bilimname

Araştırma Makalesi
10.28949/bilimname.1688800

Künye:
Sayı: 54
Yıl: 2025
Sayfa: 33-56

Cemil OSMANOĞLU[a*]
İrem DOĞAN TAŞCIOĞLU[b]

[a] Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, cemilosmanoglu@hotmail.com
[b] Yük. Lis. Öğr., Erciyes Üniversitesi, iremdogan4840@gmail.com

[*] Sorumlu Yazar

Geliş Tarihi: 01.05.2025
Kabul Tarihi: 09.08.2025
Yayın Tarihi: 31.10.2025

Atıf:
Cemil OSMANOĞLU & İrem DOĞAN TAŞCIOĞLU (2025). Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlığa Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeği. *bilimname*, 54, 33-56. https://doi.org/*10.28949/bilimname.1688800*

Screened by iThenticate for Authors & Researchers

Except where otherwise noted, content in this article is licensed under a Creative Commons 4.0 International license. Icons by Font Awesome.

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlığa Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeği

Öz

Kur'an-ı Kerim'in baştan sonra ezberlenmesi süreci hafızlık eğitimi olarak isimlendirilmektedir. Son yıllarda özellikle Proje İmam Hatip Ortaokulu (İHO) ile hafızlık eğitimine yönelik ilginin arttığı görülmektedir. Hafızlık eğitimini akademik eğitimle birlikte yürütmeye dönük çabalar, bu okullara dönük veli ilgisine de ivme kazandırmıştır. Bu durum velilerin hafızlık eğitimine dönük ilgi ve tutumlarını anlamayı gerekli kılmaktadır. Hafızlık eğitimi literatüründe velilerin hafızlık eğitimine yönelik tutumlarını ölçen herhangi bir ölçek geliştirme çalışması bulunmamaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, örgün eğitimle birlikte hafızlığa yönelik ebeveyn tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu sayede söz konusu eğitime dönük veli tutumları bilimsel olarak anlaşılabilir, açıklanabilir. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekle toplanmış ve SPSS 26 istatistik programıyla analiz edilmiştir. Faktör analizlerinde kullanılmak üzere 562 velinin görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), AFA'da elde edilen yapının doğrulanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA'da 20 maddelik 4 boyutlu; toplam varyansı %61,222 olan bir yapı elde edilmiştir. DFA analizi soncunda ise madde sayısı 15'e düşmüştür. Elde edilen ölçme aracının uyum indeksleri incelenmiş ((CMIN/df (1,404,90), GFI (,934>,90), NFI (,931>,90), CFI (,979>,95), IFI (,979>,95), TLI (,973>,95) ve RMSEA (,044<,05)) ve modelin elde edilen yapıyla uyum içinde olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracının güvenirliğini test etmek için ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarına ve alt-üst %27'lik gruplar arasındaki farklara bakılmıştır. Ölçeğin geneli için güvenirlik katsayısı ,91; geneli ve alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları ise sırasıyla t=70,03; 84,45; 33,27; 55,31; 37,66, p<,01 bulunmuştur. Sonuç olarak örgün eğitimle birlikte hafızlığa yönelik ebeveyn tutumunu etkin biçimde ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Din Eğitimi, Hafızlık, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık, Ebeveyn Tutum Ölçeği, Aile.

Parental Attitude Scale Towards Hifz with Formal Education

Abstract

The process of memorizing the Holy Qur'an from beginning to end is called hifz education. In recent years, especially with the Project Imam Hatip Secondary School (IHO), it is seen that the interest in hifz education has increased. However, the nature of the expanding parental interest in this subject has not been analysed. This situation makes it necessary to understand parents' perspectives on this education. As a result of the literature review, it was determined that there is no scale development study measuring the attitudes of parents towards hifz education. For this reason, the aim of this study is to develop a scale of parental attitudes towards hifz education in combination with formal education with validity and reliability.

In the hifz with formal education, the attitudes of parents towards this practice are important. In order for the project to be successful, parents are expected to have a positive attitude towards the project. Parents who have a positive

attitude towards the project can establish more positive and healthy relationships with their students, other family members, administrators and teachers.

Based on the fact that parental attitudes can affect these educational activities in one way or another, this study attempted to develop an attitude scale that measures parental attitudes and has proven validity and reliability. It is thought that with the help of this developed scale, the attitudes of parents, who are an important component of the Hifz project with formal education, towards the education in question can be revealed, managed and developed more accurately. Monitoring and evaluating parents' attitudes regularly with scientific tools can contribute to managing developments or limitations that may arise at this point, thus increasing the quality of hifz education.

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

Keywords: Religious Education, Hifz, Hifz with Formal Education, Parental Attitude Scale, Family.



Giriş

"Hıfz" kelimesi Arapça kökenli olup korumak, gözetmek, anlayıp, ezberlemek anlamlarına gelmektedir. Aynı kelimeden türeyen "hafızlık" ise, Kur'an-ı Kerim'i ezberleme süreci olarak anlamlandırılmaktadır. Bu süreç sonucu Kur'an-ı Kerim'i baştan sona kadar ezberleyen kimse de "hafız" adıyla anılmaktadır (Bozkurt, 1997).

Kur'an-ı Kerim'i korumak, anlamak, onunla ibadet etmek ve onu gelecek nesillere aktarmak gibi farklı amaçlarla hafızlık yapılmıştır. Bu çerçevede İslam coğrafyasının farklı bölgelerinde Asr-ı saadetten günümüze farklı kurum ve mekânlarda hafızlık eğitimi yapılagelmiştir. Bu kurum ve mekânlar zamanla daha dinamik ve organize bir şekil almıştır. Daru'l-Erkam, Mescid-i Nebi, cami ve mescitler, Suffa, mektep, medrese vb. eğitim kurumları örnek verilebilir (Al-Hafiz vd., 2016; Cafkar vd., 2020). 1924 yılına kadar, yukarıda zikredilen tarihsel yapılara benzer yapı ve organizasyonlar içinde gerçekleştirilen Kur'an ve hafızlık eğitimi, Türkiye'de bu yıldan itibaren Şeriye ve Evkaf Vekâlet'inin yerine kurulan Diyanet İşleri Reisliği'nin kontrolünde açılan Kur'an kursları bünyesine alınmıştır (Doğan, 1999, s. 277). Bu kurumlar çeşitli vakıf, dernek vb. organizasyonlar eliyle yer yer desteklenmiş, zaman içinde özel Kur'an kursları da açılabilmiştir.

Türkiye'de Kur'an- hafızlık eğitimi, erken Cumhuriyet döneminde, kamusal eğitim politikalarından etkilenmiştir. 1931-1949 yılları arasında siyasi gelişmelerin etkisiyle birçok olumsuzluğa sahne olan din eğitimi, çok partili döneme geçilmesiyle toparlanmaya başlamıştır. Kur'an ve hafızlık eğitimi söz konusu dönemde etki alanı sınırlı da olsa gerek resmi gerekse farklı toplumsal çevreler ve bireysel teşekküller eliyle devam edebilmiştir (Şahin, 2011). Özellikle 1965 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı Teşkilat Kanunu ve 1971 tarihli Kur'an Kursları Yönetmeliği'ne dayanarak Kur'an kurslarıyla ilgili yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda Kur'an kurslarında Kur'an'ın aslına uygun olarak okunması, ezberlenmesi, anlaşılması ve İslam dininin esaslarının öğretilmesi vb. amaçlar öne çıkmıştır. Bu düzenlemelerle birlikte 1980-1997 yılları arasında Kur'an kursları ve bu kurslarda eğitim gören öğrenci sayısında sürekli artış gözlenmiştir (Ulu & Bakaç, 2023, s. 1704-1705). Kur'an kurslarına olan ilgideki artış 1996-97 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde düşüş eğilimine girmiştir (Vahapoğlu, 2016, s. 17).

1997 yılında örgün eğitimde sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitimin hayata geçirilmesi, Kur'an ve hafızlık eğitimini olumsuz etkilemiştir. İmam-Hatip liselerinin ortaokul kısımlarının kapatılması Kur'an kurslarına başlama yaşında değişimlere yol açmış, kısa zaman içinde Kur'an kurslarında öğrenci kayıpları yaşanmaya başlamıştır. Var olan kursları daha etkin hale getirmek ve yeni kursların açılmasını sağlamak amacıyla 2003 yılında Kur'an Kursları ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonlar Yönetmeliği'nde değişiklik istenmiş fakat itirazlar üzerine gerçekleştirilememiştir. Yine aynı amaçlarla Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından "Temel Öğretim Programı" gibi bir dizi program çalışması yapılmıştır (Vahapoğlu, 2016, ss. 21-22). Son yıllarda örgün eğitim reformları ve özellikle 2014

CC: BY-ND-NC

yılından itibaren uygulanmaya başlanan Proje İmama Hatip Okulu (İHO) gibi uygulamalarla tekrar gündeme gelen hafızlık eğitiminde büyük değişimler yaşanmaya başlamıştır.

Hafızlık eğitiminin yapısı, verildiği kurumlar, programları ve metotları gibi noktalarda gözlemlenen değişimler, hafızlık eğitimine olan toplumsal ilginin yeniden canlanmasını sağlamıştır. Bunun neticesinde örgün eğitimle birlikte hafızlık gibi farklı uygulamalar ortaya çıkmaya ve yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu durumun erken yaşlarda (10-12 yaşlar) hafızlığa olan veli ilgisini artırdığı söylenebilir. Fakat nicelik olarak yaşanan artış nitelik sorunlarını beraberinde getirmiştir (Doğan & Osmanoğlu, 2023). Bunlardan birisi de velilerin hafızlık eğitimi, bu eğitimin verildiği kurumlar, bilhassa da örgün eğitimle birlikte hafızlık gibi emek yoğun süreçler hakkında yeterince ön hazırlık yapmadan bu sürece dâhil olmaya başlamalarıdır (Osmanoğlu, 2022, s. 2074). Bu durum bilhassa örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasında velinin yerini ve söz konusu eğitime dönük oluşturduğu imkân ve sınırlılıkları anlamayı gerektirmiştir. Çünkü velilerin hafızlık eğitimine yaklaşımı hafızlık eğitiminin başarısını etkileyen önemli bir faktördür. 10-12 yaş grubunda, bu dönemin ebeveyn-çocuk ilişkileri bakımından ihtiva ettiği anlam hesaba katıldığında, velilerin etkisinin daha bariz olacağı söylenebilir. Nitekim bu yaş çocuğu aile ortamına özellikle ebeveyn ilgisine ilerleyen yaşlara oranla daha yoğun şekilde ihtiyaç duyar. Bunun sonucunda ebeveyn-çocuk ilişkileri, aile içerisinde oluşan atmosfer, örneğin çocuk yetiştirme tarzları, disiplin anlayışları, ödül ve ceza, öz bakım becerileri, bireyleşme ve toplumsallaşma düzeyi gibi birçok faktör devreye girer. Tüm bunlar diğer eğitim faaliyetlerinde olduğu kadar hafızlık eğitiminde de olumlu ya da olumsuz çıktılar üretebilmektedir (Büyükşahin & Osmanoğlu, 2023, s. 82).

