

## ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA MÜKÂFAT VE CEZA ALGISI (AĞRI ÖRNEĞİ)

Hayati Tetik

Yrd. Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi

**Özet:** Temel amacı ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin din eğitimi ve öğretiminde mükâfat ve cezanın etkisi üzerine görüşlerini ortaya koymak olan bu araştırma Ağrı il merkezinde yapılmış, 8 okulda kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiş 179 öğrencinin görüşleri 38 soruluk bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri analiz edildiğinde elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır: Öğrencilerin tamamına yakını okul öncesi dönemde aileleri tarafından dini eğitim almış ve ailelerce en çok “hoşgörü ve ilgi uyandırarak” din öğretiminin yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaygın eğitim olarak din eğitiminin en çok alındığı yer Kur’an kurslarıdır. Yine buralarda da din eğitiminde aynı yöntemin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgün eğitimde öğrencilerin çoğunluğunun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini sevdikleri ve ders saatini yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin iyi huylu ve ahlaklı, aileye karşı saygılı olmada ve arkadaşlık ilişkilerinde etkili olduğu konusunda ortak paydada buluşmaktadırlar. Din eğitimi ve öğretiminde mükâfat ve ceza olayına öğrencilerin bakış açısı incelendiğinde; öğrenciler ceza olayının hem din eğitiminde hem de eğitimin diğer kademelerinde kaldırılması gerektiğini, cezanın dersten soğumaya sebep olabileceğini, başarılı oldukları durumlarda mükâfat almalarının onları motive edeceğini ve din eğitiminin cezayla değil mükâfatla verildiğinde daha etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi ve öğretimi, ceza, mükâfat

### Perception of Award and Punishment on Formal Secondary Education Institutions

**Abstract:** Basic aim of this study was to determine primary and secondary school students' perspectives on effects of award and punishment on religious education and teaching. Samples were selected by easy availability sampling from 8 different schools in city center of Agri province. The data were gathered from 179 students by using survey technique. The survey was prepared by the researcher and consists of 38 questions. The results were as follows. It can be concluded as almost all students received religious education from their parents during pre-school ages and parents mostly gave religious education with “tolerance and inspiring interest”. Religious education commonly given at Koran courses. We concluded as similar to parents, religious education is given with same technique in these places. It can be also concluded that Education of Religion and Ethics course is enjoyed by students and students find this course period not enough. Most of the students agreed on Education of Religion and Ethics course is effective on peer relations, respecting parents and being good natured and ethical. When effects of award and punishment on religious educa-

tion and teaching is examined, students stated that punishment should be removed from not only religious education but all other fields of education, punishment can cause a dislike to course, when they are successful award will motivate them and when religious education is given by awards instead of punishment it will be more effective.

**Key words:** Religious education and teaching, punishment, award,

### تصور الجائزة والعقاب في مؤسسات التعليم المتوسطة (نموذج "أغري")

**المخلص:** تم هذا البحث الذي كان هدفه الأساسي تقديم آراء طلاب المدرسة الابتدائية والمتوسطة في الجائزة والعقاب خلال تعليم الدين وتعلمه، في مركز مدينة أغري. جمعنا آراء 179 طالباً تم اختيارهم بمنهج تمثيلي "يسهل الوصول إلى الأمثال"، في استمارة تتكون من 38 سؤالاً. ها هي بعض النتائج التي وصلنا إليها بعد تحليل معطيات البحث: تبين لنا أن أغلبية الطلاب تعلموا من أسرهم معلومات دينية في مرحلة قبل المدرسة وذلك بمنهج التسامح وإثارة الانتباه. الدورات القرآنية هي التي يتم فيها التعليم الديني غير النظامي أكثر، وهناك أيضاً يستخدم نفس المنهج. أما في التعليم الرسمي فالطلاب يحبون مادة الثقافة الدينية والأخلاق ويستقلون ساعات المادة. ويتفق الطلاب على أن مادة الثقافة الدينية والأخلاق لها تأثيرها في كونهم مؤدبين نحو أسرهم ومعاملاتهم مع أصدقائهم. إذا لوحظ آراء الطلاب في ظاهرة الجائزة والعقاب في تعليم الدين وتعلمها نجد الطلاب يعتقدون بضرورة إلغاء هذه الممارسة، إذ العقاب ربما يسبب التبريد في الدرس، والجائزة عند نجاحهم تشوقهم. لذلك نرى أن تعليم الدين بالجائزة أكثر نجاعاً.

**الكلمات المفتاحية:** تعليم الدين وتعلمه، والعقاب، الجائزة

### Problem Durumu

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi; öğrencilerin karakter yapılarının müspet yönde şekillenmesi, fertlerin kendi içlerinde sürdürülebilir bir tutarlılığın oluşması, toplum hayatına yapıcı etkilerde bulunabilen bireylerin yetiştirilmesi açısından faydası yadsınamayacak bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dersin belirtilen işlevlerini yerine getirebilmesi ise derse olan ilginin sabit tutulması, şartların elvermesi durumunda artırılabilmesi yoluyla mümkün olacaktır.

Öğrencilerin bu derse olan ilgisini artırmak, dersi daha çekici hale getirmek ve buna bağlı olarak dersle ilgili amaçlanan düzeyde başarıyı yakalamak, tüm bunları yaparken sınıf disiplinini sağlamak amacıyla birçok faktör birlikte ele alınıp değerlendirilmelidir. Başarının elde edilmesinden sadece öğrenci sorumlu değildir. Çocukların okul ortamında kazandıkları becerilerin ev ortamında pekiştirilmesi ve geliştirilmesi, okul-ev tutarlılığının sağlanması ve ailelerin okul ortamının etkili bir ögesi haline gelebilmesi eğitim

sürecinin en önemli hedefidir. Dolayısıyla amaçlanan başarının temini öğrencinin, öğretmenin ve ailenin birlikte hareket etmesiyle yakalanabilir. (Akkök, 2004: 257). Aile; öğrencinin kendine güven duymasını sağlama, sorumluluk duygusuna sahip olma, kitap okuma ve ödev yapma alışkanlığını kazandırma, huzur, disiplin ve güven ortamı meydana getirme gibi doğrudan şahsiyeti etkileyecek hususlarda öğrenciye yardım etmelidir (Dam, 2008: 78-82). Okul idaresi; öğrenci ve öğretmenin rahatça ders işleyecekleri derslik, kütüphane vb. ortamları sunmalıdır (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmî Gazete, 2009: 2623). Öğretmen ise; kendilerine verilen ve yetkili sayıldıkları dersleri okutmak, okutukları derslerle ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmek gibi birtakım görevlere sahiptir. Çalışmamızın meydana gelmesini sağlayan şekillendiricilerin de öğretmenin üslubuyla ilgili olduğu söylenebilir. Ders işlerken hedeflenen başarıya ulaşma, sınıfın derse yönelik tavırlarını kontrol altına almaya yönelik disiplini sağlama amacıyla öğretim sürecinde bazı durumlarda bir dış müdahale gerekebilir. Bu müdahale ödül ve ceza olmak üzere iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Ödül, din eğitimi faaliyetini icra ederken verimi artırmak, bu eğitimin gerekliliklerini yerine getirebilmek, öğrenciyi motive etmek için yeri ve zamanı gelince uygulanırken ceza ise bu kavramın karşısında yer almakla beraber çoğu kez tasvip edilmeyip istenmeyen durumlarda bir uyarıcı olarak devreye sokulmaktadır.

Mükâfata sıkça başvurulması, ceza unsurunun da yıkıcı olmak kaydıyla yapıcı bir tarzda dengede tutulması, derse karşı öğrencilerin kendi içlerinde geliştirmiş oldukları müspet etkiyi saklı tutacaktır. Peki din eğitimi faaliyetini yürüten öğreticilerin kalite artırma amaçlı kullandıkları mükâfat ve uyarıcı nitelikteki ceza kavramları ne anlama gelmektedir? Hangi durumlarda kullanılması fayda sağlayacaktır? Hangi tür mükâfat ve ceza çeşitleriyle sonuca gitmek mümkündür? Mükâfat ve ceza nasıl uygulanmalıdır? Mükâfat ve ceza uygulamalarında cinsiyet farkının getirdiği uygulamalar nelerdir? Tüm bunlar cevaplandırılmayı bekleyen sorular olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmada örgün din eğitiminde mükafat ve cezanın yeri tartışılmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine ne tür mükafat ve cezalar verilmektedir, bunlar ne sıklıklarla uygulanmaktadır ve öğrencilerin bu kavramlara ilişkin görüş, düşünce ve tutumları nelerdir, gibi sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

### **Amaç**

Makalemizde Ağrı ili çerçevesinde problem durumunda belirtilen sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır. Geçmiş dönemde de benzeri çalışmalar yapılmıştır. Çalışmamızın diğerlerinden farkı, geçmişten bu yana mükâfat ve ceza kavramlarına ciddi bir düzeyde vurgu yapılmasına rağmen bu unsurlara gösterilen ilgide bir değişimin olup olmadığının ortaya koyulması, değişimin olduğu noktaların tespiti-ne çalışılmasıdır. Öğrenci görüşlerinin bazı bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, yaşadığı yerleşim birimi, yaşadığı yer, anne ve babanın tahsil durumu ve mesleği gibi) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ise araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

### **Yöntem**

Bu çalışma nicel bir araştırma olup veriler öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yarayan 12 soru; din eğitimi ve öğretiminde mükâfat ve cezanın etkisi üzerine görüşlerini belirlemek amacıyla 3'ü açık uçlu olmak üzere toplam 38 sorudan oluşan ölçme aracı araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçme aracında, öğrencilerin mükafat ve ceza ile ilgili bazı konulardaki görüşlerini belirlemeye yönelik olarak survey tipinde anket soruları, mükafat ve ceza kavramlarına ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik olarak ise 3'lü derecelendirilmiş Likert Tipi Tutum Ölçeği soruları kullanılmıştır. Ölçme aracından elde edilen veriler analiz edilmek üzere SPSS paket programına aktarılmış, betimleyici istatistiksel testlerle frekans ve yüzde analizi yapılmıştır. Öğrencilerin bağımsız değişkenler üzerine görüş farklılıkları çapraz tablolar oluşturularak betimlenmeye çalışılmıştır. Ölçme aracında yer alan sınıf, yaş, yaşadığı yerleşim birimi, yaşadığı yer, annesinin ve babasının tahsil durumları ve meslekleri değişkenleri homojen dağılım göstermedik-

leri için sadece cinsiyet değişkeni üzerine çapraz tablolar oluşturulmuştur.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ağrı ili merkezinde öğrenim gören ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine gidilmiştir. Kazara ya da elverişli örnekleme ismi ile de anılan bu örnekleme yönteminde zaman, para ve işgücü kaybını önleme temel amaçtır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 92). Araştırmada ölçülmek istenen özelliğin evrende benzeşik olduğu varsayımına dayanarak örnekleme yer alan her bir okulun tipik birim olduğu kabul edilmiştir. Bu sebepten ötürü araştırmanın amacına uygun olarak elverişli örnekleme yönteminin uygun yöntem olduğuna karar verilmiştir. Araştırmacı tarafından çeşitli kaynaklar taranarak hazırlanan veri toplama aracı toplam 179 öğrenciye okullarında uygulanmıştır. Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar aşağıda listelenmiştir:

- Hayrettin Atmaca Anadolu Lisesi
- Ağrı Anadolu Lisesi
- İbrahim Çeçen İlköğretim Okulu
- 75. Yıl İlköğretim Okulu
- Şemsi Türkmen Anadolu Lisesi
- Cumhuriyet Anadolu Lisesi
- 15 Nisan İlköğretim Okulu

### **Araştırmanın Varsayımları**

Bu çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin mükâfat ve ceza kavramlarına ilişkin yeterli derecede bilişsel ve duyuşsal alanda ön bilgiye sahip oldukları varsayılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin ankette yer alan sorulara gerçek görüşlerini yansıttıkları şekilde cevap verdikleri kabul edilmiştir.

