T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLAHİYAT FAKÜLTESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN KUR'ÂN-I KERİM OKUMA VE TECVİD DERSİNE YÖNELİK DUYUŞSAL HAZIR BULUNUŞLUKLARI (KASTAMONU ÖRNEĞİ)

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

AYHAN BEKİROĞLU

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ BUKATCHA AKİMJAN KYZY

KASTAMONU 2019

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS

İLAHİYAT FAKÜLTESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN KUR'ÂN-I KERİM OKUMA VE TECVİD DERSİNE YÖNELİK DUYUŞSAL HAZIR BULUNUŞLUKLARI (KASTAMONU ÖRNEĞİ)

Ayhan BEKİROĞLU

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Bukatcha AKİMJAN KYZY

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Tuğrul YÜRÜK

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÇOŞAR

KASTAMONU - 2019

TEZ ONAYI

Ayhan BEKİROĞLU tarafından hazırlanan "**İlahiyat Fakültesindeki Öğrencilerin Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid Dersine Yönelik Duyuşsal Hazır bulunuşlukları (Kastamonu Örneği)**" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri üyeleri önünde savunulmuş ve **oy birliği / oy çokluğu** ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı
Doç. Dr. Tuğrul YÜRÜK .....
Çukurova Üniversitesi

Jüri Üyesi (Danışman)
Dr. Öğretim Üyesi Bukatcha AKİMJAN KYZY .....
Kastamonu Üniversitesi

Jüri Üyesi
Dr. Öğretim Üyesi Hakan COŞAR .....
Kastamonu Üniversitesi

13/06/2019

Enstitü Müdürü
Prof. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU V.

Dr. Öğr. Üyesi Sevda ÖZKAYA SOFU
Enstitü Müdür Yardımcısı

TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.

İmza

Ayhan BEKİROĞLU



ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İLAHİYAT FAKÜLTESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN KUR'ÂN-I KERİM OKUMA VE TECVİD DERSİNE YÖNELİK DUYUŞSAL HAZIR BULUNUŞLUKLARI
(KASTAMONU ÖRNEĞİ)

Ayhan BEKİROĞLU
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Bukatcha AKİMJAN KYZY

Bu çalışmanın ana problemini, "Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesindeki öğrencilerin Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik duyuşsal hazır bulunuşluk seviyeleri ne düzeydedir?" sorusu oluşturmaktadır.
Çalışmanın amacına uygun olarak geliştirilmek istenen "Duyuşsal Hazır bulunuşluk Ölçeği" (DHÖ) çalışmasının ilk aşamasında, alan taraması ve 7 farklı uzman görüşü doğrultusunda, "motivasyon, isteklilik, kaygı" alt boyutundan oluşan 40 maddelik DHÖ oluşturulmuştur. Pilot uygulama kapsamında, "oranlı eleman örnekleme" yöntemiyle seçilen, Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören 200 öğrenciye geliştirilen DHÖ ile anket çalışması yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmış, ölçeğin geçerlik güvenirlik analizleri de (AFA-DFA) yapılarak ölçekteki istenen yapı sağlanmıştır.
Araştırmanın modeli olarak; betimsel araştırma yöntemlerinden "genel tarama modeli" esas alınmıştır. Evren örneklem seçiminde örnekleme türlerinden "oranlı eleman örnekleme" yöntemi dikkate alınarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunu, Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfı öğrencilerinden 133, 2. sınıf öğrencilerinden 128, 3. sınıf öğrencilerinden 125, 4. sınıf öğrencilerinden 140 olmak üzere toplamda 526 öğrenci oluşturmaktadır. 2018-2019 güz döneminde Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören çalışma grubuna araştırma kapsamında geliştirilen DHÖ ile anket çalışması yapılmıştır. Elde edilen nicel verilerin SPSS 22 programı ile istatiksel analiz ve çözümlemeleri yapılmış, şu bulgulara ulaşılmıştır. Çalışma grubunun Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik motivasyon, isteklilik ve kaygı düzeyleri değişkenler bağlamında incelendiğinde; motivasyon isteklilik arasında pozitif yönlü güçlü (r=,732), motivasyon kaygı arasında negatif yönlü zayıf (r=-,276), isteklilik kaygı arasında negatif yönlü orta düzeyde (r=-,376) bir ilişki vardır. Sınıf değişkeninin motivasyon, isteklilik ve kaygı üzerinde; hafızlık eğitiminin isteklilik ve kaygı üzerinde; bir diğer değişken olan özel ders alma durumunun ise motivasyon, isteklilik ve kaygı üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Çalışma hayatına bağlı durum değişkeninin motivasyon, isteklilik ve kaygı, cinsiyet değişkenin sadece kaygı üzerinde etkiliyken yaş aralığı değişkeninin ise motivasyon, isteklilik ve kaygı üzerinde etkisi olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kuran Eğitimi, Hazır bulunuşluk, Duyuşsal Hazır bulunuşluk
Yıl 2019, 90 sayfa

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

THE AFFECTİVE READİNESS OF THE STUDENTS AT THE FACULTY OF THEOLOGY TOWARDS READING THE QURAN AND TAJWİD COURSES (KASTAMONU EXAMPLE)

Ayhan BEKİROĞLU
University of Kastamonu
Social Sciences Institute
Department of Philosophy and Religious Sciences
Supervisor: Asist. Prof. Dr. Bukatcha AKİMJAN KYZY

The question of "What is the level of affective readiness of the students of the faculty of Theology at Kastamonu University for reading Quran and Tajweed lesson" forms the main problem of this study.
In the first phase of forming Affective Readiness Scale (ARS), which is intended to be developed in accordance with the purpose of the study, a 40-item ARS was formed consisting of "motivation, willingness, anxiety" sub-dimension in accordance with field survey and 7 different expert opinions. Within the scope of the pilot application, a ARS questionnaire study was conducted with 200 developed students of Kastamonu University Faculty of Theology who were selected by "proportional element sampling method". SPSS 22 program was used in the analysis of the obtained data, and the validity reliability analysis (AFA-DFA) of the scale was performed to provide the desired structure in the scale.
As the model of the research; of the descriptive research methods, "the general screening model" was used. The study group was formed by taking the "proportional element sampling" method from the sampling types in the selection of the studying universe. The study group consisted of 133 students from Kastamonu University Faculty of Theology, preparatory class students, 128 from 2nd grade students, 125 from 3rd grade students, and 140 from 4th grade students. In the 2018-2019 Fall semester, the study group of the Faculty of Theology of Kastamonu University was conducted with the ARS developed within the scope of the research. Statistical analysis and analysis of the obtained quantitative data were made with SPSS 22 program and the following findings were reached. When the motivation, willingness and anxiety levels of the study group in terms of the variables of motivation, willingness and anxiety towards The Quran and Tajweed courses are examined, there is a strong positive correlation between motivation willingness (r = 732), a weak negative between motivation and anxiety (r =-, 276), a moderately negative between willingness and anxiety (r =-, 376). Class variable is above motivation, willingness and anxiety; that memory education is above willingness and anxiety; another variable, which is taking a private course, has an effect on motivation, willingness and self-esteem. While the motivation, willingness and anxiety variables related to work life were only effected on anxiety, the age variable was found to have an effect on motivation, willingness and anxiety.

Key Words: Quran Education, Readiness, Affective Readiness

Yıl 2019, 90 Pages

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimi sürecinde bana destek veren, Kastamonu İlahiyat Fakültesi Dekanı Kıymetli Hocam, Prof. Dr. Mehmet ATALAN' a teşekkürü bir borç biliyorum.

Tez sürecinde bana desteğini esirgemeyen değerli tez danışmanım Dr. Bukatcha AKİMJAN KYZY Hocama teşekkür ederim.

Tezimi tamamlama sürecinde çalışmama destek veren, engin bilgilerinden istifade ettiğim Değerli Hocalarım, Prof. Dr. Asım YAPICI'ya, Doç. Dr. Tuğrul YÜRÜK'e, Doç. Dr. İbrahim YENEN'e, Doç. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH'a, Dr. Ayhan ÖZ'e, Doç. Dr. Macid YILMAZ'a, Doç. Dr. Yakup ÇOŞTU' ya ve Ahmet BEKAROĞLU' na teşekkür ederim.

Hayatta daima dualarının gücünü yanımda hissettiğim sevgili annem ve babama teşekkür ederim.

Hayat arkadaşım fedakâr eşime ve kendilerine zaman ayıramadığım, göz nurum evlatlarım Eymen Akif ve Enver Asaf'a teşekkür ederim.

Ayhan BEKİROĞLU
Kastamonu 2019

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET V
ABSTRACT V
TEŞEKKÜR VII
İÇİNDEKİLER VIII
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ X
ŞEKİLLER DİZİNİ XI
TABLOLAR DİZİNİ XII
1. GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Problemi 1
1.2. Araştırmanın Alt Problemleri 2
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi 3
1.4. Araştırmanın Sayıltıları 4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 4
2. TARİHSEL SÜREÇTE KUR'ÂN EĞİTİMİ 6
2.1. Hz. Peygamber ve Kur'ân Eğitimi 6
2.1.1. Mescid-i Nebevi 8
2.1.2. Suffe 8
2.1.3. Küttab 9
2.1.4. Camiler 10
2.2. Medreselerin Kurulmasından Sonra Kur'ân Eğitimi 11
2.2.1. Dârülkurrâ / Dârülhuffâz 11
2.3. Cumhuriyet Döneminde Kur'ân Eğitimi 12
2.4. Yaygın Eğitimde Kur'ân Eğitimi 13
2.5. İlk ve Ortaöğretimde Kur'ân Eğitimi 15
2.6. Yüksek Öğretimde Kur'ân Eğitimi 20
2.6.1. İlahiyat Fakültesi 20
2.6.2. Yüksek İslam Enstitüsü 22
2.6.3. İslami İlimler Fakültesi 23
2.6.4. İLİTAM 27
3. HAZIR BULUNUŞLUK (READINESS) 29
3.1. Öğrenme Kuramlarına Göre Hazır Bulunuşluk 31
3.2. Bilişsel Hazır bulunuşluk 33
3.3. Psikomotor Hazır bulunuşluk (Devinişsel, Fiziksel) 34
3.4. Duyuşsal Hazır bulunuşluk 34
3.4.1. Motivasyon 36
3.4.2. İsteklilik 37
3.4.3. Kaygı 38
4. YÖNTEM 40
4.1. Araştırma Modeli 40
4.2. Evren ve Örneklem 40
4.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi 41
4.3.1. Veri Toplama Aracının Geçerlik-Güvenirlik Analizleri 41
4.3.1.1. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) bulguları ve yorumları 42
4.3.1.2. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulguları ve yorumları 46

4.4. Verilerin Toplanması 50
4.5. Verilerin Analizi 51
5. BULGULAR VE YORUM 52
5.1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine Yönelik Bulgular **..... 52**
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum (Sınıf Değişkeni) . 60
5.1.2. İkinci Alt Probleme ilişkin Bulgular (Eğitim Zamanı Değişkeni) 61
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hafızlık Eğitimi Değişkeni) 62
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular (Özel Ders Değişkeni) 63
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Lise Değişkeni) 64
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular (Çalışma Değişkeni) 65
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Cinsiyet Değişkeni) 66
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Yaş Değişkeni) 67
5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular 68
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 70
6.1. Sonuç 70
6.2. Öneriler 75
KAYNAKLAR 77
EKLER 85
EK-1 Uygulama İzni 86
EK-2 Duyuşsal Hazır bulunuşluk Ölçeği Anket Formu 87
ÖZGEÇMİŞ 90

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
ANOVA	: Varyans analizi/Analysis of variance
AÜİFD	: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
C.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DHÖ.	: Duyuşsal Hazır bulunuşluk Ölçeği
DİA.	: Diyanet İslam Ansiklopedisi
Dr.	: Doktor
Ed.	: Editör
F	: Frekans
Hz.	: Hazreti
İHL.	: İmam-Hatip Lisesi
İHO.	: İmam-Hatip Okulu
İLİTAM	: İlahiyat Lisans Tamamlama
MEB.	: Milli Eğitim Bakanlığı
MÜİFD.	: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
n	: Kişi sayısı
OMÜ.	: On dokuz Mayıs Üniversitesi
P	: Anlamlılık düzeyi
Prof.	: Profesör
r	: Korelasyon katsayısı
ss	: Standart sapma
s.	: Sayfa
Sa	: Sayı
SPSS	: Statistical package for the social sciences
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
www	: World Wide Web
X	: Bağımsız değişken
X	: Aritmetik ortalama
&	: Ve
%	: Yüzde

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 4.1. Özdeğerlerin Saçılım Grafiği 43
Şekil 4.2. Çok Faktörlü Düzey I Modeli..... 47
Şekil 4.3. Çok Faktörlü Düzey II Modeli 48

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. 1924-1925 yılında açılan imam-hatip okulu ders müfredatı içerisinde Kur'ân-ı Kerim ve Tecvid dersi ders saati dağılımı 15
Tablo 2.2. 1951-1952 Eğitim öğretim yılında imam-hatip okullarında Kur'ân-ı Kerim ve Tecvid dersi ders saati dağılımı 16
Tablo 2.3. 1970-1971 Eğitim öğretim yılında imam-hatip okullarındaki ders müfredatında Kur'ân-ı Kerim ders saatlerinin dağılımı 16
Tablo 2.4. 1974-1975 yıllarında İHL' lerin orta kısımlarındaki ders müfredatı içerisindeki Kur'ân-ı Kerim ders saatleri dağılımı 17
Tablo 2.5. 1991-1992 Eğitim öğretim yılında İHL' lerde ortak ders olarak okutulan Kur'ân-ı Kerim ders saatinin dağılımı 17
Tablo 2.6. 1991-1992 Eğitim öğretim yılında İHL' lerde seçmeli ders olarak okutulan Kur'ân-ı Kerim ders saatinin dağılımı 18
Tablo 2.7. 1998-1999 Eğitim öğretim yılında İHL' lerdeki ders müfredatı içerisinde Kur'ân-ı Kerim ders saati dağılımı 18
Tablo 2.8. 2005-2006 Eğitim öğretim yılında İHL' lerdeki ders müfredatı içerisinde Kur'ân-ı Kerim ders saati dağılımı 19
Tablo 2.9. 2017-2018 Eğitim öğretim yılında İHL' lerdeki ders müfredatı içerisinde Kur'ân-ı Kerim ders saati dağılımı 19
Tablo 2.10. 2018-2019 Eğitim öğretim yılında seçmeli ders Kur'ân-ı Kerim ders saatinin sınıflara göre dağılımı..... 20
Tablo 2.11. 1953-1954 Eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ders müfredatı içerisindeki Kur'ân ve İslam Dini Esasları ders saatinin dağılımı 21
Tablo 2.12. 1959-1960 Eğitim öğretim yılında yeni açılan Yüksek İslam Enstitülerinin müfredatı içerisinde Kur'ân-ı Kerim ders saatinin dağılımı 23

Tablo 2.13. 1972-1973 Eğitim öğretim yılında Yüksek İslam Enstitülerinde verilen Kur'ân-ı Kerim ders saatinin müfredat içerisindeki dağılımı 23
Tablo 2.14. 1971-1972 Eğitim öğretim yılında İslami İlimler Fakültesinde verilen Kur'ân-ı Kerim ders saatinin bölümler arasında ve müfredat içerisindeki dağılımı 24
Tablo 2.15. 1977-1978 Eğitim öğretim yılında İslami İlimler Fakültesindeki Kur'ân-ı Kerim ders saatinin müfredat içerisindeki dağılımı 24
Tablo 2.16. 1982-1983 Eğitim öğretim yılında İlahiyat Fakültesinde verilen Kur'ân-ı Kerim ders saatinin müfredat içerisindeki dağılımı 25
Tablo 2.17. 1991-1992 Eğitim öğretim yılında İlahiyat Fakültesindeki Kur'ân-ı Kerim ders saatinin müfredat içerisindeki dağılımı 26
Tablo 2.18. 2015-2016, 2017-2018 Eğitim öğretim yıllarında Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid ders saatinin müfredat içerisindeki dağılımı..... 28
Tablo 4.1. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi 42
Tablo 4.2. DHÖ' nün faktör analizi sonuçları 44
Tablo 4.3. DHÖ' nün güvenirlik analizi sonucu 45
Tablo 4.4. Düzey I Ve Düzey II uyum indeksi sonuçları 49
Tablo 4.5. DHÖ.' den elde edilen verilerin değerlendirme anahtarı 51
Tablo 5.1. Öğrencilerin devam ettikleri sınıflara göre frekans dağılımı 52
Tablo 5.2. Öğrencilerin Kur'ân-ı Kerim okumayı öğrendikleri zaman dilimine göre frekans dağılımı 52
Tablo 5.3. Öğrencilerin hafızlık eğitimi alma durumlarına göre frekans dağılımı 53
Tablo 5.4. Öğrencilerin özel Kur'ân-ı Kerim eğitimi alma durumlarına göre frekans dağılımı 53
Tablo 5.5. Öğrencilerin mezun oldukları liselere göre frekans dağılımı 54
Tablo 5.6. Öğrencilerin işte çalışma durumlarına göre frekans dağılımı 54
Tablo 5.7. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekans dağılımı 55
Tablo 5.8. Öğrencilerin yaş aralıklarına göre frekans dağılımı 55
Tablo 5.9. Çalışma grubunun ifadelere katılım düzeyleri ve ortalaması 56

Tablo 5.10. Motivasyon, isteklilik ve kaygının
sınıf değişkeni açısından incelenmesi (ANOVA)..... 60
Tablo 5.11. Motivasyon, isteklilik ve kaygının, Kur'ân-ı Kerim'i
öğrenme zaman dilimi açısından incelenmesi (ANOVA)..... 61
Tablo 5.12. Motivasyon, isteklilik ve kaygının hafızlık eğitimi
alma durumu açısından incelenmesi (ANOVA) 62
Tablo 5.13. Motivasyon, isteklilik ve kaygının, özel ders
alma durumu açısından incelenmesi (ANOVA) 63
Tablo 5.14. Motivasyon, isteklilik ve kaygının, mezun olunan
lise açısından incelenmesi (ANOVA) 65
Tablo 5.15. Motivasyon, isteklilik ve kaygının
çalışma durumu açısından incelenmesi (t testi)..... 65
Tablo 5.16. Motivasyon, isteklilik ve kaygının
cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi (t testi) 66
Tablo 5.17. Motivasyon, isteklilik ve kaygının yaş aralığı
açısından incelenmesi (ANOVA) 67
Tablo 5.18. Motivasyon, isteklilik ve kaygı arasındaki
ilişkinin incelenmesi (Korelasyon) 69
Tablo 5.19 Motivasyon, isteklilik ve kaygı puanlarına
ait betimsel istatistikler 69

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Eğitim öğretim sürecinde, eğitimcinin öğrenme faaliyetini gerçekleştirecek olan hedef kitleyi iyi tanıması ve bu kitlenin yaş, sosyal çevre, yetenek, algılama ve hazır[1] bulunuşluk düzeylerini iyi bilmesi son derece önemlidir.[2] Şöyle ki öğrenme faaliyetini gerçekleştirecek olan bireyin duyuşsal, içsel algılarını bilmek ve eğitim öğretim sürecine bireyin bu durumlarını göz önünde bulundurarak devam etmek eğitimciye büyük kolaylık sağlamanın yanında, başarıyla tamamlanan bir eğitim öğretim sürecinin de yolunu açacaktır.[3] Bir teşbihle ifade etmek gerekirse, güzel ürün elde etmek isteyen çiftçinin tarlasındaki toprağın özelliğini iyi bilmesi ne denli önemli ise; eğitimcinin de öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesini bilmesi aynı öneme haizdir.[4] Bu husus Kur'ân-ı Kerim eğitiminde de aynı önemi taşımaktadır.

Armaner örgün din eğitiminde yapılan düzensizliklerden biri olarak, ilahiyat alanında verilen Kur'ân, hadis, kelam, felsefe vb. derslere yönelik öğrencinin psikolojisi, içsel algıları, tutumları göz önüne alınmadığını ve bu şekilde gerçekleştirilen eğitim öğretimden de başarı elde edilemeyeceğini ifade etmiştir.[5]

---

[1] Kürşat Yenilmez, Özlem Kakmacı, *"İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematikteki Hazır bulunuşluk Düzeyi"*, **Kastamonu Eğitim Dergisi,** Cilt:16, Sayı: 2, 2008. ; Mehmet Yapıcı, *"İlköğretim 1. Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Hazır bulunuşluk Düzeyleri"* **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.** ; Menderes Ünal, Çağatay Özdemir, *"Eğitim Fakültelerinde Ortak Ders Olarak Okutulan Yabancı Dil Derslerinde Öğrencilerin Bilişsel Hazır bulunuşluk Düzeylerinin Akademik Başarıya Etkisi"* **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,** Cilt: 9, Sayı: 1, 2008. ; Abdülkadir Tuna, Ahmet Kaçar, *"İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programına Başlayan Öğrencilerin Lise 2 Matematik Konularındaki Hazır bulunuşluk Düzeyleri"*, **Kastamonu Eğitim Dergisi,** Cilt:13, Sayı:1, 2005. ; Ahmet Önal,*"9.Sınıf Öğrencilerinin Fizik Dersindeki Bilişsel Hazır bulunuşluk Düzeylerini Belirleyecek Ölçme Aracı Geliştirme"*, **Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,** Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, 2009. ; Tuncay Canbulat, Halit Kırıktaş, *"İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması"* **Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 2016 Sa: 1. ; Bu çalışmalar ve diğer benzer çalışmaların çoğunluğunda "Hazır bulunuşluk" kavramının ayrı yazıldığı görülmektedir.

[2] İbrahim Ethem Başaran, **Eğitim Psikolojisi**, Kadıoğlu Matbaası, Ankara 1994 s. 248.

[3] Hüseyin Başar, **Sınıf Yönetimi,** Önder Matbaacılık, 2004 Ankara s. 47.

[4] Mehmet Adıgüzel, *"Kur'ân Öğretim Metotları ve Öğreticilik Vasıfları"*, **Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,** Sayı: 19, 2003, s.210-211.

[5] Neda Armaner, *"Din Eğitiminde Psikolojinin Önemi"*, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,** Cilt: XXIII, 1978, s. 216.

Eğitim öğretim sürecinde bireyin tutumu, içsel algıları ve duyuşsal hazır bulunuşluğunun önemine ve din eğitimi alanında bu tür çalışmaların eksikliğine binaen bu araştırmanın temel problemini "Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesindeki öğrencilerin Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik duyuşsal hazır bulunuşluğu ne düzeydedir?" sorusu oluşturmuştur.

Araştırmanın diğer bir problemi ise, temel probleme ilişkin olarak araştırmanın amacına yönelik hazırlanan "Duyuşsal Hazır Bulunuşluk Ölçeği", araştırmada ulaşılmak istenilen amacı ölçmek için yeterli midir? sorusudur.

1.2. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardan oluşmaktadır:

1. İlahiyat Fakültesindeki sınıfı farklı olan gruplar arasında, motivasyon, isteklilik, kaygı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. Kur'ân-ı Kerim okumayı öğrenme zaman dilimi farklı olan gruplar arasında motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
3. Hafızlık eğitimi alma durumu farklı olan gruplar arasında, motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
4. İlahiyat Fakültesine başlamadan önce Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik özel ders alma durumu farklı olan gruplar arasında motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
5. Mezun olduğu lise farklı olan gruplar arasında, motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
6. Çalışma durumu farklı olan gruplar arasında motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
7. Erkek ile kızlar arasında motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
8. Yaş aralığı farklı olan gruplar arasında motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

9. Motivasyon, isteklilik, kaygı arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir farklılık bir var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesindeki ders müfredatı içerisinde yer alan Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersini alan öğrencilerin bu derse yönelik duyuşsal hazır bulunuşluk seviyelerinin tespit edilmesini amaçlamakta ve böylece ilahiyat fakültelerindeki Kur'an-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersinin geliştirilmesi, yine bu derse karşı öğrencilerin motivasyon, isteklilik, kaygı düzeylerinin iyileştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca literatür taraması yapıldığında din eğitimi alanında bu tür çalışmaların eksik olduğu görülmektedir ki bu çalışma, alandaki eksikliği gidermek için yeterli olmamakla beraber, alanyazına bir nebze katkı sağlama amacını da taşımaktadır.

Son yıllarda ilahiyat fakültelerinin sayılarında ve bu fakültelerde öğrenime başlayan öğrenci sayılarında hızlı bir artış olduğu görülmektedir. Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin öğrenci profiline bakıldığında, imam-hatip lisesi, açık öğretim lisesi, meslek liseleri ve diğer farklı liselerden öğrenciler bulunmaktadır.[6] Gerek İHL' den gerekse diğer liselerden gelen bu öğrencilerin özelde Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine, genelde ilahiyat fakültesi müfredatı içerisinde yer alan diğer derslere yönelik, motivasyon, isteklilik, kaygı düzeyi üzerine yapılmış çalışmaların eksikliği, literatür taraması yapıldığında görülmektedir.[7] Alanyazında bu tür çalışmaların eksikliği, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine, yönelik motivasyon,[8] isteklilik,[9] kaygı[10] düzeylerinin göz ardı edilmesi demektir ki, bu da öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen temel faktörlerden biridir. Eskişehir

---

[6] Bu çalışmada belirlenen örneklem grup içerisindeki öğrencilerin, mezun oldukları lise türlerine bakıldığında, her 3 öğrenciden birinin İHL dışı farklı liselerden (genel lise, açık öğretim lisesi) geldiği görülmektedir.

[7] Musa Türkan, *"Türkiye'de Din Eğitimi Alanı'nda Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İçerik ve Yöntem Açısından İncelenmesi"* **RTE Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2015, s.47.

[8] Fulya Topçuoğlu Ünal, Hamiyet Bursalı, "*Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri"* **Middle Eastern & African Journal of Educational Research,** 2013 s.19.

[9] Bilge Acar, Melek Yaman, *"Bağlam Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin İlgi ve Bilgi Düzeylerine Etkisi"* **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Sayı: 40, 2011, s.1-10.

[10] Feriha Baymur, **Genel Psikoloji,** İnkılap Yayınevi, İstanbul 2004 s.203.

Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersinin işlenişine yönelik öğrenci görüşleri üzerinde bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada ilahiyat fakültesi öğrencisi için Kur'ân-ı Kerim dersinin önemine işaretle Şenat' ın kullandığı şu ifadeler çok manidardır: *"Bir ilahiyatçı için tefsir, hadis, felsefe, sanat, tarih vb. konulardaki kazanımları, Kur'an'ı doğru okuyamama halinin gölgesinde kalma riskini daima taşıyacaktır."* [11] İlahiyat fakültesi öğrencisine bu alandaki yetkinliği kazandırabilmek için, Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine karşı İlahiyat fakültesi öğrencinin motivasyon, isteklilik, kaygı düzeylerinin bilinmesi büyük önem arz etmektedir.

Araştırmanın diğer bir önemi ise bilginin birikimselliği gereği öğrencilerde tespit edilen motivasyon, isteklilik, kaygı düzeylerini daha yüksek seviyeye taşımak amacıyla yapılacak olan diğer çalışmalara kaynaklık edebileceği ve Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid ders müfredatının hazırlanma aşamasına katkı sağlayacak olmasıdır.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın temel sayıltıları şunlardır:

Araştırmada seçilen örneklem grup üzerinde uygulanan anket çalışmasına öğrencilerin dikkatli, samimi ve doğru bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Araştırmada seçilen örneklem grup evrenini temsil etmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2018-2019 Güz dönemi (I. Yarıyıl), Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören hazırlık, 2, 3, 4. sınıf öğrencilerinden toplamda 526 öğrenciyi kapsamaktadır.

