



T.C.

**RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**HAFIZLIK PROJE OKULLARINDA HAFIZLIK
EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN PSİKO-SOSYAL
DURUMLARI İLE MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Sümeyye AVCILAR

**Doç. Dr. Adem GÜNEŞ
Danışman**

RİZE

2021

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalında, Sümeyye AVCILAR tarafından hazırlanan *Hafızlık Proje Okullarında Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Psiko-Sosyal Durumları İle Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi* başlıklı bu çalışma, 20.08.2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

Kabul/Red

Üye:

Kabul/Red

Üye:

Kabul/Red

__/__/__

İmza

Doç. Dr. Ahmet YANIK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Felsefe ve Din Bilimleri Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim "Hafızlık Proje Okullarında Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Psiko-Sosyal Durumları İle Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tezimi, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Eserimde, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır.

Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılacak bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiç bir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim. .../.../2021

(İmza)

Sümeyye AVCILAR

ÖN SÖZ

Hafızlık eğitimi İslam tarihi boyunca ilgi gören, uzun ve zorlu bir süreci içeren dini bir eğitim türüdür. Söz konusu eğitimin kurumsallaşması da zamana yayılmış bir süreci kapsamaktadır. Zira hafızlık kurumları sıfırdan oluşturulan bir eğitim anlayışına sahip olmamış, bireysel olarak devam eden bir durumun sistemleşme ihtiyacı ile ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda ülkemizde varlığını sürdüren kurumlar arasında yaygın eğitim kısmında Diyanet İşleri Bakanlığı'na bağlı Kur'an kursları, örgün eğitim kısmında ise Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi doğrultusunda verilen eğitim görülmektedir.

Araştırma Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrencilerinin durumlarına yönelik yapılmakta olup onların psiko-sosyal durumlarını ve motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla taşımaktadır. Bu amaç ışığında söz konusu hafızlık öğrencilerine ilgili ölçekler uygulanarak elde edilen veriler nicel araştırma esasları doğrultusunda incelemeye tabi tutularak analizler yapılmış, sonuç ve değerlendirmelere ulaşılmıştır.

Süreç boyunca fikir, konu, yöntem ve kaynak bulmada yardımlarını esirgemeyip çalışmam için yol gösteren değerli tez danışman hocam Doç. Dr. Adem GÜNEŞ'e teşekkürlerimi sunarım.

Tezin oluşmasında ilk günden itibaren birikim ve tecrübelerinden azami istifade etmeye çalıştığım Doç. Dr. Bayramali NAZIROĞLU ve Doç. Dr. Hacı Yusuf ACUNER hocalarıma, tez çalışmamda destek olan Sayın Muharrem ATABAY'a teşekkür ediyor, ilgilerinden dolayı da Arş. Gör. Şeyma TURAN'a minnetimi ifade ediyorum.

Araştırma için kullanılması uygun görülen HEMÖ ve HEPSÖ ölçeklerinden istifade etmeme izin verdiği ve araştırmamı cesaretlendirdiği için ölçeklerin bizzat geliştiricisi olan Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ALGUR'a teşekkürü borç bilirim.

Ölçek izninde ve uygulanmasında gösterdikleri ilgi ve yardımlarından dolayı gerek Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Rize İl Müftülüğüne gerek ilgili

okul ve kurs yöneticilerine de teşekkürü borç bilirim. Anketleri cevaplayarak çalışmanın kemiğinin oluşmasında emeği geçen her öğrenciye de tek tek en kalbi teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmam için gösterdikleri sabırlarından, araştırmanın başlangıcından sonlanmasına kadar tüm süreçte maddi-manevi destekleriyle daima yanımda olan, anne ve babam Yücel AVCILAR ve Ali AVCILAR'a; kardeşlerim Semira AVCILAR ve Şakira AVCILAR'a; abim İkra AVCILAR ve eşi Şeyma Nur AVCILAR'a sonsuz sevgi ve şükranlarımı sunuyorum.

Ve son olarak; konu seçimi ve gerekli izleklerin izlenme kısımları, ölçeklerin uygulanma ve toplanan verilerin değerlendirilme süreci gibi araştırmanın her aşamasında yanımda olup yardımlarını esirgemeyen Sayın Büşra TEZEL'e minnet ve şükranlarımı ifade ediyorum.

Sümeyye AVCILAR
RİZE, 2021

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖN SÖZ.....	4
İÇİNDEKİLER	6
ÖZET.....	10
ABSTRACT.....	11
KISALTMALAR	12
TABLolar LİSTESİ	13
GİRİŞ.....	17

BİRİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. HAFIZLIK KAVRAMI.....	27
1.2. HAFIZLIK EĞİTİMİNİN TARİHÇESİ.....	29
1.3. TÜRKİYE'DE HAFIZLIK EĞİTİMİ VEREN RESMİ KURUMLAR	34
1.3.1. Diyanet İşleri Başkanlığı Tarafından Uygulanan Hafızlık Eğitimi.....	34
1.3.2. Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Uygulanan Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi.....	36

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	39
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	40
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	42
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	42
2.3.2. Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği (HEPSÖ).....	43
2.3.3. Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği (HEMÖ)	44

2.3.4. Ölçek Güvenirliğinin Test Edilmesi.....	45
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	45
2.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	46

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. BULGULAR.....	49
3.1.1. Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri.....	49
3.1.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım.....	49
3.1.1.2. Yaş Değişkenine Göre Dağılım.....	50
3.1.1.3. Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılım.....	51
3.1.1.4. Ebeveynlerin Mesleğine Göre Dağılım.....	53
3.1.1.5. Okula Devam Etme Durumuna Göre Dağılım.....	55
3.1.1.6. Hafızlık Eğitiminde Bulunulan Aşamaya Göre Dağılım.....	56
3.1.1.7. Hedeflenen Meslek-Hafızlık İlişkisine Göre Dağılım.....	56
3.1.1.8. Hafızlık Eğitimi Tamamlama Öngörüsüne Göre Dağılım.....	58
3.1.1.9. Hafızlık Eğitiminden Memnun Olma Durumuna Göre Dağılım.....	58
3.1.1.10. Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumuna Göre Dağılım.....	60
3.1.2. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Öğrencilerinin Psiko-Sosyal Durumları.....	61
3.1.2.1. Cinsiyet İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki.....	64
3.1.2.2. Yaş İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki.....	67
3.1.2.3. Ebeveynlerin Eğitim Düzeyleri İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki.....	70
3.1.2.4. Ebeveynlerin Mesleği İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki.....	78
3.1.2.5. Okula Devam Etme Durumu İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki.....	86
3.1.2.6. Hafızlık Eğitiminde Bulunulan Aşama İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki.....	89
3.1.2.7. Hedeflenen Meslek-Hafızlık İlişkisi İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki.....	91

3.1.2.8. Hafızlık Eğitimi Tamamlama Öngörüsü İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki	95
3.1.2.9. Hafızlık Eğitiminden Memnun Olma Durumu İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki	98
3.1.2.10. Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumu İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki	102
3.1.3. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Öğrencilerinin Motivasyon Düzeyleri.....	106
3.1.3.1. Cinsiyet İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki	108
3.1.3.2. Yaş İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki.....	111
3.1.3.3. Ebeveynlerin Eğitim Düzeyleri İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki	112
3.1.3.4. Ebeveynlerin Mesleği İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki .	121
3.1.3.5. Okula Devam Etme Durumu İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki	126
3.1.3.6. Hafızlık Eğitiminde Bulunulan Aşama İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki	129
3.1.3.7. Hedeflenen Meslek-Hafızlık İlişkisi İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki	132
3.1.3.8. Hafızlık Eğitimi Tamamlama Öngörüsü İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki	137
3.1.3.9. Hafızlık Eğitiminden Memnun Olma Durumu İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki	139
3.1.3.10. Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumu İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki	143
3.1.4. Psiko-Sosyal Durum İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki Korelasyonel İlişki.....	147
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	149
KAYNAKLAR	154
EKLER	159
Ek-1: Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği (HEPSÖ).....	159
Ek-2: Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği (HEMÖ)	161

Ek-3: Araştırma İzni (Okullar İçin)	162
Ek-4: Araştırma İzni (Kurslar İçin)	163
Ek-5: Ölçek Kullanma İzni	164



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Adem GÜNEŞ

Hazırlayan: Sümeyye AVCILAR

Yıl: 2021

Sayfa Sayısı: 164

ÖZET

Hafızlık Proje Okullarında Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Psiko-Sosyal Durumları ile Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi

Hafızlık eğitimi; İslam tarihi boyunca ilgi gören, uzun ve meşakkatli bir süreci içeren dînî bir eğitim türüdür. Bu doğrultuda ülkemizde, yaygın eğitim kısmında Diyanet İşleri Bakanlığı'na bağlı Kur'an kursları, örgün eğitim kısmında ise Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi doğrultusunda hafızlık eğitimi verilmektedir. Araştırma Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrencilerinin, psiko-sosyal durumlarını ve motivasyon düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Nicel tarama modelinde tasarlanan bu araştırmada "Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği" ve "Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği" veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Araştırma örneklemini, 120 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler SPSS aracılığıyla analiz edilmiştir. Veri analizlerinde tanımlayıcı istatistiksel metotlar, t-Testi, Mann Whitney U Testi, Anova ve Kruskal Wallis H testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Hafızlık öğrencilerinin psiko-sosyal durumları ve motivasyon düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre farklılık arz ettiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hafız, Hafızlık, Hafızlık Eğitimi, Motivasyon, Psiko-Sosyal Durum

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department: Philosophy and Religion Sciences

Thesis Type: Master's Thesis

Supervisor: Doç. Dr. Adem GÜNEŞ

Author: Sümeyye AVCILAR

Year: 2021

Pages: 164

ABSTRACT

Investigation Of Psycho-Social Status and Motivation Levels Of Students Who Take Hafiz Education in Hafiz Project Schools

Hafiz education; it is a type of religious education that has attracted attention throughout the history of Islam and includes a long and arduous process. In this direction, in our country, Qur'an courses affiliated to the Ministry of Religious Affairs in the non-formal education part, and in the formal education part, in line with the Hafiz Project with Formal Education, hafiz training is provided. The aim of the research is to measure the psycho-social status and motivation levels of the students of the Education In Memorization The Quran Project. In this study, which was designed in a quantitative survey model, "Memory Education Psycho-Social Status Scale" and "Memory Education Motivation Scale" were determined as data collection tools. The research sample consists of 120 students. Data were analyzed via SPSS. Descriptive statistical methods, t-Test, Mann Whitney U Test, Anova and Kruskal Wallis H tests were used in data analysis. As a result of the research, it was determined that the psycho-social status and motivation levels of Hafiz students differ according to the independent variables.

Keywords: Hafiz, Hifz, Hafiz Education, Motivation, Psycho-Social Situation

KISALTMALAR

a.e.	: Aynı eser
age.	: Adı geçen eser
b.y.	: Basım yeri yok
bk.	: Bakanız
çev.	: Çeviren
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
drl.	: Derleyen
dzl.	: Düzenleyen
ed.	: Editör
erş.	: Erişim Tarihi
haz.	: Hazırlayan
HEMÖ	: Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği
HEPSÖ	: Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği
Hız.	: Hazret, Hazreti
İHL	: İmam Hatip Lisesi
İHO	: İmam Hatip Ortaokulu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
no.	: Numara
s.	: Sayfa
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
t.y.	: Basım tarihi yok
vd.	: Ve diğerleri

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Okul Listesi	41
Tablo 2. Proje ile Anlaşmalı Kur'an Kursları Listesi.....	41
Tablo 3. HEPSÖ Güvenirlik Testi Sonucu	43
Tablo 4. HEMÖ Güvenirlik Testi Sonucu.....	44
Tablo 5. HEPSÖ ve HEMÖ Güvenirlik Testi Sonucu	45
Tablo 6. HEPSÖ Normallik Testi	47
Tablo 7. HEMÖ Normallik Testi	48
Tablo 8. Cinsiyet Dağılımı	49
Tablo 9. Yaş Dağılımı	50
Tablo 10. Anne Eğitim Düzeyi Dağılımı.....	52
Tablo 11. Baba Eğitim Düzeyi Dağılımı	52
Tablo 12. Anne Mesleği Dağılımı.....	54
Tablo 13. Baba Mesleği Dağılımı	54
Tablo 14. Okula Devam Etme Durumuna Göre Dağılım.....	55
Tablo 15. Hafızlık Aşaması Dağılımı.....	56
Tablo 16. Hedef Meslek-Hafızlık İlişkisi Dağılımı	56
Tablo 17. Eğitimi Tamamlama Öngörüsü Dağılımı.....	58
Tablo 18. Memnuniyet Dağılımı.....	59
Tablo 19. Tavsiye Etme Durumu Dağılımı	60
Tablo 20. Hafızlık Projesi Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği Toplamı ve Faktörlerine Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	61
Tablo 21. Hafızlık Projesi Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğindeki Maddelere Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	62
Tablo 22. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	65

Tablo 23. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 24. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Anova ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	71
Tablo 25. HEPSÖ Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim Faktörüne Ait Puanın Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Saptanan Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	74
Tablo 26. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	76
Tablo 27. Anne Mesleği Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	79
Tablo 28. Baba Mesleği Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	82
Tablo 29. Okula Devam Etme Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	86
Tablo 30. Hafızlık Aşaması Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar için Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	90
Tablo 31. Meslek İlişkisi Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	92
Tablo 32. Eğitimi Tamamlama Öngörüsü Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	96

Tablo 33. Memnuniyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	99
Tablo 34. Tavsiye Etme Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	103
Tablo 35. Hafızlık Projesi Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği Toplamı ve Faktörlerine Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	106
Tablo 36. Hafızlık Projesi Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğindeki Maddelere Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	107
Tablo 37. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	109
Tablo 38. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları	111
Tablo 39. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Anova ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	114
Tablo 40. HEMÖ Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon Faktör Puanının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları.....	117
Tablo 41. HEMÖ Puanının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları.....	118
Tablo 42. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	120

Tablo 43. Anne Mesleği Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	122
Tablo 44. Baba Mesleği Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	124
Tablo 45. Okula Devam Etme Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	127
Tablo 46. Hafızlık Aşaması Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	131
Tablo 47. Meslek İlişkisi Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	133
Tablo 48. Eğitimi Tamamlama Öngörüsü Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	137
Tablo 49. Memnuniyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	140
Tablo 50. Tavsiye Etme Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	143
Tablo 51. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Öğrencilerinin Psiko-Sosyal Durum İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyonel Analiz Sonuçları.....	147

GİRİŞ

Tezin bu bölümünde araştırmanın problemi, amacı ve önemi, sayıltı ve sınırlılıkları ve araştırmaya dair ilgili literatüre yer verilmiştir.

Araştırmanın Problemi

Hafızlık, özellikle dini yönünün bir sonucu olarak Müslümanlar için önemi büyük olan ve oldukça zor ve uzun bir süreci içeren bir müessesedir. Odağında Kur'an-ı Kerim'in olduğu hafızlık ilk vahiy ile birlikte başlayarak günümüzde devam etmiştir. Kur'an'ın var olması ile birlikte hafızlık müessesesi de kıyamete kadar da varlığını sürdürecektir.

Söz konusu hafızlığın eğitiminin kurumsallaşması zamana yayılmış bir süreci kapsamaktadır. Zira Hafızlık kurumları sıfırdan oluşturulan bir eğitim anlayışına sahip olmamış zaten bireysel olarak devam eden bir eğitimin sistemleşme ihtiyacı ile ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda ülkemizde varlığını sürdüren kurumlar arasında yaygın eğitim kısmında Diyanet İşleri Bakanlığı'na bağlı Kur'an kursları, örgün eğitim kısmında ise Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamındaki okullar bulunmaktadır.

Araştırma, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrencilerinin durumlarına yönelik yapılmakta olup onların psiko-sosyal durumlarını ve motivasyon düzeylerini karşılaştırmalı olarak ölçmek amacını taşımaktadır. Bu amaç ışığında araştırmanın temel problemi "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin psiko-sosyal durumları ile motivasyon düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin psiko-sosyal durumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve mesleği değişkenlerine göre, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin psiko-sosyal durumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve mesleğine göre, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Okula devam etme durumu değişkenine göre, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin psiko-sosyal durumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Okula devam etme durumu değişkenine göre, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Hafızlık eğitiminde bulunulan aşamaya göre, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin psiko-sosyal durumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Hafızlık eğitiminde bulunulan aşamaya göre, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Hedeflenen meslek ile hafızlık ilişkisi değişkenine göre, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin psiko-sosyal durumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Hedeflenen meslek ile hafızlığın ilişkisi değişkenine göre, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Eğitimi tamamlama öngörüsü değişkenine göre, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin psiko-sosyal durumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

12. Eğitimi tamamlama öngörüsü değişkenine göre, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
13. Memnuniyet ve tavsiye etme durumu değişkenlerine göre, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin psiko-sosyal durumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
14. Memnuniyet ve tavsiye etme durumu değişkenlerine göre, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın yeni ve benzer araştırmalar için bir teşvik olmasının yanı sıra Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi için yapılacak olan her türlü yenileme ve düzenleme çalışmaları için kaynak olması amaçlanmaktadır. Zira araştırma sürecinde toplanan veriler ile öğrencilerin durumları analiz edilebilecek ve bu doğrultuda mevcut eğitimin var ise hatalı veya eksik kısımları fark edilebilecektir. Aynı zamanda ölçek uygulamaları sonucunda ortaya çıkan bulguların analizi var olan eğitim metodunun öğrencilerin psiko-sosyal durum ve motivasyon düzeyleri üzerindeki etkilerinin tespit edilmesine de imkân sağlanmış olacaktır.

Bir müracaat kaynağı olması amaçlanan araştırmada bu hedefler doğrultusunda, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrencilerinin psiko-sosyal durum ve motivasyon düzeyleri belirli ölçekler ışığında incelenip ve elde edilen veriler değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştırmanın belirlenen genel amaçları doğrultusunda, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrencilerinin Psiko-Sosyal Durum ve Motivasyon Düzeylerinin arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı sorusuna da yanıt aranmıştır.

Hafızlık Eğitiminin ehemmiyeti ne kadar büyük ise ilgili eğitime dair yapılan her türlü çalışma da aynı derecede mühim olmaktadır. Öğrencilerin bu süreçteki psiko-sosyal durum ve motivasyon düzeylerinin nabzının tutulacağı bu araştırma din eğitimi alanı açısından da önem arz etmektedir. Araştırmada söz konusu araştırma grubunu, eğitim hayatının en önemli süreçlerinden birinde olan

ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın önemine vurgu yapan bu durum doğrultusunda araştırmaya gerekli titizlik gösterilmiştir.

Hafızlık gibi geleneği çok eskiye dayanan ancak yeni araçlar ve metotlarla yenilenen bir eğitimde genel anlamda araştırmaların çokluğuna rağmen öğrenci odaklı olanların hala yetersiz olması göze çarpmaktadır. Bu bağlamda da araştırma, öğrenciye odaklanan bir çalışma olması açısından önem arz etmektedir.

Araştırma alanına ait literatürde çoğunluğun iki kurumu ayrı ayrı incelemeye tabi tutulduğu çalışmaların bulunmasına rağmen öyle görünüyor ki zor bir çalışma olan hafızlık alanında, eğitimin birçok boyutunu ele alacak çalışmalara hala ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaca cevap verme noktasında da örgün eğitim kısmında olan Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrencilerinin hem psiko-sosyal durumları hem de motivasyon düzeylerine yönelik inceleme yapılması araştırmanın önemini artırmaktadır.

Bilimsel olarak yapılmış her araştırmanın bilim için bir yararı mevcuttur. Bu araştırma sonucu toplanacak verilerin; MEB, DİB, ilgili proje koordinatör, yönetici ve geliştiricileri, öğretmenler, hafızlık eğitimi ile ilgisi bulunanlar ve Din Eğitimi alanında akademik bir araştırma içerisinde olanlar için bilimsel bir kaynak işlevi göreceği düşünülmektedir.

Sayıtlar ve Sınırlılıklar

Araştırma için belirlenen sayıtlar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Seçilen araştırma örnekleme evreni en iyi şekilde temsil etmektedir.
2. Ölçek uygulamasına katılan öğrenciler verdikleri yanıtlarda samimi ve dürüst olmuşlardır.

Çalışmanın kapsamı zaman kısıtlılığı ve imkân sınırlılıkları nedeni ile daraltılmıştır. Bu durum doğrultusunda araştırmanın sınırları ve kapsamı ise şu şekilde çizilmiştir:

1. Araştırma 2018-2019 eğitim yılı içerisinde Hafızlık Proje kapsamında eğitim gören öğrencileri kapsamakta olup Rize ili ile sınırlı tutulmuştur.
2. İncelemeye tabi tutulacak olan okullar şu şekilde belirlenmiştir:
 - Proje Okulları (Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Proje İmam Hatip Ortaokulları),

- A Grubu (Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Çalışmasını Uygulama Usul ve Esaslarına Göre Yapan Okullar),
 - B Grubu (Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Çalışması İzleme-Değerlendirme Süreci Devam Eden Okullar) içerisinde bulunanlar ile sınırlı tutulmuştur.
3. C Grubu (Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Çalışması Aday İmam Hatip Ortaokulları -2018-2019 Öğretim Yılı Yeni Başlayan-) içerisinde bulunanlar proje için henüz aday olma konumunda olduklarından, araştırmaya dâhil edilmemiştir.
 4. Araştırma, hafızlık eğitimi alan öğrencilerin kendilerine uygulanan ankete verdikleri cevaplar ile sınırlı tutulmuştur.
 5. Araştırmada “hafızlık eğitimi alan öğrenciler” ibaresi ile; sınırlılıklar içerisine dâhil edilen İmam Hatip Ortaokullarının proje kapsamındaki öğrencilerinden hafızlık eğitimine başlayan ve henüz bitirmiş olanlar kast edilmektedir.
 6. Veri toplama aracı; HEPSÖ, HEMÖ ve Kişisel Bilgi Formu ile sınırlıdır.

İlgili Literatür

Kur'an-ı Kerim üzerinde gerçekleşen hafızlık eğitimi, özellikle dini yönünün sebebiyle önemli bir yere sahip olan, zorlu bir süreci içeren müessesedir. İlk vahiy ile birlikte başlayarak günümüzde devam etmekte olan ve kurumsallaşmasıyla birlikte yeni soluklarla diri tutulan bu müessese en güzel ve verimli haline ulaşması için hala gelişmeye ve bu gelişme için de yapılacak araştırmalara ihtiyaç duymaktadır.

Ülkemizde hafızlık eğitimini sürdüren kurumlar, yaygın eğitim kısmında Diyanet İşleri Bakanlığı'na bağlı Kur'an kursları, örgün eğitim kısmında ise Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin yürütüldüğü imam-hatip ortaokulları olmaktadır. Bu iki kuruma dair yapılan araştırmalar incelenmiş ve konu sınıflandırması neticesinde tezin bu kısmında verilmiştir.

Güneş tarafından kaleme alınan çalışma,¹ bu alandaki ilgili projeye yönelik yapılan önemli çalışmalardan biri olmuştur. Çalışmada konunun çok boyutlu olarak ele alınmış olması tez araştırmasına ışık tutması açısından önem arz etmektedir. Aynı zamanda çalışmanın alanda oldukça yeni olması ile gerek konunun toparlanmasında gerek güncel kaynaklara ulaşımında araştırma için kolaylık sağlanmıştır. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Modelinin bütün boyutları ile incelemeye tabi tutulduğu çalışma içerisinde hafızlık eğitiminin günümüze kadar ki serüveni genel bir bakış altında ele alınmıştır. Söz konusu eğitim birçok boyuttan ele alınıp araştırma yapılmış ve konuya geniş bir yelpaze tutulmuştur. Veri kaynağı olarak hafızlık öğrencilerinin yanı sıra hafızlık öğretmenleri, öğretmenler, veliler ve okul yöneticileri de çalışmaya dâhil edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu eşliğinde gerçekleştirilmiş olan ‘görüşme’ yöntemi veri toplama tekniği olarak tercih edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesine dair kapsamlı verilere ulaşılmıştır.

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi hakkında yapılan tezlerden biri de Kozakoğlu’na² aittir. Araştırmanın amacı, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin eğitim aşamalarını incelemek, hedeflerini ve hedeflere ulaşma düzeylerini belirlemek ve projenin ülkedeki hafızlık eğitim sistemine dair problemlere çözüm üretip üretmediğini tespit etmektir. Nicel araştırmanın bulgularına anket ve gözlem yöntemleri ile ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre proje okulunda, istenen hedeflere henüz ulaşamadığı, başarıyı arttırmak için farklı teknikler uygulandığı, eleştirel yorumlar dikkate alınarak gelişme konusunda gayret içinde bulunduğu sonucuna varılmıştır. Benzer bir paralellikte Arslantaş³ yüksek lisans tezinde Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrencilerine uyguladığı anket ve nitel verileri kullanmıştır. Amacı projeye katılan öğrencilerin hafızlık süreci ve sonrası ile ilgili düşüncelerini ele

¹ Adem Güneş, *Türkiye’de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık* (İstanbul: Arı Sanat Yayınevi, 2019).

² Ekrem Kozakoğlu, “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Ve Kur’an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)” (Yüksek Lisans Tezi, Konya, Necmettin Erbakan Üniversitesi, 2019).

³ Muhammet Arslantaş, “İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)” (Yüksek Lisans Tezi, Tokat, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 2019)

almak olan araştırmada öğrencilerin hafızlık eğitimi süresince başarılarında etkili olan etmenler ve öğrencilerin düşünceleri ile sonrasındaki hedefleri belirlenmiştir. Araştırma neticesinde, öğrencilerin hafızlık aşamasında kendi istekleri ve ailelerin istekleri doğrultusunda ilgili okula geldikleri, hocaların yumuşak ve samimi davrandıkları, veli tutumlarının eğitim süresinde büyük önem arz ettiği, öğrencilerin eğitimlerini İmam-Hatip Liselerinde devam ettirecekleri fakat dini alanlarda görev yapmak istemedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Geleneksel hafızlık kurumlarını incelemeye tabi tutan birçok çalışma mevcuttur. Bilhassa bu kurumlarda öğrenim gören bireylere dair yapılan araştırmaların arasında Algur'un doktora tezi⁴ kapsamında sunduğu araştırması güncel olanlardandır. Araştırmada hafızlık öğrencilerinin psiko-sosyal durumları, stres düzeyleri ve motive edici unsurlar değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Karma yöntemli olan tezde nicel yöntem kapsamında farklı bağımsız değerışkenlerin, hafızlık öğrencilerinin motivasyon ve psiko-sosyal durumları ile stres düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmış, nitel yöntem kapsamında ise bireylerden bu eğitimin tüm süreçleriyle ilgili derinlemesine bilgi toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda hafızlık eğitimi öğrencilerinin motivasyon ve psiko-sosyal durumları ile stres düzeylerinin ölçülen bağımsız değerışkenlerle anlamlı ilişkilerinin olduğu tespit edilmiş ve Diyanet bünyesinde gerçekleştirilen hafızlık süreçlerine dair kapsamlı verilere ulaşılmıştır.

Kur'an kursu öğrencilerinin örneklem alındığı başka bir araştırma da Öztürk'ün yüksek lisans çalıřması⁵ gösterilebilir. Nicel desenli araştırma doğrultusunda Konya ilindeki yatılı Kur'an Kursu öğrencilerinin depresyon düzeyleri Beck Depresyon Envanteri kullanılarak incelemeye tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin depresyon düzeylerinin yanı sıra bazı demografik özelliklere göre depresyon düzeyinin farklılık gösterip göstermediği hipotezleri de sınanmıştır.

⁴ Hüseyin Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi" (Doktora Tezi, Çorum, Hitit Üniversitesi, 2018).

⁵ Özlem Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)" (Yüksek Lisans Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi, 2007).

Geleneksel yöntem üzerine yapılan araştırmalardan bir diğeri Özler'in, 2019 yılında sunmuş olduğu yüksek lisans çalışmasıdır.⁶ Çalışmada Kur'an Kurslarında uygulanmakta olan Hafızlık Eğitim Programı hakkında, eğitimin iki ucu olan öğretmen ve öğrenci görüşleri elde edilmiştir. Veriler doğrultusunda inceleme yapılan araştırmanın sonucunda Hafızlık Eğitim Programının hafızlık yaptırmak için yeterli olduğu lakin öğretmenlerin Program hakkındaki bilgi eksikliği nedeniyle tam olarak uygulanmadığı ve bir takım aksaklıklara neden olduğu verilerine ulaşılmıştır.

Geleneksel ve modern sistem içerisinde hafızlık eğitimi alan gençlere yönelik araştırmalardan biri Güngör'ün yüksek lisans çalışmasıdır.⁷ Araştırmanın amacı son çocukluk ve ilk ergenlik dönemlerinde olan hafızlık öğrencilerinin sosyal kaygı ile öznel iyi oluş düzeylerini incelemektir. Araştırmada öğrencilerin öznel iyi oluş ile sosyal kaygı düzeylerinin bazı bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca MEB'in imkanlarının hafızlık eğitiminde henüz bir farklılaşmaya yol açmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Gençlere yönelik olan araştırmalardan biri de Yıldız'ın⁸ yüksek lisans tezidir. Gençlerin Hafızlık eğitimi sürecinde ergenlik dönemine bağılı yaşadıkları sorunları saptamaya yönelik bu araştırma tarama modelinde olup ölçek verilerine dayanmaktadır. Araştırma analizleri sonucunda gençlerin eğitim sürecinde ergenliğe bağılı bazı sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Yaş arttıkça problemlerin de arttığı, erkeklerin daha fazla sorun yaşadıkları ve okul ile hafızlık eğitiminin beraber yürütülmesinin öğrencileri zorladığı ve bunun aldıkları eğitimden memnun olma durumlarına yansıdığı saptanan sonuçlardandır. Benzer bir şekilde Yetimova⁹ yüksek lisans tezinde ortaokulla beraber hafızlık yapan öğrencilerin karşılaştıkları sorunları ele almıştır. MEB ve DİB'in ortak olarak

⁶ Hatice Kübra Özler, "Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Konya Örneği)" (Yüksek Lisans Tezi, Konya, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019).

⁷ Öznur Güngör, "Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma" (Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, Atatürk Üniversitesi, 2018).

⁸ Fikret Yıldız, "Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağılı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)" (Yüksek Lisans Tezi, Isparta, Süleyman Demirel Üniversitesi, 2019).

⁹ Pakize Yetimova, "Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma" (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, İstanbul Üniversitesi, 2018).

yürüttüğü hafızlık eğitimi sahadaki farklılıklarının incelendiği araştırma sonucunda uygulanan projelerin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda örneklem grubunun görüşleri de dikkate alınarak çözüm önerilerine yer verilmiştir. Benzer bir doğrultuda Vahapoğlu'nun¹⁰ Türk Milli Eğitim Sistemindeki değişikliklerin hafızlık eğitimine etkileri üzerine nitel bir araştırması mevcuttur. Ünsal¹¹ ve Çaylı¹² ise dönemin hafızlık eğitiminin durumunu incelemek ve problemlerini saptayıp çözüm önerileri sunmak amacı ile anket verilerine dayanan nicel bir çalışma yapmışlardır.

Şahin¹³ araştırmasında hafızlık öğrencilerinin yanı sıra veliler ve öğretmenlerin algılarına da yer vermiştir. Bu doğrultuda anket verilerine dayanan araştırmanın amacı hafızlık öğrencilerinin Kur'an'ı ezberlemenin yanında anlamak için de ne kadar çaba sarf ettiklerine ve hafızlık eğitiminin öğrenci, veli ve öğretici algılarının ne yönde olduğunu saptamak olarak belirlenmiştir. Benzer bir şekilde Uğur¹⁴ yüksek lisans tezinde öğrenci, öğretici ve idareci algıları ışığında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesini incelemeye tabi tutmuştur. Nitel olan çalışmada hem Proje kursları hem de DİB'e bağlı kursların durumu mülakat tekniği ile elde edilen veriler ışığında ortaya konulmuştur. Araştırmanın verilerine göre katılımcıların örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimine önem verme sebepleri ile eğitsel kaygılarının örtüştüğü saptanmıştır. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi'ne dair yapılan çalışmalardan biri de Kuloğlu'nun¹⁵ yüksek lisans tezidir. Projenin olgusal olarak incelendiği araştırma uygulanan anket sonucu elde edilen veriler ışığında bulguların tartışıldığı ve sorunlara yönelik

¹⁰ Vahap Vahapoğlu, "Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri" (Yüksek Lisans Tezi, Rize, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2016).

¹¹ Bilal Ünsal, "Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)" (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, Sakarya Üniversitesi, 2006).

¹² Ahmet Fatih Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)" (Yüksek Lisans Tezi, Isparta, Süleyman Demirel Üniversitesi, 2005).

¹³ Fatma Şahin, "Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları" (Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019).

¹⁴ Elif Uğur, "İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi" (Yüksek Lisans Tezi, Kayseri, Erciyes Üniversitesi, 2019).

¹⁵ Rahime Kuloğlu, "Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi" (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, 2018).

çözüm önerilerinin bulunduğu bir nicel araştırma örneğidir. Karakaya¹⁶ ise araştırmasında genel olarak Kur'an ezberinin daha nitelikli ve işlevsel olması için neler yapılabileceğini görüşmeler ışığında saptamış ve alana fayda sağlaması açısından çözüm önerilerine yer vermiştir.

İlgili literatür tarandığında DİB'e bağlı ve Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık projesi kapsamındaki hafızlık eğitimlerine dair nitel ve nicel araştırmaların mevcut olduğu görünmektedir. Zor bir çalışma olan hafızlık alanında, bir eğitimin birçok boyutunu ele alacak çalışmalara hala ihtiyaç duyulmaktadır. Hafızlık gibi geleneği çok eskiye dayanan ancak yeni araçlar ve metotlarla yenilenen bir eğitimde genel anlamda araştırmaların çokluğuna rağmen eğitim gören bireye odaklı olanların yetersizliği de göze çarpmaktadır. Bu bağlamda araştırma öğrenciye odaklanan bir çalışma olması açısından önem arz etmektedir.

¹⁶ Ayşe Karakaya, "Türkiye'de Hıfz Eğitimi -Ankara Örneği-" (Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi, 2017).

