

**T. C.
İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MANEVİ DANIŞMANLIK VE REHBERLİK ANABİLİM DALI**

**HAFIZLIK EĞİTİMİ ALAN BİREYLERİN MOTİVASYON
DÜZEYLERİ İLE ÖZNEL İYİ OLUŞLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİDE MANEVİ İYİ OLUŞUN ROLÜ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Fatma KASAP

**Danışman:
Dr. Öğr. Üyesi Nur AKBULUT KILIÇOĞLU**

**İSTANBUL
2025**

T. C.
İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MANEVİ DANIŞMANLIK VE REHBERLİK ANABİLİM DALI

HAFIZLIK EĞİTİMİ ALAN BİREYLERİN
MOTİVASYON DÜZEYLERİ İLE ÖZNEL İYİ
OLUŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE MANEVİ İYİ
OLUŞUN ROLÜ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Fatma KASAP

Danışman:
Dr. Öğr. Üyesi Nur AKBULUT KILIÇOĞLU

İSTANBUL
2025

TEZ ONAY SAYFASI

T. C.

İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Manevi Danışanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda 201322YL09 numaralı Fatma KASAP'ın hazırladığı “*Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Düzeyleri İle Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkide Manevi İyi Oluşun Rolü*” konulu yüksek lisans tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 10/02/2025 günü (11:⁰⁰ - 12:⁰⁰) saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Nur AKBULUT KILIÇOĞLU Dr. Öğr. Üyesi Gülşen TOPAL ÖZGEN
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Ali AYTEN
Marmara Üniversitesi

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Fatma KASAP

10/02/2025

ÖZ

Bu araştırmanın amacı hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide manevi iyi oluşun aracı rol etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modelidir. Araştırmanın çalışma grubunu Manisa'daki hafızlık kurslarında eğitim alan 346 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu, Spiritüel İyi Oluş Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, SPSS Paket Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde normal dağılım gösteren iki değişkene sahip alt faktörler için t-testi, ikiden fazla değişkene sahip alt faktörler için ANOVA testi uygulanmıştır. Değişkenler arası ilişki için Pearson Korelasyon Katsayısı ve aracılık analizinde değişkenlerin doğrudan ve dolaylı rollerini analizi için regresyon temelli aracılık makrosu (Process Model 4) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hafızlık öğrencilerinin, hafızlık eğitimi motivasyonu, öznel iyi oluş ve manevi iyi oluş puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ayrıca hafızlık eğitimi motivasyonu ile cinsiyet değişkeni arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hafızlık eğitimi motivasyonu ile öznel iyi oluş, hafızlık eğitimi motivasyonu ile manevi iyi oluş ve öznel iyi oluş ile manevi iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aracılık analizi sonucuna göre hafızlık eğitimi alan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin hafızlık eğitimi motivasyonları üzerinde anlamlı düzeyde doğrudan etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öznel iyi oluşun aracı değişken olan manevi iyi oluşun varlığında hafızlık eğitimi motivasyonu üzerindeki dolaylı etkisinin de anlamlı olduğu görülmüştür. Manevi iyi oluş, öznel iyi oluş ve hafızlık eğitimi motivasyonu arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmiştir. Araştırmanın sonuçları ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler:

Hafızlık, Öznel İyi Oluş, Hafızlık Eğitimi Motivasyonu, Manevi İyi Oluş, Maneviyat

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the mediating role of spiritual well-being in the relationship between the motivation levels and subjective well-being of individuals undergoing Hafiz (Quran memorization) training. The research employs a correlational research design, one of the quantitative research methods. The study group consists of 346 students enrolled in Hafiz training courses in Manisa, Turkey. Data collection tools used in the study include the Personal Information Form, Spiritual Well-Being Scale, Adolescent Subjective Well-Being Scale, and Hafiz Training Motivation Scale. The data collected were analyzed using the SPSS statistical package. In the analysis, t-tests were applied for sub-factors with two variables, and ANOVA tests were used for sub-factors with more than two variables. Pearson's Correlation Coefficient was used to analyze relationships between variables, and regression-based mediation macro analysis (Process Model 4) was applied to examine direct and indirect roles of variables in the mediation analysis. According to the research findings, the Hafiz students' scores on Hafiz training motivation, subjective well-being, and spiritual well-being showed significant differences based on their grade levels. Additionally, a significant gender-based difference in favor of male students was found in Hafiz training motivation. Positive and significant relationships were identified between Hafiz training motivation and subjective well-being, Hafiz training motivation and spiritual well-being, as well as between subjective well-being and spiritual well-being. The mediation analysis results revealed that subjective well-being had a significant direct effect on Hafiz training motivation. Moreover, in the presence of the mediating variable of spiritual well-being, the indirect effect of subjective well-being on Hafiz training motivation was also found to be significant. Spiritual well-being partially mediated the relationship between subjective well-being and Hafiz training motivation. The findings of the study were interpreted within the framework of relevant literature.

Keywords:

Hafiz Training, Subjective Well-Being, Hafiz Training Motivation, Spiritual Well-Being, Spirituality

ÖNSÖZ

Bireyler dünyaya geldikleri andan itibaren çeşitli ve kendilerine özel yolculuklara dahil olurlar. Bu yolculuklardan kimileri bireyin kendi seçimi kimileri ise seçmek zorunda olduğu ya da zorunda hissettiği yollardır. Hafızlık eğitimi almak tercih edilen çeşitli yollardan sadece biridir. Ancak uzun yıllara yayılması ve zorlu bir süreç olması nedenleriyle desteklenmesi gereken bir süreçtir. Hafızlık eğitimi manevi yönü ağır olan bir yol olması sebebiyle manevi rehberlik bu zorlu süreçte sunulan destek sistemlerinin başında gelebilir. Bu araştırma ile hafızlık eğitimi alan bireyler için, manevi danışmanlık ve rehberlik, ilahiyat ve psikolojik danışmanlık alanlarındaki literatüre katkıda bulunmak amaç edinilmiştir.

Tez sürecinde araştırmalarımın her adımında bana yardımcı olan ve bilgi birikimiyle beni destekleyen değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Nur AKBULUT KILIÇOĞLU hocama ve yüksek lisans sürecimde akademik bilgilerini ve tecrübelerini esirgemeyen Manevi Danışmanlık ve Rehberlik yüksek lisans programındaki kıymetli hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Bu vesile ile tez yazma sürecimde manevi olarak destek olan tüm dostlarıma, anne-babam başta olmak üzere tüm aileme ve emeği geçen tüm tanıdıklarına ve yakınlarıma teşekkür ediyorum.

Fatma KASAP

İstanbul 2025

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	ii
BEYAN.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR.....	x
TABLO LİSTESİ.....	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Hipotezleri.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.7. Araştırmanın Tanımları.....	8
I. BÖLÜM: KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
1.1. Hafızlık.....	9
1.1.1. Hafızlık Kavramı	9
1.1.2. Hafızlık Geleneği ve Önemi	10
1.1.3. Hafızlık Eğitiminin Tarihçesi	11
1.1.4. Türkiye’de Hafızlık Tedrisatı Veren Kurumlar.....	14
1.1.5. Diyanet İşleri Başkanlığı Tarafından Uygulanan Hafızlık Eğitimi	14
1.1.6. Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Yürütülen Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Programı	15
1.2. MOTİVASYON	16
1.2.1. Motivasyonun Tanımı	16
1.2.2. Motivasyonun Önemi	19
1.2.3. Motivasyonun Amacı	20
1.2.4. Motivasyonun Temel Kavramları ve Oluşma Süreci	20
1.2.5. Motivasyon Çeşitleri	22
1.2.6. Motivasyon Kuramları	23
1.2.6.1. Özerklik Teorisi	23
1.2.6.2. Öz Yeterlik Teorisi	24
1.2.6.3. Beklenti-Değer Teorisi	24
1.2.6.4. Pekiştirme Teorisi.....	24
1.2.6.5. İhtiyaç Teorisi.....	25
1.2.6.6. Hedef Teorileri	25

1.2.6.7. Yükleme Teorisi	25
1.2.7. Motivasyonun Birey Üzerindeki Etkileri	25
1.2.8. Motivasyon Kaynakları	26
1.2.9. Motivasyonsuzluk	27
1.2.10. Motivasyonu Artırmak İçin Neler Yapılabilir?	27
1.3. Öznel İyi Oluş	29
1.3.1. Öznel İyi Oluş Kavramı	29
1.3.2. Öznel İyi Oluşu Açıklayan Kuramlar	32
1.3.2.1. Uyum Kuramı	32
1.3.2.2. Sabit Nokta Kuramı	32
1.3.2.3. Erek Kuramı	33
1.3.2.4. Etkinlik Kuramları	34
1.3.2.5. Aşağıdan Yukarıya Kuramı ile Yukarıdan Aşağıya Kuramı	34
1.3.2.6. Sosyal Kıyaslama Kuramı	35
1.3.2.7. Ryff 'in İyi Oluş Kuramı	35
1.3.2.8. Otonomi Kuramı	35
1.3.3. Öznel İyi Oluşu Belirleyen Demografik Faktörler	36
1.4. Manevi İyi Oluş	37
1.4.1. Maneviyat (Spirituality)	37
1.4.2. Din ve Maneviyat Ayrımı	40
1.4.3. Manevi İyi Oluş Kavramı	43
1.5. İlgili Araştırmalar	45
1.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	45
1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	52
II. BÖLÜM: YÖNTEM	54
2.1. Araştırma Modeli	54
2.2. Çalışma Grubu	54
2.3. Veri Toplama Araçları	56
2.3.1. Spiritüel İyi Oluş Ölçeği	56
2.3.2. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği	56
2.3.3. Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği	57
2.3.4. Kişisel Bilgi Formu	57
2.4. Verilerin Toplanması	57
2.5. Verilerin Analizi	58
III. BÖLÜM: BULGULAR	60
3.1. Tanımlayıcı İstatistikler	60
3.2. Hafızlık Eğitimi Motivasyonu, Öznel İyi Oluş ve Manevi İyi Oluşun Katılımcıların Cinsiyetine Göre İncelenmesi	60
3.3. Hafızlık Eğitimi Motivasyonu, Öznel İyi Oluş ve Manevi İyi Oluşun Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi	61
3.4. Korelasyon Analizi	63
3.5. Aracılık Analizi	64

TARTIŞMA	67
1. Hafızlık Motivasyonu, Öznel İyi Oluş ve Manevi İyi Oluş Değişkenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Tartışılması	67
2. Hafızlık Motivasyonu, Öznel İyi Oluş ve Manevi İyi Oluş Değişkenlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tartışılması	70
3. Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Öznel İyi Oluş, Hafızlık Motivasyonu ile Manevi İyi Oluşları Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması	72
4. Öznel İyi Oluş ile Hafızlık Eğitimi Motivasyonu Arasındaki İlişkide Manevi İyi Oluşun Aracılık Rolünün Tartışılması	74
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	76
1. Sonuç.....	76
2. Öneriler	77
KAYNAKLAR	79
EKLER.....	96
EK-1: KATILIMCI BİLGİLENDİRME ve ONAM FORMU	96
EK 2: VELİ ONAM FORMU	99
EK 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	101
EK 4: HAFIZLIK EĞİTİMİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	102
EK 5: ÜÇ FAKTÖRLÜ SPİRİTÜEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ (ÜFSİÖ).....	103
EK 6: ERGEN ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ (EÖİÖ)	105
EK 7: BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KARARI	106
EK 8: T.C. DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI ARAŞTIRMA İZNİ	107
ÖZGEÇMİŞ	109

KISALTMALAR

Kısaltma	Bibliyografik Bilgi
%	Yüzde
akt.	Aktaran
çev.	Çeviren
ed.	Editör
EÖİÖ	Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği
HEMÖ	Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği
ÜFSİÖ	Üç Faktörlü Spritüel İyi Oluş Ölçeği
vb.	Ve başkaları
vd.	Ve diğerleri

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri	55
Tablo 2: Hafızlık Eğitimi Motivasyonu, Öznel İyi Oluş ve Manevi İyi Oluş Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	60
Tablo 3: Cinsiyete Göre Hafızlık Eğitimi Motivasyonu, Öznel İyi Oluş ve Manevi İyi Oluş Puanlarının Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları	61
Tablo 4: Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Hafızlık Eğitimi Motivasyonu, Öznel İyi Oluş ve Manevi İyi Oluş Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	62
Tablo 5: Hafızlık Eğitimi Motivasyonu, Öznel İyi Oluş ve Manevi İyi Oluş Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 6: Öznel İyi Oluş ile Hafızlık Eğitimi Motivasyonu Arasındaki İlişkide Manevi İyi Oluşun Aracı Rolüne İlişkin Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etki Sonuçları	66

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Araştırma Değişkenlerinin Basit Aracılık Modeli.....	64
Şekil 2: Öznel İyi Oluş ile Hafızlık Eğitimi Motivasyonu Arasındaki İlişkide Manevi İyi Oluşun Aracı Rolüne İlişkin Standart Katsayılar.....	65



GİRİŞ

Muhafaza eden, saklayan ve koruyan anlamlarına gelen Hafız kelimesi aslen Arap dilinden gelmektedir. Kur'an-ı Kerim'i ilk ayetinden son ayetine kadar, bütün surelerinin ezberlenmesine hafızlık, tüm ayetleriyle Kur'ân-ı Kerîm'i ezberlemeyi nihayete erdirmiş kişiye de hafız denmektedir (Çelik, 2012). Hafız kelimesiyle bağlantılı olarak el-hafız kelimesi bütün mahlukatın koruyucusu anlamında Allah-u Teala'nın doksan dokuz isminden bir tanesidir. Kur'ân-ı ezberleyen bireyler, bu kutsal metni koruma görevini üstlendikleri için “Hafız” olarak adlandırılmaktadır. Kur'ân-ı Kerîm'in ezberlenmesi süreci ise genel olarak “Hıfz” olarak ifade edilmektedir (Cebeci ve Ünsal, 2006). Psikoloji alanında çalışılan konulardan olan manevi iyi oluş kavramı ise bireylerin ruhen iyi olma durumlarını ifade etmektedir (Gürsu ve Ay, 2018). Manevi iyi oluş kavramı maneviyatın iyi oluşa katkıları sonucunda ortaya çıkmış ve pozitif psikoloji ile ilgili yapılan çalışmalarla geliştirilmiştir. 1971'de White House'ta yaşlılık ile ilgili yapılan bir konferansta manevi iyi oluş kavramına ilk defa rastlanmaktadır. Tanımı ise şu şekilde yapılmıştır: Toplum, çevre, benlik ve bütünlüğü kutsayan Tanrı ile kişi arasındaki ilişkide hayatın onaylanmasıdır (Fisher, 2015). Manevi iyi oluşun aslında üç yönünün bulunduğu söylenebilir. Bu üç yön bireyin kendisi, çevresi ve Tanrı ile ilişkisidir. Ayrıca manevi iyi oluş, dini ve dünyevi konuları içermektedir (Altunbezer, 2020).

Hafızlık geleneğinin temeli İslam medeniyetinin başlangıcına dayanır ve İslam dini için oldukça önem arz eden bir gelenektir. Din ve maneviyat kavramları farklı şekillerde tanımları yapılsa da birbirinden bağımsız olmayan iki kavramdır. Maneviyatın olmadığı bir dinin mümkün olmamasından yola çıkarak İslam dininde maneviyatın oldukça önemli bir yeri olduğu sonucuna ulaşabiliriz. İslam dini için önem arz eden iki kavram olan hafızlık ve maneviyat kavramlarının birbirinden bağımsız olması düşünülemez. Hafızlık eğitiminin tarihçesi incelendiğinde bu yüce görevi yürüten kimselerin manevi bakımdan oldukça üst rütbelerde bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda meseleye yaklaştığımızda hafızlık alanı manevi alandan uzak olmamış ve bu eğitimi alanların manevi iyi oluşları önemsenmiştir.

Motivasyonun tanımı; bireylerin, belirli bir davranış sergilemelerini teşvik eden; içsel veya çevresel faktörlerden kaynaklanan çeşitli güdüler ile bu güdülerin etkisiyle harekete geçme ve eylemi gerçekleştirme süreci” şeklinde yapılmaktadır (Dur, 2014). Motivasyon kavramı, hayatın içinden birçok etkinlikle ilişkili olduğu gibi öğrenme sürecinden de merkezi bir konuma sahiptir. Geçmişte eğitim süreci içerisinde bulunan öğrenciler adeta bir makine olarak görülmüşken günümüzde motivasyonla ilgili farkındalıkların artmasıyla beraber öğrencilerin karar verebilen, belirlediği amaçları yaşamlarına aktarabilen bireyler oldukları kabul görmeye başlamıştır (Maehr ve Meyer, 1997). Öğrencilerin eğitim gördükleri okullarda derse katılım oranları açısından motivasyonun önemli bir yeri vardır. Başarılı bir eğitim-öğretim süreci için öğrencilerin derslere katılması önemlidir. Araştırmalara göre sınıf içerisinde derse katılım sağlayan öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Öğrenciler derse katılım açısından motivasyon kaybı yaşadıklarında derslerden sıkılmakta ve başarı oranları düşmektedir (Eryılmaz ve Aypay, 2011). Tüm bunlar eğitim süreci içerisinde bulunan hafızlık öğrencileri açısından da aynı şekilde geçerli olduğundan dolayı hafızlık eğitimi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması başarıları için önem arz etmektedir.

Öznel iyi oluş kavramı, kişilerin olumlu duyguları olumsuz duygulara kıyasla daha sık deneyimlemesi ve yüksek düzeyde yaşam doyumuna sahip olması durumunu ifade etmektedir (Eryılmaz ve Aypay, 2011). Mutluluk, yaşam doyumunu, hoş duygular veya öznel iyi oluş ve benzeri değerlendirmeleri kapsayan bir kavram olarak tanımlanırken; öznel iyi oluş, bireylerin yaşamlarına yönelik olumlu ve olumsuz değerlendirmeler doğrultusunda deneyimledikleri iyi oluş seviyesini açıklayan daha kapsamlı bir terimdir. Öznel iyi oluşun incelendiği araştırmaların amacı genel anlamda, öznel iyi oluşun yaşam kalitesinin bir parçası olması dolayısıyla bireylerin hayatlarının iyileştirilmesidir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, öznel iyi oluşun yüksek olmasının bireylere birçok avantaj sunmasının yanı sıra toplumların işleyişi içinde oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Gencer, 2018). Buradan hareketle hafızlık eğitimi alan bireylerin yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahip olmalarının motivasyon durumlarını olumlu yönde etkileyeceği ve böylece eğitim açısından başarılı bireyler olacakları, bununla beraber topluma faydalarının da yüksek düzeyde olabilecekleri açıkça ortadadır.

Tarihsel açıdan hafızlık geleneği uzun yıllara dayanan köklü bir gelenektir. İslam alimleri bu eğitime oldukça önem vermiştir. Geçmiş dönemler incelendiğinde hafızlık sürecinde bireyin psikolojik açıdan elle tutulur sorunlar yaşamadığı ve hafızlık eğitimi sürecini günümüze kıyasla daha bilinçli bir şekilde yönettiği gözlemlenmektedir. Günümüzde psikolojik sorunların yaygınlaşması, ergenlik çağındaki gençlerin motivasyon kaybı yaşamaları ve öznel iyi oluş ve manevi iyi oluş düzeylerinde düşüş yaşadıkları gözlemlenmiştir. Günümüzde ortaya çıkan psikolojik sorunlar ve yukarıda saymış olduğumuz problemler elbette hafızlık süreci gibi zorlu bir süreçten geçen öğrencileri de etkileyebilmektedir. Öğrencilerin manevi iyi oluşlarına destek olmak, tüm bu sorunların önüne geçebilmek ve öznel iyi oluş ile motivasyon düzeylerini arttırmak açısından önemlidir.

Manevi danışmanlık ve rehberlik akademik bağlamda Türkiye’de KYK yurtları ve hastanelerde faaliyet gösteren yeni bir alandır. Günümüzde hafızlık eğitimi süreç bakımından oldukça zor ve manevi desteğe ihtiyaç duyulan bir alandır. Hafızlık sürecini sağlıklı bir şekilde yürütebilmek için öznel iyi oluşun ve motivasyonun yüksek olması beklenilmektedir. Motivasyon ve öznel iyi oluşun ise manevi iyi oluşla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Ancak hafızlık eğitimi veren kurumlarda manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetine dair bir faaliyet bulunmamaktadır. Bu durum bizi hafızlık eğitimi alan öğrencilerin öznel iyi oluşları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkide manevi iyi oluşun rolünün olup olmadığını araştırmaya yönlendirmiştir. Bu bağlamda araştırmamızın konusu hafızlık eğitimi alan bireylerin öznel iyi oluşları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkide manevi iyi oluşun rolüdür.

Üç bölümden oluşan bu çalışmanın birinci bölümünde, temel kavramlar olan maneviyat, manevi iyi oluş, motivasyon ve öznel iyi oluş ele alınmış ve bu konularla bağlantılı literatürdeki araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın yöntemi ikinci bölümde sunulmuş, üçüncü bölümde ise araştırmaya ait bulgular verilmiş ve literatürdeki diğer araştırmaların bulgularıyla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Hafızlık eğitimiyle ilgili araştırmalar incelendiğinde genellikle hafızlık eğitiminin tarihsel serüveni, hafızlık eğitimi veren hocaların yeterlilikleri, kursların fiziki imkanları, örgün eğitimle birlikte hafızlık gibi konularda araştırmalar olduğu görülmektedir. Ancak hafızlık eğitimini psikolojik açıdan inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda araştırmanın problemi zorlu bir süreç ve programlı bir çalışma gerektiren hafızlık eğitimi sürecinden geçen lise düzeyindeki öğrencilerin öznel iyi oluşlarını ve motivasyon düzeylerini belirlemek, manevi iyi oluşun tüm bunlar üzerindeki aracı rolünü incelenip, ortaya çıkan problemlere çözüm önerileri sunmaktır.

Bu araştırmanın problem cümlesi, “Hafızlık eğitimi alan bireylerde hafızlık motivasyonu ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide manevi iyi oluşun rolü nedir?” şeklinde ifade edilebilir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Hafızlık eğitimi alan bireylerin manevi iyi oluş düzeyleri, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Hafızlık eğitimi alan bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri, cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından farklılık göstermekte midir?
3. Hafızlık eğitimi alan bireylerin hafızlık motivasyonları, cinsiyet ve sınıf düzeyleri bakımından farklılık göstermekte midir?
4. Hafızlık eğitimi alan bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri ile hafızlık motivasyonları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır ve bu ilişki anlamlı mıdır?
5. Hafızlık eğitimi alan bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri ile manevi iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki söz konusu mudur?
6. Hafızlık eğitimi alan bireylerin hafızlık motivasyonları ile manevi iyi oluş düzeyleri arasında bir ilişki bulunmakta mıdır ve bu ilişki anlamlı mıdır?
7. Hafızlık eğitimi alan bireylerin hafızlık motivasyon düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki üzerinde manevi iyi oluşun aracılık etkisi bulunmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Alan yazınından hareketle hafızlık eğitimi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin öznel iyi oluşlarına etki edeceği ve bu iki değişken üzerinde manevi iyi oluşun etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın temel amacı, hafızlık eğitimi alan bireylerin öznel iyi oluşları ve motivasyon durumlarının birtakım değişkenler bakımından incelenmesidir. Bireylerin hafızlık motivasyonları ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki üzerinde manevi iyi oluş düzeylerinin aracılık etkisinin araştırılması da temel hedefler arasındadır. Ayrıca araştırmanın benzer araştırmalar için teşvik edici olması ve Kur'ân Kurslarındaki hafızlık eğitimi programlarının düzenlenmesi ve yenilenmesi hakkında geribildirim niteliği taşıması amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

H1: Hafızlık eğitimi alan bireylerin cinsiyetleri açısından hafızlık motivasyonlarında anlamlı bir fark vardır.

H2: Hafızlık eğitimi alan bireylerin cinsiyetleri açısından öznel iyi oluşlarında anlamlı bir fark yoktur.

H3: Hafızlık eğitimi alan bireylerin manevi iyi oluş düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark vardır.

H4: Hafızlık eğitimi alan bireylerin hafızlık motivasyonlarında sınıf düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir fark vardır.

H5: Hafızlık eğitimi alan bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinde sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark vardır.

H6: Hafızlık eğitimi alan bireylerin manevi iyi oluş düzeylerinde sınıf seviyelerine göre anlamlı bir fark vardır.

H7: Hafızlık eğitimi alan bireylerin hafızlık motivasyonu ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H8: Hafızlık eğitimi alan bireylerin hafızlık motivasyonu ile manevi iyi oluş düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki vardır.

H9: Hafızlık eğitimi alan bireylerin manevi iyi oluş düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H10: Hafızlık eğitimi alan bireylerin öznel iyi oluşları ile hafızlık motivasyonları arasındaki ilişki üzerinde manevi iyi oluşun aracılık etkisi vardır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Hafızlığın tarihsel serüveni, hafızlık sürecindeki sorunlar ve bu sorunlara sunulan çözümler, hafızlık eğitiminin işlevselliği, hafızlık kurslarındaki ders programları, hafızlık eğitimi metotları ve bunlara benzer konular hafızlık ile ilgili yapılan araştırmaların ana konularındandır. Yapılan çalışmalarla birlikte kalitenin yükseltilmesi adına birtakım adımlar atıldığı gözlemlenmektedir. Örneğin Diyanet İşleri Başkanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığının hafızlık eğitimi için beraber çalıştıkları projelerle öğrenci sayısının artması ve hafızlığa başlama yaşının düşmesi nicelik açısından olumlu artışlara sebep olmuştur. Ancak nicelikte yaşanan bu artışla beraber niteliğin iyileştirilmesi için yapılacak çalışmalar oldukça önemlidir. Bu bağlamda bu araştırma hafızlık eğitimi alan bireylerin manevi iyi oluşlarının desteklenmesine yol açarak niteliğin iyileştirilmesini amaçlaması bakımından önemlidir.

Hafızlık eğitimi süreci verilen eğitimin ağırlığı ve zorluğu bakımından başlı başına desteklenmesi gereken bir süreçtir. Özellikle yatılı Kur'ân kurslarında eğitim görmekte olan öğrenciler sosyal hayattan kopma, sürekli aynı ders ile meşgul olma, aileden uzak kalma, sürekli bir metin ezberleme uğraşı içerisinde olma gibi sebeplerden ötürü sıkıntılı bir süreçten geçmektedir. Yatılı Kur'ân kurslarında verilen hafızlık eğitimi çok ağır ancak motivasyon kaynakları çok düşüktür. Bu öğrencilerin öznel iyi oluşlarının ve manevi iyi oluşlarının incelenip motivasyonları üzerindeki etkilerinin derinlemesine incelenme ihtiyacı olduğu gözlemlenmiştir. Buradan hareketle bu araştırma ile literatürde var olan bir boşluğun doldurulması ve alana katkı sağlaması düşünülmektedir.

Pozitif psikoloji bağlamında bireylerin iyi oluşları yani mutlu olmaları oldukça önemsenmiştir. Bu kapsamda mutluluğun birkaç faydası araştırmalar ile kanıtlanmıştır. Mutluluk, öncelikle kişinin kendini iyi hissetmesini, daha sonra bireyin günlük ve profesyonel hayatında başarılı olmasını sağlamaktadır (Wiseman, 2012). Mutlu insanların daha sosyal, fedakâr, kendilerini ve çevrelerini seven, problemlere çözücü bir tavırla yaklaşan kimseler oldukları ortaya konmuştur (Lyubormirsky ve ark., 2005).

Özetle mutlu bireyler çevreleriyle daha iyi ilişkilere, tatmin edici işlere ve daha sağlıklı ve uzun hayatlara sahiptirler. Mutluluk ile ilgili yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda bireylerin başarılı olmalarında etkin bir rolü olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bu araştırma öznel iyi oluş kavramını ele almıştır.

Hafızlık eğitimi boyunca öğrencilerin çeşitli zorluklar yaşadıkları gözlenmektedir. Öğrencilerin bu eğitim süreci boyunca yaşadıkları stres düzeyi, öznel iyi oluş hali ve motivasyon düzeyleri ile ilgili ilişkisel sonuç ortaya koyan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra, hafızlık süreci için problemleri önleyici faktörler arasında sayılan maneviyatın çok üzerinde durulmadığı da görülmektedir. Oysa hafızlık süreci oldukça zorlu bir süreç olduğundan öğrencilerin manevi dünyalarının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple hafızlık eğitimi alan öğrencilerin manevi iyi oluşları, öznel iyi oluşları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenme ihtiyacı bulunmaktadır.

Hafızlık dönemi kendi içerisinde birçok problem ve sıkıntıyı barındıran zor bir dönemdir. Çeşitli problem ve sıkıntıların anlaşılması ve iyileştirilmesi için hafızlık öğrencileri üzerinde psikososyal değerlendirme yapılması oldukça önemlidir. Yapılan çalışmadaki örneklemin farklılığı çalışmayı önemli kılan bir diğer faktördür. Ayrıca hafızlık eğitimi önemli olduğu kadar bu eğitimle ilgili yapılan çalışmalar ve araştırmalarda aynı şekilde önemlidir. Hafızlık eğitimi sürecinde bulunan bireylerin manevi iyi oluşları, motivasyon düzeyleri ve öznel iyi oluşlarının araştırılması din eğitimi, din psikolojisi, manevi danışmanlık ve rehberlik gibi birçok alan açısından önem arz etmektedir. Çok eski geleneklere dayanan hafızlık eğitiminin metot ve sistemine dair araştırmalar olmasına rağmen hafızlık eğitimi alan öğrencilerin psikolojik özelliklerine dair araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda araştırma öğrenciyi merkeze alarak, öğrenci odaklı olması açısından özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Bu araştırma sonucu toplanacak verilerin DİB, hafızlık eğitimi veren kurumlar ve eğitimciler, hafızlık eğitimiyle ilgisi bulunanlar ve akademi alanında konuyla ilgili araştırma yapanlar için bir kaynak işlevi göreceği düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmanın kapsamı imkân ve zamanın kısıtlı olması sebebiyle daraltılmıştır. Böylece araştırmanın kapsam ve sınırları şu şekilde çizilmiştir:

- Araştırma 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma lise düzeyindeki öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırma Manisa ilindeki Kur’ân Kurslarında eğitime tabi tutulan toplam 346 öğrenciyle sınırlıdır.
- Araştırma öğrencilerin öznel iyi oluşları, motivasyon düzeyleri ile manevi iyi oluşları arasındaki ilişkileri ortaya koymakla sınırlıdır.
- Bu araştırma, öğrencilerin motivasyon düzeylerini “Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği”, manevi iyi oluş düzeylerini “Spiritüel İyi Oluş Ölçeği” ve öznel iyi oluş düzeylerini ise “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği” ile belirlenen özelliklerin ölçülmesiyle sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan hafızlık öğrencileri cevaplarında dürüst davranmışlardır.

1.7. Araştırmanın Tanımları

Bu çalışmada ele alınan kavramların güncel tanımları aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

Hafızlık: Arapçada ezberlemek, muhafaza etmek ve korumak anlamlarına gelir. Kur’ân-ı Kerîm’i ezberleyen bireyler “hafız” terimiyle ifade edilmektedir (Bozkurt, 1997).

