

21479

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MÜKAFAT VE CEZA

(DOKTORA TEZİ)

Mehmet Emin AY

Danışman

Yrd.Doç.Dr. Mustafa ÖÇAL

T.C. YUL
DOKÜMANİSİYON MERKEZİ

BURSA - 1992

Ö N S Ö Z

Günümüz dünyasında büyük bir hızla gelişen bilim ve teknik, dinin insan hayatındaki önemini daha da arttırmıştır. Hızlı sanayileşme ve hayat standardının ekonomik yönden yükselmesiyle, insanların sùreta kavuştuğu refah ve mutluluk, manevî alandaki boşluğu gideremeyince, özellikle batılı toplumlar psiko-sosyal yönden çeşitli krizler yaşamaya başlamışlardır. Bugün bu toplumlar, ihmal edilen manevî gelişimin yeniden kazandırılabilmesi için, dinin gücünden faydalanma yollarını aramaya koyulmuşlardır. Bu düşüncenin bir uzantısı olarak, inancın insana sağladığı huzur ve manevî gücü bir bütün olarak toplumlarına kazandırabilmenin gereğini kabullenmiş ve bunun yollarını araştırmaya başlamışlardır.

Hızlı bir sanayileşme ve büyümenin yaşandığı ülkemizde ise, durum biraz farklı olmuştur. Ülkemizde din, geçmiş dönemlerde görülen baskı ve ihmale rağmen gündemdeki yerini hiçbir zaman kaybetmemiştir denilebilir. Ancak baskı ve ihmal döneminde, gayr-ı resmî olarak yapılmaya çalışılan din eğitimi ve öğretimi faaliyetlerinin, dini farklı şekillerde anlayan ve yaşayan insanların varlığına yol açtığını söyleyebiliriz. Zira geçmişte yapılan hatalar veya ihmaller sebebiyle, bugün insanların bir kısmının ya dinden habersiz ya da dindar ama kendi görüşünün doğruluğunu savunan kişiler halinde çeşitli gruplara ayrılmaları da konuyla ilgilenenlerin dikkatinden kaçmamaktadır. Bu konuda **İmam-Hatip Liselerinin** ve 1982-1983 öğretim yılından itibaren zorunlu dersler arasına alınan **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi** derslerinin, gelecek yıllarda insanlar arasındaki farklı düşünce tarzlarının asgariye indirilmesine katkılarda bulunacağı düşünülebilir.

Bu noktada, hem aile hem de yaygın-örgün her tür kurumda gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Zira din eğitimi adına yaşanan olumsuzlukların giderilebilmesinde en önemli görevler bu müesseselere düşmektedir. Dinin özünden kaynaklanan sevgi, hoşgörü ve müsamaha prensipleriyle oluşturulacak bir din eğitimi anlayışının aileden başlayarak diğer din eğitimi kurumlarında devam ettirilmesi, hem inancın manevî desteğini hisseden insanların, hem de toplumun her kesimine kucak açan din eğitimcileri ve görevlilerinin yetişmesine zemin hazırlayacaktır.

Mesleğinde iyi yetişmiş din görevlisine, günümüzde büyük oranda ihtiyaç duyulmaktadır. Buna bağlı olarak din görevlisi yetiştiren müesseselerin de önemi bir kat daha artmıştır. Keza din görevlisi yetiştiren kurumların problem ve beklentilerine yönelik araştırmaların yapılması gereği de ortadadır.

Bu düşünceden hareketle, bünyesinde, toplumun en önemli ihtiyaçlarından biri olan din görevliliği, daha açık bir ifadeyle, imam-hatiplik Kur'an Kursu öğreticiliği gibi, öğrencilere belirli meslekî formasyonun kazandırıldığı İmam-Hatip Liseleri araştırmamızın odak noktasını teşkil etmektedir.

"Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafat ve Ceza" konusunun araştırma-problemi olarak ele alındığı bu çalışmada mükafat ve ceza kavramları, geniş bir bakış açısıyla incelenmeye gayret edilmiştir. Mükafat ve ceza kavramlarının çocuk ve öğrenci üzerindeki etkileri ile disiplini sağlamaadaki rollerine değinilerek, konuya açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

Gerek aile, gerekse yaygın ve örgün kurumlardaki din eğitimi ve öğretiminde uygulanan mükafat ve ceza türlerini, uygulanış biçimlerini ve

olumlu-olumsuz etkilerini, istatistikî metodlar desteğiyle analitik olarak ele alan bu çalışmanın, alanında yapılmış ilk araştırma olduğu söylenebilir. Üzerinde çalışılan alanın genişliği, birtakım zorlukları ve problemleri de beraberinde getirmiştir. Ancak, bu zorluklar ve problemlerin aşılmasında, tezde danışmanlık görevini yürüten değerli hocam Yrd. Doç.Dr.Mustafa Öcal'ın büyük katkıları olmuştur. Kendilerinin din eğitimi ve öğretimi alanında, daha önceleri yapmış olduğu anketli çalışmalar sonucunda elde ettiği birikim ve tecrübelerden, araştırmamızın her safhasında istifade ettiğimizi belirtmek, bizim için bir şükran ifadesi olduğu kadar, aynı zamanda mutlu bir görevdir. Ayrıca değerli görüşleri ve yönlendirmeleriyle bana ışık tutan, eleştirileriyle araştırmamızın daha iyi bir seviyeye ulaşmasına vesile olan hocalarım Doç. Dr. İzzet Er ve Doç Dr. Hayati Hökelekli ile Doç.Dr. Selahattin Parladır'a : istatistik hesaplar konusunda yardımlarını esirgemeyen U.Ü.Bilgi İşlem Merkezi yetkilisi Prof.Dr.Sacit Ertaş'a da şükranlarımı arz etmek isterim.

Her ilk çalışmada olduğu gibi, bu çalışmanın da birtakım gözden kaçan eksikleri olabilir. Ancak din eğitimi ve öğretiminin problem ve beklentileri konusunda yapılacak yeni araştırmalara zemin hazırlayabileceğine inandığımız çalışmamızın, birtakım önemli ipuçları ihtiva ettiğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla, araştırmamız yeni çalışmalara ufuk açtığı nisbette önem kazanacaktır. Buna vesile olmak ise araştırmacı için en büyük mutluluktur. Konuyla ilgilenenlere faydalı olması dileğiyle...

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	1
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar VE GRAFİKLER LİSTESİ	X
KISALTMALAR	XII
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

DİSİPLİN, MÜKAFAT VE CEZA KAVRAMLARINA TEORİK BİR YAKLAŞIM

I- DİSİPLİN, MÜKAFAT VE CEZA KAVRAMLARI	19
A. DİSİPLİN	19
1. LUGAT ANLAMı	19
2. TANıMı	19
3. AMACı	20
B. MÜKAFAT	21
1. LUGAT ANLAMı	21
2. TANıMı	21
3. AMACı	22
4. EĞİTİM-ÖĞRETİMDE MÜKAFAT TÜRLERİ	22
a. Manevi Mükafat (Moral Reward)	22
(1) Sevgi ve ilgi Göstermek	22
(2) Övmek, Tebrik ve Takdir Etmek	23
(3) Arzu ve istekleri Yerine Getirmek	23
b. Maddi Mükafat (Physical Reward)	23
C. CEZA	25
1. LUGAT ANLAMı	25
2. TANıMı	25
3. AMACı	26

4. Eğitim-Öğretimde Ceza Türleri	26
a. Manevi Ceza (Moral Punishment)	26
(1) Sevgi ve İlgiyi Azaltmak	27
(2) Tenkit, Uyarı ve Kınama	28
(3) Azarlama ve Hakaret	28
b. Maddî Ceza (Physical Punishment)	29
II- EĞİTİM SİSTEMLERİ AÇISINDAN DISİPLİN, MÜKAFAT VE CEZA	30
A. BATI EĞİTİM SİSTEMİ.....	32
1. Ceza Anlayışına Taraftar Olanlar	32
2. Ceza Anlayışına Karşı Olanlar	35
3. Cezaya Belirli Şartlarla İzin Verenler	41
B. İSLAM EĞİTİM SİSTEMİ.....	44
1. Belirli Şartlarla Cezaya İzin Verenler	53
2. Cezaya Kesinlikle Karşı Olanlar	59
C. DISİPLİN, MÜKAFAT VE CEZA KONULARINDA İSLAM VE BATI EĞİTİMCİLERİNİN MUKAYESESİ	64

İKİNCİ BÖLÜM

DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MÜKAFAT VE CEZANIN ÇOCUK VE ÖĞRENCİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

I- ANKET UYGULANAN OKULLAR İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER	69
A. BURSA İMAM-HATİP LİSESİ	69
B. BALIKESİR İMAM-HATİP LİSESİ	69
C. ERZURUM İMAM-HATİP LİSESİ	70
D. VAN İMAM-HATİP LİSESİ	70
II- ANKETE KATILAN ÖĞRETMENLERLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER	72
III- ANKETE KATILAN ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER	74
A. ÖĞRENCİLERİN ÇEVRE, SINIF VE CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI	74
B. ÖĞRENCİLERİN YAŞ DAĞILIMI	74
C. ÖĞRENCİLERİN GELDİKLERİ SOSYAL ÇEVRE	76
D. ÖĞRENCİLERİN KALDIKLARI YER	77
E. ÖĞRENCİ EBEVEYNLERİNİN ÖZ. ÜVEY VEYA ÖLÜ OLUŞU	78
F. ANNE BABANIN TAHSİL DURUMU	79
G. ÖĞRENCİ AİLELERİNİN SOSYO-EKONOMİK YAPISI	80

IV- ANKETLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLARI	84
A. AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MÜKAFAT VE CEZA	85
1. Ailedeki Din Eğitimi ve Öğretiminde Uygulanan Metodlar	87
2. Ailedeki Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafat	94
a. Mükafatlandırma Oranı ve Sıklığı	94
b. Verilen Mükafat Türleri	100
c. Mükafatların Çocuk Üzerindeki Etkileri	101
3. Ailedeki Din Eğitimi ve Öğretiminde Ceza	106
a. Cezalandırma Oranı ve Sıklığı	106
b. Verilen Ceza Türleri	112
c. Cezaların Çocuk Üzerindeki Etkileri	113
B. YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MÜKAFAT VE CEZA	123
1. Yaygın Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafat	125
a. Mükafatlandırma Oranı ve Sıklığı	125
b. Verilen Mükafat Türleri	129
c. Mükafatların Öğrenci Üzerindeki Etkileri	130
2. Yaygın Din Eğitimi ve Öğretiminde Ceza	133
a. Cezalandırma Oranı ve Sıklığı	133
b. Verilen Ceza Türleri	137
c. Cezaların Öğrenci Üzerindeki Etkileri	138
C. ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MÜKAFAT VE CEZA	142
1. Örgün Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafat	143
a. Öğrencilere Göre	143
(1) Mükafat Alma Oranı ve Sıklığı	143
(2) Alınan Mükafat Türleri	148
(3) Mükafatların Öğrenci Üzerindeki Etkileri	149
b. Öğretmenlere Göre	151
(1) Mükafat Verme Oranı	151
(2) Verilen Mükafat Türleri	152
(3) Mükafatların Öğrenci Üzerindeki Etkileri	152
(4) Mükafatların Öğrenciye Veriliş Biçimi	153
(5) Öğrençlik Yıllarında Alınan Mükafatların Öğretmenliğe Etkisi	153

2. Örgün Din Eğitimi ve Öğretiminde Ceza	155
a. Öğrencilere Göre	155
(1) Ceza Alma Oranı ve Sıklığı	155
(2) Alınan Ceza Türleri	159
(3) Cezaların Öğrenci Üzerindeki Etkileri	160
b. Öğretmenlere Göre	162
(1) Ceza Verme Oranı	162
(2) Verilen Ceza Türleri	162
(3) Cezaların Öğrenci Üzerindeki Etkisi	163
(4) Cezaların Öğrenciye Veriliş Biçimi	164
(5) Öğrencilik Yıllarında Alınan Cezaların Öğretmenliğe Etkisi	165
c. Maddî Manevî Ceza Tercihinde Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	166
3. Disiplini Sağlamada İzlenen Metod ve Yardımcı Vasıtalar İçinde Mükafat ve Cezanın Yeri	168
SONUÇ VE TEKLİFLER	178
BİBLİYOGRAFYA	196
EKLER	207
EKTABLÖLÖR	208
ANKET FORMU I-II	213
ANKET UYGULAMASIYLA İLGİLİ İZİN BELGELERİ	226
İNDEKS	234

TABLOLAR VE GRAFİKLER LİSTESİ

TABLO	SAYFA
1 OKULLARLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER	71
2 ÖĞRETMENLERİN HİZMET YILLARININ ŞEHİRLER GÖRE DAĞILIMI	73
3 ÖĞRENCİLERİN ÇEVRE SINIF VE CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI	74
4 SINIFLARA GÖRE YAŞ DAĞILIMI	75
5 ÖĞRENCİLERİN TAHSİLLERİNE DEVAM EDERKEN KALDIKLARI YERLER .	77
6 ANNE BABANIN ÖZ ÜVEY VEYA ÖLÜ OLUŞU	78
7 ÖĞRENCİLERİN ANNE BABALARININ TAHSİL SEVİYESİ	79
8 ANNENİN İŞİ VEYA MESLEĞİ	82
9 BABANIN İŞİ VEYA MESLEĞİ	82
10 AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE UYGULANAN METODLAR	87
11 AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE UYGULANAN METODLARIN DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMI	89
12 AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MÜKAFATLANDIRMA ORANININ DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMI	96
13 AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN MÜKAFAT TÜRLERİ .	101
14 AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN MÜKAFAT TÜRLERİ İLE OLUMLU-OLUMSUZ ETKİLEŞİM ARASINDAKİ DAĞILIM	103
15 AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE CEZALANDIRMA ORANININ DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMI	108
16 AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN CEZA TÜRLERİ ..	113
17 AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN CEZA TÜRLERİ İLE OLUMLU-OLUMSUZ ETKİLEŞİM ARASINDAKİ DAĞILIM	115
18 YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MÜKAFATLANDIRMA ORANININ DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMI	128
19 YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN MÜKAFAT TÜRLERİ .	129
20 YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN MÜKAFAT TÜRLERİ İLE OLUMLU-OLUMSUZ ETKİLEŞİM ARASINDAKİ DAĞILIM	131
21 YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE CEZALANDIRMA ORANININ DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMI	135
22 YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN CEZA TÜRLERİ	137
23 YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN CEZA TÜRLERİ İLE OLUMLU-OLUMSUZ ETKİLEŞİM ARASINDAKİ DAĞILIM	140

24	ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MÜKAFATLANDIRMA ORANININ DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMI	145
25	ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE ALINAN MÜKAFAT TÜRLERİ ...	148
26	ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE ALINAN MÜKAFAT TÜRLERİ İLE OLUMLU-OLUMSUZ ETKİLEŞİM ARASINDAKİ DAĞILIM	150
27	ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE CEZALANDIRMA ORANININ DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMI	157
28	ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE ALINAN CEZA TÜRLERİ	159
29	ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE ALINAN CEZA TÜRLERİ İLE OLUMLU-OLUMSUZ ETKİLEŞİM ARASINDAKİ DAĞILIM	161
30	MADDİ-MANEVİ CEZA TERCİHİNDE ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ.	166
31	ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİN MÜKAFAT VE CEZA KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERE AİT DEĞERLENDİRMELERİ	169

GRAFİK

SAYFA

A	ÖĞRENCİLERİN GELDİKLERİ SOSYAL ÇEVRE	76
B	AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MÜKAFATLANDIRMA ORANI .	94
C	AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN MÜKAFATLARIN ÇOCUK ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ	102
D	AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE CEZALANDIRMA ORANI	107
E	AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN CEZALARIN ÇOCUK ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ	114
F	YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MÜKAFATLANDIRMA ORANI ...	125
G	YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN MÜKAFATLARIN ÖĞRENCİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ	130
H	YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE CEZALANDIRMA ORANI	133
I	YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN CEZALARIN ÖĞRENCİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ	139
J	ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MÜKAFAT ALMA ORANI VE SIKLIĞI	144
K	ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE ALINAN MÜKAFATLARIN ÖĞRENCİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ	149
L	ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE CEZA ALMA ORANI VE SIKLIĞI.	156
M	ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE ALINAN CEZALARIN ÖĞRENCİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ	160

KISALTMALAR

agç.: adı geçen çalışma
 age.: adı geçen eser
 agm.: adı geçen makale
 agt.: adı geçen tebliğ
 ag.tercüme: adı geçen tercüme
 ag.tez.: adı geçen tez
 as.: aleyhisselam -
 ay.: aynı yer
 b.: ibn
 bkz.: bakınız
 bs.: basım/baskı
 c.: cild
 çev.: çeviren
 Hz.: Hazreti
 krş.: karşılaştırınız
 mad.: maddesi/maddeleri
 nşr.: neşreden
 s.: sayfa
 sav.: sallallahu aleyhi ve sellem
 sy.: sayı
 thk.: tahkik eden
 ts.: tarihsiz
 v.: vefatı
 vd.: ve devamı
 yay.: yayını/yayınları

LİTERATÜR İLE İLGİLİ KISALTMALAR

AAK.: Aile Araştırma Kurumu
 Ank.: Ankara
 AÜEF.: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi
 AÜİF.: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
 D.: Dergisi
 DEÜİF.: Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
 DiB.: Diyanet İşleri Başkanlığı
 HÜ.: Hacettepe Üniversitesi
 İÜEF.: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
 İst.: İstanbul
 MEB.: Milli Eğitim Bakanlığı
 MÜİF.: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
 SÜİF.: Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
 TDV.: Türkiye Diyanet Vakfı
 TİDES.: Türkiye 1.Din Eğitimi Semineri
 Y.: Yayınları.

G İ R İ Ş

Din, insan hayatı için ne denli önemliyse, din eğitimi ve öğretimi de genel eğitim-öğretim içinde o derece önemli bir yere sahiptir.

Ailede gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminin arzu edilen düzeyde yerine getirilmesi, ileriki yıllarda çocuğun sağlam ve tutarlı bir kişilik kazanmasına katkıda bulunacaktır. Aynı şekilde, yaygın ve örgün din eğitimi-öğretiminin ideal şartlarda gerçekleşmesi, nitelikli din görevlisi ve eğitimcilerinin yetiştirilmesine de imkân tanıyacaktır. Ancak ifade edilmelidir ki, bugün ülkemizde din eğitimi ve öğretimi, birtakım problemlerle karşı karşıyadır. Bu konuda bazı noktaları kaydetmenin, araştırma problemini belirlemede yardımcı olacağı inancındayız.

Türkiye'de din eğitimi ve öğretiminin iki yolla yapıldığı söylenebilir. Birincisi, halk tarafından geleneksel olarak ailede başlatılarak sonradan din görevlilerinin katkısıyla camilerde ve resmî, gayr-ı resmî Kur'ân Kurslarında gerçekleştirilen "Yaygın Din Eğitimi ve Öğretimi"; ikincisi ise, İmam-Hatip Liselerinde yürütülen "Örgün Din Eğitimi ve Öğretimi" dir. Adıgeçen kurumlara, yüksek öğrenim düzeyinde din eğitimi ve öğretimi veren İlahiyat Fakülteleri de eklenebilir; ancak bu kurumlar araştırma kapsamı dışındadır.

Ülkemizde gerçekleştirilen yaygın ve örgün din eğitiminin birtakım problemleri olduğundan bahsetmiştik. İlgili problemler başlıca, ailelerin yeterli din eğitiminden yoksun oluşları, bu eksikliklerini giderebi-

lecekleri yayınların yeterli seviyede olmayışı, yaygın ve örgün din eğitimi kurumlarında görev yapanların pedagojik formasyon bakımından eksiklikleri, din eğitimi kurumlarının fizik ve muhteva bakımından yetersizlikleri..... şeklinde ele alınabilir.

Yukarıdaki problemlerden ilk ikisi aynı zamanda araştırmamızın da problematiğini teşkil eden unsurlar hüviyetindedir. Şöyle ki. gerek ebeveynlerin okur-yazarlıkta istenen düzeyde bulunmamaları ve gerekse devletin sağlıklı bir din eğitimi politikasına sahip olmaması sonucunda, ailelerin yeterli ve sağlıklı dinî bilgilerden yoksun oluşları, gerçekleştirilen din eğitimi esnasında bazı hatalı metodlara başvurulmasına sebebiyet vermektedir. Bir başka ifadeyle anne babalar, aile içinde gerçekleştirdikleri din eğitimi ve öğretiminde ne şekilde davranmalarının daha tutarlı olacağını bilmedikleri için bu eğitimi bazen mükafatlar, bazen de cezalar vasıtasıyla gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Ancak başvurdukları bu vasıtaların ne zaman ve hangi şartlarda uygulanabileceği yönünde sağlıklı bir karar alabilecek durumda değildirler: çünkü bu gibi konularda anne babalara bilgi verecek çalışmalar yapılmış değildir. Durum böyle olunca, mükafatı maddî ödüller; cezayı da dayak şeklinde algıladıkları bir eğitim tarzıyla yetiştirdikleri çocukları, ya ibadetleri karşılığında mükafatlar bekleyen; ya da terkettiği dinî prensiplerden ötürü maruz kaldığı dayak sebebiyle ebeveynine ve dine karşı antipati duyan biri haline gelmektedir. Özellikle, ailelerin hatalı eğitiminden kaynaklanan bu durumun bazı çevrelerce dine ve din eğitimine mal edilme-ye çalışılması da ayrı bir meseledir. Oysa mükafat ve ceza konularında yeterli çalışmalar yapılmış olsaydı, anne babaların bu hatalara düşmesine; bazı kişilerin de bu durumun "dinden kaynaklandığı" gibi yanlış bir düşünce tarzına sahip olmalarına engel olunabilirdi kanaatindeyiz.