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Tezin bu bölümünde hafızlık kavramı, hafızlık eğitimi tarihçesi ve Türkiye'de uygulanmakta olan hafızlık eğitiminin sağlandığı kurumlara dair bilgiler yer almaktadır.

1.1. HAFIZLIK KAVRAMI

Hafız kavramı; Arapça'da “ezberlemek, korumak” anlamındaki ‘hıfz’ kökünden türemiş olup sözlükte “ezberleyen, koruyan” anlamına gelmektedir.¹⁷ Bu kavram aynı zamanda Kur’an’ın tamamını ezberleyen kişiyi niteleyen bir sıfat olarak da kullanılmaktadır.¹⁸ Bu doğrultuda Kur’an-ı Kerim’i başından sonuna kadar ezberleyen kişiye de hafız denilmektedir. Hafızlık ise genel olarak, bahsedilen bu ezberleme faaliyetini kapsayan bir kavram olmaktadır.¹⁹

Hafız kavramı, Kur’ân-ı Kerim’de “Allah en iyi koruyandır...”²⁰, “Şüphesiz, o Zikr’i (Kur’an’ı) biz indirdik biz! Onun koruyucusu da elbette biziz.”²¹ ve “Hep onları zapteden bizdik.”²² ayetlerinde “koruyan, himaye eden, gözeten, saklayan” anlamlarını taşıyarak Allah’ın sıfatı olarak geçmektedir.²³ Aynı zamanda; “O, kullarının üstünde mutlak hâkimiyet sahibidir. Üzerinize de

¹⁷ Nebi Bozkurt, “Hafız”, içinde *Diyanet İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları, 1997).

¹⁸ TDV İslam Ansiklopedisi, c.15, s.74-78, 1997.

¹⁹ Ömer Özbek, “Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri”, *Bilimname XXIX*, 2 (2015): 183-209. 184

²⁰ Kur’ân-ı Kerim Meâli, çev. Halil Altuntaş & Muzaffer Şahin (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2011), El-Yusuf 12/64.

²¹ El-Hicr 15/9.

²² El-Enbiyâ 21/82.

²³ Ökkeş Dağ, “Hz. Peygamber Zamanında Kur’an’ın Ezberlenmesi ve Hafız Sahabiler” (Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi, 2006), 17.

koruyucu melekler gönderir.”²⁴ ayetinde bahsedilen “hafaza melekleri (koruyucu melekler)” hafız kavramı ile aynı köke sahiptir.²⁵

Birey için ehemmiyetinin tartışmaya dahi açılmayacağı kadar büyük olduğu eğitim; sadece bilgi aktarımı olmaktan ziyade bir bireyi eğitime, topluma uyumlu hale getirme ve geleceğe hazırlama faaliyetlerinin gerçekleştiği bir sistemin sürece yayılmış halidir. Tanımlanma konusunda geniş bir havuza sahip olan eğitim; bireyleri doğayı denetleyecek, değiştirecek ve üretim yapabilecek biçimde yetiştirme; bireylerin doğal olgunlaşmalarını artırma ve bu özelliği göstermelerini sağlamak amacıyla davranışlarında yaşantıları yoluyla, kasıtlı ve istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir.²⁶ Bu pencereden bakıldığında söz konusu sürecin; kişiliği oturmakta ve hayatı anlamlandırma aşamasında olan son çocukluk dönemindeki bireyler için etkisi de hayati öneme sahip olmaktadır.

Eğitime verilen önem kendini hafızlık eğitiminde de göstermekte olup, hafızlığın sahip olduğu dini boyut nedeni ile de atfedilen ehemmiyet artmaktadır. Hadis eserlerinde genellikle ‘Fezâilu’l-Kur’ân’ başlığı altında Kur’ân’ı okumanın, anlamının ve yaşamanın öneminden bahsedilen rivayetler yer almaktadır.²⁷ Bu hadisler ışığında Müslümanlar hafızlık için teşvik olmakta ve hafızlığa verilen değer artmaktadır. Odağında Kur’an-ı Kerim’in olduğu hafızlık ilk vahiy olan “Oku”²⁸ emriyle başlayarak günümüzde devam etmektedir. Kur’an’ın var olması ile birlikte hafızlık müessesesi de varlığını sürdürecektir. “Sizin en hayırlınız Kur’an’ı öğrenen ve öğreteninizdir.”²⁹ hadisi de bu uğurda bir örnek teşkil etmekte, benzer hadislerin teşvikinin etkisiyle de Kur’an ayetlerinin

²⁴ El-En’am 6/61.

²⁵ Arslantaş, “İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)”, 11.

²⁶ Nurullah Altaş & İsmail Arıcı, "Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci", *Din Eğitimi* içinde, ed. Mustafa Köylü & Nurullah Altaş (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2016), 51; Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, (Ankara: Edge Akademi Yayıncılık, 2017), 9-13.

²⁷ Mesut Çakır & Yavuz Horoz, “Hafızlığı Teşvik Eden Hadisler Üzerine Genel Bir Değerlendirme”, *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5/9 (2018):118-140, 121.

²⁸ El-Alak, 96/1.

²⁹ Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail el-Buhârî, *Fedail’ül Kur’an*, 8, el-Câmiu’s-Sahih, Daru’l Erkâm, Beyrut 1416/1995, 21.

öğrenilmesinin yanı sıra öğretilmesi, anlaşılması ve hayata aktarılması önemini kat kat arttırarak bir eğitim seferberliğine dönüşmüştür.³⁰

Miladî 610 senesinde ilk vahyin nüzulü ile başlayıp 23 yıl kadar bir sürede inen Kur'an-ı Kerîm günümüze kadar bu eğitim-öğretimin odak noktasında yer almış, almaya da devam etmektedir. Kıyamete kadar devam edeceğine inanılan hafızlık, Kur'an'ın okunması, yazılması ve ezberlenmesi ile korunmasının önemli aşamalarından biri olarak kabul edilmektedir.³¹ Söz konusu eğitimin kurumsallaşması da zamana yayılmış bir süreci kapsamaktadır. Zira hafızlık kurumları ilk defa oluşturulan bir eğitim anlayışına sahip olmamış zaten bireysel olarak devam eden bir eğitimin sistemleşme ihtiyacı ile ortaya çıkmıştır.

1.2. HAFIZLIK EĞİTİMİNİN TARİHÇESİ

Eğitimde ezber yoluyla öğrenme, eğitim tarihinde başvurulan en eski yöntemlerden biri olmaktadır. Bu doğrultuda amaçlarından biri Kur'an-ı Kerim'i anlama ve öğrenme olan hafızlık İslam'ın öğrenilmesinde bir yöntem olarak da kullanılmakta, tebliğ döneminden günümüze kadar uzanan bir olgu olma niteliğini taşımaktadır.

Kur'an-ı Kerim'de; "Ey Muhammed! Onu(vahyi) çarçabuk almak için dilini kımıldatma. Şüphesiz onu toplamak ve okumak bize aittir. O halde, biz onu okuduğumuz zaman, onun okunuşuna uy. Sonra onu açıklamak da bize aittir."³² ayeti ile Kur'an ayetlerinin ilk olarak Hz. Peygamber tarafından ezberlendiği anlaşılmaktadır. "Sana Kur'an'ı okutacağız ve sen onu unutmayacaksın."³³ ayeti de aynı doğrultuda Hz. Muhammed'e Kur'an'ın ezberletildiğinin bir kanıtı olmaktadır.³⁴ Ayrıca Hz. Peygamber'in Kur'an-ı Kerim'i hafızasında tutmasının koruma altında olduğu vurgulanmıştır. Bahsedilen ayetler ışığında da hafızlığın başlangıcının Hz. Peygambere vahyin inmeye başlamasıyla gerçekleştiği

³⁰ Uğur, "İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi", 1.

³¹ Şahin, "Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları", 37.

³² El-Kıyame 75/16-19.

³³ El-A'la 87/6.

³⁴ Arslantaş, "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları, 11.

görülmektedir. Böylece tarihi süreç içerisinde hafızlığın başlangıcı olarak kabul edilen ilk nüzul döneminden itibaren Hz. Peygamber başta olmak üzere Kur'an ayetleri sahabeler tarafından ezberlenerek belleklerinde korunmuştur. Lakin bu ezber faaliyeti ayetlerin sadece şekil olarak hafızada tutulması anlamını taşımamaktadır. Hz. Peygamber'in olmasını istediği ve tavsiye ettiği hafızlık da, gereğince amel edilmiş veyahut amel edilmesi gayreti içinde olunan bir Kur'an öğrenimi anlamına gelmektedir.³⁵ Bu doğrultuda Kur'an ayetlerinin ilk muhatapları olan sahabeler ayetleri anlamları ile birlikte algılayarak, içselleştirerek ve yaşayarak öğrenmişler, hayatlarına uygulayarak hafızalarına kazımışlardır.³⁶ Dolayısıyla Hz. Peygamber'in dönemindeki hafızlık, ayetlerin anlaşılıp hayata tatbik edilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.³⁷ Zira Hz. Peygamber'in vahiy katiplerine yazdırmasıyla da koruma altına almış olduğu Kur'an'ın ezberlenmesine yönelik teşviklerindeki amaçlardan birisi de Kur'an hükümlerinin hayata geçirilmesi olduğu söylenebilmektedir.

Kur'an ayetlerin parça parça inmesi sonucunda ayetlerin ezberi de zamana yayılmış bir eylem olmuştur. Hafızlığın bu ilk yıllarında, Hz. Peygamber sahabeye Kur'an'ı öğretmiş, uzakta olanlar için de Kur'an okuyup okutacak kişilerin tahsisini mutlaka yapmıştır.³⁸ Kur'an ezberinin son derece yoğun olduğu Hz. Peygamber'in döneminde, kendisi hayatta iken hafızlığını tamamlayanların yanında, fırsat ve imkan bulamamış birçok sahabe de onun vefatından sonra hafızlığını tamamlamışlardır.³⁹ Bu durum Hz. Peygamber'in vefatından sonra hafızlık müessesesine verilen önemin devam ettiğinin ilk örneklerinden sayılabilmektedir. Dönem içerisindeki hafız sayısına dair farklı rivayetlere rastlanılmakta⁴⁰ lakin sayının kayda geçenden daha yüksek olduğu Bir'i Mâüne olayından çıkarılabilmektedir. Bu olay kapsamında yaklaşık olarak yetmiş kurrâ sahabinin öldürüldüğü bilinmektedir.⁴¹

³⁵ Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 28-29.

³⁶ Sümeyye Şirin, "Hafızlık Eğitimi'nin Bilişsel İşlevlere Etkisi" (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Üsküdar Üniversitesi, 2019), 3.

³⁷ Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)", 6.

³⁸ Ünsal, "Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)", 12.

³⁹ Ünsal, "Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)", 12.

⁴⁰ Buhari, *Fedailul-Kur'an* 8.

⁴¹ Hakkı Dursun Yıldız, *Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi* (Çağ Yayınları, 1992), 1: 475.

Hafızlığın kurumsallaşması, belli yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmesi ve eğitim camiasına katılması ise zaman içerisinde yayılmıştır. İlk dönemlerde hafızlık için tahsis edilmiş mekanların sadece mescitler olmadığı bilinmektedir.⁴² Zira Mescid-i Nebi'ye bağlı Suffe Kur'an eğitimi ile ilgili ilk kurum olmakta; ayrıca, Kur'an eğitimi bizzat Hz. Peygamber'den alan kurrâlar tarafından Kur'an eğitimi verilmekteydi. Kurrâların sağladığı eğitim Suffe'nin yanı sıra dâru'l-kurrâlarda da sağlanmaktaydı.⁴³ Benzer şekilde küttabların da Kur'an öğretiminde rol oynadıkları bilinmektedir.⁴⁴

Cebraîl meleği vasıtası ile Hz. Peygamber'e iletilen ayetlerin melek tarafından öğretilmiş olması ve her Ramazan ayında karşılıklı okuma ve dinleme anlamına gelen mukabele yapılmış olması hafızlık eğitimine vahiyle başlanmış olmanın yanı sıra arz ve sema metodu kullanıldığının da göstergesidir.⁴⁵ Hz. Ebubekir döneminde ayetlerin, görevli komisyonun titiz çalışmaları sonucunda cem edilmiş Mushaf hali, Hz. Osman döneminde çoğaltılarak belli başlı İslam merkezlerine gönderilmiştir.⁴⁶ Kur'an'ı öğretmeleri için kıraatı iyi olan hafızlar da merkezlere gönderilmiş, böylelikle yedi veyahut on vecih üzere okunup ezberlenilebilen bir hale gelen hafızlığın eğitiminin Dar'ul-Kur'an, Dar'ul-Huffaz ve Dar'ul-Kurra'ların programları oluşmuştur.⁴⁷

Camilerde sürdürülen ilim eğitiminin giderek artması ile yeni bir mekan ihtiyacı duyulmuş ve hafızlık eğitiminin de içinde icra edildiği yeni ilim merkezleri olan medreseler kurulmuştur.⁴⁸ Medreseler dönemine bakıldığında başta Selçuklular ve Osmanlılar olmak üzere birçok İslam devletinde Kur'an eğitimine ve dolayısı ile de hafızlık eğitimine önem verildiği bilinmektedir. İcra edilen hafızlık eğitimi sadece yetişkinlere yönelik olmamış, ilkokuldan

⁴² Ziya Kazıcı, *İslam Medeniyeti ve Müesseseleri Tarihi* (İstanbul: Kayıhan Yayınları, 1999), 335.

⁴³ Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 30-31.

⁴⁴ Hüseyin Atay, "İslam'da Öğretim", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23 (1978): 21.

⁴⁵ Şahin, "Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları", 38.

⁴⁶ Yıldız, "Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)", 55-56.

⁴⁷ Kazıcı, *İslam Medeniyeti ve Müesseseleri Tarihi*, 358; M. Baha Tanman, "Daru'l Kurra", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1993), 8/545.

⁴⁸ Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 33; Ahmet Çelebi, *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi* (İstanbul: Damla Yayınevi, 1998), 109.

yükseköğretime kadar her eğitim kademesinde yerini almıştır.⁴⁹ İslam'ın ilk zamanından Osmanlı Devleti'nin sonuna kadar olan süreç içerisinde hafızlık hem yaygın hem örgün eğitim kısmında yürütülen bir eğitim olmuş, her öğretim kademesinde farklı müfredat ve düzeylerle gerçekleştirilmiştir.⁵⁰

Cumhuriyet dönemine geldiğimizde ise bu döneminin başlarında, birçok alan gibi eğitim alanında da Osmanlı'nın izleri silinmek istenmiş ve köklü değişikliklere gidilmiştir. Bu değişiklikler din eğitimini ve dolayısı ile de Kur'an ve hafızlık eğitimini de etkilemiştir.⁵¹ 3 Mart 1924 senesinde ilan edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile bütün eğitim kurumları Maarif Vekaleti'ne bağlanmış ve aynı doğrultuda Şeriyeye ve Evkaf Vekaleti de kaldırılarak Diyanet İşleri Reisliği kurulmuştur.⁵² Kur'an eğitiminin tek bir çatı altında verilmesini sağlamak amacı ile de Kur'an öğretimi 'Kur'an Kursları' adı ile Diyanet İşleri Reisliği'ne tahsis edilmiştir.⁵³

28 Şubat sürecinde örgün eğitim alanında yaşanan gelişmeler etkisini Kur'an kurslarında ve dolaylı olarak hafızlık eğitiminde de göstermiştir. Milli Güvenlik Kurulu toplantısı sonucunda açıklanan kararlar ile Türkiye'de din eğitimi alanında olumsuz gelişmeler yaşanmıştır. Neticede Kur'an kurslarına kayıt olma yaşı yükselmiş, hafızlık eğitimi almak isteyenler en erken 15 yaşında imkân bulabilir duruma gelmiş ve kurslar hatırı sayılır öğrenci kaybı yaşamıştır.⁵⁴

Sürecin devamında ise hafızlığa olan ilgi azalmamış ve bu doğrultuda hafız sayısı artış göstermiştir. Çeşitli dönemlerde resmi kurum kapsamında hafız yetiştirmede azalma olmuş lakin hafızlık eğitimi Müslümanların gayreti ve kişisel çabaları ile devam etmiştir. Hafızlık müessesesinin bitmek üzere olduğunun düşünüldüğü Cumhuriyetin ilanından 1950'li yıllara kadar olan süre zarfında,

⁴⁹ Ramazan Buyrukçu, *Kur'an Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma* (Isparta: Fakülte Kitabevi, 2001), 31.

⁵⁰ Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 36.

⁵¹ Adem Güneş & Vahap Vahapoğlu, "1924'ten 1950'ye Türkiye'de Din Eğitimi Etkileyen Unsurlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/60 (2018): 1320.

⁵² Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: DEM Yayınları, 2004), 53.

⁵³ Buyrukçu, *Kur'an Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma*, 37; İrfan Başkurt, *Din Eğitimi Açısından Kur'an Öğretimi Ve Yaz Kur'an Kusları* (Değerler Eğitim Merkezi, 2007), 123; Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 37.

⁵⁴ Kozakoğlu, "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Ve Kur'an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)", 47.

resmi kurumların sayıca az olması nedenine rağmen, özel çabalarla hafızların yetiştirilmiş olması da bu uğurda bir örnek olmaktadır.⁵⁵

Bütün olumsuz durumlara rağmen din eğitimi faaliyetlerine devam edilmiş, resmi kurumlardaki Kur'an eğitimi engel ve sınırlandırmaların kaldırılması, cinsiyet ve yaş fark etmeksizin eğitim alınmasının sağlanması ile kurumlara olan ilgi hızla artmıştır. Yaygın eğitim kısmında Kur'an eğitimi sağlanırken zorunlu eğitim dönemindeki öğrenciler için de örgün eğitim kısmında Kur'an-ı Kerim ve Dini Bilgiler dersleri doğrultusunda hafızlık projelerinin başlatıldığı kayda alınmıştır.⁵⁶

Tarihsel çizgiye bakıldığında Osmanlı'dan günümüze kadar hafızlık eğitiminin gelişiminin inişli-çıkışlı bir seyir gösterdiği görülmektedir. Çeşitli dönemlerde hafızlık eğitimiyle ilgili yaşanan olumlu gelişmelerin yanında sıkıntılı zamanlar da olmuş, lakin bu geleneğin kayba uğramaması için sürekli gayret gösterilmiştir.⁵⁷

İlk vahiyden günümüze kadar hafızlık eğitimine dair pek çok kurumun ortaya çıktığı, sistem ve yöntemin değiştiği görülmektedir. Lakin hafızlığın ana gayesi bozulmayıp müesseseye duyulan sevgi ve atfedilen değer günümüzde de devam etmektedir. Konu ile ilgili birçok tez, makale ve kitap çalışmasının yapıyor olması, süregelen geleneksel sistemin yanı sıra hafızlık eğitimine yeni bir soluk getirecek projenin olması da bu durumu destekler niteliktedir. Farklı süreçlere sahip olan hafızlık eğitimi günümüz Türkiye'sinde, kurumsallaşmış hali ile Diyanet İşleri Başkanlığı'na ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak resmi ve sistemli bir şekilde yürütülmektedir.

⁵⁵ Çakır & Horoz, *Hafızlığı Teşvik Eden Hadisler Üzerine Genel Bir Değerlendirme*, 120.

⁵⁶ Yetimova, "Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma", 14.

⁵⁷ Karakaya, "Türkiye'de Hıfz Eğitimi -Ankara Örneği-", 27.

1.3. TÜRKİYE'DE HAFIZLIK EĞİTİMİ VEREN RESMİ KURUMLAR

Günümüz Türkiye'sinde hafızlık eğitimi alanında varlığını sürdüren resmi kurumlar arasında yaygın eğitim kısmında Diyanet İşleri Bakanlığı'na bağlı Kur'an kursları, örgün eğitim kısmında ise Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi doğrultusunda verilen eğitim görülmektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı kurslarda verilen hafızlık eğitimi ve yönetimi bağlı olunan il ve ilçe müftülükler tarafından sağlanırken, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hafızlık proje İmam Hatip Ortaokullarındaki yönetim ve denetim ise Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak yürütülmektedir.

1.3.1. Diyanet İşleri Başkanlığı Tarafından Uygulanan Hafızlık Eğitimi

Cumhuriyet Döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun ilan edilmesine kadar, medreseler ve sıbyan mektepleri bazen Evkaf'a bazen de Meşihat'a bağlı olmuşlardır. Kanunla birlikte medreselerin yanı sıra Dâru'l-huffâz'lar da kapatılmış, Şer'iyye Vekâleti kaldırılmış ve onun yerine Diyanet İşleri Başkanlığı kurulmuştur.⁵⁸ 633 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun'da yapılan değişiklik ile Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuş ve "Kur'an-ı Kerim okumak, anlamını öğrenmek, hafızlık yapmak, din eğitimi almak isteyenler için kurslar düzenlemek ve Kur'an kursları açmak." görevleri verilmiştir.⁵⁹ Hafızlık müessesesi; Hz. Peygamber'den günümüze kadar asırlar boyu süren bir gelenek olup varlığını sürdürmektedir. Günümüzde de bu gelenek yaygın din eğitimi hizmetleri içerisinde Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından sürdürülmeye devam etmektedir.

2010 yılına kadar kesin bir resmi programı olmayan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın, sistemleşen yeni programının uygulanması ve bugünkü şeklini

⁵⁸ Kuloğlu, "Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi", 17.

⁵⁹ Resmi Gazete, "633 sayılı DİB Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun", S. 12038, 02.07.1965, Erişim 03.04.2021, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12038.pdf>

alması sürece yayılmıştır.⁶⁰ Bu yeni programla birlikte hafızlık eğitiminde hâfizlik hazırlık sınıfının açılması ve Hafızlık Takip Komisyonunun kurulması önemli ve köklü yeniliklerin başında gelmektedir.⁶¹

Hafızlık Eğitim Programında; ezber derslerine ilave olarak; Kur'an-ı Kerim Okuyuş Usulleri dersi, bazı dini bilgileri kazanmaları amacıyla verilen Dini Bilgiler dersi, sosyal becerilerini artırmak ve motivasyon sağlamak amacıyla Sosyal Etkinlik ve Rehberlik dersleri de yer almaktadır.⁶² Zira Kur'an kursları sadece Kur'an okumayı öğreten müesseseler olmayıp; kişiler arası iletişim, grup çalışması, genel kültür, adap, çeşitli programlar ve kültürel etkinlikleri yönünde, çocuğun sosyalleşmesi sürecine katkı sağlayacak eğitim merkezleri olmaktadır.⁶³ Programda; geleneksel yöntem, tekrarlı yapılandırılmış yöntem ve bilgisayarla hafızlık yöntemi yaygın olarak kullanılan yöntemlerden olmaktadır.⁶⁴

Günümüzde DİB'e bağlı Kur'an kurslarında hafızlık eğitiminde; gündüzlü, yatılı, yüzüne okuma veya hafızlığa çalışma şeklinde bir sınıflandırma yapılabilmektedir. DİB Kur'an kurslarında uygulanan Hafızlık Eğitim Programı; 4 ay hazırlık dönemi, 16 ay ezberleme dönemi, 4 ay pekiştirme dönemi olmak üzere azami 24 ay olarak uygulanmaktadır. Hafızlık eğitimi süresinde; Hafızlık hazırlık bölümüne giriş, Hafızlık ezber bölümüne giriş, birinci hizip sonu, ikinci hizip sonu, üçüncü hizip sonu, dördüncü hizip sonu ve pekiştirme dönemi sonu olmak üzere toplam da 7 aşamadan geçen öğrenci hafızlık tespit sınavına girerek eğitimini tamamlamaktadır.⁶⁵ Yılda beş kez yapılan hafızlık tespit sınavında

⁶⁰ Hatice Şahin, "İslam Kültür Tarihinde 'Kur'an Hıfzı' Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri" (Doktora Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi, 2011), 149-150.

⁶¹ Güngör, "Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma", 54.

⁶² Özler, "Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Konya Örneği)", 19.

⁶³ Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)", 44.

⁶⁴ Kuloğlu, "Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi", 17-18.

⁶⁵ DİB, "2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları" (2018), Erişim: 03.04.2021,

https://webdosyasp.diyaret.gov.tr/muftuluk/UserFiles/istanbul/Ilceler/tuzla/UserFiles/Files/20182019%20E%C4%9Fitim%C3%96%C4%9Fretim%20Y%C4%B1%C4%B1%20Uygulama%20esaslar%C4%B1%20ve%20ekleri_69cf4402-90d8-47bb-b405-70dca1ca5865.pdf

başarılı olma durumunda başkanlıkça verilen ‘Hâfızlık Belgesi’ni alma hakkı kazanılmaktadır.⁶⁶

Hafızlık öğrencilerinin okula devam konusunda; ‘Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik’in 15’nci maddesinin (a) bendinde; “İmam-hatip ortaokuluna kayıt yaptıran veya devam eden ve hafızlık eğitimine başladığını belgelendirenlerden o eğitim ve öğretim yılı için devam zorunluluğu aranmaz.”⁶⁷ hükmü yer almaktadır. Bu hüküm doğrultusunda hafızlık öğrencileri hafızlık eğitimi esnasında okula bir yıl ara vererek, süreç sonunda okul komisyonu tarafından hazırlanan bir sınavı geçmek şartıyla bir üst sınıftan devam edebilmektedirler.

1.3.2. Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Uygulanan Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi

Örgün eğitimden tamamen bağımsız bir şekilde yürütülen hafızlık eğitimi 2014-2015 eğitim öğretim yılında, ‘Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi’ adı ile başlatılan alternatif uygulama ile örgün eğitimle ilişkilendirilmiştir. Günümüzde de bu proje MEB ve Diyanet arasında belli protokoller üzerine yürütülmekte ve belli başlı imam-hatip okullarında uygulanmaktadır.

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi’nin amaçları Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan uygulama usul ve esaslarında⁶⁸ şu şekilde belirtilmiştir:

- Hafızlık eğitiminin erken yaşlarda başlanılmasının öğrenmeyi kolay ve kalıcı hale getirmesi,
- Hafızlık eğitiminin 5. ve 6. Sınıflarda tamamlanması, 7. ve 8. Sınıflarda pekiştirilmesi,
- Hafızlık eğitimi için ayrılan bir yıllık sürenin daha etkin ve verimli bir şekilde kullanılması,

⁶⁶ Güngör, “Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma”, 55.

⁶⁷ Resmi Gazete, “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”, S. 28360, 21.07.2012, Erişim 03.04.2021, <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm>

⁶⁸ Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *Millî Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları* (Ankara: DOGM, 2018).

- Milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlerin içselleştirilmesinde Kur'an ayetlerinin anlamından ve hafızlık eğitiminin kazanımlarından yararlanılması,
- Hafızlık eğitimiyle edinilen çalışma disiplini, zaman yönetimi gibi becerilerin pekiştirilmesi ve süreklilik kazandırılması,
- Hafızlık eğitimi alınan süre içerisinde çeşitli sosyal-kültürel etkinliklerle öğrencilerin kişisel becerilerinin ve sosyal yeteneklerinin geliştirilmesi,
- Öğrencilerin hafızlık eğitimi için ilgi, istidat ve kabiliyeti olanlar arasından seçilmesi,
- Öğrencilerin bir üst öğrenime akademik açıdan hazırlanması ve hazırbulunuşluklarında bir mahrumiyet yaşanmaması,
- Öğrencilerin, okul ortamından, aileden ve sosyal çevreden uzun süre uzak kalmadan örgün eğitimden azami düzeyde yararlanarak hafızlık eğitimi almaları,
- Öğrencilerin, ortaokul düzeyinde din eğitim ve öğretimi ile ilgili temel becerileri edinmeleri ve Kur'an'ın ana konuları hakkında bilgi sahibi olmaları,
- Akademik öğrenme açısından velilerin beklentilerinin karşılanması, amaçlanmaktadır.

Özetle icra edilen hafızlık eğitimi projesi, öğrencilerin örgün eğitimden ve sosyal çevreden uzak kalmadan akranlarıyla birlikte eğitim-öğretim görmeleri, sürecin etkili ve verimli bir şekilde tamamlanması ve öğrencilerin bir üst öğrenim kurumuna akademik açıdan en üst seviyede hazırlanması esas alınarak hazırlanmıştır.

Hafızlık eğitimi süreci genel itibari ile hafızlık öncesi hazırlık dönemi, hafızlık eğitimi dönemi ve pekiştirme dönemi olarak üç aşamadan oluşmaktadır. Süreç sınıf düzeyleri göz önüne alınarak belli aralıklarla eşitlenmiş ve aşamalar belirlenmiştir. Sınıf düzeylerine göre hafızlık eğitimi aşamaları şu şekilde belirlenmiştir:

- Hafızlığa hazırlık süreci ve buna müteakip hafızlığa başlama süreci: 5. Sınıf,

- Eğitim-öğretime bir yıl ara verilmesi ve hafızlık eğitiminin tamamlanması: 6. Sınıf,
- Hafızlığın pekiştirilmesi ve üst öğrenime hazırlık yapılması: 7. Sınıf,
- Hafızlığın pekiştirilmesi ve bir üst öğrenime hazırlık yapılması: 8. Sınıf.

Söz konusu projenin temel uygulama süreci ise; öğrenci seçimi, yaz eğitimi ile ön hazırlık, hafızlığa hazırlık, hafızlığa başlama, hafızlık ve hafızlığı pekiştirme olmak üzere altı adımdan oluşmaktadır.

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi için seçilen okullar ‘Proje Okulları’, ‘A Grubu’, ‘B Grubu’ ve ‘C Grubu’ olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Projenin usul ve esaslarını uygulama konusunda tüm gruplar aynı doğrultuda olamamakta, uygulamada birbirinden farklılıklar göstermektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Tezin bu bölümü araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi gibi kısımlar için ayrılmıştır.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Nicel araştırmalar verilerin toplanması ve analizi sonucunda değişkenler arasında ilişkilerin kanıtlanmasını amaçlayan araştırmalardır. Bunun temel alındığı araştırmalarda gerçeklik, araştırmacıdan bağımsız olarak görülüp nesnel olarak gözlemlenmekte, ölçülüp analiz edilmektedir.⁶⁹ Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrencilerine yönelik bir durum değerlendirmesi yapmayı amaçlayan bu tez çalışması nicel bir araştırmadır. Araştırma, bir grubun belli özelliklerine ulaşmak için verilerin toplanmasını amaçlayan tarama (survey)⁷⁰ modelinde betimsel bir çalışma olmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada ilişkisel karşılaştırma araştırma yönteminden yararlanılmıştır. İlişkisel araştırma yöntemi, iki veya daha fazla değişken arasında beraber değişimin olup olmadığını ve ilişki varsa derecesini saptamayı hedeflemektedir.⁷¹ Bu tanımdan hareketle öğrencilerin motivasyon ve psiko-sosyal durumları arasındaki ilişkinin varlığı ve derecesini belirlemek amacı ile ilişkisel araştırma yöntemine başvurulmuştur.

Bilimsel bir araştırmanın güvenilirliği için sahanın iyi tanınıp alanın bilgi birikimine sahip olunması önemli ilk adımlardan olmaktadır. Çalışmada veri toplama süreci iki bölümden oluşmaktadır. Mevzubahis kuruma ait hafızlık eğitiminin, içerik incelemesi için araştırmacı tarafından analiz edilmesi,

⁶⁹ Şener Büyüköztürk vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi, 2017), 12-13.

⁷⁰ Büyüköztürk vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 15.

⁷¹ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2015), 114.

çalışmanın ilk kısmını teşkil etmektedir. Hafızlık Projesinin MEB tarafından belirlenmiş olan niteliklerinin ve eğitimin özelliklerinin incelenmesi kısımlarında alan yazın taraması kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına belirlenen ölçeklerin uygulanması sonucu elde edilen verilere dayanılarak ulaşılmıştır.

Araştırmada saha çalışması olarak hafızlık öğrencilerinin durumunun değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda; araştırmanın ikinci bölümünde üç aşamalı ölçek kullanılmıştır. Ölçekler, çalışma için belirlenmiş olan kapsam ve sınırlılıklar ile çizilmiş çerçeve içerisinde yer alan hafızlık eğitimi öğrencilerine uygulanmıştır.

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, Rize’de 2018-2019 eğitim öğretim yılında Hafızlık Eğitimi Projesi kapsamında belirlenmiş olan ‘Proje’, ‘A Grubu’ ve ‘B Grubu’ içerisinde bulunan İmam Hatip Ortaokulları oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında, ana kütlelerin bütün birimlerine ulaşılarak istenen bilginin elde edilmesi işlemine sayım denilmektedir.⁷² Rize ilinde bulunan ve incelemeye tabi tutulan Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrencileri için Tam Sayım örnekleme modeli dikkate alınmış, sınırlılık ve imkânlar içerisinde ulaşılabilen tüm öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir.

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi’ne bağlı okulların bilgisine ulaşmak amacı ile Milli Eğitim Müdürlüğü’ne var olan izin dahilinde müracaat edilmiş ve okulların listesi elde edilmiştir. Veri toplama aşamasının kolaylaşması amacı ile kolay ulaşılabilen okullar öncelikli olarak işaretlenmiştir. Liste içerisindeki belirlenen okullarla iletişime geçilerek icra ettikleri hafızlık eğitimi ve öğrencileri hakkında ön bilgi alınmıştır. Öncelik sırasına binaen son düzenlenmesi de yapılan liste baz alınarak ilgili kurslara ulaşım sağlanmıştır.

Son düzenlemeler sonucunda araştırmaya dahil edilen okul ve anlaşmalı kurs isimleri Tablo 1’de ve Tablo 2’de sunulmuştur.

⁷² Büyüköztürk vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 83.

Tablo 1. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Okul Listesi

ÖRGÜN EĞİTİMLE BİRLİKTE HAFIZLIK PROJE İMAM HATİP ORTAOKULLARI (PROJE OKULLARI)		
İl	Okul Adı	Ölçek Adedi
1 RİZE	Kaptan Ahmet Erdoğan Anadolu İHL (Bünyede İHO)	31

ÖRGÜN EĞİTİMLE BİRLİKTE HAFIZLIK ÇALIŞMASI İZLEME-DEĞERLENDİRME SÜRECİ DEVAM EDEN OKULLAR (B GRUBU)		
İl	Okul Adı	Ölçek Adedi
1 RİZE	İshakoğlu İHO	6
2 RİZE	Şehit Muhammet Ambar İHO	25
3 RİZE	Merkez İHO	58

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmanın genel sınırlılığı kapsamında olan bir tane Proje okulu ve B Grubu içerisinde bulunan üç okul araştırma için örneklem olarak seçilmişlerdir. Rize ili içerisinde araştırmaya dahil olan tüm evrene tam sayım ile ulaşılmış lakin A Grubu kapsamında Rize’nin bulunmaması nedeni ile örneklem grubunda da mevzu bahis aşamada olan herhangi bir okul yer almamaktadır.