---

[11] Fatma Asiye Şenat, *"İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kur'an Okuma ve Tecvid Dersinin İşlenişiyle İlgili Kanaatleri Üzerine Bir Araştırma"* **Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 42, 2016, s. 216.

Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesindeki öğrencilerin Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersindeki hazır bulunuşluk düzeylerine yönelik olarak hazırlanan DHÖ ile sınırlıdır.

2. TARİHSEL SÜREÇTE KUR'ÂN EĞİTİMİ

Kur'ân-ı Kerim ile bağlantı kurabilmek için kişinin yapacağı ilk şey onu okumasıdır.[12] İlk vahyin gelişiyle birlikte başlayan süreçten itibaren, Kur'ân-ı Kerim, farklı zamanlar ve mekânlarda okunmuş, öğretilmiş, öğrenilmiş, eğitim öğretimi devam ederek günümüze kadar ulaşmıştır. Bu tarihsel süreçte her ne kadar zaman ve mekânlar değişmiş olsa da Kur'ân eğitimi ve öğretimi ile uğraşan bir kesim daima var olmuştur.[13]

2.1. Hz. Peygamber ve Kur'ân Eğitimi

Nur Dağı Hıra Mağarası'nda inziva halinde bulunduğu esnada, Hz. Peygamber'e Cebrail'in ilk vahyi getirdiğini Kur'ân'dan[14] öğreniyoruz. İlk ayeti *"Oku"* hitabı ile başlayan Alak Suresi'nin vahy edilmesi ve Hz. Peygamber'in de gelen ayetleri okuyarak tekrar etmesi ile birlikte Kur'ân eğitim öğretimi başlamıştır. Hz. Peygamber'in Kur'ân mualliminin Cebrail olduğu ifade edebilir ki, Peygamber de Cebrail'den aldığı vahyi ashabına öğreten ilk muallimdir. Hz. Peygamber ölümüne kadar aldığı vahyin, ayet ve surelerin bizzat kendisi muallimliğini yapmış, kendisinin isteği ve izni ile bazı sahabilere de Kur'ân muallimliği yapmaları için teşviklerde bulunmuştur.[15]

Allah, Hz. Peygamber'den Kur'ân-ı okumasını [16] inananlara da okumalarını söylemesini emretmiştir ki; *"Kur'ân'dan bir bölüm okusan ve siz ne zaman bir iş yapsanız, o işe koyulduğunuzda muhakkak ki biz üzerinizde gözetleyici oluruz."* [17] ifadesine özellikle yer vermesi, Kur'ân-ı okumanın öğrenmenin ne derece önemli olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir ayette ise Kur'ân'ın okunması ile meşgul olanları övgü ile anmış, Allah'ın kitabını okuyanların asla tükenmeyecek bir kazanç içinde olduklarını ifade etmiştir.[18] Ayetler ışığında bir değerlendirme

---

[12] Abdurrahman Çetin, **Kur'an Okuma Esasları,** Aksa Yayınları. İstanbul 1997, s.24.
[13] Mustafa Çağrıcı, *"Kur'ân Kursu",* **DİA,** Cilt: XXVI, İstanbul 2002, s.423-425.
[14] Alak 96/1-5.
[15] Abdülhamit Birışık, **Kıraat İlmi ve Tarihi,** Emin Yayınları, Bursa 2004, s.23-29.
[16] Neml 27/92.
[17] Yunus 10/61.
[18] Fatır 35/29.

yapıldığında Kur'ân'ın eğitim öğretimine en fazla önem verenin, vahyin ilk muhatabı, Kur'ân'ın mübelliği Hz. Peygamber olduğu görülmektedir.[19]

Hz. Peygamber ilk zamanlarda kendisine vahy edilen ayetleri ezberlemek ve unutmamak için büyük gayret sarf etmiş ve bu olay da Kur'ân'da şöyle ifade edilmiştir. *"Onu hemen okumak için dilini kıpırdatma. Onu toplamak ve okumak bize düşer. O halde onu okuduğumuz zaman onun okunuşunu takip et."*[20] Diğer bir ayette; *"vahiy tamam olmadan Kur'ân-ı acele ederek okuma"*[21] Bunun yanı sıra; *"Sana (Kur'ân-ı) okutacağız ve sen (onu) unutmayacaksın"*[22] ifadeleriyle aslında Allah'ın özelde Hz. Peygamber'e, genelde insanlara Kur'ân'ın eğitim öğretimini kolaylaştıracağı gibi bir anlayışa[23] ulaşabilir. Hz. Peygamber Kur'ân'ın eğitim öğretimi hususunda, büyük önem ve ihtimam göstermiştir.[24] Bu yüzden Hz. Peygamber, bizzat kendisi ashabına Kur'ân öğretmek suretiyle bu görevi yerine getirmiştir. Ashabına da, Kur'ân-ı öğrenmelerini[25] tavsiye etmekle beraber, öğrenilmesi ve insanlara öğretilmesi görevini[26] yerine getirenlere de çeşitli müjdeler verileceğini ifade etmiştir.

Hz. Peygamber, Mekke döneminde, Erkam b. Ebü'l-Erkam'ın evinde Kur'ân eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmüştür. Bu sebepledir ki bu yer, Kur'ân eğitim öğretimi açısından İslam tarihindeki ilk mekân olduğu kabul edilmektedir. Mekke'de ki ilk Kur'ân mualliminin ise, Abdullah b. Mes'ûd olduğu zikredilmektedir. Hz. Peygamber'in kendisini ileriki süreçte Medine'ye muallim olarak gönderdiği Mus'ab'ın da, Dârülerkam'da Kur'ân eğitimine devam edenlerden olduğu belirtilir.[27] Mekke'de Kur'ân eğitimi veren evlerden bir diğeri de Benu Zafir'in evidir. Mus'ab b.Umeyr hicretten önce bu evde Kur'ân eğimi

---

[19] Yaşar Kurt, *"Kur'ân Öğretimi ve Caminin Kur'ân Öğretimindeki Yeri"*, **Ekev Akademi Dergisi**, Sayı: 16, 2003, s.7
[20] Kıyame 75/16-18.
[21] Taha 20/14.
[22] A'la 87/6.
[23] Kur'ân kursunda hafızlık yaptığım süreçte hocalarımızın ve hafızlık yapan öğrencilerin müşahede ettiği, bariz bir şekilde bir kolaylık yaşadığımızı ifade edebiliriz.
[24] Nahl 16/44,64.
[25] Kurt, *a.g.m*, s.7
[26] Tirmizi, Feraiz, 30, (IV, 423), Darimi, Feraiz, 21, (II, 441), Kur'an ve feraiz'i öğreniniz ve insanlara öğretiniz.
[27] Muhammed Hamidullah, **İslam Peygamberi,** (Çeviren: S. Mutlu, S. Tuğ), Cilt: II, İstanbul 1969, s. 77.

vermiştir.[28] Hz. Peygamber'in eğitim faaliyetleri Dârülerkam ve Benu Zafir'in eviyle sınırlı kalmamış, kâh Hz. Peygamber'in evinde, kâh ticaret yapılan ortamlar ve panayır alanları gibi insanlarla temas kurabilecek ortamlarda devam etmiştir.[29]

2.1.1. Mescid-i Nebevi

Hz. Peygamber'in Medine'ye hicretinden sonra Kur'ân eğitim öğretiminin yapıldığı yerlerin başında Hz. Peygamber'in de yapımında bizzat çalıştığı, Peygamber Mescidi (Mescidi Nebevi) "*ilk günden takva üzerine kurulan mescid"*[30] ifadesiyle de Kur'ân'da bahsi geçen yer gelmektedir. Bu mekânda başta eğitim olmak üzere daha birçok faaliyet yürütülmüştür.[31]

2.1.2. Suffe

Hz. Peygamber, Mekke'den Medine'ye hicret etmesinin ardından Mescid-i Nebevî inşa edilirken, mescidin güney kısmında kalan giriş tarafında fakir yetim kimsesiz sahabelerin kalabileceği bir bölüm, (gölgelik) yaptırmıştı. Sayıları 70 ile 400 arasında değişen sahabeler, başmuallim olarak Hz. Peygamberin görev aldığı bu mekânda, eğitim öğretim görmüşlerdi. Abdullah b. Ömer gibi kalacak yerleri olduğu halde muhacirlerden bazı kimselerin Ashâb-ı Suffe'ye imrenerek, bu mekânda kaldıkları bilinmektedir[32]

Hz. Peygamberinde bizzat ders verdiği bu mekânda, bazı zamanlarda Kur'ân'ın iniş esnasına şahit olan sahabeler Hz. Peygamber'e sualler yönelterek pek çok konunun aydınlatılarak, anlaşılır hale gelmesine vesile oluyorlardı. [33] Hz. Peygamber, Suffe ehline yazı yazma ve Kur'ân okumasını öğretmesi için Ubâde b. Sâmit'i görevlendirmiştir.[34] Yine bu mekânda, ağırlıklı olarak Kur'ân öğrenimi yapılıyor, Kur'ân derslerinde öncelikle namaz kılarken okunan sure ve ayetler

---

[28] İrfan Başkurt, **Din Eğitimi Açısından Kur'ân Öğretimi ve Yaz Kur'ân Kursları**, İstanbul, 2013, s.43
[29] Zeki Salih Zengin, **Başlangıçtan Cumhuriyet Dönemine Din Eğitimi,** İstanbul 2014, s.5.
[30] Tevbe 9/108.
[31] Mustafa Sabri Küçükaşçı, Nebi Bozkurt, *"Mescidi Nebevi"*, **DİA,** Cilt: XXIX, 2004, s. 281.
[32] Buhârî, Salât, 58. Abdullah b. Ömer Suffe' de bekârken kalmış uyumuştu. 440 no'lu hadis.
[33] Buhârî, Salât, 84. 474 no'lu hadis.
[34] İbn. Kesir, Cami-ul Mesanid ve's Sünen, Dâr'ül Fikr, C.7 s.78.

ezberletiliyordu. Suffe' de Kur'ân öğreniminin yanında, itikat, ibadet, hukuk ve ahlaka ait bilgiler de öğretiliyordu. Eğitim öğretim konusunda güzel hizmetler veren bu yer, kısa bir zaman içerisinde, İslam'ın önemli eğitim kurumlarından biri olarak yerini almıştır. [35]

Belli bir zamandan sonra Suffe'nin eğitim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmasından dolayı, Hz. Peygamber, Medine'nin farklı bölgelerinde Kur'ân eğitim öğretimi yapan mekânlar açmıştır. Medine' de devam eden bu Kur'ân eğitim öğretim faaliyetlerinin yanı sıra başka şehirlerde de Kur'ân eğitim öğretimi gerçekleştirilmiştir. [36]

2.1.3. Küttab

Yazı öğretilen yer manasına gelen Küttab, eğitim öğretimde geniş bir uygulama alanı bulmuş ve Kur'ân eğitimiyle birlikte ilk dini bilgilerin verildiği yer haline gelmiştir. Küttablar, çocukların Kur'ân-ı öğrendiği yer olduğundan "*Kur'ân öğretilen yer"* olarak' da zikredilmiştir. Batılı yazarlar küttablardan "*Kur'ân okulu"* olarak bahsetmişlerdir.[37]

Hz. Peygamber döneminde Medine'de birçok küttab bulunmakta ve buralarda çocuklara Kur'ân okuma ve dini bilgiler öğretilmekteydi. İlerleyen süreçte de Kur'ân eğitim öğretimine devam etmiştir. Hz. Ömer, dönemindeki valilere yazı göndererek buralarda eğitim gören çocuklara yazı yazma, yüzücülük, binicilik ve ayrıca Kur'ân ve hadis alanında da eğitim öğretim verilmesini istenerek, küttaplarda ki eğitim öğretim yelpazesi genişletilmiştir.[38] İbn Hazm'ın küttablar hakkında şunları söylediği aktarılmaktadır; *"Hz. Peygamber'in vefatından sonra İslam yayıldı, mescidler inşa edildi her yerde Kur'ân okunuyordu. Kadın erkek çoluk çocuk okuma yazma öğreniyordu. Hz. Ömer zamanında fetihler genişledi,*

---

[35] Dursun Kaplan, *"Din Hizmetleri İçerisinde Kur'ân Eğitimi ve Öğretiminin Önemi"*, **İslami İlimler Dergisi, Kur'ân Sempozyumu** (14-15 Ekim 2006) s. 158

[36] Hamidullah, a.g.e, s. 77.

[37] M. Faruk Bayraktar, **İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri,** Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, İstanbul 1994, s. 95.

[38] Zeki Salih Zengin, "*İslam Din Eğitiminin Tarihsel Gelişimi İslam'da Eğitim Öğretim"*, **Din Eğitimi El Kitabı,** (Editör: Recai Doğan, Remziye Ege), Grafiker Yayınları, Ankara 2017 s. 22.

mescid yapılmayan yer kalmadı. Mushaflar istinsah edildi. Herkes Kur'ân okuyordu. Garpta ve şarkta Kur'ân-ı Küttab 'da çocuklara öğrettiler." [39]

2.1.4. Camiler

Sadece Kur'ân eğitimine hasredilen camiler de bulunmaktaydı. Kufe'de Ebu Abdurrahman es-Sülemi'nin imamlığını yaptığı cami bu camilerden biridir. Hz. Peygamber'in torunları Hz. Hasan ile Hz. Hüseyin'e de öğretmenlik yapmış olan Ebü Abdurrahman es-Sülemi görev yaptığı camide kırk yıla yakın bir süre Kur'ân ve kıraat dersleri vermiştir.[40]

Ebu Musa el Eş'ari, Basra Camiinde, talebelerini çemberler şeklinde oturtup, Kur'ân eğitim öğretimi yapmıştır. Ebu'd-Derda da aynı şekilde Şam Camiinde, sabah namazının akabinde güneşin doğmasından, öğle namazına kadar ki sürede öğrencilerine, on kişilik gruplar halinde ders vermiş ve her gruptaki talebelerin başına da bir sorumlu tayin etmek suretiyle Kur'ân eğitimine uzun süreler devam etmiştir.[41]

Camiler, Kur'ân eğitim öğretiminin merkezi olma özelliğini uzun zamanlar boyunca taşımışlardır. Camilerde ileri seviyede Kur'ân eğitim öğretimi için *"seb"* ve *"tasdîr"* diye bilinen ders halkaları oluşturulmuş, buralarda ders veren hocalara *"şeyhü'l-kırâa",* bu göreve de *"meşîhatü'l-kırâa"* denilmiştir. Camilerde devam eden Kur'ân eğitim faaliyetine *"meşîhatü'l-mescid",* askeri merkezlerde yürütülen faaliyetlere de *"meşîhatü'l-cünd"* olarak anılmıştır.[42]

Daha sonraki devirlerde de müslümanlar, Kur'ân eğitim öğretimine büyük önem vermişlerdir. Öyle ki özel olarak tutulan hocalar aracılığıyla çocuklara, mescidler camiler ve okullarda, Kur'an eğitimi verilmiştir.[43]

---

[39] Ahmed Fuad Ehvani, **et-Terbiye fi'l-İslam evi't-Ta'lim fi ra'yi'l- Kabisi**, Dâr'ül Maarif Yayınevi Mısır:1955, s. 63 64.
[40] Muhsin Demirci, *"Ebü Abdurrahman es-Sülemi"* **, DİA,** 1994, s. 87.
[41] Ömer Rıza Doğrul, **Asr-ı Saadet**, Cilt: IV, İstanbul 1974, s. 404-405.
[42] Nebi Bozkurt, *"Dârülkurrâ "*, **DİA,** Cilt: IIX, 1993, s. 543.
[43] Corci Zeydan, **Medeniyet-i İslamiyye Tarihi**, Cilt: III, İstanbul 1329, s. 406·407.

2.2. Medreselerin Kurulmasından Sonra Kur'ân Eğitimi

Beşinci asırdan itibaren medreseler kurulup yaygınlaşmaya başlayınca, Kur'ân eğitimi mescitlerden medreselere taşınmıştır. Medreselerde Kur'ân'ın eğitimi ile meşgul olan kişilere de *"kurra"* denilmekteydi. Kurralar, yalnızca Kur'ân-ı talim ve tecvit üzere okuyabilecek öğrenciler yetiştirmekle kalmayıp, öğrencilerine farklı kıraat okuyuşlarını da öğretmişlerdir.[44]

2.2.1. Dârülkurrâ / Dârülhuffâz

Medreselerin kurulup gelişmesiyle birlikte Kur'ân eğitim öğretimi ciddi ve önemli bir sistem halinde ele alınmıştır. Kur'ân ilimleri alanında daha ileri düzeyde bir eğitim öğretim faaliyeti yürütülmesi amacıyla *"İhtisas medreseleri"* kurulmuştur. Bu medrese türü farklı devletlerde aynı hizmeti verirken farklı isimlendirilmiştir. İhtisas medreseleri, Anadolu Selçuklularından evvel *"Dârülkur'ân"* olarak anılmış, Anadolu Selçukluları ve Karaman oğulları zamanında ise, *"Dârülhuffâz"* olarak isimlendirilmiştir.[45] Osmanlı dönemindeki eğitim sistemi içerisinde ise *"Dârülkurrâ"* ismiyle bilinmekteydi. Kur'ân'ın öğretildiği, hafızlık yaptırıldığı ve kıraat vecihlerinin öğretildiği ev anlamına gelen dârülkurrâ ismi, *"Dârülkur'ân-Dârülhuffâz"* ile eş anlamlı kullanılmış olan bir kavramdır. Bu dönemde küttablar ve camiler dışında Kur'ân eğitimi veren daha başka kurumlarda bulunmaktaydı ki dârülkurrâlar da bunlardan biridir.[46]

Dârülkurrâlar, camiler dışında Kur'ân eğitim öğretimi konusunda ileri derecede eğitim veren ilk müstakil eğitim öğretim müesseseleridir. Dördüncü asrın sonu ve beşinci asrın başlarında, kurulan bu eğitim kurumlarının ilki, Şam'da Rişa b. Nazif tarafından kurulan Rişaiyye Dârülkur'ân'ıdır. Sonrasında Cezeriyye, Sencariyye, Sabuniyye Haydariyye, Dellamiyye ve Vecihiyye ismiyle Dârülkur'ânlar inşa

---

[44] Suat Cebeci, *"Kur'ân Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi"*, **Diyanet İlmi Dergi,** Kur'ân Özel Sayısı, Ankara 2012, s. 600.

[45] Kur'ân öğretilen ve hafız yetiştirilen mekteplerin, kıraat talimi yapılan medrese veya bölümlerin genel adına Dârülkurrâ denmektedir.

[46] Cahit Baltacı, **XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri**, İrfan Matbaası, İstanbul 1976, s. 14.

edilmiştir. Selçuklular dönemine bakıldığında Konya'da Sa'deddin Ömer, Sahib Ata, Nasuh Bey; Karaman oğulları zamanında ise Hacı, Hoca Selman, Has Yusuf Ağa, Yahya Bey ve Hacı Şemseddin dârülhuffâzları kurulmuştur. Bu müesseselerde devamlılığı sağlamak adına vakıflar' da tesis edilmiştir.[47]

Osmanlı zamanında açılan ihtisas medreselerine bakıldığında ihtisas medreselerinin bir bölümünü de dârülkurrâlar oluşturulduğu görülmektedir. Osmanlılarda Kur'ân eğitim öğretimi veren yerlerden olan dârülkurrâlar dan ilki, Bursa Ulu Camiinde bulunan ve hocalığını da İbnü'l-Cezeri'nin yaptığı Yıldırım Bayezid Dârülkurrâ' sının olduğu bilinmektedir. Osmanlı döneminde, bu mektepler çok yaygındı. Evliya Çelebi de Seyahatnamesinde, İstanbul'un dârülkurrâ'ların' dan bahsederken sultan, vezir ve diğer devlet büyüklerinin yaptırmış olduğu camilerin her birisinin yanında muhakkak bir dâr'ülkurra bulunduğunu da bildirmektedir. [48]

Osmanlı döneminde sıbyan mekteplerinde de Kur'ân eğitim öğretimi veriliyordu. Buralarda verilen eğitimin başında da Kur'ân eğitim öğretimi geliyordu.[49] İlk olarak sıbyan mektebinde Kur'ân okumayı öğrenen talebe, daha sonra alt düzeyde bulunan dârülkurrâ medresesine girip burada hafızlık eğitimini tamamlayarak ileriki bir aşama olarak da daha yüksek düzeydeki bölümde Kıraat ve Tecvid ilimlerini ikmal ederdi. Dârülkurrâlar, nerelerde tesis edildiğine bakıldığında uygulama imkânı vermesi dolayısıyla, çoğunlukla camilerde veya cami çevresinde bulundukları görülmektedir.[50]

2.3. Cumhuriyet Döneminde Kur'ân Eğitimi

Cumhuriyetin kurulmasının ardından eğitim öğretim kurumların da köklü değişikliklere gidilmiş, bu süreçteki değişiklikler Kur'ân eğitim öğretim faaliyetlerini de etkilenmiştir. Kur'ân eğitimi, 1924-1926 yılları arasında

---

[47] Yaşar Akaslan, *"İslam Eğitim Tarihinde Kur'ân Eğitim-Öğretimi"*, **OMÜİFD**, s. 47. https://mushaflariinceleme.diyanet.gov.tr/Documents/D%C3%A2ru'l%20Kurra.pdf 12.10.2018.

[48] Baltacı, a.g.e, s. 23.

[49] Osman Ergin, **Türk Maarif Tarihi,** İstanbul 1977, Cilt: I-II, s. 83, 169., Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi,** İstanbul 1993, s. 72-73.

[50] Baltacı, a.g.e, s. 23,24.

ilköğretim okullarının müfredatında yer almış fakat ilerleyen dönemlere bakıldığında ne ilköğretim ne orta öğretim ne de yükseköğretim kurumlarının ders müfredatlarında Kur'ân eğitim öğretiminin yer almadığı görülmektedir.[51]

2.4. Yaygın Eğitimde Kur'ân Eğitimi

Tekke ve zaviyelerin kapatılmasının ardından, yaygın öğretimde Kur'ân eğitim öğretimi yapan yerler Kur'ân kursları ve camiler olmuştur.[52]

Yaygın eğitim öğretim içerisinde Kur'ân eğitimi yapan mekânların başında Kur'ân kursları gelmektedir. Bu kurumların ilki Cumhuriyetin ilanından sonraki dönemde, 1925 yılında DİB bünyesin' de 9 Kur'ân kursu eğitim öğretime açılmıştır.[53] Bu süreçten sonra ilk ve orta dereceli okullarda 1927 yılından itibaren Kur'ân dersleri kaldırılmış ve bu süreç içerisinde Kur'ân eğitimini Kur'ân kursları üstlenmiş ve devam etmiştir.[54]

Kur'ân kursları 1925 yılından 1950 yılına kadar eğitim öğretimine devam etmiş ve bu süreç içerisinde çeşitli sosyal, siyasal ve ekonomik aşamalardan geçerek ilerlemiştir.[55] İlk açılışıyla birlikte 9 Kur'ân kursunda 200 civarı öğrenci varken, çok partili hayata geçiş dönemi 1946 yılına gelindiğinde, bu sayı Kur'ân kursları olarak 65'e, bu kurslarda eğitim öğretim gören öğrenci sayısı ise 2700 civarına ulaşmıştır.[56] Kur'ân kursları, çok partili hayata geçiş süreci 1946 yılından 1950 yılına kadarki 4 yıllık zaman dilimi gibi kısa bir süre içerisinde hızlı bir gelişme kaydetmiş, açılan kurs sayısı 120 civarı, öğrenci sayısı ise 8700 seviyelerine ulamıştır.[57]

1950 yılından sonra Kur'ân kursları, kurs ve öğrenci sayısı açısından önemli bir aşama kaydetmiş ve 1965 yılına gelindiğinde DİB teşkilat yasasının da çıkmasıyla

---

[51] Ahmet Koç, *"Kur'ân Kurslarında Din Eğitimi"*, **Din Eğitimi,** (Editör: Mustafa Köylü, Nurullah Altaş), Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2012, Ankara, s. 353.
[52] Halis Ayhan, **Türkiye'de Din Eğitimi**, İFAV Yayınları, İstanbul 1999, s. 474.
[53] Nihat Aytürk, Yaşar Çelik, Enver Şahinarslan, **Diyanet İşleri Başkanlığı Tarihçesi (1924-1987),** Ankara 1987, s. 45,115.
[54] İsmet Parmaksızoğlu, **Türkiye'de Din Eğitimi,** Ankara, 1966, s. 25, 26.
[55] Koç, a.g.e, s. 354.
[56] Koç, a.g.e, s. 354-355.
[57] Gotthard Jaschke, **Yeni Türkiye'de İslamlık,** (çev. , H. Örs) Ankara 1972, s. 75-76.

birlikte, Kur'ân kursları ve Kur'ân kurslarında okuyan öğrenci sayısı hızlı bir artış göstermiştir.

1980, 1981 yıllarındaki Kur'ân kursu sayısına bakıldığında, 2,600 civarı olduğu ve bu kurslarda eğitim gören öğrenci sayısı 67,800 civarına ulaştığı görülmüştür. Kesintisiz eğitim öğretim meselesinin gündeme geldiği 1997 yılında Kur'ân kurslarının hem kurs sayısı hem de öğrenci sayısı olarak Cumhuriyet döneminden sonra zirve dönemi denilebilir ki, bu dönemde kurs sayısı 5,240 öğrenci sayısı ise 180,000 kadar yükselmiştir. [58]

1997-1998 yılındaki eğitim öğretim programında yapılan değişiklik, kesintisiz ve zorunlu eğitim yasası ile birlikte Kur'ân kursları bu yasadan da etkilenerek gerek kurs sayısı, gerek öğrenci sayısı bağlamında nicelik olarak bir gerileme kaydetmiştir. 2000-2001 yıllarındaki Kur'ân kursu sayısı 3,250, bu kurslara devam eden öğrenci sayısı ise, 90,300 civarına kadar gerilemiştir.[59] 2000-2001 yıllarında sayı itibariyle düşüşe geçen Kur'ân kurslarında verimliliği artırabilme amacıyla DİB tarafından bir dizi çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yeni eğitim öğretim anlayışına ve yeni programlara uygun olarak görsel, işitsel çalışmalar, Kur'ân kurslarında ki fiziki ve teknik imkânların iyileştirilmesiyle birlikte 2012 yılına gelindiğinde, Kur'ân kursu sayısı 11,000 civarına, Kur'ân kursuna devam eden öğrenci sayısı ise 412,000' lere ulaşmıştır.[60]

2017-2018 Eğitim öğretim yılından itibaren Kur'ân kursları sayısına bakıldığında, 28,866 sayısına ulaşan kurslarda, 844,703 kadın, 88,357 erkek olmak üzere toplamda Kur'ân-ı yüzünden okuyan öğrenci sayısı 933,060 olmuştur. Ezber yapan öğrenci sayısının ise 33.104 kadın, 43,618 erkek olmak üzere toplamda 76,722 kişi olduğu görülmektedir.[61] Ayrıca DİB mesai saatleri dışında Kur'an öğrenmek isteyenlere yönelik başlattığı projeyle her yaş grubundan bireye ulaşarak, Kur'ân kursları aracılığıyla son beş yıl içerisinde 4 milyon kişiye Kur'ân Kerim eğitimi vermiştir.[62]

---

[58] "*İstatistiklerle Diyanet İşleri Başkanlığı",* DİB Yayınları, Ankara 1990, s.66-68.
[59] Koç, a.g.e, s.354.
[60] Koç, a.g.e, s.354-355.
[61] Kadir Dinç, "*Geçmişten Günümüze Kur'ân Eğitimi",* **Diyanet Aylık Dergi**, Sayı: 333, Eylül 2018, s.8
[62] https://www.diyanet.tv/cami-ve-kuran-kurslarindaki-kuran-egitimi 11.10. 2018.

