



2nd INTERNATIONAL CONGRESS ON RELIGIOUS EDUCATION

**BİLDİRİ KİTABI /
PROCEEDINGS BOOK**



DİN ÖĞRETİMİ
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ



2nd INTERNATIONAL CONGRESS ON RELIGIOUS EDUCATION

**BİLDİRİ KİTABI/
PROCEEDINGS BOOK**





2. Uluslararası Din Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı
Proceedings Book of the 2nd International Congress on Religious Education
© dineğitimi kongresi 2018
© yediveren kitap 2018
© DEKAD 2018
yediveren: 33
ilmi toplantı: 2

Eserin her türlü basım hakkı yediveren kitap yayıncılık'a aittir.
Tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında hiç bir şekilde çoğaltılamaz.

Editörler
H. Yusuf Acuner
Bayramali Nazıroğlu, Adem Güneş

İç Düzen
Betül İnce, Şeyma Turan

Yayın Editörü ve Kapak Tasarım
Muhiddin Okumuşlar

ISBN: 978-975-6337-54-7

Aralık 2018

İletişim
Fevzi Çakmak mh. Hacıbayram cd. No.57 ▪ Karatay /Konya
KTB. S. No. 21898 Tel.0.332.350 36 84 Fax. 0.332.350 45 93
www.yediverenkitap.com ▪ posta@yediverenkitap.com



2. ULUSLARARASI
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ
9-11 Kasım 2018
2nd INTERNATIONAL CONGRESS
ON RELIGIOUS EDUCATION
9-11 November 2018

DÜZENLEME KURULU / ORGANIZATION COMMITTEE

- Doç. Dr. H. Yusuf Acuner *Başkan / Chair* (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)
Prof. Dr. Nurullah Altaş (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Muhiddin Okumuşlar (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayşe Zişan Furat (İstanbul Üniversitesi)
Doç. Dr. Bayramali Nazıroğlu (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)
Doç. Dr. İbrahim Turan (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Adem Güneş (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra Bilecik (Selçuk Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Şeref Göküş (Akdeniz Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih Turanalp (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

BİLİM KURULU / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

- Prof. Dr. Süleyman Akyürek (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Nurullah Altaş (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Zeki Aydın (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Şevki Aydın (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. İrfan Başkurt (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Faruk Bayraktar (Düzce Üniversitesi)
Prof. Dr. Ramazan Buyrukçu (Süleyman Demirel Üniversitesi)
Prof. Dr. Suat Cebeci (Yalova Üniversitesi)
Prof. Dr. Recai Doğan (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hamit Er (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Halit Ev (Manisa Celal Bayar Üniversitesi)
Prof. Dr. Şakir Gözütok (Yüzüncü Yıl Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Akif Kılavuz (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet Koç (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Yurdagül Mehmedoğlu (Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi)
Prof. Dr. Muhiddin Okumuşlar (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Şuayip Özdemir (Amasya Üniversitesi)
Prof. Dr. Mualla Selçuk (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Tavukçuoğlu (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemal Tosun (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Usta (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hüseyin Yılmaz (Cumhuriyet Üniversitesi)
Prof. Dr. Zeki Salih Zengin (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

KONGRE SEKRETERYASI / CONGRESS SECRETARIAT

Şeyma Turan
Betül İnce

www.dinegitimikongresi.com
info@dinegitimikongresi.com

YER/ VENUE: Limak Limra Hotel & Resort Kemer / ANTALYA



İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	6
Değişim ve Dönüşüm Çağında Eğitimde Yenilik ve Yenileşme	9
Alpaslan Durmuş	
Avusturya İslâm Enstitüsü	14
Abdullah Akın	
Farabi'nin İlimlerin Sayımı Kitabındaki İlimlerin Amaçları	30
Ümmügülsüm Akkuş	
DKAB Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki (TR90 Bölgesi Örneği)	42
Hamza Aktaş	
Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları	61
Hüseyin Algur	
Eğitimsizler Tartışırken Din Eğitimi Nasıl Etkilenir? (Twitter'da Eğitim Konuşmaları – Egtkonus-#Egtkonus- Örneği Üzerinden Din Eğitimi ile ilgili Yaklaşım Öneriler ve Değerlendirmeler)	92
Nurullah Altaş	
Mücahit Yılmaz	
Kur'an Mealine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinle İlgili Tutum Ve Davranışlarına Etkisi (Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencileri Üzerinde Deneysel Bir Araştırma)	102
Nurullah Altaş	
Umut Kaya	
Din ve Sanat İlişkisine Yönelik Tutum Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması	115
İsmail Arıcı	
Eyüp Şimşek	
Dünden Bugüne Kıbrıs'ta Din Eğitimi ve Büyük Medrese	123
Salih Aybey	
Din Dersi Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Erteleme Davranışı Eğilimleri ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiler	130
Ali Baltacı	
Medresetü'n-Nüvvab'ın İslam Eğitim Tarihindeki Yeri	145
Mustafa Başkanak	
Pain Passed, God Forgotten: When Pills are More Powerful than Verses	153
Safir Kassim Boudjelal	
Yeni-Thomasçı Jacques Maritain'de Entelektüel Aydınlanma Olarak Ahlak Eğitimi ...	162
Celal Büyük	
Yaz Kur'an Kurslarında Kullanılan Öğretim Teknolojileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma ..	174
Ahmet Ali Çanakçı	
Anlam- Anlama Bağlamında Dini Kavramların Öğretiminin Önemi ve Yöntem Üzerine	209
Hasan Çetinel	



Kur'an Kursu Öğrencilerinde Öznel İyi Olma Hali ve Kaygı (Anksiyete) Durumu Üzerine Bir Çalışma Yasemin Çoban	
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredatında Barış Eğitiminin Yeri	243
Osman Kâmil Çorbacı	
Methodical Integration for the Development of Religious Studies	252
Djemai Chebaiki	
Güney Kore Dizi/Filmleri ve Türkiye'de Misyonerlik Faaliyetleri	267
Fatma Deveci Özturhan	
Değerler Eğitiminde Sinemanın Rolü, Amerikan Kültür Yayılmacılığı ve Hollywood	281
Tunahan Dür	
İmam Hatip Ortaokulu ve Diğer Devlet Ortaokulu Öğrenci Görüşlerine Göre Dürüstlük ve Sorumluluk Değerleri	291
Mehmet Zeki Göksu	
Bayramali Nazıroğlu	
Gösteri Toplumunda Dindarlığın Morfolojisi	306
Süleyman Gümüş	
Medya ve Mahremiyet Eğitiminin İmkânı Üzerine	316
Adem Güneş	
Din Eğitimi Perspektifinden Transformatif Öğrenme Kuramı	323
Sevim İleri	
İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Lisans Programında Yer Alan Din Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri: Sinop Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği	315
Ayşe İnan Kılıç	
İlahiyat Fakültesi Mezunlarının Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Yeterlik Düzeyleri	328
Hacı Mustafa Kiriş	
Türkiye'de Din Eğitimi Eleştirileri: Eğitim Reformu Girişimi Örneği	353
Ahmet Koç	
Emre Altıntaş	
İlahiyat Öğrencilerinin Anlamlı Öğrenmeye İlişkin Öz Farkındalıklarının Belirlenmesi: Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği	362
Hasan Meydan	
Öğretmen Yetiştirme Bağlamında İlahiyat Fakülteleri Üzerine Bir Sorgulama	372
Bayramali Nazıroğlu	
Çocukların Din Eğitimine Yönelik Ailelerin Görüş ve Düşünceleri (İstanbul İli Örneği)	378
Ömer Özdemir	
Türkiye'de İlahiyat Fakültesinde Yükseköğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Türkiye ve İlahiyat Fakültesi İzlenimleri	391
Fatih Özkan	
Z Kuşağına Din Eğitimi Verilirken Dikkat Edilmesi Gereken Bir Unsur Olarak 'Teknoloji'	401
Kübra Peşkersoy	
Ses Temelli ve Gruplama Sistemli Kur'an-ı Kerim Öğretimi	419
Fadime Sarı	
Mesleki ve Sosyal Açılardan Yurtdışı Din Hizmetleri ve Din Görevliliği	424
İrfan Sevinç	



Karakterleri İle Örnek Gösterilen Gençlerin Aile Profilleri	433
Elif Sobi	
Job Satisfaction among Secondary School Religious Education Teachers in Multicultural Classes in England	450
Mehmet Akif Şentürk	
Gençlere Göre Ahlaki Bir Model Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri* ...	466
Osman Taşkın	
Türkiye Cezaevlerinde Yürütülen Din Eğitimi Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme	487
Cevdet Tekin	
Geleneksel Ritüellerin Yaratıcı Drama Yoluyla Öğretimi	506
Aybiçe Tosun	
Gençlik Dönemi Psiko Sosyal Sorunların Çözümünde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Rolü	515
Ayşe Vural Yılmaz	
Katılımcılar / Paricipants.....	525



2. ULUSLARARASI
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ
9-11 Kasım 2018
2nd INTERNATIONAL CONGRESS
ON RELIGIOUS EDUCATION
9-11 NOVEMBER 2018

Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları

Hüseyin Algur

*Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Giresun
huseyin.algur@giresun.edu.tr*

Giriş

Kur'an-ı Kerim'in baştan sona ezberlenmesi suretiyle hıfzedilmesine hafızlık, bu eylemi gerçekleştirenlere de hafız denir (Bozkurt, 1997). Hafızlık, Hz. Peygamber'den günümüze her dönemde farklı paradigma ve tecrübelerle devam ederek gelmiştir. İlk dönemlerde vahyolunan ayetlerin muhafaza edilmesi ve hayata uygulanması ön plana çıkarken sonraki dönemlerde İslami ilimlerin öğrenilmesi için önemli bir gereklilik olduğu; günümüzde de bu paradigmalara ek olarak bir geleneğin devam ettirilmesi anlayışı ön plana çıkmaktadır (Cebeci&Ünsal, 2006).

Eğitim sistemindeki gelişmelere bağlı olarak genelde din eğitimi, özelde Kur'an ve hafızlık eğitimi uygulamaları her dönem farklılık göstermiştir. Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde sadece özel izinle yapılan Kur'an ve hafızlık eğitimi, çok partili hayata geçildikten sonra yaygınlaşarak devam etmiştir. Sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitimle birlikte hafızlık eğitimi veren Kur'an kursu ve bu eğitimi alan öğrencilerin sayılarında ciddi düşüşler yaşansa da zamanla eğitim sisteminde yapılan düzenlemelerle hafızlık eğitimine olan temayül tekrar artmıştır (Öcal, 2015, 472-484).