## GİRİŞ

Araştırmamıza konu olan mükâfat ve ceza kavramları hakkında genel bir çerçeve çizme namına; bu kavramların ne anlamda kullanıldıkları, hangi tür mükâfat ve ceza uygulamalarıyla tatminkâr sonuçlar elde edilebileceği öncelikli olarak ele alınmalıdır. Mükâfat ve cezanın her öğrenci tiplemesine aynen uygulanmasının mı yoksa şartların mümkün olduğu duruma göre davranmanın mı daha makul olduğunu belirterek mükâfat ve ceza kavramlarının işlevselliği hususunda öncül bilgiler vermenin gerekli olduğunu düşünüyoruz.

### Mükâfat

Mükâfat kelime olarak; “ödül, karşılık, hediye, armağan, iyiliğe iyilikle karşılık vermek” gibi (İbn Manzur, t.y.: I, 139; Devellioğlu, 1978: 855), anlamlara gelmektedir.

Eğitim sözlüklerinde genellikle, “iyi bir çalışma veya üstün bir beceri gösteren öğrenci, öğretmen veya yöneticilere verilen armağan” şeklinde tanımlanmaktadır (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976: 236). Mükâfat, öğrencinin beğenilen bir davranışından dolayı haz duyması için verilen her tür pekiştireci kapsar (Aydın, 2000: 162). Örneğin gülümseme, dokunma, saçını okşama, gezmeye götürme, sözle onaylama, sorumluluk verme gibi her tür övgü mükâfat olarak değerlendirilebilir (Navaro, 2001: 51).

Öğretim sürecinin tüm aşamalarında, öğrencilerin yeni bilgi, beceri ve tutum kazanmalarında, kazanılan davranışların kalıcılığının sağlanmasında mükâfat önemli rol oynar. Sınıfta öğrencilerin sergiledikleri bir davranışa öğretmenin verdiği tepkiye bu tepkinin öğrenci üzerindeki etkisi çok önemlidir. Öğretmenin tepkisi öğrenciyi rahatlatır ve mutluluk verirse davranışın yinelenmesi beklenir. Dolayısıyla öğretmenler mükâfatı kullanarak öğrenci davranışlarını biçimlendirebilir ve sürekliliğini sağlayabilirler (Erden, 2005: 161). Bu anlamda mükâfat, genel olarak öğrencilerin olumlu davranışlarının sıklığını artırmak üzere dışarıdan verilen uyarıcılar olarak tanımlanmaktadır (Y. Gündüz, A. Balyer, 2011: 11).

Çocuk, mükâfat sayesinde olumlu olarak değerlendirilen davranışlarına, verilen pekiştireçlere göre, kendini denetleme ve motive etme yeteneğini geliştirmektedir. Bu nedenle ödül sisteminin eğitsel amaçlara uygun bir anlayışla kullanılması gerekir.

### **Ceza**

Yine Arapça bir kelime olan cezanın “karşılık, uyarı, cezalandırmak” gibi anlamları vardır ( İbn Manzur, t.y.: XXIV: 143). Ceza; uygun görülmeyen tepki ve davranışları önlemek için üzüntü, sıkıntı, acı veren uygulama olarak da tanımlanmaktadır (Palardy, 1996: 25).

Ceza, olumsuz bir davranışın yaşanma sıklığını azaltmak ya da ortadan kaldırmak için kullanılan bir uyarıcıdır (Heitzman, 2001: 17). Diğer bir tanımla ceza, çocukta görülen bir davranış bozukluğunun giderilmesi ve çocuğun istenilen yöne çekilmesi amacıyla uygulanan katı bir yöntemdir (Yavuzer, 1995: 94). Cezanın amacı yanlış davranışların kayıtsızlıkların ve dikkatsizliklerin tekrarına engel olmak ve kötü alışkanlıkların meydana gelmesini önlemektir (Kanad, 1976: 71).

Öğretmenler; okul ve sınıf kurallarını öğretme, öğrencilere yapmış oldukları hataların karşılığını ödeterek bir daha hata yapmalarını sağlama, okul ve sınıfta disiplini sağlama, hayatta daha başarılı olmaları için disiplinli yetiştirme düşüncesi ve etkili bir öğretim ortamı oluşturma isteği gibi nedenlerden dolayı ceza yöntemine başvurmaktadır (Nelsen ve diğerleri akt. Samancı, 2002: 30).

Tanımlardan anlaşılacağı üzere cezadaki asıl amacın, öğrenciyi hatalı sayılabilecek davranışları yapmak bir tarafa yönelmekten alıkoymak olduğu görülmektedir. Fakat gaye ile amacın iyice irdelenmesi ve doğabilecek olumsuz sonuçları göz önünde bulundurarak uygulamaya gidilmesi, mümkünse bu eyleme hiç başvurulmaması gerekir. Zira ceza, istenmeyen davranışların önlenmesine yardımcı olduğu kadar, öğrenci üzerinde birtakım olumsuz etkiler de oluşturabilmektedir (Çelik, 2005: 180). Üstelik cezaya konu olan

davranışların önlenbilmesi de geçicilik arz etmekte mevcut ceza ortadan kalmakla olumsuz davranışa geri dönülmektedir.

Ceza; öğrenci davranışlarını yönlendirme sürecinde en fazla tartışılan ve kötüye kullanılan bir uygulama olup; yasal, ahlaki ve psikolojik sonuçları ile de öğretmenleri endişelendirmektedir (Yiğit, 2004: 171). Dolayısıyla ceza, olumsuz bir davranış ortadan kaldırma adına diğer bir olumsuz davranış sergileme şeklinde de değerlendirilebilir. Türkçemizde bu eylemi “Kaş yapayım derken göz çıkarmak” deyiimiyle de ifade etmemiz mümkündür.

### **Mükâfat ve Ceza Çeşitleri**

Mükâfatın eğitim-öğretimde manevi ve maddi olmak üzere iki türlü kullanıldığını görmekteyiz. Manevi mükâfat türünde çocuk veya öğrenci maddi varlığı olan herhangi bir şeyle değil mutluluk ve haz veren, onurunu okşayan sözlü ifadelerle sevindirilmektedir (Ay, 1993: 20). Zira toplum içinde ölçülü ifadelerle çocuk ya da öğrencinin takdir edilmesinin onu birçok maddi mükâfattan daha çok sevindirdiği gözlenebilir bir durumdur (Kanad, 1976: 85). Manevi mükâfat türünün en yaygın şekilleri olan sevgi ve ilgi göstermek, övmek, tebrik ve takdir etmek, arzu ve isteklerini yerine getirmek bu araştırmanın kapsamına dâhil edilmiştir.

Cezanın da iki şekilde uygulandığını görmekteyiz. Birincisi ve en önemlisi hak mahrumiyetidir. İlk defa öğretmen okulunu Fransa’da açan Salle (1651-1719)’nin en çok başvurduğu ceza çeşidinin de hak mahrumiyeti olduğunu görmekteyiz (Kansu, 1952: 93-96). Bu ceza türünü “manevi ceza” olarak da adlandırmak mümkündür. 1691-1761 yılları arasında yaşayan J. Matthias Gesner “haysiyet cezası”na başvurulabileceğini ifade ederken muhtemelen manevi cezaları kastetmekteydi (Kanad, 1963: I, 399).

İstenen bir şeyden uzaklaştırmak veya istenmeyen bir şeyi yaptıрма da bu grupta değerlendirilebilir. Yani bir takım imkânlardan yararlanamamak bir cezadır. Öğrenciyi sevdiği şeyden mahrum bırakmak cezanın bu boyutu ile ilgilidir. Örneğin sırasının üstünü yazmaktan vazgeçmeyen öğrenciyi sınıftaki bütün sıraları temizletmek, istenmeyen bir davranış yaptırmak, çok istediği basket ma-



çında oynaması gerektiği halde bir süre oynatmamak ise istenen davranıştan uzaklaştırmak şeklindeki cezaya örnek olarak verilebilir.

İkinci ceza şekli ise tasarımsal ve yaptırımsal cezalardır. Bu ceza çeşitleri doğal olmayan cezalardır. Tek ayak üzerine bekletme, odaya hapsedme gibi. Bu tür cezalar daha çok fiziksel içeriklidir. Fiziksel içerikli cezalardan kaçınmak gerekir. Fiziksel ceza görerek dayak yiyen çocuklar ve öğrenciler, saldırgan, korkak ve yalancı olurlar. Arkadaşlarına kötü davranan öğrencilerin çoğunun korkak ve fiziksel olarak onlardan daha zayıf oldukları gözlemlenebilir. Fiziksel ceza uygulanan çocukların kişiliğinin gelişmediği, öğretmenler ve otorite figürlerine karşı saygısının kaybolduğu, sınıf kontrolünü zorlaştırdığı ayrıca çocukta sosyal ve kendini kontrol becerilerinin azaldığı da sıkça görülen sonuçlardan bazılarıdır (Benetar, 2002, akt. Mahiroğlu ve Buluç, 2002: 82).

Gerektiğinde başvurulabilecek en makul ceza türleri “sevgi ve ilgiyi azaltmak”, “tenkit, uyarı ve kınama” ve “azarlama ve hakaret” olarak sıralansa da (Kanad, 1976: 76, 108) günümüzde bu tür ceza türlerinin de çocuğun şahsiyetinin şekillenmesinde ciddi kayıplara sebebiyet vereceği üzerinde durulmaktadır. Çocukla konuşmamak, ihtiyaçları ve yaptığı şeylerle ilgilenmemek, çocuğu sevmediğini söylemek gibi ceza türlerinin tümü ilerdeki yaşamında normal olmayan bir takım kişilik özelliklerin yerleşmesine neden olabilmektedir (Koç ve İskender, 1995: 38). XIX. Yüzyılda gerçekleşen Çağdaş Eğitim Reformu akımının başlangıcına ve ilk devresine damgasını vuran Ellen Key (1849-1926)’e göre de eğitimin en fena tarafı belirttiğimiz bu ceza şekilleri içerisinde değerlendirilebilecek ihtarlardır. İhtar vasıtasıyla çocuğa eğitim verilmek istenir; hâlbuki ihtarlar çocuğa fena etki yapar (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976: 165; Kanad, 1963: II, 46-47).

