



## ALGILANAN HAFIZLIK YETERLİĞİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Mustafa OTRAR 

Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Associate Professor, Ministry of National Education, General Directorate of Special Education and Guidance Services

Ankara / Türkiye  
[mustafa.otrar@meb.gov.tr](mailto:mustafa.otrar@meb.gov.tr)  
<https://ror.org/00jga9g46>

Mehmet Murat KARAKAYA 

Prof. Dr., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Felsefesi Ana Bilim Dalı

Professor, Social Sciences University of Ankara, Faculty of Divinity, Department of Islamic Philosophy

Ankara / Türkiye  
[mehmetmurat.karakaya@asbu.edu.tr](mailto:mehmetmurat.karakaya@asbu.edu.tr)  
<https://ror.org/025y36b60>

Bahattin GÜNEYİN 

Millî Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

Ministry of National Education,  
General Directorate of Religious Education


Ankara / Türkiye  
[bahattinfatih@gmail.com](mailto:bahattinfatih@gmail.com)  
<https://ror.org/00jga9g46>

Ahmet İŞLEYEN 

Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

Dr., Ministry of National Education, General Directorate of Religious Education


Ankara / Türkiye  
[drahmetisleyen@gmail.com](mailto:drahmetisleyen@gmail.com)  
<https://ror.org/00jga9g46>

Zeynep OLGUN 

Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

Dr., Ministry of National Education, General Directorate of Religious Education

Ankara / Türkiye  
[zeynepolgun@gmail.com](mailto:zeynepolgun@gmail.com)  
<https://ror.org/00jga9g46>

Ahmet TURAN 

Millî Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

Ministry of National Education,  
General Directorate of Religious Education

Ankara / Türkiye  
[aturans@gmail.com](mailto:aturans@gmail.com)  
<https://ror.org/00jga9g46>

### Atıf | Cite as

Otrar, Mustafa – İşleyen, Ahmet – Karakaya, Mehmet Murat – Olgun, Zeynep – Güneyin, Bahattin – Turan, Ahmet. “Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”.

*Amasya İlahiyat Dergisi*, Özel Sayı (Mart 2026): 448-501.

<https://doi.org/10.18498/amailad.1853683> | <https://aid.amasya.edu.tr>

## MAKALE BİLGİLERİ | ARTICLE INFORMATION

### Makale Türü:

Araştırma Makalesi

### Süreç:

Gönderim Tarihi: 1 Ocak 2026

Kabul Tarihi: 14 Mart 2026

Yayımlanma Tarihi: 25 Mart 2026

### Hakemlik Süreci:

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

### Benzerlik Taraması:

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

### Araştırma Etiği Beyanı:

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

### Yapay Zeka Etik Beyanı:

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

### Etik Kurul Onayı:

Bu çalışma, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları ve Bilimsel Yayın Etik Kurulunun 24026 Karar numaralı onayıyla yapılmıştır.

### Yazar Katkıları:

Araştırma Tasarımı: MO (%30) – Aİ (%20) – MMK (%25) – ZO (%10) – BG (%10) – AT (%5) | Veri Toplama: MO (%5) – Aİ (%5) – MMK (%10) – ZO (%30) – BG (%30) – AT (%20) | Veri Analizi ve Yorumlama: MO (%75) – Aİ (%5) – MMK (%5) – ZO (%5) – BG (%5) – AT (%5) | Makalenin Yazımı: MO (%30) – Aİ (%25) – MMK (%25) – ZO (%10) – BG (%5) – AT (%5) | Revizyon ve Yayına Hazırlık: MO (%50) – Aİ (%20) – MMK (%10) – ZO (%10) – BG (%5) – AT (%5).

### Çıkar Çatışması Beyanı:

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

### Finansman Bilgisi:

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında herhangi bir fon, hibe veya finansal destek alınmaksızın geliştirilmiştir. Katkılarından dolayı Millî Eğitim Bakan Yardımcısı Dr. Nazif YILMAZ'a ve Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Akademik Kurul Üyesi Dr. Yusuf AKBAŞ'a teşekkür ederiz.

### Telif Hakkı ve Lisans:

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

### Etik Bildirim:

[ilahiyatdergi@amasya.edu.tr](mailto:ilahiyatdergi@amasya.edu.tr) | <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy>

### Article Type:

Research Article

### Article History:

Received: 1 January 2026

Accepted: 14 March 2026

Published: 25 March 2026

### Peer Review:

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

### Plagiarism Check:

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

### Ethical Statement:

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

### Artificial Intelligence Ethical Statement:

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

### Ethics Committee Approval:

This study was conducted with the approval of the Ankara University of Social Sciences Rectorate's Social and Human Sciences Research and Scientific Publication Ethics Committee, decision number 24026.

### Author Contributions:

Study Design: MO (%30) – Aİ (%20) – MMK (%25) – ZO (%10) – BG (%10) – AT (%5) | Data Collection: MO (%5) – Aİ (%5) – MMK (%10) – ZO (%30) – BG (%30) – AT (%20) | Data Analysis and Interpretation: MO (%75) – Aİ (%5) – MMK (%5) – ZO (%5) – BG (%5) – AT (%5) | Manuscript Writing: MO (%30) – Aİ (%25) – MMK (%25) – ZO (%10) – BG (%5) – AT (%5) | Revision and Submission Process: MO (%50) – Aİ (%20) – MMK (%10) – ZO (%10) – BG (%5) – AT (%5).

### Conflict of Interest:

The authors declare no conflict of interest.

### Grant Support:

This study was developed within the scope of the Memorization (Hifz) Project Integrated with Formal Education by the General Directorate of Religious Education under the Ministry of National Education, without receiving any funding, grant, or financial support. We would like to express our gratitude to Dr. Nazif Yılmaz and Dr. Yusuf Akbaş for their contributions.

### Copyright & License:

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

### Complaints:

[ilahiyatdergi@amasya.edu.tr](mailto:ilahiyatdergi@amasya.edu.tr) | <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amailad/policy>

## Öz

Bu çalışmanın amacı, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında hafızlığını tamamlayabilen ve tamamlayamayan öğrencilerin özelliklerinin tespit edilmesi ve bu özelliklerden yola çıkılarak öğrenci seçim sürecinde kullanılacak bir ölçek geliştirilmesidir. Alan yazını incelendiğinde benzer bir çalışmanın yapılmadığı görülmüş olup bu çalışmanın alana özgü bir yenilik getirebileceği düşünülmektedir. Ölçek geliştirme çalışması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, hafızlığını tamamlayabilen ve tamamlayamayan öğrencilerin özelliklerinin tespiti için Delphi tekniği kullanılmış ve ölçek ifadeleri hazır hale getirilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için 2023-2024 öğretim yılında Türkiye genelinde Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesini uygulayan 20 ildeki 25 farklı imam hatip ortaokulu ile iş birliği yapılan 35 farklı Kur'an kursu öğrencilerinden 548 öğrenci kapsamında veriler toplanmıştır. Ölçeğin geçerlik analizinde AFA ve DFA teknikleri kullanılmış. Son hali ile ölçek 17'si ters madde olmak üzere 48 maddeden oluştuğu toplam varyansın %62,97'sini açıklayan tek faktörlü bir yapı ortaya koyduğu belirlenmiştir. Analizler madde-toplam korelasyonlarının anlamlı ve maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik analizinde ise Cronbach alfa, Guttman ve Spearman katsayıları hesaplanmış ve en düşük değer 0,93 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca iki yarı güvenilirlik değeri 0,89'dur. DFA sonunda uyum indekslerinin iyi olduğu saptanmıştır ( $\chi^2/df=4,12$ ; RMSA=0,067; NFI=0,911; CFI=0,942). Sonuç olarak Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeği (HYÖ), hafızlık eğitiminde öğrenci seçimi, izleme ve takip süreçlerinde kullanılacak bilimsel bir araç olarak değerlendirilmektedir. Ölçek aynı zamanda öğrenci başarısını etkileyen bilişsel, duyuşsal ve sosyal faktörlerin bütüncül biçimde analiz edilmesine de imkân tanımaktadır. HYÖ, farklı yaş ve örneklem gruplarında uygulanabilir ve farklı değişkenler açısından karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilerek araştırmalar yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Hafızlık, Yeterlik, Ölçek, İmam Hatip Okulları, Kur'an Kursu, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi.

## Development of a Scale of Perceived Memorization Efficacy: Acceptance and Reliability Study

### Abstract

The aim of this study is to identify the characteristics of students who have and have not completed their memorization of the Qur'ān within the scope of the Qur'ān Memorization Project in Conjunction with Formal Education, and to develop a scale that can be used in the student selection process based on these characteristics. A review of the literature revealed that no similar study has been conducted, and it is believed that the present study could offer a novel contribution to the field. The scale development study was carried out in two stages. In the first stage, the Delphi technique was used to identify the characteristics of students who could and could not complete their memorization, and the scale statements were prepared. In the second phase of the study, data was collected from 548 students from 25 different imam hatip secondary schools in 20 provinces across Türkiye that implemented the Memorization of the Qur'ān Project alongside Formal Education, in collaboration with 35 different Qur'ān courses, during the 2023-2024 academic year, to analyze the validity and reliability of the scale. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) techniques were used in the validity analysis of the scale. The final version of the scale, consisting of 48 items (17 of which are reverse items), was found to reveal a single-factor structure explaining 62.97% of the total variance. The analyses show that item-total correlations are significant and the items are discriminatory. In the reliability analysis of the scale, Cronbach's alpha, Guttman, and Spearman coefficients were calculated, with the lowest value being 0.93. Furthermore, the split-half reliability value was 0.89. The final confirmatory factor analysis (CFA) revealed good fit indices ( $\chi^2/df=4.12$ ; RMSA=0.067; NFI=0.911; CFI=0.942). In conclusion, the Perceived Memorization Proficiency Scale (PMS) is considered a scientific tool that can be used in the selection, monitoring, and follow-up processes of students in memorization training. The scale also allows for a holistic analysis of cognitive, affective, and social factors that influence student success. The PMS can be applied to different age and sample groups, and research can be conducted by performing comparative analyses across different variables.

**Keywords:** Religious Education, Memorization, Proficiency, Scale, Imam Hatip Schools, Qur'ān Course, Memorization Project Together with Formal Education.

## Giriş

Hafız, hıfz kökünden türetilerek ezberleyen ve muhafaza eden anlamına gelmektedir. Kavram olarak ezberlemek ve korumak manasında olsa da terim açısından Kur'an-ı Kerim'in tamamını ezberleyen kişiye hafız denilmektedir. Hafızlık ise Kur'an'ı Kerim'i ezberleme süreci olarak ifade edilmektedir.<sup>1</sup> Kur'an-ı Kerim, ilk olarak Ramazan ayında indirilmeye başlanmış ve yaklaşık yirmi üç yıllık bir süre içinde tamamlanmıştır. Hz. Muhammed (s.a.v.) her ayet ve sure indirildiğinde okumuş, ezberlemiş ve vahiy kâtiplerine yazdırarak ezberlemelerini sağlamıştır. Aynı zamanda sahabeleri de Kur'an'ı ezberlemeleri için teşvik etmiştir. Bu süreç sayesinde İslam'ın temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim hem yazılı hem de sözlü aktarım yöntemleriyle korunmuş ve sonraki nesillere sahih bir şekilde ulaştırılmıştır. Hz. Muhammed (s.a.v.) döneminde temelleri atılan hafızlık geleneğinin tarih boyunca kesintisiz biçimde devam ettiği görülmektedir.<sup>2</sup>

İslam dünyasında medreselerin kurulmasıyla birlikte tefsir, hadis, kelim gibi İslam bilimleri derslerinin içerisinde ya da bağımsız olarak Kur'an öğretimi ve ezberi hakkında eğitimler yürütülmüştür. Osmanlı döneminde ise küttap, sıbyan, mahalle mektepleri gibi kurumlarda temel din dersleri ile birlikte Kur'an öğretimi de gerçekleştirilmiş ve hafız yetiştirilmiştir.<sup>3</sup> Cumhuriyet dönemine geçilmesiyle birlikte Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulü ile din hizmetlerini yürütecek personelin yetiştirilmesi ve topluma verilecek din eğitiminin düzenlenmesi amacıyla yasal bir düzenlemeye gidilmiştir.<sup>4</sup> Bu çerçevede, yaygın din eğitiminin yürütülmesi Diyanet İşleri Reisliği'nin görev alanı olarak belirlenirken; örgün din eğitimi kapsamında din hizmetleri personelinin yetiştirilmesi ve eğitimi sorumluluğu ise Maarif Vekaleti'ne (Millî Eğitim Bakanlığı)

<sup>1</sup> Rahime Kuloğlu, *Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi* (İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi Marmara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, 2018), 6.

<sup>2</sup> Muhammet Arslantaş, *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), 10.

<sup>3</sup> Zeki Salih Zengin, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Kur'an Kurslarının Kurulması ve Gelişimi", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/2 (2011), 1-24.

<sup>4</sup> Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Düşünce Kitapevi, 2011), 513-514.

verilmiştir.<sup>5</sup>

1965 yılında yürürlüğe giren 633 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) Teşkilat Kanunu kapsamında DİB; İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak esasları çerçevesinde toplumu bilgilendirme ve rehberlik etme görevini üstlenmiştir. Bu doğrultuda, Kur'an'ın usulüne uygun okunması, anlaşılması ve ezberlenmesini sağlamak amacıyla DİB'e bağlı Kur'an kursları aracılığıyla din eğitimi ve hafızlık faaliyetleri yaygın eğitim kapsamında yürütülmektedir.<sup>6</sup> Diğer taraftan 2012 yılında yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim modeline son verilmiş; eğitim sistemi ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere üç kademeye ayrılarak on iki yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçilmiştir. Bu düzenlemenin ardından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokul ve lise düzeyinde "Temel Dini Bilgiler", "Hz. Muhammed'in Hayatı" ve "Kur'an-ı Kerim" dersleri seçmeli ders, imam hatip ortaokulunda ise zorunlu ders olarak müfredata dâhil edilmiştir.<sup>7</sup> Kur'an-ı Kerim dersinin öğretim programında Kur'an-ı okuma ve ezberleme ile Kur'an'ın anlamı hakkında iki temel öğrenme alanına yer verildiği görülmektedir.<sup>8</sup> Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne 2017 yılından bu tarafa yaygın eğitim kapsamında halk eğitimi merkezleri aracılığıyla kurs açılarak din eğitimi, Kur'an okuma eğitimleri ile hafızlık hazırlık, ezberleme ve anlama eğitimleri yürütülmektedir.<sup>9</sup>

Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ile Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü iş birliğinde 2014 yılında "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi" başlatılmıştır.<sup>10</sup> 2015

<sup>5</sup> Vahap Vahapoğlu, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri* (Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016), 16.

<sup>6</sup> Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun (DİBKGHK), *Resmî Gazete* 12038 (2 Temmuz 1965), Kanun No. 633, md. 1; md. 7/b-1.

<sup>7</sup> Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular ve Cevaplar* (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2012), 22-26.

<sup>8</sup> Mehmet Bahçekapılı, *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (İstanbul: Ülke Yayınları, 2013), 53-54.

<sup>9</sup> Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Kurs Programları* (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2023).

<sup>10</sup> Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları (ÖEBHUE), Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (2019), md. 1.

yılında Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne eklenen bend ile ortaokul ve imam hatip ortaokullarında öğrencilerin okul derslerinden geri kalmadan ve sene kaybı yaşamadan hafızlık eğitimi almalarına imkân sağlayacak mevzuat düzenlemesi gerçekleştirilmiştir.<sup>11</sup> Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi'nin kurumsal altyapısı ise 2019 yılında MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ile DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü arasında imzalanan protokol ile güçlendirilerek daha sistematik bir yapıya kavuşturulmuştur.<sup>12</sup> 2022 yılında 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 307 inci maddesinde Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün görev ve yetkileri arasında "İmam hatip ortaokulları ile Anadolu imam hatip liselerinde hafızlık eğitimine dair çalışmalar yürütmek" ifadesinin yer alması<sup>13</sup> ile Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi'nin yasal bir zemini oluşturulmuş ve bu proje daha güçlü hâle getirilmiştir.

Proje kapsamında imam hatip ortaokulu öğrencilerinin örgün eğitim süreçleriyle eş zamanlı olarak iş birliği yapılan resmî Kur'an kurslarındaki hafızlık eğitimlerinin entegrasyonu hedeflenmekte; bu doğrultuda, hafızlık süreci ile sonrasındaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlı, bütüncül ve sürdürülebilir bir yapıda yürütülmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini desteklemek için akademik, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlardaki yeterliklerinin artırılması da projenin temel ilkeleri arasında yer almaktadır.<sup>14</sup> Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında Din Öğretimi Genel Müdürlüğünce akredite edilmiş 2025 yılı itibarıyla 61 proje, 116 program imam hatip ortaokulu olmak üzere toplamda 177 imam hatip ortaokulu bulunmakta olup bu okullarda 19.849 öğrenci hafızlık eğitimi kapsamında öğrenim görmektedir.<sup>15</sup> Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi, altı aşamadan oluşan sistematik bir eğitim süreci olarak yapılandırılmış olup 5. sınıfa başlamadan önce öğrenci seçimi ve

<sup>11</sup> Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (OÖEİKY), *Resmî Gazete* 29072 (26 Temmuz 2014, Değişiklik 25 Haziran 2015), md. 32/4.