Hafızlık eğitimi üzerine yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde bazı velilerin öğrencilerini dini tahsil konusunda eksiklik yaşamalarını istemedikleri için (Ünsal, 2006, s. 106) bazı velilerin kendileri yapamadıkları için hafızlık eğitimine yönlendirdikleri, kimi zamansa yeteneklerine bakmadan onları bu eğitimi almaya zorladıkları (Gün vd., 2018, ss. 232-233) ve eğitim sonunda da yüksek beklenti içine girdikleri görülmektedir (Şengül, 2022, s. 121). Bir başka çalışmada hafızlık eğitimi sürecinde velilerin öğrenci takiplerini yeterince yapmadıkları bu sebeple de öğrencilerin hafızlık eğitimini tamamlayamadıkları (Şekerci̇, 2021, s. 94) ifade edilmiştir. Bu tür veriler, her şeyden önce söz konusu velilerin hafızlık eğitimine yönelme ve özellikle bu eğitime ilişkin tutumlarını anlamayı gerekli kılmaktadır. Zira tutumlar bir eğitim sürecindeki hemen her bileşeni olumlu-olumsuz yönde etkileyen önemli değişkenlerin başında gelmektedir (İnceoğlu, 2010). Bu kapsamda bu araştırmanın temel problemi, örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimine yönelik ebeveyn tutumlarını ölçen, bilimsel açıdan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

Ebeveyn tutumlarını yoklama dönük geliştirilen ölçek ile velilerin hafızlık eğitimine yönelme motivasyonlarını anlamak kolaylaşabilir; bu yöndeki ilgileri daha sağlıklı anlaşılabilir. Velilerin söz konusu tutumları ortaya konularak okul-öğrenci-öğretici-veli ilişkisini yapılandırma noktasında hafızlık eğitimi ile ilgili paydaşlara (MEB ve DİB yetkilileri, İlahiyat Fakülteleri, Eğitimciler) planlama, geliştirme, önlem alma ve veli ile ilişkileri düzenleme konusunda bilimsel dönütler sunulabilir. Bu çalışmanın hafızlık eğitimiyle ilgili bilimsel literatüre önemli katkılarının olabileceği değerlendirilmektedir. Literatürde ebeveynlerin örgün eğitimle birlikte hafızlığa yönelik tutumlarını ölçen geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış bir ölçeğe rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma literatürdeki söz konusu ihtiyacı karşılayarak hafızlık eğitiminin bilimselleşmesine de katkı sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

Eğitim-bilim literatüründe belli bir eğitim olgusuna (değerler eğitimi, beden eğitimi, din eğitimi, cinsel eğitim vb.) yönelik ebeveyn tutumlarını belirlemeye dönük tutum ölçeği geliştiren çalışmalar bulunmaktadır. Bu kapsamda örneğin beden eğitimi (Öncü & Güven, 2011), müzik eğitimi (Güdek & Karakaya, 2013), cinsel eğitim (Ceylan vd., 2020), fen dersleri (Gülen & Ayaz, 2019) ve ders dışı sportif

etkinliklere (Yılmaz & Güven, 2015) yönelik veli tutumlarını incelemeye yönelik akademik çalışmalar yapılmıştır.

Din, ahlak ve değerler eğitimi alanında veli tutumlarını ortaya koymak amacıyla da bilimsel çalışmalar yapılmıştır. Bu konuda örneklik teşkil eden yayınlardan birisi Altaş (2004) tarafından hazırlanan "Öğrenci Velilerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutum Düzeylerinin Dini Tutum Düzeyleriyle İlişkisi" isimli çalışmadır. Bu çalışmada iki tutum arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Velilerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Tutumları ve Velilerin Dini Tutumları isimli iki farklı ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu araçların geçerliği ve güvenirliği örneklemler üzerinde test edilmiştir. Araştırma sonucunda, velilerin din öğretimi ve ilköğretim DKAB öğretimine ilişkin tutumlarının açıklamasında dini tutum ve geleneksel din anlayışı tutumlarının belirleyici olduğu tespit edilmiştir (Altaş, 2004). Yine din eğitimi bilimi alanında, Koçyiğit tarafından 2019 yılında "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Değerler Eğitimine Yönelik Veli Tutumları" isimli çalışma hazırlanmıştır. Bu çalışmada okul öncesi eğitim ile din eğitimi ilişkisi incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Değerler Eğitimine Yönelik Veli Tutumları isimli ölçek geliştirilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen değerler eğitiminin velilerin tercihini etkileyen en önemli unsur olduğu belirlenmiştir (Koçyiğit, 2019).

Hafızlık eğitimi alanında bu eğitime dönük farklı psikolojik olguları ölçen çeşitli ölçek geliştirme çalışmaları olsa da (Algur, 2019; Osmanoğlu & Algur, 2023) veli tutumlarını yoklayan herhangi bir ölçek geliştirme çalışması bulunmamaktadır.

A. Yöntem

Araştırmanın yöntemsel süreçlerine ait bilgiler aşağıda farklı başlıklar altında sırasıyla açıklanmıştır.

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemleri kapsamında yürütülmüştür. Nicel araştırmalar, gerçekliği araştırmacıdan bağımsız sayarak nesnel olarak gözlemleyip ölçülerek analiz edilebileceğini kabul eder (Büyüköztürk vd., 2022, s. 13). Nicel araştırmalarda mevcut durumu betimlemek amacıyla ölçme işlemleri gerçekleştirilir (Kıncal vd., 2015, ss. 58-59). Diğer yandan bilimsel araştırmalarda model, araştırmayı şekillendiren en genel yaklaşımı ifade eder. Bu yaklaşım çerçevesinde, araştırmanın amacına uygun olarak verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşullar düzenlenir (Karasar, 2022, s. 108). Bu koşullar hem araştırmanın probleminin inşa edilmesi, veri toplama ve örneklem yapısının oluşturulması sürecinde hem de araştırma bulgularının analiz, yorumlama ve raporlama sürecinde belirleyicidir. Bu araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Bu model, bir konu, durum ya da olaya ilişkin katılımcıların ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalarda sıklıkla tercih edilmektedir. Tarama modeli, diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2022, s. 184).

2. Araştırmanın Örneklemi

Bu araştırmada seçkisiz örneklem mantığı esas alınarak örneklem belirlenmeye çalışılmıştır. Seçkisiz örneklemede evrendeki her bir birime eşit seçilme olasılığı verilmeye çalışılarak (Büyüköztürk vd., 2022, s. 85) örneklemenin temel kuralı olan yansızlık sağlanmaya çalışılır (Karasar, 2022, s. 112). Bu çerçevede araştırmanın evrenini Din Öğretimi Genel Müdürlüğünce yayınlanan Okul Kur'an Kursu İş Birliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Okul Listesinde yer alan 177 okulun öğrenci velileri oluşturmaktadır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı verilerine göre bu okullarda 18.236 öğrenci eğitim almaktadır. Örneklem Kayseri, Kırşehir, Konya, Nevşehir, Niğde, Yozgat ve Erzurum illerinde bulunan ortaokul düzeyinde örgün eğitimle birlikte

CC: BY-ND-NC

hafızlık projesi uygulayan okulların (Proje Hafızlık İHO) velileri arasından gönüllülük ve seçkisiz örneklem baz alınarak oluşturulmuştur.

Araştırmada faktör analizlerinde kullanılmak üzere 562 ebeveynin görüşlerine başvurulmuştur. Literatürde AFA ve DFA örneklem kitlesinin farklı olması yönündeki öneri (Orçan, 2018, s. 415) ve uygulamalar üzerine (Koyuncu & Kılıç, 2019, s. 367) iki farklı örneklem grubu oluşturulmuştur. Bu çerçevede esas uygulama için 350, elde edilen ölçeği doğrulamak için ise 212 velinin görüşü esas alınmıştır. AFA öncesi normal dağılım analizlerinde 5 katılımcı formunun uç değer içerdiği belirlenmiş ve formlar analize dahil edilmemiştir. Dolayısıyla AFA örneklemi 345 katılımcıdan oluşturulmuştur. DFA örneklemi için yapılan analizlerde herhangi bir uç değere rastlanmamış dolayısıyla analize 212 verinin tamamı dahil edilmiştir. Katılımcılara ait demografik özellikler şu şekildedir;

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

	AFA Çalışma Grubu		**DFA Çalışma Grubu**		**Toplam**	
	N	%	N	%	N	%
Yakınlık Derecesi						
Anne	252	73,04	144	67,92	36	71,09
Baba	87	25,22	67	31,60	154	27,65
Diğer	6	1,74	1	0,47	7	1,26
Hafızlık Durumu						
Evet	32	9,8	12	5,66	44	7,90
Hayır	313	90,72	200	94,34	513	92,10
Yaş						
25-35	75	21,73	38	17,92	113	20,29
36-46	224	64,92	147	69,34	371	66,61
47-57	44	12,75	26	12,26	70	12,56
57 ve üstü	2	0,57	1	0,47	3	0,54
Gelir Düzeyi						
0 - 17.002 TL	55	15,94	26	12,26	81	14,54
17.003 - 30.000 TL	94	27,25	55	25,94	149	26,75
30.001 - 45.000 TL	88	25,51	55	25,94	143	25,67
45.001 - 60.000 TL	79	22,90	54	25,47	133	23,88
60.001 ve üzeri	29	8,41	22	10,38	51	9,16
Eğitim Düzeyi						
İlköğretim (İlkokul – Ortaokul)	69	20,00	48	22,64	117	21,00
(Ortaöğretim) Lise	107	31,01	58	27,36	165	29,63
Yükseköğretim (Önlisans – Lisans)	143	41,45	97	45,75	240	43,09
Lisansüstü Eğitim (Yüksek Lisans – Doktora)	26	7,54	9	4,25	35	6,28

CC: BY-ND-NC

Toplam	345	100	212	100	557	100

3. Veri Toplama Süreci

Çalışmada öncelikle literatür taraması yapılmış hem örgün eğitimle birlikte hafızlık hem de ölçek geliştirme ile ilgili kaynaklar tespit edilmiş ve incelenmiştir. Buradan hareketle velilerin hafızlık konusundaki tutumları ile ilgili olduğu düşünülen ham ifadeler tespit edilmiştir. Bu ifadeler eğitim ve din eğitimi bilimi alanında gerçekleştirilen farklı tutum ölçeklerindeki ifadelerle karşılaştırılmıştır. Bunun ardından 5'li Likert tipinde 57 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin, katılımcılar tarafından kolayca anlaşılır olabilmesi için mümkün olduğunca sade ve açık bir dil kullanarak yazılmasına özen gösterilmiştir.