Yaygın ve örgün

Yaygın ve örgün din eğitimi ve öğretimi kurumlarında da durum pek farklı değildir. Şöyle ki, bu kurumların bazı problemleri (fizikî kapasite yetersizliği vb) yanında, özellikle öğretmen ve öğreticilerin pedagojik formasyon yönüyle yeterli durumda olmayışları, uygulayageldikleri din eğitimi ve öğretiminde birtakım hatalı metodları da beraberinde getirmektedir. Sonuçta, bu kurumlarda teşvik edici ve pekiştirici rolü olan mükafatlara düşük seviyede başvurulmakta ve mükafatlar sadece maddî ödüller şeklinde algılanarak buna güç yetirilemeyeceği savunulmaktadır. Yine bu düşüncenin bir uzantısı olarak, öğretmen-öğrenci diyalogunu sağlayan ve sevgi-saygı bağlarını pekiştiren manevî mükafat türlerine yeterince başvurulmamakta, genellikle başvuru- lanan mükafat türü ise, "not mükafatı" gibi öğrencinin şahsiyet gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek türler olmaktadır. Böylesi bir uygulama ise öğrencinin sadece not için çalışan ve notu "yegâne gaye" edinen bir kişi olmasına sebep olmaktadır. Öte yandan, yine adıgeçen kurumlarda yerli yersiz başvuru- lanan hakaret ve dayak gibi öğrenci üzerinde ruhi ve bedeni bakımdan olumsuz yönde etkili olan ceza türleri, bu okullara karşı öğrencinin sempatisini azaltmakta, hatta dine karşı antipatik bir hale de getirebilmektedir. Maruz kaldığı aşağılanma, hakaret ve dayak gibi cezalar sebebiyle bu kurumları terk ederek, sonuçta dinî prensiplere de sırt çeviren öğrencilerin bu duruma gelmelerinde yerli yersiz ve sorumsuzca uygulanan cezaların etkin derecede rol oynadığı söylenebilir. Ancak uygulanan baskı ve cezaî müeyyidelerin hangi oranda dinden kaynaklandığı, bir başka ifadeyle, gerek baskıyla, gerekse dayakla gerçekleştirilen bir din eğitiminde ya da Kur'an öğretiminde dinin veya din eğitiminin ne derece "söz sahibi olduğu", bu tür uygulamalarda ebeveyn ve öğreticilerin hangi oranda sorumlu oldukları ise önemli bir problem niteliğindedir. Zira eğitim-öğretimde başvuru- lanan mükafat ve cezaların ne derece dinden ne derece insanlardan kaynak-

landığının da araştırılarak ortaya konması gerekmektedir. Keza, din eğitimcileri tarafından verilen mükafat ve cezanın veriliş biçimi; etki oranı; verilen mükafat ve cezalardan istenen oranda etkilenip etkilenilmediği; etkilenmiyorsa bunun sebepleri; etkileniyorsa, bunun olumlu mu olumsuz yönde mi olduğu?; bu konuda etkin faktörün bizzat mükafat veya ceza mı?, veriliş biçimi mi?, yoksa veren kişiler mi? olduğu; ya da herbirinin belli oranlarda etki, katkı ve sorumluluğu mu olduğu?.. gibi konular, din eğitimi-öğretimi açısından yeterince bilinmeyen ve çözümlenerek gün ışığına kavuşturulması gereken birer problem olarak karşımızda durmaktadır. İşte bundan dolayı biz, ailede ve yaygın din eğitimi-öğretiminde ve özellikle örgün din eğitimi-öğretimi kurumlarında gerçekleştirilmeye çalışılan din eğitimi ve öğretiminde, çeşitli sebeplerle başvurulmuş mükafat ve cezaların olumlu veya olumsuz yönde etkinlik derecelerinin sebep-sonuç ilişkisi içerisinde ortaya konulması gerektiğine inanıyoruz. Yukarıda yatığımız açıklamalar sonucunda diyebiliriz ki, bu araştırmada problem gerek ailede, gerekse yaygın ve örgün din eğitimi kurumlarında gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminde çeşitli sebeplerle başvurulmuş mükafat ve cezaların teorik bakımdan pedagoji ve İslam eğitim sisteminde; pratik bakımdan da, gerçekleştirilmeye çalışılan yaygın ve örgün din eğitimi-öğretiminde işgal ettiği yerdir.

Araştırmanın amacı ise, öncelikle din eğitimi ve öğretiminde mükafat ve cezanın yerinin ne olduğunu, dinin temel kaynakları olan Kur'an ve Sünnet'te disiplin, mükafat ve ceza anlayışının ne şekilde yer aldığı; batı ve İslam eğitimcilerinin bu konudaki görüşlerini ortaya koymaktır. Bunun yanında gerçekleştirdiğimiz alan araştırması aracılığıyla gerek ailede, gerekse yaygın ve örgün din eğitimi-öğretiminde uygulanan metodları; bu esnada başvurulmuş mükafat ve ceza türlerini belirlemek ve

bunların çocuk ve öğrenci üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini tesbit etmek; böylece konuyla ilgilenenlere dökümanter bilgiler sunmaktır.

Araştırmanın önemine gelince; her ne kadar bu araştırma, anket uygulanan grup olarak İmam-Hatip Lisesi öğrencilerini seçmişse de, çocukluk yıllarını kapsayan ve yaygın din eğitimi kurumlarını da ihtiva eden soru sistemiyle, mükafat ve ceza olayının, hem aile hem de yaygın ve örgün din eğitimi kurumlarında uygulanış şekillerini tesbite yönelmiştir. Bir öğrencinin mükafat ve cezalandırma oranının ve etki derecesinin, hangilerinin olumlu, hangilerinin olumsuz yönde etkili olduğunun belirlenmesi ile fizik ve sosyal çevre, sınıf, cinsiyet.. gibi farklılıkların öğrenci üzerindeki yansımalarının, analitik ve istatistikî metodlarla incelenmesi, araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu özelliklerinin yanısıra, öğrencilerle birlikte öğretmenlere de anket uygulanarak konunun bütüncü bir yaklaşımla ele alınması, araştırmanın önemini arttıran diğer bir faktör olarak görülebilir.

(*)

Araştırmanın sınırları: Bu araştırmada örneklem, Bursa, Balıkesir, Erzurum ve Van İmam-Hatip Liselerinin Lise II. ve Lise IV. sınıflarından oluşturulan 1000 kişilik bir öğrenci grubu ile, yine aynı okullarda görev yapan 100 kişilik bir öğretmen grubudur. Bu itibarla araştırma, adı geçen illerin İmam-Hatip Lisesi, öğretmen ve öğrencilerinden oluşan 1100 kişilik öğretmen ve öğrenci görüşleriyle sınırlıdır.

Araştırmada, gerek ailede, gerekse yaygın ve örgün din eğitimi ve öğretiminde başvurulan mükafat ve cezanın çeşitli yönden boyutları ve etkilerini belirlemek amacıyla en uygun örnekleme İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin oluşturacağı düşünülmüştür. Zira lise yılları, öğrencinin

(*) Belirli bir grubu temsil eden fertler bütününe "örneklem" adı verilmektedir. Bkz. Karasar, Niyazi; Bilimsel Araştırma Yöntemi, s. 115, 116, 122;

çocukluk çağlarını hatırlayabildiği yıllardır. Öte yandan Kur'ân Kursu vb. yaygın din eğitimi kurumlarıyla öğrencinin organik bir bağının bulunmaması, bu kurumlar hakkında yapacağı değerlendirmelerde objektiflik oranını arttıracaktır. Bu sebeplerin yanında, İmam-Hatip Liseleri, örgün din eğitimi ve öğretimi kurumlarının en başta gelen temsilcileri durumundadır. Bu özelliklerinden dolayı, İmam-Hatip Liseleri öğrencilerine uygulanacak bir anketin, hem çocukluk çağı, hem de yaygın ve örgün din eğitimi ve öğretimi konusunda bilgi verebileceğini ifade etmek mümkündür.

Anket uygulanan şehirler ve sınıfların seçiliş sebeplerine gelince:

Bursa'nın seçilmesinde birçok faktör rol oynamıştır. Özellikle bir sanayi şehri olması yönüyle Bursa'ya Anadolu'dan büyük çaplı göçler olmakta ve kent her geçen gün hızlı bir şekilde büyümektedir. Yurtdışından da yoğun göç olaylarına sahne olan Bursa, demografik yönden oldukça kozmopolit bir yapıya sahiptir. Bunun yanında, ebeveyni yurtdışında bulunan birçok öğrencinin barındığı yurtlara ve gerek kentiçi, gerekse köylerden gelen büyük bir öğrenci kitlesine sahip olması bakımından Bursa İmam-Hatip Lisesinin önemli bilgiler verebilecek bir kurum olduğu düşünülmüştür.

Balıkesir ise, yine batı bölgesinde yer alan, ancak sanayi şehirlerinde görülen yoğun göç ve kozmopolitliğin yaşanmadığı ve fazla bir nüfus kalabalığına sahip olmayan bir şehir olması ve Van iline karşılık olabileceği düşüncesiyle seçilmiştir.

Araştırmada, konunun çevresel ve sosyolojik boyutlarını da tesbit amacıyla, Erzurum ve Van İmam-Hatip Liselerine de anket uygulanmıştır. Erzurum, doğu bölgesinde, diğer illerden göçün az da olsa yaşandığı, kısmen kozmopolit bir üniversite şehridir. Özellikle Kur'ân Kurslarına gönderilme ve hafızlık oranının yüksekliğiyle dikkat çeken bir il olmasına

binâen, araştırma için değerli verilerin elde edilebileceği düşüncesiyle araştırma kapsamına alınmıştır.

Van ise doğu sınırlarımızda yer alan ve birçok yönden geri kalmış, özellikle köylerinde okuma-yazma oranının düşük olduğu bir şehirdir. Araştırmacının kendi memleketi olması, çevre ve bölgenin demografik yapısı ve okul hakkında detaylı bilgiye sahip olması da bu şehrin seçiliş sebepleri arasındadır.

Lise II. ve Lise IV. sınıfların seçilişlerinde ise şu amaçlar güdülmüştür. Bilindiği üzere imam-Hatip Liselerinde din eğitimi ve öğretimi ihtiva eden "Meslek Dersleri"nin okutulmasına, Lise I. sınıftan itibaren başlanmaktadır. Bir diğer ifadeyle, öğrencinin örgün din eğitimi ve öğretimiyle karşılaştığı devre Lise I. sınıftan itibaren başlamaktadır. Lise IV. sınıf ise, öğrencinin okulunu bitirip üniversiteye devam etme veya mesleğe atılma devresine geldiği, okulu ve öğretmenleri hakkında görüş beyan edebilecek seviyeye ulaşabildiği bir çağdır. Bu sebeplerden dolayı, araştırmanın örnekleme Lise II ve Lise IV. sınıflarından oluşturulmuştur. Burada Lise II. sınıfın seçiliş sebebini kısaca açıklamakta fayda vardır.

Bir amacımız da Lise I'ler ile Lise IV'ler arasında görüş veya durum farklılıklarını belirlemektir. Ancak araştırmamız öğretim yılının başında gerçekleştirildiğinden, tabiatıyla bir önceki yıl Lise I'i bitiren ve Lise II'ye henüz başlayan öğrencilerin seçilmesi gerekliydi. Bu nedenle anket Lise II. sınıflara uygulanmıştır. Aradaki fark veya benzerliklere -sınıf faktöründe- yeri geldikçe değinilecektir.

Araştırmanın kaynaklarına gelince; Bu çalışma, daha önce aynı konuda yapılmış herhangi bir araştırmanın bulunmamasından dolayı, bir bakı-

ma "ilk çalışma" özelliğini taşımaktadır. Bu nedenle, araştırmada birinci derecede kaynak, öğretmen ve öğrencilere uygulanan anketlerin sonuçlarıdır. İkinci derecede kaynaklar ise, bu konuda daha önce yapılan çeşitli araştırmalardır. Bunlar, U.Ü.İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinden Yrd.Doç.Dr. Mustafa Öcal¹ ve Doç.Dr. İzzet Er² tarafından gerçekleştirilen ve imam-Hatip Liselerinin problem ve beklentilerine yönelik çalışmalar ile. M.Ü. İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi Doç.Dr. M.Faruk Bayraktar³'ın. Kur'ân Kurslarına yönelik çalışmasıdır .

Bu tür ankete dayalı çalışmalar dışında, özellikle teorik kısmın oluşturulmasında. Kur'ân ve Sünnet'in yanısıra, İslam Hukukçuları ve eğitimcilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla -mümkün olabildiğince ilk kaynağına inmek suretiyle- birtakım eserlere de başvurulmuştur. Batılı pedagoğların görüşlerini tesbit amacıyla, çeşitli pedagoji tarihlerine ve ayrıca muhtelif psiko-pedagojik ve sosyo-pedagojik eserlere de müracaat edilmiş (**). bunlara metin içinde dipnotlarda, araştırmanın sonunda ise Bibliyografya'da yer verilmiştir.

-
- 1 . Müdürlerine Göre İmam-Hatip Liseleri, Din Öğretimi Dergisi, sy.30. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenleri Hizmetiçi Eğitim Kursları Hakkında Bazı Tespitler ve Teklifler, Diyanet Dergisi, XXII.
 - . İmam-Hatip Lisesi Müdürlerine Göre İlahiyat Fakülteleri ve Mezunları (tebliğ) "Türkiyede Din Eğitimi ve Öğretimi" İst.1991.
 - 2 . Samsun, Alaçam ve Terme İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okula Geliş Sebepleri ve Beklentileri, (üç ayrı çalışma, Samsun 1982)
 - . Samsun İmam-Hatip Lisesi Öğrenci Ailelerinin Çocuklarını Bu Okula Gönderiş Sebepleri ve Beklentileri, Samsun 1982.
 - 3 Bir Eğitim Kurumu Olarak Kur'ân Kursları Üzerine Bir Araştırma (yayınlanmamış bir çalışma) İst.1991.
 - *) Arapça eserlerin temininde İstanbul kütüphaneleri ile (Erz) AÜİF. Öğr.Üyesi Prof.Dr. İbrahim Canan'ın özel kütüphanesinden büyük ölçüde istifade edilmiştir.
 - ***) Özellikle İngilizce eserler ve diğer pedagojik kaynaklar hususunda Ank.Ü.Eğitim Fak.(Cebeci) Kütüphanesinden geniş ölçüde yararlanılmıştır.

Bu araştırmada seçilen araştırma modeli, "Tarama" (survey) modelidir. Araştırma problemi kısmında belirtilen konuların test edilmesi, var olan durumun olduğu gibi tesbitini ve yorumlamayı gerektirdiğinden araştırmanın tarama modeli çerçevesinde yürütülmesi uygun bulunmuştur. Tarama modeliyle çalışılan araştırmalar, objelerin, olayların, varlıkların, grupların ve çeşitli alanların mevcut durumlarını, şartlarını ve özelliklerini gerçekteki görünüşleriyle tasvir etmek amacıyla yapılır. Bu araştırmalarda ilişkiler, inanışlar, görüşler, davranışlar ve gelişmekte olan yn ve eğilimler üzerinde durulur. Yine bu tür araştırmalar, mevcut olayların daha önceki olay ve şartlarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamaya alıřır⁴. Amacımıza oldukça uygun düşen bu araştırma modelinin birçok türü vardır. Ancak tarama tipi araştırmalar, genellikle anket veya mülakat yoluyla yapılmaktadır. Anket tekniğinin en uygun yönü, geniş bir gruptan çok miktarda veriyi toplama imkanı vermesi ve herkese aynı şekilde sunularak standardın sağlanması, özellikle kapalı uçlu sorularda cevapların belli sınırlar içinde toplanabilmesidir. Bunların yanısıra gizlilik garantisi daha inandırıcıdır. Bu sebeplerden dolayı, araştırmamızda bilgi toplama aracı olarak anket tekniğinden faydalanılmış, ancak yeri geldiğinde mülakat ve gözlem metoduna da başvurarak, anketlerle belirlenemeyen hususların tesbitine çalışılmıştır. Anket ve mülakat yanında "katılımcı müşahede" metoduna da başvurulmak istenmiş ancak uygulanan önankette gerek öğrencilerin ve gerekse öğretmenlerin bu konuda subjektif davrandıkları göze çarpmış ve doğru bilgi alınamayacağı endişesiyle bu metoda başvurmaktan vazgeçilmiştir.

Anketin hazırlanması safhasında konu ile ilgili literatür taranmış araştırılacak konular belirlenmiş ve danışman gözetiminde sorular oluş-

4 Bkz. Karasar, age, s.192.

turulmuştur. Konuyla ilgili uzmanların tenkidine sunulan anket metni, gerekli düzeltmelerden sonra son şeklini almış ve çeşitli yönlerden test edilmesi için bir önanket şeklinde öğrencilere sunulmuştur. Bu amaçla, 1989-1990 öğretim yılının sonlarında, Mayıs ayında Bursa İmam-Hatip Lisesinden 150 öğrenciye uygulanan önanket ile öğrenciler tarafından anlaşılmayan, eklenmesi veya çıkarılması tavsiye edilen sorular tesbit edilmiştir. Yeniden gözden geçirilen anket metni son şeklini almadan önce, danışman ve konuyla ilgili öğretim üyesi ve uzmanların görüşlerine başvurulmuş ve gerekli işlemlerden sonra anketteki sorulara son şekli verilmiştir. Ankette yer alan sorulardan klasik sayılacak birkaçı hariç diğerlerinin tamamı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Anketin uygulanmasına gelince: Bastırılan anket metni, öğrenci ve öğretmenlere, 1990-1991 öğretim yılının başında, Ekim ve Kasım aylarında uygulanmıştır. Bu amaçla Bursa dışındaki Balıkesir, Erzurum ve Van illerine, araştırmacı tarafından bizzat gidilmiştir. Bu şehirlerde, İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izni aldıktan sonra (bkz.EKLER..) İmam-Hatip Liselerinin ilgili sınıflarında, bizzat araştırmacı tarafından ve sınıfta öğretmenin bulunmadığı bir ortamda uygulanan anketlerde, öğrencilerin birbirlerini etkilememeleri için gereken hassasiyet gösterilmiştir. Anketlerdeki cevapların saklı kalacağı ifade edilerek, öğrencilerin sorulara doğru ve samimi cevaplar vermeleri hususunda azami gayret sarfedilmiştir. Bir ders saati içinde uygulanan anketler, ders bitiminde yine araştırmacı tarafından geriye toplanmıştır.

Öğrencilere toplam olarak 1114 anket formu dağıtılmış, bu sayı araştırmacı tarafından eksiksiz olarak geriye toplanmış, ancak gerek cevaplardaki eksiklik, gerekse tam sayfanın hiç doldurulmadan atlanmış olması gibi sebeplerle, 114 adet anket formu ayıklanmış kalan 1000 adet anket metni değerlendirmeye alınmıştır.

Aynı okullarda öğretmenlere de ilgili anketler dağıtılmış ve müdür yardımcılarını aracılığıyla toplatılarak tamamlanmıştır. Öğretmenlere ise toplam olarak 107 anket formu dağıtılmış, geriye toplanabilen 103 anket formundan üçü bazı sayfaların boş bırakılması sebebiyle değerlendirmeye alınmamış ve kalan 100 anket üzerinde çalışılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analiz ve dökümü safhasında şu işlemler yapılmıştır. Elde edilen veriler, U.Ü. Rektörlüğü Bilgi İşlem Merkezi yetkililerinin yardımıyla bizzat tarafımızdan bilgisayara aktarılmış, anket formunda yer alan sorulardaki seçeneklerin frekans ve yüzdeleri tesbit edilmiş daha sonra standart ve konuların gerektirdiği değişkenlere göre ayrı ayrı tablolama işlemi yapılmış ve sorular arasındaki bağıntıyı belirlemek amacıyla chi-kare testi uygulanmıştır. Böylece, anket formunda yer alan sorular arasındaki anlamlılık derecesi, konuların niteliğine göre birkaç yönden test edilerek değerlendirmeye tâbi tutulmuştur .

(*) Bu araştırmada, anketteki verilerin kaydı için DBASE PLUS III; çeşitli grafiklerin çizimi ve tabloların oluşturulması için LOTUS; chi-kare değerlerinin hesaplanması için ise SYSTAT adlı paket programlar kullanılmıştır.

Araştırmamızda kullanılan SYSTAT adlı istatistik programından ve bu programın işleyiş tarzından kısaca bahsetmek istiyoruz. Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığı, bir başka ifadeyle, aralarındaki ilişkinin tesadüfi olup olmadığı, uygulanan "chi-kare testi" ile ortaya çıkmaktadır. Bundan sonra sık sık karşılaşılabilecek olan chi-kare testi sonuçlarının kolay bir şekilde anlaşılabilmesi bazı bilgiler vereceğiz. Bu araştırmada, chi-kare testi için, geliştirilmiş istatistik programlarından biri olan "SYSTAT" adlı paket program kullanılmıştır. Adı geçen programda serbestlik derecesi (degrees of freedom) ve chi-kare değeri (pearson chi-square) yanında, yanılma ihtimali P (probability) değeri de aynı anda verilmektedir. Herhangi bir faktörün (bağımlı değişken) diğer faktörlerle (bağımsız değişken) olan ilgisi, bir başka ifadeyle bu iki soru arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını tesbit amacıyla, önce iki soru arasında çapraz çizelge (cross tabulation) oluşturularak seçenekler arasındaki frekans dağılımına ait tablo elde edilmektedir. Ardından bu dağılımın anlamlı bir ilişkiyi ihtiva edip etmediğini belirlemek amacıyla chi-kare testi uygulanmaktadır. Uygulanan test sonucunda bilgisayar, chi-kare değerlerini vermektedir. Her test için →

Mükafatlandırma ve cezalandırma oranları, türleri ve etkilerini belirleme konusunda çeşitli değişkenler kullanılmıştır. Bu değişkenlerden bir kısmı her bölümün gerektirdiği değişkenlerdir. Bir kısmı ise her üç bölümde de kullanılan standart değişkenlerdir. Bunlar ise çevre, sınıf, cinsiyet ve sosyal çevre değişkenleridir. Buradaki çevre kavramıyla, fizik çevre, bir başka ifadeyle, iklim ve hayat tarzı farklılıklarına sahne olan şehirler (Bursa, Balıkesir, Erzurum, Van) kastedilmektedir. Sosyal çevre kavramı ise, öğrencinin, ailesiyle birlikte yaşadığı yerleşim birimini (köy, ilçe, şehir...) ifade etmektedir. Cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin ise kız, erkek; ve Lise II, Lise IV ayırımını ifade ettiğini eklemek istiyoruz.

Kapalı uçlu soruların tamamı bilgisayarda değerlendirilmiş, ancak "Farklı cevabınız varsa yazınız..." veya "Başka" ifadeleriyle başlayan açık uçlu sorular, tek tek gözden geçirilerek incelenmiş, bu şekilde taranan (1000+100) 1100 anketteki açık uçlu sorulara öğretmen ve öğrencilerce verilen cevaplar, araştırmacıya zengin ve geniş bir materyal imkânı sağlamıştır.

Araştırmanın varsayımları: Bu araştırmada genel bir varsayım ve buna bağlı olarak birtakım tâli varsayımlardan bahsedilebilir.