<sup>12</sup> Okul-Kur'an Kursu İş Birliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Protokolü (OKÖEBHP), Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (2019), md. 4.

<sup>13</sup> Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, *Resmî Gazete* 30474 (10 Temmuz 2018, Değişiklik 7 Nisan 2022), Kararname No. 1 md. 307/1.

<sup>14</sup> ÖEBHUE, md. c/1-12.

<sup>15</sup> Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DÖGM), "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Okul Listesi" (Erişim 10 Ekim 2025).

yaz eğitimi uygulanmakta; 5. sınıf düzeyinde hafızlığa hazırlık ve hafızlığa başlama aşamaları yürütülmekte; 6. sınıf düzeyinde hafızlık eğitiminin tamamlanması; 7. sınıf düzeyinde ise hafızlığın pekiştirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir.<sup>16</sup> Bu bağlamda projenin ilk aşaması olan öğrenci seçim süreci; dördüncü sınıfı tamamlayan öğrenciler arasından yazılı sınav ve beceri sınavı olmak üzere iki aşamada yürütülmektedir. Yazılı sınav; Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi ile hafızlık ön yeterlik alanını kapsamaktadır. Bu sınavda başarılı olan öğrenciler, yaz dönemi hazırlık eğitimine alınmakta; bu eğitimin sonunda ise öğrenciler, oluşturulan komisyon tarafından uygulanan beceri sınavına tabi tutulmaktadır.<sup>17</sup>

Alan yazını incelendiğinde Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi öğrenci seçim sürecini de kapsayan çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri de Uğur ve Osmanoğlu'nun araştırmasında, paydaşların görüşleri doğrultusunda örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması incelenmiştir. Çalışmaya göre hafızlık hazırlık eğitiminden hafızlık eğitimine geçişte beceri sınavı komisyon işleyişinde; sınav sorularının ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygun olmaması, sınav süresinin etkin bir şekilde planlanamaması ve kullanılamaması ayrıca komisyonun yaptığı değerlendirmelerin uzun vadeli etkilerinin sınırlı kalması yer almaktadır. Bu bağlamda, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında öğrenci seçim sürecinin daha sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi için ölçme değerlendirme uzmanları ile din eğitimi uzmanlarının iş birliğinde yeni bir model geliştirilmesi gerekliliği dile getirilmiştir.<sup>18</sup>

Yetimova'nın araştırmasında ise hafızlık yapacak öğrencilerin belirlenmesi için Kur'an kursu öğretmenleri tarafından oluşturulan komisyonun kararlarını kendi tecrübeleri ve bakış açıları doğrultusunda şekillendirdiği ifade edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olmaması, öğrenci ve velinin sürece yönelik isteksizliği ya da sınıf mevcudu kaygısıyla yapılan kayıtların

<sup>16</sup> Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DÖGM), "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Aşamaları" (Erişim 10 Ekim 2025).

<sup>17</sup> ÖEBHUE, md. h/1.

<sup>18</sup> Elif Uğur-Cemil Osmanoğlu, "Paydaşlarına Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi", *Bilimname* 41 (2020), 903-956.

hafızlık başarısını olumsuz etkilediği belirtilmiştir.<sup>19</sup> Kuloğlu'nun çalışmasında ise hafızlık takip komisyonları tarafından hafızlık yapabilecek veya yapamayacak öğrencinin belirlenmesinde daha bilimsel verilerle güçlendirilmiş çalışmaların yürütülmesi gerektiği önerilmiştir.<sup>20</sup> Bu bağlamda hafızlık eğitimine başlamadan önce öğrenci seçim sürecindeki beceri sınavının geçerliği ve güvenirliliğinin bilimsel yöntemlerle yeniden yapılandırılması ve böylelikle hafızlık başarısının artırılması gerektiği değerlendirilmektedir.

Bu bilgiler özetle hafızlık eğitiminin köklü bir tarihe sahip olmakla birlikte halen güncel bir eğitim olduğunu, yasal mevzuatın hafızlık eğitiminin daha iyi yapılabilmesi için zamanın koşullarına ve beklentilerine göre sürekli ve dinamik bir yenilenmeye ihtiyaç duyduğunu; hafızlık eğitimi için öğrenci seçiminin çoğu kez ehliyetli kişilerden oluşan komisyonlar marifetiyle geleneksel yöntemlerle seçildiğini; seçim ölçütlerinin genel bir standardının olmadığını ve komisyonda yer alan üyelerin deneyim ve beklentilerine göre değişebildiği ve görece öznelliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu hususlar aynı zamanda seçim için kullanılacak nesnel ve nicel bir ölçütler takımına; bu ölçütlerden hareketle geliştirilecek bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğunu da ortaya koymaktadır. Şu ana değin bu amaçla işlev görececek bir ölçme aracı geliştirilmemiş olması şaşırtıcı bulunmakla beraber alandaki büyük boşluğa ve ihtiyaca da işaret etmektedir.

Çalışmanın amacı, hafızlığını tamamlayabilen ve tamamlayamayan öğrencilerin özelliklerinin tespit edilmesi ve bu özelliklerden yola çıkılarak öğrenci seçim sürecinde kullanılacak standart bir ölçme aracı geliştirilmesidir. Alan yazını incelendiğinde benzer bir çalışmanın yapılmadığı görülmüş olup bu çalışmanın alana özgü bir yenilik getirebileceği ve ulusal düzeyde bir standartlar takımı oluşturulmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

### 1. Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) geliştirilmesinde kullanılan yöntem, izlenen aşamalar ve çalışma

<sup>19</sup> Pakize Yetimova, *Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018), 77.

<sup>20</sup> Kuloğlu, "Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi", 58.

grubunun özellikleri açıklanmıştır.

### 1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma bir ölçek geliştirme amacı gütmekte olup bu amaçla karma desen araştırma modellerinden keşfedici sıralı desen (exploratory sequential design) türüne göre tasarlanmıştır. Bu modelde öncelikle nitel veriler toplanarak işlenmekte ve ardından elde edilen bulgular kullanılarak nicel süreç işletilmektedir. Söz konusu araştırma deseni, özellikle yeni kavramların belirlenmesi operasyonel ve ölçülebilir hale getirilmesine yönelik olarak işlev görmektedir.<sup>21</sup> Madde hazırlama sürecinde kullanılan kategorik içerik analizi ve delphi uygulamaları nitel, ölçek geliştirme çalışmaları da nicel boyutta keşfedici sıralı desenin bileşenlerini oluşturmuştur.

Yapılan çalışmada, hafızlığını tamamlayabilen ve tamamlayamayan öğrencilerin özelliklerini belirleme amacına yönelik olarak Delphi tekniğinden yararlanılmıştır. Delphi tekniği, görüş ayrılıklarının söz konusu olduğu durumlarda uzmanlar arasında uzlaşma sağlamaya yönelik bir yöntem olup belirli bir probleme ilişkin uzman görüşlerini sistematik biçimde toplar ve katılımcıların yüz yüze gelmeden ortak bir sonuca ulaşmasını hedefler.<sup>22</sup> Bu bağlamda 16 kişilik bir uzman ekibine ulaşılmıştır. Uzmanlar, Kuran kurslarında en az 20 yıldır hafızlık için öğrenci seçim sürecinde hizmet sunmuş kuran kursu öğretmenlerinden ve rehber öğretmenlerden oluşturulmuştur. Buna ek olarak “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” kapsamında en az 5 yıllık deneyim sahibi olunması da ölçüt olarak dikkate alınmıştır. Rehber öğretmenlerin uzman grubuna dahil edilmesinin sebebi öğrencilerin hafıza süreçleri dahil psikolojik özellikler açısından öğrencileri ve ailelerini takip etmeleri; mesleki olarak detaylı gözlem yapma yetkinliklerinin olmasıdır.

Çalışmada üç aşamalı Delphi süreci uygulanmıştır. İlk aşaması için açık uçlu sorular ve geri bildirimler aracılığıyla uzmanlardan nitel içerikte değerlendirmeler alınmış, elde edilen veriler kategorik içerik analizi ile düzenlenmiştir. Kategorik içerik analizi uzman değerlendirmelerinden elde edilen metinlerin sistematik şekilde sınıflandırılması ve gözlemlenen özelliklerin kategoriler halinde incelenebilmesi için uygulanan bir

<sup>21</sup> John W. Creswell-Vicki L. Plano Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (California: Sage Publications, 2018), 45.

<sup>22</sup> Ali Ekber Şahin, “Eğitim Araştırmalarında Delphi Tekniği ve Kullanımı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20, (2001), 215.

yöntemdir.<sup>23</sup> Bu bağlamda, metinlerden elde edilen veriler anlamlı şekilde birimlere dönüştürülmüş, ifadeleri temalarına göre gruplandırılmış ve bağımsız maddeler halinde listelenmiştir. Delphi'nin ikinci ve üçüncü aşamalarda ise uzmanlardan sunulan maddelerin önemini, geçerliliğini ve uygunluğunu belirlemek amacıyla 1 ila 10 arasında puanlama yapmaları istenmiştir. Bu aşamalarda elde edilen puanlar aritmetik ortalama, standart sapma, medyan, mod, ranj, minimum, maksimum ve çeyrek değerler gibi istatistiksel tekniklerle analiz edilerek kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen tüm işlemlerde Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Bilimsel Yayın Etik Kurul'undan alınan 2021 tarih ve 24026 karar sayılı etik kurul kararıyla onaylanan ilkelere uygun şekilde hareket edilmiştir.

## 1.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 öğretim yılında Türkiye genelinde Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi'ni uygulayan 20 ildeki 25 farklı imam hatip ortaokulu ile iş birliği yapılan 35 farklı Kur'an kursunda öğrenim gören öğrencilerinden 548 öğrenci oluşturmaktadır. Hafızlığını tamamlayan ve tamamlayamayan öğrencilerin özelliklerini belirleyebilmek için 5. sınıftan başlayarak 7. sınıfın birinci döneminin sonuna kadar geçen yaklaşık 30 aylık (2,5 yıl) süreçte gözlemlenen öğrenciler çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Maddeler doğrudan öğrencilerden toplanmamış, gözlemciler üzerinden elde edilmiştir. Mezkur okul ve kurslarda hafızlık eğitimi alan öğrenciler eğitici gözlemlerine dayalı biçimde değerlendirilerek veriler elde edilmiştir.

Okul ve kursların sayılarında farklılık (25-35) bazı kursların kız ve erkek öğrenciler için iki bağımsız kurs şeklinde yapılandırılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Verilerin toplanması için okullar/kurslar belirlenirken belirli ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bunlardan ilki Türkiye'nin her coğrafi bölgesinden bir ilin grubun içinde yer almasıdır. Grupta tüm bölgeler temsil edilmiştir Bu iller şunlardır: Amasya, Ankara, Bolu, Bursa, Denizli, Düzce, Erzurum, Gaziantep, Hatay, İstanbul, Kahramanmaraş, Kastamonu, Kayseri, Konya, Muğla, Sakarya, Sivas, Şırnak, Rize, Yalova. Gruba dahil edilen okul ve kurumların tamamı bütün öğrencileri hafızlık eğitimi aldığı kurumlardır.

<sup>23</sup> Ali Yıldırım-Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018), 61.

Diğer yandan kurumların Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi'ni en uzun süredir uygulayan ve proje kapsamında en fazla deneyimi olan okul ve kurslardan olmasına da özen gösterilmiştir. Bu bağlamda kurumlar amaçlı bir seçim süreci ile araştırmaya dâhil edilmiştir.

### 1.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde aşağıdaki işlem basamakları hiyerarşik olarak problemin tanımlanması ve kuramsal çerçevenin oluşturulması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşünün alınması (kapsam geçerliği), ön uygulama (pilot çalışma), madde analizi ve açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve güvenilirlik analizleri şeklinde izlenmiştir.<sup>24</sup>

Problemin tanımlanmasının ardından hafızlığını tamamlayan ve tamamlayamayan öğrencilerin özelliklerinin tespit edilmesi ve ölçülecek yapının kapsam ve sınırlarının belirlenmesine yönelik olarak üç aşamalı Delphi tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda, yukarıda nitelikleri zikredilen 16 kişilik çalışma grubuna açık uçlu sorular yöneltilmiş ve elektronik ortamda yanıtlanması istenmiştir. Bu sorularda hafızlığını tamamlayan veya tamamlayamayan öğrencilerin temel öğrenme becerileri, genel kişilik özellikleri, psikolojik özellikleri, zihinsel özellikleri, aile özellikleri ve anne-baba tutumları ile genel iletişim becerileri; varsa gözlemledikleri başka özellikleri hakkında görüşlerini yazılı biçimde iletmeleri istenmiştir.

Delphi tekniğinin birinci aşaması olarak söz konusu açık uçlu sorulardan alınan yanıtlar, kategorik içerik analizi kullanılarak araştırmacılar tarafından madde (item) halinde ifadelerle dönüştürülmüştür. Madde haline dönüştürülen ifadelerin, açık uçlu sorulara verilen yanıtları ne düzeyde yansıttığını ortaya çıkarmak ve varsa eksiklikleri tespit etmek üzere çevrimiçi bir form oluşturulmuş ve aynı çalışma grubunun söz konusu formu doldurması istenmiştir. Bu bağlamda Delphi tekniğinin ikinci aşamasında hafızlığını tamamlayabilen ve tamamlayamayan öğrencilerin özelliklerinin yer aldığı maddelerin aritmetik ortalamalarına göre sıralaması yapılmıştır.

Tablo 1'e göre hafızlığını tamamlayan öğrencilerin özellikleri kapsamında belirlenen temel öğrenme becerileri, genel kişilik özellikleri,

---

<sup>24</sup> Robert F. DeVellis-Carolyn T. Thorpe, *Scale Development: Theory And Applications* (California: Sage Publications, 2021), 210.

psikolojik özellikleri, zihinsel özellikleri, aile özellikleri ve genel iletişim becerileri başlıkları altında yer alan maddeler; aritmetik ortalama, standart sapma, medyan, mod, ranj, minimum (verilen en düşük puan), maksimum (verilen en yüksek puan), birinci çeyrek (Ç1) ve üçüncü çeyrek (Ç3) ile Ç3-Ç1 arasındaki fark göstergelerine göre incelenmiştir. Araştırma katılımcıları maddeleri 1-10 puan arasında değerlendirirken verilen önem derecesine göre puanlandırmış olup 10 puana yaklaştıkça maddelerin önem düzeyi artmaktadır. Buna göre hafızlığını tamamlayan öğrencilerin özellikleri madde grupları çerçevesinde aritmetik ortalamaya göre sıralanmıştır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan grubun ( $X=9,09$ ) “aile özellikleri”, en düşük ortalamaya sahip grubun ( $X=7,77$ ) ise “iletişim becerileri” olduğu görülmüştür. Hafızlığını tamamlayamayan öğrencilerin özellikleri madde grupları çerçevesinde aritmetik ortalamaya göre sıralanmıştır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan grubun ( $X=7,37$ ) “temel öğrenme becerileri”, en düşük ortalamaya sahip grubun ( $X=7,77$ ) ise “iletişim becerileri” olduğu saptanmıştır.

Delphi tekniğinin ikinci aşaması tamamlandıktan sonra üçüncü aşamasında ikinci aşamada yer alan –aynı- maddelere verilen cevapların katılımcılar tarafından yeniden gözden geçirilmesi ve 1-10 arası puanlama yapılması istenmiştir. Puanlama yapılırken katılımcılara, ikinci aşamada verdikleri puanın aynısını veya farklı bir puan verebileceği bilgisi ulaştırılmıştır. Katılımcıların ikinci aşamada verdikleri puanda ısrar edildiyse aynı puanı eğer fikri değiştiyse farklı bir puan vermesi sağlanarak Delphi tekniğinin üçüncü aşaması tamamlanmıştır.

Sonuç itibarıyla Delphi tekniğinin üçüncü aşamasında; hafızlığını tamamlayabilen öğrencilerin özelliklerinin yer aldığı maddelerin aritmetik ortalamalarına göre sıralaması tablo 1’de, madde gruplarının aritmetik ortalamalarına göre sıralaması ise tablo 2’de; hafızlığını tamamlayamayan öğrencilerin özelliklerinin yer aldığı maddelerin aritmetik ortalamalarına göre sıralaması tablo 3’te, madde gruplarının aritmetik ortalamalarına göre sıralaması ise tablo 4’te gösterilmiştir.