2.5. İlk ve Ortaöğretimde Kur'ân Eğitimi

"3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu" gereği medreseler kapatılmış, eğitim öğretim kurumlarının tamamı Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlanmıştır. MEB'e bağlı din görevlisi (imam-hatip) yetiştirmek üzere 29 tane imam-hatip okulu (İHO) açılmıştır.[63] İHO' ların açıldığı 1924-1925 yılında öğrenci sayısının az olduğu gerekçesiyle okul sayısı 26'ya düşürülmüş, bunu takip eden eğitim öğretim yılında da 20'ye indirilmiştir. 1926-1927 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretime devam eden sadece Kütahya'da ve İstanbul'daki İHO' lar kalmıştır.[64] 1929-1930 Eğitim öğretim yılına gelindiğinde ise Kütahya ve İstanbul'da eğitim veren bu okullarında kapılarına kilit vurulmuş ve tamamıyla kapatılmıştır.[65]

Tablo 2.1. *1924-1925 yılında açılan imam-hatip okulu ders müfredatı içerisinde Kur'ân-ı Kerim ve Tecvid dersi ders saati dağılımı*

Ders	I.	II.	III.	IV.
Kur'ân-ı Kerim ve Tecvid	3	3	2	1

1924-1925 yılında açılan İHO'nun ders müfredatı incelendiğinde 1.sınıfta 3, 2. sınıfta 3, 3. sınıfta 2, 4. sınıfta 1 saat olmak üzere toplamda 9 saat Kur'ân-ı Kerim ve Tecvid dersi verildiği görülmektedir.[66]

1929-1930 yılından itibaren yaklaşık 21 yıl kapalı kalan İHO' lar 1951 yılına gelindiğinde halktan da gelen talep üzerine *"13.10.1951, 601 sayılı Müdürler Komisyonu"* kararıyla [67] ilk bölümü 4, ikinci bölümü 3 yıl, toplamda ise 7 yıllık bir eğitim öğretim sürecini kapsayacak şekilde yeniden açılmıştır.[68]

---

[63] Ayhan, a.g.e, s.474-475. , Nahit Dinçer, **1913'den Bugüne İmam-Hatip Okulları Meselesi,** Yağmur Yayınevi, İstanbul 1974, s.32-33. ; Ahmet Ünsür, **Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri**, Ensar Neşriyat, İstanbul 2005, s.139.

[64] Ünsür, a.g.e, s.140.

[65] Dinçer, a.g.e, s.33. ; Parmaksızoğlu, a.g.e, s.25-26.

[66] Ramazan Buyrukçu, **Türkiye'de Mesleki Din Eğitim-Öğretimi**, Fakülte Kitabevi, Isparta 2007, s.35.

[67] Dinçer, a.g.e, s.45.

[68] Dinçer, a.g.e, s.32

Tablo 2.2. *1951-1952 Eğitim öğretim yılında imam-hatip okullarında Kur'ân-ı Kerim ve Tecvid dersi ders saati dağılımı*

Dersler	**I.**	**II.**	**III.**	**IV.**	**I.**	**II.**	**III.**
Kur'ân-ı Kerim ve Tecvid *(Arap alf.)*	2	1	1	1	-	-	-
Kur'ân-ı Kerim ve Tecvid *(Türk alf.)*	1	1	1	-	-	-	-

İmam-hatip okulları 1951-1952 eğitim öğretim yılında müfredat içerisinde Kur'ân-ı Kerim ve Tecvid *(Arap alfabesiyle)* dersinin dağılımına bakıldığında; ilk devresi, 4 yıl olan bu okulun 1. sınıfında 2, 2. sınıfında 1, 3. sınıfında 1, 4. sınıfında 1 saat, toplamda ise 5 saat olarak yer aldığı görülmektedir. Bir diğer Kur'ân-ı Kerim ve Tecvid dersi *(Türk alfabesiyle)* vardı ki bu ders, 1,2,3. sınıflarda birer saat olarak verilmekteydi. İkinci devrede ise Kur'ân-ı Kerim ve Tecvid dersi yer almıyordu.[69]

1951 yılından 1958'e kadarki süreçte açılan imam-hatip okullarının sayısı 18'e yükselmiştir.[70] Bu artışın sebebi, yaklaşık 21 yıl halkın çocuklarına din eğitiminin verilememesi ve bunun yanında dernekler ve vakıflar tarafından imam-hatip okullarının desteklenmesi, halkın bu okullara güveni olarak görülmektedir.[71]
1971 yılına kadar olan süreçte ders saatlerine eklemeler, kredi değiştirme, ders eklemeler gibi değişiklikler yapılsa da bu süreçte ciddi bir değişiklik yapılmadığı söylenebilir.[72]

Tablo 2.3. *1970-1971 Eğitim öğretim yılında imam-hatip okullarındaki ders müfredatında Kur'ân-ı Kerim ders saatlerinin dağılımı*

Ders	**I.**	**II.**	**III.**	**IV.**	**I.**	**II.**	**III.**
Kur'ân-ı Kerim	3	2	2	1	2	1	1

[69] Parmaksızoğlu, a.g.e, s.81-82. ; Buyrukçu, a.g.e, s.44-45.
[70] Dinçer, a.g.e, s.66.
[71] Ünsür, a.g.e, s.172.
[72] Parmaksızoğlu, a.g.e, s.81-82.

İlk dört yıllık devrenin 1. sınıfında 3 saat, 2. sınıfında 2 saat, 3. sınıfında 2 saat, 4 sınıfında 1 saat, ikinci devre olan üç yıllık sürecin 1. sınıfında 2 saat, 2 sınıfta 1 saat, 3. sınıfta 1 saat olarak Kur'ân-ı Kerim dersi verilmekteydi.[73]

1973 yılına kadar bu okulların adı imam-hatip okulu olarak devam etmiş 1973 yılında bu okulların adı üzerinde değişikliğe gidilerek imam-hatip lisesi (İHL) ismi kullanılmaya başlanmıştır.[74]

Tablo 2.4. *1974-1975 yıllarında İHL' lerin orta kısımlarındaki ders müfredatı içerisindeki Kur'ân-ı Kerim ders saatleri dağılımı*

Ders	**VI.**	**VII.**	**VIII.**	**IX.**	**X.**	**XI.**	**XII.**
Kur'ân-ı Kerim	5	5	5	4	4	3	3

1974-1975 yıllarında İHL' lerin orta kısımlarının ders saatleri incelendiğinde Kur'ân-ı Kerim ders saatlerinin, her sınıfta 5'er saat olarak verildiği görülmektedir. Yine aynı dönemde Kur'ân-ı Kerim ders saati 9. ve 10. sınıfta 4 saat, 11. ve 12. sınıfta, üçer saat, olmak üzere toplamda on 14 saat olarak belirlenmiştir.[75]

1991-1992 Eğitim öğretim yılında öğrencilere daha çok zaman kazandırabilme ve öğrencinin ders dışı faaliyetlere katılımını daha da artırmak için, ders geçme ve kredili sisteme geçilmiştir.[76]

Tablo 2.5. *1991-1992 Eğitim öğretim yılında İHL' lerde ortak ders olarak okutulan Kur'ân-ı Kerim ders saatinin dağılımı*

Ders	**I.**	**II.**	**III.**	**IV.**
Kur'ân-ı Kerim	4	6	6	6

[73] Buyrukçu, a.g.e, s.47-48.
[74] Ünsür, a.g.e, s.178.
[75] Buyrukçu, a.g.e, s.51.
[76] Buyrukçu, a.g.e, s.52.

Ortak meslek dersleri alanında; 1.sınıfta 4 saat, 2. 3. 4.sınıfta 6'şar saat olarak Kur'ân-ı Kerim dersi yer almıştır.

Tablo 2.6. *1991-1992 Eğitim öğretim yılında İHL' lerde seçmeli ders olarak okutulan Kur'ân-ı Kerim ders saatinin dağılımı*

Ders	**I.**	**II.**	**III.**	**IV.**
Kur'ân-ı Kerim	-	6	6	6

Seçmeli dersler alanında ise 1. sınıfta Kur'ân-ı Kerim dersi olmamakla birlikte 2, 3, 4. sınıflarda 6'şar saat Kur'ân-ı Kerim dersini, öğrencilerin seçme imkânları vardı.[77]

1997 yılında gerçekleştirilen formül uygulama olan kesintisiz eğitim [78] ile İHL.'lerin orta kısımları kaldırılmıştır. İHL öğrencilerinin başörtüsü, katsayı engeli, İlahiyat Fakültesi kontenjanı gibi sebeplerle, bu okul öğrencilerinin özlük hakları ellerinden alınmıştır. Tarihi süreç içerisinde çok badireler atlatan İHL' ler, 28 Şubat sürecinde dönemin siyasi sıkıntılarından dolayı kıyıma[79] tabi tutulduğu tarihi bir gerçektir.[80] Bu sürecin ardından İHL' ler yeni düzenlemelerle birlikte Hazırlık+3yıl olarak yeniden şekillendirilmiştir.

Tablo 2.7. *1998-1999 Eğitim öğretim yılında İHL' lerdeki ders müfredatı içerisinde Kur'ân-ı Kerim ders saati dağılımı*

Ders	**Hazırlık**	**IX.**	**X.**	**XI.**
Kur'ân-ı Kerim	8	4	4	4

[77] Buyrukçu, a.g.e, s.54.
[78] **Resmi Gazete,** 18.08.1997/23084 http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23084.pdf 04.12.18.
[79] Mustafa Öcal, *"Dünden Bugüne İmam-Hatip Liseleri",* **Tohum Dergisi,** İstanbul, Kasım-Aralık,2011, Sayı: 141, s.10.
[80] Mustafa Kılıç, *"İmam-Hatip Ortaokul ve Liselerinde Kur'ân Eğitimi Üzerine Bir Araştırma",* **MÜİFD,** Cilt:47, İstanbul 2014, s.69-106.

İHL' lerin 1998-1999 eğitim öğretim yılındaki müfredat içinde, Kur'ân-ı Kerim dersi yeni açılan hazırlık sınıfında, 8 saat 9, 10 ve 11. sınıflarda ise 4'er saat olarak müfredat içinde yer almıştır.[81]

Tablo 2.8. *2005-2006 Eğitim öğretim yılında İHL' lerdeki ders müfredatı içerisinde Kur'ân-ı Kerim ders saati dağılımı*

Ders	**IX.**	**X.**	**XI.**	**XII.**
Kur'ân-ı Kerim	4	5	5	4

Orta öğretimlerde yeni değişim ve düzenlemeler sonucu 2005-2006 eğitim öğretim yılında hazırlık sınıfı kaldırılmış, İHL' lerin eğitim öğretim süresi hazırlıksız 4 yıl olarak belirlenmiştir. 2005-2006 eğitim öğretim yılında, alan dersleri arasında, Kur'ân-ı Kerim dersi, 9. sınıfta 4, 10, 11. sınıflarda 5, 12. sınıfta ise 4 saat olarak yer almıştır.[82]

2010 yılına gelindiğinde katsayı engeli uygulamasına son verilmiştir. 2012 yılında ise daha önceki kesintisiz eğitim süreciyle birlikte kapanan İHL' lerin orta kısımları yeniden açılmış[83] ve aynı zamanda ortaokullar ve liselere seçmeli olarak Kur'ân-ı Kerim dersi getirilmiştir.[84]

Tablo 2.9. *2017-2018 Eğitim öğretim yılında İHL' lerdeki ders müfredatı içerisinde Kur'ân-ı Kerim ders saati dağılımı*

Ders	**V.**	**VI.**	**VII.**	**VII.**	**IX.**	**X.**	**XI.**	**XII.**
Kur'ân-ı Kerim	2	2	2	2	5	4	4	3

2017-2018 Eğitim öğretim yılında İHL' nin orta kısımlarında, haftalık 2'şer saat, İHL' de ise 9. sınıfta 5, 10 ve 11. sınıflarda 4'er saat 12. sınıfta ise 3 saat Kur'ân-ı Kerim dersi yer aldığı görülmektedir.[85]

---

[81] Dinçer, a.g.e, s.163.
[82] Buyrukçu, a.g.e, s.59-60.
[83] Yakup Yüksel, *"İmam-Hatip Liselerinde Kur'ân Eğitimi Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ Örneği)"*,**Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,** Cilt: 2, Sayı: 1, 2016, s.18.
[84] **Resmi Gazete**, 11.04.2012/28261, Kanun No. 6287.
[85] http://dogm.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/icerik/11 11.09. 18.

Tablo 2.10. *2018-2019 Eğitim öğretim yılında seçmeli ders Kur'ân-ı Kerim ders saatinin sınıflara göre dağılımı*

Ders	V.	VI.	VII.	VII.	IX.	X.	XI.	XII.
Kur'ân-ı Kerim	2	2	2	2	2	2	2	2

2018-2019 Eğitim öğretim yılında ortaokullarda ve liselerde 5. sınıftan başlamak üzere 12. sınıfa kadar öğrenciler seçmeli olarak 2'şer saat Kur'ân-ı Kerim dersi seçebilmektedirler.[86]

2.6. Yüksek Öğretimde Kur'ân Eğitimi

Bu bölümde, İlahiyat Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi ve İLİTAM gibi yükseköğretim kurumlarının tarihsel süreçteki gelişimi ve bu süreçte farklı değişim ve dönüşümler geçiren müfredat içerisinde Kur'ân-ı Kerim dersinin kaç saat yer aldığı konuları ele alınmıştır.

2.6.1. İlahiyat Fakültesi

"3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat kanunu" gereği İlahiyat Fakülteleri ile ilgili olarak 4. madde şu şekildedir; *"Maarif Vekâleti, yüksek diniyyat mütehassısları yetiştirmek üzere Dârülfünun'da bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet, hitabet gibi hidemat-ı diniyyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşad edecektir."* Bu karar, hem ortaöğretim hem de yükseköğretimde din derslerinin yer alma imkânının dayanağıdır. İlgili maddeye istinaden aynı yıl içerisinde İstanbul Dârülfünun'da bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır.[87] İlerleyen süreçte öğrenci ve toplum tarafından rağbet görmemesi sonucu, 1932 yılında eğitim öğretimi durmuş ve bir yıl sonra 1933'te öğrencisizlik

[86] http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7 01.09.18.

[87] https://www.tarihtarih.com/?Syf=26&Syz=355106&/Cumhuriyet-D%C3%B6neminde-%C3%96rg%C3%BCn-E%C4%9Fitim-Kurumlar%C4%B1ndaki-Din-E%C4%9Fitimi-/-Prof.-Dr.-M.-%C5%9Eevki-Ayd%C4%B1n 12.10.2018.

dolayısıyla kapanmıştır.[88] Bu kapanan İlahiyat Fakültesinin yerine Edebiyat Fakültesi içerisinde İslami İlimler Enstitüsü açılmış; fakat İlahiyat Fakültesinin kapanma sebepleri gibi benzer sebeplerden dolayı 1936 yılında bu enstitü de kapatılmıştır. Ta ki 1949 senesine kadar, Yükseköğretimde din eğitimi / Kur'ân eğitimi verecek bir kurum kalmamıştır.[89] Din eğitimi öğretimi adına boşluk olarak geçen yılların ardından 1949 yılına gelindiğinde ilahiyat fakültelerinin bir ihtiyaç olduğu ve bu ihtiyacın bir an önce karşılanması gerekliliğinin farklı çevrelerce dillendirilmesi, böyle bir eğitimin olmamasının farklı sıkıntılar doğurabileceği gerçeği göz önünde bulundurularak Ankara'da bir ilahiyat fakültesi açılmasına karar verilmiştir. Yüksek din öğretimi adına Cumhuriyet döneminden sonra ilahiyat fakültelerinin temeli, *"4 Haziran 1949"* da Ankara Üniversitesi bünyesinde bir ilahiyat fakültesinin kurulmasıyla atılmıştır.[90] 1949 yılında açılan bu fakültenin ders müfredatına bakıldığında, program içerisinde Kur'ân-ı Kerim dersinin yer almadığı görülmektedir.[91]

Tablo 2.11. *1953-1954 Eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ders müfredatı içerisindeki Kur'ân ve İslam Dini Esasları ders saatinin dağılımı*

Ders	**I.**	**II.**	**III.**	**VI.**
Kur'ân ve İslam Dini Esasları	2	2	-	-

1953-1954 Eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi çatısı altında açılan ilahiyat fakültesinin ders müfredatı incelendiğinde *"Kur'ân ve İslam Dini Esasları"* dersinin 1.ve 2. sınıflarında 2'şer saat olarak yer aldığı 3.ve 4. sınıflarda ise yer almadığı görülmektedir.[92] 1972-1973 yılına gelindiğinde ise ilahiyat fakültesindeki eğitim süresi beş yıla çıkarılmış ve ders müfredatında bir dizi

[88] Suat Cebeci, **Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi,** Akçağ Yayınları, Ankara 2005, s.193,194. ; Ayhan, a.g.e, s. 234-247.
[89] Cebeci, a.g.e, s.193.
[90] Ayhan, a.g.e, s.127.
[91] Halit Ev, **Türkiye de Yüksek Din Öğretimi Kurumları ve Öğretmen Yetiştirme,** Tıbyan Yayınları, İzmir 2003, s.252.
[92] Münir Koştaş, *"Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü-Bugünü)"*, **AÜİFD. ,** Cilt:39 Sayı:2, 1999, s.152,153.

değişiklikler yapılarak ders programı içerisinde 1.sınıfta 2 saat 2. sınıfta 1 saat Kur'ân-ı Kerim dersi yer almıştır.[93]

2.6.2. Yüksek İslam Enstitüsü

İHL' lerin açılmasının ardından bu okullardan mezun olan öğrencilerin yükseköğrenime olan ihtiyacı, ilk ve ortaokullarındaki din dersi öğretmeni eksikliği, [94] DİB' in taşra teşkilatında ve diğer kademelerinde yetişmiş elemana olan ihtiyacı,[95] ilahiyat fakültesinden mezun olanların liyakatli olmadığı görüşü,[96] gibi sebepler YİE' nin kurulma gerekliliğini doğurmuştur. *"17.11.1959, İkinci Müdürler Komisyonu Kararı; Orta ve muadili okullarımızla öğretmen okullarımıza yeter derecede ehliyetli din dersleri öğretmeni yetiştirmek, bu arada memleketimizin muhtaç olduğu müspet ve hayatî bilgilerle mücehhez din bilginleri yetişmesine zemin hazırlamak, böylece Türkiye Büyük Millet Meclisi'nce izhar buyurula gelen temennileri gerçekleştirmek gayesiyle ve bugünkü yedi yıllık İmam-Hatip Okulu mezunlarını kabul etmek suretiyle dört yıllık bir Yüksek İslâm Enstitüsü'nün 1959-1960 öğretim yılı başında İstanbul'da açılıp faaliyete geçirilmesi"* [97] kararı kabul edilmiştir. Bu kararla beraber ilk defa 1959'da İstanbul da açılan YİE daha sonra, 1962'de Konya, 1965'de Kayseri, 1966'da İzmir, 1969'da Erzurum, 1975'de Bursa, 1876'da Samsun, 1980'de Yozgat'ta açılmıştır.[98]

Tâlim ve Terbiye Dairesinin 24.09.1959'de aldığı 240 sayılı kararla deneme niteliğinde olduğu beyan edilen karar şöyledir: *"Kur'ân-ı Kerîm, Vücûh İlmi, Tefsir, Hadis, Siyer, Belâgat-ı Kur'âniyye, Tevhid İlmi, Kelâm, Fıkıh ve Fıkıh Usulü, İslâm Hukuku, İslâm Dini ve Mezhepleri Tarihi, Karşılaştırmalı Dinler Tarihi, İslâmî Türk Edebiyatı Tarihi, Tasavvuf Tarihi, İslâm Felsefesi Tarihi, Mantık, Ahlâk, İslâm tarihi, Muasır İslâm Ülkeleri Tarih ve Coğrafyası, Arap Dili ve Edebiyatı, Dinî Psikoloji, Dinî Pedagoji, İslâm Sanat Tarihi, İnkılâp Tarihi, Hitabet ve İrşad, Dinî Mûsiki, Yabancı Dil*

---

[93] **Resmi Gazete,** 02.05.1972/14203.
[94] İsmail Kara, **İslami İlimler Akademileri,** Türkiye İslam Enstitüleri Talebe Federasyonu Yayınları, İstanbul, 1968, s.18.
[95] Buyrukçu, a.g.e, s.94-95.
[96] Ali Fuat Başgil, **Din ve Laiklik,** Kubbealtı Neşriyat, 2016, s.232-235, Ali Fuat Başgil, Ahmet Hamdi Akseki o dönemde ilahiyat fakültesi müfredatıyla din adamı din görevlisi yetiştirilemeyeceği görüşünü dile getirmişlerdir.
[97] Ayhan, a.g.e, s. 230-235.
[98] Veli Ertan, Hasan Küçük, **Cumhuriyet Devrinde Din Eğitimi Din Müesseseleri ve Din Alimleri**, TÜRDAV Basım Yayım Limited Şti, İstanbul 1976, s. 19. ; Buyrukçu, a.g.e, s.97.

(Almanca, Fransızca, İngilizce)"[99] derslerinin haftada 36 saatlik müfredat içinde yer alması karara bağlanmıştır.

Tablo 2.12. *1959-1960 Eğitim öğretim yılında yeni açılan Yüksek İslam Enstitülerinin müfredatı içerisinde Kur'ân-ı Kerim ders saatinin dağılımı*

Ders	**I.**	**II.**	**III.**	**IV.**
Kur'ân-ı Kerim	5	4	1	1

1959-1960 eğitim öğretim yılında YİE ders müfredatı içerisinde Kur'ân-ı Kerim dersi, 1. sınıfta 5 saat, 2. sınıfta 4 saat, 3. ve 4. sınıflarda 1'er saat olarak yer almaktaydı.

Yüksek İslam Enstitülerinin açılış amaçları doğrultusunda şekillendirilmesi gerektiği konusunda yapılan tartışmalar sonunda, 1972-1973 eğitim öğretim yılında uygulanmak üzere bir karar yayımlanmıştır. *"19.01.1972. tarih 10477 sayılı"* resmi gazetede yayımlanan kararla birlikte, ders programında değişikliğe gidilmiştir. Kur'ân-ı Kerim ders saati düşürülerek 1.ve 2. sınıflarda 4'er saat Kur'ân-ı Kerim dersi müfredat içerisinde yer almıştır.[100]

Tablo 2.13. *1972-1973 Eğitim öğretim yılında Yüksek İslam Enstitülerinde verilen Kur'ân-ı Kerim ders saatinin müfredat içerisindeki dağılımı*

Ders	**I.**	**II.**	**III.**	**IV.**
Kur'ân-ı Kerim	4	4	-	-

2.6.3. İslami İlimler Fakültesi

1971 yılına gelindiğinde yükseköğretimdeki, İlahiyat Fakültesi ve Yüksek İslam Enstitülerinin eğitim öğretim sistemiyle benzeşen bir kurum olarak İslami İlimler Fakültesi 12 Mart 1971'de Erzurum'da kurulmuştur. 5 yıllık bir eğitim öğretim veren bu fakülte, 1971-1972 yılında eğitim öğretime başlamıştır. Bu fakülteye,

[99] Cebeci, a.g.e, s. 255.
[100] Buyrukçu, a.g.e, s.99, ; **Resmi Gazete,** 19.01.1972/10477.

İHL' den mezun olanlar ve YİE' ye girebilen öğrenciler girebilmekteydi. Bu fakülteden mezun olan öğrenciler meslek dersleri öğretmeni olarak İHL' lerde çalışabilmekte DİB' in bünyesinde görev alabilmekteydiler.[101]

Tablo 2.14. *1971-1972 Eğitim öğretim yılında İslami İlimler Fakültesinde verilen Kur'ân-ı Kerim ders saatinin bölümler arasında ve müfredat içerisindeki dağılımı* [102]

	ORTAK SINIFLAR		TEFSİR VE HADİS BÖLÜMÜ			KELAM VE İSLAM FELSEFESİ BÖLÜMÜ			FIKIH VE İSLAM HUKUKU BÖLÜMÜ			İSLAM DİL VE EDEBİYAT BÖLÜMÜ		
SINIFLAR	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**3.**	**4.**	**5.**	**3.**	**4.**	**5.**	**3.**	**4.**	**5**
Kur'ân-ı K.	2	3	2	2	2	2	-	-	2	2	2	2	2	2

İslami İlimler Fakültesinin ilk müfredatına bakıldığında; Tefsir-Hadis Bölümünde 6 saat, Kelam ve İslam Felsefesi Bölümünde 2 saat, Fıkıh ve İslam Hukuk Bölümünde 6 saat, İslam ve Din Edebiyat Bölümünde 6 saat Kur'ân-ı Kerim dersi okutuluyordu.[103]

1977-1978 Eğitim öğretim yılına gelindiğinde ders programının yoğunluğu öğrenciler ve öğretim elemanlarının ders müfredatındaki yaşanan sıkıntıları gündeme getirilmesiyle birlikte, İslami İlimler Fakültesi müfredatında değişiklikler yapılmış olduğu görülmektedir. İlk açılıştaki bölümleşme uygulamasına da son verilmiştir.

Tablo 2.15. *1977-1978 Eğitim öğretim yılında İslami İlimler Fakültesindeki Kur'ân-ı Kerim ders saatinin müfredat içerisindeki dağılımı*

Ders	**I.**	**II.**	**III.**	**IV.**	**V.**
Kur'ân-ı Kerim	4	2	1	-	-

[101] Ayhan, a.g.e, s. 248-249.
[102] **Resmî Gazete,** 02.08.1975/15314.
[103] Ev, a.g.e, s.258, ; Mustafa Öcal, **Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Öğretim ve İmtihan Yönetmeliği,** Atatürk Üniversitesi, Basımevi, Erzurum 1971, s.4-5.

1977-1978 Eğitim öğretim yılındaki ders müfredatı incelendiğinde ilk açılıştaki Kur'ân-ı Kerim ders saatinin düşürüldüğü görülmektedir ki 1.sınıfta 4 saat, 2. sınıfta 2 saat, 3.sınıfta 1 saat, olarak verildiği, 4.ve 5. sınıflarda ise Kur'ân-ı Kerim dersinin yer almadığı görülmektedir.[104]

12 Eylül darbesinin ardından Milli Güvenlik Konseyi TBMM'yi feshetmiş yerine TBMM'nin görevini yerine getirecek olan Danışma Meclisini kurmuş, Danışma Meclisi de yükseköğretim kurumları hakkında 2547 sayılı yeni bir kanun hazırlamıştır. 20 Temmuz 1982'de 2547 sayılı kanunun gereği olarak, 41 sayılı kararnâme yayımlanmış, bu kararname gereği sekiz üniversite kurularak Yüksek İslâm Enstitüleri de bu üniversiteler bünyesindeki İlahiyat Fakültelerine bağlanmıştır.[105] Bu yeni kurulan 8 ilahiyat fakültesi hazırlıklı olarak 1+4 yıl eğitim veren fakültelerdi.[106] Bu fakültelere İHL mezunlarının yanı sıra genel ve meslek lisesi mezunları alınmaktaydı. Hazırlık sınıfındaki derslerin Arapça ve Kur'ân ağırlıklı olduğu görülmektedir.