Öznel iyi oluş: Bireyin yaşamına ilişkin bilişsel ve duyuşsal değerlendirmelerinden oluşan bir kavramdır (Diener, 2000).

Motivasyon: Bireyleri istenen bir tarafa sürekli bir şekilde harekete geçirmek amacıyla oluşturulan çabalardır (Eren, 2006).

Manevi iyi oluş: Bireyin varoluşuna anlam kazandırma arzusunu, sorgulayıcı bir yaklaşım sergilemesini ve soyut, açıklanması güç durumları ve olayları kavrayabilme yetisini ifade eder (Opatz, 1986).

I. BÖLÜM:

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Hafızlık

1.1.1. Hafızlık Kavramı

Hafız kelimesi Arapça bir kelime olup ezberlemek, zihinde tutmak, muhafaza etmek, korumak ve saklamak anlamlarına gelen h-f-z (ح ف ز) kökünden türemiştir. Ezberleyen, zihinde tutan, muhafaza eden, koruyan ve saklayan anlamları verilmektedir. İslam tarihinde, Müslümanlar için kutsal olan bu kitabı ezberleyen kişiler “hâfız” olarak adlandırılmıştır (Bozkurt, 1997).

Hafızlık eğitimi öğrenciye yapılan bilgi aktarımı olmakla beraber kişiyi eğiten ve geleceğe hazırlayan faaliyetlerin işlendiği bir süreçtir. Bu bağlamda eğitim; kişiyi doğayı değiştirebilecek ve üretim yapabilecek şekilde yetiştirme; kişilerin davranışlarında kasıtlı bir şekilde değişim meydana getirmeyi kapsayan süreç şeklinde birbirine benzer birçok şekilde tanımlanabilmektedir (Altaş ve Arıcı, 2016; Ertürk, 2017). Hafızlık, Hz. Peygamber’e vahyin inmeye başlamasıyla birlikte, bazı sahabelerin indirilen ayetleri ezberlemesiyle ortaya çıkan ve İslam’ın ilk dönemlerinden bugüne dek süregelen bir gelenektir. Kutsal kitabın kıyamete kadar varlığını sürdüreceği inancıyla, hafızlık geleneğinin de devam edeceği kabul edilmektedir. “Sizin en hayırlınız Kur’ân’ı öğrenen ve öğreteninizdir.” (Buhari,2001) hadisi başta olmak üzere, hafızlık eğitimi teşvik eden pek çok hadis, bu geleneği bir eğitim seferberliğine dönüştürmüştür (Uğur, 2019). Hafızlık Kur’ân’ın okunarak, yazılarak ve ezberlenerek korunmasının önemli aşamalarından bir tanesidir (Şahin, 2019). Hâfız kelimesi aynı zamanda koruyan ve esirgeyen anlamlarına gelen yüce yaratıcının isimlerindendir. Kur’ân-ı Kerîm 114 sure ve 6.235 ayetten oluşmaktadır. Bu sebeple hafızlık süreci zor ve meşakkatli bir süreç olması bakımından maddi ve manevi zorlukları beraberinde getirmektedir. Getirmiş olduğu zorluklar sebebiyle bu süreç desteklenmeli ve kontrol altında tutulmalıdır. Müslümanların kutsal kitabı Kur’ân indirildiği ilk dönemlerde, nazil oldukça bir araya getiren sahabeler aynı zamanda onu ezberledikleri için, “hıfz” kelimesi yerine Kur’ân-ın bir araya getirilmesini ifade eden “cem’ü’l-Kur’ân” ifadesi kullanılmaktaydı. Terim

olarak bu ifade, Kur'ân'ın tamamının zihinde ezberlenmesi, toplanması ve kitaplaştırılması anlamına gelmektedir. Daha sonraki dönemlerde Kur'ân-ın mushaflaşmasıyla birlikte, ezberleme yöntemi ağızdan ağıza aktarım modelinden mushafa bakarak ezberleme yöntemine evrilmiş ve bu süreçle birlikte “hıfz” terimi yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Şulul, 2017).

Hafızlık geleneği İslam'ın ilk yıllarından itibaren sayısı belli olmayan kişilerce devam ettirilmiş ve günümüzde hala devam eden bir gelenektir. Hz. Peygamberin hadislerinde ve Kur'ân-ı Kerim' de Müslümanlardan ayetleri okumaları, anlamaları ve ezberlemeleri teşvik edilmiştir. *“Andolsun biz Kur'ân'ı zikir için kolaylaştırdık. (Ondan) öğüt alan yok mu?”* (Kur'ân: 54/17), *“De ki: Kim Cebrail'e düşman ise şunu iyi bilsin ki, o, Allah'ın izniyle Kur'ân'ı, senin kalbinin üzerine; önceki kitapları tasdik edici, mü'minler için bir hidayet rehberi ve müjdeci olarak indirmiştir.”* (Kur'ân: 2/97) gibi âyetler Kur'ân-ın ezberlenmesine yönlendirici unsurlardandır. Yukarıda zikredilen ayetler dışında hafızlığa teşvik eden hadislerde mevcuttur. Hz. Peygamber Kur'ân'ı Kerim'i ezberleyenler hakkında şeref bakımından ümmetinin en iyileri ve cennet ehlinin reisleri şeklinde bahsetmiştir (Beyhaki, 2015, s. 170; Taberani, 2019, s.125; Taberani, 2019, s. 132)

Hafızlık geleneğinin ilk dönemlerinde amaç nazil olan ayetleri ezberlemek ve onlarla amel etmek idi. Günümüzde ise toplumsal statü, şefaat yetkisinin verileceği bilgisi, cennette verilecek olan konum ve devlet tarafından hafızlara verilen iş imkanları gibi ayrıcalıklar hafızlığa yönelmede etkili olan unsurlardandır (Dartma, 2013).

1.1.2. Hafızlık Geleneği ve Önemi

Eğitimde tarih boyunca başvuru en köklü yöntemlerden biri ezber yöntemi ile öğrenmedir. Dolayısıyla Kur'ân-ı okuma, kavrama ve tatbik etme noktasında hafızlık geleneği özel bir yere sahiptir. Kur'ân- Kerim Hz. Peygamber ve sahabelerin ezberlemeleri ile korunmuştur. O zamanlar yapılan bu faaliyet ayetlerin sadece hafızalarda tutulması amacıyla yapılmamıştır. Kur'ân'ın korunması yanında ayetleri ezberlemenin bir sebebi de ezberlenen ayetlerle amel etmek yahut bu doğrultuda yaşamaya çalışmaktır (Güneş, 2019). Bu bağlamda Hz. Peygamber dönemindeki hafızlık ayetleri anlama ve tatbik etme açısından oldukça önem arz etmektedir. Hz.

Peygamber hayatta iken hafızlığını tamamlayan birçok sahabenin yanında Hz. Peygamberin vefatından sonra da birçok sahabe hafızlığına devam etmiş ve tamamlamıştır (Ünsal,2006). Bu durum hafızlık müessesine verilen önemi göstermektedir. O dönemde bulunan hafız sayısına çeşitli rivayetlerden ulaşmak mümkün olsa da asıl sayının ulaşılandan daha fazla olduğu bazı olaylara dayanılarak tahmin edilmektedir. Bu olaylardan en önemlisi Bir'i Mâune olayı olarak kabul görmektedir. Olayda yetmiş kadar kurrâ sahabinin şehit edildiğine dair rivayetler bu tezi destekler niteliktedir (Yıldız,1992).

Söz konusu eğitim bir anda kurumsallaşmamış, zamana yayılmış bir şekilde kurumsallaşma sürecine girmiştir. Zira hafızlık kurumları ilk defa oluşturulan bir eğitim anlayışıyla meydana gelmemiş, aksine zaten var olan ve bireysel olarak sürdürülen bir faaliyetin sistemleşmesiyle meydana gelmiştir.

1.1.3. Hafızlık Eğitiminin Tarihçesi

Hafızlık eğitimi, Hz. Peygamber döneminde başlamış olup günümüze kadar kesintisiz bir şekilde devam etmiştir. Hz. Peygamber kendisine indirilen ayetleri evvela kendisi muhafaza etmiş daha sonra ashabına okuyarak doğru okunması sağlamış ve tefsirini yaparak anlaşılmasını sağlamıştır. Kur'ân-ı evvela Peygamberin ezberleyip-ezberletildiğine dair kanıt “*Sana Kur'ân'ı okutacağız ve sen onu unutmayacaksın*” (Kur'ân: 87/6.) ayetidir. Böylece hafızlığın başlangıcının Hz. Peygambere vahyin inmeye başlamasıyla eş zamanlı olarak başladığı görülmektedir. Daha sonra Hz. Peygamberin teşvikiyle Kur'ân; sahabe, tabiin ve sonraki nesillerce hıfzedilip koruma altına alınmıştır. Nesilden nesile devam eden bu gelenek zamanla kurumsallaşmış ve Kur'ân'ın korunması ve anlatılmasında en önemli unsur olmuştur (Kurt, 2012). Zaman içerisinde kurumsallaşp eğitim camiasına katılan hafızlık müessesinin ilk dönemlerinde bu eğitime tahsis edilmiş mekanları arasında bulunan Suffe Kur'ân eğitimi verilen ilk kurumdur. Hz. Peygamberden bizzat Kur'ân eğitimi alan kurrâlar ise dâru'l- kurrâlarda eğitim vermekteydiler (Güneş, 2019). Dârü'l-kurrâ, Kur'ân ve kıraat vecihlerinin eğitiminin verildiği, herhangi bir bölümünün ya da tümünün hıfzettirildiği eğitim kurumlarını tanımlamak amacıyla kullanılmıştır (Bozkurt, 1993). Aynı şekilde küttablarda Kur'ân eğitiminde aktif olarak rol oynamaktaydılar (Atay, 1978). Camilerde

sürdürülen ilim geleneğinin zamanla artmasıyla yeni bir mekân ihtiyacı doğmuş ve buna binaen medreseler kurulmuştur (Güneş, 2019).

Hiz. Muhammed, kutsal kitabın doğru anlaşılması ve uygulanabilmesi için onun doğru okunmasına büyük önem atfetmiştir. Bu sebeple henüz İslam'ın ilk dönemlerinde iken Kur'ân okumasını bilenlerden bir grubu Medine'ye Kur'ân öğretmeleri için göndermiştir. Hiz. Peygamberin hafızlık eğitimi şifahi olarak ezberleme şeklinde idi (Bakaç, 2023). Çünkü Kur'ân'ın indirildiği dönemde, Mekke toplumu büyük oranda okur-yazar olmayan ve sözlü geleneğin baskın geldiği bir yapıya sahipti. Bu toplumda, kültür sözlü olarak nesilden nesile aktarılmaktaydı. Sözlü olarak aktarılan ve edebî sanatlar arasında yer alan şiir toplum nezdinde büyük bir yer kaplamaktaydı. Hint ve Yunan fikri ve felsefi akımlarından uzak olmaları sebebiyle hafızaları bir mecliste duydukları şiiri yanlışsız bir şekilde aynı mecliste okumaya imkân verecek kadar duru ve keskindi. Kur'ân, hafızaları bu denli güçlü olan bir topluma indirilmişti (Kurt, 2012).

Hiz. Peygamberin vefatı sonrasında sahabe dönemine gelindiğinde sahabeler Hiz. Peygamberin Kur'ân eğitimi alan ve veren kimseleri övmesine binaen Kur'ân'ın ezberlenmesine ve anlaşılmasına çok fazla önem vermişlerdir. Nitekim sahabeden Enes b. Mâlik'in, *"Bizden biri Bakara ve Âl-i İmrân sûrelerini ezberlediğinde, o kişi gözümde çok büyür ve aramızdaki değeri oldukça artardı"* (Buhari,2001) şeklindeki sözü, bu önemin derecesini açıkça ortaya koymaktadır. Asr-ı Saadet döneminde hafızlığın en büyük amacı Kur'ân'ı anlama ve onunla amel etme olduğu görülmektedir. Sahabilerden birçoğu Kur'ân'ı Allah'a yaklaşmak ve sadece ibadet niyetiyle ezberlemişlerdir (Cerrahoğlu, 1989).

Hafızlık eğitiminin tarihçesi bağlamında Dört Halife dönemine bakıldığında, ilk dönemde Hiz. Ebû Bekir zamanında Kur'ân-ın eksiksiz bir şekilde derlenerek Mushaf haline getirildiği tespit edilmektedir. Hiz. Ebu Bekir ve vahiy katiplerinin Kur'ân'ı Mushaf haline getirme işlemi sonraki yıllarda yapılacak hafızlık eğitimi için oldukça önemli bir adımdır. İslam tarihinin ikinci halifesi olan Hiz. Ömer'de Hiz. Ebu Bekir gibi hafızlık ilmini önemsemiş ve özendirmiştir. Kur'ân öğretimi için öğretmenler yetiştirilmesine teşvik etmiş ve hafızlara maaş bağlatmıştır. Kur'ân her ne kadar Hiz. Ebu Bekir döneminde Mushaf haline getirilmiş ise de çoğaltılıp farklı beldelere gönderilmesi Hiz. Osman döneminde olmuştur. Yapılan çoğaltma işlemi hafızlar ve vahiy katipleri önderliğinde olmuştur. Hiz. Ali'nin döneminde iç karışıklıklar olmasına

rağmen Hz. Ali ilme oldukça önem vermiştir. Aynı şekilde hafızlara önem vermiş ve sürekli onlara ikramlarda bulunmuştur (Avcılar, 2021; Bakaç, 2023).

Osmanlı döneminde, “ev, yer, mekân” anlamına gelen dâr ile “okuyanlar” anlamındaki kurrâ kelimelerinin birleşiminden oluşan Dârü’l-kurrâ ifadesi, Kur’ân eğitimi verilen mektepler için kullanılmıştır. Dârü’l-Huffâz ile Dârü’l-Kur’ân ise bu tür eğitim kurumlarının diğer isimleri olmuştur. Osmanlı dönemine bakıldığında hafızlık eğitiminin daha sistematik bir şekilde ilerlediği görülmektedir. Küçük çocuklar Kur’ân öğrenimine sıbyan mekteplerinde başlamaktaydılar. Bu mektebi tamamlayan bir öğrenci, öncelikle temel düzeyde bir Dârü’l-kurrâ’ya gider ve burada Kur’ân eğitimi aldıktan sonra, ileri düzey eğitim sunan üst seviye bir Dârü’l-kurrâ’ya geçerdi. (Bozkurt,1993). Bu medreselerde Kâri’ler ve cami görevlileri eğitim alırdı. Sonuç olarak Osmanlı döneminde hafızlık sadece yetişkinlere yönelik bir eğitim değil, ilkokuldan yükseköğretime kadar her eğitim kademesinde yerini almıştır (Buyrukçu, 2001). Hafızlık eğitimi İslam’ın doğuşundan Osmanlı Devleti’nin nihayete ermesine kadar örgün ve yaygın olarak sürdürülen bir eğitim olmuş her öğretim kademesinde farklı müfredatlarla uygulanmıştır (Güneş, 2019).

Cumhuriyet döneminden itibaren günümüze kadar devam eden hafızlık eğitimi incelendiği zaman görülmektedir ki Tevhid-i Tedrisatın ilanıyla birçok değişikliğe gidilmiştir. Bu kanunla beraber medreseler kapatılmış, imam hatip ve ilahiyatlar kurulmuştur. Önemli bir eğitim olan hafızlık bu kurumlarda yapılmamış, DİB bünyesinde devam etmiştir. 1925 yılında 50 bin liralık tahsisatla Kur’ân kursları açılmaya başlamış, 1928 yılında yapılan harf inkılâbıyla eğitimde Arapçanın yasaklanmasıyla bu kurslar da kapatılmıştır. 1930 yılında “12 yaşından küçüklere dini eğitimin verilemeyeceği, büyüklere ise sıkı kontroller yapılması ve belirli hocalara izin verilmesi şartıyla sadece namaz surelerinin ezberlenmesine” izin verilmesine karar verilmiştir. 1924 yılında DİB’nin kurulmasıyla kurumun başında bulunan Rıfat Börekçi’nin 1932 yılındaki çalışmalarıyla kursların sayısı 9’a çıkarılmıştır. Sonraki yıllarda bu sayı artmış 1979 yılına gelindiğinde bu sayı 1538’e ulaşmıştır (Aydın, 2008). 1971 yılında yayınlanan Kur’ân Kursları Yönetmeliğiyle Kur’ân kurslarının eğitiminin yanında hafızlığın da yapılmasına izin verilmiş, denetiminin DİB ve MEB’in beraber yapmasına karar verilmiştir. 2011 yılında yürürlüğe giren 653 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile hafızlık eğitimindeki yaş sınırı kaldırılmış, öğrencilerin Kur

‘ân kurslarına devam etmelerinin önü tekrar açılmış ve Kur’ân kursları ve hafızlık eğitiminden DİB’in Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü sorumlu tutulmuştur (Avcılar, 2021; Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü, 2023).

Hafızlığın tarihsel seyrine bakıldığında zaman hafızlık eğitiminin inişli-çıkışlı bir seyir gösterdiği görülmektedir. Olumlu gelişmelerin yanı sıra zaman zaman hafızlık eğitiminde olumsuz ve sıkıntılı zamanlar görülmektedir. Ancak İslam dini açısından oldukça önemli olan bu geleneğin kaybolmaması için her dönemde önem gösterilmiştir (Karakaya, 2017). İslam’ın ilk yıllarından itibaren verilen bu önem günümüzde de devam etmektedir. Bugün hafızlık tedrisatı, DİB’e bağlı kurslarda veya bireysel düzeyde gerçekleştirilmektedir (Avcılar, 2021). Hafızlık eğitimi sonunda bireyler DİB’in yapmış olduğu hafızlık tespit sınavına girerek başarılı olmaları halinde hafızlık belgelerini almaktadırlar. DİB’in Kur’ân kursları ve Öğrenci Yurtları Yönetmeliğinin ilgili maddelerinde yer alan hafızlık eğitiminde 24 saat ders yapılması öngörülmüştür. Bu eğitim programında haftalık 20 saat Kur’ân, 4 saat ise inanç, ibadet, siyer ve ahlak dersleri bulunmaktadır. Yatılı kurslarda bu derslerin yanında serbest çalışma, mütalaa ve sosyal faaliyet saatleriyle öğrencilerin ders çalışma verimliliği artırılmaya çalışılmaktadır (DİB, 2010).

1.1.4. Türkiye’de Hafızlık Tedrisatı Veren Kurumlar

Günümüzde resmi olarak hafızlık tedrisatı veren iki kurum bulunmaktadır. Yaygın eğitim kısmında Kur’ân kursları hafızlık eğitimini DİB bünyesinde sürdürmekte, “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” kapsamında ise MEB’e bağlı okullarda hafızlık tedrisat faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı’na ait Kur’ân Kurslarındaki eğitimin denetlenmesinden il ve ilçe müftülükleri sorumluyken, okullarda verilen eğitimin sorumluluğu ise Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’ne aittir.

1.1.5. Diyanet İşleri Başkanlığı Tarafından Uygulanan Hafızlık Eğitimi

Tevhid-i Tedrisat kanununa kadar hafızlık eğitimi bazen Evkaf bazen de Meşihat’a bağlı bulunan medreselerde devam etmiştir. Tevhid-i Tedrisat kanunu ile birlikte medreseler ve Dâr’ul-huffâz’lar kapatılmış. Aynı zamanda Şer’iyye vekaletinin kaldırılmasıyla beraber Diyanet İşleri Başkanlığı kurulmuştur. Söz konusu gelişmeler

doğrultusunda, ilgili eğitimi, DİB bünyesinde yaygın din eğitimi sürdürülen kurslarda yürütülmeye başlanmıştır. (Kuloğlu, 2018).

2010'lu yıllara kadar resmi bir ders programına sahip olmayan Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesindeki hafızlık eğitimi için, bu tarihten itibaren yeni bir program geliştirilmiştir. (Güngör, 2018). Hafızlık eğitimine başlamadan önce temel surelerin ezberlendiği hafızlık hazırlık sınıfının kurulması ile belirli dönemlerde öğrenciyi sınava tabii tutarak hafızlık yapan öğrenci hakkında fikir sahibi olmayı ve sürecin takip edilmesini kolaylaştıran, müftü, hafızlık hocası ile hafızlık konusunda yetkin birinin bulunduğu hafızlık takip komisyonunun kurulması bu yeni programın en önemli adımlarıdır (Şahin, 2011).

Kur'ân kursları sadece hafızlık eğitiminin verildiği mekanlar olmayıp aksine dini bilgiler ve sosyal etkinlik derslerinin de bulunduğu kurumlardır. Bu dersler sayesinde öğrencilerin sosyalleşmesi sağlanırken onlara bir motivasyon kaynağı sunulmaktadır (Özler, 2019; Öztürk, 2007). Hafızlık kurslarında eğitim görmekte olan öğrenciler gündüzcü yahut yatılı olarak eğitimlerine devam edebilmektedirler. Ayrıca kurslarda yüzüne okuma ve hafızlığa hazırlık olmak üzere iki sınıf bulunmaktadır. Genellikle hafızlık süreci 4 ay hazırlık, 16 ay ezber, 4 ayda tekrar olmak üzere en az 24 ay olarak belirlenmiştir. Toplam 7 aşamadan oluşan hafızlık sürecini tamamlayan öğrenci hafızlık tespit sınavına girerek eğitime son vermektedir (Avcılar, 2021). Bu şekilde Kur'ân kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin okula devamları hakkında 2012 yılında Resmi Gazete'de o eğitim ve öğretim yılı için devam zorunluluğu aranmayacağı hükmü yer almıştır. Verilen bu hak sebebiyle hafızlık yapan öğrenci okula bir yıl ara vererek hafızlık eğitimi alabilmekte ve yıl sonunda kendisine verilen hak doğrultusunda okul komisyonu tarafından hazırlanan bir sınava tabii tutularak başarılı olması halinde bir üst sınıftan eğitimine devam edebilmektedir.

1.1.6. Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Yürütülen Örgün Eğitimle Birlikte

Hafızlık Eğitimi Programı

2014-2015 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında yapılan protokollerle başlatılan ve günümüzde belirli proje okullarında uygulanan hafızlık eğitimi programının hedefleri Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne

yayımlanan usul ve esaslarda şu şekilde ifade edilmiştir: Hafızlığın ortaokul seviyesinde yapılması, hafızlık eğitiminin kalıcı hâle getirilmesi için erken yaşlarda yapılması, öğrencilerden hafızlık eğitimine yeteneği olanlardan seçilmesi, hafızlığa 5. sınıfta başlanması ve 6. Sınıflarda bitirilmesi, 7. ve 8. Sınıflarda ise tekrar edilmesi, öğrencilerin okul ortamından uzak kalmadan hafızlık eğitimi alması, önemli değerlerin içselleştirilmesinde Kur'ân'ın anlamından ve hafızlık eğitiminden yararlanılması, öğrencilerin, ortaokulda dini bilgilere ve Kur'ân'ın ana konularına hakim olması, hafızlık sürecinde çeşitli etkinliklerle öğrencilerin becerilerinin ve yeteneklerinin geliştirilmesi, öğrencilerin hafızlık eğitimi aracılığıyla kazandıkları çalışma disiplini ve zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesi, hafızlık eğitimine ayrılan bir yıllık sürenin verimli bir şekilde kullanılması, öğrencilerin bir üst öğrenime hazırlanması, akademik öğrenme bakımından velilerin istek ve beklentilerinin karşılanması, amaçlanmaktadır (Din Öğretimi Genel Müdürlüğu, 2019).

Tüm bunlardan anlaşıldığı üzere bu proje içerisinde verilen hafızlık eğitimi özellikle öğrencilerin akranlarından ve akademik hayattan uzak kalmadan verimli bir şekilde hafızlık eğitimi alabilmelerini sağlamaktadır. Hafızlık eğitimi; hafızlığa hazırlık, hafızlık ve hafızlığı tekrar olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. Sınıf düzeylerine göre hafızlığın bölümleri belirlenmiş ve 5. Sınıfın hafızlığa hazırlık, 6. Sınıfın örgün eğitime ara verme ve hafızlık dönemi, 7. Sınıfın ise hafızlık tekrarı ve üst düzey eğitim kademelerine hazırlık yapılması olarak kararlaştırılmıştır. Tüm bu sistem ülkemizde hafızlık projesi için seçilmiş okullarda faaliyet göstermektedir.

1.2. MOTİVASYON

1.2.1. Motivasyonun Tanımı

Motivasyon, psikoloji alanında uzun yıllardır incelenen bir konudur. İnsanların davranışlarının sebebini belirlemek ve anlayabilmek için motivasyon konusu önemlidir (Yeşilyurt, 2019). Motivasyon, hareke geçirme anlamında kullanılır ve Latince movere (hareket etme) kelimesinden türetilmiştir (Genç, 2004). Motivasyon, kişinin bir amaca doğru harekete geçmesi ve belirli bir hedefe odaklanabilmesi için gerekli arzu ve isteğe sahip olmasıdır (Eren, 2011). Motivasyon, “davranışı canlandıran, yol gösteren ve devam ettiren içsel bir durum” (Hoy, 2015) olarak da açıklanmaktadır. Bir şeyi yapmak

istemek, eylemi başlatmaya yönelik atılan bir adımdır (Adair, 2013). Motivasyon, kişileri belirli bir hedef doğrultusunda yönlendiren ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayan bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, motivasyonun bireylerin davranışlarında değişim meydana getirdiği ifade edilmektedir (Karaca, 2007). Motivasyon genel olarak bireyin hangi işi yapmaktan daha çok keyif almasıyla ilgilidir (Dogani, 2010). İnsan davranışı yönlendirmesi ve sürekliliği sağlamasıyla ele alınmaktadır (Wright & Wiediger, 2007). Özetle motivasyon istek ve hevesle yaptığımız işlerle ilgili hissettiğimiz duygular bütünüdür (Bentley, 2000). Buradan motivasyonun kişisel bir durum olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Motivasyon bireyi istekli bir şekilde çalışmaya iten güçtür (Bayraktar, 2015). Motive olmuş bireyler hedeflerine ulaşmakta daha başarılı olmaktadır. Motivasyon ile performans oldukça yakından ilişkilidir. Motivesi düşük bireyin performans getirmesi oldukça zordur (Koçel, 1995).

Bireyi harekete geçiren onun düşünceleri, inançları, umutları, arzu ve korkularıdır. Tüm bunlar aktif ve güdüleyici kuvvetlerdir. Davranışlara yön veren unsurlar arasında arzu ve ihtiyaçlar kadar çevresel koşullar, kişisel izlenimler, tutumlar vb. bulunmaktadır. İnsanın arzu ve ihtiyaçlarının karşılanmaması durumunda, bireyin psikolojik ve fizyolojik dengesi bozulabilir. Bu arzu ve ihtiyaçları belirleyen güdüler, bireyin kişisel özelliklerine bağlıdır. Bununla birlikte, bireylerin arzu ve ihtiyaçları, sosyal çevrenin etkisiyle değişime uğrayabilir; bu ihtiyaçlar bazen ortadan kalkabilir, bazen de farklı arzu ve ihtiyaçlara dönüşebilir. Buradan anlaşıldığı üzere bireyin yaşadığı ortama uygun olan arzu ve istekler devam ettirilebilirken uymayanlar zamanla ortadan kalkmaktadır (Şener, 2009).

Türkçede motivasyon kavramı Fransızca bir kelime olan motive kelimesinden gelmektedir. Türkçede güdü kelimesi ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Güdü, bireyi belirli bir amaca yönelik harekete geçiren içsel bir güç olarak tanımlanmakta olup, istekleri, arzuları, gereksinimleri ve ilgileri kapsamaktadır. (Argon ve Eren, 2004). Yani bir eylemi gerçekleştirmek için bireyin harekete geçmesi anlamında kullanılmaktadır (Eren, 2011). Türk Dil Kurumu'na göre, "güdü" kelimesi, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde davranışı başlatan, devamlılığını sağlayan ve yönlendiren bir güç şeklinde tanımlanmaktadır. Herhangi bir eylem yapmak için harekete geçmek anlamına gelen güdülenme bireylerde farklı biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Örneğin bir öğrenci

öğretmenin takdirini kazanmak için ev ödevini yaparken diğeri ise dersi daha iyi anlayabilmek için yapabilmektedir (Akbaba, 2006).

Motivasyon, bireyin etkinliklerini düzenleme, eyleme geçme ve eylemi sürdürme süreçlerini kapsayan bir kavram olarak tanımlanmıştır (Young, 1961). Skinner (1979), motivasyon kavramını okul öğrenimi bağlamında, “istenen davranışları ortaya çıkarma, devam ettirme ve yön verme süreci” olarak tanımlamaktadır. Literatürde motivasyonun farklı tanımları yapılmıştır. Örneğin, Jozsa ve Morgan (2015) ile Shonkoff ve Phillips (2000), motivasyonu “bireyin çevresini keşfetme ve yönetme sürecinde işlevsel bir içsel araç ve çocuğun gelişimsel değerlendirmesinde anahtar bir kavram” olarak ele almıştır. Akbaba (2006) ise motivasyonu, bireyleri davranışa yöneltten, davranışların yoğunluğunu ve enerjisini belirleyen, aynı zamanda davranışların yönünü ve sürekliliğini sağlayan içsel ve dışsal faktörler ile bu faktörlerin işleyişini kapsayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Motivasyon farklı eğitim düzeylerinde başarıyı arttırmak için kullanılan bir kavram olarak bilinmektedir. Motivasyonun sadece akademik başarıyla ilgili değil, tüm gelişim alanlarındaki ilerlemeyle alakalı bir unsur olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir (Özbey, 2018).

Motivasyon, bireyi hareket etmeye teşvik eden, yön veren ve bu hareketliliği sürdüren bir güç şeklinde ifade edilebilir (Riggio, 2016). Bu bağlamda, motivasyonun üç temel unsuru olduğu belirtilmektedir: davranışın başlatılması, hedefe yönlendirilmesi ve sürdürülmesi. Motivasyon, öğrenme sürecinde bireyin istek ve itici gücünü temsil etmektedir. İş ortamlarında bireyi güdüleyen ve harekete geçiren faktörler ve bu faktörlerin nasıl geliştirilebileceği hakkında araştırmalar yapılmaktadır (Barutçugil, 2004). Motivasyon; insan davranışlarının uyarılması, yönlendirilmesi ve pekiştirilmesi şeklinde tanımlanabilmektedir (Şimşek ve Çelik, 2012). Koçel (1982), motivasyonu “bireylerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere davranış sergilemeleri” olarak tanımlamaktadır. Motivasyonun; canlanma, davranışlarda kararlılık ve davranışların yönetilmesi şeklinde tanımları bulunmaktadır. Bireyin belirli bir eylemi meydana getirmesi için içsel veya dışsal bazı faktörlerden güç alması şeklinde tanımlanabilir (Bolat, 2015).