Tablo 2. Proje ile Anlaşmalı Kur’an Kursları Listesi

İL	KURS ADI	Ölçek Adedi
RİZE	Mehmet Mataracı Kız Kur’an Kursu	24
RİZE	Pazarköy Erkek Kur’an Kursu	9
RİZE	Rabia Kur’an Kursu	22
RİZE	Zavendikli Mustafa Hoca Kopuzlar Erkek Kur’an Kursu	34

Proje kapsamında Kaptan Ahmet Erdoğan İmam-Hatip Ortaokulu hafızlık eğitimini kendi okul bünyesinde yapmaktadır. İshakoğlu İmam-Hatip Ortaokulu hafızlık için Rabia Kur’an Kursu, Şehit Muhammet Ambar İmam-Hatip Ortaokulu Pazarköy Erkek Kur’an Kursu ve Rabia Kur’an Kursu, Merkez İmam-Hatip Ortaokulu ise Mataracı Kız Kur’an Kursu ve Zavendikli Mustafa Hoca Kopuzlar Erkek Kur’an Kursu bünyesinde hafızlık eğitimi yürütmektedir. Araştırmanın veri

toplama sürecinde aynı kurs kapsamında eğitim gören öğrencilerden projeye bağlı olan ve olmayan ayrımı yapılarak veri toplanmıştır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplamak için Algur'un oluşturup geliştirmiş olduğu Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği (HEPSÖ) ve Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğinin (HEMÖ) kullanılması uygun görülmüştür. Öğrenciler hakkında genel bilgi edinimi için kişisel bilgi formu hazırlanarak ölçeklerin ön sayfasına eklenmiştir. Böylelikle araştırmanın uygulama kısmında Kişisel Bilgi Formu, HEPSÖ ve HEMÖ kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu içerisinde “Cinsiyet”, “Yaş”, “Ebeveynlerin Eğitim Düzeyleri”, “Ebeveynlerin Mesleği”, “Okula Devam Etme Durumu”, “Hafızlık Eğitiminde Bulunulan Aşama”, “Hedeflenen Meslek ile Hafızlık İlişkisi”, “Hafızlık Eğitimi Tamamlama Öngörüsü”, “Hafızlık Eğitiminden Memnun Olma Durumu” ve “Hafızlık Eğitimi Tavsiye Etme Durumu” ile ilgili maddeler yer almaktadır. Form, ölçeklerin ön sayfasına eklenmiştir. Formun baş kısmında anket dolduracak olan öğrencilere yönelik şu ibarelere yer verilmiştir:

‘Sevgili Öğrenciler, Bu form ile “Hafızlık Proje Okulları ve Diyanet Bünyesinde Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Psiko-Sosyal Durumları İle Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi” amaçlanmaktadır. Çalışma sonucu toplanacak verilerin; MEB, DİB, ilgili proje koordinatör, yönetici ve geliştiricileri, öğretmenler, Hafızlık Eğitimi ile ilgisi bulunanlar ve Din Eğitimi alanında akademik çalışma yapanlar için bilimsel bir kaynak işlevi göreceği düşünülmektedir. Bu kapsamda vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve ad-soyadı bilginiz alınmayacaktır. Size uygun seçeneği (X) işareti ile belirtiniz. Lütfen boş madde bırakmayınız. Katınızdan dolayı teşekkür ederiz.’

Ölçek uygulaması öncesi ve sırasında ilgili bilgilendirme kısmına ek olarak, örneklem grubuna sözlü açıklamalar da yapılmıştır.

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

Algur'un geliştirmiş olduğu Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği, kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) seçeneklerinden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçek olmaktadır.

24 maddeden oluşan ölçek 4 faktör barındırmaktadır. “Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekçe ve Tutumlar” adlı 1. faktör içerisinde 10 madde, “Hafızlık Eğitiminde Farkındalık” adlı 2. faktör içerisinde 8 madde, “Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim” adlı 3. faktör içerisinde 4 madde ve “Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı” adlı 4. faktör içerisinde ise 2 madde bulunmaktadır.

Algur'un sonuçlarında HEPSÖ'ye ait Cronbach's Alpha güvenirlik testi bulguları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. HEPSÖ Güvenirlik Testi Sonucu

Güvenirlik Testi	
Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
.824	24

Algur, çalışmasında ölçeğin güvenirliğini ölçmek için Cronbach Alpha Güvenirliği testi kullanmış ve analizinin sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısını “ $\alpha = .824$ ” olarak saptamıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek amacı ile faktör analizine başvurulmuş ve temel bileşenler yöntemi kullanılmış ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. Ölçeğin 1. faktörü için öz değer 5.20, a değeri .734; 2. faktörü için öz değer 1.95, a değeri .667, 3. faktörü için öz değer 1.45, a değeri ise .711 ve 4. faktörü için öz değer 1.16, a değeri ise .668 olarak saptanmıştır.⁷³

Analizler sonucunda ulaşılan değerler HEPSÖ'nün geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

⁷³ Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 23, 27.

2.3.3. Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği (HEMÖ)

Algur'un geliştirmiş olduğu Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği, Hiç etkisi yok (1), etkisiz (2), az etkili (3), etkili (4) ve çok etkili (5) seçeneklerinden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçek olmaktadır. Ölçek maddelerinin üst tarafında "Hafızlık eğitimine karar vermenizde hangi etkenler etkili oldu? Hafızlık eğitimine karar vermemde..." ibaresi bulunmaktadır.

15 maddeden oluşan ölçek 3 faktör barındırmaktadır. "Mesleki ve Toplumsal Motivasyon" adlı 1. faktör içerisinde 6 madde, "Eğitime Dayalı Motivasyon" adlı 2. faktör içerisinde 6 madde ve "İçsel Motivasyon" adlı 3. faktör içerisinde ise 3 madde bulunmaktadır.

Algur'un sonuçlarında HEMÖ'ye ait Cronbach's Alpha güvenirlik testi bulguları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. HEMÖ Güvenirlik Testi Sonucu

Güvenirlik Testi	
Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
.892	15

Algur, çalışmasında ölçeğin güvenirliğini ölçmek için Cronbach Alpha Güvenirliği testi kullanmış ve analizinin sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısını " $\alpha = .892$ " olarak saptamıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek amacı ile faktör analizine başvurulmuş ve temel bileşenler yöntemi kullanılmış ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. Ölçeğin 1. faktörü için öz değer 6.05, a değeri .864; 2. faktörü için öz değer 1.18, a değeri .750 ve 3. faktörü için öz değer 1.07, a değeri ise .597 olarak saptanmıştır.⁷⁴

Analizler sonucunda ulaşılan değerler HEMÖ'nün geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

⁷⁴ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 27, 29-30.

2.3.4. Ölçek Güvenirliğinin Test Edilmesi

Ölçeklerin araştırma güvenirlüğünün test edilmesi amacı ile Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları çalışma kapsamında hesaplanmıştır. HEPSÖ ve HEMÖ'ye ait yeniden yapılan Cronbach's Alpha güvenirlilik testi bulguları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. HEPSÖ ve HEMÖ Güvenirlilik Testi Sonucu

Güvenirlilik Testi		
	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
HEPSÖ	.91	24
HEMÖ	.89	15

Analize göre HEMÖ'nün iç tutarlılık katsayısı .89 olarak saptanmıştır. HEPSÖ'nün iç tutarlılık katsayısının ise .91 olduğu ortaya çıkmıştır.

Bir ölçeğin güvenilir sayılması için .70 ve daha büyük olması yeterli görülmektedir.⁷⁵ Bu doğrultuda iç tutarlılık testinden elde edilen puanlara bakıldığında ölçeklerin ve dolayısı ile araştırma verilerinin güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Örnekleme grubuna ulaşmak için ilk adım olarak gerekli kurumlardan resmi izin alınmıştır. Rize Milli Eğitim İl Müdürlüğü ve İl Müftülüğü ile ayrıca iletişime geçilip araştırmaya dâhil olacak okul ve anlaşmalı kursların bilgilerine erişilmiş, kurs yöneticilerine ön bilgi verilmesi sağlanmıştır.

Veri toplama aşamasında 'bilinen ve ulaşılabilenden başlayarak bilinmeyen ve ulaşılması zor olana' düşüncesi doğrultusunda öncelikle kolay ulaşılan veriler toplanmıştır. İlk veri girişi için kaynaklar, fiziki yakınlığın ve anket uygulama imkânının yüksek olduğu okul ve bağlantılı oldukları kurslardan seçilmiştir. Araştırmaya dâhil olan kurum idareleri ve öğretmenlerinin iş ilişkilerinin bulunduğu diğer kurs ve okullara ulaşım, temel alınan ilke ile

⁷⁵ Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (Ankara: Pegem Akademi, 2018), 183.

kolaylaştırılmıştır. Bu doğrultuda sıraya koyularak hazırlanan listenin dikkate alınması ile veri toplama işleminin tertipli ve kolay olması sağlanmıştır.

Liste ile sistemleştirilen veri toplama aşamasında, veri kaynaklarına resmi izin ile birlikte gidilerek gerekli açıklamalar eşliğinde ölçek uygulanması sağlanmıştır. Hafızlık aşamasında olan öğrencilerinin eğitim için anlaşılabilir olarak gönderdikleri kurslara da ulaşım sağlanmış ve veriler araştırmaya eklenmiştir.

Ölçekler gönüllü olan öğrencilere bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçek uygulamasına katılımı sağlanan öğrencilere, uygulama öncesi ve sırasında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Her bir ölçeğin doldurulması ortalama 15 dakika sürmüştür. Toparlanan ölçeklerin veri kaybını önlemek amacı ile kısa zamanda IBM SPSS Statistics Version 20' (SPSS) programına aktarımı sağlanmıştır. Böylelikle uygulama süreci bitiminde verilerin mevzu bahis program bünyesinde analiz edilmek üzere hazır bulunması sağlanarak zamandan tasarruf edilmiştir.

Uygulama sonucunda proje okullarından toplamda 124 adet ölçek elde edilmiştir. Ön inceleme eleğinden geçirilen formlardan uç değer niteliğini taşıma, cevapsız bırakılma ve çift işaretleme gibi belirsizlik içeren ölçekler, araştırmanın güvenilirliği için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu aşamadan sonra ölçek sayısı 120 olarak belirlenmiştir. Elde edilen ölçek verileri bulgular kısmında analiz edilmiş ayrıntılı halleri ile verilmiştir.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada, ölçek uygulaması sonucunda toplamda 120 adet anket incelemeye tabi tutulmuştur. Örneklem grubuna bizzat araştırmacı tarafından uygulanarak elde edilen ölçek verileri toparlanmış, veri kaybını önlemek amacı ile kısa zamanda SPSS programına aktarımı sağlanmıştır.

Öğrencilerin kişisel bilgi formu vasıtasıyla elde edilen demografik özellikleri ile ilgili verileri betimsel analizlerden yararlanılarak analiz edilmiştir. HEPSÖ ve HEMÖ ile edinilen araştırma verilerine uygulanacak testlerin belirlenmesi için ise öncelikle ölçek verilerinin normallik puanlarına bakmak gerekmektedir. Verilerin normal dağılım gösterdiğini söyleyebilmek için normallik test analizi sonucunda elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1

ile +1 arasında olması gerekmektedir.⁷⁶ Araştırma verilerine her değişken için ayrı ayrı normallik testi uygulanmış ve test sonuçları ışığında gerekli analiz yapılmıştır. Bağımsız değişkenlere ilişkin yapılan normallik testleri sonucunda: normal dağılım gösteren iki değişkene sahip alt faktörler için t-Testi, ikiden fazla değişkene sahip alt faktörler için ANOVA testi uygulanmıştır. Normal dağılıma sahip olmayan iki değişkene sahip alt faktörler için Man Whitney U, ikiden fazla değişkene sahip alt faktörler için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablolar halinde bulgular kısmında sunulmuştur.

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrencilerinin psiko-sosyal durum ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde HEPSÖ ve HEMÖ'nün normallik değerleri test edilmiştir. Ölçeklere uygulanan Kolmogorov Smirnov normallik testinin sonuçları Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6. HEPSÖ Normallik Testi

Değerler		Faktör-1 Puanı	Faktör-2 Puanı	Faktör-3 Puanı	Faktör-4 Puanı	HEPSÖ Puanı
N		120	120	120	120	120
Parametreler	x	38.84	35.05	15.49	7.07	96.46
	ss	7.69	6.25	3.74	2.30	16.47
K-Smirnov Z		.12	.21	.14	.12	.11
p		.00	.00	.00	.00	.00

Tablo 6'da görüldüğü üzere, HEPSÖ ölçeğinden bulunan puanların normal dağılım sahip olup olmadığını saptamak için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda gerek faktörlerin gerekse toplamda HEPSÖ dağılımı için kurulan "Verilerin dağılımı ile normal dağılım sergileyen evrenin dağılımları arasında fark yoktur." şeklindeki yokluk hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuç normalliğin sağlanmadığı anlamına gelmektedir.

⁷⁶ Joseph F. Hair Jr vd., *Multivariate Data Analysis* (Essex England: Pearson Education, 2014).

Tablo 7. HEMÖ Normallik Testi

Değerler		Faktör-1 Puanı	Faktör-2 Puanı	Faktör-3 Puanı	HEMÖ Puanı
N		120	120	120	120
Parametreler	x	22.43	35.05	11.50	56.87
	ss	5.24	6.25	2.82	11.82
K-Smirnov Z		.10	.21	.17	.12
p		.00	.00	.00	.00

Tablo7’de görüldüğü üzere, HEMÖ ölçeğinden bulunan puanların normal dağılım sahip olup olmadığını saptamak için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda gerek faktörlerin gerekse toplamda HEPMÖ dağılımı için kurulan “Verilerin dağılımı ile normal dağılım sergileyen evrenin dağılımları arasında fark yoktur.” şeklindeki yokluk hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuç normalliğin sağlanmadığı anlamına gelmektedir.

Bu doğrultuda, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrencilerinin psiko-sosyal durum ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile normal dağılım göstermeyen değişkenler için kullanılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon değeri; (-)0.30-0.00 ve 0.00-(+)0.30 arasında ise düşük düzeyde, (-)0.70-(-)0.30 / (+)0.30-(+)0.70 arasında ise orta düzeyde, (-)1.00-(-)0.70 / (+)0.70- (+)1.00 arasında ise yüksek düzeyde bir ilişki göstermektedir.⁷⁷

⁷⁷ Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, 32.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. BULGULAR

Tezin bu bölümünde araştırmaya dahil edilen örneklem grubuna ait demografik özelliklere, HEPSÖ ile HEMÖ sonucunda ulaşılan bulguların analizlerine ve psiko-sosyal durum ile motivasyon düzeyi arasındaki korelasyonel ilişki analizine yer verilmiştir.

3.1.1. Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

Bu kısımda araştırmaya dâhil olan örneklem grubunun demografik özelliklerine yer verilmiştir. Kişisel bilgi formları analiz edilerek ulaşılmış olan verilerin dağılımları istatistiksel tablolar ile sunulmuştur. Bu bağlamda bu bölümde; cinsiyet, yaş, ebeveyn öğrenim durumu ve mesleği, okula devam durumu, bulunulan hafızlık aşaması, öngörülen meslek ile ilgisinin varlığı, eğitimi tamamlama öngörüsü, eğitimden memnun olma ve tavsiye etme durumu dağılımı ile ilgili sayı ve yüzdeler yer almaktadır.

3.1.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılım analizi Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Cinsiyet Dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
Sayı	46	74	120
Yüzdelerik Değer	%38.3	%61.7	%100

Tabloya göre örneklem grubu, Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında 46 kız ve 74 erkekten oluşmaktadır.

Tabloya bakıldığında erkek öğrencilerin sayıca fazla olduğu görülmektedir. 1999-2004 yılı istatistiklerine göre ülke genelinde de kız öğrenci sayısının ağırlıkta olduğu⁷⁸, daha yakın bir tarih olan 2015-2016 istatistiklerine göre ise kız ve erkek öğrenci sayıları birbirine yakın olduğu⁷⁹ saptanmıştır. Tablo 8'deki verilerde ise farklı bir durum gözlenmiş ve kız öğrencilerin oranının erkek öğrenci oranına göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun bir nedeni olarak karma eğitim veren üç okulun aksine Kaptan Ahmet Erdoğan Anadolu İmam Hatip Lisesi'nin sadece erkek öğrencilere eğitim veriyor olması gösterilebilir. Zira dört okuldan en çok ölçek verisi toplanmış olan okulun öğrencilerinin erkek olması örneklem grubunu etkilemektedir.

3.1.1.2. Yaş Değişkenine Göre Dağılım

Araştırmanın örneklemine oluşturan öğrencilerin yaş değişkenine göre dağılım analizi Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Yaş Dağılımı

	10-11 arası	12 ve üzeri	Toplam
Sayı	55	65	120
Yüzdellik Değer	%45.8	%54.2	%100

Tabloya göre örneklem grubu, Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında 10-11 yaş arası 55, 12 ve üzeri ise 65 öğrenci olarak görünmektedir. Araştırma örnekleminin büyük çoğunluğunu ise 11 yaş (42 kişi) ve 12 yaş (46 kişi) kategorisinin oluşturduğu da saptanmıştır.

Tabloya bakıldığında öğrenci yaşlarında dengeli bir dağılım olduğu, verilerin yakın olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak okullardaki sınıf farkının keskin yaş aralıkları ile birbirinden ayrılmış olması ele alınabilir. Farklı

⁷⁸ Suat Cebeci & Bilal Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (2006): 45.

⁷⁹ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 118.

düzyer sınıflardaki sayılar arasında da büyük bir fark bulunmamaktadır. Bu da sınıfa, dolayısı ile hafızlık aşamalarına ait mevcudiyetlerin birbirine yakın olarak kaydedilmesine neden olmuştur. Aynı şekilde her yıl mezun vermenin yanı sıra projeye öğrenci alımının da dinamik bir şekilde devam ediyor olması devam ediyor olması sayıların arasında uçurum oluşmasını engellemektedir.

Bu başlık altında hafızlık için uygun yaş aralığına değinilmesi gerekmektedir. Hafızlık için uygun yaş ile ilgili farklı fikirler bulunmaktadır. Çaylı'ya⁸⁰ ait çalışmada öğreticilerin ekseriyeti, hafızlık için 13-15 yaş uygun görmektedir. Vahapoğlu⁸¹, yaş aralığı 10-13 gurubunda olan öğrencilerin ezber kapasitelerini daha büyük yaştaki öğrencilere oranla daha avantajlı olarak değerlendirilmektedir. Aynı doğrultuda, 14-18 yaş gurubundaki öğrencilerin algılama ve sorumluluk üstlenmesi ön plana çıkmaktadır. Oruç⁸² ise hafızlık yaşının 12-13'te başlaması gerektiği düşüncesindedir. Nitekim kıraat için dilin şekillenmesi ve ezberleme çalışmalarının hızlı ve kalıcı olması için en uygun yaşlar küçük yaşlar olmaktadır.⁸³ Bu fikirlere paralel olarak hafızlık eğitiminde en uygun yaş aralığının 7-15 olduğu görüşü de literatürde mevcuttur.⁸⁴ Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin sadece ortaokulda uygulanıyor olması hasebiyle Tablo 9 verileri de ortaokul çağındaki yaşlara paralel olarak görülmüştür.

3.1.1.3. Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılım

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin ebeveyn eğitim düzeylerine göre dağılım analizi Tablo 10 ve Tablo 11'de sunulmuştur.

⁸⁰ Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)", 51.

⁸¹ Vahapoğlu, "Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri", 149.

⁸² Cemil Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ- Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", *Diyanet İlmî Dergi*, 45/3 (2009), 41-60.

⁸³ Yıldız, "Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)", 148-149.

⁸⁴ Abdullah Emin Çimen, "Hafızlık Müessesesi", *Din Eğitimi Araştırmalar Dergisi* 18 (2007): 108; Mustafa Atilla Akdemir, "Kur'an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık", *Usûl İslam Araştırmaları*, 1/13, 2010, 27; Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 104.

Tablo 10. Anne Eğitim Düzeyi Dağılımı

	İlkokul ve Öncesi	Ortaokul	Lise	Lisans ve Üstü	Toplam
Sayı	36	26	28	26	116
Yüzdelerik Değer	%31.03	%22.41	%24.13	%22.41	%100

Tabloya göre Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında anne eğitimi için; 36 kişi ilkokul ve öncesi, 26 kişi ortaokul, 28 kişi lise ve 26 kişi de lisans ve üzeri seçeneklerini işaretlemiştir. Anket sorularındaki ‘Anne Eğitim Düzeyi’ sorusu 4 öğrenci tarafından yanıtlanmamış, dolayısı ile %3.3’lük bu kısım anne eğitim düzeyi dağılım tablosuna dâhil edilmemiştir.

Araştırma verilerinde lisans ve üstü kısmı içerisinde 24 lisans, 1 yüksek lisans ve 1 doktora bulunmaktadır. Bu netice, tablonun geneli için eğitim düzeyi arttıkça sayının da çalkantılı olarak azaldığı şeklinde bir yorumu ortaya çıkarmaktadır. Örnekleme ait anne eğitim düzeyinin sayı olarak zirvesinin ilkokul seçeneğinde bulunduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmalarda da anne eğitiminin çoğunlukla ‘ilkokul’ olarak belirtildiği kaydedilmiştir.⁸⁵

Tablo 11. Baba Eğitim Düzeyi Dağılımı

	İlkokul ve Öncesi	Ortaokul	Lise	Lisans ve Üstü	Toplam
Sayı	14	21	39	42	116
Yüzdelerik Değer	%12.06	%18.10	%33.62	%36.20	%100

Tabloya göre Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında baba eğitimi için; 14 kişi ilkokul ve öncesi, 21 kişi ortaokul, 39 kişi lise ve 42 kişi de lisans ve üzeri seçeneklerini işaretlemiştir. Ayrıca lisans ve üstü kısmı içerisinde

⁸⁵ Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 121; Ünsal, “Günümüz Kur’an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)”, 25 Fatma Zehra Öztürk, "Kur’an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)", (Yüksek Lisans Tezi) Konya, SÜSBE, 2017, 34; Öztürk, “Kur’an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)”, 64; Güngör, “Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma”, 65.

32 lisans, 8 yüksek lisans bulunmaktadır. Anket sorularındaki ‘Baba Eğitim Düzeyi’ sorusu 4 öğrenci tarafından yanıtlanmamış, dolayısı ile %3.3’lük bu kısım baba eğitim düzeyi dağılım tablosuna dâhil edilmemiştir. Tablo verilerinde, babaların eğitim düzeyi arttıkça sayının da arttığı ve genel olarak verilerin ‘lise’ ile ‘lisans ve üstü’ arasında seyrettiği saptanmıştır.

Yaygın eğitime ilişkin literatür incelendiğinde farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Ünsal’ın araştırmasında baba eğitiminin ekseriyetinin ilkökul mezunu olduğu ve velilerin eğitim seviyesinin düşük olduğu sonucu bulunmaktadır.⁸⁶ Algur’un çalışmasında da benzer bir durum saptanmıştır.⁸⁷ Diyanet kurs öğrencilerine yönelik yapılan çalışmaların yanı sıra hem klasik hem modern sistemi ele alan Güngör’ün⁸⁸ çalışmasında ise baba eğitim durumu ekseriyetle lise olarak kaydedilmiştir. Bu sonuç Tablo 11’deki örnekleme lisenin ortalama olarak yüksek olmasını destekler durumdadır. Nitekim Güngör Diyanet kurs öğrencileri ile birlikte proje öğrencilerini de örneklem grubunun içerisine dahil etmiş, bu durum eğitim düzeyinde farklılık oluşturmuştur.

Sonuçların anne eğitim verileri ile birlikte ele alınması farklı yorumları da beraberinde getirmektedir. Nitekim baba eğitim düzeyinin anne eğitim düzeyinden daha yüksek olduğu verisine ulaşılmıştır. Ayrıca projeye bağlı okul öğrencilerinin baba eğitiminin okuma-yazma olmama durumunu barındırmadığı gibi sonuçlarda doktora düzeyinde olma verisi de bulunmamaktadır. Neticede anne eğitim düzeyinin baba eğitime nazaran daha geniş bir yelpazeye sahip olduğu bilgisine de ulaşılabilmektedir.

3.1.1.4. Ebeveynlerin Mesleğine Göre Dağılım

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin ebeveyn meslek durumlarına göre dağılım analizi Tablo 12 ve Tablo 13’te sunulmuştur.

⁸⁶ Ünsal, “Günümüz Kur’an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)”, 25.

⁸⁷ Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 121.

⁸⁸ Güngör, “Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma”, 66.

Tablo 12. Anne Mesleği Dağılımı

	Serbest Meslek	Memur	Din Hizmetleri Personeli	Ev Hanımı	Toplam
Sayı	12	8	4	96	120
Yüzdeler Değer	%10	%6.7	%3.3	%80	%100

Tabloya göre Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında anne mesleği için; 12 kişi serbest meslek, 8 kişi memur, 4 kişi din hizmetleri personeli, 96 kişi ise ev hanımı seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 10 verilerinde en yüksek oranın ev hanımı seçeneğinde olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde Ünsal'ın araştırma sonucunda da en yüksek yüzdeler (% 97,4) ev hanımı alanında kendini göstermiştir.⁸⁹ Aynı doğrultudaki sonuçlara literatürde de rastlanmaktadır.⁹⁰

Örnekleme ait annelerin çalışmak yerine ev hanımı olmayı daha çok tercih ettikleri söylenebilmektedir. Aynı doğrultuda ev hanımı olan annelerin çocuklarını hafızlık eğitimine kaydettirme olasılığının diğer mesleğe sahip annelerden daha fazla olduğu da görülmektedir.

Tablo 13. Baba Mesleği Dağılımı

	Serbest Meslek	Memur	Din Hizmetleri Personeli	İşçi	Toplam
Sayı	59	22	15	24	120
Yüzdeler Değer	%49.2	%18.3	%12.5	%20	%100

⁸⁹ Ünsal, "Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)", 26.

⁹⁰ Arslantaş, "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)", 33; Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 121, 27; Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)", 36; Güngör, "Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Özel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma", 63; Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)", 65.

Tabloya göre Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında baba meleği için; 59 kişi serbest meslek, 22 kişi memur, 15 kişi din hizmetleri personeli ve 24 kişi ise işçi seçeneğini işaretlemiştir.

Veriler sonucunda babaların annelere kıyasla meslek sahibi olma oranlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ek olarak, babaların geçim kaynağının büyük oranda serbest meslek olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde literatürde de en yüksek yüzdeliğin serbest meslek alanında kendini gösterdiği araştırmalar mevcuttur.⁹¹

3.1.1.5. Okula Devam Etme Durumuna Göre Dağılım

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin okula devam etme durumu değişkenine göre dağılım analizi Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Okula Devam Etme Durumuna Göre Dağılım

	Devam ediyor	Devam etmiyor	Toplam
Sayı	67	49	116
Yüzdelerik Değer	%57.75	%42.24	%100

Tabloya göre örneklem grubu, Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında okula devam etmekte olan 67 ve okula devam etmeyen 49 öğrenciden oluşmaktadır. Anket sorularındaki okula devam etme durumu sorusu 4 öğrenci tarafından yanıtlanmamış, dolayısı ile %3.3’lük bu kısım okula devam etme durum tablosuna dâhil edilmemiştir.

Örneklem grubunun ekseriyetinin okulunu dondurmadağı ve bir yandan hafızlık yaparken diğerk yandan örgün eğitime devam ettiğı dönemde oldukları görülmektedir.

⁹¹ M. Faruk Bayraktar, "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları", *X. Kur'an Sempozyumu Kur'an ve Eğitim*, (Ankara, 2008), 11-12; Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ- Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneğı", 47; Ünsal, "Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneğı)", 26; Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneğı)", 37; Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneğı)", 65; Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 120.

3.1.1.6. Hafızlık Eğitiminde Bulunulan Aşamaya Göre Dağılım

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin buldukları hafızlık aşamalarına göre dağılım analizi Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Hafızlık Aşamaları Dağılımı

	Hazırlık Dönemi	Ezber Dönemi	Pekiştirme Dönemi	Toplam
Sayı	15	90	15	120
Yüzdeler Değer	%12.5	%75	%12.5	%100

Tabloya göre örneklem grubu, Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hazırlık döneminde olan 15, ezber döneminde olan 90 ve pekiştirme döneminde olan 15 öğrenciden oluşmaktadır.

Örneklemin ekseriyetinin ezber döneminde olduğu görülmektedir. Aşamalar içerisinde ezber döneminde olma durumu hafızlığa tam anlamıyla başlanıldığının, sürecin başındaki hazırlığı atlatıp işin icra edildiği en yoğun dönemde olduğunun göstergesi olmaktadır. Kişi ne henüz hafızlığı tamadığını, ne de bitirmiş olmanın verdiği farklı hisler içerisinde olan pekiştirme döneminde olmaktadır. Bu durum yapılan analizleri, eğitimin tamamen içinde olan bir örnekleme sahip olması hasebiyle daha anlamlı kılmaktadır.

3.1.1.7. Hedeflenen Meslek-Hafızlık İlişisine Göre Dağılım

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin hedefledikleri meslek ile hafızlığın ilişkisi olup olmaması durumuna göre dağılım analizi Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Hedef Meslek-Hafızlık İlişkisi Dağılımı

	İlişki Var	İlişki Yok	Toplam
Sayı	58	62	120
Yüzdeler Değer	%48.3	%51.7	%100

Tabloya göre örneklem grubu, Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hedeflediği mesleği ile eğitiminin ilişkili olduğunu belirten 58, ilişki olmadığını belirten 62 öğrenciden oluşmaktadır.

Öğrencilerin sonuçlarında meslek ilişkisi bulunmama yani dini bir meslek seçmeme durumu oran olarak daha yüksek görülmektedir. Güneş'in⁹² çalışmasında benzer şekilde proje öğrencilerinin neredeyse tamamını hafızlığını doğrudan kullanabileceği meslek grupları yerine başka meslekleri hedefledikleri kaydedilmiştir. Arslantaş'a ait örgün eğitimle birlikte hafızlık öğrencileri ile yapılan nitel araştırmada da, öğrencilerin dini alandan çok başka meslekleri yapmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.⁹³ Aynı doğrultuda öğrencilerin, ileride dini bir eğitim alma düşüncesine karşı tutumlarının da benzer olduğu, çoğunluğun ilahiyat ilimleri görmeyi hedeflemediği verileri literatürde yer almaktadır.⁹⁴ Literatürde Cebeci'ye ait⁹⁵, Kur'an kursu öğreticilerinin %65'inin özellikle erkek öğrencilerin hafızlığı bitirdikten sonra dini bir görevde çalışmadıklarının, dindarlık çizgisinden de uzaklaştıklarının ifade ettikleri bir makale de bulunmaktadır.

Diyanet kurslarına ilişkin literatürde farklı sonuçlara da rastlanmaktadır. Algur'un araştırmasında, hafızlık öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun hafızlık eğitimlerini tamamladıktan sonra DİB'e bağlı kadrolarda Kur'an kursu hocası, vaiz, imam hatip, müezzin, müftü yardımcısı ya da müftü olmak istedikleri görülmektedir. Aynı şekilde bir kısım da yine hafızlık eğitimi ile alakalı sayılabilecek meslek seçiminde bulunmuştur.⁹⁶ Çimen de çalışmasında öğrencilerin %94'ünün dini bir alanda çalışmayı istediklerini söylediğini ifade etmiştir.⁹⁷

Tablo verileri ve projeye ait literatüre bakıldığında; proje öğrencilerinin hafızlık eğitimini mesleki bir kazanıma dönüştürmek istemedikleri, bu eğitimi dini

⁹² Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 161-165.

⁹³ Arslantaş, "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)", 43.

⁹⁴ Kuloğlu, "Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi", 37.

⁹⁵ Cebeci & Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", 35.

⁹⁶ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 248.

⁹⁷ Çimen, "Hafızlık Müessesesi", 152.

bir emir olarak gördükleri veya meslek edinme kaygısı dışında bir takım istekler neticesinde hafızlık yaptıkları söylenebilmektedir.

3.1.1.8. Hafızlık Eğitimi Tamamlama Öngörüsüne Göre Dağılım

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin eğitimlerini tamamlama öngörülerine göre dağılım analizi Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Eğitimi Tamamlama Öngörüsü Dağılımı

	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Sayı	96	23	119
Yüzdelerik Değer	%80.67	%19.32	%100

Tabloya göre örneklem grubu, Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında aldığı eğitimi ne zaman tamamlayabileceğine dair öngörüsü olan 96, olmayan 23 öğrenciden oluşmaktadır. Söz konusu anket sorusu 1 öğrenci tarafından yanıtlanmamış, dolayısı ile %0.8’lik bu kısım tamamlama öngörüsü tablosuna dâhil edilmemiştir.

Tablodan çıkarılabilecek en önemli sonuç projeye bağlı öğrencilerin aldıkları eğitime karşı olumlu bir tavır takınıp eğitimlerinden emin olduklarıdır. Bir işi ne zaman bitireceğini biliyor olmak; ne yaptığının farkında olduğunu, kendi sınırlarını bildiğini, kendine inandığını ve zamanını yönetebildiğini göstermektedir. Aynı bağlamda yapılan bir işin ne zaman tamamlanacağına dair bir fikrin bulunmaması bireyi bilinmezliğe ve dolayısı ile güvensizliğe itmektir. Veriler ışığında örneklemin kendilerine ve aldıkları eğitime dair güvenlerinin yanı sıra zaman yönetimlerinin de çoğunlukla iyi bir durumda olduğu söylenebilmektedir.

3.1.1.9. Hafızlık Eğitiminden Memnun Olma Durumuna Göre Dağılım

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin aldıkları hafızlık eğitiminden memnun olma durumlarına göre dağılım analizi Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Memnuniyet Dağılımı

	Memnun	Memnun Değil	Toplam
Sayı	105	15	120
Yüzdellik Değer	%87.5	%12.5	%100

Tabloya göre örneklem grubu, Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında aldığı eğitimden memnun olan 105, memnun olmayan 15 öğrenciden oluşmaktadır.