Günümüzde Kur'an kursları ve hafızlık eğitimi üzerine yapılan farklı çalışmalarda Kur'an kurslarının fiziksel olarak bir standardizasyon sorununun olduğu vurgulanmış, etkili bir eğitim için fiziksel mekânların iyileştirilmesi, eğitim programlarının ve kullanılan yöntemlerin geliştirilmesi, hafızlık eğitiminin temel paradigması, öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınması, hafızlığın daha fonksiyonel olarak kullanılması bağlamında değerlendirmeler yapılmıştır (Koç, 2010, 501; Cebeci, 2010; Akdemir, 2010; Çimen, 2007; Fırat, 2007; Bayraktar, 2008, 124-126). Bu değerlendirmelere bütüncül olarak bakıldığında, hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumlarının gerektiği ölçüde dikkate alınmadığı, "Kur'an'ın korunması" amaçlı ortaya çıkan hıfz geleneğinin günümüzde hedefinin tam olarak belirlenemediği ve oldukça zorlu bir süreç sonunda tamamlanan eğitimin birey, toplum ve akademik birikime katkı sağlayıcı yönde kullanılmamış olduğu görülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumu ile stres düzeylerini hangi değişkenlerin etkilediğini ortaya koymaktır.



Yöntem

Araştırmada nicel yöntem benimsenmiştir. Hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumlarını tespit etmek üzere Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği (HEPSÖ), motivasyon durumlarını tespit etmek için “Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği (HEMÖ) ile stres düzeylerini tespit etmek için Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ 14) kullanılmıştır. Algur (2018) tarafından geliştirilen HEPSÖ ölçeği “Hafızlık eğitime yönelik gerekçe ve tutumlar” (10 madde), “Hafızlık eğitiminde farkındalık”(8 madde), “Hafızlık eğitiminde hoca ile iletişim” (4 madde) ve “Hafızlık eğitiminde kurs ortamı” (2 madde) olarak isimlendirilen dört faktör ve toplamda 24 maddeden oluşmaktadır. Hafızlık eğitimi alan bireylerin bu eğitime başlamalarındaki etkili olan unsurları tespit etmeyi amaçlayan ve Algur (2018) tarafından geliştirilen HEMÖ ölçeği üç faktör ve 15 maddeden oluşmaktadır. 1. Faktör “Mesleki ve toplumsal motivasyon” olarak isimlendirilmiş ve 6 maddeden oluşmaktadır. 2. Faktör, “Eğitime dayalı motivasyon” olarak isimlendirilmiş ve 6 maddeden oluşmaktadır. 3. Faktör ise “İçsel motivasyon” olarak isimlendirilmiş ve 3 maddeden oluşmaktadır. ASÖ 14 ölçeği ise Cohen, Kamarck ve Mermelstein tarafından (1983) geliştirilmiş olup Eskin ve arkadaşları tarafından (2013)Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek yedişer madde içeren “Yetersiz öz yeterlik algısı” ve “Stres/rahatsızlık algısı” olarak isimlendirilen iki faktörden oluşmaktadır.

Çalışma Grubu

Tarihsel süreçte dâru'l-Erkam'da başlayarak suffa, küttap, mektep, dâru'l-kurrâ ve dâru'l-huffazlarda verilen Kur'an ve hafızlık eğitimi, günümüzde resmi olarak Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB)'na bağlı Kur'an kurslarında, resmi olmayan Kur'an kurslarında ve şahsi gayretlerle devam ettirilmektedir. DİB verilerine göre 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Hafızlık Eğitim Programı uygulayan 1076 resmi Kur'an kursunda 18.235'i kız, 16.138'i erkek olmak üzere 34.373 öğrenci hafızlık eğitimi alırken, hafızlık temel eğitim programı uygulayan 609 Kur'an kursunda da 13.329'u erkek, 9.336'sı kız öğrenci olmak üzere toplam 22.665 öğrenci eğitim almaktadır (Algur, 2018, 33). Araştırmanın evrenini Türkiye'de DİB'e bağlı Kur'an kurslarında eğitim alan bireyler oluşturmaktadır. Örneklem olarak 13 ildeki otuz Kur'an kursunda eğitim alan 1369 birey seçilmiştir.

Araştırma Soruları

Araştırmada hafızlık eğitimi alan bireylerin “motivasyon durumları”, “psiko-sosyal durumları” ve “stres düzeyleri” bağımlı değişken olarak belirlenmiş, “yaş”, “cinsiyet”, “hafızlık eğitimi sonrası eğitim”, “sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi”, “hafızlık eğitimini tavsiye etme”, “kursun fiziki imkânları”, “hafızlık eğitiminde hedef” bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

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



- 3) Hafızlık eğitimi alan bireyin hafızlık eğitimi sonrası istediği eğitim türü ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 4) Hafızlık eğitimi alan bireyin sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 5) Hafızlık eğitimi alan bireyin, bu eğitimi tavsiye etme durumu ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 6) Hafızlık eğitimi alan bireyin bu eğitimi aldığı kursun fiziki imkanları hakkındaki düşüncesi ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 7) Hafızlık eğitimi alan bireyin bu eğitime başlamadaki hedefi ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?

Bağımsız Değişkenlere Göre Örneklem Genel Nitelikleri

1. Yaş

Araştırmaya katılan bireylere “kaç yaşındasınız?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar Tablo 1’de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi cevaplar, gruplandırılarak kodlanmıştır. Söz konusu gruplandırmalar yapılırken hafızlık eğitimi alan bireylerin devam eden eğitimleri, okul mezuniyetleri, gelişim özellikleri gibi kriterler esas alınmıştır. Araştırmaya katılan örneklem %51,8’i (n= 709) “15-17”, %26,5’i (n= 363) “18-20”, %7,5’i (n= 103) “21-23” ve %1,4’ü de (n= 19) “24 ve üstü” yaş aralığındadır. Örneklem seçiminde yaş aralıkları için özel bir planlama yapılmamıştır.

Tablo 1: Örneklem Yaşa Göre Dağılımı

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

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



2. Cinsiyet

Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir. Araştırma kapsamında uygulama yapılırken Türkiye genelinde DİB’e bağlı kurslarda hafızlık eğitimi alan öğrencilerin cinsiyet dağılımları yaklaşık yarı yarıya olduğu için örneklem seçiminde bu durum göz önünde bulundurulmuştur. Örneklemin cinsiyet dağılımı %50,2’si erkek (687), %49,8’i de kadın (682) olarak oluşmuştur.

Tablo 2: Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

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

3. Hafızlık Eğitimi Sonrası İstenen Eğitim

Katılımcılara hafızlık eğitimini tamamladıktan sonra hangi tür eğitim almak istedikleri sorulmuş, alınan cevaplar doğrultusunda Tablo 3 oluşturulmuştur.

Katılımcıların %39,6’sı yükseköğretim düzeyinde ilahiyat / dini ihtisas eğitimi almak istediklerini, %31,8’i de lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi...) almak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda hafızlık eğitimi alan öğrencilerin %71,4 gibi çoğunluğu hafızlık sonrasında din eğitimi alanında kalmayı düşünmektedir. Bu durum alınan hafızlık eğitiminin kalıcılığı açısından önemli bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 3: Örneklemin Hafızlık Eğitimi Sonrasında Devam Etmek İstedığı Eğitim Türüne Göre Dağılımı

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

Katılımcıların %6,8’i yükseköğretim düzeyinde ilahiyat dışı bir alanda eğitime, %4,7’si de lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi...) bir eğitime devam edeceğini belirtmiştir. Eğitimine bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde devam etmek isteyen öğrenciler ise %3,4’lük bir dilimi oluşturmaktadır.

4. Hafızlık Eğitimi Sebebiyle Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi

Hafızlık eğitimi ülkemizde yatılı Kur’an kurslarında yapıldığı için söz konusu eğitimi alan bireyin sosyal yaşantısı tamamen farklılaşmaktadır. Daha önce iletişim içerisinde olduğu yakın çevresiyle sosyal yaşantısı büyük oranda değişmektedir. Bu durumun bireyin



üzerindeki etkisine dair veri elde etmek amacıyla katılımcılara “hafızlık eğitimi sebebiyle yaşitlarınızın sosyal yaşantılarından yoksun olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen cevaplar doğrultusunda Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4: Örneklemenin Hafızlık Eğitimi Sebebiyle Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Dağılımı

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

Tablo 4’te görüldüğü gibi katılımcıların %34,5’i kendini yaşitlarının sosyal yaşantılarından yoksun olarak düşünürken; %47’si bir yoksunluğun olmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %17,3’ü “fikrim yok” seçeneğini işaretlemek suretiyle bu konudaki kararsızlığını ifade etmiştir. Katılımcıların yarıya yakınının hafızlık eğitimi kapsamında yaşitlarının sosyal yaşantısından yoksun olmadığını ifade etmesi, söz konusu eğitime iyi motive olduklarıyla açıklanabilir. Her ne kadar katılımcıların yarıya yakını hafızlık eğitimi aldığı için kendisini yaşitlarının sosyal yaşantılarından yoksun olarak görmese de, azımsanmayacak oranda bir kesim de kendisini akranlarının sosyal yaşantılarından yoksun olarak görmekte (%34,5) ya da bu konuda bir kararsızlık içindedir (%17,3).

5. Hafızlık Eğitimi Tavsiye Etme Durumu

Hafızlık eğitimi alan bireylerin söz konusu eğitimi isteyen herkese tavsiye edip etmeyecekleri soruldu. Bu sayede bireyin hafızlık eğitimine karşı geliştirdiği tutumun olumlu ya da olumsuz olduğu konusunda bilgi sahibi olunması amaçlanmıştır. Katılımcılardan gelen cevaplar doğrultusunda oluşturulan Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcıların %82,8’i aldıkları eğitimi isteyen herkese tavsiye edebileceğini ifade etmiştir. Katılımcıların %5,8’i hafızlık eğitimi isteyen herkese tavsiye etmeyeceğini ifade ederken, %11’i “fikrim yok” seçeneğini işaretleyerek kararsızlıklarını ortaya koymuştur. Katılımcıların büyük oranda aldıkları eğitimi başkalarına da tavsiye edecek olmaları hafızlık eğitimi aldıkları kurstan, eğitimin niteliğinden memnun oldukları, söz konusu eğitimi aldıkları için pişmanlık duymadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte bu konuda kararsız olan, olumsuz cevap veren öğrencilerin neden böyle bir kanaate vardıklarının da ayrıca araştırılması gerekmektedir.



Tablo 5: Örneklemin Hafızlık Eğitimi Tavsiye Etme Durumuna Göre Dağılımı

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

Ünsal (2006) tarafından hafızlık eğitimi alan bireyler üzerinde yapılan bir araştırmada, katılımcıların %97,1'inin hafızlık eğitimi almaktan memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmacı, araştırma içerisindeki farklı sorulara verilen cevaplar ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden hareketle söz konusu oranın oldukça yüksek olduğunu; aldığı eğitimden memnun olmayan öğrencilerin de bulunduğunu ifade etmiştir. Aynı araştırmada katılımcılara hafızlığa başladıkları zamana dönme imkânları olsaydı, yine hafızlık eğitimine başlar mıydınız? sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların %75,7'si "evet", %7,5'i "hayır" seçeneğini tercih ederek tavırlarını net bir şekilde ortaya koyarken %14,4'ü kararsız olduğunu, %2,4'ü de istemese de gönderileceğini ifade etmiştir. Öztürk'ün araştırmasında (2007) ise öğrencilerin %48,7'si kurstan çok memnun olduğunu, %39,8'i de memnun olduğunu ifade etmek üzere toplamda %85,5'i kurstan memnun olduğunu belirtmiştir. Sözü edilen araştırmalarda elde edilen veriler ve araştırmamızda oluşan veriler bir arada düşünüldüğünde, hafızlık eğitimi almaktan genel olarak memnun olursa da bu konuda zihni netleşmeyen, kararsızlık içinde olan ve memnun olmayan bir kesimin her dönem olduğu söylenebilir.

