


HAFIZLIK EĞİTİMİ TUTUM ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

 Cemil OSMANOĞLU^a

 Hüseyin ALGUR^b

Öz

Hafızlık eğitimi, İslam dünyasında önemli bir yaygın eğitim uygulamasıdır. Türkiye’de hafızlık eğitimi farklı eğitim kademelerinde ve yaş düzeylerinde yürütülmektedir. Bununla beraber söz konusu eğitimin bilimselleşme sürecinde birtakım eksiklerin varlığından söz etmek mümkündür. Örneğin hafızlık eğitiminde yer alan öğrencilerin bu eğitime dönük tutumlarını yoklayan, bilimsel açıdan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı henüz geliştirilmemiştir. Oysa bir eğitim süreci ve onun bileşenlerine dönük tutumları incelemek, söz konusu eğitiminin gidişatı ve başarısı hakkında sağlıklı bilgiler üretilmesine, aksayan yönlerle dönük önlemler alınmasına katkı sağlayabilir. Buradan hareketle bu araştırmada, hafızlık eğitimi alan bireylerin hafızlık eğitimine dönük tutumlarını ölçen bilimsel açıdan güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeği (HEAS), tutumların dolaylı olarak ölçülebileceği ön kabulünden hareketle geliştirilen bir ölçektir. Çalışmada hafızlık yapan bireylerin aldıkları eğitime yönelik geliştirdiği tutumları üç alt boyut etrafında ölçebilecek bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Araştırma hem yüksek din öğretimi alan hem de aynı anda hafızlık eğitimine devam eden 234 lisans öğrencisi üzerinde gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda 3 faktör altında 13 maddeden oluşan, açıkladığı varyansı toplamda %51,55 olan, geçerlik ve güvenilirlik testlerinden geçmiş bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına; “Bilişsel Boyut”, “Sosyal Boyut” ve “Duyuşsal Boyut” adları verilmiştir. Açımlayıcı faktör analiziyle ulaşılan yapının model uyumu, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilerek onaylanmıştır.

Anahtar kelimeler: Din Eğitimi, Hafızlık Eğitimi, Hafızlık, Tutum, Tutum Ölçeği.



HIFZ EDUCATION ATTITUDE SCALE: THE STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

^a Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, cemilosmanoglu@hotmail.com

^b Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, huseyin.algur@giresun.edu.tr

Abstract

Hifz education is an important non-formal education practice in the Islamic World. Hifz education in Turkey is carried out at different education levels and ages. However, it is possible to talk about the existence of some deficiencies in the scientificization process of this education. For example, a scientifically valid and reliable measurement tool that examines the attitudes of students in hifz education towards this education has not yet been developed. Examining the attitudes towards an education process and its components can contribute to the production of healthy information about the development and success of this education. This review may contribute to taking measures against the deficiencies in education. From this point of view, in this study, it is aimed to develop a scientifically reliable and valid measurement tool that measures the attitudes of individuals who receive hifz education towards hifz education.

Hifz Education Attitude Scale (HEAS) is a scale developed based on the assumption that attitudes can be measured indirectly. In the study, a data collection tool was developed that can measure the attitudes of individuals who receive hifz education towards this education around three sub-dimensions. The research was carried out with 234 undergraduate students who were selected on a voluntarily, both receiving higher religious education and continuing hifz education at the same time.

[The Extended Abstract is at the end of the article.]

Keywords: Religious Education, Hifz Education, Hifz, Attitude, Scale of Attitude.



Giriş

Güncel Türkçe Sözlükte (TDK, 2022) “tutulan yol, tavır” anlamı verilen *tutum* (İng. *attitude*), eğitim bilimleri sözlüklerinde “belirli kişilere, nesnelere, olaylara ya da kurumlara vb. karşı her zaman aynı türden (olumlu, olumsuz ya da yansız gibi) davranmamıza yol açan sürekli ve değişmez bir inanç, duygu ve eğilim” şeklinde tanımlanmıştır. (Öncül, 2000, 1083) Kişinin sahip olduğu temel değerlerden beslenen tutumların, kişi için mesaj taşıyan her tür olay, olgu, fikir, durum, eşya, varlık (canlı-cansız) vb.ne karşı belli tavır alışlar ya da psikolojik eğilimler olduğu söylenebilir. Tutumlar, çevremizdeki varlıkları, durumları, olay ve olguları, kısacası olup biten hemen her şeyi belli açıdan gruplayarak organize etmemize, onlara belli anlamlar, nitelikler atfetmemize, onları belli şekillerde/yönlere değerlendirmemize, nihayet buradan hareketle belli davranışlar ya da davranış kalıpları geliştirmemize kılavuzluk eder. Tutumlardan beslenen bu gruplama, anlam yükleme, hızlı ve doğru kararlar alma ve davranış üretme

eğilimi yaşam pratiğini düzene oturtma noktasında belli kolaylıklar sağlayabileceği gibi belli ön yargılar, inançlar ve yanlış davranışlara da yol açabilir. Belli bir öğrencinin herhangi bir branş öğretmenine yönelik geliştirdiği tutumu aynı branşa mensup farklı öğretmenlere de göstermesi bu duruma örnektir.

Bir tutumun üç temel yapısal ögesinden söz edilmiştir. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögedir. Ayrıca bu ögelerin etkileşim içinde olduğu sosyal yapıyı da hesaba katmak gerekir. Bilişsel öge, kişinin belirli bir tutum nesnesine/hedefine ilişkin bilgi, olgu ve inançlarını içeren düşüncelerinden oluşur. Duygusal ya da duyuşsal öge, kişinin söz konusu nesneye ya da hedefe yönelik duygu ve heyecanlarından, özellikle de olumlu ve olumsuz değerlendirmelerinden oluşur. Davranışsal öge ise kişinin yine söz konusu nesne ya da hedefe yönelik belli bir yönde (olumlu, olumsuz vb.) davranma eğiliminden oluşur (Taylor vd., 2007, 140). Tutumların oluşum ve gelişim sürecinde bu üç ögenin her zaman mutlak manada var olması gerekmemektedir. Burada önemli olan tutum söz konusu olduğunda bu üç ögenin çeşitli şekil ve dozlarda birbiriyle etkileşime girerek bireyin anlam dünyasını etkilemesi, ona belli şekil ve yönde bir fikir üretmesi, bir duygusal yaşantı geçirmesi ya da bir davranışta bulunması veyahut bulunması yönünde bir etki bırakmasıdır. Literatürde tutumlarla davranışlar arasındaki karşılıklı bir etkileşim sürecinin varlığının altınının çizildiği görülmektedir. Kimi araştırmacılara göre tutumlar insanı belli yönlerde ya da belli bir biçimde davranmaya iterken, kimleri ise davranışların ve o davranış sonucundan oluşan kazanımların tutumların biçimlendirilmesine, yeniden organize edilmesine kılavuzluk ettiği kanaati taşır (Ok, 2011, 532).

Tutumlar doğuştan olmayıp sonradan öğrenilir. Bu öğrenme sürecinde bireysel gelişimin, özellikle ihtiyaçların, arzu ve ideallerin, fırsat ve deneyimlerin büyük önemi vardır (Blair vd., 1970, 202-213). Özellikle kişisel yaşantılar, şahsi deneyim ve tecrübeler ile doyurulmamış ihtiyaçlar ve engellemeler tutumların oluşması ve biçimlenmesinde oldukça etkilidir. Tutumların oluşma ve gelişme sürecinde bireysel ilgi, arzu, talep ve tecrübelerin şekillendiği temel ortamlar aile, okul, arkadaş çevresi, kitle iletişim araçları vb.dir (Aydın, 2004, 286-287). Özellikle belli tutumların (bunlar olumlu ya da olumsuz olabilir) öğrenilmesinde okulda verilen eğitimin rolü büyüktür (Kaya & Asan, 1997). Bu tür ortamlarda gelişen kültürle(n)me ve sosyal öğrenme koşullarının yetişmekte olan nesli güçlü bir şekilde etkilediği, onlara belli normlar ve rol modeller konusunda örneklikler sunduğu, özellikle taklit ve öykünme eğilimlerinin güçlü olduğu dönemlerde ise bu tür mesajların çocuk ve gençler tarafında çeşitli şekillerde

uyarlandığı söylenebilir. Ayrıca çalışma koşulları, ast-üst ilişkileri, ülkenin içinde bulunduğu siyasi ve jeopolitik koşullar da uzun vadede tutumların, özellikle yetişkinlik dönemi tutumlarının şekillendiricisi konumundadır (Onur, 2006, 159-172). Zaman içerisinde çeşitli yollarla öğrenilen tutumların kültür ve sosyal kurumlar yoluyla nesilden nesle aktarıldığı, bu süreçte işlenerek güç kazandığı, böylelikle değişime dirençli yapılar haline geldiği bilinmektedir.