Ölçeğin kapsam geçerliği için öncelikle havuzda yer alan maddelerin ölçeğin kapsamına uygunluğuna dair toplam 8 uzmanın değerlendirmesine başvurulmuştur. Bunun ardından ölçeğin kapsam geçerliği istatistiksel olarak test edilmiştir. Çalışmanın pilot uygulama aşamasında 5 baba 15 anne olmak üzere toplamda 20 ebeveyn formu yanıtlamıştır. Katılımcıların müsaitlik durumlarına göre Zoom uygulaması üzerinden 2 farklı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu toplantılar 40'ar dakika sürmüştür. Toplantıdan önce Google Forms üzerinden hazırlanan ölçek formu ebeveynlere gönderilmiş ve incelemeleri istenmiştir. Toplantı esnasında ebeveynlerle maddeler tek tek izah edilmiş, kastedilenler açıklanmış ve onlardan maddelerin açık ve anlaşılırlığı hakkında dönütler alınmıştır. Bu dönütler doğrultusunda maddeler dil, anlatım ve olguya uygunluk bakımından tekrar incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Ölçeğin hem AFA hem de DFA uygulamasında kullanılan veri toplama aracı pilot uygulamada olduğu gibi Google Forms üzerinde düzenlenmiştir. Bu yolla oluşturulan formlar GSM numaralarıyla ebeveynlere ulaştırılmıştır. Formun yönergesinde araştırmanın amacı ve formun aşamaları hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Yönerge kısmında araştırmanın Erciyes Üniversitesi Beşerî ve Sosyal Bilimler Etik Kurulunun onayı ile yapıldığına dair referans bilgilere yer verilmiştir. Toplanan veriler istatistikî analizler yapılmak üzere SPSS 26 programına aktarılmıştır.

Faktör analizinde araştırmacı tarafından hazırlanan ölçekte maddeler "Kesinlikle Katılıyorum" (5), "Katılıyorum" (4), "Kararsızım" (3), "Katılmıyorum" (2), "Kesinlikle Katılmıyorum" (1) şeklinde belirtilen 5'li Likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin puanlanmasında, olumlu tutum ifade eden maddeler için, "kesinlikle katılıyorum" seçeneği 5 puan, "kesinlikle katılmıyorum" seçeneği 1 puan olarak, olumsuz tutum ifade eden maddeler için ise "kesinlikle katılmıyorum" seçeneği 5 puan, "kesinlikle katılıyorum" seçeneği 1 puan olarak tasarlanmıştır.

4. Verilerin Analizi

Araştırmanın doğru sonuçlara ulaşabilmesi için veri toplama aracının yani ölçeğin geçerlik ve güvenirliği test edilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizlerinin sağlıklı olması için öncelikle olumsuz maddeler ters kodlanmıştır. Ardından ölçek toplam puanları hesaplanarak verilerin normal dağılımları test edilmiş ve uç değerler örneklem içerisinden çıkarılmıştır. Verilerin örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testi yapılmıştır. Bu kapsamda elde edilen sonuçlardan hareketle oluşan yapının geçerliğini kanıtlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Sonrasında SPSS 26 Statistic AMOS paket programıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak maddelerin birbirleri ile ilişkisi PATH diyagramında ortaya konmuştur. Burada RMSEA, AGFI, GFI, CFI, TLI, NFI, IFI gibi uyum iyiliği değerleri kontrol edilmiştir. Güvenirliği test etmek için Cronbach Alpha ve alt-üst %27'lik gruplar incelenmiştir.

B. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizler ile bunların sonucunda elde edilen veriler, ayrı alt başlıklar halinde, sırasıyla sunulmuştur.

1. Görünüş ve Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

Bir ölçme değerlendirme terimi olarak geçerlik, geliştirilmeye çalışılan testin-ölçeğin ölçülmek istenen özelliği ne derece doğru ölçtüğünü belirlemeyi ifade eder (Büyüköztürk, 2010, s. 167). Geçerlik ölçeğin ölçme amacına hizmet etmesi ile ilgili bir kavramdır. Görünüş geçerliği, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği gibi farklı geçerlik teknikleri bulunmaktadır. Görünüş geçerliği; ölçeğin adı, açıklamalar, maddelerin düzeni vb. ölçeğin görünümü ve biçimsel özellikleri ile ilgilenen geçerlik türüdür ve uzman görüşü ile değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2010, s. 169). Kapsam geçerliği, madde havuzundaki maddelerin ölçülecek özelliğe uygunluğunu, örneklem grubu tarafından anlaşılırlığını, sayıca yeterliğini, dil, anlam ve yazımsal bakımdan netliğini belirleyen bir geçerlik türüdür (Karagöz & Bardakçı, 2020, s. 16). Alan uzmanlarının maddelerin uygunluğuna dair değerlendirmeleri, kapsam geçerliğini ortaya koymada kestirim niteliği taşıdığından önemli bir yere sahiptir (Yurdugül, 2005, s. 2).

Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliğini ortaya koymak amacıyla 8 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Bu uzmanların 2'si ölçme ve değerlendirme, 2'si din eğitimi bilimi, 2'si ölçek geliştirme çalışması bulunan din eğitimi bilimi ve 1'i dil uzmanıdır. Ayrıca uzmanlardan 1'i de Kur'an kursu öğreticisidir. Görünüş geçerliğini sağlamak için uzmanların görüşleri dikkate alınmıştır. Kapsam geçerliğini sağlamada ise taslak ölçek maddelerinin her birisi için KGO= (n_e – $N/2$)/N/2 formülü kullanılarak ayrı ayrı KGO hesaplanmıştır (N: Değerlendirmesine başvurulan toplam uzman sayısını, n_e: Maddeye uygun ve kısmen uygun olarak görüş bildiren uzman sayısını temsil etmektedir) (Karagöz & Bardakçı, 2020, s. 18). Bu formülden hareketle 0,05 düzeyinde anlamlılık gösteren maddelerin ortalaması alınarak da KGİ hesaplanmıştır. Uzman sayısının 8 olması durumunda KGO ölçütünün 0,75 olması gerektiği ifade edilmiştir (Karagöz & Bardakçı, 2020, s. 17). Uzman görüşüne sunulan 57 maddelik değerlendirme formunda uzmanlardan her bir madde için "hiç uygun değil", "kısmen uygun" ve "uygun" seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca "açıklama" kısmına uygun görülmeyen maddeler hakkındaki görüşlerini eklemeleri de talep edilmiştir. Formun sonunda ölçeğe eklenmesi gerektiğini düşündükleri maddeler için de yer ayrılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda her bir madde ayrı ayrı değerlendirilmiş ve KGO değeri 0,75'in altında kalan bir madde bulunamamıştır. Madde havuzunda yer alan tüm maddelerin α=0,05 düzeyinde anlam ifade etmesi madde havuzunun tamamının ölçeğin ön uygulamasında kullanılabileceğini göstermektedir. Bu aşamada, α=0,05 düzeyinde anlamlılık gösteren maddelerin ortalamasının 0,75'ten yüksek olması ve KGİ=0,98 olması nedeniyle ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Uzmanların genel değerlendirmeleri ve tavsiyeleri ışığında maddelere son şekli verilmiştir. Hazırlanan ölçek, ilgili gruptan 8-10 kişilik bir gruba uygulanarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamadaki amaç cevaplayıcıların anlayamadıkları sözcük ve ifadeler ile cevaplama süresinin saptanmasıdır (Erkuş, 2022, s. 22). Birebir gerçekleştirilen bu uygulama sonunda gerekli düzenlemeler yapılarak esas uygulama için ölçeğe son hali verilmiş ve uygulamaya koşulmuştur.

2. Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçek geliştirme sürecinde yapı geçerliği, bilindiği gibi faktör analizleriyle sağlanmaktadır. Faktör analizi birbiriyle ilişkili çok sayıda maddeyi bir araya getirerek az sayıda faktör bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2002, s. 472). Hazırlanan ölçeğin yapı geçerliğini kanıtlamak amacıyla yapılacak analizlere geçmeden önce bu analizlerin doğru sonuçlara ulaşabilmesi için katılımcı grupları ve maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İlk olarak AFA veri seti üzerinde düzeltilmiş Madde Toplam Test Korelasyonu incelenmiştir. Bu incelemede m4, m5, m7, m10, m16, m24, m39, m47, m56. maddelerine ait puanların ölçeğin toplam puanıyla negatif

CC: BY-ND-NC

bir ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiş ve ters kodlanmalarına karar verilmiştir. Toplamda 9 madde ters kodlanmıştır. AFA ve DFA veri setlerinin normal dağılımını test etmek için ölçek toplam puanı hesaplanmıştır. Ölçek toplam puanı betimleyici istatistiklerine ait sonuçlar şu şekildedir;

Tablo 2: Betimleyici İstatistikler

		AFA Veri Seti	DFA Veri Seti
Madde Toplam	Ortalama	244,6580	87,1745
	Medyan	246,0000	88,0000
	Varyans	400,319	65,889
	Standart Sapma	20,00797	8,11719
	Minimum	198,00	66,00
	Maximum	285,00	100,00
	Ranj	87,00	34,00
	Çarpıklık	-,132	-,061
	Çarpıklık Hatası	,131	,167
	Basıklık	-,917	-,832
	Basıklık Hatası	,262	,333

Ölçek toplam puanının hesaplanmasının ardından normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Nitekim ölçek geliştirme sürecinde yapılacak testler için normallik önemli bir ön koşuldur. Bu varsayım karşılandığında ölçeğin boyutlarında çözümün değeri artarken karşılanmadığında boyutlardaki çözümün değeri azalmaktadır (Büyüköztürk, 2002, s. 480). Çalışmada bu testlerde çarpıklık (skewness) - basıklık (kurtosis) değeri incelenmiş ve uç değerlerin kontrolü sağlanmıştır. Buna göre AFA veri setinin çarpıklık değeri -,132 basıklık değeri ise -,917 bulunmuştur. DFA veri setinde ise çarpıklık değeri -,061 basıklık değeri -,832 olarak bulunmuştur. Literatürde farklı çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edildiği görülmektedir. Büyüköztürk vd.'ne göre bu değerler +-1 aralığında olmalıdır (Büyüköztürk vd., 2011, s. 48). Tabachnick ve Fidell (2013) ise +-1,50 değerleri arasında olmasının yeterli olduğunu belirtmişlerdir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu değerlerden hareketle verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Devamında veri setlerindeki uç değerler kontrol edilmiş ve kesin kanıya varabilmek amacıyla madde toplam puanları z puanına dönüştürülmüştür. AFA veri setinde -/+3 puan aralığının dışında kalan 5 katılımcının aşırı (uç) değerler taşıdığı tespit edilmiş ve örneklem grubundan çıkarılmıştır. DFA veri setinde ise herhangi bir uç değer bulunmamıştır. Bu veri seti üzerinde DFA analizi yapılacağı için madde toplam puan korelasyonu incelenmemiştir.