6. Kursun Fiziki İmkânları

Araştırma örneklemini oluşturan kurslarda katılımcılara hafızlık eğitimi aldıkları kursun fiziksel imkânlarını yeterli bulup bulmadıkları sorulmuştur. Elde edilen cevaplar doğrultusunda Tablo 6 oluşturulmuştur.

Tablo 6: Örneklemin Hafızlık Eğitimi Aldıkları Kursun Fiziki İmkânlarını Yeterli Bulma Durumuna Göre Dağılımı

Hafızlık eğitimi aldığımız kursun fiziki imkânlarını yeterli buluyor musunuz?			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Evet	920	67,2	67,2
Hayır	244	17,8	85,0
Fikrim yok	187	13,7	98,7
Cevap yok	18	1,3	100,0
Total	1369	100,0	

Katılımcıların %67,2'si kursun fiziki imkânlarını yeterli bulurken %17,2'si yetersiz bulmuştur. Katılımcıların %13,7'si bu konuda bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Her ne kadar katılımcıların büyük bir çoğunluğu eğitim aldıkları kursun imkânlarını yeterli bulduklarını söylediler de, imkânların yeterli olmadığını ifade eden ve bu konuda bir fikrinin olmadığını ifade eden bireylerin (%31,5) de dikkate alınması gerekir. Zira



içerisinde yaşadığı ortamdan memnun olmayan bireyin aldığı eğitimin niteliği de bu yönde olumsuz etkilenecektir (Özbek, 2015, 194-195).

Ünsal'ın (2006, 51-56) araştırmasında katılımcılara eğitim aldıkları kursta hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları hususlar sorulmuştur. Bu kapsamda verilen cevaplar, hafızlık eğitimi alan bireylerin, bu eğitimi aldıkları kursun fiziki imkânlarını hangi yönleriyle yeterli, hangi yönleriyle yetersiz buldukları kapsamında veri sunmaktadır. Kur'an kursunda fiziksel imkânlarla ilgili beğenilmeyen hususlar; yemekler, temizlik, sınıf ve kursun kalabalık olması, sosyal faaliyetlerin olmaması ya da kısıtlanması, kursun bahçesinin ve oyun-spor alanlarının olmamasıdır. Beğenilen hususlar ise, sosyal faaliyet yapılabilmesi (futbol oynama, yarışmalar, TV izleme vb.), kursun büyük ve köklü bir kurs olması, kursun bahçesi, oyun alanları, yemekler, yemekhane, spor etkinliklerinin olması ve temizliktir. Görüldüğü gibi birçok unsurun yokluğu ya da eksikliği bir taraftan kursun beğenilmeyen yönlerinde belirtilirken, diğer yandan aynı unsurların varlığı kursun beğenilen yönlerinde de ifade ediliyor. Bu durum, Koç'un da ifade ettiği gibi Kur'an kurslarında bir standartlaşmanın olmadığını, bazı kursların çok iyi fiziksel imkânlarla sahipken bazılarının çok yetersiz imkânlarla eğitim yapmaya çalıştığını göstermektedir (2010, 501).

7. Hafızlık Eğitiminde Hedef

Hafızlık eğitiminde de bireyin kendisine bir hedef belirlemiş olması beklenmelidir. Katılımcılara hafızlık eğitime başlarken gerçekleştirmeyi amaçladıkları bir hedeflerinin olup olmadığı sorulmuştur. Söz konusu soruya verilen cevaplar doğrultusunda Tablo 7 oluşturulmuştur. Katılımcıların %71,4'ü bir hedeflerinin olduğunu ifade ederken %22,8 gibi küçümsenmeyecek bir kısmı da bir hedeflerinin olmadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan %5,8'lik bir kısmı da bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

Tablo 7: *Örneklemin Hafızlık Eğitimi Öncesinde Hedef Durumuna Göre Dağılımı*

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

Bireyin yaptığı bir işe anlam katan en temel etkenlerden birisi hedefdir. Ancak hafızlık eğitimi alan her dört öğrenciden birisi herhangi bir hedefi olmadığını ifade etmiştir. Bir hedefi olduğunu ifade eden öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda aşağıda yer alan durumlar dikkat çekmektedir (Algur, 2018, 142-143).

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

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



- ✓ Katılımcılardan dikkate değer bir kısmı hafızlık eğitimi sonrasında DİB personeli olmak istediğini ifade etmiştir.
- ✓ Hafızlık eğitimini mesleki gelişim için bir basamak olarak gören, sonrasında dil eğitimi, üniversite eğitimi almak suretiyle kendisini geliştirmeye devam edeceğini ifade eden bireyler vardır. Bu tür hedef, aslında hafızlık eğitiminde istenen olması gereken hedeftir.¹
- ✓ Hafızlık eğitimini dini gerekçelerle yaptığını ifade eden katılımcı sayısı oldukça azdır.

Bağımsız Değişkenlere Göre Hafızlık Eğitiminde Motivasyon Ve Psiko-Sosyal Durum İle Stres Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, araştırma grubunun “yaş”, “cinsiyet”, “hafızlık eğitimi sonrası eğitim”, “sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi”, “hafızlık eğitimini tavsiye etme”, “kursun fiziki imkânları”, “hafızlık eğitiminde hedef” bağımsız değişkenlerinin, bağımlı değişkenler olarak belirlediğimiz hafızlık eğitiminde “psiko-sosyal durum”, “motivasyon durumu” ve “stres” üzerinde farklılığa yol açıp açmadığına yönelik elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmakta ve ilgili araştırma sorularına cevap aranmaktadır. Yapılan testlerde “cinsiyet” ve “hafızlık eğitiminde hedef” bağımsız değişkenlerinde iki grup karşılaştırıldığı için “bağımsız grup t testi²”, diğer bağımsız değişkenlerde ikiden fazla grup olduğu için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır³.

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

Genel eğitimde olduğu gibi, hafızlık eğitiminde de yaş faktörünün etkisinden söz edilebilir. İlgili literatür incelendiğinde yaşın hafızlık eğitimi için belirleyici bir kıstas olduğunun vurgulandığı görülmektedir (Cebeci&Ünsal, 2006, 44; Çimen, 2007, 108; Bayraktar, 2008, 120-121). Türkiye’de 1997 yılında alınan karar gereği kesintisiz sekiz yıllık eğitimin hafızlık eğitimini olumsuz etkilediği ve öğrenci sayısının azalmasına sebep olduğu, hafızlık eğitimi yapmaya karar veren öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi sebebiyle problem yaşadıkları ifade edilmektedir (Ünsal, 2006, 89-90; Oruç, 2009, 44; Akdemir, 2010, 26). Bununla birlikte 2012 yılında kesintisiz sekiz yıllık eğitimin değiştirilerek zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla birlikte hafızlık eğitimi için öğrencilerin eğitimlerine ara vermelerine de imkân sağlanmıştır (Resmi Gazete, 2012).

Bu çalışma kapsamında araştırmaya katılan bireylerin yaş durumları Tablo 1’de verilmiştir. Burada katılımcıların yaşları gruplandırılırken eğitim kademeleri ve mezuniyet durumları göz önünde bulundurulmuştur. İlkokulu bitiren, ortaokula başlamadan ya da ortaokulda eğitimini donduran (4+4+4 sisteminde ilk 4’ü bitirip ya da ortaokulda iken eğitime ara veren ya da hem okul hem de hafızlık eğitimine devam

¹ Benzer bir tespit için bkz. (Cebeci, 2010, 15-18).

² Bağımsız grup t testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasında farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. (Büyüköztürk, 2008, 39).

³ Varyans analizi (ANOVA), iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. (Büyüköztürk, 2008, 48).



eden öğrenciler) öğrenciler “10-14” yaş aralığını, ortaokulu bitiren henüz liseye başlamayıp eğitimine ara veren öğrenciler “15-17” yaş aralığını, lise eğitimini tamamladıktan sonra hafızlık eğitimine başlayan öğrenciler “18-20” yaş aralığını ve açık öğretim ya da örgün olarak ön lisans, lisans eğitimi alan ya da lise sonrasında eğitime devam etmeyenler “21-24 ve üzeri” yaş aralığı olarak sınıflandırılmıştır.

1.1. Hafızlık Eğitiminde Yaş ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

“Yaş” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tabloda görüldüğü gibi HEPSÖ ölçeğinin genel ortalamasında “10-14 yaş” aralığındaki öğrencilerin ortalamaları daha yüksektir ($X=101,27$). Tabloda dikkat çeken başka bir yön ise bireylerin yaşlarıyla doğru orantılı olarak farkındalık düzeylerinin de artmasıdır. Bu kapsamda yaş yükseldikçe farkındalık düzeyi de yükselmektedir. Yaşın ilerlemesiyle birlikte bireyin anlayarak ezberleme ve hatırlama yetisinin arttığı literatürde yer alan bir durumdur (Mutafa Fehmi, ty. , akt. Temel, 2007, 39). Varyans analizi sonuçlarına göre hafızlık eğitimi alan bireyler yaş faktörüne göre HEPSÖ ölçeğinin geneli ($p=0,000$) ile “gerekçe ve tutum” ($p=0,000$), “farkındalık” ($p=0,000$), “hoca ile iletişim” ($p=0,027$) ve “kurs ortamı” ($p=0,000$) alt boyutları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Gruplar arası farklılığı anlamak için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, HEPSÖ ölçeğinin genel ortalamasında “18-20 yaş” aralığındaki bireylerin puanları “10-14 yaş” ve “15-17 yaş” aralığındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. “Gerekçe ve tutum” ile “farkındalık” alt faktörlerinde daha düşük olan “10-14 yaş” ve “15-17 yaş” aralıkları ile daha yüksek olan “18-20 yaş” ve “21-24 ve üzeri yaş” arasında farklılaşma vardır. “Hoca ile iletişim” alt faktöründe “10-14 yaş” aralığı “21-24 ve üzeri yaş” aralığından farklılaşmakta iken “kurs ortamı” alt faktöründe “18-20 yaş” aralığı “10-14 yaş” ve “15-17 yaş” aralığındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.