Eğitim sürecinde tutumların oldukça önemli bir yeri vardır. Erken çocukluk döneminden başlayarak içine girilen örgün eğitim sürecinde öğrenciler, zamanla okula ve okulda yer alan birçok eğitsel olguya dönük farklı tutumlar geliştirmektedirler (Adıgüzel, 2012, 31). Bilindiği gibi, okula başladıkları ilk günden itibaren öğrencilerin okula ve öğrenme ortamlarına sağlıklı şekilde uyum sağlayabilmeleri için akademik ve kişisel rehberlik faaliyetleri yürütülmektedir (Yeşilyaprak, 2015, 141). Oryantasyon faaliyetleri bu çabaların başında gelmektedir. Ne var ki çeşitli sebeplerle öğrenciler okula ve öğrenme ortamlarına karşı zamanla çeşitli olumsuz tutumlar geliştirebilmektedir (Erden, 2014, 42-51). Okul ve öğretmen fobisi yanında derslere karşı da fobiler gelişebilmektedir. Bu tür olumsuz tutumlar ve onların beslediği kaygı, korku vb. durumlar akademik başarıyı zamanla olumsuz yönde etkilemekte, uzun vadede öğrencinin akademik, kişisel ve mesleki gelişiminde ciddi sorunlara yol açabilmektedir (Atmaca, 2019). Dolayısıyla tutumları tanımak, anlamak ve doğru şekilde yönetmek başarılı bir öğrenme yaşantısı geliştirmek adına önemlidir. Zira eğitim sürecine ve bu sürecinin bileşenlerine ilişkin tutumlar başarının önemli bir yordayıcısı durumundadır (Çetin - Çetin, 2019, 142). Bu bağlamda okul ve öğrenme ortamlarında öğrencilerin okula, derse, öğretmene vb. yönelik tutumlarının düzenli biçimde izlenmesi, bu yönlerde oluşan negatif yönelimlerin nedenlerinin anlaşılması ve ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Yukarıda sözü edilen eğitsel gerçeklikler din eğitimi olgusu için de geçerlidir. Sağlıklı bir din eğitimi için öğrencilerin din eğitimiyle ilgili olan okul, öğretmen, din eğitiminde kullanılan ders kitabı vb. ne karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri öncelikli bir gerekliliktir. Bir öğrencinin din dersine karşı olumlu tutum geliştirmesi derse katılma isteğini artırabilmekte, derste yapılan etkinliklere aktif katkı sunma motivasyonunu güçlendirebilmekte, derste verilen ödevleri zamanında yapabilmesine, edinilen kazanımları güçlü biçimde benimseyebilmesine dönük birçok olumlu dönüşüme kapı aralayabilmektedir (Kaya, 2001, 45-46). Bu tür dönüşümler uzun vadede öğrencinin daha başarılı öğrenme yaşantıları geliştirebilmesine, kendi kişilik ve dindarlığını daha sağlıklı bir zemine oturtabilmesine katkı sağlayabilir.

Tersinden bakıldığında, din dersine ve onunla ilgili bileşenlere (Öğretmen, ortam, program, ders kitabı, sınavlar vb.) dönük olumsuz tutumlar, bunlarla mücadele edilmediğinde, uzun vadede dini ve ahlaki gelişim adına birçok probleme yol açabilecek yetersizlikler doğurabilir. Dolayısıyla din eğitiminde de tutumların izlenmesi, değerlendirilmesi ve bilimsel ölçütlerle yorumlanarak yönetilmesi gerekmektedir.

Din eğitiminin önemli alanlarından birisi de hafızlık eğitimidir. Hafızlık eğitimi İslam dininin doğduğu günden bugüne Kur'an'ın lafız olarak baştan sona ezberlenmesine dönük eğitimin genel adıdır. Hafız, Kur'an'ı baştan sona ezberlemiş ve onu ezberinden belli kriterlere göre okuyabilen kişidir. İlk dönem İslam eğitim tarihinde Dâru'l-Erkam, suffa, küttap gibi hususi mekânlarda, daha çok kişisel çaba ve teşebbüslerle yürüyen Kur'an eğitimi, zaman içerisinde, özellikle ilk dört asırda belli mescitlerde oluşan ders halkalarında yaygınlık kazanmış, giderek kurumsallaşmaya başlamış, bu amaçla dâru'l-kurrâlar açılmıştır (Bozkurt, 1993). Kur'an öğretilen ve hâfiz yetiştirilen mektepler ile kıraat talimi yapılan medrese veya bölümler anlamını ihtiva eden dâru'l-kurrâlar yer yer dâru'l-huffâz ya da dâru'l-Kur'an şeklinde de adlandırılmıştır. Özellikle Selçuklu ve Osmanlı asırları boyunca Türk-İslam coğrafyasında Kur'an eğitimi veren ve farklı adlarla anılan bu yapıların oldukça yaygınlık kazandığı bilinmektedir (Şahin, 2011). Cumhuriyet'ten sonra Türkiye'de Kur'an eğitimi önemli ölçüde Kur'an kurslarında devam etmiştir. Çeşitli zamanlarda yaşanan siyasal ve toplumsal gelişmelerin de etkisiyle inişli çıkışlı bir süreç yaşayan Kur'an kursları günümüzde ilgi görmeye devam etmektedir.

Hafızlık eğitimine İslam dininin temel metni olan Kur'an'ın öncelikle lafzen doğru okunması, ardından özgün haliyle ezberlenmesi ve nihayet imkân ölçüsünde manasına nüfuz edilmesi ve yaşantıya aktarılması (Hamele-i Kur'an) yönlerini içerdiği için İslam toplumunun dini gelişimi adına büyük önem verilmiştir. Türkiye'de son yıllarda, öteden beri hafızlık eğitimi yürütülen uzun süreli Kur'an kursları yanında ortaokul ve lisans (özellikle İlahiyat lisans eğitimi) eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasının giderek yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir (Güneş, 2019; Osmanoğlu - Uğur, 2020; DİB, 2020; Gürel - Kaya, 2019; Arslan, 2020; Tunçer, 2020). Ayrıca yetişkinlerin devam ettiği çok yönlü ve esnek programların uygulandığı farklı türdeki Kur'an kursları yanında camilerde de isteyen ve yetenekli olanlar için hafızlık eğitimi uygulamaları düzenlenebilmektedir (Güneş, 2019, 233; Erdoğan, 2011; Albayrak, 2014). Tüm bu çeşitlilik hafızlık eğitiminde toplumsal ilginin çeşitlenerek arttığını göstermektedir. Ancak bu nicel genişleme hafızlık eğitiminin istenen nitelikte yürüdüğü anlamına

gelmemektedir. Nitekim Türkiye’de genelde Kur’an kursları ve Kur’an eğitiminin özelde hafızlık eğitiminin yıllardan bu yana kemikleşmiş, ciddi yapısal sorunları bulunmaktadır (Aydın, 2015, 515; Demirbaş, 2014; Korkmaz, 2018). Hıfzını başarıyla tamamlayıp icazet alan birçok hafız, gerekli ve yeterli tekrarları yap(a)mamakta, söz gelimi namazlarda okuma, düzenli mukabele okuma gibi günlük örnek uygulamalar sergileyememekte, çoğu zaman eğitimine bu yönde devam etmemekte dolayısıyla uzun vadede hafızlığını unutmaktadır (Çimen, 2007, 126-129; Bilgin, 2021, 254-256; Karakaya, 2017, 76). Bu durum ciddi bir zaman, emek ve maliyet kaybı anlamına gelmektedir.

Hafızlık eğitimine örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması açısından bakıldığında, özellikle ortaokul düzeyinde hafızlık projesi uygulayan İmam Hatip okullarına sınavla, seçilerek alınan öğrencilerin bir kısmının giderek tıkanıp, oldukça zorlandığı, zamanla hafızlık yapmayı bıraktıkları gerçeği ile karşılaşmaktadır (Güneş, 2019, 236-237; Tuncel, 2022, 256-257). Bu durumun örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminin organizasyon biçimi, öğretici yetersizlikleri, öğrenci özellikleri, veli, kursun/okulun fiziksel ve psikolojik koşullarından kaynaklanan birçok nedeni bulunmaktadır (Adıgüzel vd., 2018; Osmanoğlu - Uğur, 2020, 943-949). Yapılan araştırmalar bu yönde gelişen olumsuzlukların arkasında birçok faktörün yanında öğrencilerin ilgi, istek ve tutumlarında yaşanan farklılaşmalardan da söz etmektedir (Aybey, 2020; Arslantaş, 2019; Başkonak, 2022).

Hafızlık eğitiminde öğrenci başarısızlığına yol açan faktörlerden birisi de öğrencilerde hafızlık eğitiminin farklı öğelerine karşı gelişen olumsuz tutumlardır. Başlangıçta çeşitli motivasyonlarla hafızlık yapmaya yönelmelerine karşın, öğrencilerin zaman içerisinde öğretici, öğrenci, veli, ortam vb. yönlerden kaynaklanan kimi problemler dolayısıyla giderek hafızlık yapma ilgilerinin zayıfladığı, zamanla negatif tutumların güçlendiği görülmektedir (Aybey, 2020, 399-400; Özdemir - Çaylı, 2021, 42-43). Bu yönelimin ilerleyen aşamalarında depresif durumlar ortaya çıkabilmektedir. Nitekim kimi araştırmalarda Kur’an kursu öğrencilerinin orta derecede depresyon grubuna girdikleri belirtilmiştir (Öztürk, 2007, 138). Bunun sonucunda öğrenci örneğin erkenden kalkarak okula/kursa gitmek istememekte, öğreticiyle karşılaşmaktan çekinmekte, dersini gün içinde tamamlayamamakta, dolayısıyla dersini zamanında verememekte, böylece dönüşlerin süreci daha uzayabilmektedir. Bu tür olumsuzlukların sonunda başarısızlık çoğu zaman kaçınılmaz olmaktadır. Oysa öğrencilerin hafızlık yapmaya dönük tutumlarının giderek negatife dönmesinin arkasındaki

faktörler düzenli şekilde takip edilebilir, ilgi ve motivasyon kayıtlarına dönük gerekli önlemler zamanında alınabilir. Bu çerçevede hafızlık öğrencilerinin aldıkları bu eğitime karşı geliştirdikleri tutumlar ile bunları etkileyen faktörlerin bilinmesinin bahse konu öğrenci başarısızlıklarının ortadan kaldırılmasına, hafızlık eğitiminin daha nitelikli bir çerçeveye oturtulabilmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bu noktada tutumların ölçülebilirliği ile hafızlık eğitimi bağlamında nasıl yapılandırılacağı, ölçme süreçlerine konu edileceği konusu akla gelmelidir.

