doyumu” ile “Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma” arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde yüksek yaşam doyumuna sahip hafız adaylarının sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyması daha az olasıdır. Çünkü genelde bastırılmış aile bireylerinin yaşam doyumunu düşük ve huzursuzluk duyma kaygısı yüksek olması beklenir. Ergenlerde utanma vb. kaygı durumları yüksek olması olası olmakla birlikte başta eğitim mekanı, öğretici etkisi, kendisini tanımasa vb. sebeplerle yaşam doyumunu yüksek olan hafız adaylarının sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma kaynaklarını da etkisiz

hale getirdiği düşünülmektedir. Bu sonuç tek başına bir anlam ifade etmemekle birlikte, yaşam doyumu yüksek görünen hafız adaylarının sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma oranlarının düşük olacağı yönünde bir sonuca işaret etmektedir. Dolayısıyla hafız adaylarının kısmen yaşam doyumlarının yüksekliği iddia edilebilir.

“Olumlu Duygular” ile “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu” arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Olumlu duyguların bireyin kendi benliğini tanıma anlamında olduğu düşünülürse kendini tanıyan hafız adaylarının olumsuz değerlendirilme korkularının düşük olacağı görülmektedir. Özellikle olumlu duyguları kısmen yüksek olan hafız adayları gençlerin başkalarının kritiklerinden etkilenme oranları düşük seyretmektedir.

EÖİÖ ölçeği alt boyutlarıyla ESKÖ alt boyutları arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. Bu durumda “*EÖİÖ alt boyutlarıyla ESKÖ alt boyutları arasında cinsiyet farklılığından dolayı anlamlı farklılıklar vardı*” hipotezi, erkek hafız adaylarının “Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma” kaygıları kızlara göre daha yüksek olmasının dışında çok büyük oranda doğrulanmamıştır.

Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kızların öznel iyi oluş puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumda kız hafızlık adaylarının aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleriyle ilişkilerinde doyum, yaşam doyumu ve olumlu duyguları erkeklere göre daha yüksek seyretmektedir. Bu sonuca göre kız çocuklarının hafızlık eğitimi ve bu süreçte hissettikleri genel olarak öznel iyi oluş açısından yüksek seyrederken bu aynı zamanda onların hafızlık eğitimi hakkındaki farkındalıklarının da yüksek olduğunu işaret etmektedir. Öte taraftan erkek çocuklarının sürecin farkına varılması ve bunun ilişkilerindeki doyuma pozitif etkileri daha düşük seyretmektedir. Bu konudaki hipotez “*kız hafızlık adaylarının öznel iyi oluşları erkek hafız adaylarına nispetle daha yüksektir*” şeklinde doğrulanmış görülmektedir. Mülakatlardan anlaşıldığına göre kız çocuklarının daha yüksek ve kolay doyum ve motive edildikleri görülmüştür.

Buldukları mekan, çevre, eğitici ve aile ilişkilerini daha hızlı ve anlamlı bir şekilde pozitif yönde yorumlayan kız çocuklarının öznel iyi oluşları yüksek çıkmış görünmektedir.

Çalışmada cinsiyet açısından erkek hafız adaylarının sosyal kaygı puanlarının kızlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Erkek öğrencilerin toplumsallaşma süreçleriyle de ilgili olmak üzere olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve huzursuzluk ve yeni durumlarda huzursuzluk duyma düzeyleri kız hafız adaylarına göre daha yüksek görünmektedir. Görüşmeler esnasında kız öğrencilerin sosyal kaygıları yüksek seyrederken, erkek öğrencilerin içinde buldukları çevreyi algılama ve beklentilere göre durumu hissetme düzeyleri daha düşük tespit edilmiştir. Bu durumda “*kız hafızlık adaylarının sosyal kaygı düzeylerinin erkek hafızlık adaylarından daha yüksek olduğu varsayılmaktadır*” adlı hipotez doğrulanmamış durumdadır. Erkek adayların özellikle dışarıda hissettikleri beklenti ve sosyal baskının onlardaki kaygı düzeyine etki ettiği düşünülmektedir. Kız hafız adaylarının daha iç görünümlü ilişki ağları onların sosyal kaygı düzeylerinin düşüklüğü şeklinde ortaya çıkmışa benzemektedir. Bu durumu erkek hafız adaylarının “Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma” kaygıları kızlara göre daha yüksek çıkması doğrulamaktadır.

Yaş değişkeni bağlamında EÖİÖ ile ESKÖ alt boyutları arasında anlamlı farklılıklara rastlanılmıştır. Buna göre yaşları 14-16 arasında olanların herki iki ölçekte de puanlarının yaşları 10-13 olanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durumda ilk ergenlik dönemindeki bireylerin olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve huzursuzluk ve yeni durumlarda huzursuzluk duyma düzeyleri daha yüksek ve farkındalık içerirken; aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleriyle ilişkilerinde doyum, yaşam doyumunu ve olumlu duyguları da yine benzer şekilde yüksek seyretektedir. Her halükarda sosyal çevre ve benlik algısı yaşa göre değişmektedir. Başta kendisi ve çevresi hakkındaki izlenimlerini daha yüksek ve farkındalığı daha belirgin olan ergenlerin öznel iyi oluş ve sosyal kaygıları yüksek seyretektedir. Bu durum hafızlık yaşı hakkında da fikir verici niteliktedir. Şöyle ki 10 veya 11 yaşında hafızlığa başlayan bireylerin öznel

iyi oluş ve kaygıları hissedilmeyecek düzeyde seyredirken, kendileri hakkında olumlu izlenimlerinin de farkında olmayan bireylerin bu süreçleri bir baskı şeklinde algılaması büyük ihtimal gibi görünmektedir. Bu durumda “*Ergenlerin öznel iyi oluşları son çocuklardan yüksektir*” hipotezi doğrulanmış durumdadır.

Yaş değişkeni bağlamında, sosyal kaygı puanları arasında farklılıkların anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Bu durumda “*Ergenlerin sosyal kaygıları son çocukluk dönemindeki hafız adaylarından yüksektir*” hipotezi doğrulanamamıştır. Sonuç olarak hafız adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve huzursuzluk ve yeni durumlarda huzursuzluk duyma düzeylerinin anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı, bu yüzden hafız adaylarının hissettikleri sorumluluk ve kaygı düzeylerinin yaşa göre değişmediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada, örneklemin hafızlık dışında eğitim alma durumuna göre her iki ölçek puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir. Bu durumda “*hafızlık dışında eğitim alanların öznel iyi oluşları düşüktür*” hipotezi ile “*hafızlık dışında eğitim alanların sosyal kaygıları yüksektir*” hipotezi doğrulanamamıştır.

Sosyo-ekonomik duruma göre EÖİÖ ölçeği alt boyutları ile ESKÖ alt boyutları istatistiksel olarak oldukça anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durumda sosyo-ekonomik seviyenin hafız adaylarında öznel iyi oluşa farklı düzeylerde etki ettiğini görebilmekteyiz. En yüksek gelire sahip hafız adaylarının öznel iyi oluşlarının yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumda hafız adaylarının ailelerin ekonomik durumu daha yüksek olanlarının diğerleriyle ilişki kurma ve bundan doyuma ulaşma konusunda yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir. Bu durum geliri yüksek olan ailelerin çocuklarının özgüvenlerine yansımaları olarak değerlendirilebilir. Bu sonuca göre her ne kadar alt boyutlarda anlamlı ve yüksek ilişkiler görülüyorsa da “*ekonomik seviyesi yüksek ailelerden gelen hafız adaylarının öznel iyi oluşları yüksektir*” hipotezinin doğrulandığı söylenebilir.