Maddeler	N	Ort.	ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1-Ç3
A_Temel04 - Başladığı işin devamını getirebilen	16	9.44	1.03	10	10	3	7	10	9.00	10.00	1.00

Maddeler	N	Ort.	ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1-Ç3
A_Temel03 - Disiplinli	16	9.25	1.00	10	10	3	7	10	9.00	10.00	1.00
A_Temel02 - Kolay ezber yapabilen	16	9.19	1.17	10	10	4	6	10	8.25	10.00	1.75
A_Temel06 - Zamanını etkili kullanabilen	16	9.13	1.20	10	10	4	6	10	9.00	10.00	1.00
A_Temel09 - Kolay odaklanabilen	16	8.88	1.15	9	9	4	6	10	8.25	10.00	1.75
A_Temel01 - Hızlı öğrenebilen	16	8.75	1.13	9	9	4	6	10	8.00	9.75	1.75
A_Temel05 - Ders çalışmayı seven	16	8.75	1.61	10	10	5	5	10	8.00	10.00	2.00
A_Temel08 - Dikkat süresi uzun olan	16	8.56	1.41	9	9	4	6	10	7.25	10.00	2.75
A_Temel12 - İşitsel algısı yüksek olan	16	8.13	1.50	8	8	5	5	10	7.25	9.00	1.75
A_Temel11 - Görsel algısı yüksek olan	16	7.94	1.61	8	8	5	5	10	7.00	9.00	2.00
A_Temel07 - Din eğitimi temel becerilerine sahip olan	16	7.25	1.61	8	8	5	5	10	6.00	8.75	2.75
A_Temel10 - Akademik başarısı yüksek olan	16	7.25	1.44	8	8	5	5	10	6.25	8.00	1.75
A - Temel Öğrenme Becerileri Toplam Puanı	16	8.54	.75	9	9	3	7	10	8.08	9.06	.98
B_Kisilik08 - Sorumluluk bilincine sahip olan	16	9.50	.89	10	10	3	7	10	9.00	10.00	1.00
B_Kisilik09 -	16	9.25	.78	9	10	2	8	10	9.00	10.00	1.00

Maddeler	N	Ort.	ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1-Ç3
Azimli/hırslı olan											
B_Kisilik03 - Çalışkan	16	9.00	1.21	9	10	4	6	10	8.25	10.00	1.75
B_Kisilik07 - Hedefleri olan	16	8.94	1.00	9	9	3	7	10	8.25	10.00	1.75
B_Kisilik02 - Özverili	16	8.75	.78	9	8	2	8	10	8.00	9.00	1.00
B_Kisilik06 - İçsel motivasyonu olan	16	8.50	1.41	9	9	5	5	10	7.25	9.75	2.50
B_Kisilik05 - Özgüven sahibi olan	16	7.69	1.82	8	8	5	5	10	6.00	9.00	3.00
B_Kisilik04 - Girişken/girişimci	16	6.13	2.22	6	6	8	1	9	5.25	7.00	1.75
B_Kisilik01 - Sosyal becerisi yüksek, iletişimi güçlü	16	6.12	2.34	6	5	8	1	9	5.00	8.00	3.00
B - Kişilik Özellikleri	16	8.21	.75	8	8	3	7	10	7.58	8.75	1.17
Toplam Puanı											
C_Psikolojik04 - Zorluklar karşısında dirayetli olan	16	8.81	.98	9	8	3	7	10	8.00	10.00	2.00
C_Psikolojik01 - Kaygılarını yenebilen	16	8.44	.89	8	8	3	7	10	8.00	9.00	1.00
C_Psikolojik02 - Stresi kontrol edebilen	16	8.38	.89	8	8	3	7	10	8.00	9.00	1.00
C_Psikolojik05 - Olumlu benlik algısına sahip olan	16	7.69	1.49	8	9	5	5	10	7.00	9.00	2.00
C_Psikolojik03 - Olgun davranışlar sergileyebilen	16	7.19	1.42	7	7	5	5	10	6.00	8.00	2.00
C - Psikolojik	16	8.10	.69	8	8	3	7	10	7.65	8.50	.85

Maddeler	N	Ort.	ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1-Ç3
Özellikler											
Toplam Puanı											
D_Zihinsel03 - Ezber yeteneği güçlü olan	16	9.38	.89	10	10	3	7	10	9.00	10.00	1.00
D_Zihinsel05 - Kalıcı hafızadaki bilgileri geri getirebilen	16	9.25	.86	10	10	2	8	10	8.25	10.00	1.75
D_Zihinsel01 - Sözel zekâ seviyesi yüksek olan	16	8.19	2.23	9	9	9	1	10	8.00	9.75	1.75
D_Zihinsel06 - Sınıflandırma, gruplandırma ve bağlantı kurma yeteneği güçlü olan	16	8.13	1.96	9	10	5	5	10	6.25	10.00	3.75
D_Zihinsel04 - Mantık ve muhakeme gücü yüksek olan	16	7.31	2.15	8	8	9	1	10	6.00	8.75	2.75
D_Zihinsel02 - Sayısal zekâ seviyesi yüksek olan	16	6.38	2.16	7	6	8	1	9	6.00	7.75	1.75
D - Zihinsel Özellikleri	16	8.10	1.21	8	8	5	5	10	7.67	8.96	1.29
Toplam Puanı											
E_İletişim02 - Öğretmenleri ile olumlu iletişim kurabilen	16	8.38	1.59	9	10	5	5	10	7.00	10.00	3.00
E_İletişim01 - Arkadaşları ile olumlu iletişim kurabilen	16	7.62	1.78	8	10	5	5	10	6.00	9.75	3.75
E_İletişim03 - Duygu ve düşüncelerini	16	7.56	1.59	8	8	5	5	10	6.25	9.00	2.75

Maddeler	N	Ort.	ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1-Ç3
rahatlıkla ifade edebilen E_İletisim04 - Liderlik becerisine sahip olan E- İletişim Becerileri Toplam Puanı	16	6.13	2.19	6	6	8	1	9	5.00	8.00	3.00
F_Aile05 - Manevi ve psikolojik açıdan çocuğuna destek sağlayan F_Aile06 - Aile içinde kural koyan ve uygulayan F_Aile07 - Çocuğun başarısını takdir eden F_Aile01 - Fedakâr ve özverili F_Aile02 - Hafızlığa ilişkin farkındalığı yüksek olan F_Aile08 - Hoşgörülü olan F_Aile04 - Kur'an kursu ile iletişime açık olan F_Aile03 - Okul ile iletişime açık olan F- Aile Özellikleri Toplam Puanı	16	7.42	1.54	7	10	6	4	10	6.50	8.69	2.19
	16	9.69	.48	10	10	1	9	10	9.00	10.00	1.00
	16	9.25	.86	9	9	3	7	10	9.00	10.00	1.00
	16	9.25	.68	9	9	2	8	10	9.00	10.00	1.00
	16	8.81	.98	9	8	3	7	10	8.00	10.00	2.00
	16	8.69	1.25	9	9	4	6	10	8.00	10.00	2.00
	16	8.63	1.26	9	9	5	5	10	8.00	9.00	1.00
	16	8.19	1.64	8	8	5	5	10	8.00	9.75	1.75
	16	8.00	1.63	8	8	5	5	10	7.00	9.00	2.00
	16	8.81	.67	9	8	2	8	10	8.13	9.38	1.25

**Tablo-1:** Delphi Tekniği Üçüncü Aşama-Hafızlığını Tamamlayabilen Öğrencilerin Özellikleri Kapsamındaki Maddelerin Aritmetik Ortalamalarına

### Göre Sıralaması

Tablo 1'e göre Delphi tekniğinin üçüncü aşamasında hafızlığını tamamlayan öğrencilerin özellikleri kapsamında belirlenen maddeler aritmetik ortalamalarına göre sıralanmıştır. Hafızlığını tamamlayan öğrencilerin özellikleri incelendiğinde aritmetik ortalaması en yüksek olan maddenin "aile özellikleri" grubunda yer alan "manevi ve psikolojik açıdan çocuğuna destek sağlayan ( $X = 9,69$ )" ifadesi olduğu tespit edilmiştir. En düşük aritmetik ortalamaya sahip maddenin ise "kişilik özellikleri" grubunda yer alan "sosyal becerisi yüksek, iletişimi güçlü ( $X = 6,12$ )" ifadesinin olduğu görülmüştür.

Madde Grupları	N	Ort.	Ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1-Ç3
F- Aile Özellikleri Toplam Puanı	16	8.81	.67	9	8	2	8	10	8.13	9.38	1.25
A - Temel Öğrenme Becerileri Toplam Puanı	16	8.54	.75	9	9	3	7	10	8.08	9.06	.98
B - Kişilik Özellikleri Toplam Puanı	16	8.21	.75	8	8	3	7	10	7.58	8.75	1.17
C - Psikolojik Özellikler Toplam Puanı	16	8.10	.69	8	8	3	7	10	7.65	8.50	.85
D - Zihinsel Özellikleri Toplam Puanı	16	8.10	1.21	8	8	5	5	10	7.67	8.96	1.29
E- İletişim Becerileri Toplam Puanı	16	7.42	1.54	7	10	6	4	10	6.50	8.69	2.19

**Tablo-2:** Delphi Tekniği Üçüncü Aşama-Hafızlığını Tamamlayabilen Öğrencilerin Özellikleri Kapsamındaki Madde Gruplarının Aritmetik Ortalamalarına Göre Sıralaması

Tablo 2'ye göre Delphi tekniğinin üçüncü aşamasında hafızlığını tamamlayan öğrencilerin özellikleri madde grupları çerçevesinde aritmetik ortalamaya göre sıralanmıştır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan grubun ( $X=8,81$ ) "aile özellikleri", en düşük ortalamaya sahip grubun ( $X = 7,42$ ) ise "iletişim becerileri" olduğu görülmüştür. Hafızlığını

tamamlayan öğrencilerin özellikleri madde grupları kapsamında Delphi tekniğinin ikinci aşamasında tespit edilen ile bulgu ile üçüncü aşamasında tespit edilen bulgunun aynı olması dikkat çekmektedir.

Maddeler	N	Ort .	Ss	Medya n	Mo d	Ran j	Mi n	Ma x	Ç1	Ç3	Ç1 - Ç3
A_Temel07 - Odaklanamayan ve dikkat dağınıklığı yaşayan	16	8.50	2.13	9	9	7	3	10	8.25	10.00	1.75
A_Temel06 - Hafızlığı zorla yapmaya çalışan	16	8.44	2.25	9	10	7	3	10	8.00	10.00	2.00
A_Temel10 - Ezber yeteneği zayıf olan/hızlı unutan	16	8.31	2.82	10	10	9	1	10	8.00	10.00	2.00
A_Temel01 - Zorluklarla mücadele edemeyen	16	8.25	1.98	9	10	6	4	10	8.00	10.00	2.00
A_Temel02 - Ailesi tarafından desteklenmeyen	16	8.13	2.58	9	10	8	2	10	8.00	10.00	2.00
A_Temel03 - Fazlaca istekleri yerine getirilmiş olan	16	7.44	2.16	8	8	7	3	10	5.25	9.75	4.50
A_Temel05 - Hafızlığa ilgisi olmayan, hafızlığın önemini kavrayamayan	16	7.31	2.33	7	7	7	3	10	6.00	9.75	3.75
A_Temel08 - Kaygılı olan (akademik açıdan geride kaldım kaygısı yaşayan)	16	6.81	1.91	8	8	7	2	9	5.25	8.00	2.75
A_Temel09 - Akademik becerisi ve hazırbulunuşluğu zayıf olan	16	5.88	2.39	6	2	7	2	9	4.25	8.00	3.75
A_Temel04 - Temel dini bilgilerinde eksikliği bulunan	16	5.00	2.10	5	5	8	2	10	3.25	6.00	2.75
A_Temel07 - Odaklanamayan ve dikkat dağınıklığı	16	8.50	2.13	9	9	7	3	10	8.25	10.00	1.75

Maddeler	N	Ort .	Ss	Medya n	Mo d	Ran j	Mi n	Ma x	Ç1	Ç3	Ç1 - Ç3
yaşayan											
A - Temel Öğrenme Becerileri Toplam Puanı	16	7.52	1.67	8	8	6	4	9	7.30	8.41	1.11
B_Kisilik01 - Çabuk pes eden ve hemen sonuç almayı bekleyen	16	8.81	1.47	9	10	5	5	10	8.00	10.00	2.00
B_Kisilik07 - Disiplini ve sabır düzeyi zayıf olan	16	8.69	1.99	10	10	7	3	10	8.00	10.00	2.00
B_Kisilik11 - Zamanı yönetemeyen	16	8.50	1.83	9	10	6	4	10	8.00	10.00	2.00
B_Kisilik06 - Alınan kararları uygulamakta zorluk çeken	16	8.25	1.65	9	9	7	3	10	8.00	9.00	1.00
B_Kisilik12 - İç motivasyonu ve hedefi olmayan	16	8.25	2.49	9	10	9	1	10	8.00	10.00	2.00
B_Kisilik13 - Uykuya ve oyuna aşırı düşkün olan	16	8.06	2.62	9	10	9	1	10	7.25	10.00	2.75
B_Kisilik02 - Hafız olma hakkında farkındalığı zayıf olan	16	6.75	2.54	7	9	9	1	10	5.25	9.00	3.75
B_Kisilik09 - Çok hareketli yapıya sahip olan	16	6.63	2.39	7	5	9	1	10	5.00	8.75	3.75
B_Kisilik10 - Öğrenme güçlüğü olan	16	6.63	3.74	9	10	9	1	10	1.75	10.00	8.25
B_Kisilik03 - Özgüveni düşük olan	16	6.31	2.52	7	8	8	1	9	5.00	8.00	3.00
B_Kisilik15 - Kontrol edilmekten hoşlanmayan/özgürlüğüne düşkün	16	6.31	2.89	7	2	8	2	10	3.50	9.00	5.50
B_Kisilik04 - Sosyal çevreye uyum sağlayamayan	16	6.19	2.88	7	5	9	1	10	5.00	8.00	3.00
B_Kisilik14 - Hata yapma korkusu olan	16	6.13	2.87	7	8	8	1	9	4.50	8.00	3.50

Maddeler	N	Ort	Ss	Medya	Mo	Ran	Mi	Ma	Ç1	Ç3	Ç1 - Ç3
B_Kisilik05 - Fazla duygusal yapıya sahip olan	16	5.88	2.60	6	6	8	1	9	5.00	7.75	2.75
B_Kisilik08 - Öfke kontrolünü sağlayamayan	16	5.25	2.70	6	7	9	1	10	2.25	7.00	4.75
B - Kişilik Özellikleri Toplam Puanı	16	7.11	1.79	8	6	7	3	10	6.52	8.12	1.60
C_Psikolojik06 - Başarısızlık durumunun sebebini okulda, hocada veya sistemde arayan	16	8.31	1.66	9	9	6	4	10	7.25	9.75	2.50
C_Psikolojik02 - Yoğun stres ve kaygı yaşayan	16	7.06	2.49	8	9	8	1	9	5.50	9.00	3.50
C_Psikolojik03 - Olaylara ve durumlara genel olarak olumsuz yönde bakan	16	6.44	2.71	8	8	8	1	9	5.00	8.00	3.00
C_Psikolojik01 - Başarısızlık durumunda okuldan ayrılma korkusu olan	16	5.44	2.56	6	7	8	1	9	3.25	7.00	3.75
C_Psikolojik04 - Dışlanma korkusu yaşayan	16	4.75	2.67	5	1	8	1	9	2.25	7.00	4.75
C_Psikolojik05 - Kendini hiçbir yere ait hissedemeyen	16	4.69	2.92	5	1	8	1	9	1.25	7.00	5.75
C - Psikolojik Özellikler Toplam Puanı	16	6.11	1.98	7	3	6	3	9	3.92	7.67	3.75
D_Zihinsel03 - Kalıcı hafızadaki bilgileri geri getiremeyen	16	7.88	2.80	9	10	9	1	10	6.25	10.00	3.75
D_Zihinsel04 - Sınıflandırma, gruplandırma ve bağlantı kurma yeteneği zayıf olan	16	7.50	2.88	8	10	9	1	10	6.00	10.00	4.00
D_Zihinsel01 - Mantık	16	6.88	2.50	7	6	9	1	10	5.20	8.75	3.50