Bilindiği gibi tutumlar, duygu, inanç, yönelim/eğilim ya da içsel bir takım kabullerle ilgili oldukları için doğrudan gözlenemezler. Bu anlamda tutumların varlığı ya da yokluğuna, yönüne, gücüne vb. bireylerin gözlenebilen duygu, düşünce ve davranışlarından belli çıkarsamalar yapılarak ulaşılabilir (Tavşancıl, 2006, 101). Bu bağlamda tutumların ölçülebilirliği üzerinde durulmuş ve belli tutum ölçekleri geliştirilmiştir (Öncül, 2000, s. 1083-1084). Sosyal psikoloji literatüründe tutumların direkt ya da dolaylı olarak ölçülebilirliğinden söz edilmiş bu kapsamda Thurstone Ölçekleri, Likert Ölçekleri, Guttman Ölçekleri, Duygusal Anlam Ölçeği gibi ölçeklerden “direkt ölçümler” olarak söz edilmiştir (Kağıtçıbaşı, 2008, 144-154). Yine bu kapsamda mülakat, davranış gözlemleri, doküman incelemesi (Gazete, dergi, hikâye, günlük vb.), psikofizyolojik ölçümler gibi uygulamalarla da tutumların ölçülebileceğinden söz edilmiştir (Kağıtçıbaşı, tsz., s. 141-142; Aydın O. , 2004, s. 287). Bir tutum ölçeği ölçülecek olan tutumun nesnesiyle ilgili bir dizi ifadeden oluşur. Tutumu araştırılan bireyin yapacağı şey, bu ifadelerin kendi görüşüne uyup uymadığını veya ne ölçüde uyduğunu işaretlemesidir (Aydın O. , 2004, s. 287).

Din eğitiminin farklı yönlerini içeren, örneğin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, seçmeli Kur’an dersleri ya da İmam Hatip lisesi veya İmam Hatip’te yer alan meslek derslerine yönelik öğrenci tutumlarını tasvir eden çeşitli tutum ölçekleri bulunmakla beraber (Kaya, 2001; Özkaya, 2015; Özdemir - Çelik, 2017; Zengin, 2013; Kayacı, 2022) hafızlık eğitimi konu edinen, özellikle hafızlık eğitiminde öğrencilerin hafızlık eğitimine dönük tutumlarını inceleyen herhangi bir ölçek geliştirilmemiştir. Algur tarafından geliştirilen Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği (HEPSÖ) ve Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği (HEMÖ) bu eğitime yönelik geliştirilen tutumlara dair doğrudan bilgi vermemektedir. Bununla birlikte HEPSÖ’nün “Hafızlık eğitimine yönelik gerekçe ve tutumlar” alt faktörü dolaylı da olsa bu eğitime yönelik geliştirilen tutumlar hakkında bilgi vermektedir (Algur, 2018, 20-30).

Diğer yandan, hafızlık yapan farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin hafızlığa ilişkin genel yaklaşım biçimlerini ortaya koymaya çalışan kimi araştırmalar olmakla beraber tutum olgusunun söz konusu araştırmalarda ya bir alt başlık ya da birkaç anket sorusu düzeyinde, temel araştırma probleminin alt bir bileşeni biçiminde ele alındığı, büyük ölçüde dar bir örneklem çerçevesinde genelde nitel verilerle irdelendiği söylenebilir (Adıgüzel vd., 2018; Demir, 2019; Arslantaş, 2019; Bilgin, 2021; Toker, 2016). Dolayısıyla hafızlık eğitime ilişkin öğrenci tutumlarının bilimsel açıdan geçerli ve güvenilir bir ölçekle incelenmesinin hafızlık eğitiminin niteliği ve geleceği adına önemli bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Hafızlık eğitimi, günümüzde genelde sadece bu iş için inşa edilmiş hafızlık Kur'an kurslarında ya da örgün eğitimle birlikte (Ortaokul ya da lisans düzeyinde) yine Kur'an kursu mantığına göre yapılandırılmış kurs, ya da yurt binalarında yapılmaktadır. Bu uygulama biçimlerine ek olarak son yıllarda oldukça yaygınlaşan ilahiyat/İslami ilimler eğitimi alırken hafızlık eğitimi alma uygulamasından da söz edilebilir. Ortaokul düzeyinde örgün eğitime entegre hafızlık uygulamasında, hafızlık kimi zaman bu okulların yakınında yer alan Kur'an Kurslarında, zaman zaman da okullarda yer alan dersliklerde devam etmektedir. İster derslikte isterse sınıfta olsun, genelde hafızlık eğitimi öğrencinin bir gün öncesinden öğretici ya da belletmen rehberliğinde, devam ettiği tertibe göre sorumlu olduğu sayfaları, kendine göre geliştirdiği kişisel çaba ve yöntemiyle ezberlemesi, gece uyumadan önce tekrar etmesi, sabah erken vakitte öğretici ya da belletmen denen yardımcıya arz etmesi (dinletmesi) şeklinde yürümektedir. Öğrencilerin bir kısmı sıralarda, bir kısmı ise rahlelerde, dolayısıyla yerde oturarak ezberini tamamlamaktadır. Ezber sürecinde öğrenciler ezberledikleri kısımları (ayet, sayfa, cüz vb.) önce kendi aralarında birbirlerine dinletmekte, ardından öğreticiye dinleterek ezberleme sürecini tamamlamaktadırlar. Bu süreçte öğrenci-öğretici, öğrenci-veli-öğretici ilişkileri ve bu ilişkilerin niteliği yanında, kursun/okulun rehberlik, sosyal ve kültürel, fiziki imkânları oldukça etkili olmaktadır. Ayrıca burada öğrenciler arasında oluşan kişisel ilişkiler ve öğretici rehberliğinde oluşturulan öğrenci grupları etkili olmaktadır. Dolayısıyla hafızlık yapma olgusuna ilişkin öğrenci tutumlarından söz edildiğinde yukarıda tasvir edilen sosyal yapı içerisinde gelişen ilişkilerin, tutum ve davranışların akla gelmesi gerekmektedir.

Yukarıda betimlenmeye çalışılan olgunun davranışsal göstergelerini (*indicators*) bir taraftan Kur'an metni ve onu ezberlemeye ilgili geliştirilen tavır alışlar, anlam yüklemeler, diğer yandan ezber sürecine eşlik eden fiziksel ve psikolojik koşullar (çaba gösterme, önemseme/özenme vb.)

çerçevesinde yapılandırmanın anlamlı olacağı söylenebilir. Bu bağlamda hafızlık yapmaya önem verme, hafızlık yapmayı sevme ya da bunu önemli bulma/önemseme, derslerini zamanında yapma ve istenen ölçülerde arz etmekten hoşlanma, öğretici ya da belletmenin rehberliğini verdiği dönüt ve düzeltmeleri ciddiye alma, derslerini zamanında ve istenen ölçülerde verdiği mutlu olma, Kur'an'ın metni ve anlamını öğrenmeye istek duyma (bu konuda meraklı olma), boş zamanlarında (tatil, teneffüs vb.) Kur'an'la daha fazla meşgul olmaya istek duyma; Kur'an ezberiyle öğrendiklerinin hayatında işe yaradığına inanma, ezber yapma esnasında sıkılmama/kendini huzurlu hissetme, ezber sürecinde arkadaşlarıyla etkileşime girmekten (karşılıklı okuma, dinleme-dinletme vb.) memnun olma, çeşitli sosyal ortamlarda hafız olarak anılma gibi bağlamlardan söz edilebilir. Bu bağlamların bir bölümü Kur'an ve onu ezberlemeyle doğrudan ilgiliyken bir kısmı ise bu sürecin geliştiği ortam ve ilişkiler ağına göndermede bulunmaktadır.

Buraya kadar belirtilen hususlar doğrultusunda bu araştırmanın temel probleminin farklı öğrenim düzeylerinde (yaş seviyelerinde) hafızlık eğitimi alan bireylerin hafızlık eğitimi almaya ilişkin tutumlarını ortaya koyabilecek, bilimsel açıdan geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirmek olduğu söylenebilir. Ölçeğin hafızlık eğitimi alan öğrencilerin bu eğitime dönük tutumlarını bilimsel bir perspektifle izlemeye, tutumların düzeyi ve yönüne ilişkin oluşan tablo ışığında öğrenci tutumlarını ve bunların beslediği ya da bunlardan beslenen dinamikleri yönetmeye, bu yönde yapılacak kişisel ve eğitsel rehberlik faaliyetlerini kılavuzlamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çaba orta ve uzun vadede, ülkemizdeki hafızlık eğitiminin veriminin artmasına katkı sağlayabilecektir.

A. Yöntem

1. Çalışma Grubu

Araştırma öncesinde gerekli izinlerin alınmasının ardından Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeğinin (HEAS) güvenilirlik ve geçerlik analizlerinin yapılması için yüksek din öğretimi kurumlarında hafızlık yapan bireylere tesadüfi örneklem alma yoluyla ulaşılarak bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırma öncesinde Erciyes Üniversitesinden etik kurul izni alınmıştır. Ölçek geliştirmek üzere ulaşılan örneklemin büyüklüğünün yeterliliğine KMO testi sonuçları doğrultusunda karar verilmiştir. İlgili literatürde belirtildiği üzere örneklem büyüklüğü belirlenirken madde sayısının belirleyici olduğu verisinden hareketle taslak formdaki madde sayısının beş katına yakın katılımcıya ulaşılmıştır. (Tabachnick - Fidell, 2013,

618; Seçer, 2015, 59) Ölçek için hazırlanan taslak veri toplama aracındaki madde sayısı (53 madde) dikkate alınarak örneklemin 265 katılımcıdan oluşması planlanmıştır. Ancak hedef katılımcı kitlesinin her üniversitede bulunmaması, bulunan fakültelelere dair ulaşılabilir bir hafızlık istatistiğinin olmaması, ulaşılan katılımcılardan sürece gönüllülük esasına göre katılımlarının esas alınması gibi gerekçelerle çalışma grubu madde analizleri sonrasında 234 katılımcıdan oluşmuştur.