Motivasyon sadece şirketlerde çalışan bireylerle ilgili değil, aksine eğitimcileri de yakından ilgilendiren bir olgudur. Motivasyon, okul yönetimi, öğretmenler ve öğrencilerin davranışlarının yönünü ve kararlılığını belirleyen temel bir güç kaynağıdır (Yılmaz ve Sünbül, 2000). Bunlar haricinde motivasyon insan yaşamını sürdürebilmesi için adeta bir yapı taşıdır. İnsanın yaşamını sürdürebilmesi için yeme-içme, kazanma, kendini gerçekleştirme gibi bazı temel ihtiyaçları vardır. Tüm bunları yerine getirebilmesi için insanın çaba ve güç harcaması gerekmektedir. İşte burada ihtiyaç duyulan şey ise motivasyondur. Bireyin motivasyonu onun iş verimliliğini etkilemektedir. Bu sebeple yüksek motivasyon sağlayan kurumların yüksek performans sahibi çalışanlara sahip olması muhtemeldir (Barutçugil, 2004). Motivasyonu yüksek olan bireyler daha enerjik, olumlu ve aktiftirler. Bu kişilerin performansları da doğal olarak daha yüksek olmaktadır. Nitekim performans, yetenek ve motivasyonun birleşimiyle ortaya çıkan bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Alan, 2006).

Motivasyonun, araçsal ve ifade edici olmak üzere iki temel boyutu bulunmaktadır. Araçsal boyut, bireyin üst düzey bir görevi yerine getirmek, belirli bir beceriyi geliştirmek veya bir problemi çözmek amacıyla odaklanmasını ifade etmektedir. İfade edici boyut ise bireyin bu süreç sırasında ya da sonrasında ortaya çıkan duygusal tepkilerini kapsamaktadır (Özbey, 2018).

1.2.2. Motivasyonun Önemi

Bireylerin başarılı olabilmeleri ve belirli amaçlar doğrultusunda eyleme geçebilmeleri için motivasyon oldukça gerekli ve önemlidir. Motivasyon insanı davranışa iter. Bireyler, güdülenme sonucunda davranışlarını eyleme dönüştürerek harekete geçerler. İnsanların belirli bir güdülenme sonucu hedefe yönelmesi, motivasyonun bir sonucudur (Dur, 2014). Durağan bir davranışı başlatmak ya da mevcut bir davranışı yoğunlaştırmak için motivasyon önemli bir gerekliliktir. İnsan duygusal bir varlık olduğu için davranışlarını etki altına almak kolaydır ve motivasyon bunun en etkili yöntemidir. Özetle insan davranışlarına yön vermek isteyen birinin kullanabileceği en önemli araç güdülemedir (Dur, 2014). Motivasyon sayesinde öğrencilerin ve çalışanların çabalarını hedefleri doğrultusunda yoğunlaştırmaları sağlanabilir (Akbaşlı ve ark., 2020).

1.2.3. Motivasyonun Amacı

Motivasyonun amacı bireyleri belli bir eylemi gerçekleştirmeye yönelik harekete geçirmektir (Dur, 2014). Kurumlar için en temel amacı ise verimliliği arttırmaktır. Kişinin görevini en iyi şekilde yerine getirebilmesi kendisine sağlanan motivasyonla alakalıdır. İnsanların başarıları motivasyonlarına bağlı olarak değişebilmektedir. Kişinin motivasyonunun artmasıyla beraber yaptığı işle ilgili pozitif gelişmeler görülmektedir (Torun, 2015).

1.2.4. Motivasyonun Temel Kavramları ve Oluşma Süreci

Güdü: Güdü, davranışın başlamasını ve sürdürülmesini sağlayan içsel bir güç şeklinde tanımlanır ve motive ile eş anlamlıdır. Gdüler, genetik olarak aktarılan ya da sonradan kazanılan olmak üzere iki ana kategoriye ayrılır ve dürtü ile gereksinim kavramlarını da içeren geniş bir kapsama sahiptir (Aydemir, 2020). Sabuncuoğlu ve Tüz (2008), güdülerini üç ana gruba ayırmıştır. Fizyolojik güdüler, insan yaşamının sürdürülebilmesi için gerekli temel gereksinimlerin karşılanmasına yönelik güdülerdir. Bu güdüler, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en alt düzeyinde bulunan fizyolojik ihtiyaçlarla uyumlu olup, bireyin hayatta kalabilmesi için temel gereksinimlerini karşılamayı amaçlar. Bu kategorideki ihtiyaçlar karşılanmadan, hiyerarşinin bir üst basamağındaki ihtiyaçlara yönelmek mümkün değildir. Yaşamın devamlılığı için vazgeçilmez olan bu güdüler, fiziksel gereksinimlerden kaynaklanmaktadır ve beslenme, giyinme, barınma gibi örneklerle açıklanabilir. Bireyin tam olarak harekete geçebilmesi için temel gereksinimlerinin giderilmesi gerekmektedir. Eğer giderilmezse birey tam olarak amacına odaklanamaz. Bireyin temel ihtiyaçları giderilirse birey bir davranış eyleme dönebilecek seviyeye gelecektir (Dur, 2014; Şener, 2009). İkinci grup ise sosyal güdülerdir. Her birey, içinde yaşadığı toplumun bir parçasıdır ve toplumdan bağımsız düşünülemez. Toplumlar, kendilerine özgü kurallar ve gelenekler barındırır. Birey, toplumun belirlediği normlara uygun olarak iyi bir statüye ve sosyal bir konuma ulaşmayı hedefler. Sosyal güdüler, bir gruba ait olma, prestijli bir işe sahip olma, tanınma ve takdir edilme, arkadaşlık ilişkileri kurma ve yardım etme gibi duygu ve düşünceleri kapsamaktadır. Örneğin okul hayatında başarılı olmak isteyen öğrenci ve iş hayatında iyi bir kariyere sahip olmak isteyen birey bu tarz motivasyona örnek olarak

gösterilebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Birey amacına ulaştığı takdirde mutluluğa ulaşmakta ve motive olmaktadır. Son grup olan psikolojik güdüler ise, bireyin doğuştan sahip olduğu veya sonradan edindiği güdülerden oluşan bir gruptur. Bu güdüler, genel anlamda bireyin ruhsal gereksinimlerinin karşılanmasıyla ortaya çıkar ve bireyin davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Birey bu güdüye doğuştan sahip olduğu gibi sonradan da kazanabilir. Kişiliği ve davranışları oluşturan güdülerdir. İncelenmesi sosyal ve fiziksel güdülerden daha zordur ve karmaşık yapısı sebebiyle akışı incelenbilse de sebeplerini anlamak zordur (Taşpınar, 2006). Bireylerin psikolojik yapılarının birbirinden farklı olması sebebiyle bu motivasyon çeşidinin bireysel olduğu unutulmamalıdır. Psikolojik güdüler olaylara ve kişiliklere göre değişkenlik arz ederler. Örnek olarak bir olay karşısında soğukkanlı olan bireye karşılık aynı olay karşısında bir başka birey sinirli bir tepki verebilir. Psikolojik güdülerini genel kalıplar çerçevesinde değerlendirmek ve bu güdüler sonucunda ortaya çıkan etki ve tepkileri analiz etmek oldukça güçtür (Şener, 2009).

Dürtü, ihtiyaçların ortaya çıkmasıyla birlikte organizmanın belirlenen ihtiyacı karşılamak amacıyla harekete geçmesini sağlayan bir güç olarak tanımlanmaktadır. Organizmayı belirli bir ihtiyacı gidermek için harekete geçiren bu güç, dürtü olarak adlandırılır (Torun, 2015).

Gereksinim-İhtiyaç: İhtiyaç karşılandığı takdirde insanın yaşamının devam etmesini sağlarken karşılanmadığı takdirde yaşamını tehlikeye sokan kavramdır (Aydemir, 2020).

Davranış: Belirlenen bir hedefe ulaşmak amacıyla verilen tepki ve eylemlerin bütünüdür. Bireylerin davranışlarını şekillendiren temel etken güçtür ve bu güç ortadan kalktığında davranışların yönü değişebilmektedir. Ayrıca davranışları etkileyen diğer bir kavramda kültürdür. Bu sebeple bireyler aynı ihtiyaçlara ve gereksinimlere sahip olmasına rağmen farklı davranışlara sahiptirler (Torun, 2015).

Motivasyon, bireyin güdülerinin etkisiyle hareket ederek belirli bir eylemi gerçekleştirmesini tanımlar. Bu süreç, ihtiyaç, uyarılma, davranış ve tatmin olmak üzere dört temel aşamadan oluşur. Birey öncelikle gereksinimin ortaya çıkmasıyla beraber onu karşılamak ister. Bu aşama bireyin uyarılma aşamasıdır. Birey uyarıldıktan sonra bunu karşılamak için davranış gösterir ancak tamamen doyuma ulaşması mümkün değildir. Çünkü bir gereksinim bittiğinde bir diğeri başlamaktadır. Motivasyon süreci

her defasında aynı yolu izlemektedir. Kişilerin gereksinimleri ise kendilerine özeldir ve çeşitli faktörler çerçevesinde şekillenmektedir. Motivasyonun son aşaması olan doyum noktasına ulaşamayan bireylerde mutsuzluk ve stres gibi çeşitli ruh halleri meydana gelmektedir (Şener, 2009).

1.2.5. Motivasyon Çeşitleri

Motivasyon, kaynağına göre iki grupta incelenmektedir (Harter, 1981). Bu gruplardan ilki iç motivasyon, ikincisi ise dış motivasyondur.

İç Motivasyon (Intrinsic Motivation): İç motivasyon, bireyi istekleri karşılanana kadar etkin kılan ve bu istekler karşılandığında durulan doğal bir itici güç olarak tanımlanmaktadır. Bireyi ihtiyaçlara yönelten bilinçsiz davranışlardan oluşur (Aşıkoğlu, 1996). Bireylerin inançları, ihtiyaçları, zevkleri ve istekleri bu kategoriye girmektedir. Araştırmalar, içsel olarak güdülenen bireylerin hem verimlilik hem de tatmin düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. İç motivasyon, bireyin herhangi bir ödül ya da karşılık beklemeden, yalnızca belirli bir etkinlikten haz duymasıyla ilgilidir (Yorgancı, 2011). Eğer birey, bir doyum elde etmek amacıyla bir başarıyı hedefliyorsa, bu durum içsel güdülenmeyi ifade eder (Akbaba, 2006). Ayrıca, iç motivasyonun sürekli ve kalıcı bir özellik taşıdığı belirtilmektedir (Kantar, 2010). İç motivasyonun en önemli özelliklerinden biri, bireyin herhangi bir dışsal güce ihtiyaç duymadan harekete geçmesini sağlamasıdır (Argon ve Eren, 2004). İçsel olarak motive olan bireylerin öğrenmeye daha istekli oldukları, akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu, zorluklar karşısında vazgeçmedikleri ve daha heyecanlı bir tutum sergiledikleri bilinmektedir (Topçu, 2015). İş ya da eğitim hayatından zevk almak ve hevesli olmak, iç motivasyonun çeşitleri arasında sayılmaktadır (Banger, 2008). Ayrıca, içsel olarak motive olan bireylerin hem kendilerine hem de topluma daha kolay uyum sağladıkları gözlemlenmiştir (Özbey, 2018). İç güdüler bireylerin hayvanlarla paylaştıkları ortak güdülerdir. Bir örümceğin ağ kurması gibi öğrenme gerektirmeyen ve hayat boyu unutulmayan güdülerdir (Şener, 2009).

Montessori içsel motivasyonun bireyin var olduğu andan itibaren eş zamanlı olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Tüm canlılar kendini çevresine uyduracak içgüdülere sahiptirler. İnsanlarda yüksek bir içsel motivasyonla dünyaya gelmektedirler.

Bebekler dünyaya geldikleri andan itibaren çevreleriyle etkileşimde bulunurlar ve bilgi edinmek üzere çalışırlar. Bir bilgi öğrendikten sonra yeni bir bilgi öğrenmek için amaç oluştururlar. Yeni öğrenmelerin gerçekleşmesinde çocukları davranışlar yönlendirir. Davranışların yönlendirilmesinde ise motivasyon etkili olmaktadır (Day, 2011).

Dış Motivasyon (Extrinsic Motivation): Bireyin kendisi dışındaki motivasyon kaynaklarıdır. Bireyin dışarıdan gelen bir pekiştirme yahut ödül sayesinde davranışı gerçekleştirmesini sağlar (Aydemir, 2020). İç motivasyonun aksine, dış motivasyonun amacı davranışın kendisini gerçekleştirmek değildir. Bu tür motivasyonda, davranış yalnızca nihai bir hedefe ulaşmak için bir araç olarak görülmektedir (Yorgancı, 2011; Pelletier ve diğerleri, 1995). Bir kişi, herhangi bir hareketi dış motivasyon etkisiyle gerçekleştiriyorsa, bu eylem dışsal faktörlerin yönlendirmesiyle ortaya çıkar. Dışsal motivasyon içsel motivasyonun tersine geçicidir (Aydemir, 2020). Örneğin bir öğretmenin maaş yahut ek ödeme amacıyla motive olması gibi. Performans notu, ödül, onaylanma hissi olumlu dışsal motivasyonlarından, küçük görme, mobbing ve ceza ise olumsuz dışsal motivasyonlardandır (Banger, 2008).

İç motivasyon ile dış motivasyon arasındaki en temel ayrım içsel motivasyonda birey ilginç ya da zevkli olduğu için faaliyette bulunurken dışsal motivasyonda birey dışarıdan gelen bir baskı sonucunda davranışı gerçekleştirir (Ryan ve Deci, 2000). Araştırmalar, içsel motivasyonla öğrenen öğrencilerin, dışsal motivasyonla öğrenen öğrencilere kıyasla daha yüksek akademik başarı sergilediklerini ortaya koymaktadır (Akbaba, 2006).

1.2.6. Motivasyon Kuramları

1.2.6.1. Özerklik Teorisi

Dış güçlerden daha çok kişilerin davranışlarının belirleyicilerinin kendi seçimleri olduğunu ileri sürer (Spaulding, 1992). Motivasyon içkin bir davranıştır ve kişi dışsal bir uyarıcıya ihtiyaç duymadan içsel motivasyonla davranışa meyleder ve gerçekleştirir.

Güdülenmiş davranışlar genel olarak iki türe ayrılmaktadır. İlk tür, bireyin bir eylemi kendi içsel motivasyonu ile gerçekleştirmesini sağlayan özerk güdülenmedir. İkinci tür ise bireyin dışsal faktörler tarafından harekete geçirilmesini ifade eden kontrollü güdülenmedir.

Kontrollü güdülerde kişi davranışı gerçekleştirirken ödül veya ceza gibi dışarıdan bir motivasyon almaktadır. Ödül veya ceza ortadan kalktığında ise motivasyonda azalma söz konusu olur ve davranış durağanlaşır. Özerk eylemde ise birey davranışı gerçekleştirirken tamamen içsel olarak kendi kararları ile gerçekleştirir. Bu bağlamda, bireyi harekete geçiren motivasyon tamamen içsel olduğu için, eylemin tamamlanmasının ardından motivasyonda herhangi bir azalma ya da kaybolma durumu söz konusu olmayacaktır (Dur, 2014).

1.2.6.2. Öz Yeterlik Teorisi

Bireyin, bir konuya ilişkin olarak kendisini değerlendirmesi ve yeterlik düzeyini belirlemesi, öz yeterlik kavramını ifade etmektedir. Yüksek düzeyde öz yeterlik, bireyin motivasyonunu genellikle artıran bir faktördür. Öz yeterlik düzeyi yüksek olan birey, bir eylemi gerçekleştirmek üzere harekete geçtiğinde, bu durum performansını olumlu yönde etkilemektedir. Bandura (1997) öz yeterliği etkileyen dört olgudan bahsetmektedir. Kişinin bir eylem hakkındaki deneyimleri (hâkim olunan deneyimler), başkalarının deneyimlerinin gözlemlendikten sonra kendisine pay çıkarılarak harekete geçilmesi (temsili deneyimler), bireyin yapabilirsin, başarabilirsin gibi motive edici cümlelerle dışarıdan güdülenerek harekete geçmesi (sözel ikna) ve terleme, nabız gibi bireyin ruh hali ile ilgili olan durumlar (psikolojik durum).

1.2.6.3. Beklenti-Değer Teorisi

Kişilerin yaptığı işe değer verip, inanması işine dönük güdülenme durumuna katkı sağlamaktadır. Bireyler öğrendiklerinin insan için olumlu sonuçlar doğurduğuna ve bu olumlu sonuçların bir değerinin olduğuna inandıkları zaman bilgi edinmek için daha fazla güdülenmiş olmaktadır (Kaçar ve Zengin, 2009).

1.2.6.4. Pekiştirme Teorisi

Pozitif pekiştiriciler, mevcut bir davranışın sıklığını artırırken, negatif pekiştiriciler ise söz konusu davranışın azalmasına yol açabilmektedir. Birey meydana getirdiği bir eylem için ödüllendirildiği zaman o eylemin tekrarlanma düzeyinin sıkılaştığı gözlemlenmektedir (Dur, 2014).

1.2.6.5. İhtiyaç Teorisi

Her bir davranış var olan bir ihtiyaç sonucu ortaya çıkmaktadır. İnsanın ihtiyaçlarının farkında olması ve onları karşılamak istemesi en etkili motivasyon yöntemlerindendir. İhtiyaçlar açlık, susuzluk, başarı gibi maddeler halinde sıralanabilir. İhtiyaçlar, önem derecelerine göre belirlenen bir öncelik sırasına uygun olarak gerçekleşmektedir (Yücel, 2003).

1.2.6.6. Hedef Teorileri

Bireyler, herhangi bir eyleme başlamak ve eylemi sürdürmek için bir nedene ihtiyaç duyarlar. Bir neden bulduklarında, eylemi tamamlayabilmek için çabalarını devam ettirirler. Hedefler, yalnızca eylemleri başlatma ve sürdürme konusunda bir motivasyon kaynağı olmakla kalmaz, aynı zamanda bireylere yön belirleme işlevi de görür (Yücel, 2003).

1.2.6.7. Yükleme Teorisi

Başarı, başarısızlık, eylemi gerçekleştirme, ya da bir işe ilgi duymama gibi durumlar, bu teorinin kapsamına girmektedir. Özellikle öğrencilerin başarı veya başarısızlıklarına ilişkin öne sürdükleri nedenler, eğitim bağlamında büyük önem taşımaktadır (Yılmaz, 2007).

1.2.7. Motivasyonun Birey Üzerindeki Etkileri

Eğitim kurumlarında öğrencilerin bazıları derse istekli bir şekilde katılırken bazıları derslere ilgisiz ve isteksiz kalabilmektedirler. Öğrenciler arasındaki bu farkın en temel sebebi motivasyon düzeyi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireye enerji vermesi, öğrencinin derslere karşı istekli hale gelmesi motivasyonun birey üzerindeki etkilerinden bazılarıdır. Bu tarz etkileri sebebiyle eğitim-öğretimde motivasyon bireyin başarısını etkileyen en önemli faktörlerdendir (Akbaba, 2006).

Motivasyon, yalnızca resmi öğrenme mekanları için gerekli olmamakla beraber bireyin yaşam boyu farklı ortamlarda öğrenme ve başarı elde etmesi için de önemli bir gereksinimdir. Genel anlamda motive olmuş bireyler hedeflerine daha rahat yönelirler ve harekete geçerler. Bu sebeple bireyi harekete geçirmesi açısından motivasyon

oldukça önemlidir. Motivasyon, bireylerin beklentileri, hedefleri ve gereksinimleri ile paralel olarak ortaya çıkan kişisel bir süreçtir (Aydemir, 2020).

Motivasyon, öğrenme için gerekli ön koşullardan biri olarak kabul edilmektedir. Yeterli düzeyde motivasyona sahip olmayan bireyler, öğrenmeye hazır kabul edilmemektedir. Öğrencilerin başarı düzeyleri, motive olma dereceleriyle doğru orantılıdır. Bu durum, motivasyon ile başarı arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Akbaba, 2006).

Özellikle öğrenciler söz konusu olduğunda motivasyonun ortaya çıkardığı davranışlardan bazıları şunlardır (Akbaba, 2006):

- Eğitim görmekte olduğu kuruma karşı pozitif bir bakış açısına sahip olma
- Zorlu görevlerde ısrarcı olma ve yarıda bırakmama
- Bilgiyi derinlemesine işleme

1.2.8. Motivasyon Kaynakları

Motivasyon kaynakları, bireyin kendi içinden gelen içsel unsurlar ve çevresel faktörlerden kaynaklanan dışsal unsurlar olmak üzere iki temel kategoriye ayrılabilir. İçsel motivasyon kaynakları arasında kişisel hedefler, niyetler, ihtiyaçlar, öz güven, öz saygı, öz tanımlama, kişisel inançlar, değerler, beklentiler, öz yeterlik, öz farkındalık, duygusal durum ve bilinç seviyesi yer alır. Dışsal motivasyon kaynakları ise öğrenme çevresindeki unsurlardan oluşur ve öğretmenlerin, ebeveynlerin ve akranların koyduğu hedefler, sosyal etkileşimlerin neticeleri, ödül-ceza mekanizmaları, öğretimsel uyaranlar (örneğin yenilik ve karmaşıklık) ile çevredeki bireylerin ve öğretmenlerin beklentilerini içerir. Aynı faaliyeti gerçekleştiren iki başarılı bireyin ya da aynı eğitimden geçerek başarı gösteren iki öğrencinin motivasyon kaynakları birbirinden farklı olabilir. Örneğin, bir öğrenci bir konuyla ilgilendiği ve keyif aldığı için çalışırken, bir diğeri yüksek not almak veya öğretmenin gözünde başarılı bir izlenim bırakmak amacıyla çalışabilir. Bu noktada bireysel farklılıklar önemli bir rol oynamaktadır (Ulusoy, 2002).

Motivasyon, çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Literatürde başarı, fark edilme, övgü alma, tanınma isteği, mesleki gelişim düşüncesi ve sorumlulukların yerine getirilmesi arzusu, başlıca motivasyon kaynakları arasında yer almaktadır (Algur, 2018).

1.2.9. Motivasyonsuzluk

Bireylerin davranışlarını tam olarak anlayabilmek için iç ve dış motivasyonun yanı sıra bir de motivasyonsuzluk kavramını incelemek gerekmektedir. Motivasyonsuzluk iç ve dış motivasyonun yokluğunda ortaya çıkmaktadır. Motivasyonsuz bireyler herhangi bir faaliyete katılamaz, katılsalar bile sürdüremezler. Yapılan eyleme karşı yabancılaşma durumudur. Motive edilmemiş eylemler anlamsızdır ve yüksek ihtimalle bireyler bu eylemleri tamamlayamazlar. Bir eylem için bireyin motivasyonu yoksa ya o eylemi gerçekleştirmez veyahut isteksiz bir şekilde gerçekleştirir ve o eyleme bir değer vermez (Yeşilyurt, 2019).

1.2.10. Motivasyonu Artırmak İçin Neler Yapılabilir?

Bireyler zaman zaman düşük motivasyona maruz kalabilmektedirler. Bu süreci iyi yönetebilmek için birtakım yollar bulunmaktadır. Öncelikle düşük motivasyonun bir sorun olmadığı kabul edilerek başlanmalıdır. Bu süreçte öğretici ile öğrencinin beraber hareket etmesi oldukça önemlidir. Öğretici öğrenciden dönüt alıp, motivasyon durumunu öğrenip ona göre hareket edebilir. Öğreticilerin derslerde kendilerinden ziyade öğrenciden yola çıkarak, onların bilgilerini dikkate alarak öğretim sürecini öğrenciye göre planlaması öğrencinin motivasyonunu arttırabilir. Öğrencilere öğrenmeyi öğretmek, niçin ve nasıl öğrenecekleri hakkında yol göstermek motivasyonu arttıracaktır. Ayrıca öğrencilere pekiştirici söz ve övgü şeklinde dönüt vermek öğrencinin motivasyonunu olumlu yönde arttırmaktadır. Öğrencilerin kapasiteleri ve derse ilgisi göz önünde bulundurulmadan öğrenciden yapabileceğinden fazlasını istemek ve beklemek motivasyon düşüklüğüne sebep olabilir. Her öğrencinin biricik olduğu unutulmadan kişiye özgü programlar hazırlanması motivasyonu arttırıcı etkiye bulunabilir (Race, 2019).

Yapılan araştırmalara göre eğitimcilerin davranışlarının öğrencilerin motivasyon düzeylerinde etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin eğitimcinin yemek saatlerini ve teneffüsleri dikkate almadan derse devam etmesi, öğrenciyi başarısız olarak etiketlemesi ve eleştirel geri bildirim vermesi öğrencinin motivasyon düzeyini düşürebilmektedir. Tüm bunlara dikkat edilip önüne geçildiği takdirde öğrencilerin motivasyon

düzeylerinde gözle görülür ilerleme kaydedildiği gözlemlenmiştir (Bayrakçıken ve ark., 2021).

Düşük motivasyon sahibi öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalara göre motivasyonun düşüklüğünün belirli sebepleri vardır. Teknoloji, çabuk pes etmek, derslere karşı ilgisizlik, öğrencilerin kendi yetenekleri ve zekâ seviyeleri hakkında olumsuz düşünceye sahip olmaları, maddi imkânsızlık, stres, aşırı baskı ve tehdit. Tüm bunlar öğrencinin istek ve arzusunu engelleyebilir. Öğrencinin motivasyonunu arttırmak ve kaliteli bir eğitim vermek için öğrencinin olumsuz düşüncelerden arınmasına yardımcı olmak gerekmektedir. Ayrıca ilgisini çeken alanlara yönlendirmek, aşırı baskı ve tehdide maruz bırakmamak, stres düzeylerini düşürmek için sosyal aktiviteler düzenlemek öğrencinin motivasyon düzeyini yükseltmeye yardımcı olabilmektedir (Bayrakçıken ve ark., 2021).

Motivasyonun sağlanmasında iç kaynaklı ve dış kaynaklı ödüller kullanılabilir. İç kaynaklı ödül yapılan bir işin sadece zevk verdiği ve doyuma ulaştırdığı için yapılmasıdır. Dış kaynaklı ödül ise davranışın yapılması için dışarıdan ödül verilmesidir. Dış kaynaklı bir ödül devreye girdiği zaman artık iç kaynaklı ödül ortadan kalkacaktır (Algur, 2018).

Hafızlık süreci, meşakkatli bir yol olduğundan, bu yolda motivasyonun önemi büyüktür ve vazgeçilmez bir faktör olarak öne çıkar. Motivasyon kaynağı hafızlık eğitimine hangi amaç ve niyetle başlanmış olduğuna göre değişmektedir. Eğer birey kendi iç dünyasında hafızlığı anlamlandırmışsa içsel motivasyonu yüksek olur ve zorluklar karşısında daha güçlü durabilir. Ancak birey farklı ve geçici zevkler uğruna bu eğitimi alıyorsa motivasyonu bu süreç içerisinde düşer ve zorluklar karşısında daha güçsüz olabilir. Genel olarak birey ilim elde etmek ve hafızlık eğitimini tamamlayarak hayatında tatbik etmek amacı güdüyorsa bu bireyin motivasyonunun en üst düzeyde olması beklenmektedir.

1.3. Özel İyi Oluş

1.3.1. Özel İyi Oluş Kavramı

Özel iyi oluş kavramı psikoloji literatüründe sıklıkla karşılaşılan bir kavramdır. Psikoloji alanında bireylerin mutlulukları özel iyi oluş kavramı çerçevesinde incelenmektedir. Kavram olarak mutluluk antik çağlardan itibaren filozofların üzerine düşündüğü bir kavramdır. Aristo'dan itibaren insan ne ile mutlu olur? sorusunun yanıtı araştırılmıştır (Morsünbül, 2011). Ayrıca o zamandan itibaren insanın doğasında bulunan en önemli motivasyonlardan olduğu kabul görmüştür. Ortaya çeşitli fikirler atılmasına rağmen insanın nasıl mutlu olabileceği konusunda genel bir görüşe varılamamıştır. Örneğin, Aristippus, yaşamın amacının haz almak olduğunu savunmuş; Hobbes ise mutluluğun, bireyin yaşamındaki arzularını gerçekleştirmek için gösterdiği çaba sonucunda elde edilebileceğini ileri sürmüştür (Diener, 1984). Uzun yıllar bilim insanları bireylerin psikolojilerinin negatif yönlerine yoğunlaştığı için mutluluk ve özel iyi oluş gibi kavramlar araştırılmamıştır. İnsanların sağlıklı yönleri ve problemleri davranışları üzerinde durulmuş ve bunlar düzeltilmeye çalışılmıştır (Şirin ve Ulaş, 2015). Ancak pozitif psikolojinin gelişmesiyle beraber insan psikolojisinin pozitif yönlerine önem verilmiş ve mutluluk, özel iyi oluş gibi kavramların araştırılması gündemden güne artış göstermiştir (Diener, 1984). Pozitif psikoloji bağlamında özel iyi oluş kavramı sıklıkla ele alınmıştır (Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010). Seligman (2000), pozitif psikoloji ve özel iyi oluşu açıklarken, kişilerin özel deneyimlerinde ne derece mutlu olduklarına odaklanmış ve psikolojinin yalnızca sorun yaşayan bireylerle değil, aynı zamanda mutlu ve iyi durumda olan bireylerle de ilgilenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, bireylerin güçlü yönlerini keşfetmelerine yardımcı olmanın önemini ifade etmiştir.

“Bireyin hayatını değerlendirerek hayatı hakkında bir değerlendirme yapması” (Osmanoğlu, 2023) anlamına gelen özel iyi oluşun psikolojide yaygın olarak kullanılan bir kavram olması sebebiyle birçok tanımı yapılmıştır. Yapılan en geçerli tanım ise şu şekildedir: Kişinin bilişsel ve duygusal bakımdan kendi yaşamını değerlendirmesini ifade eden bir kavramdır. Bu değerlendirme, kişinin hayatından genel anlamda veya belirli bir döneminden memnuniyet düzeyini ve kişinin yaşadığı pozitif ve negatif

duygulara ilişkin yaptığı bilişsel ve öznel analizleri kapsamaktadır (Diener, 1984). Bu tanıma dayanarak, öznel iyi oluşun kişinin kendisi ve hayatıyla ilgili yaptığı değerlendirmelerle bağlantılı olduğu ve bu değerlendirmelerin hem bilişsel hem de duygusal boyutlar içerdiği söylenebilir (Çivitçi, 2007). Günlük dilde mutlulukla eş anlamlı olan öznel iyi oluş, kişinin pozitif duyguları sıkça yaşaması, negatif duyguları daha seyrek hissetmesi ve hayattan yüksek düzeyde memnuniyet duyması şeklinde tanımlanmaktadır (Myers ve Diener, 1995).