Tablo 8: Yaşa Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

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

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Bu sonuçlardan hareketle yaş faktörüne göre hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumlarının farklılaştığını söyleyebiliriz.⁴

1.2. Hafızlık Eğitiminde Yaş ve Motivasyon İlişkisi

“Yaş” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin motivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır.

Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçlarının verildiği Tablo 9’da görüldüğü gibi yaş düzeyi ve motivasyon arasında ters orantı vardır. Bu kapsamda HEMÖ ölçeği ve alt boyutlarının ortalamalarına bakıldığında, yaş düzeyi azaldıkça motivasyon durumu puan ortalamalarının yükseldiği; yaş düzeyi artıkça motivasyon durumu puan ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Varyans analizi sonuçlarına göre hafızlık eğitimi alan bireyler yaş faktörüne göre HEMÖ ölçeğinin geneli (p=0,000) ile “mesleki ve toplumsal” (p=0,000), “eğitime dayalı” (p=0,000) ve “içsel” (p=0,000) alt boyutları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

⁴ Ünsal tarafından yapılan araştırmada hafızlık eğitimi veren Kur’an kursu öğretmenlerine hangi okul kademesini bitiren öğrencilerin daha başarılı olduğu sorulmuştur. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin %95,2’si (sekiz yıllık eğitim öncesi) beş yıllık ilköğretimi bitirenlerin, %4,2’si de sekiz yıllık eğitimi bitirenlerin daha başarılı olduğunu belirtmiştir. (Ünsal, 2006, 91)



Tablo 9: Yaşa Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

	Cinsiyet	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEMÖ Genel	10 -14	169	60,86	11,74	3/1359	34,76	0,000	a
	15-17	709	56,20	12,02				b
	18-20	363	51,31	12,25				cd
	21-24 ve üzeri	122	49,69	12,26				cd
Mesleki ve Toplumsal	10 -14	169	24,39	5,70	3/1359	34,41	0,000	a
	15-17	709	22,63	5,90				b
	18-20	363	20,08	6,56				cd
	21-24 ve üzeri	122	18,67	6,71				cd
Eğitime Dayalı	10 -14	169	23,64	4,94	3/1359	30,05	0,000	a
	15-17	709	21,18	5,37				b
	18-20	363	19,37	5,40				cd
	21-24 ve üzeri	122	19,07	5,39				cd
İçsel	10 -14	169	12,82	2,40	3/1359	7,85	0,000	a
	15-17	709	12,39	2,42				ac
	18-20	363	11,85	2,42				b
	21-24 ve üzeri	122	11,93	2,50				bc

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Gruplar arası farklılığı anlamak için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, HEMÖ ölçeğinin genel ortalaması ile “mesleki ve toplumsal” ve “eğitime dayalı” alt boyutların ortalamasında bütün yaş grupları arasında farklılık olmakla birlikte daha yüksek yaş grupları olan “18-20 yaş” ve “21-24 ve üzeri” yaş aralığındaki bireylerin puanları daha düşük düzeyde olan “10-14 yaş” ve “15-17 yaş” aralığındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Benzer şekilde “içsel” alt boyutunda da daha yüksek yaş grupları olan “18-20 yaş” yaş aralığındaki bireylerin puanları daha düşük düzeyde olan “10-14 yaş aralığındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle yaş faktörüne göre hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon durumlarının farklılaştığını söyleyebiliriz.

Bir önceki başlık altında görüldüğü gibi, her ne kadar yaş ilerledikçe farkındalık düzeyi artsa da hafızlık eğitime motive olmak zorlaşmaktadır. Bu veriden hareketle literatürde yer alan görüşlerle aynı doğrultuda (Cebeci&Ünsal, 2006, 44; Çimen, 2007, 108; Akdemir, 2010, 27; Bayraktar, 2008, 120-121) hafızlık eğitime erken yaşta başlanmasında yarar vardır.

1.3. Hafızlık Eğitiminde Yaş ve Stres İlişkisi

“Yaş” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınıanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.



Tablo 10: Yaşa Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

	Cinsiyet	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
ASÖ Genel	10 -14	169	26,65	6,17	3/1359	16,84	0,000	a
	15-17	709	28,03	6,09				b
	18-20	363	30,31	6,21				c
	21-24 ve üzeri	122	28,68	6,50				cbd
Yetersiz Öz yeterlik	10 -14	169	11,84	4,02	3/1359	3,36	0,018	ab
	15-17	709	12,33	4,46				ab
	18-20	363	12,75	3,82				a
	21-24 ve üzeri	122	11,56	3,86				b
Stres Rahatsızlık Algısı	10 -14	169	14,80	5,05	3/1359	19,36	0,000	a
	15-17	709	15,69	4,63				a
	18-20	363	17,55	4,55				b
	21-24 ve üzeri	122	17,11	4,74				b

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Tablo 10'da görüldüğü gibi yaş ve stres düzeyi arasında genel olarak doğru orantı vardır. Bu kapsamda ASÖ ölçeği ve alt boyutlarının ortalamalarına bakıldığında, yaş düzeyi azaldıkça stres düzeyinin de azaldığı; yaş düzeyi arttıkça stres düzeyinin de arttığı görülmektedir. Varyans analizi sonuçlarına göre hafızlık eğitimi alan bireyler yaş faktörüne göre ASÖ ölçeğinin geneli (p=0,000) ile “yetersiz öz yeterlik” (p=0,018) ve “stres, rahatsızlık algısı” alt boyutları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Gruplar arası farklılığı anlamak için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, ASÖ 14 ölçeğinin genel ortalamasında bütün yaş grupları arasında farklılık vardır. “Yetersiz öz yeterlik” alt boyutunda “18-20 yaş” aralığı ile “21-24 ve üzeri” yaş aralığı farklılaşmaktadır. “Stres rahatsızlık algısı” alt boyutunda ise daha yüksek yaş grupları olan “18-20 yaş” ve “21-24 ve üzeri” yaş aralığındaki bireylerin puanları daha düşük düzeyde olan “10-14 yaş” ve “15-17 yaş” aralığındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle yaş faktörüne göre hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeylerinin farklılaştığını söyleyebiliriz.

Elde edilen verilere birlikte bakıldığında hafızlık eğitiminde yaş yükseldikçe farkındalık düzeyi artmakla birlikte; motivasyon düzeyi düşmekte ve stres düzeyi de artmaktadır. Bu kapsamda stres düzeyinin küçük yaşlarda daha düşük olması, söz konusu eğitimin bu yaşlarda daha etkili bir şekilde yapılabileceğini göstermektedir. Zira stres, daha önce de ifade edildiği gibi eğitimin verimliliğini düşürmektedir (Zernüci, 2015, 143).

2. Cinsiyete Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

2.1. Hafızlık Eğitiminde Cinsiyet ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

“Cinsiyet” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için “bağımsız grup t testi” yapılmış, elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 11’de verilmiştir.



Tablo 11: Cinsiyete Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
HEPSÖ Genel	Kadın	682	99,86	10,03	1356,69	-0,37	0,710
	Erkek	687	100,07	11,03			
Gerekçe ve tutum	Kadın	682	38,39	6,03	1367	-5,99	0,000
	Erkek	687	40,27	5,58			
Farkındalık	Kadın	682	37,98	2,40	1231,86	6,57	0,000
	Erkek	687	36,92	3,42			
Hoca ile iletişim	Kadın	682	17,01	2,95	1366,53	2,40	0,017
	Erkek	687	16,62	3,03			
Kurs ortamı	Kadın	682	6,47	2,22	1361,09	1,84	0,066
	Erkek	687	6,24	2,39			

Tablo 11’de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin “psiko-sosyal durum” puanlarının ortalamalarında küçük farklılaşmalar vardır. Ancak HEPSÖ ölçeğinin genelinde ve “kurs ortamı” alt boyutunda bu farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlı değildir (HEPSÖ genel $t=0,37$, $p>0,05$; kurs ortamı $t=1,84$, $p>0,05$). “Gerekçe ve tutum” alt boyutunda erkekler lehine anlamlı bir farklılaşma vardır ($t=-5,99$, $p<0,05$). “Farkındalık” alt boyutunda kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından daha yüksektir ve bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlıdır ($t= 6,57$, $p<0,05$). “Hoca ile iletişim” alt boyutunda da yine kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($t= 2,40$, $p<0,05$).

Ölçeğin genelinde ve “kurs ortamı” alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmamasına rağmen “gerekçe ve tutum” alt boyutunda erkekler; “farkındalık” ve “hoca ile iletişim” alt boyutlarında kadınlar lehine “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşmanın olması üzerinde durulması gereken bir veri olarak nitelendirilebilir. Hafızlık eğitimi alan erkek bireylerin neden hafızlık yaptıklarına dair gerekçeleri ve söz konusu eğitime karşı geliştirdikleri tutumlarıyla ilgili puanları kadın bireylerden daha yüksektir? Bu sorunun cevabını vermek için ayrı bir araştırma yapılabilir. Ancak hafızlık eğitiminde gerekçe ile ilgili elde edilen nitel veriler göz önünde bulundurularak sonraki bölümde bu konuya tekrar değinilecektir. Elde edilen verilerden hareketle kadınların erkeklere göre hafızlık eğitiminin daha fazla farkında olduklarını ve kursta hocaları ile daha iyi iletişim kurabildiklerini söyleyebiliriz.

2.2. Hafızlık Eğitiminde Cinsiyet ve Motivasyon İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “cinsiyet” bağımsız değişkeni ile motivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için “bağımsız grup t testi” yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.



Tablo 12: Cinsiyete Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
HEMÖ Genel	Kadın	682	51,19	12,58	1350,65	-	0,000
	Erkek	687	58,58	11,35		11,40	
Mesleki ve Toplumsal	Kadın	682	19,49	6,63	1284,27	-	0,000
	Erkek	687	24,13	5,15		14,44	
Eğitime Dayalı	Kadın	682	19,68	5,47	1367	-7,77	0,000
	Erkek	687	21,95	5,30			
İçsel	Kadın	682	12,01	2,51	1367	-3,70	0,000
	Erkek	687	12,50	2,35			

“Cinsiyet” değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon durum puanları karşılaştırıldığında Tablo 12’de görüldüğü gibi erkeklerin motivasyon durum puan ortalamaları kadınlardan oldukça yüksektir. Söz konusu farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEMÖ ölçeği genelinde hafızlık eğitimi alan erkeklerin ortalamaları istatistiksel açıdan kadınlardan anlamlı bir şekilde farklıdır ($t=-11,40$, $p<0,05$). “mesleki ve toplumsal” ($t=-14,44$, $p<0,05$), “eğitime dayalı” ($t=-7,77$, $p<0,05$) ve “içsel” ($t=-3,70$, $p<0,05$) alt boyutlarında “cinsiyet” değişkenine göre erkeklerin lehine bir farklılaşma vardır. 2014 yılında DİB tarafından yaptırılan bir araştırmaya göre Türkiye’de kadınların erkeklere göre dini ibadete daha fazla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriden hareketle hafızlık eğitimi motivasyon durumlarının da kadınlarda daha yüksek olduğu öngörülmüştür (DİB, 2014, 72). Ancak görüldüğü gibi ibadet ve hafızlık eğitimi motivasyon durumları “cinsiyet” bağımsız değişkeninden farklı yönde etkilenmektedir. Hafızlık eğitimi alan erkeklerin motivasyon durumlarının neden kadınlardan yüksek olduğu konusu ayrı bir araştırma ile ele alınabilir.