Öğrencilerin aldıkları eğitimden memnun olmaları dikkat çeken bir husustur. Nitekim tabloya bakıldığında projeye bağlı örneklem grubunda öğrencilerin ekseriyetinin aldıkları eğitimden memnun olduğu görülmektedir.

Benzer sonuçlar literatürdeki araştırmalarda yer almaktadır.⁹⁸ Ünsal'ın⁹⁹ araştırmasında; hafızlığa başladıkları zamana dönme imkânları olsaydı, yine hafızlık eğitimine başlayıp başlamayacaklarına dair yöneltilen soruyu katılımcıların %75,7'si olumlu yanıtlamıştır. Bu sonuç yine ilgili örneklem grubunun ekseriyetinin aldıkları eğitimden memnun olduklarının göstergesi olarak ele alınabilir bir veriyi içermektedir. Konuya ışık tutması açısından ayrıca Öztürk'ün¹⁰⁰ bir araştırmasında memnun olmama nedenleri kurs idaresinin olumsuz tutumu, öğretmenlerin olumsuz tutumu, derslerin ağır oluşu ve ekseriyetle de arkadaşların olumsuz tutumu olarak tespit edilmiştir.

⁹⁸ Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 166; Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)", 45; Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ- Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 52; Fatma Aköz, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Gözüyle Öğreticilerin İletişim Davranışlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (DİB Konya İl Merkezindeki Yatılı Kız Kur'an Kursları Örneği)", (Yüksek Lisans Tezi, Konya, SÜSBE, 2011), 190; Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)", 70; Bayraktar, "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları", 89; Ünsal, "Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)", 39-40; Cebeci ve Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", 48; Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 173-175.

⁹⁹ Ünsal, "Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)", 39-40.

¹⁰⁰ Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)", 96.

Memnun olma ve tamamlama öngörüsünün bulunmasına dair sonuçların aynı doğrultuda olumlu olması, iki durumun birbiri ile ilişkili olduğunun kanıtlarından olmaktadır. Nitekim yapılan bir işin veya alınan eğitimin ne zaman biteceğine dair öngörüde bulunabilmek kişide memnuniyeti arttırabilmekte, tersi bir şekilde de bir işten veya eğitimden memnun olmak kişi de motivasyonu ve iyi oluşu arttıracığından tamamlama öngörüsünde bulunmasında yardımcı olabilmektedir.

3.1.1.10. Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumuna Göre Dağılım

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin aldıkları hafızlık eğitimini tavsiye etme durumlarına göre dağılım analizi Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Tavsiye Etme Durumu Dağılımı

	Tavsiye ediyor	Tavsiye etmiyor	Toplam
Sayı	101	19	120
Yüzdeler Değer	%84.2	%15.8	%100

Tabloya göre örneklem grubu, Örgün Eğitim ile Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında aldığı eğitimi tavsiye eden 101, tavsiye etmeyen 19 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo verilerine bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun aldıkları eğitimi tavsiye ediyor olmaları göze çarpmaktadır. Sonuçların Tablo 18’deki memnun olma durumu değişkeni ile paralel olması tahmin edilebilir şekilde doğru orantılı çıkmıştır. Zira bir eğitimden memnun olma durumu, mevzu bahis eğitimi başkalarına tavsiye etme durumunu da beraberinde getirebilmektedir. Nitekim bireyin aldığı eğitimi başkalarına tavsiye ediyor oluşundan, bu eğitimden memnun olduğu, pişmanlık duymadığı, mutlu bir sonuçla ayrıldığı yorumlarına da ulaşılabilir.

Hafızlık eğitimine yönelik yapılan araştırma literatüründe de genel olarak öğrencilerin hafızlık eğitimi almaktan memnun oldukları ve bu eğitimi tavsiye edebilecekleri sonuçlarına ulaşılmıştır.¹⁰¹

3.1.2. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Öğrencilerinin Psiko-Sosyal Durumları

Örneklem grubuna uygulanmış olan Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğinin toplam puanı ve alt faktörleri analize tabi tutularak ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrencilerinin verileri taban alınarak ulaşılan HEPSÖ'nün toplam ve faktör analiz sonucu Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Hafızlık Projesi Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği Toplamı ve Faktörlerine Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	N	\bar{X}	SS
Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar Faktörü	120	3.88	.76
Hafızlık Eğitiminde Farkındalık Faktörü	120	4.38	.78
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim Faktörü	120	3.87	.93
Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı Faktörü	120	3.53	1.15
HEPSÖ Toplam	120	4.01	.68

Tablo 20 incelendiğinde proje kapsamındaki öğrencilerin psiko-sosyal durum ortalamaları, hafızlık eğitimine yönelik gerekçe ve tutumlar faktöründe ($\bar{X}=3.88$); hafızlık eğitiminde farkındalık faktöründe ($\bar{X}=4.38$); hafızlık eğitiminde hoca ile iletişim faktöründe ($\bar{X}=3.87$); hafızlık eğitiminde kurs ortamı faktöründe ($\bar{X}=3.53$) ve HEPSÖ'nün toplamında ($\bar{X}=4.01$) olduğu görülmektedir.

¹⁰¹ Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 166; Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)", 70; Ünsal, "Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)", 39-40; Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 140; Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ- Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 52; Aköz, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Gözüyle Öğreticilerin İletişim Davranışlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (DİB Konya İl Merkezindeki Yatılı Kız Kur'an Kursları Örneği)", 190; Bayraktar, "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları", 89.

Tablo verilerinde; öğrencilerin psiko-sosyal durumları en yüksek hafızlık eğitiminde farkındalık faktöründe, en düşük hafızlık eğitiminde kurs ortamı faktöründe olduğu görülmektedir.

Örneklem grubuna uygulanmış olan Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği'nin maddeleri analize tabi tutularak maddelere katılım ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrencilerinin verileri taban alınarak ulaşılan HEPSÖ'nün maddelere katılım ortalama ve standart sapmaları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Hafızlık Projesi Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğindeki Maddelere Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Faktörler	Maddeler	N	\bar{X}	SS
Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekeç Ve Tutumlar	(Hepsö6) Hafız olan bireyler dini yaşantılarına daha fazla dikkat eder.	120	4.14	.98
	(Hepsö7) Hafızlık eğitimim sürecinde genellikle keyfim yerindedir.	120	3.19	1.28
	(Hepsö11) Hafızlık eğitimine karar vermemdeki en önemli etken; aldığım din eğitimidir.	120	4.02	1.08
	(Hepsö12) Hafızlık eğitiminde başarılı olacağıma inanırım.	120	4.40	.95
Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekeç Ve Tutumlar	(Hepsö13) Etrafımda benimle aynı amaç için çabalayan arkadaşlarımla olmaları, kendime olan güvenimi artırır.	120	3.96	1.21
	(Hepsö15) Toplum tarafından "hafız" olarak nitelendirilmek benim için önemlidir.	120	4.18	1.13
	(Hepsö16) Hafızlık eğitimine karar vermemde hocamın etkisi vardır.	120	3.44	1.56
	(Hepsö17) Hafızlığımı ne kadar sürede tamamlayabileceğimi öngörebilirim.	120	3.64	1.14
	(Hepsö18) Hafızlık eğitimi almaya karar verdiğim için çok mutluyum.	120	4.14	1.24
	(Hepsö24) Huzurlu, mutlu olmak için hafızlık yaparım.	120	3.70	1.38
Hafızlık Eğitiminde Farkındalık	(Hepsö1) Hafızlık eğitimi öncesi hazırlık aşaması gereklidir.	120	4.44	.98
	(Hepsö2) Hafızlık eğitiminde hedefim Allah'ın rızasını kazanmaktır.	120	4.58	.87
	(Hepsö3) Günün dersini verdiğimde mutlu olurum.	120	4.42	1.14
	(Hepsö8) Hafızlık eğitimine başlarken "NEDEN HAFIZLIK YAPILDIĞININ" bilincinde olmak önemlidir.	120	4.43	1.02

Tablo 21. (Devam) Hafızlık Projesi Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğindeki Maddelere Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Faktörler	Maddeler	N	\bar{X}	SS
Hafızlık Eğitiminde Farkındalık	(Hepsö9) Hafızlık eğitimi öncesi “yüzüne okuma” geliştirilmelidir.	120	4.53	.98
	(Hepsö10) Günün dersini verebilmek bir sonraki dersi başarıyla vermek için motive edici etkiye sahiptir.	120	4.14	1.07
	(Hepsö14) Hafızlık eğitimine karar vermeden önce bu eğitim hakkında bilgi sahibi olmak gerekir.	120	4.22	1.09
	(Hepsö20) Hafızlık eğitimi, Kur’an’ı Kerim’i anlayıp hayatı ona göre yaşamak için alınır.	120	4.27	1.15
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	(Hepsö5) Dersimi verdiğimde hocamdan teşvik görürüm.	120	3.99	1.13
	(Hepsö19) Hocamızın bize karşı olan tavırları kendimizi değerli hissetmemizi sağlar.	120	3.62	1.39
	(Hepsö21) Hocamla olan iletişimim oldukça iyidir.	120	3.65	1.28
	(Hepsö22) Hocamın bana güvenmesi benim için önemlidir.	120	4.22	1.16
Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı	(Hepsö4) Hafızlık eğitimi aldığım kursta ders dışı stres atabileceğim imkânlar mevcuttur.	120	3.51	1.29
	(Hepsö23) Hafızlık eğitimi aldığım kursta ders dışı etkinlikler düzenlenmektedir.	120	3.57	1.35

Tablo 21 incelendiğinde, hafızlık eğitimine yönelik gerekçe ve tutumlar faktöründe en yüksek ortalaması olan madde ‘Hafızlık eğitiminde başarılı olacağıma inanırım.’ ($\bar{X}=4.40$) ifadesi; en düşük ortalaması olan madde ise ‘Hafızlık eğitimim sürecinde genellikle keyfim yerindedir.’ ($\bar{X}=3.19$) ifadesi olduğu görülmektedir.

Hafızlık eğitiminde farkındalık faktöründe en yüksek ortalaması olan madde ‘Hafızlık eğitiminde hedefim Allah’ın rızasını kazanmaktır.’ ($\bar{X}=4.58$) ifadesi; en düşük ortalaması olan madde ise ‘Günün dersini verebilmek bir sonraki dersi başarıyla vermek için motive edici etkiye sahiptir.’ ($\bar{X}=4.14$) ifadesi olduğu görülmektedir.

Hafızlık eğitiminde hoca ile iletişim faktöründe en yüksek ortalaması olan madde ‘Hocamın bana güvenmesi benim için önemlidir’ ($\bar{X}=4.22$) ifadesi; en

düşük ortalaması olan madde ise ‘Hocamızın bize karşı olan tavırları kendimizi değerli hissetmemizi sağlar.’ ($\bar{X}=3.62$) ifadesi olduğu görülmektedir.

Hafızlık eğitiminde kurs ortamı faktöründe en yüksek ortalaması olan madde ‘Hafızlık eğitimi aldığım kursta ders dışı etkinlikler düzenlenmektedir.’ ($\bar{X}=3.57$) ifadesi; en düşük ortalaması olan madde ise ‘Hafızlık eğitimi aldığım kursta ders dışı stres atabileceğim imkânlar mevcuttur.’ ($\bar{X}=3.51$) olduğu görülmektedir.

HEPSÖ toplamında, en yüksek ortalaması olan madde hafızlık eğitiminde farkındalık faktöründe yer alan ‘Hafızlık eğitiminde hedefim Allah’ın rızasını kazanmaktır.’ ($\bar{X}=4.58$) ifadesi iken; en düşük ortalaması olan madde ise hafızlık eğitimine yönelik gerekçe ve tutumlar faktöründeki ‘Hafızlık eğitimim sürecinde genellikle keyfim yerindedir.’ ($\bar{X}=3.19$) ifadesi olduğu görülmektedir.

3.1.2.1. Cinsiyet İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki

Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEPSÖ’nün toplamına ve Hafızlık Eğitiminde Farkındalık faktörüne ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktör ve toplam için non-parametric test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren diğer üç faktör için ise t-Testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEPSÖ algılarında cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan t-Testi ve Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	p	t	sd	P
Hafızlık Eğitime Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar	Kız	46	37.99	7.54	.05	.81	-.94	118	.34
	Erkek	74	39.36	7.79					
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	Kız	46	14.69	3.85	.34	.56	-1.85	118	.06
	Erkek	74	15.98	3.61					
Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı	Kız	46	5.89	2.33	.87	.35	-4.82	118	.00
	Erkek	74	7.81	1.97					
Mann Whitney U Testi									
Faktör	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P		
Hafızlık Eğitiminde Farkındalık	Kız	46	68.14	3134.50	1350.50	-1.91	.05		
	Erkek	74	55.75	4125.50					
Toplam	Kız	46	54.98	2529.00	1448.00	-1.37	.17		
	Erkek	74	63.93	4731.00					

Proje okulu öğrencilerinin HEPSÖ algılarında cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre: ölçeğin toplamına ($U=1448$, $p>.05$) ve Hafızlık Eğitiminde Farkındalık ($U=1350.50$, $p>.05$) faktörüne ilişkin HEPSÖ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

T-Testi sonuçlarına göre: Hafızlık Eğitime Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar ($t_{(118)}=-.94$; $p>.05$) ve Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim ($t_{(118)}=-1.85$; $p>.05$) faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı ($t_{(118)}=-4.82$; $p<.05$) faktöründe ise istatistiksel olarak

anlamalı bir fark olduğu saptanmıştır. Ayrıyeten erkeklerin, faktöre ilişkin ortalamasının kızlara nazaran daha yüksek olduğu da saptanmıştır.

Kız ve erkek öğrencilerin, ölçek toplamının yanı sıra Hafızlık Eğitime Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar, Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim ve Hafızlık Eğitiminde Farkındalık faktörlerine ilişkin algılarının ise denk olduğu söylenebilmektedir. Sonuç olarak kız ve erkeklerin hoca ile iletişimlerinin, eğitimini aldığı hafızlığa dair farkındalık ve gerekçe-tutum düzeylerinin benzer olduğu görülmektedir. Erkeklerin eğitimini icra ettiği kurs ortamına ilişkin psiko-sosyal durum puanları ise kızların psiko-sosyal durumlarından daha yüksektir.

Bu veriler ile birlikte literatürde bulunan çalışmalar da dikkate alınmalıdır. Diyanet'e bağlı kurslara yönelik yapılan araştırmalardan olan Algur'un¹⁰² çalışmasında HEPSÖ'nün gerekçe ve tutum, farkındalık ve hoca ile iletişim faktör analizlerinde anlamlı sonuçlara ulaşılmış, örneklemin faktörlere ilişkin psiko-sosyal durumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Algur'un araştırmasında HEPSÖ toplamında ise kız ve erkeklerin ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığı barındırmadığına ulaşılmıştır. Ölçek toplamına dair ulaşılan bu sonuç Tablo 22'deki verileri desteklemektedir.

Güngör¹⁰³, sosyal kaygı kapsamında huzursuzluk ve sosyal kaçınmanın erkeklerde, sosyal kaygı düzeyi ve öznel iyi oluşun ise kızlarda daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada mülakatlar kapsamında kız çocuklarının daha yüksek doyuma sahip ve uyumlu oldukları görünürken erkek öğrencilerin daha memnuniyetsiz bir görüntü verdikleri kayda geçmiştir.¹⁰⁴ Benzer bir şekilde Yıldız'ın¹⁰⁵ araştırmasına göre ergenlik dönemine bağlı yaşanan sorunların puanları da erkek öğrencilerin sonuçlarında daha anlamlı çıkmıştır. Buna ek olarak verilere göre erkeklerin hafızlık süresince ergenlik

¹⁰² Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 150.

¹⁰³ Güngör, "Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma", 78-79.

¹⁰⁴ Güngör, "Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma", 79.

¹⁰⁵ Yıldız, "Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)", 128.

dönemine bağılı olarak daha fazla sorun yaşadıkları aktarılmıştır. Öztürk'ün¹⁰⁶ Kur'an kursu öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada ise kız öğrencilerin depresyon düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Literatürdeki verilerin genelinden farklı olarak araştırmada kız ve erkek öğrencilerin HEPSÖ algılarının anlamlı bir fark içermeyecek kadar benzer oldukları görülmektedir. Sadece "Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı" faktöründe saptanan anlamlılık düzeyi ise erkek öğrencilerin lehine bir sonucu barındırmaktadır.

3.1.2.2. Yaş İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki

Yaş değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEPSÖ'nün hem toplamına hem de Hafızlık Eğitiminde Farkındalık ve Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim faktörlerine ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler ve toplam için non-parametric test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren diğer iki faktör için ise t-Testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEPSÖ algılarında yaş değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan t-Testi ve Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

¹⁰⁶ Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)", 77.

Tablo 23. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Yaş	N, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	p	t	sd	P
Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar	10-11 12 ve Üzeri	55 65	39.60 38.19	7.24 8.06	1.30	.25	1.00	118	.31
Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı	10-11 12 ve Üzeri	55 65	39.60 38.19	7.24 8.06	4.25	.04	-.48	118	.62
Mann Whitney U Testi									
Faktör	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P		
Hafızlık Eğitiminde Farkındalık	10-11 12 ve Üzeri	55 65	61.52 59.64	3383.50 3876.50	1731.50	-.29	.76		
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	10-11 12 ve Üzeri	55 65	63.99 57.55	3519.50 3740.50	1595.50	-1.01	.31		
Toplam	10-11 12 ve Üzeri	55 65	62.68 58.65	3447.50 3812.50	1667.50	-.63	.52		

Proje okulu öğrencilerinin HEPSÖ algılarında yaş değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan t-Testi sonuçlarına göre: Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar ($t_{(118)}=1$; $p>.05$) ve Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı ($t_{(118)}=-.48$; $p>.05$) faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Mann Whitney U testi sonuçlarında benzer şekilde: ölçeğin toplamına ($U=1667.50$, $p>.05$), Hafızlık Eğitiminde Farkındalık ($U=1731.50$, $p>.05$) ve Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim ($U=1595.50$, $p>.05$) faktörlerine ilişkin HEPSÖ puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Yaş sınıflaması temele alınarak bakıldığında öğrencilerin, HEPSÖ'ye ilişkin algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir. Zira gerek ölçek toplamı gerek faktörlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Sayıların birbirine oldukça yakın olmasıyla birlikte 10-11 yaş

aralığındaki öğrencilerin psiko-sosyal ortalamalarının daha yüksek görüldüğü de dikkat çeken bir husus olmaktadır.

Güngör'ün¹⁰⁷ araştırmasında hafız öğrencilerinin sosyal kaygı puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamış olması, tablodaki psiko-sosyal durum analizi ile aynı frekansta ele alınabilmektedir.

Literatürde, içerisinde farklı sonuçları barındıran araştırmalara da rastlanmaktadır. Diyanet kurslarına ilişkin çalışmalara bakıldığında; Algur'un sonuçlarında Diyanet kurs öğrencilerinin HEPSÖ'nün ortalamasında 10-14 yaş aralığındaki öğrencilerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.¹⁰⁸ Algur'un verisinin Tablo 23'teki tüm yaş grubunu içerisine almasına rağmen dikkat edilmesi gereken kısmı, araştırma ile saptanan; yaş yükseldikçe farkındalık düzeyinin de doğru orantılı olarak yükseldiği bilgisi olmaktadır.¹⁰⁹ Benzer şekilde Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitime dair öğretici görüşlerinin yer aldığı bir araştırmada ise 11-14 yaş aralığının zihnin daha açık olduğu bir dönem olduğunu belirten öğretmenlerin, bu dönemin hafızlık yapmanın en uygun zaman dilimi olduğu görüşünü savunduğu gibi veriler de mevcuttur.¹¹⁰ Yıldız'ın¹¹¹ araştırma verilerinde ise yaşanan problemlere dair yüksek sonuçlar yine 12-14 yaş arası öğrencilerin sonuçlarında kendini göstermektedir.

Literatürde gözlemlenen verilerden farklı olarak araştırmada öğrencilerin yaş değişkenine ilişkin psiko-sosyal durumlarının anlamlı bir fark barındırmayacak kadar benzer oldukları görülmektedir.

¹⁰⁷ Güngör, "Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma", 88-90.

¹⁰⁸ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 146.

¹⁰⁹ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 146.

¹¹⁰ Kozakoğlu, "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Ve Kur'an Eğitime Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)", 94.

¹¹¹ Yıldız, "Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)", 108.

3.1.2.3. Ebeveynlerin Eğitim Düzeyleri İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki

Anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEPSÖ'nün hem toplamına hem de Hafızlık Eğitime Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar, Hafızlık Eğitiminde Farkındalık ve Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim faktörlerine ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler ve toplam için non-parametric test olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren diğer faktör için ise Anova kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEPSÖ algılarında anne eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Anova ve Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Anova ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
Anne Eğitim	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark	
				Levene	P								
Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı	İlkokul ve Öncesi	36	6.66	2.47	.43	.72	Gruplar Arası	9.37	3	3.12	.56	.63	-
	Ortaokul	26	7.26	2.44									
	Lise	28	7.35	2.28									
	Lisans ve Üstü	26	7.15	2.11									
	Toplam	116	7.07	2.32									
Kruskal Wallis H Testi													
Anne Eğitim	N	Sıra Ortalaması	X ²	SD	P	Fark							
Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar	İlkokul ve Öncesi	36	55.49	3.20	3	.36	-						
	Ortaokul	26	63.25										
	Lise	28	65.04										
	Lisans ve Üstü	26	50.88										
	Toplam	116											

Tablo 24. (Devam) Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Anova ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Eğitim	N	Sıra Ortalaması	X ²	SD	P	Fark
Hafızlık Eğitiminde Farklılık	İlkokul ve Öncesi	36	56.90	.60	3	.89	-
	Ortaokul	26	62.67				
	Lise	28	58.75				
	Lisans ve Üstü	26	56.27				
	Toplam	116					
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	İlkokul ve Öncesi	36	56.33	12.20	3	.00	var
	Ortaokul	26	71.33				
	Lise	28	65.50				
	Lisans ve Üstü	26	41.13				
	Toplam	116					
HEPSÖ Toplam	İlkokul ve Öncesi	36	54.28	4.83	3	.18	-
	Ortaokul	26	67.23				
	Lise	28	63.96				
	Lisans ve Üstü	26	49.73				
	Toplam	116					

Tablo 24 incelendiğinde proje öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi verilerine göre; Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı ($F_{(3, 112)}=.56, p>.05$) faktörü için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre ise; gerek ölçeğin toplamında ($X^2=4.83, p>.05$) gerek Hafızlık Eğitime Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar ($X^2=3.20, p>.05$) ve Hafızlık Eğitiminde Farkındalık ($X^2=.60, p>.05$) faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim ($X^2=12.20, p<.05$) faktöründe ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

Anne eğitim düzeyi değişkeni temele alınarak bakıldığında öğrencilerin, gerek ölçek toplamı gerek Hafızlık Eğitiminde Farkındalık, Hafızlık Eğitime Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar ve Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı faktörleri bazında HEPSÖ'ye ilişkin algılarının benzer olduğu, psiko-sosyal durumlarının denk sayıldığı söylenebilmektedir.

Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim faktöründe saptanan anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında var olduğunu belirlemek üzere, alt gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. HEPSÖ Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim Faktörüne Ait Puanın Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Saptanan Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Mann Whitney U Testi							
Faktör	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	İlkokul ve Öncesi	36	28.01	1008.50	342.50	-1.80	.07
	Ortaokul	26	36.33	944.50			
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	İlkokul ve Öncesi	36	30.38	1093.50	427.50	-1.04	.29
	Lise	28	35.23	986.50			
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	İlkokul ve Öncesi	36	34.94	1258.00	344.00	-1.77	.07
	Lisans ve Üstü	26	26.73	695.00			
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	Ortaokul	26	28.71	746.50	332.50	-.55	.58
	Lise	28	26.38	738.50			
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	Ortaokul	26	33.29	865.50	161.50	-3.24	.00
	Lisans ve Üstü	26	19.71	512.50			
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	Lise	28	32.89	921.00	213.00	-2.63	.00
	Lisans ve Üstü	26	21.69	564.00			

Mann Whitney U testi sonuçlarına göre: Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim faktöründe anne eğitim düzeyi ortaokul olan ile lisans ve üstü olan örneklemin arasında, ortaokul düzeyi lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (U=161.50, p<.05). Ayrıyeten anne eğitim düzeyi lise olan ile lisans ve üstü olan örneklemin arasında, lise düzeyi lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (U=213.00, p<.05).

Buna göre annesinin eğitim düzeyi ortaokul veya lise olan hafızlık öğrencilerinin hocaları ile kurdukları iletişim, annesinin eğitim düzeyi lisans ve üstü olan öğrencilerin hocaları ile olan iletişimlerinden daha iyi olmaktadır.

Tabloya genel olarak bakıldığında eğitim düzeyi merdiveni tırmanıldıkça öğrencide artan veya azalan bir psiko-sosyal durum görülmemektedir. Bu doğrultuda öğrencinin psiko-sosyal durumunun anne eğitim düzeyi ile orantılı olmadığı söylenebilmektedir. Örneklemin psiko-sosyal durum ile benzer kulvarlarda olan depresyon puanlarının ölçüldüğü Öztürk'ün¹¹² araştırmasında da, anne eğitim seviyesinin yükselmesi ile anlamlı bir şekilde artan veya azalan bir depresyon düzeyi saptanmamıştır.

Baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEPSÖ'nün hem toplamına hem de faktörlerine ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler ve toplam için non-parametric test olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEPSÖ algılarında baba eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

¹¹² Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)", 82.

Tablo 26. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kruskal Wallis H Testi							
	Baba Eğitim	N	Sıra Ortalaması	X ²	SD	P	Fark
Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekeç Ve Tutumlar	İlkokul ve Öncesi	14	75.43	4.40	3	.22	-
	Ortaokul	21	59.05				
	Lise	39	53.83				
	Lisans ve Üstü	42	56.92				
	Toplam	116					
Hafızlık Eğitiminde Farkındalık	İlkokul ve Öncesi	14	71.21	2.76	3	.42	-
	Ortaokul	21	61.12				
	Lise	39	55.88				
	Lisans ve Üstü	42	55.38				
	Toplam	116					

Tablo 26. (Devam) Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Eğitim	N	Sıra Ortalaması	X ²	SD	P	Fark
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	İlkokul ve Öncesi	14	71.25	6.53	3	.08	-
	Ortaokul	21	69.48				
	Lise	39	55.87				
	Lisans ve Üstü	42	51.20				
	Toplam	116					
Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı	İlkokul ve Öncesi	14	72.25	7.01	3	.07	-
	Ortaokul	21	69.98				
	Lise	39	53.86				
	Lisans ve Üstü	42	52.49				
	Toplam	116					
HEPSÖ Toplam	İlkokul ve Öncesi	14	76.07	5.76	3	.12	-
	Ortaokul	21	63.83				
	Lise	39	53.60				
	Lisans ve Üstü	42	54.52				
	Toplam	116					

Tablo 26 incelendiğinde proje öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre; gerek ölçeğin toplamında ($X^2=5.76$, $p>.05$) gerek Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar ($X^2=4.40$, $p>.05$), Hafızlık Eğitiminde Farkındalık ($X^2=2.76$, $p>.05$), Hoca İle İletişim ($X^2=6.53$, $p>.05$) ve Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı ($X^2=7.01$, $p>.05$) faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin, gerek ölçek toplamı gerek faktörleri bazında HEPSÖ'ye ilişkin algılarının benzer olduğu, psiko-sosyal durumlarının denk sayıldığı tespit edilmiştir. Zira ölçek toplamında ve ilgili faktörlerde değişkene göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Benzer bir tabana sahip bir sonuç Güngör'ün¹¹³ çalışmasında bulunmaktadır. Mevzu bahis çalışmada, öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri ve öznel iyi oluş puanlarının, baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediğine ulaşılmıştır.

Tabloya genel olarak bakıldığında anlamlı sayılmamakla birlikte baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencinin psiko-sosyal durum puan ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencinin psiko-sosyal durumunun baba eğitim düzeyi ile ters orantılı olduğu düşünülebilmektedir.

Ebeveyn eğitim düzey tabloları ışığında çıkarılabilecek bir diğer sonuç; çocuğun hocası ile kurduğu iletişimde etkili olma hususunda mezuniyet durumunun sadece anne için geçerli olduğudur.

3.1.2.4. Ebeveynlerin Mesleği İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki

Anne mesleği değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEPSÖ'nün hem toplamına hem de faktörlerine ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler ve toplam için non-parametric test olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEPSÖ algılarında anne mesleği değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur.

¹¹³ Güngör, "Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma", 101.

Tablo 27. Anne Mesleği Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kruskal Wallis H Testi							
	Anne Meslek	N	Sıra Ortalaması	X ²	SD	P	Fark
Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar	Serbest Meslek	12	64.75	.52	3	.91	-
	Memur	8	65.50				
	Din Hizmetleri Personeli	4	53.88				
	Ev Hanımı	96	59.83				
	Toplam	120					
Hafızlık Eğitiminde Farkındalık	Serbest Meslek	12	54.13	.98	3	.80	-
	Memur	8	69.00				
	Din Hizmetleri Personeli	4	55.38				
	Ev Hanımı	96	60.80				
	Toplam	120					
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	Serbest Meslek	12	67.21	1.54	3	.67	-
	Memur	8	59.19				
	Din Hizmetleri Personeli	4	42.50				
	Ev Hanımı	96	60.52				
	Toplam	120					

Tablo 27. (Devam) Anne Mesleği Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Meslek	N	Sıra Ortalaması	X ²	SD	P	Fark
Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı	Serbest Meslek	12	59.46	.26	3	.96	-
	Memur	8	58.44				
	Din Hizmetleri Personeli	4	68.63				
	Ev Hanımı	96	60.46				
	Toplam	120					
HEPSÖ Toplam	Serbest Meslek	12	64.71	.68	3	.87	-
	Memur	8	65.31				
	Din Hizmetleri Personeli	4	50.50				
	Ev Hanımı	96	59.99				
	Toplam	120					

Tablo 27 incelendiğinde proje öğrencilerinin anne mesleği değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre; gerek ölçeğin toplamında ($X^2=.68$, $p>.05$) gerek Hafızlık Eğitime Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar ($X^2=.52$, $p>.05$), Hafızlık Eğitiminde Farkındalık ($X^2=.98$, $p>.05$), Hoca İle İletişim ($X^2=1.54$, $p>.05$) ve Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı ($X^2=.26$, $p>.05$) faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Anne mesleği değişkeni taban alınarak öğrencilerin, gerek ölçek toplamı gerek faktörleri bazında HEPSÖ'ye ilişkin algılarının benzer olduğu, psiko-sosyal durumlarının denk sayıldığı söylenebilmektedir.

Baba mesleği değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEPSÖ'nün hem toplamına hem de faktörlerine ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler ve toplam için non-parametric test olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEPSÖ algılarında baba mesleği değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan bağımsız gruplar için Anova ve Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Baba Mesleği Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kruskal Wallis H Testi							
	Baba Meslek	N	Sıra Ortalaması	X ²	SD	P	Fark
Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekeç Ve Tutumlar	Serbest Meslek	59	61.80	1.54	3	.67	-
	Memur	22	65.05				
	Din Hizmetleri Personeli	15	60.57				
	İşçi-Çiftçi	24	53.10				
	Toplam	120					
Hafızlık Eğitiminde Farklılık	Serbest Meslek	59	62.56	1.99	3	.57	-
	Memur	22	58.61				
	Din Hizmetleri Personeli	15	67.23				
	İşçi-Çiftçi	24	52.96				
	Toplam	120					
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	Serbest Meslek	59	62.86	.62	3	.89	-
	Memur	22	56.59				
	Din Hizmetleri Personeli	15	59.67				
	İşçi-Çiftçi	24	58.79				
	Toplam	120					

Tablo 28. (Devam) Baba Mesleği Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Meslek	N	Sıra Ortalaması	X ²	SD	P	Fark
Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı	Serbest Meslek	59	68.59	7.82	3	.05	-
	Memur	22	49.36				
	Din Hizmetleri Personeli	15	61.83				
	İşçi-Çiftçi	24	49.98				
	Toplam	120					
HEPSÖ Toplam	Serbest Meslek	59	63.47	2.03	3	.56	-
	Memur	22	60.84				
	Din Hizmetleri Personeli	15	62.50				
	İşçi-Çiftçi	24	51.65				
	Toplam	120					

Tablo 28 incelendiğinde proje okullarının baba mesleği değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre; gerek ölçeğin toplamında ($X^2=2.03$ $p>.05$) gerek Hafızlık Eğitime Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar ($X^2=1.54$, $p>.05$), Hafızlık Eğitiminde Farkındalık ($X^2=1.99$, $p>.05$), Hoca İle İletişim ($X^2=.62$, $p>.05$) ve Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı ($X^2=7.82$, $p>.05$) faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Baba mesleği değişkeni açısından bakıldığında öğrencilerin, gerek ölçek toplamı gerek faktörleri bazında HEPSÖ'ye ilişkin algılarının benzer olduğu, psiko-sosyal durumlarının denk sayıldığı söylenebilmektedir. Aynı doğrultuda babaların sahip oldukları mesleğin öğrencilerin psiko-sosyal durumlarında anlamlı olacak bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir.

Zorlu bir süreç olduğu kadar yeterli gayret ve sabrı da gerektiren hafızlık eğitiminde öğrencilerin ailelerini yanlarında görüp onlardan destek almaları hem eğitimlerini tamamlayabilmeleri hem de psiko-sosyal durumları için oldukça önemlidir. Nitekim benzer şekilde, ailelerinin eğitim aldıkları kursu ziyaret eden öğrencilerin depresyon düzeylerinin de düşük olduğuna dair araştırma verisi literatürde mevcuttur.¹¹⁴ Bu sonuç ailenin ilgi ve alakasının öğrencilerdeki etkisinin görülmesi açısından önem arz etmektedir.

Proje ile ilgili yapılan Güneş'in¹¹⁵ çalışmasında veli profili için genellikle ilgili ve iletişime açık olduklarına dair görüşler paylaşılmıştır. Yıldız¹¹⁶ da araştırması içerisinde verilerinden hareketle aile içi iletişimin, gencin hafızlık eğitimini etkileme gücüne sahip olduğuna ulaşmıştır.