Ters kodlama ve normallik testlerinin ardından madde toplam puan korelasyonuna bakılmıştır. Korelasyon katsayılarının pozitif ve ,30'dan yüksek olması gerektiği düşüncesi (Karagöz & Bardakçı, 2020, s. 109) doğrultusunda m3, m4, m7, m9, m10, m11, m29. numaralı maddelerin 0,30'dan daha küçük değerler aldıkları görülmüş ve ölçekten çıkarılmalarına karar verilmiştir. Bu haliyle toplamda 345 katılımcı ve 50 maddeyle AFA'ya geçilmiştir.

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlığa Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin (ÖHYETÖ) yapı geçerliğini test etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu bağlamda temel bileşenler ve eğik döndürme yöntemlerinden promax yöntemi kullanılmıştır. Temel bileşenler yöntemi en sık ve kolay kullanılır yöntem olması, eğik döndürme ise faktörler arasında ilişki

CC: BY-ND-NC

olduğu düşünülerek tercih edilmiştir. Eğik döndürmenin sosyal bilimler alanında en çok kullanılan döndürme yöntemi, promax'ın ise çözüme ilişkin basit yapıları hızlı ve ekonomik bir şekilde ortaya çıkaran teknik olduğu ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2011, s. 126).

Öncelikle örneklem büyüklüğünün ve maddeler arası korelasyonun AFA'ya uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi yapılmıştır. Bu teste göre KMO örneklem yeterlik değeri ,933 bulunmuştur. Bu oran Büyüköztürk' göre en az 0,60 olmalıdır (Büyüköztürk, 2011, s. 126). Field'e göre ise bu değer 0,50'nin üzerinde olduğunda yeterli görülmekte ve 0,80-0.90 arasında olduğundaysa harika sayılmaktadır (Field, 2009, s. 647). Böylece örneklemin uygunluğunun AFA için yeterli olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca Bartlett test sonucunun elde edilen x^2= 3362,391; p<0,05 değeriyle anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgu maddeler arası korelasyonların da AFA için yeterince güçlü olduğunu göstermektedir (Field, 2009, s. 657).

Ön incelemelerin ardından ilk AFA analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan ilk AFA analizi sonucunda maddelerin tamamının 10 boyutta dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. AFA sürecinde maddeleri ölçekten çıkarırken maddelerin binişik olma, yük değerleri, diğer maddelerle ilişkileri ve her boyut altında en az 3 madde bulunması gerekliliği göz önüne alınmıştır (Kılıç, 2022, ss. 92-94). Binişik özellik gösteren 48. maddeden başlayarak modele uyum sağlamayan ve diğer maddelerle anlamsız ilişki kuran maddeler ölçekten çıkarılmaya başlanmıştır.

Elde edilen son AFA'ya kadar 2., 8., 12., 13., 14., 15., 22., 23., 24., 25., 30., 38., 39., 41., 43., 46., 48., 54., 56., 57. maddelerin binişik özellik gösterdiği tespit edilmiş ve bu maddeler ölçekten teker teker çıkarılmıştır. Model matrisinde maddelerin boyutlar altındaki yükleri incelenmiş 15., 21. ve 23. maddenin ,40'ın altında bir değer gösterdiği tespit edilmiştir. Field'e göre (2009) maddelerin faktör yüklerinin min. 0,40 olması gerektiği göz önüne alınarak bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Devamında ayrıntılı analize gidilerek korelasyon matrisi incelenmiş 5., 16., 27., 47. ve 51. maddelerin diğer maddelerle anlamsız ilişkiler içerisinde bulunduğu tespit edilmiş ve ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. 1. ve 6. maddelerin ise anlamsız bir boyut oluşturduğu, 20., 32 ve 53. maddenin ise hiçbir boyuta katılmadığı tespiti üzerine ölçekten çıkarılmalarına karar verilmiştir. Sonuç olarak 20 maddelik 4 boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Bu ölçeğe ait sonuçlar şu şekildedir;

Tablo 3: ÖHYETÖ'nün AFA Sonucu

Faktörler	Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Ebeveyn-Öğrenci İlişkisi Faktörü	m26	,964			
	m40	,707			
	m28	,699			
	m50	,663			
	m49	,652			
	m54	,641			
	m52	,603			
	m55	,509			
Ebeveyn-Yaşam Düzeni İlişkisi Faktörü	m37		,833		
	m34		,790		
	m36		,756		

	m33		,754			
	m35		,739			
Ebeveyn- Öğretici İlişkisi Faktörü	m18			,880		
	m17			,823		
	m19			,768		
	m31			,671		
Ebeveyn-Hafızlık Farkındalık İlişkisi Faktörü	m42				,924	
	m45				,850	
	m44				,673	
Öz Değer			8,489	1,371	1,296	1,089
Açıkladığı Varyans			42,444	6,853	6,482	5,443
Açıklanan Toplam Varyans			%61,222			

Tablo 3'te AFA'da elde edilen faktörler, maddelerin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri verilmiştir. Alt boyutlardan ilki 8 (m26., m40., m28., m50., m49., m54., m52., m55.), ikincisi 5 (m37., m34., m36., m33., m35.), üçüncüsü 4 (m18., m17., m19., m31), dördüncüsü 3 (m42., m45., m44.) maddeden oluşmaktadır. Maddeler incelendiğinde en düşük faktör yükünün ,509'la m55'e ait olduğu görülmektedir. Dolayısıyla 0,40 ve üzerinin faktör yükleri için ideal bir oran olarak kabul edildiğinden genel olarak maddelerin faktörlere önemli katkı sağladıkları tespit edilmiştir (Field, 2009, s. 666; Can, 2018, s. 317).

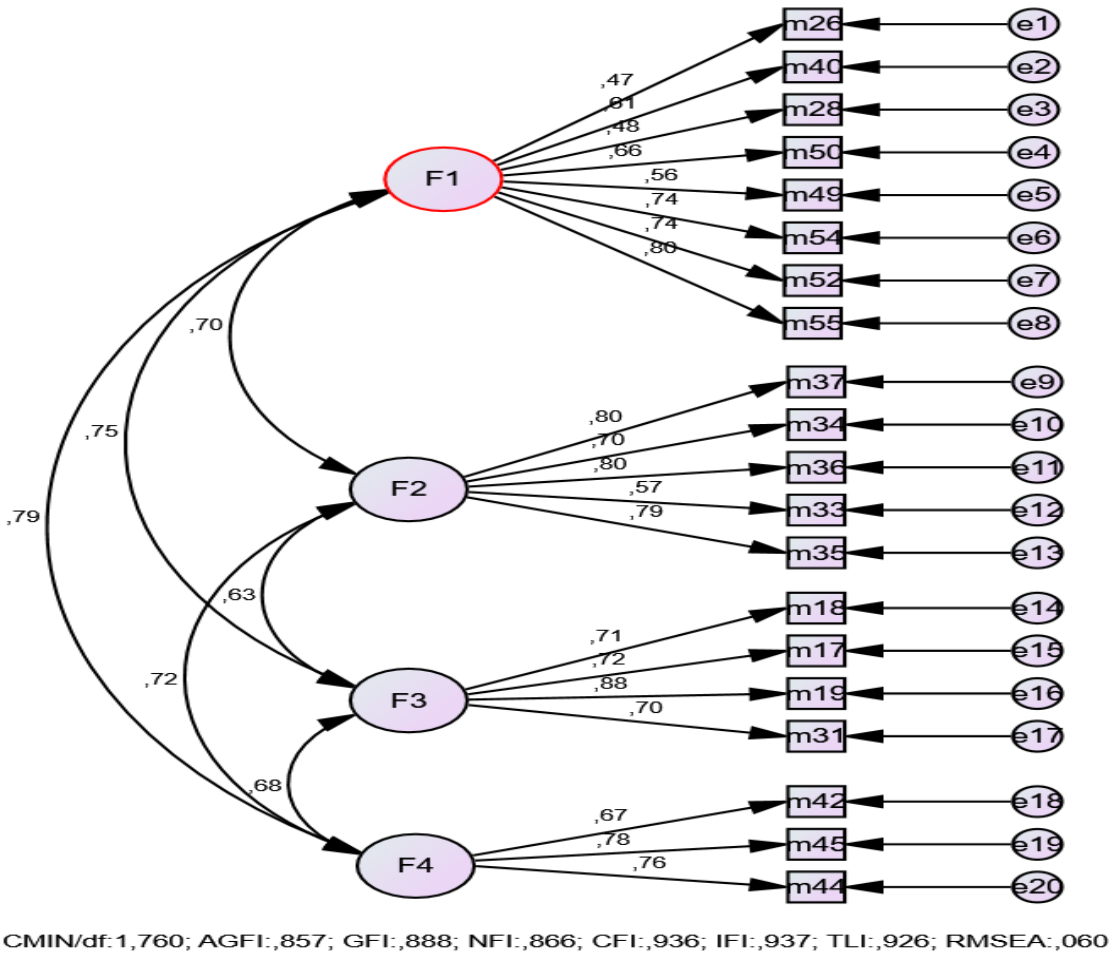
Birinci faktör; ebeveynin öğrencisinin hafızlık programına katılma arzusu, moral- motivasyon sağlama durumu, ezberlerini telafiye destek olma isteği ve zamanını buna göre düzenleme eğilimi vb. konulardaki görüşlerini yansıtan maddeler içerdiğinden "Ebeveyn-Öğrenci İlişkisi" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör; ebeveynin ev, iş ve tatil planlamaları gibi yaşam düzenini ilgilendiren hususlarla hafızlık olgusu arasında kurduğu bağlantılara dair görüşlerini yansıtan maddeler içerdiğinden "Ebeveyn-Yaşam Düzeni İlişkisi" şeklinde adlandırılmıştır. Üçüncü faktör; ebeveynin çocuğunun hafızlık hocası ile kendi arasındaki ilişkilere dair görüşlerini yansıtan maddeler içerdiğinden "Ebeveyn-Öğretici İlişkisi"; dördüncü faktör ise ebeveynin örgün eğitimle birlikte hafızlık hakkında farklı yollardan bilgi edinmesi ile ilgili yönelişlerini yansıtan maddeler içerdiğinden "Ebeveyn-Hafızlık Farkındalık İlişkisi" olarak isimlendirilmiştir.