Öznel iyi oluş bireyin öz saygı, neşe, üzüntü, öfke, yaşam doyumu gibi yaşamın içindeki birçok boyutu içeren oldukça geniş bir kavramdır (Altunbezer, 2020). Bireylerin, olumlu duygular yaşadıklarında, mutluluk hissettiklerinde ve hayatlarından memnuniyet duyduklarında öznel iyi oluş seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir (Çağlayan Tunç, 2015). Türkdoğan'a (2010) göre, öznel iyi oluş, kişinin ne kadar mutlu olduğuna yalnızca kendisinin karar verebileceğini kabul etmesi anlamına gelmektedir. Bu durum, öznel iyi oluşun kişisel bir değerlendirme sürecine bağlı olduğunu ve mutluluk anlayışının kişiye özgü biçimde şekillendiğini göstermektedir. Diener'e (1984) göre ise öznel iyi oluş, bireyin daha az acı ve engellenme yaşadığı, daha fazla mutluluk, tatmin edici etkinlikler ve yoğun olumlu duygular deneyimlediği bir durumu ifade etmektedir. Bu tür bir durum, bireyin yaşam doyumunun yüksek olduğu "yüksek öznel iyi oluş" olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, Diener, öznel iyi oluşun kişinin yaşamını kendi belirlediği ölçütler doğrultusunda değerlendirdiği bir kavram olduğunu belirtmekte ve bunun üç temel bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir.

1. Öznel iyi oluşun bireyin öznel değerlendirmelerine dayanması,
2. Olumlu deneyim ve durumlara odaklanması,
3. Bireyin yaşamına ilişkin bütüncül değerlendirmeleri içermesi.

Bireylerin kendi yaşamlarına ilişkin bir yargıya varması ve yaşamları hakkında yaptıkları değerlendirmeler öznel nitelikte olduğu için, öznel iyi oluş her birey için farklı bir anlam ve değer taşımaktadır (Altunbezer, 2020). Bir kişinin öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olabilmesi, olumlu duygularını olumsuz duygularına göre daha sık ve daha yoğun bir şekilde deneyimlemesiyle bağlantılıdır. Ayrıca, bireyin yaşamına yönelik bilişsel ve duygusal değerlendirmelerinin olumlu olması, öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Satan, 2014). Bu ise bireyin hayatında

negatif duygulara oranla pozitif duyguların hâkim olmasıyla mümkün olmaktadır (Öztürk, 2015).

Öznel iyi oluşu oluşturan üç unsur vardır. Bunlar yaşam doyumu, pozitif duygulanım ve negatif duygulanımdır. Öznel iyi oluşun duygusal boyutunu olumlu ve olumsuz duygulanımlar, bilişsel boyutunu ise yaşam doyumu meydana getirmektedir (Diener, 2000). Olumlu duygulanım, mutluluk, sevinç ve coşku gibi keyif verici duyguları; olumsuz duygulanım ise keder, öfke ve hoşnutsuzluk gibi rahatsız edici duyguları kapsamaktadır. Yaşam doyumu ise bireyin evlilik, iş yaşamı ve sağlık gibi farklı yaşam alanlarına ilişkin bilişsel değerlendirmelerini ifade etmektedir (Benzur, 2003; Doğan, 2013; Myers ve Diener, 1995). Bu üç unsurun değerlendirilmesinden yola çıkarak bireyin öznel iyi oluşu belirlenebilmektedir. Bireylerin yoğun şekilde olumlu duygular yaşaması, olumsuz duyguları daha az hissetmesi ve yaşamlarından büyük ölçüde memnuniyet duyması, onların öznel iyi oluş seviyelerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Diener, 2000). Öznel iyi oluşu yüksek bireylerin yaratıcılığı ile enerjisi yüksek ve bağışıklığı daha güçlü oldukları aynı zamanda daha iyi ilişkiler kurabildikleri gözlemlenmiştir (Diener ve Chan, 2011). Bu bireyler yüksek düzeyde iyimserlik, sosyallik, güven, yardımseverlik gibi olumlu özellikler gösterme eğilimlerindeirler (Diener, 2000).

Yapılan araştırmalar, demografik değişkenlerin (örneğin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi) bireyin öznel iyi oluşunu yaklaşık %10 oranında etkilediğini (Diener ve ark., 1999), bireyin isteyerek gerçekleştirdiği etkinliklerin (örneğin sosyalleşmek, ibadet etmek) bu durumu %40 oranında etkilediğini (Lyubomirsky ve ark., 2005) ve genetik yatkınlığın, öznel iyi oluş üzerinde %44 ile %52 arasında bir etkisi olduğu ortaya koymuştur (Lyken ve Tellegen, 1996).

Literatür incelendiği zaman öznel iyi oluşu etkileyen birçok faktörün ortaya konulduğu görülmektedir. Kişilik özellikleri bu faktörlerden biridir. Çevre incelendiğinde, bazı bireylerin olaylara duygusal tepkiler verdiği, bazılarının ise tam tersine daha tepkisiz bir yapıya sahip olduğu gözlemlenmektedir (Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010). Öznel iyi oluş üzerinde cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, gelir, evlilik durumu, sağlık, yaşam olayları ve öz saygı gibi faktörlerin etkili olduğu öne sürülmüş ve bu konuda çeşitli kuramlar geliştirilmiştir (Morsünbül, 2011). İzleyen bölümlerde bu kuramlar bahsedilmeye çalışılmıştır.

1.3.2. Öznel İyi Oluşu Açıklayan Kuramlar

Öznel iyi oluşu açıklamaya yönelik birçok kuram bulunmaktadır. Uyum, Akış, Sabit Nokta, Aşağıdan Yukarıya ve Yukarıdan Aşağıya, Erek ve Etkinlik Kuramları, bu alanda öne çıkan temel kuramlar arasında yer almaktadır.

1.3.2.1. Uyum Kuramı

Demografik değişkenler öznel iyi oluş üzerinde az düzeyde etkiye sahip olduğundan dolayı araştırmacılar bireylerin değişen koşullara uyum sağlama durumlarını incelemişlerdir (Eryılmaz, 2009). Uyum Kuramı, bireylerin öznel iyi oluş seviyelerinin, çevrelerinde gerçekleşen olaylara bağlı olarak ortaya çıkan uyum süreçlerinden etkilendiğini savunmaktadır. (Tuzgöl Dost, 2004). Bireylerin mutlu ve üzgün olma düzeyleri başlarına gelen iyi ve kötü olaylardan etkilenmektedir. Ancak bireyler olumlu koşullara uyum sağladıkları gibi olumsuz koşullara da uyum sağlarlar (Diener, 1984). Araştırmaların tersine kişilerin yaşamış olduğu önemli olayların kendileri üzerindeki etkisinin sürekli olduğu düşünülmektedir. Ancak araştırmalara göre bu etki sürekli değil geçicidir. Bireyler yaşadıkları olaylar karşısında bunlara uyum sağlayarak hayatlarına devam etmekte ve eski öznel iyi oluş düzeylerine ulaşmaktadırlar (Diener, 2000; Luhmann ve ark., 2012). Buradan hareketle bireylerin yaşamış oldukları olayların öznel iyi oluşlarına etkisinin geçici olduğu söylenebilmektedir.

1.3.2.2. Sabit Nokta Kuramı

Bireylerin öznel iyi oluşunu etkilemede durumsal faktörler geçici bir rol oynamaktadır. Bunun yerine daha kalıcı olan etkilerden söz etmek gerekmektedir (Lykken ve Tellegen, 1996). Sabit nokta kuramına açısında, bireyler arasındaki farklılıkların öznel iyi oluş üzerindeki etkisini anlamak için, geçici durumsal faktörlerden ziyade, kalıcı kişilik özellikleri ve genetik unsurlar üzerinde durulması gerekmektedir. Bireyin belirli bir öznel iyi oluş düzeyi bulunmaktadır ve genetik faktörlerin etkisi önemli derecede etkilidir (Hefferon ve Boniwell, 2014). Araştırmalara göre genetiğin, öznel iyi oluşun %40-50'lik boyutunu oluşturduğu görülmekle beraber bazı çalışmalarda ise oranın %80'e yükseldiği görülmektedir (Lykken ve Tellegen, 1996). Yani bireylerin öznel iyi

oluş düzeyleri yaşadıkları olaylara göre değişiyor gibi gözükmeyle beraber aslında genetik olarak belirlenen sabit noktalara geri dönmektedir.

Uyum kuramı ile sabit nokta kuramı arasındaki fark; uyum kuramına göre geçmiş yaşantılar ve beklentiler öznel iyi oluşu şekillendirirken sabit nokta kuramına göre ise öznel iyi oluşu etkileyen temel faktör genetik yatkınlıktır (Emmons ve McCullough, 2003).

1.3.2.3. Erek Kuramı

Wilson (1960) bu kuramın temellerini amaç ve ihtiyaçlar olacak şekilde atmıştır. Bu kurama göre bireylerin öznel iyi olmaları belirledikleri amaçları yerine getirmelerine bağlıdır. Bu sebeple kuramın bir diğer adı amaç kuramıdır (Wilson, 1960; Diener, 1984; Tuzgöl-Dost, 2004). Bireyler amaçlarına ulaştıklarında pozitif hissederken, amaçlarına ulaşamadıklarında negatif duygular içerisinde olmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2014; Wilson, 1960). Erek Kuramı'na göre, amaçlar ile ihtiyaçlar birbiriyle ilişkili iki kavramdır. Bazı amaçların temelinde ihtiyaçlar yer almaktadır (Eryılmaz, 2011). Diener (1984)'e göre, amaçlar aslında bireylerin farkında oldukları arzularıdır. Bireyler bu amaçları gerçekleştirdiklerinde mutlu olmaktadır. Araştırmalara göre mutluluğu ortaya çıkaran iki faktör bireylerin doğuştan gelen ihtiyaçlarını karşılaması ve istedikleri amaçlara ulaşmalarıdır (Eryılmaz, 2012). Osmanoglu ve arkadaşlarına (2013) göre, yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahip kişiler, hedeflerini önemli bulmakta ve bu hedeflere ulaşma olasılıklarını yüksek görmektedir. Buna karşılık, düşük düzeyde öznel iyi oluşa sahip olanlar, hedefleri arasında çatışma yaşamaktadır. Seligman (2002) ise bireylerin ihtiyaçlarının karşılanma oranı ile öznel iyi oluşları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bireylerin amaçları kendi benlikleriyle uyumlu olduğunda bu amaçların peşinden giderler ve gerçekleştiğinde mutlu olmaktadır (Sheldon ve Elliot, 1999). Ancak bireylerin amaçlarının net ve gerçeğe uyumlu olması halinde mutluluk getirdiği (Palys ve Little, 1983), aksi halde net ve gerçeğe uyumlu olmayan amaçlar gerçekleşse dahi bu mutluluğun geçici olduğu literatürde görülmektedir (Diener, 1984).

1.3.2.4. Etkinlik Kuramları

Ekinlik Kuramlarına göre öznel iyi oluşunun kaynağı bireyin belirlediği amaçlar doğrultusunda meydana getirdiği etkinliklerle sağlanmaktadır. Erek kuramından farklı olarak öznel iyi oluş, birey amacına ulaştığında değil, hedeflerine odaklandığında doğal olarak ortaya çıkmaktadır (Diener, 1984). Bu sebeple faaliyetlerin sonuçlarından çok içinde geçirilen süreç önem arz etmektedir (Çelik, 2008; Eryılmaz, 2011). Yetim (2001) ve Csikszentmihalyi (1990), bireylerin bir iş veya uğraşla aktif şekilde meşgul olma seviyelerinin, öznel iyi oluş seviyeleriyle pozitif bir ilişki sergilediğini vurgulamaktadır. Bu kurama göre, etkinliklerin bireyin beceri düzeyiyle uyumlu olması durumunda, birey etkinliğin gerçekleşme sürecinde haz duyacaktır. Etkinlik birey için çok kolaysa can sıkıntısına, zor ise kaygıya neden olacaktır. Dolayısıyla bireyin yapmış olduğu etkinlik sahip olduğu beceriyle eşit oranda olduğunda haz duyacaktır (Yetim, 2001).

Etkinlik kuramları arasında yer alan önemli bir kuram olan akış kuramına göre kişinin en mutlu olduğu an kendi ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliğe katıldığı ve bu etkinlikte akış yaşadığı anlardır. Csikszentmihalyi'nin (1990) yaptığı çalışmalarla kavramlaşan kurama göre akış, bireyin yaptığı etkinlikte kendi benliğini unutarak tamamen etkinliğe odaklanmasıdır. Birey etkinlikten yüksek oranda haz almakta ve içsel olarak güdülenmektedir (Eryılmaz, 2009). Bu anlarda birey psikolojik açıdan tamamen hoşnut olma halini yakalamaktadır (Csikszentmihalyi, 1990).

1.3.2.5. Aşağıdan Yukarıya Kuramı ile Yukarıdan Aşağıya Kuramı

Aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya kuramları bireyin yaşadığı olaylar sonucunda doyuma ulaşp mı mutlu olduğu yoksa zaten mutlu olduğu için mi yaşadığı olaylardan doyum sağladığı sorusunu farklı açılardan yanıtlamaktadır. Aşağıdan yukarıya kuramı, bireyin mutlu olmasını keyif aldığı olayların fazla olmasına bağlamaktadır (Diener, 1984). Bireyin öznel iyi olma hali sahip olduğu hayat koşulları ile demografik özelliklere bağlıdır (Osmanoğlu, 2023).

Bunlara ek olarak, bireyin ailesi, işi, arkadaşlık ilişkileri ve olumlu yaşam deneyimleri, öznel iyi oluş seviyesini olumlu şekilde desteklemektedir (Tuzgöl Dost, 2004). Bir başka deyişle bireyler, yaşamlarına ilişkin haz ve acıları değerlendirerek kendilerini mutlu veya mutsuz olarak görmektedirler (Çağlayan Tunç, 2015).

Yukarıdan aşağıya kuramına göre, öznel iyi oluşun kaynağı, kişinin bireysel özelliklerine ve bu özelliklerin yaşadığı olayları değerlendirme biçimine bağlıdır (Diener, 1984). Yani kuram, mutlu insanların olumlu düşünme eğilimlerinden, mutsuz insanların ise olumsuz düşünme eğilimlerinden dolayı mutluluk ve mutsuzluklarını açıklamaktadır (Osmanoğlu ve ark., 2013). Bireylerin bir olay yaşaması sonucu o olayı olumlu veya olumsuz olarak değerlendirmeleri kişilik özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda, olumlu bir kişilik yapısına sahip birey, yaşadığı bir olayı daha mutlu bir şekilde karşılarken, olumsuz bir kişilik yapısına sahip birey aynı olayı aynı derecede mutlulukla karşılamayacaktır. Özetle öznel iyi oluş, bireyin deneyimlediği dışsal süreçler değil, kişilik özelliklerine bağlı olarak olayları algılama ve yorumlama tarzı sonucu ortaya çıkmaktadır (Feist ve ark., 1995).

1.3.2.6. Sosyal Kıyaslama Kuramı

Festinger'in ileri sürdüğü kurama göre, bireyin öznel olarak kendini iyi ya da kötü hissetmesi, kendisini diğer insanlarla kıyaslama sürecine bağlıdır. Kısaca birey kendisini diğer insanlarla kıyasladığında diğerlerini göre kendisini üst pozisyonda görüyorsa öznel iyi olma hali artmakta, kendisini alt pozisyonda görüyor ise öznel iyi olma hali düşmektedir (Yetim, 2001).

1.3.2.7. Ryff 'in İyi Oluş Kuramı

Bireyin diğer insanlarla iyi ilişkiler kurmasının bireyin öznel iyi olma halini etkileyen faktörlerin en önemlilerinden olduğunu ileri sürmekte olan Ryff' e göre sosyal olarak iyi ilişkiler kuran ve sevgi ihtiyacını karşılayan bireyin öznel iyi olma hali de yüksek olacaktır (Ryff, 1989).

1.3.2.8. Otonomi Kuramı

Otonomi, bireylerin duygularını ve kendilerini özgürce ifade etmeleri, özgür hissetmeleri ve kararlarını kendi iradeleriyle alabilmeleri şeklinde tanımlanabilmektedir. Ryff'in geliştirdiği bu kurama göre, bireylerin otonomi seviyeleri arttıkça, öznel iyi oluş düzeyleri de yükselmektedir (Ryff, 1989).

1.3.3. Öznel İyi Oluşu Belirleyen Demografik Faktörler

1. Yaş: Yaş faktörü öznel iyi oluşu etkileyen demografik faktörlerden biridir. Araştırmalara göre yaş faktörü öznel iyi oluşu %10 olarak etkilemektedir (Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010).
2. Cinsiyet: Cinsiyet kavramı, öznel iyi oluşu etkileyen demografik faktörler arasında değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmalara göre cinsiyetin öznel iyi oluş üzerindeki etkisi oldukça küçüktür (Eryılmaz, 2009). Türkiye’de öznel iyi oluş seviyesinin cinsiyet bakımından incelendiği araştırmalarda farklı bulgulara rastlanmıştır. Bazı araştırmalar, kadınların öznel iyi oluş düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu gösterirken, diğer araştırmalar erkeklerin öznel iyi oluş düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda cinsiyetin öznel iyi oluş üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir (Kasapoğlu ve Kış, 2016).
3. Eğitim: Öznel iyi oluş, geleceğe dair umut dolu beklentilerle şekillenen bir kavramdır. Özellikle gençlerin geleceğe yönelik beklentileri arasında eğitimin yer alması büyük önem taşımaktadır. Gençlerin eğitim alması, onların öznel iyi oluş düzeylerini etkilediği gibi, yaşadıkları ülkenin geleceği açısından da kritik bir öneme sahiptir (Altunbezer, 2020).
4. Gelir: Öznel iyi oluş kavramı bireyin beklentilerinin karşılanması sonucu hissettiği mutluluk ve kişinin ruhsal yönden kendisini iyi hissetmesi olarak tanımlansa bile gelir, öznel iyi oluş açısından önemli faktörlerden biridir. Bireyin satın alma gücüne sahip olması ve kendini başkalarına muhtaç hissetmemesi, öznel iyi oluşunu önemli ölçüde etkilemektedir. Öznel iyi oluş, yaşamdan alınan doyum ile ilişkilidir ve yaşamdan alınan doyumun artışı, maddi olanaklarla yakından bağlantılıdır (Çetin, 2016).

1.4. Manevi İyi Oluş

1.4.1. Maneviyat (Spirituality)

Manevi iyi oluş kavramının kapsamlı bir şekilde anlaşılabilmesi için öncelikle maneviyat kavramının tanımlanması ve doğru bir biçimde kavranması gerekmektedir. Fakat çok boyutlu bir yapıya sahip olması sebebiyle maneviyat kavramını açıklamak oldukça güçtür ve tek bir tanımı yoktur. 1975'lere kadar Batıda, maneviyat kavramı genellikle din kavramıyla eşanlamli bir şekilde ele alınmıştır. 2000 yıllara doğru maneviyat ile ilgili çalışmalar oldukça artmıştır. Çalışmalarla beraber maneviyat kavramının farklı tanımlarının meydana geldiği görülmüştür (Düzgüner ve Ayten, 2020). Maneviyat tanımı dinlere, kültürlere hatta bireylere göre değişmektedir (Özsoy, 2020). Çünkü maneviyat kavramı, bireylerin deneyimlerine ve bakış açılarına bağlı olarak farklılık göstermektedir (Gürsu ve Ay, 2018).

Literatürde yer alan bazı maneviyat tanımları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Myers, Sweeney ve Witmer (2000), maneviyatı “hayatın maddi yönlerini aşan bir güç veya varlık farkındalığı olarak tanımlamış ve bu kavramı, evrene derin bir bağlılık ve bütünlük hissi barındıran insan varoluşunun bir özelliği” şeklinde ele almıştır” (akt. Kasapoğlu, 2015, s. 51-68).
- Benner (1989), maneviyatı, “Tanrı’nın şefkat dolu davetine verilen insanın yanıtı ve Tanrı ile ilişki kurma çabası” çerçevesinde değerlendirmiştir (akt. Kasapoğlu, 2015, s. 51-68).
- Elkins ve arkadaşları (1989), maneviyatı, “aşkın bir boyutun farkındalığından doğan ve bireyin kendisine, diğer insanlara, doğaya, yaşama ve nihai olarak değer verdiği kavramlara yönelik belirli özelliklerle şekillenen bir varoluş ve deneyim biçimi” şeklinde tanımlamıştır (akt. Kasapoğlu, 2015, s. 51-68).
- Doyle (1992), maneviyatı, “bireyin varoluşuna dair anlam arayışı” olarak ifade etmiştir (akt: Ayten ve Uysal, 2009, s. 318-330).
- Pargament (2002) ise maneviyatı, “kutsal olanı arama süreci” olarak tanımlamıştır (akt: Ayten ve Uysal, 2009, s. 318-330).

“Manevi” terimi, Arapça kökenli olup, duyularla algılanamayan, ruhani, maddi olmayan ve sezgisel olarak hissedilebilen anlamlarını taşımaktadır. Sıfat olan manevi kelimesi ile maneviyat kelimesi ilişkilidir. Arapça kökenli olan “maneviyat” terimi, Türk Dil Kurumu'na (2024) göre “maddi olmayan, ruhani unsurlar” ve “içsel güç, moral” anlamlarını taşır. Latince “spiritus” kelimesinden türeyen bu kavram, “nefes almak” ve “canlılık” gibi anlamları da barındırmaktadır (Gürkan, 2022). Maneviyat kavramı, birden fazla anlam içermesiyle çok boyutlu ve çeşitli yönleri bulunan bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Düzgüner, 2013). Maneviyat kelimesinin tanımı itibariyle tarihsel seyrine bakıldığında zaman sürekli değiştiği ve geliştiği görülmektedir. 1970'li yıllara kadar yapılan tanımlarda maneviyat, genellikle din ile birlikte ele alınırken, bu dönemden itibaren dinden bağımsız bir şekilde tanımlanmaya başlandığı görülmektedir. 1990'lardan itibaren, dini kavramların ötesine geçerek daha geniş bir kapsam kazanan maneviyat, bu dönemde dinden bağımsız bir nitelik kazanmıştır. 2000'li yıllarda ise küreselleşme, sekülerleşme ve postmodernizm gibi toplumsal ve kültürel değişimlerin etkisiyle, maneviyat genellikle aşkınlık, yüce bir güce ait olma ve anlam ile amaç arayışı bağlamında ele alınmış, ancak net bir tanım yapılamamıştır (Düzgüner, 2016). Net bir tanımı olmamasına karşın literatüre bakıldığında daha çok kişisel bir deneyim olarak tanımlanmaya çalışıldığı görülmektedir (Düzgüner, 2013). Ülkemizde maneviyat kavramının yanı sıra ruhsal-ruhsallık, tinsel-tinsellik, spiritual-spiritualite kavramları da kullanılmaktadır (Düzgüner ve Ayten, 2020; Pehlivan, 2018).

Maneviyat kavramı sadece inanç ve ibadet kavramlarıyla ilişkili değil, bireyin bütün içerisinde bir parça olduğunu ve insan davranışlarını etkileyen bir hissiyatı ifade etmektedir (Altunbezer, 2020). Maneviyat, hayatın maddi yönünün dışında bir güç, evrene derinden duyulan bağlılık ve insanın varoluşunun bir özelliğidir (Myers ve ark., 2000). Pargament (1999), maneviyatı yaşamda anlam arayışı, birlik ve beraberlik hissi, bağlanma, aşkınlık deneyimi ve insanın en yüksek potansiyeline ulaşma çabası olarak tanımlamaktadır. Genel olarak, maneviyat; yaşamın anlamını keşfetme, aşkın olanla temas kurma, bağlanma duygusu, nihai bir gerçeklik ya da en yüce değeri arayış, gizemli bir varlığa duyulan saygı ve bireysel dönüşüm gibi unsurları barındıran bir kavramdır. Maneviyat hem dinle ilişkili deneyimlere hem de dinin ötesindeki bireysel yaşantılara dayanabilir (Şirin, 2018). Cicirelli (2011), maneviyatı hem dini hem de din dışı bağlamlarda iki farklı biçimde ele almıştır. Dini bağlamda maneviyat, bireyin Tanrı

ile bağ kurmasını ifade ederken, din dışı maneviyat, bireyin kendisinden daha üstün bir güçle karşılaştığında yaşadığı doruk bir deneyim olarak açıklanmaktadır. Özetle, maneviyat bazen dini unsurlar içerebilen öznel bir deneyimdir. Dinin maneviyat kapsamında yer alması durumsal bir özellik taşıırken, manevi boyutu olmayan bir din düşüncesi mümkün görünmemektedir.

Psikoloji alanında maneviyat, genellikle bireyin anlam arayışının bir yansıması şeklinde görülmektedir. Maneviyatın, bireyin geleceğine dair umut aşılması, kişinin kendini daha iyi hissetmesine katkıda bulunması ve bu olumlu duygular sayesinde birey üzerinde pozitif etkiler oluşturduğu belirtilmektedir. Bireyler zorlukla mücadele etme noktasında maneviyattan yardım almakta ve maneviyat sayesinde inanmış oldukları kutsal varlıkla iletişim kurmakta, kendini yalnız hissetmemekte, güven duymakta ve yaşamını huzurlu bir şekilde devam ettirebilmektedir (Aytan, 2010). Swinton'a (2001) göre, anlam, değer, aşkınlık, bağlantı ve varoluş, maneviyatın temel özellikleri arasında yer almaktadır. Anlam boyutu bireyin yaşamına ve varoluşa anlam katması, değer boyutu bireyin bağlı olduğu inançları, aşkınlık boyutu bireyin kendi sınırlarını aşması, bağlantı boyutu bireyin kendisi, çevresi ve tanrıyla ilişki içerisinde olması, varoluş boyutu ise bireyin kim olduğunu ve kendisini nasıl tanımladığını kapsayan bir alanla ilgilidir.

Maneviyat kavramı, tanrıci olmayan, tanrıci ve her iki yaklaşımı birleştiren bir perspektifle üç farklı şekilde değerlendirilmektedir. Tanrıci olmayan yaklaşıma göre maneviyat üstün bir güce teslim olmak değil, topluma ait olmakla ilgilidir. Kişinin maneviyatı iç başarı ve memnuniyetini arttırır. Tanrıci yaklaşıma göre maneviyat evrende bulunan üstün bir güçle bağlantı ve ilişki kurmaktır. İki yaklaşımın ortasında yer alan bakış açısına göre, maneviyat seküler bir kavram şeklinde ele alınırsa, dil ve düşünce kalıplarının üstün bir güce ulaşma amacıyla kullanıldığı ifade edilmektedir. Bahsi geçen yaklaşım aşkın bir gücün varlığını kabul etmekte, ancak sorulara veya cevaplara ulaşmada bu gücün gerekliliğini reddetmektedir. Bu sebeple karmaşık bir yaklaşım olarak bilinmektedir (Bash, 2004). Maneviyat, bireyin iç dünyasıyla iletişim halinde olması bakımından içsel, çevresiyle iletişim kurması açısından kişilerarası, yüce bir güçle bağlantı kurması açısından ise kişi-ötesi olmak üzere üç boyutta incelenmektedir (Swinton, 2001). Bireyler, içinde yaşadıkları doğayı anlama ve

dünyayla bağ kurma arzusuyla maneviyata yönelmekte ve bu süreçte kendilerini motive etmektedirler (Wong, 2014).

Worthington ve Aten (2009), maneviyatın dört türde sınıflandırılabilceğini belirtmişlerdir. Bu türler şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

1. **Dini Maneviyat:** Herhangi bir din aracılığıyla tanımlanan kutsala yakınlık ve bağlanma duygusunu ifade eder. Temelinde genellikle bir yaratıcıya duyulan sevgi yer almakta olup, bu bağlamda bireylerin dini inanç ve pratikleri ön plana çıkmaktadır.
2. **Hümanist Maneviyat:** İnsan topluluklarına yönelik bağlanma ve aidiyet duygusunu kapsar. Sevgi, fedakârlık ve diğer insani değerlerin deneyimlenmesine yönelik bir maneviyat türüdür.
3. **Doğa Maneviyatı:** Çevreye ve doğaya karşı hissedilen derin bağlılık duygusudur. Doğal güzelliklerin, örneğin bir doğa harikasının izlenmesi, bireyde hışı, huzur ve hayranlık gibi duyguları tetikleyebilir.
4. **Kozmos Maneviyatı:** Yaratılış ve varoluşa dair deneyimlerle ilişkilidir. Bu tür maneviyat, yaratılıştaki mükemmel düzeni düşünme, sonsuzluk hissini arama, kâinatın sınırsızlığı ve yaratılıştaki hikmetleri tefekkür etme süreçlerini içerir.

Kişilerin dindarlık düzeyleri ve maneviyat algıları, yaşamlarında benimsedikleri tutumlar, değerler ve yaşam biçimlerinin oluşmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda bireylerin tutum, değer ve yaşam şekillerinin de dindarlık ve maneviyat algıları üzerinde etkileri vardır. Bireylerin zor zamanlarında din ve maneviyat sayesinde bunlarla başa çıkabildiklerini araştırmalar göstermektedir.

1.4.2. Din ve Maneviyat Ayrımı

Maneviyat kavramı genellikle sosyal bilimlerden sayılan din psikolojisi alanında karşımıza çıkan ve 1950 yıllarına kadar din ile aynı anlamda kullanılmasına rağmen bu tarihten sonra farklı kapsamlarda ele alınan bir kavramdır (Düzgüner, 2013). Din, inanç ve uygulamalara sahip olma anlamına gelirken maneviyat ise kutsala karşı hissedilen bağlılık olarak açıklanabilmektedir. Kutsal olandan kasıt, ilahi bir varlık yahut hakikat duygusu arayışı olabilmektedir ancak maneviyatla ilgili araştırmalara bakıldığında

çoğunda maneviyat kutsalı arama süreci olarak tanımlanmış olduğu görülmektedir (Gürkan, 2022). Kavramsal olarak bireysel bir anlam arayışı, kendini aşma ve kutsalla iletişime geçme anlamlarına gelmektedir. Bireysel tecrübe önceliklidir ve değişkenlik söz konusudur. Dindarlıkta ise dinin emir ve yasaklarına riayet etmek esastır. Dindarlıkta doktrinlere bağlı bir yaşam sürmek önemlidir. Manevi hayat bireye özgüdür ve biriciktir. Birey zaman içerisinde kendi manevi yaşamını hizaya sokmaktadır. Din belirli kurallar ve ilkeler üzerine inşa edilmiştir ancak maneviyatın herhangi bir temeli bulunmamaktadır. Din kuralcıdır, maneviyat ise bireyin iç dünyasına anlam kaynağı olmaktadır (Altunbezer, 2020). Maneviyat yargılayıcı değildir ve olanı olduğu haliyle kabul etmektedir. Cennet ve cehennem gibi ödül-ceza anlamı taşıyan kavramlar yerine, aşk ve sevgi gibi birleştirici ve kapsayıcı kavramlar odak noktasıdır. Din ise yargılayıcıdır ve koymuş olduğu kurallar çerçevesinde davranmayanları cezalandıracak ve bu kurallara uyanları ödüllendirecek şekilde bir yargı düzeni oluşturmaktadır (Schumaker, 1992). Yapılan araştırmalar neticesinde dini/manevi inançlar ile ritüellerin insanı psikolojik ve fizyolojik açıdan iyileştirdiği görülmektedir (Cebeci, 2010). Maneviyat bireyin hayatında karar almasında ve sosyal destek sağlama noktasında katkılar sağlamaktadır. Ancak ceza ve günah anlayışına dayanan din depresyon gibi hastalıklara da neden olabilmektedir (Karasu ve Demirkol, 2018). Batı toplumlarında din, genellikle kiliseye devam ve kilisenin işaret ettiği Tanrı ile ilişkilendirildiğinden, “tanrı” ve “aşkın varlık” kavramları farklı çağrışımlar taşımaktadır. Ancak Türkiye’de hâkim din olan İslam, Hristiyanlıkta olduğu gibi kurumsal bir yapıya sahip değildir. İslam inancına göre Allah, kullarına şah damarından daha yakındır. Bu bağlamda, Müslüman bir zihniyette din ve maneviyat kavramlarını tamamen birbirinden ayırmak mümkün görünmemektedir (Düzgüner ve Ayten, 2020).