Hedef kitlenin ikamet ettiği mekân açısından heterojen bir nitelikte olması, yaş ve öğrenim düzeyi itibarıyla gerekli bilişsel olgunluğa sahip oldukları gerekçeleriyle veri toplama sürecinin çevrimiçi olarak yürütüldüğü araştırmada örneklemin cinsiyete göre dağılımı %84,2'si kadın (n=197), %15,8'i de (n=37) erkek olarak gerçekleşmiştir. Örneklemin %85'i 19-25 yaş aralığındadır. Yaklaşık %15'i de 26 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların %19,2'si (n=45) 3 aydan az süredir, %17,1'i (n=40) 3-6 aydır, %14,5'i (n=34) 7-12 aydır, %8,1'i (n=19) 13-18 aydır, %32,1'i (n=75) 19-24 aydır ve %9'u da (n=21) 25 ay ve daha uzun süredir hafızlık eğitimi aldığını ifade etmiştir.

Araştırmaya Erciyes (%14,5 n=34), Giresun (%4,7 n=11), Uşak (%6 n=14), Recep Tayyip Erdoğan (%3,8 n=9), Marmara (%13,7 n=32), Sakarya (%9 n=21), Ondokuz Mayıs (%2,1 n=5), 29 Mayıs (%3,8 n=9) ve Cumhuriyet Üniversitesi (%13,2 n=31) başta olmak üzere çeşitli üniversitelerde (%26 n=61) öğrenim gören lisans öğrencileri katılmıştır. Örneklemin %10,7'si Hazırlık Dönemi (n=25), %61,1'i Ezberleme Dönemi (n=143) ve %28,2'si de Pekiştirme Döneminde (n=66) olduğunu zikretmiştir. Çalışma grubunun %73,5'i (n=172) hafızlık eğitimi öncesinde bir hazırlık döneminin olduğunu söylerken %26,5'i (n=62) böyle bir aşamadan geçmediklerini beyan etmiştir. Hazırlık dönemi geçiren katılımcıların %57'si (n=90) 5 aydan az bir süreyle, %29,7'si (n=47) 6-10 ay süreyle, %12'si de 11-15 (n=20) ay süreyle hazırlık eğitimi aldığını belirtmiştir. Katılımcıların %42,3'ü (n=99) hafızlık yaparken yatılı kaldıklarını, %57,7'si de (n=135) yatılı kalmadıklarını ifade etmiştir.

2. Verilerin Analizi ve İşlem

HEAS geliştirilirken öncelikle ilgili literatür incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzdaki maddeler uzman görüşüne sunulduktan sonra taslak ölçek maddelerine karar verilmiştir. Gerekli izin ve onayların alınmasını müteakip araştırma alanında uygulanmış, elde edilen veri seti güvenilirlik ve geçerlik analizine tabi tutulmuştur. (Seçer, 2015, 47-48) Veri toplama aracının kapsam geçerliğini ortaya koymak üzere farklı alanlarda çalışmaları olan 14 uzmanın görüşlerinden de faydalanılarak 53 tutum maddesi hazırlanmıştır. Taslak ölçek formu, "Kesinlikle

Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Kesinlikle Katılıyorum” (5) şeklinde beşli likert tipinde geliştirilmiştir. Taslak veri toplama aracı hazırlandıktan sonra Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan 25.10.2022 tarih ve 469 sayılı başvuru numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

Araştırma sürecinde veri toplama işlemi çevrimiçi olarak sürdürülmüştür. Bu sayede katılımcıların cevaplarıyla oluşan veri seti online sistem üzerinden sürekli takip edilmiştir. Örneklemin üniversite düzeyinde öğrencilerden oluşmasından hareketle kendilerine yöneltilen soruları anlama ve cevaplandırma konusunda belirli bir bilişsel düzeyde oldukları da dikkate alınarak araştırma kapsamında tek bir uygulama yapılmış, ayrı bir ön uygulama gerçekleştirilmemiştir. Bununla birlikte ölçek maddelerinin okunabilirliği, açıklığı, anlaşılabilirliği üzerine öğrencilerle pilot görüşmeler yapılmıştır. Bilindiği üzere ön uygulama ile veri toplama aracındaki olası eksiklikler tespit edilerek zaman ve maddi imkânlardan tasarruf edilmesi istenir (Erkuş, 2014, 56). Belirtildiği üzere ön uygulama ile gerçekleştirilmek istenen hedefler, veri setinin çevrimiçi doldurulması sürecinde karşılanmaya çalışılmıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, SPSS programına gerekli kodlama ve çözümlenmeler yapılarak girilmiştir. Akabinde veri setinin güvenilirlik analizine bakıldıktan sonra geçerlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik analizinde tek uygulamaya dayalı Cronbach Alfa ve iki yarı güvenilirlik analizi tercih edilmiştir. Bahsi geçen güvenilirlik analizlerinde yeterli değerleri almadığı için 15 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere SPSS programı kullanılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmış, ulaşılan yapının model uyumunu test etmek üzere de AMOS programı kullanılarak birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Gerçekleştirilen tüm analizler sonucunda 3 alt boyut ve 13 maddeden müteşekkil HEAS ölçeği geliştirilmiştir. Bahsi geçen analizlerin ayrıntıları aşağıda ayrı başlıklar altında ifade edilmiştir.

B. Bulgular ve Yorum

1. Geçerlik Analizi

Bir testte ölçülmesi planlanan niteliğin hangi düzeyde ve ne kadar doğrulukta ölçüldüğü ile ilgili bir kavram olan geçerlik, bir ölçekte aranan en temel özelliklerin başında gelir. Geçerliğin sağlanmasında ölçek maddelerinin birbirleriyle ilişkili olması etkilidir. Maddeler arası ilişkilerin tespit edilmesi ise güvenilirlik analizi ile sağlanır (Büyüköztürk vd., 2016,

116; Punch, 2014, 97; Creswell - Clark, 2015, 224-226). HEAS'ın geçerlik analizi öncesinde maddeler arası uyum güvenirlik analizi incelenmiş, güvenirlik düzeyi düşük olan maddeler veri setinden çıkarılmıştır. HEAS'ı oluşturan maddelerin hafızlık yapan bireylerin tutumlarını ölçebilecek yeterlikte olması için bazı tedbirler alınmıştır. Kapsam geçerliği kapsamında alınan bu tedbirler doğrultusunda ilgili alanyazın incelenerek hazırlanan ölçek maddeleri uzman görüşüne sunulmuştur (DeVellis, 2016, 86-87; Alpar, 2010, 319). Gelen uzman görüşleri de dikkate alınarak ölçeğin taslak formu oluşturulmuştur.

2. Yapı Geçerliği

Sosyal bilimler alanında ölçme işlemleri dolaylı olarak yapılmaktadır. Bu nedenle ölçme aracının etkinliğinin test edilmesinde yapı geçerliğinin oldukça önemli bir işlevi bulunmaktadır. HEAS için hazırlanan soruların hafızlık eğitimi alan bireylerin tutumlarını hangi düzeyde doğru ölçtüğünün tespiti, yapı geçerliği ile sağlanmıştır (Alpar, 2010, 329; Büyüköztürk vd., 2016, 119).

3. Açıklayıcı Faktör Analizi

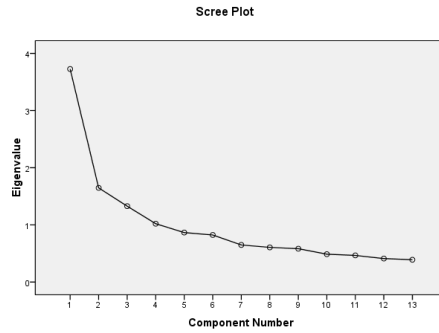
Bu çalışmada HEAS'ın yapı geçerliği açıklayıcı faktör analizi (AFA) ile tespit edilmiştir. SPSS programı ile yapılan AFA'da benzer özellikteki maddelerin aynı alt boyut altında toplanması beklenir (Johnson - Christensen, 2014, 236; Baş, 2013, 153-156). Söz konusu analiz ile bir yandan "boyut indirgemek" diğer yandan "değişkenler arasındaki korelasyon yapılarını sınıflandırmak" amaçlanır. (Alpar, 2010, 269) AFA'nın uygulanabilmesi için veri setinin bu analize uygun özellikte olması gerekir. Belirtilen uygunluk, "Bartlett's Test" ve "Kaiser-Meyer-Olkin" (KMO) ile incelenmiştir. Yapılan uygulama sonrasında Tablo 1'de görüldüğü gibi KMO değerinin ",79" olması ve Bartlett's Test değerinin istatistiksel açıdan anlamlı olması ($\text{sig}=,000<0,05$) sebebiyle ölçeğin ilgili analize hazır olduğu kanaatine varılmıştır (Kalaycı, 2014, 322; Alpar, 2013, 291-294).