→ bilgisayarın tesbit ettiği serbestlik derecesi (bundan sonra tablolarda SD olarak ifade edilecektir) **EKLER** bölümünde verilen "X² Dağılım Tablosu" nun "-05" (araştırmamızda %05'lik yanılma payı esas alındığı için) sütunundan bulunarak elde edilir. Serbestlik derecesinin karşılığı olan X² değeri, bilgisayarın verdiği değer (bundan sonra BD olarak ifade edilecektir.) ile karşılaştırıldığında, BD, X² değerinin üstündeyse, bu iki soru arasında anlamlı bir ilişki var demektir. BD, X² değerinin altında ise anlamlı bir ilişkinin varlığından basedilemez; bu dağılım tesadüfi demektir. Aralarında "anlamlı" bir ilişki bulunan ve anlamlı ilişkiye sahip olmayan iki örnek için bkz. **EKLER/ EKTABLO-5**
Chi-kare işleminin istatistikî yönü hakkında geniş bilgi için bkz. Serper, Özer; İstatistik, s.393 vd.

Genel varsayım: Din eğitimi ve öğretiminde mükafat ve ceza konusunun bugüne kadar üzerinde ciddiyetle durulmamış bir problem olması hasebiyle bu konuda pekçok noktanın yanlış anlaşıldığı, özellikle din eğitiminde dayak mevzuunun, sanılanın aksine, dinden kaynaklanan bir durum olmadığı düşüncesindeyiz. Genellikle anne babaların ve eğitimcilerin hatalı davranışlarının dine ve din eğitimine mal edildiğini, din eğitimi-öğretiminde mükafat ve ceza konusunun kompleks bir yapı arzettiğini varsayarak, problemin oluşumu ve çözümünde pekçok faktörün (çevre, cinsiyet, ebeveynin tahsili...) rol oynayabileceğini tahmin ediyoruz. Bu bağlamda,

A - Ailede gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminde, mükafat türlerine yüksek düzeylerde başvurulmadığı, bu konuda ailelerin mükafatın etkin rolünü yeterince kavrayamamış olabileceklerini, ancak cezalara başvurma oranının yüksek düzeylerde olduğunu varsayıyoruz.

1. Çevre faktörünün izlenen metod, mükafat ve cezalandırma konularında birtakım farklılıklara sebep olabileceğini, buna bağlı olarak, doğu bölgesinde sert ve cezalandırmaya; batı bölgesinde ise hoşgörü ve mükafatlandırmaya dayalı bir eğitim metodunun hakim olduğunu varsayıyoruz. Ayrıca batı bölgesindeki ailelerin doğuya nazaran mükafatlara daha çok cezalara ise daha az başvurduklarını tahmin ediyoruz.

2. Sınıf ve cinsiyet faktörlerinin de gerek izlenen metod, gerekse mükafatlandırma ve cezalandırma konularında rol oynayabileceğini, Lise II-lerin daha iyi şartlarda bir din eğitimi almış olabileceklerini ve doğu bölgesindeki erkek evlada olan rağbetin din eğitiminde de birtakım farklılıklara sebep olabileceğini tahmin ediyoruz.

3. Sosyal çevre faktörünün ailede gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminde izlenen metod, mükafatlandırma ve cezalandırma konusunda bir-

takım farklılıklara yol açabileceği de varsayımlarımız arasındadır. Bu bağlamda, şehirlerde gerçekleştirilen din eğitiminde köylere nazaran çocuklara daha hoşgörülü davranıldığı, onların daha çok mükafatlandırılıp, daha az cezalandırıldığı kanaatini taşımaktayız.

4. Anne-babanın tahsil düzeyi çocuğa verilen eğitimde izlenen metod, mükafat ve ceza verme konularında kanaatimizce etkin bir rol oynamaktadır. Bu noktadan hareketle, tahsil seviyesinin yüksek oluşunun ilgili konularda olumlu yönde etkili olacağını tahmin etmekteyiz.

5. Sosyo-ekonomik yapının da ilgili konularda rol oynayabileceğini, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin bu konularda daha olumlu bir tablo oluşturduklarını varsaymaktayız.

6. Anne-babanın ibadetlerini yerine getirme faktörünü gerek izlenen metod gerekse mükafat ve ceza verme konularında etkin bir rol oynayabileceği de varsayımlarımız arasındadır.

7. Anne-babanın birlikteliğinin de sözü edilen konularda olumlu yönde rol oynayabileceği ve en tutarlı eğitim tarzının anne babanın, dinî vecibeleri birlikte ve bizzat yaşayarak örnek olmalarıyla sağlanabileceğini tahmin etmekteyiz.

B - Yaygın din eğitimi kurumlarında gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminde mükafatlandırma oranının yüksek düzeyde olmadığı buna mukabil cezalandırmaya sık sık başvurulduğu kanaatini taşımakta olup genellikle Kur'ân Kursu ve cami hocalarının mükafat ve cezalar konusunda yeterli pedagojik bilgidен yoksun olduklarını varsaymaktayız.

1. Çevre faktörünün yaygın din eğitimi kurumlarında gerek mükafat, gerekse ceza konusunda rol oynayabileceğini, bu noktadan hareketle doğu

bölgelerinde yaygın din eğitimi kurumlarında mükafatlara daha az cezalara ise daha çok başvurulduğunu tahmin etmekteyiz.

2. Sınıf ve cinsiyet faktörlerinin de bu konularda birtakım farklılıklara yol açabileceğini tahmin etmekteyiz. Kanaatimize göre, Lise II'ler Lise IV'lere nazaran; kızlar da erkeklere nazaran yaygın din eğitimi kurumlarında daha çok mükafatlandırılıp, daha az cezalandırılmışlardır.

3. Sosyal çevre faktörünün de yaygın din eğitimi kurumlarında, alınan mükafatlar ve cezalar konusunda rol oynayabileceği, köyden gelerek bu eğitim kurumların devam etmiş öğrencilerin daha başarılı oldukları kanaatindeyiz.

4. Gidilen yaygın din eğitimi kurumu mükafat ya da cezalandırılma konusunda rol oynayabilmektedir. Özellikle Kur'ân Kurslarında mükafatlara düşük, cezalara ise yüksek düzeylerde başvurulduğunu tahmin etmekteyiz. Aynı şekilde yaz aylarında camilerde açılan yaz kurslarında mükafatlara pek az cezalara ise sık sık başvurulduğunu, bu konuda ise gerek görevlilerin pedagojik formasyon eksikliklerinin, gerekse öğrenci sayısının kalabalık oluşunun rol oynayabileceğini tahmin etmekteyiz.

5. Yaygın din eğitimi ve öğretimi kurumlarında uygulanan mükafat ve cezaların öğrencinin bir daha bu kurumlara gitmek isteyip istememesinde önemli derecede rol oynadığı da varsayımlarımızdan birini teşkil etmektedir. Alınan mükafatların tekrar bu kurumlara gitme isteğini olumlu yönde etkilediği, maruz kalınan cezaların ise bu düşüncede olumsuz yönde rol oynadığını tahmin etmekteyiz.

Örgün din eğitimi ve öğretimi kurumları olan İmam-Hatip Liselerinde de mükafatlara düşük düzeylerde başvurulduğu, öğretmenlerin mükafatı

sadece maddî ödüller şeklinde algıladıkları kanaatindeyiz. Aynı şekilde cezalara da yüksek sayılabilecek düzeylerde başvurulduğu, bunda ise gerek sınıfların kalabalık oluşunun, gerekse öğretmen-öğrenci diyalogunun yeterli seviyede olmayışının etkileri olduğunu tahmin etmekteyiz.

1. Çevre faktörünün mükafatlandırma ve cezalandırma konularında birtakım farklılıklara sebep olabileceğini varsaymaktayız. Bu noktadan hareketle, doğuya nazaran batı bölgesindeki okullarda mükafatlara daha fazla cezalara ise daha az başvurulduğu kanaatindeyiz.

2. Sınıf ve cinsiyet faktörlerinin de bahsi edilen konularda rol oynayabileceğini ve Lise II'lerin okullarında Lise IV'lere nazaran, kızların da erkek öğrencilere nisbetle daha çok mükafatlandırılıp daha az cezalara maruz kaldıklarını tahmin etmekteyiz.

3. Öğrencinin öğrenime devam ederken kaldığı yer ^{faktörünün} gerek mükafat gerekse cezalandırılma konusunda birtakım farklılıklara sebep olabileceğini, anne babasının yanında kalarak öğrenime devam edenlerin daha olumlu bir tablo oluşturacaklarını varsaymaktayız.

4. Sosyal çevre faktörünün de ilgili konularda rol oynayabileceği ve köyden gelen öğrencilerin şehirli öğrencilerden daha başarılı olabileceğini tahmin etmekteyiz.

5. İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin genellikle öz anne babadan oluşan sağlam bir aile yapısına sahip olduklarını varsayarak, eğitim öğretimde başarılı bir tablo çizmede anne babanın öz, üvey ya da ölü oluşunun da etkin bir rol oynayabileceğini düşünmekteyiz.

6. Anne-babanın tahsil seviyesinin örgün-din eğitimi kurumlarında mükafat veya ceza alma olayında söz sahibi olduğunu tahmin etmekteyiz.

7. Sosyo-ekonomik yapının ise öğrencinin başarı durumunu olduğu kadar mükafat ve ceza alma oranlarını da etkileyebileceğini, sosyo-ekonomik bakımdan yüksek düzeyde olan ailelere mensup öğrencilerin mükafat veya ceza alma konusunda daha iyi durumda olabileceklerini varsaymaktayız.

8. İmam-Hatip Liselerinde disiplin kurullarının işleyişinde yetersizlikler olduğu ve genellikle cezaların öğretmenler tarafından verildiği, Başvurulan cezaların ekseriya not düşürme ve dayak cezası olduğunu adı geçen ceza türlerinin ise öğrenci üzerinde oldukça olumsuz etki bıraktığını tahmin etmekteyiz.

9. Bunun yanında, öğrencilerin, özellikle öğretmenlerinin kişilik ve karakterlerine önem verdiklerini, öğretmenlerinin kişilik ve karakterlerinden olumlu veya olumsuz yönde, fakat önemli oranda etkilendiklerini düşünerek, verilen mükafat ve cezaların etki yönünün ve kalıcılığının öğretmenin kişilik ve karakteriyle doğrudan alakalı olduğunu da varsaymaktayız.

BİRİNCİ BÖLÜM

**DİSİPLİN, MÜKAFAT VE CEZA KAVRAMLARINA
TEORİK BİR YAKLAŞIM**

I- DISİPLİN, MÜKAFAT VE CEZA KAVRAMLARI

A. DISİPLİN

1. Lugat Anlamı

Disiplin kelimesi sözlüklerde."âdâb-ı muâşeret; bilim dalı; ceza-landırma; eğitmek; idare etmek; ilim; intizam; inzibat; itaat; nizam; ta'lim ve terbiye etmek; tekdir; yetiştirmek ve yola getirmek; yöntem; yol-yordam" gibi manalar taşımaktadır ¹.

2. Tanımı

Genel olarak, "bireylerin içinde yaşadığı topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin tümü" şeklinde tanımlanan disiplin kavramı. eğitim bilimi sözlüklerinde ise, "bir toplulukta uyulması gereken kanun ve kuralların tamamı" ve "bir topluluğun yasalarına ve düzenle ilgili yazılı ya da yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyması durumu" olarak ifade edilmektedir. ² ³ ⁴

Zaman içinde çeşitli felsefi, sosyal ve eğitsel görüşler dikkate alınarak değişik açıklamalarla disiplin kavramı tanımlanmaya çalışılmış-

-
- 1 Okçugil, Vasıf; İngilizce-Türkçe Büyük Lugat, I, 361; İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü, s.268; Tuğlacı, Pars; İngilizce-Türkçe Sözlük, s.182 Saraç, Tahsin; Fransızca-Türkçe Sözlük, s.44; Petit Robert; Dictionnaire de Language Française, p.548; Denker, Arif Cemil-Davran, Bülent Almanca-Türkçe Büyük Lugat, s.321; Baalbekî, Rûhî; al-Mawrid, Arabic-English Dictionary, s.1177; Sarı, Mevlüt; el-Mevârid, Arapça-Türkçe Lugat, s.18
- 2 TDK Sözlüğü, I, 311.
- 3 Alaylıoğlu, Ruşen-Oğuzkan, A.Ferhan; Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü, s.83
- 4 Oğuzkan, A.Ferhan; Eğitim Terimleri Sözlüğü, s.52.

(*)

tır. Detaylı bilgiyi ilgili eserlere bırakarak, disiplin hakkındaki ifadelerimizi, aşağıdaki tanımla noktalamak istiyoruz. "Disiplin, hem ferdi, hem de sosyal ihtiyaçlar karşısında insanın kendi psiko-fizik davranışlarını düzenleyici bir vasıta⁵dır".

3. Amacı

Disiplin, genel olarak insana birtakım özellikler kazandırmayı hedefler. Bu yönüyle bakılınca disiplinin amacı, "kişiye belirli alışkanlıklar kazandırma; onu kendisi ve çevresi ile uyum içinde yaşamaya hazırlama"⁶dır denilebilir. Öte yandan disiplinin amacı, belli maksatları gerçekleştirmek isteyen bir kimsenin veya topluluğun varlığını emniyet altına alarak, ona en elverişli yaşama imkanları sağlamak⁷ şeklinde de düşünülebileceği gibi. "kişiyi toplumun genel düşünüş ve davranışlarına intibak ettirmek için onu bu düşünce ve davranışlara yatkın hale getirmek"⁸ tarzında da algılanabilir. Görüldüğü üzere disiplin fert ve toplum ilişkilerinde bir düzenleyici vazifesi yapmaktadır.

Disiplinin, ferde günlük hayatında birtakım özellikler kazandırmayı amaçladığı gibi, eğitimde de bu amaca paralel bir nitelik arzettiği görülür. Nitekim eğitimde disiplinin amacının, öğrenciye hayatının sonraki yıllarında gerekli olacak birtakım özellikleri kazandırmak, eğitim-öğretim sürecini en verimli bir şekilde tamamlamak ve bu süreç içinde, diğer öğrencilerle birlikte en uyumlu şekliyle yaşayabilmeye imkân sağlamaktır diyebiliriz.

(*) Geniş bilgi için bkz. Bossing, Nelson L: Orta Dereceli Okullarda Öğretim (çev:N.Sarı) II.221; Berklin C.Tahir: Problemlerli Çocuklar ve Problem Sebepleri, s.235; Çaplı,Orhan; Çocukların ve Gençlerin Eğitimi, s.88; Alıcıgüzel.İzzettin; İlk ve Ortadereceli Okullarda Öğretim, s.302.; Tütüncü, Mehmet; Eğitimde Disiplin Problemi, (makale), Din Öğretimi Dergisi, sy.17, s.98-112.

5 Aytuna A.Hasip; Ortadereceli Okullarda Öğretmenlik ve Problemleri, s.258 vd.

6 Oktay,Ayla: "Çocuk Eğitiminde Ailedeki Disiplinin Yeri ve Önemi", Aile ve Çocuk Dergisi, s.68.

7 Aytuna, age, s.259.

8 Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s.83.

B. MÜKAFAT

1. Lugat Anlamı

Arapça bir kelime olan mükafat'ın. "ödül: karşılık: hediye; armağan: iyiliğe iyilikle karşılık vermek" gibi anlamları vardır . Batı dillerindeki karşılığı ise, "reward: recompense"(ing). "Prix: recompense"(fr) ve "belohnung"(alm) kelimeleridir. Bu kavram TDK Sözlüğünde ise "değerlendirici ve sevindirici davranış" olarak karşılık bulmaktadır .

2.Tanımı

Mükafat kavramı eğitim sözlüklerinde genellikle, "iyi bir çalışma veya üstün bir beceri gösteren öğrenci, öğretmen veya yöneticilere verilen armağan" ifadeleriyle tanımlanmaktadır . Psikolojik fonksiyonu açısından ele alınacak olursa mükafat, çocukta ya da öğrencide, iyi hareketlerinin tekrarını sağlamak amacıyla uyandırılan bir sevinç duygusudur . Her mükafat, ferde istenilen davranışları yaptırmak için uygulanan özendiricileri, istenilen davranışları yaptığında ise, bu davranışın yerleşmesini sağlayan pekiştiricileri içerir .

-
- 9 İbn Manzûr: Lisânu'l-Arab, I.139; Mes'ud, Cubran; er-Râid. II,1421. Safsafi, A.Mursy; Türkçe-Arapça Büyük Lugat, s.374.
- 10 Bkz. Redhouse, English-Turkish Dictionary, s.809,832; Moran, A.Vahid; Türkçe-İngilizce Sözlük, s.833; Saraç, Tahsin; age, II,1034,1091; Kocabay, Yalçın; Türkçe-Fransızca Büyük Sözlük, s.775; Heuser, Fritz; Türkisch-Deutsches Wörterbuch, s.366; Galancızâde Hakkı Tefvik; Türkisch-Deutsches Wörterbuch, s.332; Denker-Davran; age, s.208; Sarı, age s.1315.
- 11 TDK Sözlüğü, II.858.
- 12 Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s.236; Oğuzkan, age, s.130; Tuğlacı, Okyanus, V,2048.
- 13 Kanad, H.Fikret; Kısaltılmış Pedagoji, s.83.
- 14 Başaran, İ.Ethem; Eğitim Psikolojisi, s.235.

3. Amacı

Mükafat, çocuğun veya öğrencinin başarılarını övmek, hoş giden davranışları ve iyi hareketlerinin tekrarını sağlamak amacını taşır. Bir başka ifadeyle mükafat, çocuğu veya öğrenciyi takdir ve tebrik etmek suretiyle başarısının devamını sağlamayı ve olumlu davranışlarını değerlendirerek iyi ve beğenilir yöndeki hareketlerinin tekrarını amaçlamaktadır.

4. Eğitim-Öğretim'de Mükafat Türleri

Mükafat'ın eğitim-öğretimde kullanılan şekilleri başlıca iki türdür. Bunlardan birisi "manevî mükafat"; diğeri ise "maddî mükafat" tır. Manevî mükafat türü de kendi arasında çeşitli kısımlara ayrılmaktadır. Gerek eğitim literatürü, gerekse araştırmaya kaynaklık eden ilk anketlerdeki sorular ve bu soruların oluşturulmasında istifade edilen açık uçlu sorulara verilen cevaplar, mükafat türlerini oluşturmamıza imkân sağlamıştır.

a. Manevî Mükafat (Moral Reward)

Bu mükafat türünde çocuk veya öğrenciyeye maddî varlığı olan herhangi birşey verilmemekte ancak ona mutluluk ve haz veren, onurunu okşayan sözlü ifadelerle sevindirilmektedir. Manevî mükafat da kendi arasında üç şıkka ayrılabilir.

(1) Sevgi ve İlgî Göstermek

Manevî mükafat türünün en yaygın şekli olarak nitelendirilebilecek sevgi ve ilgi göstermek.yerinde ve zamanında kullanıldığı takdirde çocuk ve öğrenci üzerinde oldukça olumlu etki yapmaktadır. Çünkü, gerek ailesinde, gerekse okulda, çocuk anne babasının veya öğretmeninin ilgisine muhtaçtır. Onların sevgi ve ilgisi, başarısını arttırmakta önemli rol

oyunmaktadır. Çünkü evde anne babası, okulda ise öğretmeni, çocuğun gözünde en değerli varlıklardır. Çocuk, değer verdiği bu kişilerin sevgi ve ilgisini bazen en değerli mükafat olarak görebilmektedir.

(2) Övmek, Tebrik ve Takdir Etmek

Bu mükafat türü de çocuk ve öğrenci üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Özellikle toplum içinde ve ölçülü ifadelerle çocuğun ya da öğrencinin övülmesi, tebrik ve takdir edilmesi onu birçok maddi mükafattan daha çok sevindirebilir.¹⁶ Zira her insanda yaratılıştan var olan beğenilme ve takdir edilme arzusu özellikle çocukluk ve okul yıllarına rastlayan ergenlik çağlarında daha yoğundur.

(3) Arzu ve İstekleri Yerine Getirmek

Çocuk veya öğrencinin, başarısı veya olumlu davranışları karşılığında anne babası ya da öğretmeni tarafından arzu ve isteklerinin yerine getirilmesidir. Sözelimi arkadaşlarıyla birlikte gezme isteğini kabul etmek, çeşitli arzularına olumlu cevap vermek gibi. Çocuk veya öğrenci, anne babası veya öğretmenin kendisine değer vererek makul sayılan arzularına ve isteklerine olumlu bir şekilde yaklaşmalarından oldukça etkilenmektedir. Burada da beğenilme ve takdir edilme duygusunun doyurulması söz konusudur. Ancak burada çocuk veya öğrenci için önemli olan yerine getirilen isteğin niteliği değil, arzu ve isteklerine karşı anne baba veya öğretmenin olumlu yaklaşımıdır.

b. Maddî Mükafat (Physical Reward)

Bu mükafat türünde ise çocuk veya öğrenci maddî birtakım varlıklarla ödüllendirilmekte, arzu ve istekleri yerine getirilmekte ve kendisine çeşitli armağanlar verilmektedir. Maddî mükafat türünde en yüksek seviye

16 Bkz. Kanad, H. Fikret; Kısaltılmış Pedagoji, s. 85; Çaplı, age, s. 99.

çocuk veya öğrencinin herhangi bir armağanla ödüllendirilmesidir. Bu mükafat türünde çocuk veya öğrenci, başarısının ve olumlu davranışlarının karşılığı ve devamı için çeşitli armağanlar (kitap, alet vs.) ile mükafatlandırılır. Amaç, başarısının ve olumlu davranışlarının anne babası veya öğretmenlerince değerlendirilip takdir edildiğinin ona bildirilmesidir. Yerinde ve zamanında kullanıldığı takdirde çocuk veya öğrenci üzerinde oldukça etkin olan bu tür mükafatlandırma tarzı, kişiye başarısının karşılıksız kalmadığı ve olumlu davranışlarının mutlaka değerlendirilerek takdir edildiği hissini vermekte ve yaşadığı bu hazzı, sonuçta kendisine verilen armağan ile uzun zaman hatırlıyabilmektedir.