Ebeveyn-Öğrenci İlişkisi faktörünün %42,44, Ebeveyn-Yaşam Düzeni İlişkisi faktörünün %6,853, Ebeveyn-Öğretici İlişkisi faktörünün %6,482, Ebeveyn-Hafızlık Farkındalık İlişkisi faktörünün ise %5,443 oranında toplam varyansa katkı sağladıkları görülmektedir. Elde edilen bu 4 boyutun toplam varyansın %61,222'sini açıkladığı tespit edilmiş ve ÖHYETÖ'nün geçerli özellik gösterdiğine karar verilmiştir.

AFA'da elde edilen yapıyı doğrulamak amacıyla DFA Analizine geçilmiştir. DFA analizinde 1. düzeyde üretilmiş olan çok faktörlü model ve bu kapsamda elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

CC: BY-ND-NC

Şekil 1: *ÖHYETÖ'nün 1. Düzey Çok Faktörlü Modeli*

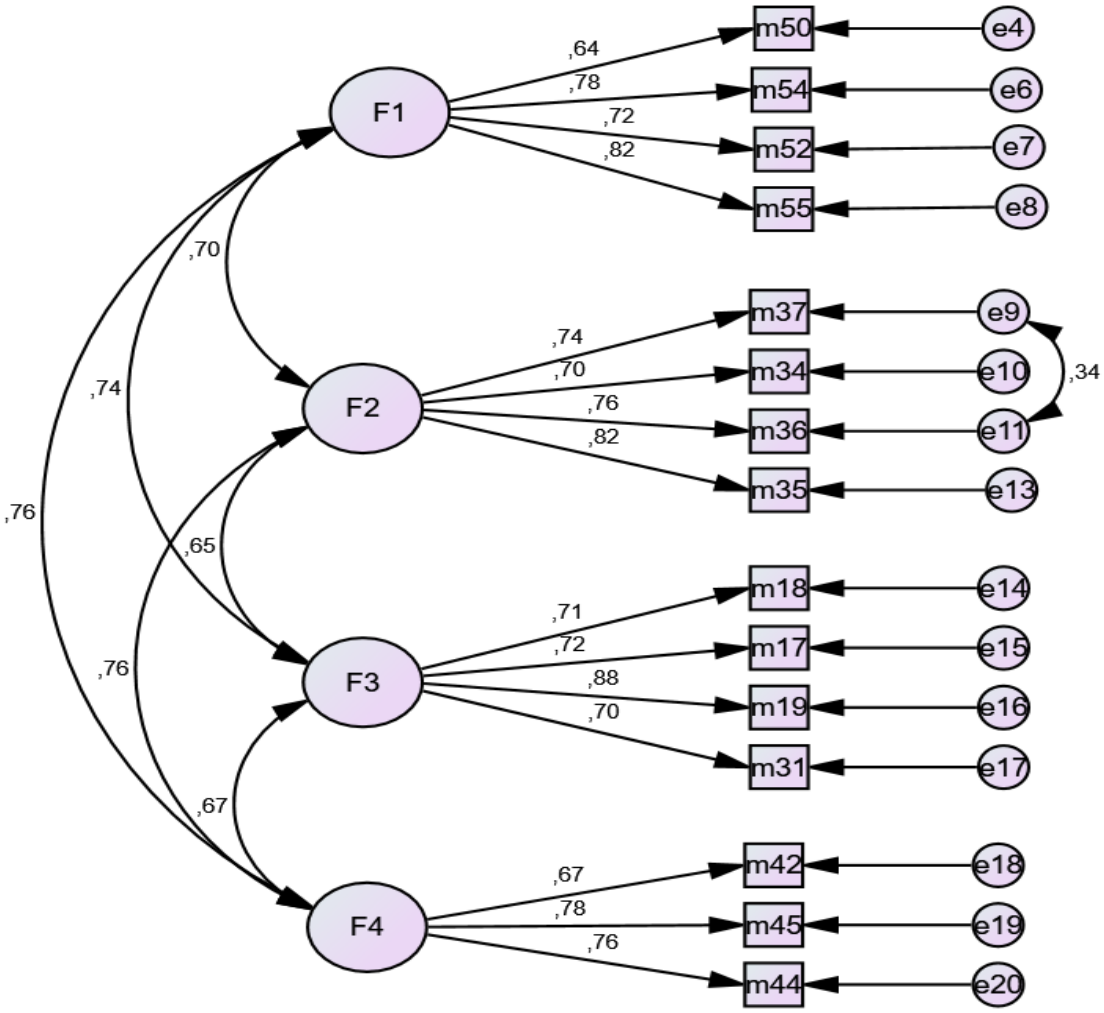


Bu analize göre alt boyutları temsil eden F1 ve F4 arasında ,79; F1 ile F3 arasında ,75; F2 ile F4 arasında ,72; F1 ile F2 arasında ,70; F3 ile F4 arasında ,68 ve F2 ile F3 arasında ,63 oranında standardize edilmiş değerler görülmüştür. Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde m26, m40, m28, m49 ve m36. maddelerin faktör yüklenimlerinin beklenen düzeyden (,70) uzak ve düşük seviyede olduğu, dolayısıyla ait oldukları faktörleri iyi bir seviyede temsil edemedikleri anlaşılmıştır. Bu aşamada elde edilen AGFI=,857<,90; GFI=,888<,90; NFI=,866<,95; RMSA=,06>,05 şeklindeki uyum iyilik değerlerinin büyük ölçüde kabul edilebilir uyum aralıklarının dışında kaldığı görülmüştür.

Bu bulgulardan hareketle modelin daha iyi uyum gösterebilmesi için faktör yüklenimleri istenilen seviyede bulunamayan m26, m40, m28, m49 ve m36. maddelerin ölçekten birer birer çıkarılmalarına karar verilmiştir. Yukarıdaki işlemin devamında modifikasyon indeksi incelenmiş ve uyum göstergelerini geliştirmek amacıyla m36 ve m37 maddeleri arasına kovaryans çizilmiştir. Son analizde elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

CC: BY-ND-NC

Şekil 2: ÖHYETÖ'nün 1. Düzey Çok Faktörlü Modeli



Bu analize göre F1: Ebeveyn-Öğrenci İlişkisi ile F4: Ebeveyn-Farkındalık İlişkisi arasında ,76; F2: Ebeveyn-Yaşam Düzeni İlişkisi ile F4: Ebeveyn-Hafızlık Farkındalık İlişkisi arasında ,76; F1: Ebeveyn-Öğrenci İlişkisi ile F3: Ebeveyn-Öğretici İlişkisi arasında ,74; F1: Ebeveyn-Öğrenci İlişkisi ile F2: Ebeveyn-Yaşam Düzeni İlişkisi arasında ,70; F3: Ebeveyn-Öğretici İlişkisi ile F4: Ebeveyn-Hafızlık Farkındalık İlişkisi arasında ,68; son olarak F2: Ebeveyn-Yaşam Düzeni İlişkisi ile F3: Ebeveyn-Öğretici İlişkisi arasında ,65 oranında standardize edilmiş değerler görülmektedir.

Bu sonuçtan hareketle, maddelerin ilişkili oldukları faktörlerle oluşturmuş oldukları bağlantıların anlamlılığı incelenmiştir. Bu kapsamda aşağıda ÖHYETÖ'ye ait standardize edilmiş regresyon katsayılarının yer aldığı tablo verilmiştir.

Tablo 4: ÖHYETÖ'ye Ait Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları

			Estimate
m50	<---	F1	,645

m54	<---	F1	,782
m52	<---	F1	,721
m55	<---	F1	,820
m37	<---	F2	,745
m34	<---	F2	,699
m36	<---	F2	,757
m35	<---	F2	,819
m18	<---	F3	,708
m17	<---	F3	,721
m19	<---	F3	,884
m31	<---	F3	,702
m42	<---	F4	,671
m45	<---	F4	,781
m44	<---	F4	,763

Tablo 4'e göre her bir maddenin ait olduğu faktörle ilişkisini gösteren değerlerin tatmin edici seviyede olduğu söylenebilir. Yani son tahlilde, faktörlerin içerdikleri değişkenler tarafından iyi seviyede temsil edildiği anlaşılmaktadır. Bu çerçevede F1: Ebeveyn-Öğrenci İlişkisi faktörünü ,82'lik bir yük ile en fazla temsil eden "Örgün eğitimle birlikte hafızlık sürecinde çocuğuma zamanını etkin kullanabilmesi yönünde destek olurum." ifadesi olmuştur. F2: Ebeveyn-Yaşam Düzeni İlişkisi faktörünü ,82'lik bir yük ile en fazla temsil eden "Tatil sürelerimi örgün eğitimle birlikte hafızlığa göre ayarlarım." ifadesi olmuştur. F3: Ebeveyn-Öğretici İlişkisi faktörünü ,88'lik bir yük ile en fazla temsil eden "Örgün eğitimle birlikte hafızlık sürecinde çocuğumun hafızlık hocasıyla irtibat halinde olurum" ifadesi olmuştur. Son olarak F4: Ebeveyn-Hafızlık Farkındalık İlişkisi faktörünü ,78'lik bir yük ile en fazla temsil eden "Örgün eğitimle birlikte hafızlık süreci (imkanları, zorlukları vb.) hakkında bilgi edinmek isterim" ifadesi olmuştur.