### **Mükâfat ve Ceza Öncesi Durum Analizi**

Ödül ve ceza kişiliğin tamamına değil, sadece istenmeyen davranışa yönelik olmalıdır. Gerek mükâfat gerekse ceza verilirken öğren-

cinin durumu dikkatle değerlendirilmelidir. Mükâfat, verilen kişiye hitap ediyorsa, etkili bir güdüleme aracı olarak işlev görür, aksi halde bir işe yaramayabilir. Bu nedenle öğretmenler ödül verirken sınıfın düzeyi, öğrencinin ilgi alanı, cinsiyeti, yaşı, sosyo-kültürel yapısı, ekonomik durumu ve okulun bulunduğu çevreyi göz önünde bulundurmalıdırlar (Marshall, 2009: 1; Mc Loyd, 1979: 1012). Yani, ödül yöntemini kullanacak öğretmenin, öğrencilerini iyi tanınması ve hangi tür ödülün hangi öğrenciye çekici geleceğini biliyor olması gerekmektedir (LTC, 2009: 1). Birine çekici gelebilen bir ödül diğer birine çekici gelmeyebilir. Ceza hususunda da durum değişmemekte olup öğrencinin durumu burada da temel dayanak noktasıdır. El-Abderî bu konuya dikkat çekerek kimi öğrenciye sadece bir kaş çatmanın yetebileceğini kiminin ise azarlama yoluyla ancak kontrol altına alınabileceğini söyleyerek görüşlerini belirtmiştir. (Dağ ve Öymen, 1974: 59).

Kişisel farklılıklar, bu iki kavramın uygulama alanı bulurken gayet temkinli bir davranış modeli ortaya koymayı gerektirmektedir. Aksi takdirde çocuğa karşı aşırı korumacı ve hoşgörülü, düşküncü tutumlar; reddedici, baskıcı ya da boyun eğici veya ayırmacı; gerektiğinde cezayı aşırı bir şekilde uygulayan eğitici tutumları, çocuk için sosyal uyumu önleyen, bencil, çekingen, şiddete yöneltici, özgüven oluşumunu, dahası sosyalleşmeyi engelleyen, aile içi ve toplumsal ilişkileri bozan tavırlar (Yavuzer, 1994) olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla hangi tür davranışın uygulanacağını tespiti yapıldıktan sonra davranışın ortaya koyulması elde edilecek verimi artıracak aynı zamanda mükâfat ve cezanın amacına hizmet etmesine de vesile olacaktır.

### **Mükâfat ve Ceza'nın İşlevselliği**

Bir Fransız atasözü; "Bir atı zorla suya götürebilirsiniz, fakat zorla su içemezsiniz." der. Bu söz; birtakım yaptırımlarda bulunarak öğrencinin güdülenmesinin bir noktaya kadar mümkün olacağına sonraki süreçte öğrencinin başrolü üstleneceğine dair bir örnektir. Öğrenci sorumluluk duygusuna ceza unsuruna yer vermeksizin motive edilerek sahip olacaktır. Motivasyon sağlanamadığında, öğ-

renciden herhangi bir başarı da beklenmemelidir. Öğrenci ilk önce; güdülenmelidir. Güdülenme nasıl yapılmalıdır? Öğrenci hedeften haberdar edilmeli, o dersin sonunda kazanacaklarını önceden bilmelidir. Yani öğrencinin zihninde gerek maddi gerekse manevi mükâfat şekillenmelidir. Böylelikle öğrencinin dersi dinlemek için bir nedeni, bir merakı, bir isteği olacak ve dersi tüm dikkatini vereyerek dinlemesi sağlanacaktır.

Öğrencilere verilecek mükâfat ve ceza bir amaç değildir, araçtır. Mükâfat ve ceza kesinlikle amaç olmamalı ve başarıyı yakalamada ancak bir araç olmalıdır. İstendik davranışların öğrencilere kazandırılması ise amaçtır. Öğrenci açısından da mükâfat bir araç, katalizör olarak görülmelidir. Mükâfat öğrenciye, zorluklara karşı dayanma gücü verir. Bundan dolayı mükâfatın kurallara bağlı olması gerekir. Peki, mükâfat ve cezanın davranış eğitiminde yeri nedir? Elbette mükâfat ve ceza –tercih edilmemekle beraber- yeri ve zamanında devreye girer, amaç olarak değil araç olarak dozajında verilip uygulanırsa eğitimde yeri ve önemi vardır. Bu özelliklere sahip mükâfat ve cezanın çocuklarımızın eğitiminde yer bulabilmesi mümkün olacaktır.

## **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde, anket uygulanan deneklerin kişisel özellikleri ve ankete verdikleri cevaplar istatistiksel işlemlerle birlikte tablo halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

### **Anket Uygulanan Deneklerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular**

Çocuklar birçok öğrenme yoluyla çevresindeki kişilerin olumlu ya da olumsuz hareketlerini uygulamaya geçirmek isterler. Örnek alarak öğrenme, başkalarının eylemlerini gözleyerek, kazanılan davranış kalıplarından oluşan öğrenme biçimidir. Bu tip öğrenmeye “gözleyerek öğrenme”, “taklit ederek öğrenme”, “toplumsal öğrenme” adları da verilir. İnsanlar her çağda ve yaşta toplumsal öğrenmeyle değişik ve yeni davranış kalıpları kazanırlar. Özellikle çocukların ve

gençlerin davranışları, tutumları, eylemleri; örnek olarak ya da toplumsal öğrenme sonucu oluşur. Teorik olarak çocuk ve genç kişiliğini, anneden, babadan, yakın ve uzak çevreden, toplumdan gelen örneklerle kazanır, geliştirir. Bu örneklerin saldırgan davranışlar ve şiddet eylemleri içermesi, benzer davranış kalıplarını kullanan kuşakların yetişmesine yol açar (Yavuzer, 1992; Balcıoğlu, 2001: 42). Öğrenci kişiliğini belirlemede bu denli etkisi olan aile ve çevre özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yöneltilen sorulara verilen cevaplara bu bölümde yer verilecektir. Bu sayede mükâfat ve ceza kavramlarıyla ilgili elde edilen verilerin daha makul ölçüler dâhilinde yorumlanması mümkün olacaktır.

Deneklerin cinsiyet durumlarına göre dağılımı; 179 kişinin 100'ü kız, 79'u erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Sınıflara göre dağılımı; 14'ü 5. sınıf, 54'ü 6. sınıf, 8'i 7. sınıf, 32'si 8. sınıf, 26'sı 9. sınıf, 26'sı 10. sınıf, 19'u ise 11. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Yaşa göre dağılımı; 8'i 9-10 yaş, 101'i 11-14 yaş, 70'i ise 15-19 yaş aralığındadır.

Buldukları konuma göre dağılımı; 145'i şehirde, 8'i ilçede, 26'sı ise köyde yaşamaktadır.

Kaldıkları yere göre dağılımı; 169'u ailesinin yanında, 10'u ise yurttan kalarak öğrenimlerine devam etmektedirler.

Ana-baba durumuna göre dağılımı; 175'inin annesi öz, 2'sinin annesi üvey, 2'sinin annesi ise sağ ancak ayrı yaşamaktadır. 176'sının babası öz, 1'inin babası üvey, 2'sinin babası ise sağ ancak ayrı yaşamaktadır. Bu durum da öğrencilerin çoğunlukla öz anne babadan oluşan sağlam bir aile yapısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Okur-yazarlık oranına göre dağılımı; 47'sinin annesi okur-yazar değil, 25'i okur-yazar, 49'u ilköğretim mezunu, 19'u ortaokul mezunu, 27'si lise mezunu, 12'si üniversite mezunudur. 7'sinin babası okur-yazar değil, 14'ü okur-yazar, 31'i ilköğretim mezunu, 24'ü ortaokul mezunu, 62'si lise mezunu, 41'i üniversite mezunudur. 1993'te ya-

pılan bir araştırmada benzer örneklemdaki öğrencilerin % 39,7'sinin annesinin, % 8'inin babasının okur-yazar olmadığı anlaşılmıştır. Bu çalışma ile okur-yazarlık oranının yükseldiğini görmek sevindirici bir gelişmedir (Ay, 1993:77).

Meslek durumuna göre dağılımı; 153'ünün annesi ev hanımı, 15'i memur, 1'i işçi, 4'ü serbest meslek sahibi, 6'sı ise diğer iş kollarında çalışıyor. Memur, işçi veya serbest meslek sahibi olanlar oldukça düşük düzeydedir. 27'sinin babası çiftçi, 59'u memur, 28'i işçi, 45'i esnaf / tüccar, 20'si ise diğer iş kollarında çalışmaktadır. Gerek öğrenci annelerinin çalışmayan ev hanımı olmaları, gerekse babalarının çiftçi, işçi, memur gibi sosyo-ekonomik bakımdan orta ve ortanın alt kesimlerden oluşması, öğrencilerin büyük oranda dar gelirli ya da sosyo-ekonomik açıdan orta halli ailelerden geldikleri sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ölçme aracı olan ankette yer alan bağımsız değişkenlerin örneklem içerisinde homojen olarak dağılmamasından dolayı sadece cinsiyet değişkeni üzerinde analizler yapılmıştır. Diğer değişkenler için karşılaştırma yapmanın doğru olmayacağı düşünülerek araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.

2. "Okula gelmeden önce aileniz tarafından verilen dini bilgiler, dualar ve sureler, öğretilen ibadetler size daha çok hangi yöntemle anlatıldı?" Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular

Araştırmamıza göre öğrencilerin (% 94,4) çocukluk döneminde ailelerinden din eğitim ve öğretimi almışlardır. Merak edilen sorulardan biri de ailelerin gerçekleştirdiği din eğitimi ve öğretimi faaliyetinde nasıl bir metot takip ettikleridir. Anket uygulanan okullarda bunu ortaya çıkarmak için sorulan bu sorunun sonuçları tablo 1'de görülmektedir.

**Tablo 1** “Okula gelmeden önce aileniz tarafından verilen dini bilgiler, dualar ve sureler, öğretilen ibadetler size daha çok hangi yöntemle anlatıldı?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Tablo

Yanıt	Cinsiyet		Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hoşgörü ve ilgi uyandırarak	46	25.7	66	36.9	112	62.6		
Çeşitli mükâfatlar vererek	5	2.8	5	2.8	10	5.6		
İbadetlere katılmamı sağlayarak	27	15.1	28	15.6	55	30.7		
Baskı ve disiplinle zorlayarak	1	0.6	1	0.6	2	1.1		

Tablo 1’te görüldüğü gibi çocukluk döneminde aileler tarafından verilen dini bilgiler, dualar ve sureler, öğretilen ibadetler en çok “hoşgörü ve ilgi uyandırarak” (% 62,6) ve “ibadetlere katılmamı sağlayarak” (% 30,7) yöntemleri kullanılarak anlatılmıştır. Kızlar ve erkekler arasında kullanılan yöntem açısından farklılık görülmemektedir. Bu bilgilerin herhangi bir baskı ve kırıncı disiplin uygulamaksızın verilmesi geçmişe dönük düşündüğümüzde ümit vericidir. Zira bu oranın daha önce yapılan bir araştırmada (% 48,4)’de olduğunu görmekteyiz (Ay, 1993: 86). Ciddi anlamda bir değişim olmasa da aradaki fark gelişen zaman içerisinde dini bilgileri aktarma noktasında ailelerin daha da bilinçlendiğini ve bilgi aktarma metotlarında müspete yönelik bir değişimin olduğunu göstermektedir.