Tablo 2.16. *1982-1983 Eğitim öğretim yılında İlahiyat Fakültesinde verilen Kur'ân-ı Kerim ders saatinin müfredat içerisindeki dağılımı*

Ders	**Hazırlık**	**I.**	**II.**	**III.**	**IV.**
Kur'ân-ı Kerim	5+5	4+4	-	-	-

Kur'ân-ı Kerim dersi hazırlık sınıfının ilk ve ikinci döneminde 5'er saat, 1. sınıfın ilk ve ikinci döneminde 4'er saat olarak müfredatta yer almıştır.[107] Yüksek Öğretim Kurumu, 1988 yılında yeni bir karar alarak ilahiyat fakültelerine bağlı eğitim süresi iki yıl olan, ilahiyat meslek yüksekokulları açılmasına karar vermiştir.[108] İlahiyat meslek yüksekokulları 1998-1999 yılına kadar eğitime

[104] **Resmî Gazete,** 03. 01. 1977/16102.
[105] Halit Ev, *"Yüksek Öğretimde Din Eğitimi"*, **Din Eğitimi,** (Editör: Mustafa Köylü, Nurullah Altaş), Ensar Neşriyat, İstanbul 2014, s. 280-281.
[106] Ayhan, a.g.e, s.488.
[107] Ev, a.g.e, s. 261.
[108] İbrahim Kâfi Dönmez, *"Din Görevlisi Yetiştirmeye Yönelik Yükseköğretim Programlarının Önemi ve İlahiyat Meslek Yüksek Okulları Hakkında Bir Değerlendirme"* **I. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri** (1-5 Kasım 1993) I-II, DİB Yayınları, Ankara 1995, Cilt: II, s.69-70.

devam etmiş Anadolu Üniversitesinde iki yıllık ön lisans programı uygulanmaya başlamasıyla birlikte iki yıllık meslek yüksekokulları kapanmıştır.[109]

İlahiyat fakülteleri 1991-1992 yılına gelindiğinde, bölümleri arasında değişikliğe gidilerek Felsefe ve Din Bilimleri, Temel İslam Bilimleri, İslam Tarihi ve Sanatları olmak üzere üç bölüm olarak yeniden şekillendirilmiştir.[110]

Tablo 2.17. *1991-1992 Eğitim öğretim yılında İlahiyat Fakültesindeki Kur'ân-ı Kerim ders saatinin müfredat içerisindeki dağılımı*

Ders	**Hazırlık**	**I.**	**II.**	**III.**	**IV.**
Kur'ân-ı Kerim	5.	4+4	-	-	-

1991-1992 Eğitim öğretim yılında ilahiyat fakültesi ders programı içerisinde Kur'ân-ı Kerim dersi, hazırlık sınıfında 5 saat, 1.sınıfın ilk ve ikinci dönemlerinde 4'er saat olarak yer almıştır.[111]

Yüksek Öğretim Kurumu, 1990 yılından itibaren yeni bir yapılandırma çalışması yapmıştır. Bu yapılandırma sonucu olarak da *"YÖK,11.07.1997 tarih, 97.23.1660 sayılı karar, 10.09.1997 tarihli 97.30.2248 sayılı karar"* gereği; bölümleri arasında eğitim fakültesi bulunan üniversitelere, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü eklenmiştir. Bu bölüm mezunları ilk ve orta dereceli okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olmuşlardır.[112]

1998-1999 Eğitim öğretim yılında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders müfredatı içinde, *"Kur'ân'ın Ana Konuları"* adıyla 1. sınıfın ilk döneminde 2 saat, yine 1. sınıfın 2.döneminde *"Kur'ân Okuma"* adıyla 3 saat, 2. sınıfın ilk döneminde aynı ders 1 saat olarak verilmiştir.[113]

---

[109] Ev, a.g.e, s.283.
[110] Yaşar Nevzat Aşıkoğlu, *"Yüksek Öğretimde Din Eğitimi ve Öğretimi"*, **Din Eğitimi** (Editör: Recai Doğan, Remziye Ege), Grafiker Yayınları, Ankara 2017, s.236, ; Muhammet Şevki Aydın, **Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Ve İstihdamı,** DEM Yayınları, İstanbul 2005, s.195-197.
[111] Buyrukçu, a.g.e, s.117-118.
[112] Aşıkoğlu, a.g.e, s.237.
[113] Buyrukçu, a.g.e, s.130,131.

2.6.4. İLİTAM

Yükseköğretim Kanunu'nun 2547 sayılı 14, 43, 44 üncü maddelerine[114] istinaden İLİTAM (İlahiyat Lisans Tamamlama) programı, ilk olarak 2005-2006 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde eğitim öğretime başlayan, iki yıllık ön lisans mezunlarının başvurabildiği iki yıllık bir eğitim öğretim programıdır.[115] 2009-2010 eğitim öğretim yılında, Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde, bir sonraki yıl 2010-2011'de İstanbul İnönü ve Atatürk üniversitelerinde, 2011-2012 eğitim öğretim yılından itibaren OMÜ, Dokuz Eylül, Dicle, Cumhuriyet üniversitelerinde İLİTAM programı açılmıştır.[116] 2012 yılı itibariyle İLİTAM programlarındaki kontenjan sayısı 4100'ü öğrenciyi bulmuştur.[117] 2018 yılı itibariyle İLİTAM' ların öğrenci mevcudu ise 3950 öğrenci olduğu görülmektedir.[118]

İLİTAM' ların ilk açıldığı dönemlerde örgün eğitim öğretim veren ilahiyat fakültelerinin son iki yılında Kur'ân Okuma ve Tecvid dersinin olmaması sebebiyle, Kur'ân Okuma ve Tecvid dersinin İLİTAM müfredatı içerisinde de yer almadığı görülmektedir. İlerleyen dönem içerisinde örgün eğitim veren ilahiyat fakültelerinin dört ve beşinci sınıflarının müfredatında Kur'ân Okuma ve Tecvid dersinin yer almasıyla birlikte bu uygulama İLİTAM müfredatında yerini almış son iki yılın dört döneminde de Kur'ân Okuma ve Tecvid dersi verilmeye başlanmıştır.[119]

2011 yılına gelindiğinde 1982 yılı öncesindeki gibi yüksek din öğretimi veren kurumlar yeniden yapılandırılmıştır. Bu bağlamda bazı kurumların isimleri değiştirilmiş, *"Din Bilimleri ve İslami İlimler Fakülteleri, Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları, Dünya Dinleri, İngilizce İlahiyat, Arapça İlahiyat, Uluslararası İlahiyat"* bölümleri eğitim öğretime başlamıştır. Arapça eğitim öğretim veren

---

[114] www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.doc 12.10.18.

[115] İLİTAM programın yasal dayanağı, Resmî Gazete, 2002/24676, Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği Resmî Gazete 1999/23906.

[116] Ev, a.g.e, s.285-286, ; Aşıkoğlu, a.g.e, s.237.

[117] https://www.osym.gov.tr/Eklenti/2910,dgs20131yerlestirmemaxminpuanlarpdf.pdf?0 17.09.18.

[118] https://www.dinigercekhaber.com/gundem/2018-ilitam-kontenjanlari-belli-oldu-h14700.html 17.09.18.

[119] Mehmet Dağ, *"İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) Programlarında Kur'ân Dersi Müfredat, Materyal Hazırlama ve Karşılaşılan Sorunlar"* **Ekev Akademi Dergisi,** Sayı: 55, 2013, s. 45.

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi içinde İslâmî İlimler Fakültesi açılmış olup, ardından 29 Mayıs Üniversitesi bünyesinde, Din Bilimleri ve Uluslararası İslam Fakülteleri gibi yeni açılan yükseköğretim kurumları, 2011-2012 eğitim öğretim yılında öğrenci almış ve halen eğitime devam etmektedir.[120]

Türkiye'de 2013 yılından sonra 14 İslami Bilimler, 61 İlahiyat, 1 İslami ve Dini Bilimler ve 1 Dini İlimler Fakültesi olmak üzere toplamda 77 dini yükseköğretim kurumu eğitim öğretim faaliyetine devam etmektedir.[121]

2018-2019 Eğitim öğretim yılında yükseköğretim bazında eğitim öğretime devam eden İlahiyat Fakültesi sayısı 57, İslami İlimler Fakültesi sayısı 15 uzaktan eğitim veren İLİTAM programlarının sayısı ise 13 tür.[122]

Tablo 2.18. *2015-2016, 2017-2018 Eğitim öğretim yıllarında Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid ders saatinin müfredat içerisindeki dağılımı*

Ders	**Hazırlık**	**I.**	**II.**	**III.**	**IV.**
Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid		2	2	2	2.

Çalışma yapılan Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ders müfredatı incelendiğinde 2015-2016 ile 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid derslerinin 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda 2'şer saat olarak yer aldığı görülmektedir.[123]

[120] Ev, a.g.e, s. 286. ; Aşıkoğlu, a.g.e, s.237-238.
[121] İlahiyat Fakültelerinin sayısı Mayıs 2018 tarihinde Türkiye'deki üniversitelerin web sitelerine girilerek hesaplanmıştır. Açılması beklenen diğer fakültelerle birlikte bu sayının 90'ı geçeceği tahmin edilmektedir.
[122] http://yok.gov.tr/documents/10279/39473087/2018_ilahiyat_taban_tavan.pdf 04.11.18.
[123] https://yadi.sk/d/RRTDWZkb3AHh9L 04.11.18.

3. HAZIR BULUNUŞLUK (READINESS)

Eğitim öğretim sürecinde eğitim öğretimle çok yakın bir ilişki içinde bulunan hazır bulunuşluk, bu araştırmanın kavramsal çerçeve içerisindeki temel konusundan birini oluşturmaktadır.

Hazır bulunuşluk kavramı üzerine çeşitli tanımlar yapılmıştır. İlk hazır bulunuşluk kavramına değinenlerden biri olarak, Edward Le Thorndike, *"The Original Nature of Man (İnsanın Orijinal Doğası)"* isimli kitabında hazır bulunuşluk ile ilgili olarak şu ifadelere yer vermiştir:

1. *"Bir kişi etkinliği yapmaya hazır ise, etkinliği yapmak ona mutluluk verir."*
2. *"Bir kişi etkinliği yapmaya hazır, fakat etkinliği yapmasına izin verilmezse bu durum bireyde kızgınlık yaratır."*
3. *"Bir kişi etkinliği yapmaya hazır değil ve etkinliği yapmaya zorlanırsa kızgınlık duyar."* [124]

Edward Le Thorndike' ın bu ifadelerin ardından hazır bulunuşluğu "*sinir sisteminin öğrenmeye hazır hale gelmesi*" [125] şeklinde tanımladığı görülmektedir. Günümüzde ise hazır bulunuşluk kavramının daha geniş bir anlamda tanımının yapıldığı görülmektedir.

Ülgen, Yılmaz ve Sünbül'e göre hazır bulunuşluk, *"Belli bir öğrenme faaliyetini gerçekleştirmek için, gerekli olan ön koşul davranışların kazanılması anlamına gelir."*[126]

Başaran'a göre hazır bulunuşluk, *"İnsanın belli bir gelişim görevini olgunlaşma ve öğrenme yoluyla yapabilecek düzeye gelmesidir."*[127]

---

[124] https://archive.org/details/b21524208/page/20 06.11.18.
[125] Cavit Binbaşıoğlu, **Eğitim Psikolojisi,** Yargıcı Matbaası, Ankara, 1995, s. 239.
[126] Gülten Ülgen, **Eğitim Psikolojisi**, Alkım Yayınevi, İstanbul 1997, s.23, ; Hasan Yılmaz, Ali Murat Sünbül, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme,** Mikro Yayınları, Ankara 2003, s. 28.
[127] İbrahim Ethem Başaran, **Eğitim Psikolojisi,** Aydan Web Tesisleri, Ankara 1998, s.24.

Topses'e göre hazır bulunuşluk, bireyin öz yeterliliğini, psikolojik ve fizyolojik yönünü gösterebilmesidir.[128]

Taşdemir'e göre hazır bulunuşluk, eğitim öğretim faaliyetinde, öğrencinin konuya ne denli hâkim olduğu konusunda bize fikir veren ve verilecek olan eğitim sürecinin planlanmasında bize yardımcı olan olgudur."[129]

Yenilmez ve Kakmacı' ya göre hazır bulunuşluk, bir etkinliği yapabilmek, eğitim öğretim faaliyetini gerçekleştirebilmek için gerekli olan, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden hazır olma durumunu ifade eder. Aynı zamanda öğrencinin, zihinsel, fiziksel ve duyuşsal açıdan eğitim öğretim faaliyetine hazır duruma gelmesine ve bu hazır oluş seviyesinin ne düzeyde olduğuna da hazır bulunuşluk denir.[130]

Ertürk' e göre hazır bulunuşluk, *"Bireyin öğrenme ortamına getirdiği özelliklerin tümüdür."* [131] şeklinde yaptığı tanımla, hazır bulunuşluk kavramını daha geniş bir anlamda ifade ettiği görülmektedir.

Hazır bulunuşluk eğitim öğretim sürecinde bir etkinliği gerçekleştirebilmek, bir konuyu öğrenebilmek için kişide var olması gereken ön koşul, diğer bir ifadeyle kişinin öğrenme süreci başında sahip olduğu özelliklerin tamamı olarak ifade edilebilir. Eğitimin tanımında bahsedilen kişide olumlu değişiklik meydana getirebilme bireyin hazır bulunuşluğuyla yakından alakalıdır. Bundan dolayı bireyin, gerçekleştireceği bir eğitim öğretim faaliyeti veya bir davranış değişikliği süreci öncesinde gerekli olan alt yapıya sahip olması gerekmektedir. Bireyin gerçekleştirilecek olan eğitim öğretim faaliyetine karşı hazır bulunuşluğu, konuya olan tutumunu pozitif veya negatif şekilde etkilemektedir. [132]

Eğitim öğretim sürecinde bireyin hazır bulunuşluk düzeyinin bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Şöyle ki;

---

[128] Gürsen Topses, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi,** Nobel Yayınları, Ankara 2003, s.25.
[129] Mehmet Taşdemir, *"İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Programının Öğretim Elemanı, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi"* **Ankara Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,** Yayımlanmamış Doktora Tezi, 1995, s.199.
[130] Yenilmez, Kakmacı, *a.g.m,* s.530.
[131] Selahattin Ertürk, **Eğitimde Program Geliştirme,** Meteksan, Ankara 1998, s.91.
[132] Nuray Senemoğlu, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim,** Gazi Kitabevi, Ankara 2005. s.75.

1. Eğitim öğretim faaliyetine başlamadan önce bireyin bilgi birikimi seviyesini ortaya çıkarma,
2. Bireyin ferdi olarak ne ölçüde imkânlara sahip olduğunu tespit etme,
3. Bireye verilecek olan eğitim öğretim faaliyetine nereden başlanacağını ortaya koyma, [133]
4. Bireyin öz benliği ve yapısına uygun olarak yönlendirme ve yol gösterme, [134] konularında eğitimciye büyük yarar sağlar.

Eğitim öğretim faaliyeti öncesinde, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini ortaya koymak için davranış, tutum ve algı düzeylerine yönelik test ve anket türü çalışmaların yapılması, bireyi verilecek olan eğitime fiziken, ruhen, zihnen, ne denli hazır olduğunu anlama noktasında büyük yarar sağlamaktadır. Hazır bulunuşluk seviyesinin tespitinin ardından, hazır bulunuşluk seviyesi düşük olan bireye, daha alt seviyeden başlanarak karmaşık olmayan basit bir öğretme metodu sergilenerek eğitim seviyesi asgari düzeye taşınması gerekir.[135] İleri düzeyde hazır bulunuşluğa sahip birey için ise daha ileri seviyede eğitim öğretim faaliyeti gerçekleştirilebilir. Çünkü hazır bulunuşluk seviyesi iyi düzeyde olan öğrenci verilecek olan eğitimle ilgili alt ve önbilgiye sahip olduğundan konuyu daha kolay ve hızlı bir şekilde kavrayabilmektedir.[136]

3.1. Öğrenme Kuramlarına Göre Hazır Bulunuşluk

Bilişsel öğrenme kuramına göre kişinin öğrenme ortamında öğreneceği konuya ilişkin alt yapıya, bilişsel hazır bulunuşluk düzeyine sahip olması gereklidir. Bireyin öğrenme ortamına gelmeden önce elde ettiği bilişsel kazanımlar bireyde bir bilişsel örüntü oluşturur.[137] Bu bilişsel kazanımlar eğitim öğretim faaliyetine başlamadan önce, bireyde yeteri düzeyde bulunmuyorsa bireyin o konuyu öğrenmesi zorlaşacaktır.[138] Öğretici tarafından öğretilecek konuyu bireyin bilişsel

---

133 Yenilmez, Kakmacı, *a.g.m,* s.531.
134 Yapıcı, *a.g.m,* s.2.
135 Yenilmez, Kakmacı, *a.g.m,* s.530.
136 Yenilmez, Kakmacı, *a.g.m,* s.531.
137 Kuzgun, Deryakulu, a.g.e, s.271.
138 Menderes Ünal, *"Eğitim Fakültelerinde Ortak ders Olarak Okutulan Yabancı Dil Derslerinde Öğrencilerin Bilişsel Hazır bulunuşluk Düzeylerinin Akademik Başarıya Etkisi"* **Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,** Ankara 2005, s.84.

hazır bulunuşluk düzeyine de indirgeyerek bireyde öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanabilir.[139]

Koşullu öğrenme kuramına göre bireyde bulunan, öğrenme ortamında uyarıcılara yönelik tepki verebilme ve aynı zamanda tepkileri içselleştirebilme yeteneğidir. Eğitim öğretimin gerçekleşebilmesi için bireye yöneltilen öğrenme faaliyetine tepki verebilme yeterliliği, öğrenmeyi gerçekleştirecektir. [140] Öğrenilmesi kolay olmayan bir konuda bireyin uyarana karşı tepkide bulunabilmesi, bireyin hazır bulunuşluk seviyesine bağlıdır. Eğer birey öğretilecek konuya karşı iyi bir ön öğrenmesi yoksa öğrenme faaliyetinde sıkıntılar yaşanacaktır, bu sebepledir ki öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin seviyesine uygun olarak eğitim verilmesi öğrenmenin gerçekleşmesinde hem öğreticiye hem de öğrenen bireye fayda sağlayacaktır.[141]

Güdüsel öğrenme kuramına göre birey doğumundan itibaren büyüme döneminin her safhasında belli bir gelişim düzeyine erişir ve yaşına uygun olan öğrenmeleri bu aşamalarda gerçekleştirir. Gelişim çağında çeşitli problemler yaşayan birey, öğrenmeye yönelik mesafe almada zorlanır. Bu öğrenmede zorluk çekmesinin sebebi olarak çocukluk döneminden itibaren yaşamış olduğu travmalar ve gelişimindeki problemlerdir. Öğrenme ortamında bireye verilecek eğitime karşı bireyin gelişimsel seviyesi göz önüne alınarak buna göre hareket edilmelidir.

Kısaca öğrenme kuramlarına göre hazır bulunuşluk, bireyin eğitim öğretim sürecinde öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için bireyin yeterlilik seviyesinin, bilişsel kazanımının ve gelişim seviyesinin öğrenme ortamındaki öğrenme faaliyetine uygunluk taşıması gerekliliğidir. Hazır bulunuşlukta yeterlilik seviyesi, bilişsel kazanım, gelişim seviyesi gibi bireyin öğrenme ortamına getirdiği kazanımlar birbirini tamamlayan birbiriyle örtüşen hazır bulunuşluktaki aşamalardır. [142]

---

[139] Nuray Senemoğlu, **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, Pegem Akademi, Ankara 2009, s.247.
[140] İbrahim Ethem Başaran, **Eğitim Psikolojisi Eğitimin Psikolojik Temelleri,** Özkan Matbaacılık, Ankara 1998, s.267.
[141] Senemoğlu, a.g.e, s.244.
[142] Başaran, a.g.e, s. 269.

Bireyin öğrenme sürecinde ön öğrenmelerinin yanında bireyde üç özellik bulunmalıdır ki bunlar, bilişsel, psikomotor, duyuşsal özelliklerdir.[143] Hazır bulunuşluk kavramı, bilişsel, eğitsel, duyuşsal (sosyal), psikomotor (devinişsel) fiziksel gibi farklı alt başlıklar altında ele alınıp değerlendirilmiştir. Bu çalışmada bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hazır bulunuşluk başlıkları ele alınacaktır.

3.2. Bilişsel Hazır bulunuşluk

Hazır bulunuşluğun alt boyutlarından olan bilişsel hazır bulunuşluk, eğitim öğretim sürecindeki öğrenilecek konu hakkında öğrencinin deneyim, ön bilgi, gibi kazanımlarını ifade eder. Ön bilgi ise, öğreneceği konuyla alakalı olarak elde etmiş olduğu ön koşul bilgileri ifade etmektedir.[144] Bireyin sosyal çevresinden, ailesinden, tecrübelerinden, yaşantısından elde ettikleri, bu ön bilgiler deneyimlerini oluşturmaktadır.[145]

Bilişsel yönden öğreneceği konu veya konular hakkında ön öğrenmeye sahip olması, bireyin ön bilişsel hazırlığı, bilişsel hazır bulunuşluğunu oluşturur.[146] Bilişsel hazır bulunuşluk bireye, konuya eleştirel bakabilme yetisi ve olanağı sağlar.[147] Birey edindiği bilgilerin gerçeklik ve güvenilirlik boyutunun ne aşamada olduğunu belirleyebilmesi için soru sorması, sorgulaması, araştırması, tahlil etmesi, karşılaştırması, tartışması, değerlendirmesi gerekir.[148] Her bireyin kendi şahsına ait öz farklılıkları mevcuttur. Bunlardan biride ön bilgi seviyesindeki farklılıktır. Birikimsel bir yapıya sahip olan ön öğrenme, öğrenme sürecindeki faaliyetin gerçekleşebilmesi için, bireyin yeni öğrenme sürecine başlamadan önce elde etmiş olduğu ön kazanımla, öğrenme sürecinde elde edeceği kazanımın birbirini tamamlaması, birbiriyle örtüşmesi ve birbirine dayanak teşkil etmesi gerekir. Bu sebepledir ki öğrenme sürecinde yeni kazanıma temel oluşturacak ön bilgiye sahip olması birey için büyük önem taşımaktadır.[149] Çünkü öğrenme süreci

---

143 Ramazan Özbek, *"Eğitim Programlarının Bireyselleştirilmesinin Sebepleri"*, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 11, Sayı: 3, 2005, s.66-83

144 Önal, a.g.e, s. 98.

145 Tuna, Kaçar, *a.g.m.* s.117-128.

146 Durmuş Ali Özçelik, **Ölçme ve Değerlendirme,** ÖSYM, Ankara 1998, s.11.

147 Yenilmez, Kakmacı, *a.g.m,* s.544.

148 Ünal, *a.g.m,* s.13.

149 Ali Şimşek, **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, (Editör: Yıldız Kuzgun, Deniz Deryakulu), Nobel Yayınları, Ankara, 2004, s. 137-139.

kesintisiz olması gerekir ve herhangi bir eğitim faaliyeti eksikliği veya kopukluğu kabul etmez.[150]

3.3. Psikomotor Hazır bulunuşluk (Devinişsel, Fiziksel)

Hazır bulunuşluğun diğer alt boyutlarından olan psikomotor hazır bulunuşluk, bireyin öğrenme ortamında, öğreneceği konuya fiziksel hazır bulunuşluk olarak yetkin bir seviyede olması durumunu ifade eder. Şöyle ki, eğitim öğretime başlayacak olan öğrencinin kalem tutabilme yeteneğine sahip olması öğrencinin psikomotor hazır bulunuşluğunu oluşturur. [151] Psikomotor (devinişsel) alan bireyde zihinsel ve fiziksel yön becerilerinin aktif olarak kullanıldığı alandır ki psikomotor alanda bireyin fiziki becerisi ön plandadır.[152] Çünkü birey öğrenme faaliyeti gerçekleştirirken, psikomotor yönden bedenen birçok fiziki, devinişsel, yeteneğini kullanmaktadır. [153] Bu her kullandığı psikomotor beceri diğer bilişsel duyuşsal alanları da yakından ilgilendirmektedir. Bu sebepledir ki psikomotor alan ile bilişsel, duyuşsal alan öğrenme sürecinde iç içe ve yan yana bulunmaktadır.[154] Şöyle ki, bilişsel alanın öğesi olan bir konuda bilgi sahibi olunmadan duyuşsal alandaki boyutlar gerçekleşemez. Bilmediği bir konuya karşı bireyde sevgi, nefret, kaygı, motivasyon gibi duyuşsal içsel bir tutum oluşamaz.[155]

3.4. Duyuşsal Hazır bulunuşluk

Duyuşsal hazır bulunuşluk, eğitim öğretim sürecinde öğretilecek konuya karşı bireyde oluşan, tutum, algı, motivasyon, kaygı, ilgi ve isteklik durumudur. Bireyde öğreneceği konuya karşı tutum, algı, motivasyon, kaygı, ilgi ve isteklilik düzeyi öğreneceği konuyu öğrenip öğrenememe, kolay veya zor öğrenme durumlarını yakından etkiler.[156] Öğrenmeye karşı bireyde bulunan duyuşsal hazır bulunuşluk düzeyi yüksekse konuyu öğrenmesi kolay olurken, duyuşsal hazır bulunuşluk düzeyi düşük seviyede olan bireyin konuyu öğrenmesi o derece zor olacaktır.[157]

---

150 Yenilmez, Kakmacı, *a.g.m,* s.532.
151 Önal, a.g.e, s. 95.
152 Sözer, a.g.e, s.37.
153 Demirel, a.g.e, s.107.
154 İsmet Kemertaş, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme,** Birsen Yayınevi, İstanbul 2003, s.17.
155 Veysel Sönmez, **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu,** Anı Yayıncılık, Ankara 1997, s.64.
156 Erdoğan Başar, **Genel Öğretim Yöntemleri,** Kardeşler Ofset ve Matbaa, Samsun 2001, s.97.
157 Özbek, *a.g.m,* s. 66-83.