Yukarıda sıralanan işlemler sonrasında geliştirilen modelin uyum indekslerine tekrar bakılmış ve oluşan değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5: DFA Uyum İndeksleri

Ölçüm Aracı	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	ÖHYETÖ Ölçüm Değeri	Karar
CMIN/df (Kline, 2011)	$0<X^2/sd<3$	$3<X^2/sd< 5$	1,404	Mükemmel Uyum
AGFI (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003, s. 43)	,90≤AGFI≤1.00	,85≤AGFI≤,90	,905	Mükemmel Uyum
GFI (Kılıç, 2022, s. 137)	,90<GFI<1,00	,85<GFI<,90	,934	Mükemmel Uyum
NFI (Tabachnick &	,95<NFI<1,00	,90<NFI<,95	,931	Kabul Edilebilir

CC: BY-ND-NC

Fidell, 2013, s. 771)				Uyum
CFI (Kılıç, 2022, s. 137)	,95<CFI<1,00	,90<CFI<,95	,979	Mükemmel Uyum
IFI (Bentler & Bonett, 1980, s. 601)	,95<IFI <1,00	,90<IFI<,95	,979	Mükemmel Uyum
TLI (Kılıç, 2022, s. 137)	,95<TLI<1,00	,90<TLI<,95	,973	Mükemmel Uyum
RMSEA (Kılıç, 2022, s. 137)	,00<RMSEA<,05	,05<RMSEA<,08	,044	Mükemmel Uyum

Tablo 5'te yer alan ÖHYETÖ'nün DFA uyum indekslerine bakıldığında, ki-kare/serbestlik derecesi olarak elde edilen 1,404 değerinin literatürde öne çıkan mükemmel uyum aralığında yer aldığı görülmüştür. Yine ölçeğin uyum iyilik değerlerinin önemli göstergeleri olan diğer parametreler, biri hariç ilgili bilimsel literatürde yer alan mükemmellik ölçütleriyle uyumlu bulunmuştur (AGFI=,905>,90; GFI=,934>,90; CFI=,979>,95; IFI=,979>,95; TLI=,973>,95 RMSEA=,044<,05). Tabloda da görüldüğü gibi, sadece NFI değeri (NFI=,931>,90) kabul edilebilir aralıkta bulunmuştur. Bu şekilde var olan uyum iyiliği değerlerinden hareketle, model ile veri arasında iyi uyum olduğu ve AFA'da geliştirilen yapının doğrulandığına karar verilmiştir.

3. Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Güvenirlik, geliştirilen ölçme aracının ölçmeye çalıştığı şeyi duyarlı, tutarlı ve istikrarlı ölçebilmesidir (Tezbaşaran, 2008, s. 47). Yani ölçeğin benzer şartlarda tekrar uygulandığında benzer sonuçlar vermesi ve hatalardan arınık olması demektir. Aksi halde ölçme aracının güvenilir olmadığı söylenebilir. Geliştirilen ölçeğin güvenirliğinin sağlanmış olması geçerliğin sağlanması için ön ama yeterli bir koşul değildir (Tezbaşaran, 2008, s. 48). DFA sonucunda elde edilen 15 maddelik 4 boyutlu ÖHYETÖ'nün güvenirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ortaya çıkan madde analizleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6: ÖHYETÖ'ye Ait Güvenirlik Analizi

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha Değeri
m50	62,8348	31,214	,688	,907
m54	62,9014	30,990	,683	,907
m52	62,8145	31,332	,654	,908
m55	62,8870	31,234	,687	,907
m37	63,0203	30,119	,636	,908
m34	63,0058	29,959	,656	,908
m36	62,9913	30,276	,668	,907
m35	62,8522	30,888	,646	,908
m18	62,7536	31,773	,531	,911
m17	62,8551	31,956	,474	,913
m19	62,7246	31,892	,624	,909

CC: BY-ND-NC

m31	62,7043	31,668	,671	,908
m42	63,0783	31,061	,483	,915
m45	63,0406	30,905	,616	,909
m44	63,0551	30,535	,644	,908
Ölçeğin Tamamının Cronbach Alpha Değeri			,914	

Tablo 6'ya göre ÖHYETÖ'nün genelinin Cronbach Alpha değeri ,914 olarak bulunmuştur. Bu kapsamda yapılan güvenirlik analizine göre her bir madde silindiğinde ölçeğin genel güvenirlik katsayısında en düşük değer ,907 şeklindedir. Yine tabloda, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ,474 ile ,688 arasında değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla bu değerlerin ölçeğin güvenirliğine yeterli düzeyde katkı sağladığı söylenebilir.

Ölçeğin her bir alt boyutu için de güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda oluşan veriler şu şekildedir:

Tablo 7: ÖHYETÖ'ye Ait Cronbach Alpha Değerleri

Faktör	**Cronbach Alpha Değeri**
F1: Ebeveyn-Öğrenci İlişkisi	,859
F2: Ebeveyn-Yaşam Düzeni İlişkisi	,851
F3: Ebeveyn-Öğretici İlişkisi	,797
F4: Ebeveyn-Hafızlık Farkındalık İlişkisi	,761
Ölçeğin Tamamı	,914

Tablo 7'de ölçeğin geneli ve alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri sunulmuştur. Bu değerler alt boyutlarda ,761 ile ,859 arasında değişirken ölçeğin tamamı için ,914 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha değerinin ,60 < α < ,80 aralığında olması ölçeğe "oldukça güvenilir" ,80 < α < 1 aralığında olması halinde ise "yüksek derecede güvenilir" niteliği kazandırdığı kabul edilmektedir (Özbaşı, 2022, s. 66). Bu kabul çerçevesinde ÖHYETÖ'nün üç ve dördüncü boyutuyla oldukça güvenilir, ilk iki boyutu ve geneliyle de yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

ÖHYETÖ'nün güvenirliğinin sağlanması amacıyla son olarak Cronbach ölçeğin ayırt edicilik değerleri incelenmiştir. Bu çerçevede alt-üst %27'lik gruplara dayalı madde analizi gerçekleştirilmiştir. Bu gruplar arasındaki farkı ortaya koyan t-testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 8: Alt-Üst %27'lik Gruplara Yönelik t-testi

	Gruplar		**x̄**	**SS**	**t**	**sd**	**p**
Ölçek Toplam	Üst Grup	93	74,40	,74	70,031	119,60	,000
	Alt Grup	93	59,66	1,89			
1. Faktör	Üst Grup	93	20,00	,000	84,45	92,00	,000
	Alt Grup	93	15,87	,47			
2. Faktör	Üst Grup	93	20,00	,000	33,27	92,00	,000
	Alt Grup	93	15,19	1,39			
3. Faktör	Üst Grup	93	20,00	,000	55,31	92,00	,000

	Alt Grup	93	16,19	,66			
4. Faktör	Üst Grup	93	15,00	,000	37,66	92,00	,000
	Alt Grup	93	11,18	,97			

Tablo 8'de verildiği üzere, ölçeğin genelinde ve 4 alt boyutunda alt ve üst %27'lik dilimler arasındaki toplam puanlar analiz edilmiş ve ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür (Ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin test sonuçları sırasıyla t=70,03; 84,45; 33,27; 55,31; 37,66, p< ,01). Bu çerçevede ÖHYETÖ'nün geneli ve alt boyutlarının incelediği hedef kitleye ait hafızlık tutumlarını ayırt edici özelliklere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak ÖHYETÖ'den alınabilecek puanlara ilişkin ölçümlere değinilecektir. Bu kapsamda, ölçeğin kesme noktaları (max.-min./n) formülü kullanılarak hesaplanmıştır ((max.=ölçekteki en yüksek puan (5); min.= ölçekteki en düşük puan (1); n= kategori sayısı (3)). Hesaplamaya göre ([5-1/3]) aralık değeri 1,33 olarak bulunmuştur. Bu değer 3 kategoriye eklendiğinde 1-2,33 düşük; 2,34-3,66 orta; 3,67-5 ise yüksek düzeyi ifade etmektedir. Ölçekten alınabilecek puan ortalamaları dikkate alınarak 1-2,33 aralığında puan alan katılımcıların hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının düşük, 2,34-3,66 aralığında puan alan katılımcıların hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının orta, 3,67-5 aralığında puan alan katılımcıların hafızlık eğitimine yönelik tutumlarının ise yüksek olarak yorumlanabileceği söylenebilir.

Ölçek toplam puanları hesaba katıldığında, bir maddeden alınabilecek en yüksek puan 5, en düşük puan 1 olduğu için 15 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en yüksek puan (15x5=75) 75, en düşük puan ise (15x1=15) 15'tir. Alt boyutlar için alınabilecek puanlar ise 4'er maddeden oluşan Ebeveyn-Öğrenci İlişkisi, Ebeveyn-Yaşam-Düzeni İlişkisi ve Ebeveyn-Öğretici İlişkisi alt boyutlarında en yüksek (4x5=20) 20; en düşük (4x1=4) 4; 3 maddeden oluşan Ebeveyn-Hafızlık Farkındalık İlişkisi alt boyutunda ise en yüksek puan (3x5=15) 15 en düşük puan ise (3x1=3) 3'tür. Katılımcıların alt boyutlardan aldıkları puanların artması örgün eğitimle birlikte hafızlığa yönelik tutumlarının ilgili boyut kapsamında yükseldiği, azalması ise söz konusu tutumların düştüğü/zayıfladığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de son yıllarda hafızlık eğitimi alanında yaşanan gelişmeler bu eğitime dönük farklı arayışları gündeme getirmiştir. Bu kapsamda dikkat çeken uygulamalardan biri de örgün eğitimle birlikte hafızlık projesidir. Yeni geliştirilen bu tür eğitsel çabaların planlı, programlı yürütülmesinde ve belli bir sistematik bütünlüğe erişmesinde iç ve dış paydaşlara, özellikle öğrenci, yönetici, öğretici ve velilere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Yapılan araştırmalar bu çalışmada da konu edilen ebeveyn ilgi ve katkısının eğitim-öğretim sürecinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin bu sürece dönük özellikle olumlu tutum geliştirmeleri eğitim-öğretimin niteliğini doğrudan etkilemesi bakımından merkezi bir role sahiptir.

Henüz gelişim aşamasında olan örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasında da ebeveynlerin yaklaşımları, özellikle bu uygulamaya dönük tutumları önemlidir. Başarılı olması noktasında ebeveynlerin uygulamaya yönelik olumlu tutuma sahip olmaları beklenir. Örgün eğitimle birlikte hafızlığı önemli-anlamlı-gerekli görmeleri, ona değer vermeleri, yürütülen çabaları desteklemeleri, proje hakkında olumlu fikirlere sahip olmaları, projeyi emek vermeye değer bir faaliyet olarak görmeleri onların sözü edilen eğitme dönük olumlu yaklaşım geliştirmelerine, bu yaklaşımın bir gereği olarak kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmelerine vesile olabilir. Bu durum örgün eğitimle birlikte hafızlığın daha etkin ve nitelikli hale gelmesine hizmet edebilir. Projeye yönelik olumlu tutuma sahip ebeveynler öğrencileri başta olmak üzere aile bireyleri, yöneticiler ve

öğreticilerle daha olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabilir.

Eğitim-öğretim sürecinde, genel olarak paydaşların olumlu tutum sahibi olmalarının anlam ve önemine dair söylenecekler örgün eğitimle birlikte hafızlık için de geçerlidir. Oysa örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde ebeveyn tutumlarının yeterince incelenmediği görülmektedir. Ebeveyn tutumlarının bu eğitime dönük faaliyetleri öyle ya da böyle etkileyebileceği gerçeğinden hareketle bu araştırmada ebeveyn tutumlarını yoklayan, geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış bir tutum ölçeği geliştirilmeye çalışılmıştır. Geliştirilen bu ölçek sayesinde örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinin önemli bir bileşeni olan velilerin söz konusu eğitime yönelik tutumlarının daha doğru bir şekilde ortaya konabileceği, yönetilebileceği, geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bilimsel araçlarla düzenli bir şekilde veli tutumlarını izlemek, değerlendirmek, bu noktada oluşabilecek gelişmeleri ya da sınırlıkları tanıyabilmeye, böylece hafızlık eğitiminin niteliğini artırmaya katkı sağlayabilir.