Diyanet kurslarına yönelik olan Algur'un¹¹⁷ araştırmasında, görüşme yapılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu hafızlık eğitim sürecinin stresli ve zor olduğunu dile getirmiştir. Kendilerini mutlu eden unsurların arasında ise “aile ile geçirilen zaman” ibaresini kullanmışlardır. Bu veriden hareketle uzun ve meşakkatli olan hafızlığın stresini azaltacak, bireyin psiko-sosyal durumunu

¹¹⁴ Öztürk, “Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)”, 105-106.

¹¹⁵ Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 115-119.

¹¹⁶ Yıldız, “Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)”.

¹¹⁷ Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”.

yüksek tutacak etkenlerden birinin, aile ile iletişime geçmek olduğu söylenebilir. Buna paralel olarak aile ile kurulan doğru ve sağlıklı bir iletişimin hafızlık eğitiminde etkisi olduğuna ulaşılmaktadır. Ayrıca çocuğun sevgi, saygı ve ilginin olduğu aile ortamında olması eğitim faaliyetlerini olumlu yönde etkilemektedir.¹¹⁸ Algur¹¹⁹ gibi Çaylı¹²⁰, Öztürk¹²¹ ve Bayraktar¹²² tarafından yapılan araştırmalarda da hafızlık eğitimi alan gençlerin aileleri ile olan iletişimlerinin genellikle iyi olduğu, ailelerin bir yandan çocuklarına destek olurken, diğer yandan da onlara değer verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Farklı bir sonuç içeren bir makale de literatürde bulunmakta, içeriğinde velilerin önemli bir kısmının öğrenciye gereken ilgiyi göstermedikleri aktarılmaktadır.¹²³ Ayrıca bu durum neticesinde öğrencilerin kendi sorunlarını kendilerinin çözmek zorunda kaldıkları da ifade edilmiştir.

Literatür verileri ışığında anne ve babanın ilgi alakası, çocuğu ile doğru iletişim kurması ve ona destek olmasının onun psiko-sosyal durumunu etkileyeceği beklenmektedir. Anne ve babanın meslek değişkeni tablolarının sonuçlarına bakıldığında; anne ve babaların çocuklarının özellikle psiko-sosyal durumları ile ilgilenme hususunda, sahip oldukları mesleğin farklılık arz etmediği düşünülebilir. Benzer bir şekilde Güngör'ün¹²⁴ çalışmasında öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin, anne ve baba mesleğine göre anlamlı bir farklılığı barındırmıyor oluşu bu sonucu destekler niteliktedir.

¹¹⁸ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 285; Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı*, (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2014): 361-363.

¹¹⁹ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 22.

¹²⁰ Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)", 77.

¹²¹ Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)", 64.

¹²² Bayraktar, "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları", 114.

¹²³ Ayşegül Gün & Şuayip Özdemir & Halil Apaydın, "Bir İlmî Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları Ve Beklentileri-", 211-240.

¹²⁴ Güngör, "Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma", 95-98.

3.1.2.5. Okula Devam Etme Durumu İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki

Okula devam etme durumu değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEPSÖ'nün toplamına ve Hafızlık Eğitiminde Farkındalık faktörüne ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktör ve toplam için non-parametric test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren diğer üç faktör için ise t-Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin HEPSÖ algılarında okula devam etme durumu değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan t-Testi ve Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. Okula Devam Etme Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Okula Devam Durumu	N, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	p	t	Sd	P
Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar	Devam ediyor	67	38.72	7.67	.37	.54	-	114	.87
	Devam etmiyor	49	38.94	7.46					
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	Devam ediyor	67	15.72	3.65	.21	.64	.69	114	.48
	Devam etmiyor	49	15.23	3.69					
Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı	Devam ediyor	67	6.98	2.33	.03	.86	-	114	.48
	Devam etmiyor	49	7.28	2.26					
Mann Whitney U Testi									
Faktör	Okula Devam Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P		
Hafızlık Eğitiminde Farkındalık	Devam ediyor	67	56.90	3812.00	1534.00	-	.60		.54
	Devam etmiyor	49	60.69	2974.00					
Toplam	Devam ediyor	67	58.06	3890.00	1612.00	-	.16		.86
	Devam etmiyor	49	59.10	2896.00					

Proje okulu öğrencilerinin HEPSÖ algılarında okula devam etme durumu değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan t-Testi sonuçlarına göre: Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar ($t_{(114)}=-.15$; $p>.05$), Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim ($t_{(114)}=.69$; $p>.05$) ve Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı ($t_{(114)}=-.69$; $p>.05$) faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Mann Whitney U testi sonuçlarında benzer şekilde: ölçeğin toplamına ($U=1612$, $p>.05$) ve Hafızlık Eğitiminde Farkındalık ($U=1534$, $p>.05$) faktörüne ilişkin HEPSÖ puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Okula devam etme durumu değişkeni temele alınarak bakıldığında hem okula devam eden hem de okulunu dondurmuş veya devam etmeyen öğrencilerin, HEPSÖ'ye ilişkin algılarının benzer olduğu görülmektedir.

Literatürde hafızlık öğrencilerinin okul ile birlikte hafızlık yapma durumunda zorlandıklarına dair ifadelerine rastlanmıştır.¹²⁵ Aynı araştırma içerisinde zorlanmaya ve memnuniyetsizliğe sebep olabilecek etkenin eğitim modelinin henüz yetersiz olduğu olarak anlaşılacağı de aktarılmıştır.¹²⁶ Güneş'in¹²⁷ araştırmasında da bu konuya değinilmiş, öğrencilerde program yoğunluğu gibi bazı sebeplerle eğitimi tamamlamadan bırakma sonuçlarına rastlanıldığı aktarılmıştır. Aynı eserde hafızlık eğitimi için ayrılan sürenin azlığına dikkat çekilmiş ve bu durumun öğrencilerde oluşturduğu yoğunluktan bahsedilmiştir. Özellikle süre kısıtlılığı nedeni ile beden eğitimi ve pek çok akademik dersin Kur'an dersine dönüştürüldüğü de aktarılmıştır.¹²⁸

Yıldız'ın¹²⁹ araştırmasında hafızlık eğitimi ile birlikte aynı anda okula devam etmenin zor olması ile ilgili yüksek ortalamaya sahip cevaplara ve zorlanan öğrencilerin ergenliğe bağlı sorunlarının da yüksek çıktığına ulaşılmıştır. Ayrıca bazı öğrencilerin örgün eğitimle birlikte hafızlık projesine karşı isteksiz

¹²⁵ Arslantaş, "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)", 54; Uğur, "İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi", 144.

¹²⁶ Arslantaş, "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)", 39.

¹²⁷ Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 161-165.

¹²⁸ Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 236-240.

¹²⁹ Yıldız, "Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)", 147.

olduğunu belirttiği, bu gönülsüz hafızlık yapmalarının da gayretsiz olmalarına ve onların ezber yapmaya karşı olan isteklerinin eksik olmasına neden olduğu verisi de bulunmaktadır.¹³⁰ Öğrencilerde kuvvetli bir istek yoksa bu durum öğrencilerin yetersiz çalışmasına sebep olabilmektedir.¹³¹ Buna paralel olarak da psiko-sosyal durumda etki bulunması muhtemel görülmektedir.

Araştırmaların bulguları neticesinde, okulla birlikte hafızlığın öğrencide psiko-sosyal olarak olumsuz etki bırakması beklenebilir. Lakin literatürde tam tersi doğrultuda, katılımcıların okul ile birlikte hafızlık eğitiminin bir arada olmasının avantajlı olduğunu aktardıkları veriler de mevcuttur.¹³² Nitekim projeye oluşan rağbetin en büyük nedenlerinden biri de örgün eğitimin aksamaması olmaktadır. Paralel olarak katılımcılar tarafından proje kapsamında sene kaybının olmamasının güçlü yön olarak görülmekte fakat bir yıl ara verilmenin ise projenin zayıf yönü olarak kabul edilmekte olduğu da kayda geçmiştir.¹³³

Bu ve benzeri araştırma verilerinin sonucunda okulla birlikte hafızlık yapmanın öğrencilerinin psiko-sosyal durumlarında olumlu veya olumsuz etkisinin olması beklenmektedir. Ancak tablo sonuçlarında anlamlı bir fark görülmemektedir. Literatürde bulunan sonuçlardan farklı olarak araştırmada ilgili değişkenin öğrencilerin psiko-sosyal durum puanlarında etkili olmadığına ulaşılmıştır. Hatta okula devam eden ve etmeyen öğrencilerin HEPSÖ algılarının anlamlı bir fark barındırmayacak kadar benzer oldukları görülmektedir. Aynı frekansta sayılabilecek bir sonuca ise Güngör'ün¹³⁴ çalışmasında rastlanmaktadır. Çalışma verilerine göre hafız öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ve öznel iyi oluş puanları, hafızlık dışında eğitim alıp almama durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

Sonuç olarak zorlu bir eğitim sürecini içeren hafızlığın yanında örgün eğitim alıyor olmak öğrencinin psiko-sosyal durumunda farklılığa neden olmamaktadır. Benzer şekilde okuluna devam etmeyip sadece hafızlık eğitimine

¹³⁰ Uğur, "İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi", 39-40.

¹³¹ Leyla Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Ankara: Gazi Büro Kitabevi, 1995), 112.

¹³² Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 73.

¹³³ Yetimova, "Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma", 132.

¹³⁴ Güngör, "Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma", 94.

yoğunlaşabildiği bir dönemde olmak da öğrencinin psiko-sosyal durumunda anlamlı sayılacak bir etki bırakmamaktadır.

3.1.2.6. Hafızlık Eğitiminde Bulunulan Aşama İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki

Hafızlık aşaması değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEPSÖ'nün hem toplamına hem de faktörlerine ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler ve toplam için non-parametric test olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEPSÖ algılarında hafızlık aşaması değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Hafızlık Aşaması Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar için Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kruskal Wallis H Testi							
	Hafızlık Aşaması	N	Sıra Ortalaması	X ²	SD	P	Fark
Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar	Hazırlık Dönemi	15	73.83	2.66	2	.26	-
	Ezber Dönemi	90	59.11				
	Pekiştirme Dönemi	15	55.53				
	Toplam	120					
Hafızlık Eğitiminde Farklılık	Hazırlık Dönemi	15	51.83	1.09	2	.57	-
	Ezber Dönemi	90	61.91				
	Pekiştirme Dönemi	15	60.70				
	Toplam	120					
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	Hazırlık Dönemi	15	68.50	2.46	2	.29	-
	Ezber Dönemi	90	61.07				
	Pekiştirme Dönemi	15	49.07				
	Toplam	120					
Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı	Hazırlık Dönemi	15	66.37	.72	2	.69	-
	Ezber Dönemi	90	60.31				
	Pekiştirme Dönemi	15	55.77				
	Toplam	120					
HEPSÖ Toplam	Hazırlık Dönemi	15	69.40	1.40	2	.49	-
	Ezber Dönemi	90	59.97				
	Pekiştirme Dönemi	15	54.80				
	Toplam	120					

Tablo 30 incelendiğinde proje okullarının hafızlık aşaması değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre; gerek ölçeğin toplamında ($X^2=1.40$, $p>.05$) gerek Hafızlık Eğitime Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar ($X^2=2.66$, $p>.05$), Hafızlık Eğitiminde Farkındalık ($X^2=1.09$, $p>.05$), Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim ($X^2=2.46$, $p>.05$) ve Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı ($X^2=.72$, $p>.05$) faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Hafızlık aşaması değişkeni temele alınarak bakıldığında hazırlık, ezber veya pekiştirme döneminde olan öğrencilerin, HEPSÖ'ye ilişkin algılarının benzer olduğu, psiko-sosyal durumlarının denk sayıldığı söylenebilmektedir. Zira gerek ölçek toplamı gerek faktörlerinde ilgili değişkene göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Öğrencilerin hafızlık aşamalarına göre psiko-sosyal durum puanlarında anlamlı bir farkın çıkmaması konusunda yapılabilecek yorumlardan bir tanesi; öğrencilerin hafızlık eğitiminin başından sonuna kadar denk bir psiko-sosyal duruma sahip olduklarıdır. Henüz başladıkları bir işin daha en başında olmalarının verdiği gerginlik ve bilinmezlik içinde olmak, ezberin yoğunlaştığı ve günlük derslerin zorladığı dönemde olmak veya emek sarf ettiği eğitimi tamamladığı pekiştirme döneminde olmak elbet öğrencinin psiko-sosyal durumunda etkili olacaktır. Lakin bu etkinin eğitimin başından sonuna kadar olduğu, anlamlı bir farkı barındırmayacak derecede benzer olduğu da düşünülebilir.

3.1.2.7. Hedeflenen Meslek-Hafızlık İlişkisi İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki

Meslek ilişkisi değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEPSÖ'nün hem toplamına hem de Hafızlık Eğitime Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar ve Hafızlık Eğitiminde Farkındalık faktörlerine ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler ve toplam için non-parametric test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren diğer iki faktör için ise t-Testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEPSÖ algılarında meslek ilişkisi değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan bağımsız gruplar için t-Testi ve Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Meslek İlişkisi Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Meslek İlişkisi	N, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	p	t	sd	P
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	Var	58	16.25	2.88	11.30	.00	2.20	118	.03
	Yok	62	14.77	4.30					
Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı	Var	58	7.27	2.21	.83	.36	.92	118	.35
	Yok	62	6.88	2.39					
Mann Whitney U Testi									
Faktör	Meslek İlişkisi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P		
Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar	Var	58	71.61	4153.50	1153.50	-3.38	.00		
	Yok	62	50.10	3106.50					
Hafızlık Eğitiminde Farkındalık	Var	58	65.81	3817.00	1490.00	-1.62	.10		
	Yok	62	55.53	3443.00					
Toplam	Var	58	69.47	4029.00	1278.00	-2.73	.00		
	Yok	62	52.11	3231.00					

Proje okulu öğrencilerinin HEPSÖ algılarında meslek ilişkisi değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan t-Testi sonuçlarına göre: Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı ($t_{(118)}=.92$; $p>.05$) faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim ($t_{(118)}=2.20$; $p<.05$) faktöründe ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

Mann Whitney U testi sonuçlarında: Hafızlık Eğitiminde Farkındalık (U=1490, p>.05) faktörüne ilişkin sonuçlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamışken, ölçeğin toplamına (U=1278, p<.05) ve Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar (U=1153.50, p<.05) faktörüne ilişkin HEPSÖ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ayrıca saptanmış olan anlamlılık düzeyi hedefledikleri meslek ile aldıkları hafızlık eğitiminin ilişkili olduğunu belirten öğrencilerde daha yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak eğitimleriyle hedefledikleri mesleğin ilişkisi olan örneklemin ölçek toplamı ve iki faktörü noktasında psiko-sosyal durumlarının daha iyi olduğu görülmektedir.

Hedefleri ile belirledikleri geleceklerine katkı sağlayacağını düşündükleri bir işi yapmak; kişiyi rahatlatmak ve daha emin adımlarla ilerlemek açısından önemli olmaktadır. Nitekim öğrencilerin sonuçları da bu doğrultuda çıkmıştır. Literatürde de benzer bir sonuç bulunmaktadır. Algur'un araştırması kapsamında HEPSÖ'ye göre, hafızlık eğitiminde hedefi olan bireylerin ortalama psiko-sosyal durum puanlarının, gerekçe ve tutum puanlarının ve farkındalık düzeylerinin, hedefleri olmayan bireylerin sonuçlarına nazaran yüksek olduğu gözlemlenmiştir.¹³⁵

Meslek ilişkisi olmama durumunun puanına bakıldığında ortalamanın çok düşük olmadığı görülmektedir. Bu sonuç kapsamında hedef meslek ilişkisinin olmayışının öğrenci psiko-sosyal durum puanını büyük oranda düşürmediği savunulabilir. Güneş'in¹³⁶ araştırmasında da öğrencilerin hafızlığa bakışı araştırılmış ve sonuçlar içerisinde en çok Kur'an'ı koruma görevini yerine getirme ve Cennet'i kazanma cevapları kaydedilmiştir. Ayrıca 'iş sahibi olmayı kolaylaştırma' cevabının ise sayı itibarı ile daha sonra gelmesi, öğrencilerin hedef meslekleri ile hafızlıkların fazla ilgisi olmadığı verisi ile uyumaktadır.

Henüz ortaokulda olan öğrencilerin genelde ilk hedefi meslek olmadığından eğitimin hedef meslek ile ilişkisinin olmaması, psiko-sosyal durumlarında büyük bir darbe olarak görülmemektedir. Lakin meslek ilişkisinin bulunması her halükarda birçok alan gibi kişinin psiko-sosyal durumunda da

¹³⁵ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 179-180.

¹³⁶ Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 119-120.

olumlu etkisini gösterecektir. Zira tablo verilerinde de durum bu yönde gözükmemektedir.

Analiz doğrultusunda toplamda saptanan anlamlılık düzeyinin yanında farklılığın bulunduğu faktörlerin de yorumlanması gerekmektedir. Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar faktörü ele alındığında; kişinin bir nevi hafız olmayı isteme gerekçesi sayılabilecek olan hedeflediği mesleğin, kişinin gerekçe ve tutum puanında etkili olduğuna ulaşılabilmektedir. Mesleği ile ilişkili bir eğitim alan öğrencinin gerekçe ve tutum puanı açısından psiko-sosyal durumu daha yüksek görülmektedir.

Araştırmanın yaşı henüz genç olan örnekleme mesleğine ulaşmadan önce eğitime devam edecekleri kurumlar beklemektedir. Hedefledikleri meslek ile beraber eğitime devam edecekleri ilk durak olan liselerin de bu verilerle aynı doğrultuda olması beklenebilir. Algur'un¹³⁷ çalışmasında hafızlık eğitiminden sonra din eğitimi almayı hedefleyen örneklemin gerekçe ve tutum puanları daha yüksek çıkmıştır. Hedeflenen meslek ve hedeflenen eğitim değişkenleri aynı frekansta ele alındığında Algur'un sonuçları Tablo 31'i destekler niteliktedir. Bu durumla ilgili Arslantaş'ın araştırmasında örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi öğrencilerinin çoğunluğunun hafızlık sonrası eğitimlerini dini eğitim veren imam-hatip liselerinde devam ettirecek olmalarına dair veriler bulunmaktadır.¹³⁸ Lakin aynı araştırmada dini bir alanda değil başka alanlarda çalışmak istemedikleri de saptanmıştır.¹³⁹ Projeye yönelik literatür içerisinde, Güneş'in¹⁴⁰ çalışmasında da benzer şekilde proje öğrencilerinin neredeyse tamamının hafızlığını doğrudan kullanabileceği meslek grupları yerine başka meslekleri hedefledikleri kaydedilmiştir.

Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim faktörüne bakıldığında ise sonuç; öğrencinin hocası ile olan iletişiminin önemini gözler önüne sermektedir. Eğitimin kendisinden bağımsız ele alınamayacağı olan hoca ile kurulan iletişim, içerisinde

¹³⁷ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 165-166.

¹³⁸ Arslantaş, "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)", 49.

¹³⁹ Arslantaş, "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)", 49, 54.

¹⁴⁰ Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 161-165.

güveni ve anlayışı içermelidir. “Hocamın bana güvenmesi benim için önemlidir.” ($\bar{X}=4.22$) maddesinin faktör içerisindeki en yüksek puana sahip olması da hoca tarafından güvenilmenin ve destek görmenin önemli olduğuna kanıt olmaktadır. Hoca ile kurulmuş olan güven içeren bu iletişim, eğitim sürecinde hocadan alınan dönüt, güdüleme, teşvik ve destek kişinin eğitimine olan tavrını etkileyebilmektedir. Öyle görülüyor ki aldığı eğitimle paralel bir mesleği hedeflemiş olan öğrenciler hocaları ile daha iyi iletişim kurmaktadır. Ayrıca hocadan destek almak, onunla iyi geçinmek ve doğru bir iletişim bağına sahip olmak da öğrencinin eğitime karşı tutumunu etkileyebilecek ve yine eğitimle alakalı bir gelecek hayal etmesine katkı sağlayabilecektir.

Meslek ilişkisi kurabilen öğrencilerin psiko-sosyal durumlarının daha iyi olmasının nedeni olarak, aldıkları eğitimi bir amaç uğruna daha sağlam bir zemine oturtabilmeleri gösterilebilir. Aldığı eğitimin ve yaptığı işin ne işe yarayacağını bilmek bireyin hem kendine hem de işine olan güven ve bağını güçlendirmektedir. Aynı doğrultuda gelecek kaygısı sayılabilecek şekilde, aldığı eğitimin ne işe yarayacağı konusunda emin olmamak veya hayallerine katkı sağlamadığını düşünmek de kişinin psiko-sosyal durumunu etkilemektedir. Nitekim araştırma sonuçları da buna paralel olarak kaydedilmiştir. Gerek ölçek toplamı gerek iki faktörü sonucunda öğrencilerde meslek ilişkisi bulunma durumunun HEPSÖ algılarında farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Ayrıca aldığı eğitimle hedef mesleğinin ilişkisi olan öğrencinin psiko-sosyal durumunun daha yüksek olduğu da görülmektedir.

3.1.2.8. Hafızlık Eğitimi Tamamlama Öngörüsü İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki

Eğitimi tamamlama öngörüsü değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEPSÖ'nün hem toplamına hem de Hafızlık Eğitiminde Farkındalık ve Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı faktörlerine ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler ve toplam için non-parametric test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren diğer iki faktör için ise t-Testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEPSÖ algılarında eğitimi tamamlama öngörüsü değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan t-Testi ve Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Eğitimi Tamamlama Öngörüsü Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Tamamlama Öngörüsü	N, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	P	t	sd	P
Hafızlık Eğitimi Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar	Var	96	40.10	7.15	.47	.49	3.68	117	.00
	Yok	23	33.83	8.05					
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	Var	96	15.73	3.59	1.29	.25	1.65	117	.10
	Yok	23	14.31	4.23					
Mann Whitney U Testi									
Faktör	Tamamlama Öngörüsü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P		
Hafızlık Eğitiminde Farkındalık	Var	96	62.98	6046.50	817.50	-1.94	.05		
	Yok	23	47.54	1093.50					
Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı	Var	96	63.51	6097.00	767.00	-2.29	.02		
	Yok	23	45.35	1043.00					
Toplam	Var	96	64.72	6213.00	651.00	-3.05	.00		
	Yok	23	40.30	927.00					

Proje okulu öğrencilerinin HEPSÖ algılarında eğitimi tamamlama öngörüsü değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan t-Testi sonuçlarına göre: Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim ($t_{(117)}=1.65$; $p>.05$) faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Hafızlık Eğitime Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar ($t_{(117)}=3.68$; $p<.05$) faktöründe ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

Mann Whitney U testi sonuçlarında: Hafızlık Eğitiminde Farkındalık (U=817.50, p>.05) faktörüne ilişkin sonuçlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamışken, ölçeğin toplamına (U=651, p<.05) ve Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı (U=767, p<.05) faktörüne ilişkin HEPSÖ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ayrıca saptanmış olan anlamlılık düzeyi eğitimi ne zaman tamamlayacağına dair fikri bulunan öğrencilerde daha yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak bitirme öngörüsü olan örneklemin ölçek toplamı ve iki faktör noktasında psiko-sosyal durumlarının daha iyi olduğu görülmektedir.

Yapılan bir işin ne zaman tamamlanacağına dair bir fikrin bulunmaması bireyi bilinmezliğe ve dolayısı ile güvensizliğe itmektedir. Özellikle icra edilen işin, bireyin günlük yaşantısında büyük bir yer kaplaması söz konusu ise sonuçları da o denli etkili olmaktadır. Hafızlık gibi hem manevi değeri yüksek hem de meşakkatli bir süreci içeren bir eğitim her ne kadar kişiye birçok açıdan fayda verecekse de, bu sürecin verimsiz ve belirsiz olması da kişiyi aynı derecede yıpratmaktadır.

Bireyin aldığı eğitimi ne zaman bitireceğine dair öngöründe bulunamaması, içerisinde bulunduğu belirsizliğin göstergesidir. Bu durum kişinin psiko-sosyal durumunda olumlu bir etki göstermeyecektir. Nitekim analiz sonuçlarına bakıldığında proje öğrencilerinin bitirme öngörüsü olanların psiko-sosyal durumları daha iyi gözükmektedir. Zira ne zaman bitireceğini biliyor olmak, ne yaptığının farkında olduğunu, kendi sınırlarını bildiğini, kendine inandığını ve zaman yönetimini yapabildiğini göstermektedir. Bu durum da tablodaki sonuçlarla aynı doğrultuda, kişinin psiko-sosyal durumunda anlamlı bir fark olarak kendini göstermektedir.

Analiz sonucunda saptanan anlamlı farklılık, ölçeğin toplamının yanı sıra iki faktöründe de tespit edilmiştir. Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar faktörü ele alındığında; kişinin eğitim için kendini güdüleyen nedeninin, hafız olmayı isteme amacının ve eğitime dair sahip olduğu tutumun kişide, aldığı eğitime karşı güven oluşturmasını sağladığı söylenebilir. Güvenin beraberinde getirdiği emin adımlarla ilerlemek de tamamlama öngörüsünün oluşmasına hizmet edecektir. Faktör içerisinde bulunan yüksek ortalamalı “Hafızlık eğitiminde başarılı olacağıma inanırım.” (\bar{X} =4.40) ve özellikle “Hafızlığımı ne kadar sürede

tamamlayabileceğimi öngörebilirim.” ($\bar{X}=3.64$) maddelerin doğrultusunda gerekçe ve tutum puanı ile tamamlama öngörüsü arasında pozitif yönde bir etkinin bulunması beklenmektedir. Bu doğrultuda tablo sonucunda, eğitimlerini ne zaman bitireceğini bilen öğrencilerin psiko-sosyal durumlarına ilişkin gerekçe ve tutum puanları daha yüksek çıkmıştır.

Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı faktörüne bakıldığında ise sonuç, eğitim süreci boyunca bulunulan ortamın eğitimi alan öğrencideki etkisini ortaya çıkarmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyeti icra edildiği ortamdaki bağımsız ele alınmaz. Özellikle mekanın niteliği ve imkanı değişkenlerinin öğrencide etkisi olması beklenmektedir. Hele ki uzun bir süreci içeren bir eğitimi alan öğrencilerin, vaktinin büyük bir kısmını geçirdikleri kursun ortamı ve sahip olduğu imkanları elbet onların psiko-sosyal durumlarında ve eğitimlerine olan tutumlarında etki bırakacaktır. Analiz sonucunda da aynı frekansta, eğitime karşı güven duyan ve emin adımlarla ilerleyebilen bitirme öngörüsüne sahip öğrencilerin kurs ortamına dair psiko-sosyal durumlarının daha iyi olduğu saptanmıştır.

3.1.2.9. Hafızlık Eğitiminden Memnun Olma Durumu İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki

Memnuniyet değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEPSÖ'nün hem toplamına hem de faktörlerine ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler ve toplam için non-parametric test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEPSÖ algılarında memnuniyet değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33. Memnuniyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Memnuniyet Durumu	Mann Whitney U Testi					
		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	P
Hafızlık Eğitimi Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar	Memnun	105	62.79	6592.50	547.50	-1.90	.05
	Memnun değil	15	44.50	667.50			
Hafızlık Eğitiminde Farkındalık	Memnun	105	61.34	6440.50	699.50	-.70	.48
	Memnun değil	15	54.63	819.50			
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	Memnun	105	63.95	6714.50	425.50	-2.88	.00
	Memnun değil	15	36.37	545.50			
Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı	Memnun	105	62.60	6573.50	566.50	-1.77	.07
	Memnun değil	15	45.77	686.50			
Toplam	Memnun	105	63.12	6627.50	512.50	-2.18	.02
	Memnun değil	15	42.17	632.50			

Proje okulu öğrencilerinin HEPSÖ algılarında memnuniyet değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre: Hafızlık Eğitimi Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar (U=547.50, $p>.05$), Hafızlık Eğitiminde Farkındalık (U=699.50, $p>.05$) ve Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı (U=566.50, $p>.05$) faktörlerine ilişkin HEPSÖ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

HEPSÖ'nün toplamında (U=512.50, $p<.05$) ve Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim (U=425.50, $p<.05$) faktöründe ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu anlamlılık düzeyi aldıkları eğitimden memnun olduğunu belirten öğrencilerde, memnun olmadığını belirten öğrencilere göre daha iyi gözükmektedir. Sonuç olarak aldıkları eğitimden memnun olan örneklemin genel

psiko-sosyal durumlarının daha yüksek, hocaları ile kurdukları iletişimin daha iyi olduğuna ulaşılmıştır.

Projeye yönelik araştırmalardan olan Güneş'in¹⁴¹ çalışmasında, öğrencilerin eğitimlerinden memnun oldukları aktarılmıştır. Ve ayrıca yeniden başlama fırsatları olsa yine başlayacaklarını da ifade ediyor olmaları memnun olmaları hususunda samimiyetlerinin bir göstergesidir. Aynı çalışmada memnuniyetleri ve tavsiye etme durumlarını 'mutlu olmak' kavramı ile birlikte kullanmışlardır. Buna paralel olarak memnuniyetleri ile mutluluk arasında ve dolaylı olarak psiko-sosyal durum arasında pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum projeye dair tablo verileri ile örtüşmekte olup psiko-sosyal durumların toplam puanında öğrencilerin memnuniyetine ilişkin anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Veriler ışığında öğrencilerin hatırı sayılır bir çoğunluğunun aldıkları eğitimden memnun oldukları görülmektedir. Benzer bir şekilde örneklemin genel olarak Kur'an kursunda okumaktan memnun olduğu sonucuna Öztürk¹⁴², Oruç¹⁴³, Aköz¹⁴⁴, Çaylı¹⁴⁵, Bayraktar¹⁴⁶, Ünsal¹⁴⁷ ve Gün'ün¹⁴⁸ çalışmalarında da rastlanmıştır. Özellikle Algur'un¹⁴⁹ çalışmasında katılımcıların büyük bir kısmının eğitimin niteliğinden ve kurstan memnun kaldıkları ve bu eğitimi aldıkları için pişmanlık duymadıkları aktarılmıştır.

Aldığı eğitimden memnun olmak kişinin eğitime ve icra ettiği işe olan sevgisini de aynı doğrultuda etkileyip psiko-sosyal durumuna katkı sağlamaktadır. Bir işten veya durumdan memnun olmamak kişiyi rahatsız edici bir hisse,

¹⁴¹ Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 166.

¹⁴² Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)", 45.

¹⁴³ Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ- Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 52.

¹⁴⁴ Aköz, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Gözüyle Öğreticilerin İletişim Davranışlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (DİB Konya İl Merkezindeki Yatılı Kız Kur'an Kursları Örneği)", 190.

¹⁴⁵ Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)", 70.

¹⁴⁶ Bayraktar, "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları", 89

¹⁴⁷ Ünsal, "Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)", 39-40.

¹⁴⁸ Gün & Özdemir & Apaydın, "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları Ve Beklentileri-", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/34 (Aralık 2018): 211-240.

¹⁴⁹ Hüseyin Algur, "Nitelikli Bir Hafızlık Eğitimi İçin Öneriler", *Talim Dergisi*, 2/2 (2018): 243-288.

psikolojik olarak olumsuz bir duruma itecek ve hatta travmalara neden olabilecektir. Bu durum yaptığı işte de kendisini gösterecek ve aldığı eğitim verimini kaybedecektir. Nitekim Yıldız'ın¹⁵⁰ araştırması sonucunda da memnuniyetsizlik olarak örneklendirilebilecek olan hafızlık yapmayı istenilmesini engelleyen faktörlerin, Kur'an'ı ezberlemeyi mutluluk veren bir durum olmaktan çıkardığına dair verilere ulaşılmıştır. Bu durum da benzer bir şekilde eğitim veriminin azaldığının göstergesi olmaktadır.

Öztürk'ün¹⁵¹ araştırmasında Kur'an Kursu'nda bulunmaktan memnun olanların depresyon düzeylerinin memnun olmayanlardan anlamlı şekilde daha düşük olduğu saptanmıştır. Depresyon düzeyi ve psiko-sosyal durumun aynı kulvarlarda yer almaları göz önünde bulundurulursa ilgili literatür sonucunun Tablo 33'ün verilerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Sonuçlar da, öğrencilerin eğitiminden memnun olmalarının psiko-sosyal durumlarında anlamlı derecede daha etkili olduğu şeklindedir.

Yıldız'ın¹⁵² bulgularındaki 'Kur'an kursunda okuduğum için mutluyum' ifadesi de alınan eğitimden memnun olma durumu ile aynı frekans üzere kabul edilebilmektedir. Araştırma sonuçlarına birlikte bakıldığında memnun olan öğrencilerin psiko-sosyal durum puanlarının yüksek olması gibi, Kur'an kursunda olmaktan mutlu olmayan öğrencilerin ergenlik dönemine bağlı yaşadıkları problemlerin yüksek çıkmasının birbirini desteklediği görülebilmektedir.

Gerek geleneksel gerek modern sisteme dair literatür ve veriler birlikte incelendiğinde öğrencilerin genel olarak eğitimlerinden memnun oldukları, bu memnuniyet derecesinin mutluluklarını ve psiko-sosyal durumlarını olumlu etkilediği görülmektedir. Varılan sonuçlar Tablo 33 verilerini desteklemektedir.

Ölçek toplamında bulunan anlamlılık değeri kendini ayrıca "Hoca İle İletişim" faktöründe de göstermiştir. Söz konusu faktör sonucu, öğrencinin eğitimi bizzat kendisinden aldığı hocası ile olan iletişiminin önemine vurgu olarak kabul edilebilir. Hoca ile iletişim öğrencinin memnuniyetini ve mutluluğunu

¹⁵⁰ Yıldız, "Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)", 126.

¹⁵¹ Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)", 94.