Tablo 1: HEAS Veri Setinin Faktör Analizi İçin Uygunluğu

KMO ve Bartlett Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliğinin Ölçümü.		,790
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	686,25
	df	78
	Sig.	,000

HEAS'ın faktör analizinde çokça tercih edilen "temel bileşenler yöntemi" (principal component) tercih edilmiştir (Alpar, 2013, 272). Faktör sayısı belirlenirken kullanılan farklı yöntemler vardır. (Kalaycı, 2014, 321-322; Alpar, 2010, 388) Bu çalışmada faktör sayısı belirlenirken öncelikle ilgili literatür dikkate alınmış, ayrıca özdeğerin "1,00" üzerinde olmasına dikkat edilmiş, ayrıca "scree plot" eğim grafiğine de bakılmıştır. Şekil 1'de yer alan Scree plot grafiği ve literatür birlikte değerlendirildiğinde "1,02" özdeğer sahip bir faktör dikkate alınmamış, veri seti üç faktör altında toplanmaya zorlanmıştır.

Şekil 1: HEAS Faktör Sayısı Belirlemede Dikkate Alınan Scree Plot Grafiği



AFA analizlerinde farklı faktörlerde -aynı anda birbirine "100"den büyük bir yükü"- toplanan binişik maddeler veri setinden çıkarılmıştır. Bu şekilde ölçekten 6 madde çıkarılmıştır. HEAS ölçeği AFA analizinde faktör rotasyonu uygulanmıştır. Bu işlemin yapılmasıyla alt boyutların daha net bir şekilde izlenmesi amaçlanmıştır. Faktör rotasyonu bir maddenin bir faktördeki yükünün artırılıp, diğer faktördeki yükünün azaltılması suretiyle her faktöre en yakın olan maddelerin açığa çıkarılmasını ifade eder. Araştırmada ilişkili faktörler üretilmesine izin veren ve sonuçların veriye en iyi şekilde uyum sağlamasını önceleyen "Direct oblimin" kullanılmıştır (DeVellis, 2016, 171-172; Kalaycı, 2014, 322).

AFA sonucu 32 maddenin üç faktör altında toplandığı yapı DFA'ya tabi tutulmuş, bu işlem sonucunda 3 faktör altında toplanan 13 maddeli HEAS ölçeği geliştirilmiştir. HEAS ölçeğinin faktör dağılımlarının yer aldığı Tablo 2'de belirtildiği üzere yükleri, 0,81 ile 0,52 arasında değişen 6 maddenin toplandığı 1. Faktör, "Bilişsel Boyut" olarak isimlendirilmiştir. Öz değeri 3,73, iç tutarlılık katsayısı 0,77 olan bilişsel boyut, ölçeğin %28,7'sini açıklamaktadır. Yükleri, 0,85 ile 0,69 arasında değişen 3 maddenin toplandığı 2. Faktör, "Sosyal Boyut" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin %12,7'sini

açıklayan sosyal boyutun öz değeri 1,65, iç tutarlılık katsayısı ise 0,67 olarak tespit edilmiştir. Yükleri, 0,78 ile 0,50 arasında değişen 4 maddenin biriktiği 3. Faktör ise “Duyuşsal Boyut” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin %10,2’sini temsil eden bu alt boyutun öz değeri 1,33, iç tutarlılık katsayısı ise (α değeri) 0,60 olarak izlenmiştir.

Tablo 2: HEAS’ın Faktör Dağılımı

MADDELER	Faktörler		
	Bilişsel	Sosyal	Duyuşsal
HEAS 20	,81		
HEAS 13	,79		
HEAS 34	,66		
HEAS 42	,61		
HEAS 53	,61		
HEAS 4	,52		
HEAS 50		,85	
HEAS 43		,77	
HEAS 29		,69	
HEAS 11			,78
HEAS 23			,71
HEAS 41			,57
HEAS 2			,50
Varyans	%28,7	%12,7	%10,2
Öz Değer	3,73	1,65	1,33
İç Tutarlık	$\alpha = 0,77$	$\alpha = 0,67$	$\alpha = 0,60$
Toplam Varyans: %51,55			

olan” (Madde yükleri “0,50 ve üzeri” değerlerdir.) , 6 maddesi de yapıyı iyi açıklayan maddeler (Yükü “0,70 ve üstü” olan maddelerdir.) olarak nitelendirilebilir (Alpar, 2013, 298). Bu kapsamda faktör dağılım tablosunda da görüldüğü üzere HEAS’ın faktör yüklerinin oldukça yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

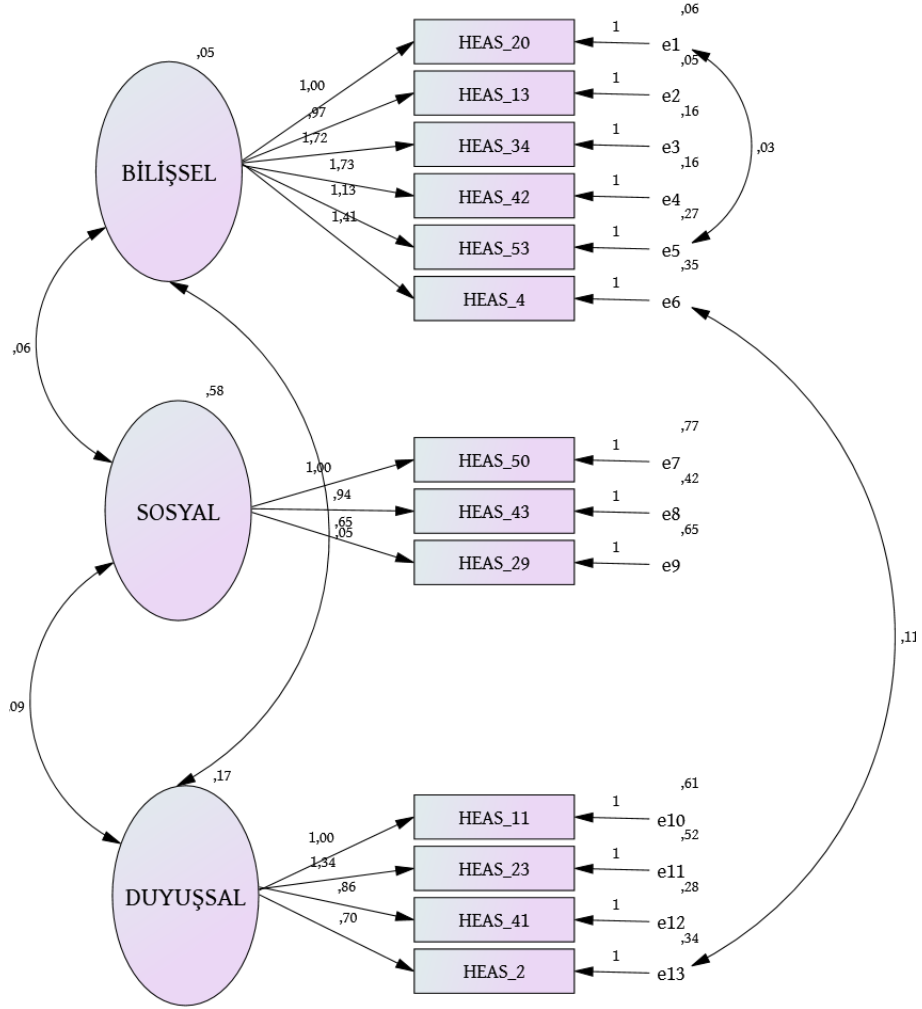
4. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Araştırma kapsamında geliştirilen HEAS’ın AFA ile ulaşılan örtük yapısının model uyumunu tespit etmek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu kapsamda HEAS’ın model uyumu “birinci düzey DFA” ile incelenmiştir (DeVellis, 2016, 184; Seçer, 2015, 90-91). AMOS uygulamasının kullanıldığı bu analizde veri setinin model fit değerleri esas alınmış, referans değerler alamayan maddeler veri setinden ayrıştırılmış, böylece üç faktör altında toplanan 13 maddeli HEAS geliştirilmiştir.

DFA ile ulaşılan verilerin yer aldığı Şekil 2’de belirtildiği üzere HEAS’ın madde faktör yük değerleri “,42” ile “,74” arasında gözlenmiştir. Bu veri istatistiki açıdan beklenen ve istenen bir durumdur (Seçer, 2015, 98). Ölçeğin uyum indeksleri de istatistiki açıdan anlamlıdır ($\chi^2=94,7$, $sd=60$, $p=.03$, $\chi^2/sd=1,58$). DFA kapsamında dikkate alınan modifikasyon indekslerine göre, “HEAS 20” ile “HEAS 53” arasında gizli bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum Şekil 1’de de gösterilmiştir. Bu maddeler arasındaki istatistiki ilişkinin literatürde de karşılığı vardır. Zira HEAS 20, “Hafızlık yapmanın gereksiz bir iş olduğunu düşünüyorum”, HEAS 53 maddesi ise “Zamanı geri alabilseydim hafızlığa başlamazdım” şeklindedir. Her iki madde de hafızlığa yönelik olumsuz bir yaklaşımı içerdiği için burada modifikasyon yapılmasında bir sakınca görülmemiştir. “HEAS 4” (Hafızlık yapmak zamanı iyi değerlendirmektedir.) ve “HEAS 2” (Hafızlık yapmak beni mutlu eder.) arasında da gizli bir ilişkinin varlığı tespit edilmiş ve Şekil 2’de gösterilmiştir. Bu maddeler ise hafızlığa yönelik olumlu tutumu ifade etmektedir.