Çocukların dini bilgileri öğrenmeleri, dini motiflerle tanışmaları ilk defa aile içerisinde gerçekleşir. Dini konulardaki aile ve çocuk arasındaki bilgi alışverişinin genelinde çocuğun sorduğu soruların aktif rol oynadığını görürüz. Aileler bu sorulara cevap ararken hiç istenmedik bir şekilde kimi zaman ceza unsuruna başvurabilmektedirler. Çocuklarının soruları karşısında bunalıp, çaresiz kalan bazı anneler ve babalar, verecek cevap bulamamak veya anlayabilecekleri şekilde izahlarını yapamamaktan dolayı, onları susturma yoluna gitmektedirler (Öcal, 1991: 79). Baskı ve ceza unsurlarına dayanarak zorla eğitim vermeye çalışan ailelerin hareket noktasının onlara verecek bir şeylerinin olmamasından kaynaklandığını düşünmekteyiz. Ay (1993)’ın yapmış olduğu araştırmada baskı ve ce-

zayla bu tür bilgilerin aktarıldığı denek oranı %10'u bulurken araştırmamızda bu oranın %1'e kadar indiğini görmekteyiz. Peki, eğitimin eziyete dönüşmemesi için aileler böyle bir problemle karşılaştıklarında nasıl bir tavır takınmalıdırlar? Anne ve babalar, çocukların böyle sorularını anlayışla karşılamalı, sorular geciktirilmeden cevaplandırılmalı, verilen cevaplar çocukların anlayabileceği şekilde olmalıdır (Peker, 1991: 44-45). Aksi takdirde bu tür soruları sormanın günah olduğunu söylemek, onları azarlayarak cezalandırmak, anlayabilecekleri tarzda cevaplar vermemek, çocukların dini konularda şüphe içinde kalmalarına neden olacaktır. Çocuğun ihtiyaçlarını sezen, onlara uygun yanıtlar veren, aşırı hoşgörülü veya katı olmayıp, çocuğa karşı esnek bir yaklaşım içinde olan, karşı çıkmadan önce her zaman çocuğun isteklerini dinleyen anne ve babalar çocuğun eğitiminde başarılı sayılacak ve çocuğu da bu yöntemle mükâfatlandırmış olacaklardır (Yavuzer, 1992: 70). Dolayısıyla "hoşgörü ve ilgi uyandırarak" dini bilgilerin aktarılması çocuğa verilebilecek en iyi mükâfat türü olarak değer bulmaktadır.

### 3. "Kur'an Kursu veya cami hocasından aldığınız din eğitimi ve öğretiminde size mükâfat veriliyor muydu?" Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular

**Tablo 2** "Kur'an Kursu veya cami hocasından aldığınız din eğitimi ve öğretiminde size mükâfat veriliyor muydu?" Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Tablo

Yanıt Cinsiyet	Evet		Hayır		Yanıtlamayanlar	
	f	%	f	%	f	%
Kız	65	36.3	13	7.3		
Erkek	73	40.8	20	11.2		
Toplam	138	77.1	33	18.5	8	4.5

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğrencilerin (% 77,1) gibi büyük bir oranı Kur'an Kursu veya cami hocasından aldığı din eğitimi ve öğretiminde mükâfat verildiğini belirtmiştir. Bu durum sevindirici olmakla birlikte yaygın din eğitim kurumlarında gelişen zaman içerisinde öğretici ile öğrenci arasındaki giderek daha iyi bir diyalogun kurulduğunu göstermektedir. Nitekim daha önceki bir araştırmada

(Ay, 1993: 123) mükâfata en az seviyede başvuranların, cami görevlileri olduğu belirtilmiştir. Mükâfata en az seviyede başvuranların, cami görevlileri oluşu göz önünde bulundurulduğunda günden güne din eğitiminde mükâfata yer verilme sıklığının ve öneminin arttığı görülmektedir. Bu duruma, verim artırma amacıyla din görevlilerinin tabi tutuldukları ve üniversitelerle ortaklaşa gerçekleştirilen hizmet içi eğitim kurslarında mükâfat unsuruna ciddi bir şekilde dikkat çekilmesinin neden olduğu söylenebilir. Diğer etkin unsur ise Diyanet İşleri Başkanlığı'nın görevli seçiminde son dönemlerde meydana getirdiği yenilikçi bakış açısıdır. Zira cami görevlileri arasında ilkokul mezunu olanların sayısı gittikçe azalmakta bunların yerini pedagojik formasyona sahip İlâhiyat Fakültesi mezunu, yüksek lisans ve doktora yapan görevliler almaktadır. Din görevlilerinin de kendilerinden beklenen kaliteli hizmeti verme çabalarının sonucu olarak çocuklarla daha makul ve sevecen ilişkiler kurmak amacıyla potansiyel olarak mükâfat unsuruna sıkça yer verdikleri gözlemlenebilmektedir.

#### 4. “Aldığınız din eğitiminde size hangi mükâfatlar verildi?” Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

**Tablo 3** “Aldığınız din eğitiminde size hangi mükâfatlar verildi?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Tablo

Yanıt	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Güzel sözlerle övdüler, takdir ve tebrik ettiler	47	26.3	50	27.9	97	54.2
Arzu ve isteklerimi yerine getirdiler	8	4.5	11	6.1	19	10.6
Hepsi	13	7.3	20	11.2	33	18.4
Diğer	3	1.7	3	1.7	6	3.4
Yanıtlamayanlar					24	13.4

Tablo 3’ de görüldüğü gibi, din eğitiminde verilen mükâfat türlerine bakıldığında en fazla orana “Güzel sözlerle övdüler, takdir ve tebrik ettiler” metodu sahiptir. “Arzu ve istekleri” ve “diğer” şıkları da eklendiğinde oranın % 80’i geçtiği görülmektedir. Bu bulgular, insan olmanın getirdiği bir iç duyumsama ve beğenilme arzusunun



sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Takdir ve tebrik edilme; kişinin kendine güven duymasına, sağlam bir karakter yapısının oluşmasına, toplum içinde saygı gördüğü gibi diğer insanlara da saygı göstermesine sebep olacaktır. Maddi mükâfatların ilk planda üst düzeyde bir etki oluşturmasına rağmen, güzel sözle övülme, takdir ve tebrik edilme şeklindeki manevi mükâfatlar kadar etkin olmadığı sonucuna ulaşabiliriz. Bu sebeple eğitimde maddi mükâfat türlerinden manevi mükâfata ağırlık verilmesi daha faydalı olacaktır. Zira maddi ödül sisteminin kendi içerisinde gizli tehlikeleri barındırdığını savunan araştırmacılar bulunmaktadır. Şöyle ki, insanlar öğrenme için ödüllendirilebilir ancak öğrenme için sistematik bir şekilde ödüllendirme olmamalıdır (Hall, 2009, s. 49). Ödüllendirmenin sistematik bir hal alması durumunda sınıf ortamında her zaman “kazananlar” ve “kaybedenler” grubu meydana gelir ve bu tablo daha çok soruna yol açabilir. Örneğin bir sınıfta bazılarının daha iyi olduğu kabul edilirse, ödülün sürekli bunlara verilmesi, diğerlerinin başarısızlık (öğrenilmiş çaresizlik ve kendini gerçekleştiren kehanet) hisleriyle baş başa kalmalarına neden olabilir. Böyle yapıldığında söz konusu başarısız öğrencilerin başarısızlığa dair tutumları ve duyguları pekiştirilmiş olur. Hâlbuki her bir öğrencinin öğrenme yöntemi ve düzeyi farklıdır ve yapılması gereken bu farklı öğrenme düzey ve yaklaşımına uygun öğrenme stillerinin işe koşulmasıdır (Y. Gündüz, A. Balyer, 2011: 13) Daha sonra bu öğrencilerin maddi ödüllerdense tarihten, günlük pratik yaşamdan, bilişsel bilgi alanından daha etkili yöntemler ya da cesaretlendirme ve övgü gibi daha olumlu ve sembolik değeri olan sözel unsurları kullanarak ödüllendirilmesidir. (LTC, 2009: 1; Swanson, 2001: 44; Brandt, 1995: 14). Birçok araştırma, öğretmenlerin sözel davranışlarının öğrencilerin başarılarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Cohen ve Amidon, 2004: 270).

### 5. “Şu anda okumakta olduğunuz ‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi’ dersinde mükâfat aldınız mı?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular

**Tablo 4** “Şu anda okumakta olduğunuz ‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi’ dersinde mükâfat aldınız mı?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Tablo

Yanıt Cinsiyet	Evet		Hayır		Yanıtlamayanlar	
	f	%	f	%	f	%
Kız	61	34.1	18	10.1		
Erkek	69	38.5	27	15.1		
Toplam	130	72.6	45	25.2	4	2.2

Örgün din eğitiminde mükâfat verilip verilmediğine bakıldığında öğrencilerin yaygın din eğitiminde olduğu gibi büyük bir kısmı (% 72,6) mükâfat aldıklarını belirtmişlerdir. Yine bu oranının kızlar ve erkekler arasında eşite yakın dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu sonuç bizi okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öğrencileri ödüllendirirken cinsiyet ayrımı yapmadıkları sonucuna götürmektedir.

Mükâfat, çocuğun moral motivasyonunu arttırması açısından yararlıdır. Çocuğun olumlu davranışları ve isteklendirilmesi, güdülenmesini kolaylaştırır. Mükâfat davranışların onaylanması, bireyin olumlu bir benlik algısı ve sağlıklı bir kişilik örüntüsü geliştirilmesini kolaylaştırır. Sosyal kabul görme, bağlanma, kendini gerçekleştirme gibi gereksinimlerin doyurulması yoluyla çocuğun yaşama bakış açısını olumlu yönde etkiler. Araştırmamızda bir pekiştirici olarak mükâfatın bu olumlu yönlerinden dolayı öğretmenler tarafından mükâfata sıkça yer verildiğini görmekteyiz. Fakat yaklaşık % 30'luk bir gurubun ise mükâfat almadığını belirtmesi düşündürücüdür. Bu gurubun dışlanmış kitle oluşturmasının önüne geçilmesi amacıyla teşvik yönteminin sıkça kullanılmasıyla bu öğrencilerin başkalaştırılmasının önüne geçilebilmelidir.

### 6. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde ne sıklıkta mükâfat aldınız? Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular

**Tablo 5** “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersinde ne sıklıkta mükâfat aldınız? Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Tablo

Yanıt	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Hiç	18	10	27	15.1	45	25.1
Çok az	6	3.3	9	5	15	8.3
Orta sıklıkta	11	6.1	26	14.5	37	20.6
Çoğunlukla	39	21.8	31	17.3	70	39.1
Her zaman	5	2.8	3	1.7	8	4.5
Yanıtlamayanlar					4	2.2

Örgün din eğitiminde ne sıklıkta mükâfat verildiğine bakıldığında öğrencilerin büyük bir kısmı (% 39.1) çoğunlukla mükâfat aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %25.1’i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde hiç mükâfat almadıklarını, % 4.5’i ise her zaman mükâfatlandırıldıklarını belirtmişlerdir. Oranların kız ve erkek öğrenciler arasındaki dağılımına baktığımızda ise kız öğrencilerin “çoğunlukla” ve “her zaman” ifadelerini daha çok tercih ettikleri, erkek öğrencilerin ise “hiç”, “çok az” ve “orta sıklıkta” ifadelerini daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Ancak oranların birbirine yakınlığı yine bizi okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öğrencileri ödüllendirirken cinsiyet ayrımı yapmadıkları sonucuna götürmektedir.

### 7. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde hiç ceza aldınız mı?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular

**Tablo 6** “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde hiç ceza aldınız mı?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Tablo

Yanıt	Evet		Hayır		Yanıtlamayanlar	
	f	%	f	%	f	%
Kız	26	14.5	53	29.6		
Erkek	12	6.7	84	46.9		
Toplam	38	21.2	137	76.5	4	2.2

Tablo 4 incelendiğinde okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrencilerin % 76,5’ine ceza verilmediği görülmektedir. Esasen eğitimin hiçbir alanında dayak yöntemine başvurulmamalı-

dır. Çocuk güçsüzse sorunların içerisinde yaşıyorsa daha saldırgan ve kavgacı davranır. Bu kişilik problemini dayağa dayanarak çözmeye çalışmak aslında çözümü daha karmaşık ve imkânsız problemleri meydana getirir. Dayak kişinin kendine olan saygısını öldürmektedir. Saygıyı yitiren çocuk daha da saldırgan hale gelecektir.