¹⁵² Yıldız, "Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)", 122.

etkilemektedir. Eğitimin kendisinden bağımsız ele alınamayacağı olan hoca ile kurulan bağ öğrenci nazarında oldukça önemlidir. Ortalama üstünde puana sahip olan “Hocamızın bize karşı olan tavırları kendimizi değerli hissetmemizi sağlar.” ($\bar{X}=3.62$) maddesinin yanı sıra “Hocamın bana güvenmesi benim için önemlidir.” ($\bar{X}=4.22$) maddesinin faktör içerisindeki en yüksek puana sahip olması da hoca tarafından güvenilmenin ve destek görmenin önemli olduğuna, öğrencinin kendisini değerli hissetmesini sağladığına kanıt olmaktadır. Sonuç olarak; hoca ile kurulmuş olan doğru iletişim, eğitim süresince hocadan alınan olumlu dönüt, güdüleme, teşvik ve destek kişinin eğitimine olan tavrını etkileyebilmektedir. Kişinin, bu iletişim doğrultusunda aldığı eğitime karşı olan tutumu da olumlu olacak ve eğitime karşı duyduğu memnuniyet de yükselecektir. Nitekim bu psiko-sosyal durumun, eğitimden memnun olduğunu belirten öğrencilerde daha iyi olduğu Tablo verilerinde de görülmektedir.

3.1.2.10. Hafızlık Eğitimi Tavsiye Etme Durumu İle Psiko-Sosyal Durum Arasındaki İlişki

Tavsiye etme durumu değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEPSÖ'nün hem toplamına hem de faktörlerine ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler ve toplam için non-parametric test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEPSÖ algılarında tavsiye etme durumu değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34. Tavsiye Etme Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Tavsiye Etme Durumu	Mann Whitney U Testi					
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar	Tavsiye ediyor	101	65.86	6652.00	418.00	-3.89	.00
	Tavsiye etmiyor	19	32.00	608.00			
Hafızlık Eğitiminde Farkındalık	Tavsiye ediyor	101	62.07	6269.50	800.50	-1.15	.25
	Tavsiye etmiyor	19	52.13	990.50			
Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim	Tavsiye ediyor	101	66.70	6736.50	333.50	-4.52	.00
	Tavsiye etmiyor	19	27.55	523.50			
Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı	Tavsiye ediyor	101	62.83	6346.00	724.00	-1.71	.08
	Tavsiye etmiyor	19	48.11	914.00			
Toplam	Tavsiye ediyor	101	66.00	6666.00	404.00	-3.99	.00
	Tavsiye etmiyor	19	31.26	594.00			

Proje okulu öğrencilerinin HEPSÖ algılarında tavsiye etme durumu değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre: Hafızlık Eğitiminde Farkındalık (U=800.50, $p>.05$) ve Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı (U=724, $p>.05$) faktörlerine ilişkin HEPSÖ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Hafızlık Eğitimine Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar (U=418, $p<.05$), Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim (U=333.50, $p<.05$) faktörlerinde ve HEPSÖ'nün toplamında (U=404, $p<.05$) ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Bireyin aldığı eğitimi başkalarına tavsiye ediyor oluşundan, bu eğitimden memnun olduğu, pişmanlık duymadığı ve eğitimini mutlu bir şekilde sonuçlandığı düşüncelerine ulaşılabilmektedir. Bu da dolaylı olarak bireyin özünün ve psiko-sosyal durumunun olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir. Tam tersi bir durum göz önünde bulundurulduğunda; bir işi veya eğitimi başkasına tavsiye etmemek, kişinin memnuniyetinin düşük olduğu, istediği verimi alamadığı, hayal kırıklığı yaşamış olabileceği ve hoşnut olmadığı olasılıklarını barındırmaktadır. Elbette ki böyle bir sonuç kişinin psiko-sosyal durumunda olumlu bir etki bırakmayacaktır. Bu düşünceler ışığında verilere bakıldığında, tahmin edilebilir şekilde, aldığı eğitimi tavsiye eden öğrencilerin sonuçları psiko-sosyal açıdan daha iyi gözükmektedir.

Analiz sonucunda saptanan anlamlı farka, ölçeğin toplamının yanı sıra iki faktöründe de rastlanmıştır. Hafızlık Eğitime Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar faktörü ele alındığında; kişinin eğitim için kendini güdüleyen nedeninin, hafız olmayı isteme amacının ve sahip olduğu tutumun aldığı eğitime karşı takındığı tavrı olumlu olarak etkilediğine ulaşılabilmektedir. Faktör içerisindeki özellikle “Hafızlık eğitimi almaya karar verdiğim için çok mutluyum.” ($\bar{X}=4.14$) maddesinin yüksek ortalamaya sahip olması da bu durumu destekler niteliktedir. Ayrıca bu takınılan olumlu tavrın kişinin mevzu bahis eğitimi başkalarına tavsiye edecek kadar benimsemesini sağladığı da düşünülebilir.

Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim faktörüne bakıldığında ise sonuç; öğrenci için hocası ile kurduğu iletişimin öneminin bir kez daha altını çizmiştir. Bir iletişimde kaynak ne kadar önemli ise eğitimde de öğretici o kadar mühim bir konuma sahip olmaktadır. Eğitimin kendisinden bağımsız ele alınamayacağı olan hoca ile kurulan bağın, güveni, anlayışı ve desteği içermesi gerekmektedir. “Hocamın bana güvenmesi benim için önemlidir.” ($\bar{X}=4.22$) maddesinin faktör içerisindeki en yüksek puana sahip olması da hoca tarafından güvenilmenin ve destek görmenin önemli olduğuna kanıt olmaktadır. Hoca ile kurulmuş olan güven içeren bir iletişim, eğitim sürecinde hocadan alınan dönüt, güdüleme, teşvik ve destek kişinin eğitimine olan tavrını etkileyebilmektedir. Kişinin, bu iletişim doğrultusunda aldığı eğitime karşı olan tutumu da olumlu olacak ve eğitimi

başkalarına tavsiye edebilecektir. Bu psiko-sosyal durumun, eğitimini tavsiye eden öğrencilerde daha iyi olduğu tablo verilerinde de görülmektedir.

Projeye yönelik araştırma olan Güneş'in¹⁵³ çalışmasında öğrenciler, eğitimlerinden memnun oldukları gibi, eğitimi başkalarına tavsiye etme noktasında olumlu düşüncelerini aktarmışlardır. Ayrıyeten yeniden başlama fırsatı olsa yine başlayacaklarını da ifade etmişlerdir. Bu durum eğitimi tavsiye etme hususunda samimi olduklarının bir göstergesi olarak sayılabilir. Aynı çalışmada öğrencilerin memnuniyet ve tavsiye etme durumlarını 'mutlu olmak' kavramı ile birlikte kullanmışlardır. Buna paralel olarak tavsiye etme durumu ile mutluluk arasında ve dolaylı olarak da psiko-sosyal durum arasında pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum projeye dair tablo verileri ile örtüşmektedir.

Algur'un¹⁵⁴ araştırmasında hafızlık eğitimini tavsiye eden bireylerin psiko-sosyal durum puanları, tavsiye etmeyenlere oranla daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Kur'an kurslarına yönelik yapılan araştırma literatüründe de genel olarak öğrencilerin hafızlık eğitimi almaktan memnun oldukları ve bu eğitimi tavsiye edebilecekleri sonuçlarına ulaşılmıştır.¹⁵⁵

Gerek geleneksel gerek modern sisteme dair literatür ve veriler birlikte incelendiğinde örneklemin ekseriyetle eğitimlerinden memnun oldukları, bu memnuniyet derecesinin mutlu olmaları ve psiko-sosyal durumlarını olumlu etkilediği ve eğitimlerini tavsiye etmelerine neden olduğu görülmektedir. Varılan bu sonuçlar Tablo 34 gibi Tablo 33 verilerini de destekler nitelikte olmaktadır.

¹⁵³ Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 166.

¹⁵⁴ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 173-175.

¹⁵⁵ Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)", 70; Ünsal, "Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)", 39-40; Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ- Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 52; Aköz, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Gözüyle Öğreticilerin İletişim Davranışlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (DİB Konya İl Merkezindeki Yatılı Kız Kur'an Kursları Örneği)", 190; Bayraktar, "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları", 89.

3.1.3. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Öğrencilerinin Motivasyon Düzeyleri

Örneklem grubuna uygulanmış olan Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği'nin toplam puanı ve alt faktörleri analize tabi tutularak ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. Projeye bağlı hafızlık eğitimi alan öğrencilerin verileri taban alınarak ulaşılan HEMÖ'nün toplam ve faktör analiz sonucu Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35. Hafızlık Projesi Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği Toplamı ve Faktörlerine Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	N	\bar{X}	SS
Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon Faktörü	120	3.73	.87
Eğitime Dayalı Motivasyon Faktörü	120	4.38	.78
İçsel Motivasyon Faktörü	120	3.83	.94
HEMÖ Toplam	120	3.79	.78

Tablo 35 incelendiğinde proje öğrencilerinin motivasyon düzey ortalamaları, mesleki ve toplumsal motivasyon faktöründe ($\bar{X}=3.73$); eğitime dayalı motivasyon faktöründe ($\bar{X}=4.38$); İçsel motivasyon faktöründe ($\bar{X}=3.83$) ve HEMÖ'nün toplamında ($\bar{X}=3.79$) olduğu görülmektedir.

Tablo verilerinde; öğrencilerin motivasyon durumları en yüksek eğitime dayalı motivasyon faktöründe, en düşük mesleki ve toplumsal motivasyon faktöründe olduğu görülmektedir.

Örneklem grubuna uygulanmış olan HEMÖ'nün maddeleri analize tabi tutularak maddelere katılım ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrencilerinin verileri taban alınarak ulaşılan HEMÖ'nün maddelere katılım ortalama ve standart sapmaları Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36. Hafızlık Projesi Öğrencilerinin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğindeki Maddelere Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Faktörler	Maddeler	N	\bar{X}	SS
Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon	(Hemö1) “Hafızlık eğitiminin, ileride yapmak istediğim mesleğe katkı sağlayacağı” düşüncesi etkili oldu.	120	3.33	1.48
	(Hemö5) “Arkadaşlarım arasında saygınlığının artacağı” düşüncesi etkili oldu.	120	3.35	1.39
	(Hemö7) “Toplum tarafından daha iyi karşılanma ve kabul görme” düşüncesi etkili oldu.	120	3.89	1.26
	(Hemö12) “Meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacağı” düşüncesi etkili oldu.	120	3.33	1.46
	(Hemö13) Hafızlığımı tamamladığımda “kendime olan güvenimin artacağı” düşüncesi etkili oldu.	120	4.00	1.13
	(Hemö15) Hafızlık eğitimimi tamamlayıp “hafızlık belgesi alma isteğim” etkili oldu.	120	4.51	.96
Eğitime Dayalı Motivasyon	(Hemö3) Arkadaşlarım etkili oldu.	120	3.23	1.45
	(Hemö4) Ezber yapma kabiliyetimin olması etkili oldu.	120	4.07	1.15
	(Hemö6) Çevremde hafız bireylerin olması etkili oldu.	120	3.69	1.43
	(Hemö8) Aldığım din eğitimi etkili oldu.	120	4.00	1.10
	(Hemö9) Öğrenim gördüğüm okulun etkisi oldu.	120	3.95	1.17
	(Hemö10) Hocam etkili oldu.	120	3.98	1.14
İçsel Motivasyon	(Hemö2) İnsanlığa faydalı olma isteğim etkili oldu.	120	3.91	1.10
	(Hemö11) “Kendi kendime Kur’an’ı Kerim’i baştan sona ezberleyebileceğimi gösterme” isteğim etkili oldu.	120	3.66	1.27
	(Hemö14) Kur’an’ı Kerim ayetlerini ezberlemekten zevk alıyor olmam etkili oldu.	120	3.92	1.17

Tablo 36 incelendiğinde, mesleki ve toplumsal motivasyon faktöründe en yüksek ortalaması olan madde ‘Hafızlık eğitimimi tamamlayıp “hafızlık belgesi alma isteğim” etkili oldu.’ ($\bar{X}=4.51$) ifadesi; en düşük ortalaması olan maddeler ise “Meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacağı” düşüncesi etkili oldu.’ ($\bar{X}=3.33$) ve “Hafızlık eğitiminin, ileride yapmak istediğim mesleğe katkı sağlayacağı” düşüncesi etkili oldu” düşüncesi etkili oldu.’ ($\bar{X}=3.33$) ifadeleri olduğu görülmektedir.

Eğitime dayalı motivasyon faktöründe en yüksek ortalaması olan madde ‘Ezber yapma kabiliyetimin olması etkili oldu.’ ($\bar{X}=4.07$) ifadesi; en düşük

ortalaması olan madde ise ‘Arkadaşlarım etkili oldu.’ ($\bar{X}=3.23$) ifadesi olduğu görülmektedir.

İçsel motivasyon faktöründe en yüksek ortalaması olan madde ‘Kur’an’ı Kerim ayetlerini ezberlemekten zevk alıyor olmam etkili oldu’ ($\bar{X}=4.13$) ifadesi; en düşük ortalaması olan madde ise ‘‘Kendi kendime Kur’an’ı Kerim’i baştan sona ezberleyebileceğimi gösterme’’ isteğim etkili oldu.’ ($\bar{X}=3.66$) ifadesi olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda HEMÖ’de en yüksek ortalaması olan madde mesleki ve toplumsal motivasyon faktöründe yer alan ‘Hafızlık eğitimimi tamamlayıp ‘hafızlık belgesi alma isteğim’’ etkili oldu.’ ($\bar{X}=4.51$) ifadesi iken; en düşük ortalaması olan madde ise eğitime dayalı motivasyon faktöründeki ‘Arkadaşlarım etkili oldu.’ ($\bar{X}=3.23$) ifadesi olduğu görülmektedir.

3.1.3.1. Cinsiyet İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki

Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEMÖ’nün toplamına ve Eğitime Dayalı Motivasyon faktörüne ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktör ve toplam için non-parametric test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren diğer iki faktör için ise t-Testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEMÖ algılarında cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan t-Testi ve Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	p	t	sd	P
Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon	Kız	46	22.29	5.10	.01	.89	-.22	118	.82
	Erkek	74	22.51	5.36					
İçsel Motivasyon	Kız	46	11.56	2.50	1.75	.18	-.17	118	.86
	Erkek	74	11.47	3.02					
Mann Whitney U Testi									
Faktör	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P		
Eğitime Dayalı Motivasyon	Kız	46	68.14	3134.50	1350.50	-1.91	.05		
	Erkek	74	55.75	4125.50					
Toplam	Kız	46	59.18	2722.50	1641.50	-.32	.74		
	Erkek	74	61.32	4537.50					

Proje okulu öğrencilerinin HEMÖ algılarında cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan t-Testi sonuçlarına göre: Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon ($t_{(118)}=-.22$; $p>.05$) ve İçsel Motivasyon ($t_{(118)}=-.17$; $p>.05$) faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Mann Whitney U testi sonuçlarına göre benzer şekilde: ölçeğin toplamına ($U=1641.50$, $p>.05$) ve Eğitime Dayalı Motivasyon ($U=1350.50$, $p>.05$) faktörüne ilişkin HEMÖ puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Kız ve erkek öğrencilerin, HEMÖ'ye ilişkin algılarının denk olduğu söylenebilmektedir. Zira ölçek toplamı ve faktörlerinde cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Literatürde farklı sonuçlara da rastlanmaktadır. Kur'an Kurslarına yönelik araştırmalara bakıldığında Algur¹⁵⁶ çalışmasında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin motivasyon durumlarının cinsiyet faktörüne göre farklılaştığını, erkeklerin motivasyon durum puanının kızlara göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte erkeklerin hafızlık eğitimindeki “gerekçe ve tutum” puanlarının da kızlara oranla daha yüksek olduğuna ulaşmıştır.¹⁵⁷ Bu durumun bireyi motive edeceği düşünülürse motivasyon puanı ile aynı doğrultuda yüksek olması beklendiği bir sonuçtur. Ayrıca Öztürk'ün¹⁵⁸ Kur'an kursu öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada kız öğrencilerin depresyon düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Güngör'ün¹⁵⁹ araştırmasında sosyal kaygı kapsamında huzursuzluk ve sosyal kaçınmanın erkeklerde, yaşam doyumu ve öznel iyi oluşun ise kızlarda daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada, mülakatlar sonucunda kızların daha yüksek doyumlu ve uyumlu oldukları görünürken erkeklerin daha memnuniyetsiz bir görüntü verdikleri kayda geçmiştir.¹⁶⁰ Benzer bir şekilde Yıldız'ın¹⁶¹ araştırmasına göre ergenlik dönemine bağlı yaşanan sorunların puanları erkek öğrencilerin sonuçlarında daha anlamlı çıkmıştır. Buna ek olarak, erkeklerin hafızlık süresince ergenlik dönemine bağlı olarak daha fazla sorun yaşadıkları aktarılmıştır.

Literatürdeki verilerden farklı olarak araştırmada kız ve erkek öğrencilerin HEMÖ algılarının anlamlı bir fark barındırmayacak kadar benzer oldukları görülmektedir.

¹⁵⁶ Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 151-152.

¹⁵⁷ Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, 151.

¹⁵⁸ Öztürk, “Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)”, 77.

¹⁵⁹ Güngör, “Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma”, 78-79.

¹⁶⁰ Güngör, “Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma”, 79.

¹⁶¹ Yıldız, “Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)”, 128.

3.1.3.2. Yaş İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki

Yaş değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEMÖ'nün hem toplamına hem de faktörlerine ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler ve toplam için non-parametric test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEMÖ algılarında yaş değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Yaş	Mann Whitney U Testi					
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon	10-11	55	61.70	3393.50	1721.50	-.34	.72
	12 ve Üzeri	65	59.48	3866.50			
Eğitime Dayalı Motivasyon	10-11	55	61.52	3383.50	1731.50	-.29	.76
	12 ve Üzeri	65	59.64	3876.50			
İçsel Motivasyon	10-11	55	65.29	3591.00	1524.00	-1.40	.16
	12 ve Üzeri	65	56.45	3669.00			
Toplam	10-11	55	63.16	3474.00	1641.00	-.77	.44
	12 ve Üzeri	65	58.25	3786.00			

Proje okulu öğrencilerinin HEMÖ algılarında yaş değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre: Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon (U=1721.50, p>.05), Eğitime Dayalı Motivasyon (U=1731.50, p>.05), İçsel Motivasyon (U=1524, p>.05) faktörlerine ve ölçeğin toplamına (U=1641, p>.05) ilişkin HEMÖ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Yaş sınıflaması temel alındığında öğrencilerin, HEMÖ'ye ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilmektedir. Zira gerek ölçek toplamı gerek faktörlerinde ilgili değişkene göre anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Literatürde, içerisinde yaş değişkenine göre anlamlı sonuçları barındıran araştırmalara rastlanmaktadır. Algur¹⁶² yaş faktörüne göre, diyanet hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon durumlarının farklılaştığını ve eğitime erken yaşta başlayan bireylerin motivasyon puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yaş ilerledikçe farkındalık düzeyi artsa bile hafızlık eğitimine karşı motive olmak ters orantılı olarak azalmakta ve zorlaşmaktadır. Benzer bir şekilde Yıldız'ın¹⁶³ araştırma verilerinde yaş arttıkça problemlerin de arttığı saptanan sonuçlardandır.

Literatürdeki çalışmalarda ulaşılmış olan verilerden farklı olarak araştırmada öğrencilerin yaş değişkenine ilişkin HEMÖ algılarının anlamlı bir fark barındırmayacak kadar benzer oldukları görülmektedir. Bu sonuç ile ilgili yaş değişkeninin öğrencilerin bir çok konuda farklılaşmasını sağlayabilmekte lakin bu farklılığın motivasyon düzeyi konusunda geçerliliğini korumadığı söylenebilir. Ayrıca aynı ölçeğin kullanıldığı Algur'un araştırma sonucundan farklı veriler elde edilmesi nedeninin, araştırmadaki yaş aralığının farklı olması olarak yorumlanabilir. Nitekim Tablo 38'de de görüldüğü üzere örneklemin sadece ortaokulu içermesi hasebiyle birbirine çok yakın olan yaşlar Algur'un araştırma örnekleminde daha dar bir yelpaze olarak kaydedilmiştir.

3.1.3.3. Ebeveynlerin Eğitim Düzeyleri İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki

Anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEMÖ'nün Eğitime Dayalı Motivasyon faktörüne ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktör için non-parametric test olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren diğer faktörler ve ölçek toplamı için ise Anova kullanılmıştır.

¹⁶² Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi".

¹⁶³ Yıldız, "Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)", 108.

Öğrencilerin HEMÖ algılarında anne eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Anova ve Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 39’da sunulmuştur.



Tablo 39. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Anova ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Tek Yönlü Varyans Analizi											
Anne Eğitim	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark	
				Levene	P								
Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon	İlkokul ve Öncesi	36	22.33	5.43									
	Ortaokul	36	24.79	3.06		Gruplar Arası	331.61	3	110.53				
	Lise	28	22.75	4.67	3.94	.01	Gruplar İçi	2900.75	112	25.90	4.26	.00	var
	Lisans ve Üstü	26	19.77	6.45			Toplam	3232.36	115				
	Toplam	116	22.41	5.30									
İşsel Motivasyon	İlkokul ve Öncesi	36	11.13	2.50									
	Ortaokul	36	12.57	2.40		Gruplar Arası	60.45	3	20.15				
	Lise	28	11.85	2.20	4.89	.00	Gruplar İçi	878.82	112	7.84	2.56	.05	-
	Lisans ve Üstü	26	10.57	3.91			Toplam	939.27	115				
	Toplam	116	11.50	2.85									
HEMÖ Toplam	İlkokul ve Öncesi	36	55.35	11.63									
	Ortaokul	36	62.57	8.39		Gruplar Arası	1882.84	3	627.61				
	Lise	28	58.93	9.50	3.69	.01	Gruplar İçi	14501.19	112	129.47	4.84	.00	var
	Lisans ve Üstü	26	51.19	14.91			Toplam	16384.04	115				
	Toplam	116	56.90	11.93									

Tablo 39. (Devam) Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Anova ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kruskal Wallis H Testi							
	Anne Eğitim	N	Sıra Ortalaması	X ²	SD	P	Fark
Eğitime Dayalı Motivasyon	İlkokul ve Öncesi	36	56.90	.60	3	.89	-
	Ortaokul	36	62.67				
	Lise	28	58.75				
	Lisans ve Üstü	26	56.27				
	Toplam	116					

Tablo 39 incelendiğinde proje öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi verilerine göre; İçsel Motivasyon ($F_{(3, 112)}=2.56, p>.05$) faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ölçek toplamında ($F_{(3, 112)}=4.84, p<.05$) ve Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon ($F_{(3, 112)}=4.26, p<.05$) faktöründe ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre; Eğitime Dayalı Motivasyon ($X^2=.60, p>.05$) faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anne eğitim düzeyi değişkeni temele alınarak bakıldığında öğrencilerin, İçsel Motivasyon ve Eğitime Dayalı Motivasyon faktörlerinde HEMÖ algılarının benzer olduğu, motivasyon düzeylerinin denk sayıldığı görülmektedir. Ölçek toplamı ve Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon faktöründe ise öğrencilerin motivasyonlarında anne eğitim düzeyine göre farklılık barındırdığı saptanmıştır.

Ölçek toplamında ve faktöründe saptanan anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında var olduğu belirlemek üzere alt gruplar arasında tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri uygulanmıştır. Toplam ($L=3.69, p<.05$) ve faktör ($L=3.94, p<.05$) varyanslarının homojen dağılım göstermemesinden ötürü post-hoc analiz tekniklerinden Tamhane testi tercih edilmiştir. Test sonuçları Tablo 40 ve 41’de sunulmuştur.

Tablo 40. HEMÖ Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon Faktör Puanının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları

Post Hoc - Tamhane				
Anne Meslek (i)	Anne Meslek (j)	Mean Difference	Std. Error	p
İlkokul ve Öncesi	Ortaokul	-2.45	1.08	.15
	Lise	-.41	1.26	1.00
	Lisans ve Üstü	2.55	1.55	.49
Ortaokul	İlkokul ve Öncesi	2.45	1.08	.15
	Lise	2.04	1.06	.32
	Lisans ve Üstü	5.01	1.40	.00
Lise	İlkokul ve Öncesi	.41	1.26	1.00
	Ortaokul	-2.04	1.06	.32
	Lisans ve Üstü	2.97	1.54	.31
Lisans ve Üstü	İlkokul ve Öncesi	-2.55	1.55	.49
	Ortaokul	-5.01	1.40	.00
	Lise	-2.97	1.54	.31

Tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden olan Tamhane testi sonuçlarına göre: Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon faktöründe anne eğitim düzeyi ortaokul olan ile lisans ve üstü olan örneklemin arasında, ortaokul düzeyi lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p < .05$).

Sonuç olarak annesinin eğitim düzeyi ortaokul olan hafızlık öğrencilerinin mesleki ve toplumsal motivasyon düzeylerinin, annesinin eğitim düzeyi lisans ve üstü olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 41. HEMÖ Puanının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları

Post Hoc - Tamhane				
Anne Meslek (i)	Anne Meslek (j)	Mean Difference	Std. Error	p
İlkokul ve Öncesi	Ortaokul	-7.21	2.54	.03
	Lise	-3.57	2.64	.69
	Lisans ve Üstü	4.16	3.50	.81
Ortaokul	İlkokul ve Öncesi	7.21	2.54	.03
	Lise	3.63	2.43	.60
	Lisans ve Üstü	11.37	3.35	.01
Lise	İlkokul ve Öncesi	3.57	2.64	.69
	Ortaokul	-3.63	2.43	.60
	Lisans ve Üstü	7.73	3.43	.16
Lisans ve Üstü	İlkokul ve Öncesi	-4.16	3.50	.81
	Ortaokul	-11.37	3.35	.01
	Lise	-7.73	3.43	.16

Tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden olan Tamhane testi sonuçlarına göre: HEMÖ toplamında anne eğitim düzeyi ortaokul olan ile İlkokul ve öncesi olan örneklemin arasında, ortaokul düzeyi lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p < .05$). Ayrıca anne eğitim düzeyi ortaokul olan ile lisans ve üstü olan örneklemin arasında da yine ortaokul düzeyi lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ($p < .05$).

Analiz neticesinde annesinin eğitim düzeyi ortaokul olan hafızlık öğrencilerinin genel motivasyon düzeylerinin, annesinin eğitim düzeyi lisans ve üstü veya ilkokul ve öncesi olan öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmektedir.

Tabloya genel olarak bakıldığında eğitim düzey merdiveni tırmanıldıkça öğrencide artan veya azalan bir motivasyon durumu görülmemektedir. Bu doğrultuda öğrencinin psiko-sosyal durumunun anne eğitim düzeyi ile doğru

orantılı olmadığı söylenebilmektedir. Öztürk'ün¹⁶⁴ araştırmasında da örneklem grubunun benzer bir şekilde depresyon puanları ölçülmüş, anne eğitim seviyesinin yükselmesi ile anlamlı bir şekilde artan veya azalan bir depresyon düzeyi saptanmamıştır.

Baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEMÖ'nün hem toplamına hem de faktörlerine ait normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler ve toplam için non-parametric test olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEMÖ algılarında baba eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 42'de sunulmuştur.

¹⁶⁴ Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)", 82.

Tablo 42. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kruskal Wallis H Testi							
	Baba Eğitim	N	Sıra Ortalaması	X ²	SD	P	Fark
Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon	İlkokul ve Öncesi	14	67.57	3.10	3	.37	-
	Ortaokul	21	66.21				
	Lise	39	55.79				
	Lisans ve Üstü	42	54.13				
	Toplam	116					
Eğitime Dayalı Motivasyon	İlkokul ve Öncesi	14	71.21	2.76	3	.42	-
	Ortaokul	21	61.12				
	Lise	39	55.88				
	Lisans ve Üstü	42	55.38				
	Toplam	116					
İçsel Motivasyon	İlkokul ve Öncesi	14	71.21	4.56	3	.20	-
	Ortaokul	21	65.52				
	Lise	39	52.01				
	Lisans ve Üstü	42	56.77				
	Toplam	116					
HEMÖ Toplam	İlkokul ve Öncesi	14	67.75	3.85	3	.27	-
	Ortaokul	21	67.86				
	Lise	39	54.59				
	Lisans ve Üstü	42	54.37				
	Toplam	116					

Tablo 42 incelendiğinde proje öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre; gerek ölçeğin toplamında ($X^2=3.85$, $p>.05$) gerek Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon ($X^2=3.10$, $p>.05$), Eğitime Dayalı Motivasyon ($X^2=2.76$, $p>.05$) ve İçsel Motivasyon ($X^2=4.56$, $p>.05$) faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Baba eğitim düzeyi değişkeni temele alınarak bakıldığında öğrencilerin, gerek ölçek toplamı gerek faktörleri bazında HEMÖ'ye ilişkin algılarının benzer olduğu, motivasyon düzeylerinin denk sayıldığı görülmektedir. Zira ölçek toplamında ve ilgili faktörlerde değişkene göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Benzer bir doğrultuya sahip veriler Güngör'ün¹⁶⁵ çalışmasında bulunmaktadır. Mevzu bahis çalışmada, öğrencilerin öznel iyi oluş puanlarının, baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediğine ulaşılmıştır.

Tabloya bakıldığında farklılıklar anlamlı sayılmamakla birlikte, genel olarak baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencinin motivasyon düzey ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencinin motivasyon düzeyinin baba eğitim düzeyi ile ters orantılı olduğu düşünülebilmektedir. Ebeveyn eğitim düzey tabloları ışığında çıkarılabilecek bir diğer sonuç; çocuğun genel motivasyonu ile birlikte mesleki ve toplumsal motivasyonunda etkili olma hususunun sadece anne mezuniyet durumu için geçerli olduğudur.

3.1.3.4. Ebeveynlerin Mesleği İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki

Anne mesleği değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEMÖ'nün hem toplamına hem de faktörlerine ait normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler ve toplam için non-parametric test olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEMÖ algılarında anne mesleği değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 43'te sunulmuştur.

¹⁶⁵ Güngör, "Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma", 101.

Tablo 43. Anne Mesleği Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Kruskal Wallis H Testi						
		Anne Meslek	N	Sıra Ortalaması	X ²	SD	P	Fark
Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon	Serbest Meslek		12	77.42				
	Memur		8	41.50				
	Din Hizmetleri Personeli		4	50.50	5.58	3	.13	-
	Ev Hanım		96	60.39				
	Toplam		120					
Eğitime Dayalı Motivasyon	Serbest Meslek		12	54.13				
	Memur		8	69.00				
	Din Hizmetleri Personeli		4	55.38	.98	3	.80	-
	Ev Hanım		96	60.80				
	Toplam		120					
İçsel Motivasyon	Serbest Meslek		12	66.08				
	Memur		8	71.38				
	Din Hizmetleri Personeli		4	28.75	4.51	3	.21	-
	Ev Hanım		96	60.22				
	Toplam		120					
HEMÖ Toplam	Serbest Meslek		12	75.58				
	Memur		8	44.44				
	Din Hizmetleri Personeli		4	43.75	4.90	3	.17	-
	Ev Hanım		96	60.65				
	Toplam		120					

Tablo 43 incelendiğinde proje okullarının anne mesleği değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre; gerek ölçeğin toplamında ($X^2=4.90$, $p>.05$) gerek Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon ($X^2=5.58$, $p>.05$), Eğitime Dayalı Motivasyon ($X^2=.98$, $p>.05$) ve İçsel Motivasyon ($X^2=4.51$, $p>.05$) faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Anne mesleği değişkeni taban alınarak öğrencilerin, gerek ölçek toplamı gerek faktörleri bazında HEMÖ'ye ilişkin algılarının benzer olduğu, motivasyon düzeylerinin denk sayıldığı görülmektedir.

Baba mesleği değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEMÖ'nün hem toplamına hem de faktörlerine ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler ve toplam için non-parametric test olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEMÖ algılarında baba mesleği değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44. Baba Mesleği Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Kruskal Wallis H Testi						
		Baba Meslek	N	Sıra Ortalaması	X ²	SD	P	Fark
Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon	Serbest Meslek		59	58.19				
	Memur		22	54.84				
	Din Hizmetleri Personeli		15	67.03	2.29	3	.51	-
	İşçi-Çiftçi		24	67.27				
	Toplam		120					
Eğitime Dayalı Motivasyon	Serbest Meslek		59	62.56				
	Memur		22	58.61				
	Din Hizmetleri Personeli		15	67.23	1.99	3	.57	-
	İşçi-Çiftçi		24	52.96				
	Toplam		120					
İçsel Motivasyon	Serbest Meslek		59	58.19				
	Memur		22	67.32				
	Din Hizmetleri Personeli		15	56.07	1.47	3	.68	-
	İşçi-Çiftçi		24	62.71				
	Toplam		120					
HEMÖ Toplam	Serbest Meslek		59	57.01				
	Memur		22	57.95				
	Din Hizmetleri Personeli		15	65.33	2.24	3	.52	-
	İşçi-Çiftçi		24	68.40				
	Toplam		120					

Tablo 44 incelendiğinde proje okullarının baba mesleği değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre; gerek ölçeğin toplamında ($X^2=2.24$, $p>.05$) gerek Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon ($X^2=2.29$, $p>.05$), Eğitime Dayalı Motivasyon ($X^2=1.99$, $p>.05$) ve İçsel Motivasyon ($X^2=1.47$, $p>.05$) faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Baba mesleği değişkeni taban alınarak öğrencilerin, gerek ölçek toplamı gerek faktörleri bazında HEMÖ'ye ilişkin algılarının benzer olduğu, motivasyon düzeylerinin denk sayıldığı söylenebilmektedir.

Algur'un¹⁶⁶ araştırmasında görüşme yapılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu hafızlık eğitim sürecinin stresli ve zor olduğunu dile getirmiştir. Kendilerini mutlu eden unsurların arasında "aile ile geçirilen zaman" ibaresini kullanmışlardır. Bu veriden hareketle meşakkatli olan hafızlığın stresini azaltıp bireyi motive edecek etkenlerden birinin, aile ile iletişime geçmek olduğu söylenebilir. Buna paralel olarak aile ile kurulan doğru ve sağlıklı bir iletişimin hafızlık eğitiminde etkisi olduğuna ulaşılmaktadır. Ayrıca çocuğun sevgi, saygı ve ilginin olduğu aile ortamında olması eğitim faaliyetlerini olumlu yönde etkilemektedir.¹⁶⁷ Algur¹⁶⁸, Çaylı¹⁶⁹, Öztürk¹⁷⁰ ve Bayraktar¹⁷¹ tarafından yapılan araştırmalarda hafızlık eğitimi alan gençlerin aileleri ile olan iletişimlerinin genellikle iyi olduğu, ailelerin bir yandan çocuklarına destek olurken, diğer yandan da onlara değer verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Proje ile ilgili yapılan Güneş'in çalışmasında da veli profili için genellikle ilgili ve iletişime açık olduklarına dair görüşler paylaşılmıştır.¹⁷² Yıldız¹⁷³ da araştırma verilerinden

¹⁶⁶ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi".