Din; hayatı çevreleyen, emir ve yasaklar koyan, belirli durumlarda belirli davranışları ön gören öğretiler bütünüdür (Bilgin, 2014). Ayrıca sosyal hayatın merkezinde olmasıyla bilinmektedir (Karasu ve Demirkol, 2018). Maneviyat, aşkınlıkla ilişkilendirilmesi bakımından hümanizm, ahlaki kurallar, ruh sağlığı ve değerler gibi kavramlardan ayrılmaktadır (Yavuz, 2019). Koenig (1998), maneviyatı aşkını arama ve keşfetme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede, maneviyat bireyin daha yüce bir güçle kurduğu bireysel bir bağ olarak değerlendirilirken, dinin ise toplumsal ve kurumsal bir yapıya sahip olduğu vurgulanmaktadır. Dindar olmaksızın manevi olmak

mümkündür (Yavuz, 2019). Ayrıca, maneviyat kutsalı arama süreci olarak ifade edilebilir. Bu süreç, bireyin manevi ihtiyaçlarının bir sonucu olarak, dini sınırlar içinde ya da daha geniş bir çerçevede gerçekleşebilir (Şirin, 2018).

Bir dine inanmanın doğrudan maneviyatla ilişkili görülmesiyle beraber maneviyat bireyin yaşamına anlam ve yön veren varoluşsal bir yön olarak tanımlanabilmektedir (Gürkan, 2022). Bu doğrultuda, maneviyat, dini bir bağlamda tanımlanmanın ötesinde, bireylerin anlam arayışını karşılayan bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda, insan ruhunun içsel yönünün dışsal bir ifadesi şeklinde ele alınmaktadır (Swinton ve Pattison, 2001). Din ile maneviyatın ortak hedefi ise bireyin hayatındaki nihai anlamı bulmak ve kutsalı arama sürecine yardımcı olmaktır. Ayrıldıkları nokta ise bu süreçte din bir inanç sistemi sunarak kutsalı aramaya yardımcı olurken, maneviyat öznel tecrübelerle dayanmaktadır (Hill ve Pargament, 2015). Pek çok birey kendisini hem dindar hem de manevi olarak tanımlarken, bazıları ise dindar olmadıklarını ifade etmekle birlikte yüksek bir manevi düzeye sahip olduklarını düşünmektedir. Bununla birlikte, bazı kişiler maneviyatı dini inançları reddetmek için bir araç olarak da kullanmaktadır. Bireylerin iç yaşamlarının tezahürü olması sebebiyle dindarlık ve maneviyat zamana ve kişilere göre değişmekte ve gelişmektedir (Zinnbauer ve Pargament, 2013).

Zinnbauer ve Pargament (2013), dindarlık ve maneviyat kavramlarını şu şekilde ele almışlardır:

- Dindarlık ve maneviyat, kültürel birer olgudur ve diğer süreçler ya da fenomenlerle tamamen açıklanamaz.
- Çoğu insan kendini hem maneviyat sahibi hem de dindar olarak tanımlamaktadır.
- Bazı kişiler ise yalnızca manevi olduklarını ifade etmekte ve maneviyatı, dini inançlardan uzaklaşmanın bir yolu olarak görebilmektedir.
- Dindarlık ve maneviyat, birbiriyle bağlantılı ancak aynı olmayan kavramlar olarak değerlendirilmektedir.
- Dindarlık ve maneviyat, karmaşık ve çok boyutlu yapılar sergilemektedir.
- Bu kavramlar biyolojik, bilişsel, duygusal, ilişkisel, ahlaki, kişilik temelli, sosyal, kültürel ve küresel boyutları içeren çok katmanlı bir yapı sergilemektedir.

- Dindarlık ve maneviyat, bireyler için zamanla değişebilen ve gelişebilen nitelikler taşımaktadır.
- Dindarlık genellikle grup analizi düzeyiyle, maneviyat ise kişisel analiz düzeyiyle ilişkilendirilmiştir.

Din ve maneviyat ilişkisi incelendiğinde, bu ilişkiye yönelik üç farklı yaklaşım olduğu görülmektedir. Birinci yaklaşıma göre, maneviyat dinin yalnızca bir yönünü oluşturmaktadır. İkinci yaklaşım, dini, maneviyatın içinde yer alan daha dar bir alan olarak görmektedir. Üçüncü ve son yaklaşım ise daha geniş bir perspektif sunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, bireyler öznel deneyimlerini din veya maneviyat olarak tanımlamaktadır. Popüler olan yaklaşım ise maneviyatın dini içerdiğini ileri süren yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre maneviyat dini de içerisinde barındıran çatı bir kavramdır ve dini olan her şey aynı zamanda manevi olmasına karşın her manevi olan her zaman dinsel değildir. Çünkü maneviyat öznel bir olgudur ve dinin kalıpları içerisinde sınırlandırılmaz (Hull, 2003). Pargament'e göre din kutsalla ilişkili olarak gelişen anlam arayışıdır. Maneviyat ise kutsalın arayışıdır. Buradan yola çıkarak Pargament, maneviyatı dinin temel işlevlerinden biri olarak değerlendirmektedir (Pargament, 1999).

1.4.3. Manevi İyi Oluş Kavramı

Manevi iyi oluş kavramının birinci kısmı olan maneviyat kısmı yukarıda açıklanmıştır. İkinci kısmı olan iyi oluş kavramı ise genel olarak bireyin psikolojik olarak iyi olması anlamına gelmektedir (Yılmaz, 2016). Yaşam doyumu, mutluluk ve psikolojik ihtiyaçların karşılanmasını ifade eden iyi oluş, yalnızca hastalıktan uzak olma durumunu değil, daha geniş bir anlamı kapsamaktadır. Doğan'ın (2016) geliştirdiği “iyi oluş çemberi” modeline göre, maneviyat da iyi oluşun bir bileşenidir. Manevi iyi oluş kavramı, bireyin ruhsal olarak iyi olma durumunu ifade ettiği için, insanı inceleyen bilim dalı olan psikolojinin araştırma alanlarından biri olarak kabul edilmektedir. “Spiritual well-being” (manevi iyi oluş), iyi oluş çeşitlerinden bir tanesidir ve bireylerin ruhsal iyilik hâlini tanımlamaktadır. Bu bağlamda, bu kavram psikoloji biliminde sıklıkla ele alınan konular arasındadır (Gürsu ve Ay, 2018).

Dünyada yaşanan değişimlere uyum sağlamakta zorlanan insanların ortaya çıkmasıyla beraber manevi iyi oluş ön plana çıkmaya başlamıştır (Acar, 2014). Manevi iyi oluş, ilk kez 1971 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşlılık konulu bir konferansta (White House Conference on Aging) gündeme gelmiştir. Bu konferans sonrasında National Interfaith Coalition on Aging (NICA), ilgili kavramı, “yaşamın; Allah, benlik, toplum ve çevreyle ilişkilerinde bütünlüğü büyüterek kutsayan olumlama” şeklinde tanımlamıştır (Tan ve Yıldız, 2022). Manevi iyi oluşa ilişkin yapılan bir diğer tanım ise şu şekildedir: Manevi iyi oluş, bireyin diğer insanlarla bağ kurması, yaşamda anlam ve amaç keşfetmesi ve üstün bir güce yönelik inanç ve ilişki geliştirme duygusudur (Hawks ve ark., 1995). Paloutzian'a (2016) göre manevi iyi oluş bireyin kaygılardan uzaklaşması ve anlam bulmasıdır. Özetle, manevi iyi oluş; bireyin kendisi, çevresi ve dini ile ilgili öznel ve bireysel olan deneyimlere dayanan, anlam ve hayat memnuniyetini içeren, çok boyutlu ve kesin sınırları bulunmayan öznel bir kavramdır (Acar, 2014).

Ellison'a (1983) göre manevi iyi oluş, dini iyi oluş ve varoluşçu iyi oluş olmak üzere iki alt boyuttan oluşur. Dini iyi oluş, aşkın bir güçle kurulan ilişkiyi ifade ederken, varoluşçu iyi oluş bireyin kimliği, eylemleri ve ait olduğu yer gibi psikososyal unsurları içine alır. Her iki boyut da yücelik ve bireyin kendinden öteye yönelimini içermektedir. Manevi iyi oluşun temelinde, bireyin Tanrı ve yaşamla kurduğu ilişkiden elde ettiği tatmin yatmaktadır (Moberg, 1984).

Moberg maneviyat için iki boyuttan oluşan bir model geliştirmiştir. Bu boyutlar yatay ve dikey boyutlardan oluşmaktadır. Dikey boyut, bireyin aşkın bir güçle olan ilişkisini; yatay boyut ise bireyin yaşam tarzını, kendisiyle ve çevresiyle olan ilişkilerini ifade etmektedir. Bu boyutlar, bireyin maneviyatının dışı vurumu olarak değerlendirilmektedir (Ormsby ve Harrington, 2003).

Seaward'e (1991) göre manevi iyi oluş, üç temel boyuttan oluşur: bireyin yaşamda anlamlı bir amaç bulması, sağlam bir değer sistemine sahip olması ve hem kendisiyle hem de çevresindekilerle güçlü bağlar kurması. Bu manevi özelliklerin hayata geçirilmesi, bireyin manevi sağlığının mevcut durumunu ortaya koyar. Bu özelliklerin eksikliği ise manevi gelişimi kesintiye uğratan engellerin oluşmasına neden olabilir.

Manevi iyi oluş aynı zamanda fiziki, sosyal ve psikolojik iyi oluşla da ilgilidir. Fiziki ve psikolojik rahatsızlıkların azalmasında önemli bir rol oynamaktadır (George ve ark., 2000). Manevi iyi oluş, genellikle ruh sağlığı bağlamında ele alınmıştır. Araştırmalar, bireyin ruhsal sağlığı ile manevi sağlığı arasında güçlü bir bağ olduğunu ortaya koymaktadır (Altunbezer, 2020). Kişilerin yaşadıkları kötü olaylardan sonra bunların üstesinden gelmelerinde maneviyatın önemli bir kaynak olduğu ortaya konmuştur. Manevi uygulamalar ise kültürden kültüre ve toplumdan topluma değişiklik göstermektedir (Yavuz, 2019). Ayrıca maneviyat kişisel etkenler, ailevi etkenler ve toplumsal etkenlerle yakından ilişki göstermektedir (Maselko ve Kubzansky, 2006).

1.5. İlgili Araştırmalar

Hafızlık, öznel iyi oluş, motivasyon ve manevi iyi oluş kavramları üzerine birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen, ilgili değişkenlerin beraber çalışıldığı ve hafızlık eğitimi alan öğrencileri kapsayan bir çalışmaya ne ulusal ne de uluslararası literatürde rastlanmıştır. Bununla birlikte, söz konusu kavramlara yönelik yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

1.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Algur (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumları ile bu eğitime başlamalarında etkili olan motivasyon unsurlarını belirlemek ve bu konulara dair kapsamlı bir analiz yapmak amaçlanmıştır. Araştırma, hem nicel hem de nitel verilerin birlikte ele alındığı karma yöntemle hazırlanmış bir doktora tezidir. Çalışmanın evrenini, Türkiye'de DİB'e bağlı resmi Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan bireyler oluştururken, örneklem grubu ise toplamda 30 Kur'an kursundan 1369 kişiden oluşmaktadır. Ayrıca, 43 katılımcıyla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan nicel veriler, hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyonları, psiko-sosyal durumları ve stres seviyeleri ile yaş ve cinsiyet gibi bağımsız değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Nitel veriler ise hafızlık eğitimi öncesindeki anlamlandırma süreci, bu eğitime karar verme nedenleri, hedefler ve yöntemler gibi konuların yanı sıra hafızlık eğitimi sonrasında bireylerin eğitim, meslek ve hafızlığı sürdürmeye yönelik planları hakkında detaylı bilgiler

sunmuştur. Karma yöntem çerçevesinde, elde edilen veriler diğer araştırmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve kapsamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Aslan ve Osmanoğlu (2019), nicel yöntem kullanarak gerçekleştirdikleri araştırmada, Kayseri ili örneğinde okul ve kurslarda hafızlık eğitimi alan 338 öğrencinin çalışma alışkanlıklarını çeşitli yönleriyle incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin ezber süreciyle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Ezber öncesinde yeterli hazırlık yaptıkları, ancak ezberledikleri sayfaları bir okuyucudan dinleme konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Ezber sürecinde sayfayı parçalara ayırarak ezberlemede ve sonunda dinletmede başarılı oldukları, fakat akranlarıyla etkileşim içerisinde ezberlerini yürütmede zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Ezber sürecinin sonunda, gün içindeki tekrarlar yoluyla pekiştirme konusunda iyi bir performans sergiledikleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte, zaman yönetimi açısından en fazla eleştirdikleri noktanın, günlük, haftalık ve aylık planlar yaparak bu planlara uygun şekilde ezber sürecini yönetme olduğu görülmüştür.

Gürel ve Mete (2022) tarafından yapılan araştırmada, “İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” kapsamında yürütülen hafızlık eğitimi ile DİB’e bağlı Kur’ân kurslarındaki hafızlık eğitim süreçlerinin, öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılması hedeflenmiştir. Çalışmada, nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evreni, İstanbul ilindeki 4 imam hatip ortaokulu ve 4 Kur’ân kursundan oluşmaktadır. Örneklem grubu ise bu kurumlardan hafızlık eğitimi gören toplam 160 öğrenciyle sınırlıdır. Öğrencilere uygulanan anketlerdeki veriler, eğitim aldıkları kurum ve cinsiyet değişkenleri çerçevesinde analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, cinsiyet değişkenine bağlı olarak ezber yapma, hafızlık sürecindeki diğer uğraşlar, eğitici hocaların yaklaşımı ve hafızlığı bırakma isteği gibi konularda anlamlı farklılıkların bulunduğunu göstermiştir.

Çakmak ve Şekerci (2023) tarafından gerçekleştirilen “Hafızlık Eğitiminde Kur’ân Kursu Terki” başlıklı çalışmada, hafızlık eğitimi alırken Kur’ân kursunu tamamlamadan bırakan öğrencilerin ve bu süreçte görev yapan öğretmenlerin bakış açıları ele alınmıştır. Araştırma, Kur’ân kursu terkine neden olan etkenleri ortaya koymayı amaçlamış ve bu kapsamda, kursu bırakan 18 kişi ile 6 öğreticiyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin Kur'ân kurslarını terk etme sebeplerini şu şekilde gruplandırmıştır:

- **Öğreticiden kaynaklanan problemler:** öğretici değişiklikleri, cezalandırma yöntemleri ve rehberlik eksikliği.
- **Öğrenciye bağlı sorunlar:** başarısızlık hissi, akran etkisi, ergenlik dönemi zorlukları ve ileri yaşta hafızlık eğitimi.
- **Kurs ortamından kaynaklanan problemler:** monoton ve sıkıcı bir kurs yaşamı.
- **Aileden kaynaklanan nedenler:** aile baskısı, aile yapısındaki bozulmalar ve evlilik durumu

Araştırma bulguları, Kur'ân kursu terklerinin önemli bir sorun olduğunu ve bu duruma yol açan çeşitli nedenlerin bulunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, bu sorunların çözümüne yönelik öneriler sunulmuştur.

Karagöz'ün (2023) "*Hafızlık Deneyiminin Psikolojik Yaklaşımla İncelenmesi*" başlıklı çalışması, yüzyıllardır Müslüman-Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan hafızlığın bireylerin yaşamındaki rolünü ele almıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, bireylerin hafızlığa yönelme nedenleri, hafızlığın yaşamlarına kattığı anlam, eğitim sürecinde karşılaşılan deneyimler ve hafızlığın bireylerin yaşamları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları, hafızlık eğitiminin ve hafızlık pratiğinin bireylerin yaşamında çok boyutlu bir etki alanına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Hafızlık, bireyler için hem yaşam amaçlarının belirlenmesinde hem de yaşama anlam kazandırmada önemli bir referans kaynağıdır. Ayrıca bireylerin hayatlarını şekillendirme işlevi görmek ve Tanrı tasavvurlarının oluşumunu etkileyebilmektedir. Araştırmada dikkat çeken bir diğer önemli bulgu, hafızlık eğitiminin çeşitli zorluklar içeren bir süreç olduğu ve bu süreçte başa çıkma mekanizmalarıyla yakından ilişkili olduğudur. Bunun yanı sıra, hafızlık eğitiminin bireylerin tutum ve davranışlarında belirgin etkiler ve değişimler yarattığı tespit edilmiştir.

Özdoğru'nun (2012) gerçekleştirdiği araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul içinde alınan kararlara katılım oranlarını ve bu katılıma yönelik isteklerini incelemiştir. Ayrıca, bu durumun öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile olan ilişkisi analiz edilmiştir. Çalışmanın evrenini, Eskişehir'in Odunpazarı

ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 2043 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma kapsamında, evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 353 öğretmenden veri toplanmıştır. Veriler, “Öğretmenlerin Kararlara Katılma Durumu ve Katılma İsteği Anketi”, “Motivasyon Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında yüksek, pozitif ve doğrusal bir ilişki bulunduğunu göstermiştir.

Dede ve Yaman (2007), çalışmalarında ilköğretim ikinci düzey öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri derslerine olan motivasyonlarını, cinsiyet, sınıf düzeyi ve tercih ettikleri ders değişkenleri açısından değerlendirmiştir. Araştırmada kullanılan Likert tipi ölçek, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezindeki ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarda okuyan ve gönüllü olarak katılan toplam 740 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin motivasyon seviyelerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve tercih ettikleri derslere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur.

Artıran, Eryılmaz ve Kahraman (2019), “Motivasyon Unsurlarının Ergenlerde Öznel İyi Oluşa Etkileri” başlıklı çalışmalarında, ergenlerin öznel iyi oluş düzeyine etki eden motivasyon destekleyici faktörleri araştırmıştır. Araştırma sonuçları, temel psikolojik ihtiyaçlar, kariyer hedefleri ve içsel güdülenme gibi değişkenlerin, ergenlerin öznel iyi oluşunu anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Ancak, ilişki hedefleri, beden-duyumu hedefleri ve dışsal güdülenme gibi değişkenlerin öznel iyi oluşa istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Şirin ve Ulaş (2015), çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmada nicel yöntemler benimsenmiş ve veriler İstanbul Anadolu Yakası'ndaki 10 farklı okulda eğitim alan 326 öğrenciden elde edilmiştir. Çalışmada, Kişisel Bilgi Formu, Karakter Eğitimi Öğrenci Formu ve Öznel İyi Oluş Düzeyi Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, karakter eğitimi uygulamalarının öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını ve iyi hissetme seviyelerini artırdığı saptanmıştır. Araştırma bulguları, sosyo-ekonomik düzey ile öznel iyi oluş arasında bir ilişki bulunduğunu da göstermiştir.

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin, yüksek olanlara kıyasla daha yüksek öznel iyi oluş düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek öznel iyi oluş düzeyi sergilediği tespit edilmiştir.

Altunbezer (2020), araştırmasında savaş deneyimi yaşamış ergenlerin gelecek beklentileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide manevi iyi oluşun rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, İstanbul ilinde yaşayan 14-18 yaş aralığındaki 300 Suriyeli ergen birey üzerinde gerçekleştirilmiş olup, katılımcılar tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, Ergen Gelecek Beklentisi Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Spiritüel İyi Oluş Ölçeği'nden oluşan anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, savaş deneyimi yaşamış ergenlerin benlik algıları ve özgüvenleri gibi değişkenler arasındaki ilişkilerde manevi iyi oluşun belirli bir rol oynadığı saptanmıştır. Bununla birlikte, manevi iyi oluşun, ergenlerde gelecek umudu ve hayattan beklentilerin şekillenmesi üzerindeki etkisinin, öznel iyi oluş kadar belirgin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eryılmaz ve Ercan (2011) tarafından gerçekleştirilen ve 4-17 yaş, 19-25 yaş ve 26-45 yaş gruplarından toplam 699 (372 kadın, 327 erkek) bireyin katıldığı bir çalışmada, öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, **Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Pozitif-Negatif Duygu Ölçekleri** kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, 26-45 yaş grubundaki erkeklerin kadınlara kıyasla daha yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, 19-25 yaş grubundaki bireylerin, hem 14-17 yaş grubundaki hem de 26-45 yaş grubundaki bireylere kıyasla daha düşük düzeyde öznel iyi oluş sergiledikleri saptanmıştır. Bunun yanı sıra, 14-17 yaş grubundaki bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin dışa dönüklük, sorumluluk ve duygusal dengesizlik kişilik özellikleri tarafından anlamlı bir şekilde açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Osmanoğlu (2023) tarafından hazırlanan tezde, ergenlerde öznel iyi oluş ve öz yeterlik arasındaki ilişkide umut ve kötümserlikle başa çıkma değişkenlerinin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu, ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiş, 13-17 yaş aralığında 147 kadın (%60,2) ve 97 erkek (%39,8) olmak üzere toplam 244 katılımcı oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak **Kişisel**

Bilgi Formu, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Temelli Öz Yeterlik Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği ve Kötümserliği Aktive Eden Olaylarla Başa Çıkma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre:

1. Öz yeterlik ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki,
2. Öz yeterlik ile sürekli umut arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki,
3. Öz yeterlik ile kötümserlikle başa çıkma arasında anlamlı bir ilişki,
4. Sürekli umut ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki,
5. Kötümserlikle başa çıkma ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Çoban (2021) tarafından yürütülen araştırmada, Kur'ân kursu öğrencilerinin öznel iyi oluş durumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Bursa ilinde Kur'ân kurslarında öğrenim gören 280 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş ve çeşitli ölçekler uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, Kur'ân kursu öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek, anksiyete düzeylerinin ise orta seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin anksiyete puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların anksiyete puanlarının artmasıyla öznel iyi oluş puanlarının azaldığı, anksiyete puanları ile öznel iyi oluş puanları arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Manevi iyi oluş literatürü incelendiğinde, bu konuda yapılmış birçok çalışma dikkat çekmektedir. Örneğin, Yavuz (2019) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkide manevi iyi oluşun rolü incelenmiştir. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde öğrenim gören, 17-49 yaş aralığındaki 561 öğretmen adayından oluşan bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak **Kişisel Bilgi Formu, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği** ve **Üç Faktörlü Spiritüel İyi Oluş Ölçeği** kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarında psikolojik dayanıklılığı en güçlü şekilde etkileyen bağımsız değişkenin bilinçli farkındalık olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bilinçli farkındalık düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, manevi iyi oluşun hem psikolojik dayanıklılık hem de bilinçli farkındalık ile pozitif doğrusal bir ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır.

Özsoy'un 2020 yılında gerçekleştirdiği araştırma, şükür ve maneviyat düzeylerinin stresli yaşam olayları ile depresif belirti düzeyi arasındaki ilişkideki rollerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma yöntemi çerçevesinde, amaçlı örnekleme yoluyla internet üzerinden 291 katılımcıya ulaşılmıştır. Çalışmada katılımcılara **Yaşam Olayları Ölçeği (YOÖ)**, **Takdir Etme Ölçeği (TEÖ)**, **Maneviyat Ölçeği (MÖ)** ve **Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ)** uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, stresli yaşam olaylarının artmasıyla birlikte depresif belirti düzeyinin de arttığını, ancak şükür ve maneviyat düzeylerinin yükselmesi durumunda depresif belirti düzeyinin azaldığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, stresli yaşam olaylarındaki artışın şükür seviyesini olumsuz yönde etkilediği de saptanmıştır.

Gürkan (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, bilişsel esneklik, maneviyat ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi hedeflenmiştir. Nicel yöntemlerden biri olan betimsel ilişkisel tarama modeli ile yürütülen çalışmada, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik, maneviyat ve psikolojik sağlamlık düzeyleri belirlenmiş ve bu değişkenler arasındaki bağlantılar, katılımcıların bazı demografik özellikleriyle birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmaya, Sakarya Üniversitesi'nde çeşitli fakültelerde lisans öğrenimi gören ve uygun örnekleme yöntemiyle gönüllü olarak seçilen toplam 449 öğrenci (250 kadın, 199 erkek) katılmıştır. Veriler, **Kişisel Bilgi Formu**, **Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)**, **Manevi Yönelim Ölçeği (MYÖ)** ve **Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ)** aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, psikolojik sağlamlık düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini, ancak bilişsel esnekliğin erkeklerde kadınlara kıyasla, maneviyatın ise kadınlarda erkeklere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, bilişsel esneklik ile psikolojik sağlamlık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunurken, maneviyat ile bilişsel esneklik ve maneviyat ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki düşük düzeyde, ancak anlamlıdır.

Ayhan ve Seki Öz (2022) tarafından yürütülen “Yetişkin Bireylerde Ölüm Algısının Manevi İyi Oluş Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmada, bireylerin ölüme yükledikleri anlamın manevi iyi oluş üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya toplamda 523 yetişkin birey katılmıştır. Elde edilen bulgular, ölümden sonra bir yaşam olduğuna inanmanın, yaşın ilerlemesinin ve çalışma hayatının manevi iyi oluş düzeyini

artırdığını; buna karşılık, ölümü bir yok oluş olarak algılamanın manevi iyi oluşu olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bandana (2011), örgüt kültürü ile motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma, motivasyon kavramının daha iyi anlaşılması, işletmeler açısından taşıdığı önemin ortaya konulması ve çalışan motivasyonunun işletmeler üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amacıyla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, motivasyonun işletmeler için son derece kritik bir unsur olduğu sonucuna varılmıştır.

Handayani (2016) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet, yaş ve eğitim seviyeleri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında gözlem ve görüşme yöntemlerini kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılıklar oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öznel iyi oluş ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar incelendiğinde Biswas-Diener vd., (2004) yapmış oldukları çalışmalarında öznel iyi oluşun ekonomi içinde önemli bir kavram olduğunu ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Öznel iyi oluşun bireyin endişe hâline etki ettiğini ve bu endişelerin yaşam kalitesini yakından etkilediğini ve tüm bunların kamu politikalarına da etki edeceğini ifade etmektedirler. Araştırmacılara göre mutlu ve özgür insanlar daha iyi performans göstererek ülke ekonomisine de katkı sağlayacaklardır.

Roysamb vd., (2004) yapmış oldukları araştırmalarında genç yetişkinlikte öznel iyi oluşun önemli ölçüde bireyi etkilediğini ve öznel iyi oluşun bireylerin sağlığı üzerinde etkisi olduğunu ifade etmektedirler. Özellikle bireylerin gelecek kaygıları ve refah seviyeleri arasında ilişkinin bulunduğu araştırma sonuçları arasındadır.

Graham ve Chattopadhyay (2013) tarafından 160 ülkeyi kapsayan bir araştırmada, yaş, gelir ve eğitim gibi faktörler açısından yapılan karşılaştırmalar sonucunda, düşük gelirli birkaç ülke hariç, kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek yaşam doyumu bildirdikleri tespit edilmiştir.

Maneviyatla ilgili yurtdışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde Yun ve arkadaşları (2019) inanç temelli bir programa katılan sosyal hizmet öğrencilerinin algıladıkları stres düzeylerini incelemiş, başa çıkma yöntemlerini belirlemiş ve maneviyatın algılanan stres düzeyi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Sonuç olarak maneviyatın, öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri üzerinde önemli düzeyde önleyici etkisi olduğunu bulgulamışlardır.

Yurt dışında yapılmış bir diğer çalışmada Ziapour vd. (2017) İran Kirmanshah Tıp Bilimleri Üniversitesi öğrencilerinin manevi iyi oluş düzeylerinde demografik değişkenlerin rollerini araştırmışlardır. Sonuç olarak incelenen tüm demografik değişkenler arasında yalnızca cinsiyet değişkeninin manevi iyi oluş 15 ortalama puanı ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Araştırmada, kadın öğrencilerin manevi iyi oluş düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

II. BÖLÜM:

YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve bu verilerin analiz yöntemleri ele alınacaktır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Kur'ân Kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin öznel iyi oluşları, motivasyon düzeyleri ile manevi iyi oluşları arasındaki ilişkinin ortaya konması için nicel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Nicel araştırmalar, verilerin toplanıp analiz edilmesiyle değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Araştırmada nicel araştırma genel tarama modellerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, geniş bir evrende, evrenin özelliklerini anlamak için seçilen bir grup örneklem üzerinde yapılan ve evrene ilişkin genel yargılara ulaşmayı hedefleyen araştırmalardır (Karasar, 2005). Korelasyonel araştırma modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında ortak bir değişim olup olmadığını belirlemeyi ve varsa bu ilişkinin derecesini ortaya koymayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu bağlamda lise seviyesinde hafızlık eğitimi alan öğrencilerin öznel iyi oluşları, motivasyon düzeyleri ve manevi iyi oluşları arasındaki ilişki ve bu ilişkinin derecesi incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Manisa ilindeki yatılı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi gören toplam 346 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, uygun örnekleme yöntemi esas alınmış; mevcut sınırlılıklar ve imkanlar doğrultusunda erişilebilen tüm öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Uygun örnekleme, zaman, maliyet ve iş gücü gibi sınırlamalar nedeniyle, örneklemin kolayca ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Veri toplama sürecini kolaylaştırmak amacıyla öncelikli olarak erişimi daha kolay olan kurslar tercih edilmiştir. Belirlenen kurslarla iletişime geçilerek, yürüttükleri hafızlık eğitimi ve öğrenci profilleri hakkında ön bilgiler toplanmıştır. Veri

toplama aşamasında Manisa ili Soma, Akhisar ve Salihli ilçelerinde seçilmiş olan 7 ayrı yatılı kurstan, Lise seviyesinde 14-17 yaş aralığındaki toplam 346 kız ve erkek öğrenciden veri toplanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu aşağıdaki yatılı Kur'an Kurslarında eğitim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır.

1. Soma Asude Kız Kur'an Kursu
2. Soma Hatice Hatun Kız Kur'an Kursu
3. Soma Erkam Erkek Kur'an Kursu
4. Soma Turgut Alp Erkek Kur'an Kursu
5. Akhisar Hilaliye Kız Kur'an Kursu
6. Akhisar Hilaliye Erkek Kur'an Kursu
7. Salihli Zafer Erkek Kur'an Kursu

Bu araştırmanın çalışma grubuna ilişkin dağılımlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Kategori	f	%
Yaş	14,00	81	23,4
	15,00	140	40,5
	16,00	74	21,4
	17,00	51	14,7
Cinsiyet	Kız	157	45,4
	Erkek	189	54,6
Sınıf	9	167	49,4
	10	79	22,8
	11	69	19,9
	12	31	7,8

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ele alınmıştır. Tabloda yer alan verilere göre katılımcıların %23’ü 14, %40’ı 15, %21’i 16, %14’ü ise 17 yaşlarından oluşmaktadır. Katılımcıların %45’ini kız, %54’ünü ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin % 49’u 9. Sınıf, % 22’si 10. Sınıf, %19’u 11. Sınıf, %7’si 12. Sınıf öğrencileridir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Ekşi ve Kardaş (2017) tarafından geliştirilen *Spiritüel İyi Oluş Ölçeği*, Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilen *Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği* ve Algur (2018) tarafından geliştirilen *Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği* kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcılara ilişkin genel bilgilere ulaşmak amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmış ve bu form, ölçeklerin ön sayfasına eklenmiştir.