C. CEZA

1. Lugat Anlamı :

Arapça bir kelime olan "ceza"nın, "karşılık; uyarı; mükafat; ceza-
landirmek" gibi anlamları vardır . Batı dillerindeki karşılığı ise,
"punishment"(ing); "punition"(fr) ve "strafe"(alm) kelimeleridir . TDK
sözlüğünde ise, "uygun görülme-¹⁷yen tepki ve davranışları önlemek için ü-
z¹⁸üntü, sıkıntı ve acı veren uygulama" şeklinde tanımlanmaktadır .
¹⁹

2. Tanımı

Genel olarak, "belli bir davranışın tekrarlanmasını önlemek veya iş-
lenen bir suçun önünü almak amacıyla, bir kimse veya birtakım insanlar
hakkında alınan maddî veya manevî tedbir"²⁰ şeklinde tanımlanan ceza kav-
ramı için eğitim sözlüklerinde şu açıklama yer almaktadır: "Suç işleyen
bir kimseyi eğitme, ıslah etme veya başkalarına örnek olmak gibi amaçlar-
la, işlenmiş suçun derecesine göre çektirilen her türlü acı haldir"²¹ Ce-
za psikolojik bir yaklaşımla, "üzüntüyle sonuçlanan herhangi bir durum"
şeklinde de tanımlanabilir .²² Bu yönüyle ceza, kişiyi, istenmeyen davra-
nıştan alıkoymak için uygulanan önleyiciler ve istenmeyen davranış ya-
pıldıktan sonra bu davranışın tekrarlanmaması için konulan yasaklayıcı-
lardır .²³

-
- 17 İbn Manzûr, age, XXIV.143; Safsafi, age, s.61; Mes'ud, age, I.511.
18 Bkz. Redhouse, s.783; Kocabay, age, s.192; Saraç, age, II.1055.
19 TDK Sözlüğü, I.208.
20 Tuğlacı, age, I.401.
21 Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s.43; Oğuzkan, age, s.35.
22 Tuğlacı, age, I.401.
23 Başaran, age, s.235.

3. Amacı

Cezanın amacı yanlış davranışların kayıtsızlıkların ve dikkatsizliklerin tekrarına engel olmak ve kötü alışkanlıkların meydana gelmesini önlemektir. Cezanın etkili olması, uygun olmayan davranışların tasarlanması ile, uyandırılan acı duygusu arasında kuvvetli ve devamlı bir çağrışım meydana getirmesindedir²⁴. Dolayısıyla, cezanın eğitimde güttüğü amaç, öğrenciyi birtakım hatalı davranışlara yönelmekten alıkoymak, suç sayılabilecek fiilleri işlemekten menetmek ve disiplin kurullarınca yasaklanan fiil ve davranışları işleyenlere birtakım müeyyideler uygulayarak, diğer öğrencileri bu gibi fiillere yönelmekten caydırmaktır denilebilir.

4. Eğitim-Öğretimde Ceza Türleri

Eğitim-öğretimin ceza ile ilişkili olduğu bilinen bir gerçektir. Çünkü ceza da eğitim-öğretimde disiplini sağlama vasıtalarından biri olarak görülmekte ve bu özelliği ile eğitimin işlerliği açısından da ayrıca önem kazanmaktadır.

Mükafatın olduğu gibi cezanın da birtakım türleri vardır. Bunlar pedagoji literatüründe genellikle manevî ve maddî ceza olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Manevî ceza türü de bazı alt bölümlere ayrılmaktadır. İşte bu alt bölümler gerek ilgili literatür, gerek Ortaöğretim Disiplin Yönetmeliği ve gerekse anketlere verilen açık uçlu cevapların sonuçlarından oluşturulmuştur. Bu ifadelerden sonra eğitim-öğretimde başvurulan ceza türlerinden bahsedebiliriz.

a. Manevî Ceza (Moral Punishment)

Kişinin işlediği suçun karşılığı olarak onu utandırmak, soğuk karşılamak şeklinde tanımlanabilecek²⁵ manevî ceza'dan amaç, çocukların ve

gençlerin uygun olmayan temayül ve davranışlarını iyi yöne kanalize etmek,onların düşünce ve manevî yapıları üzerinde olumlu etki yapacak şekilde tavır ortaya koymaktır . Aşağıda manevî ceza başlığı altında incelenebilecek ceza türleri, hafif olan şeklinden ağır olana doğru ele alınacaktır.

(1) Sevgi ve ilgiyi Azaltmak

İstenmeyen davranışlarda bulunan kişiye karşı ilgisiz davranarak memnuniyetsizliğini ifade etmek şeklinde tanımlayabileceğimiz sevgi ve ilgiyi azaltmak olayı, manevî cezanın en hafif şekli olup, yerine göre birçok nasihâttten daha çok etkili olabilmektedir. Özellikle anne babasının veya öğretmenin sevgisini ve ilgisini kaybetmek istemeyen çocukları bu ceza ile eğitmek mümkündür. Zira, hassas, konuşmayı ve çevresindekileri seven çocuk veya öğrencilerin bu ceza türünden ders almalarının mümkün olacağı ifade edilmektedir .²⁶ Kur'ân-ı Kerim ve Hz.Peygamberin Sünneti'nde de rastlanan bu ceza türüne çoğunlukla hem ailelerde hem de okullarda başvurulduğu ve büyük oranda başarılı sonuçlar alındığı araştırmamızda da ortaya çıkmış olup, bu konuya ileriki bölümlerde genişçe değinilecektir. Zaman zaman sevgi ve ilgi eksikliğine, arzu ve isteklere olumsuz cevap vermek de eşlik edebilmektedir. Bu ceza türündeyse çocuk veya öğrencinin birtakım tabii ve makul arzuları -cezalandırma maksadıyla- anne baba veya öğretmen tarafından, yerine getirilmeyip reddedilmektedir ki, bazen bu ceza türü de olumlu yönde etkili olmaktadır.

26 Kanad,age,s.78.

27 Kanad,age,s.79; Kanad, Aile'de Çocuk Terbiyesi,s.108.

28 Manevî cezanın bir türü olarak başvuru olan sevgi ve ilgiyi azaltma olayına Kur'ân'da da yer verildiği görülmektedir. Karı-koca arasındaki geçimsizliğin giderilmesinde nasihâttten sonra başvurulması tavsiye edilen önlemlerden biri de ilgiyi azaltma olarak anlaşılabılır.Bkz.Nisâ 4/34; Öte yandan Hz.Peygamber tarafından da çeşitli zamanlarda başvuru olan bu cezalandırma şeklinin en karakteristik örnekleri Tebuk Gazvesi ve İfk hadisesi esnasında olmuştur.Bu iki hadisede de Hz.Peygamber bir süre bazı şahıslara ilgisiz davranmış, bu ise onlar üzerinde oldukça etkili olmuştur.Geniş bilgi için bkz. Algül, Hüseyin; İslam Tarihi,I,424.

(2) Tenkit, Uyarı ve Kınama

Manevî ceza türlerinden olan tenkit, "kişinin zayıf ve yanlış taraflarını sayarak eleştirmektir"²⁹. Ailede ebeveyn tarafından çocuğa: okulda ise öğretmen tarafından öğrenciye uygulanan bu ceza türünde amaç kişiye bazı olumlu ve olumsuz davranışları örnek gösterilerek eksiklerinin bildirilmesidir.

Uyarı ise. Disiplin Yönetmeliği gereğince suçlu öğrenciye verilen cezalardan biridir.³⁰ Ailede anne baba tarafından, çocuğun yaptığı davranışlardan dolayı ikaz edilmesi, okulda ise, öğrencinin davranışlarında kusurlu olduğuna sözle veya yazı ile dikkatinin çekilmesidir.³¹

Kınama'ya gelince: Öğrenciye cezayı gerektiren davranışta bulunduğu ve tekrarından kaçınmasının kesin bir dille yazılı olarak bildirilmesi ve bu durumun kötü görüldüğünün açıklanmasıdır.³²

Yukarıdaki cezalardan tenkit ve uyarı'ya ailedeki eğitimde sık sık başvurulduğu, kınama cezasına ise hemen hiç yer verilmediği söylenebilir. Okullarda ise bu üç tür cezaya da yer verilmekte, ayrıca bunlara bir de Mahrumiyet cezası eklenmektedir.³³

(3) Azarlama ve Hakaret

Manevî cezaların en ağırı sayılabilecek azarlama ve hakaret için şu tanımlar yapılmaktadır.

29 Tuğlacı, age, VI, 2824.

30 Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s. 320.

31 Oğuzkan, age, s. 176; Ayrıca bkz. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Ortaokul ile Ortaöğretim Kurumları DISİPLİN YÖNETMELİĞİ, s. 8.

32 Oğuzkan, age, s. 103; Tuğlacı, age, IV, 1538; Disiplin Yönetmeliği, s. 8.

33 "Öğrencinin belli bir süre için spor çalışmalarına, okul gösteri ve gezileri gibi ders dışı eğitici ve toplu faaliyetlere katılmaktan alıkonulması" şeklinde ifade edilen Mahrumiyet cezası ve diğer cezaları gerektiren davranışlar için bkz. Disiplin Yönetmeliği, s. 8, 9.

Azarlama: Anne babanın, çocuğu; öğretmenin ise öğrenciyi tok sözlü ve sert bir şekilde uyarması, kızması veya çıkışmasıdır. Amaç, çocuğu biraz düşündürmek ve biraz da korkutmaktır .³⁴

Hakaret ise onur kırma, onura dokunma, küçültücü söz söyleme ya da kişiyi aşağılık ve değersiz gösterecek biçimde davranmaktır .³⁵

Gerek azarlama, gerekse hakaret'in hem ailede hem de okulda, anne balar ve öğretmenler tarafından uygulandığı görülmektedir. Gerçekte kişinin ruh dünyasını önemli ölçüde etkileyen bu cezalar, Ortaöğretim Disiplin Yönetmeliğinde, bir disiplin cezası olarak yer almamaktadır . Anket verileri yorumlanırken bu konuya yeniden değinilecektir.³⁶

b. Maddî Ceza (Physical Punishment)

Bu ceza türünde cezanın çocuk veya öğrenci üzerinde bedenî ve ruhî olarak etkisi hissedilmektedir. Genel olarak, pedagoji literatürü ve anket verilerinde bedenî / fizikî ceza olarak da geçen bu ceza türünün en üst noktası dayak cezasıdır. "Bir insanı dövmek" şeklinde tanımlanan dayak cezası, ceza türlerinin en ağır şeklidir. Direkt olarak kişinin bedenini ve organlarını hedef alan bu ceza türü, aynı zamanda onun ruhî yapısı üzerinde de oldukça etkili olmaktadır. İnsanlık tarihi kadar eski olan bu ceza türüne tarihte çeşitli zamanlarda ve değişik milletlerde başvurulduğu görülmektedir . Ailede ebeveyn, okulda öğretmen tarafından sıklıkla başvuru alan bu ceza türünün Disiplin Yönetmeliğinde yer almadığını burada belirtmeliyiz.³⁷

34 Bkz. Kanad, K. Pedagoji, s. 81; Tuğlacı, age, I, 198.

35 TDK Sözlüğü, I, 493.

36 Krş... Disiplin Yönetmeliği, s. 8 vd.

37 TDK Sözlüğü, I, 275; Tuğlacı, age, I, 517.

38 Bilgi için bkz. Kansu, age, s. 17.18; Kanad, Pedagoji Tarihi, I, 4, 28, 75, 102, 116, 227; Koçer, H. Ali; Eğitim Tarihi, I, 23, 83, 85; Leif, J-Rustin, G Genel Pedagoji (çev: N. Yüzbaşıoğulları) s. 124.

39 Krş... Disiplin Yönetmeliği, s. 8 vd.

II- EĞİTİM SİSTEMLERİ AÇISINDAN DİSİPLİN MÜKAFAT VE CEZA

Eğitim sistemleri açısından disiplin, mükafat ve ceza kavramlarını incelemeye geçmeden önce, tarihin ilk devirlerinden beri disiplini sağlamak için yegâne çare olarak başvurulan dayak ve baskının geçmiş toplumlarda ne şekilde kullanıldığına kısaca değinilecektir.

Pedagoji tarihlerinde ilk sırada yer alan eski Mısır'da, eğitim-öğretimde sert disiplin hakimdi. Bedenî cezalara, özellikle ölçsüz derecede dayak cezasına başvurulurdu. "Çocuğun kulakları sırtındadır, dövüldüğü zaman dinler"¹ şeklindeki Mısır atasözü, Mısırlıların dayak cezasına bakışının ilginç bir ifadesidir.

Dünyanın en eski toplumlarından biri olan Çinlilerde de dayak cezasının çokca uygulandığı,² Hintlilerin ise dövme ve korkutmaya sık sık başvurdukları, bazen de çocuğun üzerine su dökerek sopayla dövdükleri bilinmektedir.³ Yedi yaşına kadar çocukları dövmemek gerektiğine inanan İranlılar ise bu yaştan sonra anne babasına itaat etmeyen ve ters cevap veren çocuğa ölüm cezası gibi ağır bir cezayı uygun görmekteydiler.⁴ Benzer uygulama yahudilerde de görülmekte ve ana babasına itaat etmeyen, fena söz söyleyen çocuklar ölüm cezasına çarptırılmaktaydılar.⁵ Bir disiplin vasıtası olarak sık sık sopayla dövmeye başvurulmaktaydı. "Değnek-rini kim esirgerse o çocuklarına ihanet eder, bilakis çocuklarını seven onları döver"⁶ düşüncesine sahip olan yahudilerin kutsal kitaplarında şu ifadelerin yer alması konumuz açısından ilginçtir.

-
- 1 Koçer, age, I, 23; Leif-Rustin, age, s.124; Kanad, P. Tarihi, I, 4
 2 Kanad, age, I, 28
 3 Binbaşoğlu, Cavit; Eğitim Düşüncesi Tarihi, s.13.
 4 Kanad, age, I, 75
 5 Kanad, age, I, 102; Koçer, age, I, 83.
 6 Kansu, age, s.17; Koçer, age, I, 84.

"Çocuktan te'dibi esirgeme,
Çünkü onu değnekle döversen ölmez.
Onu değnekle döversin, 7
Ve canını ölümler diyarından kurtarırsın"

Yunanistan'da da disiplinin baskıya dayandığı ve sopadan faydalanıldığı görülmektedir. Bazen bir hecenin yanlış söylenmesi yüzünden çocukların dövülerek vücutlarının morardığının, bulunan belgelerden anlaşıldığı ifade edilmektedir. 8 Isparta şehir-devletinde sert disiplin kuralları uygulanmakta olup, sopa sadece bir disiplin aracı olarak değil, 9 aynı zamanda bedenın güçlenmesi için bir vasıta olarak görülmekteydi. Çocuklar da hiçbir şikayette bulunmaksızın emirlere itaat, cezalara ise tahammül ederlerdi. 10

Yunan eğitimi M.Ö.V.yüzyılda yeni bir yapılanma dönemine girmişti. Bu yüzyılın ortalarında Atina'da geniş halk kitlelerini "Hitabet" sanatı konusunda eğitmeye başlayan Sofistler, aynı zamanda insanların tabiatlarında "eğitilebilirlik kabiliyeti"ni kabul etmek ve eğitimin bu yöndeki büyük gücüne inanmak suretiyle, daha sonraki eğitim teorilerinin öncüleri olmuşlardır. 11 Ancak gerek Sofistlerin, gerekse Sokrat ve Aristo'nun eğitimde mükafat ve ceza konularıyla ilgili görüşlerine rastlanamamıştır. 12 Eflatun'a gelince, o, eğitimle ilgili görüşlerini "Devlet" adlı eserinde açıklamıştır. Çocukların nazlı büyütülmemeleri taraftarı olan Eflatun, aşırı derecede sertliğe de karşıydı. Çocuklara zor kullanılmaması ve eğitimin onlar için bir oyun olması gerektiğini savunan Eflatun, ailesine ve büyüklerine karşı saygısızlık gösteren çocukların ihtiyar meclisi tarafından cezalandırılmasını tavsiye etmekteydi. 13

7 Bkz. Kitab-ı Mukaddes, Bab 23, 13-14, s. 649.

8 Bkz. Kanad, age, I, 116.

9 Kanad, age, I, 123.

10 Kansu, age, s. 23

11 Aytaç, Kemal, Avrupa Eğitim Tarihi, s. 29, 30; Kanad, age, I, 129.

12 Krş. Kansu, age, s. 27, 29-31; Kanad, age, I, 128-130, 131-140, 159-172; Aytaç age, s. 28-30, 31, 43-49

13 Bkz. Eflatun, Devlet, (çev. S. Eyüboğlu, M. A. Cimcoz) s. 348, 349; Kanad, age, I, 154, 155.

A. BATI EĞİTİM SİSTEMİ

Günümüz Batı eğitim sisteminde, genellikle demokratik anlayış şemsiyesi altında, baskı ve cezalandırma yerine, çalışmayı motive eden ölçülü bir disiplin anlayışının hakim olduğu söylenebilir. Ancak Batı'nın bu günlere, birçok evrimden geçerek ulaştığı da gözden uzak tutulmamalıdır. Özellikle filozof ve eğitimcilerin zaman zaman eğitimde devrim yaparak yeni bir çığır açan görüşleri, Batı eğitim sistemindeki evrimi gerçekleştiren en önemli dinamiklerdir. Bu dinamiklerin tesbiti amacıyla, Batı eğitim sistemini oluşturan filozof ve eğitimcilerin görüşlerini belirleyici bilgiler -aynı görüşü paylaşanlar arasında- kronolojik sıra gözetilerek verilecektir.

1. Ceza Anlayışına Taraftar Olanlar

Tarihin ilk devirlerinden beri eğitim-öğretimde sık sık başvurulagelen cezalar, bazen disiplin için tek şart, bazen de dinî nitelikli bir tavsiye olarak anlaşılmıştır. Eski toplumlarda disiplini sağlamak için geleneksel olarak başvurulan dayak cezasına, hristiyan din eğitimcileri tarafından dinî nitelikli birtakım gerekçelerle pedagojik yorumlar getirilmeye çalışılmıştır. Eğitim-öğretimde cezaya başvurulmasını mutlaka gerekli gören bu pedagogların görüşlerine yer vermeden önce fikirlerin olduğu zemine kısaca bir göz atmak faydalı olacaktır.

M.S.500'lere kadar uzanan zaman dilimi içinde Antik çağın hristiyanlaştırılmasıyla, Antik kültüre ve bu kültürün eğitim unsurlarına karşı Hristiyanlık belirli bir cephe almaya başlamıştı. Bu arada, Antik eğitimin, Hristiyanlık ilkelerine uygun düşecek tarzda değiştirilmesi için çaba sarfedildi. Ancak Hristiyanlık kültürü, din olarak müesseseleştiği

andan itibaren insana aslında hiç değer vermemiş, onu geri plana itmiştir. Hatta "ilk günah" (*) teorisi yoluyla insanı günahkâr bir varlık haline düşürmüştür¹⁴. Bu bağlamda, çocukları dövmeye sevkeden en önemli âminin, Hristiyan dünyasına hakim olan "aslı günah" anlayışı olduğu söylenebilir. Özellikle Kitab-ı Mukaddes'de yer alan ve çocuğun eğitilmesi için mutlakla dövülmesi gerektiğinden bahseden ifadelere ek olarak¹⁵ "Değnek ve te'dib hikmet verir"¹⁶ şeklindeki tavsiyeler ve insan tabiatının yaratılıştan kötü ve günahkâr oluşunun kabul edilmesi de bu konuda önemli rol oynamaktadır. Bu düşüncenin bir uzantısı olarak, "insan Tanrının gazabına uğramaya mahkum ve fenalıklarla dolu olarak dünyaya gelmiştir. İyi insanlar olabilmek için Tanrı'nın sevgili-kulları olmak zorundadır: bu ise sık sık cezaya uğramakla hızlandırılır" denilmektedir.¹⁷

Rönesansla birlikte, kilisenin otoritesinin sarsılması ve reformasyon isteklerine karşı duramayışı sonucunda XVI.yüzyılda Reformasyon adı altındaki hareketler, bir bakıma din-kilise yönündeki yenileşme hareketlerini teşkil etmekteydi.

Reformasyon akımının en önemli temsilcisi Matrin Luther'dir (1483-1546). Luther, baştan itibaren çocukların dinî bir eğitim-öğretimden geçirilmelerini savunmaktaydı. O.verdiği eğitimin amacını, Tanrı'ya yönelip "dünyalık tutkularından kurtulma" olarak görmekteydi.Luther'in eğitim anlayışına, cezaya da yer veren sıkı bir disiplin tarzı hakimdi.¹⁸

*) "İlk Günah":Aslı Günah (Peccatum Originis) olarak da bilinen bu kavram Hristiyanlıkta,Hız.Adem ile Hz.Havva'nın cennetteki yasak meyveden yemek suretiyle işledikleri ve nesilden nesile bütün insanlığa intikal ettiğine inanılan suçun ifadesidir. Geniş bilgi için bkz. Tümer, Günay: "Aslı Günah" mad. TDV.İslam Ans.III.496.

14 Aytaç, age, s.79.

15 Bkz. Kitab-ı Mukaddes, Süleyman'ın Meselleri, Bab 23/13.14.

16 Bkz. age, Süleyman'ın Meselleri, Bab 29/15

17 Russel, Bertrand; Terbiye'ye Dair (çev:H.Dereli) s.25.

18 Aytaç, age, s.127.128.

İnsan tabiatı hakkında temelden kötümser görüşe sahip olan Protestanlığın, özellikle eğitim konusunda sahip olduğu anlayış, Luther'in ilginç sayılabilecek görüşlerinde daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. "Eskiden gençliğin fazla sert bir şekilde yetiştirildiğini, hatta okullarda mazlumlardan söz edildiğini" kabul eden Luther, bu kez cezaları "iyilikseverliğin eseri" olarak görmekte ve yaramaz çocukların üstesinden gelmek için "iyi bir meşe sopası alıp onunla vücutlarını adamakıllı okşamak lazımdır." demekteydi. Luther'e göre "sopada ruh hastalıklarına karşı manevî bir merhem (!) vardır" .

19

Protestanlığın gerçekleştirdiği Reformasyon akımından oldukça etkilenen Katolik Kilisesi, Kaybettiği imtiyazları tekrar kazanabilmek amacıyla "karşıt reformasyon" kararı aldı. Bu amaçla Ignatus Van Loyola (1451-1556) tarafından 1540'ta kurulan "Cizvitler Tarikatı" nın gayesi vaaz vermek, günah çıkarmak ve öğretim faaliyetlerinde bulunarak "baştan çıkarılmış kafaları" tekrar kiliseye kazandırmaktı .

20

Cizvitler, çocukları uyarmak ve teşvik etmek için uyguladıkları disiplinle ün salmışlardı. Cizvit okullarında "dayakçı" denilen ve Cizvit topluluğuna mensup olmayan fakat gerektiği zaman cezaları uygulamak ve dövülmek istemeyenlere zor kullanarak, bunu gerektiği şekilde tatbik eden biri bulunurdu .

21

Cizvitlere nazaran daha hoşgörülü bir tutum içinde olan ve temelde Saint Agustinus'u benimseyen Janjenistler'in başkanı, Saint Cyran bile insanın, fıtraten kötü ve tabiatının da bozuk olduğunu kabul etmekte ve şöyle demekteydi: "Şeytan çocuğun ruhunu anasıqın karnındayken hüküm ve nüfuzu altına alır" .