¹⁶⁷ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 285; Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı*, 361-363.

¹⁶⁸ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 22.

¹⁶⁹ Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)", 77.

¹⁷⁰ Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)", 64.

¹⁷¹ Bayraktar, "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları", 114.

¹⁷² Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 115-119.

¹⁷³ Yıldız, "Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)".

hareketle aile içi iletişimin, gencin hafızlık eğitimini etkileme gücüne sahip olduğuna ulaşmıştır.

Koç, dini tutumların aile içerisinde edinilen ilk tecrübeye bağlılığını vurgulamıştır.¹⁷⁴ Bu doğrultuda çocuklarda hafızlığı seçme ve yapma isteği ve motivasyonlarında ailenin katkısı büyüktür.¹⁷⁵ Bu açıdan bakıldığında anne ve babanın, hafızlık gibi dini yönü ağırlıkta olan bir eğitim içerisinde olan çocuğu ile her türlü iletişimi, onun motivasyonunu etkileyebilmektedir.

Literatür verileri ışığında anne ve babanın ilgi alakası, çocuğunu güdülemesi ve desteklemesinin onun eğitime dair var olan motivasyonunu etkileyeceği beklenmektedir. Tablo sonuçlarına göre ise öğrencilerin anne ve baba mesleklerinin farklı olması, motivasyonlarını da birbirinden farklı kılmamaktadır. Bu sonuç ile ilgili olarak anne ve babaların çocuklarını güdüleme ve motivasyonlarını yüksek tutma konusunda önemli bir konumda oldukları, lakin özellikle sahip oldukları mesleğin bu durumda farklılığa sebep olmadığı düşünülebilir.

3.1.3.5. Okula Devam Etme Durumu İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki

Okula devam etme durumu değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEMÖ'nün hem toplamına hem de faktörlerine ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler ve toplam için non-parametric test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEMÖ algılarında okula devam etme durumu değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 45'te sunulmuştur.

¹⁷⁴ Ahmet Koç, "Okul Çağı Çocuklarının Ailede Din Eğitimi", *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17 (İstanbul, 2008): 153.

¹⁷⁵ Arslantaş, "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)", 52.

Tablo 45. Okula Devam Etme Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Okula Devam Durumu	Mann Whitney U Testi					
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon	Devam ediyor	67	53.61	3592.00	1314.00	-1.83	.06
	Devam etmiyor	49	65.18	3194.00			
Eğitime Dayalı Motivasyon	Devam ediyor	67	56.90	3812.00	1534.00	-.60	.54
	Devam etmiyor	49	60.69	2974.00			
İçsel Motivasyon	Devam ediyor	67	56.18	3764.00	1486.00	-.87	.38
	Devam etmiyor	49	61.67	3022.00			
Toplam	Devam ediyor	67	55.53	3720.50	1442.50	-1.11	.26
	Devam etmiyor	49	62.56	3065.50			

Proje okulu öğrencilerinin HEMÖ algılarında okula devam etme durumu değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre: Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon (U=1314, p>.05), Eğitime Dayalı Motivasyon (U=1534, p>.05), İçsel Motivasyon (U=1486, p>.05) faktörlerine ve ölçeğin toplamına (U=1442.50, p>.05) ilişkin HEMÖ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Okula devam etme durumu değişkeni temele alınarak bakıldığında hem okula devam eden hem de okulunu dondurmuş veya devam etmeyen öğrencilerin, HEMÖ'ye ilişkin algılarının benzer olduğu, motivasyon düzeylerinin denk sayıldığı söylenebilmektedir. Gerek ölçek toplamı gerek faktörlerinde ilgili değişkene göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Araştırmalarda hafızlık öğrencilerinin okul ile birlikte hafızlık yapma durumunda zorlandıklarına dair ifadelerine rastlanmıştır.¹⁷⁶ Aynı araştırma

¹⁷⁶ Arslantaş, "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)", 54.

içerisinde zorlanmaya ve memnuniyetsizliğe sebep olabilecek etkenin eğitim modelinin henüz yetersiz olduğu olarak anlaşılacağı de aktarılmıştır.¹⁷⁷ Projeye dair yapılan Güneş'in¹⁷⁸ araştırmasında, öğrencilerde program yoğunluğu gibi bazı sebeplerle eğitimi tamamlamadan bırakma sonuçlarına rastlanıldığı aktarılmıştır. Aynı eserde özellikle hafızlık eğitimi için ayrılan sürenin azlığına dikkat çekilmiş ve bu durumun öğrencilerde oluşturduğu yoğunluktan bahsedilmiştir. Bu ve benzeri olumsuz durumların okulla birlikte hafızlığını yapan proje öğrencilerin motivasyonlarında etki etmesi muhtemel etkenlerden sayılabilir.

Yıldız'ın¹⁷⁹ araştırmasında hafızlık eğitimi ile birlikte aynı anda okula devam etmenin zor olması ile ilgili yüksek ortalama sahip cevaplara ve zorlanan öğrencilerin ergenliğe bağlı sorunlar puanlarının da yüksek çıktığına ulaşılmıştır. Okul ile birlikte hafızlık eğitimi almaları konusunda benzer öğrenci verileri bulunmaktadır.¹⁸⁰ Ayrıca bazı öğrencilerin örgün eğitimle birlikte hafızlık projesine karşı isteksiz olduğunu belirttiği, bu gönülsüz hafızlık yapmalarının da gayretsiz olmalarına ve onların ezber yapmaya karşı olan motivasyonlarının eksik olmasına neden olduğu verisi de bulunmaktadır.¹⁸¹ Öğrencilerde kuvvetli bir motivasyon eksikliğinin varlığı öğrencilerin yetersiz çalışmasına da sebep olabilmektedir.¹⁸²

Araştırmaların bulguları neticesinde, okulla birlikte hafızlığın öğrenci motivasyonunda olumsuz etki bırakması beklenebilir. Anlamlı farkı barındırmamasına rağmen, okula devam etmeyen öğrencilerin daha yüksek bir motivasyon ortalama puanına sahip olmaları gözden kaçırılmamalıdır. Nitekim bu tablo yorumu literatürdeki okulla birlikte hafızlık eğitiminin zorluğu neticesinde daha düşük motivasyon beklentisi ile uyusmaktadır.

¹⁷⁷ Arslantaş, "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)", 39.

¹⁷⁸ Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 236-240.

¹⁷⁹ Yıldız, "Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)", 147.

¹⁸⁰ Arslantaş, "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)", 38-39.

¹⁸¹ Uğur, "İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi", 39-40.

¹⁸² Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 112.

Yine literatürde katılımcıların okul ile birlikte hafızlık eğitiminin bir arada olmasının avantajlı olduğunu da aktardıkları veriler mevcuttur.¹⁸³ Zira projeye oluşan rağbetin en büyük nedenlerinden biri de örgün eğitimin aksamaması olmaktadır. Paralel olarak katılımcılar tarafından proje kapsamında sene kaybının olmamasının güçlü yön olarak görülmekte lakin bir yıl ara verilmenin ise projenin zayıf yönü olarak kabul edilmekte olduğu da kayda geçmiştir.¹⁸⁴ Literatür verileri, okulla birlikte hafızlık yapmanın öğrencilerinin motivasyon puanlarında olumlu veya olumsuz etkisinin olması yönündedir. Ancak Tablo 45 sonuçlarında anlamlı bir fark görülmemektedir. Literatürde bulunan sonuçlardan farklı olarak araştırmada ilgili değişkene göre öğrencilerin motivasyon düzey puanlarında etkili olmadığı görülmektedir. Hatta okula devam eden ve etmeyen öğrencilerin HEMÖ algılarının anlamlı bir fark barındırmayacak kadar benzer oldukları tespit edilmiştir. Benzer frekansta sayılabilecek bir sonuca ise Güngör'ün¹⁸⁵ çalışmasında rastlanmaktadır. Çalışma verilerine göre hafız öğrencilerinin öznel iyi oluş puanları, hafızlık dışında eğitim alıp almama durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

Sonuç olarak meşakkatli bir süreci içeren hafızlık eğitiminin yanında örgün eğitimini alıyor olmak öğrencinin motivasyon düzeyinde farklılığa neden olmamaktadır. Benzer şekilde okuluna devam etmediği ve sadece hafızlık eğitimine yoğunlaşabildiği bir dönemde olmak da öğrencinin motivasyon düzeyinde anlamlı sayılabilecek bir etki bırakmamaktadır.

3.1.3.6. Hafızlık Eğitiminde Bulunulan Aşama İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki

Hafızlık aşaması değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEMÖ'nün hem toplamına hem de faktörlerine ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler ve toplam için non-parametric test olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

¹⁸³ Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 73.

¹⁸⁴ Yetimova, "Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma", 132.

¹⁸⁵ Güngör, "Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma", 94.

Öğrencilerin HEMÖ algılarında hafızlık aşaması değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 46'da sunulmuştur.



Tablo 46. Hafızlık Aşaması Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Kruskal Wallis H Testi						
		Hafızlık Aşaması	N	Sıra Ortalaması	X ²	SD	P	Fark
Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon	Hazırlık Dönemi		15	72.23	1.99	2	.37	-
	Ezber Dönemi		90	59.06				
	Pekiştirme Dönemi		15	57.40				
	Toplam		120					
Eğitime Dayalı Motivasyon	Hazırlık Dönemi		15	51.83	1.09	2	.57	-
	Ezber Dönemi		90	61.91				
	Pekiştirme Dönemi		15	60.70				
	Toplam		120					
İçsel Motivasyon	Hazırlık Dönemi		15	65.47	.81	2	.66	-
	Ezber Dönemi		90	60.72				
	Pekiştirme Dönemi		15	54.20				
	Toplam		120					
HEMÖ Toplam	Hazırlık Dönemi		15	72.60	2.21	2	.33	-
	Ezber Dönemi		90	59.28				
	Pekiştirme Dönemi		15	55.73				
	Toplam		120					

Tablo 46 incelendiğinde proje okullarının hafızlık aşaması değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre; gerek ölçeğin toplamında ($X^2=2.21$, $p>.05$) gerek Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon ($X^2=1.99$, $p>.05$), Eğitime Dayalı Motivasyon ($X^2=1.09$, $p>.05$) ve İçsel Motivasyon ($X^2=.81$, $p>.05$) faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Hafızlık aşaması değişkeni temele alınarak bakıldığında hazırlık, ezber veya pekiştirme döneminde olan öğrencilerin, HEMÖ'ye ilişkin algılarının benzer, olduğu, motivasyon düzeylerinin denk olduğu sayılabilmektedir. Zira gerek ölçek toplamı gerek faktörlerinde ilgili değişkene göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Öğrencilerin ilgili değişkene göre motivasyon düzey puanlarında anlamlı farklılık bulunmamasına dair yapılabilecek yorum; öğrencilerin hafızlık eğitiminin başından sonuna kadar denk bir motivasyona sahip olduklarıdır. Henüz başladıkları bir işin daha en başında olmalarının verdiği gerginlik ve bilinmezlik, ezberin yoğunlaştığı ve günlük derslerin zorladığı dönemde olmak veya emek sarf ettiği eğitimi tamamladığı pekiştirme döneminde olmak elbet öğrencinin eğitime karşı tutumunda etkili olacaktır. Fakat bu etkinin eğitimin başından sonuna kadar var olduğu, anlamlı bir farkı barındırmayacak derecede benzer olduğu da düşünülebilir.

3.1.3.7. Hedeflenen Meslek-Hafızlık İlişkisi İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki

Meslek ilişkisi değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEMÖ'nün Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon ve Eğitime Dayalı Motivasyon faktörlerine ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler için non-parametric test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren diğer faktör ve toplam için ise t-Testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEMÖ algılarında meslek ilişkisi değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan t-Testi ve Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47. Meslek İlişkisi Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Meslek İlişkisi	N, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	p	t	sd	P
İçsel Motivasyon	Var	58	12.48	2.28	6.13	.01	3.85	118	.00
	Yok	62	10.59	2.99					
Toplam	Var	58	61.77	9.72	3.64	.05	4.77	118	.00
	Yok	62	52.29	11.85					

Mann Whitney U Testi								
Faktör	Meslek İlişkisi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P	
Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon	Var	58	77.37	4487.50	819.50	-5.15	.00	
	Yok	62	44.72	2772.50				
Eğitime Dayalı Motivasyon	Var	58	65.81	3817.00	1490.00	-1.62	.10	
	Yok	62	55.53	3443.00				

Proje okulu öğrencilerinin HEMÖ algılarında meslek ilişkisi değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan t-Testi sonuçlarına göre: İçsel Motivasyon ($t_{(118)}=3.85$; $p<.05$) faktöründe ve ölçeğin toplamında ($t_{(118)}=4.77$; $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır.

Mann Whitney U testi sonuçlarında: Eğitime Dayalı Motivasyon ($U=1490$, $p>.05$) faktöründe anlamlı bir fark gözlenmemişken Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon ($U=819.50$, $p<.05$) faktörüne ilişkin sonuçlarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Ayrıca saptanan anlamlılık düzeyi hedefledikleri meslek ile aldıkları hafızlık eğitiminin ilişkili olduğunu belirten öğrencilerde daha yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak eğitimleriyle hedefledikleri mesleğin ilişkisi olan örneklemin, ölçek toplamı ve iki faktörü noktasında motivasyonlarının daha iyi olduğu görülmektedir.

Hayalleriyle ve hedefleriyle belirledikleri geleceklerine katkı sağlayacağını düşündükleri bir işi yapmak; kişiyi rahatlatmak ve daha emin adımlarla ilerlemesini sağlamak açısından önemlidir. Zira böyle bir durum kişinin elbet

motivasyonunu da etkileyecek, yaptığı işe daha da bağlanmasını, hafızlık eğitimine duyduğu isteği arttırmasını sağlayacaktır. Nitekim öğrencilerin sonuçları da bu doğrultuda çıkmıştır. Literatürde benzer bir veriler yer almaktadır. Algur'un araştırması kapsamında da HEMÖ ve faktörlerinde, hafızlık eğitiminde bir hedefi olan bireylerin motivasyon düzey puanlarının, hedefleri olmayan bireylerin puanlarından yüksek olduğuna ulaşılmıştır.¹⁸⁶ Ayrıyeten aynı araştırmanın nicel bölümünde, hafızlık eğitimi öğrencilerinin motivasyon durumlarının hedeflenen eğitim ve mesleğe göre farklılık gösterdiği, din eğitimi görmek isteyen bireylerin motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir.¹⁸⁷ Aynı konuda farklı bir sonuç ise Cebecinin makalesinde¹⁸⁸ bulunmaktadır. Makalede hafızlık öğrencilerinin neredeyse yarısının din alanı dışında bir öğrenimi tercih edecekleri aktarılmış, lakin bu durumun motivasyonlarında engel teşkil etmediğine dikkat çekilmiştir. Bu sonucun nedeni de öğrencilerin çoğunluğunun hafızlığın dini bir görev olduğuna inandıkları şeklinde kabul edilmiştir.

Araştırmanın yaşı henüz genç olan örnekleme mesleğine ulaşmadan önce eğitim göreceği kurumlar beklemektedir. Hedefledikleri meslek ile eğitime devam edecekleri ilk durak olan liselerin de aynı doğrultuda verilere sahip olması beklenebilir. Bu durumla ilgili Arslantaş'ın araştırmasında örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi öğrencilerinin çoğunluğunun hafızlık sonrası eğitimlerini dini eğitim veren imam-hatip liselerinde devam ettirecek olmalarına dair veriler bulunmaktadır.¹⁸⁹ Lakin aynı araştırmada dini bir alanda değil başka alanlarda çalışmak istemedikleri de saptanmıştır.¹⁹⁰ Güneş'in¹⁹¹ çalışmasında da benzer şekilde proje öğrencilerinin neredeyse tamamı hafızlığını doğrudan

¹⁸⁶ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 180.

¹⁸⁷ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 313.

¹⁸⁸ Cebeci & Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", 34.

¹⁸⁹ Arslantaş, "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)", 49.

¹⁹⁰ Arslantaş, "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)", 49, 54.

¹⁹¹ Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 161-165.

kullanabileceği meslek grupları yerine başka meslekleri hedefledikleri kaydedilmiştir.

Öğrencilerin genelde ilk hedefi meslek olmadığından eğitimin hedef meslek ile ilişkisinin olmaması, motivasyonlarında büyük bir engel olarak görülmemektedir. Lakin meslek ilişkisinin bulunması her halükarda birçok alan gibi kişinin güdülenmesi ve istek duymasında da olumlu etkisini gösterecektir. Zira tablo verilerinde de durum bu yönde gözükmektedir.

Analiz sonucunda toplamda saptanan anlamlılık düzeyinin yanında farklılığın anlamlı bulunduğu faktörlerin de yorumlanması gerekmektedir. İçsel Motivasyon faktörü ele alındığında; kişinin hafızlığa dair sahip olduğu motivasyonunun, aldığı eğitimin hizmet edeceği bir hedef belirlemekle artırılabilirdiği görülmüştür. Belirlenmiş bir hedef kişide iç güdülenmeye sebep olacak ve bu durum eğitimi tamamlamaya karşı duyduğu isteği diri tutacaktır. Bu doğal etkinin sonucu tablo verilerinde de tespit edilmiştir. Faktör sonucunda altı çizilmesi gereken bir durum da meslek ilişkisi olmama durumuna ait motivasyon puanının çok düşük olmamasıdır. Bu veri için, hedef meslek ilişkisinin olmayışının öğrenci motivasyon düzeyini büyük oranda düşürmediği savunulabilir. Güneş'in¹⁹² araştırmasında proje öğrencilerin hafızlığa bakışı araştırılmış ve sonuçlar içerisinde en çok 'Kur'an'ı koruma görevini yerine getirme' ve 'Cennet'i kazanma' cevapları kaydedilmiştir. Ayrıca 'iş sahibi olmayı kolaylaştırma' cevabının ise sayı itibari ile daha sonra gelmesi, öğrencilerin hedef meslekleri ile hafızlıklarının büyük bir ilgisi olmadığı verisi ile uyumaktadır.

Değişkene göre birbirine oldukça yakın ortalamayı barındıran sonuç şu şekilde özetlenebilir: Kişinin aldığı eğitime dair isteği hedef meslek ilişkisine göre olumlu etkilenmektedir. Lakin bu değişkenin içsel motivasyon için gerekli tek şart olmadığı, dini ve manevi yönü hasebiyle hafızlık eğitiminde öğrenciyi güdüleyebilecek pek çok değişkenin var olduğu göz önüne serilmiştir. Faktör içerisindeki "Kur'an'ı Kerim ayetlerini ezberlemekten zevk alıyor olmam etkili oldu." ($\bar{X}=3.92$) maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olması da öğrencilerin genelinde iç motivasyon kaynağının ayet ezberlemeyi sevmeleri olduğunu göstermektedir.

¹⁹² Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 119-120.

Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon faktörüne bakıldığında ise sonuç; dış güdülenmenin de iç güdüleneme kadar önemli olduğunu göstermektedir. Mesleğe katkısı, toplumda kabullenme ve saygı görme, kendine olan inancın ve güvenin artması ve hafızlık belgesi alma gibi pek çok olumlu sonuç eğitim süreci içerisinde öğrencide güdülenmeyi sağlayacak etkenlerdir. Belirledikleri mesleklerine ve geleceklerine katkı sağlayacağını düşündükleri eğitim alıyor olmak, daha emin adımlarla ilerlemek açısından önemlidir. Böyle bir durum kişinin motivasyonunu da arttıracak, aldığı hafızlık eğitimine daha da bağlanmasını sağlayabilecektir.

Hedefledikleri meslek ile beraber örgün eğitimini devam etme tercihlerinin de meslek verileri aynı doğrultuda kabul edilebilir. Algur'un¹⁹³ çalışmasında hafızlık eğitiminden sonra dini bir eğitim almayı hedefleyen örnekleme ait gerekçe ve tutum puanları da din dışı bir eğitimi tercih eden örneklemin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Hedeflenen meslek ve hedeflenen eğitim değişkenlerini aynı frekansta ele alındığında Algur'un ulaştığı sonucun Tablo 47'yi desteklediği görülmektedir.

Meslek ilişkisi kurabilen öğrencilerin motivasyon sonuçlarının daha iyi olmasının nedeni olarak aldıkları eğitimi bir amaç uğruna daha sağlam bir zemine oturabilmeleri ve dolayısı ile daha çok güdülendikleri gösterilebilir. Aldığı eğitimin ve yaptığı işin ne işe yarayacağını bilmek bireyin hem kendine hem de yaptığı işe olan güven ve bağını da güçlendirebilmektedir. Aynı doğrultuda gelecek kaygısı sayılabilecek şekilde, aldığı eğitimin ne işe yarayacağı konusunda emin olamama veya hayallerine ve hedeflerine katkı sağlamadığını düşünme gibi bir durum da kişinin istek duymasında yani motivasyonunda anlamlı derecede olumlu bir etki oluşturmamaktadır. Ayrıca ihtiyaç duymak güdülenmenin önemli bir kaynağıdır.¹⁹⁴ Kişi gelecek hayali içerisindeki belirlediği meslek için ihtiyacı olan bir eğitime daha fazla önem verecek, bu ihtiyaç durumu motivasyonunu da dinamik tutacaktır. Nitekim araştırma sonuçları da buna paralel olarak kaydedilmiştir. Gerek ölçek toplamı gerek iki faktörü sonucunda öğrencilerde meslek ilişkisi bulunma durumunun HEMÖ algılarında farklılık oluşturduğu

¹⁹³ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 167.

¹⁹⁴ Ahmet Koç, *Etkili İletişim* (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2014): 193.

saptanmıştır. Aldığı eğitimle hedef mesleğinin ilişkisi olan öğrencinin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu da görülmektedir.

3.1.3.8. Hafızlık Eğitimi Tamamlama Öngörüsü İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki

Eğitimi tamamlama öngörüsü değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEMÖ'nün Eğitime Dayalı Motivasyon faktörüne ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktör için non-parametric test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren diğer iki faktör ve toplam için ise t-Testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEMÖ algılarında eğitimlerini tamamlama öngörüsü değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan t-Testi ve Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48. Eğitimi Tamamlama Öngörüsü Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Tamamlama Öngörüsü	N, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	p	t	sd	P
Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon	Var	96	23.05	4.67	5.36	.02	2.37	117	.01
	Yok	23	20.26	6.62					
İçsel Motivasyon	Var	96	12.02	2.47	3.08	.08	4.19	117	.00
	Yok	23	9.43	3.30					
Toplam	Var	96	58.25	10.66	3.63	.05	2.39	117	.01
	Yok	23	51.82	14.80					
Mann Whitney U Testi									
Faktör	Tamamlama Öngörüsü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P		
Eğitime Dayalı Motivasyon	Var	96	62.98	6046.50	817.50	-1.94	.05		
	Yok	23	47.54	1093.50					

Proje okulu öğrencilerinin HEMÖ algılarında eğitimi tamamlama öngörüsü değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan t-Testi sonuçlarına göre: Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon ($t_{(117)}=2.37$; $p<.05$), İçsel Motivasyon ($t_{(117)}=4.19$; $p<.05$) faktörlerinde ve ölçek toplamında ($t_{(117)}=2.39$; $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Mann Whitney U testi sonuçlarında: Eğitime Dayalı Motivasyon ($U=817.50$, $p>.05$) faktörüne ilişkin sonuçlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Tablo verilerinde görünen anlamlılık düzeyi eğitimi ne zaman tamamlayacağına dair fikri bulunan öğrencilerde daha yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak bitirme öngörüsü bulunan örneklemin, ölçek toplamı ve iki faktör noktasında motivasyonlarının daha iyi olduğu görülmektedir.

Motive olmak kişinin icra ettiği işe karşı duyduğu isteği ve azmi beraberinde yaşatmaktır. Eğer yapılan bir işin ne zaman tamamlanacağına dair bir fikri bulunmuyorsa birey bilinmezliğe ve dolayısı ile güvensizliğe itilmiş demektir. Bu durum da isteğine ve hırsına olumsuz bir darbe vuracaktır. Özellikle icra edilen işin bireyin günlük yaşantısında büyük bir yer kaplaması söz konusu ise sonuçları da o denli etkili olacaktır. Hafızlık gibi hem manevi değeri yüksek hem de meşakkatli bir süreci içeren bir eğitim her ne kadar kişiye birçok açıdan fayda verecekse de, bu sürecin verimsiz ve belirsiz olması da kişiyi aynı derecede yıpratabilmektedir.

Bireyin aldığı eğitimi ne zaman bitireceğine dair öngöründe bulunamaması içerisinde bulunduğu belirsizliğin göstergesidir ki bu da kişinin motivasyonunu düşürecektir. Zira analiz sonuçlarında da proje öğrencilerinin bitirme öngörüsü olanların motivasyon düzeyleri daha anlamlı gözükmektedir. Ne zaman bitireceğini biliyor olmak, ne yaptığının farkında olduğunu, kendi sınırlarını bildiğini, kendine inandığını ve zaman yönetimini yapabildiğini göstermektedir. Bu da kişiyi isteklendirecek, yaptığı hafızlığa daha sıkı sarılmasını sağlayacaktır. Karşıt bir şekilde düşünüldüğünde, kişinin eğitimine dair duyduğu istek beraberinde güveni getirecek ve dolaylı olarak kişi eğitimini planlayıp ne zaman bitireceği konusunda da emin olabilecektir. Bu durum tablodaki sonuçlarla aynı doğrultuda kendini göstermektedir.

Analiz sonucunda saptanan anlamlı farklılık, ölçeğin toplamının yanı sıra iki faktöründe de tespit edilmiştir. İçsel Motivasyon faktörü ele alındığında; kişinin eğitim için kendini güdüleyebilmesinin aldığı eğitime karşı güven duymasını ve emin adımlarla ilerlemesini sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca zorlu bir sürecin ne zaman tamamlanacağına dair fikir sahibi olmanın, kişiye eğitimi tamamlama isteği ile birlikte iç motivasyon sağladığı görülmektedir.

Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon faktörüne bakıldığında ise sonuç; eğitimin tamamlanması ile hafızlık belgesi alma, kendine olan inancın ve güvenin artması ve toplumda kabullenip saygı görme gibi pek çok olumlu sonucun öğrencide güdülenmeyi sağlayacak etkenler olduğunu göstermektedir. Böyle bir durum kişinin motivasyonunu da arttıracak, hafızlığına verdiği önemini arttırmasını sağlayabilecektir. Öğrenci, motive olmasıyla birlikte hafızlık eğitimini emin adımlarla ve güven duygusu içerisinde planlayabilecek ve ne zaman bitireceğine dair kaygısızca fikir sahibi olabilecektir. Nitekim tablo verilerinde de, bitirme öngörüsü bulunan öğrencilerin mesleki ve toplumsal motivasyon düzeylerinin daha iyi olduğu görülmektedir.

Benzer analiz sonuçları öğrencilerin psiko-sosyal durumlarında da görülmüş olup bitirme öngörüsü bulunan örneklem psiko-sosyal durumunun motivasyonu ile aynı doğrultuda daha yüksek olduğu saptanmıştır.

3.1.3.9. Hafızlık Eğitiminden Memnun Olma Durumu İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki

Memnuniyet değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEMÖ'nün hem toplamına hem de faktörlerine ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler ve toplam için non-parametric test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEMÖ algılarında memnuniyet değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49. Memnuniyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Memnuniyet Durumu	Mann Whitney U Testi					
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon	Memnun	105	64.17	6737.50	402.50	-3.06	.00
	Memnun değil	15	34.83	522.50			
Eğitime Dayalı Motivasyon	Memnun	105	61.34	6440.50	699.50	-.70	.48
	Memnun değil	15	54.63	819.50			
İçsel Motivasyon	Memnun	105	63.55	6673.00	467.00	-2.56	.01
	Memnun değil	15	39.13	587.00			
Toplam	Memnun	105	64.51	6773.50	366.50	-3.34	.00
	Memnun değil	15	32.43	486.50			

Proje okulu öğrencilerinin HEMÖ algılarında memnuniyet değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre: Eğitime Dayalı Motivasyon (U=699.50, p>.05) faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

HEMÖ'nün hem toplamında (U=366.50, p<.05) hem de Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon (U=402.50, p<.05) ve İçsel Motivasyon (U=467, p<.05) faktörlerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlılık düzeyi aldıkları eğitimden memnun olduğunu belirten öğrencilerde, memnun olmadığını belirten öğrencilere göre daha iyi gözükmektedir. Ayrıca ortalama puanların arasındaki var olan uçurum, motivasyon ile memnuniyet durumunun birbiri üzerindeki etkisinin ne denli büyük olduğunu göstermektedir.

Memnun olma durumu ile motivasyon yani isteklendirmenin arasında pozitif yönde bir ilişkinin olması beklenmektedir. Zira aldığı eğitimden memnun olmak öğrencinin eğitime ve icra ettiği işe olan sevgisini de aynı doğrultuda etkileyip onu isteklendirmekte, motivasyonuna katkı sağlamaktadır. Bir işten veya durumdan memnun olmamak kişiyi rahatsız edici bir hisse, psikolojik olarak olumsuz bir duruma itecektir. Bu durum yaptığı işte de kendisini gösterecek ve

aldığı eğitim verimini kaybedecektir. Yapılan işin verimini kaybetmesi kişideki isteği de söndürebilecek bir potansiyele sahiptir. Araştırmalarda da öğrencilerin öğrenme performansları ile motivasyon düzeyi arasında da anlamlı bir ilişki olduğu durumuna dikkat çekilmiştir.¹⁹⁵ Sonuçlar da bu doğrultuda, öğrencilerin eğitiminden memnun olmalarının motivasyon düzeylerinde anlamlı derecede daha etkili olduğu şeklindedir.

Analiz sonucunda saptanan anlamlı farklılık, ölçeğin toplamının yanı sıra iki faktöründe kendini göstermektedir. İçsel Motivasyon faktörü ele alındığında; kişinin eğitim için sahip olduğu iç güdülenmesinin, hafızlık eğitimine karşı takındığı tavrı olumlu olarak etkilediğine ulaşılabilmektedir. İçsel motivasyon ne kadar güçlü olursa eğitime karşı duyulan sevgi ve bağlılık artacak, öğrenci hafızlık eğitiminden haz alıp memnun olacaktır. Benzer şekilde hafızlık yapıyor olmanın kişide hissettirdiği maneviyat ve oluşturduğu memnuniyet de kişiyi daim kılmak istediği bu huzur konusunda iç güdülenmeye itecektir. Nitekim tablo verilerinin bu doğrultuda olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon faktörüne bakıldığında ise sonuç; memnun olma hususunda dış motivasyonun da iç motivasyon kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Meslek ve gelecek katkısı, toplumda kabullenme ve saygı görme, kendine olan inancın ve güvenin artması ve hafızlık belgesi alma gibi pek çok olumlu sonuç eğitim süreci içerisinde öğrencide güdülenmeyi sağlayacak etkenler olmaktadır. Böyle bir durum kişinin motivasyonunu da arttıracak, yaptığı işe daha da bağlanmasına ve hafızlık yapıyor olmaktan memnun olmasına katkı sağlayabilecektir. Motivasyon arttıkça, sonucunda başarıya ulaştıran ve zevk alınan eğitim daha çok benimsenebilecektir. Zira bu durumun, eğitiminden memnun olan öğrencilerde daha iyi olduğu tablo verilerinde de görülmektedir.

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesine yönelik araştırmalardan olan Güneş'in¹⁹⁶ çalışmasında, öğrencilerin eğitimlerinden memnun oldukları aktarılmıştır. Ek olarak yeniden başlama fırsatı olsa yine başlayacağını da ifade ediyor olmaları memnun olmaları hususunda samimi olduklarının bir kanıtı olarak

¹⁹⁵ Jale Balaban Salı, "Öğrenmede Güdülenme", ed. Yıldız Kuzgun & Deniz Deryakulu, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (Ankara: Nobel Yayınları, 2020).173.

¹⁹⁶ Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 166.

kabul edilebilir. Çalışma içerisinde öğrencilerin güdülenmesi için motivasyon artırıcı faaliyetlerin yapıldığı ve öğreticilerin bu konuda sözlü, dini ve uygulamalı birçok motivasyon biçimlerine başvurduğu kaydedilmiştir.¹⁹⁷ İç motivasyonun yanı sıra dış motivasyon da bir o kadar mühimdir. Öğrencilerin motivasyonu için yapılan söz konusu çalışmalar projeye dair tablo verileri ile örtüşmekte, eğitimlerinden memnun olduğunu belirtenlerin motivasyon puanlarının da doğru orantılı olarak daha yüksek çıktığı görülmektedir.

Veriler ışığında öğrencilerin hatırı sayılır bir çoğunluğunun aldıkları eğitimden memnun oldukları görülmektedir. Örneklemin genelinin Kur'an kursunda okumaktan memnun olduğu sonucuna yaygın eğitime yönelik yapılan Öztürk¹⁹⁸, Oruç¹⁹⁹, Aköz²⁰⁰, Çaylı²⁰¹, Bayraktar²⁰², Ünsal²⁰³ ve Gün'ün²⁰⁴ çalışmalarında da rastlanmıştır. Özellikle Algur'un²⁰⁵ çalışmasında katılımcıların büyük çoğunluğunun eğitimin niteliğinden ve eğitim gördükleri kurstan memnun kaldıkları ve bu eğitimi aldıkları için pişmanlık duymadıkları aktarılmıştır.

Gerek geleneksel gerek modern sisteme dair literatür ve veriler beraber incelendiğinde öğrencilerin genelinin eğitimlerinden memnun oldukları, bu derecenin mutluluklarını ve motivasyonlarını olumlu etkilediği görülmektedir. Varılan sonuçlar Tablo 49 verilerini destekler niteliktedir. Tabloda saptanan anlamlılık değeri kendini hem ölçek toplamında hem de üç faktöründe göstermiş, ilgili faktörler bazında eğitiminden memnun olan öğrencilerin motivasyon düzeyleri de daha yüksek çıkmıştır.