Maddeler	N	Ort .	Ss	Medya n	Mo d	Ran j	Mi n	Ma x	Ç1	Ç3	Ç1 - Ç3
ve muhakeme yeteneği düşük	6	1	4						5		0
D_Zihinsel02 - Akademik derslerde başarıları zayıf	1 6	5.4 4	2.5 6	5	5	9	1	10	3.5 0	7.75	4.2 5
D - Zihinsel Özellikleri Toplam Puanı	1 6	6.9 1	2.3 1	7	8	9	1	10	6.3 1	8.44	2.1 3
E_İletişim03 - Asosyal ve teknoloji bağımlısı olan	1 6	6.9 4	3.1 9	8	10	9	1	10	5.0 0	10.0 0	5.0 0
E_İletişim04 - Çevresine ve kendisine zarar verecek düzeyde dışa dönük olan	1 6	5.2 5	3.1 3	6	1	9	1	10	2.0 0	8.00	6.0 0
E_İletişim02 - Akranları ile iletişim kurmakta zorlanan	1 6	4.6 9	2.5 0	5	5	8	1	9	2.5 0	6.00	3.5 0
E_İletişim01 - İçine kapanık olan	1 6	4.5 0	2.1 6	5	5	7	1	8	3.0 0	6.00	3.0 0
E- İletişim Becerileri Toplam Puanı	1 6	5.3 4	2.3 4	6	6	8	1	9	3.6 9	6.88	3.1 9
F_Aile13 - Ödüle ve cezada aşırıya kaçması	1 6	8.0 6	2.1 8	9	10	7	3	10	6.5 0	10.0 0	3.5 0
F_Aile05 - Çok taviz verici davranışların sergilenmesi	1 6	7.8 1	2.9 0	9	10	9	1	10	7.2 5	10.0 0	2.7 5
F_Aile09 - Ailenin evde uygun çalışma şartları oluşturamaması	1 6	7.7 5	2.8 2	9	10	9	1	10	5.5 0	10.0 0	4.5 0
F_Aile03 - Anne ve babanın tutarsız davranışları	1 6	7.6 9	2.6 0	9	9	9	1	10	6.5 0	9.00	2.5 0
F_Aile10 - Ailenin sosyalliğinden feragat edememesi	1 6	7.6 3	2.3 4	8	8	7	3	10	7.0 0	9.00	2.0 0
F_Aile12 - Çocuğun desteklenmeye ihtiyaç duyduğu dönemde bilgi birikimine sahip olmaması	1 6	7.5 0	2.4 2	8	8	9	1	10	7.0 0	9.00	2.0 0

Maddeler	N	Ort	Ss	Medya n	Mo d	Ran j	Mi n	Ma x	Ç1	Ç3	Ç1 - Ç3
F_Aile04 - Aşırı koruyucu davranışların sergilenmesi	1 6	7.4 4	2.6 6	8	8	9	1	10	6.2 5	9.00	2.7 5
F_Aile08 - Ailenin yoğun iş çalışma temposu	1 6	7.4 4	2.7 1	8	8	9	1	10	5.7 5	9.00	3.2 5
F_Aile07 - Ailenin sonuç odaklı yaklaşım sergilemesi	1 6	7.0 6	2.5 9	8	8	9	1	10	5.0 0	8.75	3.7 5
F_Aile02 - Çocuğuna güven duymaması	1 6	6.5 6	3.4 3	8	9	9	1	10	3.0 0	9.00	6.0 0
F_Aile06 - Ailenin aşırı rekabetçi olması	1 6	6.5 0	2.8 5	8	8	9	1	10	4.2 5	8.00	3.7 5
F_Aile01 - Ailenin baskıcı/aşırı otoriter olması	1 6	6.4 4	3.3 1	8	10	9	1	10	3.2 5	9.75	6.5 0
F_Aile11 - Ailenin üst düzey sosyo-ekonomik özelliğinin olması	1 6	3.6 9	2.5 2	4	1	7	1	8	1.0 0	5.75	4.7 5
F- Aile Özellikleri	1	7.0	2.2	8	9	8	2	9	6.3	8.67	2.3
Toplam Puanı	6	4	9						5		3

**Tablo-3:** Delphi Tekniği İkinci Aşama-Hafızlığını Tamamlayamayan Öğrencilerin Özellikleri Kapsamındaki Maddelerin Aritmetik Ortalamalarına Göre Sıralaması

Tablo 3'e göre Delphi tekniğinin üçüncü aşamasında hafızlığını tamamlayamayan öğrencilerin özellikleri kapsamında belirlenen maddeler aritmetik ortalamalarına göre sıralanmıştır. Hafızlığını tamamlayamayan öğrencilerin özellikleri incelendiğinde aritmetik ortalaması en yüksek olan maddenin "kişilik özellikleri" grubunda yer alan "çabuk pes eden ve hemen sonuç almayı bekleyen ( $X=8,81$ )" ifadesi olduğu tespit edilmiştir. En düşük aritmetik ortalamaya sahip maddenin ise "aile özellikleri" grubunda yer alan "Ailenin üst düzey sosyo-ekonomik özelliğinin olması ( $X=3,69$ )" ifadesinin olduğu görülmüştür.

Maddeler	N	Ort.	Ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1- Ç3
A - Temel Öğrenme	16	7.52	1.67	8	8	6	4	9	7.30	8.41	1.11

Maddeler	N	Ort.	Ss	Medyan	Mod	Ranj	Min	Max	Ç1	Ç3	Ç1-Ç3
Becerileri Toplam Puanı											
B - Kişilik Özellikleri Toplam Puanı	16	7.11	1.79	8	6	7	3	10	6.52	8.12	1.60
F- Aile Özellikleri Toplam Puanı	16	7.04	2.29	8	9	8	2	9	6.35	8.67	2.33
D - Zihinsel Özellikleri Toplam Puanı	16	6.91	2.31	7	8	9	1	10	6.31	8.44	2.13
C - Psikolojik Özellikler Toplam Puanı	16	6.11	1.98	7	3	6	3	9	3.92	7.67	3.75
E- İletişim Becerileri Toplam Puanı	16	5.34	2.34	6	6	8	1	9	3.69	6.88	3.19

**Tablo-4:** Delphi Tekniği Üçüncü Aşama-Hafızlığını Tamamlayamayan Öğrencilerin Özellikleri Kapsamındaki Madde Gruplarının Aritmetik Ortalamalarına Göre Sıralaması

Tablo 4'e göre hafızlığını tamamlayamayan öğrencilerin özellikleri madde grupları çerçevesinde aritmetik ortalamaya göre sıralanmıştır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan grubun ( $X = 7,52$ ) "temel öğrenme becerileri", en düşük ortalamaya sahip grubun ( $X = 5,34$ ) ise "iletişim becerileri" olduğu görülmüştür. Hafızlığını tamamlayamayan öğrencilerin özellikleri madde grupları kapsamında Delphi tekniğinin ikinci aşamasında tespit edilen ile bulgu ile üçüncü aşamasında tespit edilen bulgunun aynı olması dikkat çekmektedir.

#### 1.4. Verilerin Analizi

Veri toplama aracı olarak kullanılan Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) yapı geçerliğini belirleyebilmek için faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi, ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmalarında yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla kullanılan yöntemlerden biridir. Faktör analizi, ölçme amacının geçerliğine ilişkin tek bir katsayı vermek yerine faktör yapısını ortaya çıkarmak veya daha önceden kestirilen faktör yapısını doğrulamak

amacıyla uygulanmaktadır.<sup>25</sup> Faktör analizi için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılabilir. AFA değişkenlerin olası kuramsal yapısını görmekte olup, DFA kuramsal yapının desteklenme durumuna ilişkin deneysel kanıt sağlamaktadır. Yapılan çalışmada ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler analizi (varimax dik döndürme) esas alınmıştır. Ayrıca AFA sürecinde ortak yük değerlerinin (communalities) 0,50'den küçük olmamasına, olanların da elenmesine<sup>26</sup> özen gösterilmiştir. Diğer yandan faktör yükleri için farklı eşik değerleri önerilmekle birlikte, ölçek geliştirme sürecinde<sup>27 28</sup> tarafından güçlü faktör yükü olarak tanımlanan .50 ve üzeri olması tercih edilmiştir. Öte yandan DFA sürecinde uyum iyiliği göstergeleri (fit index) olarak  $\chi^2$ ,  $\chi^2/df$ , RMSEA, SRMR, NFI, CFI, GFI ve AGFI değerleri kullanılmıştır.<sup>29 30 31 32 33</sup>

Ölçek maddelerinin ölçekten ya da ilgili alt boyuttan elde edilen puanlarla korelasyonu (item-total correlation) maddelerin işlerliğini gösteren önemli göstergelerden birisidir. Büyüköztürk<sup>34</sup>  $r > ,30$  ve üzerindeki madde toplam korelasyon değerlerinin madde ayırt ediciliğinin göstergesi olarak kabul edilebileceğini ifade eder. Bu bağlamda makalede madde toplam korelasyonlarına ilişkin sonuçlara da yer verilmiştir. Öte yandan ölçeklerin ölçme amacı açısından işlerliğini gösteren değerlerden diğeri de ayırt edicilik değerleridir. Büyüköztürk'e<sup>35</sup>

<sup>25</sup> Joseph F. Hair vd., *Multivariate Data Analysis* (NJ: Prentice Hall, 2019),121-130.

<sup>26</sup> Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2012), 179.

<sup>27</sup> Hair vd., *Multivariate Data Analysis*,125.

<sup>28</sup> Andy Field, *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (London: Sage Publications, 2018), 608.

<sup>29</sup> Karl Gustav Jöreskog, *On Chi-Squares For The Independence Model And Fit Measures in Lisrel* (Lincolnwood: Scientific Software International, 2004), 1-10.

<sup>30</sup> Karl Gustav Jöreskog-Dag Sörbom, *LISREL 8.51*. (Mooreville: Scientific Software International, 2001), 120-135.

<sup>31</sup> Rex Bryan Kline, *Principles and Practice Of Structural Equation Modeling* (New York: Guilford Press, 2011), 189.

<sup>32</sup> Randall Edward Schumacker- Richard G. Lomax, *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling* ( New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2010), 73.

<sup>33</sup> Barbara G. Tabachnick- Linda S. Fidell, *Using Multivariate Statistics* (Boston: Allyn and Bacon, 2007), 715.

<sup>34</sup> Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 187.

<sup>35</sup> Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 188.

göre bu değer maddelerin ve ölçek puanlarının, ölçülen özelliğe sahip olan ve olmayanları ne derece ayırabildiğine dair bilgi verir ve veri grubunun en düşük (alt) ve en yüksek (üst) puanlarına sahip %27'lik grupta bulunanların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı üzerinden hesaplanır. Farkın beklenen yönde anlamlı olması ayırıcılığın kanıtı olarak yorumlandığı bu işlemlere de araştırma kapsamında yer verilmiştir.

Özellikle likert türü ölçeklerde maddelerin toplam puan oluşturup oluşturamayacağı hipotezlerinin denetlenmesi de önemli bir yer tutar. Ölçek standardizasyonu sürecinde Tukey'in toplanabilirlik (additivity) testi, özellikle toplam puan kullanımının uygunluğunu test eden, madde yapısının homojen olup olmadığını ve toplam puan yaklaşımının geçerliliğini denetlemek için kullanılan destekleyici bir analizdir.<sup>36</sup> Makalede toplanabilirlik hipotezlerinin denetlenmesi için Tukey testi de uygulanmıştır. Geliştirilen aracın güvenilirlik değerlerini hesaplamak için de Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, iki yarı (split half) güvenilirliği, Guttman ve Spearman Brown değerleri ve iki yarı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.<sup>37 38</sup>

Ölçeğin istatistiksel işlemleri için Jamovi, IBM SPSS 25.00 ve IBM AMOS 21.00 programları kullanılmıştır.

## 2. Bulgular

### 2.1. Ölçme Aracının Geçerliliği

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği		,974
	$\chi^2$	18109,603
Bartlett Küresellik Değeri	Sd	1176
	p	,000

**Tablo-5:** Algılanan Hafızlık Yeterliliği Ölçeğinin (HYÖ) Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi Değerleri

Büyüköztürk (2012), veri setinin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile Bartlett

<sup>36</sup> Aylin Alin-Serdar Kurt, "Testing Non-Additivity (Interaction) In Two-Way ANOVA Tables With No Replication", *Statistical Methods in Medical Research*, 15/1(2006), 63–85.

<sup>37</sup> Anne Anastasi- Susana Urbina, *Psychological Testing* (New Jersey: Prentice Hall, 1997), 91-92.

<sup>38</sup> Enver Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2014), 27.

küresellik testinden elde edilen faktörlenebilirlik göstergelerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir.<sup>39</sup> KMO değerinin  $>.60$ ; Bartlett değerinin de anlamlı olması beklenmektedir. Tablo 9’da görüldüğü üzere KMO değeri  $.60$ ’tan büyük (KMO= $.974$ ) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır ( $X^2=18109,60$ ;  $p=,000$ ). Bu değerlerden hareketle verilerin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir.

Maddeler	Initial	Extraction
1 Öğrenci sorumluluk bilincine sahiptir	1,000	,854
2 Öğrenci başladığı işin devamını getirir	1,000	,872
3 Öğrencinin ezber yeteneği güçlüdür	1,000	,880
4 Öğrenci disiplinlidir	1,000	,897
5 Öğrenci azimli/hırslıdır	1,000	,891
6 Öğrenci kalıcı hafızadaki bilgileri geri getirebilmektedir	1,000	,769
7 Öğrenci kolay ezber yapar	1,000	,872
8 Öğrenci zamanını etkili kullanır	1,000	,879
9 Öğrenci çalışkandır	1,000	,856
10 Öğrencinin hedefleri vardır	1,000	,849
11 Öğrenci dersine kolay odaklanır	1,000	,872
12 Öğrenci zorluklar karşısında dirayetlidir	1,000	,856
13 Öğrenci dersi hızlı öğrenir	1,000	,836
14 Öğrenci ders çalışmayı sever	1,000	,896
15 Öğrenci özverilidir	1,000	,877
16 Öğrencinin derste dikkat süresi uzundur	1,000	,765
17 Öğrencinin içsel motivasyonu vardır	1,000	,794
18 Öğrenci kaygılarını yenebilmektedir	1,000	,697
19 Öğrenci stresi kontrol edebilmektedir	1,000	,618
20 Öğrencinin sözel zekâ seviyesi yüksektir	1,000	,643
21 Öğrencinin işitsel algısı yüksektir	1,000	,705
22 Öğrencinin sınıflandırma, gruplandırma ve bağlantı kurma yeteneği güçlüdür	1,000	,752
23 Öğrenci öğretmenleri ile olumlu iletişim kurmaktadır	1,000	,602
24 Aile manevi ve psikolojik açıdan çocuğuna destek sağlar	1,000	,807
25 Aile içinde kural oluşturulur ve uygulanır	1,000	,691
26 Aile çocuğunun başarısını takdir eder	1,000	,821
27 Aile fedakâr ve özverilidir	1,000	,782
28 Ailenin hafızlığa ilişkin farkındalığı yüksektir	1,000	,722
29 Aile hoşgörülüdür	1,000	,742
30 Aile Kur’an kursu ile iletişime açıktır	1,000	,807
31 Aile okul ile iletişime açıktır	1,000	,841
32 Öğrenci çabuk pes eder	1,000	,711
33 Öğrenci hemen sonuç almayı bekler	1,000	,399
34 Öğrenci disiplinli değildir	1,000	,816
35 Öğrencinin sabır düzeyi zayıftır	1,000	,822
36 Öğrenci derste odaklanamaz ve dikkat dağınıklığı yaşar	1,000	,811

<sup>39</sup> Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 167.

37 Öğrenci zamanını yönetemez	1,000	,796
38 Öğrenci hafızlığı zorla yapmaya çalışır	1,000	,740
39 Öğrencinin ezber yeteneği zayıftır	1,000	,857
40 Öğrenci öğrendiğini hızlı unuttur	1,000	,798
41 Öğrenci başarısızlık durumunun sebebini dışarda (okulda, hocada veya sistemde) arar	1,000	,599
42 Öğrenci zorluklarla mücadele edemez	1,000	,824
43 Öğrenci alınan kararları uygulamakta zorluk çeker	1,000	,821
44 Öğrencinin iç motivasyonu zayıftır	1,000	,801
45 Öğrencinin hedefi yoktur	1,000	,758
46 Öğrenci uykuya aşırı düşkündür	1,000	,572
47 Öğrenci oyuna aşırı düşkündür	1,000	,564
48 Ailesi tarafından öğrencinin öğrenme becerileri desteklenmez	1,000	,699
49 Aile ödülde ve cezada aşırıya kaçar	1,000	,651

**Tablo-6:** Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) Ortak Yük (Communalities) Değerleri

Maddelerin ortak yük değerleri (communalities) temel bileşenler analizine (Principal Component Analysis) bağlı olarak incelenmiştir. Büyüköztürk (2012),<sup>40</sup> bu değerlerin  $> ,50$  olması gerektiğini belirtir. Tablo 10'da görüldüğü üzere bir madde  $,50$ 'in altında ortak yük değeri aldığından ( $,399$ ) söz konusu madde elenmiş ve 48 madde ile faktör analizi tekrarlanmıştır.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği		,975
	$\chi^2$	17956,127
Bartlett Küresellik Değeri	Sd	1128
	p	,000

**Tablo-7:** Hafızlık Yeterlikleri Ölçeği Eğitici Formu (HYÖ) Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi Değerleri

Tablo 7'de görüldüğü üzere KMO değeri  $.60$ 'dan büyük ( $KMO = ,975$ ) ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır ( $\chi^2 = 17956,13$ ;  $p = ,000$ ). Bu değerlerden hareketle çıkarılan madde sonrası verilerin faktör analizine uygun olduğuna hükmedilmiştir.