Ekonomik seviyede ölçeklerin alt boyutlarındaki farklılıklar dikkat çekicidir. Buna göre, diğerleri ile önemli ilişki becerileri düşük olan öğrencilerin, orta alt v üst öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca üst gelir grubu öğrencilerin Önemli Diğerleri ile İlişkilerinde Doyumları, orta alt, orta ve üst olan öğrencilerden daha yüksektir. Bu durumda yine hipotezimiz “*Ekonomik seviyesi düşük hafız adaylarının öznel iyi oluşları yüksektir*” şeklinde kısmen doğrulanma imkanı bulunmaktadır. Zira sosyal kaygıyla ilişkileri dikkate alındığında ekonomik seviyesi daha düşük öğrencilerin anlamlı ve doyumlu yaşam puanları daha yüksek görünmektedir. Bu durumda hafızlık kurumunda daha düşük ekonomik seviyedeki öğrencilerin öznel iyi oluşlarının yüksekliğine bağlı olarak daha başarılı olma olasılıkları dikkat çekicidir.

Diğer taraftan elde edilen bulgular, öğrencilerin sosyal kaygıları aylık ortalama gelirlerine göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Sosyal kaygıya ilişkin farklılığın olmamasını benzer eğitim süreci, materyali ve eğitici faktörüyle açıklamak olası görünmektedir. Bu durumda “*ekonomik seviyesi düşük olan öğrencilerin sosyal kaygıları yüksektir*” hipotezi doğrulanmamaktadır.

Hafız adayı öğrencilerin öznel iyi oluş ölçeğindeki aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleriyle ilişkilerinde doyum, yaşam doyumunu ve olumlu duyguların ve sosyal kaygı ölçeğindeki olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve huzursuzluk ve yeni durumlarda huzursuzluk duyma düzeyleri, hafızlık dışında devam eden eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Bu durumda hafız adaylarının hafızlık dışında aldıkları eğitimin onlar için bir farklılaşma oluşturmadığı dikkat çekicidir. Özellikle proje İHO’larda verilmeye çalışılan değerler ve uygulamaya konulan programın bu anlamda hafızlık sürecine karşı etkili olamadığı sonucu dile getirilebilir. Oysa proje İHO’larda uygulanmak istenen yüksek pedagojik hedef ve beklentilerin öğrencilerin hafızlık eğitimi yanında etkiye sahip olması beklenirdi. Diğer taraftan hangi tür hafızlık eğitimi olursa olsun sürecin aktörlerinin DİB’in görevlileri olduğu bu sonuçla bir kez daha teyit edilmektedir. Bu sonuçlara göre “*Hafızlık dışında eğitimi devam*

*ettirenlerin öznel iyi oluşları yüksektir” ve “Hafızlık dışında örgün eğitime devam edenlerin sosyal kaygıları düşüktür”* hipotezleri doğrulanmamış vaziyettedir.

Anne mesleğine göre öznel iyi oluş puanlarının anlamlı farklılık taşıdığı görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana, öznel iyi oluşta annesinin mesleği serbest meslek olanların olduğu görülmektedir. Özellikle serbest meslek sahibi annelerin çocuklarının işçi ve diğer meslek erbabına oranla anlamlı öznel iyi oluşa sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda çocuğuyla anlamlı ve özel vakit geçirme imkanı olan serbest meslek sahibi annelerin hafızlık adayı gençlerle daha yoğun ve ilgili ilişkiler içinde olduğunu gösterir niteliktedir. Bu yüzden hafız adaylarının annelerinin yoğun alakası onların aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleriyle ilişkilerinde doyum, yaşam doyumu ve olumlu duygularına etki etmiş benzerdir. İlişkinin ayrıntıları dikkate alındığında, annesi serbest meslek sahibi olan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri, annelerin mesleği işçi, Diyanet personeli ve diğer mesleklerde olan öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca annesi ev hanımı olan öğrencilerin öznel iyi oluşları, annesi işçi olan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu sonuca göre *“ev hanımı annelerin hafız adayı çocuklarının öznel iyi oluşu yüksektir”* hipotezi kısmen yanlışlanmakta birlikte genel hipotezlerden olan *“anne mesleği ile öznel iyi oluş arasında anlamlı ilişkiler vardır”* hipotezi doğrulanmış durumdadır.

Diğer taraftan elde edilen bulgular, öğrencilerin sosyal kaygılarının anne mesleğine göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuca göre de *“anne mesleği ev hanımı olan hafız adaylarının sosyal kaygıları daha yüksektir”* hipotezi ve genel olarak *“anne mesleği ile sosyal kaygı arasında anlamlı ilişki vardır”* hipotezi doğrulanmamıştır. Anne mesleği DİB görevlisi olan hafız adaylarının sosyal kaygılarının yüksekliği de dikkat çekicidir. Özellikle çocuklarıyla ilgili tasarımlarını daha sık dile getirdiği düşünülen bu meslek grubunun çocuklarda diğer meslek gruplarına oranla daha yüksek etki ettiği görülmektedir.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin öznel iyi oluş ve sosyal kaygıları babalarının mesleklerine göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonucun oluşmasında babaların hafızlık sürecinde adaylar üzerinde daha az etkili olmasıyla ilgili olabileceği gibi hafız adaylarının nezdinde babalarının mesleklerinin anlamlı bir farklılığa sebebiyet vermediği sonucu da çıkabilmektedir. Bu durumda “*Hafız adaylarının babalarının meslekleri onların öznel iyi oluşlarında farklılıklar meydana getirmektedir*” hipotezi ile “*hafız adaylarının baba meslekleri onların sosyal kaygılarında farklılıklar oluşturmaktadır*” hipotezleri doğrulanmamış görünmektedir. Bunun yanında baba mesleği DİB görevlileri olan hafız adaylarının daha yüksek sosyal kaygı taşıdıkları görülmektedir.

Annelerin eğitim durumuna göre, hafız adaylarının öznel iyi oluş ve sosyal kaygıları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Anne eğitim durumunun etkisizliğinden çıkarılacak bir sonuç da bizzat hafızlık sürecinin adayların öznel iyi oluş ve sosyal kaygısını belirleyen temel etken olarak öne çıktığı gerçeğidir. Bu sonuca göre “*Annelerin eğitim seviyesi yüksek olan hafız adaylarının öznel iyi oluşları yüksektir*” ve “*annelerin eğitim seviyesi yüksek olan hafız adaylarının sosyal kaygıları düşüktür*” alt hipotezleri doğrulanmamış olup “*annenin eğitim durumu hafız adaylarının öznel iyi oluş ve sosyal kaygısında anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır*” adlı genel hipotezi yanlışlamış görünmektedir.

Babaların eğitim durumuna göre, öğrencilerin öznel iyi oluş ve sosyal kaygıları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu sonuca göre “*babalarının eğitim seviyesi yüksek olan hafız adaylarının öznel iyi oluşları yüksektir*” ve “*babalarının eğitim seviyesi yüksek olan hafız adaylarının sosyal kaygıları düşüktür*” alt hipotezleri doğrulanmamış olup “*babanın eğitim durumu hafız adaylarının öznel iyi oluş ve sosyal kaygısında anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır*” adlı genel hipotezi yanlışlamış görünmektedir.