HEAS ölçeğinin uyum indeksi değerleri ise Tablo 3’te bir arada yer almaktadır. Tablodaki referans değerler ilgili literatürden ilham alınarak hazırlanmıştır (Tabachnick - Fidell, 2013, 721-725; Marcoulides - Schumacker, 2001, 186; Seçer, 2015, 98; Bayram, 2013, 78; Meydan - Şeşen, 2015, 37). Tablo incelendiğinde, HEAS’ın IFI, GFI, AGFI ve χ^2/df derecesi mükemmel uyum düzeyinde; NFI, TLI, RFI, CFI, AGFI, RMR değerleri ise kabul edilebilir sınırlar içerisindedir. NFI değeri, bu çalışmada olduğu gibi örneklemin küçük olduğu çalışmalarda genellikle düşük çıktığı için literatürde NNFI/TLI değerinin “,90” üzerinde olması veri setinin uyumu açısından yeterli bir veri olarak tanımlanmaktadır (Bayram, 2013, 75).

Şekil 2: Ölçeğin Birinci Düzey DFA Sonuçları



Tablo 3: DFA Uyum İndeksleri

	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum	HEAS Ölçek Bulgusu	Sonuç
GFI	≥ ,85	≥ ,90	,94	Mükemmel Uyum
AGFI	≥ ,85	≥ ,90	,91	Mükemmel Uyum
IFI	≥ ,90	≥ ,95	,95	Mükemmel Uyum
X ² /df	3'ten küçük olmalıdır.		1,58	Mükemmel Uyum

NFI	≥ ,90	≥ ,95	,87	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI/TLI	≥ ,90	≥ ,95	,93	Kabul Edilebilir Uyum
RFI	≥ ,90	≥ ,95	,83	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	≥ ,90	≥ ,97	,94	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	≤ ,05	≤ ,08	,03	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	≤ ,05	≤ ,08	,05	Kabul Edilebilir Uyum

5. Güvenirlik Analizi

Bir testte örneklemin her bir maddeye verdiği yanıtlar arasındaki tutarlılığı ifade eden güvenirlik, ölçme işleminin doğru bir şekilde gerçekleşmesi için dikkate alınması gereken önemli bir parametredir (Johnson - Christensen, 2014, 228; DeVellis, 2016, 49; Büyüköztürk, 2008, 170). Geliştirilen ölçeğin sonraki kullanımlarında da benzer sonuçları vermesiyle doğrudan ilişkili olan güvenirlik düzeyi, ölçümlerden hareketle yapılacak yorum ve analizlerin temelini oluşturur (Alpar, 2013, 842; Kalaycı, 2014, 403). Güvenirlik düzeyinin tespitinde çeşitli yöntem olmakla birlikte HEAS'ın güvenirliliği, tek uygulamaya dayalı "Cronbach Alpha Güvenirliliği" ve "İki Yarı Güvenirlik Yöntemi" ile tespit edilmiştir. Tablo 4'te de görüldüğü gibi HEAS ve alt boyutlarının güvenirlik katsayıları 0,60 ile 0,74 arasında değişmektedir. Bu veri, ölçek ve alt boyutlarının yeterli düzeyde güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilir (Johnson - Christensen, 2014, 234; DeVellis, 2016, 49; Arslantürk - Arslantürk, 2013, 174).

Tablo 4: HEAS Ölçeği Güvenirlik Analizi

Ölçek ve Alt Boyutları	Cronbach Alpha Güvenirliliği	İki Yarı Güvenirlik
HEAS	,73	,73
Bilişsel	,74	,74
Sosyal	,67	,61
Duyuşsal	,60	,60

Güvenirlik, bir ölçme aracını oluşturan maddeler arası ilişkiyi ifade ettiği için SPSS programı ile gerçekleştirilen güvenirlik analizinde "toplam korelasyon" sütunu da dikkate alınmıştır. Bu kapsamda alanyazında belirtildiği üzere ilgili sütundaki değerlerin negatif yönlü olmamasına ve +0,25'ten büyük olmasına dikkat edilmiş, belirtilen nitelikte olmayan

maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Alpar, 2013, 855; Alpar, 2010, 378). HEAS maddeleri arasındaki korelasyonu gösteren Tablo 5 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5: HEAS Ölçeği Madde Korelasyon Tablosu

Maddeler	Madde Silinirse Ölçek Ortalaması	Madde Silinirse Ölçek Varyansı	Toplam Korelasyon	Madde silinirse oluşacak α değeri
HEAS_2	52,94	19,59	,370	,712
HEAS_4	53,00	19,54	,364	,712
HEAS_11	53,69	19,36	,255	,728
HEAS_13	52,76	20,84	,423	,717
HEAS_20	52,76	20,81	,419	,717
HEAS_23	53,55	17,95	,432	,702
HEAS_29	53,59	18,08	,391	,709
HEAS_34	52,98	19,50	,481	,703
HEAS_41	53,21	19,58	,378	,711
HEAS_42	52,90	19,45	,499	,702
HEAS_43	53,39	17,80	,416	,705
HEAS_50	54,32	18,08	,272	,736
HEAS_53	52,87	20,18	,311	,718

C. HEAS Ölçeği Puanlarının Değerlendirilmesi

HEAS 13 madde ve üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert şeklinde hazırlanmıştır. Bir maddenin alabileceği en yüksek puan 5, en düşük puan ise 1'dir. Bu kapsamda 13 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en yüksek puan (13*5) 65, en düşük puan ise (13*1) 13'tür. 6 maddeden oluşan "Bilişsel" alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan (6*5) 30, en düşük puan ise (6*1) 6'dır. 3 maddeden oluşan "Sosyal" alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan (3*5) 15, en düşük puan ise (3*1) 3 iken "Duyuşsal" alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan (4*5) 20, en düşük puan ise (4*1) 4'tür. Puanın yükselmesi katılımcının hafızlık tutumlarının yükseldiği, düşmesi ise hafızlık tutumlarının düştüğü şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizler neticesinde 13 madde ve 3 alt boyuttan oluşan bir ölçeğe ulaşılmıştır. Ölçeğin ilk boyutu

“Bilişsel Boyut” olarak isimlendirilmiştir. Bu alt boyut altında faktör yükleri “0,81 ile 0,52” arasında değişen HEAS 20, HEAS 13, HEAS 34, HEAS 42, HEAS 53 VE HEAS 4 maddeleri toplanmıştır. Geliştirilen ölçeğin “Sosyal Boyut” olarak isimlendirilen ikinci alt boyutunda yükleri “0,85” ile “0,69” arasında değişen HEAS 50, HEAS 43 ve HEAS 29 maddeleri toplanmıştır. Üçüncü alt boyut ise “Duyuşsal Boyut” olarak isimlendirilmiştir. Bu boyutta biriken ve yükleri “0,78 ile 0,50” arasında değişen maddeler HEAS 11, HEAS 23, HEAS 41 ve HEAS 2’dir. Ölçek ve alt boyutlarının açıkladığı toplam varyans %51,55’tir. Bu oran, çalışmada geliştirilen ölçeğin (HEAS) sosyal bilimlerde kabul edilen açıklama gücünü karşıladığı anlamına gelmektedir.

Ölçek alt boyutları isimlendirilirken “tutum” ve “hafızlık” olguları üzerine literatürde yer alan çeşitli çalışmalardan yararlanılmıştır. Daha önce de ifade edildiği üzere tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutu vardır. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçekte, hafızlığa yönelik tutumların yoğunlukla bilişsel, duyuşsal yönlerde öbeklendiğini gösteren faktörler ortaya çıkmıştır. Hafızlık olgusunun doğrudan ya da dolaylı olarak ölçülebilir bir davranışsal yönünün/çıktısının olmaması ölçekte davranışsal boyuta dönük bir faktörleşmenin ortaya çıkmasını engellemiş olabilir. Bununla beraber, hafızlık eğitiminin sosyal ilişkilerle irtibatını ele veren çeşitli bağlamların ortaya çıktığı görülmüş, bunlar da ölçekte sosyal boyut olarak yorumlanmıştır.

Tutum, esas itibarıyla bir olgu ya da duruma karşı belli bir tavır alış (olumlu-olumsuz tonlara sahip yönelimler içeren) yansıttığı için temelde bilişsel yapılardan beslenir. Nitekim zihinsel bir anlamlandırma olmadan belli bir yönelim sergilemek, yani bir olguya ya da duruma karşı anlamlı tavır oluşturmak ve buradan hareketle belli adımlar atmak zordur. Hafızlık eğitime dönük tutumların da temelde bir anlamlandırma yönünün olduğu söylenebilir. Burada hafızlık eğitime ve onun bileşenlerine nasıl yaklaşıldığı, yani Kur’an’ı ezberlemenin kişinin zihninde ne anlama geldiği ya da ona hangi anlamlar yüklendiği belirleyici olmaktadır. Ölçeğin bilişsel alt boyutunda toplanan 6 maddede hafızlık olgusuna yönelik bilişsel değerlendirmelerin yer aldığı görülmektedir. Bu alt boyut altında toplanan maddelerdeki “Hafızlık yapmanın gereksiz olduğunu düşünüyorum.”, “Hafız olmak hayatıma değer katar.” ve “Hafızlık yapmak zamanı iyi değerlendirmektir.” gibi ifadeler hafızlık olgusuna yönelik geliştirilen bilişsel tutum ve farkındalığı göstergeleri olarak değerlendirilebilir.