### 2.1.1. AFA'ya İlişkin Bulgular

Maddeler	Bileşenler
1 Öğrenci sorumluluk bilincine sahiptir	,854
2 Öğrenci başladığı işin devamını getirir	,871

<sup>40</sup> Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 167-170.

3 Öğrencinin ezber yeteneği güçlüdür	,881
4 Öğrenci disiplinlidir	,897
5 Öğrenci azimli/hırslıdır	,891
6 Öğrenci kalıcı hafızadaki bilgileri geri getirebilmektedir	,770
7 Öğrenci kolay ezber yapar	,878
8 Öğrenci zamanını etkili kullanır	,879
9 Öğrenci çalışkandır	,855
10 Öğrencinin hedefleri vardır	,848
11 Öğrenci dersine kolay odaklanır	,872
12 Öğrenci zorluklar karşısında dirayetlidir	,855
13 Öğrenci dersi hızlı öğrenir	,839
14 Öğrenci ders çalışmayı sever	,896
15 Öğrenci özverilidir	,878
16 Öğrencinin derste dikkat süresi uzundur	,766
17 Öğrencinin içsel motivasyonu vardır	,795
18 Öğrenci kaygılarını yenebilmektedir	,697
19 Öğrenci stresi kontrol edebilmektedir	,614
20 Öğrencinin sözel zekâ seviyesi yüksektir	,645
21 Öğrencinin işitsel algısı yüksektir	,715
22 Öğrencinin sınıflandırma, gruplandırma ve bağlantı kurma yeteneği güçlüdür	,755
23 Öğrenci öğretmenleri ile olumlu iletişim kurmaktadır	,599
24 Aile manevi ve psikolojik açıdan çocuğuna destek sağlar	,808
25 Aile içinde kural oluşturulur ve uygulanır	,693
26 Aile çocuğunun başarısını takdir eder	,824
27 Aile fedakâr ve özverilidir	,784
28 Ailenin hafızlığa ilişkin farkındalığı yüksektir	,721
29 Aile hoşgörülüdür	,743
30 Aile Kur'an kursu ile iletişime açıktır	,808
31 Aile okul ile iletişime açıktır	,842
32 Öğrenci çabuk pes eder	,696
34 Öğrenci disiplinli değildir	,816
35 Öğrencinin sabır düzeyi zayıftır	,815
36 Öğrenci derste odaklanamaz ve dikkat dağınıklığı yaşar	,812
37 Öğrenci zamanını yönetemez	,800
38 Öğrenci hafızlığı zorla yapmaya çalışır	,745
39 Öğrencinin ezber yeteneği zayıftır	,856
40 Öğrenci öğrendiğini hızlı unuttur	,798
41 Öğrenci başarısızlık durumunun sebebini dışarda (okulda, hocada veya sistemde) arar	,599
42 Öğrenci zorluklarla mücadele edemez	,827
43 Öğrenci alınan kararları uygulamakta zorluk çeker	,823
44 Öğrencinin iç motivasyonu zayıftır	,803
45 Öğrencinin hedefi yoktur	,769
46 Öğrenci uykuya aşırı düşkündür	,584
47 Öğrenci oyuna aşırı düşkündür	,571
48 Ailesi tarafından öğrencinin öğrenme becerileri desteklenmez	,701
49 Aile ödülde ve cezada aşırıya kaçar	,659

**Tablo-8:** Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) Ortak Yük (Communalities) Değerleri

Tablo 8'de görüldüğü üzere tüm maddeler ,50'un üzerinde ortak

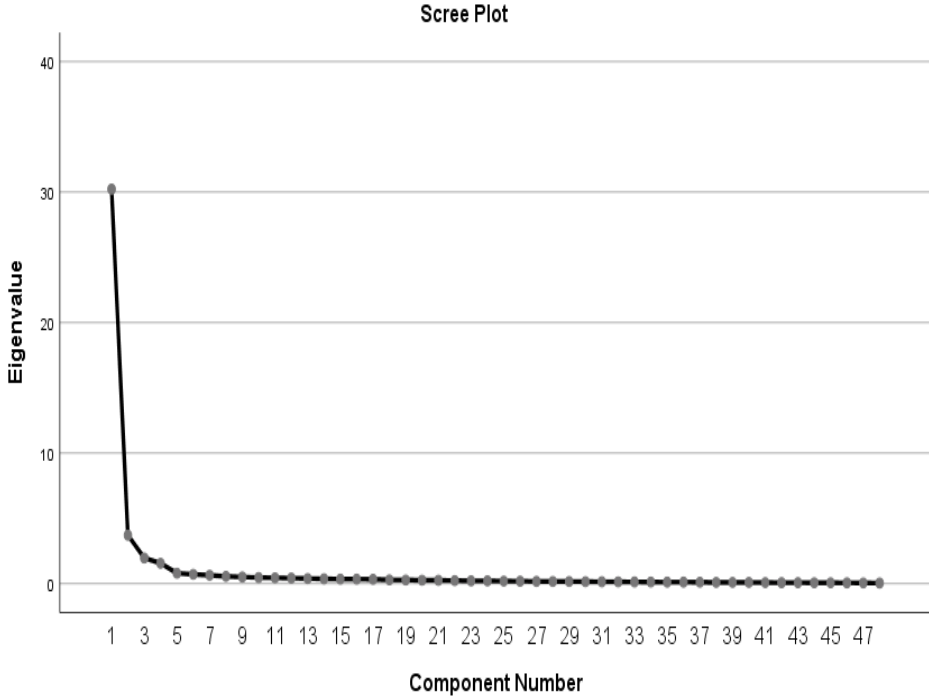
yük değeri aldığından (min: ,57) herhangi bir madde ölçekten çıkarılmadan faktör analizine devam edilmiştir.

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Döndürülmüş Faktör Yükleri		
	Top.	Var. %	Küm. %	Top.	Var. %	Küm. %	Top.	Var. %	Küm. %
1	30,23	62,97	62,97	30,23	62,97	62,97	15,37	32,02	32,02
2	3,71	7,73	70,69	3,71	7,73	70,69	9,20	19,16	51,18
3	1,96	4,09	74,78	1,96	4,09	74,78	6,46	13,45	64,63
4	1,56	3,24	78,02	1,56	3,24	78,02	6,43	13,39	78,02
5	,79	1,65	79,67						
...	...	...	...						
47	,05	,10	99,92						
48	,04	,08	100,00						

**Tablo-9:** Hafızlık Yeterlikleri Ölçeği Eğitici Formu (HYÖ) Açıklanan Toplam Varyans Miktarı

Tablo 9 incelendiğinde, özdeğeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %78,01'ini açıklayan dört faktörün ortaya çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte, birinci faktörün oldukça yüksek bir varyans oranına sahip olması (%62,97) ve ikinci faktörle arasındaki açıklanan varyans farkının belirgin düzeyde yüksek olması (%55,24) nedeniyle ölçeğin tek faktörlü bir yapı olarak değerlendirilmesinin daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012),<sup>41</sup> tek faktöre sahip yapılar için açıklanan varyans yüzdesinin %30 ve üzerinde olmasının yeterli olacağını ifade etmektedir. Yapının yamaç eğim (scree plot) grafiği şekil 1'de sunulmuştur:

<sup>41</sup> Ömay Çokluk vd., *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2012), 275.



Şekil-1: AFA Yamaç Eğim (Scree Plot) Grafiği

Şekil 1'e göre birinci faktörden sonra eigen kesme değerinin doğrusal şekilde ilerlediği görülmüş ve ölçeğin tek faktörde sınanması gerektiği teyit edilmiştir. Ölçeğin tek faktörde sınanmasını yapmak için dönüştürülmemiş bileşenler matrisinde birinci faktörde en az faktör yükü .50'nin altındaki maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Alanyazınında<sup>42 43</sup> 0,50 ve üzeri madde yükünü güçlü faktör yükü olarak tanımlamaktadır.

Maddeler	Bileşenler
14 Öğrenci ders çalışmayı sever	,915
5 Öğrenci azimli/hırslıdır	,912
2 Öğrenci başladığı işin devamını getirir	,906
15 Öğrenci özverilidir	,903
9 Öğrenci çalışkandır	,899
11 Öğrenci dersine kolay odaklanır	,898

<sup>42</sup> Hair vd., *Multivariate Data Analysis*,135.

<sup>43</sup> Field, *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*, 777.

10 Öğrencinin hedefleri vardır	,895
4 Öğrenci disiplinlidir	,891
12 Öğrenci zorluklar karşısında dirayetlidir	,887
1 Öğrenci sorumluluk bilincine sahiptir	,884
8 Öğrenci zamanını etkili kullanır	,868
17 Öğrencinin içsel motivasyonu vardır	,860
42 Öğrenci zorluklarla mücadele edemez	-,855
43 Öğrenci alınan kararları uygulamakta zorluk çeker	-,854
44 Öğrencinin iç motivasyonu zayıftır	-,844
45 Öğrencinin hedefi yoktur	-,839
36 Öğrenci derste odaklanamaz ve dikkat dağınıklığı yaşar	-,834
16 Öğrencinin derste dikkat süresi uzundur	,830
34 Öğrenci disiplinli değildir	-,829
35 Öğrencinin sabır düzeyi zayıftır	-,823
13 Öğrenci dersi hızlı öğrenir	,820
18 Öğrenci kaygılarını yenebilmektedir	,819
37 Öğrenci zamanını yönetemez	-,811
22 Öğrencinin sınıflandırma, gruplandırma ve bağlantı kurma yeteneği güçlüdür	,807
38 Öğrenci hafızlığı zorla yapmaya çalışır	-,793
3 Öğrencinin ezber yeteneği güçlüdür	,783
19 Öğrenci stresi kontrol edebilmektedir	,772
6 Öğrenci kalıcı hafızadaki bilgileri geri getirebilmektedir	,770
21 Öğrencinin işitsel algısı yüksektir	,769
25 Aile içinde kural oluşturulur ve uygulanır	,767
20 Öğrencinin sözel zekâ seviyesi yüksektir	,747
27 Aile fedakâr ve özverilidir	,745
40 Öğrenci öğrendiğini hızlı unuttur	-,741
26 Aile çocuğunun başarısını takdir eder	,733
32 Öğrenci çabuk pes eder	-,732
7 Öğrenci kolay ezber yapar	,730
39 Öğrencinin ezber yeteneği zayıftır	-,728
28 Ailenin hafızlığa ilişkin farkındalığı yüksektir	,724
23 Öğrenci öğretmenleri ile olumlu iletişim kurmaktadır	,716
24 Aile manevi ve psikolojik açıdan çocuğuna destek sağlar	,706
48 Ailesi tarafından öğrencinin öğrenme becerileri desteklenmez	-,689
46 Öğrenci uykuya aşırı düşkündür	-,671
29 Aile hoşgörülüdür	,664
41 Öğrenci başarısızlık durumunun sebebini dışarda (okulda, hocada veya sistemde) arar	-,658
31 Aile okul ile iletişime açıktır	,652
49 Aile ödülde ve cezada aşırıya kaçar	-,644
30 Aile Kur'an kursu ile iletişime açıktır	,637
47 Öğrenci oyuna aşırı düşkündür	-,621

**Tablo-10:** Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) Faktör Analizleri Sonucu Bileşenler Matriksi (Unrotated Component Matrix)

Tablo 10'da görüldüğü üzere tüm maddeler içinde yer aldıkları faktörden 0,40'tan daha yüksek değer elde etmiştir. En düşük yük değeri 0,62 olarak hesaplanmıştır. Bu aşamada açımlayıcı faktör analizi sonuçlandırılmıştır. Son hali ile ölçek 48 maddeden oluşan, toplam

varyansın %62,97'sini açıklayan tek faktörlü bir yapı ortaya koymaktadır. Tabloda negatif (-) yüklü 17 madde ters (reverse) maddedir negatif yük söz konusu maddelerin yapıyı tersinden ölçtüğünü ortaya koymaktadır. Bu sebeple puan hesaplanırken bu maddelerin ters çevrilmesi (5-4-3-2-1) ve ölçek puanlarının bu işlemten sonra yapılması gerekmektedir. Puanlama söz konusu ters maddelerin ters çevrilmesinden sonra elde edilen toplam puanın madde sayısına (ni=48) bölünmesi ile edilmektedir. Ölçekten 1 ile 5 arasında bir puan alınmakta, puanın yükselmesi hafızlık yeterliği hakkında eğitici algılarının daha olumlu hale geldiği şeklinde yorumlanmaktadır. Öte yandan ölçeğin toplanabilir ölçek olarak kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek için Tukey toplanabilirlik testi (Tukey's Additivity Test)<sup>44</sup> anlamlı bulunmuştur (F=52,03; p=,000). Bu sonuç, ölçekten toplam puan elde etmenin mümkün olduğunu göstermektedir. Bu işlemlerin ardından maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını belirlemek için bağımsız gruplar t testi ile alt ve üst %27'lik gruplar karşılaştırılmış; elde edilen sonuçlar tablo 11'de sunulmuştur.

Madde	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t	t Testi Sd	p
Madde 01	Alt	74	1,76	,888	,103	-22,699	146	,000
	Üst	74	4,58	,597	,069			
Madde 02	Alt	74	1,68	,742	,086	-24,458	146	,000
	Üst	74	4,58	,702	,082			
Madde 03	Alt	74	2,12	1,072	,125	-18,350	146	,000
	Üst	74	4,69	,547	,064			
Madde 04	Alt	74	1,69	,757	,088	-24,288	146	,000
	Üst	74	4,50	,646	,075			
Madde 05	Alt	74	1,64	,713	,083	-30,034	146	,000
	Üst	74	4,68	,500	,058			
Madde 06	Alt	74	2,12	1,072	,125	-17,960	146	,000
	Üst	74	4,61	,519	,060			
Madde 07	Alt	74	1,97	1,085	,126	-17,754	146	,000
	Üst	74	4,59	,660	,077			
Madde 08	Alt	74	1,50	,667	,078	-26,667	146	,000
	Üst	74	4,51	,707	,082			
Madde 09	Alt	74	1,76	,873	,101	-23,686	146	,000
	Üst	74	4,62	,566	,066			
Madde 10	Alt	74	1,84	,907	,105	-21,607	146	,000
	Üst	74	4,57	,599	,070			
Madde 11	Alt	74	1,58	,722	,084	-26,169	146	,000
	Üst	74	4,53	,646	,075			
Madde 12	Alt	74	1,64	,732	,085	-20,455	146	,000
	Üst	74	4,32	,862	,100			

<sup>44</sup> Petr Šimeček-Marie Šimečková, "Modification of Tukey's additivity test", *Computational Statistics & Data Analysis* 57/1 (2013), 1-8.