Elde edilen bulgular hafızlık dışında devam eden örgün eğitimin hafız adaylarının öznel iyi oluş ve sosyal kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucunu göstermektedir. Bu durumda “*hafızlık dışında örgün*



*eğitime devam edenlerin öznel iyi oluşları yüksektir”* hipotezi ile *“hafızlık dışında örgün eğitime devam edenlerin sosyal kaygıları düşüktür”* hipotezi doğrulanamamış görünmektedir. Bu sonuca göre hafızlıkla birlikte yürütülen örgün eğitim ile örgün eğitimsiz hafızlık süreçleri açısından bireylerin aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleriyle ilişkilerinde doyum, yaşam doyumu ve olumlu duyguları ile birlikte olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve huzursuzluk ve yeni durumlarda huzursuzluk duyma düzeyleri arasında her hangi anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Hafızlık sonrası devam edilmek istenen okul türü ile hafız aday öğrencilerin öznel iyi oluş ve sosyal kaygıları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre hafızlık sonrası dini eğitim kurumlarında devam etmek veya başka alanlara yönelme konusu hafız aday öğrencilerin aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleriyle ilişkilerinde doyum, yaşam doyumu ve olumlu duyguları alt boyutları ve olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve huzursuzluk ve yeni durumlarda huzursuzluk duyma düzeyleri arasında her hangi bir anlamlı farklılık yaratmamışa benzermektedir. İlişkide anlamlı bir farklılık olmamasına karşılık hafızlık yapan bireylerin gelecekle ilgili tasavvurlarında İHL ve İlahiyat alanında eğitimlerine devam etmek istemeleri önemli görülmektedir. Bu sonuca göre *“hafızlık sonrası dini alanlarda eğitime devam etmek isteyen hafız adaylarının öznel iyi oluşları yüksektir”* ve *“hafızlık sonrası dini alanlarda eğitime devam etmek isteyen hafız adaylarının sosyal kaygıları yüksektir”* hipotezlerimiz doğrulanamamış olup *“hafızlık sonrası alınacak eğitim planı öznel iyi oluş ve sosyal kaygı açısından anlamlı farklılıklar taşımaktadır”* adlı genel hipotezimizi yanlışlamış vaziyettedir.

Hafızlık aşaması değişkenine göre ergenlerde öznel iyi oluş puanı sıra ortalaması istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana, öznel iyi oluşta 20 sayfa (4. hizb) olanların olduğu görülmektedir. Bu durumda hafızlık adaylarının hafızlık aşamalarının ilerlemesiyle onların aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleriyle ilişkilerinde doyum, yaşam doyumu ve olumlu duygularına göre daha yüksek seyretmekte olduğu sonucu çıkmaktadır. Buna

göre “*hafızlık aşaması ileri olan hafızlık adaylarında öznel iyi oluş yüksektir*” hipotezi alt boyut olarak “*hafızlık aşamasına göre öznel iyi oluş anlamlı farklılıklar vardır*” adlı genel hipotezimiz doğrulanmış görünmektedir.

Alt boyutların ayrıntılarına bakıldığında, hafızlık aşaması ilk on sayfa olan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri, hafızlık aşaması hazırlık dönemi, ilk beş sayfa (ilk hizb) ve pekiştirme döneminde olan öğrencilere göre daha düşüktür. Bu durumun oluşmasında hafızlık aşamasının ortasına gelen adayların sürecin yoğunluğu ve yaşadığı durum algısında netlik olmamayışı sonucu çıkarmışa benzetilmektedir. Bu takdirde öğrencinin öznel iyi oluşunda yaşadığı kırılma ve zorluklar karşısında düşük olması muhtemel görünmektedir. Ayrıca hafızlık aşaması 20 sayfa (4. hizb) döneminde olan öğrencilerin öznel iyi oluşları, hafızlık aşaması hazırlık dönemi ve ilk beş sayfa (ilk hizb) döneminde olan öğrencilere göre daha yüksektir

Hafızlık aşamalarına göre öğrencilerin sosyal kaygılarının anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu durumda hafızlık aşamasında ileri veya yeni olmak onların olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve huzursuzluk ve yeni durumlarda huzursuzluk duyma düzeylerini doğrudan etkilemişe benzetilmektedir. Bu sonuca göre “*hafızlık seviyesi ileri düzeyde olanların sosyal kaygıları daha yüksektir*” alt hipotezi ile “*hafızlık seviyesi ileride olan adayların sosyal kaygıları anlamlı farklılıklar taşımaktadır*” adlı genel hipotez doğrulanmamış görünmektedir.

Hafız aday öğrencilerin öznel iyi oluş ve sosyal kaygılarının, mezun olunan okul türü durumuna göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Bu durumda “*İlkokul mezunlarının öznel iyi oluşları düşüktür*” hipotezi ile “*İlkokul mezunlarının sosyal kaygıları düşüktür*” hipotezi yanında “*en son mezun olunan okul türü ile öznel iyi oluş ve sosyal kaygı arasında anlamlı farklılıklar vardır*” hipotezi doğrulanmamış durumdadır.

Bütün bu verilerin ışığında temel ve alt hipotezlerin hafızlık eğitimiyle ilgili işaret ettiği şu noktalar dikkat çekmektedir.

Hafızlık eğitiminin şekli, zamanı, mekanı ve eğiticisi uzun yıllarca DİB’in kontrolünde ve belirlediği ilkeler çerçevesinde yürütülmüştür. Ancak

son yıllarda MEB'in proje İHO'lar ve İHL sınıfları yoluyla hafızlık eğitiminde yeni model arayışlarına katkı verdiği/girdiği görülmektedir. Yine çalışma örneğinde görülen (Keçiören Yunus Emre İHO) MEB tarafından proje kabul edilmeyen ancak İHO idaresinin planlamasıyla tamamen gündüzlü ve DİB tarafından hoca desteğiyle yürütülen hafızlık eğitimi dikkat çekicidir. Mülakatlar esnasında en yüksek öznel iyi oluş ve memnuniyet bu okulda görülmüştür. Genel olarak MEB'in hafızlık kurumuna dahil olmasıyla ortaya çıkardığı bir takım yeni sorun ve sonuçlar da dikkat çekmektedir. Özellikle ilköğretimin 2. Yarısından itibaren hafızlık eğitimi hazırlığına başlanması nispeten daha küçük yaşta bir eğitim sürecini gündeme getirmektedir. Özellikle erkek çocuklarında olmak üzere kız çocuklarında da nispeten yaşlı küçük olanlarda öznel iyi oluş düşük görülmektedir. Ayrıca henüz kendilik algısı oturmamış bireylerin böylesi bir eğitime başlaması veya bitirmesi erken unutmalara veya sosyal kaygıya karşı beklenen sorumluluklara hazır olmama durumunu ortaya çıkarmaktadır.

Çalışma, yola çıkarken en çok proje İHO'lar ile klasik kursların bir karşılaştırılmasını yapma amacıyla idi. Geline nokta MEB ile DİB tarafından ortaklaşa yürütülen bu sürecin bir yetki karmaşasına dönüştüğü; bir taraftan da içiçe geçmiş bir süreci birlikte başarmanın zorluğu görülmektedir. Şöyle ki MEB tarafından seçilen öğrenciler bir yıl hafızlığa hazırlanmakta, bu hazırlanmayı DİB'in hocaları marifetiyle okulda yapmakta, ardından bir yıl kayıt dondurarak Kuran kursuna tamamen DİB'in kontrolüne bırakmakta ve hafızlığını bitirmesini beklediği öğrenciyi daha sonra tekrar okula DİB'in desteğiyle hafızlıklarını muhafaza ve örgün eğitimi devam ettirme amacıyla. Burada çoğunlukla bir STK desteğiyle sürdürülmeye çalışılan bu sistemde vakıf yetkilisi, okul müdürü ve hafızlık hocasını süreçte önemli derecede yetki karmaşası yaşamakta, sürece finansman sağlayan STK'lar iyi niyetli de olsa zaman zaman kendi yaklaşımlarını dayatabilmektedir. Vakıf yetkilisinin olmadığı durumlarda ise kurs hocasını/müftü ile okul müdürü sık sık karşı karşıya gelebilmektedir. Bunun yanında MEB'in gerek hafızlığa hazırlama ve gerekse yeniden öğrenciyi aldığı durumlarda temelde iki sorunu görmektedir. Öncelikle hafızlık