Tutumlar üzerinde belirleyici diğer bir unsur duyuşsal boyuttur. İnsanın daha çok duyguları ile ilgili olan bu olgu, bireylerin ne

düşündüklerinden ziyade nasıl hissettikleri ile ilgilidir. Bir davranışta bulunmak için o davranışın zihinde anlamlandırılması yanında önemine ve gereğine de inanılması, örneğin yapılmasından hoşlanılması, yapıldığında ortaya çıkacak olan sonuçlara dair de belli bir iyimserliğin olması gerekir. Bu tür hisler kimi zaman hoşlanma, mutlu olma, rahatlama gibi yönelimler taşırken kimi zaman bir risk ya da tehlikeden emin olma gibi yönler taşıyabilir. Söz konusu hafızlık eğitimi olunca bu konuda doğru adımların atılabilmesi için öğrenenin hafızlık yapmaya dönük duygusal tavır alışının olması beklenebilen bir durumdur. Zira seilmeyen, hoşlanılmayan, yapıldığında mutluluk vermeyen şeylere karşı pozitif tavırlar gelişmez. Ölçekte yer alan “Hafızlıkla ilgili sorumluluklarımı yerine getirmekten hoşlanırım”, “Hafızlık yapmak beni mutlu eder.”, “Ezber vereceğim vaktin gelmesini heyecanla beklerim.” gibi maddeler, hafızlığa yönelik geliştirilen tutumların duyuşsal yönü ile ilgilidir.

Tutumlar sosyal motivasyonlara da sahiptir. Nitekim bir olgu ya da duruma karşı belli bir tavır alışın sosyal olarak da birtakım anlamlar ihtiva ettiği açıktır. İnsan kimi davranışlarını sosyal kabul, onaylanma, prestij vb. açılardan ortaya çıkan beklentilere göre şekillendirebilir. Zaman zaman çevresel beklenti, onay ve takdir durumuna göre öğrenmeler güçlenir ya da zayıflar. Her ne kadar farklı çalışmalarda hafızlığın Allah rızasını kazanmak başta olmak üzere kendini geliştirmek, iyi bir Müslüman olmak gibi gerekçelerle yapıldığı ortaya konsa da, içinde yaşanan toplum nezdinde saygın bir konuma gelmek için de hafızlık yapılabilmektedir (Algur, 2019, 271) Ölçeğin Sosyal alt boyutunda yer alan “Ezberlediğim ayetleri toplum içinde okumak bana haz verir.”, “Bana “HAFIZ” şeklinde hitap edilmesi hoşuma gider.” ve “Yakınlarımla hafızlık yaptığımdan söz etmeleri hoşuma gider.” ifadeleri hafızlık yapma sürecinde sosyal ortamın etkisine dair veriler üretmektedir. Aslında ölçekte yer alan bu alt boyutta yüksek puanların alınması, hafızlığa daha çok dışsal unsurların etkisiyle motive olunduğunu, düşük puanların alınması ise daha çok içsel motivasyonun varlığına dair fikir verici niteliktedir (Algur, 2019, 281). Bu ise hafızlık olgusundan ne beklendiği sorusuna verilecek ya da verilmesi beklenen cevapların niteliği üzerinde etkin bir rol üstelenebilir.

Ölçek için yapılan güvenilirlik analizlerinde elde edilen değerler, ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliğine işaret etmektedir. Hafızlık eğitiminde tutumları ölçmek üzere geliştirilen benzer nitelikte bir ölçüğe literatürde rastlanmadığı için çalışma kapsamında ölçüt bağıntılı geçerlik incelemesi yapılamamıştır. İlerleyen süreçte benzer ölçekler geliştirildiğinde bu tür karşılaştırmalı analizler yapılarak hafızlık eğitimine ilişkin tutumlar çok

yönlü olarak incelenebilir. Bununla birlikte, hafızlık eğitimi ile ilgili yapılacak ölçek tabanlı bilimsel araştırmalarda “Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeği”nin (HEAS) üst düzey istatistiksel analizlere önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan ölçek çeşitli araştırmalarda kullanıldıkça alanyazındaki diğer verilerle karşılaştırılması ve bu sayede kendi kendisinin test edilmesi de mümkün olacaktır.

HEAS'ın muhatabı temelde hafızlık eğitimi alan üniversite öğrencileridir. Bilindiği gibi farklı eğitim kademeleri ya da yaş düzeylerinde de hafızlık eğitimi yapılmaktadır. Ölçeğin belirtilen grubun dışındaki öğretim kademelerine ya da yaş gruplarına yönelik uygulanması halinde yeniden güvenilirlik ve geçerlik analizlerinin yapılması gerekebilir. Hafızlık eğitimi alan bireylerin tutumlarına yönelik geliştirilen bu ölçeğin diğer hafızlık uygulamalarına yönelik olarak çeşitlendirilmesi, daha etkili ve kapsamlı ölçmelerin yapılmasına imkân sağlayacaktır.



Teşekkür:

-

Beyanname:

1. Özgünlük Beyanı:

Bu çalışma özgündür.

2. Etik Kurul İzni:

Bu çalışma için etik kurul izni, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 25.10.2022 tarihli ve 2022/469 numaralı kararı ile alınmıştır.

3. Finansman/Destek:

Bu çalışma herhangi bir finansman ya da destek almamıştır.

4. Katkı Oranı Beyanı:

Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan etmektedirler.

5. Çıkar Çatışması Beyanı:

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedirler.



KAYNAKÇA

- ADIGÜZEL, Abdullah vd. “Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 17/68 (2018), 1453-1475. <https://doi.org/doi.org/10.17755/esosder.363850>
- ADIGÜZEL, Abdullah. “Okula İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11/40 (2012), 30-45.
- ALBAYRAK, Bünyamin. “Kur’an Kursu Hizmetlerinde Yeni Yaklaşımlar: Hizmet Çeşitliliği Projesi”. *Yeniden Yapılanmanın Eşiğinde Kur’an Kursları YECDER IV. Ulusal Din Görevlileri Sempozyum Bildirileri (27 Nisan 2013 - İstanbul)*. ed. Şadettin Göksu. 21-33. İstanbul: YECDER, 2014.
- ALGUR, Hüseyin. *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları*. İstanbul: Dem Yayınları, 2019.
- ALGUR, Hüseyin. *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018.
- ALPAR, Reha. *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlik*. Ankara: Detay Yayınları, 2010.
- ALPAR, Reha. *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Detay Yayınları, 2013.
- ARSLAN, Gülsüm. *Örgün Eğitim Kapsamında Hafızlık Eğitimi (Sabahattin Zaim Üniversitesi ve İstanbul Şehit Tolga Ecebalın Kız Anadolu İmam-Hatip Lisesi Örneği)*. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü., 2020.
- 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.
- ARSLANTÜRK, Zeki - ARSLANTÜRK, Hamit E. *Uygulamalı Sosyal Araştırma Kavramlar, Teknikler, Metotlar, Bilgisayar Uygulaması SPSS*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 3. Basım, 2013.
- ATMACA, Taner. “Olumsuz Okul Tutumu, Okula Yabancılaşma ve Anti-Sosyal Davranışın Ortaöğretim Öğrencilerinin Suça Eğilimini Yordama Düzeyi”. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama* 10/19

(2019), 63-86.

- AYBEY, Salih. "Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık -Önemi, Problemleri ve Beklentiler-". *Ekev Akademi Dergisi* 24/82 (2020), 383-412.
- AYDIN, M. Şevki. "Yaygın Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu". *Kutlu Doğum Haftası "Hz. Peygamber ve İnsan Yetiştirme Düzenimiz" Sempozyumu*. 507-534. Erzurum: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2015.
- AYDIN, Orhan. "Tutumlar". *Davranış Bilimlerine Giriş*. ed. Enver Özalp. 280-295. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 2004.
- BAŞ, Türker. *Anket Nasıl Hazırlanır? Nasıl Uygulanır? Nasıl Değerlendirilir?* Ankara: Seçkin Yayıncılık, 7. Basım, 2013.
- BAŞKONAK, Mustafa. *Örgün Eğitimde Hafızlık Sağlama*. İstanbul: Hikmetevi Yayınları, 2022.
- BAYRAM, Nuran. *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Amos Uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi, 2. Basım, 2013.
- BİLGİN, Vejdi. "Psiko-Sosyal Açından Hafızlık: Orta Yaş Erkek Hafızlar Üzerinden Bir Değerlendirme". *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi*. ed. Hatice Şahin Aynur. 233-266. İstanbul: Dem Yayınları, 2021.
- BLAIR, Glenn Myers vd. *Educational Psychology*. New York: Macmillan Company, 1970.
- BOZKURT, Nebi. "Dâru'l-Kurrâ". *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, 545-548.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener vd. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 22. Basım, 2016.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, 9., 2008.
- ÇETİN, Şaban - ÇETİN, Filiz. "Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (ÖYTÖ) Geliştirme Çalışması". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 17/1 (2019), 140-157. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/46309/537967>
- ÇİMEN, Abdullah Emin. "Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmaları İle İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlatılmasında Bir Metot Denemesi". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 18 (2007), 91-166.
- DEMİR, Kevser. "Hafızlık Eğitimi Almış Bireylerin Benlik Saygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma". *İZÜ Eğitim Dergisi* 1/2 (31 Aralık 2019), 285-319.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/izujed/652951>

- DEMİRBAŞ, İ. "Hafız Yetiştirecek Proje İmam Hatip Ortaokulları". *Yeniden Yapılanmanın Eşiğinde Kur'an Kursları YECDER IV. Ulusal Din Görevlileri Sempozyum Bildirileri (27 Nisan 2013 - İstanbul)*. ed. Şadettin Göksu. İstanbul: YECDER, 2014.
- DEVELLIS, Robert F. *Scale Development: Theory and Applications*. California: Sage Publications, 4. Basım, 2016.
- DİB. *Kur'an Kursu-Okul İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2020.
- ERDEN, Münire. *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınları, 2014.
- ERDOĞAN, Nazmi. "Mahalle Camiinde Hafızlık Eğitimi". *Yecder I. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu Tebliğleri (22 Mayıs 2010)*. ed. Şadettin Göksu. 237-243. İstanbul: Yediveren Kitap, 2011.
- ERKUŞ, Adnan. *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I Temel Kavramlar ve İşlemler*. Ankara: Pegem Akademi, 2. Basım, 2014.
- GÜNEŞ, Adem. *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*. İstanbul: Arı Sanat Yayınları, 2019.
- GÜREL, Ramazan - KAYA, Umut. "İlahiyat Fakültelerinde Hafızlık Çalışmaları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği". *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*. ed. Cemil Osmanoğlu - Ömer Özbek. 247-295. Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019.
- JOHNSON, Burke - CHRISTENSEN, Larry. *Educational Research Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. California: Sage Publication, 5. Basım, 2014.
- KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem. *Günümüzde İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları, 11. Basım, 2008.
- KALAYCI, Şerif. *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın, 2014.
- KARAKAYA, Ayşe. *Türkiye'de Hıfz Eğitimi - Ankara Örneği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- KAYA, Mevlüt. "İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/13 (2001), 43-78.
- KAYACI, Eyyüp. "İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okula Yönelik Tutum ve Dini Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 27 (2022), 131-151.