Sonuçlarda dikkat çeken husus ceza verilen öğrencilerin %14,5'inin kız, % 6,7'sinin erkek öğrenciler olmasıdır. Daha önce yapılan benzer bir araştırmada ise kızların erkeklere oranla daha az cezalandırıldıkları görülmektedir (Ay, 1993: 152). Bu oranın kızlarda erkeklere nazaran yüksek olması, kırsal bölgelerdeki okullarda cinsiyet ayrımı yapılmadan ceza verme oranının daha fazla görüldüğünden kaynaklanmış olabilir (Yörükoğlu, 1986: 174). Buna bağlı olarak da kızların erkeklere göre daha hassas bir yapıda olmasının getirmiş olduğu bir anlayışla erkeklerin ceza olarak görmediği manevi ceza türlerinden kızların etkilenmiş olması da muhtemeldir.

Sonuçlar incelendiğinde cezaya başvurma olayının azalmış olması en azından öğreticilerin hassasiyetle davranıp öğrencileri dersten dolayısıyla da dinden soğutmama gayreti içerisinde olduğu gözlenir. Diğer dersler için aynı ifadeleri kullanmak çok da mümkün gözükmemektedir. Kundakçı (2002)'nin yaptığı bir araştırma, öğretmenlerin genel olarak cezaya karşı oldukları ve cezayı tercih etmediklerini ortaya koymasına rağmen, 4 – 12 yaşları arasında çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmaya göre (Doğan, 2001: 54-64), çocukların % 62,6'sının fiziksel cezaya maruz kaldıkları ortaya konmuştur. Yine yapılan başka bir araştırmada da (Mahiroğlu, Buluç, 2003: 81-95) öğrencilerin % 59,5'i lise eğitimleri sırasında kendilerine fiziksel ceza uygulandığını belirtmişlerdir. Ayrıca Gözütok tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin cezalandırma biçimlerini, öğrenciler, tokat atma (% 58), kulak çekme (% 46), saç çekme (% 31), tebeşir, silgi fırlatma (% 25), sopayla vurma (% 15), tekme atma (% 12), çok şiddetli dövme (9, 11), başını sıraya ya da duvara vurma (%8) olarak belirtmişlerdir (Gözütok, 1994: 564-573). Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin yaklaşık beşte üçünün fiziksel cezaya başvurduğu dikkati çekmektedir. Bu olumsuz tabloyu Din

Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin genelinde görmemek gelişen zaman içerisinde öğretmenlerin daha da bilinçlendiğini, öğrencilerin din algılarına olumsuz nüfuz etmemek için çaba sarf ettiklerini göstermektedir.

### 8. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde ne sıklıkla ceza aldınız?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular

**Tablo 7** “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersinde ne sıklıkta ceza aldınız? Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Tablo

Yanıt	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Hiç	53	29.6	84	47	137	76.6
Çok az	15	8.3	8	4.5	23	12.8
Orta sıklıkta	6	3.3	2	1.1	8	4.4
Çoğunlukla	5	2.8	2	1.1	7	3.9
Her zaman	0	0	0	0	0	0
Yanıtlamayanlar					4	2.2

Örgün din eğitiminde ne sıklıkta ceza verildiğine bakıldığında öğrencilerin büyük bir kısmı (% 76.6) hiç ceza almadıklarını belirtmişlerdir. Dikkat çeken diğer önemli bulgu ise öğrencilerden hiçbirinin “her zaman” seçeneğini işaretlememeleridir. Bu bulguya dayanarak okullarda din eğitiminde ceza kullanımını sürekli hale getiren hiç öğretmen olmadığı sonucuna götürmektedir. Oranların kız ve erkek öğrenciler arasındaki dağılımına baktığımızda cinsiyet açısından cezanın dağılımında belirgin bir fark görülmemektedir. Oranların birbirine yakınlığı mükâfat dağılımında olduğu gibi cezanın uygulamasında da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öğrencileri ödüllendirirken cinsiyet ayrımı yapmadıkları sonucuna götürmektedir.

**9. “Mantıklı bir sebebe dayanan cezalandırma bazen öğrenciler için faydalıdır, görüşünü nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular**

**Tablo 8** “Mantıklı bir sebebe dayanan cezalandırma bazen öğrenciler için faydalıdır, görüşünü nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Tablo

Yanıt	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Katılıyorum	61	34.1	73	40.8	134	74.9
Katılmıyorum	10	5.6	16	8.9	26	14.5
Fikrim yok	8	4.5	11	6.1	19	10.6

Ceza olayına öğrencilerin bakış açısını ölçmek amaçlı sorulan soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (% 74.9) cezalandırmanın bazen faydalı olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin bu şekilde düşünmelerinin sebebi gerçekten cezanın faydalı olduğunu düşündüklerinden midir yoksa öğretmenler tarafından uygulanan cezanın faydalı olduğuna inandırılmaları mıdır? Şayet verilecek cevap öğretmenlerin yönlendirmesinin olduğu şeklindeyse yukarıdaki tabloyu anlamak mümkündür. Herhangi bir yönlendirici unsura dayanmadan cezanın faydalı olabileceğine dair düşünce ise sonuçlar gerçekten irdelenmeye değerdir. Peki, ceza gerçekten faydalı mıdır?

Ceza, bir davranışı belirli bir süreçte yapmamayı öğretebilir. Ancak karmaşık davranışları, eleştirel düşünmeyi, hayata olumlu bakmayı, insan sevgisini veya matematiği ceza ile öğretmek mümkün değildir. Ceza korku yaratabilir, geriletebilir ama geliştiremez. İşte bu yüzden ceza güçsüzdür (Dökmen, 2005: 141). Her ne kadar ceza; insanı olumsuz davranışlardan kurtarırsa da her zaman öğrenmeyi kolaylaştırmaz. Başarısızlığı nedeniyle çok sık ceza alan öğrencinin başarısı nedeniyle, ödüllendirilen öğrenci kadar öğrenemeyeceği unutulmamalıdır (Ünal ve Ada, 1999: 111).

Kimi zaman cezanın işlevselliği noktasında amaçlanan hedefe ulaşıldığı görülmektedir. Fakat bu durum cezanın faydalı olduğu sonucuna ulaşmamıza engeldir. Çünkü eğer ceza çocuktaki yanlış davranışların tekrarı ihtimalini azaltıyorsa Skinner’e göre bunun üç nedeni olabilir. A) Cezanın bir takım duygusal tepkileri vardır. B)

İkinci neden klasik şartlamayla açıklayabilir. Çocuk yasaklanmış bir davranışı yaptığı zaman daha önceden anne ve babadan gördüğü azara bağlı olarak geliştirdiği şartlı tepkiyi gösterebilir. C) Üçüncü neden ise; olumsuz pekiştirmedir. Azarlanan çocuk yasaklanan davranışı yapmayacak ve hoş olmayan azarlama kesilecek ve bunun yarattığı korkuda ortadan kalkabilecektir (Koç ve İskender, 1995: 37). Fakat bu olumsuz durumların çocuğun şahsiyetinde meydana getirdiği etkiler göz ardı edilecektir.

Burada üzerinde durulması gereken diğer bir husus da, olumlu etkisi olduğuna inanılan cezanın gizli mi yoksa toplum huzurunda mı verilmesinin doğru olacağı gerçeğidir. Gizli olarak verilmesini savunanlar; “Öğrencinin gururunu incitmemek, rencide etmemek, küçük düşürmemek ve şahsiyet gelişimini olumsuz etkilememek”; toplum önünde verilmesini savunanlar ise; “Diğer öğrencilere ibret ve ikaz, aynı zamanda böyle bir suça yönelmek isteyenleri ise caydırmak” amacıyla olmasını benimserler. Gerek Hz. Peygamberin uygulamaları (Canan, 1984: 27) gerekse Gazali, İbrahim Hakkı ve Taşköprizade gibi eğitimcilerinde cezanın gizlice verilmesi fikrini benimserler. Daha önce yapılan benzer bir araştırmada da cezanın gizli verilmesi üzerinde durulmuştur (Ay, 1993:160). Dolayısıyla cezanın kimsenin fark etmeyeceği, toplum içerisinde öğrencinin kişilik yapısını sarsmayacak bir şekilde verilmesinin daha uygun olacağı söylenebilir.

#### 10. “Bir ceza çeşidi olarak dayak, eğitimin her kademesinden kaldırılmalıdır, görüşünü nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular

**Tablo 9** “Bir ceza çeşidi olarak dayak, eğitimin her kademesinden kaldırılmalıdır, görüşünü nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Tablo

Yanıt	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Katılıyorum	61	34.1	79	44.1	140	78.2
Katılmıyorum	12	6.7	12	6.7	24	13.4
Fikrim yok	6	3.3	9	5	15	8.4

Öğrenciler her ne kadar bir önceki soruda cezalandırmanın insan için faydalı olduğunu düşünseler de % 78.2'lik bir oranla dayak olayının eğitimin her kademesinden kaldırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Cinsiyet açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla bu görüşü savundukları da ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak da erkek öğrencilerin sınıf içerisinde daha problemliler olduklarından dolayı daha fazla dayak olayıyla karşı karşıya gelmiş olma ihtimali gösterilebilir.

Sürekli dayak yoluyla cezalandırma, öğrencilerde genel bir kayıtsızlık ve bağışıklık durumu meydana getirebilir (Aydın, 2000: 166). Öğrencilerin istenmeyen davranışları yaptıklarında aldıkları her cezanın etkisinin bir öncekine göre azalması ve öğrencinin bunu bir ceza olarak algılamayıp, yaşamın bir parçası olarak görmesine (Korkmaz, 2004: 187 ) neden olabilir. Bu durum, öğrenmeyi engelleme, ilişkileri bozma, okuldan soğutma, korku doğurma, okuldan kaçma, aşırı kaygı, kırıp dökme gibi olumsuz sonuçlar yaratmaktadır (Sarıtaş, 2003: 62).

Fiziksel ceza uygulanan çocukların kişiliğinin gelişmediği, öğretmenler ve otorite figürlerine karşı saygısının kaybolduğu, sınıf kontrolünü zorlaştırdığı ayrıca çocukta sosyal ve kendini kontrol becerilerinin azaldığı da sıkça görülen sonuçlardan bazılarıdır (Benetar, 2002, akt. Mahiroğlu ve Buluç, 2003: 82). Kaylor (2004)'in, çalışmasında da, fiziksel cezanın, çocukların anti-sosyal davranışları üzerinde önemsiz olmayan etkilere sahip olduğu ortaya konmuştur. Robinson, Funk, Beth ve Bush (2005)'un, yaptıkları çalışmada da, fiziksel cezanın etkili olmadığına yönelik deneysel destekli bulgulara ulaşmışlardır. Diğer taraftan şiddet, çocukların yalan söylemesine, okul arkadaşlarına yönelik saldırgan davranışlar göstermesine, arkadaşlarının sahip oldukları eşyalara zarar vermesine neden olabilmektedir (Wilson, 1982: 155-164).