hocaları dışındaki personelin seçilmesi ve hazırlanması, diğeri de belletmen yeterliliği ve ücretlendirilmesi gibi sorun. Öğretmen atamalarında proje okulların kolaylığı varsa da yeterli belletmen bulunması temel bir sorun teşkil etmekte olup, genellikle belletmenler pedagojik formasyondan yoksun kişilerden seçilmektedir. Halbuki hafızlık hocasının geçirdiği vakitten daha çok öğrencilerle vakit geçiren belletmenlerin süreçteki fonksiyonu tam olarak algılanmış gibi görünmemektedir. Sonuçta proje İHO'larda başta yetki karmaşası ve insan kaynağı olmak üzere uygulamada aktör olma sorunu sebebiyle önemli sorunlar dikkat çekmektedir. Sürecin yeni olması sebebiyle olağan olarak kabul edilebilecek bu durumların iyileştirilmesi gelecek adına önemli bir ihtiyaç olarak belirlemektedir. Bunun yanında partner kurumların daha eşgüdümlü olabilmeleri adına zamana ihtiyaçları görünmekle birlikte, her kurum doğal sınırları içerisinde kalarak üstün yanlarıyla sürece katkı vermeye yönlendirilmeleri daha isabetli olacaktır. Bu bağlamda çalışmada klasik kurs öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının proje İHO'larda çalışan öğretmenlerden daha yüksek sosyal kaygılarının ise daha düşük çıkması, yeni kurulan ve çok şey beklenen proje İHO'larda sistemin henüz oturmadığının bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Hafızlıkta yeni bir aktör olan MEB'in yaklaşımı yanında meselenin DİB'e bakan tarafları da dikkat çekicidir. Proje isminin pek çok kurs yöneticisi ve öğrencisini cezbediği ortamda artık DİB hoca ve yöneticileri de kendilerinin de "proje" uyguladıklarını dile getirdikleri görülmüştür. Doğrusu pek çok kurs öğrencisi aynı zamanda MEB'in gösterdiği kolaylıkla örgün İHO'larda eğitimlerini devam ettirmektedirler. DİB'in klasik sisteminde sadece hafızlık eğitimi ana belirleyici iken şimdilerde örgün eğitimin dersleri de yürütülmeye çalışılmaktadır. DİB'in de belletmenlik problemi yanında en temel sorunu yetişkin hafızlık hocası sayısıdır. Zira son yıllarda pek çok kurs önce inşa edilmekte ardından da hoca temini yoluna gidilmektedir. Belirli orandaki nitelikli kurs hocaları da kurstan kursa talep edilir olmakta, bu durumda kimi zaman hafız olmayan kimi zaman daha önce hiç böyle bir tecrübesi ve formasyonu olmayan kurs hocaları duruma nezaret etmek durumunda kalmaktadır. Kursların sayısının plansızca artması, proje İHO'lar

ve halkın normal din hizmetleri talepleri karşısında DİB zorluklar yaşamaktadır. En çok da değişen öğrenci profili ister proje İHO'larda isterse kendi kurslarında olsun öğreticileri zorlamaktadır. Hafızlık hocaları, düşük profilli veli, öğrenci ve zorluklar içinde hafız yetiştiren kurumların teknolojinin geliştiği, beklentilerin yükseldiği kısım olarak ailelerin sosyo-ekonomik seviyesinin yükseldiği ortamlarda beklentilerini yönetmekte zorlanır görünmektedir. Kurs öğreticilerinin kendi ifadeleriyle çağın çocuklarını tatmin ve motive etmekte zorlandıkları ve bunun için yeterli düzeyde teknik ve bilimsel destek göremediklerine dair ifadeleri önemli görülmektedir. Bu bağlamda talep çeşitliliği, beklenti farklılığı ve geleceğe ilişkin planların değişmesi sebebiyle artan hafızlık talebini karşılamaya yönelik MEB ve DİB'in daha ayrıntılı çalışmalar yapmalarına olan ihtiyaç gittikçe artmaktadır. Zira gerek proje okullarında gerekse klasik kurslara kayıt olan ve hafızlığı bitirme sürecine getirebilenlerin oranının düşüklüğü bütün bir süreci yeniden masaya yatırmaya olan ihtiyacı net bir şekilde ortaya koymaktadır.

## Öneriler

Çalışmanın verileri özellikle öznel iyi oluşta bir anlamda bireylerin kendiliğın farkına varması ve etrafıyla anlamlı ilişkiler kurabilmesinin son çocukluk olarak bilinen 12-13 yaş olduğunu göstermiştir. Farklı uygulamalar ve iddialar olmakla birlikte yatılı olmasa da kendi evlerinde kalacak öğrencilerin bu yaşlarda hafızlığa başlatılmaları öznel iyi oluş ve sosyal kaygıyı belirli oranda hissetmeleri açısından önemli bir evre olarak görülmektedir. Bunun dışında çok küçük yaşlarda ve ileri yaşlarda toplu mekanlarda yaptırılan hafızlık eğitiminin zorluklarının daha fazla olduğu yapılan çalışmalarda ortaya çıkmaktadır. Sayıları azalsa da lise ve ortaokul çağındaki bireylerin aynı mekanda hafızlık yapmaları pek çok akran ilişkilerinden kaynaklanan sorunu beraberinde getirmektedir. Bu yüzden yaş aralığının akran ilişkileri açısından normal kabul edilen düzeyde olması sağlanmalıdır.

Daha önce yapılan çalışmalar ve bizim çalışmamızda öğrencilerin öznel iyi oluşlarının yüksekliğini ve sosyal kaygılarının dengeli oluşunu etkileyen en önemli durumun öğreticinin ehliyetli olduğu anlaşılmaktadır. Mülakatlar esnasında pek çok yönetici ve öğrencinin de ısrarla vurguladığı öğreticilerin pedagojik formasyon eğitimi alması zorunluluğudur. Kimi zaman DİB'in hizmet içi eğitimlerle bu açığı kapatmaya çalıştığı bir vakıa olmakla birlikte öğreticilerin özlük haklarını normal kurs hocaları ve din görevlilerinden daha iyi hale getirilmesi ve buna mukabil mutlaka pedagojik eğitimin verilmesi gerekmektedir. Özellikle gençlerin gelişim özellikleri ve bu özelliklerin ortaya çıkış şekli öğreticiler tarafından bilindiğinde çok zor olan ve gittikçe öğrenci potansiyeli farklılaşan hafızlık kurumuna bilimsel katkı sunacaktır. Bunun yanında kurs öğreticisi sayısının azlığından kaynaklanan eksiklikleri gidermenin en kesin yolu kontrolsüz hafızlık okulu ve kursu açılmasına mani olmaktan geçmektedir. İlgili kurumların yetkinlik ve yeterliliği planlanmadan açılan hafızlık kurslarının başarıya menfi etki edeceği düşünülmektedir.

Çalışmada öznel iyi oluşu etkileyen bir husus ve başka çalışmalarda da motivasyonun artmasının en önemli yollarından biri, kurslarda ders dışı sosyal faaliyetlere yer verilmesi olarak görülmektedir. Burada eğitim

psikolojisine uygun bir şekilde ödül-ceza dengesi içerisinde ama mutlaka yaş ve cinsiyetlere uygun ders dışı sosyal faaliyetlerin planlanması, hafız aday öğrencilerin öznel iyi oluşlarına ve düşük sosyal kaygı düzeyine sahip olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

MEB tarafından proje İHO'ların son sınıfında Kur'an'ın anlaşılmasına yönelik derslerin olması gerektiği tavsiye edilmiş ve planlanmış görünmektedir. Ancak henüz yeni olan ve uygulaması yapılmayan bu öneriyi DİB mutlaka dikkate almalı ve hafızlık süreçlerindeki kurslarda uygulamaya geçmelidir. Kur'an'dan bazı temel mesajları seçerek ve öğrenciye anlam dünyalarıyla vermek, hafız adaylarının hafızlığın ne olduğuna dair kabullerini pekiştirecektir. Pek çok öğrencinin bu manada hafızlığın kendilerinin kişisel menkıbelerine katacağı değeri küçük gördüğü veya önemsemediği dikkate alındığında bu önerinin önemi anlaşılacaktır.