22

19 Leif-Rustin, age, s.127.

20 Kansu, age, s.68; Aytaç, age, s.131.

21 Leif-Rustin, age, s.125.

22 Kansu, age, s.71-73.

(*)

Bu konuda daha sert bir tutuma sahip olan Calvinizm , şeytanın devamlı olarak musallat olduğuna inandığı ruhları kurtarma kaygısındadır. Bu görüşün temsilcilerinden Vesley "Çocuğun mahvolmasını istemiyorsanız iradesini kırınız. Onu günde on defa kırbaçlamak zorunda kalsanız dahi emrettiğiniz şeyleri yapmaya zorlayınız. İradesini kırınız ki, ruhu yaşasın" demektedir .²³

Görüldüğü üzere, hristiyan eğitim kurumlarında gerçekleştirilen eğitim öğretimde sert disiplin ve dayak cezası mutlaka yer almakta ve bunlar savunulmaktadır. Bu sert tutuma sevkeden âmilin, sadece pedagojik hedeflere ulaşmak olmadığı açıktır. O halde, işlenen hatalara uygun düşen bir diğer ifadeyle, hak edilen cezayı mutlaka verme düşüncesi de bunda rol oynamıştır denilebilir. Nitekim bu kurumlardaki öğrenciler 28 Aralık "Saint-Innocents" gününde "bilinmeyen hataları" için sopa ile genel bir sıra dayağından geçirilirdi .²⁴

Şu halde, çocuğun dünyaya, dizginlenmesi gereken birtakım vahşi kabiliyetlerle geldiği ve tabiatının kötü olduğu kabul edilmektedir. Bundan dolayı Saint Benoit, Tevrat'taki ifadelerle dayanarak şöyle demektedir: "Delilik çocuğun kalbine bağlıdır. Onu ancak disiplin sopası oradan söküp atacaktır" .²⁵

2. Ceza Anlayışına Karşı Olanlar

Eğitimde dayakla cezalandırmak anlayışına karşı olan pedagoglar, dayağın çocuğu yüzsüz ve korkak yapacağını, uyarı ve azarlama ile uslanmayan çocuğun esirler gibi dayağa da alışabileceğini savunarak, okulu

*) Calvinizm: John Calvin'in öğrettiği ve yayınladığı düşüncelerden güç alan ve Hristiyanlık aleminde büyük iz bırakan ekol bkz. Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s.155. Ayrıca bkz. Bolay, age, s.145.

23 Bkz. Leif-Rustin, age, s.127.

24 Leif-Rustin, age, ay.

25 Leif-Rustin, age, ay.

bir "dayakhane" durumuna düşüren, içinde sopa şakırtıları, ağlayış ve hıçkırık sesleri, tehdit ve azarlamalardan başka birşey duyulmayan bu tür bir eğitim tarzını reddetmektedirler. Baskı ve zorlama ile hiçbir şey yaptırılmaması taraftarı olan bu pedagoğlara göre, çocuklar adeta kendiliğinden ilerlemeye götürülmelidir. "Dayak ve kamçının pek bayağı bir disiplin vasıtası olduğu ve karakteri de bayağı yapacağı" görüşünde olan bu pedagoğlar aşırı sertliğin, çocuğun hür olan tabiatını yıkacağı köleci bir disiplin anlayışının ise onda kölelik ruhu meydana getireceği kanaatindedirler. Zira insan, tabiatın elinden iyi olarak dünyaya gelir. Dolayısıyla, çekirdeği iyi olan çocukları makul bir eğitimle iyi hareketlere alıştırmak kolaydır. Bu nedenle, eğitimde cezaya ve tekdire gerek olmadığı düşüncesini taşımaktadırlar.

Görüşlerini genel ifadelerle özetlediğimiz bu pedagoğların hepsi, eğitimde dayak anlayışına şiddetle karşı çıkmışlar ancak disiplini sağlamak amacıyla dayağın yerini tutacak metodlar konusunda her biri farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Sözgelimi, eğitimde dayak anlayışına ilk olarak karşı çıkan M.Fabius Quintilianus (M.S.35-96), dayak cezasına başvurmayı öğretmenlerin kayıtsızlığına bağlamakta ve disiplin metodu olarak çocukları birşeylerle meşgul etmek ve bu meşguliyetleri esnasında onları daima denetim altında tutmak yolunu tavsiye etmekteydi. Antik Roma eğitimcilerinden C.Plutarch (M.S.46-125) ise, çocuklara yararlı bilimlerin öğretilmesini, dayak ve kötü sözler yoluyla değil, iyi tasarımlar ve iyi öğütler aracılığıyla gerçekleştirmenin doğru olduğuna inanmaktaydı. Maffeo Vegio (1406-1458) da insanın doğuştan ne mutlak "iyi" ne de mutlak "kötü" olduğunu, ancak her iki unsuru da içinde taşıdığını ifade ederek, sözkonusu görüşüyle, Hristiyanlıktaki klasik "aslı günah"

26 Bilgi için bkz.Kanad,age,I,182,186; Aytaç,age,s.70; Koçer, age,I, 190; Alaylıoğlu-Oğuzkan,s.263.

27 Aytaç,age,s.73.

"insanın kötü oluşu" fikirlerine karşı çıkmış ve eğitim-öğretimde anne-
28
babaların örnek olmalarının en önemli faktör olduğunu savunmuştu .

29

Desiderus Erasmus (1467-1536) ise, gençliğinde yakından tanıdığı Ortaçağ tarzı eğitim-öğretimi reddedip, öğrencilerin kafasına alfabe-
yi sokmak için 3-4 yıl uğraşan öğretmenlerden bahsederek, "Çocukları müzakere ederken aman ne müthiş patırtı yapar, ne kadar çok dayak atar-
30
lar!.. Bunlar gençliğin eğitimcileri değil, birer cellat ve kasaptır" .
 demiş ancak disiplin konusunda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Aynı şe-
31
kilde XVII. yüzyılın reformcu eğitimcilerinden biri olan Wolfgang Ratke (1571-1635) de, baskı ve zorlama ile hiçbir şey yaptırılmaması kanaatin-
deydi. Çocukları okutmak için dövmenin doğru bir davranış olmadığı görü-
şünde olan Ratke de bu konuda herhangi bir alternatif getirmemektedir.
J.Amos Comenius (1592-1670) ise dayağa başvurmamak şartıyla çocuğun sık
33
sık denetlenmesini tavsiye etmektedir. Bu konuda François Fenelon (1651 -1715) ise şu kanaattedir: Bir okulda disiplin ve intizamın sağlanabil-
mesi için öncelikle öğretmenin, öğrencisinin sevgi ve saygısını kazanma-
sı gerekir. Cezalar ve tehdit yerine öğrencinin onur duygularına başvu-
rulmalıdır. Bunun için onlardan iyi hareket edeceklerine dair sözler a-
34
lınmalı; okulun disiplin ve nizamı bu sözler üzerine dayandırılmalıdır.

XVII. ve XVIII.yüzyıllarda hakim cereyanlardan biri olan "Aydınlan-
35
ma Akımı"nın eğitim alanındaki en büyük temsilcisi olan John Locke ,
(1632-1704) çocuğun yetişmesinde menfaat, korku veya cezanın bir eğitim

27 Aytaç, age, s.73.

28 Aytaç, age, s.107,108.

29 Hayatı hakkında bkz.Kanad, age, I,126; Aytaç, age, s.111; Ayrıca bkz. Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s.89.

30 Leif-Rustin, age, s.124.

31 Bkz. Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s.265.

32 Kansu, age, s.82; Kanad, age, I,294; Aytaç, age, s.144.

33 Kanad, age, I,303,305; Ayrıca bkz. Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s.45.

34 Kansu, age, s.90; Aytaç, age, s.156; Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s.98.

35 Aytaç, age, s.166; Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s.188.

unsuru olarak kullanılmamasını, çocuğa büyük insan gibi muamele edilmesini ve emirlerin yerine de nasihatler ve tartışmalar koyulmasını tavsiye ederek, disiplinin ve iyi ders vermenin sırrını, eğitimde ciddiyetle şefkati birleştirerek kullanmakta görmekteydi .

Aydınlanma akımının Fransa'daki temsilcilerinden olan Ansiklopedicilerin lideri durumundaki Denis Diderot (1713-1784) da, eğitimde bedenî cezaların tamamen yasaklanmasını istemekte ancak bu konuda herhangi bir görüşü alternatif olarak sunmamaktadır .

38

Aydınlanma Çağının en önemli ismi olan Jean Jacques Rousseau (1712-1778). ise. pedagoji tarihinin önemli kaynaklarından biri olan "Emile" adlı eserinin başında, "herşey aslında iyi olarak doğar, sonra insanların elinde bozulur. İnsan kalbinde, doğuştan gelen hiçbir ahlâksızlık yoktur şeklinde görüş beyan ederek , oldukça dikkat çekmişti. O güne kadar, "aslı günah" anlayışıyla insanın kötü ve tabiatının da bozuk olduğunu kabul eden hristiyan anlayışına bu kez de Rousseau radikal bir bakış açısıyla karşı çıkmıştı. Eğitimdeki geleneksel baskı metodunun terkedilmesini ve baskının bir eğitim vasıtası olarak kullanılmamasını öngören Rousseau, çocukların baskı yoluyla değil, yalnızca açıklamalarla yönetilmeleri gerektiğini savunmaktaydı .

41

Aydınlanma akımının, Almanya'daki temsilcileri Philantroplar , disiplinde kayıtsızlık derecesinde yumuşak davranmaları ve sopayı okula kesinlikle sokmamak görüşünü benimsemeleriyle dikkat çekmişlerdi . Bu akı-

- 36 Hayatı ve görüşleri hakkında bkz.Kansu,age,s.86; Kanad,age,I,321.; Leif-Rustin,age,s.132,133; Kanad,age,I,324; Aytaç,age,s.170.
 37 Aytaç,age,s.181; Ayrıca bkz. Alaylıoğlu-Oğuzkan,age,s.71.
 38 Bkz. Alaylıoğlu-Oğuzkan,age,s.269.
 39 Rousseau,J.Jacques; Emil Yahut Terbiyeye Dair (çev.H.Z.Ülken, A.R. Ülgener ve S.Güzey) s.8.
 40 Rousseau,age,s.52; Ayrıca bkz. Aytaç,age,s.189.
 41 Aytaç,age,s.193,
 42 Kanad,age,I,390

mın kurucusu olan J.Bernard Basedow (1724-1790) büyük ölçüde Locke ve Rousseau'nun görüşlerinden etkilenmişti⁴³. Philantropılara göre, ceza ve tekdirlere gerek yoktur buna karşın çocukları mükafatlarla sevindirmek mükemmel bir eğitim vasıtasıdır. J.Matthias Gesner (1691-1761)ise, eğitim-öğretimde haysiyet cezası da denilen manevî cezalara başvurulabileceğini savunmasıyla⁴⁴ farklı bir görüş ileri sürmüştü.⁴⁵

Pedagoji tarihinde Rousseau'nun fikirlerini pratiğe aktaran kişi olarak bilinen J.H.Pestalozzi (1746-1827)'nin eğitim anlayışında sınırsız bir sevgi hakimdir. Onun eğitiminin başlıca özellikleri, aile hayatında şefkat ve dinî-manevî değerlere saygı duyulmasıydı. Pestalozzi'ye göre öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki sevgi ve saygı esasına dayanmalıydı.⁴⁶

XIX.yüzyılda da eğitimciler, eğitim-öğretimde disiplin, mükafat ve ceza konularında farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Sözgelimi Paul Lacombe (1833-1919) okuldaki tüm cezaların kaldırılması taraftarıydı. Ona göre ceza öğretmenle öğrenci arasındaki şahsî münasebeti bozmaktadır. Çocuk, belki ailesinden aldığı cezaları affedebilir; ancak cezayı hakettiğini takdir etse bile bunun yabancı bir şahıs tarafından verildiğini gördüğü anda üzülen isyan eder. Öğretmen ceza verme işinde rol üstlenmemelidir. Zira düşünmelidir ki, öğrencilerle öğretmen arasındaki arkadaşlık ve karşılıklı emniyet bozularak, araya soğukluk girecektir.⁴⁷ Kit- le psikolojisi üzerindeki çalışmalarıyla tanınan Gustave Le Bon (1841-1931) ise, karakter teşekkülünde okul disiplininin, büyük önemi olduğu kanaatinde. Ona göre en değerli eğitim vasıtaları taklit, telkin,⁴⁸ sempati ve örnek olma- dır .

43 Aytaç, age, s.197; Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s.23.

44 Kanad, age, I, 387, 388.

45 Kanad, age, I, 399.

46 Aytaç, age, s.256.; Kansu, age, s.174; Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s.253.

47 Kanad, age, II, 24; Hakkında bilgi için bkz. Sena, Cemil; Filozoflar Ansiklopedisi, III, 163.

48 Kanad, age, II, 44; Hayatı hakkında bkz. Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s.185.

XIX.yüzyılda gerçekleşen **Çağdaş Eğitim Reformu** akımının başlangıcı-
 (*)
 na ve ilk devresine damgasını vuran "**Çocuktan Hareket Akımı**" nın ilk sözcülüğünü yapan Ellen Key (1849-1926)'e göre, eğitimin en fena tarafı ihtardır. İhtarlarla çocuğa ahlâk verilmek istenir; halbuki bu ihtarlar çocukta fena etki yapar. Bedenî cezalara da katiyyen müsaade edilmemelidir. Ancak ilk üç yaşta bedenî cezalara az miktarda yer verilebilir. Bu yaşlardaki çocuklar tamamiyle duygusal olduğundan birtakım alışkanlıkların kazandırılabilmesi için bedenî cezalar çocuğa anlatılabilecek biricik dildir. Fakat üç yaşından sonra artık bedenî cezalar eğitimden tamamen kaldırılmalıdır . Bu görüşleriyle Key, bedenî cezaların uygulanabileceği zaman dilimini ortaya koyarak, nisbeten orta bir yol izlemekle dikkat çekmektedir. Ellen Key'in görüşlerini devam ettiren ve hür eğitim taraftarı olan Maria Montessori (1870-1952) de hürriyetle disiplinin birbirine zıt iki kavram olduklarını, bunlardan birinin ötekini yok ettiğini söyleyerek, hürriyetin bulunduğu yerde disipline yer olamayacağını savunmaktaydı. Montessori yönteminin temel ilkesi, çocuğu iç disipline yönelten bir özgürlük anlayışıdır. Çocuğun kendi kendini geliştirmesine ve eğitmesine imkan tanınması ve bu imkanın alabildiğince kolaylaştırılması temel prensiptir. Ona göre öğretmen hiçbir zaman şiddete gerek görmemelidir. Çocuğu hür bırakmak fakat hareketlerini uzaktan gözetlemek en iyi eğitim vasıtasıdır .

Ellen Key ve Montessori'nin yaşadığı yıllarda Amerika'da da, getirdiği yeni görüşlerle John Dewey (1858-1952) önemli eğitim reformları

- *) "**Çocuktan Hareket Akımı**": Çocuğun doğuştan iyi bir varlık olduğuna inanan, her türlü iyi ve kötünün dışında gelişen ve oluşan bir yapıya sahip olduğunu kabul eden, çocuğu yetişkin bir insan gibi değil, çocuk olarak görmek gerektiğini ve onun ferdiyetine saygı duyulmasının icab ettiğini savunan akım. Geniş bilgi için bkz. Aytaç, Kemal; **Çağdaş Eğitim Akımları**, s.25,26.
- 49 Kanad, age, II, 46, 47; Ayrıca bkz. Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s.165.
- 50 Kanad, age, II, 49.
- 51 Kanad, age, II, 284; Aytuna, age, s.263; Aytaç, age, s.44-46; Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s.210. Montessori, Maria; **Çocuk Eğitimi** (çev.G.Yücel) s.9.

gerçekleştirmişti. John Dewey'e göre çocuk dışarıdan zorlayarak eğitilmemeli, onun kendi kendisini eğitmesine yardım edilmelidir. Çocuk dış etkilerle değil, kendi kendini olgunlaştırmalıdır .

3. Cezaya Belirli Şartlarla İzin Verenler

Bazı filozof ve pedagoglar ne kesinlikle dayığa karşı olanlar gibi dayak aleyhinde, ne de dayığı savunan pedagoglar gibi düşünmemekte, yeri gelince belirli şartlar dahilinde cezaya izin verilebileceği kanaatindedirler. Şimdi bu pedagogların görüşlerine yer verilecektir.

Fransa'da ilk defa Öğretmen Okulunu açan Jean Baptiste de La Salle (1651-1719) devrinde bedeni cezalar her yerde kabul edilmiş ve en ince noktasına kadar nizam altına alınmıştı. La Salle de beş türlü cezayı kabul etmekteydi. Bunlar, uyarı, mahrumiyet, değnekle ellerini dövmek, değnekle dayak ve son olarak okuldan uzaklaştırmak idi. En çok başvurulan, mahrumiyet cezası idi. La Salle, dövme işinde el ve ayak kullanılmasının karşısında idi. Ona göre, ancak resmen kabul edilmiş dövme aletleri kullanılabilir .

54

1663-1727 yıllarında yaşayan Herman Francke ise , okulda çocukların kişiliğine dikkat edilmesini, hatta ceza verirken bile çocukların özelliklerinin ve yeteneklerinin gözönünde bulundurulmasını ileri sürmekteydi. Ona göre okulda en önemli eğitim vasıtalarından biri gözetim'dir. Bu, okulda gereği gibi olursa, çok vakit cezayı gerektiren fenalıkların önüne geçilecektir. Çünkü gözetim, fenalık işlemeye imkan tanımayacaktır. Francke, çocuğun dersini bilmediğinden dolayı dövülmesine karşıdır. Ancak çalmak, yalan söylemek gibi ahlâksızlıklar yaparsa dövülebilir. O, okullardaki disiplinin mümkün mertebe yumuşak olması taraftarıydı .

55

52 Kansu, age, s.274,275.; Kanad, age, II, 111.

53 Kansu, age, s.93,96.

54 Hayatı için bkz. Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s.103.

55 Kanad, age, I, 315,316; Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s.188.

Immanuel Kant (1724-1804) ise bu konuda daha farklı düşünmektedir. Ona göre bedenî cezalar tedbir ve ihtiyatla uygulanmalıdır ki, kötü sonuçlara yol açmasın. Manevî cezalar en iyisi ve en etkili olanıdır. Bunlar ise çocuğu utandırmak, onu soğuk karşılamak, hoşgörülmeven temayülünü, sevimli ve iyi olmak yönünde teşvik ve kolaylaştırmaktan ibarettir. Kant'a göre, tatbik olunan ceza ne olursa olsun, bir intikam mahiyetinde ve öğretmenin hiddetini teskin maksadıyla olmamalıdır .

56

Disiplin konusundaki kendine has görüşleriyle adından sıkça bahsedilen bir filozof-pedagog olan J.Friedrich Herbart (1776-1841) ise disiplini "dış nizamı korumak, herhangi bir zarara meydan vermemek için çocuğun vahşi ve başıboş arzularını ve heveslerini dizgin altında buldurmak" şeklinde anlamaktaydı. Ona göre disiplin, iradenin izleri görünmeden önce, yani ilk çocukluk devresinde uygulanmalıdır. Herbart'a göre disiplinin temeli çocukları meşgul etmektir . Disiplinde meşguliyet yanında ayrıca denetim'in de önemli bir yeri olduğunu belirten Herbart, ancak bunun çocuğun hürriyetine açık kapı bırakacak şekilde olması, üzücü bir baskı şekline dönüşmemesi için yumuşak veya sert bazı vasıtalarla disiplinin etkili bir hale getirilmesi taraftarıydı. Bu vasıtaların başlıcalarınının korkutma vb.cezalar olduğunu ifade eden Herbart, yasağın ve korkutmanın fayda vermediği yerlerde bedenî cezalara başvurulabileceğini ancak bu cezaların oldukça az olması gerektiğini savunarak "çocuk bunun vücudunda duymaktan ziyade onun düşüncesinden korkmalıdır" demekteydi.

57

58

56 Kansu, age, s.116; Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s.156.

57 Kansu, age, s.218; Kanad, age, I, 471; Alaylıoğlu-Oğuzkan, age, s.127.

58 Kansu, age, s.218; Kanad, age, I, 472, 473.

kuvvet görmesidir. Sevgi ise normal olmalı, kayıtsızlığa ve görmemezliğe yol açmamalıdır .⁵⁹

Rousseau'nun fikirlerinden etkilenen bir başka filozof olan Herbert Spencer (1820-1903) ise, cezaların işlenen suçlar ölçüsünde olmasını ve çocuğun hayatta sert, katı ve şiddetli bir disiplin bulunduğuna inanmasını istemekteydi. Bu yönüyle Spencer disiplinde cezaya taraftardı. Ancak onun disiplin teorisi koruyucu bir mahiyet arzetye, bir başka ifadeyle çocuğu fenalıklardan sakındırma yolunu araştırmaktı. Spencer'in disiplin anlayışında güttüğü amaç, kişilere, bir başkasının iradesine uyma ihtiyacını duymadan kendini sevk ve kontrol etmek; kendi iradesine uymak yeteneğini kazandırmaktır. Bu nedenle, çocuklar hareketlerinin iyi ve kötü sonuçlarını, kendi tecrübeleriyle öğrenmeye sevkedilmelidir. Aynı zamanda eğiticinin çocuk üzerindeki hakimiyet ve müdahalesinin tedrici surette azaltılması ve çocukların tam bir hürriyet içinde eğitilmeleri gereklidir. Çünkü Spencer'e göre "başkaları tarafından idare edilen insan yetiştirme sanatı, asla eğitimin amacı olamaz .⁶⁰

Buraya kadar Batı eğitim sisteminde disiplin, mükafat ve ceza konularındaki bilgiler aktarıldı. Görüldüğü üzere Batı Eğitim Sistemi Hristiyanlıktaki aslı günah anlayışının bir uzantısı olan ve insanın doğuştan kötü ve günahkar oluşu sebebiyle cezalandırmaya mahkum edilmesi gerektiği görüşüyle buna karşı çıkan filozof-pedagogların fikirlerinin tartışma zemininde oluşmuştur. Bu iki zıt kutup arasında, bazen belirli ölçüler içinde cezaya yer verilebileceğini ifade eden pedagoglar da vardır.

Bu konudan sonra İslam Eğitim Sisteminde disiplin, mükafat ve ceza konuları da çeşitli yönlerden ele alınacak. Akabinde, Batı Eğitim Sistemiyle İslam Eğitim Sisteminin mukayesesinin yapıldığı kısa bir değerlendirmeye ve görüşler şemasına yer verilecektir.