Fiziksel cezaya maruz kalan çocukların, hiç cezalandırılmayan ya da çok az cezalandırılan çocuklara göre arkadaşlarına karşı daha sert ve saldırgan davrandıkları gözlenmiştir (Gordon, 2000: 4). Saldırganlık öğrenilmiş bir davranıştır ve çocuklar bu işi yetişkinleri model alarak öğrenirler. Bedensel güç ve sözlü saldırılarda buluna-



rak cezayı kullanan yetişkin, çocuk için saldırgan modeli oluşturmaktadır. Saldırgan modeli gözleyen çocuk, diğerlerine nasıl saldırılacağını öğrenir (Özyürek, 1998: 98-107).

### 11. “Dayak, zamansız ve gereksiz cezalar öğrenciyi bu dersten soğutmaktadır, görüşünü nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular

**Tablo 10** “Dayak, zamansız ve gereksiz cezalar öğrenciyi dersten soğutur, görüşünü nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Tablo

Yanıt	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Katılıyorum	63	35.2	79	44.1	142	79.3
Katılmıyorum	12	6.7	13	7.3	25	14
Fikrim yok	4	2.2	8	4.5	12	6.7

Dayak olayının eğitimin her kademesinden kaldırılması, yönlendirilmenin daha çok mükâfatla yapılması gerektiğini düşünen öğrenciler bu görüşlerine gerekçe olarak da dayak ve benzeri cezaların öğrenciyi dersten soğuttuğu sorusuna % 79,3 oranıyla katıldıklarını belirterek göstermişlerdir. Yine erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla % 10'luk bir farkın olması daha öncede belirttiğimiz gibi sınıf içindeki problemlerinden kaynaklanmış olabilir.

İnsanlık tarihi kadar eski olan bu ceza türüne tarihte çeşitli zamanlarda ve değişik milletlerde başvurulduğu görülmektedir (Kanaad, 1963: I, 4-28; Koçer, 1980: I, 23, 83, 85). Hayatın tüm alanlarında yapılacak yanlışların bir karşılığı olarak farklı kitleler tarafından da uygulanabilen bu uygulamaya ailede ebeveyn okulda da istenmemesine rağmen öğretmenler başvurumaktadırlar. Yalnız peşinen belirtelim ki bu ceza türleri, ne insanî ahlakın getirdiği temel ilkeler arasında ne de Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim kurumları ödül ve disiplin yönetmeliğinde yer almaktadır (Resmî Gazete: 19.1.2007/26408). Bu tür ceza türlerinin öğrencileri derse adapte etme bir yana dersten soğutma ve dolayısıyla da elde edilmek istenen verimin ortadan kalmasına sebebiyet vereceğinden yönetmelikte bu tür davranışların yasaklanması yoluna gidilmiştir. Öğrencileri dersten soğutmasına ve verimi azaltmasına rağmen bu tür cezalara niçin başvurulmaktadır? Bu tür davranışlar ağırlıklı yaklaşımla

öğretimde yetersizliği ortaya koymaktadır. Üstelik öğrencinin davranışının sorumluluğunu kabul etmesinden çok, suç işlemesine yol açmaktadır (Celep, 2000: 189).

Sonuçlarda (%14)'lük kesimin ise cezanın olumsuz etkilerinin dersle bir ilgisi olmadığını savunmaları henüz cezanın etkisini kestirebilecek durumda olmadıkları ya da kendilerine devamlı ceza uygulandığından cezayı içselleştirerek yaşamın bir parçası haline getirmelerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Cezanın kişilik haklarını yok etmeye yönelik olarak kullanılması, öğrencinin ağır ruhsal travmalara uğramasına yol açmaktadır. Örneğin sürekli fiziksel olarak cezalandırılan ve küçük düşürülen öğrencilerde, öğrenilmiş çaresizlik, duyarsızlık, gerileme gibi nevrotik eğilimler gözlenmektedir (Aydın, 2000: 164). Belki de bu soruya “fikrim yok” ve “katılmıyorum” şeklinde cevap veren öğrencilerde bu tür eğilimler bulunmakta ve duyarsızlığın getirdiği tavır derse bakışlarını etkilemektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde devamlı surette vurgulanan kardeşlik duygusu, merhametli olma, insan merkezli evrensel değerler ve birlikte yaşamanın getirmiş olduğu sorumluluklar onları daha kontrollü bir hayat sürmeye, yaşam kalitelerini artırıcı olgunluğu elde etmeye teşvik etmektedir. Dersle ilgili bu genel anlayışın araştırmamızın geneline hakim olduğunu görmekteyiz. Fakat hiç istemediğimiz ve onaylamadığımız bir şekilde dayak, zamansız ve gereksiz cezaların meydana gelmesi öğrenciyi dersten soğutmanın da ötesinde dersin öğrenci üzerindeki müspet etkisini tamamen ortadan kaldıracaktır.

## 12. “Hoşgörü temelleri üzerine kurulu bir dinin eğitim ve öğretiminde dayaksız bir disiplin olmalıdır, görüşünü nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular

**Tablo 11** “Hoşgörü temelleri üzerine kurulu bir dinin eğitim ve öğretiminde dayaksız bir disiplin olmalıdır, görüşünü nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Tablo

Yanıt	Cinsiyet		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Katılıyorum	62	34.6	76	42.5	138	77.1
Katılmıyorum	7	3.9	12	6.7	19	10.6
Fikrim yok	10	5.6	12	6.7	22	12.3

Yapılan bir araştırma öğretmenlerin sınıfa olumsuz davranışlarından en önemlileri arasında fiziki cezaya başvurma ve öğrencilerle alaycı ifadelerle hakaret etme gelmektedir (Dilekmen,2001: 34, akt. Samancı, 2002: 30).

Mükâfatın din eğitimi kolaylaştırdığını düşünen öğrenciler din eğitimi ve öğretiminde dayaksız bir disiplin olması gerektiği konusunda (% 77. 1)'lik bir oranla daha çok görüş birliğine varmışlardır. Bu oran eğitimin diğer kademelerinde dayanın yer almaması gerektiğini ortaya koyan soruyla paralel biçimde erkek öğrencilerde daha fazladır. Bu veriler neticesinde denilebilir ki, din eğitimi ve öğretiminde dayaksız bir disiplin olmalıdır. Öğretmenler cezaya öğrencilik yıllarından kalan olumlu ya da olumsuz nedenler sebebiyle değil, gereğine inandıkları için başvurmalıdırlar. Zira öğrencilik yıllarında bilinçsizce uygulanan cezaların olumsuz etkisi bilinçaltında yer ederek daha sonraki zaman diliminde öğretmenlik durumunda kendisini göstermekte, öğrencileri cezalandırmak suretiyle ortaya çıkabilmektedir (Yörükoğlu, 1989: 134).

Kur'ân-ı Kerim'de cezalandırmadan bahseden ayetlerin toplam sayısının 72 olmasına karşın 160 ayette mükâfatlandırmadan bahsedilmiş olması, Kur'ân-ı Kerim'in cezalandırmaktan ziyade mükâfatlandırmayı öngören bir mesaja sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Ay, 2000: 42).

İslam'ın ceza verme noktasındaki bakış açısını en güzel bir şekilde tasvir eden Peygamberimiz (sav) "*Herkesi derecesine göre davranılmasını*" (Ebû Dâvûd, Edeb: 22) isteyerek tıfl olan, yani temyiz yaşına gelmeyen, on yaşından küçük çocukların dövülmemesini (Deylemi, Müsnedü'l-Firdevs, 2:286) tavsiye etmiştir. Kendisi de hayatı boyunca ne bir hizmetçiye ve ne de bir kadına asla vurmuştur. Kendisine verilen bir zarardan dolayı da hiç kimseden intikam alma yoluna gitmemiştir (Müslim, Fedâil: 79). Aslında cezada acele etmemek, affetmek eğitimde uyulması gereken önemli kuralardan biridir. Peygamberimiz (sav) "*Eğer mutlaka ceza vermek gerekiyorsa suçu ölçüsünde ceza veriniz ve sakın yüzüne vurmayınız!*" (Müslim, Birr: 112-116) buyurmuşlardır. Bununla beraber "*günde yetmiş defa affetmeyi*" (Ebû Dâvûd, Edeb: 124) de tavsiye etmişler-

dir. Caydırıcı ve te'dip edici olması için cezaların “Çocukların aklı seviyesine göre, zihni yapılarına uygun” (Münavi, Feyzu'l-Kadir, 4:229) verilmesi gerektiğini söylemiştir.

İslam âlimlerinin cezaya genel olarak karşı olduklarını belirtmekte bir sakınca görmüyoruz. Maverdî (974), İbn Haldun (1405), Taşköprizâde (1552), İbrahim Hakkı Erzurumî (1780) gibi İslam âlimleri ceza verilmesine kesinlikle karşıdır. Gerektiğinde cezaya başvurulmasını savunan âlimlerin genel prensipleri ise cezayı ortadan kaldıran müeyyideleri tatbik ederek cezayı en son ve kaçınılmaz bir çare olarak görmeleridir. Bu aşamaya geçilmeden önce öğrenci iyi huy ve davranışlarından ötürü övülür ve taltif edilir. Ebeveyn ve öğretmen, iyi halli olma durumunu sürdürerek örneğin gereklerini yerine getirir. Tüm bu aşamalar katedildikten sonra başarı sağlanamazsa çocuğu disipline etmek amacıyla azarlama yoluyla eğitim gerçekleştirilir. Hatta bunu yaparken bile aşırıya kaçılmadan şahsiyet ve onur kırıcı davranışlardan kaçınılır (İbn Miskeveyh, 1959: 60; Gazalî, 1903: 36-37). Suça karşılık olarak verilecek aşırı cezalar çocuğun hırçınlaşmasına ve kendisini müdafaa ederek suçun karşılığını almama ve dolayısıyla da cezanın haksızca verilmesi sebebiyle yersiz olduğunu düşünmeye sevk edecektir. Cezanın eğitime katacağı katkı ancak adil ve makul ölçüler seviyesinde gerçekleşecektir.

### 13. “Başarılı öğrenci çeşitli armağanlarla mükâfatlandırılmıdır, görüşünü nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular

**Tablo 12** “Başarılı öğrenci çeşitli armağanlarla mükâfatlandırılmıdır, görüşünü nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Tablo

Yanıt	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Katılıyorum	57	31.8	74	41.3	131	73.2
Katılmıyorum	11	6.1	15	8.4	26	14.5
Fikrim yok	11	6.1	11	6.1	22	12.3

Dayak olayının eğitimin her kademesinden kaldırılması gerektiğini düşünen öğrenciler, % 73,2 gibi büyük bir oranla başarılı olanların çeşitli armağanlarla mükâfatlandırılması gerektiğini düşün-

mektedirler. Bu durum öğrencilerin ceza ve mükâfata bakış açıları-  
nın olması gerektiği gibi olduğunu gösteren sevindirici bir bulgudur.  
Erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasında % 10' luk bir farkın olma-  
sı, mükâfatlandırılmada erkek öğrencilerin daha az tercih edildiği-  
nin bir göstergesi olabilir.