Bireyin öğrenme sürecinde, duyuşsal hazır oluş seviyesini yükseltmiş olması, öğrenme faaliyetini kendisine kolaylaştıracaktır. Birey öğrenme sürecine özgüveni yüksek olarak başlarsa ve başaracağını da hissediyorsa öğrenme sürecinde o derece başarılı olacaktır.[158]

Eğitim öğretim sürecinde öğrenmeyi etkileyen faktörlerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak üç boyut altında ele alındığı bilinmekte iken bunlardan en çok bilişsel boyuta ağırlık verildiği, duyuşsal alanın ikinci planda değerlendirildiği görülmektedir ki bu yanlıştır.[159] Oysa öğrenme sürecinde bireyin öğrenme performansına, duyuşsal hazır bulunuşluk seviyesi büyük oranda etki eder.[160]

Duyuşsal alan öğrenme ortamında bireyin bir değere, bir öğeye karşı duyduğu ilgi, alaka, tutum, sevgi ve kaygı gibi olguların yanında, bireyin öz değerleri, davranışları, algıları, karakteri gibi bireyin ferdi tarafını da içerir.[161] Bu içsel değerler bireyin hayatı boyunca elde ettiği yaşantısının bir özelliğidir. Eğitim öğretime başlayan bireyde bu içsel davranışlar hemen ortaya çıkmayabilir. Eğitim öğretim sürecinde bireye bu istendik davranışların kazandırılması gerekir.[162] Okul bu davranışları öğrenciye kazandırmada önemli bir işleve sahiptir. Bireydeki duyuşsal özelliğin öğrenme ortamına taşınması, öğrenme ortamında olumlu yönde etki yapacak ve pozitif yönde değişim oluşturacaktır.[163] Bireyler arasındaki etkileşim, ferdi davranışlar, öğrenme ortamındaki bireylerin kültürel yapıları, ve sosyal ortam duyuşsal alanla doğrudan bağlantılıdır. Bireyin içinde bulunduğu kültürel ortam da duyuşsal alanı doğrudan etkilemektedir.[164]

Kültürel yapıdaki sosyal değerler de bireyin duyuşsal alanını etkileyen faktörlerden biridir. Bireyin tutumlarına etki eden bir olgu olan sosyal değerler, kişiyi yönlendirmekte olup, kişi bunlara bağlı olarak yeni tutumlar geliştirebilmekte ve bu tutumlarda bireyin başarısını belirleyebilmektedir.[165]

---

158 Yenilmez, Kakmacı, *a.g.m,* s.544
159 Sözer, a.g.e, s.37.
160 Mehmet Nuri Gömleksiz, *"İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirliği"* ,**Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** Cilt: 13, Sayı: 1, Elazığ 2003 s.216.
161 Sönmez, a.g.e, s.64-66.
162 Veysel Sönmez, **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı,** Anı Yayıncılık, Ankara, 2001, s. 81.
163 Nurettin Fidan, **Okulda Öğrenme ve Öğretme,** Kadıoğlu Matbaası, Ankara 1986, s.196-197.
164 J. L. Freedman, D. Sears, J. M. Carlsmith, **Sosyal Psikoloji.** (çev., Ali Dönmez), İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1993, s.319
165 Yenilmez, Kakmacı, *a.g.m,* s.532.

Sosyal çevreden gelen tepki, eleştiri, gibi benzer nitelikteki davranışlar bireye negatif bir enerji vererek ya bireyi başarısızlığa sevk etmekte ya da bireyin öğrenme ortamındaki aktif durumunu negatif yönde etkileyebilmektedir.[166] Bireyi motive edici olumlu ve yapıcı desteklemeler, teşvik etmeler öğrenme sürecinde bireyin başarısına olumlu yönde katkı sağlamakta motivasyon, ilgi ve isteklilik düzeyini yükseltmektedir.[167]

Araştırmanın kapsamı doğrultusunda, duyuşsal hazır bulunuşluğun alt boyutlarından motivasyon, isteklilik ve kaygı alt boyutlarına değinilmiştir.

3.4.1. Motivasyon

Köken itibari ile Fransızca olan motivasyon kelimesinin kökü, *"motive"* kelimesidir. Bazı kaynaklarda motivasyon kavramının yerine *"güdülenme"* kavramının kullanıldığı görülmektedir. Motivasyon terimiyle yakın ve benzer anlamları ifade eden terimler olarak, amaç edinme, isteme, arzulama gibi benzer ifadelerde kullanılmaktadır. Motivasyon ve yakın anlamlar ifade eden bu kelimelerin ortak yönü varılmak, yapılmak istenen bir durum, bir fiildir. [168]

Akbaba'ya göre motivasyon, bir eylemi gerçekleştirebilmek üzere harekete geçme olayıdır.[169]

Tuzcuoğlu'na göre motivasyon, ulaşılmak istenen durum ve davranışa doğru itici bir kuvvettir.[170]

Kumcağız ise motivasyonun harekete geçiren itici gücün / kuvvetin enerjisi olduğunu ifade etmiştir.[171]

---

166 Yadigâr Kılıççı, **Okulda Ruh Sağlığı,** Tipo Matbaacılık, Ankara 1989, s.51.
167 Gömleksiz, *a.g.m,* s. 216-218.
168 Suna Tevrüz, *"Güdü Geliştirme"*, (Editör: T. Bozkurt, M. Uluğ, M.S. Özden), **Eğitim Psikolojisi Sempozyum Kitabı,** İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2008, s.111.
169 Sırrı Akbaba, "*Eğitimde Motivasyon"* **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2006, Sayı:13, s. 343.
170 Semai Tuzcuoğlu, *"Motivasyon"*, (Editör: Ayşen Bakioğlu), **Eğitim psikolojisi,** Nobel Yayıncılık. Ankara 2014, s.299-320.
171 Hatice Kumcağız, *"Motivasyon"*, (Editör: Cengiz Şahin), **Eğitim psikolojisi,** Nobel Yayıncılık, Ankara 2016, s.357-372.

Motivasyon bir derse yönelik olarak düşünüldüğünde, dersi öğrenmeyi içselleştirmek ve öğrenme olayını gerçekleştirebilmek için gerekli ön çalışmayı yerine getirmektir. Öğrenme faaliyetini gerçekleştirebilme konusunda motivasyon, merkezi bir önem taşımaktadır.[172]

Motivasyon, bireyde dönüşümsel ve devam eden bir hareketi de içermektedir. Birey bir öğrenme davranışını gerçekleştirdiğinde motivasyonu sona ermeyecek, yeni bir motivasyon içine girecek öğrenme faaliyetini gerçekleştirmek üzere harekete geçecektir. İlerleyen süreçte öğrenme için ihtiyaç duyulduğunda yeniden motivasyon döngüsü tekrarlanacaktır.[173]

3.4.2. İsteklilik

İsteklilik, bireyin bulunduğu çevreyle etkileşiminin sonucu olarak odaklanma karakterli psikolojik bir durum halidir. İsteklilik öğrenme faaliyetine başlarken hangi bilginin alınması gerektiğine ve öğrenme faaliyetinde bireye eşlik eden itici kuvvet olarak da tanımlanmıştır. Bir diğer tanımda isteklilik, birey öğrenme faaliyetini veya bir etkinliği gerçekleştirirken ilgi ve istekliliğini o faaliyete yönlendirmesi ve bu öğrenme sürecinden keyif alması, ilgi, isteklilik ve bağlılık duyması durumudur.[174]

Bireyin eğitim öğretim hayatında, derste olan başarısının açıklayıcısı olarak ilgi ve isteklilik durumuna bakılabilir. Diğer taraftan öğrencinin ilgi ve isteklilik durumunun, eğitim öğretim hayatında öğrenme motivasyonu üstünde güçlü bir etken olduğu bilinmektedir. İsteklilik, öğrencinin derse karşı uyaranlarının harekete geçirmesi bakımından, motivasyon gibi eğitimin vazgeçilmez dinamiğidir.[175]

Bireyler yaşantıları boyunca gelişime ve öğrenmeye karşı doğal bir yönelim içindedirler. Bu öğrenme sürecinde birey ilgi ve isteklik duyduğu şeylere karşı kendini motive ederek harekete geçmektedir. Hayatın her aşamasında önemli bir

---

[172] M. Bahaddin, Acat, Seyfettin Demiral, *"Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları"*, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi** 2002, C:31, Sayı:31, s.314
[173] Hasan Bacanlı, **Gelişim ve Öğrenme,** Nobel Yayıncılık, Ankara 2002, s.204.
[174] Yıldız Kuzgun, **İlköğretimde Rehberlik,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2006, s.96.
[175] Acar, Yaman, *a.g.m,* s.1-10.

yeri olan ilgi ve isteklilik akademik hayatta ve bireyin kariyerindeki ilerlemesi yönünde de aktif rol oynamaktadır. Eğitim öğretim sürecinde ilgi ve isteklilik düzeyi derslerde başarıyı yakalamada önemli bir faktördür. İlgi ve isteklilik düzeyi yüksek olan öğrenci derslerde not tutma, ödev ve gerekli ön hazırlıkları yapma, eğitim öğretim faaliyetine katılma ve eğitimde başarı elde etme konusundaki düzeyi, ilgi ve istekliliği düşük olan öğrenciye oranla çok daha iyi seviyededir.[176]

3.4.3. Kaygı

Latince kökene sahip olan kaygı kavramı, Eski Yunanca 'da ise "korku endişe duyma" manalarına gelmektedir. Kaygı, korku, endişe, huzursuzluk agresiflik kişiyi mutsuz eden duygular ve psikolojik yönden olumsuz değişiklikler sarmalı olarak ifade edilmiştir. [177] Diğer bir çalışmada kaygı, bireyin iç dürtüleri ile kendisini endişeye düşürecek olan psikolojik ve çevresel olaylara karşı verilen tepki şeklinde değerlendirilmektedir. [178] Kişide kendisine düşünce, duygu ve bedensel olarak değişimler yaşatan uyaranlara karşı uyarılmışlık hali de, kaygının diğer bir yorumudur.[179]

Kaygının anlaşılması konusunda anlamsal olarak bazı karışıklıklar yaşanmaktadır. Korku kavramı ile çok karıştırılan kaygı, korkunun sebebi olan ve sabit sürekli bir durumu oluşturan nesnenin olmaması sebebiyle korku kavramıyla aynı değildir.[180] Kaygıyı oluşturan sabit bir etken yokken korkuda sabit bir etken vardır ve bu etken ortadan kaldırılınca korkuda ortadan kalkabilir. [181] Kaygıyı tetikleyen etken bireyin ortamından kaldırıldığı halde bireydeki kaygı durumu devam edebilmektedir. [182]

---

[176] Ali Murat Sünbül, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Eğitim Yayınevi, Konya 2011, s.175.
[177] Yasemin Akış, **Soren Kierkegaard'da Kaygı Kavramı,** Ayrıntı Yayınları, İstanbul 2014 s.19.
[178] Osman Günay, Ümit Niyazi Öncel, Üzeyir Erdoğan, Erhan Güneri, Meltem Tendoğan, Arzu Uğur, Osman Umur Başaran, *"Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Durumluk ve Sürekli Anksiyete Düzeyini Etkileyen Faktörler"*, **Sağlık Bilimleri Dergisi,** Sayı: 17, Cilt: 2, 2008 s.77-85.
[179] Nermin Koruklu, Hatice Öner, Hasan Can Oktaylar, *"Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Programının Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma",* **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,** Sayı: 19, 2006, s.5.
[180] Akış, a.g.e, s.19.
[181] Doğan Cüceloğlu, **İnsan ve Davranışı,** Remzi Kitabevi, İstanbul 2006, s.124.
[182] Selçuk Budak, **Psikoloji sözlüğü,** Bilim ve Sanat Yayınevi, Ankara 2000, s.437.

Bireylerin gündelik yaşamlarında çokça rastlanabilen kaygı sorunu, bireylerin kişiliğinin oluşmasında etkili olduğu söylenebilir.[183] Birey yaşamında kalıtımsal ve yaşam boyunca elde ettiği bilgi birikimini kendinden sonraki nesillere aktarmak durumundadır. Bilgiyi elde etme sürecinde merak önemli bir etkendir. Öğrenme sürecindeki bu merak duygusu yanında bir miktar kaygıyı da getirmiştir. Kaygıyı tetikleyen sebepler olarak bireyin içinde bulunduğu koşul ve bireysel farklılıklar gösterilebilir. Bu bağlamda, bireyin sebebini bilmeksizin bilinçaltına yerleşen ve zaman zaman hissettiği endişe durumu kaygıyı ifade etmektedir.[184]

[183] Özcan Köknel, **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**, Altın Kitap Yayınları, İstanbul 1985, s.165.

[184] Ebru Temiz, *"Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet ve Alan Değişkenleri Açısından İncelenmesi"*, **e-Journal of New World Sciences Academy,** Cilt:6, Sayı:2, 2011, s. 303-310.

4. YÖNTEM

4.1. Araştırma Modeli

Araştırmalarda esas alınan ve araştırmanın yöntemini belirleyen araştırmanın modelleri, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi aşamalarında araştırmacının yaptığı çalışmanın amacına uygun, araştırmacıya kolaylık sağlayan modellerdir. Nicel olarak yapılan araştırmalarda genel tarama ve deneme modeli esas alınmaktadır. Genel tarama modelleri, çok sayıdaki bireylerden oluşmakta olan evren üzerinden bu evren grubunu temsilen alınan örneklem gruptan oluşmaktadır. Genel tarama modelinde örneklem grup üzerinden yola çıkılarak evren hakkında yargıya ulaşmak mümkündür. [185] Bu çalışmada ilahiyat fakültesindeki öğrencilerin Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik duyuşsal hazır bulunuşluk düzeylerini çeşitli demografik değişkenler üzerinden değerlendirilmesi ve alt üst sınıflar arasındaki farklılıkların karşılaştırılması amaçlanmış olduğundan betimsel araştırma yöntemlerinden "genel tarama modeli" esas alınmıştır. Diğer taraftan araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen "Duyuşsal Hazır bulunuşluk Ölçeği (DHÖ)" [186] çalışmasını da kapsamaktadır.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmalarda, çalışma yapılacak olan evren üzerinden örneklem almanın belli kuralları vardır. Bu kurallara dikkat edildiğinde seçilen örneklem grubunun evreni temsil ettiği söylenilebilir. Örnekleme yöntemi türlerinden eleman örnekleme, oransız eleman örnekleme, oranlı eleman örnekleme olarak ikiye ayrılmaktadır. Oranlı eleman örneklemede evren içindekilerin hepsi eşit düzeyde seçilebilme imkânına sahiptir. Bu çalışmada, "oranlı eleman örnekleme" yöntemiyle örneklem grubu oluşturulmuştur.[187]

---

[185] Niyazi, Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemi,** Nobel Akademi, Ankara 2012, s. 79.

[186] Araştırma kapsamında geliştirilen (Duyuşsal Hazır bulunuşluk Ölçeği) ifadesi, DHÖ şeklinde kısaltılmış olarak kullanılacaktır.

[187] Karasar, a.g.e, s.113-114.

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'deki ilahiyat fakültesi öğrencilerinin tamamını kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesindeki 1291[188] öğrenci içinden, 2018-2019 eğitim öğretim (Güz dönemi I.Yarıyıl) yılında eğitim öğretim gören, hazırlık sınıfından 133, 2. sınıftan 128, 3. sınıftan 125 ve 4. sınıftan 140 öğrenci toplamda 526 öğrenciyi kapsamaktadır.[189]

4.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik DHÖ'nün geliştirilme aşamasındaki ilk adım olarak, alan tarama yapılmış ve diğer derslere yönelik hazırlanmış olan hazır bulunuşluk ölçeklerinden de yararlanılarak[190] DHÖ'nün kapsamı doğrultusunda bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzdaki maddeler, geliştirilecek olan ölçeğe ve alt boyutlara uygunluğu konularında, 7 farklı uzman görüşü doğrultusunda motivasyon, isteklilik, kaygı alt boyutlu, 40 maddeden oluşan, 5'li Likert tipi, DHÖ oluşturulmuştur.

Örnekleme yöntemi türlerinden oranlı eleman örnekleme yoluyla, Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfından 54, 2. sınıftan 48, 3.sınıftan 52, 4.sınıftan 46 toplamda 200 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır.

4.3.1. Veri Toplama Aracının Geçerlik-Güvenirlik Analizleri

Oluşturulan 40 maddelik DHÖ' nün geçerlik ve güvenirlik analiz sonuçlarına dair bulgular aşağıda gösterildiği gibidir.

---

[188] 30. 04. 2019. tarihinde, Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrenci işleri bölümünden elde edilmiştir.

[189] Çalışma yapılan Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 2017-2018 eğitim öğretim yılında hazırlıksız olarak eğitime devam ederken, 2018-2019 eğitim öğretim yılında hazırlık sınıfı açılarak yeni gelen öğrenciler hazırlık sınıfına alınmış ve bir önceki yılda 1. sınıfa devam eden öğrenciler bir üst sınıfa geçtiklerinden dolayı, 1. sınıfta öğrenci bulunmamaktadır. Bundan dolayı çalışma grubu içinde 1. sınıf öğrencisi yoktur.

[190] Canbulat, Kırıktaş, *a.g.m,* s.26-35. ; Ayşe Köklükaya, Ezgi Güven Yıldırım, *"Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi"* **Journal of International Social Research,** Sayı: 9 2016, s.43. ; Ceren Çevik, Kazım Alat, *"Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi"* **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Sayı: 25, 2012, s.359-380. ; Ahmet Kara, *"Duyuşsal Boyut Ağırlıklı Bir Programın Öğrencilerin Duyuşsal Gelişimine ve Akademik Başarısına Etkisi"* **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,** Doktora Tezi, 2003.

4.*3.1.1. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) bulguları ve yorumları*

Pilot uygulama kapsamında belirlenen örneklem grup olan 200 öğrenci üzerinde yapılan anket çalışması sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi yapılmıştır.

Tablo 4.1. *Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi*

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçütü		0,875
Bartlett Küresellik Testi	**Yaklaşık/x^2**	5522,702
	Serbestlik Derecesi/sd	435,000
	Anlamlılık Düzeyi/p	0,000

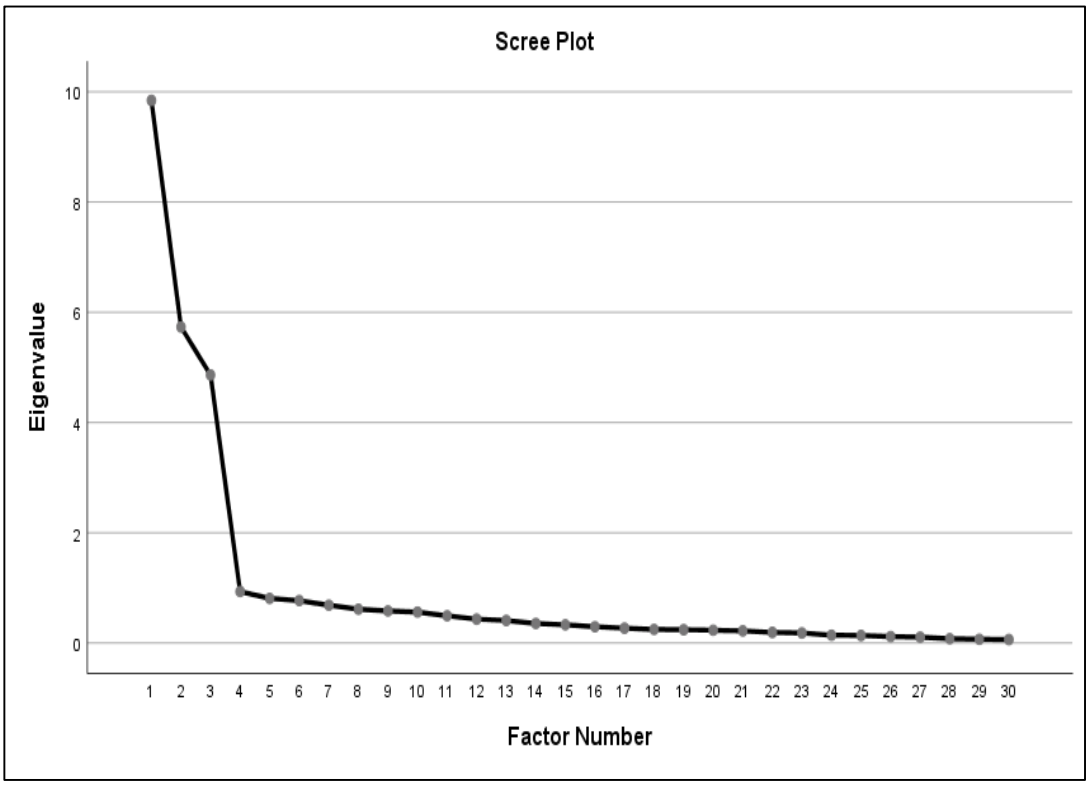
Tablo 4.1. incelendiğinde KMO, 0,875 Bartlett testinin sonucu ise 5522,702 olarak çıkmıştır. Bu sonuç üzerinden değerlendirme yapıldığında, KMO sonucunun 70 üzeri, Bartlett testi sonucunun anlamlı çıktığından dolayı faktör analizi için uygun[191] olduğu söylenilebilir.

Açımlayıcı faktör analizine n=40 maddenin hepsi dâhil edildiğinde açıklanan toplam varyans oranı % 61,938'dir. Ancak maddeler incelendiğinde motivasyon alt boyutuna ait 3 ve 10. maddenin yüksek faktör yük değerinde dördüncü bir faktör oluşturduğu gözlemlenmiştir. İsteklilik boyutundaki 17, 20. ve 26. maddeler de bu dördüncü maddenin içerisinde yer almıştır. Kaygı boyutundaki 27, 30, 36, 37 ve 40. maddeler beşinci ve dördüncü boyutlara dağılmışlardır. Hatta maddelerdeki kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği sağlanmış başka maddelerin de beşinci boyutta yer almasına neden olmuştur. Bu nedenle; motivasyon boyutundaki 3 ve 10. maddeler analizden çıkarıldığında açıklanan toplam varyans oranı % 62,254 olmuştur. Yukarıdaki açıklanan nedenlerle isteklilik ve kaygı maddeleri yine başka faktörlerde yer almıştır. İsteklilik boyutundaki 17, 20 ve 26.

[191] Metin Kozak, **Bilimsel Araştırma: Tasarım, Yazım ve Yayım Teknikleri**, Detay Yayıncılık Ankara 2015, s.150.

maddeler analizden çıkarıldığında açıklanan toplam varyans oranı % 64,784 yükselmiştir. Kaygı boyutundaki 27, 30, 36, 37 ve 40. maddeler ölçme aracından sırasıyla çıkarıldığında yine belirlenen boyutlarda olması gereken maddelerin başka faktörlerde yüksek yük değerlerinde yer aldığı görülmüştür. Kaygı boyutundaki maddeler de analizden çıkarıldığında açıklanan toplam varyans oranı % 68,123 olmuştur. Ancak boyutlarda yer alan bütün maddeler istenilen faktör yük değerlerinde ve istenilen faktörlerde yer almışlardır. Gerekli uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliliğinin sağlandığı da düşünüldüğünde istenilen yapı keşfedilmiştir.

Ölçek maddelerinin kaç faktörden oluştuğunu ortaya koyabilmek için özdeğerlerin saçılım grafiği (yamaç grafiği) çizilmiştir.



Şekil 4.1. Özdeğerlerin saçılım grafiği

Şekil 4.1. incelendiğinde yamaç grafiğinde 3. noktadan itibaren grafikteki eğimde yaklaşık düzenli bir azalma ve istikrarlı bir ilerleme görülmektedir ki faktör sayısının (motivasyon, isteklilik, kaygı) 3 alt boyutta toplanmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.2. *DHÖ' nün faktör analizi sonuçları*

	Faktör	Faktör Yükü	Ortak faktör Varyansı	Faktör Öz Değeri	Açıklanan Varyans %
1	Motivasyon 7	0,876	,651		
2	Motivasyon 12	0,876	,705		
3	Motivasyon 4	0,838	,666		
4	Motivasyon 11	0,826	,582		
5	Motivasyon 2	0,809	,776		
6	Motivasyon 13	0,802	,770	32,807	25,068
7	Motivasyon 1	0,792	,497		
8	Motivasyon 9	0,769	,709		
9	Motivasyon 38	0,742	,702		
10	Motivasyon 8	0,681	,594		
11	Motivasyon 5	0,648	,511		
12	Motivasyon 6	0,624	,443		
1	İsteklilik 14	0,851	,425		
2	İsteklilik 16	0,833	,733		
3	İsteklilik 15	0,800	,594		
4	İsteklilik 25	0,797	,563		
5	İsteklilik 18	0,760	,707	19,109	19,487
6	İsteklilik 22	0,748	,508		
7	İsteklilik 24	0,711	,648		
8	İsteklilik 21	0,688	,658		
9	İsteklilik 19	0,687	,477		
10	İsteklilik 23	0,647	,524		
1	Kaygı 28	0,901	,700		
2	Kaygı 29	0,895	,787		
3	Kaygı 34	0,875	,698		
4	Kaygı 35	0,858	,851	16,206	20,186
5	Kaygı 33	0,830	,616		
6	Kaygı 39	0,829	,836		
7	Kaygı 31	0,826	,744		
8	Kaygı 32	0,777	,745		
				68,123	64,741

Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan faktör ortak varyansı ve yamaç grafiğine bakıldığında, analizi yapılan 30 maddenin öz değerinin 1'den büyük 3 boyutta toplandığı görülmektedir. Bu üç faktör toplam varyans içinde 1. varyans 32,807, 2. varyans 19,109, 3. varyans 16,206 toplam varyans ise % 68,123'dür.3 faktörün ortak varyanslarına bakıldığında 0,425 ile 0,851 aralığında değişim gösterdiği

görülmektedir. Yapılan analizde 3 faktörün maddelerdeki toplam varyansın çoğunluğunu oluşturduğu gözlenmiştir. Bileşenler matrisine bakıldığında 30 maddenin çoğunluğunun 1. ve 2. faktörlerde yer aldığı ve bu değerlerinde 0,551 ve üstü değer aldığı görülmektedir ki, Buda DHÖ' nün genel bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir. Döndürme yapılmadan önce 1. faktörün varyansının % 32,807 oranında olması da genel bir faktör yapısına sahip olduğunun diğer bir kanıtıdır. Fakat bu 3 faktörün içerisindeki maddeler yönünden daha anlaşılır olabilmesi için döndürülmüş faktör matrisine bakıldığında motivasyon alt boyutu n=12 madde isteklilik alt boyutu n=10 madde ve kaygı alt boyutu n=8 maddeden oluşan üç faktörlü geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenilebilir.