59 Kansu, age, s.219; Kanad, age, I,473.

60 Bkz. Kansu, age, s.237; Kanad, age, I,516; Aytuna, age, s.263.264.

B. İSLAM EĞİTİM SİSTEMİ

Bu konuda, İslam Eğitim Sisteminin kaynakları olan Kur'ân-ı Kerim, Hz. Peygamber'in Sünneti, İslam Hukuku İlkeleri kısaca ele alınacak ve sonunda İslam Eğitimcilerinin Görüşleri ile, sistemin disiplin, mükafat ve ceza konularına bakış açısı tesbit edilmeye çalışılacaktır.

Kur'ân-ı Kerim, diğer hak dinleri tamamlayan ve bütünleştiren son din İslam'ın mukaddes kitabı olması yönüyle pek çok orijinal gerçeği de ihtiva eden ilahî bir kaynaktır. Bir bütünlük içinde ele alındığında Kur'ân'ın tüm insanlığa huzur ve mutluluk için gerekli olan çeşitli çözüm yolları sunduğu görülecektir. Nitekim Kur'ân, gerek insan, gerek aile ve toplum bazında, disiplini sağlamak ve huzurun devamını temin gayesiyle birtakım kurallar öngörmektedir. Bunlardan bazısı, kişinin Allah ile ilişkisini düzenleyen, onun ruh ve beden sağlığını koruyan aktiviteler olup "İbadet" kavramıyla adlandırılmaktadır. Kişinin, ailesi ve diğer insanlarla birarada bulunacağı durumlarda, dikkat etmesi gereken ahlakî ve geleneksel kurallar ise "Adâb-ı muâşeret" kavramıyla ifade edilmekte; yine insanın ailesi ve diğer insanlarla gireceği ikili ilişkilerde uyaacağı hukukî ve amelî hükümler ise "Muamelât" kavramı altında ele alınmaktadır. Kur'ân-ı Kerim, bu üç kavramı da ihtiva eden ve toplumun topyekün huzur ve mutluluğunu sağlayan pek çok ayetle doludur. Bu ayetler aynı zamanda birer disiplin kuralı olarak da kabul edilebilir. Ayetlerde göze çarpan en önemli nokta, Kur'ân'ın, toplum huzuru ve disiplinini sağlamak için koyduğu kurallarda insan psikolojisini ve biyolojik varlı-

ğını daima gözönünde bulundurduğu ve insana mutlaka alternatif sunduğu gerçeğidir .¹

Kur'ân-ı Kerim'de mükafat, güzel karşılık anlamına gelen "ceza" kelimesinin 17 yerde geçtiği görülmektedir . Ceza kelimesinden türeyen fiillerin de bir kısmı mükafat anlamını taşımaktadır ki bu şekildeki ayetlerin sayısı 34'tür . Kur'ân'da yer alan "Ecr" kelimesi de mükafat anlamına gelmektedir. Bu kelime ise toplam olarak 109 ayette geçmektedir . Böylece, mükafat anlamına gelen "ceza" ve "ecr" kelimelerinin toplam olarak 160 ayette yer aldığı ortaya çıkmaktadır.²

Ceza veya cezalandırmak anlamına gelen "ceza" kelimesi ise, Kur'ân'da 22 yerde geçmektedir . Bu kelimedenden türeyen ve ceza anlamı taşıyan ayetlerin sayısı ise 30'dur . Yine ayetlerde yer alan "ikab" kelimesi de ceza anlamına gelmekte olup , toplam olarak 20 yerde geçmektedir . Cezalandırmadan bahseden ayetlerin toplam sayısınının 72 olmasına karşın 160 ayette mükafatlandırmadan bahsedilmiş olması, Kur'ân-ı Kerim'in cezalandırmaktan ziyade mükafatlandırmayı öngören bir mesaja sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.³

-
- 1 Bkz. Nur 24/2-9,23,24,28,29,32; Maide 5/87,90; Ahzab 33/59.; Bakara 2/178,275,278; Al-i İmran 3/130; Müzzemmil 83/20.; Nisa 4/92,93; İsra 17/33.; İbrahim 14/34; Nahl 16/18.
- 2 Ayetler için bkz. Al-i İmran 3/136; Maide 5/85; Kehf 18/88; Furkan 25/15; Secde 32/17; Sebe' 34/37; Zümer 39/34; Ahkaf 46/14; Necm 53/41; Kamer 54/14; Rahman 50/60; Vakıa 56/24; İnsan 76/9,12,22; Nebe' 78/36; Beyyine
- 3 Bkz. Al-i İmran 3/114; En'âm 6/84; Tevbe 9/121; Yunus 10/4; Yusuf 12/22,88; Nahl 16/31,96,97; Taha 20/15; Müminun 23/111; Nur 24/38; Furkan 25/75; Kasas 28/14,25; Ankebut 29/7; Rum 30/45; Ahzab 33/24; Sebe' 34/4; Yasın 36/54; Saffat 37/39,80,105,110,121,131; Zümer 39/35; Ğafir 40/17; Casiye 45/22,28; Necm 53/31; Kamer 54/35; Mürselat 77/44; Leyl 92/19
- 4 Bkz. Mes'ud, er-Râid, I, 38.
- 5 İlgili ayetler için bkz. Abdalbâkî, Mu'cemu'l-Müfehres, "Ecr" mad. s.13
- 6 Bkz. Bakara 2/85,191; Al-i İmran 3/87; Nisa 4/193; Maide 5/29,33,38,95; Tevbe 9/26,82,95; Yunus 10/27; Yusuf 12/25,74,75; İsra 17/63,98; Kehf 18/106; Fussilet 41/28; Şura 42/40; Haşr 59/17; Nebe' 78/26.
- 7 Bkz. Nisa 4/123; En'am 6/93,120,138,146,157,160; A'raf 7/40,41,147,180; Yunus 10/13,52; Yusuf 12/75; İbrahim 14/51; Tâhâ 20/128; Enbiya 21/29; Neml 28/90; Kasas 28/84; Sebe' 34/17,33; Fatır 35/36; Ğafir 40/40; Câsiye 45/14; Ahkaf 46/20,25; Tûr 52/16; Necm 53/31; Tahrim 66/7.
- 8 Bkz. Baalbekî, al-Mawrid, s.769.
- 9 Bkz. Abdalbâkî, age, "ikab" mad. s.467.

Kur'ân-ı Kerim'den sonra İslam eğitim sisteminin dayandığı ikinci temel olan Sünnet de disiplin, mükafat ve ceza konularında önemli bilgiler yer aldığı bir kaynak hükmündedir. Burada, sünnetin ilgili konulara bakış açısına kısaca değinilmeğe çalışılacaktır.

Hz. Peygamber, yürütmüş olduğu eğitimde özellikle insan psikolojisine uygun birtakım temel prensipler ortaya koymuştur. Bunlar muhatabı tanıma; derece derece ve yumuşaklıkla eğitme; hatayı yüze vurmama... gibi genel prensiplerdir.¹⁰ Özellikle çocukların eğitiminde Hz. Peygamber onların kişiliklerinin ve kabiliyetlerinin gelişmesini sağlayacak bir prensip olan "adem-i müdahale"¹¹ ile çocuklara sık sık müdahale edilmesine engel olmuştur. Bununla birlikte Hz. Peygamber, gerektiğinde çocukların disipline edilerek eğitilmeleri yönündeki hadisleriyle konuya açıklık kazandırmış ve tatbikatıyla da bunun örneklerini hayatında yaşamıştır.¹² Ailede kardeşler arasında sevgiyi sağlamada olduğu kadar, disiplinsizliği önlemede de önemli bir faktör sayılabilecek "kardeşler arası eşitlik"¹³ ilkesi, Hz. Peygamber'in disiplin anlayışına önemli bir örnektir.

Hz. Peygamber'in mükafat konusunda nasıl bir yol izlediği konusuna gelince, O, herşeyden önce "rahmet peygamberi"¹⁴ dir. Aynı zamanda -Hz. Enes'in ifadesiyle- ailesine ve çocuklara karşı insanların en şefkatli-sidir.¹⁵ Bu özellikleriyle Hz. Peygamber, zaman zaman torunlarını ve diğer çocukları kucaklayıp öpmüş,¹⁶ yeri geldikçe dizine oturtarak başlarını okşamış ve onlara dua etmiş,¹⁷ bineğine alarak ve onları sevdiğini açıktan¹⁸

10 Geniş bilgi için bkz. Canan, İbrahim, Hz. Peygamber'in Sünnetinde Terbiye, s.274 vd.

11 Bkz. Canan, age, s.162.

12 Tirmizî, Et'ime 47; Buhârî, Et'ime 2; İbn Mâce, Et'ime 8.; Ticaret 67;

13 Ahmed b. Hanbel, Müsned, IV, 269.

14 Enbiya 21/107.

15 Münâvî, age, V, 167.

16 Buhârî, Edeb 18; Tirmizî, Menakıb 31.

17 Buhârî, Edeb 22; Ahmed b. Hanbel, age, IV, 35.

18 İbn Mâce, Edeb, 48.

19

söyleyerek onore etmiş, nihayet çocuk yaştaki bazı sahabilerin biatlarını kabul ederek onlara verilmesi gereken değerini en yücesini vermiştir. Bütün bu davranışlarıyla O, çocuklar için hava, su, yeme-içme kadar değerli sayılan "sevilme" ihtiyacını en güzel şekilde bu manevî ikramlar ile yerine getirmiştir.

Hız. Peygamber'in Sünnetinde ceza anlayışına gelince, cezaların ve bir maddî ceza türü olan dayak cezasının lehinde ve aleyhinde çeşitli rivayetlere bazı hadislerde rastlanmaktadır. Genel olarak lehindeki ifadelerle dayak cezasının uygulanabileceği durumların açıklandığı, aleyhindeki ifadelerle ise kısıtlayıcı sınırlar konulduğu göze çarpmaktadır.

Hız. Peygamber'in aile fertlerine iyi davranılmasını emreden pek çok hadisi ve uygulamaları, O'nun çocukların dövülebileceği konusunda verdiği izin mahiyetindeki ifadelerini gölgede bırakmaktadır. Sözelimi. Hız. Peygamber, çocukların dövülmesi bir yana, onlara beddua edilmesine, kötü söz söylenmesine bile razı değildir. Öte yandan "Herkes derecesine göre davranılmasını" emreden Hız. Peygamber, çocukların kesinlikle dövülmemesi gereken yaşları da şu hadisiyle belirlemiştir. "Henüz tıfl olan çocuklarınızı dövmeyiniz". "Tıfl" kelimesinin henüz 7-8 yaşlarına ulaşmamış çocuğu ifade ettiği gözönüne alınırsa, çocukların 7-8 yaşlarına kadarki dönemlerinde kesinlikle dövülmemeleri gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Dayığa izin mahiyetinde anlaşılabilir rivayetlere gelince; insanların farklı karakterlere sahip olmaları sebebiyle, sadece sevgi ve hoşgörüyle eğitilip yönetilemeyecekleri, gerektiğinde çeşitli di-

19 Buhârî, Menâkıbu'l-Ensar, 5.

20 Heysemî, Mecmau'z-Zevâid, IV, 40, IX, 285.

21 Müslim, Hacc 148; İbn Mâce, Nikah 50.

22 Müslim, Birr 87; Ebû Davud, Salat 27.

23 Ebû Davud, Edeb 22; San'anî; Musannef IX, 443.

24 Deylemî, age, II, 286/b.

25 İbn Manzûr, age, IX, 402.

siplin tedbirleri ve cezaî müeyyidelere başvurmanın zaruri olduğu bir gerçektir. Bu noktadan hareketle, sünnette izin verilen cezalandırma ve dayak olayının yine eğitim maksadıyla ve en son başvurulması gereken bir müeyyide olduğunu söylemek gerekir. Sünnetin izin verdiği dövme fi-
linin bir ceza değil, en son başvurulması gereken bir "müeyyide" olduğu görülecektir. Bu tesbitle birlikte, burada bir noktanın açıklığa kavuşturulmasında fayda vardır kanaatindeyiz: Hadis kaynakları araştırıldığında Hz. Peygamber'in çocukları dövdüğüne dair tek bir kayda rastlanmamasına rağmen, ²⁶ sopadan bahseden birtakım hadisler, eğitimle ilgili eserlerde hiç bir tenkid ve tahlile tabi tutulmadan aktarılmakta, bu ise bazı yanlış anlaşılmalara yol açmaktadır. ²⁷ Sözkonusu hadislerin sened tenkidiyle birlikte pedagojik tahlile tabi tutulmadan ele alınarak eğitimle alakalı eserlerde aynı doğrultuda yorumlanmasının sakıncalı olduğunu önemle belirtmeliyiz.

Şimdi ise konumuz açısından önem arzeden ve bir çok eserde yine pedagojik tahliline yer verilmeden aktarılan "Çocuklarınıza yedi yaşına ulaştıklarında namazı öğretiniz. On yaşına geldikleri halde kılmamakta ısrar ederlerse dövünüz ve bu yaştan itibaren yataklarını ayırınız" hadisi ele almak istiyoruz. Hadis, muteber kaynaklarda yer alan sahih bir

26 Bkz. Askalânî, el-Metâlibul Aliyye, II, 82, 83, 387; Beyhakî, Sünenu'l-Kubrâ, VII, 304.

27 Sözelimi, "kızlara yazı yazmayı öğretmemek" ile ilgili, hadis diye uydurulan bir söz (Bkz. Heysemî, Mecmau'z-Zevâid, IV, 93) maalesef bir çok eğitim kitabında yer almakta ve üzerine yorumlar yapılmaktadır. (Örnek olarak bkz. Keykavus, Kâbusname, s. 209, 210; Kınalızâde, Ahlâk-ı Alâî, II, 38, 39) Sonuçta bu ifade tarzı, Hz. Peygamber'in, "İlim öğrenmek kadın-erkek her müslümana farzdır" (İbn Mâce, Mukaddime, 17) hadisiyle çelişkiye sebep olmaktadır. Bunun gibi, "Çocuklarınızı mescidlerinden uzaklaştırınız" şeklindeki bir söz, -ki Aclûnî bu sözün asılsız olduğunu ifade eder (Keşfu'l-Hafâ, I, 334) halkın dilinde hadis olarak yayılmış ve çocukların camilere, mescidlere yaklaştırılmaması gerektiği gibi yanlış bir düşünceye yol açmıştır. Oysa ki Hz. Peygamber'in, çocukları hem günlük beş-vakit, hem de bayram, cuma ve cenaze namazlarına teşvik ettiği, sahih rivayetlerden anlaşılmaktadır. (Bkz. Buhârî, İydeyn, 16; Cenâiz, 59.)

28

senedle rivayet edilmiştir . Ancak bu hadisin hükmünün, "Üç kişiden kalem kaldırılmıştır (herhangi bir sorumluluğu yoktur). Bunlar, uyanınca-ya kadar uykuda olan, ergenlik çağına ulaşınca-ya kadar çocuk ve akli başına gelinceye kadar deli(mecnun) kimselerdir" ²⁹ hadisiyle mensûh (hük-
münün kaldırılmış) olduğunu savunan hadis bilginleri vardır. Beyhâkî baş-
ta olmak üzere bazı hadis bilginleri, namazın çocuk üzerine vacip olmadığı-
nı, -namazı terk halinde- önceden konulan "dövünüz" ifadesinin hük-
münün, sonraki hadis ile yürürlükten kaldırıldığını, dolayısıyla ergenlik
çağına kadar çocuğun -namazı terkettiğinden dolayı- hiçbir surette döv-
vülmemesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir ³⁰ . Bu görüşte olanların dışın-
daki İslam bilginlerinin çoğunluğu (cumhur) ise, disipline etmek ve nama-
zı kılmasını sağlamak amacıyla çocuğun dövülebileceğine izin vermişler-
dir ³¹ . Hadis hakkındaki bu tesbitten sonra şu bilgileri ekleyebiliriz:
"Üç kişiden kalem kaldırılmıştır..." hadisiyle, "Çocuklarınıza yedi ya-
şına ulaştıklarında..." hadisindeki "dövünüz" hükmünün yürürlükten kal-
dırıldığı görüşünde olan bilginler, çocuğu bu maksatla dövmenin, ona da-
yak atmanın doğru olmayacağını ve eğer dövülecekse, bunun mutlaka yapıl-
ması gerekli olan (vâcib) bir iş gereği değil, ancak alıştırmak amacıyla
olabileceğini vurgulayarak konuya açıklık getirmişlerdir ³² .

Bu durumda, gerek Beyhâkî'nin görüşünde olan, gerekse, aksi görüşü
paylaşan İslam bilginlerinin ortak düşüncesine göre, çocuğa yedi yaşına
ulaştığında namazla alakalı bilgiler öğretmeli ve namaz kılmaya başlama-
sı istenmeli, on (veya onüç ³³) yaşına geldiği halde kılmıyor veya kılmı-

28 Ebû Davud, Salât 25; Tirmizî, Mevâkit 182; Münâvî, IV, 327; Şevkânî, Ney-
lû'l-Evtâr, I, 348, 349.

29 Ebû Davud, Hudûd 16; Tirmizî, Hudûd 1; Nesâî, Talâk 15; Dârimî, Hudûd 1;
Ahmed b. Hanbel, I, 116.

30 Bkz. Askalânî, Fethu'l-Bâri, II, 286.

31 Aynî, Umdetu'l-Karî, VI, 150.

32 Bkz. Askalânî, age. ay. Ayrıca bkz. Şevkânî, age, I, 348.

33 Askalânî, Metâlibu'l-Aliyye, I, 97; Heysemî, age, I, 294.

makta ısrar ediyorsa, -hukuken değil- fakat pedagojik amaçlı olarak namaza alışmasını sağlamak amacıyla cezaî bir müeyyide olan dayağa belirli ölçüler dahilinde başvurulabilir. Bu hadisin tahlilinde, şu noktayı tesbitte fayda vardır. Burada Hz. Peygamber namazın öğretilmesi ile namaz kılmaya zorlama devresi arasında 3-5 yıllık bir zaman tanınabileceğine dikkat çekmektedir. İslam eğitiminin temel prensiplerinden biri olan derece derece (tedricen) eğitmek . bu hadiste de görülmekte ve Hz. Peygamber yedi yaşında öğretilmeye başlanan namazın terki durumunda ancak 10-13 yaşlarında cezaî müeyyide olan dayağın uygulanabileceğini bildirmektedir. Kanaatimizce bu hadis, namazın İslam dinindeki önemini ifade etmesi bakımından eğitim amacıyla çocuğun dövülebileceğine izin verilen tek hadistir. Söz konusu hadisin dışında çocukların dövülebileceğine dair başka bir hadisin kaynaklarda yer almadığı söylenebilir. Bu hadiste bile yaş noktaları pedagojik tesbitlerle tam bir uyum içindedir . Öte yandan dinin temeli olan namaz ibadeti alışkanlığını çocuğa kazandırmak için onların dövülebilmesine ancak belli şartlara ve belirli sınırlara uyulması kaydıyla izin verilmiştir .

İslam Eğitim Sisteminin iki ana kaynağı Kur'ân-ı Kerim ve Hz. Peygamber'in Sünnetinden sonra bu kaynaklar ışığında İslam Hukuku'nun eğitim-öğretim faaliyetleri esnasında uygulanabilecek cezalar konusunda belirlediği sınırlayıcı ilkelerden başlıklar halinde bahsetmek istiyoruz.

İslam'da mükellefiyet bülûğ çağıyla başladığı için , bülûğ öncesi

- 34 Tedricî eğitim hakkında geniş bilgi için bkz. Bayraklı, age, s.159, 212; Önkal, age, s.148 vd.; Bayraktar, age, s.31 vd., 61 vd.
- 35 Krş. Baymur, Feriha; Genel Psikoloji, s.58; Yavuzer, Haluk; Çocuk ve Suç s.151.; Yavuz, Kerim; Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi, s.4.
- 36 Hz. Peygamber'in yüze vurmaya yasaklayan ve işkence niteliğindeki cezalardan kesinlikle meneden hadisleri için bkz. Müslim, Birr, 112, 116; San'anî, age, IX, 444, 445; Heysemî, age, VIII, 106.; İmam Mâlik, Muvatta', II, 448. Bu hadislere dayanarak, İslam Hukukçusu Esrûşenî, namaz için tatbik edilebilecek dayak cezasının, sert cisimlerle değil, ancak çıplak elle ve üç darbeyi geçmeyecek şekilde olması gerektiğini, bir sınırlama olarak kaydetmektedir (bkz. Esrûşenî, Câmiu Ahkâmi's-Sığâr, I, 10).
- 37 İslam'da dinî bakımdan yükümlülük ergenlik çağıyla başlamaktadır. →

konuları ilgilendiren hukukî meseleleler için ayrı çalışmalar yapılmıştır. Çocuk Hukuku ile ilgili bu müstakil çalışmalar, aynı zamanda İslam eğitim sistemine de kaynaklık etmişlerdir. Böylece çocuklar ve eğitimle ilgili konular, hukukî temelleri olan esaslar hüviyetine kavuşmuş, gerektiğinde, görevini kötüye kullanan sorumlulara çeşitli cezalar verilebilmiştir. İslam Hukukuyla alakalı eserlerde dağınık bir şekilde yer alan çocuklarla ilgili hükümler, Esrûşenî adlı hukukçu tarafından Câmiu Ahkâmi's-Sığâr adlı kitapta bir araya toplanmıştır. Hicrî 625 / Miladî 1227 yılında kaleme alınan bu eser, çocuklarla ilgili hukukî konuların ele alınışının oldukça eskilere dayandığını göstermektedir. Gerek adigeçen eser gerekse diğer İslam Hukuku kaynaklarına başvurarak belirlemeye çalıştığımız sözkonusu ilkeler şu başlıklar halinde ele alınabilir .

38

Çocuğun Hukukî Yönden Sorumlu Sayılmaması İlkesi : Küçük Çocuklara Bedenî Cezanın Uygulanamayacağı İlkesi : Bedenî Cezaya Ancak Eğitim Amacıyla Başvurulabileceği İlkesi : Vurulacak Yerlerin Sınırlandırılmış Olması İlkesi : Vurulacak Miktarın Sınırlandırılmış Olması İlkesi : Kullanılabilecek Aletlerin Sınırlandırılmış Olması İlkesi .

39

Çocuğun Hukukî Yönden Sorumlu Sayılmaması İlkesi : Küçük Çocuklara Bedenî Cezanın Uygulanamayacağı İlkesi : Bedenî Cezaya Ancak Eğitim Amacıyla Başvurulabileceği İlkesi : Vurulacak Yerlerin Sınırlandırılmış Olması İlkesi : Vurulacak Miktarın Sınırlandırılmış Olması İlkesi : Kullanılabilecek Aletlerin Sınırlandırılmış Olması İlkesi .