2.3.1. Spiritüel İyi Oluş Ölçeği

Ekşi ve Kardaş (2017) tarafından, bireylerin değerleri ve nihai anlamları çerçevesinde hayatı kişisel, toplumsal, çevresel ve aşkın boyutlarıyla anlamlandırma ve yaşama süreçlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri, literatür taramaları, benzer ölçekler ve katılımcılara yazdırılan kompozisyonlar üzerinden oluşturulmuş ve 17 uzmanın görüşleri doğrultusunda son haline getirilmiştir. İlk olarak 49 madde ile hazırlanan ölçek, 865 yetişkinden elde edilen verilerle gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda 29 maddeye indirilmiştir.

Ölçeğin geçerlilik çalışmalarında, Açıklayıcı Faktör Analizinde (AFA) aşkınlık, uyum ve anominin, spiritual iyi oluşun üç boyutu olduğu saptanmıştır. Toplam ölçek maddeleri varyansın % 58.79'unu açıklamıştır. Spiritüel iyi oluşa ilişkin Doğrulamalı Faktör Analizine (DFA) göre, ortaya çıkan üç boyutlu modelin uyum iyiliği değerlerin $\chi^2/sd = 4,11$; RMSEA = ,060; SRMR = ,050; NFI = ,90; CFI = ,92 olduğu bulgulanmıştır (Ekşi ve Kardaş, 2017).

Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında ise iç tutarlık katsayısı Cronbach alfa ile hesaplanmıştır, $\alpha = 0.88$. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa değerleri: aşkınlık $\alpha = 0.95$, doğaya uyum $\alpha = 0.86$ ve anomi $\alpha = 0.88$ şeklindedir (Ekşi ve Kardaş, 2017).

2.3.2. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği

Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilen bu ölçek, Likert tipi bir yapı sergilemekte olup toplamda 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, yaşam doyumu, aile ilişkilerinde doyum, önemli kişilerle ilişkilerde doyum ve olumlu duygular olmak üzere dört alt boyuttan meydana gelmiştir. Maddeler, “Kesinlikle katılmıyorum (1 puan)”, “Katılmıyorum (2 puan)”, “Katılıyorum (3 puan)” ve “Tamamen katılıyorum (4 puan)” şeklinde

derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Güvenilirlik analizleri sonucunda, ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.87, Sperman-Brown değeri ise 0.83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin uyum geçerliliği, Yaşam Doyumu Ölçeği ile karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve iki ölçek arasında 0.63 düzeyinde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Eryılmaz, 2009).

2.3.3. Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği

Algur (2018) tarafından geliştirilen bu ölçek, 5’li Likert tipi bir yapıdadır ve “Hiç etkisi yok (1)”, “Etkisiz (2)”, “Az etkili (3)”, “Etkili (4)” ve “Çok etkili (5)” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek maddelerinin üst kısmında, “Hafızlık eğitime karar vermenizde hangi etkenler etkili oldu? Hafızlık eğitime karar vermemde...” ifadesi yer almaktadır. Üç alt boyuttan oluşan ölçek; “Mesleki ve Toplumsal Motivasyon” alt boyutunda 6 madde, “Eğitime Dayalı Motivasyon” alt boyutunda 6 madde ve “İçsel Motivasyon” alt boyutunda 3 madde içermektedir.

Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ile değerlendirilmiş ve bu değer “ $\alpha = 0,875$ ” olarak hesaplanmıştır, bu da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Algur, 2018). Geçerlilik analizleri kapsamında, KMO değeri 0,855 ve Bartlett Testi sonucu anlamlılık düzeyi 0,000 olarak bulunmuş, bu sonuçlara dayanarak örneklemin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir (Algur, 2018).

2.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu içerisinde cinsiyet, yaş ve eğitim görülen sınıf seviyesi ile ilgili maddeler yer almaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması

Öncelikle araştırma konusu ile ilgili İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuş ve gerekli izin 2023/09-4 numaralı karar ile alınmıştır. Ardından Diyanet İşleri Başkanlığına başvurulmuş ve gerekli izin E-89768759-254.99-4373034 numaralı karar ile alınmıştır. Manisa il müftülüğü ile iletişime geçilmiş ve araştırmaya dahil olacak kurslar ve okullar hakkında bilgi alınmış ve kurs yöneticileri bilgilendirilmiştir.

Veri toplama sürecinde, öncelikle erişimi kolay olan veriler toplanmış, ardından daha zor ulaşılabilir ve bilinmeyen verilere odaklanılmıştır. Ölçekler, uygulama öncesi ve sırasında araştırmanın amacı ve ölçeklerin nasıl uygulanacağı gibi konularda gerekli açıklamalar yapılarak bu kurslarda eğitim alan lise seviyesindeki öğrencilere seçkisiz atama uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması 15-20 dk sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, hafızlık eğitimi alan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri, motivasyon düzeyleri ve manevi iyi oluşları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Uygulama sonrası üzerinde eksik veriler bulunan formlar iptal edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde kullanılacak testleri belirlemek amacıyla, öncelikle Spiritüel İyi Oluş Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği'nden elde edilen verilerin normallik dağılımları incelenmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2 arasında değişmektedir. Bu sebeple Büyüköztürk 'e (2014) göre bu araştırma verileri normal dağılım sergilemektedir. Örneklem büyüklüğünün de yeterli olması nedeniyle, verilerin analizinde parametrik yöntemler tercih edilmiştir.

Öncelikle, kişisel bilgi formunda yer alan demografik değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Ardından, Hafızlık Motivasyon Ölçeği, Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Spiritüel İyi Oluş Ölçeği'nin alt boyutlarına yönelik betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) belirlenmiştir. Normallik testlerinin sonuçlarına göre, normal dağılım gösteren alt faktörlerden iki değişkene sahip olanlar için t-testi, ikiden fazla değişkene sahip olanlar için ise ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testleri kullanılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkiler, Pearson Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir. Korelasyon analizi, değişkenler arasındaki ilişkinin yönü, gücü ve varlığı hakkında bilgi sağlayan bir istatistiksel yöntemdir (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2019). Öznel iyi oluş ile hafızlık eğitimi motivasyonu arasındaki ilişkide manevi iyi oluşun aracı rolünü değerlendirmek için basit aracılık analizi uygulanmıştır. Basit aracılık modeli, “en az bir bağımsız değişkenin (X), bir aracı değişken (M) aracılığıyla bir sonuç değişkenini (Y) etkilediği bir sistemdir” (Hayes, 2018, s. 78). Manevi iyi oluşun aracı

etkisini tespit etmek amacıyla, Hayes (2012) tarafından geliştirilen ve SPSS'e entegre edilebilen PROCESS Macro kullanılmıştır. Bu yöntem, doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlılığını sınamak için bootstrapping yöntemine dayalı bir analiz süreci sağlar. Araştırma kapsamında 5.000 bootstrap (yeniden örnekleme) yapılmış ve bu yöntemle bootstrap katsayıları ve güven aralıkları belirlenmiştir (MacKinnon, 2008). İstatistiksel analizlerden elde edilen bulguların yorumlanmasında $p < ,01$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.



III. BÖLÜM:

BULGULAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili tanımlayıcı istatistiklere, demografik değişkenler ile ilgili araştırma bulgularına, bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenlerle ilgili elde edilen bulguların analizine yer verilmiştir.

3.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmanın değişkenleri olan öznel iyi oluş, hafızlık eğitimi motivasyonu ve manevi iyi oluş değişkenlerinin analizlerine ilişkin elde edilen bulgular tablo 2 'de görülmektedir.

Tablo 2: Hafızlık Eğitimi Motivasyonu, Öznel İyi Oluş ve Manevi İyi Oluş Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	$\bar{X}$	Ss	En Küçük	En Büyük	Çarpıklık	Basıklık
Hafızlık Eğitimi Motivasyonu	61.42	9.28	17.00	75.00	-1.147	1.975
Öznel İyi Oluş	51.21	5.91	31.00	60.00	-.739	.335
Manevi İyi Oluş	119.50	13.00	72.00	162.00	-.469	.805

Tablo 2.'ye göre, değişkenlerin çarpıklık değerleri -1.147 ile -.469 arasında; basıklık değerleri ise .335 ile 1.975 arasında değişmektedir. Bu değerlerin -2 ve +2 arasında bulunuyor olması normal dağılım sergilediğini göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2014).

3.2. Hafızlık Eğitimi Motivasyonu, Öznel İyi Oluş ve Manevi İyi Oluşun Katılımcıların Cinsiyetine Göre İncelenmesi

Katılımcıların motivasyon, öznel iyi oluş ve manevi iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği, bağımsız örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre hafızlık motivasyonu, öznel iyi oluş ve

manevi iyi oluş puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Hafızlık Eğitimi Motivasyonu, Öznel İyi Oluş ve Manevi İyi Oluş Puanlarının Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Hafızlık Eğitimi Motivasyonu	Kız	157	59.78	9.63	-3.091	.002*
	Erkek	189	62.82	8.76		
Öznel İyi Oluş	Kız	157	51.22	6.05	-.009	.993
	Erkek	189	51.22	5.82		
Manevi İyi Oluş	Kız	157	118.41	15.04	-1.382	.168
	Erkek	189	120.41	10.99		

Araştırma sonuçları, hafızlık eğitimi motivasyon ölçeğinde erkeklerin ortalama puanlarının kızlarınkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, t testi analizine göre cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=-3.091$, $p<.05$). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinde kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları eşit çıkmıştır. Spiritüel iyi oluş ölçeğinde ise erkeklerin ortalaması kızların ortalamasından yüksektir ancak t testi sonucuna göre cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

3.3. Hafızlık Eğitimi Motivasyonu, Öznel İyi Oluş ve Manevi İyi Oluşun

Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

Katılımcıların hafızlık eğitimi motivasyonu, öznel iyi oluş ve manevi iyi oluş düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, ANOVA analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Hafızlık Eğitimi Motivasyonu, Öznel İyi Oluş ve Manevi İyi Oluş Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Hafızlık Eğitimi Motivasyonu	9. Sınıf	167	62.96	9.18	Gruplar Arası	1289.016	3	429.672	5.170	.002*	9>11
	10. Sınıf	79	61.60	8.20	Gruplar İçi	28425.530	342	83.116			
	11. Sınıf	69	57.97	9.38	Toplam	29714.546	345				
	12. Sınıf	31	59.96	10.44							
	Toplam	346	61.42	9.28							
Öznel İyi Oluş	9. Sınıf	167	52.67	6.84	Gruplar Arası	722.031	3	240.677	7.241	.000*	9> 10 9>11 9>12
	10. Sınıf	79	49.81	5.81	Gruplar İçi	11367.275	342	33.238			
	11. Sınıf	69	49.88	5.55	Toplam	12089.306	345				
	12. Sınıf	31	49.51	5.59							
	Toplam	346	51.22	5.91							
Manevi İyi Oluş	9. Sınıf	167	123.18	11.62	Gruplar Arası	4713.451	3	1571.150	10.019	.000*	9> 10 9>11 9>12
	10. Sınıf	79	115.29	12.93	Gruplar İçi	53633.047	342	156.822			
	11. Sınıf	69	116.94	13.11	Toplam	58346.497	345				
	12. Sınıf	31	115.03	15.08							
	Toplam	346	119.50	13.00							

Tablo 4’te yer alan bulgulara göre, katılımcıların hafızlık eğitimi motivasyonu, öznel iyi oluş ve manevi iyi oluş puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (Sırasıyla, $F=5.170$, $p<.01$; $F=7.241$, $p<.01$; $F=10.019$, $p<.01$). ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey post-hoc testi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma analizine göre, sınıf düzeyi 9. sınıf olanların motivasyon puanları ($\bar{X} = 62.96$) 11. sınıf olan öğrencilere göre ($\bar{X} = 57.97$) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Aynı şekilde, 9. Sınıf öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ($\bar{X} = 52.67$), 10. Sınıf ($\bar{X} = 49.81$), 11. Sınıf ($\bar{X} = 49.88$) ve 12. Sınıfların ($\bar{X} = 49.51$) öznel iyi oluş düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Her iki değişkende daha yüksek ortalamalara sahip olan 9. Sınıfların manevi oluş puanları da ($\bar{X} = 123.18$), 10 Sınıf ($\bar{X} = 115.29$), 11. Sınıf ($\bar{X} = 116.94$) ve 12. Sınıfların ($\bar{X} = 115.03$) manevi oluş düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

3.4. Korelasyon Analizi

Tablo 5: Hafızlık Eğitimi Motivasyonu, Öznel İyi Oluş ve Manevi İyi Oluş Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	Öznel İyi Oluş	Manevi İyi Oluş	p	$\bar{X}$	Ss
Hafızlık Eğitimi Motivasyonu	.395*	.315*	.000*	61.42	9.28
Öznel İyi Oluş		.489*	.000*	51.22	5.92
Manevi İyi Oluş				119.50	13.0

N:346, * $p<.01$

Tablo 5’e göre, hafızlık eğitimi motivasyonu ölçeğinin ortalama puanı 61.42 standart sapması 9.28’dir. Öznel iyi oluş ölçeğinin ortalama puanı 51.22 standart sapması 5.92’dir. Spiritüel iyi oluş ölçeğine verilen yanıtların ortalama puanı 119,50 standart sapması 13.0’dır.

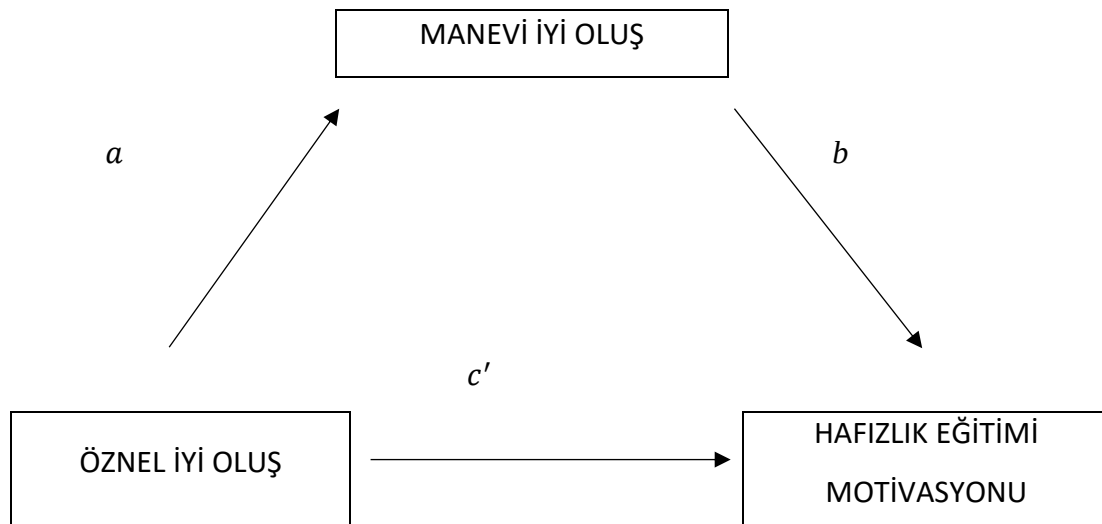
Pearson korelasyon katsayısı analizine göre, hafızlık eğitimi motivasyonu ile öznel iyi oluş arasındaki korelasyon istatistiksel olarak anlamlıdır ($r=.395$, $p<.001$) ve iki değişken arasında orta derecede pozitif bir ilişki vardır. Bunun yanı sıra, hafızlık eğitimi motivasyonu ile manevi iyi oluş toplam puanları arasındaki korelasyon da istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlıdır ($r=.315$, $p<.001$). Bir diğer yandan

katılımcıların öznel iyi oluş puanları ile manevi iyi oluş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.489$, $p<.001$). Başka bir deyişle, öznel iyi oluş arttıkça hafızlık eğitimi dair motivasyon da artmaktadır. Manevi iyi oluş da arttıkça hafızlık eğitimi motivasyonu artmaktadır. Bireyin öznel iyi oluşu ile manevi iyi oluşu karşılıklı olarak pozitif yönde birbirlerinden etkilenmektedirler.

3.5. Aracılık Analizi

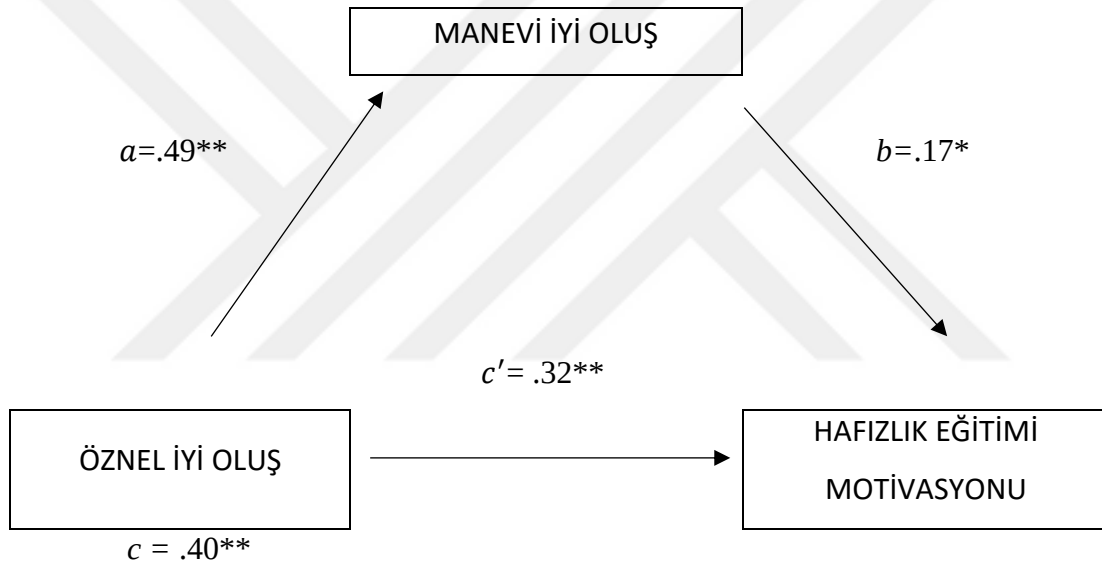
Bu araştırmanın amacını kapsayan model ve incelenen doğrudan ve dolaylı etkileri gösteren diyagram Şekil 1’de verilmiştir. Doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerin tahminini içeren basit aracılık modelinde doğrudan etki c' olarak tanımlanmış olup bağımlı değişken ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Dolaylı etki ise bağımsız değişkenden aracı olan değişkene ve ardından da bağımlı değişkene giden ilişkidir. Toplam etki de doğrudan ve dolaylı olarak etki gösteren ilişkinin toplam halidir (Hayes, 2018 s. 83). Diyagramda görüldüğü üzere öznel iyi oluş bağımsız/yordayan değişken, manevi iyi oluş aracı değişken ve hafızlık eğitimi motivasyonu bağımlı/sonuç değişkenidir.

Şekil 1: Araştırma Değişkenlerinin Basit Aracılık Modeli



Yapılan aracılık analizinde aracılığın anlamlı olup olmadığına bakmak için bootstrapping yönteminden yararlanılmıştır. Bootstrapping yöntemi kullanılarak tasarlanan modelde örneklem sayısı artırılarak doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlı olup olmadığı sınanmaktadır (MacKinnon, 2008). Bu çalışmada, 5.000 yeniden örnekleme (bootstrap) işlemi gerçekleştirilerek bootstrap katsayıları ve güven aralıkları belirlenmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi $p < .01$ olarak belirlenmiştir. Yapılan aracılık analizi sonucunda değişkenlere ait elde edilen değerler Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2: Öznel İyi Oluş ile Hafızlık Eğitimi Motivasyonu Arasındaki İlişkide Manevi İyi Oluşun Aracı Rolüne İlişkin Standart Katsayılar



Şekil 2’ye göre öznel iyi oluş hafızlık eğitimi motivasyonunu toplamda pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordarken ($\beta = .40$, $p = .000$); doğrudan da anlamlı düzeyde yordamıştır ($\beta = .32$, $p = .000$). Bir diğer değişken olan manevi iyi oluş da hafızlık eğitimi motivasyonunu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamıştır ($\beta = .17$, $p = .005$). Öznel iyi oluş, manevi iyi oluşu pozitif yönde anlamlı olarak yordamıştır ($\beta = .49$, $p = .000$). Aracılık modeline ilişkin analiz sonuçları, değişkenlerin hafızlık eğitimi motivasyonundaki varyansın yaklaşık %18’ini açıkladığını göstermektedir ($R^2 = .18$; $F(2,344) = 36.638$; $p = .000$). Aracılık analizine ilişkin toplam doğrudan ve dolaylı etki sonuçlarının özeti Tablo 6’dadır.

Tablo 6: Öznel İyi Oluş ile Hafızlık Eğitimi Motivasyonu Arasındaki İlişkide Manevi İyi Oluşun Aracı Rolüne İlişkin Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etki **Sonuçları**

İlişkiler	Toplam Etki	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	%95 Güven Aralığı		t İstatistiği
				Alt Sınır	Üst Sınır	
ÖİO MİO. HEM	.62(.000)	.50(.000)	.12	.033	.224	3.075

Tablo 6’da görüldüğü gibi aracılık analizi, öznel iyi oluşun hafızlık eğitimi motivasyonu üzerindeki anlamlı düzeyde doğrudan etkisini ortaya koymuştur ($b = .50$, $p < .01$). Öznel iyi oluşun aracı değişken olan manevi iyi oluşun varlığında hafızlık eğitimi motivasyonu üzerindeki dolaylı etkisi de anlamlıdır ($b = .12$, $t = 3.075$, %95 GA = .033; .224). Bu sebeple, manevi iyi oluş, öznel iyi oluş ve hafızlık eğitimi motivasyonu arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmiştir.

TARTIŞMA

Bu bölümde mevcut araştırmanın istatistiksel analizlerinden elde edilen bulgular incelenerek ilgili literatür rehberliğinde tartışılmıştır. Araştırma sonuçları, hafızlık eğitimi alan öğrencilerin motivasyonlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini; kız ve erkek öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin ortalamalarının benzer olduğunu, ancak öznel iyi oluşlarının sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir değişim sergilediğini; manevi iyi oluşlarının cinsiyet açısından anlamlı bir fark yaratmadığını, ancak sınıf düzeyine göre belirgin bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları ayrıca, hafızlık eğitimi motivasyonu ile öznel iyi oluş arasında, hafızlık eğitimi motivasyonu ile manevi iyi oluş arasında ve öznel iyi oluş ile manevi iyi oluş arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Yapılan aracılık analizi bulguları, öznel iyi oluşun hafızlık eğitimi motivasyonu üzerindeki anlamlı düzeyde doğrudan etkisini; aracı değişken olan manevi oluşun varlığında anlamlı düzeyde dolaylı etkisini ortaya koyarak manevi iyi oluşun öznel iyi oluş ile hafızlık eğitimi motivasyonu ilişkisine kısmen aracılık ettiğini göstermiştir.

1. Hafızlık Motivasyonu, Öznel İyi Oluş ve Manevi İyi Oluş Değişkenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Tartışılması

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan incelemede, erkek öğrencilerin hafızlık motivasyonu düzeylerinin kız öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatür tarandığında hafızlık motivasyonu ile ilgili yapılmış sadece bir çalışmaya rastlanmıştır ve çalışmanın bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte olduğu gözlemlenmiştir (Algur, 2018). Algur, hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumlarının din eğitimi açısından değerlendirilmesi isimli doktora tezinde hafızlık eğitiminde cinsiyet ve motivasyon ilişkisini incelemiş ve erkek katılımcıların motivasyon puanlarının kadın katılımcılardan oldukça yüksek olduğunu ve bu farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu sonuçların, araştırma gruplarındaki katılımcıların üniversite eğitimine başlama ve iyi bir meslek edinme sürecine geçiş yapabilmek için hafızlık eğitimini kısa sürede ve başarıyla tamamlama gerekliliğine olan inançlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, erkek öğrencilerin aile içinde daha

fazla sorumluluk üstlenmeleri ve iş güvencesine duydukları ihtiyacın kız öğrencilere oranla daha yüksek olması, erkeklerin bu inanca daha fazla yönelmelerine ve dolayısıyla hafızlık motivasyonlarının daha fazla artmasına neden olmuş olabilir. İlgili literatürde bulunan araştırmaların sınırlı sayıda olması ve hafızlık eğitiminde motivasyonun süreci etkileyen ve yönlendiren çok önemli bir faktör olması sebebiyle bu alanda yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu gözlemlenmektedir. Hafızlık eğitimi alan erkeklerin hafızlık motivasyonlarının neden kızlardan daha yüksek olduğu konusu, ayrı bir araştırma ile incelenebilir. Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, “Hafızlık eğitimi alan bireylerin cinsiyet değişkenine göre hafızlık motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır” hipotezi desteklenmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından incelenen bir diğer değişken ile ilgili sonuçta erkek ve kız öğrencilerin öznel iyi oluş ortalamalarının eşit düzeyde olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde cinsiyetler arasında öznel iyi oluş düzeyinin anlamlı farklılık göstermediği birçok araştırma bulunmaktadır (Altunbezer, 2020; Çağlayan Tunç, 2015; Uçan, 2013; Demir Çelebi ve Sezgin, 2015; Akgündüz ve Bardakoğlu, 2012; Kasapoğlu ve Kış, 2016; Çelik, 2008; Solak Şimşek, 2019). Altunbezer (2020), araştırmasında savaş görmüş ergenlerin gelecek beklentisi ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide manevi iyi oluşun rolünü incelemiş ve cinsiyet değişkeni ile ergenlerin öznel iyi oluşlar düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Solak Şimşek (2019), lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve öz şefkat arasındaki ilişki isimli tezinde lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Öznel iyi oluş üzerine yapılan erken dönem araştırmalar incelendiğinde, cinsiyetin öznel iyi oluş üzerinde çok düşük bir etkisi olduğu ve her iki cinsiyetten bireylerin mutlu olabileceği belirtilmiştir (Wilson, 1967). Ayrıca, mutluluk ve yaşam doyumunun yaş, ırk, gelir durumu ve cinsiyet gibi özelliklere bağlı olarak değişmeyen bir kavram olduğu ifade edilmiştir (Myers ve Diener, 1995). Bu bulgular temel alınarak, hafızlık eğitimi alan bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermeyeceği tahmin edilmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak, “Hafızlık eğitimi alan bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir” hipotezi doğrulanmıştır. Öte yandan, literatürde yer alan çalışmalar

incelendiğinde, kadın ve erkek katılımcıların öznel iyi oluşlarına ilişkin farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Bazı araştırmalar, kadınların daha yüksek öznel iyi oluş düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (Dilmaç ve Bozgeyikli, 2009; Gündoğdu ve Yavuzer, 2011; Sezer, 2011 vb.), ancak diğer araştırmalar erkeklerin öznel iyi oluş düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Eryılmaz ve Ercan, 2011; Haring, Stock ve Okun, 1984 vb.). Elde edilen sonuçların farklı olmasının ilgili araştırmalardaki veri gruplarının sahip olduğu yaş, eğitim düzeyi, ekonomik durum gibi birtakım değişkenlerin farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların manevi iyi oluş düzeyleri incelendiğinde, erkek öğrencilerin manevi iyi oluş puanlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir düzeye ulaşmadığı tespit edilmiştir. Yapıcı'nın 2012 yılında gerçekleştirdiği ve cinsiyet, dindarlık ile maneviyat üzerine yurt içi ve yurt dışındaki çok sayıda çalışmayı ele alan bir meta-analiz çalışmasında, örneklem büyüklüğü 43.864'e ulaşan 78 alan araştırması cinsiyet ve dindarlık farklılaşması açısından incelenmiştir. Meta-analiz sonuçları, kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde dindarlık ve manevi yönelime sahip olduğunu göstermektedir. Bu veriler doğrultusunda, kız öğrencilerin manevi iyi oluş düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olacağı tahmin edilmiştir. Ancak, dindarlık ve manevi yönelim ile manevi iyi oluş düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklı yönlerde etkilendiği görülmüştür. Araştırma bulguları, "Hafızlık eğitimi alan bireylerin manevi iyi oluş düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır" hipotezini desteklememiştir.

Araştırmada elde edilen bulguyu destekleyen çalışmalar literatürde bulunmaktadır (Akbulut, 2020; Gürsu ve Ay, 2018; Kaplan, 2020; Nurkan, 2020; Pehlivan, 2018; Şirin, 2019; Dalcı vd., 2021). Pehlivan (2018), manevi bakım ve danışmanlığın imam hatip ortaokul öğrencilerinin ruh sağlığı ve manevi iyi oluşlarına etkisi isimli araştırmasında erkek ve kız öğrencilerin manevi iyi oluş puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan, literatür bulguları incelendiğinde, kadınların manevi iyi oluşlarının erkeklere kıyasla yüksek olduğu çalışmaların da mevcut olduğu gözlemlenmiştir (Aydeniz, 2023; Dağhan, 2018; Yılmaz, 2019; Ziapour vd., 2017). Yılmaz (2019), farklı okul türlerinde görev yapan

öğretmenlerin spiritüel iyi oluş düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi isimli tezinde kadın katılımcıların manevi iyi oluş düzeylerinin erkek katılımcılardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde çeşitli sonuçların ortaya çıkmasının sebebi olarak araştırmaların yapıldığı bölgelerin ve araştırmaya katılan bireylerin kişisel özelliklerinin birbirinden farklılık göstermesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

2. Hafızlık Motivasyonu, Öznel İyi Oluş ve Manevi İyi Oluş Değişkenlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tartışılması

Araştırma bulguları sınıf düzeyi bağlamında değerlendirildiğinde, katılımcıların hafızlık motivasyonu puanları ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. 9. sınıf düzeyindeki katılımcıların hafızlık motivasyonu puanlarının, 11. sınıf düzeyindeki katılımcılara kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç liseye yeni başlayan öğrencilerin hafızlık motivasyonunun ilgili okul düzeyinin son yıllarına yaklaşan ve üniversite hazırlığı süreci gibi stres içeren bir dönemde bulunan 11. sınıflardan daha yüksek düzeyde motivasyona sahip olabileceği gibi nedenlerle açıklanabilir. Elde edilen veriler ışığında, “Hafızlık eğitimi alan bireylerin hafızlık motivasyonlarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği” hipotezi desteklenmiştir. Ancak ilgili literatürde bu iki değişkenin ilişkilerine dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile hafızlık motivasyonu ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin literatürdeki ilk verileri ortaya konulmuştur.