- KORKMAZ, Mehmet. "Kur'an Kurslarında Din Eğitimi ve Sorunları". *Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları*. ed. Mustafa Köylü. 319-368. İstanbul: Dem Yayınları, 2018.
- MARCOULIDES, George A. - Randall E. Schumacker (ed.). *New Developments and Techniques in Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001.
- MEYDAN, Cem Harun - Şeşen, Harun. *Yapısal Eşitlik Modellemesi Amos Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık, 2. Basım, 2015.
- OK, Üzeyir. "Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması". *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 8/2 (2011), 528-549.
- ONUR, Bekir. *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 2006.
- OSMANOĞLU, Cemil - UĞUR, Elif. "Paydaşlarına Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi". *Bilimname* 41 (2020), 903-956. <https://doi.org/doi.org/10.28949/bilimname.700283>
- ÖNCÜL, Remzi. *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2000.
- ÖZDEMİR, Saadettin - Çaylı, Ahmet Fatih. "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri. , IX(119), 23-69." *Asos Journal: The Journal of Academic Social Science* 119 (2021), 23-69. <https://doi.org/dx.doi.org/10.29228/ASOS.51881>
- ÖZDEMİR, Şuayip - Çelik, Rahime. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8 (2017), 7-20.
- ÖZKAYA, Mehmet. "Ortaokullarda Seçmeli Ders Olarak Okutulan Kur'an-ı Kerim Dersine Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi". *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18/2 (2015), 285-314.
- ÖZTÜRK, Özlem. *Kur'an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- SEÇER, İsmail. *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci Spss ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2015.
- ŞAHİN, Hatice. "Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı". *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 11/2 (2011), 199-222.
- TABACHNICK, Barbara G. - FIDELL, Linda S. *Using Multivariate Statistics*. New York: Pearson Education, 6. Basım, 2013.

- TAVŞANCIL, Ezel. *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2006.
- TAYLOR, Shelley E vd. *Sosyal Psikoloji*. çev. A. Dönmez. Ankara: İmge Kitabevi, 2007.
- TDK. *Güncel Türkçe Sözlük*, 2022.
- TOKER, İ. *Hafızlık Anlam ve Deneyim*. Ankara: Fecr Yayınları, 2016.
- TUNCEL, Emrullah. "Örgün Eğitim Eşliğinde Hafızlık Deneyimine Dair Nitel Bir Araştırma: İlk Emir Koleji Örneği". *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (2022), 233-261.
- TUNÇER, Mustafa. "Nitelikli Hafızlık Eğitiminde Ezberin Mana ile Bütünleştirilmesinin Önemi". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 20/2 (2020), 619-639.
- YEŞİLYAPRAK, Binnur. *21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 24. Basım, 2015.
- ZENGİN, Mahmut. "Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Değerler Eğitimi Dergisi* 11/25 (2013), 271-309.




Ek 1: HEAS Ölçek Maddeleri

Bilişsel	HEAS_20 Hafızlık yapmanın gereksiz bir iş olduğunu düşünüyorum. HEAS_13 Hafız olmak hayatıma değer katar. HEAS_34 Hafızlık yapıyor olmak bana huzur verir. HEAS_42 Kur'an'ı açmak, sayfalarına bakmak/dokunmak bana huzur verir. HEAS_53 Zamanı geri alabilseydim hafızlığa başlamazdım. HEAS_4 Hafızlık yapmak zamanı iyi değerlendirmektir.
Sosyal	HEAS_50 Yakınlarımla hafızlık yaptığımdan söz etmeleri hoşuma gider. HEAS_43 Bana "HAFIZ" şeklinde hitap edilmesi hoşuma gider. HEAS_29 Ezberlediğim ayetleri toplum içinde okumak bana haz verir.
Duyuşsal	HEAS_11 Ezber vereceğim vaktin gelmesini heyecanla beklerim. HEAS_23 Hafızlık yaptığım sınıfa severek gelirim. HEAS_41 Hafızlıkla ilgili sorumluluklarımı yerine getirmekten hoşlanırım. HEAS_2 Hafızlık yapmak beni mutlu eder.

HIFZ EDUCATION ATTITUDE SCALE: THE STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

 Cemil OSMANOĞLU^a

 Hüseyin ALGUR^b

Extended Abstract

Hifz education is an important non-formal education practice in the Islamic World. Hifz education in Turkey is carried out at different education levels and ages. However, it is possible to talk about the existence of some deficiencies in the scientificization process of this education. For example, a scientifically valid and reliable measurement tool that examines the attitudes of students in hifz education towards this education has not yet been developed. Examining the attitudes towards an education process and its components can contribute to the production of healthy information about the development and success of this education. This review may contribute to taking measures against the deficiencies in education. From this point of view, in this study, it is aimed to develop a scientifically reliable and valid measurement tool that measures the attitudes of individuals who receive hifz education towards hifz education.

Hifz Education Attitude Scale (HEAS) is a scale developed based on the assumption that attitudes can be measured indirectly. In the study, a data collection tool was developed that can measure the attitudes of individuals who receive hifz education towards this education around three sub-dimensions. The research was carried out with 234 undergraduate students who were selected on a voluntarily, both receiving higher religious education and continuing hifz education at the same time.

The data obtained in the research were analyzed using the SPSS program. After examining the reliability analysis of the data set, validity analyzes were performed. In the reliability analysis, Cronbach's Alpha based on a single application and two-half reliability analysis were preferred. It was decided

^a Assoc. Prof., Erciyes University, cemilosmanoglu@hotmail.com

^b Assoc. Prof., Giresun University, huseyin.algur@giresun.edu.tr

to remove 15 items from the scale because they did not receive sufficient values in the aforementioned reliability analyzes. Exploratory factor analysis (EFA) was applied to test the construct validity of the scale, and first-level confirmatory factor analysis (CFA) was performed using the AMOS program to test the model fit of the reached structure.

The structure in which 32 items were gathered under three factors as a result of EFA was subjected to CFA, and as a result of this process, the HEAS scale with 13 items gathered under 3 factors was developed. The factor distributions of the HEAS scale were as follows. The 1st Factor, in which 6 items with loadings ranging from 0.81 to 0.52 were collected, was named the "Cognitive Dimension". The cognitive dimension, with an eigenvalue of 3.73 and an internal consistency coefficient of 0.77, explains 28.7% of the scale. The 2nd Factor, in which 3 items with loads ranging from 0.85 to 0.69 were collected, was named "Social Dimension". The eigenvalue of the social dimension, which explains 12.7% of the scale, was found to be 1.65 and the internal consistency coefficient as 0.67. The third factor, in which 4 items with loads varying between 0.78 and 0.50 accumulated, was named the "Affective Dimension". The eigenvalue of this sub-dimension, which represents 10.2% of the scale, was 1.33 and the internal consistency coefficient (α value) was 0.60.

In the CFA analysis, item factor loading values of the HEAS were observed between ".42" and ".74". This data is statistically expected and desirable. The fit indices of the scale are also statistically significant ($\chi^2=94.7$, $sd=60$, $p=.03$, $\chi^2/sd=1.58$). When the fit index values of the HEAS scale were examined, the IFI, GFI, AGFI and χ^2/df grades of HEAS were at the perfect fit level; NFI, TLI, RFI, CFI, AGFI, RMR values are within acceptable limits. Since the NFI value is generally low in studies with a small sample, as in this study, a NNFI/TLI value above ".90" is defined as sufficient data in terms of data set compatibility in the literature.

Reliability coefficients of HEAS and its sub-dimensions ranged from 0.60 to 0.74. This data can be interpreted as the scale and its sub-dimensions are sufficiently reliable. The HEAS consists of 13 items and three sub-factors. The scale was prepared in a 5-point Likert format. The highest score an item can get is 5, and the lowest score is 1. In this context, the highest score that can be obtained from the 13-item scale ($13*5$) is 65, and the lowest ($13*1$) is 13. The addressee of HEAS is basically university students who take hifz education. As it is known, hifz education is also carried out at different education levels or age levels. If the scale is applied to education levels or age

groups other than the specified group, it may be necessary to perform reliability and validity analyzes again. The diversification of this scale, which was developed for the attitudes of individuals who receive hafiz training, for other hafiz practices will allow more effective and comprehensive measurements to be made.

Keywords: Religious Education, Hifz Education, Hifz, Attitude, Scale of Attitude.



Acknowledgements:

-

Declarations:

1. Statement of Originality:

This work is original.

2. Ethics approval:

Ethics Committee Approval for this study was obtained with the decision of Erciyes University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 10.25.2022 and numbered 2022/469.

3. Funding/Support:

This work has not received any funding or support.

4. Author contribution:

The authors declare they have contributed equally to the article.

5. Competing interests:

The authors declare no competing interests.