40

41

42

43

44

---> Bu hükmün kaynağı, Nûr suresinin 58. ayeti ile, Hz. Peygamber'in: "Üç kişiden kalem kaldırılmıştır..." hadisidir. Bkz. Ebû Davud, Hudûd, 16; Tirmizî, Hudûd, 1; Nesâî, Talâk, 15.

38 Esrûşenî, Muhammed b. Muhammed. Câmiu Ahkâmi's-Sığâr, Mısır 1301. Bu eser İbrahim Canan tarafından "İslam Hukukunda Çocuklarla İlgili Hükümler" adıyla Türkçe'ye de çevrilmiştir. (İst. 1984)

*) Yukarıda başlıklar halinde ~~geralan~~ ilkelerin yorumlarının yapıldığı makale için bkz. Ay. M. Emin: "İslam Hukuku Kaynaklarına Göre, Pedagojik Açıdan Çocuk Eğitiminde Dayak Cezasına Getirilen Sınırlamalar" U.Ü. İlahiyat Fak. Dergisi, III, 225.

39 İslam'ın bu konudaki öncülüğünü anlamak için bkz. Şensoy, Naci; Çocuk Suçluluğu... İst. 1949; Ebu Davud, Hudud 17.; İbn Abidin; Reddu'l Muhtar, II, 670.; Bilmen, Ö. Nasuhî; Hukuk-u İslâmiyye ve İstılâhât-ı Fıkhiyye Kamusu, III, 24, 108.; Esrûşenî, age. I, 339.

40 Deylemî, Müsnedü'l-Firdevs, II, 286/b.; Aliyyu'l-Kaari, Şerhu Ayni'l-İlm... I, 418-419.

41 Udeh, Abdu'l-Kadir; et-Teşriul-Cinâî, I, 518, 519.

42 Bkz. Ebû Davud, Cihad 58.; Müslim, Birr 112.; Udeh, age, I, 518, 519.

43 Bilgi için bkz. Esrûşenî, age, I, 10. Ayrıca bkz. Canan, İslam'da Çocuk Hakları, s. 109.

44 Bkz. Tirmizî, Radâ'11; Müslim, Hacc 147; İbn Mâce, Nikah 3.; Esrûşenî age, I, 10; Ayrıca bkz. Canan, age, s. 109.

İslam eğitim sisteminin ana kaynakları olan Kur'ân-ı Kerim ve Hz. Peygamber'in Sünneti'nden sonra, konuyla ilgili olarak İslam Hukuku'ndan çeşitli bilgiler aktarılmıştır. Burada ise, İslam Eğitimcilerinin görüşlerine yer verilerek, konu tamamlanmaya çalışılacaktır.

İslam eğitimcileri, fikirlerini genellikle Kur'ân ve Sünnet'in ortaya koyduğu temel prensipler doğrultusunda açıklamışlar; ancak şartların gerektirdiği durumlarda hem sosyo-pedagojik, hem de psiko-pedagojik açıdan oldukça dikkat çekici ve günümüz için de geçerli sayılabilecek görüşler ortaya koymuşlardır. Bu eğitimcilerin bazen birbirine paralel, bazen de aksi görüşler ileri sürdükleri görülmektedir. İslam eğitimcilerinin, birbirlerinin görüşlerinden ekilenmiş olabilecekleri ihtimali gözden uzak tutulmamalıdır. Bu muhtemel etkileşimi belirleyebilmek amacıyla, aynı görüşü paylaşan İslam eğitimcileri kronolojik sıraya uyularak ele alınacaktır (*). Konuya girmeden önce, bir noktanın tesbitinin faydalı olacağı inancındayız: İslam eğitimcilerinin, Batı eğitimcilerinden belirgin bir farkı vardır. Bu fark ise, Batı eğitim sistemi içinde, genellikle Hristiyanlıktaki "aslı günah" düşüncesinden etkilenerek- dayacağı savunan pedagoglar olmasına karşılık, İslam eğitimcileri arasında bu şekilde, disiplini sağlamak için yegâne çarenin dayak olduğunu savunan herhangi bir eğitimcinin olmadığıdır. Bu nedenle İslam eğitimcileri, "Belirli Şartlarla Cezaya İzin Verenler" ve "Cezaya Kesinlikle Karşı Olanlar" başlığı altında ele alınacaktır.

*) İslam eğitimcileri arasında yer aldığı halde bazı eğitimcilerin konu içinde zikredilmemiş olmasının sebebi şudur: Bu bölümde ele alınan konu, İslam eğitimcilerinin disiplin, mükafat ve cezaya dair görüşlerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla, Zernüci, Keykavus, Kınalızâde gibi İslam eğitimcilerine yer verilmeyişi, onların doğrudan konuyla ilgili görüşlerine, eserlerinde rastlanmamış olmasındandır.

1. Belirli Şartlarla Cezaya İzin Verenler

45

İslam Eğitim Tarihi'nde ilk olarak eser veren İbn Sahnûn . (v.240/854) eğitimde disiplini sağlamak amacıyla uygulanacak cezalarda, suçun çeşidinin dikkate alınmasını öngörmüştür. Sözelimi o. dersten eğlenceye kaçmak, derse karşı tembellik göstermek gibi suçlarda bulunan öğrencilere on vuruşa kadar izin verirken, Kur'ân kıraati ile ilgili cezalarda üçten fazla vurulmaması gerektiğini kaydetmiştir⁴⁶. Öte yandan İbn Sahnûn, Hz. Peygamber'e izafe ettiği bir ifadeyi⁴⁷ zikrederek öğretmenin eğitim-öğretimde mutlaka eşit ve adil davranışlarda bulunması gerektiğini vurgulamıştır.

Bedenî cezalara sık sık başvuran zalim öğretmen tipini şiddetle kötüleyen İbn Sahnûn, verilecek cezanın hiçbir zaman, çocuğu yiyecek ve içecekten mahrum etme şekline dönüştürülmemesine dikkat çekmiştir⁴⁸. Bununla birlikte öğrencilerin ferdi farklılıklarına dikkat edilerek eğitimleri hususunda uyarıda bulunan İbn Sahnûn, vasiyetinde "Onu (oğlunu) ancak teşvik ve sena (övmek) ile te'dib et. O dövmek ve zorlamakla terbiye edilecek çocuklardan değildir"⁴⁹ şeklindeki tavsiyesiyle öğrencilerin hepsinin aynı metodla eğitilemeyeceklerini ifade etmek istemişti.

-
- 45 İbn Sahnûn'un yazdığı "Adâb'ul-Muallimîn", İslam Eğitim Tarihinin ilk pedagojik eseri olarak kabul edilmektedir. Ahmed Fuad el-Ehvânî tarafından tahkiki yapılarak Kabisi'nin eseriyle birlikte 1955'te Kahire'de "et-Terbiye fi'l-İslam evi't-Ta'lîm fî Re'yi'l-Kabisi" adıyla neşredilmiştir. Bu eser, 1966 yılında Ankara'da H.R. Öymen ve S. Ateş tarafından, "İslam'da Öğretmen ve Öğrenci Meselelerine Dair Geniş Risale" ismiyle tercüme edilerek dilimize kazandırılmıştır. İbn Sahnûn ve Kabisi'nin görüşlerini belirlemede yararlanılan bu eserden bundan böyle dipnotlarda (tercüme) olarak bahsedilecektir.
- 46 Bkz. İbn Sahnûn, Adâbu'l-Muallimîn, (Ehvânî'nin eseri içinde) s.354.
- 47 "Bu ümmetten üç çocuğun eğitim-öğretimini üzerine alan bir öğretmen, bunların zengin ve fakirlerini yan yana eşit olarak eğitmezse, kıyamet günü hainlerle haşredilir" Bkz. İbn Sahnûn, age, s.354.
- 48 Bkz. Dağ, Mehmet-Öymen, H. Raşit; İslam Eğitim Tarihi, s.15.
- 49 Bkz. Öymen, H. Raşit; "İslamiyette Öğretim ve Eğitim Hareketleri" AÜİFD, XI, 77.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilere dair eseriyle tanınan Kabisi, (v.403/1012) İbn Sahnun'un görüşlerinden önemli ölçüde etkilenmiştir. Kabisi, öğretmenin öğrencisini disipline etmek konusunda şöyle bir yol izlemesini salık vermektedir:

"Çocuk yazı, okuma ve hıfzıta (ezberlemede) hata yapar veya ihmal ederse, ya da oyuna kaçarak ders dışı şeylere dalarsa, veya okuldan kaçarsa, öğretmen önce onu nasihatlerle uyarır, ayıplar. Bir dahaki seferde ayırma (yalnız bırakma) ve tehditte bulunur. Tehdit ve nasihatler fayda vermezse, üçüncü seferde döver"(51)

Görüldüğü üzere Kabisi, disiplini sağlama hususunda cezaya başvurmadan önce çeşitli metodların denenmesini istemektedir. Gerçekte Kabisi dayağı benimsemeyen, ancak gerektiğinde başvurulabileceği kanaatinde olan bir eğitimcidir.

"Öğretmenin kızması ve gazabına göre hareket etmesi, ne çocukların eğitimlerine fayda verir ve ne de onun kalbine huzur getirir. Çünkü kızgınlık geldiği zaman kendi nefsinin tatmin için müslümanların çocuklarını dövecektir ki, bu da adaletli bir davranış değildir"(53)

görüştüğüyle, dayak konusunda öğretmenlerin sorumluluk altında bulduklarına dikkat çekerek, hissi hareketlerden kaçınılması gerektiğini ifade etmektedir. Son çare olarak başvurulabilecek dayak cezasında Kabisi'ye göre bülüğ çağına yaklaşmamış çocuklar ancak hafif şekilde ve üçten fazla olmamak şartıyla dövülebilir. Bülüğ çağına yaklaşmış ve dikkafalılıkta ısrar eden çocuklar ise -velileriyle görüşülüp izin alındıktan sonra-

50 Bkz. Dağ-Öymen, age, s.15.

51 Öymen-Ateş, ag.tercüme, s.53. Kabisi, çocuğun dövülmesi esnasında başa ve yüze vurulmamasını, böyle bir davranışın, çocuğun organlarına zarar verebileceğini gözönünde tutarak en emniyetli yerin tabanları olduğunu ifade eder. Bkz. Öymen, agm, s.76; Ayrıca bkz. Ehvâni, age, s.137-138'den naklen

52 Kabisi bu konuda şöyle demektedir: "Kur'ân ve Hadis buyruklarında görüldüğü gibi, suçu olan büyükler bile affolunabilirken, küçük yaş olan, akılları ermeyen ve suçları da çocukca olanları evlâ bittarik affetmek gerektir. Onlar için önce nasihat, tenbih, ihtar, korkutma ve tecrid etme fayda vermezse ancak o zaman cismanî bir ceza olan dayağa başvurulur ki bu da zorlayıcı, zecrî bir cezadır" Öymen, agm, s.77

53 Öymen-Ateş, ag.tercüme s.54.

on vuruş sınır olmak şartıyla dövülebilir. Bununla birlikte öğretmen bu konuda hiçbir zaman aşırı gitmemelidir. Çünkü Kabisî bu davranışları tenkid ederek şöyle demektedir:

"Bu ancak kuru,merhametsiz ve cahil öğretmenden sadır olur. Öncelikle sana,öğretmenin kızgınken öğrenciyi dövmekten nehyediğini (yasaklandığını) söylemişim (...) iyi olmasını istediğin kimseyi terbiye etme yoluşiddet ve zarardan beri olarak terbiye etmektir. Çünkü terbiye kapısı, düşmanlık kapısı değildir"(54).

Denilebilir ki, Kabisî de, görüşlerinden etkilendiği İbn Sahnûn gibi eğitim-öğretimde öncelikle sevgi, şefkat, uyarı, nasihat ve tenkid yollarının denenmesini,bunların fayda vermediği durumlarda cezaya başvurulmasını savunmaktadır.

İslam ahlâkını konu alan eserleriyle bilinen İbn Miskeveyh (v.421/1030) ise çocuğu iyi huy ve davranışlarından dolayı övmek ve taltif etmek gerektiği görüşündedir. Bunun aksi durumlarda, çocuğu disipline etmek amacıyla "azarlama" metoduna başvurulmasını, ancak bunu da ölçülü bir şekilde yapmak gerektiğini ifade ederek şöyle demektedir:

"Çocuğu azarlama aşırılığa gidilirse,bu onu alışkanlığa sevkedecektir. Çocuk azarlama ve suçunun teşhir edilmesine alışacak olursa hayasızlığa sürüklenmiş ve kötü bildiği (ve bu sebeple de gizli yapmakta olduğu) şeylere meleke kazanmaya teşvik edilmiş olur. Bu noktadan sonra,nefsinin alışmış olduğu yasak ve kötü davranışlara tevessül sonucu, gelecek azarlamaları dinlemek normalleşecek ve üzerinde etkili olmayacaktır"(55).

Bunun yanında İbn Miskeveyh, çocukların eğitiminde ve suç işledikleri zaman onlara uygulayabilecek cezaların tatbiki hususunda birtakım prensipler koymuştur. Buna göre: Çocuğun ilk defa işlediği suç affedilir. İkincisinde, "şu şu işleri yapmak kötüdür" gibi sözler söylemek suretiyle, dövmeden azarlanır. Üçüncüsünde ise kulağı çekilir. Aynı suçu tekrar işlerse hafif yollu dövülür. Öğretmen bu metodların hepsini

54 Bkz. Öymen-Ateş ag.tercüme, s.54,81,85.

55 İbn Miskeveyh, Tehzîbu'l-Ahlâk,s.60.

denedikten sonra çocuk hâlâ vazgeçmezse, onu bir müddet kendi haline bırakması gerekir. ⁵⁶ Sonra aynı metodlara yeniden döner .

Görüldüğü üzere İbn Miskeveyh de disiplini sağlama konusunda sevgi, nasihat ve hoşgörü taraftarı olup, ancak bunların fayda vermediği durumlarda hafif dövmelelere izin verilebileceği kanaatindeydi.

Daha çok tıp alanındaki kaynak eserleriyle tanınan İbn Sinâ (v.428 1036) aynı zamanda çocuk eğitimiyle ilgili orijinal sayılabilecek görüşlerin de sahibidir . İbn Sinâ, disiplini sağlamak için çocuğu bazen korkutmayı, bazen teşvik etmeyi, bazen ılımlı davranarak ünsiyet kurmayı, bazen yalnız bırakarak ilgisizliği, bazen ilgi göstermeyi, bazen yüz çevirmeyi, bazen övmeyi, bazen azarlamayı... bütün bunları yeri ve zamanı gelince ölçülü bir şekilde kullanmayı tavsiye etmektedir. İbn Sinâ'ya göre, çocuğu elle dövmek gereken durumlarda bundan kaçınmamalı ve bilginlerin (hükemâ) de işaret ettiği gibi ^(*) ilk vuruş biraz acıtıcı olmalıdır. Nitekim ağır tenkitler de fayda vermeyip, çocuğun hatalı oluşu kesinlik kazanınca, ona verilecek ilk dayak cezasının acı verecek şekilde olması, çocukta bundan sonrakilerin daha şiddetli olacağı hissini uyandıracaktır. Bunun aksine ilk vuruş hafif olursa, çocuk bundan sonrakilerin hafif olacağı zannına kapılarak artık dövülmekten korkmayacaktır . ⁵⁷

Bu fikirleriyle İbn Sinâ, çocuğa verilecek ilk cezanın şiddetli olması gerektiğini ileri sürerek bu ilginç görüşüyle diğer İslam eğitimcilerinden farklı düşünmektedir.

56 Bkz. İbn Miskeveyh, age, s.20.

*) İbn Sinâ'nın değişik yönleri hakkında geniş bilgi için bkz. Akyüz, Yahya: Türk ve Dünya Tarihinde İbn Sina, AÜFD, XV, 1 vd.

***) İbn Sinâ'nın hükema olarak nitelediği kişiler İslam eğitimcileri ise, İslam eğitimcilerinin ilk cezayı şiddetli değil, bilakis hafif vermek gerektiğini ifade ettiklerini belirtmeliyiz.

57 Bkz. İbn Sinâ, Kitabu's-Siyaset, s.13.; Ayrıca bkz. Ateş, S. "İbn Sina" Eğitim Hareketleri Mecmuası, IX, 107, 108.

Tarihî sıra itibariyle ele alacağımız bir diğer İslam eğitimcisi, birçok yönüyle tanınan Gazâlî (v.505/1111) olacaktır. Onun eğitimle ilgili eserleri de -diğer eserleri gibi- zamanında ilgi görmüş ve kendinden sonraki eğitimcilere ilham kaynağı olmuştur. Gazâlî, gerek ebeveyne, gerekse öğretmenlere şu önemli tavsiyeyi yapmaktadır:

"Öğretmen (veya ebeveyn) bütün davranışlarını takva ölçülerine uydurmalı ve kendisini hesaba çekmelidir. Çünkü öğrenci (veya çocuk) öncelikle onun davranışlarına bakar, sonra söylediklerinden faydalanır"(58).

Bu görüşüyle Gazâlî, disiplini sağlama konusunda en önemli faktörün iyi örnek olunması gerektiğine dikkat çekmektedir. Çocuk veya öğrenciyi hatalı davranışlardan menederken onlara doğrudan doğruya hakaret mahiyetindeki uyarılarla değil, ima ve şefkat yoluyla yasaklar konulmalıdır. Çünkü kusuru açıkça söylemek haya perdesini yırtar, sahibine kötülük yapma cesaretini verir ve bulunduğu halde inat etmeye teşvik eder. Aynı şekilde, Gazâlî, çocuğa kınayıcı sözler çok söylendiği takdirde çocuğun bu sözleri dinlemeye alışarak kötü davranışlara tevessül etmeye cesaretleneceğini, kalbinde bu sözlerin artık tesirsiz kalacağını belirterek, bu konuda İbn Miskeveyh gibi düşündüğünü ortaya koymaktadır.

Gazâlî'ye göre çocuk gizli olarak yapmak istediği her hareketten menedilmelidir. Çünkü o, gizlice yapmak istediği şeylerin kusur olduğunu bilir. Gizlice yapa yapa onunla ünsiyet peyda eder ve sonunda onu açıktan yapmaya başlar.

Gazâlî, çocuğa oyun, eğlence ve dinlenme imkanının yeterli bir şekilde sağlanması taraftarıdır. Aksi takdirde devamlı surette derslerle meşguliyet, çocuğun "kalbinin ölüp, zekasının sönmesiyle" sonuçlanacaktır.

58 Gazâlî, Bidâyetü'l-Hidaye, s.36.37.

59 Gazâlî, İhyâ, I, 57.

60 Bkz. Gazâlî, age, III, 73.

61 Gazâlî, age, III, 167.

62 Gazâlî, age, III, 73

iyi hareketlerde bulunan çocuk takdir edilip mükafatlandırılmalıdır. Çocuğun güzel ahlâk örneği sayılabilecek bir hareketi görüldüğünde takdir ve taltif edilmeli ve halk arasında da iyi hareketinden dolayı övülmelidir. Bütün bunlar çocuğu iyiliğe teşvik eder. Şayet bazen hatalı hareketi görülürse, bu hususta görmezlikten gelmeli. çocuğun gizli kusurlarını teşhir etmemelidir. Dayak cezasına ise, ancak en son çare olarak başvurulmalıdır. Çünkü çocuğu aşırı şekilde azarlamak veya dövmek, onun ruh hayatında olumsuz etkilere sebep olacaktır. Bu nedenle dayağa sık sık başvurulmamalıdır. Gerektiği durumlarda ise, katı kalblilikle öç alınan bir kimse gibi değil, bilakis merhameti elden bırakmayan ve eğitici amaç güden bir kişi olarak davranmalıdır.

Bütün bu görüşlerinde İbn Miskeveyh'in izlerini hissettiren Gazâlî öğretmenlere eğitimlerini daha çok korkutmaya dayalı disiplin ağırlıklı dayak ve cezaya ise çok az yer veren bir metodla yapmalarını tavsiye ederek, kendine özgü görüşünü ortaya koymuştur.

İbn Miskeveyh ve Gazâlî'nin görüşlerinden etkilendiği anlaşılan İbnu'l-Hâcc el-Abderî (v.737/1336) de, "çocuk iyi hareketlerinden dolayı herkesin gözü önünde mükafatlandırılmalı, yaramazlıklarına ise göz yumularak hemen azarlama yoluna gitmemeli" görüşündedir. Ona göre bu, en iyi davranış şeklidir. Ancak İbnu'l-Hâcc, "çocuk suçu tekrar işlerse, gizlice cezalandırılmalı, fakat hatası sık sık yüzüne vurulmamalıdır" demektedir. Çünkü baba çocuğa karşı, sözündeki heybeti korumalıdır. Bunun için de, sık sık değil, arada sırada azarlama yolunu tercih etmelidir. Zira çok azarlamak babayı çocuğun gözünden düşürecektir. Öte yandan İbnu'l-

63 Gazâlî, age. III, 167.

64 Gazâlî, age, ay. Risâletü'l-Edeb fi'd-Dîn, s.43. (Çelebi, Ahmed, İslamda Eğitim Öğretim Tarihi, s.276'dan naklen)

65 Bkz. Gazâlî, Risâletü'l-Edeb...s.67

66 Bkz. Dağ-Öymen, age, s.57.

67 Bkz. İbnu'l-Hâcc el-Abderî, el-Medhal, II, 311, 312.

Hâcc, pedagojik açıdan oldukça değerli sayılabilecek şu görüşlerin de sahibidir. O, "Ceza çocuğa göre değişir. Birine sadece bir kaş çatma, diğ-
gerine azar, bir üçüncüsüne ise dayak gerekir. Ancak on yaşın aşağısın-
daki bir çocuk dövülmemelidir" diyerek, her çocuğun aynı cezaya tâbi
tutulmaması gerektiğine ve arada birtakım ferdi farklılıkların bulundu-
ğu gerçeğinin, gözardı edilmemesine dikkat çekmiştir.

Gerçekte bir İslam Hukukçusu olan İbn Kayyim el-Cevziyye (v.751/
1350) çocuklarla ilgili "Tuhfetu'l-Mevdûd bi Ahkâmi'l-Mevlûd" isimli
eserinde, kişide teşekkül eden huy'un ilk çocukluk yıllarında, eğitici
tarafından telkin edilen gazap, inat, acelecilik, hafifmeşreplik, hevâpe-
restlik, hiddet, hırs... gibi ahlâklardan oluştuğunâ işaret ederek ilk
yıllardaki eğitim ve eğiticinin önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca, eği-
tim amacıyla uygulanacak cezalarda en fazla on vuruş olabileceğine, bir
başka eserinde yer vererek, bu konudaki geleneksel sınırı o da tercih
etmiştir. İbnu'l-Kayyim'in eğitimle ilgili görüşleri tesbit edebildiği-
miz kadarıyla bundan ibarettir.