2.3. Hafızlık Eğitiminde Cinsiyet ve Stres İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “cinsiyet” bağımsız değişkeni ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için “bağımsız grup t testi” yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 13’te verilmiştir. “Cinsiyet” değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeyleri karşılaştırıldığında Tablo 13’te de görüldüğü gibi kadınların ortalama stres düzeyleri erkeklerin ortalama stres düzeylerine göre daha yüksektir. Söz konusu farklılaşma, ASÖ 14 ölçeği genelinde ($t=6,48$, $p<0,05$) ve ölçeğin alt boyutları olan “yetersiz öz yeterlik” ($t=3,29$, $p<0,05$) ile “stres, rahatsızlık algısı” ($t=5,56$, $p<0,05$) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlıdır.

Tablo 13: Cinsiyete Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
ASÖ Genel	Kadın	682	29,61	6,48	1350,38	6,48	0,000
	Erkek	687	27,44	5,84			
Yetersiz Öz yeterlik	Kadın	682	12,68	4,06	1367	3,29	0,001
	Erkek	687	11,94	4,30			
Stres Rahatsızlık Algısı	Kadın	682	16,92	4,80	1231,86	5,56	0,000
	Erkek	687	15,50	4,62			



Hafızlık eğitimi alan kadınların stres düzeylerinin erkeklerden yüksek olmasının farklı sebeplerinden bahsedilebilir. Kadın ve erkek psikolojisinin bir birinden farklı olması bu sebeplerin başında gelir (Tarhan, 2007, 22). Ayrıca HEPSÖ ölçeği ile ilgili bölümde ifade edildiği gibi kadınların hafızlık eğitimi hakkındaki farkındalık düzeyleri erkeklere göre daha yüksek çıkmış olması da, kadınların stres düzeylerinin fazla çıkmasına bir sebep olarak görülebilir.

3. Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitime Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

3.1. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitim ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “hafızlık eğitimi sonrası eğitim” bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış, Gruplar arasındaki farklılık durumu da “Tukey HSD” isimli test ile sınıanmıştır. Test sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitime Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

Hafızlık Sonrası eğitim	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
HEPSÖ Genel	1	436	100,54	11,31	5/1288	1,42	0,211	a
	2	65	98,87	9,36				a
	3	541	100,12	9,89				a
	4	93	97,61	10,12				a
	5	47	99,16	9,02				a
	6	112	99,97	10,92				a
Gerekçe ve tutum	1	436	40,12	5,97	5/1288	4,49	0,000	a
	2	65	38,72	5,13				ab
	3	541	39,31	5,65				a
	4	93	37,34	6,40				b
	5	47	37,96	5,83				ab
	6	112	39,04	5,85				ab
Farkındalık	1	436	36,98	3,28	5/1288	5,68	0,000	a
	2	65	36,53	3,63				b
	3	541	37,79	2,73				c
	4	93	37,65	2,54				abc
	5	47	38,15	2,41				c
	6	112	37,72	2,70				abc
Hoca ile iletişim	1	436	16,75	3,08	5/1288	0,33	0,895	a
	2	65	16,83	2,65				a
	3	541	16,94	2,89				a
	4	93	16,62	2,99				a
	5	47	16,70	3,30				a
	6	112	16,75	3,34				a
Kurs ortamı	1	436	6,68	2,20	5/1288	4,33	0,001	a
	2	65	6,78	2,12				ab
	3	541	6,07	2,36				b
	4	93	5,98	2,33				ab
	5	47	6,34	2,42				ab



	6	112	6,44	2,31				ab
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								
(1) Lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi...); (2) Lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi...) bir eğitim; (3) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat / dini ihtisas eğitimi; (4) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat dışı bir alanda eğitim; (5) Bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde eğitim; (6) Diğer								

Tabloda görüldüğü gibi “hafızlık eğitimi sonrası eğitim” bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durum arasında HEPSÖ ölçeğinin genelinde (p=0,21, p>0,05) ve “hoca ile iletişim” alt boyutunda (p=0,89, p>0,05) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma yoktur. “Gereğe ve tutum” (p=0,000, p<0,05), “farkındalık” (p=0,000, p<0,05) ile “kurs ortamı” (p=0,001, p<0,05) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşma vardır. “lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi...)” (X=40,12) ve “yükseköğretim düzeyinde ilahiyat / dini ihtisas eğitimi” (X=39,31) gruplarının “gereğe ve tutum” alt boyut puan ortalamaları, diğer gruplardan daha yüksektir.

Gruplar arası farklılığı anlamak için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, “gereğe ve tutum” alt boyutunda “yükseköğretim düzeyinde ilahiyat dışı bir alanda eğitim”, “lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi...)” ve “yükseköğretim düzeyinde ilahiyat / dini ihtisas eğitimi” grupları ile farklılaşmaktadır. “Farkındalık” alt boyutunda “yükseköğretim düzeyinde ilahiyat / dini ihtisas eğitimi”, “lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi...)”, “lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi...) bir eğitim” ve “bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde eğitim” grupları farklılaşmaktadır. “Kurs ortamı” alt boyutunda ise “lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi...)” ile “yükseköğretim düzeyinde ilahiyat / dini ihtisas eğitimi” grupları arasında farklılaşma vardır.

3.2. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitim ve Motivasyon İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “hafızlık eğitimi sonrası eğitim” bağımsız değişkeni ile motivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınıanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları aşağıda yer alan Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitime Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

Hafızlık Sonrası eğitim	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
HEMÖ Genel	1	436	57,61	11,75	5/1288	10,71	0,000	a
	2	65	55,72	12,33				abc
	3	541	54,36	12,18				b
	4	93	50,20	13,13				cd
	5	47	47,63	12,45				d
	6	112	53,91	13,52				abc
Mesleki ve Toplumsal	1	436	23,50	5,58	5/1288	14,92	0,000	a
	2	65	22,27	5,76				abc
	3	541	21,46	6,31				c
	4	93	19,22	6,84				d
	5	47	17,60	6,55				d



	6	112	21,00	7,22				ec
Eğitime Dayalı	1	436	21,65	5,48	5/1288	6,08	0,000	ab
	2	65	21,42	5,14				bc
	3	541	20,62	5,32				bc
	4	93	19,22	5,86				bcd
	5	47	18,25	5,66				d
	6	112	20,63	5,53				bcd
İçsel	1	436	12,44	2,34	5/1288	1,84	0,102	a
	2	65	12,02	2,64				a
	3	541	12,27	2,46				a
	4	93	11,75	2,55				a
	5	47	11,77	2,48				a
	6	112	12,27	2,26				a
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								
(1) Lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi...); (2) Lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi...) bir eğitim; (3) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat / dini ihtisas eğitimi; (4) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat dışı bir alanda eğitim; (5) Bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde eğitim; (6) Diğer								

Tablo 15'te görüldüğü gibi "hafızlık eğitimi sonrası eğitim" bağımsız değişkeni ile motivasyon durumu arasında "içsel" alt boyutu dışında ($p=0,10$, $p>0,05$) anlamlı bir ilişki vardır. HEMÖ ölçeğinin genelinde ($p=0,000$, $p<0,05$) ve "mesleki ve toplumsal" ($p=0,000$, $p<0,05$) ile "eğitime dayalı" ($p=0,000$, $p<0,05$) alt boyutlarında oluşan farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEMÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek ortalamanın "lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi...)" seçeneğinde olduğunu görmekteyiz. Benzer sıralama anlamlı farklılaşmanın olduğu alt boyutlar için de geçerlidir.

Hangi gruplar arasında farklılaşmanın olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına baktığımızda anlamlı farklılaşma olan HEMÖ ölçeği geneli ve alt boyutlarda lise ya da yükseköğretim düzeyinde din eğitimi almak isteyen bireylerin diğer gruplardan farklılaştığı görülmektedir. Bu verilerden hareketle hafızlık eğitiminin bireyleri din eğitimi almaya yönlendirdiğinden bahsedilebilir.

3.3. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitim ve Stres İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "hafızlık eğitimi sonrası eğitim" bağımsız değişkeni ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16'da görüldüğü gibi "hafızlık eğitimi sonrası eğitim" bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında "yetersiz öz yeterlik" alt boyutu dışında ($p=0,21$, $p>0,05$) anlamlı bir ilişki vardır. ASÖ 14 ölçeğinin genelinde ($p=0,000$, $p<0,05$) ve "stres rahatsızlık algısı" ($p=0,000$, $p<0,05$) alt boyutunda oluşan farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlıdır. ASÖ 14 ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek stres düzeyi ortalamasının "yükseköğretim düzeyinde İlahiyat dışı bir alanda eğitim" grubunda olduğunu görmekteyiz ($X=30,71$).



Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre ASÖ ölçeği genelinde “lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi..)", “yükseköğretim düzeyinde ilahiyat / dini ihtisas eğitimi” ve “yükseköğretim düzeyinde ilahiyat dışı bir alanda eğitim” arasında farklılaşma vardır. “Stres rahatsızlık algısı” alt boyutunda ise lise düzeyinde din eğitimi alanlar, yükseköğretim düzeyinde ilahiyat eğitimi ve yükseköğretim düzeyinde ilahiyat dışı bir alanda eğitim alanlardan farklılaşmaktadır.

Tablo 16: Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitime Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

Hafızlık Sonrası eğitim	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
ASÖ Genel	1	436	27,62	5,84	5/1288	5,37	0,000	a
	2	65	27,93	6,18				ab
	3	541	29,04	6,39				b
	4	93	30,71	6,99				c
	5	47	29,64	6,92				abc
	6	112	28,05	6,19				ab
Yetersiz Öz yeterlik	1	436	12,09	4,14	5/1288	1,41	0,217	a
	2	65	12,48	4,03				a
	3	541	12,24	4,20				a
	4	93	13,24	4,36				a
	5	47	12,93	3,86				a
	6	112	12,30	4,53				a
Stres Rahatsızlık Algısı	1	436	15,53	4,63	5/1288	5,43	0,000	a
	2	65	15,45	4,75				ab
	3	541	16,80	4,58				b
	4	93	17,47	5,06				b
	5	47	16,71	5,63				ab
	6	112	15,75	5,03				ab

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

(1) Lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi..); (2) Lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi...) bir eğitim; (3) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat / dini ihtisas eğitimi; (4) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat dışı bir alanda eğitim; (5) Bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde eğitim; (6) Diğer

4. Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

4.1. Hafızlık Eğitiminde Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi” bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.