Diğer bir ifadeyle araştırmada bir nevi öğrencinin meşgul olduğu nesne ile yabancılaşması denebilecek bir anlamda hafız adaylarının yaptıkları işin mahiyeti ve önemi hakkında tutum sahibi olmadıkları sonucu görülmektedir. Bu durumda hiç değilse Kur'an'ın bazı önemli ayetlerinin belirli bir programla öğrenciye öğretilmesinde fayda görülmektedir. Zira Hafızlık sonrası okutulan Arapça'nın Kur'an'la olumlu bir ilişki için geç olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin kendi arkadaşları, kurs hocaları, kursta kalan diğer öğrenciler ve aileleri ile olan ilişkileri özellikle yatılı olduğu durumlarda hafızlık eğitiminin niteliğini etkiler. Henüz kişiliği tam oluşmamış ve bazen kişisel bakımlarını bile yapmakta zorluk çeken son çocukluk dönemi hafızlık adaylarının yatılı kalmaları bazı sorunlara yol açıyor görünmektedir. Bu yüzden en azından 12 yaşın altındaki öğrencilerin yatılı olmadan hafızlık yaptırılması daha sağlıklı olacağı benzetilmektedir.

Sayısı gittikçe azalmakla birlikte üst grup yaştaki bireylerle (18 ve üstü) alt grup yaştaki bireylerin (10-15) aynı ortamda eğitim almaları hem eğitim alanları hem de Kur'an kursu öğreticileri açısından doğru değerlendirilmemektedir. Bu durumda daha büyük yaşlarda hafızlık yapmak

isteyenlerin farklı kurumlarda istihdamı düşünölmeli, onların kurslarda belletmen vb. statüde istihdamının sakıncaları dikkate alınmalıdır.

Mülakatlarda özellikle erkek çocukların öznel iyi oluşlarına negatif etki eden hususların başında belletmenlerin geldiği ifade edilmelidir. Özellikle daha genç yaşta ve eğitim seviyesi düşük belletmenlerin öğrencinin en çok vakit geçirdiği kişiler olduğu gerçeği bu durumu dikkate vermektedir. Belletmenlerin bazen ders dinlediği bazen gece vakti öğrenciyle dertleştiği ve aslında öğrenciyle en az kurs hocası kadar vakit geçiren kişi olarak önemli olduğu görölmektedir. Ancak sistem nitelikli belletmen istihdamına imkan vermediği için kurs idarecileri kendi imkanlarıyla bu ihtiyacı gidermeye çalışmaktadırlar. Bu yüzden belletmen istihdamı en azından müezzin istihdamı gibi değerlendirilip daha kaliteli insanların bu vazifeyi yerine getirmelerine imkan verilmelidir.

Son yıllarda hafızlık yapma, aileler tarafından tercih edilir bir durumdur. Bu yüzden özellikle öğreticiye düşen öğrenci sayısı artmaktadır. Kendine has ve özellikle çok zor bir süreç olan hafızlıkta öğreticilerin daha az öğrenciyle ve bire bir ilgilenmeleri gerekmektedir. Buradan hareketle öğretici başına düşen öğrenci sayısı 5'den fazla olmamalıdır.

MEB büyük bir vizyonla proje İHO'ları açmıştır. Bunun yanında kimi STK'larda bu konuda MEB'e yardım etmeye çalışmaktadır. MEB'in kursların idaresi ve hafızlık sürecinde adayların öznel iyi oluş ve motivasyonlarıyla daha yakından ilgilenmesi ve teftiş etmesi önemli görölmektedir. Kimi zaman kurslarda MEB'in çizdiği vizyon ve öğretmeye çalıştığı yöntemler yerine kendi bildikleriyle hafız yetiştirmeye çalışan kurslar mevcuttur ve bunların mutlaka MEB tarafından sıkı takip edilmeleri gerekmektedir. Bugün kurslara gidildiğinde adına proje demeyen hafızlık müessesesi yok gibidir. Ancak gerçekte MEB tarafından bu statü çok az okula tanınmış vaziyettedir.

Hafızlık süreci Türkiye'de pek çok farklı kuruma rağmen çok büyük oranda DİB tarafından yönetilmektedir. Özellikle proje İHO'larda 6 veya 7. Sınıflarda DİB'in uygun gördüğu kurs ve öğreticilerde hafızlık yapacak bireylerin mutlaka MEB tarafından psikolojik ve motivasyonel destek



verilmeli ve bu ilişkide MEB sahip olduğu akademik ve insani nitelikleri kurslarda DİB görevlilerinin emrine vermelidir. Aksi takdirde DİB'in görevlileri kendi bildikleri en iyi yolla proje ile ilgisi olmayan hafızlık eğitimini sürdürmektedirler. Bu vesileyle DİB ve MEB'in kurumsal, akademik ve proje bazlı mutlaka hafızlık kurumunda görev dağılımı ve etkileşimi içerisinde olmalıdırlar.



## KAYNAKÇA

- Akdemir, M. A. (2010) “Kur’an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık”, *Usûl İslam Araştırmaları Dergisi*, 13, ss. 21-40.
- Aköz, F. (2011). Kur’an Kursu Öğrencilerinin Gözüyle Öğreticilerin İletişim Davranışlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi: Diyanet İşleri Başkanlığı Konya İl Merkezindeki Yatılı Kız Kur’an Kursları Örneği, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi): Konya.
- Akşener, T. (2012). Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı Kur’an Kurslarında Yeni Düzenlemeler ve Din Eğitimi (Adana Örneği), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi): Adana.
- Algur, H. (2018) Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi): Çorum.
- Apaydın, H. (2010) “Ruh Sağlığı-Din İlişkisi Araştırmalarına Bir Bakış”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, X (2), ss. 59-77.
- Aslantürk, A. H., (2000) “Kur'an Kursu Öğreticilerinin Problemleri” *Kur'an Kurslarında Eğitim Öğretim ve Verimlilik Sempozyumu*, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Ata, U. (2009) “Cumhuriyet Döneminde Hafızlık”, *Diyanet Aylık Dergi*, Haziran.
- Atkinson, L. R-Atkinson, C. R. Vd. (2006). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aydın, A.-Sütçü, S. T. (2007) Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin (ESKÖ) Geçerlik Ve Güvenirliğinin İncelenmesi, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*: 14 (2), ss.79-89.

- Ayhan, H., (1999) “Cumhuriyet Dönemi Din Eğitime Genel Bakış” AÜİF Dergisi, Özel Sayı, ss.237-254.
- Ayten, A. (2012). *Psikoloji ve Din - psikologların din ve tanrı görüşleri*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Ayten, A. (2012). *Tanrı'ya Sığınmak (Dini Başa Çıkma Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma)*. İstanbul: İz yayıncılık.
- Ayten, A. (2014). *Erdeme Dönüş(Psikoloji ve Mutluluk Yolu)*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Ayten, A., (2004). Kendini gerçekleştirme ve dindarlık ilişkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayten, A., (2009). Prososyal davranışlarda dindarlık ve empatinin rolü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, F., (2011). Psikolojik ve Öznel İyi Olma Hali İle Dinî İnançlar Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), U.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Baltacı, C. (2000). “Türk Eğitim Sistemi İçinde Kur’an Kursları” Kur’an Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik Sempozyumu, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Bayraktar, M. F. (2008) *Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur’an Kursları*, X. Kur’an Sempozyumu Kur'an ve Eğitim, Ankara: Fecr Yay.
- Bayraktar, N. (2009). Kur’ân Kurslarında Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Rize Üniversitesi (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi) Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beck E.-Emery G. (2015), *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler*, (Çev: Veysel Öztürk), İstanbul: Litera Yayıncılık.