Madde 13	Alt	74	1,86	,833	,097	-20,442	146	,000
	Üst	74	4,46	,706	,082			
Madde 14	Alt	74	1,62	,696	,081	-24,769	146	,000
	Üst	74	4,43	,684	,080			
Madde 15	Alt	74	1,77	,750	,087	-22,273	146	,000
	Üst	74	4,47	,726	,084			
Madde 16	Alt	74	1,62	,753	,088	-20,574	146	,000
	Üst	74	4,28	,820	,095			
Madde 17	Alt	74	1,85	,886	,103	-18,145	146	,000
	Üst	74	4,38	,806	,094			
Madde 18	Alt	74	1,81	,822	,096	-15,501	146	,000
	Üst	74	4,05	,935	,109			
Madde 19	Alt	74	1,97	,965	,112	-12,049	146	,000
	Üst	74	3,96	1,039	,121			
Madde 20	Alt	74	2,61	1,108	,129	-12,319	146	,000
	Üst	74	4,46	,666	,077			
Madde 21	Alt	74	2,49	1,063	,124	-14,503	146	,000
	Üst	74	4,53	,579	,067			
Madde 22	Alt	74	2,23	1,014	,118	-17,029	146	,000
	Üst	74	4,54	,578	,067			
Madde 23	Alt	74	2,99	1,244	,145	-10,291	146	,000
	Üst	74	4,62	,566	,066			
Madde 24	Alt	74	2,76	1,280	,149	-12,041	146	,000
	Üst	74	4,70	,542	,063			
Madde 25	Alt	74	2,24	1,120	,130	-15,453	146	,000
	Üst	74	4,58	,662	,077			
Madde 26	Alt	74	3,00	1,170	,136	-11,690	146	,000
	Üst	74	4,74	,525	,061			
Madde 27	Alt	74	2,58	1,170	,136	-14,380	146	,000
	Üst	74	4,73	,531	,062			
Madde 28	Alt	74	2,53	1,285	,149	-14,299	146	,000
	Üst	74	4,81	,488	,057			
Madde 29	Alt	74	3,12	1,260	,146	-9,393	146	,000
	Üst	74	4,65	,607	,071			
Madde 30	Alt	74	3,16	1,250	,145	-10,032	146	,000
	Üst	74	4,74	,525	,061			
Madde 31	Alt	74	3,20	1,271	,148	-9,337	146	,000
	Üst	74	4,70	,542	,063			
Madde 32*	Alt	74	3,89	1,154	,134	10,051	146	,000
	Üst	74	1,99	1,153	,134			
Madde 34*	Alt	74	3,95	1,097	,127	13,026	146	,000
	Üst	74	1,81	,886	,103			
Madde 35*	Alt	74	3,96	1,066	,124	11,398	146	,000
	Üst	74	1,99	1,040	,121			
Madde 36*	Alt	74	4,15	,989	,115	13,432	146	,000
	Üst	74	1,89	1,054	,123			
Madde 37*	Alt	74	4,09	,995	,116	12,396	146	,000
	Üst	74	2,03	1,033	,120			
Madde 38*	Alt	74	3,62	1,311	,152	10,861	146	,000
	Üst	74	1,65	,851	,099			
Madde 39*	Alt	74	3,61	1,237	,144	12,562	146	,000
	Üst	74	1,50	,745	,087			
Madde	Alt	74	3,54	1,184	,138	11,399	146	,000

40*	Üst	74	1,68	,760	,088			
Madde	Alt	74	3,26	1,293	,150	6,759	146	,000
41*	Üst	74	1,92	1,107	,129			
Madde	Alt	74	3,96	,928	,108	13,491	146	,000
42*	Üst	74	1,91	,924	,107			
Madde	Alt	74	4,01	,958	,111	14,238	146	,000
43*	Üst	74	1,82	,912	,106			
Madde	Alt	74	4,03	,965	,112	12,991	146	,000
44*	Üst	74	1,96	,971	,113			
Madde	Alt	74	3,72	1,141	,133	12,778	146	,000
45*	Üst	74	1,66	,781	,091			
Madde	Alt	74	3,38	1,143	,133	8,396	146	,000
46*	Üst	74	1,96	,898	,104			
Madde	Alt	74	3,57	1,206	,140	5,985	146	,000
47*	Üst	74	2,43	1,099	,128			
Madde	Alt	74	3,07	1,242	,144	8,869	146	,000
48*	Üst	74	1,61	,679	,079			
Madde	Alt	74	3,12	1,193	,139	6,993	146	,000
49*	Üst	74	1,89	,930	,108			
Madde	Alt	74	2,70	,364	,042	-19,725	146	,000
TOPLAM	Üst	74	3,59	,133	,015			

**Tablo-11:** Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) için Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablo 11’de görüldüğü üzere, Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) maddelerinin ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek üzere, üst %27 ve alt %27’lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi (independent samples t test) uygulanmıştır. İşlem sonucunda tüm maddeler ve toplam puan için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p=,001$ ). Söz konusu farklılıklar ters maddeler için alt %27’lik gruplar lehine, düz maddeler için üst %27’lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle gruplar arası ortalama farkı, beklendiği gibi, ters maddelerin ölçtükleri özellikler için düz maddelerdekine tersin yönde gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar HYÖ maddelerinin ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu, hafızlık yeterliklerine sahip olan ve olmayan öğrencileri eğitici algılarına göre ayırt edebildiğini ortaya koymaktadır.

Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) hafızlık eğitimi tamamlayan ve tamlayamayan öğrencileri ayırıcı olup olmadığını belirlemek için de ayrıca karşılaştırma işlemleri yapılmıştır. Bu bağlamda hafızlığını tamamlayan ve tamlayamayan öğrencilerin madde ve toplam puan için aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi (independent samples t

test) uygulanmış<sup>45</sup> elde edilen sonuçlar tablo 12’de sunulmuştur.

Madde	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh <sub><math>\bar{x}</math></sub>	t	t Testi Sd	p
Madde 01	Tamamladı	161	4,15	1,020	,080	13,821	273	,000
Madde 01	Tamamlamadı	114	2,29	1,203	,113			
Madde 02	Tamamladı	161	4,22	,947	,075	15,450	273	,000
Madde 02	Tamamlamadı	114	2,26	1,145	,107			
Madde 03	Tamamladı	161	4,39	,874	,069	12,294	273	,000
Madde 03	Tamamlamadı	114	2,79	1,286	,120			
Madde 04	Tamamladı	161	4,02	1,034	,081	14,190	273	,000
Madde 04	Tamamlamadı	114	2,18	1,099	,103			
Madde 05	Tamamladı	161	4,24	,939	,074	16,224	273	,000
Madde 05	Tamamlamadı	114	2,21	1,125	,105			
Madde 06	Tamamladı	161	4,19	,925	,073	10,678	273	,000
Madde 06	Tamamlamadı	114	2,78	1,267	,119			
Madde 07	Tamamladı	161	4,21	,977	,077	10,696	273	,000
Madde 07	Tamamlamadı	114	2,69	1,377	,129			
Madde 08	Tamamladı	161	3,93	1,093	,086	15,281	273	,000
Madde 08	Tamamlamadı	114	1,91	1,052	,099			
Madde 09	Tamamladı	161	4,18	,928	,073	14,818	273	,000
Madde 09	Tamamlamadı	114	2,32	1,155	,108			
Madde 10	Tamamladı	161	4,17	,905	,071	14,318	273	,000
Madde 10	Tamamlamadı	114	2,40	1,142	,107			
Madde 11	Tamamladı	161	3,96	1,024	,081	15,320	273	,000
Madde 11	Tamamlamadı	114	2,02	1,056	,099			
Madde 12	Tamamladı	161	3,93	1,040	,082	14,432	273	,000
Madde 12	Tamamlamadı	114	2,11	1,016	,095			
Madde 13	Tamamladı	161	4,14	,905	,071	12,189	273	,000
Madde 13	Tamamlamadı	114	2,57	1,226	,115			
Madde 14	Tamamladı	161	3,91	,990	,078	13,772	273	,000
Madde 14	Tamamlamadı	114	2,16	1,110	,104			
Madde 15	Tamamladı	161	3,96	,980	,077	13,929	273	,000
Madde 15	Tamamlamadı	114	2,25	1,044	,098			
Madde 16	Tamamladı	161	3,68	1,120	,088	12,197	273	,000
Madde 16	Tamamlamadı	114	2,04	1,080	,101			
Madde 17	Tamamladı	161	3,92	,962	,076	13,011	273	,000
Madde 17	Tamamlamadı	114	2,28	1,117	,105			
Madde 18	Tamamladı	161	3,63	1,023	,081	9,916	273	,000
Madde 18	Tamamlamadı	114	2,34	1,120	,105			
Madde 19	Tamamladı	161	3,63	1,054	,083	9,438	273	,000
Madde 19	Tamamlamadı	114	2,37	1,139	,107			
Madde 20	Tamamladı	161	4,13	,838	,066	9,542	273	,000
Madde 20	Tamamlamadı	114	3,04	1,064	,100			
Madde 21	Tamamladı	161	4,17	,826	,065	10,457	273	,000
Madde 21	Tamamlamadı	114	2,97	1,076	,101			
Madde 22	Tamamladı	161	4,16	,790	,062	11,186	273	,000

<sup>45</sup> Mustafa Otrar, “T Testi”, *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Psikoloji ve Diğer Sosyal Bilimlerde Temel İstatistik: SPSS Uygulamalı*, ed. Abdulkadir Haktanır-Bülent Dilmaç (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2022), 237–272.

22	Tamamlamadı	114	2,82	1,192	,112			
Madde	Tamamladı	161	4,27	,820	,065	6,641	273	,000
23	Tamamlamadı	114	3,46	1,184	,111			
Madde	Tamamladı	161	4,27	,851	,067	6,039	273	,000
24	Tamamlamadı	114	3,48	1,319	,123			
Madde	Tamamladı	161	4,06	,963	,076	8,156	273	,000
25	Tamamlamadı	114	2,92	1,345	,126			
Madde	Tamamladı	161	4,40	,693	,055	7,332	273	,000
26	Tamamlamadı	114	3,58	1,167	,109			
Madde	Tamamladı	161	4,33	,864	,068	8,151	273	,000
27	Tamamlamadı	114	3,26	1,304	,122			
Madde	Tamamladı	161	4,35	,910	,072	8,055	273	,000
28	Tamamlamadı	114	3,20	1,446	,135			
Madde	Tamamladı	161	4,26	,787	,062	5,766	273	,000
29	Tamamlamadı	114	3,58	1,174	,110			
Madde	Tamamladı	161	4,35	,832	,066	4,953	273	,000
30	Tamamlamadı	114	3,74	1,234	,116			
Madde	Tamamladı	161	4,35	,760	,060	5,266	273	,000
31	Tamamlamadı	114	3,72	1,216	,114			
Madde	Tamamladı	161	2,06	1,050	,083	-12,897	273	,000
32*	Tamamlamadı	114	3,77	1,137	,106			
Madde	Tamamladı	161	2,07	1,016	,080	-12,484	273	,000
34*	Tamamlamadı	114	3,73	1,170	,110			
Madde	Tamamladı	161	2,17	1,040	,082	-12,748	273	,000
35*	Tamamlamadı	114	3,82	1,069	,100			
Madde	Tamamladı	161	2,15	1,074	,085	-14,463	273	,000
36*	Tamamlamadı	114	4,00	1,004	,094			
Madde	Tamamladı	161	2,28	1,114	,088	-12,623	273	,000
37*	Tamamlamadı	114	3,95	1,029	,096			
Madde	Tamamladı	161	1,73	,804	,063	-12,332	273	,000
38*	Tamamlamadı	114	3,33	1,341	,126			
Madde	Tamamladı	161	1,70	,858	,068	-11,202	273	,000
39*	Tamamlamadı	114	3,17	1,310	,123			
Madde	Tamamladı	161	1,81	,776	,061	-11,489	273	,000
40*	Tamamlamadı	114	3,21	1,237	,116			
Madde	Tamamladı	161	2,06	1,056	,083	-6,498	273	,000
41*	Tamamlamadı	114	2,98	1,303	,122			
Madde	Tamamladı	161	2,02	,873	,069	-13,983	273	,000
42*	Tamamlamadı	114	3,65	1,047	,098			
Madde	Tamamladı	161	2,12	1,009	,079	-12,982	273	,000
43*	Tamamlamadı	114	3,75	1,046	,098			
Madde	Tamamladı	161	2,17	1,010	,080	-12,760	273	,000
44*	Tamamlamadı	114	3,79	1,068	,100			
Madde	Tamamladı	161	1,84	,821	,065	-13,120	273	,000
45*	Tamamlamadı	114	3,40	1,158	,108			
Madde	Tamamladı	161	2,16	,939	,074	-8,102	273	,000
46*	Tamamlamadı	114	3,19	1,182	,111			
Madde	Tamamladı	161	2,43	,999	,079	-8,699	273	,000
47*	Tamamlamadı	114	3,56	1,137	,106			
Madde	Tamamladı	161	1,80	,734	,058	-8,251	273	,000
48*	Tamamlamadı	114	2,76	1,207	,113			
Madde	Tamamladı	161	2,05	,954	,075	-6,058	273	,000
49*	Tamamlamadı	114	2,82	1,162	,109			

TOPLAM	Tamamladı	161	3,38	,350	,028	9,737	273	,000
	Tamamlamadı	114	2,97	,331	,031			

**Tablo-12:** Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) Puanlarının Hafızlığını Tamamlayan ve Tamamlayamayan Gruplar için Karşılaştırılması

Hafızlık eğitimini tamamlayabilen ve tamamlayamayan öğrencilerin karşılaştırılması için yapılan analizler sonucunda tüm maddeler ve ölçek toplam puanı için söz konusu farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Bu fark ters maddeler için eğitimini tamamlayamayan grup lehine, düz maddeler için tamamlayan grup lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen bulgular, HYÖ maddelerinin ve toplam puanlarının hafızlığını tamamlayabilen ve tamamlayamayan grupları ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum ölçeğin geçerliğinin bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir. Bu işlemlerin ardından maddelerin, ölçeğin toplam puanları ile ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla madde-toplam (item-total) ve madde kalan (item-reminder) analizlerine geçilmiştir. Bu amaçla yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçları<sup>46</sup> tablo 13'te sunulmuştur.

Maddeler	Toplam Puan			Madde Kalan	
	N	r	p	r	p
1 Öğrenci sorumluluk bilincine sahiptir	275	,752	,000	,717	,000
2 Öğrenci başladığı işin devamını getirir	275	,777	,000	,744	,000
3 Öğrencinin ezber yeteneği güçlüdür	275	,751	,000	,718	,000
4 Öğrenci disiplinelidir	275	,747	,000	,712	,000
5 Öğrenci azimli/hırslıdır	275	,768	,000	,734	,000
6 Öğrenci kalıcı hafızadaki bilgileri geri getirebilmektedir	275	,741	,000	,708	,000
7 Öğrenci kolay ezber yapar	275	,716	,000	,677	,000
8 Öğrenci zamanını etkili kullanır	275	,728	,000	,689	,000
9 Öğrenci çalışkandır	275	,776	,000	,745	,000
10 Öğrencinin hedefleri vardır	275	,783	,000	,754	,000
11 Öğrenci dersine kolay odaklanır	275	,753	,000	,718	,000
12 Öğrenci zorluklar karşısında dirayetlidir	275	,736	,000	,700	,000
13 Öğrenci dersi hızlı öğrenir	275	,759	,000	,728	,000

<sup>46</sup> Mustafa Otrar, "Korelasyon Analizleri", *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Psikoloji ve Diğer Sosyal Bilimlerde Temel İstatistik: SPSS Uygulamalı*, eds. Abdulkadir Haktanır-Bülent Dilmaç (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2022), 25.

14 Öğrenci ders çalışmayı sever	275	,761	,000	,729	,000
15 Öğrenci özverilidir	275	,768	,000	,737	,000
16 Öğrencinin derste dikkat süresi uzundur	275	,709	,000	,670	,000
17 Öğrencinin içsel motivasyonu vardır	275	,748	,000	,715	,000
18 Öğrenci kaygılarını yenebilmektedir	275	,713	,000	,679	,000
19 Öğrenci stresi kontrol edebilmektedir	275	,631	,000	,589	,000
20 Öğrencinin sözel zekâ seviyesi yüksektir	275	,728	,000	,700	,000
21 Öğrencinin işitsel algısı yüksektir	275	,754	,000	,727	,000
22 Öğrencinin sınıflandırma, gruplandırma ve bağlantı kurma yeteneği güçlüdür	275	,781	,000	,754	,000
23 Öğrenci öğretmenleri ile olumlu iletişim kurmaktadır	275	,691	,000	,660	,000
24 Aile manevi ve psikolojik açıdan çocuğuna destek sağlar	275	,723	,000	,692	,000
25 Aile içinde kural oluşturulur ve uygulanır	275	,727	,000	,693	,000
26 Aile çocuğunun başarısını takdir eder	275	,742	,000	,717	,000
27 Aile fedakâr ve özverilidir	275	,747	,000	,717	,000
28 Ailenin hafızlığa ilişkin farkındalığı yüksektir	275	,724	,000	,689	,000
29 Aile hoşgörülüdür	275	,667	,000	,636	,000
30 Aile Kur'an kursu ile iletişime açıktır	275	,660	,000	,626	,000
31 Aile okul ile iletişime açıktır	275	,673	,000	,642	,000
32 Öğrenci çabuk pes eder	275	-,399	,000	-,457	,000
34 Öğrenci disiplinli değildir	275	-,503	,000	-,553	,000
35 Öğrencinin sabır düzeyi zayıftır	275	-,462	,000	-,514	,000
36 Öğrenci derste odaklanamaz ve dikkat dağınıklığı yaşar	275	-,491	,000	-,543	,000
37 Öğrenci zamanını yönetemez	275	-,461	,000	-,514	,000
38 Öğrenci hafızlığı zorla yapmaya çalışır	275	-,482	,000	-,532	,000
39 Öğrencinin ezber yeteneği zayıftır	275	-,519	,000	-,566	,000
40 Öğrenci öğrendiğini hızlı unuttur	275	-,503	,000	-,548	,000
41 Öğrenci başarısızlık durumunun sebebini dışarda (okulda, hocada veya sistemde) arar	275	-,353	,000	-,409	,000
42 Öğrenci zorluklarla mücadele edemez	275	-,508	,000	-,554	,000
43 Öğrenci alınan kararları uygulamakta zorluk çeker	275	-,513	,000	-,561	,000
44 Öğrencinin iç motivasyonu zayıftır	275	-,506	,000	-,554	,000
45 Öğrencinin hedefi yoktur	275	-,532	,000	-,576	,000
46 Öğrenci uykuya aşırı düşkündür	275	-,354	,000	-,406	,000
47 Öğrenci oyuna aşırı düşkündür	275	-,276	,000	-,333	,000

48 Ailesi tarafından öğrencinin öğrenme becerileri desteklenmez	275	-,479	,000	-,521	,000
49 Aile ödülde ve cezada aşırıya kaçır	275	-,360	,000	-,409	,000

**Tablo-13:** Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) için Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları

Tablo 13'te görüldüğü üzere Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeği (HYÖ) için yapılan madde-toplam (item-total) korelasyon analizlerinde ters maddelerin toplam puanla gösterdikleri ilişki negatif yönlü olmak üzere tüm maddelerin korelasyonlarının ( $r_{min}=-,28$ ;  $p=,000$ ); öte yandan madde kalan (item-reminder) analizlerinde de tüm maddelerin korelasyonlarının anlamlı olduğu ( $r_{min}=-,33$ ;  $p=,000$ ) görülmektedir. Bu bulgular tüm maddelerin aynı yapı içinde olduğunu göstermektedir.