Tablo 17: Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
HEPSÖ Genel	Evet	472	96,67	11,12	2/1350	43,24	0,000	a
	Hayır	644	102,44	9,39				b
	Fikrim yok	237	99,87	10,61				c
Gerekçe ve tutum	Evet	472	37,83	6,28	2/1350	25,86	0,000	a
	Hayır	644	40,34	5,46				b
	Fikrim yok	237	39,60	5,67				b
Farkındalık	Evet	472	37,12	3,40	2/1350	8,37	0,000	a
	Hayır	644	37,81	2,58				b
	Fikrim yok	237	37,19	3,10				a
Hoca ile iletişim	Evet	472	16,16	3,32	2/1350	27,00	0,000	a
	Hayır	644	17,43	2,65				b
	Fikrim yok	237	16,48	2,91				a
Kurs ortamı	Evet	472	5,55	2,32	2/1350	47,81	0,000	a
	Hayır	644	6,85	2,19				b
	Fikrim yok	237	6,59	2,19				b

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Tabloda görüldüğü gibi “sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi” bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durum arasında anlamlı bir ilişki vardır. HEPSÖ ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarının tamamında (p=0,000, p<0,05) oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEPSÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek psiko-sosyal durum ortalamasının “hayır” grubunda olduğunu görmekteyiz (X=102,44). Bu veriden hareketle sosyal yaşantılardan yoksun olmadığını düşünen bireylerin psiko-sosyal durumlarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre “HEPSÖ ölçeğinin genelinde bütün gruplar birbirinden farklılaşmaktadır. “Gerekçe ve tutum” ile “kurs ortamı” alt boyutlarında sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünenler, diğer gruplardan farklılaşırken; “farkındalık” ve “hoca ile iletişim” alt boyutlarında sosyal yaşantılardan yoksun olmadığını ifade edenler diğer gruplardan farklılaşmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda sosyal yaşantılardan yoksun olmadığını düşünen bireylerin psiko-sosyal durum puanlarının, yoksun olduğunu düşünen bireylere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. Hafızlık Eğitiminde Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi ve Motivasyon İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi” bağımsız değişkeni ile motivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.



Tablo 18: Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
HEMÖ Genel	Evet	472	53,40	12,89	2/1350	5,47	0,002	a
	Hayır	644	55,28	12,53				b
	Fikrim yok	237	56,82	11,61				b
Mesleki ve Toplumsal	Evet	472	21,61	6,45	2/1350	4,42	0,012	a
	Hayır	644	21,56	6,60				a
	Fikrim yok	237	22,93	5,45				b
Eğitime Dayalı	Evet	472	20,00	5,54	2/1350	8,54	0,000	a
	Hayır	644	21,14	5,46				b
	Fikrim yok	237	21,55	5,41				b
İçsel	Evet	472	11,79	2,63	2/1350	14,34	0,000	a
	Hayır	644	12,57	2,30				b
	Fikrim yok	237	12,33	2,32				b

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Tablo 18’de görüldüğü gibi “sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi” bağımsız değişkeni ile motivasyon durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır. HEMÖ ölçeğinin geneli (p=0,002, p<0,05) ile “mesleki ve toplumsal” (p=0,012, p<0,05), “eğitime dayalı” (p=0,000, p<0,05) ve “içsel” (p=0,000, p<0,05) alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEMÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek motivasyon düzey ortalamasının “fikrim yok” grubunda olduğunu görmekteyiz (X=56,82).

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, HEMÖ ölçeği geneli ile “eğitime dayalı” ve “içsel” alt boyutlarında sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünenler, yoksun olmadığını düşünen ve bu konuda kararsız olanlardan farklılaşmaktadır. “Mesleki ve toplumsal” alt boyutunda ise kararsız olanlar, sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünenlerle yoksun olmadığını düşünenlerden farklılaşmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünen bireylerin motivasyon durum puanlarının, yoksun olmadığını düşünen bireylere oranla daha düşük olduğu söylenebilir.

4.3. Hafızlık Eğitiminde Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi ve Stres İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi” bağımsız değişkeni ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.



Tablo 19: Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
ASÖ Genel	Evet	472	30,44	6,15	2/1350	37,79	0,000	a
	Hayır	644	27,24	6,28				b
	Fikrim yok	237	28,15	5,62				b
Yetersiz Öz yeterlik	Evet	472	12,96	4,18	2/1350	10,50	0,000	a
	Hayır	644	11,80	4,26				b
	Fikrim yok	237	12,41	3,97				ab
Stres Rahatsızlık Algısı	Evet	472	17,48	4,61	2/1350	27,41	0,000	a
	Hayır	644	15,43	4,71				b
	Fikrim yok	237	15,74	4,73				b

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Tablo 19’da görüldüğü gibi “sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi” bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. ASÖ 14 ölçeğinin genelinde ve tüm alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır (p=0,000, p<0,05). ASÖ 14 ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek stres düzeyinin “evet” grubunda olduğunu görmekteyiz (X=30,44). Bu veri, sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünen bireylerin daha yüksek stres düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, ASÖ 14 ölçeği geneli ile “stres rahatsızlık algısı” alt boyutunda sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünenler, yoksun olmadığını düşünenler ve kararsız olanlardan farklılaşmaktadır. “Yetersiz öz yeterlik” alt boyutunda ise sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünenlerle yoksun olmadığını düşünenler birbirinden farklılaşmaktadır.

5. Hafızlık Eğitimi Tavsiye Etmeye Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

5.1. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimi Tavsiye Etme ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “hafızlık eğitimi tavsiye etme” bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durum arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.



Tablo 20: Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumuna Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
HEPSÖ Genel	Evet	1134	101,83	9,43	2/1360	128,42	0,000	a
	Hayır	79	88,47	11,70				b
	Fikrim yok	150	91,90	10,42				c
Gerekçe ve tutum	Evet	1134	40,36	5,26	2/1360	125,76	0,000	a
	Hayır	79	33,09	6,22				b
	Fikrim yok	150	34,77	6,06				b
Farkındalık	Evet	1134	37,64	2,85	2/1360	17,27	0,000	a
	Hayır	79	35,85	3,83				b
	Fikrim yok	150	36,80	3,36				b
Hoca ile iletişim	Evet	1134	17,24	2,63	2/1360	80,68	0,000	a
	Hayır	79	13,96	4,08				b
	Fikrim yok	150	15,09	3,47				c
Kurs ortamı	Evet	1134	6,57	2,28	2/1360	28,41	0,000	a
	Hayır	79	5,56	2,20				b
	Fikrim yok	150	5,22	2,20				b

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Tablo 20’de görüldüğü gibi “hafızlık eğitimini tavsiye etme” bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durum arasında anlamlı bir ilişki vardır. HEPSÖ ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarının tamamında (p=0,000, p<0,05) oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEPSÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek psiko-sosyal durum ortalamasının “evet” grubunda olduğunu görmekteyiz (X=101,83). Bu veriden hareketle hafızlık eğitimini tavsiye eden bireylerin psiko-sosyal durumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre; HEPSÖ ölçeğinin genelinde ve “hoca ile iletişim” alt boyutunda bütün gruplar birbirleriyle farklılaşırken; diğer alt boyutlarda hafızlık eğitimini tavsiye edenler, tavsiye etmeyenler ve kararsız olduğunu söyleyenlerden farklılaşmaktadır.

5.2. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme ve Motivasyon İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “hafızlık eğitimini tavsiye etme” bağımsız değişkeni ile motivasyon durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.



Tablo 21: Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumuna Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
HEMÖ Genel	Evet	1134	56,44	11,89	2/1360	59,41	0,000	a
	Hayır	79	44,77	12,96				b
	Fikrim yok	150	48,35	12,58				b
Mesleki ve Toplumsal	Evet	1134	22,43	6,09	2/1360	37,78	0,000	a
	Hayır	79	17,28	7,15				b
	Fikrim yok	150	19,42	6,57				c
Eğitime Dayalı	Evet	1134	21,46	5,31	2/1360	51,30	0,000	a
	Hayır	79	16,81	5,04				b
	Fikrim yok	150	18,02	5,42				b
İçsel	Evet	1134	12,54	2,27	2/1360	50,83	0,000	a
	Hayır	79	10,66	2,82				b
	Fikrim yok	150	10,90	2,75				b

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Tablo 21’de görüldüğü gibi “hafızlık eğitimini tavsiye etme” bağımsız değişkeni ile motivasyon durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır. HEMÖ ölçeğinin genelinde ve bütün alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEMÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek motivasyon düzey ortalamasının “evet” grubunda olduğunu görmekteyiz (X=56,44). Bu veri, hafızlık eğitimini tavsiye eden bireylerin daha yüksek motivasyon durum puanına sahip olduğunu göstermektedir.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre; HEMÖ ölçeği geneli ile “eğitime dayalı” ve “içsel” alt boyutlarında hafızlık eğitimini tavsiye edenler, tavsiye etmeyenler ve kararsız olanlardan; “mesleki ve toplumsal” alt boyutunda ise tüm gruplar birbirinden farklılaşmaktadır.

5.3. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme ve Stres İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “hafızlık eğitimini tavsiye etme” bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumuna Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
ASÖ Genel	Evet	1134	27,82	5,81	2/1360	44,64	0,000	a
	Hayır	79	32,02	7,90				b
	Fikrim yok	150	31,97	6,89				b
Yetersiz Öz yeterlik	Evet	1134	12,02	4,08	2/1360	17,20	0,000	a
	Hayır	79	13,91	4,98				b
	Fikrim yok	150	13,70	4,15				b
Stres Rahatsızlık Algısı	Evet	1134	15,80	4,55	2/1360	25,11	0,000	a
	Hayır	79	18,10	5,23				b
	Fikrim yok	150	18,26	5,29				b

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)



Tabloda görüldüğü gibi “hafızlık eğitimi tavsiye etme” bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. ASÖ ölçeğinin genelinde ve tüm alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p=0,000$, $p<0,05$). ASÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek stres düzeyinin “hayır” grubunda olduğunu görmekteyiz ($X=32,02$). Bu veri, hafızlık eğitimi tavsiye eden bireylerin daha düşük stres düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, ASÖ 14 ölçeği geneli ile tüm alt boyutlarında hafızlık eğitimi tavsiye edenler, tavsiye etmeyenler ve kararsız olanlardan farklılaşmaktadır.