Öğrencilerin eğitim sürecinde çeşitli armağanlarla mükâfatlandı-  
rılması belirli bir başarı temeline dayanmalıdır. Herhangi bir şeyi  
hak etmeden ödüllendirilen öğrenciler bu eylemi bir “yağ yakma”  
etkinliği olarak kabul edip ebeveynlerini ve öğretmeni sömürmeye  
veya kullanmaya başlayabilirler. Özellikle yaşı ilerlemiş olanlar bu-  
nu sıkça denemeye kalkışır. Oysa mükâfat, belirli bir çaba har-  
canarak hak edilmiş bir sonucun doğal parçası olursa öğrenci hem  
davranışı yapmanın lezzetini peşin peşin elde etmiş olacak; hem de  
yaptığı doğruyu devam ettirmek için kendisinde bir güç bulacaktır.

#### 14. “Hak eden öğrencilerin mükâfatlandırılması durumunda dini bilgiler daha kolay verilebilir, görüşünü nasıl değerlendir- yorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular

**Tablo 13** “Hak eden öğrencilerin mükâfatlandırılması durumunda di-  
ni bilgiler daha kolay verilebilir, görüşünü nasıl değerlendiriyorsu-  
nuz?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Tablo

Yanıt	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Katılıyorum	46	25.7	64	35.8	110	61.5
Katılmıyorum	10	5.6	17	9.5	27	15.1
Fikrim yok	23	12.8	19	10.6	42	23.4

Cezanın çoğu zaman eğitimde yeri olmadığını mükâfata daha çok  
yoğunlaşmak gerektiğini düşünen öğrenciler, mükâfatın dini bilgile-  
rin verilmesini kolaylaştırdığı görüşünde net bir birliğe varamamış-  
lardır. Her ne kadar bu görüşe katılanların sayısı % 61,5 olsa da bu  
konuda fikri olmayanların sayısının % 23,4 gibi göz ardı edilmeye-  
cek bir oranda olması bu bulguyu desteklemektedir.

**15. “Okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin devam etmesini istemiyorsanız bunun nedenleri nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular**

“Okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin devam etmesini istemiyorsanız bunun nedenleri nelerdir?” şeklindeki anketteki bu soruya deneklerin verdiği yanıtlar aşağıdaki sıralanmıştır:

- “Dersi sevmiyorum.”
- “Öğrencilerin dersten soğutulması.”
- “Dersin etkili bir şekilde işlenmemesi.”
- “Dersin gerekli olmadığını düşünüyorum.”

Tablo 22’de görüldüğü gibi, Okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin devam etmesini istemeyenlerin oranı ( % 4.4) tür. Öğrencilerin bu dersin devam etmesini istememe nedenleri gözden geçirilmeyi gerektirmekle beraber bu istek sahiplerinin dikkate değer bir oranda olmadıkları görülmektedir. Yalnız bu oranın sonraki dönemlerde sabit kalacağına dair bir garanti vermek zor olacaktır. Gelişen dünya ile birlikte öğrencilerin gerek ahlaki gerekse dini değerlerini yıpratıcı birçok faktör devreye girmektedir. Bu derse yönelik olumlu bakış açısının devam ettirilmesi için bunların birer ceza türü olduğu unutulmayarak dersi istememe sebepleri üzerinde durulmalı; öğrencilerin dersten soğumamaları, dersin gerekli olduğunu düşünmeleri, dersi sevmeleri ve dersin etkili bir şekilde işlenmesi için elden gelen tüm çaba sarf edilmelidir.

**16. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini dinlemenizin nedeni nedir?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular**

**Tablo 14** “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini dinlemenizin nedeni nedir?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Tablo

Yanıt	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Dersi sevdiğimden	66	36.9	80	44.7	146	81.6
Öğretmenden korktuğumdan	7	3.9	3	1.7	10	5.6
Öğretmeni sevdiğimden	3	1.7	3	1.7	6	3.4
Not kaygısından	3	1.7	11	6.1	14	7.8
					3	1.7

Tablo 23'te görüldüğü üzere öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini dinleme sebepleri arasında birinci sırayı “Dersi sevdiğimden” seçeneği almaktadır. “Öğretmeni sevdiğimden” seçeneği öğrencilerin % 3.4’ü tarafından tercih edilmiş olup böylece din kültürü dersini dinleme sebeplerinden olumlu olanların toplamı % 85’i bulmaktadır. Olumsuz olan “Öğretmenden korktuğumdan” ve “Not kaygısından” seçeneklerini işaretleyenler tüm öğrencilerin sadece % 13.4’ünü oluşturmaktadır. Bu durum da öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı genellikle olumlu bir tutum takındıklarını göstermektedir.

Sonuçlarda dersin bizzat kendisine vurgu yapılması dikkat çekicidir. “Öğretmeni sevdiğimden” ya da “öğretmenden korktuğumdan” seçenekleri öğretmenin değişse de değişmese de dersle ilgili olumlu bakış açısının devam ettiğini göstermektedir. Diğer önemli bir husus, ciddi bir fark oluşturmada da “Öğretmeni sevdiğimden” seçeneğinin “Öğretmenden korktuğumdan” seçeneğinden daha az tercih edilmesidir. Üstelik derse bu denli ilgi duyan öğrencilerin öğretmenden korkutulmak şeklinde cezaya maruz kalmaları sebebiyle bu tür bir düşünce içerisinde oldukları da söylenebilir. Öğretmeni sevmeye oranının da çok düşük olması bu tezi güçlendirmektedir. Dersi sevmenin ötesinde dersin dinlenme sebeplerinin tümü –not kaygısı da dahil- bu derste ceza unsuruna yer verildiğinin göstergeleridir. Olumsuz görüş bildiren öğrenciler yaklaşık %19’dur. Daha önce bu derste ceza almadığını belirten (%76)’lık öğrenci grubunun dışında kalanların da ceza aldığını düşündüğümüzde oranların birbiriyle orantılı olduğu ve 1/5’lik öğrenci gurubunun bu derste cezaya maruz kaldığı sonucuna ulaşabiliriz. Öğretmenlerin bu noktada dersi sevdirmeleri için birtakım arayışlar içerisine girmesi gerekir. Öğrenilmesi çok zor kanaatinde olunan derslerin dahi nazik, öğrencisine değer veren, onların problemlerine ortak olan öğretmenlerce sevdirildiği hepimizin hayatında müşahade ettiğimiz gerçeklerdir.

**17. “Size göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eğitim ve öğretim şekli nasıl olmalıdır? Kaliteli ve etkinliği yüksek bir eğitim için hangi şartlara ihtiyaç vardır, açıklar mısınız?” Sorusuna Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular**

Anketteki “Size göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eğitim ve öğretim üslubu nasıl olmalıdır? Kaliteli ve etkinliği yüksek bir eğitim için hangi şartlara ihtiyaç vardır, açıklar mısınız?” sorusuna deneklerin verdiği yanıtlar aşağıdaki sıralanmıştır:

- “Öğrenciyi zorlamayarak ders verilmelidir.”
- “Öğrenciye öğütler verilmelidir.”
- “Dayaksız ve disiplinli bir eğitim olmalıdır.”
- “Güzel sözlerle ders anlatılmalıdır.”
- “Kur’an dersi olmalıdır, bütün sureler ezberletilmelidir.”
- “Ders saati arttırılmalıdır.”
- “İyi not alanlar mutlaka mükâfatlandırılmalıdır.”
- “Konu ayet ve hadislerle açıklanmalıdır.”
- “İslam hakkında daha fazla bilgi verilmelidir.”
- “Öğrenciler fazla sıkılmamalıdır.”
- “Ders eğlenceli olmalıdır.”
- “Somut verilerle ders işlenmelidir.”
- “Dini bilgi yarışmaları yapılmalıdır.”
- “Görsellik ön planda olmalıdır.”
- “Ders not kaygısından uzak tutulmalıdır.”
- “Teoriden çok uygulamaya yer verilmelidir.”

Bu soruyu sormamızın asıl nedeninin mükâfat ve ceza sayılabilecek unsurların tespitine yönelik olduğunu söyleyebiliriz. Dersi eğlenceli hale getirme, not kaygısından uzak tutma, öğrencileri fazla sıkıma, İslâm hakkında daha fazla bilgi verme, güzel sözlerle derisi anlatma, öğrenciye öğütler verme, dayaksız ve disiplinsiz bir eğitimi gerçekleştirme türünden isteklerin tümü aslında mükâfat anlayışına dayanarak icra edilebilir. Aksi davranış şekilleri ise öğrencilerin zihinlerinde tamamen ceza perspektifinden bir eğitimin sürdüğü sonucuna götürecektir.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

“Örgün Din Eğitimi Ve Öğretiminde Mükâfat ve Cezanın Etkisi”nin ele alındığı bu araştırmada 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ağrı ili merkezinde öğrenim gören 179 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine 38 sorudan oluşan bir anket uygulanmış ve sonuçlar analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin;

Çocukluk döneminde alınan din eğitimi ile ilgili bulgulara bakıldığında; (% 94,4)'üne çocukluk döneminde ailesi tarafından din eğitimi ve öğretimi ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bu dönemde verilen din eğitimini öğrencilerin (% 54,7)'si anne ve babalarından almıştır. Aileler tarafından verilen dini bilgiler, dualar ve sureler, öğretilen ibadetler en çok “hoşgörü ve ilgi uyandıracak” (% 62,6) ve “ibadetlere katılımlarını sağlayacak” (% 30,7) yöntemleri kullanılarak verilmiştir.

Yaygın din eğitimini edinme yoluyla alakalı sorulara verilen yanıtlara ilişkin bulgulara bakıldığında; öğrencilerin (% 79,9)'u din eğitimi ve öğretimini Kur'an Kursu veya cami hocasından almıştır. Öğrencilerin yarıdan fazlasının (%55,9) bu eğitimi 7-10 yaşlarında aldığı görülmektedir. Aynı şekilde katılımcıların (% 77,1) gibi büyük bir kısmı Kur'an Kursu, cami veya özel din hocasından aldığı din eğitimi ve öğretiminde mükâfat verildiğini belirtmiştir. Yaygın din eğitiminde verilen mükâfat türlerinden en fazla tercih edilenin “güzel sözlerle övülme, takdir ve tebrik bekleme” olduğu tespit edilmiştir.

Örgün din eğitiminde mükâfat unsurunun aktivize edilip edilmediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma, öğrencilerin büyük bir kısmının (% 72,6) mükâfat aldığını göstermektedir. Örgün din eğitiminde verilen mükâfatlara bakıldığında birinci sırada yaygın din eğitiminde olduğu gibi “güzel sözlerle övülme, takdir ve tebrik edilme” gelmektedir.

Mükâfat ve ceza olaylarına ilişkin görüşlere bakıldığında; okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrencilerin (% 76,5)'ine ceza verilmediği görülmektedir. Ceza olayına öğrencilerin bakış açısını ölçmek amaçlı sorulan soruya verilen yanıtlar incelendiğinde

öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (% 74,9) cezalandırmanın bazen insan için faydalı olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler her ne kadar bir önceki soruda cezalandırmanın insan için faydalı olduğunu düşünseler de % (78,2)'lik bir oranla dayak olayının eğitimin her kademesinden kaldırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu öğrenciler (% 73,2) aynı zamanda başarılı öğrencilerin çeşitli armağanlarla mükâfatlandırılması gerektiğini düşünmektedirler. Dayak ve benzeri cezaların öğrenciyi dersten soğutup soğutmadığını belirleme amaçlı soruya (% 79,3)'lik gibi büyük bir oran olumsuz cevap vermiştir. Mükâfatın dini bilgilerin verilmesini kolaylaştırdığı görüşünde net bir birliğe varamamışlardır. Her ne kadar bu görüşe katılanların sayısı (%61,5) olsa da bu konu da fikri olmayanların sayısı da (% 23,4) gibi göz ardı edilmeyecek bir orandır. Mükâfatın din eğitimi kolaylaştırdığını düşünen öğrenciler din eğitimi ve öğretiminde dayaksız bir disiplin olması gerektiği konusunda ortak bir bakış açısı çizmişlerdir. (% 77,1).