- Bozkurt, E. – Sönmez, H. İ. (2016) “İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Ergen Öznel İyi Oluşlarının Kişisel ve Sosyal Özelliklerine Göre İncelenmesi”, *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7, Ss. 231-248.
- Bozkurt, N. (1993). “Darul-Kurra”, DİA, İstanbul: C. VIII, ss. 543-545
- Bozkurt, N. (1997). “Hafız”, DİA, İstanbul: C.XV, ss.74-78.
- Burkovik, Y. (2011). *Sosyal Fobi Görüne ve Görünmeyen Yüzleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Buyrukçu, R., (2001) *Kur’an Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma*, Fakülte Kitabevi: Isparta.
- Büyükdinç, M. (2001) Sekiz Yıllık Zorunlu Temel Eğitim Sonrası Kur’an Kurslarında Ders Programlarının Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- Cebeci, S. (2010) “Kur’an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi”, *Diyanet İlmi Dergi*, 46, (4), ss. 7-22.
- Cebeci, S.-Ünsal, B. (2006) “Hafızlık Eğitimi ve Sorunları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (11), ss. 27-52.
- Civan, A.-Arı, R.-Görücü, A.-Özdemir, M. (2010). "Bireysel ve Takım Sporcularının Müsabaka Öncesi ve Sonrası Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması". *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 193-206.
- Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çaylı, A. F. (2005) Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Eğitimi Ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği), Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi): Isparta.
- Çimen, A. E. (2007) “Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmaları İle İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamlaştırılmasında Bir Metot Denemesi”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 18, ss. 92-93.

- Cirhinlioğlu, F. G. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Utanç Eğilimi, Dini Yönelimler, Benlik Kurguları ve Psikolojik İyilik Hali Arasındaki İlişkiler, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış doktora tezi): Ankara
- Çivitci, A. (2009). İlköğretim Öğrencilerinde Yaşam Doyumu: Bazı Kişisel ve Ailesel Özelliklerin Rolü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 29-52.
- Çoban, A. E.-Karaman, N. G. (2013). "Üniversite Öğrencilerinin Umutsuzluk, Kaygı ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar". *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmaları*, 2(2), 78-88.
- DİB (2002) *Kur'an Kursları İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği ve Kur'an Kursları Yönergesi*, Ankara.
- DİB, (2010) *Hafızlık Eğitim Programı*: Ankara: DİB Yayınları.
- DİB, (2016) *2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları*, Ankara: DİB Yayınları.
- Doğan, Y. (2007) "İlköğretim Çağındaki 10-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri" *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, (13), 155-187
- DÖGM (2018) *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi*, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü: Ankara.
- Erdoğan, N. (2010) Mahalle Camiinde Hafızlık, *I. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu*, ss. 238-243, İstanbul: YECDER Yayınları.
- El-İsfehani, R. (1994) *el-Müfredat fi Garibi'l-Kur'an*, İstanbul: Kahraman Yayınları.
- Erikson, E. (1984) *İnsanın Sekiz Çağı*, çev. Bedirhan Üstün-Vedat Şar, Toplum Yayınları: Ankara.
- Eriş, Y-İkiz, F. E. (2013) Ergenlerin Benlik Saygısı Ve Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Ve Kişisel Değişkenlerin Etkileri, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/6, ss. 179-193.

- Erkan, Z. (2002a) “Kaygı Düzeyi Yüksek ve Düşük Ergenlerin Ana Baba Tutumlarına İlişkin Nitel Bir Çalışma”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (10), ss.120-133.
- Erkan, Z.-Güçray, R.- Çam, S. (2002) Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Ana Baba Tutumları Ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi, *Çukurova Ün. Sosyal Bilimler Dergisi*, 10/10, ss.64-75.
- Erözkan, A. (2011). "Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başa Çıkma Davranışları". *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 13-38.
- Eryılmaz, A., Aypay, A. (2011). Ergen Öznel İyi Oluşu İle Kimlik Statüsü İlişkisinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 167-179.
- Fersahoğlu, Y., (2000) *Müzakereler, Kur'an Kursularında Eğitim-Öğretim ve Verimlilik*, Ensar Neşriyat : İstanbul.
- Fırat, Y. (2007) “Kur'an Eğitimi ve Hafızlık Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, ss. 560-566
- Genç, Y. (1997) *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Toplum (Sakarya Örneği)*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- Gümüş, E. A. (2006). *Sosyal Kaygı İle Başa Çıkma*. Ankara: Nobel Yayınları
- Hamarta, E. (2009) “Ergenlerin Sosyal Kaygılarının Kişilerarası Problem Çözme Ve Mükemmeliyetçilik Açısından İncelenmesi” *İlköğretim Online*, 8(3), ss. 729-740.
- Hardy, J. (2011). The Knowledge About Human Well-Being In Plato's Laches. R. A. King, & D. R. Schilling içinde, *How Should One Live?: Comparing Ethics in Ancient China and Greco-Roman Antiquity*. Berlin: Walter de Gruyter.

- Hertsgaard, D.-Light, H. (1984) "Anxiety, Depression and Hostility in Rural Women", *Psychological Reports*, LV, ss. 673-674.
- Hökelekli, H. (2011) *Din Psikolojisi*, Ankara: TDV Yayınları.
- Kara, K. (2000) *Kutuz Hoca'nın Hatıraları*, İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karaca, F. (2000). *Ölüm psikolojisi*. İstanbul: Beyan Yay.
- Karaca, F. (2016). *Dini Gelişim Psikolojisi*. Trabzon: Eser Ofset Matbaacılık.
- Karaca., F. (2011/2015). *Din Psikolojisi*. Trabzon: Eser Ofset Matbaacılık.
- Karaçam İ., (1990) *Sonsuz Mucize Kur'an*, İstanbul: Çağ Yay.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartopu, S. (2013) "Kaygının Kader Algıları İle İlişkisi", *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (3), ss.238-260.
- Kaya, M.-Varol, K. (2004). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri(Samsun Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32-38.
- Kayıklık, H. (2003). *Orta yaş ve yaşlılıkta dinsel eğilimler*. Adana: Baki Kitabevi.
- Kazıcı, Z. (2000). Bir Eğitim Kurumu Olarak Darul-Kurra, " *Kur'an Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik Sempozyumu*, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Keyes, C. L. M.-Shmotkin, D.-Ryff, C. D. (2002). Optimizingwell-being: The Empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality & Social Psychology*, 82(6), 1007-1023.
- Kirpitçi, E. (1996) Kur'an Kursları Ders Programlarının Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma, Selçuk Üni., Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Konya.
- Koç, A. (2005). *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*, Ankara: İlahiyat Yayınları.

- Koç, A. (2010) “Kur’an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik”, *Etkili Din Öğretimi, TİDEF*, İstanbul.
- Koenig, H. G. (2001-2002) “Religion and Medicine II: Religion, Mental Health, and Related Behaviors”, *International Journal of Psychiatry in Medicine*, XXXI (1), ss. 97-109.
- Korkmaz, M. (2009). Kur’an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri, *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi): Kayseri.
- Korkmaz, M. (2013). Kur’an Kurslarında Din Eğitimi. R. Doğan - R. Ege (Ed.), *Din Eğitimi El Kitabı* içinde (s. 366-396). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Korkut Owen, F. (2016). *İyilik Hali Çalışma Kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koyuncu, A. (2012). *Sosyal Fobi*. İstanbul:Liman Yayınları.
- Köknel, Ö. (2013). *Kaygıdan Korkuya*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Köroğlu, E. (2006). *Kaygılarımız Korkularımız*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Köse, A., Ayten, A. (2012). *Din Psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Köylü, M. (2010) “Ruh ve Beden Sağlığı İle Din İlişkisi Üzerine Yapılan Araştırmaların Bir Değerlendirilmesi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XXVIII, ss.5-36.
- Kula, T. (2012). *Ergenlerde Öfke Duygusu; Benlik Algısı, Tanrı Algısı, Suçluluk ve Utanç Duyguları Açısından Bir Değerlendirme(Diyarbakır Örneği)*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi): Ankara.
- Kula, T.-Erden, M. (2017) “Varoluşsal Kaygı ve Din”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 17 (2). ss. 21-41.
- Kulaksızoğlu, A. (2005) *Ergenlik Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.