Sınıf düzeyi bağlamında incelenen bir diğer değişken olan öznel iyi oluş ile ilgili sonuçlarda, katılımcıların öznel iyi oluş puanlarının sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, 9. sınıf öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Saygın'ın (2008) çalışmasında üniversite 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dilmaç ve Bozgeyikli'nin (2009) “Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeyleri ve karar verme stillerinin incelenmesi” başlıklı araştırmalarında ise, üçüncü sınıf üniversite

öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma ve benzer araştırmaların sonuçları, son sınıflara doğru öğrencilerin hayatlarında yeni bir evreye geçmeleri ve yeni bir düzene alışmaları gerektiğinden dolayı ortaya çıkabilecek sorunların öznel iyi oluşu negatif yönde etkileyebileceği gibi nedenlerle açıklanabilir. Araştırma bulguları, “Hafızlık eğitimi alan bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği” hipotezini desteklemiştir. Ancak, alan yazında sınıf düzeyi ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki tespit edilemediğini gösteren çalışmaların da bulunduğu görülmektedir (Çelik, 2008; Çevik, 2010; Canbay, 2010; Solak Şimşek, 2019). Örneğin Çelik (2008), lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal zekâ açısından incelenmesi isimli yüksek lisans tezinde lise düzeyindeki öğrencilerin öznel iyi oluşlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Solak Şimşek (2019), lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve öz şefkat arasındaki ilişki isimli tezinde öğrencilerin sınıf düzeyine göre öznel iyi oluş puanlarının anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılıklar, konuya ilişkin daha kapsamlı ve ayrıntılı araştırmalar yapılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Manevi iyi oluş düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği bu çalışmada, 9. sınıf öğrencilerinin manevi iyi oluş düzeylerinin 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer bir şekilde, Es'in (2018) sağlık bilimleri öğrencilerinin maneviyat ve manevi bakım algılarını incelediği araştırmada da sınıf düzeyleri arasında farklılık gözlemlenmiş ve özellikle 1. sınıf öğrencilerinin maneviyat ve manevi bakım algılarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Diğer taraftan, literatür bulguları incelendiğinde yapılan araştırmalarda katılımcıların sınıf düzeyleri ile manevi iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığına ilişkin sonuçların elde edildiği dikkat çekmektedir. Karataş ve Selçuk (2023) üniversite öğrencilerinin manevi iyi oluşlarının açıklanmasında çeşitli demografik değişkenlerin ve psikolojik esnekliğin rolünü inceledikleri araştırmalarında katılımcıların sınıf düzeyleri ile manevi iyi oluşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit etmişlerdir. Bulut ve Meral (2019), hemşirelik öğrencilerinin maneviyat ve manevi bakım algılarını değerlendirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin bulundukları sınıf seviyesinin manevi algılar üzerinde etkili olmadığı sonucuna

ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Ekici'nin (2023) devlet yurtlarında kalan üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği ve maneviyat ile kaygı ve yalnızlık duygusu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, öğrencilerin sınıf düzeyine göre manevi iyi oluş puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, "Sınıf düzeyine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin manevi iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır." hipotezini desteklemektedir. Fakat alan yazın incelendiğinde ilgili konuda sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Doğru değerlendirmeler yapılabilmesi için bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

3. Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Öznel İyi Oluş, Hafızlık Motivasyonu ile Manevi İyi Oluşları Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları, hafızlık yapan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile hafızlık motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan öğrencilerin hafızlık motivasyonlarının da yüksek olacağı, öznel iyi oluş düzeyi düşük olan öğrencilerin ise motivasyonlarının düşük olacağı öngörülmektedir. Ancak, mevcut literatürde öznel iyi oluş ile hafızlık motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öznel iyi oluş ile hafızlık motivasyonu ayrı ayrı araştırıldığında hafızlık motivasyonu üzerine yapılmış tek bir çalışmaya rastlanmıştır. Algur'un (2018) araştırmasında, hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyonları ve psikososyal durumları din eğitimi bağlamında değerlendirilmiş; psikososyal durum ile hafızlık motivasyonu arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Diener'e (2000) göre, günlük konuşma dilinde mutluluk kavramıyla eş anlamlı olarak kullanılan öznel iyi oluş, bireyin olumlu duyguları daha sık, olumsuz duyguları ise daha seyrek yaşaması ve yaşamından yüksek düzeyde memnuniyet duyması olarak tanımlanmaktadır (Myers ve Diener, 1995). Bu tanımdan yola çıkarak öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan öğrencilerin olumlu duygular yaşamaları, hayattan yüksek düzeyde doyum almaları sebebiyle motivasyon düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Ben-Zur'a (2003) göre, olumlu duygular; neşe, ilgi, heyecan ve güven gibi hisleri içerirken, olumsuz duygular ise korku, öfke, üzüntü ve stres gibi hislerle ilişkilidir. Bu bağlamda,

olumsuz duygular bireyin öznel stres düzeyini ifade etmektedir. Öğrencinin öznel iyi oluşu düşük olduğunda üzüntü ve stresinin artması buna paralel olarak ta motivasyon düzeyinin düşmesi beklenmektedir.

Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerindeki artışın, ders çalışma alışkanlıklarını hem nicelik hem de nitelik açısından geliştirdiği ve bu durumun öznel iyi oluş üzerinde olumlu bir etki yarattığı düşünülmektedir. Benzer şekilde, Şirin ve Ulaş'ın (2015) ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, analiz sonuçları karakter eğitiminin etkileşim boyutu ile öznel iyi oluşun tüm boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin sürece yaparak ve yaşayarak aktif katılımının, öznel iyi oluş düzeylerini artırdığı düşünülmektedir. Bu bulgular, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırmalar öznel iyi oluşun enerji ve yaratıcılığı arttırdığı, bağışıklık sistemini güçlendirdiği, bireyin daha iyi ilişkiler kurmasına yardımcı olduğu ve iş yerindeki verimliliği arttırdığını göstermektedir (Diener ve Chan, 2011; Lyubomirsky, King ve Diener, 2005). Doğal olarak öğrencilerin de öznel iyi oluşları yükseldiğinde tüm bu olumlu özelliklerinin artması ve buna bağlı olarak motivasyon düzeylerinin yükselerek ders verimliliğinin artması beklenmektedir.

Araştırma sonuçları, manevi iyi oluş ile hafızlık eğitimi motivasyonu arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Yavuz'un (2019) öğretmen adaylarında psikolojik dayanıklılık ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişki: manevi iyi oluşun rolü isimli çalışmasında manevi iyi oluş ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif doğrusal bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının manevi iyi oluş düzeylerinin artmasıyla, psikolojik dayanıklılıklarının da artacağını ortaya koymaktadır. Bu araştırma bulgusunu destekleyen bir diğer çalışmada, üniversite öğrencilerinin manevi yönelim ile bilişsel esneklik ve manevi yönelim ile psikolojik sağlamlıkları arasında düşük derecede, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Gürkan, 2022). Maneviyat bireylere yaşam amacı sunmakta ve yaşam boyunca bir arayış içerisinde olan insana aşkın olan güçle bir bağlantı kurma imkânı vermektedir. Yaşam amacı bireylere yaşamda umut, motivasyon ve uyum gibi katkılar sunmaktadır. Dolayısıyla bireyin manevi iyi oluş düzeyinin yüksek olması, yaşamında ve uğraştığı alanda motivasyon düzenin yüksek olmasını sağlayabilir çıkarımı yapılabilir. Kültürel bağlamda maneviyat ve din kavramları birbirinden

tamamen ayrı düşünölemeyen iki kavramdır. Dini-manevi bağlamda hafızlık eğitimi alan bireylerin zorlandıkları anlarda Allah'a tevekköl ve sığınma davranışı gösterdiklerinde motivasyon düzeylerinin yükseldiğı böylece manevi-dini iyi oluşun motivasyon düzeyini pozitif yönde etkilediğı düşünölmektedir.

Araştırma bulguları, öznel iyi oluş ile manevi iyi oluş puanları arasında istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve bu iki değişkenin birbirini karşılıklı olarak olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Manevi iyi oluş kavramının temel taşı olan maneviyatın bireyin iyi oluşuna metafizik bakımdan destek sunduğı bilinmektedir. Öyle ki en ilkel topluluklardan biri sayılan Aborjin topluluğunun maneviyatı, ruh sağlığı sorunlarının tedavisinde kullandıkları bilinmektedir. Daniels ve arkadaşlarının (2013) çalışmalarında belirttiğı gibi, Aborjin toplulukları, Latin Amerika'daki Curanderos, Asya kültürlerindeki geleneksel şifacılar ve Avustralya'daki şamanlar gibi çeşitli geleneksel topluluklar, halk sağlığının iyileştirilmesi ve ruh sağlığı tedavilerinde manevi unsurlardan faydalanmaktadır. Yapılan literatür taramaları sonucunda, bu çalışma ile benzer bir şekilde öznel iyi oluş ve manevi iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Bu nedenle, örnek niteliğinde çalışmalara yer verilememiştir. Ancak, söz konusu iki değişken arasında pozitif bir ilişki olduğu öne sürölebilir.

4. Öznel İyi Oluş ile Hafızlık Eğitimi Motivasyonu Arasındaki İlişkide Manevi İyi Oluşun Aracılık Rolünün Tartışılması

Bu araştırmada yapılan basit aracılık analizi, hafızlık eğitimi alan bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin hafızlık eğitimi motivasyonu üzerindeki anlamlı düzeyde doğrudan etkisini ortaya koymuştur. Öznel iyi oluşun aracı değişken olan manevi iyi oluşun varlığında hafızlık eğitimi motivasyonu üzerindeki dolaylı etkisinin de anlamlı olduğu görölmüştür. Manevi iyi oluş, öznel iyi oluş ile hafızlık eğitimi motivasyonu ilişkisine kısmen aracılık etmiştir. Literatür incelendiğinde bu araştırmada kullanılan üç değişkenin beraber incelendiğı araştırmaya rastlanılmamıştır. Karslı (2019), öznel iyi oluş ile dindarlık arasındaki ilişkiyi incelediğı araştırmasında, içsel dini motivasyon ile öznel iyi oluş arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Ünölü (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sağlık çalışanlarının iş motivasyonu ile öznel iyi

olma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu çalışmanın bulgularına paralel olarak, iş motivasyonu ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna varılmıştır. Literatür incelendiğinde öznel iyi oluşu etkileyen faktörler arasında dini inancın bulunduğu gözlemlenmiştir. Ülkemizde maneviyat ve dini inanç birbirinden bağımsız olmayan iki kavramdır. Tüm bireyler dindar değildir ancak mutlaka din olgusundan etkilenirler. Bireylerin dine olan bağlılık düzeyleri onların hayatlarını ve hayata karşı tutumlarını etkilemektedir. Bireylerin ruh sağlıkları, hayata bakışları ve motivasyon düzeyleri de dindarlık düzeylerinden etkilenmektedir. Diğer araştırmalarda dinin, bireylerin psikolojik uyum sağlamada ve hayatta karşılaşmış oldukları krizlerle başa çıkmada yardımcı olduğu gözlemlenmiştir (Ayten, 2009; Yıldız, 2006). Myers ve Diener (1995) ve Martin Combs ve Bayne Smith (2000) araştırmalarında dindar bireylerin yaşam doyumlarının daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Sonuç olarak, öznel iyi oluş; başkalarıyla uyum içinde olabilme, sorunlara yapıcı çözümler üretebilme, yaşamda ve olaylarda anlam bulma, mutluluk, özsaygı ve özgüven gibi kavramları içermektedir. Manevi iyi oluş ise bireylere anlam ve amaç duygusu, öz kontrol ve pozitif duygular kazandırarak hem öznel iyi oluşa hem de hafızlık eğitimi motivasyonuna olumlu katkılarda bulunmaktadır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, bireylerin öznel ve manevi iyi oluş düzeylerinin yüksek olmasının, hafızlık eğitimi motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Sonuç

Bu araştırmada, Manisa'daki Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile öznel iyi oluş ve manevi iyi oluş arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu değişkenlerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ve öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Ayrıca, öznel iyi oluşun hafızlık eğitimi motivasyonunu yordama düzeyi ve manevi iyi oluşun aracı değişken olarak bu ilişki üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Araştırmada, öznel iyi oluş ile hafızlık eğitimi motivasyonu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, öznel iyi oluş düzeyinin artmasıyla birlikte hafızlık eğitimi motivasyonunun da yükseldiğini göstermektedir. Benzer şekilde, manevi iyi oluş ile hafızlık eğitimi motivasyonu arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir; manevi iyi oluş düzeyi arttıkça hafızlık eğitimi motivasyonu da artmaktadır. Ayrıca, öznel iyi oluş ile manevi iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, iki değişkenin karşılıklı olarak pozitif yönde birbirini etkilediğini ortaya koymaktadır.

Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre hafızlık eğitimi motivasyonu puanları incelenmiş ve erkeklerin ortalaması kızların ortalamasından yüksek çıkmış ayrıca bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öznel iyi oluş ve manevi iyi oluş puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre hafızlık eğitimi motivasyonu, öznel iyi oluş ve manevi iyi oluş puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin öznel iyi oluşları hafızlık eğitimi motivasyonu düzeyini hem toplam olarak hem de doğrudan pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamıştır. Öznel iyi oluş hafızlık eğitimi motivasyonunu anlamlı düzeyde doğrudan yordamıştır. Öznel iyi oluşun aracı değişken olan manevi iyi oluşun varlığında hafızlık eğitimi motivasyonu üzerindeki etkisi de anlamlı bulunmuştur. Bu nedenle, manevi iyi

oluşun, öznel iyi oluş ile hafızlık eğitimi motivasyonu arasındaki ilişkiye kısmi bir aracılık ettiği belirlenmiştir.

2. Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayanarak çeşitli öneriler ile gelecekteki araştırmalar için araştırmacılara yönelik tavsiyeler sunulmuştur.

1. Hafızlık eğitiminde yalnızca Kur'ân metinlerinin ezberlenmesine odaklanmak yerine, bireyin öznel iyi oluş düzeyi ve motivasyon durumu dikkate alınarak çok yönlü bir değerlendirme yapılmalıdır.
2. Hafızlık eğitimi alan bireylerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak eğitim verilmelidir.
3. Sınıf düzeyi yükseldikçe öznel iyi oluş ve manevi iyi oluş düzeylerinin düşmesi sebebiyle Kur'ân kurslarında öznel iyi oluş ile manevi danışmanlık ve rehberlik destekleri sınıf düzeyi yükseldikçe arttırılmalıdır.
4. Sınıf seviyesi arttıkça düşen değişkenlerden dolayı gelecek araştırmalarda psikolojik semptomların varlığına dair de araştırmalar yapılabilir.
5. Öznel iyi oluş ile hafızlık eğitimi motivasyonu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, hafızlık eğitimi verilen kurslarda öznel iyi oluşu desteklemeye yönelik faaliyetlerin artırılması ve daha yoğun bir şekilde uygulanması gerekmektedir.
6. Erkeklerin hafızlık eğitimi motivasyon puanlarının kızların ortalamasından yüksek çıkmasının sebepleri farklı bir araştırmada araştırılabilir.
7. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi alınması bu araştırma verileriyle karşılaştırmalı olarak ayrıca ele alınabilir.
8. Bu çalışma Manisa ilindeki hafızlık kurslarında kalan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki farklı illerde ve farklı ülkelerdeki Kur'ân kurslarında yapılacak benzer çalışmalarla bu araştırma bulgularının karşılaştırılması sağlanabilir.
9. Bu araştırma nicel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Hafızlık eğitimi motivasyonu, öznel iyi oluş ve manevi iyi oluşun birlikte değerlendirildiği nitel yöntemle çalışmalar yapılarak araştırma konusu derinleştirilebilir.

10. Araştırma, lise düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerle yapılacak gelecekteki araştırmalar, ergenlik dönemindeki bireylerin hafızlık eğitimi motivasyonu, öznel iyi oluş ve manevi iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu çalışmanın bulgularıyla karşılaştırılabilir sonuçlar sunabilir.
11. Hafızlık eğitimi motivasyonu, manevi ve öznel iyi oluş düzeyleri belli dönemlerde farklılık gösterebileceğinden dolayı boylamsal çalışmalar yapılabilir.
12. Bu çalışmada, manevi iyi oluş ve öznel iyi oluşun hafızlık eğitimi motivasyonu üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Gelecek araştırmalarda, motivasyonu etkileyebilecek diğ r faktörler incelenebilir.
13. Bu araştırmada, hafızlık eğitimi motivasyonunu değerlendirmek için ergen öznel iyi oluş  l eği ve üç boyutlu spiritüel iyi oluş  l eği kullanılmıştır. İlerleyen çalışmalarda, farklı ölçeklerden yararlanılarak ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler daha ayrıntılı şekilde incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, H. (2014). Manevi İyi Oluş ile Dindarlık Arasındaki İlişki Üzerine Bir Değerlendirme. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (2): 391-412.
- Adair, John, *Etkili Motivasyon*, Çev. Salih Uyan, Babıali Kültür Yay. 4. Baskı, Ankara 2013.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaşlı, S., Diş, O. ve Durnalı, M. (2020). İlkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırma davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49: 564-581.
- Akbulut, B. (2020). *Yoksul aile bireylerinin yoksulluğa ilişkin nedensel atıfları ile spiritüel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akgündüz, Y. ve Bardakoğlu, Ö. (2012). Subjective well-being levels of vocational high school students. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1(2), 101-107.
- Alan, U. (2006). *Motivasyon Teorileri ve Motivasyonun İş Hayatı Üzerindeki Etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Algur, H. (2018). *Hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumlarının din eğitimi açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hitit Üniversitesi.
- Altaş, N ve Atıcı, İ. (2016). Din eğitiminin bireyselleşme süreci. *Din eğitimi* (11. Baskı, s. 51) içinde. Ensar Neşriyat.
- Altunbezer, Ş. (2020). *Savaş görmüş ergenlerin gelecek beklentisi ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide manevi iyi oluşun rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91, 409– 421.
- Argon T ve Eren A. (2004). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Aşıkoğlu, M. (1996). *İnsan Kaynaklarını Verimliliğe Yönlendirme Aracı Olarak Motivasyon*. Üniversite Kitabevi.

- Atay, H. (1978). İslam’da öğretim. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23, 1-29.
- Avcılar, S. (2021). *Hafızlık proje okullarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin psiko-sosyal durumları ile motivasyon düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Aydemir, İ. (2020). *Dokuz eylül üniversitesi hastanesi sağlık çalışanlarında motivasyon düzeyi ve ilişkili faktörler* [Uzmanlık tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aydeniz, S. (2023). *Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin bilinçli farkındalık ve spiritüel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. Ş. (2008). *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur’ân Kursu*. DİB.
- Ayhan, D., & Seki Öz, H. (2022). Yetişkin Bireylerde Ölüm Algısının Manevi İyi Oluş Üzerine Etkisi. *Black Sea Journal of Health Science*, 5(3), 424-429. <https://doi.org/10.19127/bshealthscience.1110155>.
- Ayten, A. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Ölüm Kaygısı: Türk ve Ürdünlü Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4, 85-108.
- Ayten, A., ve Uysal, V. (2009). *Ruhsallık Umutsuzluğu Azaltır mı? Ruhsallık-Umutsuzluk İlişkisi Üzerine Ampirik Bir Araştırma*. 16. Ulusal Sosyal Psikiyatri Kongresi, Karabük, Türkiye.
- Ayten, A. (2010). *Tanrı’ya Sığınmak- Dini Başa Çıkma Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İz Yayıncılık.
- Bakaç, Z. (2023). *Hafızlık eğitiminin bireyin duygu durumlarına etkisi (Kayseri ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Bakan, İ., Büyükbeşe, T. (2004). Çalışanların İş Güvencesi ve Genel İş Davranışları İlişkisi: Bir Alan Çalışması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 35-59.
- Bandana, N. (2011). “Organizational Culture As Related To Motivation: A Study On Steel Manufacturing Industries In India” *European Journal Of Social Sciences*.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*, New York: Freeman.
- Banger, G. (2008). Motivasyon. <https://docplayer.biz.tr/9041367-Motivasyon-gurcan-banger.html> adresinden 11 Aralık 2023 tarihinde alınmıştır.
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi* (2. Baskı). Kariyer Yayıncılık.

- Bash, A. (2004). Spirituality: The Emperor's New Clothes?. *Journal of Clinical Nursing*, 13(1): 11-16.
- Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü. (2023, Nisan 29). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/07/20100713-2.htm>
- Bayrakçeken, S. Oktay, Ö. Samancı, O. Canpolat, N. (2021). Motivasyon Kuramları Çerçevesinde Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarının Arttırılması: Bir Derleme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 677-698.
- Bayraktar, H. V. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 1079-1100.
- Bentley, T. (2000). *Takımınızın yeteneklerini geliştirmede insanları motive etme* (1.Baskı). Hayat Yayınları.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67-79. <https://doi.org/10.1023/A:1021864432505>
- Beyhaki, İ. (2015). *Şuabu'l-İman* (C. 2). Ocak Yayıncılık.
- Bilgin, A. (2014). Din, Dindar, Dindarlık: Özeleştiril Bir Değerlendirme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 75-84.
- Biswas-Diener, R., Diener, E., & Tamir, M. (2004). The psychology of subjective well being. *Daedalus American Academy of Arts*, 133(2), 18-25.
- Bolat, A. (2015). *Okulöncesi öğretmenlerinin benlik saygı düzeyi ile motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi (istanbul ili örnekleme)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Bozkurt, N. (1993). Dârülkurraâ. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 8, s. 543) içinde. TDV.
- Bozkurt, N. (1997). Hâfız. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C.15, s. 74-78) içinde. TDV
- Bozkurt, E., Sönmez, H. İ. (2016) “İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Ergen Öznel İyi Oluşlarının Kişisel ve Sosyal Özelliklerine Göre İncelenmesi”, *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7, 231-248.
- Buhari, İ. (2020). *El-Edebü'l Müfred* (8. Baskı). (M. Y. Kandemir, Çev.). Tahlil Yayınları.
- Bulut, H. K., & Meral, B. (2019). Öğrenci hemşirelerin maneviyat ve manevi bakımı algılama düzeyleri ve etkileyen bazı faktörlerin belirlenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(4), 353-362. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gumussagbil/issue/50658/460763>

- Buyrukçu, R. (2001). *Kur'ân Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma (Göller Bölgesi Örneği)*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Canbay, H. (2010). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cebeci, S. ve Ünsal, B. (2006). Hafızlık eğitimi ve sorunları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (11), 27-52.
- Cebeci, S. (2010). Bir Din Öğretimi Yaklaşımı Olarak Dini Danışma ve Rehberlik. *Değerler Eğitimi Dergisi* 8 (19) 53-67.
- Cerrahoğlu, İ. (1989). *Tefsir Usûlü*. Diyanet Vakfı Yayınları.
- Cicirelli, V. G. (2011). Religious and nonreligious spirituality in relation to death acceptance or rejection. *Death Studies*, 35(2), 124-146.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper ve Collins, Inc.
- Çağlayan Tunç, (2015). *Sporun Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerine Etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Çelebi, E. (1900). *Seyahatname*. İlkdam Matbaası.
- Çelik, M. (2012). Hafızlık. *Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü İlmî Dergisi*, 7 (13), 69-83.
- Çelik, Ş. (2008). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Zeka Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, İ. (2016). Türkiye’de Suriyeli sığınmacıların sosyal ve kültürel entegrasyonu. *Sosyoloji dergisi* (34), 197-222.
- Çevik, N. (2010). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordayan Bazı Değişkenler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çivitçi, A. (2007). Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları. *Eurasian Journal of Educational Research*, (26), 51- 60.
- Çoban, Y. (2021). Kur’ân Kursu Öğrencilerinde Öznel İyi Olma Hali ve Kaygı İlişkisi. *Balıkesir İlahiyat Dergisi*, 14, 337-369.

- Dağhan, Ş. (2018). Nursing students' perceptions of spirituality and spiritual care; an example of Turkey. *Journal of Religion and Health*, 57(1), 420–430.
- Dalcalı B.K., Durgun H. ve Can, Ş. (2021). Onkoloji biriminde tedavi alan hastaların manevi iyi oluşları ve yaşam kaliteleri [Spiritual well-being and quality of life in patients who receive treatment in oncology units]. *İnönü üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi* 9(2),536-53.
- Daniels, C., ve Fitzpatrick, M. (2013). Integrating spirituality in counselling and psychotherapy: Theoretical and clinical perspectives. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 47(3), 315-341.
- Dartma, B. (2014). Günümüzdeki Hafızlık ile Asr-ı Saadetteki Hafızlığın Karşılaştırılması. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology* (29), 179-192.
- Day, Crystal A. (2011). “Achievement motivation and self-evaluative emotions in preschool children from low-income families.” Electronic Theses and Dissertations. <https://doi.org/10.18297/etd/323>.
- Demir Çelebi, Ç., ve Sezgin, O. (2015). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları ile Ahlâkî Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 99-146.
- DİB. (2010). Hafızlık Eğitim Programı. <https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Haf%C4%B1zl%C4%B1k%20E%C4%9Fitimi%20Program%C4%B1%20-%202010.pdf> adresinden 10 Mart 2024 tarihinde alınmıştır.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., ve Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index, *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., ve Chan, M. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology:Health and Well-Being*, 3, 1-43.
- Dilmaç, B., ve Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 171-187.

- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2019). Okul-Kur'ân kursu iş birliğine dayalı örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi uygulama usul ve esasları. <https://hafiz.meb.gov.tr/pdf/DI%CC%87B-DOGM-Haf%C4%B1zl%C4%B1k-Uygulama-Esaslar%C4%B1-Guncel.pdf> adresinden 5 Aralık 2023 tarihinde alınmıştır.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş üniversitesi dergisi*, 14(1), 56-64.
- Doğan, T. (2016). Entelektüel iyi oluş. Pozitif Psikoloji. Entelektüel iyi oluş (tayfundogan.net) adresinden 12 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Doğani, O. (2010). *Yönetim bilinci ve motivasyon* (1. Baskı). Karma Yayıncılık.
- Dur, B. (2014). *Lise öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ve motivasyon düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Düzgüner, S. (2013). *Maneviyat Algısı ve Diğerkâmlıkla İlişkisi (Kan Bağışi Örneğinde Türkiye ve Amerika Karşılaştırmalı Nitel Bir Araştırma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Konya Üniversitesi.
- Düzgüner, S. (2016). Nereden Çıktı Bu Maneviyat: Manevi Bakımın Temellerine İlişkin Kültürlerarası Bir Analiz. A. Ayten, M. Koç, N. Tınaz (Ed.), *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Cilt I* (s. 17-43) içinde. Dem Yayınları.
- Düzgüner, S., ve Ayten, A. (2020). *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri Temel Bilgiler Kılavuzu*. DİB.
- Ekici, Y. (2023). *Devlet yurtlarında kalan üniversite öğrencilerinde maneviyat ile kaygı ve yalnızlık duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi.
- Ekşi, H., ve Kardaş, S. (2017). Spiritual well-being: Scale development and validation. *Spiritual Psychology and* <http://dx.doi.org/10.12738/spc.2017.1.0022>
- Ellison, C. W. (1983). Spiritual Well-Being: Conceptualization and Measurement. *Journal of Psychology and Theology*, 11, 330-340.
- Emmons, R. A., ve McCullough, M. E. (2003). Counting Blessings Versus Burdens: An Experimental Investigation of Gratitude and Subjective Wellbeing in Daily Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (2), 377-389.
- Eren, E. (2006) *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Yayınları.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)* (14. Baskı). Beta Basım Yayım.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde program geliştirme* (1. Baskı). Edge Akademi Yayıncılık.

- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 7(4), 975-989.
- Eryılmaz, A., ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189-203.
- Eryılmaz A, (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yas grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 139-151.
- Eryılmaz, A., ve Aypay, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile kimlik statüsü ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 167-179.
- Eryılmaz, A., ve Aypay, A. (2011). Ergenlerin derse katılmaya motive olmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 1220-1233.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 139-149.
- Eryılmaz, A. (2012). Ergenler öznel iyi oluşlarını anne ve babaları ile ilişki kurmak aracılığıyla nasıl yükseltmektedirler? *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 25(3), 252-257.
- Es, M. (2018). *Sağlık bilimleri öğrencilerinin maneviyat ve manevi bakım algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Feist, G. J., Bodner, T. E., Jacobs, J. F., Miles, M., ve Tan, V. (1995). Integrating top-down and bottom-up structural models of subjective well-being: A longitudinal investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(1), 138–150.
- Fisher, John W. (2015). From the Beginning to Spiritual Well-Being. Religion And Spirituality, Spirituality Global Practices, Societal Attitudes and Effects on Health. Ed. Edith C. Roberts. New York: Neva Publishers.
- Gencer, N., (Çeviren) (2018). Öznel iyi oluş: genel bir bakış. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2621-2638.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve Organizasyon “Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar* (5. Baskı). Senkin Yayıncılık.
- George, L. K., Larson, D. B., Koenig, H. G., ve McCullough, M. E. (2000). Spirituality and health: What we know, what we need to know. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 102–116. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.102>

- Graham, C. ve Chattopadhyay, S. (2013). Gender and well-being around the world. *Journal Happiness and Development*, 1(2), 212–232.
- Gürkan, E. (2022). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarını yordamada bilişsel esneklik ve maneviyatın rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İbn Haldun Üniversitesi.
- Güneş, A. (2019). *Türkiye’de yeni bir model olarak örgün eğitimle birlikte hafızlık* (1. Baskı). Arı Sanat Yayınevi.
- Gündoğdu, R. ve Yavuzer, Y. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ve psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesi*. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar 27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3(14), 1889-1895.
- Güngör, Ö. (2018). *Klasik ve modern sistemde hafızlık yapan bireylerde öznel iyi oluş ve sosyal kaygı ilişkisi üzerine bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Gürel, R., ve Mete, E. (2022) Öğrenci Görüşlerinden Hareketle Proje İmam Hatip Ortaokulları ve Diyanet İşleri Başkanlığı’na Bağlı Kur’ân Kurslarındaki Hafızlık Eğitimi Süreçlerinin Karşılaştırılması (İstanbul Avrupa Yakası Örneği). *Van İlahiyat Dergisi* 10(17), 19-47.
- Gürsu, O., ve Ay, Y. (2018). Din, manevi iyi oluş ve yaşlılık. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (61), 1176-1190.
- Handayani, T. R. D. (2016). Teacher motivation based on gender, tenure and level of education. *The New Educational Review*, 1, 199-207.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312
- Haring, M.J., Stock, W.A. ve Okun, M. A. (1984). A research synthesis of gender and social class as correlates of subjective well-being. *Human Relations*, 37 (8), 645-657.
- Hawks, S. R. ,vd. (1995). Review of Spiritual Health: Definition, Role, and Intervention Strategies in Health Promotion. *American Journal of Health Promotion*, 9, 371-378.
- Hayes, A. F. (2018). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (2nd Edition). The Guilford Press.
- Hefferon, K., Boniwell, I. (2014). *Pozitif Psikoloji Kuram, Araştırma ve Uygulamalar* (1. Baskı). (T. Doğan, Çev.). Nobel Akademi Yayıncılık.