¹⁹⁷Güneş, *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 149-154.

¹⁹⁸Öztürk, "Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)", 45.

¹⁹⁹Oruç, "Hafızlık Eğitimi: Elazığ- Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", 52.

²⁰⁰Aköz, "Kur'an Kursu Öğrencilerinin Gözüyle Öğreticilerin İletişim Davranışlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (DİB Konya İl Merkezindeki Yatılı Kız Kur'an Kursları Örneği)", 190.

²⁰¹Çaylı, "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)", 70.

²⁰²Bayraktar, "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları", 89

²⁰³Ünsal, "Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)", 39-40.

²⁰⁴Gün & Özdemir & Apaydın, "Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları Ve Beklentileri-", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/34 (Aralık 2018): 211-240.

²⁰⁵Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi"; Hüseyin Algur, "Nitelikli Bir Hafızlık Eğitimi İçin Öneriler", *Talim Dergisi*, 2/2 (2018): 243-288.

Benzer analizler memnuniyet değişkeni ile psiko-sosyal durum arasındaki ilişkide de saptanmış olup aldıkları eğitimden memnun olan örneklemin psiko-sosyal durumunun motivasyonları gibi daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.3.10. Hafızlık Eğitimi Tavsiye Etme Durumu İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki

Tavsiye etme durumu değişkenine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda HEMÖ'nün hem toplamına hem de faktörlerine ait dağılımın normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle mevzu bahis faktörler ve toplam için non-parametric test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin HEMÖ algılarında tavsiye etme değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50. Tavsiye Etme Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Tavsiye Etme Durumu	Mann Whitney U Testi					
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon	Tavsiye ediyor	101	65.79	6645.00	425.00	-3.85	.00
	Tavsiye etmiyor	19	32.37	615.00			
Eğitime Dayalı Motivasyon	Tavsiye ediyor	101	62.07	6269.50	800.50	-1.15	.25
	Tavsiye etmiyor	19	52.13	990.50			
İçsel Motivasyon	Tavsiye ediyor	101	65.54	6620.00	450.00	-3.69	.00
	Tavsiye etmiyor	19	33.68	640.00			
Toplam	Tavsiye ediyor	101	66.68	6735.00	335.00	-4.49	.00
	Tavsiye etmiyor	19	27.63	525.00			

Proje okulu öğrencilerinin HEMÖ algılarında tavsiye etme değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre: Eğitime Dayalı Motivasyon (U=800.50, p>.05) faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

HEMÖ'nün hem toplamında (U=335, p<.05) hem de Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon (U=425, p<.05) ve İçsel Motivasyon (U=450, p<.05) faktörlerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Bireyin aldığı eğitimi başkalarına tavsiye ediyor oluşundan, bu eğitimden memnun olduğu, pişmanlık duymadığı, mutlu bir sonuçla ayrıldığı sonuçlarına ulaşılabilmektedir. Bu da dolaylı olarak bireyin özünün ve motivasyon düzeyinin olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir. Tam tersi bir durum göz önünde bulundurulduğunda bir işi veya eğitimi başkasına tavsiye etmemek, kişinin memnuniyetinin düşük olduğu, istediği verimi alamadığı, hayal kırıklığı yaşamış olabileceği, hoşnut olmadığı olasılıklarını içermektedir. Elbette ki böyle bir sonuç kişinin motivasyonu ile pozitif bir ilişki içinde olmayacaktır.

Motivasyonu düşük olan bir birey işine karşı istek duyma hissinde azalma yaşamış olduğundan tavsiye etmeme durumu beklenen bir sonuçtur. Bu düşünceler ışığında verilere bakıldığında, ölçek toplamında beklenildiği gibi aldığı eğitimi tavsiye eden öğrencilerin sonuçları motivasyon açısından anlamlı olarak daha iyi gözükmektedir.

Analiz sonucunda saptanan anlamlı farklılık, ölçeğin toplamının yanı sıra iki faktöründe de kendini göstermektedir. İçsel Motivasyon faktörü ele alındığında; kişinin eğitim için kendini güdüleyebilmesinin, hafız olmayı isteme amacının ve sahip olduğu tutumun aldığı eğitime karşı takındığı tavrı olumlu olarak etkilediğine ulaşılabilmektedir. Faktör içerisindeki “Kur'an'ı Kerim ayetlerini ezberlemekten zevk alıyor olmam etkili oldu.” ($\bar{X}=3.92$) maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olması, öğrencilerin genelinde motivasyon kaynağının ayet ezberlemeyi sevmeleri olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerde iç güdülemeye neden olmakta ve eğitimlerine olan bakışlarını olumlu etkilemektedir. Ayrıca büyük bir çoğunluğun eğitimlerini tavsiye etmelerinin de bu durumla bağlantısına bakıldığında yapılan işten memnun olmanın işin mutlu sonlanmasına katkı sağladığına ulaşılabilmektedir.

Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon faktörüne bakıldığında ise sonuç; dış motivasyonun da iç güdüleneme kadar önemli olduğuna bir vurgudur. Meslek ve gelecek katkısı, toplumda kabullenme ve saygı görme, kendine olan inancın ve güvenin artması ve hafızlık belgesi alma gibi pek çok getiri eğitim süreci içerisinde öğrencide güdülenmeyi sağlayacak etkenler olmaktadır. Belirledikleri mesleklerine ve geleceklerine katkı sağlayacağını düşündükleri bir işi yapmak, daha emin adımlarla ilerlemek açısından önemli olmaktadır. Böyle bir durum kişinin motivasyonunu da arttıracak, yaptığı işe daha da bağlanmasını, hafızlığına verdiği önemini arttırmasını sağlayabilecektir. Motivasyon dolu bir süreç sonucunda da başarıya ulaştıran ve zevk alınan eğitim başkalarına tavsiye edilebilecek kadar benimsenebilecektir. Zira bu durumun, eğitimi tavsiye eden öğrencilerde daha iyi olduğu tablo verilerinde de görülmektedir.

Güneş'in²⁰⁶ çalışmasında, eğitimlerinden memnun oldukları gibi, eğitimi başkalarına tavsiye etme noktasında da öğrencilerin tamamı olumlu düşüncelerini aktarmışlardır. Ek olarak yeniden başlama fırsatı olsa yine başlayacağını da ifade ediyor olmaları eğitimi tavsiye etme hususunda samimi olduklarının bir göstergesi olmaktadır. Aynı çalışmada öğrencilerin güdülenmesi için motivasyon artırıcı faaliyetlerin yapıldığı ve öğretmenlerin bu konuda sözlü, dini ve uygulamalı birçok motivasyon biçimlerine başvurduğu kaydedilmiştir.²⁰⁷ Öğrenci için içsel motivasyonun yanı sıra dışsal motivasyon da bir o kadar mühimdir. Öğrencilerin motivasyonu için yapılan söz konusu çalışmalar projeye dair tablo verileri ile örtüşmüş, eğitimlerini tavsiye eden öğrencilerin motivasyon puanları ölçek toplamının yanı sıra İçsel Motivasyon faktöründe ve dış motivasyon sayılabilecek Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon faktöründe daha yüksek çıkmıştır.

Tavsiye etme durumu değişkeni ile motivasyon arasındaki ilişki Algur'un²⁰⁸ araştırmasında da, aldıkları hafızlık eğitimi tavsiye eden örnekleme ait motivasyon durum puanının daha yüksek olduğu şeklinde saptanmıştır. Gerek geleneksel gerek modern sisteme dair literatür ve veriler birlikte incelendiğinde örneklemin genel olarak eğitimlerinden memnun oldukları, bu memnuniyet

²⁰⁶ Güneş, *Türkiye 'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 166.

²⁰⁷ Güneş, *Türkiye 'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 149-154.

²⁰⁸ Algur, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", 173-174.

derecesinin mutlu olmaları olumlu etkileyerek güdülenmelerini sağladığı ve memnuniyetlerinin eğitimlerini tavsiye etmelerine neden olduğu görülmektedir. Varılan sonuçlar Tablo 50 gibi Tablo 49 verilerini de destekler nitelikte olmaktadır.

Benzer analizler psiko-sosyal durumlarında da görülmüş olup eğitimi tavsiye eden örneklemin psiko-sosyal durumunun motivasyonu ile aynı doğrultuda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



3.1.4. Psiko-Sosyal Durum İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki Korelasyonel İlişki

Psiko-sosyal durum ile motivasyon düzeyi arasındaki korelasyonel ilişkiyi ölçmek amacı ile veriler Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılarak analiz edilmiş ve ilgili korelasyonel ilişki sonuçları Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Öğrencilerinin Psiko-Sosyal Durum İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyonel Analiz Sonuçları

	HEPSÖ Faktör 1	HEPSÖ Faktör 2	HEPSÖ Faktör 3	HEPSÖ Faktör 4	HEPSÖ TOPLAM	HEMÖ Faktör 1	HEMÖ Faktör 2	HEMÖ Faktör 3	HEMÖ TOPLAM
HEPSÖ Faktör 1	1								
HEPSÖ Faktör 2	.56**	1							
HEPSÖ Faktör 3	.65**	.41**	1						
HEPSÖ Faktör 4	.41**	.19*	.49**	1					
HEPSÖ TOPLAM	.93**	.67**	.80**	.56**	1				
HEMÖ Faktör 1	.60**	.38**	.37**	.26**	.57**	1			
HEMÖ Faktör 2	.56**	1	.41**	.19*	.67**	.38**	1		
HEMÖ Faktör 3	.59**	.38**	.37**	.23**	.55**	.64**	.38**	1	
HEMÖ TOPLAM	.67**	.39**	.49**	.28**	.64**	.90**	.39**	.78**	1

*p<.05 düzeyinde anlamlı; **p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 51 incelendiğinde Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrencilerinin psiko-sosyal durumu ile motivasyon düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=.64$, $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin psiko-sosyal durumu yükseldikçe ile motivasyon düzeylerinin de yükseldiği, dolayısı ile aralarında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrencilerinin psiko-sosyal durumu ile öğrencilerin motivasyon düzeyi faktörlerinden; Mesleki Ve Toplumsal Motivasyon ($r=.57$, $p<.01$), Eğitime Dayalı Motivasyon ($r=.67$, $p<.01$) ve İçsel Motivasyon ($r=.55$, $p<.01$) faktörleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte; öğrencilerin psiko-sosyal durumu ile motivasyon düzeyi faktörleri arasında en yüksek ilişki Eğitime Dayalı Motivasyon faktöründe iken en düşük ilişkinin İçsel Motivasyon faktöründe olduğu saptanmıştır.

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrencilerinin motivasyon düzeyi ile öğrencilerin psiko-sosyal durumu faktörlerinden; Hafızlık Eğitime Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar ($r=.67$, $p<.01$), Hafızlık Eğitiminde Farkındalık ($r=.39$, $p<.01$), Hafızlık Eğitiminde Hoca İle İletişim ($r=.49$, $p<.01$) faktörleri arasında pozitif yönde orta düzeyde; Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı ($r=.28$, $p<.01$) faktörü arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte; öğrencilerin motivasyon düzeyi ile psiko-sosyal durumu faktörleri arasında en yüksek ilişkinin Hafızlık Eğitime Yönelik Gerekçe Ve Tutumlar faktöründe iken en düşük ilişkinin Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı faktöründe olduğu saptanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Araştırma analizleri sonucunda hafızlık öğrencilerinin psiko-sosyal durumları ve motivasyon düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre farklılık arz ettiği tespit edilmiştir. Bağımsız değişkenlere göre hafızlık öğrencilerinin HEPSÖ ve HEMÖ algılarında saptanan anlamlı farklılıklar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Cinsiyet değişkenine göre;
 - Erkeklerin kurs ortamına ilişkin psiko-sosyal durumlarının kızların psiko-sosyal durumlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.
 - Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin motivasyon puanlarında etkin olmadığına ulaşılmıştır.
2. Yaş değişkeninin öğrencilerin psiko-sosyal durumlarında ve motivasyon düzeylerinde etkin olmadığı saptanmıştır.
3. Ebeveyn eğitim düzeyi değişkenine göre:
 - Annesinin eğitim düzeyi ortaokul veya lise olan hafızlık öğrencilerinin hocaları ile iletişimlerinin, annesinin eğitim düzeyi lisans ve üstü olan öğrencilere göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir.
 - Annesinin eğitim düzeyi ‘ortaokul’ olan hafızlık öğrencilerinin mesleki ve toplumsal motivasyon puanlarının, annesinin eğitim düzeyi ‘lisans ve üstü’ olan öğrencilerin puanlarına nazaran daha iyi olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca annesinin eğitim düzeyi ‘ortaokul’ olan hafızlık öğrencilerinin genel motivasyon düzeylerinin, annesinin eğitim düzeyi ‘ilkokul ve öncesi’ veya ‘lisans ve üstü’ olan öğrencilere göre daha iyi olduğu gözlenmiştir.
 - Baba eğitim düzeyinin öğrencilerin psiko-sosyal durumlarında ve motivasyon düzeylerinde etkili olmadığı saptanmıştır.
4. Ebeveynlerinin mesleğinin öğrencilerin psiko-sosyal durumlarında ve motivasyon düzeylerinde bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

5. Hafızlık eğitimin yanı sıra okula devam ediyor olmanın öğrencilerin psiko-sosyal durumlarında ve motivasyon düzeylerinde farklılık yaratmadığı gözlenmiştir.
6. Hafızlık eğitiminin hazırlık, ezber veya pekiştirme döneminde olan öğrencilerin HEPSÖ ve HEMÖ puanlarında farklılık olmadığı, aşamının öğrencilerin psiko-sosyal durumlarında ve motivasyon düzeylerinde etkili olmadığı görülmüştür.
7. Meslek ilişkisi değişkenine göre:
 - Aldıkları hafızlık eğitimiyle hedefledikleri mesleğin ilişkisi olan öğrencilerin genel psiko-sosyal durumlarının yanı sıra eğitimlerine dair gerekçe ve tutum puanlarının ve hocaları ile kurdukları iletişimlerinin daha iyi olduğuna ulaşılmıştır.
 - Eğitimleriyle hedefledikleri mesleğin ilişkisi olan öğrencilerin, genel motivasyon düzeylerinin, içsel motivasyon ile mesleki ve toplumsal motivasyon puanlarının daha iyi olduğu saptanmıştır.
8. Eğitimi tamamlama öngörüsü değişkenine göre:
 - Hafızlık eğitimini ne zaman tamamlayacağına dair fikri bulunan öğrencilerin genel psiko-sosyal durumlarının yanı sıra eğitimlerine dair gerekçe ve tutum puanlarının ve buldukları kurs ortamına dair sahip oldukları psiko-sosyal durumlarının daha iyi olduğu görülmüştür.
 - Hafızlık eğitimini ne zaman tamamlayacağına dair fikri bulunan öğrencilerin içsel motivasyon ve mesleki ve toplumsal motivasyon puanlarının yanında genel motivasyon düzeylerinin daha iyi olduğu gözlenmiştir.
9. Memnuniyet değişkenine göre:
 - Aldıkları hafızlık eğitimden memnun olan öğrencilerin genel psiko-sosyal durumlarının ve hocaları ile kurdukları iletişimlerinin daha iyi olduğuna ulaşılmıştır.
 - Aldıkları hafızlık eğitiminden memnun olan öğrencilerin içsel motivasyon ve mesleki ve toplumsal motivasyon puanları ile birlikte genel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.
10. Tavsiye etme durumu değişkenine göre:

- Aldıkları hafızlık eğitimini tavsiye eden öğrencilerin eğitime dair gerekçe ve tutum puanlarının, hocaları ile kurdukları iletişimin ve genel psiko-sosyal durumlarının daha iyi olduğuna ulaşılmıştır.
- Aldıkları hafızlık eğitimini tavsiye eden öğrencilerin mesleki ve toplumsal ve içsel motivasyon puanlarının ve genel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ölçeklerin korelasyon testine göre, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrencilerinin sonuçlarında, HEPSÖ ve HEMÖ arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, psiko-sosyal durum ve motivasyon düzeyinin birbirleriyle aynı doğrultuda olduğu tespit edilmiştir. Analizler doğrultusunda Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında uygulanan hafızlık eğitimi öğrencilerinin psiko-sosyal durumları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Örgün Eğitimle Birlikte hafızlık projesinin öğrencilerine yönelik yapılan bu nicel çalışmanın verilerinin araştırmacılara, ilgili kurum ve proje koordinatörlerine, hafızlık eğitimini sağlayan bireylere, hafızlık öğrencileri ve velilere fayda sağlaması en büyük temennidir. Bu çalışma sonucunda bulunulabilecek öneriler şu şekilde sıralanmaktadır:

- a. Ebeveynlerin özellikle ilgi, iletişim, teşvik ve güdüleme noktalarında eğitim görmeleri sağlanabilir. Ayrıca tüm veliler ve öğrenciler için bilgilendirme ve karşılıklı güven oluşturma amacı ile çalıştaylar, panel ve seminerler organize edilebilir. Hem okulda/kursta hem de okul/kurs dışında veliler ve öğrencilerle birlikte sosyal ve kültürel etkinlikler planlanabilir.
- b. Hoca ile iletişimin öneminden ötürü, öğrenci memnuniyetini arttırmak adına hafızlık eğitmenleri, etkili iletişim gibi hizmet içi eğitimler ile desteklenebilir. Alanında yetkin, donanımlı ve değişimlere uyum gösterebilen, nitelikli öğreticilerin yetiştirilmesi, dikkatle seçilmesi ve kontrolün devamının sağlanması ile bu eğitim süreci için en ideal model ortaya koyulabilir.

- c. Öğrencilerin hafızlık eğitimlerine karşı duydukları güven ve sahip oldukları tutum konusunda kurs ortamının etkisi göz önünde bulundurularak, kursun ve okulun imkan ve niteliklerinde iyileştirmeler yapılabilir.
- d. Öğrencilere, eğitimlerini içselleştirmelerini sağlayacak, psiko-sosyal durum ve motivasyonlarını iyileştirecek şekilde gelecek hedeflerle ilgili bilgilendirmeler yapıp mesleki tanıtım seminerleri verilebilir.
- e. Öğrencilerin psiko-sosyal durumlarına katkı sağlamak için motivasyon düzeyleri yükseltilebilir. Bu amaç uğruna yönetici, öğretici ve veliler ile birlikte öğrencilerin motivasyon düzeyini arttırmak için etkinlikler tasarlanarak birlikte çalıştıkları işbirliği ortamı oluşturabilir. İç ve dış motivasyon arttırmak amacı ile hem ders içi hem ders dışı teşvik ve destek içeren etkinlik ve materyaller kullanılabilir.
- f. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve psiko-sosyal durumlarının ölçülmesi ile öğrenci profil nabzı tutulabilir. Kısa aralıklarla devam edilen sıkı takibin akabinde öğrenciler için zamanında ve etkili müdahaleler yapılabilecektir. Karşılaşılabilecek sorunları gidermek veya en aza indirmek amacıyla her proje okulunun kendi bünyesinde hafızlık kurulu oluşturmasına yönelik çalışmalar da yapılabilir.
- g. Öğrencilerin psiko-sosyal durumlarının ve motivasyon düzeylerinin düşük veya yüksek olmasının nedenleri farklı araştırma yöntemleri kullanılarak ayrıntılı olarak incelenebilir. Ayrıyeten düşük sonuçları barındıran okul ve kurslara yönelik farklı araştırma yöntemleri kullanılarak çalışmalar yapılabilir.
- h. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamındaki öğrenciler ile Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı kurs öğrencilerinin durumlarına yönelik karşılaştırmalı olarak nitel, nicel ve karma yöntemli çalışmalar arttırılabilir.
- i. Araştırma evren ve örneklem açısından genişletilebilir. Ayrıca hafızlık eğitimcilerine ve velilerine yönelik ölçek geliştirilerek uygulamalar yapılabilir.

- j. Özellikle eğitimin alıcısı olan öğrencilerin araştırma örneklemini oluşturması daha da ehemmiyet kazandıracaktır. Bu hususta öğrencilerin stres, öz yeterlilik, özgüven ve sosyal iyi oluş gibi ruhani yönlerinin konu edildiği araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Akdemir, Mustafa Atilla. “Kur’an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık”. *Usûl İslam Araştırmaları*, 2010.
- Aköz, Fatma. *Kur’an Kursu Öğrencilerinin Gözüyle Öğreticilerin İletişim Davranışlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (DİB Konya İl Merkezindeki Yatılı Kız Kur’an Kursları Örneği)*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2011.
- Algur, Hüseyin. *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*. Çorum: Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018.
- Algur, Hüseyin. “Nitelikli Bir Hafızlık Eğitimi İçin Öneriler”, *Talim Dergisi*, 2/2, 2018.
- Altaş, Nurullah & İsmail Arıcı, "Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci", *Din Eğitimi* içinde, ed. Mustafa Köylü & Nurullah Altaş. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2016.
- Arslantaş, Muhammet. *İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Atay, Hüseyin. “İslam'da Öğretim”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23, 1978.
- Ayhan, Halis. *Türkiye’de Din Eğitimi*, İstanbul, DEM Yayınları, 2004.
- Bayraktar, M. Faruk. "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur’an Kursları”, *X. Kur’an Sempozyumu Kur’an ve Eğitim*. Ankara, 2008.
- Başkurt, İrfan. *Din Eğitimi Açısından Kur’an Öğretimi Ve Yaz Kur’an Kusurları*, Değerler Eğitim Merkezi, 2007.
- Bozkurt, Nebi. “Hafız”. İçinde *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, 15:74-78. İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları, 1997.

- Buyrukçu, Ramazan. *Kur'an Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma*, Isparta, Fakülte Kitabevi, 2001.
- Büyüköztürk, Şener. *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, 2018.
- Büyüköztürk, Şener vd. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 2017.
- Cebeci, Suat & Bilal Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11, 2006.
- Cüceloğlu, Doğan. *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2014.
- Çakır, Mesut & Yavuz Horoz, "Hafızlığı Teşvik Eden Hadisler Üzerine Genel Bir Değerlendirme", *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5/9 (2018):118-140.
- Çaylı, Ahmet Fatih. *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005.
- Çelebi, Ahmet. *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi*, İstanbul, Damla Yayınevi, 1998.
- Çimen, Abdullah Emin. "Hafızlık Müessesesi", *Din Eğitimi Araştırmalar Dergisi*, 18, 2007.
- Dağ, Ökkeş. *Hız. Peygamber Zamanında Kur'an'ın Ezberlenmesi ve Hafız Sahabiler*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- DİB, "2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları" (2018), Erişim: 03.04.2021, https://webdosyasp.diyamet.gov.tr/muftuluk/UserFiles/istanbul/Iceler/tuzla/UserFiles/Files/20182019%20E%C4%9Fitim%C3%96%C4%9Fretim%20Y%C4%B1%C4%B1%20%20Uygulama%20esaslar%C4%B1%20ve%20ekleri_69cf4402-90d8-47bb-b405-70dca1ca5865.pdf
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları* (Ankara: DOGM, 2018).
- el-Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail. Fedail'il Kur'an, 8, el-Câmiu's-Sahih, Daru'l Erkâm, Beyrut 1416/1995. B. 21.
- Ertürk, Selahattin. *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Edge Akademi Yayıncılık, 2017.

- Gün, Ayşegül & Şuayip Özdemir & Halil Apaydın, “Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur’an Kursu -Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları Ve Beklentileri-“, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 17/34, 2018.
- Güneş, Adem. *Türkiye’de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*. İstanbul: Arı Sanat Yayınevi, 2019.
- Güneş, Adem & Vahap Vahapoğlu. “1924’ten 1950’ye Türkiye’de Din Eğitimi Etkileyen Unsurlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11/60, 2018.
- Güngör, Öznur. *Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde Öznel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Hair, Joseph F. Jr vd., *Multivariate data analysis*, Essex England, Pearson Education, 2014.
- Karakaya, Ayşe. *Türkiye’de Hıfz Eğitimi -Ankara Örneği-*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2015.
- Kazıcı, Ziya. *İslam Medeniyeti ve Müesseseleri Tarihi*, İstanbul, Kayhan Yayınları, 1999.
- Koç, Ahmet. *Etkili İletişim*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2014.
- Koç, Ahmet. “Okul Çağı Çocuklarının Ailede Din Eğitimi”, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, İstanbul, 2008.
- Kozakoğlu, Ekrem. *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Ve Kur’an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Kuloğlu, Rahime. *Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi*. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Kur’ân-ı Kerîm Meâlî, çev. Halil Altuntaş & Muzaffer Şahin, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2011.

- Küçükahmet, Leyla. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi, 1995.
- MEB, “2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları” (MEB, 2018).
- Oruç, Cemil. “Hafızlık Eğitimi: Elazığ- Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği”. *Diyanet İlmi Dergi*, 45/3, 2009.
- Özbek, Ömer. “Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri”. *Bilimname XXIX*, sy 2 (2015): 183-209.
- Özler, Hatice Kübra. *Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Konya Örneği)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Öztürk, Fatma Zehra. *Kur'an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Kültürel Temelleri ve Sorunları (Konya Örneği)*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- Öztürk, Özlem. *Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- Resmi Gazete, “633 sayılı DİB Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun”, S. 12038, 02.07.1965, Erişim 03.04.2021, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12038.pdf>
- Resmi Gazete, “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”, S. 28360, 21.07.2012, Erişim 03.04.2021, <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm>
- Salı Balaban, Jale. “Öğrenmede Güdülenme”, ed. Yıldız Kuzgun & Deniz Deryakulu, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* Ankara: Nobel Yayınları, 2020.
- Şahin, Fatma. *Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Şahin, Hatice. *İslam Kültür Tarihinde 'Kur'an Hıfzı' Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011.

- Şirin, Sümeyye. *Hafızlık Eğitimi'nin Bilişsel İşlevlere Etkisi*. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Tanman, M. Baha. "Daru'l Kurra", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, İstanbul, TDV Yayınları, 1993.
- TDV İslam Ansiklopedisi, 1997.
- Uğur, Elif. *İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Ünsal, Bilal. *Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Vahapoğlu, Vahap. *Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Yetimova, Pakize. *Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Yıldız, Fikret. *Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Yıldız, Hakkı Dursun. *Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi*, Çağ Yayınları, 1992.

EKLER

Ek-1: Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği (HEPSÖ)

Bu bölümde hafızlık eğitimi ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Burada yer alan ifadeleri hafızlık eğitiminizi göz önünde bulundurarak “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle katılıyorum” ifadelerini kullanarak değerlendiriniz. Önemli olan sizin görüşleriniz olup, beklenen bir cevap yoktur.

NUMARA	MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Hafızlık eğitimi öncesi hazırlık aşaması gerektirir.					
2	Hafızlık eğitiminde hedefim Allah'ın rızasını kazanmaktır.					
3	Günün dersini verdiğimde mutlu olurum.					
4	Hafızlık eğitimi aldığım kursta ders dışı stres atabileceğim imkânlar mevcuttur.					
5	Dersimi verdiğimde hocamdan teşvik görürüm.					
6	Hafız olan bireyler dini yaşantılarına daha fazla dikkat eder.					
7	Hafızlık eğitimim sürecinde genellikle keyfim yerindedir.					
8	Hafızlık eğitimine başlarken “NEDEN HAFIZLIK YAPILDIĞININ” bilincinde olmak önemlidir.					
9	Hafızlık eğitimi öncesi “yüzüne okuma” geliştirilmelidir.					
10	Günün dersini verebilmek bir sonraki dersi başarıyla vermek için motive edici etkiye sahiptir.					
11	Hafızlık eğitimine karar vermemdeki en önemli etken, aldığım din eğitimidir.					
12	Hafızlık eğitiminde başarılı olacağıma inanırım.					
13	Etrafımda benimle aynı amaç için çabalayan arkadaşlarımla olmaları, kendime olan güvenimi artırır.					
14	Hafızlık eğitimine karar vermeden önce bu eğitim hakkında bilgi sahibi olmak gerekir.					
15	Toplum tarafından “hafız” olarak nitelendirilmek benim için önemlidir.					
16	Hafızlık eğitimine karar vermemde hocamın etkisi vardır.					
17	Hafızlığımı ne kadar sürede tamamlayabileceğimi öngörebilirim.					
18	Hafızlık eğitimi almaya karar verdiğim için çok mutluyum.					
19	Hocamızın bize karşı olan tavırları kendimizi değerli hissetmemizi sağlar.					

Ek-1: (Devam) Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği (HEPSÖ)

NUMARA	MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
20	Hafızlık eğitimi, Kur'an-ı Kerim'i anlayıp hayatı ona göre yaşamak için alınır.					
21	Hocamla olan iletişimim oldukça iyidir.					
22	Hocamın bana güvenmesi benim için önemlidir.					
23	Hafızlık eğitimi aldığım kursta ders dışı etkinlikler düzenlenmektedir.					
24	Huzurlu, mutlu olmak için hafızlık yaparım.					



Ek-2: Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği (HEMÖ)

Bu bölümde hafızlık eğitimine karar vermede etkili etkenler yer almaktadır. Burada yer alan ifadeleri hafızlık eğitimine karar verme sürecinizi göz önünde bulundurarak “Hiç etkisi yok”, “etkisiz”, “az etkili”, “etkili”, “çok etkili” ifadelerini kullanarak değerlendiriniz. Burada önemli olan sizin görüşleriniz olup, beklenen bir cevap yoktur.

SIRA	Hafızlık eğitimine karar vermenizde hangi etkenler etkili oldu? Hafızlık eğitimine karar vermemde...	Hiç etkisi yok	Etkisiz	Az etkili	Etkili	Çok Etkili
1	“Hafızlık eğitiminin, ileride yapmak istediğim mesleğe katkı sağlayacağı” düşüncesi etkili oldu.					
2	İnsanlığa faydalı olma isteğim etkili oldu.					
3	Arkadaşlarım etkili oldu.					
4	Ezber yapma kabiliyetimin olması etkili oldu.					
5	“Arkadaşlarım arasında saygınlığımın artacağı” düşüncesi etkili oldu.					
6	Çevremde hafız bireylerin olması etkili oldu.					
7	“Toplum tarafından daha iyi karşılanma ve kabul görme” düşüncesi etkili oldu.					
8	Aldığım din eğitimi etkili oldu.					
9	Öğrenim gördüğüm okulun etkisi oldu.					
10	Hocam etkili oldu.					
11	“Kendi kendime Kur’an-ı Kerim’i baştan sona ezberleyebileceğimi gösterme” isteğim etkili oldu.					
12	“Meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacağı” düşüncesi etkili oldu.					
13	Hafızlığımı tamamladığımda “kendime olan güvenimin artacağı” düşüncesi etkili oldu.					
14	Kur’an-ı Kerim ayetlerini ezberlemekten zevk alıyor olmam etkili oldu.					
15	Hafızlık eğitimimi tamamlayıp “hafızlık belgesi alma” isteğim etkili oldu.					

Ek-3: Araştırma İzni (Okullar İçin)



T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 57774812-42-E.10395046
Konu : Tez alışması İzni (Sümeyye AVCILAR)

27.05.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının
22.05.2019 tarihli ve 881 sayılı yazısı.

Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Sümeyye AVCILAR'ın, "Hafızlık Proje Okulları ve Diyanet Bünyesinde Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Psiko-Sosyal Durumları İle Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans çalışması kapsamında ekte sunulan ölçme aracını 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında, Rize ilindeki imam hatip ortaokulu öğrencilerine uygulama isteği ilgi yazı ile bildirilmektedir.

Söz konusu ölçme aracının, 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Rize ilindeki imam hatip ortaokulu öğrencilerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Selçuk TORPİL
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
27.05.2019

Mustafa KALENDER
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

Adres: Rize Valiliği Hizmet Binası Kat:3

Bilgi için: Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Birimi

Elektronik Ağ: www.rize.meb.gov.tr
e-posta: arge53@meb.gov.tr

Tel: 0 (464) 280 53 77
Faks: 0 (464) 280 53 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile inzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a88a-efaf-383b-9cc4-3ffe kodu ile teyit edilebilir.

Ek-4: Araştırma İzni (Kurslar İçin)

T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Müftülüğü

Sayı : 22604543-251.99-E.342190
Konu : Sümeyye AVCILAR'a Tez Çalışma
İzni verilmesi


09.07.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Rize Şubesi Müdürlüğünün 13.06.2019 tarihli ve 92371053- E.964 sayılı yazısı.


Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi 172704006 numaralı Sümeyye AVCILAR'ın, tez çalışması kapsamında Rize İl Merkezi ve İlçelerimizdeki Kur'an Kurslarında eğitim görmekte olan öğrencilere yönelik anket çalışması yapmak istediği ilgi yazıdan anlaşılmaktadır.

Bu itibarla; Sümeyye AVCILAR'ın, Rize İl Merkezi ve İlçelerimizdeki Kur'an Kurslarında eğitim görmekte olan ve velilerinin anket için muvafakat verdiği öğrencilere yönelik ekte örneği verilen anket çalışmasını uygulayabilmesini olurlarınıza arz ederim.

 e-imzalıdır
İsmail YALÇIN
İl Müftüsü

Ek : yazı ve ekleri. (7 sayfa)

OLUR
09/07/2019

 e-imzalıdır
Selçuk KÖKSAL
Vali Yardımcısı V.

Dağıtım:
RİZE VALİLİĞİNE
(İl Müftülüğü)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu hükümleri uyarınca elektronik imza ile imzalanmıştır.

Reşadiye Mahallesi Cumhuriyet Caddesi No:71 53020 Rize
Tel.0 464 214 26 80 Faks 0 464 214 26 55
KEP Adresi :rizemuftulugu@hs03.kep.tr

Bilgi için:M.DİLMAÇ
Memur
Telefon No:(464) 214 26 79

Ek-5: Ölçek Kullanma İzni

Dr. Hüseyin Algur

Alıcı: ben ▼

Merhaba Sümeyye hanım...

Öncelikle yüksek lisans çalışmanızın hayırlısı ile tez zamanda tamamlanmasını ve alanımıza katkı sunmasını dilerim. Teziniz kapsamında Hepsö ve hemö ölçeklerini kullanabilirsiniz.

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Algur

Giresun Üniversitesi

İslami İlimler Fakültesi

Din Eğitimi Bilim Dalı