6. Kursun Fiziki İmkânlarına Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

6.1. Hafızlık Eğitiminde Kursun Fiziki İmkânları ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “kursun fiziki imkânları” bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23: Kursun Fiziki İmkânlarına Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

Kursun Fiziki İmkânları	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
HEPSÖ Genel	Evet	920	101,89	10,03	2/1348	54,50	0,000	a
	Hayır	244	94,74	10,18				b
	Fikrim yok	187	97,50	10,57				c
Gerekçe ve tutum	Evet	920	39,96	5,796	2/1348	16,75	0,000	a
	Hayır	244	37,76	5,50				b
	Fikrim yok	187	38,38	6,20				b
Farkındalık	Evet	920	37,67	2,87	2/1348	7,18	0,001	a
	Hayır	244	37,00	3,16				b
	Fikrim yok	187	37,02	3,29				b
Hoca ile iletişim	Evet	920	17,24	2,73	2/1348	32,25	0,000	a
	Hayır	244	15,65	3,57				b
	Fikrim yok	187	16,25	2,96				b
Kurs ortamı	Evet	920	7,01	2,03	2/1348	170,14	0,000	a
	Hayır	244	4,32	2,14				b
	Fikrim yok	187	5,83	2,13				c

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. ($p<0,05$)

Tabloda görüldüğü gibi “kursun fiziki imkânları” bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durum arasında HEPSÖ ölçeği ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir ilişki vardır. HEPSÖ ölçeğinin genelinde ($p=0,000$, $p<0,05$) ve “gerekçe ve tutum” ($p=0,000$, $p<0,05$), “farkındalık” ($p=0,001$, $p<0,05$), “hoca ile iletişim” ($p=0,000$, $p<0,05$) ile “kurs ortamı” ($p=0,000$, $p<0,05$) alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEPSÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek psiko-sosyal durum düzeyinin



“evet” grubunda olduğunu görmekteyiz ($X=39,96$). Bu veri, hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarından memnun olmanın, bireyin psiko-sosyal durumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre HEPSÖ genel ve “kurs ortamı” alt boyutunda bütün gruplar birbirinden farklılaşırken; diğer alt boyutlarda kursun fiziki imkânlarını yeterli görenler, yetersiz görenler ve kararsız olanlardan farklılaşmaktadır.

6.2. Hafızlık Eğitiminde Kursun Fiziki İmkânları ve Motivasyon İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “kursun fiziki imkanları” bağımsız değişkeni ile motivasyon durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınımlanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Kursun Fiziki İmkânlarına Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

Kursun Fiziki İmkânları		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEMÖ Genel	Evet	920	55,48	12,54	2/1348	3,65	0,026	a
	Hayır	244	53,05	12,52				b
	Fikrim yok	187	54,86	12,21				ab
Mesleki ve Toplumsal	Evet	920	21,90	6,49	2/1348	1,01	0,362	a
	Hayır	244	21,34	6,37				a
	Fikrim yok	187	22,14	5,69				a
Eğitime Dayalı	Evet	920	21,17	5,45	2/1348	6,18	0,002	a
	Hayır	244	19,79	5,41				b
	Fikrim yok	187	20,70	5,61				ab
İçsel	Evet	920	12,40	2,39	2/1348	4,92	0,007	a
	Hayır	244	11,91	2,54				b
	Fikrim yok	187	12,02	2,47				ab

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. ($p<0,05$)

Tabloda görüldüğü gibi “kursun fiziki imkânları” bağımsız değişkeni ile motivasyon düzeyi arasında “mesleki toplumsal” alt boyutu dışında anlamlı bir ilişki vardır. HEMÖ ölçeğinin genelinde ($p=0,026$, $p<0,05$) ve “eğitime dayalı” ($p=0,002$, $p<0,05$) ile “içsel” ($p=0,007$, $p<0,05$) alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEMÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek motivasyon düzeyinin “evet” grubunda olduğunu görmekteyiz ($X=55,48$). Bu veri, hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarından memnun olan bireylerin daha iyi motive olduklarını göstermektedir.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre HEMÖ ölçeği geneli ile istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşmanın olduğu alt boyutlarında, kursun fiziki imkânlarını yeterli görenler ile yetersiz görenler birbirinden farklılaşmaktadır.



6.3. Hafızlık Eğitiminde Kursun Fiziki İmkânları ve Stres İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “kursun fiziki imkânları” bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınıanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: Kursun Fiziki İmkânlarına Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

Kursun Fiziki İmkânları		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
ASÖ Genel	Evet	920	28,02	6,34	2/1348	13,69	0,000	a
	Hayır	244	30,35	6,05				b
	Fikrim yok	187	28,65	5,58				a
Yetersiz Öz yeterlik	Evet	920	12,13	4,15	2/1348	5,19	0,006	a
	Hayır	244	13,08	4,39				b
	Fikrim yok	187	12,12	4,02				a
Stres Rahatsızlık Algısı	Evet	920	15,88	4,76	2/1348	8,64	0,000	a
	Hayır	244	17,26	4,88				b
	Fikrim yok	187	16,52	4,31				ab

*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Tabloda görüldüğü gibi “kursun fiziki imkânları” bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. ASÖ 14 ölçeğinin genelinde (p=0,000, p<0,05) ve “yetersiz öz yeterlik” (p=0,006, p<0,05) ile “stres rahatsızlık algısı” (p=0,000, p<0,05) alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. ASÖ 14 ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek stres düzeyinin “hayır” grubunda olduğunu görmekteyiz (X=30,35). Bu veri, hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarından yeterince memnun olmayan bireylerin daha çok stresli olduğunu göstermektedir.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre ASÖ 14 ölçeği geneli ile “yetersiz öz yeterlik” alt boyutunda kursun fiziki imkânlarını yetersiz görenler, yeterli görenler ve kararsız olanlardan farklılaşırken “stres rahatsızlık algısı” alt boyutunda kursun fiziki imkânlarının yetersiz görenlerle yeterli görenler birbirinden farklılaşmaktadır.

7. Hafızlık Eğitimindeki Hedefe Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

7.1. Hafızlık Eğitiminde Hedef ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

“Hedef” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için “bağımsız grup t testi” yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 26’da verilmiştir.



Tablo 26: Belirlenen Hedefe Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

	Hedef	N	X	S	sd	t	p
Hepsö Genel	Hayır	312	98,47	11,63	468,25	-2,84	0,005
	Evet	977	100,55	10,04			
Gerekçe ve tutum	Hayır	312	38,58	6,27	491,39	-2,56	0,011
	Evet	977	39,61	5,78			
Farkındalık	Hayır	312	36,87	3,58	427,20	-3,82	0,000
	Evet	977	37,71	2,67			
Hoca ile iletişim	Hayır	312	16,56	3,00	1287	-1,68	0,092
	Evet	977	16,89	2,99			
Kurs ortamı	Hayır	312	6,44	2,29	1287	0,73	0,465
	Evet	977	6,33	2,33			

Tabloda görüldüğü gibi “hedef” değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin “psiko-sosyal durum” puanlarının ortalamalarında farklılaşmalar vardır. Ancak “hoca ile iletişim” ve “kurs ortamı” alt boyutunda bu farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlı değildir (“hoca ile iletişim” $t=-1,68$, $p>0,05$; “kurs ortamı” $t=0,73$, $p>0,05$). “Gerekçe ve tutum” alt boyutunda “evet” lehine anlamlı bir farklılaşma vardır ($t=-2,59$, $p<0,05$). “Farkındalık” alt boyutunda da “evet” lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. ($t=-3,82$, $p<0,05$). “Hoca ile iletişim” alt boyutunda da “evet”, “hayır” grubundan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($t=-1,68$, $p<0,05$).

HEPSÖ ölçeği ve alt boyutlarında, hafızlık eğitiminde bir hedefi olduğunu söyleyen bireylerin ortalama psiko-sosyal durum puanları, bir hedeflerinin olmadığını ifade eden bireylerin ortalama puanlarından yüksektir. Bu veri psiko-sosyal durum açısından hafızlık eğitiminde bir hedef belirlemenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Hafızlık eğitimine başlarken kendisine bir hedef koyan bireyin, bu sayede, hafızlık eğitimi yapmadaki gerekçelerinin ve bu eğitime karşı geliştirdiği tutumlarının, farkındalık düzeyinin, kurs ortamı ile ilgili düşüncelerinin ve hoca ile olan iletişiminin niteliği belirlenecektir.

7.2. Hafızlık Eğitiminde Hedef ve Motivasyon İlişkisi

“Hedef” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin motivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için “bağımsız grup t testi” yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Belirlenen Hedefe Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

	Hedef	N	X	S	sd	t	p
Hemö Genel	Hayır	312	53,01	13,22	1287	-3,14	0,002
	Evet	977	55,58	12,34			
Mesleki ve Toplumsal	Hayır	312	21,11	6,53	1287	-2,35	0,018
	Evet	977	22,09	6,33			
Eğitime Dayalı	Hayır	312	20,06	5,95	483,76	-2,70	0,007
	Evet	977	21,09	5,37			
İçsel	Hayır	312	11,83	2,70	471,03	-3,29	0,001
	Evet	977	12,40	2,35			



Tabloda görüldüğü gibi “hedef” değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon düzeyi puanlarının ortalamalarında farklılaşmalar vardır. HEMÖ ölçeği genelinde ve ($t = -3,14, p < 0,05$), “mesleki ve toplumsal” ($t = -2,35, p < 0,05$), “eğitime dayalı” ($t = -2,70, p < 0,05$) ile “içsel” ($t = -3,29, p < 0,05$) alt boyutlarında “evet” lehine anlamlı bir farklılaşma vardır.

HEMÖ ölçeği ve alt boyutlarında, hafızlık eğitiminde bir hedefi olduğunu söyleyen bireylerin ortalama motivasyon düzey puanları, bir hedeflerinin olmadığını ifade eden bireylerin ortalama puanlarından daha yüksektir. Bu veri motivasyon açısından hafızlık eğitiminde bir hedef belirlemenin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

7.3. Hafızlık Eğitiminde Hedef ve Stres İlişkisi

“Hedef” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için “bağımsız grup t testi” yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28’de görüldüğü gibi “hedef” değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeyi puanlarının ortalamalarında farklılaşmalar vardır. ASÖ 14 ölçeği genelinde ($t = -0,24, p > 0,05$) ortaya çıkan farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Ölçeğin alt boyutları olan “yetersiz öz yeterlik” ($t = 2,57, p < 0,05$) ve “stres rahatsızlık algısı” ($t = -2,60, p < 0,05$) alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar ise istatistiksel açıdan anlamlıdır.

Tablo 28: Belirlenen Hedefe Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

	Hedef	N	X	S	sd	t	p
Asö Genel	Hayır	312	28,47	6,38	1287	-0,24	0,804
	Evet	977	28,57	6,28			
Yetersiz Öz yeterlik	Hayır	312	12,84	4,29	1287	2,57	0,010
	Evet	977	12,14	4,15			
Stres Rahatsızlık Algısı	Hayır	312	15,63	4,81	1287	-2,60	0,009
	Evet	977	16,43	4,72			

“Yetersiz öz yeterlik” alt boyutunda hafızlık eğitiminde bir hedefinin olmadığını ifade eden bireylerin ortalaması, bir hedefi olduğunu ifade eden bireylerden daha yüksektir. “Stres rahatsızlık algısı” alt boyutunda ise hafızlık eğitiminde bir hedefinin olduğunu ifade eden bireylerin ortalaması, bir hedefi olmadığını ifade eden bireylerden daha yüksektir. Buradan hareketle öz yeterliği düşük bireylerin kendilerine bir hedef belirleyemediklerini söyleyebiliriz. Ayrıca bir hedefi olan bireylerin stres ve rahatsızlık algılarının yüksek olduğu da bu verilerden hareketle söylenebilir.