- Hill P. ve Pargament K. I. (2015). Din ve Maneviyatın Kavramsallaştırılması ve Ölçülmesindeki Gelişmeler. *Beden ve Ruh Sağlığı Araştırmaları İçin Olası Bulgular* (M.Ulu,Çev.). *Bilimname*, 28(1): 343-368.
- Hoy, A. (2015). *Eğitim Psikolojisi* (1. Baskı). (D. Özen, Çev.). Kaknüs.
- Hull, J. M. ve Kapaklıkaya, İ. (2003). Manevî Gelişim: Yorumlar ve Uygulamalar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 109-124.
- İslamoğlu, A. ve Alnıaçık, Ü. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Beta.
- Jozsa, K. ve Morgan, G.A. (2015). An Improved Measure of Mastery Motivation: Reliability and Validity of the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18) for Preschool Children. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(4), 1–22.
- Kaçar, I. G., Zengin, B. (2009). İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu. *Journal Of Language And Linguistic Studies*, 5 (1), 55-89.
- Kahraman, A., Artıran, M., ve Eryılmaz, A. (2019). Motivasyon Unsurlarının Ergenlerde Öznel İyi Oluşa Etkileri. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 7(19), 105-120.
- Kantar, H. (2010). *İşletmede motivasyon* (1. Baskı). Kum Saati Yayınları.
- Kaplan, E. (2020) *Evde yatağa bağımlı hastaya bakım veren bireylerde bakım yükü ve spiritüel iyi oluş ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], İstanbul Okan Üniversitesi.
- Karaca M. (2007). “Motivasyon” <http://www.odevsel.com/genelkultur/878/motivasyon.htm> adresinden 3 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
- Karagöz, S. (2023). Hafızlık Deneyiminin Psikolojik Yaklaşımla İncelenmesi. *Bilimname* (49), 31-75. <https://doi.org/10.28949/bilimname.1229746>
- Karakaya, A. (2017). *Türkiye 'de hıfz eğitimi – Ankara örneği-* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (19. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, T., Demirkol, A. (2018). Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Manevi Danışmanlık Hizmetleri Üzerine Bir İnceleme. *Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 112-127.
- Karataş, Z., ve Selçuk, O. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Manevi İyi Oluşlarının Açıklanmasında Psikolojik Esneklik ve Çeşitli Demografik Değişkenlerin Rolü. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 37-46.

- Karlı, N. (2019). Psikolojik İyi Oluş ve Dindarlık İlişkisi: Trabzon İlahiyat Örneği. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15, 173-205.
- Kasapoğlu, F. (2015). Manevi Yönelim Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 51-68.
- Kasapoğlu, F., Kış, A. (2016). Öznel İyi Oluşun Cinsiyet Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3): 770-782.
- Kinânî, B. (2023). *İslâmî Gelenekte Eğitim Ahlakı* (5. Baskı). (M. Aydın, Çev.). TDV.
- Koçel, T. (1982). *İşletme yöneticiliği* (19. Baskı). Beta Basım Yayım.
- Koenig, H. G. (Ed.). (1998). *Handbook of religion and mental health*. Academic Press.
- Kuloğlu, R. (2018). *Yönetici görüşlerine göre imam hatip ortaokullarındaki hafızlık projesinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurt, Y. (2012). Kur'ân'ın korunmasında hâfızlık müessesesi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(22), 229-251.
- Luhmann, M., Wilhelm H., Michael E., ve Richard E. L. (2012]. Subjective well-being and adaptation to life events: A meta analysis on differences between cognitive and affective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 102 (3), 592-615.
- Lykken, D., Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7(3), 186–189. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00355.x>
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K.M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803– 855.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.
- Maehr, M. L. ve Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 371
- Martin-Combs, C. P., Bayne-Smith, M. (2000). Quality of life satisfaction among black women 75 years and older. *Journal of Gerontological Social Work*, 33(1), 63-80.

- Maselko, J., ve Kubzansky, L. D. (2006). Gender Differences in Religious Practices, Spiritual Experiences and Health: Results from the US General Social Survey. *Social Science and Medicine*, 62(11): 2848–2860.
- Moberg, D. O. (1984). Subjective measures of spiritual well-being. *Review of Religious Research*, 25(4), 351–364. <https://doi.org/10.2307/3511368>.
- Morsünbül, Ü. (2011). *Ergenlikte özerkliğin ve kimlik biçimlenmesinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Myers, D.G., Diener, E. (1995). Who is Happy?. *Psychological Science*. 6 (1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x>
- Myers, J. E., Sweeney, T. J. ve Witmer, J. M. (2000). The Wheel of Wellness Counseling for Wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling and Development*, 78(3): 251-266.
- Nurkan, A. (2020). *Yetişkinlerin spiritüel iyi oluş düzeyleri ile bağlanma stilleri ve olumlu sosyal davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Opatz, J. P. (1986). Stevens Point: A Longstanding Program for Students at a Midwestern University. *American Journal of Health Promotion*, 1(1): 60-67.
- Ormsby, A. ve Harrington, A. (2003) The Spiritual Dimensions of Care in Military Nursing Practice. *International Journal of Nursing Practice*, 9(5): 321- 32.
- Osmanoğlu, D. E., & Kaya, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının yükseköğretime dair memnuniyet durumları ile öznel iyi oluş durumlarının değerlendirilmesi: kâfkas üniversitesi örneği. *Kâfkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 45-70.
- Osmanoğlu, C. ve Aslan, F. (2019). Hafızlık öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(47), 175-232.
- Osmanoğlu, N. (2023). *Ergenlerde öznel iyi oluş ve öz yeterlik arasındaki ilişkide umudun ve kötümserlikle başa çıkmanın aracı rolünün incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Özbey, S. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(16), 1-15.
- Özbey, S. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (65), 26-47.

- Özdoğan, M., Aydın, B. (2016). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367.
- Özler, H. (2019). *Diyanet işleri başkanlığı hafızlık eğitim programının öğretmen ve öğrenci görüşleri (Konya örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Özsoy, E. (2020). *Stresli yaşam olayları ve depresyon ilişkisinde şükür ve maneviyatın rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İbn Haldun Üniversitesi.
- Öztürk, Ö. (2007). *Kuran kursu öğrencilerinde depresyon düzeyi üzerine bir araştırma (Konya örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 338-347.
- Paloutzian, Raymond F. (2016). The Spiritual Well-Being Scale: Portuguese Translation and Suggestions for Use. *Horizonte, Belo Horizonte*, 14 (41), 76-88.
- Palys, T. S., Little, B. R. (1983). Perceived life satisfaction and the organization of personal project systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(6), 1221–1230. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.6.1221>
- Pargament, K. I. (1999). The Psychology of Religion and Spirituality? Yes and no. *International Journal for the Psychology of Religion*, 9, 3-16.
- Pehlivan, A. (2018). *Manevi bakım ve danışmanlığın imam hatip ortaokul öğrencilerinin ruh sağlığı ve manevi iyi oluşlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Briere, N. M., ve Blais, M. R. (1995). Toward a New Measure of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation in Sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 17(1): 35-53.
- Race, P. (2019). *The lecturer's toolkit: A practical guide to assessment, learning and teaching* (5th Edition). London: Routledge.
- Resmi Gazete. (2012). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü (resmigazete.gov.tr)
- Riggio, R. (2016). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisine Giriş, Çev. (6. Baskı). (B. Özkara, Çev.)* Nobel Yayınevi.

- Roysamb, E., Tambs, K., Reichborn Kjennerud, T., & Neala, M. (2004). Hoppiness and health: enviromental and genetic contributions to the relationship between subjective well-being, perceived health, and somatic illness. *Article in Journal of Personality and Social Psychology*, 1136-1146.
- Ryan, R. M., Vallerand, R. J. ve Deci, E. L. (1984). *Intrinsic Motivation in Sport: A Cognitive Evaluation Theory Interpretation*. *Cognitive Sport Psychology*. (pp. 231- 242) New York: Sport Science Intl.
- Ryff, C. D. (1989). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35–55. <https://doi.org/10.1177/016502548901200102>
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji* (4. Baskı). Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Satan, A. A. (2014). Dini İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Öznel İyi Oluş Düzeyine Olan Etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 56-74.
- Saygın, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 207-222.
- Seaward, B. L. (1991). Spiritual Well Being: A Health Education Model. *Journal of Health Education*, 22(3): 166-169.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. (2002). A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Hapiness Studies*, 3(3), 34-45
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (IX. Baskı). Gazi Yayınevi.
- Sezer, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin öznel iyi oluş durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 192, 74-85.
- Schumaker, J. F. (Ed.). (1992). *Religion and mental health*. Oxford University Press.
- Sheldon, K. M. ve Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482–497. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482>
- Skinner, B. F. (1979). *The shaping of a behaviorist*. New York, NY: Knopf.
- Solak Şimşek, N. (2019). *Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve öz şefkat arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

- Spaulding, C.L. (1992). *Motivation İn The Classroom*, Newyork: Mcgraw- Hill, Inc
- Swinton, J. (2001). *Spirituality and mental health care: Rediscovering a'forgotten'dimension*. Jessica Kingsley Publishers.
- Swinton, J. ve S. Pattison (2001). *Spirituality: Come all faithful. Health Service Journal*, 111(5786), 24–25.
- Şahin, F (2019). *Amaç-araç dengesi açısından hafız adayları, velileri ve öğrencilerin hafızlık algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Şahin, H. (2011). *İslam kültür tarihinde 'Kur'ân hıfzı' geleneği ve günümüzdeki uygulama biçimleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Şekerci, A. ve Çakmak, A. (2023). Hafızlık Eğitiminde Kur'ân Kursu Terki. *Hitit İlahiyat Dergisi*, 22 (1), 359-392.
- Şener, M. (2009). *Hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Shonkoff, J. P., ve Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington DC: National Academy Press.
- Şimşek, M. ve Çelik, A. (2012). *Yönetim ve Organizasyon* (14. Baskı). Eğitim Akademi Yayınları.
- Şirin, A. ve Ulaş, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (30), 279-307.
- Şirin, T. (2018). Maneviyat Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 13(18): 1283-1309.
- Şirin, T. (2019). Evli çiftlerin spiritüel iyi oluşları ile evlilik doyumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 23 (77), 389-408.
- Şulul, K. (2017). Cem'ül Kur'ân (Kur'ân-ı Kerîm'in Mushaf Haline Getirilmesi). *Siyer Araştırmaları Dergisi*, 1.
- Taberani, İ. (2019). *El-Mu'cemü'l-Kebir* (İ. Doğan, Çev.). Hüner Yayınevi.
- Tan, Hümeysra Nazlı, Yıldız, Mualla. (2022). “‘Manevi İyi Oluş’ Kavramının Ortaya Çıkışı ve Tanımlanması”. *Dini Araştırmalar* 25(63), 447-476.
- Taşpınar, F. (2006). *Motivasyon Araçlarının İşgören Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Afyonkarahisar İlindeki Termal Otel İşletmelerinde Bir Araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi.

- Topçu, S. (2015). *Üstün ve normal zihin düzeyine sahip öğrencilerde içsel-dışsal motivasyon ve benlik saygı düzeyi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Torun, D. (2015). *Yönetim Sürecinde Yönetici İletişim Becerilerinin Çalışan Motivasyonu Üzerindeki Etkileri ve Sağlık Kurumlarında Bir Uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Turgut, İ. (1992). *Eğitim Üzerine*. Bilgehan Mat.
- Tuzgöl Dost, Meliha. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Türkdoğan, T. (2010). *Üniversite öğrencilerinde temel ihtiyaçların karşılanma düzeyinin öznel iyi oluş düzeyini yordamadaki rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu. (2024). <https://sozluk.gov.tr/>. (Erişim Tarihi:22/01/2024)
- Uçan, A. (2013). Cinsiyetleri farklı lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının toplumsal konum ile ilgili risk alma ve göç değişkenlerine göre incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uğur, E. (2019). *İdareci, öğretici ve öğrenci görüşlerine göre örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Ulusoy, Ayten. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. (9. Baskı). Ankara, Anı Yayınları.
- Ünlü, N. (2020). *Sağlık çalışanlarının öznel iyi oluş düzeylerinin çalışma motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Ünsal, B. (2006). *Günümüz Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi ve problemleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Wilson, W. R. (1961). An attempt to determine some correlates and dimensions of hedonic tone. *Dissertation Abstracts*, 21,2814.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294-306
- Wiseman, R. (2012). *59 Saniye*. (H. Ölçeroğlu, Çev.). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Wong, P. T. P. (2014). Viktor Frankl's meaning-seeking model and positive psychology. In A. Batthyany & P. Russo-Netzer (Eds.), *Meaning in positive and existential psychology* (pp. 149–184). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0308-5_10

- Worthington, E. L., ve Aten, J. D. (2009). Psychotherapy with religious and spiritual clients: An introduction. *Journal of clinical psychology*, 65(2), 123-130. DOI: 10.1002/jclp.20561
- Wright, J., ve Wiediger, R. (2007). Motivated behaviours: The interaction of attention, habituation and memory. In L. Brown (Ed.), *Psychology of motivation* (pp. 5-28). New York, USA: Nova Science Publishers Inc.
- Yaman, S., Dede, Y. (2007). Öğrencilerin Fen ve Teknoloji ve Matematik Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 615-638.
- Yapıcı, A. (2012). Türk Toplumunda Cinsiyete Göre Dindarlık Farklılaşması: Bir Meta-Analiz Denemesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2).
- Yavuz, B. (2019). *Öğretmen adaylarında psikolojik dayanıklılık ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişki: manevi iyi oluşun rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yeşilyurt, C. (2019). *Rekreatif bisikletçilerde motivasyon, öznel iyi oluş ve temel psikolojik ihtiyaç doyumu arasındaki ilişkinin analizi* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yetim, U. (2001). *Mutluluk Bilimi: Toplumdan Bireye*. Bağlam Yayınları.
- Yıldız, H. (1992). *Doğuştan günümüze büyük islam tarihi*. Çağ Yayınları.
- Yıldız, M. (2006). *Ölüm Kaygısı ve Dindarlık*. İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, M. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (1. Baskı). Mikro Yayınları.
- Yılmaz, Ö. (2019). Farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin spiritüel iyi oluş düzeyleri mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi.
- Yılmaz, S. (2016). *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Akran İlişkilerinin İnsani Değerler ve Öznel İyi Oluş Düzeyleri Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Marmara Üniversitesi.
- Yorgancı, Betül Altıngül. *Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

- Young, P. T. (1961). *Motivation and emotion: A survey of the determinants of human and animal activity*. New York: Wiley.
- Yun, K., Kim, S. H., ve Awasu, C. R. (2019). Stress and impact of spirituality as a mediator of coping methods among social work college students. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 29(1), 125-136. <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1491918>
- Yücel, H. (2003). *Teachers' Perceptions Of Motivational Strategy Use And The Motivational Characteristics Of Tasks* [Yüksek Lisans Tezi]. Bilkent Üniversitesi.
- Zinnbauer, B. J. ve Pargament, K. I. (2013). *Dindarlık ve Maneviyat* (Çev. Sevdenur Düzgüner). R. F. Paloutzian ve C. L. Park (Ed.), *Din ve maneviyat psikolojisi*. Phoenix Yayınevi.
- Ziapour, A., Khatony, A., Jafari, F., Kianipour, N. (2017). Prediction of the dimensions of the spiritual well-being of students at kermanshah university of medical sciences, iran: the roles of demographic variables. *Journal of clinical and diagnostic research*, 11(7), 5-9.

EKLER

EK-1: KATILIMCI BİLGİLENDİRME ve ONAM FORMU

Katılımcı Bilgilendirme Formu

Sayın Katılımcı,

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Manevi Danışmanlık ve Rehberlik tezli yüksek lisans öğrencisi Fatma KASAP tez danışmanı Nur AKBULUT KILIÇOĞLU ile bir araştırma projesi yürütmektedir. Bu araştırmanın amacı hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide manevi iyi oluşun rolünü incelemektir. Bu bağlamda önce Kur'ân kurslarında hafızlık eğitimi alan bireylere hafızlık eğitimi motivasyon ölçeği, öznel iyi oluş ve manevi iyi oluş testi/ölçeği verilerek verilerin toplanması sağlanacaktır. Ardından verilerden elde edilen bulguların analiz edilerek bireylerin motivasyon düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkilerinde manevi iyi oluşun rolü incelenmeye çalışılacaktır.

Bu araştırmada bize yardımcı olmanız için sizi de projemize davet ediyoruz. Kararınızdan önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyoruz. Bu bilgileri okuduktan sonra araştırmaya katılmak isterseniz bu formun bir kopyasını imzalayıp bize vermenizi, bir kopyasını ise kendinizde tutmanızı rica ederiz.

Araştırmaya Manisa ilinde bulunan Kur'ân kurslarında hafızlık eğitimi alan bireyler katılabilir. Araştırmaya 300 kişi katılacaktır ve her birine verilerin toplanması için kişisel bilgi formu, spiritüel iyi oluş ölçeği (Ekşi ve Kardaş, 2017), ergen öznel iyi oluş ölçeği (Eryılmaz, 2009) ve hafızlık eğitimi motivasyon ölçeği (Algur,2018) verilecektir.

Bu araştırma bilimsel bir amaçla yapılmaktadır ve katılımcı bilgilerinin gizliliği esas tutulmaktadır. Araştırma da bireysel sonuçlar değil grup sonuçları değerlendirilecektir. Alınan onam formları, verilerinden ayrı bir yerde kilitli bir dolapta muhafaza edilecektir, araştırma sona erdiğinde imha edilecektir. Bu araştırmaya katılmak tamamen isteğe bağlıdır. Araştırmaya katılmanız için size herhangi bir teşvik sağlanmayacaktır; ancak (istediğiniz takdirde) araştırma sonuçlarının tüm katılımcılarla e-posta yoluyla paylaşılması planlanmaktadır.

Çalışmaya katıldığınız takdirde çalışmanın herhangi bir aşamasında herhangi bir sebep göstermeden onayınızı çekmek hakkına sahipsiniz. Veri toplama sürecinin herhangi bir yerinde çalışmadan çekilmeniz durumunda, o ana kadar toplanan veri, sadece sizin onayınız var ise tarafımızda saklanmaya devam edilecektir, yoksa tamamen silinecektir.

Sizlere sorulan soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Soruları cevaplarken, hepsini okuyarak, boş bırakmadan cevaplandırmanız, samimi ve dürüst olmanız araştırma sonuçları için oldukça önemlidir ve araştırmanın güvenilir olmasına katkıda bulunacaktır.

Daha önce de belirtildiği gibi, ölçeklerde verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli kalacaktır. Eğer çalışmayla ilgili herhangi bir şikâyet, görüş veya sorunuz varsa bu çalışmanın araştırmacısı ile aşağıda verilen kimlik ve iletişim bilgileri aracılığı ile iletişime geçmekten lütfen çekinmeyiniz.

Katıldığınız için tekrar teşekkür ederiz.

Araştırmacı

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Tezli Yüksek Lisans Programı

Elmalıkent Mah. Elmalıkent Cad. No:4, 34764 Ümraniye/İstanbul

FATMA KASAP

E-POSTA: ...

TELEFON: ...

Aydınlatılmış Onam

Yukarıdaki metni okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. Çalışma hakkında soru sorma imkanı buldum. Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuz tutum ile karşılaşmayacağımı anladım. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının Adı-Soyadı:

İmzası:

Adresi (varsa telefon no. veya e-posta):

Tarih (gün/ay/yıl): / /

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;

Veli veya Vasisinin Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının Adı-Soyadı:

İmzası:

Tarih (gün/ay/yıl) : / /

EK 2: VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Düzeyleri ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkide Manevi İyi Oluşun Rolü” adıyla, Eylül 2023-Şubat 2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma Diyanet İşleri Başkanlığı ve kurs yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Fatma Kasap

İletişim bilgileri : ...

Velisi bulunduğum Kursu adlı öğrencinin yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla geri gönderiniz*).

..... / /

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı: ...

Telefon Numarası: ...



EK 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli katılımcılar, yüksek lisans tez çalışmasının gereği olarak bir araştırma yapmaktayım. Araştırmanın gerçekleştirilmesi ve sonuçlara ulaşılabilmesi için sizlerin verilerine ihtiyaç duymaktayım. Çalışma bilimsel bir araştırma için veri toplamayı amaçlamaktadır, çalışma sonuçları sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır, sonuçlar katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacak olup, katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Doldurulan ölçeklerin cevapları tamamen gizli tutulacaktır. Ayrıca çalışmaya katılanların katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeleri durumunda istedikleri zaman katılımlarını sona erdirebilirler.

Ekte verilen ifadelere bağlı olarak cevabınızın yanındaki () içine X işareti koyunuz. Hiçbir sorunun doğru ve yanlış cevabı yoktur ve lütfen soruları boş bırakmayınız. İçten vereceğiniz yanıtlarla yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Nur AKBULUT KILIÇOĞLU

Araştırmacı: Fatma KASAP

1. Yaş:

2. Cinsiyet: () Kız () Erkek

3. Eğitim görmekte olduğunuz sınıf seviyesi:

() 5.Sınıf () 6.Sınıf () 7.Sınıf () 8.Sınıf

4. Ailede kaçınıcı çocuksunuz?

() İlk () İkinci () Üçüncü () Dördüncü ve üzeri

5. Anne: Sağ () Vefat Etti ()

6. Baba: Sağ () Vefat Etti ()

7. Anne baba: () Beraber () Boşanmış ya da ayrı

8. Sosyo-ekonomik düzeyinizi nasıl algılıyorsunuz?

() Düşük () Orta ()Yüksek

EK 4: HAFIZLIK EĞİTİMİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Bu bölümde hafızlık eğitimine karar vermede etkili etkenler yer almaktadır. Burada yer alan ifadeleri hafızlık eğitimine karar verme sürecinizi göz önünde bulundurarak “Hiç etkisi yok”, “etkisiz”, “az etkili”, “etkili”, “çok etkili” ifadelerini kullanarak değerlendiriniz. Burada önemli olan sizin görüşleriniz olup, beklenen bir cevap yoktur. LÜTFEN HİÇ BOŞ BIRAKMAYINIZ.

	Hafızlık eğitimine karar vermenizde hangi etkenler etkili oldu? Hafızlık eğitimine karar vermemde...	Hiç etkisi yok	Etkisiz	Az etkili	Etkili	Çok etkili
1	“Hafızlık eğitiminin ileride yapmak istediğim mesleğe katkı sağlayacağı” düşüncesi etkili oldu.					
2	İnsanlığa faydalı olma isteğim etkili oldu.					
3	Arkadaşlarım etkili oldu.					
4	Ezber yapma kabiliyetimin olması etkili oldu.					
5	“Arkadaşlarımın arasında saygınlığımın artacağı” düşüncesi etkili oldu.					
6	Çevremde hafız bireylerin olması etkili oldu.					
7	“Toplum tarafından daha iyi karşılanma ve kabul görme” düşüncesi etkili oldu.					
8	Aldığım din eğitimi etkili oldu.					
9	Öğrenim gördüğüm okulun etkisi oldu.					
10	Hocam etkili oldu.					
11	“Kendi kendime Kur’ân-ı Kerîm’i baştan sona ezberleyebileceğimi gösterme” isteğim etkili oldu.					
12	“Meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacağı” düşüncesi etkili oldu.					
13	Hafızlığımı tamamladığımda “kendime olan güvenimin artacağı” düşüncesi etkili oldu.					
14	Kur’ân-ı Kerîm ayetlerini ezberlemekten zevk alıyor olmam etkili oldu.					
15	Hafızlık eğitimini tamamlayıp “hafızlık belgesi alma isteğim” etkili oldu.					

EK 5: ÜÇ FAKTÖRLÜ SPİRİTÜEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ (ÜFSİÖ)

	Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin numarasını işaretleyiniz. Numaraların anlamları: (1) Bana Hiç Uygun Değil (2) Bana Uygun Değil (3) Bana Biraz Uygun (4) Bana Oldukça Uygun (5) Bana Tamamen Uygun Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOS bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederiz.	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
1.	İlahi bir güce bağlı olmak bana güven verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Doğaya saygı duyulması gerektiğini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Hayata dair bir hoşnutsuzluk duygusu hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Bir problemle karşılaştığımda Allah'ın yardımını hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Allah'ın gizli ve açık tüm duygu ve düşüncelerimi bildiğine inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Bütün canlıların saygıyı hak ettiğini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Hayatımda büyük bir boşluk var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Günlük hayatta Allah'ın kudretine şahit olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Allah'ın beni sevdiğine ve önemseydiğine inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Yeryüzündeki tüm canlılara iyi davranırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Hayattan zevk almam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Hayatımın her anında Allah'ın varlığını hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Daha güçlü bir varlığa sığınma duygusu beni rahatlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Kendimi doğanın bir parçası olarak görürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Hayatımın amacını halen bulabilmiş değilim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Yaşadığım her olayda bir hayır olduğuna inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	İnancım, nasıl bir hayat süreceğime dair bana yol gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Yeryüzündeki bütün canlıların hakları benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Sorunlarımı çözmeye nereden başlayacağımı bilemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Yalnız kaldığımda Allah'ı ve yarattıklarını düşünürüm (tefekkür ederim).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	İnanç ve değerlerim, zorluklar karşısında dayanabilme gücümü artırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Doğayla uyum içinde yaşarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Zorluklar yaşadığımda bunalmış hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	İnancım, yaşadığım sıkıntılarda dahi olumlu tarafların olabileceğini görmemi sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Hayatta hiçbir şey sebepsiz değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.	Hayatın beni mutsuz eden olaylardan ibaret olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

27.	Her şeyin elimde olmadığını bilmek üzüldüğüm olaylar karşısında bir teselli kaynağıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Yeryüzündeki her doğal varlığın eşsiz olduğuna inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Dünya hayatının geçici olduğuna inanmak beni hırslarımdan arındırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



EK 6: ERGEN ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ (EÖİÖ)

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Ailem beni sever				
2	Ailem beni destekler				
3	Ailem bana saygı duyar				
4	Ailem sağlıklı				
5	İnsanlara karşı sabırlıyım				
6	İnsanlara karşı hoşgörölüyüm				
7	Genellikle neşeliyim				
8	Genellikle güler yüzlüyüm				
9	Hayatın tadını çıkartarak yaşarım				
10	Hayatı doya doya yaşarım				
11	Hayatı dilediğim gibi yaşarım				
12	Sevdiklerimle beraberim				
13	Sevdiklerimle yan yanayım				
14	Arkadaşlarımla beraber vakit geçiririm				
15	Dostlarımla beraberim				

EK 7: BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KARARI



İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU (Karar Sureti)

Toplantı Tarihi: 04.09.2023
Toplantı Sayısı : 2023/09

KARAR NO: 2023/09-4: Sosyal Bilimler Enstitüsü Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatma KASAP'ın, "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Düzeyleri ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkide Manevi İyi Oluşun Rolü" konulu bilimsel çalışma ve araştırma yapmaya ilişkin talebi incelenmiş olup, yapılan değerlendirme sonucunda "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Düzeyleri ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkide Manevi İyi Oluşun Rolü" konulu bilimsel çalışmada etik açıdan bir sakınca olmadığına oybirliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR
04.09.2023

Prof. Dr. Feridun M. EMECEN
Başkan

EK 8: T.C. DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Müftülüğü



Sayı : E-89768759-254.99-4373034
Konu : Hafızlık Eğitimi Yapılan Kur'an
Kurslarında Anket Yapılması

03.11.2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Soma Kaymakamlığı (Soma İlçe Müftülüğü)'nin 27.10.2023 tarihli ve
E-78400597-254.99-4366940 sayılı yazısı.
b) Kur'an Kursu Öğreticisi Fatma KASAP'ın 25.10.2023 tarihli Dilekçesi.

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Eğitimine devam eden Soma İlçe Müftülüğü Bahçeli Hilaliye Camii Kız Kur'an Kursu Öğreticisi Fatma KASAP'ın "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Düzeyleri ile Özel İyi Oluşları Arasındaki İlişkide Manevi İyi Oluşun Rolü (Manisa İli Örneği)" konulu tez çalışmasında değerlendirilmek üzere İlimiz Müftülüğüne bağlı hafızlık eğitimi verilen Kur'an kurslarında anket çalışması yapmak istediğine dair ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Bu itibarla; İlimiz Müftülüğüne bağlı hafızlık eğitimi verilen Kur'an kurslarında ilgi dilekçe ekinde bulunan anket formunun uygulanması hususunu;
Olurlarına arz ederim.

Şükrü KABUKÇU
İl Müftüsü

OLUR
Dr. Mustafa HARPUTLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1 - İlgi Yazı (1 Sayfa)
- 2 - Dilekçe (18 Sayfa)

Dağıtım:

Bilgi:

AHMETLİ KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
AKHİSAR KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
ALAŞEHİR KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: CD7951FE-18BB-4A9E-9E67-AD2265599908

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/>

Adres: Gökteşli Mah. Murat Cad. No: 47 45010 Şehzadeler / MANİSA

Telefon: 0 (236) 231 17 77 Faks: 0 (236) 232 41 46

Posta: manisa@diyanet.gov.tr Web: manisa.diyanet.gov.tr

KEP Adresi : manisamuftulugu@hs03.kep.tr

Bilgi için: Mustafa ŞİMŞİR

Veri Hazırlama ve Kontrol

İşletmeni

Telefon No: (236) 231 17 77-

108





T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Müftülüğü



Sayı : E-89768759-254.99-4373034
Konu : Hafızlık Eğitimi Yapılan Kur'an
Kurslarında Anket Yapılması

03.11.2023

GÖRDES KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
KIRKAĞAÇ KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
KULA KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
SALİHLİ KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
SARUHANLI KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
SOMA KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
ŞEHZADELER KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
TURGUTLU KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
YUNUSEMRE KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: CD7951FE-18BB-4A9E-9E67-AD2265599908 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/>
Adres: Göktaşlı Mah. Murat Cad. No: 47 45010 Şehzadeler / MANİSA Bilgi için: Mustafa ŞİMŞİR
Telefon: 0 (236) 231 17 77 Faks: 0 (236) 232 41 46 Veri Hazırlama ve Kontrol
Posta: manisa@diyanet.gov.tr Web: manisa.diyanet.gov.tr İşletmeni
KEP Adresi : manisamuftulugu@hs03.kep.tr Telefon No: (236) 231 17 77-
108



ÖZGEÇMİŞ

Adı, Soyadı	Fatma	KASAP	
Doğum Yeri ve Yılı			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce	Arapça	
ve Düzeyi	Orta	İleri	
Eğitim Durumu	Başlama - Bitirme Yılı	Kurum Adı	
Lise	2013	2017	Açıköğretim İmam Hatip Lisesi
Lisans	2018	2022	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Yüksek Lisans	2022	2025	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı
Çalıştığı Kurum/lar	Başlama - Ayrılma Yılı	Çalışılan Kurumun Adı	
Diyanet İşleri Başkanlığı	2022	Devam Ediyor	T.C. Diyanet İşleri Başkanlığı
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar	Manevi Danışman Gelişim Eğitimi 20.10.2023-29.10.2023		
Yayınlar:			
Diğer:			
İletişim (e-posta):			
Tarih:		10 / 02 / 2025	
İmza:			
Adı Soyadı:		Fatma KASAP	