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Ailedeki din eğitimi için; ilk dini bilgilerin ailede vermeye başlanması, “temsil tebliğden önce gelir” anlayışından hareketle anne babanın dini gereklilikleri bizzat yaşayarak çocuğa model olması, hoşgörülü ve tahammülkâr olması, dayak ve benzeri cezalardan sıklıkla kaçınıp aile içi eğitim kalitesi ve düzeyini artırma amaçlı mükâfatlara başvurması din eğitiminin temellerinin sağlıklı bir şekilde atılmasını sağlayabilir.

Gelişen zaman içerisinde yerli-yersiz kullandığı sopanın gücüyle din eğitimi vermeye çalışan öğreticilerin öğrencilerin din algısında meydana getirmiş olduğu olumsuz etkiler görülmüştür. Araştırmamızda da ortaya konulduğu üzere son dönemde değiştirilen bu din eğitimi anlayışının Hz. Peygamber'in de tatbik ettiği üzere *“Kolaylaştırınız! Zorlaştırmayınız! Müjdeleyiniz, nefret ettirmeyiniz! Birbirinizle anlaşın, iyi geçinin, ihtilâfa düşmeyin* (Buhârî, İlm: 12, Edeb: 80; Müslim, Cihad: 6, 7) prensipleri üzerine devam ettirilmesi daha etkin ve yapıcı bir eğitim için zaruridir. Zira zorluğa ve nefrete mahal vermeme, kolaylık, müjdeleme, anlayış ve samimiyete dayanan ikili

ilişkiler öğrenci için önemli ve faydasını uzun bir zaman diliminde devam ettirebilecek mükâfat türleridir.

Öğrencilerin beğenmeyip, onaylanmayan davranışını değiştirmesine yardımcı olmak, ona yol göstermek, yeni istenen davranışları yerleştirmek için ceza doğal bir yöntem değildir. Dersinde, duygusal ya da öğrenme sorunları nedeniyle dikkat problemi olan bir çocuğa, yaptığı bir hatayı “nasıl olur da dikkat etmezsin” demek ya da ders-teki tavırlarını eleştirerek öğrenciye kızmak, davranışlara bağlı olarak sınıf içerisinde birtakım yasaklamalarda bulunmak o hataları yapmamasını sağlamaz. Bunlara ait yaptırımları öğrenci zaten çevresinden aldığı olumsuz tepkilerle görmektedir. Burada yaklaşım, yanlış yapan öğrenciye derse konu olan bilgi ve davranışın nasıl öğretileceği olmalıdır. Bu nedenle ceza işlevsel değildir.

Örgün din eğitiminin yapıldığı kurumlarda gerektiğinde başvuru-labilecek en uygun ceza türünün “tenkit/uyarı” ya da “sevgi ve ilgiyi azaltma” olduğu daha önceleri vurgulansa da günümüzde bu tür cezaların, öğrenci üzerinde ileriki zamanlarda ciddi psikolojik çö-küntülere sebebiyet verebileceği sonucuna varılmıştır. Tenkit ve uyarının yapılacaksa öğrencinin arkadaşları yanında yapılmaması gerekir. Dövme, aşağılama, azarlama ve hakaretin öğrenciye olumlu etkisi geçici ve pek az olmakla birlikte olumsuz etkilerinin baskın olduğu ve başvurulmasının fayda sağlamadığı bir ceza türleridir. Bu sebeple bu tür cezalara başvurmak öğrenciyi eğitime değil, kişisel egoları tatmin etme anlamına gelecek ve öğrencinin din algısını olumsuz etkileyecektir.

Sınıfta öğrencilerle alay edici, küçük düşürücü, hakarete varan sözel ifadeler kullanmamak gerekir. Bu tür ifadeler anlık çözüm üretse de öğrencinin dersten ve öğretmenden soğumasına, içine kapanık bir hale gelmesine neden olabilir.

Olumsuz davranışı cezalandırmak yerine olumlu davranış gösteren öğrencileri ödüllendirmek davranışın düzeltilmesinde daha etkili olabilir.

Mükâfat ve cezanın mutlaka bir amaca yönelik olması gerekir. Dolayısıyla nedensiz ödül veya ceza verilemez. Ayrıca öğrenci, hangi

davranışlarının neden ve nasıl ödüllendirileceği veya cezalandırılacağı konusunda yeterli ön bilgilere sahip olmalıdır. Bu durum, ödül ve cezanın amaçlı olmasının yanı sıra anlamlı olmasını da gerektirmektedir.

Öğrenciye sevgi göstermek en etkili ödül yöntemlerinden biridir. Öğrenciler için sevgi maddi ödüllerden daha değerlidir. Sevgi göstermek özellikle birinci kademe öğrencilerinde sıkça kullanılmalıdır.

### **KAYNAKÇA**

- Akkök, Füsün (2004). *Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımı*, İlköğretimde Rehberlik, Editör: Yıldız Kuzgun, Ankara: Atlas Yayınları.
- Alaylıoğlu, Ruşen-Oğuzkan, Ferman (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlülüğü*. İstanbul.
- Armaner, Neda (1980). *Din Psikolojisine Giriş*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Ayhan, Halis (1986). *Eğitime Giriş ve İslamiyetin Eğitime Getirdiği Değerler*. İstanbul: Damla Yayınevi.
- Ay, M. Emin (1993). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Aytuna, A.Hasip (1974). *Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik ve Problemleri*. İstanbul.
- Başaran, İ. Ethem (2005). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayraklı, Bayraktar (1983). *İslamda Eğitim*. İstanbul:
- Bayraktar, M. Faruk (1995). "Ailenin Eğitim Görevi", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2, 117.

- Bilgin, B., Selçuk, M. (1991). *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akid Yayıncılık.
- Brandt, R. (1995). *Punished by Rewards: A Conversation With Alfie Kohn*, Educational Leadership, September.
- Bulut, Işıl (1991). *Parçalanmış Aileden Gelen Çocukların Davranış Özellikleri*, Aile Yazıları 3, Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Canan, İbrahim (1984). *Hz. Peygamber'in Sünnetinde Terbiye*. İstanbul: Tuğra Neşriyat.
- Çaplı, Orhan (1974). *Çocukların ve Gençliğin Eğitimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cohen, H. J ve Amidon, J. E. (2004). *Reward and Punishment Histories: A Way of Predicting Teaching Style?*, The Journal Of Educational Research, Vol.97, No. 5.
- Dam, Hasan (2008), Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2008/2, c. 7, sayı: 14.
- Devellioğlu, Ferit (1978). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Sözlük*. Ankara: Doğu Matbaası.
- Doğan, İ. (2001). *Çocuk Hakları Açısından Türkiye'de Çocuk Olgusu*, Ankara: Millî Eğitim Dergisi, Temmuz-Ağustos- Eylül, Sayı: 151.
- Ebu Davud, Süleyman b. Eş'as es-Sicistani (1992). *Sünen*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Erden, M., Akman, Y. (1996), *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Gündüz, Y.; Balyer, A. (2011). Eğitimde Ödül ile Cezanın Yeri ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:2 No. 40.
- Heitzman, J. A. (2001). *Discipline and The Use of Punishment*, Education, Vol. 104, No.1.
- <http://tdkterim.gov.tr/bts/>
- İbn Manzur, Ebu'l-FadlCemaleddin Muhammed (t.y.). *Lisanu'l-Arab I-XI*, Beyrut.
- Kanad,H.Fikret(1976). *Ailede Çocuk Terbiyesi*. İstanbul:MEBY.
- , (1976). *Kısaltılmış Pedagoji*. İstanbul:MEBY.
- , (1963). *Pedagoji Tarihi*, I-II, İstanbul: MEBY.
- Kansu, Nafi Atuf (1952). *Pedagoji Tarihi*. İstanbul: ME. Basımevi.
- Koç, M., İskender M. (1995). *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Ankara: Tekişik Eğitim Yayıncılık. Sayı: 211.
- Koçer, H.Ali (1980). *Eğitim Tarihi*, Ankara: DTCTFY.
- Korkmaz, İ. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kundakçı, B. (2002). *İlköğretim Besinci Sınıf Öğretmenlerinin Cezayı Tercih Nedenleri İle İlgili Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- LTC (2009). *Extrinsicand Instrinsic Motivation*, Learning Technologies Center.
- Mahiroğlu A., Buluç, B. (2003). Ortaöğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Gazi Üniversitesi Yayınları, 1(1).
- Marshall, M. (2009). *Discipline Need To Be Stressful. Discipline Need Not Be Negative*, Educational Research, Vol.1, No.2.
- Mc Loyd, C.V. (1979). *The Effects Of Extrinsic Rewards Of Differential Value On Highe and Low Instrinsic Interest*, Research In Child Development, Vol. 50.

- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmî Gazete: 31.7.2009/27305; Tebliğler Dergisi: Ağustos 2009/2623 Ek ve Değişiklikler: 1) 22.04.2010/27560 RG Mayıs 2010/2632 TD.
- Navaro, L. (2001). *Gerçekten Beni Duyuyor Musunuz?* İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Oğuzkan, A.Ferman(1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*.Ankara: TDKY.
- Öcal, Mustafa, (1991). *Temel Eğitim ve Ortaöğretimde Din Eğitim ve Öğretiminde Metotlar*.Ankara: TDVY.
- Özdemir, Ş. (2002) “Nisa Suresinde Aileyle İlgili Olarak Yer Alan Ayetlerin İstikrarlı Bir Aile Kurumunun Teşekkülü ve Çocuğun Eğitimi Açısından Tahlili” *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* III,1.
- Palardy, J. M., (1996), “*Etkili Sınıf Yönetiminde 12 Öğretim İlkesi*”, Yaşadıkça Eğitim, Çev.: S. Toprak, Sayı:25.
- Samancı, O. (2002). *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Ankara: Tekışık Eğitim Yayınları, Sayı: 291.
- Sarıtaş, M. (2003). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme*. Editör: L. Küçükahmet, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Selçuk, M. (1990). *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Swanson, L. R. (2001). *TowardTheEthicalMotivation Of Learning, Education*, Vol.116, No. 1.
- Şemin, RefiaUğurel (1973).*Gençlerimizin Psiko-Pedagojik Problemleri*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Tuğlacı, Pars (1972). *Okyanus Ansiklopedik Sözlük*, İstanbul: Pars Yayınları.
- Türker, Vural (1977). *Ankara’daki Üç lisede Sosyo-Ekonomik Bakımdan Avantajsız Öğrencilerin Çeşitli Özellikleri ve Bellibaşlı Eğitim ve Rehberlik Sorunları*, Ankara: HÜY.

Wilson, F. C. (1982). *A Look At Corporal Punishment And Some Implicationa Of Its Use*, Child Abuse & Neglect, (6).

[www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)

Yavuz, Kerim (1983). *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, Ankara: DİBY.

Yavuzer, H. (1992). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

-----, (1994). *Çocuk Psikolojisi*, Ankara: Remzi Kitabevi.

Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik Çağı*. Ankara.

-----, (1989) *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. Ankara.

-----, (1993) *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.