- Lenoir, F. (2016). *Mutluluk Üstüne Felsefi Bir Yolculuk*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370- 396.
- MEB. (2012). 30 Mart 2012 tarih ve 28261 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.
- Michalos, A. C. (2008). Education, Happiness And Wellbeing. *Social Indicators Research*, 87(3), 347-366.
- Oruç, C. (2009) “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur’an Kursu Örneği”, *Diyanet İlmî Dergi*, 45, (3). , ss. 41-60.
- Önkal, A. (2000). “Müzakereler”, Kur’an Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik Sempozyumu, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Öz, F. (2004) *Sağlık Alanında Temel Kavramlar*, Ankara: İmaj Yayınları.
- Özdemir, M. (2000) *İslam Düşüncesinde Kötülük Problemi*, İstanbul: Furkan Yay.
- Özden, S. A-Pak, M. D-Çoban, A. İ. (2017) “Sosyal Hizmette İyilik Hali Kavramı”, *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), ss.87-104.
- Özen, M. Vd. (2010) Depresyon ve Anksiyete Bozukluklarında Somatizasyon”, *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, XXIII, ss. 60-65.
- Özlem, D. (2014). *Etik: Ahlak Felsefesi*. İstanbul: Notos Kitap.
- Öztürk, F. Z. (2017) Kur’an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği), *SÜSBE, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*: Konya.
- Öztürk, H. (2005), *Ebedi Mucize Kur’an, Yazılması ve Toplanması*, Ensar Neşriyat, İstanbul.

- Öztürk, Ö. (2007) Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma, *SÜSBE, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Konya
- Peker, H. (2000) Müzakereler, *Kur'an Kurslarında Eğitim Öğretim ve Verimlilik*, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44–54.
- Ryan, R. M.-Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryff C.D., Magee, J.W., Kling, C.K., Wing, H.E., (1999), Forging Macro-Micro Linkages in the Study of Psychological Well-Being, *The Self and Society in Aging*, ss.95-112.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), ss. 99-104.
- Ryff, C. D. , Singer, B., (1996), “Psychological Well-Being: Meaning, Measurement and Implications for Psychotherapy Research”, *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, ss. 14-23.
- Ryff, C. D.-Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), ss. 719-727.
- Ryff, C. D., (1989), “Happiness is Everything, or is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 6, ss. 1069-1081.
- Ryff, C.D., Essex, M.J., (1991), “My Children and Me: Midlife Evaluations of Grown Children and Self”, *Psychology and Aging*, 9, p. 195-205.
- Sahranç, Ü. (2007). Stres Kontrolü, Genel Özyeterlilik, Durumluluk Kaygı, Yaşam Doyumuyla İlişkili Bir Akış Modeli. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi): Ankara.

- Sıbyanmektepleri, (2018) “Hafızlık yaşı”,  
<http://www.sibyanmektebi.org/hafizlik-hangi-yasta-yapilmali.html>  
 (23.09.2018)
- Sübaşı, G. (2010) Ergenlerde Sosyal Kaygı ve Akran İlişkilerinin Psikobiyolojik Sosyal Kaygı Modeline Göre Sınanması Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*. VII(II), ss. 52-68.
- Şeltüt, M. (2001) "Bakara Sûresi'nin Gerdanlığı Birr (İyilik) Âyetinin Tefsiri", çeviren: İdris Şengül, *Tasavvuf İlmi ve Akademik Araştırma Dergisi*, 7, ss. 321-336.
- Şirin, A-Ulaş, E. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Karakter Eğitimi Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13 (30), 279-307.
- T.C. Sağlık Bakanlığı, (2008). *Eğitimciler İçin Eğitim Rehberi: Ruh Sağlığı Modülleri*, Ankara: T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Eğitimi Genel Müdürlüğü: Ankara.
- TDK (2018) “Kaygı”  
[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5adcc5a9108ea3.97242635](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5adcc5a9108ea3.97242635) (22.02.2018).
- TDK (2018a) “iyilik”  
[http://www.tdk.gov.tr/index.php?opuwution=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b52683c17d185.01294489](http://www.tdk.gov.tr/index.php?opuwution=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b52683c17d185.01294489).
- Tokur, B. (2011). *Stres ve Dindarlık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi): Erzurum.*
- Tokur. B. (2006). *Kişisel Gelişim(NLP)-Din İlişkisi Üzerine Bir Araştırma, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi): Erzurum.*
- Topaloğlu, A. (2004) “Tanrısal İnançın Felsefi Anlamı ve Tarihsel Arka Planı”, M. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi 27 (2004/2), 105-119.

- Tunç, A. Ç. (2015) Sporun Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı ve Öznel İyi Düzeylerine Etkisi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi): Konya.
- Ürkmez, A. (2013) “Hafızlık Destekli Sınıf Projesi”, *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu I: Ankara*, ss.295-303.
- Vahapoğlu, V. (2016) Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*: Rize.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (Eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.
- Wilson, W.-Miller, H. L. (1968) “Fear, Anxiety and Religiousness”, *Journal for the Scientific Study of Religion*, VII. s. 111.
- Yaparel, R. (1987). Yirmi Kırk Yaş Arası Kişilerde Dini Hayat ile Psiko-sosyal uyum Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*, Ankara.
- Yaparel, R. (1994) “Depresyon ve Dini İnançlar İle Tabiatüstü Nedensel Yüklemeler Arasındaki İlişkiler”, *D.E.Ü İlahiyat Fakültesi Dergisi*, VIII, ss.275-299.
- Allport, G. W. (2004) *Birey ve Dini*, çev. B. Sambur, Ankara: Elis yay.
- Jung, C. G. (2010) *Keşfedilmemiş Benlik*, çev. Barış İlhan-Caner Ener Sılay, 2. Baskı, İstanbul: Barış İlhan yay.
- Jung, C. G. (1998) *Psikoloji ve Din*, çev. Raziye Karabey, Okyanus yay: İstanbul.
- Yapıcı, A. (2013). *Ruh Sağlığı ve Din (Psiko-sosyal uyum ve dindarlık)*. Adana: Karahan kitabevi.

- Yapıcı, A.-Kayıklık, H. (2005) "Ruh Sağlığı Bağlamında Dindarlığın Öz Saygı ve Kaygı ile İlişkisi: Çukurova Üniversitesi Örneği, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (9), ss. 177-206.
- Yıldız, M. (2014). *Ölüm Kaygısı ve Dindarlık*. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Yılmaz, İ. A.-Dursun, S.-Güzeler, E. G.-Pektaş, K. (2014). "Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeyinin Belirlenmesi: Bir Örnek Çalışma". *Ejovoc: Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(4), 16-26.
- Zengin, Z. S. (2002). *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Zorbaz, O. (2013) Lise Öğrencilerinin Problemlerini İnternet Kullanımının Sosyal Kaygı ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi, *Hacettepe Üni. SBE (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)*: Ankara.

**EKLER****EK 1: ANKET FORMU****KLASİK VE MODERN SİSTEMDE HAFIZLIK YAPAN BİREYLERDE ÖZNEL İYİ OLUŞ VE SOSYAL KAYGI İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA****Değerli Katılımcı;**

Bu anket Atatürk Üniversitesi'nde yürütülen bir araştırma için veri toplamayı amaçlamaktadır. Amacı; hafızlık yapan bireylerin sosyal kaygı ve öznel iyi oluş tutumlarındaki algıyı anlamaktır.

Anket yaklaşık 30-40 dakika sürecektir.