Hazırlanan ölçeklerde önemli bir aşamada güvenirlik konusudur ki ölçeğin bu aşamayı geçebilmesi iç tutarlılığının hesaplanması gerekir. Ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanmasında kullanılan en yaygın yöntem Cronbach's Alfa katsayısıdır.[192] Hazırlanan ölçeklerde Cronbach's Alfa katsayısı (0-1) arası bir değer almaktadır. Bu değer (1) değerine yaklaştığı oranda güvenirlik katsayısının arttığı varsayılır.[193]

Tablo 4.3. *DHÖ' nün güvenirlik analizi sonucu*

Ölçek Boyutları	**Orijinal Madde Sayısı**	**Kalan Madde Sayısı**	**Cronbach's (α)**
Motivasyon	14	12	0,951
İsteklilik	13	10	0,930
Kaygı	13	8	0,957
Ölçek Geneli(Tüm Boyutlar)	**40**	**30**	**0,924**

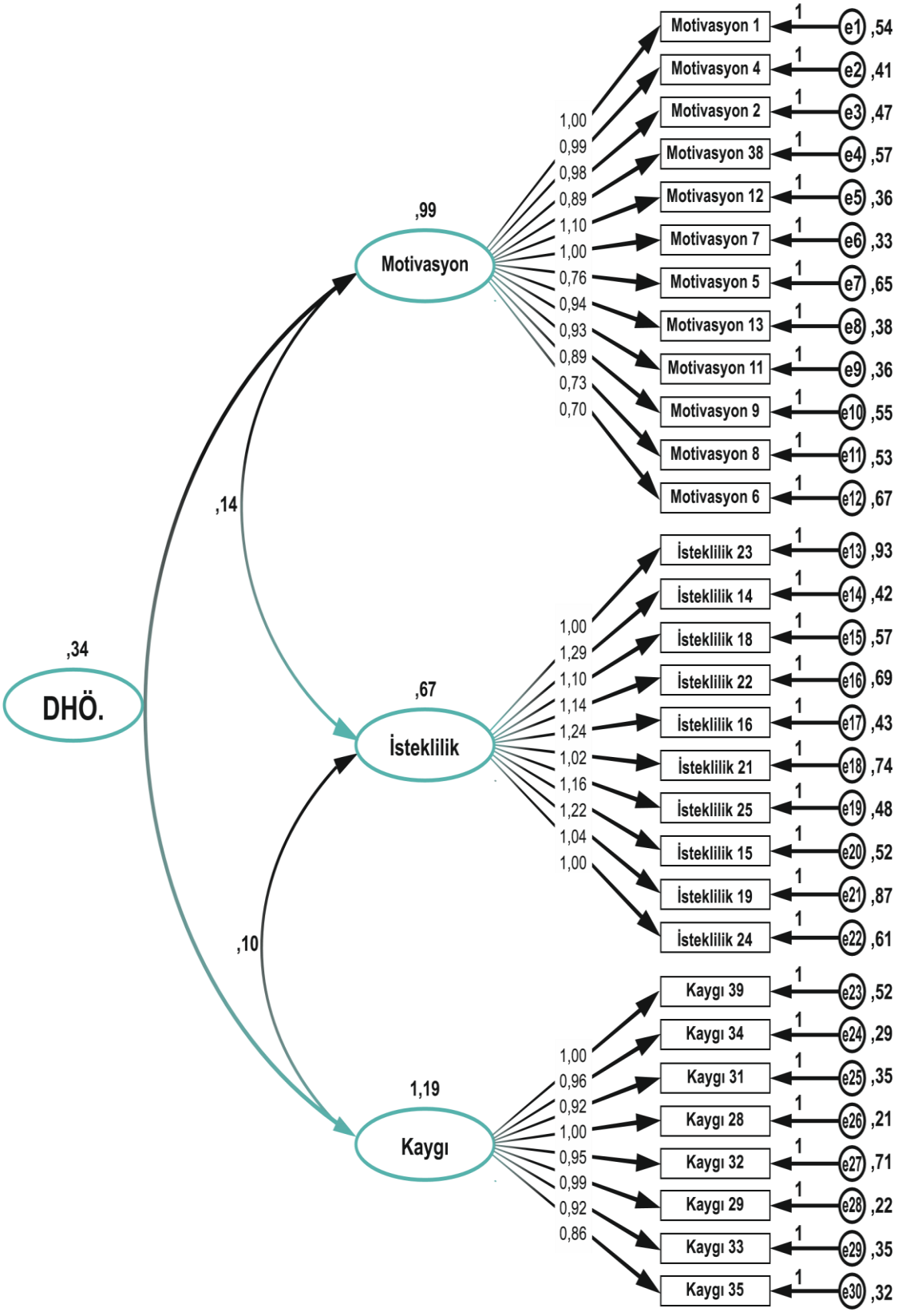
Tablo 4.3.' te verilen güvenirlik analiz sonuçları incelendiğinde, motivasyon alt boyutunun 0,951, isteklilik alt boyutunun 0,930, kaygı alt boyutunun 0,957 ölçek genelinin Cronbach's Alfa katsayısı ise 0,924 olarak hesaplanmıştır. Bu

[192] Ayhan Ural, İbrahim Kılıç, **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi,** Detay Yayıncılık, Ankara 2013, s.280.
[193] Karasar, a.g.e, s.207.

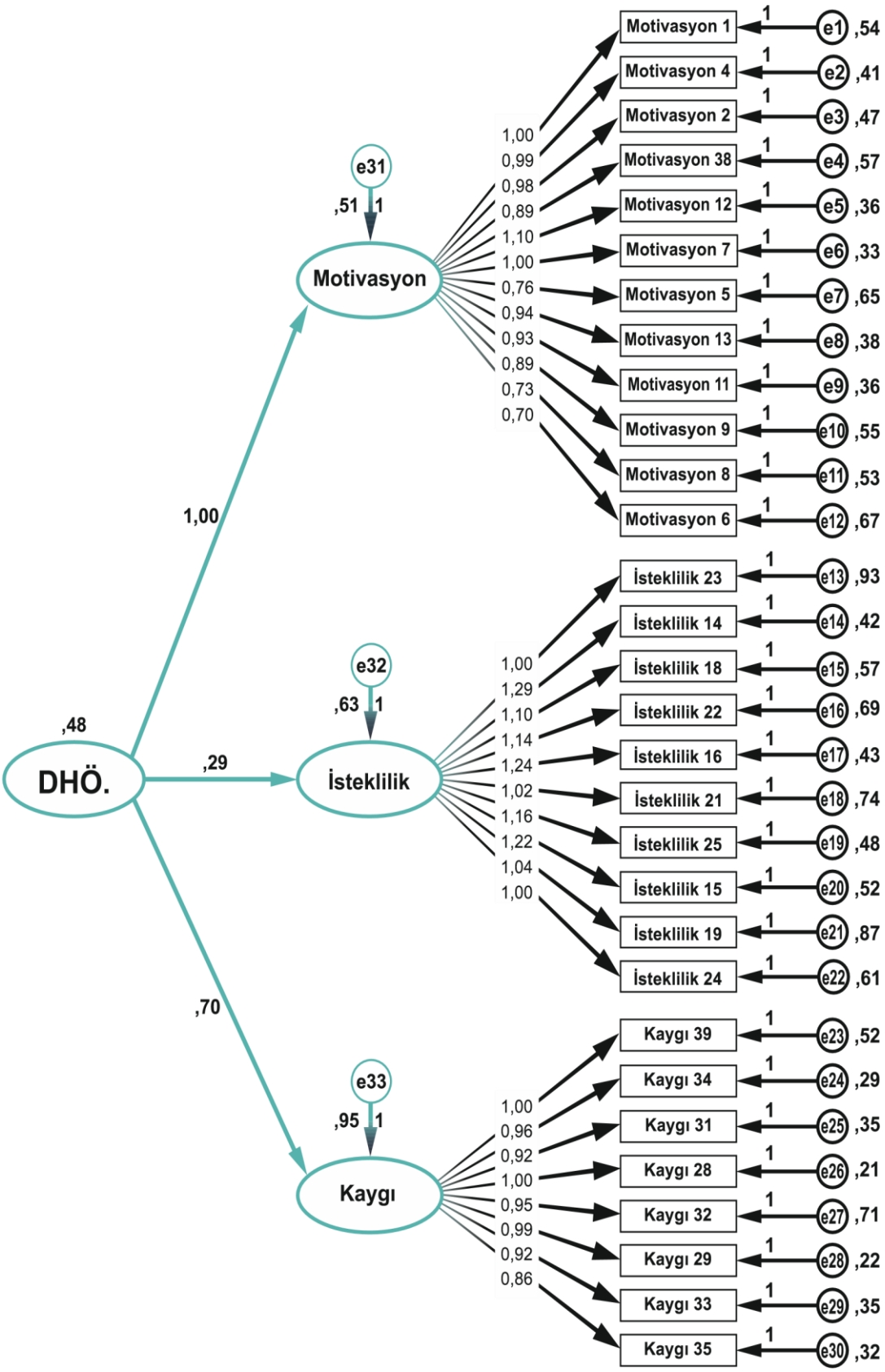
sonuçlardan hareketle DHÖ' nün tüm alt boyutların ve ölçek genelinin güvenilir olduğu görülmektedir.

4.3.1.2. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulguları ve yorumları

AFA yapıldıktan sonra DHÖ' nün doğrulayıcı faktör analizine geçilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda oluşan çok faktörlü Düzey I ve Düzey II modelleri çizilmiştir. Düzey I ve Düzey II modellerine ilişkin grafikleri ve uyum indeksleri aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4.2. Çok faktörlü düzey I modeli



Şekil 4.3. Çok faktörlü Düzey II modeli

Tablo 4.4. *Düzey I Ve Düzey II uyum indeksi sonuçları*[194]

Model Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Sonucu (Düzey I)	Model Sonucu (Düzey II)
Uyum İndeksleri				
X^2 Uyum Testi	0,05 < p ≤ 1	0,01 < p ≤ 0,05	0,000	0,000
CMIN/ SD	X^2/sd ≤ 3	X^2/sd ≤ 5	1,426	1,842
Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri				
NFI	,95 ≤ NFI	,90 ≤ NFI	0,978	0,971
TLI	,95 ≤ TLI	,90 ≤ TLI	0,989	0,978
IFI	,95 ≤ IFI	,90 ≤ IFI	0,993	0,987
CFI	,97 ≤ CFI	,95 ≤ CFI	0,993	0,987
RMSEA	RMSEA ≤ 0,05	RMSEA ≤ 0,08	0,046	0,065
Mutlak Uyum İndeksleri				
GFI	0,90 ≤ GFI	0,85 ≤ GFI	0,967	0,956
AGFI	0,90 ≤ AGFI	0,85 ≤ AGFI	0,932	0,909
Artık Temelli Uyum İndeksleri				
RMR	0 < RMR ≤ 0,05	0 < RMR ≤ 0,08	0,064	0,045

Tablo 4.4. incelendiğinde Düzey I p değerinin anlamlı çıktığı görülmektedir. X^2 (31,376)/df (22) değerinin (0-2) arasında olması iyi uyum olarak açıklanmaktadır. Analiz sonucu (X^2/df=1,426) değeri iyi uyum değeridir. Karşılaştırmalı uyum indekslerinin ve mutlak uyum indekslerinin tamamı iyi uyum değerlerine sahiptir. Artık temelli uyum indeksi RMR değeri ise kabul edilebilir uyum değerine sahiptir. Model karşılaştırma uyum indeksleri ise hem bağımsız hem de doymuş modellerden küçük çıkmıştır. Motivasyon gizil değişkeni için faktör yükleri (0,70 ile 1,00) arasında; isteklilik gizil değişkeni için faktör yükleri (1,00 ile 1,00)

[194] Cem Harun Meydan, Harun Şeşen, **Yapısal Eşitlik Modellemesi,** Detay Yayınları, Ankara 2015, s.37. ; Şendoğan Karagöz, **SPSS ve AMOS 23 Uygulamaları**, Nobel Yayınları, Ankara 2016, s.975.

arasında; kaygı gizil değişkeni için faktör yükleri (0,92 ile 1,00) arasında değişmektedir. Motivasyon alt faktörü ölçekte tek başına % 99'luk bir varyansı, isteklilik alt faktörü tek başına % 67'lik bir varyansı ve kaygı alt faktörü tek başına % 100'lük bir varyansı açıklayabilmektedir.

Tablo 4.4. ve düzey II model sonucu incelendiğinde, p değerinin anlamlı çıktığı görülmektedir. X^2 (40,515)/df (22) değerinin (0-2) arası olması iyi yönlü uyumdur. Analiz sonucunda (X^2/df=1,842) çıkması da iyi bir uyum değeridir. Karşılaştırmalı uyum indekslerinin ve mutlak uyum indekslerinin tamamı ve artık temelli uyum indeksi RMR iyi uyum değerlerine sahiptir. Karşılaştırmalı uyum indekslerinden RMSEA değeri ise kabul edilebilir uyum indeksi değerine sahiptir. Model karşılaştırma uyum indeksleri ise hem bağımsız hem de doymuş modellerden küçük çıkmıştır. Motivasyon gizil değişkeni için faktör yük değerleri (0,70-1,00) arasında; isteklilik gizil değişkeni için faktör yük değerleri (1,00-1,00) arasında; kaygı gizil değişkeni için faktör yük değerleri (0,86-1,00) arasında değişmektedir. Motivasyon alt faktörü ölçekte tek başına % 51'lik bir varyansı, isteklilik alt faktörü tek başına % 63'lük bir varyansı ve kaygı alt faktörü tek başına % 95'lik bir varyansı açıklayabilmektedir. Bu üç alt faktör birleştiğinde ölçek genelinin ise % 48'lik bir varyansı açıklanabilmektedir. Düzey II modelinde kaygı alt faktörü % 70'lik, isteklilik alt faktörü % 29'luk ve motivasyon alt faktörü ise % 100'lük bir etkiye sahiptir.

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yöntemi, modeli, evren ve örneklemi belirlendikten sonra, Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dekanlığından, çalışma yapmak için gerekli olan izinler dilekçe yoluyla alınmıştır. 2018-2019 Eğitim öğretim (Güz dönemi I.Yarıyıl) yılında Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde eğitim öğretim gören 526 kişilik örneklem grubuna ders saati içinde DHÖ'nün bölüm ve maddeleri hakkında bilgilendirmeler yapıldıktan sonra, DHÖ anket formu dağıtılarak, yaklaşık 15 dakikalık bir süre içinde çalışma tamamlanmıştır. Yaklaşık olarak verilerin toplanması 15 gün sürmüştür.

4.5. Verilerin Analizi

DHÖ maddelerine cevap seçeneği olarak; *"Tamamen Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Kararsızım", "Kısmen Katılmıyorum", "Tamamen Katılmıyorum"* şeklinde 5'li Likert tipi ifadeleri kullanılmıştır. DHÖ' den elde edilen veriler, SPSS 22 programına veri girişi yapılırken olumlu ifadelerde, "Tamamen Katılıyorum" seçeneği 5, "Kısmen Katılıyorum" seçeneği 4, "Kararsızım" seçeneği 3, "Kısmen Katılmıyorum" seçeneği 2, "Tamamen Katılmıyorum" seçeneği 1 olarak puanlama yapılırken, olumsuz ifadelere verilen cevaplarda tersi olarak puanlama yapılmıştır. [195]

Tablo 4.5. *DHÖ.' den elde edilen verilerin değerlendirme anahtarı*

Seçenekler	**Olumlu Maddeler**	**Olumsuz Maddeler**
Tamamen Katılıyorum	5	1
Kısmen Katılıyorum	4	2
Kararsızım	3	3
Kısmen Katılmıyorum	2	4
Tamamen Katılmıyorum	1	5

Geliştirilen DHÖ ile anket çalışması yapılıp, verilerin toplanmasının ardından elde edilen veriler SPSS 22 "*Statistical Package for the Social Sciences*" programı ile analiz edilmiş %95'lik güven düzeyi ile çalışma yapılmıştır.

Motivasyon, isteklilik ve kaygı puanları basıklık ve çarpıklık değerleri +3 ile -3 arasında normal olarak dağılmıştır. Verilerin analizlerinde parametrik test yöntemleri kullanılmıştır. Motivasyon, isteklilik ve kaygı arasındaki ilişkiyi analiz edebilmek için *"pearson korelasyon testi"* kullanılmıştır. Motivasyon, isteklilik ve kaygının kişisel bilgilere göre farklılık durumunun analizi ise t ve ANOVA testleri ile yapılmıştır. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını görebilmek için post hoc, tukey testi yapılmıştır.

[195] Ata Tezbaşaran, **Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu**, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara 2008, s.21.

5. BULGULAR VE YORUM

5.1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine Yönelik Bulgular

İlahiyat fakültesi öğrencilerinden oluşan örneklem grubun, demografik özelliklerine yönelik olarak yüzdelik orandaki frekans dağılımlarını gösteren tablolar aşağıdaki gibidir.

Tablo 5.1. *Öğrencilerin devam ettikleri sınıflara göre frekans dağılımı*

Değişken	**Kategori**	**f**	**%**
Sınıf Düzeyi	Hazırlık	133	25,3
	2.sınıf	128	24,3
	3.sınıf	125	23,8
	4.sınıf	140	26,6
	Toplam	526	100,0

Tablo 5.1. İlahiyat fakültesinde 4.sınıfa devam edenler %26,6; hazırlık sınıfına devam edenler %25,3; 2. sınıfa devam edenler % 24,3; 3. sınıfa devam edenler ise %23,8 olarak dağılım göstermiştir.

Tablo 5.2. *Öğrencilerin Kur'ân-ı Kerim okumayı öğrendikleri zaman dilimine göre frekans dağılımı*

Değişken	**Kategori**	**f**	**%**
Kur'ân-ı Kerim öğrenme zaman dilimi	Okul öncesi dönem	137	26,0
	İlkokul dönemi	258	49,0
	Ortaokul dönemi	99	18,8
	Lise dönemi	32	6,1
	Toplam	526	100,0

Tablo 5.2. Kur'ân-ı Kerim okumayı öğrenme zaman dilimindeki farklılığa bakıldığında, ilkokul dönemi %49 okul öncesi dönem %26 ortaokul dönemi % 18,8 ve lise dönemi %6,1 olarak dağılım gösterdiği görülmektedir. Şöyle ki

örneklem grubun en yoğun Kur'ân-ı Kerim'i okumayı öğrenmeye başladığı ağırlıklı dönem, ilkokul dönemi, ikinci olarak okul öncesi dönem, daha sonra ortaokul dönemi ve en az öğrenme sıklığı ise lise döneminde gerçekleşmiştir.

Tablo 5.3. *Öğrencilerin hafızlık eğitimi alma durumlarına göre frekans dağılımı*

Değişken	**Kategori**	**f**	**%**
Hafızlık eğitimi	Hafız	22	4,2
	Evet/Kısmen	27	5,1
	Hayır	477	90,7
	Toplam	526	100,0

Tablo 5.3.'e bakıldığında örneklem grup içerisinde hafız olmayanlar %90,7 kısmen hafızlık eğitimi alanlar %5,1 hafız olanlar %4,2 şeklinde dağılım göstermektedir. Şöyle ki hafız olanlar ve kısmi hafızlık eğitimi alanlar çok az bir kesimi teşkil etmekte iken, % 90'lık gibi bir kısmında hafız olmadığını ve kısmi hafızlık eğitimi de almadıkları görülmektedir.

Tablo 5.4. *Öğrencilerin özel Kur'ân-ı Kerim eğitimi alma durumlarına göre frekans dağılımı*

Değişken	**Kategori**	**f**	**%**
Özel ders	Evet/Uzun süre	178	33,8
	Evet/Kısa bir süre	122	23,2
	Hayır	226	43,0
	Toplam	526	100,0

Tablo 5.4. incelendiğinde, ilahiyat fakültesine başlamadan önce Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik özel ders almamış olanlar %43 uzun süre özel ders alanlar %33,8 kısa bir süre özel ders alanlar ise %23,2 olarak görülmektedir. Şöyle ki örneklem grupta ki yarıya yakın bir öğrencinin ilahiyat fakültesi öncesi

özel bir Kur'ân eğitimi almadığı, geri kalan öğrenci grubunun ise uzun ve kısa süreli olmak üzere özel Kur'ân dersi aldığı görülmektedir.

Tablo 5.5. *Öğrencilerin mezun oldukları liselere göre frekans dağılımı*

Değişken	**Kategori**	**f**	**%**
Lise	İmam-Hatip Lisesi	378	71,9
	Genel Lise vd.	133	25,3
	Açık Öğretim Lisesi	15	2,9
	Toplam	526	100,0

Tablo 5.5.'e bakıldığında, İHL mezunu olanlar %71,9 genel lise ve diğer örgün eğitim öğretim veren lise türlerinden mezun olanlar %25,3 açık öğretim lisesinden mezun olanlar %2,9 olarak dağılım göstermiştir. Şöyle ki ilahiyat fakültesinde okuyan her 3 öğrenciden biri İHL dışından mezun olan öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 5.6. *Öğrencilerin işte çalışma durumlarına göre frekans dağılımı*

Değişken	**Kategori**	**f**	**%**
Çalışma durumu	Evet	26	4,9
	Hayır	500	95,1
	Toplam	526	100,0

Tablo 5.6'yı incelendiğinde çalışmayanlar %95,1 çalışanlar ise %4,9 olarak dağıldığı görülmektedir. Şöyle ki ilahiyat fakültesi öğrencilerinin yüksek çoğunluğunun herhangi bir işte çalışmadığı, çok az bir kısmının da hem çalışıp hem ilahiyat fakültesinde ki eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir.

Tablo 5.7. *Öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekans dağılımı*

Değişken	**Kategori**	**f**	**%**
Cinsiyet	Erkek	218	41,4
	Kız	308	58,6
	Toplam	526	100,0

Tablo 5.7'de görüldüğü üzere, örneklem grubun cinsiyet olarak dağılımına bakıldığında kızlar %58,6 erkekler ise %41,4' lük kısmı oluşturmaktadır. Şöyle ki öğrenci grubu içerisinde kız öğrenci sayısı, erkek öğrenciye oranla daha çoğunluktadır.

Tablo 5.8. *Öğrencilerin yaş aralıklarına göre frekans dağılımı*

Değişken	**Kategori**	**f**	**%**
Yaş	19 yaş ve altı	128	24,3
	20-22 yaş aralığı	290	55,1
	23 yaş ve üstü	108	20,5
	Toplam	526	100,0

Tablo 5.8. çalışmaya katılan öğrenci grubunun yaş aralıkları şu şekilde dağılımına bakıldığında; 20-22 yaş aralığında olanlar %55,1 ; 19 yaş ve altında olanlar %24,3 23 yaş ve üstü olanlar ise; %20,5 olarak dağılım göstermiştir. Şöyle ki çalışma yapılan öğrencilerin çoğunluk kısmı 20-22 yaş aralığındakiler, geri kalan kısmını ise 19 yaş ve altı ile 20 yaş ve üstü oluşturmaktadır.

Tablo 5.9. *Çalışma grubunun ifadelere katılım düzeyleri ve ortalaması*

Mad.	Tamamen Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Ort.
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
M1	120	22,8	213	**40,5**	71	13,5	75	14,3	47	8,9	**3,54**
M2	131	24,9	171	**32,5**	117	22,2	41	7,8	66	12,5	**3,49**
M3	433	**82,3**	50	9,5	28	5,3	5	1,0	10	1,9	**4,69**
M4	218	**41,4**	174	33,1	73	13,9	37	7,0	24	4,6	**4,00**
M5	325	**61,8**	108	20,5	59	11,2	16	3,0	18	3,4	**4,34**
M6	367	**69,8**	117	22,2	25	4,8	8	1,5	9	1,7	**4,57**
M7	287	**54,6**	128	24,3	58	11,0	25	4,8	28	5,3	**4,18**
M8	219	**41,6**	160	30,4	95	18,1	20	3,8	32	6,1	**3,98**
M9	254	**48,3**	150	28,5	72	13,7	25	4,8	25	4,8	**4,11**
M10	55	10,5	101	19,2	81	15,4	106	20,2	183	**34,8**	**2,50**
M11	251	**47,7**	132	25,1	82	15,6	25	4,8	36	6,8	**4,02**
M12	153	29,1	118	22,4	158	**30,0**	42	8,0	55	10,5	**3,52**
M13	466	**88,6**	38	7,2	13	2,5	2	0,4	7	1,3	**4,81**
M14	169	**32,1**	169	**32,1**	115	21,9	34	6,5	39	7,4	**3,75**
M15	308	**58,6**	83	15,8	66	12,5	24	4,6	45	8,6	**4,11**
M16	30	5,7	53	10,1	43	8,2	38	7,2	362	**68,8**	**1,77**
M17	118	22,4	94	17,9	145	**27,6**	57	10,8	112	21,3	**3,09**
M18	38	7,2	54	10,3	54	10,3	77	14,6	303	**57,6**	**1,95**
M19	47	8,9	46	8,7	63	12,0	62	11,8	308	**58,6**	**1,98**
M20	102	19,4	99	18,8	115	21,9	85	16,2	125	**23,8**	**2,94**
M21	149	**28,3**	110	20,9	101	19,2	48	9,1	118	22,4	**3,24**
M22	133	25,3	127	24,1	75	14,3	48	9,1	143	**27,2**	**3,11**
M23	117	22,2	166	**31,6**	55	10,5	60	11,4	128	24,3	**3,16**
M24	92	17,5	135	25,7	88	16,7	66	12,5	145	**27,6**	**2,93**
M25	230	**43,7**	115	21,9	53	10,1	45	8,6	83	15,8	**3,69**
M26	183	**34,8**	113	21,5	70	13,3	55	10,5	105	20,0	**3,41**
M27	176	**33,5**	134	25,5	75	14,3	60	11,4	81	15,4	**3,50**
M28	30	5,7	24	4,6	51	9,7	61	11,6	360	**68,4**	**1,67**
M29	445	**84,6**	35	6,7	26	4,9	7	1,3	13	2,5	**4,70**
M30	71	13,5	130	24,7	101	19,2	83	15,8	141	**26,8**	**2,82**

Tablo 5.9.'a bakıldığında örneklem grubun, DHÖ anket maddelerine katılım düzeyleri şu şekildedir:

Madde 1' e katılımcıların çoğunluğu (%40,5) kısmen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 3,54'tür.

Madde 2' ye katılımcıların çoğunluğu (%32,5) kısmen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 3,49'dur.

Madde 3' e katılımcıların çoğunluğu (%82,3) tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 4,69'dur.

Madde 4' e katılımcıların çoğunluğu (%41,4) tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 4,00'tür.

Madde 5' e katılımcıların çoğunluğu (%61,8) tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 4,34'tür.

Madde 6' ya katılımcıların çoğunluğu (%69,8) tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 4,57'dir.

Madde 7' ye katılımcıların çoğunluğu (%54,6) tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 4,18'dir.

Madde 8' e katılımcıların çoğunluğu (%41,6) tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 3,98'dir.

Madde 9' a katılımcıların çoğunluğu (%48,3) tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 4,11'dir.

Madde 10' a katılımcıların çoğunluğu (%34,8) tamamen katılmamaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 2,50'dir.

Madde 11’ e katılımcıların çoğunluğu (%47,7) tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 4,02’dir.

Madde 12’ ye katılımcıların çoğunluğu (%30,0) kararsız kalmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 3,52’dir.

Madde 13’ e katılımcıların çoğunluğu (%88,6) tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 4,81’dir.

Madde 14’ e katılımcıların bir kısmı (%32,1) kısmen katılmakta iken, bir kısmı da yine aynı (%32,1) oranda tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 3,75’tir.

Madde 15’ e katılımcıların çoğunluğu (%58,6) tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 4,11’dir.

Madde 16’ ya katılımcıların çoğunluğu (%68,8) tamamen katılmamaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 1,77’dir.

Madde 17’ ye katılımcıların çoğunluğu (%27,6) kararsız kalmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 3,09’dur.

Madde 18’ e katılımcıların çoğunluğu (%57,6) tamamen katılmamaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 1,95’tir.

Madde 19’ a katılımcıların çoğunluğu (%58,6) tamamen katılmamaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 1,98’dir.

Madde 20’ ye katılımcıların çoğunluğu (%23,8) tamamen katılmamaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 2,94’tür.

Madde 21’ e katılımcıların çoğunluğu (%28,3) tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 3,24’tür.

Madde 22’ ye katılımcıların çoğunluğu (%27,2) tamamen katılmamaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 3,11’dir.

Madde 23’ e katılımcıların çoğunluğu (%31,6) kısmen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 3,16’dır.

Madde 24’ e katılımcıların çoğunluğu (%27,6) tamamen katılmamaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 2,93’tür.

Madde 25’ e katılımcıların çoğunluğu (%43,7) tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 3,69’dur.

Madde 26’ ya katılımcıların çoğunluğu (%34,8) tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 3,41’dir.