Değişken	Min	Max	Çarpıklık	Kritik Oran	Basıklık	Kritik oran
M49	1,000	5,000	,586	3,955	-,156	-,525
M48	1,000	5,000	,517	3,487	-,530	-1,787
M47	1,000	5,000	-,266	-1,793	-1,089	-1,672
M46	1,000	5,000	,277	1,868	-,781	-1,635
M45	1,000	5,000	,206	1,388	-1,115	-1,759
M44	1,000	5,000	-,016	-,108	-1,246	-1,204
M43	1,000	5,000	-,003	-,018	-1,327	-1,474
M42	1,000	5,000	,049	,333	-1,227	-1,138
M41	1,000	5,000	,373	2,515	-1,059	-1,572
M40	1,000	5,000	,227	1,531	-1,246	-1,201
M39	1,000	5,000	,399	2,689	-1,135	-1,827
M38	1,000	5,000	,202	1,360	-1,271	-1,288
M37	1,000	5,000	-,249	-1,679	-1,295	-1,368
M36	1,000	5,000	-,146	-,985	-1,343	-1,528
M35	1,000	5,000	-,132	-,893	-1,338	-1,514
M34	1,000	5,000	,040	,267	-1,383	-1,665
M32	1,000	5,000	-,163	-1,098	-1,278	-1,310
M31	1,000	5,000	-1,106	-7,460	1,201	1,050
M30	1,000	5,000	-1,094	-7,377	1,012	1,412
M29	1,000	5,000	-,913	-6,157	,340	1,146
M28	1,000	5,000	-,618	-4,167	-,658	-1,219
M27	1,000	5,000	-,673	-4,538	-,482	-1,625
M26	1,000	5,000	-,945	-6,371	,570	1,921
M25	1,000	5,000	-,437	-2,945	-,696	-2,346
M24	1,000	5,000	-,663	-4,473	-,454	-1,532
M23	1,000	5,000	-,766	-5,168	-,325	-1,097
M22	1,000	5,000	-,394	-2,657	-,860	-2,900
M21	1,000	5,000	-,521	-3,517	-,417	-1,407

Değişken	Min	Max	Çarpıklık	Kritik Oran	Basıklık	Kritik oran
M20	1,000	5,000	-,497	-3,355	-,677	-2,282
M19	1,000	5,000	,084	,566	-1,088	-1,668
M18	1,000	5,000	,038	,258	-1,019	-1,437
M17	1,000	5,000	-,152	-1,022	-1,089	-1,672
M16	1,000	5,000	,096	,645	-1,267	-1,275
M15	1,000	5,000	-,090	-,606	-1,226	-1,136
M14	1,000	5,000	,088	,595	-1,278	-1,311
M13	1,000	5,000	-,226	-1,527	-1,157	-1,903
M12	1,000	5,000	-,035	-,233	-1,209	-1,078
M11	1,000	5,000	-,048	-,324	-1,263	-1,259
M10	1,000	5,000	-,392	-2,643	-,985	-1,323
M09	1,000	5,000	-,281	-1,894	-1,211	-1,085
M08	1,000	5,000	,034	,231	-1,302	-1,392
M07	1,000	5,000	-,225	-1,519	-1,231	-1,153
M06	1,000	5,000	-,429	-2,894	-,972	-1,278
M05	1,000	5,000	-,136	-,920	-1,312	-1,425
M04	1,000	5,000	-,122	-,821	-1,311	-1,423
M03	1,000	5,000	-,417	-2,811	-1,168	-1,940
M02	1,000	5,000	-,081	-,545	-1,338	-1,512
M01	1,000	5,000	-,201	-1,354	-1,326	-1,474
Çoklu Normallik (Multivariate)			785,175		13,626	

**Tablo-14:** Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) Çoklu Normallik Testi

Tablo 14’te görüldüğü gibi 48 maddenin DFA öncesinde madde dağılımlarının normalliğini denetlemek amacıyla çoklu normallik (Multivariate) Normallik analizi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen kritik oran (cr) >10.00 olduğunda yapının çoklu normalliği taşımadığı<sup>47</sup> kabul edilmiş, bu sebeple çoklu normalliğin sağlanmadığı durumlarda tercih edilen asimptotik olarak dağılımdan bağımsız yöntem (Asymptotic Distribution Free / ADF)<sup>48</sup> tercih edilerek DFA analizi gerçekleştirilmiştir.

### 2.1.2. DFA’ya İlişkin Bulgular

Bu işlemlerin ardından doğrulayıcı faktör analizlerine geçilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla kullanılan bir analizdir. Sosyal bilimlerde sık kullanılan bu analiz yönteminin temel amacı önceden belirlenmiş bir teorik modelin veya

<sup>47</sup> Paul Kline, *An Easy Guide to Factor Analysis* (New York: Routledge, 2005), 133.

<sup>48</sup> Thomas F. Golob, “Structural Equation Modeling For Travel Behavior Research”, *Transportation Research Part B: Methodological* 37/1 (2003), 3.

yapının verilerle uyumlu olup olmadığının denetlenmesidir.<sup>49</sup> Modelin uyumluluğu belirli istatistiksel göstergelere göre değerlendirilmektedir. DFA’da en yaygın olarak kullanılan ve bu çalışmada referans olarak kullanılan uyum iyiliği indeksleri; Ki-Kare test istatistiği ( $\chi^2$ ), Serbestlik derecesi (df), Ki kare/Serbestlik Derecesi ( $\chi^2/df$ ), Kestirim Hatası Kareler Ortalamasının Karekökü (RMSEA), Normlandırılmış Uyum İndeksi (NFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Uyum İyiliği İndeksi (GFI) olarak sıralanmaktadır.<sup>50 51</sup> DFA’den elde edilen uyum indeksleri (göstergeleri) mükemmel ve kabul edilebilir uyum için beklenen sınır değerlerle birlikte aşağıda sunulmuştur.<sup>52 53 54 55 56</sup>

Uyum Ölçüm Göstergeleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Değerleri	Uyum Derecesi
$\chi^2$			4421,098	
p değeri	,05 $\leq$ p $\leq$ 1,00	,01 $\leq$ p $\leq$ 0,05	,000	K. Uyum
Df			1077	
$\chi^2/df$	$\leq \chi^2/df \leq 3,00$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5,00$	4,12	K. Uyum
RMSEA	$\leq RMSEA \leq 0,05$	$,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	,067	K. Uyum
NFI	,95 $\leq$ NFI $\leq$ 1,00	,90 $\leq$ NFI $\leq$ 0,95	,911	K. Uyum
CFI	,95 $\leq$ CFI $\leq$ 1,00	,90 $\leq$ CFI $\leq$ 0,95	,942	K. Uyum
GFI	,95 $\leq$ GFI $\leq$ 1,00	,90 $\leq$ GFI $\leq$ 0,95	,962	M. Uyum
AGFI	,90 $\leq$ AGFI $\leq$ 1,00	,85 $\leq$ AGFI $\leq$ 0,90	,891	K. Uyum

**Tablo-15:** Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeğinin (HYÖ) DFA Ölçüm Uyum İyiliği Göstergeleri

<sup>49</sup> Timothy Andrew Brown, *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (New York: Guilford Press. 2015), 67-87.

<sup>50</sup> Ömer Faruk Şimşek, *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları* (Ankara: Ekinoks Yayınları, 2007), 74.

<sup>51</sup> Çokluk vd., *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*, 277.

<sup>52</sup> Jöreskog, *On Chi-Squares For The Independence Model And Fit Measures in Lisrel*, 8.

<sup>53</sup> Jöreskog-Sörbom, *LISREL 8.51.*, 121-123.

<sup>54</sup> Kline, *Principles and Practice Of Structural Equation Modeling*, 207-209.

<sup>55</sup> Schumacker-Lomax, *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling*, 175.

<sup>56</sup> Tabachnick-Fidell, *Using Multivariate Statistics*, 716-717.

Doğrulayıcı Faktör Analizinde mükemmel uyum ve iyi uyum göstergeleri tablo 15’te sunulmuştur.<sup>57</sup> DFA sınaması sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ve uyum derecesi olarak gösterilmiştir. AFA ile faktör yapıları oluşturulan Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeği’nin (HYÖ), bütünsel bir yapı oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan DFA analizi sonucunda; elde edilen model uyum iyiliği göstergelerinin alan yazınında belirtilen referans aralıklarına girdiği, modelin istatistiksel olarak uygun olduğu değerlendirilmiştir.

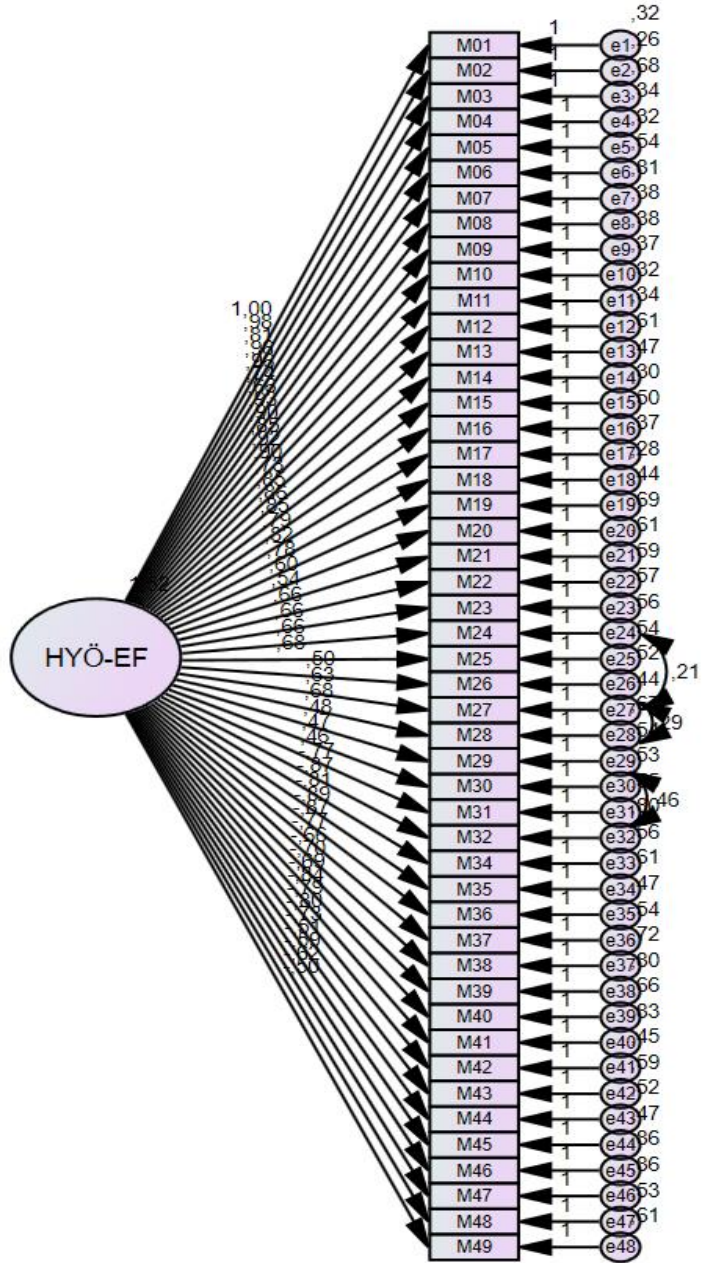
Ki-kare değerinin beklentinin aksine anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak diğer değerlerin kabul edilebilir olması da göz önünde bulunduğu örneklem büyüklüğü ile izah edilebileceği değerlendirilmiştir. Ki-kare istatistiğinin örneklem büyüklüğüne duyarlı, bu bağlamda büyük örneklerde çoğu zaman anlamlı çıkma eğiliminde olduğu<sup>58</sup>, bu sebeple büyük örneklerde  $\chi^2$  istatistiğinin çoğu zaman anlamlı bulunduğu<sup>59</sup> nakledilmektedir. Analiz sonuçlarında uyum indekslerinin yeterliliğini artırmak için 3 madde üzerinde modifikasyon işlemine gerek duyulmuştur. DFA sonucu elde edilen standardize edilmiş path diyagramı şekil 2’de sunulmuştur.

---

<sup>57</sup> Çokluk vd., *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*, 277.

<sup>58</sup> Rex Bryan Kline, *Principles and Practice Of Structural Equation Modeling* (New York: Guilford Press, 2016), 270.

<sup>59</sup> Stephen G. West vd., “Model Fit and Model Selection İn Structural Equation Modeling”, *Handbook of Structural Equation Modeling*, ed. In Richard H. Hoyle. (New York: Guilford Press, 2012), 209–231.



Şekil-2: Hafızlık Yeterlikleri Ölçeği Eğitici Formu (HYÖ-EF) DFA Sonucu Standardize Edilmiş PATH Diyagramı

## 2.2. Ölçme Aracının Güvenirliği

Ölçeğin güvenirlik değerlerinin hesaplanması işlemlerine geçilmiştir. Bu amaçla hem AFA hem de DFA verileri kullanılarak ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık ve yarılama (split half) güvenirlik değerleri hesaplanarak tablo 16’da sunulmuştur.

Faktör	C. Alpha	Spearman	Guttman	İki yarı r
AFA - HYÖ-EF	,987	,950	,945	,907
DFA - HYÖ-EF	,986	,941	,936	,888

**Tablo-16:** Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeği’ne (HYÖ) Ait Cronbach’s Alfa ve İki Yarı İç Tutarlılık Değerleri

Tablo 16’dan da anlaşılacağı gibi ölçeğin AFA verilerinden hesaplanan güvenirlik Cronbach’s Alpha değeri ,987; Spearman değeri ,950; Guttman değeri ,945; iki yarı form arasındaki güvenirlik de değeri de ,907 olarak; DFA verilerinden hesaplanan güvenirlik Cronbach’s Alpha değeri ,986; Spearman değeri ,941; Guttman değeri ,936; iki yarı form arasındaki güvenirlik de değeri de ,888 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin çok yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu teyit etmektedir.

Diğer yandan söz konusu değerlerin yüksek olması çoklu doğrusallık (multicollinearity) riskine dair verilerin incelemesini de gerektirmiştir. Zira özellikle alfa güvenirliğinin yüksek olması maddeler arasında aşırı benzerlik veya içerik tekrarına işaret edebileceği de belirtilmektedir. Bu durum bazı maddelerin aynı içeriği farklı ifadelerle tekrar ediyor olabileceğini ve maddeler arasında yüksek korelasyonlar nedeniyle çoklu doğrusallık riskinin ortaya çıkabileceğini düşündürülebilir. Ayrıca yüksek alpha değerlerinin maddeler arasında aşırı benzerlik ve olası çoklu doğrusallık riskine işaret ediyor olması da mümkündür.<sup>60</sup> Bu nedenle ölçek geliştirme çalışmalarında yüksek güvenirlik değerleri olumlu bir bulgu olarak değerlendirilmekle birlikte, maddeler arası korelasyonların ve madde-toplam korelasyonlarının da incelenmesi önerilmektedir.<sup>61,62</sup>

AFA analizi ile ortaya çıkan tek faktörlü modelin alfa değerlerinin bu şekilde yüksek çıkmasını izah etmek için önemli bir açıklayıcı olduğu

<sup>60</sup> Field, *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*, 823.

<sup>61</sup> Kline, *Principles and Practice Of Structural Equation Modeling*, 94-95.

<sup>62</sup> Mohsen Tavakol-Reg Dennick, “Making Sense of Cronbach’s Alpha” *International Journal of Medical Education* (Haziran 2011), 53-55.

düşünülmektedir. Nitekim madde-toplam korelasyonlarının yüksek olması ve madde ayırt edicilik analizlerinin belirgin şekilde anlamlı çıkması bir ayırt edicilik sorunu olmadığını teyit etmektedir. Maddeler arası yüksek korelasyon Heywood Case olarak adlandırılan durumların ortaya çıkma riskini arttırabileceğini de düşündürmektedir.<sup>63</sup> Ancak söz konusu durumu açıklamak için kontrol amaçlı yapılan anti-image korelasyon analizleri ve maddeler arasındaki korelasyon matrisleri, içerikleri birbirinden bağımsız ancak aralarında yüksek ilişki (>.90) bulunan madde grupları olduğunu göstermektedir. Bu sebeple de ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının yüksek olması, ölçeği oluşturan maddelerin yapıyı tutarlı biçimde ölçtüğünü ve ölçeğin iç tutarlılığının güçlü olduğunu göstermektedir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Hafızlık, Kur'an-ı Kerim'in tamamını ezberleme ve bu ezberi koruma sürecini ifade eden köklü bir gelenektir. Tarihsel olarak Hz. Muhammed (s.a.v.) döneminde başlayan bu süreç, yazılı veya sözlü aktarım yöntemleriyle nesiller boyunca korunmuştur. İslam dünyasında medreselerden Osmanlı'daki sıbyan mekteplerine ve Cumhuriyet döneminde Diyanet İşleri Başkanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğine uzanan geniş bir kurumsal yapı içinde hafızlık eğitimi sürdürülmüştür. Özellikle 4+4+4 eğitim sistemi düzenlemesi ve ilgili mevzuat çerçevesinde Kur'an öğretimi ile hafızlık eğitimi örgün ve yaygın eğitim kapsamında yeniden ele alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından 2014 yılında başlatılan Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ile öğrencilerin okul derslerinden geri kalmadan, akranlarıyla birlikte hafızlık yapabilmelerine olanak tanınmış; 2025 yılı itibarıyla projeye dâhil 177 imam hatip ortaokulunda yaklaşık 20 bin öğrenci bu kapsamda eğitim almaktadır.