Hafızlık Eğitiminde Psiko-Sosyal Durum, Motivasyon Durumu ve Stres Düzeyi Arasındaki İlişki

Bir önceki bölümde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken, psiko-sosyal durum, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu başlık altında söz konusu ölçekler arasında bir ilişkinin olup olmadığı, bir ilişki varsa bu ilişkinin nasıl ve hangi düzeyde olduğunun ortaya çıkarılması



amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda korelasyon testi yapılmıştır⁵. Elde edilen sonuçlar Tablo 29'da görülmektedir.

Tablo 29: Psiko-Sosyal Durum, Motivasyon Durumu ve Stres Düzeyi Arasındaki İlişki

		HEPSÖ Toplam	HEMÖ Toplam	ASÖ Toplam
HEPSÖ Toplam	Pearson Korelasyon Katsayısı	1	,456**	-,409**
HEMÖ Toplam	Pearson Korelasyon Katsayısı	,456**	1	-,250**
ASÖ Toplam	Pearson Korelasyon Katsayısı	-,409**	-,250**	1

** p= 0,000, p<0,01

Tablo 29 incelendiğinde HEPSÖ ve HEMÖ arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişkinin olduğu görülmektedir. ASÖ ölçeğinin, HEPSÖ ve HEMÖ ölçeği ile ilişkisi negatif yöndedir. Bu veriye göre hafızlık eğitiminde psiko-sosyal durum ile motivasyon durumu arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde⁶ anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,456$, $p<0,01$). Bu doğrultuda, psiko-sosyal durumu yüksek olan bireylerin motivasyon durumlarının da yüksek olması; psiko-sosyal durumu düşük olan bireylerin motivasyon durumlarının da düşük olması beklenir. Psiko-sosyal durum ile stres düzeyi arasında negatif yönlü ve orta düzey anlamlı bir ilişki vardır ($r= -409$, $p<0,01$). Bu kapsamda psiko-sosyal durumu yüksek olan bireyin stres düzeyinin düşük olması; psiko-sosyal durumu düşük olan bireyin stres düzeyinin yüksek olması beklenir.

Hafızlık eğitiminde motivasyon durumunun yukarıda ifade edildiği psiko-sosyal durumla pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkisi vardır ($r=0,456$, $p<0,01$). Motivasyon durumu ile stres düzeyi arasında ise negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-250$, $p<0,01$). Bu durumda motivasyon durumu yüksek olan bireylerin stres düzeylerinin düşük; motivasyon durumu düşük olan bireylerin stres düzeylerinin ise yüksek olması beklenir. Hafızlık eğitimi alan bireyin algılanan stres düzeyi, gerek psiko-sosyal durum gerekse motivasyon durumu ile negatif yönlü bir ilişkiye sahiptir. O halde hafızlık eğitiminde psiko-sosyal ve motivasyon durum puanlarının yükseltilmesi, stres düzeylerinin düşürülmesi yönünde ortaya koyulan çabalar, söz konusu eğitimin nitelik ve kalitesini artıracaktır.

Sonuç ve Öneriler

Kur'an'ı Kerim ayetlerinin ezberlenmesi amacıyla alınan hafızlık eğitiminde, bireyin söz konusu eğitimi neden aldığı, psiko-sosyal durumunun ve stres düzeyinin önemli bir konumu vardır. Bu özelliklerin yaş, cinsiyet, hedef, kursun fiziki imkanları gibi farklı değişkenler ile olan ilişkilerinin araştırıldığı bu çalışmada, hafızlık eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik bilimsel verilere ulaşılmıştır.

Hafızlık eğitiminde cevaplanması gereken öncelikli sorular, bu eğitimin hangi yaşta, hangi amaçla ve nasıl bir ortamda yapılması gerektiği; bireyin hayatında nasıl bir etki

⁵ Korelasyon testi, değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi, amacıyla yapılır (Büyüköztürk, 2008, 31).

⁶ Korelasyon testinde, korelasyon katsayısının 0,70-1,00 arasında olması yüksek düzeyde; 0,70-0,30 arasında olması orta derecede; 0,30 ve 0,00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2008, 32).



2. ULUSLARARASI
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ
9-11 Kasım 2018
2nd INTERNATIONAL CONGRESS
ON RELIGIOUS EDUCATION
9-11 NOVEMBER 2018

biraktığı ile ilgilidir. Bireyin hafızlık eğitimine yönelik motivasyon düzeyinin yüksek, stres düzeyinin düşük olması isteniyorsa araştırmada elde edilen verilere söz konusu eğitime küçük yaşlarda başlanması gerekir. Farkındalık bilincinin yaşla birlikte artmasına dair elde edilen veriler, bilinçli hafızlığın ancak büyük yaşlarda yapılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu sebeple hafızlık eğitimini küçük yaşlarda alanlarla ileri yaşlarda alanlar, örgün eğitimde olduğu gibi farklı kurumlarda eğitim almalıdır.

Erkeklerin hafızlık eğitimindeki gerekçe ve motivasyon puanlarının kadınlardan yüksek olmasına rağmen, farkındalık düzeylerinin düşük olması, söz konusu eğitimin daha çok maddi gerekçelerle alındığına dair yorumlanabilir. Diğer taraftan kadınların farkındalık düzeylerinin fazla oluşu ve kadın psikolojisinin karakteristik yapısı sebebiyle erkeklerden daha fazla stresli oldukları tespit edilmiştir. Hafızlık eğitimini tercih etme bağlamında mezun olunan okul türünün etkili olmadığı tespit edildiği bu araştırmada, hafızlık sonrası istenen eğitim türünün söz konusu eğitimden etkilendiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda hafızlık eğitimi alan bireylerin söz konusu eğitimlerini tamamladıktan sonra din eğitimi veren bir okulda eğitimlerine devam etmek istedikleri tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle, nitelikli ve mesleki motivasyon ve yeterlilikleri yüksek din eğitimcilerinin yetiştirilmesinde hafızlık eğitiminin etkili olabileceğinden söz edilebilir.

Araştırmada elde edilen veriler, hafızlık eğitimine yönelik geliştirilen tutumun söz konusu eğitimin başarısında oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Zira hafızlık eğitiminin sosyal yaşantısını kısıtladığını düşünen, söz konusu eğitimi başkalarına tavsiye etmeyeceğini söyleyen ve eğitim aldığı kursun fiziksel imkanlarını yetersiz gören bireylerin psiko-sosyal ve motivasyon durumları yüksekken stres düzeyleri düşüktür. Bu sebeple hafızlık eğitimi gibi kararlılık ve sabır isteyen bir eğitimin niteliğinin artırılmasında bireyin psiko-sosyal durumlarının göz önünde bulundurulması gerekir. Bir eğitim faaliyetinin başarılı olmasında en önemli unsurların başında belli bir hedefin olması gelir. Araştırmada elde edilen veriler de bu durumu doğrular niteliktedir. Hedefi olan bireylerin söz konusu eğitime daha iyi motive oldukları ve psiko-sosyal durumlarının daha yüksel olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan bir hedefi olan bireylerin yaptıkları işin bilincinde olduğu ve buna bağlı olarak stres düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmada elde edilen verilerin güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmış ölçeklerle elde edilmiş olması, geçen zaman içerisinde yapılacak farklı uygulamalar, öğrencilerin psiko-sosyal durumlarına dair karşılaştırmalar yapılmasına imkan verecektir.

Kaynakça

- Akdemir, M. A. (2010), "Kur'an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık", *Usûl İslam Araştırmaları Dergisi*, S. 13, ss. 21-40.
- Algur, H. (2018), Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (Doktora Tezi), *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Çorum.
- Bayraktar, M. F. (2008), "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları", *X. Kur'an Sempozyumu Kur'an ve Eğitim*, Fecr Yay. , Ankara.
- Bozkurt, N. (1997), "Hafız", *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, C. 15, ss. 74-78.



- Büyüköztürk, Ş. (2008), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz Kitabı*, 9. Baskı, Pegem Akademi Yay. , Ankara, s. 170
- Cebeci, S. (2010), “Kur’an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi”, *Diyanet İlmî Dergi*, C. 46, S. 4, ss. 7-22.
- Cebeci, S. & Ünsal, B. (2006), “Hafızlık Eğitimi ve Sorunları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, C.4, S. 11, ss. 27-52.
- Cohen, S. Kamarck T. Mermelstein R, (1983), “A Global Measure of Perceived Stress”, *Journal of Health and Social Behavior*, C. 24, S. 4, ss. 385-396.
- Çimen, A. E. (2007), “Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmaları İle İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamaştırılmasında Bir Metot Denemesi”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 18, ss. 92-93.
- DİB, (2014), *Türkiye’de Dini Hayat Araştırması*, Ankara.
- Eskin, M. Harlak, H. Demirkıran, F. Dereboy, Ç. (2013), “Algılanan Stres Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması: Güvenirlilik ve Geçerlilik Analizi”, *New/Yeni Symposium Journal*, C. 51, S. 3, ss. 132-140.
- Fırat, Y. (2007), “Kur’an Eğitimi ve Hafızlık Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 23, ss. 560-566.
- Koç, A. “Kur’an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik”, *Etkili Din Öğretimi*, TİDEF, 3. Baskı, İstanbul 2010.
- Oruç, C. (2009), “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur’an Kursu Örneği”, *Diyanet İlmî Dergi*, C. 45, S. 3. , ss. 41-60.
- Öcal, M. (2015), *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, Dergâh Yay. , İstanbul.
- Özbek, Ö. (2015), “Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri”, *Bilimname*, , S. 29, ss. 183-209.
- Öztürk, Ö. (2007), Kur’an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma, (Yüksek Lisans Tezi), *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Resmi Gazete, (2012), “MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”, S. 28360, 21.07.2012, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm> adresinden 11.05.2017 tarihinde alındı.
- Resmi Gazete, (2014), “MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”, S. 29072, 26.07.2014, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> adresinden 11.05.2017 tarihinde alındı.
- Tarhan, N. (2007), *Kadın Psikolojisi*, Nesil Yay. , 36. Baskı, İstanbul.
- Temel, N. (2007), “Kur’an Talimi ve Hafızlık Eğitimi”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 18. , ss. 35-60.
- Ünsal, B. (2006), Günümüz Kur’an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği), (Yüksek Lisans Tezi), *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Sakarya.
- Zernüci, B. (ö.591/1194),(2015), *Ta’lim’ul-Müteallim*, Çev. Yunus Vehbi Yavuz, Sahhaflar Kitap Sarayı Yay. , 13. Baskı, İstanbul.