Madde 27’ ye katılımcıların çoğunluğu (%33,5) tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 3,50’dir.

Madde 28’ e katılımcıların çoğunluğu (%68,4) tamamen katılmamaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 1,67’dir.

Madde 29’ a katılımcıların çoğunluğu (%84,6) tamamen katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 4,70’tir.

Madde 30’ a katılımcıların çoğunluğu (%26,8) tamamen katılmamaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 2,82’dir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum (Sınıf Değişkeni)

"İlahiyat Fakültesindeki sınıfı farklı olan gruplar arasında, motivasyon, isteklilik, kaygı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar var mıdır?" problemine yanıt aramak amacıyla elde edilen analiz sonuçları Tablo 5.10.'de sunulmuştur.

Tablo 5.10. *Motivasyon, isteklilik ve kaygının sınıf değişkeni açısından incelenmesi (ANOVA)*

Boyut	Kategori	n	Ortalama	Ss	F	p	post-hoc
Motivasyon	Hazırlık	133	4,29	0,53	7,927	,000*	1-3 2-3
	2.sınıf	128	4,16	0,66			
	3.sınıf	125	3,92	0,74			
	4.sınıf	140	4,00	0,73			
İsteklilik	Hazırlık	133	4,00	0,64	8,108	,000*	1-3 1-4
	2.sınıf	128	3,73	0,74			
	3.sınıf	125	3,60	0,83			
	4.sınıf	140	3,59	0,84			
Kaygı	Hazırlık	133	3,16	0,99	1,997	,113	
	2.sınıf	128	2,89	0,93			
	3.sınıf	125	2,99	0,94			
	4.sınıf	140	3,10	0,95			

p*<0,05=fark var; p>0,05=fark yok

Tablo 5.10. incelendiğinde, örneklem grupta sınıfı farklı olanlar arasında motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmakta (p=,000) ve bu farklılık hazırlık sınıfı ile 3. sınıf ve 2.sınıf ile 3.sınıf arasından kaynaklanmaktadır. Grupların motivasyon düzeylerinin puan ortalamalarına bakıldığında, hazırlık sınıfı 4,29 2.sınıf 4,16 3.sınıf 3,92 4.sınıf 4,00 olarak dağılım göstermiştir. Örneklem grupta sınıfı farklı olanlar arasında, isteklilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmakta (p=,000) ve bu farklılık, hazırlık sınıfı ve 3. sınıf ile hazırlık sınıfı ile 4. sınıflar arasından kaynaklanmaktadır. Grupların isteklilik düzeylerinin puan ortalamalarına bakıldığında, hazırlık sınıfı 4,00 2.sınıf 3,73 3.sınıf 3,60 4.sınıf 3,59 olarak dağılım göstermiştir. Şöyle ki hazırlık sınıfında olanlarda isteklilik en yüksek seviyede iken sınıf düzeyi arttıkça istekliliğin azaldığı görülmektedir. Örneklem

grupta sınıfı farklı olanlar arasında kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık (p=,113) bulunmamaktadır. Kaya ve Varol' un Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden 284 erkek, 234 kız, toplamda 518 örneklem grup üzerinde yaptıkları, *"İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Samsun örneği)"* başlıklı çalışmada bu sonucu destekler mahiyette, ilahiyat fakültesi öğrencileri arasındaki sınıf farklılığının kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını saptamışlardır.[196]

5.1.2. İkinci Alt Probleme ilişkin Bulgular (Eğitim Zamanı Değişkeni)

"Kur'ân-ı Kerim okumayı öğrendiği zaman dilimi farklı olan gruplar arasında motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?" problemine yanıt aramak amacıyla elde edilen analiz sonuçları Tablo 5.11.'de sunulmuştur.

Tablo 5.11. *Motivasyon, isteklilik ve kaygının, Kur'ân-ı Kerim'i öğrenme zaman dilimi açısından incelenmesi (ANOVA)*

Boyut	Kategori	n	Ortalama	ss	F	p
Motivasyon	Okul öncesi dönem	137	4,09	0,73	,716	,543
	İlkokul dönemi	258	4,07	0,69		
	Ortaokul dönemi	99	4,17	0,58		
	Lise dönemi	32	4,00	0,76		
İsteklilik	Okul öncesi dönem	137	3,82	0,82	1,387	,246
	İlkokul dönemi	258	3,71	0,77		
	Ortaokul dönemi	99	3,73	0,74		
	Lise dönemi	32	3,54	0,78		
Kaygı	Okul öncesi dönem	137	2,89	0,99	2,600	,051
	İlkokul dönemi	258	3,03	0,94		
	Ortaokul dönemi	99	3,23	0,91		
	Lise dönemi	32	3,14	1,00		

p*<0,05=fark var; p>0,05=fark yok

[196] Mevlüt Kaya, Kübra Varol, *"İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Samsun örneği)"*, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,** Sayı: 17, 2004, s.55.

Tablo 5.11.'te görüldüğü üzere örneklem grupta Kur'ân-ı Kerim okumayı öğrendiği zaman dilimi farklı olanlar arasında motivasyon (p=,543), isteklilik (p=,246), kaygı (p=,051), açısından istatistiksel anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hafızlık Eğitimi Değişkeni)

"Hafızlık eğitimi alma durumu farklı olan gruplar arasında motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?" problemine yanıt aramak amacıyla elde edilen analiz sonuçları Tablo 5.12.'te sunulmuştur.

Tablo 5.12. *Motivasyon, isteklilik ve kaygının hafızlık eğitimi alma durumu açısından incelenmesi (ANOVA)*

Boyut	Kategori	n	Ortalama	Ss	F	p	post-hoc
Motivasyon	Hafız	22	4,04	0,88	1,534	,217	
	Evet/Kısmen	27	4,31	0,42			
	Hayır	477	4,08	0,69			
İsteklilik	Hafız	22	4,13	0,91	7,826	,000*	2-3
	Evet/Kısmen	27	4,16	0,55			
	Hayır	477	3,69	0,78			
Kaygı	Hafız	22	2,51	1,13	9,101	,000*	2-3
	Evet/Kısmen	27	2,47	1,05			
	Hayır	477	3,09	0,93			

p*<0,05=fark var; p>0,05=fark yok

Tablo 5.12.'te çıkan analiz sonuçlarına göre, hafızlık eğitimi alma durumu farklı olan gruplar arasında motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık (p=,217) olmadığı görülmektedir. Örneklem grupta hafızlık eğitimi alma durumu farklı olanlar arasında, isteklilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmakta (p=,000) ve bu farklılık hafız olan grup ile hafız olmayan iki gruptan kaynaklanmaktadır. Grupların isteklilik düzeylerinin puan ortalamaları incelendiğinde, hafız olanlarda 4,13 kısmen hafızlık eğitimi alanlar 4,16, hafızlık

eğimi almayanlar 3,69, olarak dağılım göstermiştir. Örneklem grupta hafızlık eğitimi alma durumu farklı olanlar arasında kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta (p=,000) ve bu farklılık, hafız olan grup ile hafız olmayan iki gruptan kaynaklanmaktadır. Grupların kaygı düzelerinin puan ortalamaları incelendiğinde, hafız olanlarda 2,51, kısmen hafızlık eğitimi alanlar 2,47, hafızlık eğimi almayanlar 3,09 olarak dağılım göstermiştir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular (Özel Ders Değişkeni)

"İlahiyat Fakültesine başlamadan önce, Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik özel ders alma durumu farklı olan gruplar arasında, motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?" problemine yanıt aramak amacıyla elde edilen analiz sonuçları, Tablo 5.13.'te sunulmuştur.

Tablo 5.13. *Motivasyon, isteklilik ve kaygının, özel ders alma durumu açısından incelenmesi (ANOVA)*

Boyut	**Kategori**	**n**	**Ortalama**	**Ss**	**F**	**p**	**post-hoc**
Motivasyon	Evet/Uzun bir süre	178	4,22	0,66	6,770	,001*	1-3
	Evet/Kısa bir süre	122	4,13	0,59			
	Hayır	226	3,97	0,73			
İsteklilik	Evet/Uzun bir süre	178	3,92	0,77	8,794	,000*	1-3
	Evet/Kısa bir süre	122	3,70	0,74			
	Hayır	226	3,60	0,78			
Kaygı	Evet/Uzun bir süre	178	2,68	0,98	20,701	,000*	1-3
	Evet/Kısa bir süre	122	3,13	0,83			
	Hayır	226	3,27	0,93			

p*<0,05=fark var; p>0,05=fark yok

Tablo 5.13.'deki analiz sonuçlarına göre örneklem grupta ilahiyat fakültesine başlamadan önce Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik özel ders alma

durumu farklı olanlar arasında, motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmakta (p=,001) ve bu farklılık uzun süre özel ders alan ile hiç özel ders almayan iki gruptan kaynaklanmaktadır. Grupların motivasyon düzeylerinin puan ortalamalarına bakıldığında, uzun süre Kur'ân eğitimi alanlar 4,22 kısa süre Kur'ân eğitimi alanlar 4,13 hiç Kur'ân eğitimi almayanlar ise 3,97 olarak dağılım göstermiştir. Şöyle ki uzun süre özel ders almış olanlarda motivasyon düzeyi en fazla iken, hiç özel ders almamış olanlarda bu düzey en az seviyede olduğu görülmektedir. İlahiyat fakültesine başlamadan önce Kur'ân Okuma ve Tecvid dersine yönelik özel ders alma durumu farklı olan gruplar arasında, isteklilik açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta (p=,000) ve bu farklılık, uzun süre özel ders alan ile hiç özel ders almayan iki gruptan kaynaklanmaktadır. Grupların isteklilik düzeylerinin puan ortalamaları incelendiğinde uzun süre Kur'ân eğitimi alanlar 3,92 kısa süre Kur'ân eğitimi alanlar 3,70 hiç Kur'ân eğitimi almayanlar ise; 3,60 olarak dağılım göstermiştir. Şöyle ki uzun süre özel ders alanlarda isteklilik en fazla iken hiç özel ders almamış olanlarda en azdır. İlahiyat fakültesine başlamadan önce Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik özel ders alma durumu farklı olan gruplar arasında kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmakta (p=,000) ve bu farklılık, uzun süre özel ders alan ile hiç özel ders almayan iki gruptan kaynaklanmaktadır. Grupların kaygı düzeylerinin puan ortalamaları incelendiğinde, uzun süre Kur'ân eğitimi alanlar 2,68 kısa süre Kur'ân eğitimi alanlar 3,13 hiç Kur'ân eğitimi almayanlar ise; 3,27 olarak dağılım göstermiştir. Şöyle ki uzun süre özel ders almış olanlarda kaygı en az seviyede iken hiç özel ders almamış olanlarda en yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Mezun Olunan Lise Değişkeni)

"Mezun olduğu lise farklı olan gruplar arasında, motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?" problemine yanıt aramak amacıyla elde edilen analiz sonuçları, Tablo 5.14.'da sunulmuştur.

Tablo 5.14. *Motivasyon, isteklilik ve kaygının, mezun olunan lise açısından incelenmesi (ANOVA)*

Boyut	Kategori	n	Ortalama	ss	F	p
Motivasyon	İmam-Hatip Lisesi	378	4,09	0,69	,001	,999
	Genel Lise vd.	133	4,09	0,66		
	Açık Öğretim Lisesi	15	4,09	0,79		
İsteklilik	İmam-Hatip Lisesi	378	3,74	0,80	1,053	,350
	Genel Lise vd.	133	3,66	0,73		
	Açık Öğretim Lisesi	15	3,93	0,69		
Kaygı	İmam-Hatip Lisesi	378	3,01	0,97	1,252	,287
	Genel Lise vd.	133	3,14	0,95		
	Açık Öğretim Lisesi	15	2,83	0,85		

p*<0,05=fark var; p>0,05=fark yok

Tablo 5.14.'ya bakıldığında; örneklem grupta mezun olduğu lise farklı olanlar arasında motivasyon (p=,999), isteklilik (p=,350), kaygı (p=,287), açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular (Çalışma Değişkeni)

"Çalışma durumu farklı olan gruplar arasında, motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?" problemine yanıt aramak amacıyla elde edilen analiz sonuçları, Tablo 5.15.'de sunulmuştur.

Tablo 5.15. *Motivasyon, isteklilik ve kaygının çalışma durumu açısından incelenmesi (t testi)*

Boyut	Kategori	n	Ortalama	ss	t	p
Motivasyon	Evet	26	4,37	0,51	-2,111	,035*
	Hayır	500	4,08	0,69		
İsteklilik	Evet	26	4,11	0,59	-3,312	,002*
	Hayır	500	3,71	0,79		
Kaygı	Evet	26	2,40	1,13	3,521	,000*
	Hayır	500	3,07	0,94		

p*<0,05=fark var; p>0,05=fark yok

Tablo 5.15.'de görüldüğü üzere; örneklem grupta, çalışma durumu farklı olanlar arasında motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık (p=,035) bulunmaktadır. Grupların motivasyon düzeylerinin puan ortalamalarına bakıldığında, çalışanlarda 4,37 çalışmayanlarda 4,08 olarak dağılım göstermiştir. Çalışanlarda ki motivasyon düzeyi çalışmayanlara göre daha yüksektir. Örneklem grupta çalışma durumu farklı olan gruplar arasında, isteklilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık (p=,002) bulunmaktadır. Grupların isteklilik düzeylerinin puan ortalamalarına bakıldığında, çalışanlarda 4,11 çalışmayanlarda 3,71 olarak dağılım göstermiştir. Çalışanlarda isteklilik düzeyi çalışmayanlara oranla daha yüksektir. Örneklem grupta çalışma durumu farklı olan gruplar arasında, kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık (p=,000) bulunmaktadır. grupların kaygı düzeylerinin puan ortalamaları incelendiğinde, çalışanlarda 2,40, çalışmayanlarda 3,07, olarak dağılım göstermiştir. Kaya ve Varol'un çalışmasında, bu çalışmadaki bulgunun aksine çalışanlardaki sürekli kaygı durumunun çalışanlara yüksek seviyede olduğunu görmüşlerdir.[197]

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Cinsiyet Değişkeni)

"Erkek ile kızlar arasında, motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?" problemine yanıt aramak amacıyla elde edilen analiz sonuçları Tablo 5.16.'de sunulmuştur.

Tablo 5.16. *Motivasyon, isteklilik ve kaygının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi (t testi)*

Boyut	Kategori	n	Ortalama	ss	t	p
Motivasyon	Erkek	218	4,06	0,75	-,860	,390
	Kız	308	4,12	0,63		
İsteklilik	Erkek	218	3,69	0,82	-1,099	,272
	Kız	308	3,76	0,75		
Kaygı	Erkek	218	2,92	1,02	-2,343	,020*
	Kız	308	3,12	0,90		

p*<0,05=fark var; p>0,05=fark yok

[197] Kaya, Varol *a.g.m*, s.55.

Tablo 5.16.'deki analiz sonuçlarına bakıldığında, örneklem gruptaki erkek ile kızlar arasında motivasyon (p=,390) ve isteklilik (p=,272) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Örneklem gruptaki erkek ile kızlar arasında, kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık (p=,020) bulunmaktadır. Grupların kaygı düzeylerinin puan ortalamaları incelendiğinde, erkek öğrencilerde 2,92 kız öğrencilerde 3,12 olarak dağılım göstermektedir. Şöyle ki örneklem gruptaki kız öğrencilerde kaygı erkek öğrencilere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Kaya ve Varol' unda yaptıkları çalışmada, ilahiyat fakültesi öğrencileri arasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla, sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.[198]

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Yaş Değişkeni)

"Yaş aralığı farklı olan gruplar arasında, motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?" problemine yanıt aramak amacıyla elde edilen analiz sonuçları Tablo 5.17.'da sunulmuştur.

Tablo 5.17. *Motivasyon, isteklilik ve kaygının yaş aralığı açısından incelenmesi (ANOVA)*

Boyut	Kategori	n	Ortalama	Ss	F	p	post-hoc
Motivasyon	19 yaş ve altı	128	4,25	0,59	5,113	,006*	1-2
	20-22 yaş	290	4,02	0,72			
	23 yaş ve üstü	108	4,11	0,68			
İsteklilik	19 yaş ve altı	128	3,90	0,69	4,355	,013*	1-2
	20-22 yaş	290	3,65	0,80			
	23 yaş ve üstü	108	3,74	0,81			
Kaygı	19 yaş ve altı	128	3,24	0,99	3,761	,024*	1-3
	20-22 yaş	290	2,99	0,89			
	23 yaş ve üstü	108	2,94	1,07			

p*<0,05=fark var; p>0,05=fark yok

[198] Kaya, Varol *a.g.m*, s.55.

Tablo 5.17.'a bakıldığında, örneklem grupta yaş aralığı farklı olanlar arasında motivasyon açısından, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmakta (p=,020) ve bu farklılık, 19 yaş ve altı ile 20-22 yaş aralığındaki iki gruptan kaynaklanmaktadır. Grupların motivasyon düzeylerinin puan ortalamaları incelendiğinde, 19 yaş ve altı olanlarda 4,25 ; 20-22 yaş aralığında olanlarda 4,02 23 yaş ve üstü olanlarda ise 4,11olarak dağılım göstermektedir. Şöyle ki; 19 yaş ve altı olanlarda motivasyon düzeyi en fazla iken, 20-22 yaş aralığındakilerde en azdır.

Örneklem grupta yaş aralığı farklı olanlar arasında, isteklilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmakta (p=,020) ve bu farklılık, 19 yaş ve altı ile 20-22 yaş aralığındaki iki gruptan kaynaklanmaktadır. Grupların isteklilik düzeylerinin puan ortalamaları incelendiğinde, 19 yaş ve altı olanlarda 3,90; 20-22 yaş aralığında olanlarda 3,65; 23 yaş ve üstü olanlarda ise 3, 74 olarak dağılım göstermektedir. Şöyle ki 19 yaş ve altı olan grupta isteklilik düzeyi en fazla iken, 20-22 yaş aralığında olanlarda en azdır.

Örneklem grupta yaş aralığı farklı olan gruplar arasında, kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmakta (p=,020) ve bu farklılık, 19 yaş ve altı ile 23 yaş ve üstü, iki gruptan kaynaklanmaktadır. Grupların kaygı düzeylerinin puan ortalamalarına bakıldığında, 19 yaş ve altı olanlarda 3,24; 20-22 yaş aralığında olanlarda 2,99; 23 yaş ve üstü olanlarda ise 2,94 olarak dağılım göstermektedir. Şöyle ki; 19 yaş ve altı olan grupta, kaygı düzeyi en fazla iken yaş seviyesi ilerledikçe kaygı seviyesinin düştüğü görülmektedir.

5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Motivasyon, isteklilik, kaygı arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir farklılık var mıdır?" problemine yanıt aramak amacıyla elde edilen analiz sonuçları Tablo 5.18'da sunulmuştur.

Tablo 5.18. *Motivasyon, isteklilik ve kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Korelasyon)*

Boyut		**Motivasyon**	**İsteklilik**	**Kaygı**
Motivasyon	r	1	,732**	-,276**
	p		,000	,000
İsteklilik	r		1	-,376**
	p			,000
Kaygı	r			1
	p			

p*<0,05; p<0,01=ilişki var; p>ilişki yok**

Tablo 5.18.'e bakıldığında, motivasyon ile isteklilik arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki (r=,732); motivasyon kaygı arasında, negatif yönlü zayıf bir ilişki (r=-,276) olduğu görülmektedir. İsteklilik ile kaygı arasında negatif yönlü orta bir ilişki (r=-,376) bulunmaktadır.

Tablo 5.19 *Motivasyon, isteklilik ve kaygı puanlarına ait betimsel istatistikler*

Boyut	**n**	**Minimum**	**Maximum**	**Ortalama**	**ss**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
Motivasyon	526	1,33	5,00	4,09	0,68	-1,273	1,742
İsteklilik	526	1,00	5,00	3,73	0,78	-,900	,490
Kaygı	526	1,00	5,00	3,04	0,96	-,215	-,646

Tablo 5.19.'da görüldüğü üzere, çalışma grubunun motivasyon puanları ortalaması, 4,09±0,68; isteklilik puanları ortalaması 3,73±0,78; kaygı puanları ortalaması 3,04±0,96'dır. Puanlardan elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları +3 ile -3 arasında olduğundan analizlerde parametrik olan test teknikleri kullanılmıştır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Araştırmanın problemlerinden biri olan, DHÖ' nün istenilen amacı ölçmek için uygun olup olmadığını ortaya koyabilmek ve DHÖ' nün AFA' ya uygunluğu için, Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi yapılmış, KMO, 0,875 Bartlett testinin sonucu 5522,702 olarak ortaya çıkmıştır. KMO sonucunun 70 üzeri, Bartlett testi sonucunun anlamlı çıkması, DHÖ' nün AFA için uygunluğunu göstermiştir. AFA sonucu, düşük faktör yüküne sahip maddeler DHÖ' den çıkarıldığında açıklanan toplam varyans oranı % 68,123 olmuştur. DHÖ' nün Cronbach's Alfa katsayısı değerleri alt boyutlarda, motivasyon 0,951, isteklilik 0,930, kaygı 0,957 olarak ve genel ortalaması ise 0,924 olarak bulunmuştur. DHÖ' ye yapılan DFA sonucunda oluşan çok faktörlü Düzey I ve Düzey II modellerine ilişkin uyum indekslerinin uyumlu ve anlamlı çıktığı görülmüştür. Gerekli uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliliğinin sağlandığı da düşünüldüğünde, DHÖ' de istenilen yapı keşfedilmiştir.

1. alt probleme ilişkin olarak:
Örneklem grubun sınıflara göre farklılığındaki dağılımına bakıldığında, 4.sınıf %26,6, hazırlık sınıfı %25,3, 2. sınıf % 24,3, 3. sınıf %23,8 olarak görülmektedir. Sınıfı farklı olan gruplar arasındaki motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel farklılıklar incelendiğinde, motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ve bu farklılık hazırlık sınıfı ile 3. sınıf ve 2.sınıf ile 3.sınıf arasından kaynaklanmaktadır. Bu grubun motivasyon düzey ortalamaları incelendiğinde, hazırlık sınıfında olanlarda motivasyon en fazla iken, 3.sınıf olanlarda en azdır. İsteklilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ki bu farklılık, hazırlık sınıfı ile 3. sınıf ve hazırlık sınıfı ile 4. sınıflar arasından kaynaklanmaktadır. Bu grupların isteklilik düzey ortalamaları incelendiğinde, hazırlık sınıfında olanlarda isteklilik en fazla iken, sınıf düzeyi arttıkça istekliliğin azaldığı görülmüştür. Kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Bu sonuçlardan hareketle sınıf farklılığı,

ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik motivasyon, isteklilik, düzeyi üzerinde anlamlı bir farlılık oluştururken, kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğundan söz edilemez.

2. alt probleme ilişkin olarak:
Örneklem grubun, Kur'ân-ı Kerim okumayı öğrenme zaman dilimi farklılığındaki dağılımına bakıldığında; ilkokul dönemi %49, okul öncesi dönem %26, ortaokul dönemi % 18,8 ve lise dönemi %6,1 şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Örneklem grubun, Kur'ân-ı Kerim'i okumayı öğrenmeye başladığı ağırlıklı dönem, ilkokul dönemi, ikinci olarak okul öncesi dönem, üçüncü olarak, ortaokul dönemi ve en az öğrenme sıklığı ise lise döneminde gerçekleşmiştir. Kur'ân-ı Kerim okumayı öğrendiği zaman dilimi farklı olan gruplar arasında motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel farklılıklar incelendiğinde; anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, Kur'ân-ı Kerim okumaya erken; okul öncesi dönemde, geç; lise döneminde başlamak, ilahiyat fakültesi öğrencisinin Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik motivasyon, isteklilik, kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

3. alt probleme ilişkin olarak;
Örneklem grubun, hafızlık eğitimi alma durumu farklılığındaki dağılıma bakıldığında; hafız olmayanların %90,7 kısmen hafızlık eğitimi alanların %5,1 hafız olanların ise %4,2 şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Öyle görülüyor ki örneklem grup içerisinde hafız olanlar ve kısmi hafızlık eğitimi alanlar çok az bir kesimi teşkil etmekte, büyük bir kısmının hafız olmadığı veya kısa dönemli hafızlık eğitimi de almadıkları görülmektedir. Hafızlık eğitimin alma durumu farklı olan gruplar arasında motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatiksel farklılıklar incelendiğinde; motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken, isteklilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık, hafız olan grup ile hafız olmayan iki gruptan kaynaklanmaktadır. Grupların isteklilik düzey ortalamaları incelendiğinde; kısmen hafızlık eğitimi almış olanlarda isteklilik en fazla iken, hafız olmayanlarda ise en azdır. Kaygı açısından bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunmaktadır. Bu farklılık, hafız olan grup ile hafız olmayan iki gruptan kaynaklanmaktadır. Grupların kaygı düzey ortalamaları incelendiğinde; hafız olmayanlarda kaygı en fazla iken kısmen hafızlık eğitimi almış olanlarda en azdır. Bu sonuçlardan hareketle hafızlık eğitimi alma durumu farklılığı, ilahiyat fakültesi öğrencisinin, Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik, motivasyon, düzeyi üzerinde anlamlı farklılık oluşturmazken, isteklilik ve kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu gözlenmiştir.

4. alt probleme ilişkin olarak;

Örneklem grubun, ilahiyat fakültesine başlamadan önce Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik özel ders alma durumu farklılığındaki dağılıma bakıldığında; özel ders almamış olanlar %43, uzun süre özel ders alanlar %33,8, kısa bir süre özel ders alanlar %23,2 şeklinde dağılım göstermektedir. Öyle görülüyor ki örneklem grupta ki yarıdan fazla öğrencinin, ilahiyat fakültesi öncesi uzun ve kısa süreli özel bir Kur'ân eğitimi aldığı, geri kalan öğrenci grubunun ise özel bir Kur'ân eğitim almadığı görülmektedir. İlahiyat fakültesine başlamadan önce Kur'ân Okuma ve Tecvid dersine yönelik özel ders alma durumu farklı olan gruplar arasında motivasyon, isteklilik kaygı açısından istatistiksel farklılıklar incelendiğinde; motivasyon açısından istatistiksel anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ki bu farklılık, uzun süre özel ders alan ile hiç özel ders almayan iki gruptan kaynaklanmaktadır. Grupların motivasyon düzeylerinin puan ortalamaları incelendiğinde, uzun süre özel ders alanlarda motivasyon en fazla, kısa süre özel ders alanlarda daha az, hiç özel ders almamış olanlarda ise en düşük seviyededir. İsteklilik açısından, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ve bu farklılık, uzun süre özel ders alan ile hiç özel ders almayan iki gruptan kaynaklanmaktadır. Grupların isteklilik düzeylerinin puan ortalamaları incelendiğinde; uzun süre özel ders alanlarda isteklilik en yüksek seviyede iken, kısa süreli özel ders alanlarda daha az, hiç özel ders almayanlarda ise, en düşük seviyede olduğu görülmektedir. Kaygı açısından incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ki, bu farklılık, uzun süre özel ders alan ile hiç özel ders almayan iki gruptan kaynaklanmaktadır. Grupların kaygı düzeylerinin puan ortalamaları incelendiğinde, uzun süre özel ders alanlarda kaygı en düşük seviyede iken, kısa bir süre özel ders alanlarda daha fazla, hiç özel ders

almayanlarda ise en yüksek derecede kaygı düzeyi görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle ilahiyat fakültesine başlamadan önce Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik özel ders almak, ilahiyat fakültesi öğrencisinin yine bu derse karşı motivasyon ve isteklilik düzeyini yükseltirken, kaygı seviyesini düşürdüğünü göstermektedir.