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında öğrenci seçim süreci kritik bir aşama olarak görülmekte ve bu seçim sürecinin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin ilgili alan yazınında çeşitli sorunlar vurgulanmaktadır. Altıntaş tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenci seçim sürecinde mevcut yazılı ve sözlü sınavların amaca hizmet etmediğini, öğrencinin ezber kabiliyeti, sabır ve isteği gibi

<sup>63</sup> Joseph F. Hair vd., *Multivariate Data Analysis*, 144.

özelliklerin yeterince dikkate alınmadığı dile getirilmiştir.<sup>64</sup> Şengül ve Şimşek'in çalışmasında ise öğrenci seçiminde akademik bilgiye dayalı sınavların yetersiz kaldığını, hafızlık için zekânın yanı sıra sabır, istikrar ve Kur'an'a yatkınlığın belirleyici olması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve ön öğrenmelerini değerlendiren bir seçme süreci oluşturulmadığı takdirde hafızlık yapamayan öğrenci sayısının artabileceği vurgulanmıştır.<sup>65</sup> Aybey'in araştırmasında da hafızlık eğitiminin uzun soluklu bir süreç olması nedeniyle hafızlığa seçilecek öğrencilerin yazılı ve sözlü sınavlarının yanı sıra bilimsel ve psikolojik testlerin de uygulanması gerektiği vurgulanmıştır.<sup>66</sup> Söz konusu araştırmalar neticesinde ölçme-değerlendirme ilkelerine uygun olmayan öğrenci seçme sınavlarının hafızlık başarısını olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Bu bağlamda hafızlığını tamamlayabilen ve tamamlayamayan öğrencilerin ayırt edici özelliklerini belirleyerek bilimsel temelli bir öğrenci seçme modeli geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada, Delphi tekniği kullanılarak uzman görüşleri toplanmış ve elde edilen veriler doğrultusunda "Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeği"nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Delphi tekniği, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, madde-toplam korelasyon analizi ve bağımsız grup t testleri gibi analizler kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO değeri ,975 ve Bartlett testi anlamlı bulunarak verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 48 maddeden oluşan, toplam varyansın %62,97'sini açıklayan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da bu yapıyı doğrulamış;  $\chi^2/df=4,12$ , RMSEA=,067, CFI=,942, GFI=,962 gibi uyum iyiliği indeksleri iyi düzeyde uyum göstermiştir. Ayrıca Cronbach's Alpha katsayısının AFA verileri için ,987; DFA verileri için ,986 olarak hesaplanması, ölçeğin oldukça yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Elde edilen bulgular, ölçek maddelerinin hem hafızlık

<sup>64</sup> Mustafa Cabir Altıntaş, "Hafızlık Eğitimi ile Örgün Öğretimin Bütünleşmesinde Öğretmen Perspektifleri: Bir Durum Çalışması", *Akademik Platform İslami Araştırmalar Dergisi* 9/2 (2025), 312-348.

<sup>65</sup> Şeyma Şengül-Eyüp Şimşek, "Öğreticilere Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasına İlişkin Sorunlar", *Diyanet İlmî Dergi* 60/3 (Eylül 2024), 1117-1144.

<sup>66</sup> Salih Aybey, "Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Önemi, Problemleri ve Beklentiler", *EKEV Akademi Dergisi* 82 (2020), 383-412.

eğitimini tamamlayabilen ve tamamlayamayan öğrencileri hem de üst ve alt %27'lik grupları anlamlı biçimde ayırt ettiğini göstermektedir.

Bu bulgular, HYÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın sonucuna göre hafızlığını tamamlayabilen öğrencilerin özelliklerinde aritmetik ortalaması en yüksek olan grubun "aile özellikleri", en düşük ortalamaya sahip grubun ise "iletişim becerileri" olduğu görülmüştür. Hafızlığını tamamlayamayan öğrencilerin özelliklerinde ise aritmetik ortalaması en yüksek olan grubun "temel öğrenme becerileri", en düşük ortalamaya sahip grubun ise "iletişim becerileri" olduğu tespit edilmiştir. Doğan ve Osmanoğlu çalışmasında, velilerin hafızlık süreci hakkında yeterli bilgi sahibi olmaması, çocuğa yönelik yetersiz ya da aşırı ilgi göstermesi, öğreticiyle sınırlı iletişim kurması ve gerçekçi olmayan beklentiler oluşturması gibi hususların öğrencilerin hafızlık yapamamasında etkili olduğu dile getirilmiştir.<sup>67</sup> Algür tarafından yapılan çalışmada, hafızlık eğitiminin bireyin kişisel özellikleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir.<sup>68</sup> Uğur ve Osmanoğlu'nun çalışmasında hafızlık yapan öğrenciler, Kur'an kursu öğretilerinin kendisini yeterince dinlemediğini, sağlıklı iletişim kuramadıklarını, bu nedenle zorlandıklarını ve hatta hafızlığı bıraktıklarını dile getirmiştir.<sup>69</sup> Alan yazınında yer alan çalışmaların bulguları ile yapılan çalışmanın bulguları örtüşmektedir.

Sonuç olarak, HYÖ, hafızlık eğitiminde öğrenci seçimi, izleme ve takip süreçlerinde kullanılabilecek bilimsel bir araç olarak değerlendirilmektedir. Ölçek aynı zamanda öğrenci başarısını etkileyen bilişsel, duyuşsal ve sosyal faktörlerin bütüncül biçimde analiz edilmesine de imkân tanımaktadır. Bu çalışmada geliştirilen ölçek, farklı yaş ve örneklem gruplarında uygulanabilir ve farklı değişkenler açısından karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilerek araştırmalar yapılabilir.

<sup>67</sup> İrem Doğan-Cemil Osmanoğlu, "Türkiye'de Hafızlık Eğitiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 16 (2023), 149-174.

<sup>68</sup> Hüseyin Algür, "Hafızlık Eğitiminin Bireyin Kişilik Özellikleri Üzerindeki Etkisi", *Dergiabant* 9/2 (Kasım 2021), 623-647.

<sup>69</sup> Uğur-Osmanoğlu, "Paydaşlarına Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi", 934.

## Kaynakça

- Algur, Hüseyin. “Hafızlık Eğitiminin Bireyin Kişilik Özellikleri Üzerindeki Etkisi”. *Dergiabant* 9/2 (Kasım 2021), 623-647. <https://doi.org/10.33931/dergiabant.982581>.
- Alin, Aylin-Kurt, Serdar. “Testing Non-Additivity (Interaction) In Two-Way ANOVA Tables With No Replication”, *Statistical Methods in Medical Research*, 15/1 (2006), 63–85.
- Altıntaş, Mustafa Cabir. “Hafızlık Eğitimi ile Örgün Öğretimin Bütünleşmesinde Öğretmen Perspektifleri: Bir Durum Çalışması”. *Akademik Platform İslami Araştırmalar Dergisi* 9/2 (2025), 312-348. <https://doi.org/10.52115/apjir.1744171>
- Anastasi, Anne- Susana, Urbina. *Psychological Testing*. New Jersey: Prentice Hall, 1997.
- 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.
- Aybey, Salih. “Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Önemi, Problemleri ve Beklentiler”. *EKEV Akademi Dergisi* 82 (2020), 383-412.
- Bahçekapılı, Mehmet. *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. İstanbul: Ülke Yayınları, 2013.
- Brown, Timothy Andrew. *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford Press, 2015.
- Büyüköztürk, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2012.
- CK, Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. *Resmî Gazete* 30474 (10 Temmuz 2018, Değişiklik 7 Nisan 2022). Erişim 10 Ekim 2025. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf>.
- Creswell, John W.- Plano Clark, Vicki L. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California: Sage Publications, 2018.
- Çaylı, Ahmet Fatih. *Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri Göller Bölgesi Örneği*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005.
- Çokluk, Ömay vd. *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve*

- LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2012.
- DeVellis, Robert F.- Thorpe, Carolyn T. *Scale Development: Theory And Applications*. California: Sage Publications, 2021.
- DİBKGHK, Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun. *Resmî Gazete* 12038 (2 Temmuz 1965), Erişim 10 Ekim 2025. [https://hukukmusavirligi.diyamet.gov.tr/Documents/633%20\(703%20%C3%B6ncesi\).pdf](https://hukukmusavirligi.diyamet.gov.tr/Documents/633%20(703%20%C3%B6ncesi).pdf).
- DÖGM, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Okul Listesi”. Erişim 10 Ekim 2025. <https://meb.ai/UjElWzX>.
- DÖGM, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Aşamaları”. Erişim 10 Ekim 2025. <https://meb.ai/UEITdTc>.
- Doğan, İrem-Osmanoğlu, Cemil. “Türkiye’de Hafızlık Eğitiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme”. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 16 (2023), 149-174. <https://doi.org/10.53112/tudear.1359005>
- Field, Andy. *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: Sage Publications, 5. Basım, 2018.
- Golob, Thomas F. “Structural Equation Modeling For Travel Behavior Research”, *Transportation Research Part B: Methodological* 37/1 (2003), 1-34.
- Hair, Joseph F. vd. *Multivariate Data Analysis*. NJ: Prentice Hall, 2019.
- Jöreskog, Karl Gustav. *On Chi-Squares For The Independence Model And Fit Measures in Lisrel*. Lincolnwood: Scientific Software International, 2004.
- Jöreskog, Karl Gustav- Sörbom, Dag. *LISREL 8.51*. Mooresville: Scientific Software International, 2001.
- Kline, Paul. *An Easy Guide to Factor Analysis*. New York: Routledge, 2005.
- Kline, Rex Bryan. *Principles and Practice Of Structural Equation Modeling* (New York: Guilford Press, 3. Basım, 2011).
- Kline, Rex Bryan. *Principles and Practice Of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press, 4. Basım, 2016.
- Kuloğlu, Rahime. *Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi*. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Marmara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı. *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular ve Cevaplar*.

- Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2012. <https://meb.ai/3k1GWd>.
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı. *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Kurs Programları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2023. <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx>.
- OKÖEBHP, Okul-Kur'an Kursu İş Birliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Protokolü. Türkiye: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2019. Erişim 11 Ekim 2025. [https://hafiz.meb.gov.tr/pdf/MEB\\_DIB\\_Protokol.pdf](https://hafiz.meb.gov.tr/pdf/MEB_DIB_Protokol.pdf).
- OÖEİKY, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmî Gazete* 29072 (26 Temmuz 2014, Değişiklik 25 Haziran 2015). Erişim 10 Ekim 2025. <https://meb.ai/7Nw6qa>.
- Otrar, Mustafa. "T Testi". *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Psikoloji ve Diğer Sosyal Bilimlerde Temel İstatistik: SPSS Uygulamalı*. eds. Abdulkadir Haktanır-Bülent Dilmaç 237–272. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2022.
- Otrar, Mustafa. "Korelasyon Analizleri". *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Psikoloji ve Diğer Sosyal Bilimlerde Temel İstatistik: SPSS Uygulamalı*. eds. Abdulkadir Haktanır-Bülent Dilmaç 25–272. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2022.
- Öcal, Mustafa. *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Düşünce Kitapevi Yayınları, 2011.
- ÖEBHUE, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları. Türkiye: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2019. Erişim 11 Ekim 2025. <https://hafiz.meb.gov.tr/pdf/DI%CC%87B-DOGM-Haf%C4%B1z%CC%87B-Uygulama-Esaslar%C4%B1-Guncel.pdf>.
- Šimeček, Petr ve Šimečková, Marie. "Modification of Tukey's additivity test". *Computational Statistics & Data Analysis* 57/1 (2013), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.csda.2012.06.015>.
- Schumacker, Randall Edward- Lomax, Richard G. *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2010.
- Şahin, Ali Ekber. "Eğitim Araştırmalarında Delphi Tekniği ve Kullanımı". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20 (2001), 215-220.
- Şengül, Şeyma-Şimşek, Eyüp. "Öğreticilere Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasına İlişkin Sorunlar". *Diyanet İlmî Dergi* 60/3 (Eylül 2024), 1117-1144. <https://doi.org/10.61304/did.1438432>.

- Şimşek, Ömer Faruk. *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*, Ankara: Ekinoks Yayınları, 2007.
- Tabachnick, Barbara G- Fidell, Linda S. *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon, 2007.
- Tavakol, Mohsen- Dennick, Reg. "Making Sense of Cronbach's Alpha" *International Journal of Medical Education* (Haziran 2011), 53-55.
- Tavşancıl, Enver. *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2014.
- Uğur, Elif ve Osmanoglu, Cemil. "Paydaşlarına Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi". *Bilimname* 41 (2020), 903-956. <https://doi.org/10.28949/bilimname>.
- Vahapoğlu, Vahap. *Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- West, Stephen G. vd. "Model Fit and Model Selection İn Structural Equation Modeling", *Handbook of Structural Equation Modeling*, ed. Richard H. Hoyle 209–231. New York: Guilford Press, 2012.
- Yetimova, Pakize. *Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Yıldırım, Ali- Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018.
- Zengin, Zeki Salih. "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Kur'an Kurslarının Kurulması ve Gelişimi". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/2 (2011), 1-24.

## Ek: Ölçek Formu

### Algılanan Hafızlık Yeterliği Ölçeği (HYÖ)

S.N.	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğrenci sorumluluk bilincine sahiptir					
2	Öğrenci başladığı işin devamını getirir					
3	Öğrencinin ezber yeteneği güçlüdür					
4	Öğrenci disiplinlidir					
5	Öğrenci azimli/hırslıdır					
6	Öğrenci kalıcı hafızadaki bilgileri geri getirebilmektedir					
7	Öğrenci kolay ezber yapar					
8	Öğrenci zamanını etkili kullanır					
9	Öğrenci çalışkandır					
10	Öğrencinin hedefleri vardır					
11	Öğrenci dersine kolay odaklanır					
12	Öğrenci zorluklar karşısında dirayetlidir					
13	Öğrenci dersi hızlı öğrenir					
14	Öğrenci ders çalışmayı sever					
15	Öğrenci özverilidir					
16	Öğrencinin derste dikkat süresi uzundur					
17	Öğrencinin içsel motivasyonu vardır					
18	Öğrenci kaygılarını yenebilmektedir					
19	Öğrenci stresi kontrol edebilmektedir					
20	Öğrencinin sözel zekâ seviyesi yüksektir					
21	Öğrencinin işitsel algısı yüksektir					
22	Öğrencinin sınıflandırma, gruplandırma ve bağlantı kurma yeteneği güçlüdür					
23	Öğrenci öğretmenleri ile olumlu iletişim kurmaktadır					
24	Aile manevi ve psikolojik açıdan çocuğuna destek sağlar					
25	Aile içinde kural oluşturulur ve uygulanır					
26	Aile çocuğunun başarısını takdir eder					
27	Aile fedakâr ve özverilidir					
28	Ailenin hafızlığa ilişkin farkındalığı yüksektir					
29	Aile hoşgörülüdür					
30	Aile Kur'an kursu ile iletişime açıktır					
31	Aile okul ile iletişime açıktır					
32	Öğrenci çabuk pes eder					
33	Öğrenci disiplinli değildir					
34	Öğrencinin sabır düzeyi zayıftır					

35	Öğrenci derste odaklanamaz ve dikkat dağınıklığı yaşar						
36	Öğrenci zamanını yönetemez						
37	Öğrenci hafızlığı zorla yapmaya çalışır						
38	Öğrencinin ezber yeteneği zayıftır						
39	Öğrenci öğrendiğini hızlı unuttur						
40	Öğrenci başarısızlık durumunun sebebini dışarda (okulda, hocada veya sistemde) arar						
41	Öğrenci zorluklarla mücadele edemez						
42	Öğrenci alınan kararları uygulamakta zorluk çeker						
43	Öğrencinin iç motivasyonu zayıftır						
44	Öğrencinin hedefi yoktur						
45	Öğrenci uykuya aşırı düşkündür						
46	Öğrenci oyuna aşırı düşkündür						
47	Ailesi tarafından öğrencinin öğrenme becerileri desteklenmez						
48	Aile ödülde ve cezada aşırıya kaçır						