Nicel araştırma yöntemleri kapsamında tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada ilk olarak kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve uzman görüşlerinden yararlanılarak 5'li Likert tipinde 57 maddelik taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Taslak ölçek görünüş ve kapsam geçerliğinin tespiti için 8 uzmanın görüşüne sunulmuş, 20 ebeveyn ile pilot uygulama yapılmıştır. Uzman değerlendirmeleri ve pilot uygulamadan elde edilen geri bildirimler çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. AFA analizinde kullanılmak üzere 350, DFA analizinde kullanılmak üzere ise 212 ebeveynden veri toplanmıştır.

Faktör analizlerine geçmeden önce, düzeltilmiş madde toplam test korelasyonu incelenerek ters maddeler kodlanmıştır. Devamında ölçek toplam puanı hesaplanarak normallik testleri gerçekleştirilmiştir. 5 katılımcının formunda uç değer olduğu tespit edilmiş, bunlar veri grubundan çıkarılmıştır. Akabinde, AFA veri grubunun çarpıklık değeri -,132 basıklık değeri ise -,917 bulunarak verilerin normal dağılım sergilediğine karar verilmiştir. Yine aynı işlem DFA veri grubu üzerinde de gerçekleştirilmiş bu sefer çarpıklık değeri -,061; basıklık değeri ise -,832 olarak bulunmuştur. Ardından uç değerler kontrol edilmiş ve herhangi bir uç değere rastlanmamıştır. Bu haliyle veri setinin normal dağılım sergilediğine karar verilmiştir. Son olarak madde toplam puan korelasyonu incelemiş ve ,30'dan küçük değerdeki maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiği dikkate alınarak m3, m4, m7, m9, m10, m11, m29. maddeleri ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 50 madde ve 345 katılımcıyla AFA analizine geçilmiştir.

Örneklem grubunun analizlere uygunluğunu test etmek amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmış ve AFA grubunun KMO test sonucu ,908 Bartlett sonucu ise x^2= 3933,124; p<0,05 anlamlı olarak bulunmuştur. Aynı test DFA grubu için de gerçekleştirilmiş KMO test sonucu ,910 Bartlett test ise x^2= 2074,393; p<0,05 anlamlı olarak bulunmuştur.

Ön hazırlıkların ardından AFA gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda toplam varyansın %61,222'sini karşılayan 20 maddelik 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörler sırasıyla Faktör 1: Ebeveyn-Öğrenci İlişkisi, Faktör 2: Ebeveyn-Yaşam Düzeni İlişkisi, Faktör 3: Ebeveyn-Öğretici İlişkisi, Faktör 4: Ebeveyn-Hafızlık Farkındalık İlişkisi olarak isimlendirilmiştir. Ebeveyn-Öğrenci İlişkisi faktörünün %42,44, Ebeveyn-Yaşam Düzeni İlişkisi faktörünün %6,853, Ebeveyn-Öğretici İlişkisi faktörünün %6,482, Ebeveyn-Hafızlık Farkındalık İlişkisi faktörünün %5,443 oranında toplam varyansa katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu faktör sayısı ve toplam varyans oranının, literatürdeki ölçek geliştirme çalışmalarının faktör sayısı ve toplam varyans özelliklerini inceleyen bir çalışmanın bulgularıyla (Koyuncu & Kılıç, 2019, s. 370) benzerlik gösterdiği söylenebilir.

AFA sonucunda geliştirilen yapının doğruluğunu kanıtlamak amacıyla DFA analizi yapılmıştır. 212 kişilik veri grubu üzerinde gerçekleştirilen analiz sonucunda 5 maddenin istenilen (,70) regresyon değerine uzak olduğu tespit edilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 4 faktörlü 15 maddelik ölçeğin uyum iyilik değerleri incelenmiş ve bu değerlerin (CMIN/df =1,404<3; AGFI=,905>,90;

CC: BY-ND-NC

GFI=,934>,90; NFI=,931>,90; CFI=,979>,95; IFI=,979>,95; TLI=,973>,95 ve RMSEA=,044<,05) literatürde kabul gören değer aralıklarında olduğu dolayısıyla ölçeğin doğrulandığı görülmüştür. Sosyal bilimler alanında geliştirilen ölçeklerin yapısal özelliklerini konu edinen bir çalışmada, örneklem alınan yayınların %66'sında altı ve daha fazla indekse bakılarak model uyumuna karar verildiği ifade edilmiştir (Koyuncu & Kılıç, 2019, s. 373). Bu araştırmada kullanılan uyum indeksi yapısının bu bulguyla örtüştüğü söylenebilir.

ÖHYETÖ'nün güvenirliğini test etmek amacıyla ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri ile alt-üst %27'lik gruplar arasındaki farka işaret eden t-testi sonuçları incelenmiştir. ÖHYETÖ'nün genelinin Cronbach Alpha değeri ,914; Ebeveyn-Öğrenci İlişkisi faktörünün ,859; Ebeveyn-Yaşam Düzeni faktörünün ,851; Ebeveyn-Öğretici İlişkisi faktörünün ,797; Ebeveyn-Hafızlık Farkındalık İlişkisi faktörünün ise ,761 olarak bulunmuştur. Bu değerler, örneğin 2004 yılında geliştirilen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik ebeveyn tutum ölçeğinde ,83 (Altaş, 2004); 2011 yılında geliştirilen beden eğitimi dersine yönelik ebeveyn tutum ölçeğinde ,90 (Öncü & Güven, 2011); 2013 yılında geliştirilen ilköğretim okullarında verilen müzik eğitimine yönelik velilerin tutum ölçeğinde ,97 (Güdek & Karakaya, 2013); 2019 yılında geliştirilen fen bilgisi derslerine yönelik ebeveyn tutum ölçeğinde ise ,86 (Gülen & Ayaz, 2019) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla elde edilen Cronbach Alpha değerinin literatürde üretilen benzer ölçeklerle uyumlu olduğu söylenebilir. Ölçek geneli ve 4 alt faktör bazında oluşan alt-üst %27'lik gruplar arasındaki farklar incelenmiş ve ortalamalar arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür (Ölçek geneli ve alt boyutlara ait değerler, sırasıyla t=70,03; 84,45; 33,27; 55,31; 37,66; p=,000; p<,01). Dolayısıyla geliştirilen ölçeğin güvenirlik ve ayırt edicilik özellikleri bakımından yeterli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu verilerin ışığında ÖHYETÖ'nün hem kavramsal çerçeveye uygunluk hem de yapısal özellikler bakımından ebeveynlerin örgün eğitimle birlikte hafızlığa yönelik tutumlarını ölçebilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Her ne kadar geçerlik ve güvenirlik şartlarını sağlayan bir ölçek geliştirilmiş olsa da alan yazında yapılacak nitel ve nicel araştırmalarla desteklenmesi ve daha sağlıklı bir ölçüm aracına dönüşmesi beklenmektedir. Özellikle son yıllarda daha fazla talep edilen örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi hakkında yapılacak bilimsel çalışmalara önemli ölçüde katkı sağlayacağı umulmaktadır. Yeni yapılacak araştırmalarda bu çalışmadan elde edilen ölçek kullanılarak ebeveynlerin örgün eğitimle birlikte hafızlığa yönelik tutumları farklı değişkenler açısından incelenebilir. Ayrıca bu değişkenlerin söz konusu tutum üzerindeki etkileri değerlendirilebilir.

Yapılacak yeni çalışmalarda öğrenci, öğretici ve yöneticiler gibi farklı paydaşların tutumları da ölçülerek örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimine dönük daha bütüncül ve açıklayıcı bir perspektif geliştirilebilir. Böylece hafızlık eğitiminin bilimselleşmesi ve daha nitelikli hale gelmesine katkı sağlanabilir. Nitekim bu tür ölçümler belirli bir düzen dahilinde yapıldığında hafızlık eğitiminde motivasyon kayıpları zamanında anlaşılarak gerekli önlemler alınabilir.

Bu çalışmanın örnekleminden kaynaklı sınırlıklar dikkate alınarak geliştirilen ölçek daha farklı örneklemler üzerinde uygulanabilir, böylece ölçeğin geçerliği artırılabilir. Ayrıca üretilen ölçek ve söz konusu ölçeğin betimlemeye çalıştığı olgu daha karma modellerle ele alınarak ebeveyn tutum olgusuna daha bütüncül ve gerçekçi bir bakış açısı getirilebilir.



Hakem: Dış, Bağımsız.
Teşekkür:
-

Beyanname:

1. Özgünlük Beyanı:

Bu çalışma, "*Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlığa Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi*" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2. Yazar Katkıları:

Fikir: CO&İDT; ***Kavramsallaştırma:*** CO&İDT; ***Literatür Taraması:*** CO&İDT; ***Veri Toplama:*** CO&İDT; ***Veri İşleme:*** CO&İDT; ***Analiz:*** CO&İDT; ***Yazma – orijinal taslak:*** CO&İDT; ***Yazma – inceleme ve düzenleme:*** CO&İDT.

3. Etik Kurul İzni:

Bu çalışma için etik kurul izni, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 27.08.2024 tarihli ve 374 numaralı kararı ile alınmıştır.

4. Finansman/Destek:

Bu çalışma, herhangi bir finansman ya da destek almamıştır.

5. Çıkar Çatışması:

Yazar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

6. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları:



KAYNAKÇA

Altaş, N. (2004). Öğrenci Velilerinin İlköğretim Din Kültürü *ve* Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutum Düzeylerinin Dini Tutum Düzeyleriyle İlişkisi (Ön Araştırma). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *XIV* (1), 85-105.

Al Hafiz, M. Mustaffa vdğ. (2016). Historiography of Quranic Memorization from the Early Years of Islam until Today. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *7*(1), 279-281.

Algur, H. (2019). Ha*fızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları,* Dem Yayınları.

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance Tests And Goodness Of Fit İn The Analysis Of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, *88*(3), 588-606.

Bozkurt, N. (1997). Hâfız. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 15, ss. 74-78).

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar *ve* Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *32*, 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Veri Analizi El Kitabı* (12. Bs). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (7. Bs). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (32. Bs). Pegem Akademi.