Yanıtlarınızın yalnızca bilimsel amaçlar için, diğer katılımcıların cevapları ile birlikte bir bütün olarak istatistiki analizler amacıyla kullanılacağını ve verilen cevapların tamamen gizli tutulacağını unutmayınız. Bu araştırma sizin bilginizi test etmemektedir. Bundan dolayı, hiç bir sorunun doğru veya yanlış cevabı yoktur. Bireysel değerlendirme içermediği için kimliğinizi açığa çıkaracak yönde (ad, soyadı, adres, vb.) hiçbir soru yoktur.

Ankette sizden kişisel bilgileriniz istenmemektedir. Ankete isminizi veya sorulan sorulardan başka bir şey yazmayınız. Sizlerin sağlamış olduğu bilgiler araştırma kapsamı dâhilinde kullanılacak olup; bunun dışında amaçlar için kullanılmak üzere başka kişi veya kuruluşlar ile paylaşılmayacaktır.

Lütfen bütün soruları elinizden geldiğince yanıtlamaya çalışınız. Sorulara eksiksiz cevap vermeniz oldukça önemlidir.

**LÜTFEN, YALNIZCA SİZİN NE HİSSETTİĞİNİZİ, DAVRANIŞLARINIZI VE TUTUMLARINIZI ÖĞRENMEYİ AMAÇLAYAN BU SORULARA BÜTÜN SAMİMİYETİNİZLE CEVAP VERMEYE ÇALIŞIN.**

Şimdiden Teşekkür ederiz...

Çalışma ile ilgili soru ve önerilerinizi aşağıdaki kişilere iletebilirsiniz.

**Öznur Güngör (oznurgungor@yahoo.com)**

Atatürk Üniversitesi (Sosyal Bilimler Enstitüsü)

Felsefe ve Din Bilimleri Din Psikolojisi

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. **Kaç yaşındasınız?**  
 10-13  14-17  18-20  20-24  25 ve üstü
2. **Cinsiyetiniz?**  
 Kadın  Erkek
3. **Ailenizin geliri ortalama aylık ne kadardır?**  
 Düşük  Orta alt  Orta  Orta üst  Üst
4. **Babanızın mesleği aşağıdakilerden hangisidir?**  
 Serbest meslek  İşçi  Çiftçi  Memur  
 Diyanet personeli (imam, müezzin, vaiz, müftü)  
 Diğer (lütfen belirtiniz.....)
5. **Annenizin mesleği aşağıdakilerden hangisidir?**  
 Serbest meslek  İşçi  Ev Hanımı  Memur  
 Diyanet personeli (Kur'an Kursu Öğreticisi, Vaize)  
 Diğer (lütfen belirtiniz.....)
6. **Babanızın eğitim durumu hangisidir?**  
 İlkokul  ortaokul  Lise  Yüksekokul  Lisans  
 Yüksek Lisans  Doktora
7. **Annenizin eğitim durumu hangisidir?**  
 İlkokul  ortaokul  Lise  Yüksekokul  Lisans  
 Yüksek Lisans  Doktora
8. **En son mezun olduğunuz okul hangisidir?**  
 İlköğretim  İmam Hatip Lisesi  Anadolu Lisesi / Fen Lisesi  
 Meslek Lisesi  İlkokul (4+4+4 sonrası)
9. **Hafızlık eğitimi dışında devam eden bir eğitiminiz var mı?**  
 Evet  Hayır  
 Cevabınız "hayır" ise lütfen 13. Soruya geçiniz.
10. **Hafızlık eğitimi dışında devam eden eğitiminiz nedir?**  
 Ortaokul  İmam Hatip Lisesi  Anadolu Lisesi / Fen Lisesi  
 Meslek Lisesi  Açık öğretim ortaokul/lise
11. **Hafızlık eğitimi tamamladığınızda nasıl bir eğitime devam etmek istiyorsunuz?**  
 İlahiyat / dini ihtisas eğitimi  İmam Hatip Lisesi  
 Anadolu Lisesi / Fen Lisesi  Meslek Lisesi  Diğer lisans programı
12. **Hafızlık eğitiminde şu an hangi aşamadasınız?**  
 Hazırlık dönemi  
 4. Hizb  3. Hizb  2. Hizb  1. Hizb  Pekiştirme dönemi

### ERGENLER İÇİN SOSYAL KAYGI ÖLÇEĞİ

Bu bir test değildir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Bütün maddeleri olabildiğince içtenlikle cevaplamaya çalışınız. Her bir maddenin yanında yer alan rakamlardan size uygun olanı işaretleyin.

1= Hiçbir zaman 2= Nadiren 3= Bazen 4= Genellikle 5=Her zaman

Başkalarının önünde yeni bir şeyler yapmaya çekinirim.	1	2	3	4	5
Arkadaşlarımla bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
Bana sataşılmasından tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
Tanımadığım insanların yanında utanırım.	1	2	3	4	5
Sadece çok iyi tanıdığım insanlarla konuşurum.	1	2	3	4	5
Yaşıtlarımın arkamdan benim hakkımda konuştuklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
Kitap okumayı severim.	1	2	3	4	5
Başkalarının benim için ne düşündüğünden endişelenirim.	1	2	3	4	5
Başkalarının benden hoşlanmayacağından korkarım.	1	2	3	4	5
Çok iyi tanımadığım yaşıtlarımla konuşurken heyecanlanırım.	1	2	3	4	5
Spor yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
Başkalarının benim hakkımda ne söyleyeceğinden endişelenirim	1	2	3	4	5
Yeni insanlarla tanışırken tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
Başkalarının benden hoşlanmayacağından endişelenirim.	1	2	3	4	5
Bir grup insanla beraberken durgunumdur.	1	2	3	4	5
Kendi başıma bir şeyler yapmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
Başkalarını benimle dalga geçtiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
Birisiyle tartışmaya girersem onun benden hoşlanmayacağından endişe ederim.	1	2	3	4	5
Hayır derler diye başkalarına benimle birşeyler yapmayı teklif etmeye çekinirim.	1	2	3	4	5
Bazı insanların yanındayken tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
İyi tanıdığım yaşıtlarımın yanındayken bile utanırım.	1	2	3	4	5
Başkalarından benimle bir şeyler yapmalarını istemek bana çok zor gelir.	1	2	3	4	5



### ERGENLERDE ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ

Aşağıda yer alan ifadelerin karşısında bulunan seçeneklerden size uygun olanını işaretlemeniz gerekmektedir. Her ifadeyi bir kez değerlendirmelisiniz. Değerlendirmelerinizde hiç boş bırakmayınız.

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Ailem beni sever					
2	Ailem beni destekler					
3	Ailem bana saygı duyar					
4	Ailem sağlıklı					
5	İnsanlara karşı sabırlıyım					
6	İnsanlara karşı hoşgörülüyüm					
7	Genellikle neşeliyim					
8	Genellikle güler yüzlüyüm					
9	Hayatın tadını çıkartarak yaşarım					
10	Hayatı doya doya yaşarım					
11	Hayatı dilediğim gibi yaşarım					
12	Sevdiklerimle beraberim					
13	Sevdiklerimle yan yanayım					
14	Arkadaşlarımla beraber vakit geçiririm					
15	Dostlarımla beraberim					

**ÖZGEÇMİŞ**

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
<b>Adı Soyadı</b>	Öznur Güngör
<b>Doğum Yeri ve Tarihi</b>	Turhal-1979
<b>Eğitim Durumu</b>	
<b>Lisans Öğrenimi</b>	Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi (2016)
<b>Yüksek Lisans Öğrenimi</b>	Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri (Din Psikolojisi) Anabilim Dalı
<b>İş Deneyimi</b>	
<b>Çalıştığı Kurumlar</b>	Kur'an Kursu Öğreticiliği-DİB (2013-2015)
<b>İletişim</b>	
<b>Telefon</b>	903125663012
<b>E-Posta</b>	oznurgungor@yahoo.com
<b>Tarih</b>	2018