5. alt probleme ilişkin olarak;

Örneklem grubun, mezun olduğu lise farklılığındaki dağılıma bakıldığında; İHL mezunu olanlar %71,9 genel lise ve diğer örgün eğitim öğretim veren lise türlerinden mezun olanlar %25,3 açık öğretim lisesinden mezun olanlar %2,9 şeklinde dağılım göstermektedir. Öyle görülmektedir ki, Kastamonu İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören her 3 öğrenciden biri, İHL dışı liselerden mezun olan öğrencilerdendir. Mezun olduğu lise farklı olan gruplar arasında motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel farklılıklar incelendiğinde; anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle İHL, genel lise ve açık öğretim liselerinden mezun olma durumu, ilahiyat fakültesi öğrencisinin Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik, motivasyon, isteklilik ve kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu söylenemez.

6. alt probleme ilişkin olarak;

Örneklem grubunun çalışma durumu farklılığındaki dağılımına bakıldığında; herhangi bir işte çalışmayanlar %95,1 çalışanlar ise %4,9 şeklinde dağılım göstermektedir. Öyle görülüyor ki; örneklem gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğu herhangi bir işte çalışmadığı, çok az bir kesiminin de hem çalışıp hem ilahiyat fakültesindeki eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir. Çalışma durumu farklı olan gruplar arasında motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel farklılıklar incelendiğinde; motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Grupların motivasyon düzeylerinin puan ortalamalarına bakıldığında, çalışanlarda motivasyon düzeyi, çalışmayanlara oranla yüksektir. İsteklilik açısından incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Grupların isteklilik düzeylerinin puan ortalamalarına bakıldığında, çalışanlarda isteklilik düzeyi, çalışmayanlara oranla daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Kaygı açısından incelendiğinde, istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Grupların kaygı düzeylerinin puan ortalamalarına bakıldığında, çalışanlardaki kaygı düzeyi, çalışmayanlara oranla daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle ilahiyat fakültesi öğrencisinin herhangi bir işte çalışması ve eğitim öğretimine devam etmesi, Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik, motivasyon, isteklilik ve kaygı düzeyi üzerinde olumsuz bir etki oluşturmadığı aksine olumlu yönde etkisi olduğu saptanmıştır.

7. alt probleme ilişkin olarak;

Örneklem grubun, cinsiyete göre farklılığındaki dağılımına bakıldığında; Kız öğrenciler %58,6 erkek öğrenciler %41,4 şeklinde dağılım göstermektedir. Sonuçlardan hareketle örneklem grup içerisinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla çoğunlukta olduğu görülmektedir. Cinsiyet durumu farklı olan gruplar arasında motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel farklılıklar incelendiğinde; motivasyon ve isteklilik açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, fakat kaygı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Grupların kaygı düzeylerinin puan ortalamaları incelendiğinde, kızlardaki kaygı düzeyinin erkeklere göre daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle cinsiyet değişkeni, ilahiyat fakültesi öğrencisinin Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik, motivasyon ve isteklilik düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık göstermezken, kaygı düzeyi üzerinde kız öğrenciler aleyhine bir anlamlılık gösterdiği görülmüştür.

8. alt probleme ilişkin olarak;

Örneklem grubun, yaş aralığına göre farklılığındaki dağılımına bakıldığında; 20-22 yaş aralığında olanlar %55,1; 19 yaş altında olanlar %24,3; 23 yaş ve üstü olanlar %20,5 şeklinde dağılım göstermiştir. Buradan hareketle örneklem grup içerisinde öğrencilerin yarıdan fazla kısmını 20-22 yaş aralığındakiler, geri kalan kısmını ise, 19 yaş ve altı ile 20 yaş ve üstü oluşturmaktadır. Yaş aralığı farklı olan gruplar arasında motivasyon, isteklilik, kaygı açısından istatistiksel farklılıklar incelendiğinde; motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ki bu farklılık, 19 yaş ve altı ile 20-22 yaş aralığındaki iki gruptan kaynaklanmaktadır. Grupların motivasyon düzeylerinin puan ortalamaları

incelendiğinde 19 yaş ve altı olan grupta motivasyon düzeyi en fazla 23 yaş ve üstü olanlarda daha az, 20-22 yaş arası olanlarda ise en az düzeydedir. İsteklilik açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ve bu farklılık, 19 yaş ve altı ile 20-22 yaş aralığındaki iki gruptan kaynaklanmaktadır. Grupların isteklilik düzeylerinin puan ortalamaları incelendiğinde 19 yaş ve daha küçük olanlarda, isteklilik en fazla, 23 yaş ve üstünde az, 20-22 yaş arası olanlarda en az seviyede olduğu görülmektedir. Kaygı açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ki bu farklılık, 19 yaş ve altı ile 23 yaş ve üstü iki gruptan kaynaklanmaktadır. Grupların kaygı düzeylerinin puan ortalamaları incelendiğinde 19 yaş ve altı olanlarda, kaygı en fazla 20-22 yaş arası olanlarda az, 23, yaş ve üstü olanlarda en az seviyede kaygı düzeyi görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle yaş aralığı farklılığı ilahiyat fakültesi öğrencisinin Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik, motivasyon, isteklilik ve kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturur.

9. alt probleme ilişkin olarak;
DHÖ' nün alt boyutlarını oluşturan, motivasyon, isteklilik ve kaygı arasındaki ilişkiye bakıldığında, motivasyon ile isteklilik arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişkinin var olduğunu (r=,732), motivasyon ile kaygı arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki (r=-,276) ve isteklilik ile kaygı arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin (r=-,376) olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun motivasyon puanları ortalaması, 4,09±0,68; isteklilik puanları ortalaması 3,73±0,78; kaygı puanları ortalaması 3,04±0,96'dır.

6.2. Öneriler

Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden bir bölümü üzerinde yapılmış olan bu çalışmanın kapsamı genişletilerek, ilahiyat fakültesi müfredatında yer alan diğer dersler üzerinde ve farklı üniversitelerde benzer çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada ele alınan hazır bulunuşluğun alt boyutlarından duyuşsal hazır bulunuşluğun dışında bilişsel hazır bulunuşluk ve psikomotor hazır bulunuşluk

üzerine öğrencilerin bilgilerine ve psikomotor yeterliliklerine dayalı, test ve anket benzeri çalışmalar yapılabilir.

Öğrenci merkezli yapılan çalışmanın alanı genişletilerek, din eğitimi bölümü ve diğer ilahiyat fakültesi bölümlerinde, öğrencilerin hazır bulunuşlukları üzerine akademisyen görüşlerinden de yararlanılarak farklı bir bakış açısıyla alana katkı sağlayacak çalışmalar ortaya konulabilir.

İlahiyat fakültelerindeki ders müfredatlarının bu çalışma ve benzer çalışmalar dikkate alınarak hazırlanması, hedef kitlenin hazır bulunuşluk, motivasyon, isteklilik ve kaygı düzeylerine pozitif yönde katkı sağlayacak hem de derslerdeki başarı düzeyini yüksek oranda etkileyecektir.

İlahiyat fakültelerindeki öğrencilerin, Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik motivasyon, isteklilik ve kaygı düzeylerini olumlu yönde etkileyecek etkinlik (konferans vb.) ve faaliyetler (özel ders vb.) yapılması, derslerdeki başarıya büyük oranda katkı sunacaktır.

İlahiyat Fakültesindeki öğrencilerinin, özelde Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine, genelde ilahiyat fakültelerindeki ders müfredatı içerisinde yer alan (tefsir, hadis, fıkıh, kelam, felsefe vb.) derslerdeki başarılarında, duyuşsal hazır bulunuşluklarının (motivasyon, isteklilik, kaygı) etkisi olduğu gerçeği gözden kaçırılmamalıdır.

KAYNAKLAR

Acar, B. & Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40,* 1-10.

Acat, M. B. & Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 31,* 312-329.

Adıgüzel, M. (2003). Kur'ân öğretim metotları ve öğreticilik vasıfları. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 19,* 194-217.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13,* 343-361

Akaslan, Y. (2018). İslam eğitim tarihinde Kur'ân eğitim öğretimi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. Diyanet Aylık Dergi, 333,* 10-13.

Akış, Y. (2014). *Soren Kierkegaard'da kaygı kavramı*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Akyüz, Y. (1993). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

Aşıkoğlu, Y. N. (Editörler). (2017). *Yükseköğretimde din eğitimi ve öğretimi.* Ankara: Grafiker Yayınları.

Aydın, M. Ş. (2005). *Cumhuriyet döneminde din eğitimi öğretmeni yetiştirme ve istihdamı.* İstanbul: DEM Yayınları.

Ayhan, H. (1999). *Türkiye'de Din Eğitimi.* İstanbul: İFAV Yayınları.

Ayhan, H. (2014). *Türkiye'de Din Eğitimi.* İstanbul: DEM Yayınları.

Aytürk, N., Çelik, Y., Şahinarslan, E. (1987). *Diyanet İşleri Başkanlığı Teşkilat Tarihçesi (1924-1987)*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı. APK Dairesi Başkanlığı.

Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Baltacı, C. (1976). *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: İrfan Yayınevi.

Başar, E. (2001). *Genel öğretim yöntemleri*. Samsun: Kardeşler Ofset ve Matbaa.

Başar, H. (1999) *Sınıf yönetimi.* Ankara: Önder Matbaacılık.

Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Başaran, İ. E. (1997). *Eğitim Psikolojisi Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Özkan Matbaacılık.

Başgil, A. F.(2016). *Din ve laiklik.* İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

Başkurt, İ. (2013). *Din eğitimi açısından Kur'ân öğretimi ve yaz Kur'ân kursları.* İstanbul: Dem Yayınları.

Baymur, F. (2004). *Genel psikoloji.* İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Bayraktar, M. F. (1994). *İslam eğitiminde öğretmen öğrenci münasebetleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları.

Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Birışık, A. (2004). *Kıraat ilmi ve tarihi*. Bursa: Emin Yayınları.

Bozkurt, N. (1993). *Dârülkurrâ,* DİA, 8.

Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü.* Ankara: Bilim ve Sanat Yayınevi.

Buyrukçu, R. (2007). *Türkiye'de mesleki din eğitim öğretimi.* Isparta: Fakülte Kitabevi.

Canbulat, T. & Kırıktaş, H. (2016). İlkokula hazır bulunuşluk ölçeği' nin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi,1*(1), 26-35.

Cebeci, S. (2005). *Din eğitimi bilimi ve Türkiye'de din eğitimi.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Cebeci, S. (2012). Kur'ân öğretim geleneği olarak hafızlık eğitimi. Ankara: *Diyanet İlmi Dergi Kur'ân Özel Sayısı.*

Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağrıcı, M. (2002). *Kur'ân kursu.* İstanbul: DİA, 26.

Çetin, A. (1997). *Kur'ân okuma esasları*. İstanbul: Aksa Yayınları.

Çevik, C. & Alat, K. (2012). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 359-380.

Dağ, M. (2013). İlahiyat lisans tamamlama (İLİTAM) programlarında Kur'ân dersi müfredat, materyal hazırlama ve karşılaşılan sorunlar. *Ekev Akademi Dergisi, 55,*37-54.

Dinç, K. (2018). Geçmişten günümüze Kur'ân eğitimi. *Diyanet Aylık Dergi, 333, 6-28*

Dinçer, N. (1974) *1913'den bugüne İmam-Hatip okulları meselesi*. İstanbul: Yağmur Yayınevi.

Doğrul, Ö. R. (1977). *Asr-ı Saadet.* İstanbul: Sebîlürreşâd Neşriyat Bürosu, C: 4.

Dönmez, İ. K. (1995). *Din görevlisi yetiştirmeye yönelik Yükseköğretim programlarının önemi ve ilahiyat meslek yüksekokulları hakkında bir değerlendirme.* Ankara: DİB Yayınları.

Ehvani, A. F. (1955). *et-Terbiye fi'l-İslam evi't-Ta'lim fi ra'yi'l- Kabisi*. Kahire: Dâr'ül Maarif Yayınevi.

Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi.* İstanbul: Eser Kültür Yayınları.

Ertan, V. & Küçük, H. (1976). *Cumhuriyet devrinde din eğitimi din müesseseleri ve din alimleri.* İstanbul: TÜRDAV Basım Yayım Limited Şti.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Meteksan.

Ev, H. (2003). *Türkiye de yüksek din öğretimi kurumları ve öğretmen yetiştirme.* İzmir: Tıbyan Yayınları.

Ev, H. (Editörler). (2014). *Yükseköğretimde din eğitimi.* İstanbul: Ensar Neşriyat.

Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Freedman, J.L., Sears, D.O. & Carlsmith, J.M. (1993). *Sosyal Psikoloji.* (Çev. Ali Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Gotthard, J. (1972). *Yeni Türkiye'de İslamlık.* (Çev. H. Örs). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 13*(1)

Günay, O., Öncel, Ü. N., Erdoğan, Ü., Güneri, E., Tendoğan, M., Uğur, A., Başaran, O. U. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinde durumluk ve sürekli anksiyete düzeyini etkileyen faktörler. *Sağlık Bilimleri Dergisi.17*(2)

Hamidullah, M. (1969). *İslam peygamberi*. (Çev. S. Mutlu & S. Tuğ) Cilt: II, İstanbul. İrfan Yayınları.

"İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun", **Resmi Gazete** 11.04.2012/28261, Kanun No. 6287

"*İstatistiklerle Diyanet İşleri Başkanlığı",* DİB Yayınları, Ankara 1990

Kaplan, D. (Ekim, 2006). Din hizmetleri içerisinde Kur'ân eğitimi ve öğretiminin önemi. *İslami İlimler Dergisi Kur'ân Sempozyumu.* 154-170.

Kara, A. (2003). *Duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin duyuşsal gelişimine ve akademik başarısına etkisi.* Doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kara, İ. (1968). *İslami ilimler akademileri.* İstanbul: Türkiye İslam Enstitüleri Talebe Federasyonu Yayınları.

Karagöz, Ş. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamaları.* Ankara: Nobel Yayınları.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi.

Kaya, M. & Varol K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17,* 31-63.

Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Birsen Yayınevi.

Kılıç, M. (2014). İmam-Hatip ortaokul ve liselerinde Kur'ân eğitimi üzerine bir araştırma. *MÜİFD, 47,* 69-106.

Kılıççı, Y. (1989). *Okulda ruh sağlığı.* Ankara: Tipo Matbaacılık.

Koç, A. (Editörler). (2012). *Kur'ân kurslarında din eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Koruklu, N. , Öner, H. & Oktaylar, H. C. (2006). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının sınav kaygısına etkisine yönelik deneysel bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,19,* 5-11.

Koştaş, M. (1999). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (dünü-bugünü). *AÜİFD, 39* (2), 141-184.

Kozak, M. (2015). *Bilimsel araştırma: tasarım, yazım ve yayım teknikleri.* Ankara: Detay yayıncılık.

Köklükaya, A. N. & Yıldırım, E. G. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of International Social Research, 9,* 1454-1462.

Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan mutluluğa kişilik.* İstanbul: Altın Kitap Yayınları.

Kumcağız, H. (Editörler). (2016). *Motivasyon.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kurt, Y. (2003). Kur'ân öğretimi ve caminin Kur'ân öğretimindeki yeri. *Ekev Akademi Dergisi,16,* 103-120.

Kurtuluş, K. (2010). *Araştırma yöntemleri.* İstanbul: Türkmen Kitapevi.

Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuzgun, Y. (2006). *İlköğretimde rehberlik.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükaşçı, M. S. & Bozkurt, N. (2004). *Mescidi Nebevi.* DİA, 29.

Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2015), *Yapısal eşitlik modellemesi,* Detay Yayıncılık.

Neda, A. (1978). Din eğitiminde psikolojinin önemi, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 23,* 215-220.

Öcal, M. (1971). *Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğretim ve imtihan yönetmeliği.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.

Öcal, M. (2011). Dünden bugüne İmam-Hatip liseleri. *Tohum Dergisi, 141,* 65-104.

Önal, A. (2009). *9. Sınıf öğrencilerinin fizik dersindeki bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyecek ölçme aracı geliştirme.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Özbek, R. (2005). Eğitim programlarının bireyselleştirilmesinin sebepleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(11), 66-83.

Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme.* Ankara: ÖSYM.

Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye'de din eğitimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Resmî Gazete. 02.06.1972./14203.

Resmî Gazete. 19.01.1972./10477.

Resmî Gazete. 02.08.1975/15314.

Resmî Gazete. 03.01.1977/16102.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (Editörler). (2003). *Öğretimde amaçlar ve düzenlenmesi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Konya: Eğitim Yayınevi.

Şenat, F. A. (2016). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur'an Okuma ve Tecvid dersinin işlenişiyle ilgili kanaatleri üzerine bir araştırma. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 42,* 215-238.

Şimşek, A. (Editörler). (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar.* Ankara: Nobel Yayınları.

Taşdemir, M. (1995). *Dört yıllık sınıf öğretmeni yetiştirme programının öğretim elemanı, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara.

Temiz, E. (2011). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyet ve alan değişkenleri açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 303-310.

Tevrüz, S. (Editörler). (2008). *Güdü geliştirme.* İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

Tezbaşaran, A.(2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi.* Ankara: Nobel.

Tuna, A. & Kaçar, A. (2005). İlköğretim matematik öğretmenliği programına başlayan öğrencilerin lise 2 matematik konularındaki hazır bulunuşluk düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(1), 117-128.

Tuzcuoğlu, S. (Editör). (2014). *Motivasyon.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Türkan, M. (2015). *Türkiye'de din eğitimi alanın' da yapılan lisansüstü çalışmaların içerik ve yöntem açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, RTE Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Ural, A. & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Ünal, M. (2005). *Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünal, M. & Özdemir, Ç. (2008). Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 13-22.

"Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği", Resmî Gazete 1999/23906

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi.* İstanbul: Alkım Yayınevi.

Ünsür, A. (2005). *Kuruluşundan günümüze İmam-Hatip liseleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.

Yapıcı, M. (2004). İlköğretim 1. sınıfa başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(1) 1-8.

Yenilmez, K. & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16* (2), 529-542.

Yılmaz, H. & Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme.* Ankara: Mikro Yayınları.

Yüksel, Y. (2016). İmam-Hatip liselerinde Kur'ân eğitimi üzerine bir araştırma. (Tekirdağ Örneği) *Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 9-29.

Zengin, Z. S. (Editörler). (2016). *İslam din eğitiminin tarihsel gelişimi İslam'da eğitim öğretim.* Ankara: Grafiker Yayınları.

Zengin, Z. S. (Editörler). (2014). *Başlangıçtan Cumhuriyet dönemine din eğitimi.* İstanbul: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Zeydan, C.(1329). *Medeniyet-i İslamiyye tarihi.* İstanbul: (Cilt III)

"2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu" Resmî Gazete, 2002/24676.

İnternet Kaynakları

URL-1-
https://archive.org/details/b21524208/page/20

URL-2-
http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7

URL-3-
https://www.osym.gov.tr/Eklenti/2910,dgs20131yerlestirmemaxminpuanlarpdf.pdf?0

URL-4-
http://dogm.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/icerik/11

URL-5-
http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7

URL-6-
https://www.tarihtarih.com/?Syf=26&Syz=355106&/Cumhuriyet-D%C3%B6neminde-%C3%96rg%C3%BCn-E%C4%9Fitim-Kurumlar%C4%B1ndaki-Din-E%C4%9Fitimi-/-Prof.-Dr.-M.-%C5%9Eevki-Ayd%C4%B1n

URL-7-
https://www.dinigercekhaber.com/gundem/2018-ilitam-kontenjanlari-belli-oldu-h14700.html

URL-8-
http://yok.gov.tr/documents/10279/39473087/2018_ilahiyat_taban_tavan.pdf

URL-9-
https://yadi.sk/d/RRTDWZkb3AHh9L

URL-10-
https://www.diyanet.tv/cami-ve-kuran-kurslarindaki-kuran-egitimi

URL-11-
https://mushaflariinceleme.diyanet.gov.tr/Documents/D%C3%A2ru'l%20Kurra.pdf

URL-12-
http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23084.pdf

EKLER

EK-1 Uygulama İzni

EK-2 Duyuşsal Hazır bulunuşluk Ölçeği Anket Formu

EK-1 Uygulama İzni

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İlahiyat Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 71507629-044-E.48252 06/12/2018
Konu : Anket İzni

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 06/12/2018 tarihli ve 26350463-044-E.48184 sayılı yazınız.

İlgili yazınız gereğince Enstitünüz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı 131131104 numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Ayhan BEKİROĞLU'na Fakültemizde anket ile veri toplama çalışması yapmak üzere gerekli izin verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehmet ATALAN
Dekan

Adres: Kastamonu Üniversitesi Kuzeykent Yerleşkesi / KASTAMONU
Telefon: (0 366) 280 27 02 Faks: (0 366) 280 27 01
Elektronik Ağ: http://www.kastamonu.edu.tr

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi **https://ebys.kastamonu.edu.tr/sorgu/sorgula.aspx** adresinden **B73E-7BHK-862B** kodu ile yapılabilir.

EK-2 Duyuşsal Hazır bulunuşluk Ölçeği Anket Formu

DUYUŞSAL HAZIR BULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ
ANKET FORMU

Değerli Arkadaşlar,

Bu anketin amacını, İlahiyat fakültesindeki öğrencilerin Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersine yönelik duyuşsal hazır bulunuşlukları ne düzeyde dir? sorusu oluşturmaktadır. Ankette bulunan **maddelere vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.**
Bu anket iki bölümdür. **Birinci bölüm**; kişisel bilgilerden, **İkinci bölüm**; duyuşsal hazır bulunuşluk maddelerinden oluşmaktadır.
Bilimsel bir çalışma olduğundan dolayı, maddeleri ciddi ve doğru bir şekilde yanıtlamanız büyük önem taşımaktadır. Lütfen anket formunda isim belirtmeyiniz.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Ayhan BEKİROĞLU

1- KİŞİSEL BİLGİLER

1) İlahiyat Fakültesinde kaçıncı sınıftasınız?

A) Hazırlık **B)** 1. Sınıf **C)** 2. Sınıf **D)** 3. Sınıf **E)** 4. Sınıf

2) Kur'ân-ı Kerim okumayı ne zaman öğrendiniz?

A) Okul öncesi dönem **B)** İlkokul dönemi **C)** Ortaokul dönemi **D)** Lise dönemi

3) Hafızlık eğitimi aldınız mı?

A) Hafız **B)** Evet/Kısmen **C)** Hayır

4) İlahiyat Fakültesine başlamadan önce Kur'ân dersine yönelik özel ders aldınız mı?

A) Evet/Uzun bir süre **B)** Evet/Kısa bir süre **C)** Hayır

5) Hangi liseden mezunsunuz?

A) İmam Hatip Lisesi **B)** Genel Lise vd. **C)** Açık Öğretim Lisesi

6) Çalışıyor musunuz?

A) Evet **B)** Hayır

7) Cinsiyetiniz nedir?

A) Erkek **B)** Kız

8) Kaç yaşındasınız?

A) 19 yaş ve altı **B)** 20-22 yaş aralığı **C)** 23 yaş ve üstü

2- DUYUŞSAL HAZIR BULUNUŞLUK

Bu bölümde Duyuşsal Hazır bulunuşluk durumlarınıza ilişkin maddelere yer verilmiştir.
Lütfen bu maddeleri kendi düşünceleriniz doğrultusunda;
1-Tamamen Katılıyorum 2- Kısmen Katılıyorum 3-Kararsızım 4- Kısmen Katılmıyorum 5-Tamamen Katılmıyorum seçeneklerinden birine **(X)** işareti koyarak cevaplandırınız.

Aşağıda cevaplandıracağınız maddeler Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersiyle alakalıdır.		**Tamamen Katılıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Karasızım**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Tamamen Katılmıyorum**
1.	Kur'ân dersi ödevlerine diğer derslerden fazla zaman ayırıyorum.					
2.	Kur'ân dersin de zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.					
3.	Kur'ân dersinin ilahiyat fakültesi öğrencisi için mesleki anlamda taşıdığı önemin farkındayım.					
4.	Kur'ân dersi başlar başlamaz dikkatimi derse veririm.					
5.	Kur'ân dersine çalışmak beni mutlu eder.					
6.	Kur'ân dersinde Kur'ân-ı iyi okumak için çaba gösteririm.					
7.	Kur'ân dersi en sevdiğim derslerden birisidir.					
8.	Kur'ân dersinden iyi bir not alacağıma inanıyorum.					
9.	Kur'ân dersinden çok keyif alıyorum.					
10.	Kur'ân dersinde kendimi derse vermekte zorlanırım.					
11.	Kur'ân dersinde kendimde bir rahatlık hissederim.					
12.	Kur'ân dersi ile ilgili projelerde görev almak isterim.					
13.	Kur'ân dersinde Kur'ân-ı güzel okumak isterim.					
14.	Kur'ân dersi benim özel ilgi alanımdır.					
15.	Kur'ân dersi seçmeli ders olsaydı yine alırdım.					
16.	Kur'ân dersine isteksiz olarak geliyorum.					
17.	Kur'ân dersi ile ilgili alanda (Kıraat), akademik çalışma (yüksek lisans, doktora) yapmak isterim.					
18.	Kur'ân dersine mecbur olduğum için çalışırım.					
19.	Kur'ân dersine zorunlu ders olduğu için giriyorum.					
20.	Kur'ân dersi kolay bir ders olduğu için bende ilgi uyandırıyor.					
21.	Kur'ân dersinde fazla ezber istenmesi, derse olan ilgimi azaltıyor.					
22.	Kur'ân dersinde Kur'ân okurken arkadaşlarımın bakışları beni tedirgin eder.					

Aşağıda cevaplandıracağınız maddeler Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid dersiyle alakalıdır.		Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
23.	Kur'ân dersinde sesli olarak Kur'ân okumaktan çekinirim.					
24.	Kur'ân dersinde soru sorulduğunda kendimi gergin hissederim.					
25.	Kur'ân dersinde verilen ezberleri yapamamaktan endişe duyuyorum.					
26.	Kur'ân dersinde iyi bir not alamayacağımdan dolayı endişeleniyorum.					
27.	Kur'ân dersinde Kur'ân okurken, hata yapacağım korkusu beni endişelendiriyor.					
28.	Kur'ân dersi olduğu günlerde okula gitmek içimden gelmiyor.					
29.	Kur'ân dersinin mesleki anlamın ötesinde dini bir değere sahip olduğuna inanıyorum.					
30.	Kur'ân dersine çok çalışmama rağmen güzel okumakta zorlanıyorum.					

ÖZGEÇMİŞ



Adı Soyadı : Ayhan BEKİROĞLU

Doğum Yeri ve Yılı : KASTAMONU/1985

Medeni Hali : Evli

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta : ayhan_bekir37@hotmail.com

Eğitim Durumu

Lise : Kastamonu Anadolu İmam-Hatip Lisesi

Lisans : Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Mesleki Deneyim

İş Yeri : Kastamonu Azdavay İlçe Müftülüğü/ Din Görevlisi

İş Yeri : Kastamonu İl Müftülüğü/ Din Görevlisi (halen)