Büyükşahin, S., & Osmanoğlu, C. (2023). Çocuğunu Hafızlık Eğitimine Yönlendiren Velilerin Hafızlık Öncesi Hazırlık Durumları. *Academy Of Scıentıfıc And Educational Studıes*. Ases International

Kayseri Scientific Research Conference, Kayseri, 80-93.

Cakfar, M., Haris, A. ve Zülfikar, F. (2020). *Lembaga Tahfizh Al-Qur'an Dalam Sejarah Pendidikan Islam*., 14, 1-12.

Can, A. (2018). *Spss ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (6. Bs). Pegem Akademi.

Ceylan, Ş., Artan, İ., & Adıbatmaz, F. B. K. (2020). Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenilirlik *ve* Geçerlilik Çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2).

Doğan, İ., & Osmanoğlu, C. (2023). Türkiye'de Hafızlık Eğitiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *16*.

Doğan, R. (1999). *Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Tevhid-İ Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar*. Cumhuriyet'in 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi *ve* Öğretimi İlmi Toplantısı (İzmir 4- 6 Aralık 1998 Tebliğler), Ankara.

Doğan Taşcıoğlu, İ., & Osmanoğlu, C. (2025). *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlığa Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Erkuş, A. (2022). Ölçek Geliştirmeye Hazırlık. İçinde M. Acar Güvendir & Y. Özer Özkan (Ed.), *Tüm Yönleriyle Ölçek Geliştirme Süreci* (1. Bs, ss. 1-27). Pegem Akademi.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using Ibm Spss Statistics*. Sage.

Güdek, B., & Karakaya, İ. (2013). İlköğretim Okullarındaki Müzik Eğitimine İlişkin Anne-Baba Tutumları Ölçeğinin Geliştirilmesi *ve* Tutumların Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *İlköğretim Online*, *12*(2), 308-319.

Gülen, S., & Ayaz, M. (2019). Attitudes Of The Parents Towards The Science Lesson Reliability-Validity Study. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, *10*(38), 1125-1140.

Gün, A., Özdemir, Ş., & Apaydın, H. (2018). Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Büyükağa Kur'an Kursu-Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları *ve* Beklentileri. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *17*(34), 211-240.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim* (5. Bs). Beykent Üniversitesi Yayınları.

Karagöz, Y., & Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Ölçme Araçları ve Ölçek Geliştirme* (1. Bs). Nobel.

Karasar, N. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (37. Bs). Nobel.

Kılıç, A. F. (2022). Ölçek Geliştirme Sürecinde Açımlayıcı Faktör Analizi. İçinde *Tüm Yönleriyle Ölçek Geliştirme Süreci* (1. Bs, ss. 69-127). Pegem Akademi.

Kıncal, R., Şahin, Ç., Köse, E., Yeşil, R., Genç, S. Z., Özerbaş, A., Özkan, H. H., Bahar, H. H., & Özbek, R. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Bs). Nobel.

Kline, R. B. (2011). *Principles And Practice Of Structural Equation Modeling.* The Guilford Press.

Koçyiğit, A. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Değerler Eğitimine Yönelik Veli Tutumları (Sivas İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koyuncu, İ., & Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı *ve* Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanımı: Bir Doküman İncelemesi. *Ted Eğitim ve Bilim*, *44*(198), 361-398.

Orçan, F. (2018). Açımlayıcı *ve* Doğrulayıcı Faktör Analizi: İlk Hangisi Kullanılmalı? *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *9*(4), 414-421.

Osmanoğlu, C. (2022). Hafızlık Eğitiminde Bilişsel Hazırbulunuşluk. *Erciyes Akademi*, *36*(4), 2065-2085.

Osmanoğlu, C., & Algur, H. (2023). Hafızlık Eğitimi Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.

Bilimname (49), 1-30.

Öncü, E., & Güven, E. (2011). Beden Eğitimine Yönelik Ana-Baba Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *5*(3), 184-195.

Özbaşı, D. (2022). Ölçek Geliştirme Sürecinde Madde Analizi *ve* Güvenilirlik. İçinde M. Acar Güvendir & Y. Özer Özkan (Ed.), *Tüm Yönleriyle Ölçek Geliştirme Süreci* (1. Bs, ss. 53-68). Pegem Akademi.

Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating The Fit Of Structural Equation Models: Tests Of Significance And Descriptive Goodness-Of-Fit Measures. *Methods Of Psychological Research Online*, *8*(2), 23-74.

Şahin, H. (2011). *İslam Kültür Tarihinde "Kur'ân Hıfzı" Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şekercİ, A. (2021). *Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şengül, Ş. (2022). *Kur'an Kursu-Okul İş Birliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programına İlişkin Öğretici Görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. Bs). Pearson.

Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu* (3. Bs).

Ulu, M., & Bakaç, Z. (2023). Hafızlık eğitiminin bireyin duygu durumuna etkisi. *Erciyes Akademi*, *37*(4), 1-20. https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1351183

Ünsal, B. (2006). *Günümüz Kur'ân Kurslarındaki Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vahapoğlu, V. (2016). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri* [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, A., & Güven, Ö. (2015). Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeği. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 244-258.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğtim Bilimleri Kongresi*. 1-5.



bilimname

Research Article
10.28949/bilimname.1688800

Badge:
Issue : 54
Year: 2025
Page: 54-56

Cemil OSMANOĞLU[a*]
İrem DOĞAN TAŞCIOĞLU[b]

[a] Prof., Trabzon University, cemilosmanoglu@hotmail.com
[b] Master's Student, Erciyes University, iremdogan4840@gmail.com

* Corresponding Author

Received: 5.01.2025
Accepted: 8.09.2025
Published: 10.31.2025

Citation:
Cemil OSMANOĞLU & İrem DOĞAN TAŞCIOĞLU (2025). Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlığa Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeği. *bilimname*, 54, 54-56. https://doi.org/*10.28949/bilimname.1688800*

Screened by
iThenticate for Authors & Researchers

Parental Attitude Scale Towards Hifz with Formal Education

Extended Abstract

The process of memorizing the Holy Qur'an from beginning to end is called hifz education. In recent years, especially with the Project Imam Hatip Secondary School (IHO), it is seen that the interest in hifz education has increased. However, the nature of the expanding parental interest in this subject has not been analysed. This situation makes it necessary to understand parents' perspectives on this education. As a result of the literature review, it was determined that there is no scale development study measuring the attitudes of parents towards hifz education. For this reason, the aim of this study is to develop a scale of parental attitudes towards hifz education in combination with formal education with validity and reliability.

In the hifz with formal education, the attitudes of parents towards this practice are important. In order for the project to be successful, parents are expected to have a positive attitude towards the project. Parents who have a positive attitude towards the project can establish more positive and healthy relationships with their students, other family members, administrators and teachers.

Based on the fact that parental attitudes can affect these educational activities in one way or another, this study attempted to develop an attitude scale that measures parental attitudes and has proven validity and reliability. It is thought that with the help of this developed scale, the attitudes of parents, who are an important component of the Hifz project with formal education, towards the education in question can be revealed, managed and developed more accurately. Monitoring and evaluating parents' attitudes regularly with scientific tools can contribute to managing developments or limitations that may arise at this point, thus increasing the quality of hifz education.

In this study, the survey model was used within the scope of quantitative research methods. First, a comprehensive literature review was conducted and a draft scale of 57 items on a 5-point Likert type was prepared using expert opinions. This draft scale was presented to 8 experts for their opinions to determine its face and content validity, and a pilot application was conducted with 20 parents. The scale was finalized by making the necessary adjustments within the framework of expert evaluations and

Except where otherwise noted, content in this article is licensed under a Creative Commons 4.0 International license. Icons by Font Awesome.

feedback obtained from the pilot application. Data were collected from 350 parents to be used in the EFA analysis and 212 parents to be used in the CFA analysis.

In order to test the suitability of the sample group for the analysis, KMO and Bartlett tests were performed and the KMO test result of the AFA group was found to be .908; Bartlett result was found to be x2= 3933.124; p<0.05 significant. The same test was performed for the CFA group and the KMO test result was found to be .910 and Bartlett test was found to be x2= 2074.393; p<0.05 significant. As a result of EFA, a 20-item, 4-factor structure was obtained, accounting for 61.222% of the total variance. The factors are named as Factor 1: Parent-Student Relationship, Factor 2: Parent-Living Order Relationship, Factor 3: Parent-Teacher Relationship, Factor 4: Parent-Hifz Awareness Relationship, respectively. It was determined that the 1st factor contributed 42.44%, the 2nd factor 6.853%, the 3rd factor 6.482%, and the 4th factor 5.443% to the total variance.

In the CFA analysis, the goodness of fit values of the 4-factor 15-item scale were examined and it was seen that these values (CMIN/df =1.404<3; AGFI=.905>.90; GFI=.934>.90; NFI=.931>.90; CFI=.979>.95; IFI=.979>.95; TLI=.973>.95 and RMSEA=.044<.05) were within the value ranges accepted in the literature, thus the scale was validated. To test the reliability, Cronbach Alpha reliability coefficients and differences between the lower and upper 27% groups were examined. Cronbach Alpha values of the overall scale and its sub-dimensions were found to be .914; .859; .85; .797; .761, respectively.

The difference between the lower and upper 27% groups of the overall scale and the 4 factors was examined, and a significant difference was found between the means (t=70.03; 84.45; 33.27; 55.31; 37.66; p=.000; p<.01). Based on this, it can be concluded that the developed scale is reliable. In the light of all these data, it can be said that the scale is capable of measuring parents' attitudes towards hifz with formal education in terms of its structural features. It is expected that this measurement tool, which has proven validity and reliability, will meet the need in the literature. Although a scale that meets the conditions of validity and reliability has been developed, it is expected to be supported by new qualitative and quantitative studies in the literature and to become a more reliable measurement tool.

Keywords: Religious Education, Hifz, Hifz with Formal Education, Parental Attitude Scale, Family.



Peer-review: External, Independent.

Acknowledgements:

-

Declarations:

1. Statement of Originality:

This work has been derived from “Development of Parental Attitude Scale Towards Hifz with Formal Education”.

2. Author Contributions:

Concept: CO&İDT; ***Conceptualization:*** CO&İDT; ***Literature Search:*** CO&İDT; ***Data Collection:*** CO&İDT; ***Data Processing:*** CO&İDT; ***Analysis:*** CO&İDT; ***Writing – original draft:*** CO&İDT; ***Writing – review & editing:*** CO&İDT.

3. Ethics approval:

Ethics Committee Approval for this study was obtained with the decision of Erciyes University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 08.27.2024 and numbered 374.

4. Funding/Support:

This work has not received any funding or support.

5. Competing Interests:

CC: BY-ND-NC

The authors declare no competing interests.

6. Sustainable Development Goals:

