

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
ÇERÇEVESİNDE DİN EĞİTİMİNDE ÖDÜL VE CEZA**

AYŞE NUR DEMİRCİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN:
DOÇ. DR. M. FATİH TURANALP**

KONYA-2026

	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	
BİLİMSEL ETİK SAYFASI		

Adı Soyadı	Ayşe Nur DEMİRCİ		
Numarası	20810201037		
Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D. – Din Eğitimi Bilim Dalı		
Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	
	Doktora		
Tezin Adı	Öğretici ve Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Din Eğitiminde Ödül ve Ceza		

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Nur DEMİRCİ



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ayşe Nur DEMİRCİ		
	Numarası	20810201037		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D. – Din Eğitimi Bilim Dalı		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	
		Doktora		
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. M. Fatih TURANALP		
	Tezin Adı	Öğretici ve Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Din Eğitiminde Ödül ve Ceza		

Din eğitiminde ödül ve ceza yöntemlerini öğretici ve öğretmen görüşleri çerçevesinde inceleyen bu araştırma, bireylerin manevi ve ahlaki açıdan gelişmelerini desteklemeyi hedefleyen din eğitiminin tarihsel süreç boyunca ödül ve ceza uygulamalarıyla olan köklü ilişkisini ele almaktadır. Çalışma, söz konusu yöntemlerin kavramsal çerçevesini ortaya koymakla birlikte Türkiye'nin Konya iline bağlı çeşitli örgün ve yaygın din eğitimi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bu uygulamalara ilişkin görüş ve deneyimlerine odaklanmaktadır. Araştırmanın temel problemi, din eğitiminde ödül ve ceza yöntemlerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve uygulandığı sorusu üzerine kurulmuştur. Bu çerçevede öğretmenlerin ödül ve ceza kavramlarını nasıl tanımladıkları, hangi ölçütlere göre uyguladıkları, söz konusu uygulamaların öğrenci davranışları ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri, aile tutumlarının uygulamalara yansımaları ile ödül ve cezanın dinden soğutma ya da duyarsızlaşmaya zemin hazırlayıp hazırlamadığı gibi meseleler araştırmanın alt problemleri olarak belirlenmiştir. Araştırma, tüm bu sorulardan hareketle ödül ve ceza yöntemlerinin din eğitimindeki yerini öğretmenlerin deneyimleri üzerinden derinlemesine anlamayı, alana hem teorik hem de pratik düzeyde katkı sunmayı ve din eğitiminde bu yöntemlerin daha bilinçli ve dengeli biçimde kullanılmasına yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Din Eğitimi, Öğretmen, Ödül, Ceza



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



ABSTRACT

Author's	Name and Surname	Ayşe Nur DEMİRCİ		
	Student Number	20810201037		
	Department	Department of Philosophy and Religious Sciences/Department of Religious		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)	X	
		Doctoral Degree (Ph.D.)		
	Supervisor	Doç. Dr. M. Fatih TURANALP		
	Title of the Thesis/Dissertation	Reward and Punishment in Religious Education Based on the Views of Instructors and Teachers		

This study examines the methods of reward and punishment in religious education within the framework of instructors' views, addressing the deep-rooted historical relationship between religious education, which aims to support the spiritual and moral development of individuals, and the use of reward and punishment practices. While the study establishes the conceptual framework of these methods, it also focuses on the views and experiences of instructors working in various formal and non-formal religious education institutions in Konya, Turkey. The fundamental problem of the research is built upon the question of how reward and punishment methods in religious education are perceived and applied by instructors. Within this framework, issues such as how instructors define the concepts of reward and punishment, the criteria by which they apply them, the effects of these practices on student behavior and learning processes, the reflection of family attitudes on classroom practices, and whether reward and punishment create a basis for alienation from religion or emotional desensitization have been identified as the sub-problems of the study. Drawing on all these questions, the research aims to gain an in-depth understanding of the place of reward and punishment methods in religious education through the experiences of instructors, to contribute to the field both theoretically and practically, and to develop recommendations for a more conscious and balanced use of these methods in religious education.

Keywords: Education, Religious Education, Teacher, Reward, Punishment

ÖNSÖZ

Bireylerin manevi ve ahlaki gelişiminde önemli bir yere sahip olan din eğitimi, insan hayatını şekillendiren temel disiplinlerden biridir. Toplumların kültürel ve değerler sistemini nesilden nesile aktarma sorumluluğunu üstlenen bu alan, pedagojik yöntemlerin dikkatli bir şekilde ele alınmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, ödül ve ceza kavramları, din eğitimi süreçlerinde hem eğitici birer araç hem de ahlaki değerlerin aktarımında etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

"Öğretici ve Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Din Eğitiminde Ödül ve Ceza" başlıklı bu tez, ödül ve ceza yöntemlerinin din eğitimindeki yerini ve etkilerini öğrencilerin bakış açıları doğrultusunda ele alarak, konuya hem teorik hem de pratik bir çerçeve kazandırmayı amaçlamaktadır. Tezin hazırlanmasında, din eğitimine yön veren temel ilkeler ile eğitici yaklaşımlar titizlikle değerlendirilmiş ve eğitim felsefesi literatüründen faydalanılmıştır.

Bu çalışmanın her aşamasında bilgi ve deneyimini cömertçe paylaşan, yalnızca akademik rehberliğiyle değil, insani sıcaklığıyla da daima yanımda hissettiren danışman hocam Doç. Dr. M. Fatih TURANALP'e derin saygı ve şükranlarımı sunarım. Tez savunma sürecinde değerli görüş ve katkılarıyla çalışmayı daha olgun bir boyuta taşıyan jüri üyelerim Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN ve din eğitimi alanına adım atmamda önemli bir pay sahibi olan Doç. Dr. Fatih İPEK'e de içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırma sürecine zaman ayırarak deneyimlerini ve düşüncelerini benimle paylaşan tüm katılımcılara minnettarlığımı bildirmek isterim. Onların katkıları olmaksızın bu çalışma anlam ve derinliğini kazanamayacaktı.

Ayrıca, çocukluğumdan itibaren bir kitabı eline almanın, zihninde bir soruyu taşımanın ve bilgiye duyulan merakın ne denli kıymetli olduğunu bana yaşayarak öğreten ilk hocam, babam Prof. Dr. M. Bahaüddin VAROL'a minnettarlığımı kelimelerle ifade etmek oldukça güç. En büyük teşekkürü ise hiç şüphesiz bütün bir çalışma süresince beni gönülden destekleyen, büyük bir anlayışla bu dönemin mihnetlerine sabır ve muhabbetle katlanan kıymetli eşime borçluyum.

Son olarak şükrün en güzeli, bu süreçte kızım İnci Rânâ ile beni rızıklandıran ve bu çalışmayı tamamlamayı nasip eden Rabbime'dir.

Bu tezin, din eğitimi alanındaki bilgi birikimine katkı sağlayarak bu alanda çalışan araştırmacılara ve eğitimcilere rehberlik etmesini temenni ederim.

KONYA/2026



İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ÖNSÖZ	III
TABLolar	VII
KISALTMALAR	VIII
GİRİŞ	1
1. Araştırmanın Problem Durumu	3
2. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri	6
3. Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
4. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	8
5. İlgili Araştırmalar	10
a. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	10
b. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	12
BİRİNCİ BÖLÜM	14
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	14
1.1. Ödül	14
1.1.1. Eğitimde Ödül	16
1.1.2. Eğitimde Ödül Kullanımına Yönelik Eleştiriler	20
1.2. Ceza	22
1.2.1. Eğitimde Ceza	25
1.2.2. Eğitimde Ceza Kullanımına Yönelik Eleştiriler	28
1.3. Eğitim Kuramlarına Göre Ödül ve Ceza	31
1.3.1. Davranışçı Yaklaşımına Göre Ödül ve Ceza	31
1.3.2. Bilişselci Yaklaşımına Göre Ödül ve Ceza	34
1.3.3. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ödül ve Ceza	37
1.3.4. Beceri Temelli Yaklaşımına Göre Ödül ve Ceza	39
1.4. Din Eğitiminde Ödül ve Ceza	42
1.4.1. Din Eğitiminde Ödül	42
1.4.2. Din Eğitiminde Ceza	45
1.4.3. Geçmişten Günümüze Din Eğitiminde Ödül ve Ceza Uygulamaları	48
İKİNCİ BÖLÜM	52
YÖNTEM	52
2.1. Araştırma Modeli	52
2.2. Çalışma Grubu	53
2.3. Veri Toplama Aracı	54
2.4. Veri Toplama Süreci	55
2.5. Verilerin Analizi	55
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	57
BULGULAR VE YORUMLAR	57

3.1. Sınıf İçerisinde Ödül ve Ceza	58
3.1.1. Ödül ve Ceza Kavramlarının Tanımı	58
3.1.2. Kullanılan Ödül Türleri ve Etkileri	61
3.1.3. Ceza Kriterleri ve Uygulama Biçimleri	62
3.1.4. Ödül ve Cezanın Öğrenci Davranışına Etkisinin Değerlendirilmesi	64
3.1.5. Ceza Uygularken Göz Önünde Bulundurulacak Kriterler	68
3.2. Ödül ve Ceza Uygulamalarında Aile Etkisi	71
3.2.1. Ailelerin Sınıf İçerisinde Uygulanan Ödül ve Cezaya Karşı Tutumlarının İncelenmesi	71
3.2.2. Ev İmkânlarının Öğretmenin Ödül-Ceza Uygulamalarında Ayırıştırıcı Etkisi	75
3.3. Sosyal Çevrede Ödül ve Ceza Etkisi	78
3.3.1. Ödül ve Ceza Uygulamalarının Öğrencilerin Özgüven ve Özsaygı Gelişimindeki Rolü	78
3.3.2. Ödül ve Ceza Sisteminin Öğrencilerin Arkadaşlık Durumlarına Etkisi	82
3.4. Ödül ve Ceza Kullanımının Motivasyona Etkisi	86
3.4.1. Din Eğitimi Sürecinde Öğrencilerin İçsel Motivasyonlarını Artırmak İçin Kullanılan Yöntemler	86
3.4.2. Ödül ve Ceza Uygulamalarının Öğrencilerin Öğrenme İsteği Üzerindeki Etkileri	89
3.5. Ödül ve Cezanın Dinden Soğutma ve Duyarsızlık Etkisi	91
3.5.1. Ödül ve Cezanın Öğrencilerin Din Algısı Üzerindeki Etkileri	92
3.5.2. Öğrencilerde Ödül veya Cezaya Karşın Duyarsızlaşma/Beklenti Meydana Gelmesi	95
3.5.3. Öğretim Hedeflerine Ulaşmak İçin Ceza ve Ödül Yerine Uygulanan Yöntemler	98
3.6. Ödül ve Cezaya Yönelik Öğrenci Tepkileri	103
3.7. Ödül ve Ceza Yöntemi ile Sosyal Öğrenme İlişkisi	108
3.7.1. Bir Öğrenci Ödüllendirilmesinin veya Cezalandırılmasının Diğer Öğrenciler Üzerindeki Etkisi	108
3.7.2. Sosyal Öğrenme Süreçlerinde Ödül ve Ceza Kullanmanın Avantajları ve Dezavantajları	112
3.7.2.1. Sosyal Öğrenme Sürecinde Ödül Kullanımının Avantajları ve Dezavantajları	112
3.7.2.2. Sosyal Öğrenme Süreçlerinde Cezanın Avantaj ve Dezavantajları	114
3.8. Başarı Hikayeleri veya Olumsuz Örneklerle İlgili Öğreticilerin Paylaştığı Örnekler	116
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	121
1. Tartışma	121
2. Sonuç	128
3. Öneriler	131
3.1. Karar Verici ve Politika Geliştiricilere Yönelik Öneriler	131
3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	132
3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	133
KAYNAKÇA	135

TABLOLAR

Tablo 1. Görüşme yapılan öğretici bilgileri.....	54
Tablo 2. Öğreticilerin ödül ve ceza kavramlarına ilişkin tanımları	58
Tablo 3. Öğreticilerin Kullandığı Ödül Türleri	62
Tablo 4. Öğreticilerin Uyguladığı Ceza Biçimleri.....	64
Tablo 5. Ceza Uygularken Göz Önünde Bulundurulmuş Kriterler	70
Tablo 6. Ailelerin Sınıf İçi Ödül ve Cezaya Karşı Tutumlarının İncelenmesi	74
Tablo 7. Öğrencilerin Sahip Olduğu İmkânların Ödül ve Ceza Uygulamalarına Etkisi	78
Tablo 8. Ödül ve Ceza Uygulamalarının Öğrencilerin Özgüven ve Özsaygı Gelişimindeki Rolü	82
Tablo 9. Ödül ve Ceza Uygulamalarının Öğrencilerin Arkadaşlık Durumlarına Etkisi	85
Tablo 10. Din Eğitimi Sürecinde Öğrencilerin İçsel Motivasyonlarını Artırmak İçin Kullanılan Yöntemler	89
Tablo 11. Ödül ve Ceza Uygulamalarının Öğrenme İsteği Üzerindeki Etkileri.....	91
Tablo 12.Ödül ve Ceza Uygulamalarının Öğrencilerin Din Algısı Üzerindeki Etkileri	94
Tablo 13. Ödül ve Cezaya Karşı Duyarsızlaşma ve Önleme Yolları	98
Tablo 14.Dindarlığı Artırmak İçin Önerilen Alternatif Yöntemler	103
Tablo 15. Ödül ve Ceza Uygulamalarına Karşı Öğrenci Tepkileri ve Eleştiriler....	107
Tablo 16. Bir Öğrencinin Cezalandırılmasının Diğer Öğrenciler Üzerindeki Etkisi	111
Tablo 17. Sosyal Öğrenmede Ödül ve Ceza Kullanımının Avantaj ve Dezavantajları	116

KISALTMALAR

bk.: Bakınız

çev.: Çeviren

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

ed.: Editör

İsam: Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırmalar Merkezi

krş.: Karşılaştırınız

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ö.: Ölüm tarihi

vb.: Ve benzeri

GİRİŞ

Din eğitimi, bireylerin manevi ve ahlaki gelişimlerini destekleyen bir disiplin olarak tarih boyunca toplumların eğitim sistemlerinde önemli bir yer tutmuştur. Doğu ve Batı medeniyetlerinde, bireyin inançla kurduğu bağın hem kişisel hem de toplumsal düzen üzerindeki etkileri dikkate alındığında, din eğitiminin yalnızca dini bilgi aktarımıyla sınırlı kalmadığı, aynı zamanda bir yaşam biçimi ve hayat felsefesi sunduğu görülmektedir.¹ Bu süreçte eğitim yöntemleri, bireylerin öğrenme motivasyonunu artırmak ve inanç temelli değerleri benimsemelerini sağlamak amacıyla çeşitli araçlar içermiştir. Ödül ve ceza kavramları bu araçlar arasında özellikle dikkat çeken, eğitimde yönlendirme ve davranış değişikliğini sağlamaya yönelik önemli bir rol üstlenmiştir. Hem İslam medeniyeti hem de Batı düşünce tarihinde, bu kavramların eğitimdeki yeri ve etkileri üzerine çeşitli tartışmalar yapılmıştır.

Tarih boyunca ödül ve ceza, eğitimin her aşamasında önemli bir yere sahip olmuştur. Sözgelimi Antik Yunan'da Platon (m.ö. 347) ve Aristoteles (m.ö. 322) gibi düşünürler, eğitimi bireyin erdemli bir yaşam sürdürmesi için temel bir araç olarak görmüş ve bu süreçte ödül ve cezanın nasıl uygulanması gerektiği konusunda fikirler geliştirmiştir.² Platon, *Devlet* adlı eserinde eğitimde ödülün bireyin içsel motivasyonunu artırmada önemli bir araç olduğunu vurgularken, cezanın da yanlış davranışların düzeltilmesi için bir zorunluluk olduğunu savunmuştur.³ Aynı şekilde, İslam medeniyetinde de ödül ve ceza, eğitimin bir parçası olarak ele alınmıştır. İbn Sînâ (ö. 428/1037) ve Gazzâlî (ö. 505/1111) gibi düşünürler, bireyin manevi gelişiminde ödül ve cezanın nasıl dengeli bir şekilde kullanılacağına dair önemli görüşler ortaya koymuşlardır.⁴ Gazzâlî, *İhyâü Ulûmi'd-Dîn* adlı eserinde, eğitimde ödülün bireyin Allah'a olan sevgisini artırabileceğini, cezanın ise Allah'a saygı ve

¹ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Akademi, 2017), 72.

² Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, çev. Furkan Akderin (İstanbul: Say Yayınları, 2024), 157.

³ Platon, *Devlet*, çev. Sabahattin Eyüboğlu - M. Ali Cimcoz (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2022), 65.

⁴ Ebû Alî İbn Sînâ, *Kitâbu's-Şifâ: İlâhiyât*, çev. Ömer Türker - Ekrem Demirli (İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2014), 354.

korku bilincini güçlendirebileceğini ifade etmiştir.⁵ Ancak her iki medeniyetin de ortak vurgusu, bu yöntemlerin aşırılığa kaçmadan uygulanması gerektiği yönündedir.

Ödül ve cezanın din eğitimindeki yeri, modern eğitim bilimlerinin gelişimiyle birlikte daha kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Batı’da John Locke ve Jean-Jacques Rousseau gibi isimler, bireyin öğrenme sürecinde ödül ve ceza sistemlerini eleştirel bir gözle değerlendirmiştir. Locke, ödülün bireyin dışsal motivasyonunu artırabileceğini ancak uzun vadede içsel motivasyonu zayıflatabileceğini öne sürerken⁶, Rousseau ise bireyin doğal gelişimini engelleyebileceği gerekçesiyle cezaya karşı mesafeli bir duruş sergilemiştir⁷. Öte yandan Osmanlı eğitim sisteminde ödül ve ceza uygulamaları, ahlaki eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmüştür. Osmanlı medreselerinde, öğrencilere doğru davranışları kazandırmak için teşvik edici yöntemlere yer verilirken, yanlış davranışları önlemek için ceza mekanizmaları da uygulanmıştır.⁸ Ancak bu süreçte esas alınan temel ilke, bireyin eğitim sürecinde kazandığı manevi değerlerin sürekli ve kalıcı olmasıdır.⁹

Din eğitiminde ödül ve cezanın rolü, bireyin öğrenme sürecindeki motivasyonunu şekillendirme açısından önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Ödül, bireyin doğru davranışlarını pekiştirirken, ceza ise istenmeyen davranışları engellemeye yönelik bir yöntemdir.¹⁰ Ancak bu iki yöntemin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bireyin psikolojik ve sosyal özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir.¹¹ Modern pedagojik yaklaşımlar, ödül ve cezanın birey üzerindeki

⁵ Ebu Hâmid Gazzâli, *İhyâü Ulûmi'd-Dîn* (Şam: Darü'l-Feyha, 2010), 3/176.

⁶ John Locke vd., *Eğitim üzerine bazı düşünceler* (Fatih, İstanbul: Afrika Yayınları, 2020), 433.

⁷ Jean-Jacques Rousseau, *Emile* (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2022), 93.

⁸ Gündüz, Osmanlı eğitim sisteminde kuramsal altyapının iyi oluşturulmasına karşın uygulamada çok geride kaldığı iddia etmiştir. Bununla birlikte yazara göre Osmanlı son dönemi eğitimde ödüllendirme, ‘cezalandırma’ sistemine göre daha olumlu gelişmeler ortaya koymuştur. Ayrıntılı bilgi için bk. Mustafa Gündüz, “Son Dönem Osmanlı Eğitiminde Disiplin ve Cezalandırma”, *Doğu Batı Düşünce Dergisi* 13/53 (ts.), 154-155; Hamza Altın, “Osmanlı Pedagoglarında Disiplin, Ödül ve Ceza Fikirlerine Dair Örnekler”, *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* 57 (2016), 1883.

⁹ Osmanlı dönemi eğitimcilerinden Sâtî’ Bey (ö. 1968) ödül ve cezanın sıklaşması, tesirsiz hale gelmesine, hattâ aksi durumlara sebep olur ifadesiyle eğitimde ödül ve ceza uygulanırken denge unsurunun korunmasına dikkat çekmiştir. Ayrıntılı bilgi için bk. Mustafâ Sâtî’ Bey, “Mükafat ve Mücazat Meselesi”, *Yeni Mecmua* 34 (Mart 1918), 142.

¹⁰ Ziya Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2004), 140-146.

¹¹ Seval Yinilmez Akagündüz - Ümit Akagündüz, “Milaslı Gad Franko’nun ‘Muallimlere’ Adlı Eserinden Hareketle Düşünce Eğitimi ile Ahlâk Eğitimine Felsefi Bir Bakış”, *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi* 19/39 (2023), 1395.

etkilerini bilimsel veriler ışığında analiz etmiş ve bu yöntemlerin aşırıya kaçmadan uygulanması gerektiğini vurgulamıştır.¹² Özellikle din eğitimi bağlamında, ödül ve cezanın bireyin inancıyla uyumlu bir şekilde kullanılması oldukça önemlidir. Örneğin, ödülün bireyin manevi motivasyonunu artıran bir teşvik unsuru olması, cezanın ise bireyin korku veya kaygı düzeyini artırmadan, sadece davranış düzeltme amacı taşıması gerekmektedir.

Bu tez, ödül ve ceza kavramlarının din eğitimindeki yerini ve etkilerini, öğreticilerin görüşleri çerçevesinde ele alarak hem teorik hem de pratik bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Çalışma, din eğitimi alanında ödül ve cezanın dengeli bir şekilde kullanımına dair öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir. Tezin, din eğitimi alanında hem akademik hem de pratik çalışmalara katkı sağlayarak, ödül ve ceza uygulamalarının daha bilinçli bir şekilde ele alınmasına yönelik bir rehber niteliği taşıması beklenmektedir.

Sonuç olarak, ödül ve ceza, din eğitiminde bireylerin ahlaki ve manevi gelişimlerini destekleyen önemli araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu yöntemlerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi, öğreticilerin pedagojik bilgi ve becerilerine, bireylerin psikolojik özelliklerine ve eğitim sürecinde benimsenen yaklaşımlara bağlıdır. Bu bağlamda, çalışmanın sonuçlarının, din eğitimi alanında daha etkili ve bilinçli bir uygulama pratiği oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. Araştırmanın Problem Durumu

Din eğitimi, bireylerin manevi ve ahlaki değerleri öğrenmesini, anlamasını ve bu değerleri yaşamlarına yansıtarak hayata geçirmesini amaçlayan önemli bir süreçtir. Bu süreçte, bireylerin öğrenme motivasyonunu artırmak ve davranışlarını yönlendirmek için kullanılan yöntemler, eğitimin başarısı üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Eğitimde sıkça kullanılan ödül ve ceza yöntemleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve davranışlarını etkileyen temel araçlar arasında yer alır. Bu yöntemlerin

¹² İşaret edilen çalışmada ödülün öğrenci davranış biçimindeki muhtemel olumsuz etkilerine işaret edilerek ödül ve cezanın kullanımında aşırılıktan kaçınılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıntılı bilgi için bk. Gerald Bracey, "Reward and Punishment", *Phi Delta Kappa International* 6/75 (1994), 494.

din eğitimindeki rolü, öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve uygulandığı üzerinden incelenerek değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın konusu, din eğitiminde ödül ve cezanın öğretmenler açısından nasıl bir işlev gördüğü ve bu yöntemlerin eğitim süreçlerine olan etkileridir.

Ödül ve ceza, din eğitiminde davranış yönetimi ve öğrenme sürecini destekleme amacıyla uygulanan yöntemlerdir. Ödül, bireylerin olumlu davranışlarını teşvik ederek bu davranışların pekiştirilmesine hizmet ederken¹³; ceza, istenmeyen davranışların önüne geçilmesini ya da bu davranışların düzeltilmesini hedefler¹⁴. Ancak, bu yöntemlerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bireyin psikolojik, sosyal ve manevi ihtiyaçlarının dikkate alınması gerekmektedir. Din eğitiminde ödül ve cezanın etkileri, yalnızca bireylerin davranışları üzerinde değil, aynı zamanda onların dini değerlerle olan bağlarını derinleştirme veya zayıflatma potansiyeli açısından da önemlidir.¹⁵ Bu yönüyle, ödül ve ceza yöntemlerinin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği, bu yöntemlerin uygulanma biçimini anlamak için kritik bir öneme sahiptir.

Bu çalışma, öğretmenlerin ödül ve ceza yöntemlerini nasıl uyguladıklarını ve bu süreçte karşılaştıkları deneyimleri anlamak için nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin kendi bağlamlarında yaşadıkları tecrübeleri daha derinlemesine anlamayı ve bu tecrübelerin arkasındaki dinamikleri ortaya koymayı hedefler.¹⁶ Din eğitiminde ödül ve ceza yöntemlerinin pedagojik ve etik boyutları, öğretmenlerin sahadaki uygulamaları üzerinden analiz edilerek bu yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkileri değerlendirilecektir. Çalışmada, öğretmenlerin bireysel yaklaşımlarına ve deneyimlerine dayalı bir çerçeve çizilerek, ödül ve cezanın din eğitimindeki işlevselliği detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

¹³ Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme*, 140.

¹⁴ Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme*, 143.

¹⁵ Din eğitimi bu misyonu sebebiyle akıl, kalp, iman, ibadet ve mana unsurlarını birlikte değerlendirmelidir. Ayrıntılı bilgi için bk. Hasan Meydan, *Din Eğitiminde Manevi Boyut* (Dem Yayınları, 2015), 272.

¹⁶ Başka bir ifadeyle nitel araştırmalar kuram oluşturmakta oldukça etkilidir. Bu sebeple nitel alan çalışmaları gerçek dünyadaki gözlemler ve mülakatlar sonucu ortaya çıkar. Dolayısıyla nitel çalışmalar sıklıkla araştırmacının bir konuya ilişkin kendi kişisel anlam arayışından kaynaklanabilir. Michael Quinn Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, çev. Mesut Bütün - Selçuk Demir (Ankara: Pegem Akademi, 2014), 10-12.

Din eğitiminde ödül ve ceza kavramlarının tarihsel bir bağlama sahip olması, bu yöntemin geçmişten günümüze taşıdığı değerlerin anlaşılması açısından önemlidir. İslam düşünce geleneğinde ödül ve ceza, bireyin manevi gelişimini destekleyen ve Allah'a olan yakınlık bilincini güçlendiren araçlar olarak görülmüştür. Örneğin, Gazzâlî, bireyin eğitiminde ödül ve cezanın nasıl dengeli bir şekilde kullanılacağını detaylandırmış, bu yöntemlerin bireyde Allah sevgisi ve saygısı gibi erdemlerin gelişimine hizmet edebileceğini belirtmiştir.¹⁷ Aynı şekilde, Batı eğitim geleneğinde de ödül ve cezanın öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Platon, Aristoteles ve Rousseau gibi düşünürler, bu yöntemlerin bireyin öğrenme motivasyonu ve davranış gelişimi üzerindeki etkilerine dikkat çekmiştir. Bu araştırma hem İslam hem de Batı geleneklerindeki bu tarihsel perspektifleri dikkate alarak, ödül ve cezanın çağdaş din eğitimindeki yansımalarını analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Bu bağlamda, araştırmanın konusu yalnızca ödül ve cezanın pedagojik etkileriyle sınırlı kalmayıp, bu yöntemlerin din eğitimi bağlamındaki etik boyutlarını da kapsamaktadır. Örneğin, ödülün bireyde kısa vadeli motivasyon sağlarken uzun vadede bağımlılık yaratma riski ya da cezanın bireyde korku ve güvensizlik gibi olumsuz duygulara yol açma potansiyeli gibi konular, araştırmanın ele alacağı temel noktalar arasında yer almaktadır. Bu yöntemlerin bireyler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin yanı sıra, öğreticilerin ödül ve cezayı nasıl dengeli bir şekilde kullandıkları da çalışmanın temel odaklarından biridir.

Sonuç olarak, din eğitiminde ödül ve ceza, bireylerin öğrenme süreçlerini yönlendirme ve dini değerleri benimsemelerine rehberlik etme açısından etkili araçlar olarak kullanılmaktadır. Araştırma, öğreticilerin bu yöntemlere yönelik deneyim ve tutumlarından hareketle, ödül ve cezanın din eğitimindeki yerini daha iyi anlamayı hedeflemektedir. Çalışma bulgularının, din eğitiminde bu yöntemlerin daha bilinçli ve etkili bir şekilde kullanılmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmada öğretici perspektifinin merkeze alınmasının temel gerekçesi, din eğitiminde ödül ve ceza uygulamalarının fiilen tasarlanmasından, kararlaştırılmasından ve hayata geçirilmesinden sorumlu olan aktörün öğretici

¹⁷ Ümmet Ünüvar, *Bilgi Anlayışlarının Din Eğitimine Etkisi (Gazali Örneği)* (Adana: Çukurova Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 72-74.

olmasıdır. Mevcut literatürde öğrenci ve ebeveyn perspektifini esas alan çalışmalara görece daha sık rastlanırken, saha uygulamalarının mimarı konumundaki öğretmenlerin özgün deneyimlerini konu alan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bununla birlikte daha bütüncül bir tablo ortaya koyabilmek adına öğrenci ve aile boyutunu da içeren ileri araştırmalara kesinlikle ihtiyaç duyulmaktadır.

2. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Eğitimde ödül ve ceza, genellikle davranışları yönlendirme amacıyla kullanılan araçlardır. Ancak bu araçların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bireyin psikolojik ve sosyal özelliklerinin yanı sıra, eğitim bağlamının da dikkate alınması gerekmektedir. Din eğitimi gibi hassas bir alanda, ödül ve cezanın etkileri yalnızca bireylerin öğrenme süreçleri ile sınırlı değildir; aynı zamanda dini değerlerin benimsenmesi ve bireyin inanç sistemleriyle kurduğu bağ üzerinde de derin etkiler yaratabilir.¹⁸ Yanlış veya aşırı kullanımı, bireyde korku, güvensizlik ya da dışsal motivasyona aşırı bağımlılık gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu bağlamda, din eğitiminde ödül ve ceza yöntemlerinin nasıl uygulanması gerektiği ve bu yöntemlerin etkilerinin nasıl değerlendirilmesi gerektiği önemli bir sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmanın temel problemi, din eğitiminde ödül ve ceza yöntemlerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve uygulandığıdır.

Alt Problemler:

1. Din eğitimi veren öğretmenler, ödül ve cezayı nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Öğretmenler, ödül ve ceza yöntemlerini kullanırken hangi kriterleri göz önünde bulundurmaktadırlar?
3. Ödül ve ceza uygulamalarının öğrencilerin davranışları ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri nelerdir?
4. Öğretmenlerin uyguladıkları ödüller ve cezalar hakkında aileler neler düşünmektedir?

¹⁸ Din eğitiminde disiplini sağlama konusunda dokuz farklı metoda işaret eden yazar öğretmenlerin %97'sine göre ödülün dini bilginin aktarılmasında öğrenciyi motive ettiğini düşündüklerini belirtmiştir. Detaylı bilgi için bk. Mehmet Emin Ay, *İdeal Bir Din Eğitimi İçin Gereken Şartlar* (Bursa: Furkan Ofset, 1994), 39-41.

5. Aile düşüncelerinin sınıf içi uygulamalarda herhangi bir etkisinden söz edilebilir mi?
6. Ödül ve ceza uygulamaları öğrencilerin akran ilişkilerini nasıl etkilemektedir?
7. Din eğitiminde kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin öğrencilerin dine yaklaşımlarına ne gibi etkisi vardır?
8. Öğreticiler, ödül ve ceza uygulamaları sırasında karşılaştıkları zorlukları nasıl çözmektedir?

Bu alt problemler, araştırmanın ana problemini farklı boyutlarıyla ele almayı ve öğretmenlerin ödül ve ceza yöntemlerine yönelik algılarını detaylandırmayı amaçlamaktadır. Çalışma, bu sorulara yanıt arayarak, ödül ve ceza kavramlarının din eğitimindeki yerini ve etkilerini daha derinlemesine anlamayı hedeflemektedir. Araştırma bulgularının, din eğitiminde daha dengeli ve bilinçli ödül ve ceza uygulamaları için öğretmenlere rehberlik etmesi beklenmektedir.

3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma, ödül ve ceza yöntemlerinin din eğitimindeki yerini ve etkilerini öğretmenlerin deneyim ve görüşlerinden hareketle anlamayı hedeflemektedir. Din eğitimi, yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı olmayan, aynı zamanda bireyin davranışlarını, değerlerini ve inançlarını şekillendiren bir süreçtir. Bu süreçte ödül ve cezanın bilinçli ve dengeli bir şekilde uygulanması, öğrenme ortamının verimliliği kadar bireyin manevi gelişimi üzerinde de önemli rol oynamaktadır. Araştırma, öğretmenlerin ödül ve ceza yöntemlerine dair tutum ve yaklaşımlarını inceleyerek bu yöntemlerin din eğitimi alanındaki işlevselliği hakkında daha derin bir anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın önemi, din eğitimi gibi hassas bir alanda ödül ve ceza yöntemlerinin pedagojik, etik ve psikolojik boyutlarının ele alınmasından kaynaklanmaktadır. Literatürde ödül ve cezanın genel eğitim bağlamındaki etkileri üzerine yapılan çalışmalar bulunmakla birlikte, bu yöntemlerin din eğitimindeki uygulamaları ve etkileri üzerine yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bu çalışma, din eğitimi alanında ödül ve cezanın öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve bu yöntemlerin

öğrenciler üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirdikleri konusunu ele almayı hedeflemektedir. Çalışmanın bulgularının hem teorik hem de pratik düzeyde kayda değer katkılar sağlaması umulmaktadır.

Bu araştırmanın muhtemel bir başka önemi ise öğretmenlere yönelik öneriler sunarak din eğitiminde ödül ve cezanın daha bilinçli ve dengeli bir şekilde uygulanmasına rehberlik etmesidir. Yanlış ya da aşırı ödül ve ceza uygulamaları, öğrencilerde motivasyon kaybı, güvensizlik ve dışsal faktörlere bağımlılık gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu bağlamda, araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin ödül ve ceza yöntemlerini uygularken dikkat etmeleri gereken hususları vurgulayarak, eğitim süreçlerinin daha etkili bir şekilde yürütülmesine katkı sunacaktır.

Sonuç olarak, bu araştırma, din eğitiminde ödül ve ceza kavramlarını öğretmenlerin deneyim ve görüşlerinden hareketle ele alarak, hem eğitim süreçlerinde bu yöntemlerin doğru kullanımına dair bir rehberlik sağlamayı hem de bu alandaki akademik literatüre mütevazı bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

4. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Bu araştırma, din eğitiminde ödül ve ceza yöntemlerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını, uygulandığını ve değerlendirdiğini anlamayı amaçlayan nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Çalışma, ödül ve ceza kavramlarının din eğitimindeki pedagojik, psikolojik ve etik boyutlarını ele alırken, öğretmenlerin bu yöntemlere dair deneyim ve görüşlerine odaklanmaktadır. Araştırma, belirli bir bağlamda öğretmenlerin bireysel yaklaşımlarını ve uygulamalarını analiz ederek bu alanda daha geniş bir anlayış geliştirmeyi hedeflemektedir.

Araştırmanın kapsamı, Türkiye’de din eğitimi veren öğretmenlerle sınırlıdır. Bu bağlamda, çalışmada veri toplamak amacıyla bir grup öğreticiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, öğretmenlerin ödül ve ceza yöntemlerini hangi durumlarda, nasıl ve hangi amaçlarla kullandıkları; bu yöntemlerin öğrenci davranışlarına ve öğrenme süreçlerine etkileri ve öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ele alınmıştır. Çalışma, öğretmenlerin deneyimlerini ve algılarını anlamak için tasarlanmış olup, doğrudan öğrencilerin bakış açılarını veya öğrenme sonuçlarını kapsamamaktadır.

Araştırma, ödül ve ceza kavramlarını hem tarihsel hem de çağdaş bir perspektiften ele almaktadır. Literatür taramasıyla İslam medeniyetindeki ödül ve ceza uygulamaları ile Batı pedagogları tarafından geliştirilen yaklaşımlar değerlendirilmiştir. Ancak, bu tarihsel ve teorik analizler, daha çok öğreticilerin güncel uygulamalarıyla ilişkilendirilmiştir. Çalışma, doğrudan tarihsel bir analiz yapmayı amaçlamamakta, ödül ve ceza yöntemlerinin tarihsel birikiminin güncel din eğitimi üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır.

Her araştırma belirli sınırlar çerçevesinde şekillenmektedir, bu çalışma da söz konusu gerçeklikten bağımsız değildir. Aşağıda mevzubahis çerçeveye işaret edilmiştir.

Katılımcı Profili: Araştırma, yalnızca din eğitimi veren öğretmenlerle sınırlıdır. Bu durum, ödül ve ceza uygulamalarının öğrenci perspektifinden veya farklı eğitim kademelerindeki diğer branş öğretmenlerinin bakış açılarından ele alınmasını dışlamaktadır.

Coğrafi Kapsam: Çalışma, Konya ilinde bulunan öğretmenlerle sınırlı olup, farklı coğrafi veya kültürel bağlamlarda benzer yöntemlerin nasıl algılandığı veya uygulandığına dair genellemeler yapmayı amaçlamamaktadır.

Veri Toplama Yöntemi: Araştırma, nitel bir yöntemle sınırlı olduğu için, öğretmenlerin görüşleri üzerinden elde edilen bulgular, tamamen bu kişisel deneyimlere ve algılara dayanmaktadır.

Zaman ve Kaynak Kısıtlamaları: Araştırmanın belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmesi, katılımcı sayısını ve kapsamını sınırlamış olabilir. Daha geniş bir örneklemle daha kapsamlı bulgular elde edilebilir.

Teorik Çerçevenin Sınırlılıkları: Çalışma, mevcut literatüre dayanarak ödül ve ceza yöntemlerinin pedagojik ve etik boyutlarını ele almaktadır. Ancak bu yöntemlerin farklı disiplinlerdeki uygulamaları ve sonuçları araştırmanın dışında bırakılmıştır. Böylelikle din eğitimi alanına ilişkin daha detaylı ve isabetle tespitlerin yapılması ümit edilmektedir.

Bu sınırlılıklar, araştırmanın bulgularının genellenebilirliğini kısıtlamakla birlikte, çalışmanın odaklandığı alanlara ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Araştırmanın sonuçlarının, din eğitimi bağlamında

ödül ve ceza yöntemlerinin doğru ve dengeli bir şekilde uygulanmasına dair önemli ipuçları sunması beklenmektedir.

5. İlgili Araştırmalar

Bu araştırma hem din eğitimi hem de eğitim psikolojisi literatürünün kesişim noktasında yer almaktadır. Ödül ve ceza meselesi, her iki alanda da üzerinde durulan bir konu olmakla birlikte din eğitimi özelinde öğretici deneyimlerini esas alan çalışmaların sayısı oldukça sınırlı kalmaktadır. Yurt içinde konu daha çok teorik ve tarihsel bir perspektiften ele alınmış; uygulamaya dönük nitel araştırmalar ise oldukça az sayıda kalmıştır. Yurt dışında ise davranışçı öğrenme kuramından öz belirleme kuramına uzanan geniş bir literatür birikimi oluşmuş, ancak bu çalışmaların büyük bölümü din eğitimi bağlamını kapsam dışında tutmuştur. Aşağıda önce yurt içinde ardından yurt dışında bu konuya ilişkin yapılmış başlıca çalışmalar ele alınmaktadır.

a. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Din eğitiminde ödül ve ceza meselesini doğrudan ele alan en kapsamlı çalışmaların başında Ay'a ait iki ayrı eser gelmektedir. Ay, 1993 yılında Uludağ Üniversitesi bünyesinde hazırladığı “Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza” adlı çalışmasında konuyu hem teorik hem de uygulamalı boyutlarıyla ele almıştır. Bu çalışmanın genişletilmiş ve güncellenerek yayımlanmış hali olan *Din Eğitiminde Mükâfat ve Ceza* ise alanda yapılmış en sistematik çalışmalardan biri olma niteliğini korumaktadır. Ay, söz konusu eserlerinde İslami kaynaklardaki ödül-ceza anlayışını modern eğitim psikolojisiyle ilişkilendirmiş; mükâfat ve cezanın din eğitimindeki yerini hem teolojik hem de pedagojik açıdan tartışmıştır.

Önder ise "Kur'ân-ı Kerim Eğitim ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza" başlıklı makalesinde konuyu Kur'an öğretimiyle sınırlı tutarak daha spesifik bir inceleme yapmıştır. Önder, Kur'an kursları bağlamında uygulanan pekiştirme yöntemlerini ve bunların öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerini ele almış; ödülün bu süreçte oynadığı rolü ayrıntılı biçimde aktarmıştır.

Mercan'ın 2024 yılında tamamladığı “Eğitimde Ödül ve Cezanın Öğrenci Davranışlarına Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı tez çalışması, öğretmen bakış açısını merkeze alması ve nitel bir yöntemle kurgulanmış olması

bakımından araştırmamızla yapısal benzerlik taşımaktadır. Her ne kadar din eğitime özgü bir odağı bulunmasa da öğretmenlerin ödül ve cezaya dair deneyimlerini ve bu uygulamaların öğrenci davranışlarına yansımalarını sistematik biçimde inceleyen bu çalışma, yöntem açısından önemli bir referans noktası oluşturmaktadır.

Altın, "Osmanlı Pedagoglarında Disiplin, Ödül ve Ceza Fikirlerine Dair Örnekler" başlıklı makalesinde konunun tarihsel boyutunu gündeme taşımıştır. Altın, Osmanlı dönemi eğitim anlayışı içinde ödül ve cezanın nasıl konumlandırıldığını dönemin pedagojik metinleri üzerinden ortaya koymuştur. Benzer biçimde Gündüz, "Son Dönem Osmanlı Eğitiminde Disiplin ve Cezalandırma" başlıklı makalesinde modernleşme sürecindeki okullarda disiplin anlayışının nasıl dönüştüğünü ele almıştır. Bu iki tarihsel çalışma, günümüz uygulamalarını bir süreklilik içinde değerlendirebilmek açısından önemlidir.

Gündüz ve Balyer'in birlikte kaleme aldığı "Eğitimde Ödül ile Cezanın Yeri ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar" başlıklı makalesi ise konuyu genel eğitim perspektifinden tartışmış; geleneksel ödül-ceza anlayışına karşı geliştirilen alternatif disiplin modellerini derli toplu biçimde sunmuştur. Köçer ve Çınar'ın "Ödül ve Ceza Olmadan Çocuk Disiplini Mümkün Mü?" başlıklı çalışması da benzer bir soruyu çocuk gelişimi bağlamında sorgulamakta; ödül ve ceza dışındaki disiplin yaklaşımlarını irdelemektedir.

Uysal ve arkadaşlarının "Çocukların Ödül ve Ceza Algıları ile Öğretmenlerin Disiplin Hakkındaki Görüşleri" başlıklı çalışması hem çocuk hem de öğretmen perspektifini bir arada değerlendirmesi bakımından önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Öğrencilerin ödül ve cezayı nasıl algıladığı sorusuna verilen yanıtlar, araştırmamızdaki bulgularla karşılaştırmalı bir okuma yapılmasına zemin hazırlamaktadır.

Bolat'ın *Beni Ödülle Cezalandırma* adlı popüler akademik çalışması, dışsal ödüllerin içsel motivasyonu nasıl aşındırdığını ele alması bakımından alanda önemli bir işlev görmüştür. Sâti' Bey'in 1918 tarihli "Mükafat ve Mücazat Meselesi" başlıklı makalesi ise Cumhuriyet öncesi dönemin pedagojik tartışmalarına ışık tutan nadir kaynaklardan biri olarak dikkat çekmektedir. Meydan'ın "Din Eğitiminde Manevi Boyut" adlı çalışması da dışsal pekiştireçlerin ötesinde manevi motivasyonun din

eğitimindeki yerine ilişkin tartışmalar bakımından araştırmamızla tematik bir örtüşme sergilemektedir.

b. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, ödül ve ceza meselesinin ağırlıklı olarak davranışçı öğrenme kuramı ile bu kurama yönelik eleştiriler ekseninde şekillendiği görülmektedir. B. F. Skinner'ın *Science and Human Behaviour* (İnsan Davranışı ve Bilim) adlı eseri, pekiştirme ilkesini ve koşullu öğrenmeyi sistematik biçimde temellendiren klasik bir başvuru kaynağıdır. Skinner, ödülü bir pekiştireç olarak tanımlamış ve davranışın sıklığını artırmadaki belirleyici işlevini deneysel bulgularla ortaya koymuştur.

Skinner'ın çizdiği bu kuramsal çerçeve zamanla önemli eleştirilere konu olmuştur. Alfie Kohn'un *Punished by Rewards* (Ödüllerle Cezalandırmak) adlı çalışması, dışsal ödüllerin uzun vadede içsel motivasyonu nasıl zayıflattığını hem kuramsal hem de deneysel kanıtlarla tartışmıştır. Kohn'a göre ödül, kısa vadede istenen davranışı tetikleyebilir; ancak ödül ortadan kalktığında davranış da sona erer. Bu tespit, araştırmamızda pek çok öğreticinin dile getirdiği ödül bağımlılığı ve duyarsızlaşma gözlemleriyle doğrudan örtüşmektedir.

Edward Deci ve Richard Ryan'ın birlikte geliştirdiği öz belirleme kuramı ise ödül ve ceza tartışmasına farklı bir boyut kazandırmıştır. Deci ve Ryan, dışsal pekiştireçlerin içsel güdülenmeyi aşındırabileceğini savunmuş; bireyin özerklik, yeterlilik ve aidiyet ihtiyaçlarının karşılanmasının kalıcı motivasyon için zorunlu olduğunu ileri sürmüştür. Mark Lepper ve arkadaşlarının "Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Reward" (Dışsal Ödülle Çocukların İçsel İlgisini Zayıflatmak) başlıklı çalışmaları da bu doğrultuda önemli bulgular sunmaktadır. Deci ve meslektaşlarının daha sonraki "Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again" (Eğitimde Dışsal Ödüller ve İçsel Motivasyon: Bir Kez Daha Yeniden Değerlendirme) başlıklı derleme çalışması ise eğitim bağlamında dışsal ödülün etkileri üzerine o güne kadar yapılan araştırmaları yeniden değerlendirmiş ve bu tartışmayı ileri taşımıştır.

Albert Bandura, sosyal öğrenme kuramını ve öz yeterlilik kavramını ele aldığı eserlerinde bireylerin yalnızca doğrudan yaşantılarından değil, başkalarını

gözlemleyerek de öğrendiklerini ortaya koymuştur. Bandura'nın dolaylı pekiştirme ve model alma kavramları, araştırmamızın sosyal öğrenme temasıyla doğrudan ilişkilidir. Bir öğrencinin ödüllendirilmesinin ya da cezalandırılmasının sınıftaki diğerleri üzerinde yarattığı etkiyi açıklamada bu kuramsal çerçeve belirleyici bir işlev üstlenmektedir.

Yurt dışı literatürde bir diğer dikkat çekici çalışma, Ben Parsons'ın *Punishment and Medieval Education* başlıklı eseridir. Parsons, Orta çağ Avrupa eğitim kurumlarında cezanın nasıl uygulandığını ve gerekçelerinin neler olduğunu tarihsel bir perspektiften incelemiştir. Bu çalışma, ceza olgusunun farklı din ve kültür geleneklerindeki biçimlerini kıyaslamak açısından karşılaştırmalı bir çerçeve sunmaktadır.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, yurt içi çalışmaların ağırlıklı olarak betimleyici ve teorik bir nitelik taşıdığı; uygulamaya yönelik nitel araştırmaların ise sınırlı kaldığı görülmektedir. Özellikle din eğitimi öğreticilerinin kendi seslerini ve sınıf içi deneyimlerini ön plana çıkaran çalışmaların azlığı, bu araştırmanın özgün yanını oluşturmaktadır. Yurt dışı literatürde ise kuramsal çerçeve oldukça gelişmiş olmakla birlikte bu çalışmaların büyük bölümünün din eğitimi bağlamını dışarıda bıraktığı görülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eğitimde ödül ve cezaya ilişkin literatür sistematik biçimde incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle ödül ve ceza kavramlarının genel çerçevesi ortaya konmuş; ardından bu kavramların eğitim ortamındaki işlevi ve bu kavramlara yönelik eleştiriler ele alınmıştır. Bunun yanı sıra din eğitimi bağlamında ödül ve cezanın nasıl konumlandırıldığı tartışılmış; son olarak konuya ilişkin davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlar başta olmak üzere temel teorik çerçeveler değerlendirilmiştir.

1.1. Ödül

Ödül kelimesinin köken bilgisi belli başlı etimolojik metinlerde bulunmasa da kelimenin şekil ve anlam yönünden en yakın örneklerini Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi metinlerinde görmek mümkündür.¹⁹ Türk Dil Kurumu'na göre ödül “bir başarı karşılığında verilen armağan” olarak tanımlanır.²⁰ Türkçede ödül ile eş anlamlı olarak kullanılan mükafat ise Arapça bir kelime olup, kefe'e kökünden türemiş, manası “ödül, karşılık, iyiliğe iyilikle karşılık verme”dir.²¹ Osmanlı Türkçesinde "mükafat" olarak kullanılan bu kavram, zamanla modern Türkçe'de "ödül" olarak ifade edilmiştir.²² İngilizce'deki karşılığı ise “mükafat, karşılık, ücret, taltif etmek, gönül okşamak” manalarını veren “reward” kelimesidir.²³

Terim anlamı itibarıyla ödül, bireylerin belirli bir hedefe ulaşması, çaba göstermesi veya öne çıkan bir davranış sergilemesi karşılığında verilen manevi veya

¹⁹ Kelimenin muhtemel etimolojik çözümlemelerine ve tarihi süreçteki kullanım şekillerine ilişkin bilgiye erişmek için bk. Erdal Şahin, “‘Ödül’ Kelimesi”, *Hediye Kitabı* (İstanbul: Kitabevi Yayınları, 2007), 2-4.

²⁰ Güncel Türkçe Sözlük, “Ödül” (Erişim 2 Aralık 2024).

²¹ Ebu'l-Fadl Cemaleddin Muhammed İbn Manzur, *Lisanu'l-Arab*, Beyrut, ty, 1. Cilt, s. 139.

²² Nurullah Ataç, 1952 yılında yazı dilimizdeki Arapça kökenli "mükâfat" kelimesinin yerine kullanmak üzere ödül kelimesinin kullanımını önerdi. Bu öneri, 1955 yılında Türkçe Sözlük'ün ikinci baskısında da yerini aldı. Sevan Nişanyan, *Sözlerin Soyağacı Çağdaş Türkçenin Etimolojik Sözlüğü* (İstanbul: Adam Yayınları, 2003), 338.

²³ Cambridge Dictionary, “Reward” (Erişim 2 Aralık 2024).

maddi çıkarı ifade eder.²⁴ Ödülün anlamına ilişkin farklı tanımlar yapılmakla birlikte, genel olarak bireyin davranışını güçlendiren ve olumlu sonuçlar doğuran bir teşvik unsuru olarak tanımlanabilir. Türk eğitim sistemi içerisinde de ödül, genellikle başarıyı takdir eden bir araç olarak kullanılmaktadır. Örneğin, öğrencilerin başarılı bir performans göstermeleri durumunda verilen ödüller hem bireysel hem de grup motivasyonunu artırma potansiyeline sahiptir. Ödül, aynı zamanda bireylerin gelecekteki davranışlarını şekillendiren önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Ödül, bir koşula bağlı olarak verilen ve verilen kişi tarafından cazip görünen bir obje ya da etkinliktir. Bir objeyi ödül yapan onun "koşul" olarak verilmesidir. Koşul olarak verilmeyen bir obje ödül olmaz.²⁵

Ödül genel olarak maddi ve manevi olmak üzere iki kategoride değerlendirilir.²⁶ Maddi ödüller, bireyin somut bir kazanım elde etmesini sağlayan ödül türleridir. Bu tür ödüller genellikle kısa vadede etkili bir motivasyon kaynağıdır. Maddi ödüllere hediye, şeker, kalem, defter, parasal ödül, burs, sertifika ve madalya gibi örnekler verilebilir. Manevi ödülde ise birey ruhi bakımdan tatmin edilmektedir. Bu ödül türüne ise sevgi ve ilgi göstermek, övmek, tebrik ve takdir etmek, bireyin arzu ve isteklerini yerine getirmek gibi örnekler vermek mümkündür. Ödül türleri, öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmakla birlikte onların öğrenmeye yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkiler. Ancak ödül kullanımında ölçülü olunması, bireyler arasında adaletin sağlanması ve ödüllerin uzun vadeli davranış değişikliklerini destekleyecek şekilde tasarlanması son derece önemlidir. Aşırı ödül kullanımı, bireyin içsel motivasyonunu azaltabileceği gibi, ödüle bağımlılık geliştirmesine de neden olabilir.²⁷

Ödül kavramı, genellikle *olumlu pekiştirme* kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Pekiştirme, istenen bir davranışın ortaya çıkma olasılığını artırmak

²⁴ Şendil Can, "Öğretme- Öğrenmede İpuçları ve Pekiştiricilerin Rolü", *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi* 14 (Bahar 2005), 103-104; Eğitimde insan davranışına etki eden faktörler pekiştiriciler olarak isimlendirilmiştir. Bu bağlamda ödül, olumlu pekiştiriciler olarak isimlendirilebilir. Sosyal öğrenme kuramcıları pekiştiricileri sosyal, öznel ve dolaylı olmak üzere üçe ayırmışlarsa da burada kastedilen öznel pekiştiricilerdir. Ayrıntılı bilgi için bk. Mustafa Bayrakçı, "Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14 (2007), 201-202.

²⁵ Özgür Bolat, *Beni Ödülle Cezalandırma* (İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık, 2016), 18.

²⁶ Mehmet Emin Ay, *Din Egitiminde Mükafat ve Ceza* (İzmir: Gül Yurdu Yayınları, 2012), 22.

²⁷ Ay, *Din Egitiminde Mükafat ve Ceza*, 27-30.

amacıyla belirli uyarıcıların kullanılması sürecidir. Pekiştirme iki şekilde gerçekleştirilebilir: olumlu pekiştirme ve olumsuz pekiştirme. Olumlu pekiştirme, bireyin hoşuna gidecek bir uyarıcının ortama eklenmesi yoluyla davranışın tekrarlanma olasılığının artırılmasıdır. Olumsuz pekiştirme ise bireyi rahatsız eden veya hoş olmayan bir uyarıcının ortamdaki kaldırılması sonucunda istenen davranışın güçlendirilmesidir.²⁸ Her iki pekiştirme türü de davranışın kalıcılığını sağlamak için kullanılmakla birlikte, uygulama süreçleri ve birey üzerindeki etkileri farklılık gösterebilir.

1.1.1. Eğitimde Ödül

Ödülün eğitimde kullanım amacı öğrencinin motivasyonunu artırmak, sergilediği olumlu davranışı pekiştirmek, o davranışın sürekliliğini sağlamak ve bir bakımdan da sosyal öğrenmeyi sağlayarak bu olumlu davranışın diğer öğrencilere de yayılmasını sağlamak gibi sıralanması mümkündür.²⁹ Geçmişte olduğu gibi günümüzde de eğitim sürecinde ödül gerek öğrenci motivasyonunu artırmak gerekse olumlu davranışı pekiştirmek amacıyla sıklıkla kullanılan enstrümanlardan biridir.

Eğitim bağlamında ödül pekiştireç olarak ele alındığında, öğrenciye sunulan yiyecekler, maddi ve sembolik nesneler, sözlü övgü, aferin gibi ifadeler, onaylama davranışları ve gülümseme gibi tepkiler olumlu pekiştirme örnekleri olarak değerlendirilebilir. Buna karşılık, daha önce uygulanan bir cezanın sonlandırılması veya fiziksel anlamda rahatsızlık veren ses, ışık ya da oturma düzeni gibi unsurlarda yapılan iyileştirmeler ise olumsuz pekiştirme kapsamında ele alınabilir.³⁰ Bu tür pekiştirme örnekleri, istenen davranışların kalıcılığını artırmak amacıyla bilinçli ve planlı bir şekilde kullanıldığında eğitim sürecinde etkili sonuçlar doğurabilir.

Tarihsel süreçte eğitimde ödül kavramı pek çok tartışmaya konu olmuştur. İlk olarak genel hatlarıyla eğitimde ödüle karşı tutumlar ardından ödül sistemine yönelik eleştiriler ele alınacaktır.

²⁸ Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme*, 141-142.

²⁹ Etem Yeşilyurt, “Öğretmenin Pusulası: Genel Öğretim İlkeleri”, *EKEV Akademi Dergisi* 24/83 (Yaz 2020), 272-273.

³⁰ Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı* (Remzi Kitabevi, 2021), 156.

Davranışçı ekolün temsilcilerinden Skinner'a göre ödül, bir davranışın ardından ortaya çıkan, istenen bir sonuç ya da tatmin duygusudur. Ödül, bireyin aynı davranışı yeniden gerçekleştirmesini teşvik eden bir pekiştirici olarak işlev görür. Örneğin, bir öğrencinin sınavda başarılı olduktan sonra aldığı övgü veya yüksek not, Skinner'ın tanımına göre bir ödül niteliğindedir. Bu tür ödüller, öğrencinin başarılı olma davranışını pekiştirir ve benzer başarıları tekrar etme olasılığını artırır.³¹

Montessori ödül ve ceza sistemine karşı çıkmış ve öğrenmenin çocuğun doğal merakı ve içsel motivasyonu ile desteklenmesi gerektiğini savunmuştur. Montessori pedagojisi, çocuğun öğrenme sürecine aktif bir katılımcı olmasını teşvik eder ve dışsal ödüller yerine öğrenmenin kendisinin bir ödül olarak görülmesini önerir. Montessori'ye göre, çocuğun başardığı bir görevden duyduğu tatmin, en etkili ödüldür. Bu anlayış, ödül ve cezanın, çocuğun öğrenme sürecinde dışsal faktörlere bağımlı olmasını engeller.³²

Piaget, ödül kavramını çocukların bilişsel gelişiminde etkili bir unsur olarak ele almıştır. Ona göre çocuklar, yeni bilgileri öğrenirken karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelme çabaları sonucunda ödüle ulaşırlar. Piaget'e göre ödül, çocuğun bilişsel şemalarını genişletmesi ve yeni deneyimlere uyum sağlaması sürecinde ortaya çıkar. Örneğin, bir çocuğun bir bulmacayı başarıyla çözmesi veya problem çözme yeteneği geliştirmesi, bilişsel açıdan tatmin edici bir ödül niteliği taşır. Bu durum, çocuğun kendi yeteneklerini fark etmesini ve bilişsel becerilerini daha ileri bir seviyeye taşımasını sağlar.³³

John Locke, eğitimde ödül ve cezanın kullanımını pedagojik bir araç olarak görmüştür. Locke, ödülün, çocuğun dikkatini çekmek ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmesini sağlamak amacıyla kullanılmasını savunur. Ancak, ödüllerin abartılı şekilde verilmesinin çocukları dışsal motivasyona bağımlı hâle getireceğini ve

³¹ Burrhus Frederic Skinner, *Beyond Freedom and Dignity* (Middlesex: Penguin Books, 1976), 63-64.

³² Böylesi ödüller ve cezalar, tabiri caizse, ruhun prangaları, ruhu köleleştiren araçlardır. Ödül ve ceza, doğal olmayan ya da zoraki çabalar için teşvik unsurlarıdır; bu nedenle, bunların olduğu bir ortamda çocuğun doğal gelişiminden söz etmek mümkün değildir. Tıpkı bir jokeyin ata binmeden önce ona bir parça şeker vermesi ya da bir arabacının atın dizginlerin işaretlerine uyması için onu kırbaçlaması gibi, bunlar da özgürce koşan bir kır atının zarafetine ve özgürlüğüne ulaşamaz. Ayrıntılı bilgi için bk. Maria Montessori, *The Montessori Method*, çev. Anne George (New York: Frederick A. Stokes Company, 1912), 21.

³³ Marilyn H. Appel - Lois S. Goldberg (ed.), *Topics in Cognitive Development* (New York: Plenum Press, 1977), 169.

onların içsel motivasyonlarını zayıflatabileceğini ifade etmiştir. Locke’a göre, özellikle manevi ödüller ve övgü, çocuğun ahlaki gelişimini desteklemede daha etkili bir yöntemdir.³⁴

Tarih boyunca ödül kavramı, eğitimde bireylerin davranışlarını yönlendirmek ve öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Aristoteles ve Locke gibi düşünürler, ödüllerin bireylerin ahlaki ve bilişsel gelişimini teşvik edici bir araç olduğunu savunurken, Rousseau ve Montessori, ödül sistemine eleştirel yaklaşarak, bireyin içsel motivasyonunun korunmasının daha önemli olduğunu vurgulamıştır. Davranışçı psikologlar ise, ödülü öğrenme süreçlerini şekillendiren güçlü bir pekiştirme mekanizması olarak değerlendirmiştir. Bu farklı yaklaşımlar, eğitimde ödül kullanımının birey, bağlam ve amaç doğrultusunda dikkatlice ele alınması gerektiğini göstermektedir.

İslam düşünce tarihinde eğitim, bireyin ahlaki, sosyal ve bilişsel gelişimini hedefleyen kapsamlı bir süreç olarak ele alınmıştır. Ödül kullanımı, bu sürecin önemli bir parçası olarak değerlendirilmiş, ancak ödülün doğru şekilde uygulanmasının bireyin karakter gelişimi açısından kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmıştır. Müslüman düşünürler, ödülü bireyin içsel motivasyonunu destekleyici bir araç olarak görmüş, aşırı dışsal ödüllerin bireyi tembelliğe veya menfaatçiliğe yöneltebileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, ödül kullanımına dair öne çıkan Müslüman düşünürlerinin görüşleri aşağıda detaylandırılmıştır.

Farabi, eğitimde ödül ve cezanın bireyin ahlaki ve entelektüel gelişimi üzerindeki etkilerini ele almıştır. Ona göre, eğitimin amacı, bireyin erdemli insan olmasını sağlamak ve toplumun mutluluğunu artırmaktır. Farabi, ödülü bireyin erdemli davranışlarının pekiştirilmesi ve iyi alışkanlıkların kazandırılması için bir araç olarak görür. Ancak ödül, bireyin sadece dışsal fayda sağlaması amacıyla değil, ahlaki değerleri içselleştirmesi doğrultusunda kullanılmalıdır. Farabi’ye göre ödüllerin aşırıya kaçması, bireyin ahlaki gelişimini sekteye uğratabilir.³⁵

İbn Sina, eğitimin bireyin zihinsel ve ahlaki gelişimindeki rolünü vurgulamış ve ödül kullanımına ilişkin ölçülü bir yaklaşım önermiştir. Ona göre, övgü ve takdir,

³⁴ John Locke, *Some Thoughts Concerning Education* (Londra, 1913), 53-54.

³⁵ Ebû Nasr Farabi, *İdeal Devlet*, çev. Ahmet Arslan (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2019), 75.

özellikle çocukluk çağında bireyin motivasyonunu artıran etkili araçlardır. Ancak ödüllerin, bireyin doğal öğrenme isteğini zayıflatmayacak şekilde uygulanması gerekir. İbn Sina, özellikle bilişsel gelişim sürecinde öğrencinin çaba göstermesi sonucu elde ettiği başarının, kendisi için en büyük ödül olduğunu ifade eder.³⁶

Gazali, eğitimde ödül ve ceza kullanımını ahlaki bir temele dayandırmış ve bireyin manevi gelişiminin ödülden bağımsız olarak şekillenmesi gerektiğini savunmuştur. Ona göre, eğitim sürecinde övgü, takdir ve teşvik gibi manevi ödüller daha etkilidir. Gazali, aşırı ödül kullanımının bireyin içsel motivasyonunu zayıflatabileceğini ve bireyi maddi menfaatlere bağımlı hâle getirebileceğini belirtmiştir. Eğitimde asıl amacın, bireyin Allah rızası için öğrenmesini sağlamak olduğunu ifade eden Gazali, ödülün bu temel amacı gölgelemesine karşı çıkmıştır.³⁷

Ahmet Yesevi, eğitimde manevi ödülleri ön plana çıkarmış ve bireyin ahlaki değerleri benimsemesini esas almıştır. Yesevi'ye göre, eğitim sürecinde sevgi, hoşgörü ve manevi teşvikler bireyin ruhsal ve ahlaki gelişimini destekler. Özellikle hikmet adı verilen öğretici şiirlerinde, ödülün bireyin nefsiyle mücadelesinde bir araç olduğunu belirtmiştir. Ahmet Yesevi, bireyin erdemli davranışlarını ödüllendirirken, bu ödüllerin dışsal bir araç yerine içsel tatmin ve manevi huzur sağlayacak şekilde verilmesini önemsemiştir.³⁸

İbn Haldun, ödül ve cezanın eğitimdeki yeri üzerinde durmuş, özellikle çocukların ve gençlerin eğitiminde ödülün daha etkili bir araç olduğunu savunmuştur. Ona göre, din eğitiminde ödüller, bireyin öğrenme sürecine karşı olumlu bir tutum geliştirmesini sağlar. İbn Haldun, özellikle ahlaki ve dini değerlerin kazandırılmasında sözlü takdirin ve manevi teşvikin önemini vurgulamıştır. Ancak ödüllerin aşırıya kaçmasının bireyde tembelliğe veya dini görevlerini sırf ödül için yapmaya yöneltebileceğini belirtmiştir.³⁹

³⁶ Ebû Ali İbn Sînâ, *Kitâbu's-Şifâ: İlâhiyât*, çev. Ömer Türker - Ekrem Demirli (İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2014), 112.

³⁷ Gazzâlî, *İhyâü Ulûmi'd-Dîn*, 3/1.

³⁸ Hoca Ahmed Yesevi, *Divan-ı Hikmet: Hikmetler Mecmuası - Mısır Nüshası 1650* (İstanbul: KETEBE, 2019), 203.

³⁹ Ebû Zeyd İbn Haldun, *Mukaddime*, ed. Süleyman Uludağ (İstanbul: Dergah Yayınları, 2017), 989-990.

Türk-İslam düşünürleri, eğitimde ödül kullanımına dair görüşlerinde, ödülün bireyin ahlaki, bilişsel ve manevi gelişimini destekleyecek şekilde kullanılmasını vurgulamışlardır. Farabi, İbn Sina ve Gazali gibi düşünürler, ödülün erdemli davranışları pekiştirmesi gerektiğini savunurken; Mevlana ve Ahmet Yesevi gibi isimler, ödülün manevi tatmin ve içsel huzur sağlayacak şekilde verilmesini önemsemişlerdir. Aşırı ödül kullanımının bireyin içsel motivasyonunu zayıflatabileceği fikri, düşünürlerin ortak kaygılarından biri olmuştur. Bu nedenle, ödülün doğru zamanlama ve ölçüyle kullanılması, bireyin eğitsel ve ahlaki gelişimi açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmiştir.⁴⁰

1.1.2. Eğitimde Ödül Kullanımına Yönelik Eleştiriler

Eğitimde ödül kullanımı, bireylerin öğrenme süreçlerini teşvik etmek ve olumlu davranışları pekiştirmek için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Ancak, bu yöntemin uygulanması, pedagojik açıdan çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Eleştiriler, ödül kullanımının bireyin içsel motivasyonu üzerindeki etkileri, öğrenme sürecine olan katkısının sürdürülebilirliği ve bireyin karakter gelişimi üzerindeki potansiyel olumsuz sonuçları etrafında yoğunlaşmaktadır.

Ödül kullanımına yönelik en yaygın eleştirilerden biri, ödüllerin bireyin içsel motivasyonunu zayıflatabileceği yönündedir. Deci ve Ryan, bireylerin öğrenme sürecinde içsel motivasyonlarının daha kalıcı ve etkili olduğunu savunur. Ödül kullanımı, bireyleri dışsal bir teşvike bağımlı hâle getirebilir ve öğrenme eylemini kendi başına değerli olmaktan çıkarabilir. Bu durum, özellikle maddi ödüllerle desteklenen davranışlarda belirginleşir. Örneğin, bir öğrencinin yalnızca ödül almak amacıyla ders çalışması, ödül olmadığı durumlarda bu davranışı sürdürme olasılığını azaltır.⁴¹

Skinner'ın edimsel koşullanma teorisi, ödülün bireyde belirli bir davranışı pekiştirdiğini öne sürer. Ancak bu yaklaşım, bireyin davranışlarını ödüle bağımlı kılma riskini beraberinde getirir. Hedonistik adaptasyondan dolayı insanlar ödüllere alıştıklarından aynı ödülle motive olmazlar. Ödülün miktarını sürekli artırmak gerekir.

⁴⁰ Marvin Marshal, *Ödül Yok - Ceza Yok! Bu Nasıl Disiplin?*, çev. Emel Aksay (Aura Kitapları, 2016), 280-315.

⁴¹ Edward Deci - Richard Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (New York: Springer US, 1985), 246-261.

Bunu da yapmak mümkün değildir.⁴² Ödül olmaksızın bir davranışın tekrarlanma olasılığının azalması, bireylerin uzun vadeli öğrenme ve sorumluluk duygusunu geliştirememesine yol açabilir. Bu bağlamda Kohn, ödül kullanımını, bireylerin davranışlarını manipüle etme aracı olarak eleştirmiş ve ödülün bireyde gerçek bir öğrenme ya da değer oluşturmak yerine geçici bir uyum sağladığını belirtmiştir.⁴³

Eğitimde ödül kullanımına yönelik bir diğer eleştiri, öğrenmenin araçsallaştırılmasıdır. Bu eleştiri, bireylerin öğrenme sürecini yalnızca ödül almak için bir araç olarak görmeleri durumunda ortaya çıkar.⁴⁴ Örneğin, bir öğrencinin yalnızca övgü almak için matematik problemi çözmesi, öğrenme sürecinin amacını gölgeleyebilir. Bu durum, bireyin öğrenmeyi bir hedef değil, ödüle ulaşmak için bir araç olarak görmesine neden olabilir.⁴⁵

Ödül, bireyin davranışını kısa vadede teşvik edebilir; ancak uzun vadeli etkileri sınırlı olabilir. Özellikle dışsal ödüller, bireyin davranışı içselleştirmesine yardımcı olamayabilir. Sözgelimi, bir öğrencinin yalnızca ödül almak için ders çalışması, bu davranışı alışkanlık hâline getirmesini engelleyebilir. Ödül kaldırıldığında, bireyin aynı davranışı tekrarlama olasılığı oldukça azalmaktadır.

Eğitimde ödül kullanımına yönelik en önemli eleştirilerden bir diğeri ise ahlaki ve manevi değerlerin gölgelenme riskidir. Din eğitimi gibi, ahlak ve maneviyat odaklı alanlarda ödüller, bireyin bu değerleri içselleştirmesini engelleyebilir ve bu değerleri ödül odaklı bir perspektifle algılamasına neden olabilir. Ahlaki ve manevi değerler, bireyin gönüllü olarak benimsemesi gereken soyut kavramlardır. Ancak ödüllerin aşırı veya uygunsuz kullanımı, bireyin bu değerleri yalnızca ödül almak için gerçekleştirmesine yol açabilir. Bu durum ise kişinin, Kur'an ve hadislerde riya olarak belirtilen duruma düşmesine sebep verecektir.

Gazali, *İhya-u Ulumiddin* adlı eserinde bu konuya dikkat çekmiş ve ödülün bireyi Allah'a daha fazla yakınlaştıracak şekilde manevi bir teşvik aracı olarak

⁴² Bolat, *Beni Ödülle Cezalandırma*, 2016, 25.

⁴³ Alfie Kohn, *Punished By Rewards* (New York: Houghton Mifflin Company, 1993), 48-49.

⁴⁴ Bolat, *Beni Ödülle Cezalandırma*, 2016, 48.

⁴⁵ Edward L. Deci vd., "Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again", *Review of Educational Research* 71/1 (Mart 2001), 4-5.

kullanılmasını önermiştir. Ona göre, maddi ödüller yerine, bireye ahiret inancı ve Allah sevgisi üzerinden teşvik verilmelidir.

Eğitimde ödül kullanımı, bireylerin öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla sıkça kullanılan bir yöntemdir. Ancak, ödül kullanımının bireyin içsel motivasyonu üzerindeki etkileri, davranışların ödüle bağımlı hâle gelmesi, öğrenmenin araçsallaştırılması ve uzun vadeli etkilerinin sınırlılığı gibi eleştiriler, bu yöntemin dikkatle uygulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitimde ödül kullanımının, bireylerin içsel motivasyonlarını destekleyecek şekilde planlanması, ödülün öğrenmenin bir aracı olarak değil, süreci destekleyen bir unsur olarak görülmesi gerekmektedir. Ayrıca, ödül sistemlerinin bireyin ahlaki, sosyal ve bilişsel gelişimini olumsuz etkilemeyecek şekilde uygulanması, pedagojik başarı için kritik öneme sahiptir.

1.2. Ceza

Ceza, insanlık tarihinin en eski uygulamalarından biri olarak, bireyin sosyal düzeni ihlal eden davranışlarına karşılık verilen yaptırım biçiminde tanımlanabilir. Türk Dil Kurumu'na göre ceza, “suç işleyen bir kimseye, kanunlarca öngörülen yaptırımların uygulanmasıdır”.⁴⁶ Terim olarak Arapça kökenli “cezâ” kelimesi, “karşılık, mükâfat veya ceza” anlamına gelir. Aynı kökten gelen “mücâzât” kavramı da genellikle olumsuz karşılıkları ifade eder.⁴⁷ Batı dillerinde “punishment” olarak karşılık bulan bu terim, Latince “punire” yani “acı çektirmek” kökünden türemiştir.⁴⁸ Bu çerçevede ceza, bireyin belirli bir davranışına karşılık, onu caydırmak amacıyla uygulanan olumsuz uyarıcılar bütünüdür.⁴⁹

⁴⁶ *Güncel Türkçe Sözlük*, “Ceza” (Erişim 14 Şubat 2025); Skinner’a göre ceza, güçlü bir toplumsal kontrol tekniği olmasına rağmen, mutlaka başka biri tarafından uygulanmak zorunda değildir. Ateşe dokunan çocuk, yanmak suretiyle cezalandırılmıştır. Uygun olmayan yiyecekleri yemek, hazımsızlık yoluyla cezalandırılır. Detaylı bilgi için bk. Burrhus Frederic Skinner, *Science and Human Behaviour* (Cambridge: Free Press, 1965), 137.

⁴⁷ “Ceza”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 21 Aralık 2024).

⁴⁸ Skinner, *Science and Human Behaviour*, 1965, 84.

⁴⁹ Ancak Slavin’in belirttiğine göre görünüşte hoş olmayan bir sonuç, ardından gelen davranışın sıklığını azaltmıyorsa, bu durum onun mutlaka cezalandırıcı olduğu anlamına gelmez. Örneğin, bazı öğrenciler müdürün odasına gönderilmeyi ya da koridora çıkartılmayı sevebilir; çünkü bu durum onları sınıftan – kendilerince hoş olmayan bir ortamdan – uzaklaştırır. Bazı öğrenciler azar işitmekten hoşlanabilir; çünkü bu, öğretmenin dikkatini çeker ve belki de arkadaşları arasında statülerini artırır. Bu sebeple pekiştiricilerde olduğu gibi, cezalandırıcıların da etkili olup olmadıkları varsayılmaz; etkileri

Ceza kavramı tarih boyunca farklı anlamlar ve uygulamalar kazanmıştır. Antik çağlardan itibaren cezalar genellikle intikam amaçlı olurken, modern dönemle birlikte rehabilitasyon, caydırıcılık ve toplumun güvenliği gibi işlevsel hedefler ön plana çıkmıştır.⁵⁰ Felsefi açıdan ise sözgelimi Kant’a göre cezanın gerekçesi adaletin tesisi, ahlaki düzenin korunması veya toplumsal faydanın sağlanması gibi ilkelere dayandırılabilir.⁵¹

Cezalar, uygulama biçimlerine ve hedeflerine göre farklı türlerde sınıflandırılabilir. En temel ayrım olumlu ve olumsuz ceza şeklindedir. Olumlu ceza, bireyin hoşlanmadığı bir uyarıcının davranış sonrası sunulmasıdır. Örneğin bir öğrencinin yaramazlık yapması sonucu ona bağırarak olumlu cezadır.⁵² Olumsuz ceza ise, oyun saatinin iptali gibi sevilen bir uyarıcının ortamdaki çıkarılmasıdır.⁵³ Bir diğer sınıflama ise fiziksel ve psikolojik ceza olarak yapılabilir. Fiziksel ceza doğrudan beden hedef alınmasıyla uygulanırken; psikolojik cezalar bireyin duygusal durumunu etkileyen yöntemleri içerir.⁵⁴

Ceza sistemlerinin avantajları çoğu zaman kısa vadeli etkiler üzerinden değerlendirilmektedir. Özellikle ani ve tehlikeli davranışların önlenmesinde ceza oldukça etkilidir. Örnek vermek gerekirse bir öğrencinin sınıf arkadaşına zarar vermesi gibi durumlarda cezai müdahale, söz konusu davranışın hemen durdurulmasını sağlayabilir.⁵⁵ Ayrıca, ceza caydırıcılık işlevi sayesinde benzer davranışların ortaya

mutlaka gözlemlenerek kanıtlanmalıdır. Robert Slavin, *Educational Psychology* (New York: Pearson, 2017), 105.

⁵⁰ Fatma Karakaş Doğan, *Cezanın Amacı ve Hapis Cezası* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2009), 9-11.

⁵¹ Melike Belkıs Aydın, “Kant’ın ve Hegel’in Felsefesinde Cezanın Amacı”, *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 1/11 (2020), 137. Her iki düşünür de cezayı, bir kavram olarak öncelikle felsefenin alanında görmüş ve öyle tanımlamıştır.

⁵² Jeanne Ellis Ormrod, *Human Learning* (Harlow: Pearson, 2016), 103.

⁵³ Hüseyin Başar, *Sınıf Yönetimi* (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1999), 143. Olumsuz pekiştirme (negative reinforcement) genellikle cezalandırma ile karıştırılır. Pekiştirme süreci -ister olumlu ister olumsuz olsun- her zaman davranışın güçlendirilmesini içerir. Öğretmen, istenen davranışlar gerçekleştiğinde hoş olmayan bir durumu ortadan kaldırarak bu davranışları pekiştirir. Sonucun, bir uyarıcının kaldırılmasını veya “çıkarılmasını” içermesi nedeniyle bu pekiştirme olumsuz olarak adlandırılır. Cezalandırma ise davranışın azaltılmasını ya da bastırılmasını içerir. Bir davranışın ardından gelen cezalandırıcı bir sonuç, bu davranışın gelecekte benzer durumlarda tekrar edilme olasılığını azaltır. Ayrıntılı bilgi için bk. Anita Woolfolk, *Educational Psychology* (Harlow: Pearson, 2016), 309.

⁵⁴ Başar, *Sınıf Yönetimi*, 143.

⁵⁵ Özcan Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme* (Ankara: Pegem Akademi, 2020), 137.

çıkmasını engelleyebilir. Bu durum öğrencilere disiplin kazandırarak hem birey hem de grup için düzenin sağlanmasına katkıda bulunur.⁵⁶

Bununla birlikte cezanın birçok olumsuz yönü bulunmaktadır. Öncelikle ceza, bireyin içsel motivasyonunu zayıflatabilir ve sadece dışsal kontrol altında davranış sergilemesine neden olabilir.⁵⁷ Bu da bireyin özdenetim becerilerini geliştirmesini engeller. Ayrıca, sürekli cezaya maruz kalan bireylerde öfke, kaygı, düşük benlik saygısı gibi psikolojik sorunlar da gelişebilir.⁵⁸

Ceza, özellikle fiziksel ya da küçük düşürücü biçimlerde uygulandığında, birey ile ceza veren arasında güvensizlik ve korkuya dayalı bir ilişki gelişmesine yol açabilir.⁵⁹ Bu durum, uzun vadede bireyin sosyal ilişkilerinde bozulmalara ve otoriteye karşı direnç geliştirmesine neden olabilir. Ayrıca, cezanın etkili olabilmesi için belirli kurallar çerçevesinde ve tutarlılıkla uygulanması gerekir. Aksi takdirde davranışta beklenen değişim sağlanamayabilir.⁶⁰

Eğitim, hukuk ve psikoloji gibi birçok alanda ceza sistemleri çeşitli eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu eleştirilerin başında, cezanın kısa vadeli davranış değişimi sağlasa da uzun vadede öğrenme ve içselleştirme açısından yetersiz kalması gelmektedir.⁶¹ Ayrıca cezaya dayalı sistemler, bireyi pasif kılmakta; bireyin kendi davranışını analiz edip düzeltmesini sağlamaktan çok, sadece dışsal kontrol mekanizmalarına uyum sağlamaya zorlamaktadır.⁶²

İdeal bir ceza sistemi, bireyin onurunu zedelemekten davranışın yanlışlığını gösteren, davranış değişimini destekleyen ve alternatif olumlu davranışlar geliştirmeye yönlendiren bir yapıya sahip olmalıdır.⁶³ Bu sistemde ceza, son çare

⁵⁶ Hatice Uysal vd., “Çocukların Ödül ve Ceza Algıları İle Öğretmenlerin Disiplin Hakkındaki Görüşleri”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 33 (201M.S.), 10.

⁵⁷ Burrhus Frederic Skinner, *Science and Human Behaviour* (Toronto: The Macmillan Company, 1953), 183; Sırrı Akbaba, “Eğitimde Motivasyon” 13 (2006), 345.

⁵⁸ Haluk Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2004), 80; Hatice Kadioğlu Ateş, “SINIF YÖNETİMİ: Prof. Dr. Ayhan AYDIN”, *Kesit Akademi Dergisi* 7/7 (2017), 473.

⁵⁹ Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme*, 174.

⁶⁰ Yüksel Gündüz, Aydın Balyer, “Eğitimde Ödül İle Cezanın Yeri Ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2 (01 Ocak 2011), 15.

⁶¹ Skinner, *Science and Human Behaviour*, 1965, 183-184.

⁶² Eserde bireyin durumu rüzgargülüne benzetilmiş olup yalnızca dışsal etkiyle hareket eder hal alacağına işaret edilmiştir. Ayrıntılı bilgi için bk. Albert Bandura, *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* (New Jersey: The Prentice-Hall, 1986), 335.

⁶³ Woolfolk, *Educational Psychology*, 297-298.

olarak ve sadece belirli kriterler çerçevesinde uygulanmalıdır. Ceza öncesinde bireye açık ve anlaşılır kurallar konulmalı; ceza sonrası ise geri bildirim verilerek sürecin ıslah edici yönü vurgulanmalıdır.⁶⁴

Ayrıca ceza sistemleri bireyselleştirilmiş olmalı; bireyin yaş, gelişim düzeyi, sosyal çevresi ve psikolojik özellikleri dikkate alınarak yapılandırılmalıdır. Modern dönem anlayışına göre cezanın sadece davranışı bastırmak yerine, bireyin içsel denetimini destekleyecek biçimde yapılandırılmasını öngörmektedir.⁶⁵

Özetle ceza, insan davranışını şekillendirmede belirli şartlar altında etkili olabilen ancak dikkatle yapılandırılması gereken bir araçtır. Eğitim gibi insani boyutu yüksek alanlarda ise cezanın biçimi, amacı ve süreci çok daha titizlikle ele alınmalı; bireyin gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır.

1.2.1. Eğitimde Ceza

Eğitimde ceza, öğrencinin istenmeyen bir davranışını azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla uygulanan yaptırımları ifade etmektedir.⁶⁶ Genel anlamdaki cezadan ve hukuki yaptırımlardan farklı olarak, eğitimde cezanın temel gayesi bireye acı çektirmek veya bir bedel ödetmek değil; öğrenciye sınırlarını öğretmek, sınıf içi sosyal uyumu sağlamak ve nihayetinde istenmeyen davranışı düzeltmektir.⁶⁷ Bu yönüyle okul ikliminde ceza, bir intikam aracı olmaktan ziyade, sınıf yönetiminin ve disiplin sağlama süreçlerinin en uç ve genellikle son çare olarak başvuru aşamalarından birini oluşturur. Bu uygulama, eğitim tarihinin hemen her döneminde var olmuş; ancak anlamı, biçimi ve meşruiyet zemini toplumdan topluma, çağdan çağa önemli farklılıklar göstermiştir. Antik Yunan'dan Orta Çağ medreselerine, Osmanlı mekteplerinden modern okullara uzanan geniş bir yelpazede ceza, eğitimin ayrılmaz

⁶⁴ Güngör Yumuşak - Özgül Balcı, “Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle Başa Çıkma Yöntemleri Ve Bu Yöntemlerin Etkililiğine İlişkin Görüşleri”, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21/40 (15 Aralık 2018), 226.

⁶⁵ Slavin, *Educational Psychology*, 156.

⁶⁶ Yüksel Gündüz - Aydın Balyer, “Eğitimde Ödül İle Cezanın Yeri ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar”, (2011), 14.

⁶⁷ George Bear, *School Discipline and Self-Discipline* (New York: The Guilford Press, 2010), 4-5.

bir parçası olarak görülmüş; zaman zaman bir disiplin aracı, zaman zaman ise ahlaki eğitimin zorunlu bir unsuru olarak görülmüştür.⁶⁸

Tarih boyunca eğitimde ceza uygulamalarının köklü bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir. Antik Yunan'da Platon, eğitimi ruhun arındırılması olarak tanımlamış⁶⁹; bu süreçte korkudan ziyade özgür iradeye dayalı bir öğrenme anlayışını savunmuştur. Orta Çağ Avrupa'sında ise kilisenin denetimindeki okullarda sopayı esirgeme, çocuğu mahvetme anlayışı hâkimdi; bu anlayış hem ahlaki hem de ilahi bir gereklilik olarak sunulmuştur.⁷⁰ İslam medeniyetindeki eğitim anlayışında ise hem hoşgörü hem de disiplin birlikte var olmuştur. İbn Haldun (ö. 1406), eğitimde aşırı sertliğin öğrencide korku, edilgenlik ve zihinsel durgunluğa yol açacağını belirterek ölçülü bir disiplin anlayışını savunmuştur.⁷¹

Modern eğitim anlayışının şekillenmesiyle birlikte cezanın işlevi ve uygulanma biçimi köklü bir dönüşüm geçirmiştir. Başka bir deyişle modern eğitim bilimlerinde, geleneksel ceza anlayışı yerini yavaş yavaş mantıksal sonuçlar kavramına bırakmaktadır.⁷² Bu yaklaşıma göre, öğrenciye dışarıdan ve dayatmacı bir ceza vermek yerine, kendi davranışının doğal veya mantıksal sonuçlarıyla yüzleşmesi sağlanmalıdır.⁷³ Örneğin, okul eşyasına zarar veren bir öğrencinin teneffüsünün iptal edilmesi geleneksel bir cezayken; öğrencinin o eşyayı temizlemesi veya onarması mantıksal bir sonuçtur. Bu ayrım, cezanın eğitici değerini belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Bu anlayışın erken tezahürlerini 17. yüzyılda yaşamını süren John Locke'da bulmak mümkündür. O, çocuğun zihnini boş bir levha olarak nitelendirmiş;

⁶⁸ Bununla birlikte kitapta modern dönem eğitim sisteminde cezanın etkisini yitirdiğine işaret edilmiştir. James Bowen, *A History of Western Education* (New York: St. Martin's Press, 1981), 3/272; Murat Erten, "İslam Filozoflarının Eğitime İlişkin Düşüncelerinin İçerik ve Yöntem Açısından Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi", *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi* 18 (14 Aralık 2022), 230.

⁶⁹ Ahmet Erol - Mustafa Erol, "Platon'un 'Devlet' Eserinin Eğitsel Açısından Değerlendirilmesi", *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi* 1/1 (29 Aralık 2018), 15.

⁷⁰ Ben Parsons, *Punishment and Medieval Education* (Cambridge: D.S.Brewer, 2018), 31.

⁷¹ Ebû Zeyd İbn Haldun, *Mukaddime*, ed. Süleyman Uludağ (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2017), 989-991.

⁷² James Bowen, *A History of Western Education*, 3/249; George Bear, *School Discipline and Self-Discipline*, 7.

⁷³ Dreikurs'un mantıksal sonuçlar modeli olarak bilinmektedir. Detaylı bilgi için bk. Haluk Ünsal, "Öğretmen Adaylarının Sınıfta Disiplin Modellerine İlişkin Tercihleri", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14/2 (31 Ağustos 2018), 521.

bu yaklaşım çerçevesinde eğitimde bedensel ceza yerine utanç ve onur duygusuna dayalı yaptırımların daha etkili olduğunu ileri sürmüştür.⁷⁴ Benzer şekilde Jean-Jacques Rousseau ise çocuğun doğasında özgürlük ve merak olduğunu savunarak otoriter ceza anlayışına karşı çıkmış; doğal sonuçlar ilkesini önermiştir. Bu ilkeye göre çocuk, uygunsuz davranışının doğal bedelini bizzat yaşayarak öğrenmelidir.⁷⁵ 20. yüzyılın başında John Dewey ise eğitimin demokratik bir süreç olduğunu vurgulayarak korkuya dayalı disiplin yöntemlerini reddetmiş; içsel motivasyonu ve öğrencinin sürece katılımını ön plana çıkarmıştır.⁷⁶

Eğitimde cezanın etkinliğini belirleyen çeşitli koşullar mevcuttur. Araştırmalar, cezanın etkili olabilmesi için davranışla eş zamanlı uygulanması, tutarlılık içermesi ve öğrencinin hangi davranışının yaptırıma konu olduğunu açıkça kavraması gerektiğini ortaya koymaktadır.⁷⁷ Birincisi, ceza öğrencinin kişiliğine veya karakterine değil, doğrudan sergilediği istenmeyen davranışa yönelik olmalıdır.⁷⁸ Sözelimi sen tembel bir öğrencinin şeklindeki bir etiketleme pedagojik bir ceza değil, psikolojik bir şiddettir. İkincisi, ceza ile ihlal edilen kural arasında orantınlılık ve tutarlılık bulunmalıdır. Üçüncüsü ise, yaptırımın geciktirilmeden, davranışın hemen ardından uygulanmasıdır; zira zaman geçtikçe cezanın davranışla olan zihinsel bağı zayıflamakta ve uygulamanın eğitsel işlevi kaybolmaktadır.⁷⁹ Bunun yanı sıra ceza, öğrencinin gelişim düzeyi, bireysel özellikleri ve sosyokültürel bağlamı dikkate alınarak yapılandırılmadığında, hedeflenen davranış değişimini sağlamak yerine

⁷⁴ Demet Savruk, Seyfi Kenan, “Eğitim ve Deneyimin Kökenleri Üzerine: John Locke Ve Tabula Rasa Kavramı”, *VI The International Eurasian Educational Research Congress* (Eğitimi Güçlendirmek; Araştırma, Kuram ve Uygulama, Ankara: Anı Yayıncılık, 2019), 287-292.

⁷⁵ Semra Tüfenkçi- Mustafa Çetin, “Rousseau’da İnsan Doğası ve Değerler Eğitimi”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/32 (30 Aralık 2017), 502-503.

⁷⁶ John Dewey, *Experience and Education* (New York: Touchstone Book, 1997), 61.

⁷⁷ Woolfolk, *Educational Psychology*, 298.

⁷⁸ Focus on the students’ actions, not on the students’ personal qualities. Woolfolk, *Educational Psychology*, 298.

⁷⁹ Skinner’a göre cezalandırma, sosyal kontrolün güçlü bir tekniği olmasına rağmen mutlaka başka bir kişi tarafından uygulanmaz. Yanmış çocuk, ateşe dokunduğu için cezalandırılmıştır. Uygun olmayan yiyecekleri yemek, hazımsızlıkla cezalandırılır. Bununla birlikte cezalandırma bir başkası tarafından uygulandığında da eylemin peşi sıra gerçekleştirilmelidir. Ayrıntılı bilgi için bk. Skinner, *Science and Human Behaviour*, 1965, 185.

öğrencide psikolojik baskı, içe kapanma veya okul ikliminden kopuş gibi yan etkiler yaratabilmektedir.⁸⁰

Günümüz eğitim sistemlerinde fiziksel ceza yasal güvencelerle yasaklanmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989), okul ortamlarında çocuğun bedensel ve psikolojik bütünlüğünü güvence altına almakta; pek çok ülke bu doğrultuda yasal düzenlemelere gitmiştir.⁸¹ Bununla birlikte sözel yaptırımlar, dışlama, ayrıcalık kaybı gibi fiziksel olmayan ceza biçimlerinin eğitim ortamlarındaki kullanımı sürmektedir.⁸² Pozitif disiplin ve restoratif uygulamalar gibi alternatif yaklaşımlar ise cezacı anlayışın yerini almaya başlamış; bu yöntemler öğrenciyi sürece dahil eden, ilişki odaklı bir disiplin anlayışını ön plana çıkarmıştır.⁸³

Hasılı eğitimde ceza, tarihsel süreç içinde köklü dönüşümler geçirmiş; pedagojik ve psikolojik araştırmaların ışığında işlevi, biçimi ve sınırlılıkları yeniden tanımlanmıştır. Eğitim ortamında cezanın nasıl, ne zaman ve hangi koşullar altında uygulanacağı meselesi, modern eğitim anlayışının en kritik tartışma alanlarından biri olmayı sürdürmektedir. Bu bağlamda bir sonraki başlıkta, söz konusu genel çerçevenin ne gibi eleştirilere uğradığı incelenecektir.

1.2.2. Eğitimde Ceza Kullanımına Yönelik Eleştiriler

Eğitimde ceza kullanımı sağladığı anlık disiplin ve geçici itaat görünümüne rağmen pedagoji, psikoloji, sosyoloji ve felsefe gibi farklı disiplinlerin kesişiminde yoğun bir eleştiri gündemine taşınmıştır. Bu eleştiriler yalnızca fiziksel cezayla sınırlı kalmamış; sözel yaptırımlar, dışlama, aşağılama ve ayrıcalık kaybı gibi psikolojik baskı biçimlerini de kapsamına almıştır.⁸⁴ Söz konusu eleştirilerin ortak paydası, cezanın kısa vadeli davranış kontrolü sağlasa da uzun vadede öğrencinin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini olumsuz etkilediği yönündedir.⁸⁵ Bu bağlamda ceza,

⁸⁰ Ecehan Mercan, *Eğitimde Ödül ve Cezanın Öğrenci Davranışlarına Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri* 2024, 67-69.

⁸¹ Birleşmiş Milletler, *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi* (1989), md.3.

⁸² Yaşar Çelik - İhsan Onay, "Stajyer Öğrencilerin Okullarda Öğretmenlerden Öğrenciye Yönelik Şiddete İlişkin Gözlemleri", *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* 9/16 (16 Ekim 2017), 16-18.

⁸³ Gülhan Köçer - Fatih Çınar, "Ödül ve Ceza Olmadan Çocuk Disiplini Mümkün Mü?", *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14/2 (31 Aralık 2021), 415.

⁸⁴ Marshal, *Ödül Yok - Ceza Yok! Bu Nasıl Disiplin?*, 69-71.

⁸⁵ Skinner, *Science and Human Behaviour*, 1965, 183-184.

sorunun kökenine inmek yerine sadece problemi ortadan kaldıran yüzeysel bir müdahale biçimi olarak değerlendirilmektedir.

Psikoloji alanında yapılan çalışmalarda cezanın öğrenci üzerinde yarattığı olumsuz etkiler kapsamlı biçimde belgelenmiştir. Albert Bandura, cezanın bireyde saldırganlık, kaygı ve düşük öz yeterlilik algısı gibi istenmeyen psikolojik örüntüler oluşturabileceğini ortaya koymuştur. Ona göre ceza, gözlemsel öğrenme yoluyla şiddet davranışını pekiştirebilmekte; ceza veren yetişkin, farkında olmadan olumsuz bir model işlevi görmektedir.⁸⁶ Martin Seligman ise tekrarlayan ve kaçınılmaz cezalara maruz kalan bireylerde öğrenilmiş çaresizlik geliştiğini deneysel olarak kanıtlamıştır. Bu durumda birey, davranışlarının sonuçları üzerinde hiçbir kontrolünün olmadığını algılayarak pasifleşmekte; öğrenme güdüsünü ve girişimcilik kapasitesini yitirmektedir.⁸⁷ Ryan ve Deci'nin öz belirleme kuramı çerçevesinde yapılan araştırmalar da cezanın bireyin içsel motivasyonunu zedelediğini göstermektedir. Dışsal yaptırımlara dayalı bir öğrenme ortamında yetişen bireylerin özerk davranış geliştirme kapasitesinin zayıfladığı ve öğrenmeyi araçsal bir zorunluluk olarak algıladıkları saptanmıştır.⁸⁸

Ayrıca cezanın öğrenme sürecine katkısı tartışmalı olmaya devam etmektedir. Skinner'ın deneysel çalışmaları, cezanın davranışı kalıcı olarak söndürmediğini; yalnızca geçici olarak bastırdığını göstermiştir. Ceza ortadan kalktığında istenmeyen davranışın yeniden ortaya çıkma eğilimi taşıdığı gözlemlenmiştir.⁸⁹ Bu bulgu, cezanın kalıcı davranış değişimi sağlamadaki yetersizliğine işaret etmektedir. Öte yandan John Dewey'in deneyimsel öğrenme anlayışı çerçevesinde de ceza, bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını engelleyen bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Dewey'e göre gerçek öğrenme, bireyin içinden gelen merak ve deneyimle gerçekleşir; korku ve

⁸⁶ Albert Bandura, *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, 288.

⁸⁷ Martin E. P. Seligman, *Helplessness : on depression, development, and death* (San Francisco: W. H. Freeman, 1975), 153-159.

⁸⁸ Emine Fazlı, “Öz Belirleme Kuramı Perspektifinden Matematik Eğitiminde Motivasyon”, *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi* 1/1 (2022), 151-152.

⁸⁹ Skinner eserinde Thorndike'nin kedisi ile yaptığı deneylere de işaret etmektedir. Onun kullandığı ödül ve cezalar, sözlü olarak hayvana doğru ve yanlış şeklinde seslenmesiydi. Thorndike, doğrunun öncesindeki davranışı güçlendirdiğini ancak yanlışın onu zayıflatmadığını fark etmişti. Detaylı bilgi için bk. Skinner, *Science and Human Behaviour*, 1965, 153-155.

baskı bu süreci köklü biçimde sekteye uğratar.⁹⁰ Michel Foucault ise disiplin kurumları üzerine yaptığı analizlerde, okul disiplininin ve ceza sistemlerinin bireyler üzerindeki denetimaraçlarının bir parçası olduğunu göstermiş; bu yapıların iktidarın yeniden üretimindeki rolünü tartışmaya açmıştır.⁹¹

Benzer şekilde cezanın öğretici bir nitelik taşıması da sıkça dile getirilir. Ceza, öğrenciye sadece "ne yapmaması gerektiğini" bildirirken, onun yerine hangi "olumlu davranışı" koyması gerektiği konusunda hiçbir rehberlik sunmaz.⁹² Kendi eyleminin neden yanlış olduğunu anlamayan ve telafi etme fırsatı bulamayan öğrenci, cezayı kendi gelişimine yönelik bir geri bildirim olarak değil, otoritenin kişisel bir saldırısı veya adaletsizliği olarak algılama eğilimindedir. Bu durum, okul fobisi, kaygı bozuklukları ve eğitim ortamından bütünüyle yabancılaşma gibi yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir.⁹³

Öte yandan ceza uygulamalarının evrensel bir nitelik taşımadığı, aksine kültürel bağlam tarafından derinden şekillendirildiği anlaşılmaktadır. Doğru toplumlarında otorite ve saygıya dayalı eğitim anlayışı çerçevesinde ceza farklı biçimler kazanmış; ancak bu geleneksel anlayışa yönelik eleştiriler de özellikle modernleşme süreciyle birlikte yükselmiştir.⁹⁴ Batı toplumlarında ise çocuk hakları hareketinin güçlenmesiyle birlikte ceza, yalnızca pedagojik değil etik ve hukuki bir mesele olarak da gündemin merkezine taşınmıştır.⁹⁵ Nitekim araştırmalar, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı gruplardan gelen çocukların okul içinde daha fazla

⁹⁰ John Dewey, *Experience and Education*, 61.

⁹¹ İlknur Şentürk - Selahattin Turan, "Foucault'un İktidar Analizi Bağlamında Eğitim Yönetimine İlişkin Bir Değerlendirme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2/2 (01 Mart 2012), 264-265.

⁹² Cezanın kullanımındaki en büyük sınırlama, öğrencilere ölü bir kişinin yapabileceği davranışları öğretmesidir. Yani, sessiz, uysal ve itaatkâr davranarak cezadan kaçınmaları öğretilir: "Koltuğundan kalkma", "Konuşma", "Koridorlarda koşma" vb. Bu sebeple ceza, diğer olumlu tekniklerle birlikte kullanılmayıp tek başına kullanıldığında, öğrencilere sadece ne yapmamaları gerektiğini öğretir. Bu sebepten olacak ki günümüz modern eğitim uygulamalarında ceza neredeyse bütünüyle terk edilmiştir. Detaylı bilgi için bk. James Bowen, *A History of Western Education*, 3/249.

⁹³ Mercan, *Eğitimde Ödül ve Cezanın Öğrenci Davranışlarına Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, 58.

⁹⁴ Selçuk Akşin Somel, *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839- 1908) İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin*, çev. Osman Yener (İstanbul: İletişim Yayınları, 2010), 338.

⁹⁵ Bugün itibarıyla 196 devlet tarafından onaylanmış olan Çocuk Hakları Sözleşmesi, bu hususa ilişkin önemli bir örnektir. Birleşmiş Milletler, *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi*.

disiplin sorunuyla karşılaştığını göstermekte bu durum cezanın adaletsiz uygulanması meselesini gündeme getirmektedir.⁹⁶

Tüm bu eleştiriler, eğitimde cezanın yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple modern eğitim literatüründe ceza yerine pozitif pekiştirme, onarıcı uygulamalar, çözüm odaklı disiplin ve sosyal-duygusal öğrenme gibi alternatif yaklaşımların ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bu yaklaşımlar, öğrencinin onurunu ve öz saygısını merkeze alarak davranış değişimini dışsal baskı yerine içsel farkındalık ve anlam yoluyla gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Söz konusu dönüşüm hem genel eğitim hem de din eğitimi bağlamında cezaya ilişkin anlayışın yeniden çerçevelenmesini kaçınılmaz kılmaktadır.

1.3. Eğitim Kuramlarına Göre Ödül ve Ceza

Eğitimde ceza kavramının tarihsel, pedagojik ve eleştirel boyutlarıyla ele alınmasının ardından, ödül ve cezanın kuramsal zeminini daha sistematik biçimde ortaya koymak amacıyla eğitim kuramlarının bu olgulara yaklaşımını incelemek gerekmektedir. Zira ödül ve ceza uygulamalarının işlevi, sınırlılıkları ve meşruiyet zemini; benimsenen eğitim kuramına göre köklü farklılıklar göstermektedir. Bu çerçevede, gözlenebilir dışsal uyarıcıları merkeze alan davranışçı ekolden, içsel zihinsel süreçleri öne çıkaran bilişselci kurama; öğrencinin anlamı kendisinin ürettiğini savunan yapılandırmacı yaklaşımdan, çağdaş eğitimin dinamiklerini yansıtan beceri temelli yaklaşımlara kadar uzanan geniş bir teorik yelpazede bu iki kavramın nasıl ele alındığının incelenmesi, konunun kavramsal çerçevesinin bütünlüğü açısından elzemdir. Bu bölümde, söz konusu dört temel eğitim yaklaşımının ödül ve cezaya ilişkin görüşleri ele alınacaktır.

1.3.1. Davranışçı Yaklaşım Göre Ödül ve Ceza

Davranışçı yaklaşım, 20. yüzyılın başlarından itibaren psikoloji ve eğitim bilimleri alanında belirleyici bir paradigma olarak öne çıkmış; öğrenmeyi gözlemlenebilir davranışlar üzerinden açıklayan sistematik bir kuram olarak

⁹⁶ Seval Koçak - Aynur Bozkurt Bostancı, "Sınıf Yönetiminde Sosyal Adalet", *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 52/3 (01 Aralık 2019), 921-922.

gelişmiştir. Bu yaklaşıma göre öğrenme, çevreden gelen uyarıcılar ile bireyin bu uyarıcılara verdiği tepkiler arasındaki ilişkinin pekiştirilmesi ya da zayıflatılması yoluyla gerçekleşmektedir. Ödül ve ceza ise bu süreçte davranışı şekillendiren temel araçlar olarak konumlandırılmaktadır.⁹⁷ Davranışçı yaklaşımın ödül ve cezaya ilişkin görüşleri, birbirini izleyen üç temel kuramsal çerçeve üzerinden ele alınabilir: klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve sosyal öğrenme kuramı.⁹⁸

Davranışçı geleneğin ilk temsilcilerinden Ivan Pavlov (ö. 1936), klasik koşullanma deneyleriyle öğrenmenin uyarıcı-tepki bağları aracılığıyla gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Pavlov'un çalışmaları, ödül ve cezanın doğrudan bir sonuç olarak değil; belirli uyarıcılarla kurulan çağrışımsal bağlar aracılığıyla davranışı etkilediğini göstermiştir.⁹⁹ Bu çerçevede olumlu deneyimlerle ilişkilendirilen uyarıcılar zamanla koşullu pekiştireç işlevi kazanmakta; olumsuz deneyimlerle ilişkilendirilenler ise kaçınma davranışlarını tetiklemektedir. John B. Watson ise Pavlov'un bulgularını insan davranışına uyarlayarak davranışçılığı sistematik bir psikoloji kuramı olarak temellendirmiştir.¹⁰⁰ Watson'a göre insan davranışı, çevresel koşullanma yoluyla istenilen biçimde şekillendirilebilir; bu süreçte ödül ve ceza, davranış biçimlerini oluşturan ve pekiştiren temel yöntemlerdir.¹⁰¹

Davranışçı yaklaşımın ödül ve ceza anlayışını en kapsamlı biçimde sistemleştiren isim ise B. F. Skinner'dır. Skinner, edimsel koşullanma kuramıyla pekiştirme ve cezanın davranış üzerindeki işlevlerini deneysel olarak ortaya koymuştur. Bu kurama göre olumlu pekiştirme, bireyin davranışının ardından hoşlandığı bir uyarıcının sunulmasıyla davranışı güçlendirirken; olumsuz pekiştirme, hoşlanılmayan bir uyarıcının ortadan kaldırılmasıyla aynı işlevi yerine getirir. Ceza ise davranışın ardından olumsuz bir uyarıcının sunulması ya da olumlu bir uyarıcının geri

⁹⁷ Watson, argümanlarını beş madde halinde sıralayarak adeta davranışçı yaklaşımın temel iddialarının bir özeti sunar. Detaylı bilgi için bk. John B Watson, "Psychology as the behaviorist views it", *Psychological Review* 20/2 (1913), 176-177.

⁹⁸ Selçuk, eserinde üçlü tasnifi takip etmekle birlikte klasik şartlanma, operant şartlanma ve gözlemsel öğrenme şeklinde farklı şekilde isimlendirmiştir. Detaylı bilgi için bk. Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme*, 131.

⁹⁹ Hasan Bacanlı, *Eğitim Psikolojisi* (Pegem Akademi Yayıncılık, 2007), 163-164.

¹⁰⁰ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2018), 118.

¹⁰¹ John B Watson, "Psychology as the behaviorist views it", 167-170.

çekilmesi yoluyla davranış sıklığını azaltmayı hedeflemektedir.¹⁰² Skinner, pekiştirmenin cezaya kıyasla davranış değişiminde çok daha etkili ve kalıcı sonuçlar ürettiğini savunmuş; cezanın davranışı yalnızca geçici olarak bastırdığını, ancak söndürmediğini deneysel olarak göstermiştir.¹⁰³

Skinner'ın pekiştirme tarifesi kavramı, ödülün ne zaman ve hangi sıklıkla verileceğini belirleyen sistematik bir çerçeve sunmaktadır. Sabit oranlı, değişken oranlı, sabit aralıklı ve değişken aralıklı pekiştirme tarifeleri, davranışın sürekliliği ve söndürmeye direnci bakımından birbirinden önemli farklılıklar ortaya koymaktadır. Bu bulgular, eğitim ortamlarında ödül sistemlerinin nasıl yapılandırılması gerektiğine dair önemli pratik çıkarımlar sunmaktadır.¹⁰⁴ Edward Thorndike'in etki yasası ise davranışçı yaklaşımın ödül ve cezaya ilişkin temel varsayımlarından birini oluşturmaktadır. Bu yasaya göre memnuniyet yaratan sonuçlarla pekiştirilen davranışlar güçlenirken; rahatsızlık yaratan sonuçlarla karşılaşan davranışlar zayıflamaktadır.¹⁰⁵ Thorndike'in sonraki çalışmaları, cezanın öğrenme üzerindeki etkisinin pekiştirme kadar güçlü olmadığını ortaya koymuş; bu bulgu Skinner'ın ilerleyen dönemdeki deneysel çalışmalarıyla da doğrulanmıştır.¹⁰⁶

Bununla birlikte davranışçı yaklaşıma yönelik birtakım eleştiriler de yönetilmiştir. Özellikle John B. Watson ve B. F. Skinner gibi Batılı kuramcıların öncülüğünde şekillenen bu ekol, insan zihnini bir kara kutu olarak görerek, içsel motivasyon, niyet veya duygu gibi soyut kavramları analizin dışında bırakır. Söz konusu yaklaşım, öğrenmeyi yalnızca gözlemlenebilir davranışlar üzerinden açıkladığından; bireyin bilişsel süreçlerini, duygusal durumunu ve sosyal bağlamını göz ardı etmektedir. Ödül ve cezanın içsel motivasyon üzerindeki olumsuz etkileri, özellikle dışsal pekiştireçlerin zamanla içsel motivasyonun yerini almasına neden olabileceği olgusu davranışçı yaklaşımın sınırlılıklarına işaret etmektedir.¹⁰⁷ Bu

¹⁰² Skinner, *Science and Human Behaviour*, 1953, 190-193.

¹⁰³ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 159.

¹⁰⁴ Hasan Bacanlı, *Eğitim Psikolojisi*, 171-173; Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 168-171.

¹⁰⁵ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 140.

¹⁰⁶ Woolfolk, *Educational Psychology*, 284-285.

¹⁰⁷ Mark Lepper vd., "Undermining Children's Intrinsic Interest With Extrinsic Reward: A Test of The 'Overjustification' Hypothesis" 28/1 (1973), 135-136; Özgür Bolat, *Beni Ödülle Cezalandırma* (İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık, 2016), 29.

yaklaşımına yönelik eleştirilerde sıklıkla vurgulandığı üzere, davranışçı kuram eğitim ortamını, istenen davranışların pekiştirildiği, istenmeyenlerin ise cezalandırıldığı veya söndürüldüğü sistematik bir mühendislik alanı olarak kurgulamaktadır.¹⁰⁸ Buna karşın davranışçı yaklaşımın ödül ve cezaya ilişkin deneysel bulguları, çağdaş eğitim uygulamalarında hâlâ önemli bir referans noktası olmayı sürdürmektedir.

Sonuç olarak davranışçı yaklaşım, ödül ve kısmen cezayı davranışın şekillendirilmesinde belirleyici araçlar olarak konumlandırmış; bu alandaki deneysel bulgularla eğitim uygulamalarına önemli katkılar sunmuştur. Ancak yaklaşımın bireyin iç dünyasını ve bilişsel süreçlerini göz ardı etmesi, bir sonraki başlıkta ele alınacak bilişselci yaklaşımın ortaya çıkışını kaçınılmaz kılmıştır.

1.3.2. Bilişselci Yaklaşım Göre Ödül ve Ceza

Bilişselci yaklaşım, davranışı yalnızca çevresel uyarıcıların mekanik bir sonucu olarak gören davranışçı ekole karşı köklü bir paradigma değişimi sunmuştur. 20. yüzyılın ortalarından itibaren Jean Piaget, Jerome Bruner, Albert Bandura ve daha sonra Edward Deci ile Richard Ryan gibi isimlerin çalışmalarıyla şekillenen bu yaklaşıma göre öğrenme, yalnızca dışsal uyarıcı-tepki bağlarının pekiştirilmesiyle açıklanamaz; bilakis bireyin zihinsel süreçlerini, bilgiyi işleme biçimini, anlamlandırma stratejilerini ve içsel motivasyon yapısını kapsayan çok katmanlı bir süreçtir.¹⁰⁹ Bilişselcilere göre birey, çevresinden gelen uyarıcılara pasif bir biçimde tepki veren bir organizma değil; bu uyarıcıları aktif olarak işleyen, anlamlandıran ve kendi hedefleri doğrultusunda kararlar alan bir bilgi işleyicidir.¹¹⁰ Ödül ve ceza da bu çerçevede yalnızca davranışı şekillendiren dışsal araçlar olarak değil; bireyin bilişsel

¹⁰⁸ Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı*, 143.

¹⁰⁹ Dale H. Schunk, *Learning Theories An Educational Perspective* (Boston, MA: Pearson, 2012), 229-230.

¹¹⁰ Yapılan bir araştırmada, öğrencilere ezberlemeleri için anlamsız kelime çifti listesi verilmiştir. Bu kelime çiftlerinin önceki öğrenmelerle ilgisiz olmasına azami dikkat gösterilmiştir. Ancak, anlamsız kelime çiftleri denekler tarafından anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Örneğin cel-hek çifti celil ve hektar şeklinde çağrışım kurularak anlamlı kelimeler haline getirilmiştir. Burada önemli olan deneklerin uyarılar karşısında pasif bir şekilde kalmayıp uyarıyı değiştirmeleri ve anlamlı hale getirmeleridir. Diğer yandan, aynı uyarıya maruz kaldıkları halde denekler farklı tepkiler gösterebilmektedir. Buradan hareketle araştırmacılar hayvan davranışlarını açıklamada yeterli olabilecek basit uyarı-tepki bağının insanlara tam anlamıyla genellenemeyeceğini vurgulamışlardır. Detaylı bilgi için bk. Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme*, 172.

değerlendirme süreçleriyle anlam kazanan, yorumlanan ve içselleştirilen olgular olarak ele alınmaktadır.

Bilişselci yaklaşımın öncü isimlerinden Jean Piaget (ö. 1980), çocuğun bilişsel gelişimini birbirini izleyen evreler çerçevesinde açıklamış¹¹¹; bu gelişim sürecinin ödül ve ceza anlayışını doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Piaget'ye göre çocuklar, somut işlemler döneminde kurallara ve yaptırımlara dışsal bir zorunluluk olarak itaat ederken; soyut işlemler dönemine geçişle birlikte ahlaki muhakeme kapasitesi gelişmekte ve davranışın yanlışlığını içsel olarak sorgulamaya başlamaktadırlar. Bu nedenle ceza, çocuğun bilişsel gelişim düzeyi dikkate alınmadan uygulandığında anlamsız bir yaptırıma dönüşmekte; bireyin ahlaki olgunlaşmasına katkı sağlamamaktadır.¹¹²

Jerome Bruner ise keşif yoluyla öğrenme anlayışıyla bilişselci yaklaşıma özgün bir boyut katmıştır. Bruner'a göre gerçek öğrenme, bireyin bilgiyi aktif olarak yapılandırması ve anlamlandırması yoluyla gerçekleşir.¹¹³ Bu çerçevede dışsal ödül ve ceza, bireyin keşif güdüsünü zedeleyebilmekte; öğrencinin ilgiyi öğrenmenin kendisinden uzaklaştırarak sonucuna yöneltmesine neden olabilmektedir. Bruner, içsel ödülün dışsal pekiştiricilerden çok daha güçlü ve kalıcı bir motivasyon kaynağı olduğunu savunmuştur.¹¹⁴

Bilişselci yaklaşım içinde ödül ve ceza meselesini en sistematik biçimde ele alan kuramsal çerçevelerden biri, Bernard Weiner'ın yükleme kuramıdır. Bu kurama göre bireyler, başarı ve başarısızlıklarını belirli nedenlere yüklemekte; bu yükleme biçimi ise ödül ve cezaya verilen tepkileri doğrudan etkilemektedir. Başarısızlığını yetersiz çabaya yükleyen bir öğrenci ceza karşısında motivasyonunu yeniden düzenleyebilirken; başarısızlığını değiştirilmez bir yeteneğe bağlayan öğrenci, ceza durumunda çaresizlik ve öz değer kaybı yaşama eğilimi taşımaktadır.¹¹⁵ Bu bulgu,

¹¹¹ Sensori-motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler döneminden oluşan dördü bir evre ortaya koymuştur. Hasan Bacanlı, *Eğitim Psikolojisi*, 61-71.

¹¹² Dale H. Schunk, *Learning Theories An Educational Perspective*, 238-240.

¹¹³ Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme*, 199.

¹¹⁴ Bruner'ın teorisi pek çok açıdan eleştirilmiş, bu yolun geleneksel öğretim yöntemlerine ek olarak uygulanabileceği ancak temel öğretim yöntemi olmayacağı öne sürülmüştür. Detaylı bilgi için bk. Dale H. Schunk, *Learning Theories An Educational Perspective*, 266-268.

¹¹⁵ Dale H. Schunk, *Learning Theories An Educational Perspective*, 368-370.

cezanın etkisinin nesnel içeriğinden çok bireyin onu nasıl yorumladığıyla belirlendiğini göstermekte; bilişselci yaklaşımın bireysel anlamlandırma süreçlerine verdiği önemi somutlaştırmaktadır. Bacanlı da yükleme kuramının sınıf içi uygulamalara yansımalarını incelemiş; öğrencilerin başarı ve başarısızlık algılarının ödül ve cezaya verilen tepkileri biçimlendirdiğini ortaya koymuştur.¹¹⁶

Albert Bandura'nın bilişsel süreçleri ön plana çıkaran çalışmaları da bu bağlamda değerlendirilmelidir. Bandura, bireyin yalnızca doğrudan yaşadığı pekiştirme ve ceza deneyimlerinden değil; başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek de öğrendiğini ortaya koymuştur.¹¹⁷ Dolaylı pekiştirme ve dolaylı ceza olarak adlandırılan bu süreçler, bireyin bilişsel değerlendirme yöntemleriyle işlenmekte; gözlemlenen sonuçların kendi davranışına yönelik beklentileri şekillendirdiği bir öğrenme süreci oluşturmaktadır.¹¹⁸ Öz yeterlilik kavramı ise bu bağlamda kritik bir işlev üstlenmektedir.¹¹⁹ Bandura'ya göre bireyin kendi kapasitesine ilişkin inancı, ödül ve cezanın davranış üzerindeki etkisini belirleyen temel bir bilişsel değişkendir; yüksek öz yeterliliğe sahip bireyler olumsuz geri bildirimlerle daha işlevsel biçimde başa çıkabilmektedir.¹²⁰ Bilişselci yaklaşım, ayrıca içsel ve dışsal motivasyon ayrımını ön plana çıkararak ödül sistemlerini yeniden sorgulamaktadır. Deci ve Ryan (1985), dışarıdan verilen bir ödülün bireyin motivasyonu üzerindeki etkisinin, o ödülün birey tarafından nasıl algılandığına bağlı olduğunu savunur. Eğer ödül, öğrencinin başarısını ve yeterliliğini onaylayan bir öğretici geri bildirim olarak algılanırsa, içsel motivasyon artar. Ancak ödül, öğrencinin davranışını yönlendirmeye çalışan bir kontrol edici mekanizma olarak algılanırsa, öğrencinin özerklik duygusu zedelenir ve göreve duyduğu motivasyon azalır.¹²¹

Özetle bilişselci yaklaşım, ödül ve cezayı bireyin zihinsel süreçleri, anlamlandırma biçimleri ve motivasyon yapısıyla bütünleşik olarak ele almakta;

¹¹⁶ Hasan Bacanlı, *Eğitim Psikolojisi*, 209-210.

¹¹⁷ Albert Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control* (New York: W.H. Freeman and Company, 1997), 86-87.

¹¹⁸ Dale H. Schunk, *Learning Theories An Educational Perspective*, 119-120; Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 222-226.

¹¹⁹ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 234.

¹²⁰ Albert Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, 37.

¹²¹ Dale H. Schunk, *Learning Theories An Educational Perspective*, 389.

davranışçı yaklaşımın mekanik uyarıcı-tepki anlayışının ötesine geçen kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşım, ödül ve cezanın etkinliğinin nesnel içeriğinden çok bireyin onu nasıl yorumladığına ve anlamlandığına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bir sonraki başlıkta ele alınacak yapılandırmacı yaklaşım ise bu bilişsel temeli sosyal ve kültürel boyutlarıyla genişleterek ödül ve ceza anlayışını yeni bir perspektiften değerlendirmektedir.

1.3.3. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Ödül ve Ceza

Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin bireye dışarıdan aktarılan nesnel bir gerçeklik olmadığını; aksine bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim, deneyim ve sosyal ilişkiler aracılığıyla aktif olarak inşa edildiğini savunmaktadır.¹²² Bu temel varsayım, ödül ve ceza anlayışını köklü biçimde dönüştürmektedir. Zira yapılandırmacı perspektiften bakıldığında ödül ve ceza, davranışı şekillendiren dışsal araçlar olarak değil; bireyin anlam dünyasıyla, sosyal bağlamıyla ve öğrenme sürecine katılım biçimiyle doğrudan ilişkili olgular olarak değerlendirilmektedir.¹²³ Bu yaklaşım hem bilişsel yapılandırmacılık hem de sosyal yapılandırmacılık ekseninde ödül ve ceza meselesini yeniden çerçevelemektedir.

Yapılandırmacı geleneğin bilişsel kanadının kurucu ismi olan Jean Piaget, bilginin bireyin çevresiyle kurduğu benimseme ve uyum süreçleri aracılığıyla yapılandırıldığını ortaya koymuştur. Bu çerçevede dışsal ödüller öğrencinin dikkatini öğrenilen konunun doğasından ve anlamından kopararak, tamamen aracın kendisine yöneltir. Eğitimde asıl hedef öğrencinin bir problemi çözme, merakını giderme ve dünyayı anlama çabası olmalıdır.¹²⁴ Piaget'nin (1980) zihinsel denge kavramına göre, birey yeni bir durumla karşılaştığında yaşadığı bilişsel çelişkiyi çözdüğünde ulaştığı anlama hali, zaten bizatihi en büyük ödüldür.¹²⁵ Bununla birlikte Piaget, ahlaki gelişim bağlamında özerk ahlakın yani bireyin kendi içinden gelen ahlaki yargı kapasitesinin

¹²² Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 584.

¹²³ Rheta DeVries, Betty Zan, "A Constructivist Perspective on the Role of the Sociomoral Atmosphere in Promoting Children's Development", *Constructivism: Theory, Perspectives, And Practice*, ed. Catherine Twomey Fosnot (New York: Teachers College Press, 2005), 143-144.

¹²⁴ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 55-57.

¹²⁵ Dale H. Schunk, *Learning Theories An Educational Perspective*, 236.

dışsal yaptırımlara bağımlı ahlakın yerini alması gerektiğini vurgulayarak yapılandırmacı disiplin anlayışının temel ilkesini ortaya koymuştur.¹²⁶

Sosyal yapılandırmacılığın kurucu ismi Lev Vygotsky (ö. 1934), öğrenmenin sosyal etkileşim ve kültürel araçlar aracılığıyla gerçekleştiğini savunarak bilişsel yapılandırmacılığın bireyci perspektifini genişletmiştir.¹²⁷ Vygotsky'e göre öğrenci, kendi başına ulaşamayacağı ancak yetkin bir rehberin desteğiyle erişebileceği bir gelişim potansiyeline sahiptir. Bu çerçevede etkili bir eğitim, ceza yoluyla hatalı davranışı bastırmak yerine öğrencinin bu potansiyel alana ulaşmasını kolaylaştıran destekleyici ve iş birliğine dayalı bir ortam yaratmayı gerektirmektedir.¹²⁸ Ödül de bu perspektiften değerlendirildiğinde, yalnızca davranışı pekiştiren bir araç olmaktan çıkmakta; öğrencinin gelişim sürecinde benimseyeceği sosyal ve kültürel anlamların taşıyıcısına dönüşmektedir.

Ceza kavramı ise yapılandırmacı perspektifte, ahlaki ve bilişsel gelişimin önündeki en büyük engellerden biri olarak görülür. Piaget'nin ahlaki gelişim kuramına göre, ceza korkusuna dayalı bir disiplin anlayışı, çocukta sadece dışa bağımlı ahlak geliştirir.¹²⁹ Yani çocuk, kurallara sadece otorite orada olduğu ve cezalandırılmaktan korktuğu için uyar. Oysa yapılandırmacı eğitimin nihai amacı, öğrencinin kuralların mantığını kavradığı, başkalarının haklarına saygı duyduğu ve kendi içsel vicdan mekanizmasını çalıştırdığı özerk ahlak evresine ulaşmasıdır.¹³⁰ Dışarıdan dayatılan cezalar, bu özerklik ve sorumluluk bilincinin gelişmesini sekteye uğratar. Restoratif uygulamalar, demokratik sınıf yönetimi ve çatışma çözme süreçleri, yapılandırmacı disiplin anlayışının somut yansımaları olarak değerlendirilebilir. Bu uygulamalar, öğrenciyi yalnızca bir yaptırım nesnesi olarak değil; davranışının sonuçlarını anlayan, sorumluluk üstlenen ve ilişkilerini onarma kapasitesine sahip aktif bir özne olarak konumlandırmaktadır.¹³¹

¹²⁶ Rheta DeVries, Betty Zan, "A Constructivist Perspective on the Role of the Sociomoral Atmosphere in Promoting Children's Development", 132.

¹²⁷ Proximal zone terimi, onun teorisinin temelini oluşturur. Detaylı bilgi için bk. Hasan Bacanlı, *Eğitim Psikolojisi*, 71-72; Dale H. Schunk, *Learning Theories An Educational Perspective*, 240.

¹²⁸ Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme*, 102-103.

¹²⁹ Jean Piaget, *The Moral Judgment of the Child*, çev. Marjorie Gabain (İllinois: The Free Press, 1948), 312-315.

¹³⁰ Jean Piaget, *The Moral Judgment of the Child*, 365-369.

¹³¹ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 599-601.

Bunun yanı sıra, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında hata yapmak cezalandırılacak bir sapma veya başarısızlık değil; aksine zihinsel şemaların yeniden düzenlenmesi için hayati bir öğrenme fırsatı olarak kabul edilir.¹³² Geleneksel eğitimde hatalar ceza veya düşük notla bastırılırken, yapılandırmacı sınıflarda öğretmen öğrencinin hatasındaki mantığı anlamaya çalışır ve onu doğru sonuca kendisinin ulaşması için yönlendirir.¹³³ Bu sebeple yapılandırmacı sınıflarda geleneksel ceza sisteminin yerini, kuralların öğrencilerle birlikte demokratik bir şekilde belirlendiği ve kural ihlallerinin doğal veya mantıksal sonuçlarıyla yüzleşildiği bir sözleşme kültürü alır.¹³⁴

Yapılandırmacı yaklaşım eğitimde kalıcı ve anlamlı bir öğrenmenin, ancak öğrencinin kendi merakıyla motive olduğu, hatalarından yargılanmadan ders çıkarabildiği ve kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlendiği, ödül ve ceza bağımlılığından arındırılmış doğal ortamlarda gerçekleşebileceğini savunur. Bir sonraki başlıkta ele alınacak beceri temelli yaklaşım ise bu kuramsal zemini, bireyin somut yaşam becerilerini edinme süreciyle ilişkilendirerek ödül ve ceza meselesine pratik odaklı yeni bir perspektif kazandırmaktadır.

1.3.4. Beceri Temelli Yaklaşım Göre Ödül ve Ceza

Beceri temelli yaklaşım özellikle 21. yüzyılın hızla değişen bilgi ekonomisi ve teknolojik dinamiklerine uyum sağlayabilen, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve yaratıcılık gibi üst düzey yeterlikleri merkeze alan çağdaş bir eğitim paradigmasıdır.¹³⁵ Bu yaklaşım, eğitimin temel amacını bireye soyut bilgi aktarmaktan ziyade, gerçek yaşamda işlevsel olan somut yetkinlikler kazandırmak olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin birlikte gelişimini ön plana çıkarmakta ve öğrenme sürecini özgün bağlamlar içinde anlam kazanan pratik bir süreç olarak konumlandırmaktadır.¹³⁶ Eğitim odağının teorik bilgi aktarımından pratik yeterlik inşasına kaydığı bu zeminde, geleneksel ödül ve ceza

¹³² Rheta DeVries, Betty Zan, "A Constructivist Perspective on the Role of the Sociomoral Atmosphere in Promoting Children's Development", 140.

¹³³ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 616-620.

¹³⁴ Jean Piaget, *The Moral Judgment of the Child*, 365-366.

¹³⁵ Bernie Trilling, Charles Fadel, *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times* (San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2009), 15-16.

¹³⁶ Bernie Trilling, Charles Fadel, *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, 134.

algısı bütünüyle dönüşmüş; bu kavramlar yerini performans geri bildirimi, ustalık ve sürekli gelişim gibi yeni terminolojilere bırakmıştır.¹³⁷

Beceri temelli yaklaşımın ödül ve ceza anlayışının merkezinde, bireyin kendi öğrenme sürecini yönetme kapasitesi olarak tanımlanan öz düzenleme becerisi yer almaktadır.¹³⁸ Bu perspektiften değerlendirildiğinde ödül ve ceza, öz düzenleme becerisinin gelişimini desteklemek yerine körelten bir işlev üstlenabilmektedir. Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme kuramına göre birey; hedef belirleme, strateji geliştirme, öz izleme ve öz değerlendirme süreçleriyle öğrenmesini bizzat yönlendirmektedir. Bu süreçte yaptırımlara aşırı bağımlılık¹³⁹, bireyin iç kontrol mekanizmalarını zayıflatmakta ve öğrenmenin sorumluluğunu bireyin kendisinden kopararak otoriteye devretmesine zemin hazırlamaktadır.¹⁴⁰ Deci ve Ryan'ın öz belirleme kuramı da bu bağlamda belirleyici bir çerçeve sunmaktadır. Bireyin yetkinlik, özerklik gibi gereksinimlerini karşılayan öğrenme ortamlarının içsel motivasyonu güçlendirdiği; buna karşın dışsal ödül ve cezaya dayalı sistemlerin bu temel gereksinimleri zedeleyerek motivasyon kaybına yol açtığı gösterilmektedir.¹⁴¹

Beceri temelli yaklaşımın ödül ve ceza anlayışını geleneksel perspektiften en belirgin biçimde ayıran unsurlardan biri, yaptırımın yerini geri bildirimle bırakmasıdır.¹⁴² Bu yaklaşımda ödül ve ceza, sonuç odaklı yargılar olarak değil; bireyin beceri gelişim sürecini yönlendiren bilgilendirici geri bildirimler olarak işlev görmelidir. Buna göre bireyin ne yaptığını değil; nasıl gelişebileceğini gösteren, süreç odaklı ve zamanında sunulan geri bildirimler, sadece ödül ya da ceza içeren değerlendirmelerden çok daha güçlü bir öğrenme etkisi üretmektedir.¹⁴³ Bu sebeple beceri temelli eğitim modelinde geleneksel anlamdaki dışsal işlevselliği oldukça sınırlı kabul edilir. Bir becerinin kazanılması, doğası gereği uzun süreli bir pratik ve adanmışlık gerektirir. Bu bağlamda, öğrenciyi ödüllerle motive etmeye çalışmak, beceri ediniminin gerektirdiği sabır sürecini zedeleyebilir. Bunun yerine söz konusu

¹³⁷ Bernie Trilling, Charles Fadel, *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, 130.

¹³⁸ Dale H. Schunk, *Learning Theories An Educational Perspective*, 400-401.

¹³⁹ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 208-209.

¹⁴⁰ Dale H. Schunk, *Learning Theories An Educational Perspective*, 256.

¹⁴¹ Dale H. Schunk, *Learning Theories An Educational Perspective*, 389.

¹⁴² Bernie Trilling, Charles Fadel, *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, 130.

¹⁴³ John Hattie, Helen Timperley, "The Power of Feedback" 77/1 (2007), 82-86.

yaklaşım, ustalık hissini ve bir problemi başarıyla çözmüş olmanın getirdiği tatmini en büyük ödül olarak konumlandırır.¹⁴⁴ Günümüzde beceri temelli öğrenme ortamlarında ödül mekanizması genellikle oyunlaştırma dijital rozetler veya seviye atlama şeklinde kurgulanmaktadır.¹⁴⁵ Ancak buradaki temel fark, bu araçların öğrenciyi dışarıdan yönlendiren birer rüşvet değil, öğrencinin beceri ilerleyişini görselleştiren ve onun yeterlik algısını destekleyen birer gelişim haritası işlevi görmesidir

Beceri temelli yaklaşımda değerlendirme süreçleri de ödül ve ceza dinamiklerini doğrudan etkilemektedir. Geleneksel ölçme anlayışının aksine, bu yaklaşımda öğrencinin süreç içindeki gelişimi, bireysel ilerleme hızı ve özgün bağlamlardaki yetkinliği esas alınmaktadır. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi alternatif ölçme biçimleri; öğrencinin başarısını tek tip bir ödül-ceza sistemine indirgemek yerine, çok boyutlu ve bütüncül bir perspektifle ele almaktadır.¹⁴⁶ Bu anlayış, öğrencinin değerlendirme sürecinin pasif bir nesnesi olmaktan çıkarak aktif bir öznesi konumuna geçmesini sağlamakta; böylece dışsal yaptırımlara olan bağımlılığı azaltmaktadır.

Öğrencilerin hata yapmaktan korktukları, yani cezalandırılma kaygısı taşıdıkları bir ortamda, 21. yüzyılın en çok ihtiyaç duyduğu risk alma ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesi mümkün değildir. Bu nedenle beceri temelli eğitimde cezanın yerini, biçimlendirici değerlendirme ve ileriye dönük bildirim almıştır. Öğrenci bir beceriyi sergilerken başarısız olduğunda, onu notla veya kınamayla cezalandırmak yerine nerede tıkanıldığını, hangi stratejiyi değiştirmesi gerektiğini gösteren ve doğrudan performansı iyileştirmeye odaklanan yapıcı geri bildirimler sunulmalıdır. Öğrenci, eksikliğin bir ceza unsuru değil, gelişim alanının bir parçası olduğunu hissetmelidir.

¹⁴⁴ Dale H. Schunk, *Learning Theories An Educational Perspective*, 107-108.

¹⁴⁵ Sezan Sezgin vd., “Oyunlaştırma, Eğitim ve Kuramsal Yaklaşımlar: Öğrenme Süreçlerinde Motivasyon, Adanmışlık ve Sürdürülebilirlik”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 45 (2018), 172-173.

¹⁴⁶ Bernie Trilling, Charles Fadel, *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, 131.

1.4. Din Eğitiminde Ödül ve Ceza

Din eğitimi, bireyin yalnızca bilişsel gelişimini değil; ahlaki, manevi ve duygusal boyutlarını da kapsayan bütüncül bir yetiştirme sürecidir. Bu süreçte öğreticinin başvurduğu yöntemler, bireyin dini değerlerle kurduğu bağın niteliğini doğrudan şekillendirir. Ödül ve ceza da bu yöntemler arasında özel bir konuma sahiptir; zira din eğitiminde söz konusu araçların etkisi, genel eğitimden farklı olarak yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda inanç ve ibadet motivasyonu üzerinde de derin izler bırakabilmektedir. Doğru uygulandığında ödül bireyin dini öğrenmeye yönelik içsel güdüsünü beslerken, yerinde kullanılan bir ceza ya da yaptırım istenmeyen davranışların düzeltilmesine katkı sağlayabilir. Öte yandan hatalı ve ölçüsüz uygulamalar; öğrencide dini değerlere karşı soğuma, ibadeti bir yükümlülük olarak algılama veya öğretici figürüne duyulan güvensizlik gibi telafisi güç sonuçlar doğurabilir. Bu bölümde din eğitiminde ödül ve cezanın ayrı ayrı ele alınması, her iki yöntemin özgül işlevlerini, risklerini ve uygulamadaki sınırlarını daha net biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.4.1. Din Eğitiminde Ödül

Din eğitiminde ödül, bireylerin ibadetleri öğrenme, dini davranışları benimseme ve ahlaki değerleri uygulama süreçlerinde motive edici bir unsur olarak görülmektedir. Ancak bu ödüllerin mahiyeti, uygulanma şekli ve etkileri pedagojik açıdan dikkatle incelenmelidir.

Din eğitiminde ödüller, genellikle manevi ve ahlaki boyutlarla ilişkilendirilir. Maddi ödüllerin yanı sıra manevi ödüller, din eğitiminde daha yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Manevi ödüller, bireyin Allah'a yakınlaşması, sevap kazanma inancı ve ruhsal huzur gibi soyut kavramlar etrafında şekillenir.

İslam dininde ödül, genellikle ahiret merkezli bir motivasyon kaynağı olarak sunulmuş ve bireyin iyi davranışlar sergilemesi durumunda hem dünya hem de ahiret saadetinin mümkün olduğu vurgulanmıştır.¹⁴⁷ Kur'an-ı Kerim'de sıkça tekrarlanan "cennet" ödülü, bu bağlamda manevi bir teşvik aracı olarak karşımıza çıkar. Bunun

¹⁴⁷ Halil İbrahim Önder, "Kur'an-ı Kerim Eğitim ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza", *İlahiyat Akademisi* 15 (30 Haziran 2022), 141.

yanı sıra, sözlü övgü, takdir ve olumlu geri bildirim gibi teşvik edici yöntemler de din eğitiminde sıkça kullanılan ödül türleridir.

Kur'an-ı Kerim'de ödül kavramı hem dünyevi hem de uhrevi boyutta ele alınmıştır. Allah, iyi davranışlarda bulunan ve ibadetlerini eksiksiz yerine getiren kullarını ödüllendireceğini şöyle ifade eder: *"Kim bir iyilik yaparsa ona bunun on katı verilir."*¹⁴⁸ Bu ayet, manevi ödüllerin önemine ve bireyin olumlu davranışlarının teşvik edilmesine işaret etmektedir. Ayrıca, *"Rabbinizin bağışlamasına ve genişliği göklerle yer kadar olan cennete koşun"*¹⁴⁹ ayeti, bireylerin manevi ödüllerle motive edilmesi gerektiğine dair bir başka örnektir.

Bunun yanı sıra Hz. Muhammed'in hayatında da ödül kavramına dair birçok örnek bulunmaktadır. Peygamberimiz, sahabeyi teşvik etmek için övgüde bulunmuş, iyi davranışları takdir etmiş ve onlara manevi destek sağlamıştır. Örneğin, Bedir Savaşı'na katılan sahabeler için yapılan övgüler, dinî ödüllerin toplumsal kabul ve motivasyon üzerindeki etkisini göstermektedir.

Günümüzde din eğitiminde ödül hem geleneksel hem de modern yöntemlerle uygulanmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışında, özellikle cami ve medrese eğitimlerinde ödül, çocukların dini öğrenmeye teşvik edilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Örneğin, Kur'an-ı Kerim'i hatmeden bir öğrenciye küçük hediyeler verilmesi veya bir cami programında başarılı olan öğrencilere manevi teşvik ödüllerinin sunulması gibi yöntemler sıkça görülmektedir.

Modern din eğitimi uygulamalarında ise ödül, daha sistematik bir şekilde ele alınmaktadır. Okullardaki din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde öğrencilerin başarılı oldukları konularda övgü alması, katılım sertifikalarının verilmesi gibi yöntemler yaygındır. Ayrıca, dini değerleri anlatan yarışmalar düzenlenmekte ve bu yarışmalarda ödüller sunularak öğrenciler teşvik edilmektedir. Örneğin, İslami bilgi yarışmaları, ezber yarışmaları veya dini hikâye anlatma etkinlikleri gibi organizasyonlarda hem maddi hem manevi ödüller verilmektedir. Bu tür uygulamalar, öğrencilere dini bilgi kazandırmanın yanı sıra onları sosyal açıdan da geliştirmektedir.

¹⁴⁸ En'am, 6/160.

¹⁴⁹ Âli İmran /133.

Ne var ki ödülün yanlış bir şekilde kullanılması, cezanın doğurabileceği zararlar kadar olumsuz sonuçlara yol açabilir.¹⁵⁰ Bu nedenle, çocuklarda ödül kullanımında titizlikle hareket edilmesi gerekmektedir. Özellikle, ödülün davranış öncesinde ifade edilmesi -şu kadar dua ezberlersen ya da şu ibadeti yaparsan sana şu ödülü vereceğim- doğru bir yaklaşım değildir. Bu tür bir uygulama, çocuğun dua veya ibadet gibi davranışları ödül için gerçekleştirmesine neden olabilir. Bu durumda, dua ve ibadet gibi manevi değerler arka plana düşerken ödül ön plana çıkmakta ve bu davranışlar, ödül karşılığında yapılması gereken zorunlu görevler hâline dönüşmektedir.¹⁵¹

Bu nedenle, ödülün iyi bir davranış öncesinde vaat edilmesi yerine, iyi davranış sergilendikten sonra ve belirli durumlarda verilmesi daha etkili ve pedagojik açıdan daha isabetli görünmektedir. Ödüllendirme, çocuğun içsel motivasyonunu destekleyecek şekilde kullanılmalı ve çocuğun manevi değerlerle bağlantı kurmasını engellememelidir.

Eğitimci, ödülü önceden duyurmaksızın, bir çocuğun dua ezberlediğini, ibadet ettiğini veya benzeri olumlu davranışlar sergilediğini gözlemlediğinde, bu davranışı ödüllendirebilir. Bu ödüllendirme, bazen sözlü takdir yoluyla, bazen de küçük hediyelerle yapılabilir. Mesela, dersine düzenli çalışan, ders sırasında dikkatli davranan, güzel notlar alan veya öğretmene yardım eden çocukların önceden herhangi bir ödül vaadi olmaksızın ödüllendirilmeleri bu bağlamda zikredilebilir. Ancak bu ödüllendirme, çocuğun ödüle bağımlılık geliştirmemesi için nadir ve özenle planlanmış bir şekilde gerçekleştirilmelidir.

Netice itibarıyla ödül gerek genel eğitimde gerekse özelde din eğitiminde pedagojik hedeflere hizmet edecek şekilde bilinçli ve dengeli bir biçimde kullanılmalı; çocuğun ödüle odaklanarak esas değerlerden uzaklaşmasına neden olmamalıdır. Bu bağlamda, ödüllerin eğitimde araç değil amaç olarak algılanmasının önüne geçmek büyük önem taşımaktadır.

¹⁵⁰ Özgür Bolat, *Beni Ödülle Cezalandırma* (İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık, 2016), 64.

¹⁵¹ Pedagoji Derneği, *Din Eğitimcileri İçin Pedagojik Kılavuz*, 18.

1.4.2. Din Eğitiminde Ceza

Din eğitimi, bireyin yalnızca bilişsel gelişimini değil; ahlaki, manevi ve toplumsal kimliğini de şekillendiren kapsamlı bir süreçtir. Bu süreçte ceza, yalnızca bir disiplin aracı olmasının ötesinde, dini ve ahlaki değerlerin aktarımıyla iç içe geçmiş bir boyut kazanmaktadır. Zira din eğitiminde ceza yalnızca istenmeyen davranışı bastırmayı değil; bireyi ahlaki sorumluluk bilincine yöneltmeyi, ilahi emirler çerçevesinde davranış geliştirmeyi ve toplumsal uyumu pekiştirmeyi de hedeflemektedir.¹⁵² Haliyle bu alanda yaptırımlar, yalnızca bir ihlalin bedeli olmaktan ziyade, bireyi hatasından döndürmeyi ve manevi uyanışı sağlamayı hedefleyen pedagojik bir uyarıcı olarak işlev görür. Bu çok katmanlı yapı, din eğitiminde cezayı genel eğitim anlayışından farklı kılan temel unsurları oluşturmaktadır.

Din eğitiminde ceza uygulamalarının köklü bir geçmişe sahip olduğunu söylemek imkan dahilindedir. İlk dönem Hristiyan manastır okullarında bedensel disiplin, ruhun arındırılması ve günah duygusunun bastırılması amacıyla meşru bir yöntem olarak benimsenmiştir. Bu anlayış, Orta Çağ boyunca Kilise okullarında sürmüştür; disiplin, yalnızca pedagojik değil teolojik bir zorunluluk olarak da sunulmuştur.¹⁵³ Mevzubahis zorunluluğun asli günah doktrininin etkisiyle, bireyin doğasındaki kötülük eğiliminin kabulüyle şekillendiği söylenebilir. Batı geleneğinde Reform süreciyle birlikte ceza anlayışında belirgin bir dönüşüm yaşandığı tespit edilmektedir. Martin Luther ve John Calvin, eğitimde disiplini önemli bulmakla birlikte öğrencinin Tanrı karşısındaki bireysel sorumluluğunu ön plana çıkarmış; bu anlayış zamanla daha içselleştirilmiş bir disiplin modelinin gelişmesine zemin hazırlamıştır.¹⁵⁴

Hz. Peygamber'in eğitim anlayışına bakıldığında, cezadan ziyade teşvik, sabır ve af olgusunun ön planda tutulduğu görülmektedir. Hadis literatüründe öğretici ile öğrenen arasındaki ilişki, şefkat ve merhamet ekseninde çizilmiş; sertlik ve baskıya

¹⁵² Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Akademi, 2017), 71-72.

¹⁵³ Ben Parsons, *Punishment and Medieval Education*, 32.

¹⁵⁴ Kenneth O. Gangel, Warren S. Benson, *Christian Education: Its History and Philosophy* (Chicago: Moody Press, 1983), 138.

dayalı bir eğitim modelinden açıkça uzak durulmuştur.¹⁵⁵ Namaz ibadetiyle ilgili rivayette on yaşındaki çocuğun dövülebileceğine dair ifade ise fıkıh kitaplarında farklı biçimlerde yorumlanmış; büyük çoğunlukla bu ifade bir izin değil, üst sınırı belirleyen bir kısıtlama olarak anlaşılmıştır.¹⁵⁶ Bu doğrultuda İslam medeniyeti bünyesinde din eğitiminde ceza, terğîb ve terhîb dengesi içinde ele alınmıştır. İslam alimleri tarafından ceza meselesinin klasik kaynaklarda titizlikle ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda İslam alimleri cezayı, merhamet ilkesiyle sınırlandırmış, nefis terbiyesine yönelik bir "ikaz" olarak değerlendirmişlerdir.¹⁵⁷ Bu yaklaşıma bağlı olarak da klasik İslam eğitiminde hocanın otoritesi ön planda tutulmuş; ancak bu otorite, şefkat ve hikmet ile dengelenmeye çalışılmıştır. Nitekim İbn Sahnun (ö. 870), öğretmenlerin dövme hakkına sahip olduğunu belirtmekle birlikte bu hakkı belirli sınırlarla çerçevelemiş; sert ve aşırı uygulamaları meşru saymamıştır.¹⁵⁸ Çocuğun eğitiminde öncelikle öğüt ve yumuşak uyarının esas alınması gerektiğini vurgulamış; cezanın ancak zorunlu hallerde ve ölçülü biçimde başvurulabilecek bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Ona göre öğrencinin hatasını alenen teşhir etmek, onurunu zedeleyeceğinden eğitim açısından zararlıdır.¹⁵⁹ İbn Haldun ise Mukaddime'de eğitimde aşırı sertliğin öğrencide korku, içe kapanma ve zihinsel durgunluğa yol açacağını belirterek özgür ve güvenli bir öğrenme ortamının gerekliliğini savunmuştur.¹⁶⁰ İbn Cemâa (ö. 1333) da Tezkiretü's-Sâmi' adlı eserinde öğretmenin öğrenciye karşı sabırlı ve şefkatli olmasını; cezanın son çare olarak ve yalnızca terbiye amacıyla uygulanmasını öngörmüştür.¹⁶¹

¹⁵⁵ Ahmet Gökdemir - Ramazan Gürel, "Hz. Peygamber'in (s.a.v.) Kur'an'ı Öğretim Sürecinden Pedagogik Yansımalar.", *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi / Cumhuriyet Theology Journal* 28/2 (2024), 823.

¹⁵⁶ Ahmet Ekşi - Mehmet Ayhan, "Çocuğun Namaza Alıştırılmasıyla İlgili Hadisin Fıkıh Usulü Açısından Değerlendirilmesi", *Kocatepe İslami İlimler Dergisi* 8/1 (15 Haziran 2025), 54; Ay, *Din Eğitiminde Mükafat ve Ceza*, 89-91.

¹⁵⁷ Mehmet Emin Ay, *Din eğitimi ve öğretiminde mükafat ve ceza*. (Bursa : Uludağ Üniversitesi, 1993) ((TDV İslâm Araştırmaları Merkezi)), 106-110; Ziya Kazıcı - Halis Ayhan, "Tâlim ve Terbiye", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2010).

¹⁵⁸ İbn Sahnûn, Kâbisî, İbn Sînâ, İbn Miskeveyh gibi eğitimci ve düşünürler son çare olarak hafifçe dövmenin eğitimde yararlı olabileceğini düşünürken Mâverîdî, İbn Haldûn, Taşkôprizâde, Erzurumlu İbrâhim Hakkı gibi bazıları dayak cezasına karşı çıkmıştır. Muhammed b. Sahnûn, *Âdâbü'l-Muallimîn*, thk. Hasan Abdülvehhab (Tunus: Matbaatü'l-Menâr, 1971), 88-89.

¹⁵⁹ Muhammed b. Sahnûn, *Âdâbü'l-Muallimîn*, 88-94.

¹⁶⁰ İbn Haldun, *Mukaddime*, 989-991.

¹⁶¹ İbn Cemâa, *Tezkiretü's-Sami vel-Mütekellim fi Edebil-Alim vel-Müteallim*, thk. Muhammed b. Mühedî el-Acemî (Beyrut: Dâru'l-Beşâiri'l-İslâmiyye, 2012), 67-68.

Günümüz din eğitimi literatüründe ceza meselesi, genel eğitim psikolojisinin bulgularıyla din eğitiminin hedefleri arasında bir denge arayışı çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu bağlamda din eğitiminde cezanın yalnızca davranışsal bir düzeltme aracı olarak değil; bireyin vicdan gelişimine, sorumluluk bilincine ve manevi olgunlaşmasına katkı sağlayan bir süreç olarak konumlandırılması gerektiği vurgulanmaktadır.¹⁶² Nitekim ceza uygulamalarının öğrencide Tanrı'ya yönelik olumsuz bir tutum geliştirip geliştirmediği meselesi de din eğitimcileri tarafından tartışılmıştır. Araştırmalar, korkuya ve baskıya dayalı din eğitimi modellerinin bireyde dini yaşantıya karşı uzaklaşma, kaygı veya biçimsel uyum gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceğine işaret etmektedir.¹⁶³ Bu sebeple din eğitiminde cezanın nihai amacı, bireyde yıkıcı bir suçluluk duygusu yaratmak değil; ahlaki bir iyileşme ve manevi bir olgunluk seviyesine ulaşmasını desteklemek olmalıdır.

Günümüzde din eğitiminde ceza, genel eğitim paradigmasındaki dönüşüme paralel olarak yeniden tanımlanmaktadır. Bireyin onurunu esas alan, diyalog ve anlayışa dayalı yaklaşımlar ön plana çıkarılmakta, ceza yerine rehberlik, değer öğretimi ve model olma gibi yöntemler tercih edilmektedir. Bu yaklaşım, özellikle İslam din eğitimi literatüründe Hz. Peygamber'in örnek kişiliği ve sahabe eğitim anlayışıyla da örtüşmekte; şefkat, sabır ve adalet ilkelerini bir bütün olarak ele alan bir eğitim modeli önerilmektedir.¹⁶⁴

Sonuç olarak din eğitiminde ceza, tarihsel süreç içinde farklı teolojik ve pedagojik anlayışların etkisiyle biçimlenmiş; çağdaş din eğitimi literatüründe ise bireyin manevi gelişimini ve özgür iradesini esas alan bir perspektifle yeniden değerlendirilmektedir. Her iki gelenek de cezayı pedagojik sürecin merkezinden çıkararak, vicdani gelişimi ve ahlaki onarımı merkeze alan ruhsal bir rehberlik aracı olarak konumlandırmıştır. Bu genel tablonun ardından bir sonraki başlıkta, din eğitiminde ceza kullanımına yönelik eleştiriler sistematik biçimde incelenecektir.

¹⁶² Mahmut Zengin - Elif Arslan İçöz, "Dini, Felsefi, Psikolojik Boyutlarıyla Vicdan ve Değerler Eğitimindeki Yeri", *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10 (22 Haziran 2018), 339.

¹⁶³ Ne var ki din eğitiminde toplum olarak sevgiden ziyade korku üzerine yoğunlaşıyor, Allah imajını da korku üzerine bina ediyoruz. Mesela ekmek kırıntısını yere atan ya da onu çiğneyen çocuğa "Allah taş yapar, Allah yakar!" gibi ifadeler kullanmamız bunun bir tezahürü. Ali Köse, Ali Ayten, *Din Psikolojisi* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2018), 130-133.

¹⁶⁴ Emine Demil, "Hadisler Çerçevesinde Hz. Peygamber'in Eğitim Metodu.", *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi* 5/2 (28 Aralık 2019), 217-220.

1.4.3. Geçmişten Günümüze Din Eğitiminde Ödül ve Ceza Uygulamaları

Eğitim kuramlarının ödül ve ceza kavramlarına getirdiği açıklamaların ardından, bu kavramların belirli bir kültürel bölgede nasıl anlaşıldığı ve uygulandığı hususu da tezin kavramsal bütünlüğü açısından incelenmeyi gerektirmektedir. Toplumların çocuk yetiştirme tutumları, disiplin anlayışları ve eğitim pratikleri; o toplumun inanç sisteminden, tarihsel tecrübesinden ve aktarılan kültürel kodlarından bağımsız düşünülemez.¹⁶⁵ Nitekim Türk-İslam kültürel zemininde ödül ve ceza, yalnızca davranışı dönüştürmeye yarayan mekanik araçlar olarak değil; ahlaki gelişimi, edep inşasını ve toplumsal ahengi merkeze alan derin bir bağlamda şekillenmiştir.¹⁶⁶

Osmanlı eğitim kurumlarında ödül ve ceza meselesi, uzun süre yazılı bir çerçeveye oturtulmadan tamamen öğretmenin takdirine bırakılmıştır.¹⁶⁷ Tanzimat döneminden itibaren eğitimde modernleşme süreci ile birlikte bu uygulamalar da giderek kurumsallaşmaya başlamıştır. Bu dönemin somut örneklerinden biri Dârülmuallimât Okullarının işleyişinde görülmektedir. Altın'ın aktardığına göre bu okullarda ödüller beş kademede düzenlenmiş; "aferin", "tahsin", "imtiyaz", "levha-i iftihar" ve maddi ödül olarak sıralanan bu sistem, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, ahlaki davranışlarını ve okul kurallarına uymalarını da kapsayacak biçimde tasarlanmıştır.¹⁶⁸ Her Perşembe akşamı yapılan törenle hem ödül alan hem de ceza alan öğrencilerin isimleri yüksek sesle okunmuş; bu uygulama sosyal yaptırım mekanizmasını eğitimin ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir. Ceza sistemi de benzer biçimde kademeli olup ihtar ve tembihten başlayarak tekdir, tevkif, alenen tekdir, veli bildirimi, geçici ihraç ve kesin ihraç aşamalarına kadar uzanan bu yapı, cezanın ölçülülüğünü ve sürekliliğini güvence altına almayı amaçlamaktaydı.¹⁶⁹

Osmanlı pedagogları, ödül ve ceza konusundaki görüşlerini kaleme alırken dönemin ruhuna uygun olmakla birlikte çoğu zaman oldukça ileri bir pedagojik anlayış

¹⁶⁵ Atalay Yörükoğlu, *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk* (Özgür Yayıncılık, 2007), 29-40.

¹⁶⁶ Marshal, *Ödül Yok - Ceza Yok! Bu Nasıl Disiplin?*, 66.

¹⁶⁷ Halil İbrahim Önder, "Kur'an-ı Kerim Eğitim ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza", *İlahiyat Akademisi* 15 (30 Haziran 2022), 131.

¹⁶⁸ Altın, "Osmanlı Pedagoglarında Disiplin, Ödül ve Ceza Fikirlerine Dair Örnekler", 1870-1872.

¹⁶⁹ Altın, "Osmanlı Pedagoglarında Disiplin, Ödül ve Ceza Fikirlerine Dair Örnekler", 1870-1872.

ortaya koymuşlardır. Özellikle Süleyman Paşazade Sami Bey (ö.1917), Sabri Cemil (ö.1950) ve Abdullah Vehbi Bey (ö.19 yy?) bu dönemde dikkat çekmektedir. Sami Bey, mükâfatın öğrenciler arasında bir araç olmaktan çıkıp kıskançlık ve rekabete zemin hazırladığı durumlarda uygulamadan vazgeçilebileceğini savunmuş¹⁷⁰, ödülün asla başlı başına bir amaç olmaması gerektiğinin altını çizmiştir. Sabri Cemil ise hakiki disiplinin ceza gerektiren durumları önceden önlemekten geçtiğini ve öğretmenin nüfuzunu doğru kullandığı sınıflarda cezaya hiç gerek kalmayacağını ileri sürmüştür. Abdullah Vehbi Bey dayak ve şiddete kesinlikle karşı çıkmış; tembih ve güzel muamelenin her zaman daha hızlı sonuç vereceğini savunmuştur. Musa Kâzım Bey de cezanın delile dayalı olması, son çare olarak görülmesi ve öğrencinin öğretmene güveninin asıl disiplin kaynağı sayılması gerektiğini vurgulamıştır. Sâti' Bey'in 1918 tarihli "Mükafat ve Mücazat Meselesi" başlıklı yazısı ise bu tartışmanın II. Meşrutiyet döneminde eğitim çevrelerinde nasıl güncelliğini koruduğunu gösteren önemli bir belge niteliği taşımaktadır.¹⁷¹

Osmanlı ve erken Cumhuriyet döneminin eğitim pratiğinde cezanın en tartışmalı biçimi hiç kuşkusuz bedensel ceza olmuştur. Mine Tan'ın aktardığı tarihi belgeler, falaka başta olmak üzere çeşitli fiziksel yaptırım yöntemlerinin medrese ve mektep geleneğinde ne kadar yaygın olduğunu gözler önüne sermektedir. Eti senin kemiği benim sözüyle simgelenen bu anlayış, anne babaların çocuklarını öğretmene teslim ederken her türlü cezaya önceden razı olduklarını ifade eden toplumsal bir kabulü yansıtmaktaydı.¹⁷² Ahmet Rasim'in *Falaka* adlı anı kitabında, Ömer Seyfettin'in çocukluk hatıralarında ve dönemin çeşitli anı metinlerinde bu uygulamaların somut izleri görülmektedir.¹⁷³

Cumhuriyet döneminde çıkarılan çeşitli yönetmelik ve kanunlar bedensel cezayı yasal olarak yasaklamış; öğrenciye karşı kaba muamelede bulunan öğretmenler için tembih ve ihtar cezaları öngörülmüştür. Ne var ki yasal düzenlemeler ile sahada yaşanan pratik arasındaki derin uçurum uzun süre kapanamamıştır. Dayağın bir

¹⁷⁰ Sena Coşgun Kangal, "Rehnümâ-i Muallimîn", *Türk Maarif Ansiklopedisi*, ts.

¹⁷¹ Sâti' Bey, "Mükafat ve Mücazat Meselesi".

¹⁷² Mine Tan, "Eğitimde Bedensel Ceza", *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 23/2 (16 Ağustos 2019), 545-547.

¹⁷³ İsmail Kara, *Kutuz Hoca'nın Hatıraları: Cumhuriyet Devrinde Bir Köy Hocası* (İstanbul: Dergah Yayınları, 2000), 35-41.

disiplin aracı olarak okullarda varlığını sürdürmesi, yalnızca kurumsal bir denetim eksikliğinin değil; toplumun şiddete ilişkin daha köklü bir kabulünün yansımasıdır. Toplumda "Dayak cennetten çıkmadır" gibi atasözleriyle meşrulaştırılan bu kabul, okul ortamına da doğal biçimde sızmıştır.¹⁷⁴ Din eğitimi kurumları bu süreçten ayrı tutularak değerlendirilemez. Kur'an kursları ve medreselerde fiziksel cezanın yaygın biçimde uygulandığına dair anı ve tanıklıklar mevcuttur. Bu çerçevede Hasan Hüseyin Varol'un (ö. 2023) "teneşirlik olayı" olarak andığı anısına değinmek yerinde olacaktır. Varol, hafızlık yaptığı dönemde iki gün üst üste ezberini verememesi üzerine hocası Hafız Şükrü Efendi'nin durumu babasına bildirdiğini aktarmaktadır. Babasından dayak yiyeceği korkusuna kapılan Varol, o sıralar görev yaptığı Mehmet Camii'nin teneşirliğine saklanmış ve eksik ezberini orada tamamlamıştır. Ne var ki ertesi gün sabah namazının ardından hocasına ezberini vereceği anda kulağı çekilmiştir. Varol bu anı şöyle dile getirmektedir: "Hocam, o zayıf-naif parmaklarıyla kulağımı dürdü, büktü ve bastırdı. Fırladım. Kulağımın kıkırdağı kırıldı sandım. Nitekim acısını bir ay çektim."¹⁷⁵ Hatta Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün yayınladığı bir dergide bile 1988 yılında insanların farklı tepkilere göre yaratıldığına ilişkin ifadeler yer verilmiş; bu durum konunun din eğitimi çevrelerinde ne kadar geç tartışmaya açıldığını gözler önüne sermiştir.¹⁷⁶

Öte yandan İslam geleneğinin kendi içinde de bedensel cezaya ilişkin farklı yorumlar her zaman var olmuştur. On yaşını dolduran çocuğun namazı terk etmesi durumunda hafif bir uyarı mahiyetinde dövülebileceğine dair hadis¹⁷⁷, fıkıh alimleri arasında farklı biçimlerde yorumlanmış; bir kesim bunu yalnızca sembolik bir yaptırım olarak değerlendirirken diğerleri uygulamanın sınırlarını titizlikle tartışmıştır. Bedensel cezanın eğitim kurumlarındaki seyrine bakıldığında, bugün geline noktanın geçmişten keskin bir kopuşu temsil ettiği söylenebilir. Bu dönüşümün arkasında yalnızca pedagojik bir anlayış değişikliği değil; hukuki, toplumsal ve kurumsal gelişmeler birlikte rol oynamıştır.

¹⁷⁴ Tan, "Eğitimde Bedensel Ceza", 553.

¹⁷⁵ Hasan Hüseyin Varol, *Yaşadıklarım ve Gördüklerim* (Konya: Hayra Hizmet Vakfı Yayınları, 2020), 83-84.

¹⁷⁶ Tan, "Eğitimde Bedensel Ceza", 554.

¹⁷⁷ Daha önce ilgili hadisin değerlendirildiği makaleye işaret edilmişti. Detaylı bilgi için bk. Ekşi - Ayhan, "Çocuğun Namaza Alıştırılmasıyla İlgili Hadisin Fıkıh Usulü Açısından Değerlendirilmesi".

Uluslararası alanda 1989 yılında imzalanan ve Türkiye'nin de taraf olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocuğu fiziksel ve zihinsel şiddete karşı koruma altına alan temel bir çerçeve oluşturmuştur.¹⁷⁸ Yurt içinde ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili yönetmelikleri, öğrenciye karşı her türlü fiziksel müdahaleyi açıkça yasaklamış; buna aykırı davranan öğretmenler için disiplin ve ceza hukuku yaptırımları öngörülmüştür. Nitekim 1702 sayılı Kanun'dan bu yana öğrencilere kaba muamelede bulunmak, öğretmenler için ihtar ve maaş kesiminden meslekten ihraça kadar uzanan yaptırımları gerektiren bir suç olarak tanımlanmıştır.¹⁷⁹

Ceza anlayışındaki bu dönüşümün tam karşısında ise ödülün eğitimdeki ağırlığının giderek artması yer almaktadır. Geçmişte yalnızca istisnai durumlarda başvuru ve büyük ölçüde sembolik bir nitelik taşıyan ödül uygulamaları, günümüzde hem çeşitlenmiş hem de pedagojik pratiğin ayrılmaz parçası haline gelmiştir. Çıkartma, rozet, sertifika, puan tabloları ve dijital ödül sistemleri gibi araçlar özellikle küçük yaş gruplarında yoğun biçimde kullanılmakta; öğrenciyi motive etme sorumluluğu giderek daha fazla ödül yöntemlerine yüklenmektedir. Bu eğilim, tüketim kültürünün ve her başarı ödüllendirilmeli anlayışının eğitime sızmasının bir yansıması olarak da okunabilir. Toplumsal profil de bu tabloyu doğrular niteliktedir. Günümüzde ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmen otoritesine yönelik sorgulamalar da artmış; fiziksel müdahaleye maruz kalan bir çocuğun ailesinin okulla, yönetimle ve gerektiğinde yargıyla muhatap olma eğilimi belirgin biçimde güçlenmiştir.

Din eğitimi kurumları özelinde de tablo benzerdir. Kur'an kursları ve hafızlık kurumları Diyanet İşleri Başkanlığı'nın denetim mekanizmaları kapsamında değerlendirilmekte; bu kurumlarda görev yapan öğreticilerin her türlü fiziksel uygulamadan kaçınması hem kurumsal yönetmelikler hem de genel eğitim mevzuatı çerçevesinde zorunlu tutulmaktadır. Bununla birlikte ödül uygulamalarının din eğitimi kurumlarında da belirgin biçimde yoğunlaştığı görülmektedir. Çıkartma, çikolata ve etkinliğe erişim gibi somut ödüllerin yanı sıra sözlü takdir ve sosyal onay da bu kurumlarda yaygın birer motivasyon aracına dönüşmüştür.

¹⁷⁸ Birleşmiş Milletler, *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi*, md.19.

¹⁷⁹ Tan, "Eğitimde Bedensel Ceza", 549.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel yaklaşımla ve durum çalışması deseni esas alınarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, genellikle yanıtlanması güç ve zaman isteyen sorulara odaklanır. Bu araştırma türü, incelenen olayların ya da durumların herhangi bir müdahaleye maruz kalmadan, tarafsız ve bütüncül bir şekilde, parçalanmadan aktarılmasını hedefler.¹⁸⁰ Geleneksel ve yaygın bilgi toplama araçlarının kullanılmadığı bu yöntemlerde, araştırmacının kendisi veri toplama sürecinde doğrudan bir araç görevi görür. Nitel araştırmanın temel amacı, nicel yöntemlerde olduğu gibi sayısal verilere dayanarak sonuçlar sunmak yerine, araştırılan konuyla ilgili gerçekliği ortaya koymak, olayları veya durumları derinlemesine analiz ederek kapsamlı bir anlayış geliştirmektir.¹⁸¹ Bu yaklaşım, elde edilen bulguları ayrıntılı bir şekilde betimleyerek geniş bir perspektif sunmayı amaçlar.¹⁸²

Bu çalışma din eğitiminde ödül ve cezayı araştırmaktadır. Bu çerçevede öncelikle, araştırmada alan yazını taranarak ödül ve ceza kavramlarının ne anlama geldiği, bu uygulamaların öğrencilerin akademik başarıları ve ders motivasyonları üzerindeki etkileri, öğretmenlerin ödül ve cezaya bakış açıları ile sınıflarında bu yöntemleri kullanma amaçları değerlendirilmiştir. Bu süreçte, konuyla ilgili kitaplar, akademik dergilerde yayımlanmış makaleler, tez çalışmaları, gazeteler ve çevrim içi kaynaklar gibi ikincil veriler incelenmiştir. Daha sonra, bu bilgiler analiz edilerek öğretmenlerle gerçekleştirilecek mülakatlarda sorulacak soruların oluşturulmasına katkı sağlanmıştır. Son aşamada ise, belirlenen sorular öğretmenlere yüz yüze görüşmeler yoluyla yöneltilmiş ve bu görüşmeler aracılığıyla öğretmenlerin ödül ve ceza uygulamalarına ilişkin düşünceleri derinlemesine anlaşılmasına çalışılmıştır.

¹⁸⁰ John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri*, çev. Selçuk Beşir Demir - Mesut Bütün (Siyasal Kitabevi, 2023), 97.

¹⁸¹ Türker Baş - Ulun Akturan (ed.), *Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2017), 183.

¹⁸² Hasan Şimşek - Ali Yıldırım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Seçkin Yayıncılık, 2013), 48.

Eğitim çalışmalarında özellikle öğretmenlerin deneyim ve görüşlerinin derinlemesine öğrenilmesi amacıyla nitel yaklaşım ve durum çalışması deseni uygun görülmektedir. Nitekim nitel yaklaşım nicel paradigmanın aksine bireylerin görüşlerinin ve deneyimlerinin derinlemesine anlaşılmasına imkân sağlamaktadır.¹⁸³

Nitel çalışmalarda veri toplama aracı olarak genellikle gözlem veya görüşme formu kullanılabilir. Araştırılan durumun daha derinlemesine anlaşılabilmesi için katılımcılar belirli özelliklere sahip kişilerden amaçlı olarak seçilebilmektedir. Elde edilen veriler genellikle betimsel analiz veya içerik analizi yoluyla değerlendirilmekte ve sunulmaktadır.¹⁸⁴

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmada din eğitimcilerinin ödül ve cezaya ilişkin görüşleri araştırılmaktadır. Yaygın ve örgün kurumlarda görev yapan öğretmenlerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu seçilirken kıdem ve cinsiyet durumları dikkate alınmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Bu çerçevede Konya ilinde bulunan yaygın ve örgün kurumlardan; 2 adet 4-6 yaş Kur'an Kursu öğreticisi, 2 adet Hafızlık Kursunda görev yapan öğretici, 2 Kuran kursu öğreticisi ve ikisi özel ikisi devlet okulunda görev yapan toplam dört öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar belirlenirken bahsi geçen her bir kurumda görev yapan bir kadın bir erkek öğretici seçilmiştir (yalnızca 4-6 yaş Kur'an Kurslarında görev yapan erkek öğretmen olmadığı için öğretmenler iki kadın olarak belirlenmiştir). Veri toplama sürecinde halihazırdaki katılımcılar üzerinden çalışmanın özelliklerine uyan yeni katılımcılara ulaşılmıştır. Katılımcılardan gönüllü olduklarına ilişkin onam formu alınmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilerin yer aldığı tablo aşağıdadır:

¹⁸³ Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 10-12.

¹⁸⁴ İdris Güçlü, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Teknik – Yaklaşım – Uygulama* (Ankara: Nika Yayınevi, 2021), 134.

Tablo 1. Görüşme yapılan öğretici bilgileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kademe	Kıdem	Çalışılan Yaş Grubu
K1	Kadın	27	Okul Öncesi	3	4-6 Yaş Kız-Erkek
K2	Kadın	28	Okul Öncesi	9	4-6 Yaş Kız-Erkek
K3	Kadın	44	İlkokul	14	7-10 Yaş Kız
K4	Erkek	42	İlkokul	18	7-10 Yaş Erkek
K5	Kadın	40	Hafızlık	13	9-12 Yaş Kız
K6	Erkek	42	Hafızlık	18	9-12 Yaş Erkek
K7	Kadın	38	Ortaokul	14	10-14 Yaş Kız-Erkek
K8	Erkek	47	Lise	27	14-18 Yaş Kız-Erkek
K9	Kadın	38	Ortaokul	16	10-14 Yaş Kız-Erkek
K10	Erkek	35	Ortaokul	14	10-14 Yaş Kız-Erkek

Bu araştırma, kasıtlı örnekleme ile Konya ili sınırları içindeki dört farklı din eğitimi kurumundan seçilen on öğretici ile yürütülmüştür. Konya ilinin tercih edilmesinde, şehrin Türkiye'de faaliyet gösteren en yoğun Kur'an kursu ve hafızlık kurumlarına ev sahipliği yapması ile Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı örgün ve yaygın din eğitimi kurumlarının çeşitliliği bakımından temsil edici bir örnek sunması belirleyici olmuştur. Bu doğrultuda araştırmamızın bulguları, benzer din eğitimi bağlamlarına taşınabilir kavramsal çerçeveler sunmayı hedeflemekte; daha geniş örneklemlili nicel ya da karma yöntemli çalışmalar için bir zemin hazırlamaktadır. Örneklemin coğrafi ve sayısal sınırlılığı araştırmanın kısıtları arasında değerlendirilmekte ve ilerideki araştırmalara yönelik önerilerde bu husus dikkate alınmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı çalışmanın yöntemi de göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede öncelikle literatür taraması yapılmış, literatürden elde edilen bilgiler ışığında temalar oluşturulmuştur. Formda katılımcılara ilişkin demografik bilgiler ile

birlikte öngörülen temalar ve belirlenen araştırma problemi çerçevesinde mülakat soruları/formu tamamlanmıştır. Görüşme sorularının yer aldığı mülakat formu soruların anlaşılabilirliği ve doğruluğunun anlaşılması için iki öğretici ve iki alan uzmanının görüşleri çerçevesinde revize edilmiş ve forma son hali verilmiştir (EK-1). Mülakat formuna yönelik etik kurul izinleri Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan alınmıştır (01.11.2024 tarihli, 20 sayılı ve 2024/801 nolu karar).

2.4. Veri Toplama Süreci

Mülakat formunda yer alan sorular katılımcılarla birebir ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek yöneltilmiştir. Katılımcıların ve mekanların müsaitlik durumlarına göre farklı yerlerde (Görev yapılan okul-Kuran Kursu, kafe, ev, vb.) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcıların da izni alınarak ses kaydı alınmış ve elde edilen veriler deşifre edilerek yazılı hale getirilmiştir. Görüşme esnasında sorulara derinlemesine yanıtlar verilmesi için ihtiyaç duyulan yerlerde sonda ve takip soruları yöneltilmiştir. Verilerin doyum noktasına ulaşmasının ardından görüşmeler sonlandırılmıştır. Toplam katılımcı sayısı 10 kişidir.

Mülakatların gerçekleştirileceği ortam, hem katılımcıların hem de araştırmacının kendini rahat hissedebileceği ve sağlıklı bir iletişim kurulabilecek şekilde seçilmiştir. Görüşme öncesinde, katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve bu doğrultuda onayları alınmıştır. Ayrıca, görüşme esnasında ses kaydı alınacağı önceden katılımcılara iletilmiş, böylece gerektiğinde bu kayıtların referans olarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüş ve gizlilik ilkelerine uygun olarak yürütülmüştür. Görüşme sonrası, alınan ses kayıtları metne dönüştürülmüş, ardından metin haline getirilen veriler temalar ve alt temalar altında düzenlenmiştir. Katılımcıların cevapları çerçevesinde ihtiyaç duyulan hallerde yeni temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Mülakatlardan elde edilen ses kayıtları deşifre edilmiş ve metin haline getirilen veriler temalar ve alt temalar halinde düzenlenmiştir. Katılımcıların cevapları çerçevesinde ihtiyaç duyulan hallerde yeni temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Verilerin işlenmesinin ardından bulgular sıralanmış ve yorumlanmıştır. Bu çalışmada, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenmiş bir kavramsal çerçeve ya da temalar doğrultusunda özetlenip yorumlanmasını sağlayan bir yöntemdir.¹⁸⁵ Bu teknik, araştırmacıya verileri sistematik olarak analiz etme ve yorumlama olanağı sunar; böylece araştırmanın sonuçları daha güvenilir ve tutarlı bir yapıya kavuşur. Bu bağlamda, çalışmada görüşme soruları temel alınarak bir analiz çerçevesi oluşturulmuş ve veriler bu çerçeveye uygun olarak tematik başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Katılımcıların görüşlerini analiz ederken, ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve onların kullandıkları dil ile ifade biçimleri korunarak analiz süreci tamamlanmıştır. Bu doğrudan alıntılar, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliğini güçlendirmiştir.

¹⁸⁵ Güçlü, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Teknik –Yaklaşım – Uygulama*, 52.

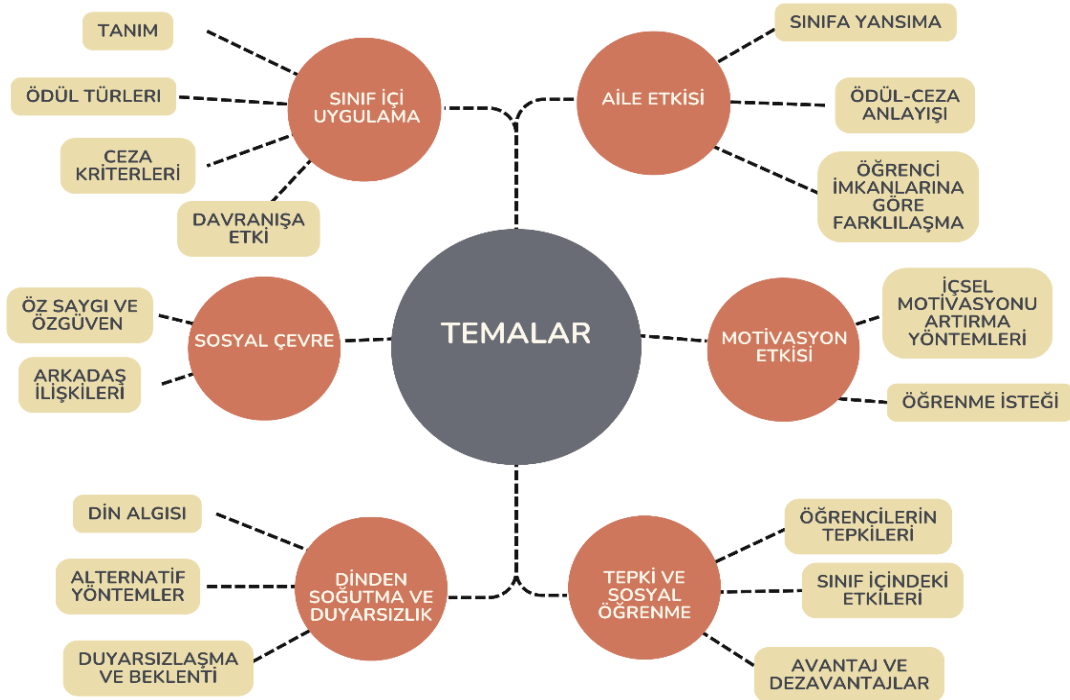
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, din eğitiminde ödül ve ceza konusunda öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular tematik başlıklar altında sunulmakta ve ilgili literatürle karşılaştırmalı olarak yorumlanmaktadır. Araştırma kapsamında 10 öğretici ile gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiş; ortaya çıkan temalar ve alt temalar tablolar aracılığıyla görselleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler; 4-6 yaş Kur'an kursu öğretmenleri (K1, K2), 7-10 yaş Kur'an kursu öğretmenleri (K3, K4), hafızlık hocaları (K5, K6) ve DKAB öğretmenleri (K7, K8, K9, K10) olmak üzere dört farklı gruptan oluşmaktadır.

Şekil 1. Temaların görselleştirilmesi



3.1. Sınıf İçerisinde Ödül ve Ceza

Öğreticilerin ödül ve cezayı sınıf ortamında nasıl tanımladıkları, hangi ölçütlere göre uyguladıkları ve bu uygulamaların öğrenci davranışlarına yansımalarına ilişkin bulgular bu tema altında ele alınmaktadır.

3.1.1. Ödül ve Ceza Kavramlarının Tanımı

Bu başlık altında öğretmenlere şu soru sorulmuştur: "Bir eğitimci olarak eğitim-öğretimde ödül ve ceza kavramlarını nasıl tanımlıyorsunuz?" Öğreticilerin ödül ve cezayı tanımlarken büyük ölçüde davranışçı öğrenme kuramının kavramsal çerçevesine yakın duran bir anlayış benimsedikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcılara ikinci soru olarak ödül ve ceza uygulamalarını ders içerisinde aktif olarak kullanıp kullanmadıkları sorulmuş; tamamı kullandıklarını ifade etmiştir.

Tablo 2. Öğreticilerin ödül ve ceza kavramlarına ilişkin tanımları

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Ödül ve Ceza Kavramlarının Tanımı	Ödülü pekiştirici olarak tanımlar	K1, K2, K3, K5, K8, K9
	Ödülü motivasyon aracı olarak tanımlar	K4, K7, K10
	Ödül ve cezayı bir arada ele alır	K6
	Cezayı davranış söndürme aracı olarak tanımlar	K1, K2, K5, K8, K9
	Cezayı son çare olarak değerlendirir	K2, K4

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların önemli bir bölümünün ödülü öncelikle bir pekiştirici olarak tanımladığı görülmektedir. Bu yaklaşım, davranışçı öğrenme kuramının olumlu pekiştirme ilkesiyle örtüşmektedir. Bu öğretmenler ödülü, istedikleri davranışların kalıcı hale gelmesi için kullandıklarını belirtmiştir.

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde örneğin:

"Ödül yapılmasını istediğimiz davranışları sergilediklerinde bir pekiştirici olarak çocuklara uyguladığımız bir şey. Ceza da aynı şekilde yapılmasını istemediğimiz, yapılmaması gereken davranışları çocuklar

sergiledikleri zaman onu yapmamaları gerektiğini daha iyi kavramaları için kullandığımız bir yöntem."(K1)

"Ödülü pekiştireç olarak düşünüyorum. Yani zaten birçok eğitimci böyle düşünüyordur. Ceza ise ceza son raddede kullandığım bir davranışı söndürme biçimi diyebilirim."(K2)

"Yani ödül bence çocukları motive etmede, onların yapılmasını istediğimiz davranışlarını pekiştirmede, yani pekiştirici bir rol oynamasında ödülü çok kullanıyorum. Ceza da yine yapmamaları gereken davranışları olmaması noktasında, yani yapmama noktasında uyguladığım iki sistem açıkçası."(K3)

K1, K2 ve K3'ün ödülü pekiştireç olarak gördüğü, cezayı da bu sistemin bir parçası olarak ele aldığı görülmektedir. Özellikle K2'nin "son raddede" ifadesi, cezanın yalnızca zorunlu durumlarda başvurulacak bir araç olduğunu vurgulayan kademeli bir yaklaşıma işaret etmektedir. Bu yaklaşım, eğitimde önce olumlu pekiştirmenin denenmesi, cezanın ise gerçekten zorunlu olmadıkça kullanılmaması gerektiği görüşüyle örtüşmektedir.

Bazı katılımcılar ödülü motivasyon açısından ele almış; içsel ya da dışsal her türlü olumlu geri bildirimi ödül saymıştır. K4, K7 ve K10 kodlu katılımcılar bu grupta yer almaktadır.

"Hocam işte ödül, çocukları teşvik edici bir unsur olabiliyor bazen ama günümüzdeki çocuklara da çok fayda ediyor mu, doyumsuzluk noktasına eriştikleri için bilemiyoruz tabii ki onu, tam teşhis etmiş değiliz. Cezayı da bizim zamanımızdaki gibi, eski gibi bir ceza yöntemi yok."(K4)

"Eğitimin içerisine ödülü koyduğumuz zaman çocuğun motivasyonunu artıran bir motivasyon aracı diyebilirim. Cezada o anki davranışı caydırıcı bir kullandığımız, söndürdüğümüz bir tanım olarak söyleyebilirim."(K5)

"Ödül ve cezanın önemli olduğunu düşünüyorum. Ancak sınavlarda alınan kötü notun ya da ders esnasında verilen eksilerin ceza olarak yeteceğini düşünüyorum. Ödül ise teşvik için önemli ve her türlü güzel olur diyorum."(K7)

"Ödül deyince öğrencinin hoşuna gidecek, onu teşvik edecek bir şey olarak düşünüyorum. Bu bazen bir çikolata, bazen çocukların şu an hoşuna gittiği için stickerlar olabiliyor. Yaş seviyesine göre değişebiliyor."(K10)

K6 kodlu katılımcı, ödül ve cezayı birbirini tamamlayan iki unsur olarak ele almış; yalnızca ödül uygulamasının öğrencinin kişilik gelişimine olumsuz yansıyabileceğini belirtmiştir.

"Yani yapılmış bir dersin karşılığı ödülüdür, yapılmayan bir şeyin karşılığı da cezadır. Ama biz eğer ki ödül varsa cezanın da olması kanaatindeyiz. Yani öğrenciye ödül verip de cezayı öteleysek veya uygulamazsak o zaman çocuk 'ben bu ödülü kendim kazandım' diyor. Diğer taraftan da şımarabiliyor yani."

K6'nın bu tanımı hem adaleti hem de tutarlılığı ön plana çıkarmaktadır. Buna göre ödül-ceza dengesi kurulmazsa öğrencilerde sorumluluk duygusu ve öz-değerlendirme becerisi yeterince gelişmemektedir. Öğreticinin "şımarabilir" ifadesi, ödülün tek taraflı kullanımının pekiştirme sürecindeki işlevini yitireceği kaygısını yansıtmaktadır. Nitekim K8 ve K9 kodlu katılımcıların tanımları da benzer bir denge anlayışını paylaşmaktadır.

"Ödül, insanı motive eden her şey. Bu sözlü olabilir, beden dili olabilir, fiziki bir eşya olabilir. Ceza da bir insanın yaptığı için yanlışlığını fark ettirecek bir karşılık. Arapça zaten ceza kelimesi de karşılık anlamına gelir."(K8)

"Ödülü şöyle tanımlayabilirim: kişiyi yaptığı olumlu herhangi bir davranış neticesinde aynı olumluluğu devam ettirmesi için onu motive edecek her şey. Ceza ise aynı şekilde yaptığı olumsuz bir şeyi tekrarlamaması için yapılan bir uyarı olarak tanımlayabilirim."(K9)

K8'in tanımı, ödülün de cezanın da sözlü, bedensel ya da somut biçimlerde uygulanabileceğini göstermektedir. Ayrıca katılımcının Arapça etimolojik bir referansa başvurarak cezayı "karşılık" kavramıyla ilişkilendirmesi, bu öğreticinin konuya hem pedagojik hem de kültürel-dinî bir perspektiften yaklaştığını göstermektedir. K9 ise ödülü ve cezayı birbirine paralel biçimde tanımlamış; ikisini de davranışı pekiştirme veya söndürme amacına hizmet eden araçlar olarak değerlendirmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu ödülü pekiştirme ve motivasyon kavramları çerçevesinde tanımlamıştır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden edindikleri bilgilerin eğitim psikolojisi literatürüyle ne denli örtüştüğünü açıkça göstermektedir. Ceza konusunda ise iki belirgin eğilim göze çarpmaktadır; katılımcıların bir kısmı cezayı yalnızca son başvuru noktası olarak nitelerken diğerleri ödülle birlikte dengeli biçimde uygulanması gereken sistematik bir yaptırım aracı olarak değerlendirmektedir.

3.1.2. Kullanılan Ödül Türleri ve Etkileri

Öğreticilerin uyguladıkları ödül türleri incelendiğinde, bu ödüllerin dört ana kategoride toplandığı görülmektedir: sözlü-duygusal ödüller, sosyal ödüller, maddi/sembolik ödüller ve etkinliğe erişim ödülleri. Hangi yaş grubuyla çalışıldığına ve kurumun yapısına göre tercih edilen ödül türleri de değişmektedir.

Sözlü-duygusal ödüller en yaygın kullanılan türü oluşturmaktadır. "Aferin", "çok güzel yaptın", sarılma, başı okşama ve göz teması kurma gibi kişisel temas içeren ödüllerin, maddi ödüllere kıyasla öğrencilerin içsel motivasyonunu daha sağlıklı biçimde beslemesi açısından tercih edildiği görülmektedir. K3 bu konudaki gözlemini şu şekilde aktarmaktadır:

"Takdir olarak sözlü şeyler, 'aa ne kadar güzel yapmışsın' demek, sarılmak, başı okşamak, göz teması kurmak, elimi omzuna atmak çok etkili oluyor."

Sosyal ödüller arasında sınıf önünde alkışlatma, başka sınıflara götürerek taltif etme, sınıf başkanı seçme ve etkinlik kâğıtlarını dağıtma gibi sorumluluk verme uygulamaları yer almaktadır. K5'in aktardığı bir anekdot bu ödülün gücünü çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır: Bir öğrenci, hocasından "aferin, çok iyi yapmışsın"

cümlesini duymak için bunu bizzat talep etmiş; tek bir övgü cümlesinin bile beklenmedik ölçüde motive edici olabildiğini vurgulamıştır.

Maddi ödüller açısından sticker, çikolata, kırtasiye ürünleri ve nakit para gibi unsurlar öne çıkmakla birlikte öğretmenlerin büyük çoğunluğu maddi ödüllerin uzun vadede duyarsızlaşmaya yol açtığını, özellikle nakit paranın ders motivasyonu üzerindeki etkisinin son derece sınırlı kaldığını vurgulamıştır. K5 bunu bir örnek üzerinden açıklamaktadır: Bir hafızlık hocası öğrencisine zamanla 1.000 TL'ye kadar çıkan nakit para ödülü teklif etmiş, ancak öğrencinin motivasyonunda kayda değer bir artış sağlanamamıştır.

Etkinlik ödülleri; halı sahaya çıkmak, langırt oynamak, sinemaya gitmek, öğlen erkenden çıkmak ise özellikle hafızlık kurumlarında farklı sonuçlar doğurduğu gözlemlenen ödüller arasındadır. K6, "ver dersi, al çikolata" sloganını kullandığını belirtmekte; arkadaşın ödülü almasının yarattığı "neden bende yok?" duygusunu güçlü bir motivasyon kaynağı olarak değerlendirmektedir.

Tablo 3. Öğreticilerin Kullandığı Ödül Türleri

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Sözlü-duygusal	Aferin, sarılma, göz teması, alkış	K1, K2, K3, K5, K6, K7
Sosyal	Sınıf başkanlığı, etkinlik dağıtımı, alkışlatma	K1, K2, K5, K9
Maddi/sembolik	Sticker, çikolata, kırtasiye, nakit para	K3, K4, K5, K6, K10
Etkinliğe erişim	Halı saha, sinema, langırt, erken çıkış	K4, K5, K6, K8

3.1.3. Ceza Kriterleri ve Uygulama Biçimleri

Öğreticilerin ceza uygularken göz önünde bulundurdıkları kriterler incelendiğinde ise, öğrenciyi toplum içinde rencide etmeme, cezayı kişisel değil davranışa yönelik tutma ve her öğrenciye birey olarak yaklaşma ilkelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Fiziksel cezanın ya da aşağılayıcı söylemin görüşülen öğretmenlerin tamamı tarafından kesinlikle kullanılmadığı ifade edilmiştir.

Uygulanan ceza biçimleri büyük ölçüde bir şeye erişimi kısıtlama veya geciktirme şeklinde somutlaşmaktadır. Teneffüse geç çıkarma, etkinliklere katılımı

erteleme, oyun odasına gidememe ve "bugün halı sahaya giremeyeceksin" gibi uygulamalar bu kategorideki en yaygın örnekler arasındadır. Öte yandan cezanın etkililiğinin, öğrencinin neyi değerli gördüğüne bağlı olarak değişkenlik gösterdiği vurgulanmış; bazı öğrenciler için halı sahaya çıkamamanın ciddi bir yaptırım oluşturduğu, bazıları için ise anlamsız kaldığı örneklerle aktarılmıştır.

Bu durum, cezanın etkili olabilmesi için öğrencinin neye değer verdiğinin bilinmesi gerektiğini göstermektedir. K6'nın aktardığı örnek, bu durumu açıkça gözler önüne sermektedir: Bina içerisinde dolaşmayı seven bir öğrenciye halı sahaya girmeme cezası uygulandığında öğrenci ilgisizlik göstermiş; ancak "zil çalınca bahçede olacaksın" şeklinde bir kısıtlamanın belirgin bir şekilde caydırıcı etkisi olmuştur.

Cezanın uygulandığı durumlar değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük bölümünün akademik yetersizliği değil, olumsuz ahlaki davranışları cezanın asıl gerekçesi olarak öne çıkardığı görülmektedir. Küfretme, arkadaşına fiziksel ya da sözel zarar verme, sınıf düzenini bozma ve alay etme, cezayı tetikleyen başlıca eylemler olarak belirlenmiştir.

"Küfrettiklerinde, istemediğim bir kelime kullandıklarında, arkadaşıyla alay ettiklerinde veya kasti olarak vurduklarında ceza veriyorum."(K1)

"Eğitimde geri kaldığı için kesinlikle ceza vermiyorum. Neden yapmadın diye soruyorum. Ceza, aslında ceza olarak tanımlamak da istemiyorum. Ben sadece kısıtlama yapıyorum; yaptırım sadece sınıf içindeki sınıf kurallarına dayalı bir şey."(K2)

K4, cezanın uygulanmasının önünde ciddi kurumsal ve sosyal engeller bulunduğunu vurgulamıştır:

"Öğrenciye müeyyide koyduğumuz zaman otomatikman ailesiyle muhatap oluyoruz. Aile bunu yanlış algılıyor, çocuk yanlış bilgi veriyor. İşin bir de resmi boyutu var. Oraya intikal ettiği zaman cezalandırma boyutunu çok etkin kullanamıyoruz."

Ahlaki içerikli davranışlarda ise öğreticilerin cezadan çok konuşmayı, empati kurdurmayı ve özür diletmeyi ön plana aldığı görülmektedir. K3, arkadaşını inciten bir

öğrenciyi sınıf önünde değil; dışarı alarak, birkaç gün sonra ise tüm sınıfla genel bir empati konuşması yaparak ele aldığını aktarmaktadır. Bu yaklaşım, cezanın bireysel davranışı düzeltmenin ötesinde sınıf kültürünü biçimlendirme işlevi gördüğüne dair önemli bir örnek sunmaktadır.

Akademik performansa yani ezber yapmama, harfi geç öğrenme durumlarına yönelik herhangi bir ceza uygulamadığını belirten öğretmenlerin sayısının dikkat çekici biçimde fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, dini bilgilerin zorla değil içten gelerek öğrenilmesi gerektiği düşüncesinin ve yaptırıma dayalı öğrenmenin kalıcı olumsuz izler bırakabileceği kaygısının öğretici uygulamalarına yansımaları olarak okunabilir.

Tablo 4. Öğreticilerin Uyguladığı Ceza Biçimleri

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Etkinlikten geç/mahrum bırakma	Kurallara uymama, arkadaşına zarar verme	K1, K2, K3, K5, K6
Teneffüsten geç çıkarma	Ders aksatma, kuralları ihlal etme	K4, K5, K7
Özür diletme ve empati konuşması	Ahlaki sorunlar, kırıncı davranışlar	K3, K6, K8
Veli çağırma / aile iletişimi	Tekrarlayan sorunlar, yetersiz düzelme	K1, K3, K7, K8
Sınıf değişikliği	Kronik davranış sorunları	K6
Akademik ceza (yok)	Ezber yapmama, harfi geç öğrenme	K1, K2, K5

Bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde tüm katılımcılar ödüllü olumlu davranışları pekiştirmek için, cezayı ise yalnızca olumsuz ahlaki davranışları kısıtlamak için kullandıklarını belirtmiştir. Akademik yetersizlik başlı başına bir ceza nedeni sayılmamaktadır.

3.1.4. Ödül ve Cezanın Öğrenci Davranışına Etkisinin Değerlendirilmesi

Öğreticilerin, ödül ve cezanın öğrenci davranışları üzerindeki etkileri hakkındaki görüşleri incelendiğinde, ödülün davranış üzerinde genel olarak daha tutarlı ve olumlu sonuçlar ürettiği; cezanın ise söndürücü bir işlev üstlenmekle birlikte olumsuz yan etkiler açısından daha riskli bir alan oluşturduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğreticilerin büyük çoğunluğu, ödülün öğrencilerin derse katılımını ve akademik çalışmalarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Özellikle hedef odaklı ödül uygulamalarının öğrencilerin çalışma motivasyonunu belirgin biçimde artırdığı görülmektedir. Bu bağlamda K4, konuya ilişkin somut bir örnek vererek şunları aktarmaktadır:

"Mesela bir tane öğrencimiz var. Oğlum sen işte Sübhaneke duasından, Duha Suresi'ne kadar gelersen sana şu ödülü alacağım dediğim zaman o çocuğun hedefi olduğu için daha çok çalışıyor, daha çok gayret ediyor. Yani dolayısıyla yerinde kullanıldığı zaman ödüllendirmelerin mutlaka öğrenciye faydası oluyor."

K10 ise ödülün hem motivasyonla ilgili işlevine vurgu yaparak ödülün 'öğrencileri derse motive etme, ders esnasında dikkati dağılan öğrencinin dikkatini toplama ve yeni bir ahlaki davranış kazandırma açısından' olumlu sonuçlar verdiğini belirtmiştir. Bu bulgular, ödülün yalnızca bilişsel öğrenmeyi değil, öz düzenleme becerilerini de destekleyen çok boyutlu bir araç olduğuna işaret etmektedir.

Araştırma bulgularında dikkat çekici bir husus, küçük ve sembolik ödüllerin bile öğrenciler üzerinde güçlü bir psikolojik etki bırakmasıdır. K5 bu durumu şöyle bir örnekle aktarmaktadır:

"10 yaşındaki, 12 yaşındaki çocuk sticker'a seviniyor. Yani sayfasını çok güzel okuduğu zaman oraya bir ufacık sticker, yıldızlı bir sticker arkadaşıyla paylaşıyor. Hocam bana bunu yapıştırdı diye. Yani o bile küçük ufak bir ödül bile çocuğun motivasyonunu artırıyor."

Benzer biçimde K1 ve K3 de sözlü takdir ve toplu alkış gibi sosyal ödüllerin öğrenciler üzerinde derin bir etki bıraktığına dikkat çekmiştir. K3, bir öğrencinin iyi performans sonrasında "gözleri ışıltıyor, alkışlanmanın verdiği bir gurur oluyor" şeklinde tasvir ettiği duygu durumunu aktarmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin sosyal onay ihtiyacının maddi pekiştireçlerden bağımsız biçimde işlevsel olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğreticilerin bir kısmı ödül uygulamasına ilişkin bazı önemli uyarılarda bulunmuştur. Bu uyarıların başında ödül bağımlılığı ve davranışın içselleştirilmesinin

önündeki engeller gelmektedir. K2, maddi ödülleri iki yıl önce büyük ölçüde terk ettiğini ve bunun nedenini şu sözlerle açıklamaktadır:

"Ödülle dini eğitim veya herhangi bir eğitimin çok doğru bir yöntem olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bu sefer ödül için bir şey yapmaya başlıyorlar. Maddi ödülleri mesela 2 senedir büyük bir ara verdim. Çünkü bu sefer sadece ona ulaşmak için güzel davranışta bulunuyor, davranış kazanmak için yapmıyor."

K3 ise ödülün sürekli beklentiye dönüşme riskini dile getirmiştir: Öğrenciler zamanla 'ödülüm yok mu?' diye sormaya başlamakta, bu da öğretmenin ödülü sistematik biçimde denetlemesini zorunlu kılmaktadır. K7 ise ödüle ulaşmak amacıyla öğrencilerin hileye başvurabildiğini ve bu durumun etik bir handicap oluşturduğunu vurgulamıştır.

Öğreticiler ceza konusunda daha temkinli ve çok boyutlu bir tutum sergilemektedir. K4, cezanın caydırıcı olabilmesi için kurallara bağlı ve tutarlı bir uygulamanın zorunlu olduğunu özellikle vurgulamıştır:

"Eğer koymuş olsak, yani belirli kriterleri koyduktan sonra, yani bunları takip etmiş olsak bunların mutlaka hiç şüphemiz olmasın caydırıcılık boyutu olur. Belirlediğimiz kuralları, cezalandırma kurallarını etkin uygulamadığımız için çok fazla bir tesir, etki göremiyoruz."

K1 ise ceza uygulamalarının sınırlı etkisini, ev ortamındaki olumsuz pekiştireçlerle açıklamaktadır. Öğrencinin küfür davranışının sınıfta cezalandırılmasının, evde bu davranışı öğrendiği çocukla iletişimi sürdürmesi nedeniyle yeterince etkisiz kaldığına dikkat çekmiştir. Bu bulgu, okulun ya da kurumun tek başına yeterli olmadığını ve aile ortamının da kişinin karakter yapısının oturmasında ciddi önem teşkil ettiğini göstermektedir.

Bulgularda öne çıkan önemli bir konu, fiziksel veya aşağılayıcı cezalar yerine 'mükafattan mahrumiyet' ilkesine dayalı uygulamaların ön plana çıkmasıdır. K6 bu yaklaşımı ayrıntılı biçimde aktarmakta ve uyguladığı yöntemin temel mantığını şöyle açıklamaktadır:

"Normalde olağanın dışında bir ceza vermiyoruz aslında. Tabii mükafattan mahrum ediyoruz diyelim biz bunu aslında. Çocuğun sevdiği şeylerden mahrumiyet şeklinde ceza veriyoruz."

K6'nın aktarımı, öğrencinin bireysel tercihlerinin önceden tespit edilmesinin ve bu tercihlere dayalı yaptırımların uygulanmasının, cezanın etkinliğini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. K5 ise cezanın sosyal boyutuna dikkat çekmiş; akranlar arasındaki mahcubiyet duygusunun öğrenciyi daha çok çalışmaya yönelttiğini belirtmiştir. Bu bulgular, sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde değerlendirilebilir: Buna göre öğrencilerin bir davranışı düzenlemesinde akranlarının tutumu güçlü bir pekiştireç olarak değerlendirilebilir.

Öğreticiler, ceza uygulamalarına ilişkin çeşitli riskler ve sınırlılıklar da aktarmıştır. K2, öğrencilerin ceza aldıklarında duygusal olarak zarar görebildiğini ve bu durumun öğretmen-öğrenci ilişkisine olumsuz yansıdığını vurgulamıştır:

"Ceza verdiğim zaman suratları çok düştüğü için ben inanın çok üzülüyorum yani. Çünkü öğrencilerimle çok farklı bir bağ var aramda. Olabildiğince ceza vermemeye çalışıyorum. Çünkü onların kalbinin kırıldığını hissediyorum."

K7, cezanın bazı durumlarda olumsuz davranışları söndürmek bir yana, yeni olumsuz davranışlar doğurabileceğini dile getirmiştir. K9, özsaygı üzerindeki muhtemel zararına dikkat çekerek cezanın bilinçli ve adil şekilde uygulanmadığında öğrencinin özsaygısını zedeleyebileceğini ifade etmiştir. K10 ise günümüzde ceza uygulamalarının önünde ciddi bir engel oluşturan veli müdahalesi olgusuna dikkat çekmiştir:

"Geçmişte ceza konusunda eğitimciler çok üst sınırlara sahipken günümüzde ödevini defalarca yapmayan öğrenciye verilen teneffüse çıkmama cezası bile veliyi okula getirmeye yetiyor."

Bu bulgu, günümüz eğitim pratiğinde ceza uygulamalarının alanının giderek daraldığını ve eğitimci-aile ilişkisinin geçmişteki anlayıştan uzaklaşarak yeniden inşa edildiğini göstermektedir.

Öğretici görüşlerinden elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, din eğitimi çerçevesinde ödül ve ceza uygulamalarına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmaktadır: İlk olarak ödül uygulaması öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından cezadan daha etkili ve daha güvenli bir araç olarak benimsenmektedir. Ancak özellikle dini davranışların içselleştirilmesi söz konusu olduğunda, dışsal ödüllerin aşırı kullanımından kaçınılması gerektiği özellikle vurgulanmıştır. İkincisi, ceza uygulamaları fiziksel ve aşağılayıcı biçimlerde değil; mahrumiyet, sosyal dışlanma ve bireysel yaptırımlar temelinde kurgulanmakta; tutarsız uygulamalar ise cezanın caydırıcılık işlevini büyük ölçüde ortadan kaldırmaktadır. Üçüncüsü hem ödülün hem de cezanın etkinliği, öğrencinin bireysel özellikleri tarafından güçlü şekilde belirlenmekte ve bu da öğreticinin öğrenciyi iyi tanımasını vazgeçilmez hale getirmektedir. Dördüncüsü ve son olarak, aile iş birliği ödül ve ceza yöntemlerinin tutarlı bir biçimde işlemesi için belirleyici bir konumdadır.

3.1.5. Ceza Uygularken Göz Önünde Bulundurulacak Kriterler

Ceza uygulamalarına ilişkin bulgular, öğrencilerin bu konuda oldukça hassas olduğunu ve cezayı son başvuru aracı olarak kullandıklarını ortaya koymaktadır. Öğreticilerin ceza uygulamalarında göz önünde bulundurduğu başlıca kriterler öğrencinin kişiliğine zarar vermeme, bireysel farklılıkları gözetme, öğrenci ile müzakere etme ve cezayı gerekçesiyle birlikte açıklama şeklinde özetlenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin en fazla vurguladığı kriter, her öğrencinin farklı şeyleri değerli bulduğu gerçeğidir. K1 bu konudaki yaklaşımını şu sözlerle ifade etmiştir:

"Cezayı her öğrencinin ne için gerçekten üzüldüğüne göre belirliyorum. Bir çocuğa küçük bir kabahatte bile oyun odası derken, başka bir öğrenciye önce 'etkinliğe bizimle beraber katılamayabilirsin' diyebiliyorum; çünkü oyun odası son çare."

K6 ise benzer bir anlayışla mükâfattan mahrumiyet ilkesini benimsediğini ve her öğrencinin neyi sevdiğini tespit etmenin zorunlu olduğunu vurgulamıştır:

"Her öğrencinin neyi sevdiğini, nelerden korktuğunu bir belirlemek, not etmek lazım. Mesela halı saha cezasını çok sevmeyen çocuğa verdik, 'ben zaten çıkmıyorum ki' dedi."

Öğreticilerin tamamı, ceza uygulamasında öğrencinin duygusal ve psikolojik sağlığını ön planda tuttuğunu ifade etmiştir. K2 bu konuda titiz bir tutum sergilediğini ve cezanın anlamlandırılıp anlamlandırılmadığını yakından izlediğini belirtmiştir:

"Çocukların kırılmaması, incinmemeleri temel kriterim. Eğer verdiğim cezada düşünmediğini, sadece morali bozuk oturduğunu veya ağladığını görürsem, tamamlamadan cezayı bitirmeye çalışıyorum."

K5 ise Kur'an eğitiminin hassas doğasına dikkat çekerek karakteri koruma konusunda güçlü bir inanç taşıdığını dile getirmiştir:

"Çocuğun karakterine yapılacak bir şey asla yok. Hep Allah'tan korkarım yani; çünkü unutamayacağı bir şey olacak. Kur'an-ı Kerim'le beraber çocuğun da unutamayacağı bir şey olur."

Bu ifadeler, eğitimde psikolojik güvenlik ortamının sağlanmasına ilişkin güncel araştırmalarla örtüşmekte; özellikle dinî eğitim bağlamında negatif deneyimlerin hem öğrenmeyi hem de dine yönelik tutumu kalıcı biçimde olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir.

Öğreticiler arasında özellikle DKAB öğretmenleri ve Kur'an kursu hocaları, din eğitiminin kendine özgü sorumluluğunu ceza anlayışlarına yansıtmıştır. K8 bu konuda dikkat çekici bir analiz sunmuştur:

"Hem Müslüman olarak dini temsil ediyorsunuz, çocuk sizde dini görüyor. Girdiğiniz ders Kur'an-ı Kerim ise sizi Allah'la, siyer ise peygamberle özdeşleştiriyor. Olumlu temsil ortaya koyarsanız 3-5 kat pozitif etki, olumsuz olursa bu 10-15 kata çıkıyor."

K4 ise ceza yerine eğitici bir yaklaşımı benimsediğini, Hz. Peygamber'in güzel ahlakından örnekler anlatarak davranış düzeltmeyi hedeflediğini belirtmiştir:

"Biz esas olarak cezalandırma yöntemini eğiterek çözmeye çalışıyoruz. Haftanın belirli günleri Peygamberimizin güzel ahlakından birer bölüm anlatıyoruz; bu bize tesir ediyor mutlaka."

Birden fazla katılımcı, ceza uygulamadan önce ya da ceza aşamasında gizlilik ve kademeliendirme ilkesine dikkat ettiğini vurgulamıştır. K3 bu konudaki uygulamasını şöyle aktarmıştır:

"Çocuğun olumsuz bir davranışını gördüğümde onu orada ve o anda rencide etmek yerine sonrasında halletmeyi, konuşarak halletmeyi tercih ediyorum. Gerektiğinde dışarı çıkararak konuşuyorum."

K10 da benzer biçimde önce birebir uyarıyı, ardından gerektiğinde sosyal ortamda nazik bir müdahaleyi benimsediğini ifade etmiştir.

K2, ceza uygulamalarının sınırlarını belirgin biçimde çizmiş ve cezanın işe yaramadığı sorunlarda uzman yönlendirmesine başvurduğunu aktarmıştır:

"Bir öğrencimde hiçbir ceza işe yaramıyordu. Ailesiyle görüşerek psikoloğa yönlendirdik. Sonradan öğrendim ki tamamen hiperaktivite ve depresyon tanısıyla çocuğa destek eğitimine başlamışlar."

Tablo 5. Ceza Uygularken Göz Önünde Bulundurulmuş Kriterler

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Rencide Etmeme	Sınıf önünde küçük düşürmekten kaçınma; kişisel değil davranışa yönelik ceza	K2, K3, K5, K7, K9, K10
Bireysel Uyarılama	Her öğrencinin neyi üzücü bulduğuna göre yaptırım belirleme	K1, K6, K8
Mükafattan Mahrumiyet	Ceza olarak ödül/en/etkinlikten mahrum bırakma (halı saha, döner, sinema)	K1, K5, K6
Kademeli Müdahale	Önce bireysel uyarı; sorun sürdüğünde aile/uzman yönlendirmesi	K2, K3, K10
Dini-Ahlaki Sorumluluk	Dini temsil kaygısıyla toleranslı olma; Allah korkusuyla söze dikkat etme	K4, K5, K8
Sorumluluk Odaklı Yaptırım	Cezanın düşündürmesi ve öğrencinin hatasını anlayarak telafi etmesi	K2, K9

Sonuç olarak araştırmaya katılan din eğitimcilerinin ceza uygulamalarında; öğrenci merkezli, psikolojik güvenliği ön planda tutan, dinî değerleri içselleştirmiş ve kademeli müdahaleye dayalı bir anlayışı benimsediği görülmektedir. Bu durum, teorik bilgi ile pratik deneyimin nasıl bütünleştiğini gösteren önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

3.2. Ödül ve Ceza Uygulamalarında Aile Etkisi

Eğitimde hedeflenen davranış değişikliğinin kalıcı olabilmesi, okul ortamındaki uygulamalar ile aile içi disiplin anlayışının tutarlılığına bağlıdır. Bu bağlamda, sınıf içerisinde başvuru alan ödül ve ceza uygulamalarına karşı ebeveynlerin sergilediği tutumların ve verdikleri tepkilerin incelenmesi, eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

3.2.1. Ailelerin Sınıf İçerisinde Uygulanan Ödül ve Cezaya Karşı Tutumlarının İncelenmesi

Öğreticilerin büyük çoğunluğu, makul ölçekli ödül ve ceza uygulamalarının aile müdahalesine konu olmadığını belirtmektedir. Bununla birlikte, özellikle ceza uygulamalarında bazı velilerin sürece orantısız biçimde müdahil olduğuna dair deneyimler de paylaşılmaktadır.

Öğreticilerin büyük kısmı, velilerin sınıf içi ödül ve ceza uygulamalarını desteklediğini ya da bu konuda müdahalede bulunmadığını ifade etmiştir. K1 ve K2 numaralı öğretmenler, velilerin uygulamalarını onayladığını ve herhangi bir olumsuz geri bildirim almadıklarını ifade etmiştir. K2 bu durumu sosyo kültürel bir etkenle açıklamıştır: "*Velilerimin sosyo-kültürel seviyesinin yüksek olduğunu düşünüyorum; aralarında okul öncesi öğretmenleri, yüksek lisans yapanlar, üniversite hocaları var.*" Bu ifadelerden ailenin eğitim düzeyinin, öğretici uygulamalarına duyulan güven ve anlayış üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Öte yandan bir kısım öğretici, özellikle ceza uygulamaları söz konusu olduğunda aile müdahalesinin giderek artan bir sorun haline geldiğini vurgulamaktadır. K4 kodlu öğretici bu durumu şu sözlerle özetlemiştir:

"Sınıf ortamı kolay değil; bir öğrenciyi bazen otuz defa sus dediğimiz oluyor. Bazen kızdığınızda çocuk bunu aileye intikal ettiriyor ve velilerle yüz yüze geliyorsunuz. Aile, hocaya sormadan çocuğun anlattıklarıyla hareket edebiliyor."

K7 kodlu öğretici, günümüzdeki velilerin öğrenciye yönelik fiziksel müdahaleye son derece duyarlı olduğuna dikkat çekmiştir: "*Zaten şu anda öğrenciye dokunmak, yanından geçmek filan imkânsız. Veli anında geliyor; yanından geçerken*

bile 'yan baktın' deyip veli geliyor." Bu ifade, din eğitimcilerinin ceza uygulamalarındaki kısıtlamanın hem içsel hem de dışsal kaynaklı olduğunu ortaya koymaktadır.

K10 ise ceza uygulamalarına duyulan hassasiyetin değerlendirmesini sunarken şu ifadelerle başvurmuştur: *"Geçmişte ceza konusunda eğitimciler çok üst sınırlara sahipken günümüzde ödevini defalarca yapmayan öğrenciye verilen teneffüse çıkmama cezası bile veliyi okula getirmeye yetiyor."* Bu gözlem, toplumsal normların ve beklentilerin zaman içinde köklü bir dönüşüm geçirdiğini, bunun da eğitimcilerin hareket alanını önemli ölçüde daralttığını ortaya koymaktadır.¹⁸⁶

K6 ise aileleri sürecin aktif bir parçası hâline getirdiğini anlatmakta ve bunu somut bir örnekle desteklemektedir:

"Genel olarak aileyi sürecin içine dahil ediyoruz... Zaman zaman etüt saatini 9'a kadar uzatıyoruz; bu hem öğrenciye hem veliye ceza oluyor. Veli diyor ki 'çocuğum ders vermediğinde ben de rahatımdan oluyorum' ve artık sormaya başlıyor. Anne-baba, öğrenci, hoca; üçlü saç ayağı diyoruz biz buna."

K6'nın bu yaklaşımı, ödül ve cezanın sınıf dışına, aile ortamına da taşındığında çok daha etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir. Üçlü saç ayağı benzetmesi; öğretici, öğrenci ve ailenin birlikte çalışması gerektiğini vurgulayan bir eğitim anlayışının yansımasıdır.

Araştırmaya katılan bir kısım öğretici de sınıf içi ödül ve ceza uygulamalarının etkinliği için öncelikle aile eğitimine ve ev ziyaretlerine ağırlık vermenin gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım, din eğitiminin yalnızca okulda verilen bilgi ve uygulamalarla sınırlı kalmaması, aksine evde ebeveynlerin de katılımıyla sürdürülerek bir bütün olarak ele alınması gerektiği görüşünü temel almaktadır.

K8 bu anlayışı en kapsamlı biçimde dile getiren katılımcıdır:

¹⁸⁶ Mine Tan, "Eğitimde Bedensel Ceza", *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 23/2 (16 Ağustos 2019), 555-556.

"İslam eğitiminin bakış açısında öğrenciden çok aileyi eğitmek esas. Ben de özellikle meslekte tecrübe edindiğim süreçte aile eğitimi önemsiyorum. Sınıf öğretmenleri olduğum sınıflarda tüm aileleri mutlaka ziyaret ederim. Evlerini de, gerekirse iş yerlerini de ziyaret ediyorum... Ev ziyaretlerinde çocukların da mutlaka bulunmasını istiyorum. Hatta özel odası olanların odasına girip odasını görüyorum. Bu çocuk nazarında büyük bir etki oluşturuyor; o çocuk size artık bir daha yanlış yapamıyor."

K8'in bu yaklaşımı, İslam eğitim geleneğindeki önce aileyi ıslah etme ilkesiyle örtüşmekte; öğreticinin rolünü sınıf sınırlarının ötesine taşımaktadır. Aile ortamında öğrencinin de hazır bulunduğu ev ziyaretlerinin, öğrenci üzerinde güçlü bir güven ve otorite etkisi oluşturduğu görülmektedir.

K8 ayrıca günümüzde çalışan ebeveynlerin çocuklarına aşırı ödül yüklediğine ve bunun olumsuz sonuçlarına dikkat çekmektedir:

"Günümüzde çalışan anne statüsü arttığı için çocuğuna yetemeyen anneler, çocuklarını bol ödüle boğarak annelik babalık görevlerini yerine getirdiklerini düşünüyorlar. Bu maalesef çocuktaki eksiklikleri kapatmaya yarıyor ve onu farklı bir yöne kanalize ediyor."

Bu tespit, anne-babanın duygusal eksikliğini ödülle telafi etme eğiliminin, çocuğun motivasyon yapısını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. K8, bu tutumu fark eden aileleri uyardığını; bir kısmının kabul ettiğini, bir kısmının ise bu durumu reddettiğini belirtmektedir.

Öğreticiler, günümüz ailelerinin ödül ve cezaya ilişkin tutumlarını geçmişle kıyasladıklarında belirgin bir dönüşüm yaşandığını ifade etmektedir. K7 bu dönüşümü, geçmişte uygulanan *"eti senin kemiği benim"* anlayışından günümüzdeki *"çocuğuma dokunamazsın"* tutumuna geçiş şeklinde betimlemektedir. Öğreticiler bu değişimi eleştirmekten ziyade, neslin ve ebeveynlik anlayışının dönüşümüne bağlı bir gerçeklik olarak kabul etmekte; ancak bunun getirdiği sınırlılıkların din eğitiminin etkinliğini olumsuz etkilediğinin de farkındadırlar.

K8, günümüz annelerinin çocuklarını bol ödüle boğarak ebeveynlik sorumluluklarını yerine getirdiklerini düşündükleri şeklinde dikkat çekici bir gözlem

aktarmaktadır. Bu yaklaşımın, içsel motivasyondan yoksun, dışsal pekiştireçlere bağımlı bir öğrenci profili oluşturma riski taşıdığı vurgulanmaktadır.

Söz konusu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, aile müdahalesi yaşanmayan ya da sınırlı kalan öğretmenler, bu durumu bölge özellikleri, iletişim kalitesi ve ailenin eğitim düzeyi gibi değişkenlerle açıklamaktadır. Olumsuz tepkilerle karşılaşan öğretmenler ise bu baskının ceza uygulamalarını daraltmak zorunda kalmalarına yol açtığını, buna karşın ödül uygulamalarının aileler tarafından desteklendiğini belirtmektedir.

Aile ile kurulan nitelikli iletişimin ve aile eğitime verilen önemin, öğretmenlerin uygulamalarını daha sağlıklı ve rahat sürdürmesine imkân tanıdığı görülmektedir. Bu bağlamda din eğitiminde ödül ve ceza uygulamalarının etkinliğinin, büyük ölçüde öğretici-öğrenci ilişkisiyle sınırlı kalmayan aileyi de kapsayan bir yapıya bağlı olduğu sonucuna varmak mümkündür.

Tablo 6. Ailelerin Sınıf İçi Ödül ve Cezaya Karşı Tutumlarının İncelenmesi

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Aile Desteği ve Onayı	Velilerin uygulamaları onaylaması; olumsuz tepkiyle karşılaşmama	K1, K2, K3, K4
Aile Müdahalesi ve Baskısı	Velilerin itiraz etmesi, şikâyetle başvurması; çocuğun anlattıklarıyla hareket	K4, K5, K7
Aile ile İletişim	Sürekli aile bilgilendirmesi; aileyi eğitim sürecine ortak etme	K1, K3, K6, K8
Ev Ziyareti ve Tanıma	Ev ziyaretleriyle aile-çocuğu tanıma; çocuğa doğrudan olumlu yansıma	K8
Baskı Altında Ceza Azaltma	Veli hassasiyeti nedeniyle ceza uygulamalarını en aza indirme zorunluluğu	K7

Nitekim K6'nın "üçlü saç ayağı" ifadesi ve K8'in tüm ailelere yönelik ev ziyareti uygulaması, din eğitimcilerinin bu anlayışı içselleştirdiğini ve bunu pratiğe yansıttığını açıkça göstermektedir. Literatürde de vurgulandığı üzere, öğrenci davranışlarının değişimi ve kalıcı hâle gelmesi için okul ile aile arasında tutarlı ve

destekleyici bir ortamın oluşturulması zorunludur.¹⁸⁷ Araştırmada işaret edilen bu bulgular, söz konusu tespiti din eğitimi bağlamında da doğrular niteliktedir.

3.2.2. Ev İmkânlarının Öğretmenin Ödül-Ceza Uygulamalarında Ayırıştırıcı Etkisi

Bu soru, din eğitimi veren öğretmenlerin öğrencilerin sosyoekonomik koşullarını ve sahip oldukları maddi imkânları ne ölçüde dikkate aldıklarını ve bu durumun ödül-ceza uygulamalarını nasıl şekillendirdiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sahip oldukları imkânları bir şekilde göz önünde bulundurdıklarını ifade etmiş; ancak bu durumun pratikte yansımaları bakımından önemli farklılıklar gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilerin maddi imkânlarının seçilen ödülün etki gücünü doğrudan belirlediğini vurgulamıştır. Özellikle sosyoekonomik düzeyi görece yüksek ailelerin çocuklarının oyuncak veya kırtasiye malzemesi gibi geleneksel somut ödüllere yönelik ilgisizlik ya da kayıtsızlık sergileyebildiğini dile getirilmiştir. Bu durumun, öğretmenleri ödül seçiminde daha yaratıcı ve bireyselleştirilmiş yollara yönelttiğini K8 şöyle ifade etmiştir.

“Her öğrenci özel; her öğrencinin ödülü de, cezası da farklı olmalı. Maddi imkânı yeterli, her şeyi tatmış bir öğrenciye somut bir ürün veya hediye olarak çok karşılık bulamazsınız. Onun eksikliğine, arzularına göre ödülü ancak onu tanıdıkça ortaya çıkar.”

Benzer bir gözlemi K9 da paylaşmaktadır. Özel okulda çalışan öğretici, oyun konsolu gibi ödüllerin çocuklar tarafından küçümsenebildiğini belirtmiş; buna karşın sınıf başkanlığı, sorumluluk verme gibi ödüllerin çok daha güçlü bir motivasyon aracına dönüşebildiğini aktarmıştır.

“Playstation ödülü veriyorum bazen. Ama çocuk 'hocam benim evde daha üst versiyonu var, buradakini napayım' diyor. Bu durumlarda sınıf başkanı olmak istiyorsa ödül olarak onu verdiğim zaman oluyor.”

¹⁸⁷ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 11-12.

K10 ise maddi ödölü değiştirmeye açık bir esneklik sergilemekte, öğrencinin isteği doğrultusunda anahtarlık yerine okolata gibi dönüşüm yapabildiğini ifade etmekte; ancak sınıf içi eşitlik ilkesini de gözetmeye çalıştığını vurgulamaktadır.

“Hani diğerleriyle haksızlık olmasın, en azından eşit olsun düşünceyle. Bazen öğrenciler mesela verdiğimiz anahtarlığı 'Hocam, ben okolata alsam.' diyebiliyor.”

Öğreticilerin bir kısmı, öğrencilerin imkân seviyesi ne olursa olsun, maddi ödölün sözel onay ve duygusal temas karşısında geri planda kalabildiğini gözlemlediklerini ifade etmiştir. Bu bulgu, özellikle küçük yaş gruplarıyla çalışan öğreticiler tarafından daha belirgin biçimde paylaşılmıştır.

“Onlar için ödölü almaktan ziyade doğruyu bilmek daha önemli. 'Aferin, doğru söyledin' dediğimdeki yüz ifadeleri ödölü aldıklarındakinden daha coşkulu oluyor. Doğru bilmek onlara daha değerli ve güzel geliyor.” (K2)

K5 ise bu gözlemi daha da ileri taşıyarak her çocuğun motivasyon kaynağının birbirinden farklı olduğunu, bir stickerın anlamsız geldiği ocuk için bir göz kırpmanın ya da fiziksel temasın çok daha büyük bir anlam taşıyabildiğini aktarmıştır.

“O ocuk sarılmayı çok seviyor. Teneffüste hemen koşup benimle konuşmayı çok seviyor. Stickera sevinmiyor ama bir göz kırpmaya çok mutlu oluyor. Hepsinin motivasyonu farklı. Hepsine sadece tek bir yöntem uygulamıyorum; o anki çocuğun motivasyonuna göre hareket ediyorum.”

Bu bulgu, din eğitiminde ödölün yalnızca nesnel bir pekiştireç olmadığını, aynı zamanda öğretici ile öğrenci arasındaki ilişkinin bir yansıması ve iletişim aracı olarak da kullanıldığını ortaya koymaktadır. Özellikle K4'ün vurguladığı üzere sevgiye dayalı bir ilişki kurulmadan gerçekleştirilen ödöl uygulamalarının etkisinin sınırlı kalabileceği anlaşılmaktadır.

“En etkili tesirin sevgi olduğunu düşünüyorum. Bunu ocuğa hissettirdiğinizde, illa ödöl ya da cezayla değil, hedefe ulaşılabiliyor. Bunun için öğrenciyi tanımanız gerekiyor.”

Görüşmelerden elde edilen önemli bulgulardan biri de ödölün sıradan bir pekiştireç olmaktan öte bir anlam kazanması için bağlamın doğru kurgulanması

gerektiğidir. K3, imkânı fazla olan çocukların bile öğretmenden aldıkları stickera değer verdiğini gözlemlediğini ifade etmiş; ancak bunu genel bir doyumsuzlaşma eğilimiyle ilişkilendirmiştir.

“Zamane çocuklarını maalesef doyumsuz hale getirdik; ne kadar çok olsa da daha fazlasını istiyorlar.”

K9 ise ödülün uzun vadede bir doyumsuzluk döngüsü yaratabileceği riskine dikkat çekmiş ve dengenin iyi kurulmasını tavsiye etmiştir.

“Ödül ister istemez bir doyumsuzluk meydana getiriyor. O yüzden ölçüyü de iyi ayarlamak gerekiyor. Hepsi hassas bir denge.”

Bu saptamalar, ödülün din eğitimindeki işlevini incelerken sadece psikolojik pekiştireç perspektifinin ötesinde, tüketim kültürü ve değer eğitimi gibi daha geniş bir çerçevede ele alınması gerektiğini göstermektedir. K8'in velilerin çocuklarını ekranlara yönlendirmesi üzerine yaptığı gözlem de bu noktaya temas etmektedir.

“Velilerimiz artık 'hazır format' modunda. Dün veli toplantısında bir baba, özel konuşmamız gerektiğinde küçük çocuğunu oyalamak için hemen cep telefonunu çıkarıp 'Al sen' dedi. Aslında bir balon getirsem çok daha farklı olurdu. Ama 'Telefonu al, kenara çekil' o modda maalesef.”

Bu sorudan elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğreticilerin ödül uygulamalarında öğrencilerin maddî imkânlarını belirleyici bir değişken olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu, davranışçı eğitim anlayışında öngörülen standart pekiştireç modelinin din eğitimi pratiğinde yetersiz kaldığına ve bireyselleştirilmiş, bağlama duyarlı yaklaşımların ön plana çıktığına işaret etmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Sahip Olduğu İmkânların Ödül ve Ceza Uygulamalarına Etkisi

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Maddi Doygunluk	İmkânlı öğrencide maddi ödülün etkisizleşmesi; 'zaten bende var' tepkisi	K4, K5, K8, K9, K10
Bireyselleştirilmiş Ödül	Her öğrencinin motivasyon kaynağına göre özel ödül/ceza belirleme	K5, K6, K8, K9
Grup Deneyiminin Değeri	Sınıfça yapılan etkinliğin (sinema, go-kart) bireysel imkândan üstün olması	K6
Eşitlik Kaygısı	Öğrenciler arasında adalet; ödülü alternatifle değiştirme esnekliği	K7, K10
Sevgi ve Takdir Önceliği	Aferin/doğru bilmenin maddi ödülünden çok motive etmesi	K2, K4

Ayrıca mevzubahis bulgular, genel eğitim literatüründe de tartışılan ödülün içsel motivasyonu zayıflatabileceği yönündeki kaygılarla örtüşmektedir.¹⁸⁸ Öğreticilerin bir kısmının sözel onay ve sevgiyi ödülün önüne geçiren bir motivasyon aracı olarak benimsemesi, din eğitiminin amaçları açısından oldukça anlamlıdır. Zira din eğitiminin nihai hedefinin somut pekiştireçlerle değil, dini değerlerin benimsenmesi göz önüne alındığında, bu yaklaşım pedagojik açıdan da tutarlıdır.

3.3. Sosyal Çevrede Ödül ve Ceza Etkisi

Ödül ve ceza uygulamalarının yalnızca sınıf içi davranışları değil, öğrencilerin akranlarıyla kurdukları ilişkileri, özgüven gelişimlerini ve sosyal konumlanmalarını da şekillendirdiği görülmektedir; bu tema söz konusu etkiyi öğretici görüşleri çerçevesinde ele almaktadır.

3.3.1. Ödül ve Ceza Uygulamalarının Öğrencilerin Özgüven ve Özsaygı Gelişimindeki Rolü

Öğreticilerin gözlemlerine göre ödül ve cezanın öğrencilerin özgüven ve öz saygısı üzerindeki etkisi, nasıl ve hangi koşullarda uygulandığına göre büyük farklılıklar göstermektedir.

Ödülün özgüven üzerindeki olumlu etkisi neredeyse tüm öğretmenler tarafından teyit edilmektedir. K1 bu etkiyi şöyle ifade etmiştir:

¹⁸⁸ Bolat, *Beni Ödülle Cezalandırma*, 2016, 29.

"Fiziksel olarak bunu gözlemleyebiliyorum çocuklarda. O esnada kendilerini çok gururlu hissettiklerini, diğerlerinin ona imrenmesinin de çok hoşlarına gittiğini görüyorum."

Benzer bir gözlemi K2 de paylaşmıştır:

"Ödülün olumlu etkisi bence kesinlikle var. Başarıyı yakaladıkça, özellikle 6 yaş grubunda, daha da başarılı olma hissi onlarda yükseliyor."

K3 ise ödülün yalnızca özgüveni değil, Kur'an'a ilişkin kaygı ve çekinceyi de giderdiğini vurgulamıştır. Alkış ve sözel takdirin, öğrencinin öz yeterliliğine ilişkin inancını inşa ettiğini belirtmiştir:

"Bir çocuğa 'bakın arkadaşınız ne kadar güzel çalışmış, harika yaptın, muhteşem yaptın' gibi sözleri duymak, alkışlanmak çocukta özgüveni gerçekten kabartıyor. 'Ben bunu yapabilirim, ben bunu okuyabilirim.' Oradaki korkuyu, Kur'an'a yaklaşırkenki korkuyu gideriyor aslında, inşa ediyor."

K5 ise sözel ödülün gücüne ilişkin çarpıcı bir gözlemi paylaşmıştır. Yalnızca birkaç olumlu sözcüğün bile öğrenciyi duygusal olarak derinden etkileyebildiğini şöyle aktarmıştır:

"'Aferin bebeğim sana, çok güzel yapıyorsun, aferin benim bir tanem' dedim. Bu kelimeler bile çocukları çok motive ediyor. Hem öğrenci olarak hem orada öğretici olarak bunu duymak çocuğun hoşuna gidiyormuş."

Benzer biçimde K10, kapalı ve sessiz bir öğrencinin sınıf adına ödüllendirildiği bir deneyimi paylaşmıştır; bu deneyim, akran iletişiminin gelişmesine ve öğrencinin sosyal becerilerinin gelişmesine önemli katkı sağlamıştır.

Katılımcılar ceza konusunda çok daha ihtiyatlı bir tutum sergilemiş; uygunsuz veya aşırı cezanın öğrencilerin özsaygısını ve özgüvenini ciddi biçimde zedeleyebileceğini vurgulamıştır. Bu kaygı, özellikle küçük yaş gruplarında görev yapan öğretmenlerde belirgin biçimde öne çıkmaktadır.

K1, cezanın anlık olarak gururu incittiğini gözlemlediğini, ancak küçük yaştaki çocuklarda bu etkinin kısa süreli kaldığını belirtmiştir:

"Ceza almanın birazcık onların gururunu incittiğini gözlemliyorum, kalplerini kırıyor, arkadaşlarına karşı kendilerini kötü hissediyorlar. Ama bu yaş grubunda çok hızlı bir şekilde unutuyor."

K2, herkesin önünde ceza almanın öğrencinin özgüvenini ne denli zedelediğini dile getirmiş ve bu nedenle ceza vermekten kaçındığını paylaşmıştır:

"Öğrenci ceza aldığı anda hemen arkadaşlarına bakıyor; 'bana bakıyorlar mı, gülüyorlar mı?' diye. Toplum içinde ceza almaları bence özgüvenini zedeliyor. Bu onun özgüvenini zedeleyeceğini bile bile yapmak zorunda kaldığım bir şey."

K5, cezanın yalnızca o anki motivasyonu değil, öğrencinin performansını da doğrudan etkilediğini aktarmıştır. Kalpte yaşanan incinmenin dersin kalitesine yansıdığını şöyle ifade etmiştir:

"İster istemez mesela o gün dersi çok sağlamdır, ama o anda kalbi kırılacak bir şey olmuş, bir kızgınlık olmuş veya dersin motivasyonunu etkileyecek bir şey söylendiyse, ister istemez sesi yükseldiği zaman sağlam dersi vermiyor çocuk."

Cezanın anlık etkisinin ötesinde uzun vadeli sonuçlarına ilişkin en kapsamlı değerlendirmeyi K6 yapmıştır. Sesini sürekli yükseltme gibi tekrarlayan olumsuz deneyimlerin, çocukta kalıcı bir özgüven kaybına yol açabileceğini vurgulamıştır:

"Öğrenciye biraz sesimizi yükselttiğimizde ve bu devamlı bir hal aldığı anda ileriki dönemde çocuk kendini ifade edemiyor. Toplum arasında kendini ifade edemez, toplantıda parmak kaldıramıyor, 'ben çıkmayayım' diyor... Okuldan mezun olduğunda pısırıklaşan, kendini ifade edemeyen bir hal alıyor yani."

K6, bu riskin önüne geçmek amacıyla sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturan ve bu kuralları görünür kılan bir yöntem geliştirdiğini aktarmıştır. Böylece cezanın öğrenciyi sindiren tek taraflı bir güç gösterisi olmaktan çıkarıldığını ve müzakere yoluyla şekillenen bir anlaşmaya dönüştürüldüğünü belirtmiştir.

Katılımcıların bir kısmı, ödülün de gereğinden fazla ve yanlış biçimde kullanıldığında olumsuz etkiler doğurabileceğini belirtmiştir.

K4, sürekli ödüllendirilen öğrencide görülen 'aşırı özgüven patlaması' riskine dikkat çekmiştir:

"Devamlı ödül alan öğrenci bunu evde ailesine de yansıtıyor. Ama bunun olumsuz bir tarafı da var: Çocuk ödüle doyduğu için evde çalışmıyor, zaten sınıfın en çalışkanı olduğunu düşünüyor. Aşırı özgüven patlaması meydana gelebiliyor."

K8 ise bu meseleye pedagojik bir çerçeveden yaklaşarak sürekli ödülün menfaat odaklı bir alışkanlık yaratabileceğini ve kalıcı öğrenmenin önünü kapatabileceğini vurgulamıştır:

"Sürekli ödüllü olmaması lazım; belirli periyotlarla olması lazım. Sürekli ödül menfaate dayalı davranış sürekliliği sağlar ki bu istediğimiz bir şey değil ve kalıcı bir davranış da bırakmaz."

Katılımcıların tamamına yakını ödülü, özgüven inşasının güçlü ve neredeyse vazgeçilmez bir aracı olarak değerlendirmektedir. Bu bulgu, Bandura'nın öz yeterlilik kuramıyla örtüşmektedir¹⁸⁹; zira söz konusu kurama göre başarı deneyimleri ve sözel onay, bireyin kendi yeteneklerine duyduğu inancı pekiştiren temel kaynaklardır. Öğreticilerin gözlemlediği gurur dolusu, motivasyon artışı ve Kur'an'a ilişkin kaygının azalması gibi tepkiler, bu kuramsal çerçeveye uyumlu görünmektedir.

Ceza konusunda ise katılımcılar belirgin bir duyarlılık ve çekingenlik sergilemektedir. Özellikle toplum önünde uygulanan cezanın öğrencinin özgüvenini derinden yaralayabileceği vurgusu, Covington'ın öz-değer güdülenmesi teorisiyle örtüşmektedir. Bu teori, bireylerin benlik algısını tehdit eden durumlardan kaçınma eğiliminde olduğunu ileri sürmekte ve sosyal karşılaştırmanın bu süreçteki belirleyici rolüne dikkat çekmektedir.¹⁹⁰ K2'nin öğrencisinin arkadaşlarına baktığı şeklindeki gözlemi de tam olarak bu dinamiği yansıtmaktadır.

¹⁸⁹ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 234.

¹⁹⁰ Bu kurama ilişkin detaylı bilgi için bk. Martin V. Covington, "The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications", *The Elementary School Journal* 1/85 (1984), 8.

Tablo 8. Ödül ve Ceza Uygulamalarının Öğrencilerin Özgüven ve Özsaygı Gelişimindeki Rolü

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Ödülün Özgüvene Katkısı	Ödül alan öğrencide gözlemlenebilen gurur, özgüven artışı ve derse ilgi	K1, K2, K3, K4, K7
Cezanın Özgüveni Zedelemesi	Toplum önünde cezanın öz güveni kırması; sürekli cezanın kendini ifade edememeye yol açması	K1, K2, K5, K6
Aşırı Ödülün Olumsuz Etkisi	Sürekli ödülün beklenti/bağımlılık veya aşırı özgüven yaratması	K4, K8
Denge ve Öğretici Sorumluluğu	Her öğrenciye bilebileceği ödül fırsatı sunarak özgüveni dengede tutma	K7, K8, K9
Katılımcı Kural Oluşturma	Kuralları öğrencilerle birlikte koyarak cezayı sindirme değil anlaşma olarak hissettirme	K6

Netice itibariyle, öğretmenlerin ödül ve cezayı yalnızca bir sınıf yönetimi aracı olarak değil, öğrencinin özgüvenini ve gelecekteki sosyal kişiliğini şekillendiren güçlü bir pedagojik araç olarak benimsedikleri görülmektedir.

3.3.2. Ödül ve Ceza Sisteminin Öğrencilerin Arkadaşlık Durumlarına Etkisi

Katılımcılara sorulan bu soru, din eğitimi bağlamında uygulanan ödül ve ceza pratiklerinin öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilere ne ölçüde etki ettiğini sorgulamaktadır. Görüşler genel hatlarıyla değerlendirildiğinde bir kesim bu uygulamaların öğrenciler arası ilişkilere zarar verdiğini düşünürken, diğerleri doğru ve dengeli bir yaklaşımla bu olumsuzlukların önüne geçilebileceğini savunuyor. Aşağıda bu görüşler, öne çıkan ortak noktalara göre ele alınmaktadır.

Katılımcıların önemli bir kısmı, ödül uygulamalarının öğrenciler arasında kıskançlık duygusunu tetikleyebildiğini ifade etmekle birlikte bu durumun eş zamanlı olarak olumlu bir rekabet ortamı da doğurabildiğini vurgulamıştır. K3, bu ikili etkiyi şu sözlerle dile getirmektedir:

"Ödül alanı kıskanma oluyor ama bu aynı zamanda bir motivasyon da sağlıyor. Birbirleri arasında bir yarış söz konusu oluyor; 'senin kaç tane oldu, benim kaç tane oldu?' diye hırs yapıyorlar birbirlerine."

Benzer bir değerlendirmeyi K10 da paylaşmakta ve ödölün hem olumlu rekabete hem de bireysel hırsla zemin hazırlayabildiğini belirtmektedir:

"Bir hırs oluşabiliyor. Birbirlerini geçme ya da birbirlerini teşvik etme de olabiliyor. Hem hırs oluşturuyor hem de teşvik etmeyi oluşturuyor, duruma göre."

Bu bulgular, ödölün çift yönlü bir durum yarattığına işaret etmektedir. Öte yandan K8, ödölün söz konusu olumsuz boyutunun yönetilebilmesi için şeffaflık ilkesinin belirleyici rol oynadığını vurgulayarak şöyle demektedir:

"Öğretmen şeffaf olmalı; bir kimseye niye ödöl verdiğini izah etmeli. Böylece o ödölle sebep olan davranışın yaygınlık kazanması için bunu herkesin anlayacağı dilde açık ve şeffaf bir şekilde ortaya koyması lazım."

K7 de ödölü belirli bir öğrenciye özgü kılmak yerine tüm sınıfa yayma stratejisinin arkadaş ilişkilerini koruma açısından işlevsel olduğunu belirtmektedir. Bu görüş, ödölün kıskançlık gibi olumsuz etkisini sınırlandırmada adil dağılımın ne denli önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Literatürde de ödölün rekabet duygusu üzerindeki bu ikili etkisine sıkça dikkat çekilmekte; ödölün eğitim ortamında sağlıklı bir motivasyon aracına dönüşebilmesi için adil bir dağılım anlayışının benimsenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.¹⁹¹

Araştırma bulgularının en dikkat çekici yanlarından birini ceza uygulamalarının akran ilişkileri üzerindeki olumsuz yansımaları oluşturmaktadır. K1, özellikle sık uyarıya maruz kalan öğrencilerin sınıf içinde günah keçisi konumuna düşebildiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

"Geç başlayan veya daha hareketli, dürtüsel öğrenciler daha çok uyarıya maruz kalıyor. Sürekli adını uyarı tonunda zikrettiğim öğrenci, bir şey olduğunda diğerlerinin günah keçisi ilan etmeye meyilli oldukları birisi haline gelebiliyor."

¹⁹¹ Dale H. Schunk, *Learning Theories An Educational Perspective*, 389.

K3 ise ceza alan öğrencinin arkadaşları yanında sosyal açıdan tecrit edilme eğilimiyle karşılaşabildiğini şu ifadesiyle ortaya koymaktadır:

"Ceza noktasında da 'senin cezan daha fazla' deyip aralarında konuşuyorlar, bazen tecrit etme eğilimi görüyorum. Bunu gözlemliyorum; etkiliyor o noktada."

Grup temelli ceza uygulamalarının akran zorbalığına zemin hazırlayabildiği K5'in deneyimlerinden de açıkça anlaşılmaktadır. Hafızlık eğitiminde uygulanan koro sistemi bağlamında K5 şunları aktarmaktadır:

"Ceza versem veya 10 dakika geç çıkarma gibi bir şey uygulasam, çocuklar birbirlerine baskı kuruyorlar: 'Senin yüzünden bak sınıftan çıkamadık' gibi. Akran zorbalığı diyebilirim."

Katılımcıların pek çoğu, ödül ve ceza uygulamalarının olumsuz sosyal etkilerini en aza indirmenin temel yolunun adalet ilkesine ve bireyselleştirme anlayışına bağlı kalmak olduğunu vurgulamıştır. K4 bu yaklaşımı somut bir örnek üzerinden şöyle açıklamaktadır:

"Her öğrenciye durumuna göre bir ödül vermek gerekiyor. Mesela Duha Suresi'ne kadar ezberi biten de var, Nas Suresi'ne yeni ulaşan da; Nas Suresi'ne gelene hiç ödül vermeseydik kendini hep değersiz hissedirdi."

K6 ise öğrencilerin kurallara ilişkin bilinç geliştirmelerinin ödül ve ceza uygulamalarının meşruiyetini pekiştirdiğini ve bu yolla olumsuz sosyal yansımaların önüne geçilebildiğini ifade etmektedir:

"Hak etmediğinde ceza aldıysa çocuğun modu düşüyor; o durumda başka bir şeyle gönlünü almaya çalışıyoruz. Öğrencilere haksız yere ceza vermediğimizi de biliyorlar."

K9 ise konuya daha geniş bir perspektiften yaklaşarak öğrencilerin sosyal çevrelerinden getirdikleri ön kabullerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ve bu doğrultuda esnek bir ödül-ceza sistemi inşa edilmesinin zorunluluğunu dile getirmektedir:

"Öğrencilerin sosyal çevresi, özellikle aile ve arkadaş grupları, ödül ve ceza algılarını büyük ölçüde şekillendiriyor. Bu nedenle, öğrencilerin çevresel faktörlerini göz önünde bulundurarak esnek ve öğrenciyi destekleyici bir ödül-ceza sistemi oluşturuyorum."

Bu bulgular, ödül ve ceza uygulamalarında tek tip ve herkese eşit muamele anlayışının ötesine geçilmesi; öğrencilerin bireysel gereksinimleri, gelişim düzeyleri ve sosyal bağlamları dikkate alınarak farklılaştırılmış bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini güçlü biçimde ortaya koymaktadır.

Tablo 9. Ödül ve Ceza Uygulamalarının Öğrencilerin Arkadaşlık Durumlarına Etkisi

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Rekabet ve Kıskançlık	Ödül alanı kıskanma; 'hep o kazanıyor' algısı ve tatlı/olumsuz rekabet	K3, K4, K7, K8, K10
Akran Baskısı ve Zorbalık	Grup cezasında 'senin yüzünden' baskısı; koro sisteminde birbirini suçlama	K1, K5, K6
Sosyal Dışlanma	Çok ceza alan öğrencinin günah keçisine dönmesi; 'ben hiçbir şey alamam' duygusu	K3, K4
Kaynaştırıcı Etki	Sessiz öğrencinin ödülü üzerinden sınıfça bütünleşmesi; birbirini teşvik etme	K4, K7, K10
Şeffaflık ve Adalet	Ödülün gerekçesini açıklamanın kıskançlık ve çatışmayı önlemesi	K8

Sosyal çevrede ödül ve ceza etkileri teması altında toplanan bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ödül ve ceza uygulamalarının din eğitimi ortamlarında öğrenciler arası ilişkileri hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebildiği görülmektedir. Ödülün rekabeti ve motivasyonu besleyen boyutu, dengeli ve şeffaf uygulandığında olumlu sosyal dinamikler ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte, adaletsiz algılanan ödül dağılımı kıskançlık ve husumet duygularının tetikleyicisi olabilmekte; ceza uygulamaları ise özellikle grup temelli biçimlerde ele alındığında akran baskısı ve dışlanma süreçlerini hızlandırabilmektedir.

3.4. Ödül ve Ceza Kullanımının Motivasyona Etkisi

Ödül ve cezanın öğrenci davranışları üzerindeki anlık etkilerinin ötesinde, öğrenmeye yönelik kalıcı istek ve güdülenme üzerinde nasıl bir iz bıraktığı din eğitimi bağlamında ayrı bir önem taşımaktadır; bu tema söz konusu ilişkiyi öğretici tecrübeleri üzerinden ele almaktadır.

3.4.1. Din Eğitimi Sürecinde Öğrencilerin İçsel Motivasyonlarını Artırmak İçin Kullanılan Yöntemler

Araştırmanın bu bölümünde, din eğitimi sürecinde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmak amacıyla başvurdukları yöntem ve stratejilere ilişkin görüşleri incelenmektedir. Din eğitiminin yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmadığı, öğrencinin kalıcı bir öğrenme deneyimi yaşaması için iç güdülenmenin sağlanmasının elzem olduğu bilinmektedir.¹⁹²

K1, bu yaş grubundaki çocukların içsel motivasyonunu harekete geçirmek için büyüme duygusunu bir motivasyon olarak kullandığını ifade etmiştir. Öğreticiye göre çocuk, büyüdüğünü hissetmek ve bağımsızlığını kanıtlamak arzusuyla hareket etmektedir.

“Büyüme motivasyonu kullanıyorum. Doğum günü olan bir çocuğa 'Büyüdün artık; büyüdüğün için artık ödevlerini tek başına yapabilirsin, annenin sana yardım etmesine gerek yok' gibi. Büyüme genellikle çocukların içsel motivasyonu oluyor.”

K2 ise gerçekleşmesi mümkün gelecekte sahneleri anlatarak çocuğun hayal gücünü harekete geçirmekte ve bu sayede içsel motivasyonu beslemektedir. Öğrenciyi baş kahraman olarak konumlandırırken yıl sonu törenlerini ve Kur'an'a geçiş ritüellerini de motivasyon aracı olarak kullanmaktadır.

“Eğer ezberini yaparsan, biz camide program yapacağız, sana mikrofon vereceğim, cübbe giydireceğiz, herkes seni izleyecek, sen

¹⁹² Dale H. Schunk, *Learning Theories An Educational Perspective*, 389.

orada birinci öğrenci olacaksın diyorum. Onun hayalini kurdurup, baş kahraman olacağını söyleyerek motivasyon veriyorum.”

Araştırmaya katılan K3 kodlu öğretici, öğrencilerin dikkatini ve merakını harekete geçirmek için öğreticinin kendi yaşam deneyimlerine ve peygamber kıssalarına dayanan hikâyeleştirme tekniğini benimsediğini belirtmiştir. Bu yöntemde din eğitiminin soyut ilkeleri, somut ve duygusal olarak çekici anlatılar aracılığıyla öğrencilerin gündelik yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilmektedir.

“Peygamberimizin hayatı onları çok etkiliyor mesela. 'Peygamberimiz şöyle yaparmış çocuklar; bir çocuğun kuşu ölmüş, işte ziyaretine gidermiş, küçük çocuk demezmiş' gibi. Akrabalar ya da insanlar arasındaki ilişkileri anlatırken 'hiç bir arkadaşınızın kuşu öldü diye ziyaretine gittiniz mi?' diye dikkati çekip peygamberimizin örneğine bağlamak çok faydası oluyor bunun gerçekten.”

K7 kodlu katılımcı ise duygusal deneyimi ön plana çıkaran yaratıcı giriş yöntemlerine başvurduğunu belirtmiştir. Öğretici, Allah'ın 'Semi' sıfatını öğretirken sesini kısarak ya da yükselterek öğrencilerin merakını harekete geçirmekte; somut bir nesne üzerinden peygamber kıssasına geçiş yapmaktadır.

“Elimde bir oyuncak deveyle içeriye giriyorum. 'Hadi bakalım, bugün hangi peygamberi anlatacağım acaba?' diyorum. Devenin etrafında başlayarak çocuklara o ilgiyle alttan alttan dersi anlatmaya çalışıyorum.”

K6 kodlu hafızlık öğreticisi, birebir insan ilişkisinin ve duygusal yatırımın öğrenci motivasyonu üzerindeki dönüştürücü etkisini vurgulamaktadır. Öğretici, öğrencinin geçici başarısızlıklarını bireysel görüşmelerle ele almakta; küçük jestlerin kısa sürede sınıf genelinde motivasyonu artırdığını gözlemlemektedir.

“Birebir görüşmek. Elimi omzuna atmak. 'Bir sıkıntın mı var? Bugün niye ders veremedin? Seni biraz morali bozuk gördüm' gibi. Söylediğin an öğrenci 'hoca bana değer veriyor, beni arkadaşı gibi görüyor' diye hissediyor. Mesela bugün öğrenciyle çay içmek bile muazzam etki yaratıyor; diğer öğrenciler sıraya giriyor: 'Hocam bizde ne zaman çay içeceksiniz?'”

K4 kodlu öğretici, dini değerlerin korku değil sevgi ekseninde aktarılmasının önemine dikkat çekerek köklü bir paradigma dönüşümünü dile getirmiştir.

“Öğrencilere Allah-u Teâlâ'nın sevgisini kazanma ve kaybetme perspektifini vermeye çalışıyoruz. Eskiden çocukları 'cehennemle korkutarak' motive edilirdi; ama biz bunun yerine 'Allah'ın istediği şeyleri yaptığımızda sevgisini kazanırız' düşüncesini aşılamaaya çalışıyoruz. Bunun ötesinde o talebelere kendimizi sevdirmemiz gerekiyor ki talebe ödül ya da ceza kaygısıyla değil, 'hocamın sevgisini kaybedebilir miyim' duygusuyla hareket etsin.”

K8 kodlu katılımcı, Bandura'nın öz yeterlilik kuramına ve öz belirleme kuramının bileşenlerine açıkça atıfta bulunarak motivasyonu şu şekilde ele almaktadır:

“Sınıf sayıları az olacak; 20-25 kişilik sınıflarda, derse giren öğretmen sadece bilgi aktarma olarak değil, öğrencilerini tanıyacak şekilde. Rehberlik servisiyle çok aktif çalışırım. Yeni başlayanlara bir anket uygularız; hangi öğrenci neden hoşlanıyor? İzlediği film, okuduğu kitaba kadar, sevdiği spora kadar, yetenekleri, ailesinin durumu. Öğrenciyi iyi tanırsak hazır bulunuşluğunu da göz önünde tutarak, ödül ve cezanın dışında motivasyon cümleleri veya plan programla onu harekete geçirebiliyoruz.”

Tablo 10. Din Eğitimi Sürecinde Öğrencilerin İçsel Motivasyonlarını Artırmak İçin Kullanılan Yöntemler

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Hikâye ve Rol Model	Peygamber/İslam büyüklerinin hayatından hikâyeler; başarılı hafızları davet	K3, K4, K5, K9
Allah Sevgisi Eksenli Motivasyon	Cehennem korkusu yerine Allah sevgisi; hoca sevgisiyle hareket etme	K4
Sembolik Hedef ve Seremoni	Mikrofon, cübbe, Kur'an geçiş töreni, yıl sonu programı ile büyüme hissi	K1, K2, K5
Merak ve İlgi Uyandırma	Sürpriz giriş, ses/ışık deneyi, oyuncakla dikkat çekme; günlük hayatla ilişkilendirme	K7, K9
Birebir İlişki ve Tanıma	Çay içme, omza el atma, anket yoluyla öğrenciyi tanıma; empati ile yönlendirme	K6, K8, K10
Sosyal-Oyun Entegreli Öğrenme	Hafızlığa oyun ve etkinlik entegrasyonu; motivasyon düşünce geçici izin	K5

Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dışsal ödül-ceza döngüsünü tek başına yeterli bulmadığını ve içsel motivasyonu besleyen çeşitli stratejilere başvurduğunu ortaya koymaktadır. Din eğitimi bağlamında bu bulgunun özel bir önemi bulunmaktadır. Zira din eğitiminin nihai amacı, bireyin dini değerleri dışsal baskı altında değil özgür bir iç kararla benimsemesidir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin büyüme motivasyonu, ilişkisel bağ, Allah sevgisi ve empati gibi içsel güdüleyicilere yönelmeleri, dini eğitimin özünü örtüşen pedagojik bir tercih olarak değerlendirilebilir.

3.4.2. Ödül ve Ceza Uygulamalarının Öğrencilerin Öğrenme İsteği Üzerindeki Etkileri

Ödülün öğrenme isteğini artırdığına dair bulgular, tüm öğretici gruplarında güçlü bir fikir birliğiyle karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan bu artışın sürdürülebilirliği, ödülün türüne, sıklığına ve niteliğine bağlı olarak değişmekte; sürekli tekrarlanan ödüllerin duyarsızlaşmaya zemin hazırladığı vurgulanmaktadır.

4-6 yaş grubunda görev yapan K1 kodlu katılımcı, somut ve görünür bir ödülün anlık bir motivasyon patlaması yarattığını canlı bir örnekle aktarmıştır.

"...O hediyeği gördüklerinde bir anda herkes bildiği her şeyi okumaya başladı. Eve gidip ağlama krizleri yaşadıklarını velilerden aldım; kutucuklarını saydılar, ne kadar kaldığını hesapladılar. Sonrasında motivasyonlarını inanılmaz hızlandırdı."

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, ödülün türünün motivasyon üzerindeki etkisi bakımından öğreticiler arasında belirgin bir görüş ayrılığının bulunmamasıdır. Katılımcıların tamamına yakını, aynı ödülün defalarca tekrar edilmesinin olumsuz sonuçlar doğurduğu konusunda hemfikirlerdir. K5, bu meseleyi en kapsamlı biçimde ele alan katılımcıdır:

"Ama aynı ödülü sürekli verince duyarsızlaşıyor. O yüzden sürekliliği kesintiye uğratiyorum, sürpriz ve farklı ödüller daha etkili oluyor. Maddi para ödülü ise ders motivasyonu için işe yaramıyor; bir hocamız 1000 liraya kadar çıkmış ama çocuk yine de mutlu olmamış."

K8 ise ödülü araçsal değerinden öte, öz yeterlilik algısını pekiştiren bir işlev üstlenen bir süreç olarak konumlandırmaktadır. Öğrencinin "Ben yapabilirim" inancı oluştuğunda öğrenmenin kendi kendini besleyen bir döngüye dönüştüğünü gözlemleyen K8'in yaklaşımı, Bandura'nın öz yeterlilik kuramıyla doğrudan örtüşmektedir:

"Çocuk 'Ben yapabiliyorum'u hissettiği zaman, ön yargı kırıldığı zaman çok rahat ilerleme sağlanıyor."

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, sözel ödülün ve öğreticinin duygusal yatırımının maddi ödüle kıyasla özgün bir işlev üstlendiği görülmektedir. K6 kodlu öğretici, bu meseleyi şöyle canlı bir örnekle aktarmıştır:

"Eğer öğrenciye bir şeyler vaat etmeden ziyade 'hadi aslanım, hadi yavrum, hadi kuzum' diyip onunla ilgilendiğimde, motivasyon noktasında öğrenciden yüzde 80 verim alıyorum. Ama bunun tam tersi: 'sen bugün ders vermedin, burada kalacaksın' dediğimde yaptırımın olduğu günlerde öğrenciden hemen hemen hiç verim alamıyorum."

Bu ifade, ilgi ve şefkate dayalı sözel pekiştirmenin ödüllendirme işlevini üstlenebileceğini; buna karşılık tehdit içerikli uyarıların yaptırım unsuru taşısa dahi öğrenme verimliliğini ciddi biçimde zedeleyebileceğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ödülün öğrenme motivasyonu üzerindeki olumlu etkisi konusunda genel olarak görüş birliği içinde olduğu görülmektedir. Ancak bu durum, ödülün koşulsuz olarak faydalı olduğu anlamına gelmemektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı, ödülün etkinliğinin türüne, zamanlamasına, çeşitliliğine ve öğrencinin bireysel özelliklerine göre değiştiğini vurgulamıştır.

Tablo 11. Ödül ve Ceza Uygulamalarının Öğrenme İsteği Üzerindeki Etkileri

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Ödülün Etkisi	Öğrenme isteğini artırır	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K10
	Aynı ödülün tekrarı duyarsızlaşmaya yol açar	K4, K5
	Sürpriz ve çeşitli ödüller daha etkilidir	K5, K6
	Nakit para ödülü motivasyonu kalıcı kılmaz	K5
Cezanın Etkisi	Öğrenme isteğini olumsuz etkileyebilir	K6, K7
	Ceza uygulaması çocuğun kişiliğine göre farklılaşır	K4, K10

Ceza uygulamalarına ilişkin bulgular, daha karmaşık ve çeşitli bir tabloyu yansıtmaktadır. Öğreticilerin büyük çoğunluğu, zorlayıcı ve olumsuz duygusal yük taşıyan ceza biçimlerinin öğrenme güdüsünü zayıflattığını tecrübe etmişlerdir. Buna karşın bir kısım öğretici, doğru uygulandığında sınırlı düzeyde de olsa yapıcı işlevler üstlenebileceğini savunmaktadır.

3.5. Ödül ve Cezanın Dinden Soğutma ve Duyarsızlık Etkisi

Din eğitimi diğer disiplinlerden ayıran temel noktalardan biri uygulanan yöntemlerin yalnızca öğrenme sürecini değil, öğrencinin dine, ibadete ve dinî

kimliğine yönelik geliştirdiği tutumu da doğrudan etkileyebilme ihtimalidir. Bu tema söz konusu riski öğretmenlerin gözlem ve deneyimleri üzerinden ele almaktadır.

3.5.1. Ödül ve Cezanın Öğrencilerin Din Algısı Üzerindeki Etkileri

Eğitim ortamında tercih edilen pekiştireç ve yaptırımlar, öğrencinin yalnızca sınıf kurallarına uyumunu değil, aynı zamanda öğretilen inanç sistemine karşı geliştirdiği tutumu da belirlemektedir. Dolayısıyla, din eğitiminde uygulanan ödül ve ceza yöntemlerinin, öğrencilerin dini algılama biçimleri ve dine karşı geliştirdikleri tutumlar üzerindeki kalıcı etkilerinin de ele alınması yerinde olacaktır.

4-6 yaş grubunda görev yapan K1 ve K2 kodlu öğretmenler, bu yaş dönemindeki çocukların ödül ve cezayı din algısıyla bütünleşik biçimde yorumlamadığını ifade etmektedir.

Özellikle K3 ve K5 kodlu öğretmenlerin görüşleri, öğretici ile öğrenci arasındaki duygusal bağın din algısı üzerindeki belirleyici rolünü açıkça ortaya koymaktadır. K3, öğretmene duyulan sevginin dine ve Kur'an'a duyulan sevgiden ayrıştırılamayacağını, öğreticiden soğumanın bütün dinî içeriğe yönelik duyarsızlığa zemin hazırladığını vurgulamaktadır. Bu görüş, K5 tarafından kişisel deneyimle desteklenmektedir:

"Öğretmeni sevmesi dini de Kur'an'ı da sevmesi oluyor. Öğretmenenden soğuması dinden de Kur'an'dan da soğumasını getiriyor. Bu çok önemli ve acımasız bir gerçek. Çünkü diğer derslerde hocadan soğumak sadece o dersten soğumak demek, ama bizim mesleğimizde direkt genele yayılıyor."

K5'in bu ifadesi, din eğitiminin diğer alanlardaki eğitimden temel bir farkını da gözler önüne sermektedir. Matematik ya da Türkçe öğretmenine yönelik olumsuz duygunun öğrencinin yalnızca o derse olan ilgisini etkilemesi mümkünken, din öğreticisine yönelik soğumanın dinî kimlik, ibadet alışkanlıkları ve manevi gelişim üzerinde çok daha geniş kapsamlı ve kalıcı izler bırakabileceği anlaşılmaktadır.

Araştırmada öne çıkan belirgin bulgulardan biri, uygulanan cezanın dinle özdeşleştirilip özdeşleştirilmemesinin etkisini doğrudan belirliyor olmasıdır. K6 ve

K10 bu ayrımı açıkça ortaya koymaktadır. K6, kendi uygulamasında cezanın dinî yükümlülöklere değil, davranış problemlerine ve sınıf ortamını sabote eden tutumlara karşı kullanıldığını belirtmektedir. K10 ise aynı ilkeyi şu sözlerle ifade etmektedir:

"Ceza bizim öğrenciye çok ağır bir cezaysa, katı bir kuralsa ve dinle bağdaştırıyorsak burada sıkıntı oluyor. Ama hani buradaki öğrencinin yapmış olduğu davranışı anlatarak, neden yapmaması gerektiği üzerinde durmayı tercih ediyorum."

Bu bulgu, geçmişteki din eğitimi pratiklerindeki "Allah seni taş edecek" ya da "günahkârsın" gibi ilahî yaptırım tehdidi içeren ceza söylemleriyle net bir kırılmayı temsil etmektedir. K6, bu dönüşümü nesiller arası bir değişim bağlamında değerlendirerek kendi hafızlık hocasının şefkatli tutumunun kendisi üzerindeki etkisini bugünkü tecrübesiyle ilişkilendirmektedir.

Ortaöğretim düzeyinde görev yapan K7 ve K8 kodlu öğretmenler, ödöl ve ceza uygulamalarının dinle ilişkili daha derin yıkımlara zemin hazırlayabileceğini vurgulamaktadır. K7, kendi sınıf deneyimine yansımamış olsa da meslektaşlarından edindiği gözlemler üzerinden cezanın ders ve öğretmen sevmemeye, ardından dinden soğumaya ve Kur'an'dan uzaklaşmaya dönüştüğü süreçlere işaret etmektedir.

"Dinden soğutuyor mu? Evet. Nefret ettiriyor mu? Evet. Bir daha hiç Kur'an okumak istemeyebiliyor çocuk. Çünkü ceza almış, eline vurulmuş filan. [...] Sadece orada bitmeyecek bu; dediğın gibi İngilizce, matematik, Türkçe gibi değil; bir ömür, hayatını hatta öbür dünyasını etkileyebilecek bir şey bu."

K8 ise bu meseleyi daha ileri bir boyuta taşıyarak olumsuz dönütlerin öğrencide deizm veya agnostisizm eğilimine zemin hazırlayabileceğine dikkat çekmektedir. Öğrencinin "senin Peygamberin böyle mi?" sorusunu sorması, din öğreticisinin tutumunun doğrudan İslam'ın temsili olarak algılandığını göstermektedir. Bu algı, öğreticinin üstlendiği rollerin ne denli ağır bir sorumluluk içerdığını ortaya koymaktadır.

K8'in namaz problemi yaşayan öğrenciye yönelik "namazını kıl, yine farklı düşünüyorsan düşünmeye devam et" şeklindeki yaklaşımı, otoriter baskının tersine sabırlı rehberlik anlayışıyla çözüm üretildiğini ve sonucun olumlu yönde geliştiğini aktarmaktadır. Bu örnek, sert disiplin yerine empatik yönlendirmenin inanç krizlerini yönetmede işlevsel olduğunu gösteren somut bir vaka niteliği taşımaktadır.

Özel okul bağlamında görev yapan K9, ödül ve ceza meselesini en kapsamlı kuramsal çerçeve içinde ele alan katılımcı olarak öne çıkmaktadır. K9'a göre yanlış uygulandığında ödül, ibadeti ödüle ulaşmak için bir araç haline getirdiğinde dinî davranışı dışsal motivasyona bağlamaktadır. Ödül ortadan kalkınca ibadet de sona erebildiğinden bu yaklaşım sürdürülebilir bir dinî yaşamı getiremez. Benzer biçimde ceza korkusuna dayalı dinî uygulama da erken ya da geç dönemde uzaklaşma tepkisiyle sonuçlanabilmektedir.

"Dini eğitimde ödül ve ceza yerine, anlamlandırma ve içselleştirme yöntemleri ön planda olmalıdır. Öğrencilere, ibadetin ve güzel ahlakın bir zorunluluktan ziyade, Allah ile olan bağlarını güçlendiren, hayatlarını anlamlandıran ve iç huzurlarını sağlayan değerler olduğunu anlatmak daha etkili olur."

K9'un bu ifadesi, din eğitimi literatüründe giderek ön plana çıkan değerler eğitimi ve anlam arayışı konularıyla örtüşmektedir. Bu yaklaşımda dini yaşamın içsel motivasyon, anlam duygusu ve kimlik inşasıyla ilişkilendirilmesi, dışsal pekiştirme araçlarının yerini almaktadır.

Tablo 12.Ödül ve Ceza Uygulamalarının Öğrencilerin Din Algısı Üzerindeki Etkileri

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Öğretmen–Din ilişkisi	Öğretmeni sevmek dini sevmek, soğumak dinden soğumak anlamına gelir	K3, K5, K7
	Sevgi temelli ilişki din eğitimini olumlu etkiler	K2, K3, K6
Ceza ve Din	Şiddet ve baskı ilerleyen yaşlarda dinden uzaklaşmaya neden olur	K5, K6, K7
	Dini yaftalama içeren ceza din algısını zedeler	K8, K10
Ödül ve Din	Yanlış kullanılan ödül ibadeti araçsallaştırabilir	K9

Yukarıdaki bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının ödül ve ceza uygulamalarının din algısı üzerinde etkili olduğu konusunda görüş birliği içinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğreticilerin görüşlerinden elde edilen bulgular dört ana görüş etrafında şekillenmektedir. Bunlardan ilki, cezanın din algısı üzerindeki olumsuz etkisidir. Bu etki, özellikle cezanın dinî unsurlarla ilişkilendirildiği durumlarda belirgin biçimde artmakta; erken yaşlarda gizil kalmakla birlikte ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde inanç krizi, ibadetleri terk ve dinî kimliği reddetme olarak kendini gösterebilmektedir. İkinci görüş, ödülün araçsallaştırılması riskidir. Maddî ödüle dayalı din eğitiminin ibadeti dışsal motivasyonla ilişkilendirerek içselleştirme sürecini sekteye uğratabileceği öngörülmekte; sürdürülebilir bir dinî yaşam için içsel motivasyonun geliştirilmesinin zorunlu olduğu vurgulanmaktadır. Üçüncü görüş, öğretici-öğrenci ilişkisinin belirleyici rolüdür. Din öğreticisine yönelik sevgi ya da soğukluğun bütünüyle dinî içeriğe yansıdığı görülmekte; bu durum öğreticinin kimliği ve pedagojik tutumunun kritik bir öneme sahip olduğuna işaret etmektedir. Dördüncü görüş ise anlamlandırma ile içselleştirme temelli din eğitiminin zorunluluğudur. Öğreticiler, dışsal ödül ve ceza mekanizmalarını daha anlamlı bir dinî yaşamın inşası için yalnızca araçsal bir işlev üstlenen unsurlar olarak değerlendirmekte; asıl hedefin öğrencinin inanç ve ibadetini kendi iç dünyasından beslenen bir bütünlük içinde yaşamasını sağlamak olduğunu özellikle vurgulamaktadır.

3.5.2. Öğrencilerde Ödül veya Cezaya Karşın Duyarsızlaşma/Beklenti Meydana Gelmesi

Araştırmada öğretmenlerin ödül ve ceza uygulamalarına karşı öğrencilerde zamanla duyarsızlaşma ve artan beklenti sorununun gözlemlediklerine dair önemli bulgular elde edilmiştir. Bu durum, ödül-ceza sisteminin öğrencilerin gelişim düzeyi ve motivasyon ile uyumlu biçimde dinamik tutulmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Ödüldeki duyarsızlaşma eğilimi birçok öğretici tarafından gözlemlenmiştir. K5 şunu aktarmıştır:

"Ama aynı ödülü sürekli verince duyarsızlaşıyor. O yüzden sürekliliği kesintiye uğratıyorum, sürpriz ve farklı ödüller daha etkili oluyor."

K8 ise bu meseleyi çok daha geniş bir perspektiften değerlendirmiştir:

"Ödüle başlarken büyükle başlamamak lazım; kırım kırım. Direkt İstanbul'la başladığınız zaman İstanbul'u kesmez, artık Türkiye'yi de kesmez."

Bu metafor, ödül uygulamalarında kademeli ilerlemenin hem pratik hem de psikolojik açıdan neden zorunlu olduğunu özetlemektedir.

K6 ise hafızlık öğrencileriyle çalışırken yine ödülleri değiştirme gerekliliğini şöyle dile getirmiştir:

"Ortalama 15-20 günde bir stratejiyi değiştirmek lazım. 20 gün çikolata, kek verdin; diğer 20 gün farklı bir kutu aç: futbol, langırt, kursun dışına çıkarak döner yemeye gitmek..."

Nakit para ödülünün duyarsızlaştırma riski de birden fazla öğretici tarafından vurgulanmıştır. K5 ve K6, para miktarı artırıldıkça motivasyonun paradoks biçimde düştüğü somut örnekler aktarmıştır. K6, öğrencisine verdiği 600 liranın ardından üç hafta boyunca o öğrencinin derste zihinsel olarak orada bulunmadığını gözlemlemiş ve bu deneyimi şu sözlerle ifade etmiştir: "Keşke bu parayı sana vermeseydim." Bu bulgular, yüksek maddi ödüllerin dikkat ve motivasyonu derse yöneltmek bir yana, öğrencinin zihnini olası harcama planlarıyla meşgul ederek ters bir etki yaratabildiğini ortaya koymaktadır.

Cezaya yönelik duyarsızlaşma konusunda katılımcılar, gerçek cezanın uygulanmaması durumunda tehdidin zamanla etkisini yitirdiğini gözlemlediklerini bildirmiştir. K1 kodlu öğretici ceza tehdidini sıklıkla tekrar etmenin duyarsızlaşmaya yol açtığını şu şekilde ifade etmiştir:

"Günde 4-5 defa duyan bazı öğrencilerde tehdidin etkisini yitirdiğini görüyorum."

Bu öğreticiye göre duyarsızlaşma, cezanın bizzat kendisine değil ceza tehdidinin normalleşmesine karşı gelişmektedir.

K2 kodlu öğretici ise ceza karşısındaki duyarsızlaşmanın cinsiyete göre farklılaştığına dikkat çekmiştir. Katılımcı, kız öğrencilerin ceza almanın psikolojik ağırlığını daha derinden hissettiklerini, buna karşın erkek öğrencilerde umursamazlığın daha kolay gelişebildiğini aktarmış; bu durumu "*yani olabilir, ceza alabilirim, ne yapayım?*" şeklindeki bir öğrenci ifadesiyle örneklendirmiştir. K2, umursamazlığın belirgin hâle geldiği durumlarda meselenin artık pedagojik müdahale sınırlarını aştığını ve rehberlik desteğine ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır.

K3 kodlu öğretici ise genel olarak cezaya duyarsızlaşma gözlemlemediğini, ancak ceza tehdidinin "*öğretmenim bunu yaptım ama ne olacak ki?*" biçiminde bir tutum doğurabildiğini belirtmiştir. Bu katılımcıya göre cezanın nadiren uygulanması, gerçek bir karşılaşma anında caydırıcılığını korumasını sağlamaktadır.

Katılımcılar, ödül ve cezaya yönelik duyarsızlaşmanın önlenmesine ilişkin çeşitli stratejiler önermişlerdir. Bu stratejiler; ödülün kademeli ve orantılı biçimde yapılandırılması, sürpriz ödüllere başvurulması, ödül türünün düzenli aralıklarla değiştirilmesi ve dışsal pekiştireçlerin zamanla iç motivasyona bırakılması olarak özetlenebilir.

Tablo 13. Ödül ve Cezaya Karşı Duyarsızlaşma ve Önleme Yolları

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Duyarsızlaşma	Aynı ödülün tekrarı ile duyarsızlaşma yaşanır	K4, K5, K7, K8, K9
	Yüksek maddi ödüller kalıcı motivasyon sağlamaz	K5, K6
	Ceza tehdidinin sık tekrarı caydırıcılığı azaltır	K1, K3
Önleme – Ödül	Sürpriz ve önceden belirtilmeyen ödüller kullanma	K5, K6, K9
	Ödülü küçükten başlatıp kademeli artırma	K8
Önleme – Ceza	Strateji değişikliği; 15-20 günde yöntem yenileme	K6
İçsel Motivasyon	Süreci anlamlı kılmak; öğrencinin farkındalığını geliştirmek	K9, K10

Bulgulara genel olarak bakıldığında, duyarsızlaşmanın iki şekilde ortaya çıktığı görülmektedir. Birincisi, bir ödül sürekli tekrarlandığında ve miktarı arttığında zamanla etkisini yitirmekte; kişi artık aynı şeyden eskisi kadar tatmin olmamaktadır. İkincisi, bir ceza tehdidi çok sık tekrarlanırsa inandırıcılığını kaybetmekte ve kişi üzerindeki caydırıcı etkisi azalmaktadır. Bu iki durum, öğrenme psikolojisinde daha önce ele alınan pekiştireç doyumu ve uyum kavramlarıyla da uyusmaktadır.¹⁹³ Bununla birlikte katılımcıların iç motivasyonu güçlendirmeye yönelik önerileri, öz belirleme kuramının¹⁹⁴ din eğitimi bağlamındaki yansımaları olarak yorumlanabilir.

3.5.3. Öğretim Hedeflerine Ulaşmak İçin Ceza ve Ödül Yerine Uygulanan Yöntemler

Öğreticilerin ödül ve ceza yerine ya da bunlara ek olarak önerdiği yöntemler incelendiğinde; rol model olma, kıssalar ve hikâyeler aracılığıyla öğretme, yaşayan örnekler sunma ve birebir görüşmeler yapma gibi ortak öğeler öne çıkmaktadır.

¹⁹³ Burrhus Frederic Skinner, *The Behaviour of Organisms*, ed. Richard M Elliott (New York: Appleton Century Company, 1938), 370.

¹⁹⁴ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 234.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun dindarlığı artırmaya yönelik en temel yöntem olarak rol model olmayı ön plana çıkardığı görülmektedir. K7, K8 ve K10 kodlu katılımcılar bu yöntemi özellikle vurgularken K2 kodlu katılımcı da kendi yaşam örneğinin öğrenciler üzerinde bıraktığı izi doğrudan deneyimiyle aktarmıştır.

Katılımcıların söz konusu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde K7'nin şu ifadesi dikkat çekmektedir:

"Öncelikle kendimiz en iyi şekilde örnek olmalıyız. Şunu yap demek yerine, namaz kılıyorsak önce kendimiz gitmeliyiz; mescide gidip orada kilmalıyız ki bir görsün... Giyimimizle, kuşamımızla, oturmamızla, kalkmamızla, konuşmamızla, ağızımızdan çıkan kelimelerle her şeyle örnek olmalıyız. Çünkü çok iyi bir izleyici onlar."

K8 ise rol model olmanın teorik bir öneri olmanın ötesinde Peygamber'in pedagojik yöntemiyle özdeşleştiğini belirterek şöyle ifade etmektedir:

"Model olma, örnek olma. Muhammed Aleyhisselam'ın da tavrı bu... Bizim en büyük sıkıntımız: Maalesef çok söz söyleniyor, herkes din adına konuşuyor, ama dini uygulama, model olarak gösterme yok."

K2 ise bu konudaki deneyimini ilk mezun öğrencisinin annesini arayıp çocuğunun Kur'an'ı Türkçeye çevirmek ve öğretmen olmak istediğini iletmesini rol model olmanın somut yansıması olarak aktarmaktadır. K10 da benzer biçimde, öğreticinin öğrenciye anlattığı şeyi bizzat yaşaması gerektiğini, aksi hâlde söylemlerin hiçbir etki bırakmayacağını vurgulamaktadır.

Rol model olmanın din eğitimindeki işlevi incelendiğinde bu yöntemin pedagojik bir tercihten öte, İslam eğitim geleneğindeki hal dili anlayışıyla örtüştüğü görülmektedir. Nitekim K8'in "söz dilinden çok hal dilini tutarlı bir şekilde davranışlarımızla, az olsun ama devamlı olsun" ifadesi, bu geleneğin çağdaş din eğitimi uygulamalarındaki yansımasını açıkça ortaya koymaktadır. İlgili literatür incelendiğinde örnek olmanın din eğitiminde en etkili yöntemlerden biri olarak

değerlendirildiği görülmektedir.¹⁹⁵ Öğreticinin yaşam tarzı, tutum ve davranışları, öğrencilerin dini değerleri benimsemesinde soyut anlatımların çok ötesinde bir etki yaratmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümü, dini değerlerin aktarımında hikâyeleştirme ve kıssa yöntemini belirleyici bir araç olarak nitelendirmiştir. K3, K6, K8 ve K9 bu yöntemin etkililiğini çeşitli biçimlerde ifade etmişlerdir. K3 bu konudaki görüşünü şöyle dile getirmektedir:

"Hikayeleştirmeyi, yaşanmış örnekleri anlatmayı ve özellikle Peygamberimizin hayatından örnekler vermeyi çok etkili buluyorum... Bağ kurma en temel yöntem benim için; çocuklara cezadan ziyade bağ kurarak disipline etmeyi daha çok tercih ediyorum."

K6 ise hikâye anlatımını daha sistematik bir yaklaşıma dönüştürdüğünü, bu süreci kendine özgü senaryolar üreterek zenginleştirdiğini aktarmaktadır:

"Her gün bir hadis, bir de kıssadan hisse gibi hikâye anlatıyoruz. Çocuk önce fıkra dinler gibi dinliyor, sonra hadis-i şerifi söylüyoruz. Ben senaryo üretiyorum; mesela balkonda otururken görüp aktardığım bir an ya da yaşanmış gibi aktarılan olaylar. Bu çok kalıcı oluyor."

K9 ise bu yöntemi daha sistematik bir çerçevede tanımlamakta ve günlük hayatla bağlantısını ön plana çıkarmaktadır: Öğrencilere İslam tarihinden ve kendi günlük hayatlarından bağ kurabilecekleri etkileyici kıssalar sunmanın, soyut dini bilgileri somutlaştırmada kritik bir işlev üstlendiğini belirtmektedir.

Kıssa ve hikâye yönteminin etkililiği, çocuğun somut düşünme evresindeki bilişsel gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, somut işlemler dönemindeki çocukların soyut kavramları ancak somutlaştırılmış anlatımlar aracılığıyla kavrayabildiği bilinmektedir. Bu bağlamda

¹⁹⁵ Bayramali Nazıroğlu, *İslâm Eğitim Geleneğinde Öğretmen (Başlangıçtan 16. yy'a Kadar)* (Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2006), 208.

kıssa ve hikâye yöntemi hem bilişsel uygunluk hem de duygusal bağ kurma işlevi bakımından din eğitiminde ayrıcalıklı bir konuma sahiptir.¹⁹⁶

Araştırma bulgularında öne çıkan bir diğer önemli tema, öğreticilerin dış motivasyonlara başvurmak yerine içsel motivasyonun desteklenmesini öncelikli strateji olarak benimsemiş olmalarıdır. K1 ve K5 bu görüşü farklı bağlamlardan aktarmaktadır.

K1 bu konudaki uygulamasını şöyle aktarmaktadır:

"Ne öğretemediysem sorun değil' diyerek baskısız bir ortam yaratmak çocukları dinden soğutmuyor; aksine meraklarını canlı tutuyor. Ödülleri somutlaştırarak, yani ödülün gerçek olduğunu bizzat görmeleri, vaatlerin yerine getirildiğini bilmeleri iç motivasyonu besliyor."

K5 ise bu anlayışı kendi çocuğuyla yaşadığı deneyim üzerinden somutlaştırmaktadır:

"Sınav bittikten sonra mesela kızım 3 ay kadar Kur'an'ın ağzını hiç açmadı. Ama bir gün olsun ben onu zorlamadım. Dedim, bir gün özleyecek, açacak o Kur'an'ın ağzını. Gerçekten geçen hafta dedi ki, 'Anne, artık ders vermeye başlayacağım, çünkü Kur'an'ımı açtım, çok özlemişim ders vermeyi.' Ben artık zaten bu anı bekliyordum; benim zorumla değil, iç motivasyondan gelmesini bekliyordum."

Bu bulgular, dini eğitimde dışsal kontrol araçlarına aşırı bağımlılığın uzun vadede bireyi dinden uzaklaştırabileceği kaygısını taşıdığını ortaya koymaktadır.

Bazı öğreticiler, aktarımcı yöntemlerin yetersizliğine dikkat çekerek katılımcı ve deneyimsel öğrenme yöntemlerini ön plana çıkarmıştır. Bu yaklaşımı en sistematik biçimde ifade eden K9, uyguladığı yöntemler arasında soru-cevap ve tartışma ortamının yanı sıra yaşayarak öğretmeyi de saymaktadır:

¹⁹⁶ Muhiddin Okumuşlar, "Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikaye", *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 21/21 (01 Ekim 2006), 240.

"Soru-cevap ve tartışma ortamı: Öğrencilerin dini kavramları sorgulamalarına, anlamlandırmalarına fırsat tanıyorum. Ezbere bilgi vermek yerine konular üzerinde düşünmelerini sağlıyorum. Yaşayarak öğretme; örneğin sadakanın önemini anlatırken sınıfta bir iyilik hareketi başlatmak gibi etkinlikler yapıyorum."

K6 bu anlayışı somut bir sınıf uygulamasıyla pekiştirmektedir. Soyut dini kavramları gündelik hayatın gerçekliğiyle buluşturan bu öğretici, "iyilik" teması etrafında yapılandığı derslerinde kıssaları, hadisleri ve günlük yaşam gözlemlerini bir arada kullanarak çocukların dini değerleri edilgen değil etkin bir süreçte benimsemesin, hedeflemektedir.

Günümüz din eğitimi literatürü, çocukta içsel dini motivasyonun geliştirilmesini, teorik bilgi aktarımının ve dışsal kontrol araçlarının önüne geçirmektedir. K8'in şu ifadesi bu çerçeveyi veciz biçimde özetlemektedir:

"Söz dilinden çok hal dilini tutarlı bir şekilde davranışlarımızla, az olsun ama devamlı olsun. Hem anne baba olarak hem öğretmen olarak bu çok daha derin bir iz bırakıyor."

Bulgular ayrıca, öğreticilerin geliştirdiği yöntemler arasında birbirini tamamlayan bir çoğulluğun var olduğuna işaret etmektedir. Rol model olma, kıssa ve hikâye, içsel motivasyon, yaşayarak öğrenme ve aile iş birliği; bu yöntemler birbirleriyle çelişmemekte, aksine bütünleşik bir din eğitimi anlayışının farklı boyutlarını oluşturmaktadır. Nitekim söz konusu yöntemlerin odak noktası, öğrencinin dini değerlere sadece davranışsal uyumu değil, dini değerlerin özümsemekle sürdürülebilir bir benimseme sürecidir. Bu durum, ödül ve ceza gibi dış kontrol mekanizmalarının din eğitimindeki uzun vadeli geçerliliğinin sorgulanmasını ve alternatif yaklaşımların geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Tablo 14.Dindarlığı Artırmak İçin Önerilen Alternatif Yöntemler

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Rol Model Olma	Öğretmenin bizzat örnek davranış sergilemesi	K2, K7, K8, K10
Anlatım Yöntemleri	Peygamber kıssaları ve yaşanmış örneklerle anlatım	K3, K6, K8, K9
	Hikâyeleştirme ve hayattan bağ kurma	K3, K6
İçsel Motivasyon	İç motivasyonun kendiliğinden gelmesini destekleme	K5
Sevgi Bağı	Öğrencilerle bağ kurarak disiplin sağlama	K3, K6
Çeşitli Yöntemler	Oyunlaştırma, soru-cevap, yaşayarak öğretme	K9
Aile Etkisi	Dindarlığın aile tutumuna büyük ölçüde bağlı olduğu	K4

3.6. Ödül ve Cezaya Yönelik Öğrenci Tepkileri

Ödül ve ceza uygulamalarının etkisi büyük ölçüde öğrencinin bu uygulamalara verdiği tepkiyle şekillenmekte; aynı yöntemin farklı öğrencilerde birbirinden belirgin biçimde ayrılan tepkiler doğurabildiği görülmektedir; bu tema söz konusu tepkileri yaş grubu, bireysel karakter ve uygulama bağlamı ekseninde öğretici gözlemleri üzerinden değerlendirmektedir.

Öğreticilerin ödül ve ceza uygulamalarına karşı öğrencilerde gözlemledikleri tepkiler incelendiğinde bu tepkilerin yaş grubu, bireysel karakter özellikleri ve uygulamanın niteliğine bağlı olarak belirgin farklılıklar sergilediği görülmektedir.

Öğreticilerin büyük çoğunluğunun, öğrencilerin ödül uygulamalarına karşı olumlu ve coşkulu tepkiler sergilediğini ifade ettiği görülmektedir. Öğrencilerde gözlemlenen bu olumlu tepkiler; sevinç, gurur ve rekabet güdüsü şeklinde tezahür etmekte olup söz konusu duygusal durumların akademik motivasyonu ve derse katılımı pekiştirdiği anlaşılmaktadır.

K1 kodlu öğretici, 4-6 yaş grubunda gözlemlendiği tepkileri şu şekilde aktarmaktadır:

"Ödülde ise duygular bana yönelik değil, kendilerine ve diğer arkadaşlarına yönelik oluyor. Kendilerini çok gururlu hissediyorlar ve diğer arkadaşlarına karşı o esnada kendilerini daha üstün görüyorlar."

Bu ifade, ödülün bireysel özgüveni güçlendiren bir işlev üstlendiğine işaret etmektedir. Nitekim ödül kazanan öğrencide gözlemlenen üstünlük duygusu, başarıya yönelik olumlu bir benlik algısının geliştirilmesine katkı sunmakta; öte yandan akran grubu içinde doğal bir rekabet ortamının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. K2 ise aynı yaş grubundaki gözlemlerine dayanarak benzer bir tabloyu aktarmaktadır:

"Ödülde genelde zıplama var; zıplayarak sevinçlerini belli ediyorlar. Bir ödül yetmiyor, bir kere daha bir şey bilmek istiyorlar. Hatta soru sorduğumda ve ödül geleceğini bildiklerinde, cevabı zaten duymuş olsalar bile diğer çocuklar da 'öğretmenim ben de doğru bildim' diyerek cevabı tekrar söylüyorlar. Bu da bence tepkiler arasına girer."

K2'nin aktardığı bu gözlem, ödülün yalnızca bireysel motivasyon üzerinde değil, sınıf düzeyinde de belirleyici bir etki yarattığını açıkça ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ödül olasılığı karşısında bilinen bir cevabı dahi yeniden seslendirme davranışı, pekiştirme kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, dışsal ödülün içsel motivasyonu kısa vadede bastırma riskini gündeme getirmektedir.

K3, ödüle verilen duygusal tepkileri daha kolektif bir boyutuyla ele alarak şunları belirtmektedir:

"Ödülde çocukların gözleri ışıltıyor; alkışlanmanın verdiği bir gurur oluyor. Diğerleri de birbirleriyle yarışa giriyor."

Bu aktarım, ödülün sınıf atmosferi üzerindeki dönüştürücü etkisini somutlaştırmaktadır. Grup içi rekabeti besleyen bu dinamiğin, öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebileceği gibi, başarısız öğrenciler üzerinde baskı kurma riski taşıdığı da göz önünde bulundurulmalıdır. K7 ise ödül uygulamalarının sınıfta adaletli biçimde dağıtılmaması durumunda yarattığı olumsuz tepkilere de dikkat çekerek şu tespitte bulunmaktadır:

"Genelde ödüllü kazanan zaten seviniyor, mutlu oluyor. Ama sınıf bazen buna tepki gösterebiliyor; 'ya yine o kazandı, hep o kazanıyor' diyor. Ama öğretmen bunu dengede tutarsa her öğrenci kazanabilir aslında."

K7'nin vurguladığı "denge" ilkesi, ödül uygulamalarının bireysel motivasyonu destekleyen ancak sınıf bütününde eşitlik kaygısını gözetmekten uzaklaştığında olumsuz grup dinamiklerine yol açabileceğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin ceza uygulamalarına verdikleri tepkilerin ödüle kıyasla daha çeşitli, daha yoğun ve duygusal açıdan daha olumsuz bir görünüm sergilediği anlaşılmaktadır. Bu tepkiler; anlık öfke ve ağlama ile içe çekilme ve sessizleşme şeklinde iki temel davranış şeklinde ele alınabilir.

K1, en sık karşılaştığı tepkileri doğrudan ve çarpıcı bir biçimde ifade etmektedir:

"Cezada çok sinirleniyorlar, üzülüyorlar, ağlama çok yaygın gördüğüm bir tepki. Sinirlenme ve öfkelenme de oluyor. Bana karşı anlık bir nefret dolma yaşıyorlar; bütün ifadeleri yüzlerinden okunuyor. Çok anlık bir şekilde benden nefret etme."

K1'in "anlık nefret" olarak nitelendirdiği bu duygusal tepki, ceza sürecinde öğrenci-öğretici ilişkisinin geçici de olsa olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Öğrencilerin öfkelerini öğreticiye yöneltiyor olması, cezanın konuya veya davranışa odaklanmak yerine kişisel bir yaptırım olarak algılandığına işaret etmekte; bu durum, cezanın bağlam ve gerekçesinin öğrenciye açık biçimde aktarılmasının oldukça kritik olduğunu ortaya koymaktadır.

K7, okul kademesindeki gözlemlerine dayanarak cezanın öğrenci üzerindeki uzun soluklu olumsuz etkisine şu sözlerle dikkat çekmektedir:

"Bence kendileri çok tepki veremiyorlar. Sessizleşiyorlar, içine kapanık oluyorlar, daha da kendini kapatıyor; yatıp uyumaya başlıyor, dersi dinlemiyor. Tepkisini böyle gösteriyor bence. 'Zaten o cezayı aldım, aman' deyip çekiliyor kenara; derse karşı olumlu bir davranış göstermiyor. Ceza genelde öğrenciyi bastırıyor."

K4 ise yanlış uygulanan bir cezalandırma deneyiminden hareketle benzer bir riski şu örnekle aktarmaktadır:

"Bir öğrencimi geçmişte yanlış bir cezalandırma uygulaması nedeniyle kaybettim; başka bir kursa geçti. Bu yüzden çok tahkir edici veya tezyif edici cezalandırma yöntemleri olumsuz sonuçlar veriyor; bunu iyi ayarlamak gerekiyor."

Bu ifade, cezanın öğrenci kaybı gibi somut ve geri dönüşü zor sonuçlar doğurabileceğini kanıtlar nitelikte olup öğretmenlerin ceza yöntemini seçerken onur kırıcı ve aşağılayıcı yöntemlerden kesinlikle kaçınmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmada ele alınan bir diğer önemli boyut, öğrencilerin ödül ve ceza sistemini nasıl sorguladıkları ve öğretmenlerin bu sorgulama sürecini nasıl yönettiğidir. Öğrencilerin eleştirel tutumu; sorgulama, inkâr etme, adalete ilişkin itirazlar ile hayal kırıklığı olarak kendini göstermektedir.

K1, öğrencilerin ceza karşısında sergilediği sorgulama ve inkâr davranışını şu sözlerle aktarmaktadır:

"Eleştiri konusunda ise sorgulama ve inkâr ediyor. Yaptığı şeyi biliyor ama cezayı almış olmayı hazmedemiyor. Ben de bu vesileyle her davranışımızın bir sonucu olduğunu, kötü bir şey yaparsak istemediğimiz bir şeyle karşılaşacağımızı söylüyorum. Sebep-sonuç ilişkisini kurdurmaya çalışıyorum. Ama ben söyleyene kadar kabul edemiyorlar."

K3, öğrencilerin sisteme eleştirilerini dile getirdiği ancak tutarlı bir açıklama ve yaptırım uygulamasıyla bu direncin zamanla kırıldığı bir tabloyu aktarmaktadır:

"Eksiye ya da cezaya karşı çocuklardan 'neden ben alıyorum?' şeklinde itirazlar geliyor. Buna çok açıklama yapıyorum. ... Evde kuralsız yetişen çocuklarda çok uyumsuzluk oluyor, belli bir sistemle yetişen çocuklar ise buna asla itiraz etmiyor, çok güzel uyuyor."

K3'ün bu tespiti, çocukların ceza sistemine uyumunun aile ortamındaki disiplin deneyimiyle doğrudan ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Bu bulgu, okul veya kurs

ortamındaki disiplin anlayışı ile ev ortamı arasındaki tutarlılığın, öğrencinin sisteme adaptasyonunu kolaylaştırdığı şeklinde yorumlanabilir.

K5, öğrencilerin öz değerlendirme yetersizliğinden kaynaklanan haksız eleştirilerini canlı bir şekilde örneklemektedir:

"Öğrenciler eleştiriyor tabii ki; acımasızca da eleştirebiliyor. 'Hocam, dersimi almadı' diyor mesela. ... Sen kendin kalmışsın, 'ben kalmadım, hocam beni bıraktı' diyor. Acımasızca eleştiriyorlar yani."

Bu ifade, öz değerlendirme becerisinin henüz gelişmemiş olduğu yaş gruplarında öğrencilerin öğreticiye yönelik eleştirilerinin nesnel gerçeklikten uzaklaşabileceğini ortaya koymaktadır. Öğretici bu süreçte hem adil hem de sabırlı bir rehber konumunda kalmak durumundadır.

Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, ödül uygulamalarının öğrencilerde coşku, gurur ve rekabet güdüsü gibi olumlu duygusal tepkiler ürettiği; buna karşın dikkatli yönetilmediği takdirde grup içi kıskançlık ve dışsal motivasyona aşırı bağımlılık gibi olumsuz yan etkiler yaratabileceği anlaşılmaktadır. Ceza uygulamaları ise öfke ve ağlama gibi anlık duygusal tepkilerin yanı sıra öz güven kaybı, sessizleşme ve derse ilgisizlik gibi daha kalıcı ve akademik açıdan kaygı verici sonuçlara yol açabilmektedir.

Tablo 15. Ödül ve Ceza Uygulamalarına Karşı Öğrenci Tepkileri ve Eleştiriler

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Cezaya Tepkiler	Ağlama, içe kapanma, sessizleşme	K1, K2, K7
	İlk tepki olumsuz; zamanla hak verme	K4, K6, K8
Ödüle Tepkiler	Sevinç, gurur duyma, rekabete girme	K1, K2, K3, K7
	Ödül yetmez; daha fazlasını isteme eğilimi	K2
Eleştiriler	Cezayı sorgulama; başkasını suçlama yoluna gitme	K2, K3, K5
	Adaletsizlik algısı oluştuğunda itiraz	K9
Otokontrol	Öğrencinin kendi hatalarını kabul etmesi sağlanabilir	K6, K8

Öğreticilerin bu tepkilere verdikleri yanıtlar incelendiğinde, açıklama ve ikna yönteminin ödül ceza uygulamalarına tamamlayıcı bir unsur olarak öne çıktığı görülmektedir. Sebep sonuç ilişkisinin kurulmasına yönelik rehberlik, anlık fırsatların değerlendirilmesi, açıklayıcı söylemler ve yapıcı diyalog gibi yöntemler, öğretmenlerin pekiştirmenin ötesine geçerek ahlaki muhakeme ve kişisel sorumluluk gelişimine alan açtıklarına işaret etmektedir. Bu bulgular, disiplin uygulamalarının davranışçı bir çerçevede ele alınmasının yetersiz kaldığını; bilişsel ve duyuşsal boyutları da kapsayan bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

3.7. Ödül ve Ceza Yöntemi ile Sosyal Öğrenme İlişkisi

Sınıf ortamında uygulanan ödül ve ceza tüm sınıfı etkileme potansiyeli taşımaktadır. Bu yönüyle bireysel bir yaptırım ya da teşvik aracının ötesine geçerek kolektif bir öğrenme aracına dönüşmektedir; bu tema söz konusu dolaylı etkiyi öğretici gözlemleri çerçevesinde ele almaktadır.

3.7.1. Bir Öğrenci Ödüllendirilmesinin veya Cezalandırılmasının Diğer Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

Bir öğrencinin cezalandırılmasının diğer öğrenciler üzerindeki etkisi, tüm öğretici gruplarında gözlemlenen bir sosyal öğrenme yansıması olarak öne çıkmaktadır. Bulgular, bu etkinin çoğunlukla caydırıcı bir işlev gördüğünü; ancak uygulamanın biçimine ve ne kadar adaletli algılandığına göre farklı sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, bir öğrencinin cezalandırılmasının sınıftaki diğer öğrenciler üzerinde belirgin bir caydırıcı etki oluşturduğunu ve onları kurallara uyumlu davranmaya yönelttiğini belirtmektedir. Bu bulgu, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında dolaylı pekiştirme olarak tanımladığı mekanizmayla örtüşmektedir.¹⁹⁷ Söz konusu mekanizmaya göre bireyler, yalnızca kendi deneyimlerinden değil, başkalarının yaşadığı sonuçları gözlemleyerek de davranış biçimleri edinebilmektedir.

¹⁹⁷ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 224.

Nitekim K1 ve K3 kodlu katılımcılar, bu sürecin kendiliğinden işleyen bir sınıf dinamiğine dönüştüğünü gözlemlemiştir. K1 bu durumu şöyle ifade etmektedir:

"Birisi ceza alınca diğerleri direkt kendi doğru davranışlarını kanıtlamaya veya benden takdir kazanmaya yöneliyorlar. 'Ben izin aldım, ben çıkmadım' diyorlar."

K3 ise bu dinamiğin sınıf kültürüne olan katkısına dikkat çekmektedir:

"Birbirlerini takip ediyor ve bir farkındalık oluşuyor sınıfta. Bu sınıf kültürü oluşturuyor; herkes kurallara uyuyor çünkü herkes birbirini izliyor."

K2 ise uyguladığı ceza anlayışının sınıfta öngörülebilir bir kural sistemi oluşturduğunu ve bunun kendiliğinden sosyal öğrenmeyi tetiklediğini aktarmaktadır:

"Bizim cezalarımız sınıf kurallarına uymamakla alakalı; bilmediği için veya doğru söyleyemediği için ceza olmadığı için çocuklar neye ceza alınacağını biliyor ve o hatayı yapmamaya çalışıyorlar."

Bu durum, cezanın etkinliğinin yalnızca sertliğiyle değil; tutarlı ve öngörülebilir olmasıyla, öğrenciler tarafından meşru görülmesiyle de doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. K4 bu ilişkiyi şöyle özetlemektedir:

"Eğer belirli kurallar çerçevesinde uygulanırsa caydırıcı bir etki oluşturuyor; diğer öğrenciler de o kurallara uymaya özen gösteriyor."

Benzer biçimde K7, caydırıcı etkinin kurumsal düzeyde anlam kazandığını vurgulayarak şöyle demektedir:

"O yapılan davranış, eğer verilen ceza büyükse... alenen herkesin gözü önünde yapıldıysa o kötü davranış söndürülmüş oluyor aslında. Ama bunu tabii ki idare ve okuldaki herkes aynı şeyi söylemeli."

Bu ifadeler, din eğitimi bağlamında ceza uygulamalarının bireysel bir tercihin ötesinde kurumsal ve pedagojik bir çerçeveye oturtulması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Katılımcıların bir kısmı, ceza uygulamalarının sınıf içinde gözlem yoluyla sosyal öğrenme ortamı oluşturduğunu somut örneklerle aktarmıştır. Bu bulgu,

Bandura'nın öne sürdüğü model alma süreciyle doğrudan örtüşmektedir. Buna göre bireyler, gözlemledikleri olumsuz sonuçlardan hareketle kendi davranışlarını düzenleme eğilimi göstermektedir.¹⁹⁸

K5 bu durumu yatılı eğitim ortamından aktardığı somut bir olayla açıklamaktadır:

"Birkaç öğrencinin camı açıp erkek çocuklara ısıklık çalması gibi ufak tefek şeyler olmuş. Kurum olarak 1., 2., 3. uyarı sistemi var; 3. uyarıdan sonra kurstan ayrılma. Bu cezayı duyan çocuklar artık kesinlikle pencerelere yaklaşmıyor, çok daha dikkatli."

K6 ise bu süreci Mesnevi'den aktardığı bir kıssayla metaforik biçimde açıklamakta, cezanın tutarlılığının kolektif davranış değişikliği üzerindeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır:

"Mevlâna Mesnevi'sindeki aslan-kurt-tilki kıssasındaki gibi: tilki, yerde yatan kurdu gördükten sonra paylaşımı doğru yapıyor. Ama hoca cezayı vaat eder vermezse 'zaten bir şey yapmıyor' düşüncesi oluşur ve diğerlerinde de kural ihlali başlar. Cezanın gerçekten uygulanması, caydırıcı etkinin temel şartı."

K8 ise bu dinamiği pedagojik açıdan ele alarak kuralların önceden ve şeffaf biçimde belirlenmesinin önemine dikkat çekmektedir:

"Öğrenciyi cezalandırırken şeffaf olursanız ve genele yayarsanız süreç çok daha sağlıklı ilerler. Öğretmenin ilk izlenimleri çok önemli. Bir derse girdiğinizde sınıfın kurallarını öncesinde koyarsanız, süreç içerisinde çok kaza yaşanmaz."

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, din eğitimi ortamında sosyal öğrenme sürecinin etkin biçimde işleyebilmesi için ceza uygulamalarının önceden belirlenmiş kurallara dayandırılması, tutarlı biçimde uygulanması ve öğrencilere şeffaf bir şekilde aktarılmasının zorunlu olduğu anlaşılmaktadır.

Bir kısım katılımcı ise ceza uygulamalarının olumsuz sonuçlarına dikkat çekmiş; özellikle adaletsiz ya da orantısız olarak algılanan cezaların öğrenciler

¹⁹⁸ Albert Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, 86-87.

üzerinde korku, stres ve güven kaybı gibi olumsuz duygular oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, ceza uygulamalarının yalnızca disiplin sağlamak amacıyla kullanıldığı durumlarda sınıftaki iklimi ciddi biçimde olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

K4 bu konuda şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

"Ancak cezalandırma çok sert ya da adaletsiz algılanırsa diğer öğrencilerde de olumsuz bir hava yaratabilir."

K9 ise bu riski en ayrıntılı biçimde dile getiren katılımcı olarak öne çıkmaktadır:

"Eğer ceza adaletli ve eğitici bir şekilde uygulanırsa, diğer öğrenciler bunu bir ders olarak görebiliyor. Ancak ceza ağır, sert veya adaletsiz algılanırsa, diğer öğrencilerde korku, stres ya da öğretmene karşı bir mesafe oluşabiliyor."

Araştırmanın bu bölümünden elde edilen bulgular, din eğitimi ortamında ceza uygulamalarının diğer öğrenciler üzerindeki etkisinin tek boyutlu olmadığını ortaya koymaktadır. Söz konusu etkiler; cezanın içeriğine, tutarlılığına, uygulanma biçimine ve öğrenciler tarafından algılanma şekline göre önemli ölçüde farklılaşmaktadır.

Tablo 16. Bir Öğrencinin Cezalandırılmasının Diğer Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Caydırıcı Etki	Diğerleri kurallara uymaya özen gösterir	K1, K2, K3, K4, K5
	Cezanın uygulanması caydırıcılığın temel şartıdır	K6
	Büyük cezalar (okul transferi) davranışı söndürür	K7
Olumsuz Etki	Adaletsiz ceza diğer öğrencilerde olumsuz hava yaratır	K4, K9
Şeffaflık	Kuralların önceden belirlenmesi süreçleri sağlıklılaştırır	K8
Sosyal Öğrenme	Arkadaşın cezasından ders çıkarma gözlemlenir	K2, K5, K10

Netice itibarıyla adaletli, tutarlı ve önceden belirlenmiş kurallara dayanan ceza uygulamaları sınıfta caydırıcı bir etki oluşturmakta ve sosyal öğrenme yoluyla kolektif

kural uyumuna katkı sağlamaktadır. Diğer taraftan, sert ya da adaletsiz algılanan cezalar başta korku ve öğretmenden uzaklaşma olmak üzere bir dizi olumsuz duygulanımı beraberinde getirmekte; bu durum uzun vadede öğrenme ortamının kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir. Bunlara ek olarak, ceza uygulamalarının şeffaflık ve öngörülebilirlik ilkeleri çerçevesinde yürütülmesi, öğrencilerin süreci algılama biçimini belirleyerek sosyal öğrenme sürecinin etkisini artırmaktadır.

3.7.2. Sosyal Öğrenme Süreçlerinde Ödül ve Ceza Kullanmanın Avantajları ve Dezavantajları

Ödül ve cezanın sosyal öğrenme boyutundaki avantaj ve dezavantajlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, her iki uygulamanın da sınıf dinamikleri üzerinde hem olumlu hem olumsuz potansiyel taşıdığı görülmektedir. Bu bulgu, söz konusu uygulamaların grup bütünü içinde nasıl konumlandırıldığına bireysel uygulama kadar belirleyici olduğuna işaret etmektedir.

3.7.2.1. Sosyal Öğrenme Sürecinde Ödül Kullanımının Avantajları ve Dezavantajları

Öğreticilerin büyük çoğunluğu ödülün sosyal öğrenme bağlamında güçlü bir araç olduğunu vurgulamıştır. Bu görüşler; akran öğrenimi, özgüven gelişimi, kural farkındalığı ve genel motivasyon artışı gibi işlevsel boyutlar etrafında şekillenmektedir.

K1 kodlu öğretici, ödülün sınıf içinde başlangıçta kıskançlık yaratabileceğini, ancak zamanla dönüşüm geçirerek kolektif bir sevinç deneyimine evrildiğini ifade etmektedir:

"Ödülde sene başında kıskançlık hâkim oluyor; ilerleyen süreçte arkadaşı adına sevinmeye dönüşüyor. Mesela son sureyi okuyacak olan öğrencim geliyor, diğerleri bekliyorlar ve bittikten sonra hep beraber alkışlayıp kucaklıyorlar."

K2 kodlu öğretici, ödülün yalnızca bilişsel değil, duygusal ve sosyal gelişim boyutlarına da katkı sağladığını belirtmektedir:

"Bazen öğrencileri tahtaya çıkartarak anlattığım bir şeyi onlara anlattırıyorum ya da daha önce okunan bir hikâyeyi anlattırıyorum; toplum önünde konuşabilsinler diye. Oraya çıkmak da onlar için bir

ödül. Eğer güzel anlatabilirse memnun ayrılıyor; o anki yürüyüşünden o kadar özgüvenli olduğunu hissediyorsunuz."

K5 ise ödülün ahlaki boyutunu öne çıkararak öğrencilerin hal ve hareketlerine daha çok dikkat ettiğini gözlemlediklerini bildirmektedir. K6 ise ödülün gözlemsel öğrenmeyi tetiklediğini vurgulamakta; bir öğrencinin başarısının diğerlerini harekete geçirdiğini belirtmektedir.

K8 kodlu öğretici, ödülün bireysel düzeyden sınıfsal düzeye taşındığında çok daha kapsayıcı bir motivasyon sağladığını şu örnekle aktarmaktadır:

"Sınıfın hepsi iki ay içinde bitirirse beraber piknik yaparız. Bir anda bu genel motivasyonu müthiş etkiliyor. Zayıf olanları da birbirleri pırpışlıyor. 'Bitir bak, beraber yapalım' diye."

Bu uygulama, iş birliğine dayalı öğrenme modellerinin dini eğitim ortamına uyarlanmış bir örneği olarak değerlendirilebilir.

Öğreticiler ödülün olası olumsuz sonuçlarını da çeşitli biçimlerde dile getirmiştir. Bu dezavantajlar; dışsal motivasyona bağımlılık, kıskançlık ve değersizlik hissi, veli müdahalesi ile ödülün ayarsız kullanımı başlıkları altında ele alınabilir.

K7 kodlu öğretici, ödül sisteminin istenmeyen davranışlara zemin hazırlayabileceğini belirtmektedir:

"Çocuk hileye de başvurabilir, yalan söyleyebilir, kopya çekebilir; kötüye de sevk edebilir."

K4, ödül alamayan öğrencilerin değersizlik hissi yaşadığını ve veli şikâyetlerinin öğretmen için haksız bir baskı zemini oluşturduğunu belirtmektedir. K6 ise ödülün uygunsuz kullanımı sorununa dikkat çekmektedir:

"Büyük bir ödül alındıktan sonra küçük ödüller işe yaramıyor; ama küçük bir ödülün ansızın verilmesi büyük bir ödülünden çok daha motive edici olabiliyor."

Bu bulgu, ödülün etkinliğinin yalnızca içeriğine değil; zamanlama, sıklık ve beklenti yönetimine de bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. K9 ise dışsal motivasyona bağımlılığın iç motivasyonu körelteceğini vurgulayarak öğrencilerin ödül olmaksızın öğrenmeye yönelme eğilimlerinin zayıfladığını dile getirmiştir.

3.7.2.2. Sosyal Öğrenme Süreçlerinde Cezanın Avantaj ve Dezavantajları

Öğreticiler, doğru uygulandığında cezanın sosyal öğrenme sürecinde caydırıcı ve düzenleyici bir işlev üstlendiğini ifade etmektedir. Bu işlev; bireysel davranış değişiminin ötesinde, sınıfın geneline yönelik dolaylı bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

K6 kodlu öğretici bu süreci şu şekilde açıklamaktadır:

"Bir öğrenciye uygulanan ceza diğerlerini de caydırıyor, o davranışı söndürüyor. Ödül de aynı şekilde; bir öğrencinin başarısını görmek diğerlerini de harekete geçiriyor."

K8, cezanın yalnızca bireysel davranışı değil, sınıfın ortak değer anlayışını şekillendirdiğini vurgulayarak şeffaf ve tutarlı bir yaptırım sisteminin önemine dikkat çekmektedir:

"Sağlıklı bir ödül ve ceza sistemi uygularsanız; şeffaf, yerinde, toplumun genelinin öğrenmesini sağlarsınız. Cezada da 'Bu benim başıma gelir' bilinci oluşur."

K5 ise cezanın ahlaki bir çerçevede zorunlu bir araç olduğunu ifade etmektedir. Özellikle yatılı kurumlarda çevrenin olumsuz etkisini bertaraf edebilmek için belirgin sınırların korunması gerektiğini ve cezanın bu sınırların korunmasındaki rolünü vurgulamaktadır:

"Ahlaki boyutta özellikle; bir öğrenciyi belki uzaklaştırıp diğerlerini koruyacakken onu orada tutup pek çok öğrenciyi kaybedebilirsiniz. O yüzden o sınırı net koymak zorundayız."

Öğreticiler ceza uygulamalarının yanlış ya da zamansız kullanımının kalıcı olumsuz sonuçlar doğurabileceğini çeşitli biçimlerde ifade etmiştir. En çarpıcı örneği K2 kodlu öğretici aktarmaktadır:

"İlk geldiğinde çok içine kapanık bir öğrencim vardı. O ceza aldığı anda tamamen özgüveni yerle bir oldu. Onu açmak için bütün yaz uğraştım. Kış kaydında başka bir sınıfa yönlendirdim; benimle olan ilişkisini sürdüremedi, bir kere ceza aldı ve kaldıramadı. Verdiğimiz cezalar

eğer çocuğu çok iyi tanımadan veriliyorsa çok fazla hayatını etkileyebiliyor. Bu benim kendi hatam, itiraf ediyorum."

Bu ifade, öğrencinin bireysel özelliklerinin gözlemlenmeden uygulanan cezanın ne denli yıkıcı sonuçlar doğurabileceğini açıkça ortaya koymaktadır.

K1 kodlu öğretici, cezanın bir diğer olumsuz yansımasına dikkat çekmektedir: Sık ceza alan öğrencinin akranları tarafından sürekli suçlanan ve dışlanan bir konuma sürüklenmesi. Bu durumu 'günah keçisi' söylemiyle ifade eden K1, sınıf içi sorgulamayla bu eğilimi kırmaya çalıştığını belirtmektedir.

K6, haksız ceza uygulamalarının sınıf iklimini olumsuz etkilediğini ve öğretmene yönelik güven algısını zedelediğini şu şekilde dile getirmektedir:

"Haksız ceza verildiğinde öğrenci zedeleniyor ve sınıfta 'hoca haksız davrandı' algısı oluşabiliyor."

K7 ise cezanın öğrenciyi rencide edebileceğini ve içe kapanmasına neden olabileceğini belirterek her iki yaptırım aracının da bilinçsiz kullanımının öğrencinin kaybedilmesiyle sonuçlanabileceğini vurgulamaktadır:

"O yanlış davranışı söndürebilir, ama o öğrenciyi rencide de edebilir, içine kapanmasına da sebep olabilir, onu kaybedebiliriz. Her ikisini de düzgün kullanmalı; bunun farkında olmalı."

Araştırma bulgularının tamamı değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ödül ve cezayı sosyal öğrenme sürecinde etkin birer araç olarak gördüğü; ancak bu araçların uygulanış biçiminin, bağlamın ve bireysel farklılıkların belirlediği nüanslara dikkat çektikleri görülmektedir.

Ödül açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların tamamına yakını ödülün akran öğrenimini güçlendirdiğini, sosyal bağ kurulmasına katkı sağladığını ve ortak motivasyonu artırdığını doğrulamıştır. Bireysel ödül uygulamalarının zamanla gözlemsel öğrenme yoluyla sınıfın tüm bireylerini etkilediği belirtilmiştir. Ancak aynı katılımcılar, sürekli ve öngörülebilir ödül yapılarının dışsal motivasyona bağımlılık yaratma, ödül kullanımını ayarlayamama ve veli baskısı gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceğini de vurgulamıştır.

Ceza açısından bakıldığında ise caydırıcılık işlevi ve norm bilincinin güçlenmesi olumlu katkılar olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, öğrenciyi yeterince tanımadan uygulanan yaptırımların özgüven kaybı, sosyal dışlanma ve eğitimden kopuş gibi geri dönüşü zor zararlara yol açtığı görülmüştür. Haksız ya da tutarsız ceza uygulamaları ise sınıf içi güven ilişkisini ve öğretmen otoritesini doğrudan zedelemektedir.

Tablo 17. Sosyal Öğrenmede Ödül ve Ceza Kullanımının Avantaj ve Dezavantajları

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Avantajlar	Sınıfta kural farkındalığı ve rekabet ortamı oluşturur	K3, K4, K6
	Akran öğrenimi ve özgüven gelişimini destekler	K2, K8
	Genel motivasyon ve öz yeterlilik artar	K8
Dezavantajlar	Sürekli ödül alan öğrenci diğerlerini değersizleştirir	K4, K6
	Veli müdahalesi çatışmaya neden olabilir	K4, K5
	Ceza alan öğrenci sınıf içinde günah keçisine dönebilir	K1, K3
Denge	Şeffaf ve tutarlı uygulama dezavantajları azaltır	K8, K9

3.8. Başarı Hikayeleri veya Olumsuz Örneklerle İlgili Öğreticilerin Paylaştığı Örnekler

Bu bölümde son olarak katılımcılara ödül ve ceza ile ilgili başarı hikayeleri ve olumsuz deneyimlere ilişkin paylaşımlar aktarmaları istenmiştir. Aşağıda söz konusu soruya verilen yanıtların analizi ile bu yanıtlara dayalı yorumlar yer almaktadır.

K1 kodlu katılımcı, geçmiş öğretim yılında yoğun biçimde uyarı ve ceza tehdidinde başvurduğu bir öğrencisini örnek vererek elde ettiği gözlemi şu şekilde aktarmıştır:

"Geçen yıl sınıfımda sürekli uyardığım ve sürekli ceza tehdidiyle ilerlediğim çok muzdarip olduğum bir öğrencim vardı. Yaş olarak diğerlerinden neredeyse bir yaş küçüktü; yıl sonunda doğduğu için 4 yaşındaydı ama aslında 3'tü. Bu sene yine benim sınıfımda ve geçen

seneyle bu sene arasında inanılmaz bir fark görüyorum. Ama ben bunu ödül ve ceza sistemine değil, o çocuğun büyümüş olmasına bağlıyorum. Hiç sosyalleşmemiş, akranlarıyla vakit geçirmemiş bir çocuk, akran grubunun içerisinde nasıl davranması gerektiğini öğreniyor; bu bence ödül ve cezadan bağımsız sosyalleşmesi ve büyümesiyle alakalı."

K1'in bu anlatımı, erken çocukluk döneminde gözlemlenen davranış değişikliklerinin kaynağına ilişkin önemli bir vurgu taşımaktadır. Katılımcı, öğrencisindeki köklü dönüşümü ödül-ceza sistemine değil; biyolojik gelişim sürecine ve akran gruplarıyla kurulan sosyal etkileşime dayandırmaktadır.

K2 kodlu katılımcı, öğretim ortamına yakın bir konumdaki camiye işlevsel bir ödül mekânına dönüştürdüğünü ve bunun namaz kılma alışkanlığı üzerinde kalıcı etkiler bıraktığını aktarmıştır:

"Kursumuzun hemen yanında cami var ve ben ödül olarak camiye kullanıyorum; etkinliklerimizi güzel yaparsak camide etkinlik yapmaya devam edebiliriz diyorum. Her camiye gittiğimizde orada iki rekat namaz kılıyoruz; çocuklara mescit namazını da hacet namazını da öğretiyorum. Şu an 2. sınıfa giden mezun öğrencilerimin anneleriyle konuştuğumda hâlâ namaz kıldıklarını söylediler. Hocalarını görünce namaz kılmasa bile yanında durduğunu söyleyen anneler var. O cami ödülüyle farkında olmadan namaz kılma alışkanlığı oturtmuş oldum."

K2'nin deneyimi, ödülün somut bir nesne ya da maddi karşılık olmaksızın anlam yüklü bir deneyim biçiminde sunulmasının nasıl içselleştirmeye zemin hazırlayabileceğini ortaya koymaktadır.

K3 kodlu katılımcı hem bir başarı hikayesi hem de olumsuz bir deneyimini paylaşarak ödülün işlevini farklı öğrenci profilleri üzerinden değerlendirmiştir. Başarı hikayesine ilişkin anlatım şöyledir:

"Ezberlerini tamamlayıp üstüne fazladan çalışan, ödüllere takdir ettiğim çocukların şu andaki gittiği hafızlık okulunda ezber noktasında çok rahat ettiğini, daha istekli olduğunu öğreniyorum. İçsel

motivasyonu olan çocukta ödül çok etkili oluyor; nerede ödül beklememesi gerektiğini, çalışmasının karşılığında olduğunu öğreniyor."

Öte yandan K3, olumsuz deneyim bağlamında kuralları hiçe sayan ve hiçbir pekiştirece yanıt vermeyen birkaç öğrencisini anlatmıştır:

"Geçen sene hiçbir şekilde kural dinlemeyen, dersi sabote eden, pasif bırakan birkaç öğrencim oldu. Ne yaptırırsak olmadı; ne ceza, ne ödül, ne konuşma, hiçbir şekilde etkili olamadı. Öğretmenleriyle de iletişime geçtim; okulda da aynı başarısızlık, aynı lakaytlık varmış. Bende mi bir sıkıntı var diye kendimi sorguladım. En sonunda ailedeki sıkıntılar, yetişme tarzı, ilgisizlik, boşvermişlik..."

Bu olumsuz deneyim, ödül ve ceza yöntemlerinin etkinliğinin öğrenci davranışının tüm sorumluluğunu taşıyamayacağını gözler önüne sermektedir. Aile ortamından kaynaklanan istikrarsızlık, ilgisizlik ve yetersiz yetişme koşulları, okul içi pekiştirme uygulamalarının etkisini büyük ölçüde sınırlandırabilmektedir.

K4 kodlu katılımcı, birden fazla kurstan elenerek ya da başarısız görülerek kendi kursuna gelen öğrencileri sabır ve sevgiyle yetiştirme deneyimini başarı hikayesi olarak aktarmıştır:

"Birkaç kurstan elenip gelen ya da başarısız görülen öğrencileri sabrederek devam ettirdik ve bir kısmını hafızlık belgesi alacak noktaya getirebildik. Bu işte en çok sabır gerekiyor. Okullardaki öğretmenlerden farklı olarak bizde not gibi bir yaptırım şekli yok; sadece gönüllülük esasıyla çocuklar geliyor. 7-10 yaş grubuna hiçbir şekilde kötü davranarak yol katetebileceğimizi düşünmüyoruz. En azından şimdi bir temel atarsak, bir maya çalabilirsek, bizi severse ileriki yaşamında da bu şekilde devam eder diye sabrederiz."

K4'ün anlatımı, Kur'an kursu ortamının okul sisteminden ayrıştığı yapısal bir özelliğe dikkat çekmektedir; not ve zorunluluk gibi kurumsal yaptırım araçlarının yokluğu. Bu bağlamda öğretici, dışsal otorite araçları yerine ilişkisel sıcaklık ve sabrı temel motivasyon kaynağı olarak benimsemektedir. Çocuğun öğreticiye duyduğu

sevgi, ilerleyen yaşlarda dinî davranışların sürdürülmesi bakımından bir özümseme olarak değerlendirilmektedir.

K6 kodlu katılımcı hem olumsuz hem de olumlu deneyimlerini belgeleyerek her öğrencinin ödül beklentisinin farklılığını çarpıcı biçimde aktarmıştır. Olumsuz deneyimine ilişkin anlatım şu şekilde aktarılmıştır:

"Bundan 2 ay önce çizelgede son 3 haftada çok güzel gittiğini gördüğüm bir öğrencime ansızın 600 lira nakit para verdim. Tam 3 hafta o çocuğu kaybettim; fiziken sınıftaydı ama ya zayıf ders veriyor ya başka yerlere dalıyor. 'Keşke bu parayı sana vermeseydim' dedim. Fakir bir öğrenciye büyük para verince 'bunu nasıl harcayabilirim?' diye düşünmeye başlıyor; dersten geri kalıyor."

K6, farklı öğrencilere uyguladığı ödül türlerini karşılaştırdığında öğrenciler arasındaki belirgin bireysel farklılıkları da gözlemlemiş ve bu farklılıkları şöyle aktarmıştır:

"Burak ve Akife Cumartesi gelmeyin dedim; Pazartesi bülbül gibi sakıyorlar, çok güzel dersleri var. Her öğrencinin beklentisi farklı; sınıf hocasının öğrencinin karakterini, isteklerini çok iyi bilmesi lazım."

K7 ve K8 kodlu DKAB öğretmenleri, ödül ve ceza uygulamalarının ötesine geçen rol model etkisine dayalı başarı hikayelerini paylaşmıştır. K7, eşinin bir öğrencisinin yıllar sonra ilahiyat bölümünü kazandığını ve bu tercihini eşinin öğretmenlik örneğine dayandığını öğrendikten sonra yaşadığı duygulanmayı aktarmıştır:

"Bazen öğrenciye nasıl etki edebildiğimizi bilmiyoruz. Belki benim de onlara kötü geldiğim, beni sevmeyen, derse ilgisi duymayan, küçücük bir bakışım la benden soğuyan öğrencilerim olmuştur... Ama o kadar sevmiş, onun gibi olmak istiyorum demiş. Bu beni çok duygulandırmıştı o zaman. İnşallah böyle hep öğrencilere dokunabilelim, örnek olalım, faydalı olalım."

Benzer biçimde K8, uyku modunda sandığı bir öğrencisinin aslında kendisini dinlediğini ve yıllar sonra o öğrencinin evine namaz getirdiğini anlatan ailesini şöyle betimlemektedir:

"Normalde Ali Kaya'yı hiç özel yapmamıştık; diğer öğretmenlere de şikâyet ederlerdi. Ama kime nasıl dokunacağınızı, yansımalarının nasıl olacağını önceden hissedemiyorsunuz."

K8'in olumsuz deneyimi ise mesleğinin ilk yıllarında uyguladığı sınav baskısı ve müfredat odaklı ceza tehditlerini yıllar sonra eleştirel bir gözle değerlendirmesini kapsamaktadır:

"Sınıfta kalırsınız, en azından bir Fatıha'yı öğrenin gibi bir baskı uyguladım. Şimdi düşündüğümde yanlış yapmışım. O süreci iyi yönetemediğimi düşünüyorum. Her şey not değil, her şey müfredat değil. Çocuğun gönlüne girmek, ondaki bir davranış değişikliği sizin için en büyük kazanım."

K9 kodlu özel okul DKAB öğretmeni, sınıfta pasif kalan bir öğrencisini ceza yerine sorumluluk verme yoluyla dönüştürdüğü bir başarı hikayesini aktarmıştır:

"Sınıf içindeki etkinliklerde ona özel görevler verdim ve başarılı olduğunda bunu tüm sınıfın önünde takdir ettim. Bir süre sonra özgüveni arttı ve artık derslerde daha aktif rol almaya başladı. Bu, ödülün yalnızca maddi veya dışsal bir şey olmadığını, sorumluluk ve takdir ile de verilebileceğini gösteren güzel bir örnek oldu."

K9'un deneyimi, ödülün işlevinin bir nesne veya ayrıcalık olmanın ötesinde, öğrencinin öz saygısını ve sınıf içindeki konumunu pekiştiren psikolojik bir tanınma aracına dönüşebileceğini göstermektedir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Tartışma

Din eğitiminde ödül ve ceza kullanımına dair öğretici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde ortaya çıkan tablonun eğitim psikolojisi literatüründeki güncel tartışmalarla büyük oranda örtüştüğü ancak din eğitiminin doğasından kaynaklanan hedefler sebebiyle bazı noktalarda genel eğitim literatüründen ayrıştığı ve kendine özgü riskler barındırdığı görülmektedir. Elde edilen bulgular literatürdeki benzer ve farklı çalışma sonuçları merkeze alınarak karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Bulguların sunumunda katılımcılar, görev yaptıkları kurumun niteliğine göre dört farklı gruba ayrılmaktadır: 4-6 yaş Kur'an kursu öğreticileri (K1, K2), 7-10 yaş Kur'an kursu öğreticileri (K3, K4), hafızlık hocaları (K5, K6) ve DKAB öğretmenleri (K7, K8, K9, K10). Bu gruplandırma yalnızca demografik bir sınıflandırma değil; aynı zamanda her kurumun yapısal özelliklerini, pedagojik geleneklerini ve öğrenci profilini yansıtan işlevsel bir çerçevedir. Kur'an kurslarında sezgisel ve ilişki temelli yaklaşımların öne çıkması, hafızlık kurumlarında tekrar ve pekiştirmeye dayalı bir disiplin anlayışının hâkim olması ve DKAB öğretmenlerinin ise MEB müfredatı ile pedagojik formasyon eğitiminin şekillendirdiği bir yapı içinde çalışması; ödül ve cezanın bu kurumlarda farklı biçimler almasına zemin hazırlamaktadır. Aşağıda sunulan bulgular, mümkün olan her yerde bu kurumlar arası farklılıkları vurgulayacak şekilde kurgulanmıştır.

Araştırmamızda elde edilen en temel bulgulardan biri din eğitimi veren öğreticilerin ödülü cezaya kıyasla çok daha güvenli bir pedagojik araç olarak görmeleri ve maddi ödüller yerine sözlü takdir ile sosyal onay gibi manevi ödülleri daha fazla tercih etmeleridir. Bu durum literatürde genel eğitim bağlamında yapılan bazı çalışmalarla belirgin bir zıtlık taşımaktadır. Mercan tarafından 2024 yılında öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğunun maddi ödül yöntemlerini tercih ettikleri saptanmıştır.¹⁹⁹ Genel eğitim kurumlarında maddi ödüller öğrenciyi derse bağlayan pragmatik bir araç olarak işlev görebilirken din

¹⁹⁹ Ecehan Mercan, *Eğitimde Ödül ve Cezanın Öğrenci Davranışlarına Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri* 2024, 117.

eğitiminde bu tür nesnel pekiştireçlerin ibadeti ve inancı araçsallaştırma riski taşıdığı bilinmektedir. Öte yandan Altınkaynak ve arkadaşlarının çalışması çocukların ödül kavramını ağırlıklı olarak nesnel ve maddi unsurlar üzerinden tanımladığını göstererek bu araçsallaştırma riskini doğrular niteliktedir.²⁰⁰ Kiriş de cami merkezli din eğitiminde çocuklara bisiklet veya bilgisayar gibi pahalı ve abartılı maddi ödüller verilmesinin pedagojik açıdan son derece sakıncalı olduğunu belirterek bu ödüllerin çocukları dışsal bir beklentiye soktuğunu vurgulamaktadır.²⁰¹ Benzer şekilde Özdemir ve Yılmaz tarafından yapılan araştırma da kontrolsüz ve amaca uygun olmayan ödüllerin motivasyonun içsel boyutuna çok ciddi zararlar verdiğini ortaya koymuştur.²⁰² Ayrıca Bolat'ın çalışmalarında da önemle altı çizildiği üzere çocuklara ödül vaat etmek aslında onları gizliden gizliye cezalandırmak anlamına gelmektedir ve dışsal ödüller çocuğun içsel öğrenme hevesini yavaş yavaş yok etmektedir.²⁰³ Gündüz ve Balyer'in araştırması da ödüllerin kısa vadede mekanik bir uyum sağlasa da uzun vadede öğrencinin merakını ve azmini olumsuz yönde etkilediğini akademik verilerle desteklemektedir.²⁰⁴

Tez kapsamında incelenen ceza uygulamaları değerlendirildiğinde din öğreticilerinin fiziksel şiddet ve dayak gibi onur kırıcı yöntemleri tamamen terk ettikleri saptanmıştır. Öğreticiler bu tür yaptırımlar yerine etkinlikten mahrum bırakma veya bireysel yönlendirme gibi ikinci tip ceza yöntemlerine yönelmişlerdir. Bu olumlu pedagojik eğilim eğitim bilimleri literatüründeki modern dönüşümlerle tam bir uyum içindedir. Mercan'ın çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin en çok ikinci tip cezaları tercih ettikleri ve şiddetten uzaklaştıkları görülmektedir.²⁰⁵ Altınkaynak ve arkadaşlarının araştırmasında çocukların en çok ifade ettikleri ceza türünün de yine

²⁰⁰ Hatice Uysal vd., “Çocukların Ödül Ve Ceza Algıları İle Öğretmenlerin Disiplin Hakkındaki Görüşleri”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 33 (01 Nisan 2018), 8.

²⁰¹ H. Mustafa Kiriş, “Camileri Seven Çocuklar Yetiştirme İlkesi Bağlamında Dikkat Edilmesi Gereken Bir Konu: Ödül ve Ceza”, *Gök Medrese İlahiyat Araştırmaları* (İstanbul: Asitan Kitap, 2019), 67.

²⁰² Ali Özdemir, Ayşe Yılmaz, “Eğitimde Kullanılan Ödül Ceza Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin Duyuşsal Alanları Açısından Değerlendirilmesi” 14/3 (2019), 793.

²⁰³ Bolat, *Beni Ödülle Cezalandırma*, 46-47.

²⁰⁴ Yüksel Gündüz, Aydın Balyer, “Eğitimde Ödül İle Cezanın Yeri Ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2 (01 Ocak 2011), 19.

²⁰⁵ Mercan, *Eğitimde Ödül ve Cezanın Öğrenci Davranışlarına Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, 49-50.

etkinlikten alıkoyma temelli ikinci tip cezalar olması sahadaki bu gerçekliği yansıtmaktadır.²⁰⁶

Fiziksel cezanın terk edilmesi din eğitiminin özünde barındırdığı merhamet ilkesiyle doğrudan bağlantılıdır. Ay tarafından yapılan kapsamlı çalışmada azarlama ve hakaretin bile tek başına dayaktan daha derin ve olumsuz psikolojik etkilere sahip olduğu belirtilerek onur kırıcı tüm cezaların eğitim ortamlarından uzaklaştırılması gerektiği net bir şekilde ortaya konmuştur.²⁰⁷ Tetik'in araştırmasında da öğrencilerin hoşgörü temelleri üzerine kurulu olan bir dinin eğitiminde dayaksız bir disiplin anlayışının şart olduğu konusunda yüksek oranda görüş birliği içinde olmaları tezimizin bulgularını doğrudan desteklemektedir.²⁰⁸ Köçer ve Çınar'ın araştırması ise meseleyi bir adım daha ileri taşıyarak ceza ve ödül döngüsüne hiç girmeden sadece demokratik ve empatik bir tutumla çocuk disiplininin mümkün olabileceğini öne sürmektedir.²⁰⁹ Bu veriler ışığında din eğitimcilerinin geleneksel ve otoriter ceza yöntemlerinden uzaklaşarak çağdaş yaklaşımları benimsedikleri ve bu dönüşümün öğrenci psikolojisini koruma adına hayati bir adım olduğu rahatlıkla ifade edilebilir.

Çalışmamızı genel eğitim araştırmalarından ayıran en önemli bulgulardan biri uygulanan yanlış cezaların doğrudan dinden soğutma ve kalıcı inanç krizlerine yol açma potansiyelidir. Genel eğitim literatüründe cezaların sonuçları genellikle dersten soğuma veya okuldan kaçma boyutunda incelenmektedir. Örneğin Aypay tarafından 2018 yılında ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada ceza hassasiyetinin okul tükenmişliğini meydana getiren temel bir psikolojik faktör olduğu tespit edilmiştir.²¹⁰ Ancak din eğitiminde bu tükenmişlik hissi matematiğe veya fiziğe duyulan ilgisizlikten çok daha tehlikeli bir boyuta ulaşarak doğrudan inanç sistemine ve yaratıcı tasavvuruna yönelmektedir. Bu varoluşsal risk din eğitimi uzmanları tarafından da sıklıkla dile getirilmektedir. Ay'ın çalışmasında vurgulandığı üzere

²⁰⁶ Uysal vd., “Çocukların Ödül Ve Ceza Algıları İle Öğretmenlerin Disiplin Hakkındaki Görüşleri”, 9.

²⁰⁷ Mehmet Emin Ay, *Din Eğitiminde Mükâfat ve Ceza* (İzmir: Gül Yurdu Yayınları, 2012), 129-130.

²⁰⁸ Hayati Tetik, “Ortaöğretim Kurumlarında Mükâfat ve Ceza Algısı (Ağrı Örneği)”, *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3 (2013), 126.

²⁰⁹ Gülhan Köçer - Fatih Çınar, “Ödül ve Ceza Olmadan Çocuk Disiplini Mümkün Mü?”, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14/2 (31 Aralık 2021), 424.

²¹⁰ Ayşe Aypay, “Ortaokulda Ödül Bağımlılığı-Ceza Hassasiyeti ve Ödül Bağımlılığı-Okul Tükenmişliği Arasındaki Yordayıcı İlişkiler”, *TED EĞİTİM VE BİLİM*, (10 Nisan 2018), 45.

idareci ve öğretmenlerin sergilediği olumsuz tutumlar ve haksız cezalar öğrencilerin topyekûn din eğitimi kurumlarına karşı karalama ve reddetme eğilimi geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır.²¹¹ Tetik'in araştırmasında öğrencilerin cezanın kendilerini dersten tamamen soğuttuğunu açıkça belirttikleri görülmektedir.²¹² Kiriş ise cami merkezli eğitimlerde uygulanan hatalı ceza politikalarının bireylerin ileriki yaşlarda dinden ve ibadet mekanlarından bütünüyle uzaklaşmalarına sebep olduğunu ifade etmektedir.²¹³ Dolayısıyla din eğitiminde korkuya dayalı disiplin modellerinin ahlaki gelişimi desteklemek bir yana dursun inanç temellerini temelden sarstığı ve bireyi manevi bir boşluğa ittiği tüm bu araştırmaların ortak bir sentezi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dışsal yaptırımların taşıdığı teolojik ve psikolojik risklerin farkında olan öğretmenlerin içsel motivasyonu artırmak için rol model olma yaklaşımını benimsedikleri ve kıssalar üzerinden empati kurdurma gibi yöntemleri tercih ettikleri saptanmıştır. Özdemir ve Yılmaz'ın çalışması bu bulguyu net bir biçimde desteklemektedir. İlgili araştırmada dürüstlük ve saygı gibi arzulanan kalıcı değerlerin ödül veya ceza mekanizmalarıyla öğretilemeyeceği bu değerlerin ancak öğreticinin iyi örnek olması ve somut yaşantılar sunması ile kazandırılabilceği tespit edilmiştir.²¹⁴

Öğrenciyi kendi öğrenme sürecinin öznesi yapmayan hiçbir yöntem kalıcı bir ahlak inşa edemez. Bolat'ın eserinde de detaylıca işlendiği gibi öğrenme hevesinin ve iç disiplinin kalıcı olabilmesi için sürecin dışsal bir rüşvet mekanizmasından kurtarılıp anlama ve keşfetme arzusuna dayandırılması gerekmektedir.²¹⁵ Gündüz ve Balyer'in geleneksel sistemlere karşı alternatif olarak önerdikleri olumlu davranış desteği ve etik sınıf ortamı yaklaşımları da tam olarak bu içselleştirme hedefine hizmet etmektedir.²¹⁶ Köçer ve Çınar çocuk disiplninde yetişkinlerin kendi ahlaki tutumlarıyla model

²¹¹ Ay, *Din Eğitiminde Mükâfat ve Ceza*, 20.

²¹² Tetik, "Ortaöğretim Kurumlarında Mükâfat ve Ceza Algısı (Ağrı Örneği)", 122.

²¹³ Kiriş, "Camileri Seven Çocuklar Yetiştirme İlkesi Bağlamında Dikkat Edilmesi Gereken Bir Konu", 58-59.

²¹⁴ Ali Özdemir, Ayşe Yılmaz, "Eğitimde Kullanılan Ödül Ceza Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin Duyuşsal Alanları Açısından Değerlendirilmesi", 795.

²¹⁵ Bolat, *Beni Ödülle Cezalandırma*, 131-132.

²¹⁶ Yüksel Gündüz, Aydın Balyer, "Eğitimde Ödül İle Cezanın Yeri Ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar", 18.

olmalarının her türlü dışsal müdahaleden çok daha kalıcı izler bıraktığını ve cezasız eğitimin bu yolla başarıya ulaşacağını belirtmektedir.²¹⁷ Bu bağlamda din öğreticilerinin dışsal motivasyon kaynaklarının tehlikelerini saha tecrübeleriyle sezerek yapılandırmacı ve bilişselci yaklaşımlara uygun şekilde öğrenciyi merkeze alan bir anlamlandırma sürecine yönelmeleri son derece değerli bir pedagojik kazanımdır.

Din eğitimi süreçlerinde ödül ve cezanın öğrenciler arası sosyal ilişkilere etkisi çalışmamızın literatürle yoğun biçimde etkileşime girdiği bir diğer önemli tartışma alanıdır. Araştırma bulguları adaletsiz algılanan veya şeffaf olmayan ödül dağılımının sınıf içinde derin bir kıskançlığa ve akranlar arası husumete yol açtığını göstermektedir. Pehlivan ve arkadaşlarının öğretmen adayları üzerinde yürüttükleri çalışma ayrımcılık algısının eğitim ortamlarında ne derece tahrip edici olduğunu ve öğrencilerde öğretmenlerine karşı nefrete varan olumsuz tutumlar geliştirdiğini net bir şekilde ortaya koymaktadır.²¹⁸ Eğitim ortamında tesis edilemeyen adalet duygusu öğrencinin zihnindeki din algısını da yaralamaktadır. Kiriş'in çalışmasında da ifade edildiği üzere cami ortamında sadece belirli öğrencileri hedef alan abartılı ödüller diğer öğrencilerde haksızlığa uğradıkları hissini doğurarak manevi aidiyet duygusunu zedelemekte ve sosyal bağları koparmaktadır.²¹⁹ Aypay'ın çalışmasında da cezalandırma süreçlerindeki adaletsizliğin ceza hassasiyetini artırdığı ve bu durumun okul iklimini tahrip ettiği belirtilmektedir.²²⁰ Tezimizin bulgularıyla bu akademik veriler birleştirildiğinde din eğitimi ortamlarında hakkaniyet ilkesinin zedelenmesinin sadece pedagojik bir kriz değil aynı zamanda öğretilen adalet ve merhamet gibi ilahi değerlerle doğrudan çelişen yıkıcı bir pratik olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Sınıf içi disiplinin ve ahlaki gelişimin sağlanmasında sadece öğreticinin çabalarının yeterli olmadığı okul ile ev ortamı arasındaki tutarlılığın başarı için kritik

²¹⁷ Köçer - Çınar, “Ödül ve Ceza Olmadan Çocuk Disiplini Mümkün Mü?”, 419.

²¹⁸ Hülya Pehlivan vd., “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamlarında Uygulanan Ödül, Ceza ve Ayrımcılığa İlişkin Görüşleri”, *İlköğretim Online* 17/4 (01 Aralık 2018), 2104-2105.

²¹⁹ Kiriş, “Camileri Seven Çocuklar Yetiştirme İlkesi Bağlamında Dikkat Edilmesi Gereken Bir Konu”, 67.

²²⁰ Aypay, “Ortaokulda Ödül Bağımlılığı-Ceza Hassasiyeti ve Ödül Bağımlılığı-Okul Tükenmişliği Arasındaki Yordayıcı İlişkiler”, 55.

bir koşul olduğu çalışmamızda açıkça saptanmıştır. Tetik'in araştırmasında öğrencilerin tamamına yakınının temel dini bilgileri okula başlamadan önce ailelerinden sevgi ve hoşgörü temelli bir yaklaşımla aldıkları bulgusu ailenin bu süreçteki kurucu rolünü ispatlamaktadır.²²¹ Evde atılan bu sevgi temeli okulda uygulanacak yanlış bir ceza ile sarsılabilmekte veya evde aşırı maddi ödüle boğulmuş bir çocuk okulda öğreticinin sunduğu manevi pekiştireçlere tepkisiz kalabilmektedir. Ay'ın araştırması da benzer şekilde disiplinsizlik problemlerinin temelinde çoğu zaman aile içi iletişimsizliğin ve ebeveyn ilgisizliğinin yattığını belirterek eğitimin çok paydaşlı yapısına dikkat çekmektedir.²²² Evdeki tutarsız ödül ve ceza yaklaşımları öğreticinin okulda kurmaya çalıştığı manevi otoriteyi zayıflatmaktadır. Aypay'ın ergenlik dönemindeki ceza algısı üzerine yaptığı çalışma ebeveyn tutumları ile okul tükenmişliği arasındaki güçlü bağı gözler önüne sererek bu çok boyutlu etkiyi teyit etmektedir.²²³ Aileler kendi çocukluklarında maruz kaldıkları cezalandırma biçimlerini çocuklarına uyguladıklarında veya bunun tam tersi bir refleksle çocuklarını tamamen sınır tanımaz bir şekilde yetiştirdiklerinde din eğitimcisinin sahadaki işi büyük ölçüde zorlaşmaktadır. Bu nedenle sürdürülebilir bir din eğitimi ve ahlak gelişimi için ebeveynlerin de pedagojik bir farkındalık sürecinden geçirilmesi ve okul aile iş birliğinin mutlak surette tesis edilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak çalışmamız kapsamında elde edilen bulgular ile mevcut literatür arasında yapılan karşılaştırmada din eğitiminde ödül ve cezanın mekanik birer davranış değiştirme aracı olmaktan çok öte, derin teolojik ve psikolojik anlamlar taşıdığı ispatlanmaktadır. Bu konudaki tüm çalışmalar geleneksel davranışçı kuramın öngördüğü ceza korkusuna ve abartılı maddi ödüllere dayalı sistemlerin günümüz eğitim felsefesinde geçerliliğini yitirdiğini göstermektedir. Özellikle din eğitimi gibi nihai amacı samimi bir inanç şuuru ve ahlaki içselleştirme olan bir alanda dışsal yaptırımların bireyi dinden uzaklaştırma ve ibadeti araçsallaştırma gibi çok büyük tehlikeler içerdiği kabul edilmektedir.

²²¹ Tetik, "Ortaöğretim Kurumlarında Mükâfat ve Ceza Algısı (Ağrı Örneği)", 112.

²²² Ay, *Din Eğitiminde Mükâfat ve Ceza*, 20.

²²³ Aypay, "Ortaokulda Ödül Bağımlılığı-Ceza Hassasiyeti ve Ödül Bağımlılığı-Okul Tükenmişliği Arasındaki Yordayıcı İlişkiler", 44-46.

Hem tezdeki saha verileri hem de referans alınan güncel literatür gerçek ve kalıcı bir din eğitimi sürecinin ancak sevgi temelli ilişkilerle şeffaf ve adaletli sınıf ortamlarıyla içsel motivasyonu besleyen güçlü rol modellerle ve aileyi sürece dahil eden bütüncül bir pedagojik ortamla başarıya ulaşabileceğini kesin bir biçimde ortaya koymaktadır. Din öğreticilerinin bu bilinç düzeyine ulaşarak ezberci ve dayatmacı kalıpları yıkmaları ve anlam inşasını merkeze alan çağdaş eğitim stratejilerini benimsemeleri gelecek nesillerin sağlıklı bir din tasavvuruna sahip olabilmeleri adına vazgeçilmez bir zorunluluktur.

Bulgular topluca değerlendirildiğinde dört farklı kurum grubunun ödül ve cezaya yönelik tutumlarında belirgin ortak özellikler göze çarpmaktadır. 4-6 yaş Kur'an kursu öğreticileri (K1, K2) sezgisel ve sevgi temelli yaklaşımları benimserken maddi ödüllere en çok başvuran grup olmuştur; bu eğilim söz konusu yaş grubunun somut pekiştireçlere olan duyarlılığıyla örtüşmektedir. 7-10 yaş öğreticileri (K3, K4) geçiş döneminin karmaşıklığını yönetmede içsel motivasyon araçlarını ve aile iş birliğini daha belirgin biçimde ön plana çıkarmıştır. Hafızlık hocaları (K5, K6) tekrar ve disiplin geleneklerinin ağır bastığı bir kurumsal kültür içinde bile fiziksel cezayı kesinlikle dışlamış, sevgi ve manevi teşviki merkeze alan bir anlayışı savunmuştur. DKAB öğretmenleri (K7-K10) ise MEB müfredatı ve pedagojik formasyon eğitiminin etkisiyle daha çok sistematik ve kuramsal bir çerçevede konuşmuş; sınıf yönetimi ve değerlendirme süreçleriyle ödül-ceza ilişkisini daha işlevsel biçimde kurmuştur. Bu kurumlar arası farklılaşma, din eğitiminde ödül ve ceza uygulamalarının tek tip bir modelle açıklanamayacağını ve kurumun yapısına, öğrenci yaş grubuna ve pedagojik geleneğe özgü yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiğini güçlü biçimde ortaya koymaktadır.

2. Sonuç

Bu araştırma, din eğitiminde ödül ve ceza kullanımını öğretmenlerin gözüyle incelemeyi amaçlamaktadır. Dört farklı din eğitimi kurumundan seçilen on öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen nitel araştırma; sınıf içi ödül ve ceza uygulamaları, aile etkisi, sosyal boyutlar, motivasyon, dinden soğutma riski, öğrenci tepkileri ve sosyal öğrenme süreçleri gibi temel temaları kapsamlı biçimde incelemiştir. Üçüncü bölümde sunulan bulgular ve yorumlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, din eğitimi bağlamında ödül ve ceza meselesinin pek çok açıdan özgün bir görünüm sergilediği ve genel eğitim literatüründeki tartışmaların ötesinde dinî, ahlaki ve ilişkisel boyutları da kapsayan derin bir mesele olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen en temel bulgulardan ilki, katılımcı öğretmenlerin tamamının ödülü cezaya kıyasla çok daha güvenli bir araç olarak benimsediğidir. Öğretmenler; sözlü-duygusal ödülleri, sosyal ödülleri, maddi/sembolik ödülleri ve etkinliğe erişim ödülleri sıklıkla kullandıklarını belirtmiş; ancak bu ödüller arasında sözlü takdir, sarılma, göz teması ve alkış gibi ilişkisel pekiştiricilerin maddi ödüllere kıyasla çok daha güçlü ve sürdürülebilir etkiler yarattığını vurgulamıştır. Öte yandan nakit para gibi büyük maddi ödüllerin motivasyonu zayıflattığı ve öğrencinin dikkatini dersten uzaklaştırdığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, öz belirleme kuramının dışsal ödüllerin iç motivasyonu aşındırabileceğine dair öngörüsüyle uyumla birlikte din eğitiminin içselleştirme hedefi açısından da belirleyici bir anlam taşımaktadır.

Ceza uygulamaları söz konusu olduğunda öğretmenlerin belirgin bir şekilde temkinli bir tavır içinde oldukları ve genel olarak fiziksel ya da aşağılayıcı yöntemlere kesinlikle başvurmadıkları görülmektedir. Uygulanan ceza biçimleri büyük ölçüde etkinlikten mahrumiyet, teneffüse geç çıkarma, birebir görüşme gibi psikolojik yaptırımlardan oluşmaktadır. Akademik başarısızlık hiçbir öğretici tarafından ceza gerekçesi olarak görülmemiş; ceza yalnızca olumsuz ahlaki davranışlara karşı bir düzeltme aracı olarak konumlandırılmıştır. Bu yaklaşım, din eğitiminin ahlak geliştirme ve karakter inşasına yönelik temel amacıyla uyumlu bir tutumu yansıtmaktadır.

Araştırmanın en özgün bulgularından birini, ödül ve cezanın dinden soğutma riski taşıdığı gerçeği oluşturmaktadır. Öğreticilerin büyük çoğunluğu, özellikle K5'in vurguladığı gibi, din öğreticisine yönelik olumsuz bir duygu ile dinî içeriğe, Kur'an'a ve ibadete yönelik duyarsızlığa dönüşebildiğini gözlemlemiştir. Bu durum, din eğitimini diğer branşlardan yapısal olarak ayıran kritik bir boyuttur. Matematik ya da Türkçe öğretmenine duyulan soğukluğun yalnızca o derse yansımaları mümkünken, din öğreticisine duyulan olumsuzluğun dinî kimlik ve ibadet alışkanlıklarını kalıcı biçimde etkileyebileceği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, cezanın dinî yükümlülüklerle ilişkilendirilmesinin, örneğin Allah seni cezalandıracak türünden tehdit söylemlerinin uzun vadede inanç problemlerine ve dinî yaşamdan kopuşa zemin hazırlayabileceği bulgular arasında yer almaktadır.

Aile faktörü, araştırma bulgularında belirleyici bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Öğreticilerin büyük çoğunluğu, ödül ve ceza uygulamalarının etkinliğinin aile ortamındaki tutumlarla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Sınıf içindeki yaptırım mekanizmaları, ev ortamında aynı davranışın pekiştirildiği ya da göz yumulduğu durumlarda işlevsiz kalmaktadır. K8'in ev ziyareti uygulaması ve K6'nın üçlü saç ayağı benzetmesi, öğretici-öğrenci-aile üçgeninin bütüncül bir sistem olarak işlemesi gerektiğini somutlaştırmaktadır. Bu bulgu, din eğitiminin yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı tutulamayacağını ve çocuğun eğitiminde ailenin aktif bir rol alması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sosyal öğrenme boyutunda öğretmenler, bir öğrenciye uygulanan ödül ya da cezanın sınıfın geri kalanı üzerinde güçlü bir etki yarattığını gözlemlemişlerdir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında dolaylı pekiştirme olarak tanımlanan bu mekanizma, din eğitimi ortamında da belirgin biçimde işlemektedir. Adaletli, tutarlı ve önceden belirlenmiş kurallara dayanan ödül-ceza uygulamalarının sınıfta olumlu bir bilinç oluşturduğunu; buna karşılık haksız ya da orantısız algılanan yaptırımların korku, güven kaybı ve öğretmenden uzaklaşma gibi olumsuz durumlara yol açtığı tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin sahip olduğu maddi imkânların ve sosyoekonomik düzeyin ödül seçimini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır.

Ekonomik açıdan görece yüksek imkânlarla sahip öğrencilerde maddi ödüllerin güdüleyici etkisinin zayıfladığı, buna karşın sorumluluk verme, sınıf başkanlığı ve sözel takdir gibi statüye dayalı ödüllerin çok daha güçlü bir motivasyon kaynağına dönüştüğü görülmektedir. Bu bulgu, davranışçı eğitim kuramında öngörülen standart pekiştireç modelinin din eğitimi pratiğinde yetersiz kaldığını ve öğrenciye özgü, bağlama duyarlı yaklaşımların ön plana çıkarılması gerektiğini göstermektedir.

Ödül ve cezaya yönelik duyarsızlaşma sorunu oldukça önemli bir mesele olarak belirginleşmektedir. Katılımcıların tamamına yakını, aynı ödülün defalarca tekrar edilmesiyle zamanla doyum eşiğinin aşıldığını ve ödülün motivasyon üzerindeki etkisinin giderek zayıfladığını gözlemlemiştir. Benzer şekilde, sıklıkla tekrar eden ceza tehdidinin gerçek bir yaptırım uygulanmadığı durumlarda caydırıcılığını yitirdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrenme psikolojisinde pekiştireç doyumunu ve uyum kuramlarıyla örtüşmekte; öğreticilerin ödül türlerini ve ceza biçimlerini dinamik tutmalarının ve belirli aralıklarla değiştirmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

İçsel motivasyonun güçlendirilmesi, araştırmaya katılan öğreticilerin üzerinde özellikle durduğu ortak bir eğitim felsefesini yansıtmaktadır. Büyüme motivasyonu, hikâyeleştirme ve kıssa yöntemi, rol model olma, Allah sevgisini merkeze alma ve bireysel ilişkiyi derinleştirme gibi yöntemler öğreticilerin dışsal mekanizmaların ötesine geçtiğinin somut göstergeleridir. Bu yaklaşım, din eğitiminin özünü örtüşmektedir; çünkü din eğitimi de bireyin dinî değerleri zorla değil, kendi iç kararıyla ve samimiyetle benimsemesini hedefler. K9'un vurguladığı üzere, ibadetin ve güzel ahlakın bir zorunluluktan ziyade anlam arayışının ve Allah ile kurulan bağın ifadesi olarak yaşanması, din eğitiminin en önemli hedefidir. Bu hedefe ulaşmak ise ancak içselleştirme temelli bir pedagojik anlayışla mümkün görünmektedir.

Öğrenci tepkileri incelendiğinde, ödül uygulamalarının coşku, gurur ve rekabet gibi olumlu duygusal tepkilere zemin hazırladığı; ancak dikkatli yönetilmediği takdirde sınıf içi kıskançlık ve dışsal motivasyona bağımlılık gibi olumsuz yan etkilere dönüşebildiği görülmektedir. Ceza uygulamaları ise öfke, ağlama ve içe çekilme gibi anlık tepkilerin yanı sıra özgüven kaybı ve derse ilgisizlik gibi daha kalıcı olumsuz

sonuçlar doğurabilmektedir. Öğreticilerin ceza sonrasında açıklama ve ikna yöntemini ön plana çıkarmaları, disiplin anlayışlarının mutlak manada davranışçı bir çerçeveye sığmadığını; ahlaki muhakeme ve kişisel sorumluluk gelişimini de gözetken daha geniş bir yaklaşımı yansıttığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma; din eğitiminde ödül ve ceza uygulamalarının tek boyutlu bir pekiştirme mekanizması olarak değil, öğrenci kişiliği, aile ortamı, kurumsal yapı, sosyal çevre ve dinî kimlik gelişimi gibi birbirine bağlı değişkenlerin bir bütünü olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğreticilerin sahada geliştirdiği tecrübeler; ödül ve cezanın bireyselleştirilmesini, şeffaflık ve tutarlılık ilkelerine bağlı kalınmasını, aile iş birliğinin sağlanmasını ve her şeyden önce öğretici-öğrenci arasındaki güven temelli ilişkinin korunmasını zorunlu kılmaktadır. Din eğitiminin nihai başarısı, öğrencide yalnızca davranışsal bir uyum değil, özümsemiş samimi bir inanç, anlam ve ahlaki sorumluluk bilinci oluşturmaktır. Bu hedefe ulaşmanın en uygun yolunun ise ödül ve ceza gibi araçsal yöntemlerin ötesine geçen, öğrenciyi biricik olarak gören ve onun manevi gelişimine gerçek anlamda eşlik eden bilinçli bir eğitim anlayışından geçtiği anlaşılmaktadır.

3. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda; karar verici ve politika geliştiricilere, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

3.1. Karar Verici ve Politika Geliştiricilere Yönelik Öneriler

Diyanet İşleri Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki din eğitimi kurumlarında görev yapan öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarına, ödül ve ceza uygulamalarının pedagojik, psikolojik ve teolojik boyutlarını kapsayan modüller eklenmelidir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve tutumlarının büyük ölçüde sezgisel deneyime dayandığını ortaya koymaktadır; oysa bilinçli ve sistematik bir pedagojik formasyon, uygulamaların niteliğini doğrudan etkileyebilecektir.

Din eğitimi kurumlarına yönelik rehberlik ve denetim mekanizmaları yeniden yapılandırılmalı; özellikle Kur'an kursları ve hafızlık kurumlarında öğrencinin psikolojik güvenliğini esas alan, ölçülebilir kalite standartları geliştirilmelidir. Araştırmada öğrencinin öğreticiye yönelik olumsuz tutumunun tümüyle dinî içeriğe sirayet edebildiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, kurumsal denetimin yalnızca akademik çıktıları değil, öğreticinin öğrenci ile kurduğu ilişkinin niteliğini de kapsaması gerektiğine işaret etmektedir.

Okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki din eğitimi müfredatları, dışsal ödül-ceza döngüsüne bağımlılığı azaltacak, içsel motivasyonu besleyecek etkinlik ve yöntemleri ön plana çıkaracak biçimde yeniden düzenlenmelidir. Bulgular, erken yaşlarda kurulan sevgi temelli ilişkinin ilerleyen dönemlerdeki dinî kimlik gelişimini kalıcı biçimde şekillendirdiğini göstermektedir.

Aile eğitimi programları din eğitimi politikalarının ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmalıdır. Araştırma, sınıf içi ödül ve ceza uygulamalarının etkinliğinin büyük ölçüde ev ortamındaki tutumlarla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle Diyanet İşleri Başkanlığı ve ilgili kurumlar, ebeveynlere yönelik bilinçlendirme çalışmalarını din eğitimi politikalarının tamamlayıcı bir unsur olarak kurgulamalıdır.

3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğreticiler, ödül uygulamalarında maddi pekiştireçler yerine sözlü takdir, sosyal onay ve sorumluluk verme gibi ilişkisel ödülleri ön plana çıkarmalıdır. Araştırma bulguları, büyük ödüllere alıştırılmadığı sürece küçük ve sembolik ödüllerin dahi öğrenci motivasyonu üzerinde güçlü etkiler bırakabildiğini; buna karşın büyük maddi ödüllerin zamanla duyarsızlaşmaya ve ders motivasyonunun zayıflamasına zemin hazırladığını açıkça göstermektedir.

Ceza uygulamalarında bireyselleştirilmiş bir yaklaşım benimsenmelidir. Her öğrencinin neyi değerli bulduğu önceden tespit edilmeli; yaptırımlar kişilik özelliklerine ve gelişim düzeyine göre kurgulanmalıdır. Araştırmada öğrenciyi

tanımadan uygulanan yaptırımların özgüven kaybı, içe kapanma ve eğitimden kopuş gibi ciddi olumsuz sonuçlar doğurabildiği gözlemlenmiştir.

Din öğreticileri, ceza uygulamalarını dinî yükümlülüklerden kesinlikle bağımsız tutmalıdır. Araştırma bulguları, cezanın dinî içerikle ilişkilendirildiği durumlarda öğrencilerin dinden soğuma, ibadetleri terk etme ve inanç krizi yaşama gibi kalıcı olumsuz sonuçlarla karşılaşabildiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle yaptırımlar yalnızca davranışsal düzeltme amacıyla ve dinî kimlikten bağımsız biçimde uygulanmalıdır.

Öğreticiler, ödül türlerini belirli aralıklarla değiştirerek duyarsızlaşmanın önüne geçmelidir. Aynı ödülün tekrarlanması zamanla motivasyonu zayıflattığından, sürpriz ve çeşitlendirilmiş ödüller çok daha etkili sonuçlar vermektedir. Benzer biçimde ceza tehdidinin uygulamaya dönüşmediği durumlarda caydırıcılığını yitireceği unutulmamalıdır.

Öğrenci-öğretici ilişkisinin sağlıklı bir temele oturtulması, tüm ödül ve ceza uygulamalarından önce gelen temel bir koşuldur. Araştırmada sevgi ve güven temelli ilişki içindeki öğrencilerin dışsal pekiştiricilere daha az ihtiyaç duyduğu; öğreticinin duygusal yatırımının tek başına güçlü bir motivasyon kaynağına dönüştüğü gözlemlenmiştir. Rol model olma, kıssa ve hikâye yöntemi ile Allah sevgisini merkeze alan bir din eğitimi anlayışı, dışsal yaptırım araçlarının ötesinde kalıcı bir dinî kimlik inşasına zemin hazırlamaktadır.

Aile ile iş birliği sistematik bir şekilde kurulmalıdır. Öğrencinin ev ortamındaki ödül ve ceza anlayışının sınıf uygulamalarıyla tutarsızlık gösterdiği durumlarda öğreticinin çabaları büyük ölçüde işlevsizleşmektedir. Bu nedenle öğretmenler, aile iletişimini düzenli ve yapılandırılmış biçimde sürdürmeli; gerektiğinde ev ziyaretlerine başvurarak ebeveynleri sürece dahil etmelidir.

3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma, din eğitiminde ödül ve ceza meselesini öğretici perspektifinden nitel bir yaklaşımla ele almıştır. İleride yapılacak çalışmalarda öğrenci ve ebeveyn

perspektiflerini de kapsayan karma yöntemli araştırmalar gerçekleştirilerek daha bütüncül bir tablo ortaya konulabilir. Özellikle öğrencilerin ödül ve ceza uygulamalarını nasıl anlamlandırdığına dair derinlemesine çalışmalar, mevcut literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracaktır.

Ödül ve ceza uygulamalarının dinden soğutma üzerindeki uzun vadeli etkilerini ölçmeye yönelik boylamsal araştırmalar planlanmalıdır. Bu araştırmada öğreticilerin aktardığı gözlemler, erken yaşlardaki olumsuz deneyimlerin ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde inanç krizine dönüşebildiğine işaret etmektedir. Ancak bu ilişkiyi deneysel ya da boylamsal bir desende sınavan araştırmalar henüz yeterince gelişmemiştir.

Din eğitiminde sosyal öğrenme süreçleri ile ödül ve ceza arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar derinleştirilmelidir. Bulgular, bir öğrenciye uygulanan yaptırımın tüm sınıfı etkileyen güçlü bir sosyal öğrenme dinamiği oluşturduğunu göstermektedir. Bu dinamiğin farklı yaş gruplarında ve kurumsal bağlamlarda nasıl işlediğini anlamaya yönelik deneysel çalışmalar alana önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırma Konya ili ile sınırlı tutulmuş olup farklı bölge ve kültürel bağlamlarda benzer çalışmaların yürütülmesi, bulguların genellenebilirliğini artıracaktır. Türkiye'nin farklı sosyoekonomik ve kültürel profillerine sahip illerinde gerçekleştirilecek karşılaştırmalı araştırmalar, din eğitiminde ödül ve cezanın bölgesel farklılıklarını da gün yüzüne çıkarabilecektir.

Aile tutumları ile din eğitimindeki ödül-ceza uygulamalarının etkinliği arasındaki ilişkiyi merkeze alan araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırma, aile faktörünün belirleyici önemine güçlü biçimde dikkat çekmiş; ancak ebeveynlerin tutumlarını doğrudan ölçen bir veri toplama aracı kullanılmamıştır. Aile eğitim düzeyi, sosyoekonomik durum ve ebeveynlik stillerinin ödül-ceza dinamikleri üzerindeki etkisini ölçen araştırmalar bu alandaki anlayışı derinleştirecektir.

KAYNAKÇA

- Akagündüz, Seval Yınılmez - Akagündüz, Ümüt. “Milaslı Gad Franko’nun ‘Muallimlere’ Adlı Eserinden Hareketle Düşünce Eğitimi ile Ahlâk Eğitimine Felsefî Bir Bakış”. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi* 19/39 (2023).
- Akbaba, Sırrı. “Eğitimde Motivasyon” 13 (2006).
- Albert Bandura. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.
- Albert Bandura. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: The Prentice-Hall, 1986.
- Ali Köse, Ali Ayten. *Din Psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları, 8. Basım, 2018.
- Altın, Hamza. “Osmanlı Pedagoglarında Disiplin, Ödül ve Ceza Fikirlerine Dair Örnekler”. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* 57 (2016), 1869-1884.
- Appel, Marilyn H. - Lois S. Goldberg (ed.). *Topics in Cognitive Development*. New York: Plenum Press, 1977. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4175-8>
- Aristoteles. *Nikomakhos’a Etik*. çev. Furkan Akderin. İstanbul: Say Yayınları, 2024.
- Ay, Mehmet Emin. *Din Eğitiminde Mükafat ve Ceza*. İzmir: Gül Yurdu Yayınları, 2012.
- Ay, Mehmet Emin. *Din Eğitimi Ve Öğretiminde Mükafat Ve Ceza*. Bursa : Uludağ Üniversitesi, 1993. (TDV İslâm Araştırmaları Merkezi). <http://ktp.isam.org.tr/detayzt.php?navdil=tr&idno=36006&tarama=m%C3%BCkafat+ceza>
- Ay, Mehmet Emin. *İdeal Bir Din Eğitimi İçin Gereken Şartlar*. Bursa: Furkan Ofset, 1994.
- Aydın, Melike Belkıs. “Kant’ın ve Hegel’in Felsefesinde Cezanın Amacı”. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 1/11 (2020), 126-138.
- Aypay, Ayşe. “Ortaokulda Ödül Bağımlılığı-Ceza Hassasiyeti ve Ödül Bağımlılığı-Okul Tükenmişliği Arasındaki Yordayıcı İlişkiler”. *Ted Eğitim Ve Bilim*. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.6909>.
- Baş, Türker- Ulun Akturan (ed.). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 3. Basım, 2017. <https://www.seckin.com.tr/kitap/465468835>
- Başar, Hüseyin. *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 3. Basım, 1999.
- Bayrakçı, Mustafa. “Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması”. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14 (2007), 198-210.

- Bayramali Nazıroğlu. *İslâm Eğitim Geleneğinde Öğretmen (Başlangıçtan 16. yy'a Kadar)*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Ben Parsons. *Punishment and Medieval Education*. Cambridge: D.S.Brewer, 2018.
- Bernie Trilling, Charles Fadel. *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2009.
- Birleşmiş Milletler. *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi* (1989). <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Bolat, Özgür. *Beni Ödülle Cezalandırma*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık, 1. bsk., 2016.
- Bracey, Gerald. "Reward and Punishment". *Phi Delta Kappa International* 6/75 (1994).
- Can, Şendil. "Öğretme- Öğrenmede İpuçları ve Pekiştireçlerin Rolü". *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi* 14 (Bahar 2005), 97-109.
- Creswell, John W. *Nitel Araştırma Yöntemleri*. çev. Selçuk Beşir Demir - Mesut Bütün. Siyasal Kitabevi, 2023.
- Cüceloğlu, Doğan. *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi, 41. Basım, 2021.
- Çelik, Yaşar - Onay, İhsan. "Stajyer Öğrencilerin Okullarda Öğretmenden Öğrenciye Yönelik Şiddete İlişkin Gözlemleri". *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* 9/16 (16 Ekim 2017), 301-333.
- Dale H. Schunk. *Learning Theories An Educational Perspective*. Boston, MA: Pearson, 6. Basım, 2012.
- Deci, Edward - Ryan, Richard. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Springer US, 1. Basım, 1985.
- Deci, Edward L. vd. "Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again". *Review of Educational Research* 71/1 (Mart 2001), 1-27. <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
- Savruk, Demet - Seyfi Kenan. "Eğitim Ve Deneyimin Kökenleri Üzerine: John Locke Ve Tabula Rasa Kavramı". *Vı Th International Eurasian Educational Research Congress*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2019.
- Demil, Emine. "Hadisler Çerçevesinde Hz. Peygamber'in Eğitim Metodu." *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi* 5/2 (28 Aralık 2019), 216-234.
- Demirel, Özcan. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi, 29. Basım, 2020.

- Ekşi, Ahmet - Ayhan, Mehmet. “Çocuğun Namaza Alıştırılmasıyla İlgili Hadisin Fıkıh Usulü Açısından Değerlendirilmesi”. *Kocatepe İslami İlimler Dergisi* 8/1 (15 Haziran 2025), 52-66. <https://doi.org/10.52637/kiid.1611278>
- Erol, Ahmet - Erol, Mustafa. “Platon’ un ‘Devlet’ Eserinin Eğitsel Açısından Değerlendirilmesi”. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi* 1/1 (29 Aralık 2018), 12-27.
- Erten, Murat. “İslam Filozoflarının Eğitime İlişkin Düşüncelerinin İçerik ve Yöntem Açısından Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi”. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi* 18 (14 Aralık 2022), 204-234. <https://doi.org/10.55256/temasa.1204500>
- Farabi, Ebû Nasr. *İdeal Devlet*. çev. Ahmet Arslan. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2019.
- Fazlı, Emine. “Öz Belirleme Kuramı Perspektifinden Matematik Eğitiminde Motivasyon”. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi* 1/1 (2022).
- Gazzâlî, Ebu Hâmid. *İhyâü Ulûmi’ d-Dîn*. Şam: Darü’l-Feyha, 2010.
- George Bear. *School Discipline and Self-Discipline*. New York: The Guilford Press, 2010.
- Gökdemir, Ahmet - Gürel, Ramazan. “Hz. Peygamber’in (s.a.v.) Kur’ân’ı Öğretim Sürecinden Pedagojik Yansımalar.” *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi / Cumhuriyet Theology Journal* 28/2 (2024), 820-843. <https://doi.org/10.18505/cuid.1517494>
- Güçlü, İdris. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Teknik –Yaklaşım – Uygulama*. Ankara: Nika Yayınevi, 2. Basım, 2021.
- Gündüz, Mustafa. “Son Dönem Osmanlı Eğitiminde Disiplin ve Cezalandırma”. *Doğu Batı Düşünce Dergisi* 13/53 (ts.), 127-157.
- Gündüz, Yüksel - Balyer, Aydın. “Eğitimde Ödül İle Cezanın Yeri ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar”.
- Bacanlı., Hasan - *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 1. Basım, 2007.
- İbn Cemâa. *Tezkiretüs-Sami vel-Mütekellim fi Edebi-’Alim vel-Müteallim*. thk. Muhammed b. Mühedî el-Acemî. Beyrut: Dâru’l-Beşâiri’l-İslâmiyye, 3. Basım, 2012.
- İbn Haldun, Ebû Zeyd. *Mukaddime*. ed. Süleyman Uludağ. İstanbul: Dergah Yayınları, 14. Basım, 2017.
- İbn Sînâ, Ebû Alî. *Kitâbu’ş-Şifâ: İlâhiyât*. çev. Ömer Türker - Ekrem Demirli. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2014.

- İbn Sînâ, Ebû Alî. *Kitâbu's-Şifâ: İlâhiyât*. çev. Ömer Türker - Ekrem Demirli. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 1. Basım, 2014.
http://esatis.yek.gov.tr/urun/kitabu's-sifa--ilahiyyat--1-cilt-_570.aspx
- James Bowen. *A History of Western Education*. 3 Cilt. New York: St. Martin's Press, 1981.
- Jean Piaget. *The Moral Judgment of the Child*. çev. Marjorie Gabain. Illinois: The Free Press, 1948.
- John B Watson. "Psychology as the behaviorist views it". *Psychological Review* 20/2 (1913).
- John Dewey. *Experience and Education*. New York: Touchstone Book, 1997.
- John Hattie, Helen Timperley. "The Power of Feedback" 77/1 (2007).
- Kadioğlu Ateş, Hatice. "SINIF YÖNETİMİ: Prof. Dr. Ayhan AYDIN". *Kesit Akademi Dergisi* 7/7 (2017), 443-478. <https://doi.org/10.18020/kesit.1139>
- Kandal, Sena Coşgun. "Rehnümâ-i Muallimîn". Türk Maarif Ansiklopedisi, ts.
<https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/rehnuma-i-muallimin#yazar-1>
- Kara, İsmail. Kutuz Hoca'nın Hatıraları: Cumhuriyet Devrinde Bir Köy Hocası. İstanbul: Dergah Yayınları, 2000.
- Karakaş Doğan, Fatma. *Cezanın Amacı ve Hapis Cezası*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2009.
- Kazıcı, Ziya - Ayhan, Halis. "Tâlim ve Terbiye". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 39/515-523. İstanbul: TDV Yayınları, 2010.
- Kenneth O. Gangel, Warren S. Benson. *Christian Education: Its History and Philosophy*. Chicago: Moody Press, 1983.
- Kiriş, H. Mustafa. "Camileri Seven Çocuklar Yetiştirme İlkesi Bağlamında Dikkat Edilmesi Gereken Bir Konu: Ödül ve Ceza". Gök Medrese İlahiyat Araştırmaları. 53-71. İstanbul: Asitan Kitap, 2019.
- Koçak, Seval - Bostancı, Aynur Bozkurt. "Sınıf Yönetiminde Sosyal Adalet". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 52/3 (01 Aralık 2019), 915-942. <https://doi.org/10.30964/auebfd.597200>
- Kohn, Alfie. *Punished By Rewards*. New York: Houghton Mifflin Company, 1993.
- Köçer, Gülhan - Çınar, Fatih. "Ödül ve Ceza Olmadan Çocuk Disiplini Mümkün Mü?" *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14/2 (31 Aralık 2021), 410-429. <https://doi.org/10.46790/erzisosbil.885803>

- Locke, John vd. *Eğitim üzerine bazı düşünceler*. Fatih, İstanbul: Afrika Yayınları, Birinci baskı: Ağustos 2020., 2020.
- Locke, John. *Some Thoughts Concerning Education*. Londra, 1913.
- Mark Lepper vd. “Undermining Children’s Intrinsic Interest With Extrinsic Reward: A Test of The ‘Overjustification’ Hypothesis” 28/1 (1973).
- Martin E. P. Seligman. *Helplessness : on depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman, 1975.
- Martin V. Covington. “The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications”. *The Elementary School Journal* 1/85 (1984), 4-20.
- Mercan, Ecehan. *Eğitimde Ödül ve Cezanın Öğrenci Davranışlarına Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, 2024.
- Meydan, Hasan. *Din Eğitiminde Manevi Boyut*. Dem Yayınları, 2015.
- Montessori, Maria. *The Montessori Method*. çev. Anne George. New York: Frederick A. Stokes Company, 2. Basım, 1912.
- Muhammed b. Sahnûn. *Âdâbü’l-Muallimîn*. thk. Hasan Abdülvehhab. Tunus: Matbaatü’l-Menâr, 2. Basım, 1971.
- Nişanyan, Sevan. *Sözlerin Soyağacı Çağdaş Türkçenin Etimolojik Sözlüğü*. İstanbul: Adam Yayınları, 2. Basım, 2003.
- Okumuşlar, Muhiddin. “Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikaye”. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 21/21 (01 Ekim 2006), 237-252.
- Ormrod, Jeanne Ellis. *Human Learning*. Harlow: Pearson, 7. Basım, 2016.
- Önder, Halil İbrahim. “Kur’ân-ı Kerim Eğitim ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza”. *İlahiyat Akademi* 15 (30 Haziran 2022), 121-146. <https://doi.org/10.52886/ilak.1119019>
- Özdemir, Ali – Yılmaz, Ayşe. “Eğitimde Kullanılan Ödül Ceza Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin Duyuşsal Alanları Açısından Değerlendirilmesi” 14/3 (2019), 773-799.
- Patton, Michael Quinn. *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. çev. Mesut Bütün - Selçuk Demir. Ankara: Pegem Akademi, 3. Basım, 2014.
- Platon. *Devlet*. çev. Sabahattin Eyüboğlu - M. Ali Cimcoz. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2022.

- Pehlivan, Hülya vd. “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamlarında Uygulanan Ödül, Ceza ve Ayrımcılığa İlişkin Görüşleri”. *İlköğretim Online* 17/4 (01 Aralık 2018), 2091-2109. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506970>.
- Rheta DeVries, Betty Zan. “A Constructivist Perspective on the Role of the Sociomoral Atmosphere in Promoting Children’s Development”. *Constructivism: Theory, Perspectives, And Practice*. ed. Catherine Twomey Fosnot. New York: Teachers College Press, 2. Basım, 2005.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Emile*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 18. Basım, 2022.
- Sâtî’ Bey, Mustafâ. “Mükafat ve Mücazat Meselesi”. *Yeni Mecmua* 34 (Mart 1918).
- Selçuk Akşin Somel. *Osmanlı’da Eğitimin Modernleşmesi (1839- 1908) İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin*. çev. Osman Yener. İstanbul: İletişim Yayınları, 2010.
- Selçuk, Ziya. *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 10. Basım, 2004.
- Senemoğlu, Nuray. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık, 25. Basım, 2018.
- Sezan SEZGİN vd. “Oyunlaştırma, Eğitim ve Kuramsal Yaklaşımlar: Öğrenme Süreçlerinde Motivasyon, Adanmışlık ve Sürdürülebilirlik”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 45 (2018), 169-189.
- Skinner, Burrhus Frederic. *Beyond Freedom and Dignity*. Middlesex: Penguin Books, 4. Basım, 1976.
- Skinner, Burrhus Frederic. *Science and Human Behaviour*. Toronto: The Macmillan Company, 1953.
- Skinner, Burrhus Frederic. *Science and Human Behaviour*. Cambridge: Free Press, 1. Basım, 1965.
- Skinner, Burrhus Frederic. *The Behaviour of Organisms*. ed. Richard M Elliott. New York: Appleton Century Company, 1938.
- Slavin, Robert. *Educational Psychology*. New York: Pearson, 12. Basım, 2017.
- Şahin, Erdal. “‘Ödül’ Kelimesi”. *Hediye Kitabı*. 273-289. İstanbul: Kitabevi Yayınları, 2007. https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/erdal_sahin_odul_kelimesi_uzerine.pdf

- Şentürk, İlknur - Turan, Selahattin. “Foucault’un İktidar Analizi Bağlamında Eğitim Yönetimine İlişkin Bir Değerlendirme”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2/2 (01 Mart 2012), 243-272.
- Şimşek, Hasan - Yıldırım, Ali. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Hasan Şimşek-Ali Yıldırım)*. Seçkin Yayıncılık, 2013.
- Tan, Mine. “Eğitimde Bedensel Ceza”. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 23/2 (16 Ağustos 2019), 545-556.
https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000778
- Tan, Mine. “Eğitimde Bedensel Ceza”. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 23/2 (16 Ağustos 2019), 545-556.
https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000778
- Tetik, Hayati. “Ortaöğretim Kurumlarında Mükâfat ve Ceza Algısı (Ağrı Örneği)”. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 3 (2013), 99-138.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi, 9. Basım, 2017.
- Tüfenkçi, Semra - Çetin, Mustafa. “Rousseau’da İnsan Doğası ve Değerler Eğitimi”. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/32 (30 Aralık 2017), 487-506.
<https://doi.org/10.14395/hititilahiyyat.378974>
- Uysal, Hatice vd. “Çocukların Ödül ve Ceza Algıları İle Öğretmenlerin Disiplin Hakkındaki Görüşleri”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 33 (201M.S.), 1-12. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.735>
- Ünsal, Haluk. “Öğretmen Adaylarının Sınıfta Disiplin Modellerine İlişkin Tercihleri”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14/2 (31 Ağustos 2018), 519-531.
<https://doi.org/10.17860/mersinefd.441021>
- Ünüvar, Ümmet. *Bilgi Anlayışlarının Din Eğitime Etkisi (Gazali Örneği)*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Varol, Hasan Hüseyin. *Yaşadıklarım ve Gördüklerim*. Konya: Hayra Hizmet Vakfı Yayınları, 2. Basım, 2020.
- Woolfolk, Anita. *Educational Psychology*. Harlow: Pearson, 13. Basım, 2016.
- Yavuzer, Haluk. *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 26. Basım, 2004.
- Yesevi, Hoca Ahmed. *Divan-ı Hikmet: Hikmetler Mecmuası - Mısır Nüshası 1650*. İstanbul: KETEBE, 1. Basım, 2019.

- Yeşilyurt, Etem. “Öğretmenin Pusulası: Genel Öğretim İlkeleri”. *EKEV Akademi Dergisi* 24/83 (Yaz 2020), 263-288.
- Yörükoğlu, Atalay. *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. Özgür Yayıncılık, 2007.
- Yumuşak, Güngör - Balcı, Özgül. “Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışları ile Başa Çıkma Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Etkililiğine İlişkin Görüşleri”. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21/40 (15 Aralık 2018), 223-254. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.489128>
- Yüksel Gündüz, Aydın Balyer. “Eğitimde Ödül ile Cezanın Yeri ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar”. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2 (01 Ocak 2011).
- Zengin, Mahmut - İçöz, Elif Arslan. “Dini, Felsefi, Psikolojik Boyutlarıyla Vicdan ve Değerler Eğitimindeki Yeri”. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10 (22 Haziran 2018), 323-345. <https://doi.org/10.18498/amauidf.379279>.
- TDV İslâm Ansiklopedisi. “Ceza”. Erişim 21 Aralık 2024. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ceza>.

MÜLAKAT FORMU

Bu görüşme günümüzde dini eğitim veren öğretmenlerin öğrencilerine uyguladığı ödül ve ceza yöntemleri, türleri, ödül ve ceza uygulamaları hakkındaki görüşlerini, bu konuda neler düşündüklerini ve ne tür uygulamalar yaptıklarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Araştırmada elde edilecek bilgi ve bulgular tamamen akademik doğaya uygun biçimde “Öğretici Görüşleri Çerçevesinde Din Eğitiminde Ödül ve Ceza” konulu yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Ayşe Nur DEMİRCİ

1. Kısım: Demografik Bilgiler

1. Yaş:
2. Cinsiyet:
3. Eğitim durumu:
4. Formasyon eğitimi:
5. Mesleki deneyim süresi:
6. Çalışılan yaş grubu:

2. Kısım: Detaylı Sorular

2.1. Sınıf İçerisinde Ödül ve Ceza

1. Bir öğretmen olarak eğitim öğretimde ödül ve ceza kavramlarını nasıl tanımlıyorsunuz?
2. Sınıf içinde ödül ve ceza uygulamalarını kullanıyor musunuz?
3. Hangi durumlarda ödül vermeyi, hangi durumlarda ceza uygulamayı tercih ediyorsunuz?

4. Ödül ve ceza sisteminin öğrencilerin davranışlarına olan etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Sınıf içinde hangi ödül türlerini kullanıyorsunuz? Bunların etkileri nelerdir?
6. Ceza uygularken hangi kriterleri göz önünde bulunduruyorsunuz?
7. Ödül ve ceza arasındaki denge konusunda neler düşünüyorsunuz?

2.2. Ödül ve Ceza Uygulamalarında Aile Etkisi

1. Ailelerin ödül ve ceza konusundaki tutumları, sınıf içindeki uygulamalarınızı etkiliyor mu? Nasıl?
2. Ailelerin eğitimde ödül ve ceza kullanımına dair görüşlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Öğrencilerin sahip olduğu imkanlar ödül veya ceza uygulamalarınızda herhangi bir farklılık gözetmenize sebep oluyor mu? Örnek verebilir misiniz?

2.3. Sosyal Çevrede Ödül ve Ceza Etkileri

1. Ödül ve ceza sisteminin öğrencilerin özsaygı ve özgüven gelişimindeki rolü hakkında gözlem ve düşüncelerinizi öğrenebilir miyim?
2. Ödül ve ceza uygulamalarının öğrencilerin arkadaş ilişkilerine etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?

2.4. Ödül ve Ceza Kullanımının Motivasyona Etkisi

1. Din eğitimi sürecinde, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmak için herhangi bir yöntem uyguluyor musunuz? Örnekleyerek anlatır mısınız?
2. Ödül ve ceza uygulamalarının, öğrencilerin öğrenme isteği üzerindeki etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.5. Dinden Soğutma ve Duyarsızlık

1. Ödül ve ceza uygulamalarının öğrencilerin din algısı üzerindeki etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Dindarlığı artırmak için ödül ve ceza yerine ne tür yöntemler önerirsiniz?
3. Zaman içerisinde öğrencilerde ödül veya cezaya karşı duyarsızlaşma/beklenti meydana gelmesi gibi durumlar gözlemliyor musunuz? Bu durumun önüne geçmek için sizce neler yapılabilir?

2.6. Tepki

1. Ödül ve ceza uygulamalarına karşı öğrencilerin verdiği tepkileri gözlemlediniz mi?
2. Öğrencilerin ödül ve ceza sistemine dair eleştirilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

2.7. Sosyal Öğrenme

1. Bir öğrenciyi cezalandırdığınızda bunun diğer öğrenciler üzerindeki etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Sosyal öğrenme süreçlerinde ödül ve ceza kullanmanın avantajları ve dezavantajları hakkında neler söyleyebilirsiniz?
3. Başarı hikayeleri veya olumsuz örneklerle ilgili paylaşabileceğiniz durumlar var mı?

Görüşme sırasında paylaşılan bilgiler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve gizlilik ilkelerine uygun olarak saklanacaktır. Katılımcıların isimleri veya kimlik bilgileri kesinlikle ifşa edilmeyecektir.



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :01/11/2024 Toplantı Sayısı:20 Karar No :2024/801
Araştırmanın Başlığı	Öğretici Görüşleri Çerçevesinde Din Eğitiminde Ödül ve Ceza.
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Muhammed Fatih TURANALP
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Ayşe Nur DEMİRCİ
Etik Kurul Kararı	21783 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “ Uygun ” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
01/11/2024

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Başkan