Buraya kadar aktarılan görüşler, -gerektiğinde- belirli şartlarla
cezaya izin veren İslam eğitimcilerine aitti. Şimdi ise özellikle dayak
cezasıyla, sert ve katı disiplin anlayışına karşı olan İslam eğitimci-
lerinin görüşlerine yer verilecektir.

2. Cezaya Kesinlikle Karşı Olanlar

Genellikle İslam Hukuku sahasındaki eserleriyle tanınan Mâverdi
(v.364/974) yazmış olduğu pedagojik nitelikli "Edebu'd-Dünya ve'd-Dîn"
adlı eserinde, bugün bile geçerliliğini koruyan görüşler ileri sürmüş-
tür. Konumuzla alakalı ifadelerinde Mâverdi şöyle demektedir:

68 Dağ-Öymen, age, s.59.

69 İbnu'l-Kayyim el-Cevziyye, Tuhfe...s.142.

70 Bkz. İ'lâmu'l-Muvakkiîn, II,10.

71 Eser 1398'de Beyrut'ta bastırılmış olup, dilimize de çevrilmiştir.

"Öğrencilere sert davranmamalı, gençleri hakir görmemeli. onlara değer vermelidir. Öğrenciliğe yeni başlayanları da küçük görmeyip kızmamalı. ümitsizliğe düşürmemelidir. Onlara ilmi sevdirmeli, şefkat göstermeli, ilim öğrenmeye teşvik etmelidir"(72).

Bu ifadeleriyle Mâverdî, öğrencilere karşı sevgi ve şefkatin esas olduğuna, öğrenciyi derse teşvik ve ilgi ile motive etmenin gereğine işaret etmekteydi.

Tarih felsefesi ve sosyal-psikolojik görüşleriyle olduğu kadar, pedagoji alanındaki fikirleriyle de temayüz eden İbn Haldûn (808/1405) İslam Eğitim Tarihi'nde dayağa karşı kesin tavrıyla dikkat çekmiştir. Ona göre, öğrencisi konusunda öğretmene: evlâdı konusunda da babaya yaraşan disiplin (te'dîb) hususunda onlara karşı sert ve haşin (müstebit) davranmamalarıdır .

Bu tavsiyesiyle eğitim-öğretimde sevgi ve hoşgörüyü öncelikle telkin eden İbn Haldûn, ünlü eseri Mukaddime'nin 32. Bölümü'nü "Dayağın Öğrenci için Zararlı Olacağı" konusuna ayırmıştır. Bu bölümde İbn Haldûn özetle şunları ifade etmektedir:

"Eğitim-öğretimde öğrencilere ve özellikle küçük çocuklara sert davranmak ve onları cezalandırmak son derece zararlıdır. Çünkü baskı altında yapılan eğitim, öğrencinin heves ve neşesini yok ettiği gibi, onu tembelliğe de sevkeder. Kendisini baskı altında hissettiği için, içindekileri açıklamaktan çekinerek riyâya ve ikiyüzlülüğe sürüklenir. Zamanla bu haller, onun için âdet ve karakter hüviyetine bürünür. Böylece ondaki insanı meziyetler bozulur ve sonuçta, güzel huy, üstün meziyet kazanma melekesi kaybolur; zira zulüm ve şiddet korkusu ile dürüstlük kazanmaya alıştırılan kişi, günün birinde baskıdan kurtulunca fazilet atmosferinden uzaklaşarak, çoğu kez rezilet yolunu tutar"(74).

Aşırı baskı ve dayağın karakteri bozan bu özelliği yüzünden eğitimde buna karşı olan İbn Haldûn, muhtesiblerin görevlerini sıralarken bir görevlerinin de "mahalle mektepleri ve diğer eğitim müesseselerinde

72 Bkz. Mâverdî, age, s.94.

73 Bkz. İbn Haldûn, Mukaddime, s.540.

74 age, ay.

*) Muhtesib: Üzerinde bir bakıma kadılık görevi bulunan halife veya veziri tarafından atanan bir müfettiştir. Görevleri hakkında geniş bilgi için bkz. Kayaoğlu, İsmet: İslam Kurumları Tarihi, s.43.44.

öğrencilerini döverken aşırılığa kaçan ve haddini aşan öğretmenlerin ellerine vurmak" olduğunu, yine aynı eserinde kaydetmektedir . Yaşadığı çağ itibariyle oldukça değerli görüşler ileri süren İbn Haldûn, kendisinden sonra gelen birçok ilim adamını da etkilemiştir .

(**)

İbn Haldun'un çağdaşı olan Alâeddin Çelebi , 856/1453'de yazdığı "Tarîku'l-Edeb" isimli eserinde eğitim-öğretimde öncelikle, öğrencilerin yaratılışının tanınması gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşüyle İbnü'l-Hâcc'ı hatırlatan Alâeddin Çelebi'ye göre, öğrenci eğer uyanık, zeki ve anlayışlı ise, dersini yavaş yavaş arttırmalıdır. Verilen bir konu veya ders iyice öğrenilmeden diğer konuya geçilmemelidir. Bir harfi veya kelimeyi bilmediği için öğrenci dövülmemeli, kolaylık sağlanarak öğrenmesine imkan tanınmalıdır . Bu görüşleriyle Alâeddin Çelebi -kendinden önceki bazı eğitimcilerin de değindikleri gibi- öğrenciler arasındaki ferdî farklılıkların dikkate alınmasını öngörmektedir.

Yaklaşık bir yüzyıl sonra yaşayan Taşköprizâde (v.960/1552) eğitim öğretimde öğretmenin sözünün, işine ve hareketlerine uygun olması gerektiğini ilk şart olarak zikrettikten sonra, öğrencinin aleyhine olan hususlarda yasaklar konulması gerektiğinde, bunların sertçe ve açıktan yapılmayıp, ima ile ve söylemekle yetinilmesinin daha doğru olacağını ifade etmektedir. Ona göre ima etmenin tesiri daha büyük olacaktır. Çünkü sertçe konulan yasaklar insanı daha çok teşvik eder. Taşköprizâde bu düşüncesini aşağıdaki ifadesiyle daha da pekiştirmektedir: "Kişi yasaklanan şeye karşı hırslıdır" .

75 Bkz. İbn Haldûn, age, s.225.

76 Bkz. Dağ-Öymen, age, s.77.

**) Vefat tarihi bildirilmemektedir.

77 Bkz. Şeker, Mehmet; " Tarîku'l-Edeb'de Eğitim" TİDES, s.81.vd.

78 Taşköprizâde, Mevzûâtü'l-Ulûm, I, 67.

Birçok ilim dalıyla ilgilenmesinin yanısıra , eğitimcilik yönü de olan İbrahim Hakkı Erzurûmî (v.1194/1780) ise, çocuk eğitiminde disiplini sağlama, mükafat ve ceza konularında önceki İslam eğitimcilerinin de izlerini taşıyan ancak daha sistematik nitelikli görüşleri sürmektedir. İbrahim Hakkı öncelikle ailede, aşırı hoşgörü, aşırı koruma ve aşırı baskıya varmayan, müsamahakâr bir ortamın varlığını gerekli görmektedir .

Çocuğun disipline edilmesinde başarı sağlanabilmesi için, onun temel eğitim döneminde ihmal edilmeden eğitilmesine dikkat çeken İbrahim Hakkı bu eğitimde temel prensibin söz ve nasihat olması gerektiğini, çocuğun gönlüne yüklenmenin ve fazla sitem etmenin ise doğru olmadığını vurgulayarak merhametli olunması gerektiğini ifade etmiştir .

Mükafat ve disiplin konularında ise adeta İbn Miskeveyh ve Gazâlî'nin görüşlerini tekrarlayan İbrahim Hakkı bir eserinde şöyle demektedir:

"Yaptığı iyi işlerden dolayı insanlar arasında onu mükafatlandırmak ve kötü bir durumunu da gizlemek güzel bir davranıştır. Özellikle çocuk onu gizler ve bütün benliğiyle de onun gizlenmesine çalışırsa... Çünkü onu bir defa açığa vurmak, daha sonraki-leri açıktan yapma cesaretini çocuğa verecektir. Fakat o kötü durumu ikinci defa tekrar ederse, onu gizlice kınamak gerekir"(83)

İbrahim Hakkı'nın disiplini sağlama konusundaki görüşlerinin değerlendirildiği şu ifadelerle konuyu tamamlamak istiyoruz:

"İbrahim Hakkı, çocuğu disipline ederken, baskı, şiddet, hatta sert davranışa yer vermemektedir. Onun disiplin anlayışının temelinde sevgi yatmaktadır. Fakat bu sevgi hiçbir zaman aşırı koruma veya aşırı hoşgörü seviyesine ulaşarak çocuğun sevgide boğulmasına yol açmamaktadır. (...) Onun disiplin anlayışının, sevgiye dayalı otorite ile idare etmekten, akılla idare etmeye geçişi sağlayan bir anlayış olduğu söylenebilir"(84).

-
- 79 Bkz. Diclehan, Şakir; Çeşitli Yönleriyle Erzurumlu İbrahim Hakkı, s.26
 80 Bkz. Özyılmaz, Ömer; Erzurumlu İbrahim Hakkı'ya Göre Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (yayınlanmamış Doktora Tezi) s.106.
 81 Özyılmaz, İbrahim Hakkı'nın bu amaçla Urvetu'l-İslâm adıyla bir eser de yazdığını ifade etmektedir. Bkz. ag. tez. s.120
 82 İbrahim Hakkı, Kenzu'l-Fütûh, v.1/a.
 83 İbrahim Hakkı, Mürşidü'l-Müteehhilîn, v.33/a.
 84 Özyılmaz, ag. tez. s.123.

Aktarılan bu bilgilerden sonra, İslam eğitim sistemine sonradan girdiğine şüphe olmayan falaka konusuna değinilecektir. Kur'an, Sünnet ve İslam Hukuku ilkelerine tamamen ters düşen bu uygulamanın, İslam kültürüne nasıl girdiği konusunda Canan, "Kabisî'nin bülûğ çağına yaklaşan haşarı ve yaramaz çocukların, babalarının izniyle dövülebileceğini, ancak bu konuda en emniyetli yer olan ayakların altının tercih edilmesi" şeklinde⁸⁵ ki görüşten kaynaklanabileceğini ifade etmektedir. Durum böyle olunca, sık sık üzerinde çeşitli spekülasyonların yapıldığı Osmanlı Eğitim Sistemindeki falaka olayının da izahının yapılması mümkün görünmektedir. Öncelikle şunu söyleyebiliriz ki, Osmanlıların eğitimde en yüksek seviyeye ulaştığı XV.-XVI. asırlarda, eğitim kurumlarında falakaya yer verilmediği,⁸⁶ ancak devletin XVIII. yüzyıldan itibaren topyekün bir bozulmayla karşı karşıya kaldığı ve bu arada eğitim sisteminin de bundan nasibini aldığı dönemlerde falakaya başvurulduğu ihtimali gözden uzak tutulmamalıdır. Nitekim XIV-XVI. yüzyıllar üzerinde yürütülen arşiv araştırmalarında bu konuda tek bir kayda rastlanılmadığı ifade edilmektedir. Öte yandan, Ahmed Rasim ve çağdaşı edebiyatçıların konuyla ilgili eserlerinde ise XVIII. ve XIX. yüzyıl Osmanlı eğitim kurumlarını tasvir ettikleri söyle⁸⁷ nebilir. Ayrıca falaka uygulamasının var olduğu söylenen bu yüzyıllarda bile, böylesi bir uygulamaya sadece ilköğretim kurumları olan bazı sıbyan mekteplerinde başvurulmuş olabileceği; fakat medreseler ve daha üst eğitim birimlerinde ise bu uygulamaya yer verilmediği ifade edilebilir. Bu itibarla, falaka konusunun dinin özünden kaynaklanan bir uygulama olmadığı ve bu uygulamaya, bozulmaya yüz tutan sistemin getirdiği hatalı bir tatbikat örneği olarak bakmanın daha doğru olacağı inancındayız.

85 Bkz. Öymen-Ateş, ag.tercüme, s.55; Çelebi, age, s.277.

86 Canan, Hz.Peygamber'in Sünnetinde Terbiye, s.290.

87 Bu konuda geniş bilgi için bkz.Akdağ, Mustafa; Türk Halkının Dirlik ve Düzenlik Kavgası, s.93-112, 115-149, 153-251; Aslantürk, Zeki; Nâima'ya Göre Osmanlı Devleti'nin Çöküş Sebepleri, s.96 vd.

*) XIV.ve XVI.yüzyıllarda Muallimhâneler ve Medreseler üzerinde yapı→

C. DİSİPLİN, MÜKAFAT VE CEZA KONULARINDA İSLAM VE BATI EĞİTİMCİLERİNİN MUKAYESESİ

Batı Eğitim Sisteminin incelendiği bölümde, pedagogların görüşlerinin başlıca üç noktada odaklaştığı görülmüştü. Cezaya taraftar olanlar, cezaya karşı olanlar ve belirli ölçülerde cezanın uygulanabileceğine inananlar.

Bu eğitim sisteminin İslam Eğitim Sisteminden belirgin farkı, temelde insanın "kötü" olduğu yönündeki düşünce tarzı sonucunda, insanın cezalandırılmaya müstahak bir varlık olduğuna inanılmasıdır. Kitab-ı Mukaddes'in, çocuğun mutlaka dövülerek eğitilmesi gerektiğine dair ifadelerini kendilerine düstur edinen bazı eğitimciler, doğuştan "günahkâr" olarak dünyaya gelen ve yaratılış itibarıyla kötü ve kötülöklere meyyal olan insanın bu yönlerini düzeltmek için onu eğitirken sık sık dövmenin ve cezalandırmanın gerektiğine inanmaktadırlar. Bu pedagoglara göre, cezalar iyilikseverliğin bir eseridir ve sopada ruh hastalıklarına karşı manevî bir merhem vardır (Luther). Çünkü şeytan çocuğun ruhunu daha anasının karnındayken hüküm ve nüfuzu altına almaktadır (Saint Cyran). O halde çocuğu şeytanın etkisinden kurtarmak için günde on defa kırbaçlamak zorunda kalınsa dahi emredilenleri yapmaya zorlanmalıdır ve iradesi kırılmalıdır ki, ruhu yaşasın (Vesley). Zira delilik çocuğun kalbine bağlıdır ve onu da ancak disiplin sopası oradan söküp atabilecektir (S.Benoit).

---> İlan arşiv çalışmalarında bu konuda herhangi bir kayda raslanmadığı ve böyle bir uygulamanın Şer'iyeye Sicilleri'ndeki kayıtlara da yansımadağı, konu üzerinde çalışan U.Ü.Arş.Gör.Dr.Mefail Hızlı ve Arş. Gör M.Asım Yediyıldız tarafından ifade edilmiştir.

88 Bu eserdeki falaka tatbikatının uygulanış tarzları için bkz. Ahmed Rasim, Falaka, İst.1927 ve Ercüment Ekrem Talu, Dünden Hatıralar, İst. ts. (Yedigün Neşriyatı)

Böylesi bir düşünce tarzına reaksiyone^{göstererek ortaya} olarak çıkan diğer bir kısım pedagoglar ise cezayla eğitimin mümkün olamayacağını savunmuşlar ancak herbiri disiplini sağlama konusunda farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Sözelimi dayak cezasına ilk olarak karşı çıktığı bilinen Quintilianus'dan itibaren Plutarch, Veggio, Erasmus, Ratke, Comenius, Fenelon, Locke, Basedow, Gesner, Rousseau, Pestalozzi, Lacombe, Dewey ve Montessori gibi pedagoglar, genellikle buldukları çağın gerektirdiği fikirleri savunmuşlar, fakat bu fikirlerin pekçoğu da çağlarıyla sınırlı kalmıştır

Ancak Francke, La Salle, Kant, Herbart, H. Spencer ve E. Key gibi pedagoglar daha objektif düşünerek, eğitimde disiplini sağlamak amacıyla cezalara başvurulabileceğini, ancak bunun belirli şartlar dahilinde olması gerektiğini ifade etmekle orta bir yol izlemişlerdir. Dikkati çeken bir başka nokta batılı pedagogların, görüşleri içinde mükafat konusuna -Basedow hariç- pek yer vermedikleridir.

İslam Eğitim Sistemi ise birkaç yönden Batı Eğitim Sisteminden ayrılmaktadır. Öncelikle İslam düşüncesinde insan -Hristiyan düşüncesinin savunduğu üzere- günahkâr bir varlık değil bilakis "en güzel şekilde yaratılan" ; "herşeyin kendisine hizmet ettiği" "değerli" bir varlıktır. Dolayısıyla o cezalandırılmaya değil, belki mükafata, öncelikle sevgi ve şefkate layıktır. Bu nedenle İslam Eğitim Sisteminde, Batı Eğitim Sisteminin aksine temelde cezaya taraftar olan, eğitim-öğretimin ancak cezalandırma suretiyle yürütülebileceğini savunan eğitimci de yoktur.

Öte yandan İslam Eğitim Sisteminin en önemli kaynağı durumundaki Kur'ân-ı Kerim'in pekçok pedagojik realiteyi ihtiva ettiği görülecektir. İslam Peygamberi Hz. Muhammed (sav)'in hayatının en ince detaylarına kadar bilinmesi de İslam Eğitim Sisteminin oluşmasında büyük oranda katkı-

89 Tîn 95/4.

90 Bkz. Ra'd 13/2; Nahl 16/14 Hacc 23/25

91 İsra 17/70

da bulunmuştur. Bu özelliğiyle de İslam Eğitim Sistemi, Batı Eğitim Sisteminden belirgin bir farkla ayrılmaktadır. Çünkü ne Kitab-ı Mukaddes olarak adlandırılan Tevrat ve İncil'in ne de peygamberlerinin Batı Eğitim Sisteminin oluşumunda etkin bir rol oynadıkları söylenemez. Bu özellikleriyle İslam Eğitim Sistemi, Rönesans ve Hümanizm gibi düşünce sistemlerini kaçınılmaz kılan ve bunlara zemin hazırlayan Batı Eğitim Sisteminden belirgin farklarla ayrılmaktadır.

İslam eğitimcileri, Kur'an ve hadislerin ışığında bazen kendilerine özgü (İbn Sinâ gibi), bazen de birbirlerinin görüşlerinden esinlenen kanaatler ortaya koymuşlardır. Ancak onlar çocuğa, öncelikle sevgi ve şefkatle yaklaşılması, hoşgörü ve güzel örnek olunması ve iyi bir eğitim verilmesi noktasında görüş birliği içindedirler. Nitekim İslam eğitimcilerinin görüşlerinin bir hülâsası olarak sıralayabileceğimiz aşağıdaki tavsiyelerde de bu özellikler açıkça görülmektedir.

1. Önce iyinin iyi, kötünün kötü olduğu telkin edilmeli, öğretilmeli.
2. İyi işler yaptığı zaman yüzüne karşı takdir edilmelidir.
3. Kötü davranışları varsa, bunlar başkalarından örnek verilerek kötülenmelidir.
4. İlk yaptığı olumsuz davranışlar görmezlikten gelinmeli, ikinci defa tekerrür ederse, kimsenin olmadığı bir yerde ayıplanmalı ve başkalarının bunu duyması veya görmesi halinde ayıplanacağı söylenmelidir.
5. Hataları sebebiyle devamlı olarak azarlanmamalıdır.
6. Gizlice yaptıkları mutlaka önlenmelidir.
7. Olumsuz davranışlarda ısrar ediyorsa inadı kırılmalıdır.

İşte ancak bu son noktada İslam eğitimcileri arasında görüş farklılığı ortaya çıkmaktadır. Bazıları, yapılan olumlu telkinlere rağmen hatalı davranışlardan vazgeçmeyen çocuk veya öğrencinin dövülebileceğini, ancak bunun bir sınırı ve ölçüsü bulunduğunu ifade ederlerken (İbn Sa'nûn, Kabîsî, İbn Miskeveyh, İbn Sinâ, Gazâlî, İbnu'l-Hâcc, İbnu'l Kayyim el-Cevziyye..) : bazıları ise kesinlikle dayağa başvurmamak gerektiğini dayakla bir sonuç elde edilemeyeceğini savunmuşlardır (Mâverdî, İbn Hal-dûn, Alâeddin Çelebi, Taşköprizâde, İbrahim Hakkı).

CEZALANDIRMA KONUSUNDA BATI VE İSLAM EĞİTİMCİLERİNE AİT
GÖRÜŞLER ŞEMASI

	BATI EĞİTİMCİLERİ	İSLAM EĞİTİMCİLERİ
CEZAYA TARAFTAR OLANLAR	M.Luther S.Cyran Vesley S.Benoit	
BELİRLİ ŞARTLARLA CEZAYA İZİN VERENLER	J.B.La Salle H.Francke I.Kant J.F.Herbert H.Spencer	İbn Sahnûn Kabîsî İbn Miskeveyh İbn Sina Gazalî İbnu'l-Hacc el-Abderî İbn Kayyim el-Cevziyye
CEZAYA KESİNLİKLE KARŞI OLANLAR	M.F.Quintilianus C.Plutarch A.Agustinus M.Vegio D.Erasmus W.Ratke J.A.Comenius F.Fenelon J.Locke D.Diderot J.J.Rousseau J.B.Basedow J.M.Gesner J.H.Pestalozzi P.Lacombe G.Le Bon Ellen Key M.Montessori J.Dewey	Maverdî İbn Haldûn Alaeddin Çelebi Taşköprizâde İbrahim Hakkı

İKİNCİ BÖLÜM

DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MÜKAFAT VE CEZANIN
ÇOCUK VE ÖĞRENCİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

I- ANKET UYGULANAN OKULLARLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER

Hatırlanacağı üzere tezin GİRİŞ bölümünde, anket uygulanan okulların seçiliş sebepleri açıklanmıştı. Burada ise kısaca bu okullarla ilgili genel bilgiler verilecektir.

A. BURSA İMAM-HATİP LİSESİ

Gerek şehir içi, gerekse şehir dışından pekçok öğrencinin öğrenim görmek amacıyla başvurduğu bu kurumun en belirgin özelliği fizikî kapasite olarak yetersizliğidir. Biri kız, ikisi erkek olmak üzere, toplam üç ayrı binada eğitim-öğretime devam edilmektedir. Bazı sınıflarda öğrencilerin üç hatta dört kişi oturdukları, şahsî gözlemlerimiz arasındadır. Toplam olarak 91 dersanede 116 sınıf şubesinin ders görmüş olması, bu yoğunluğun bir başka ifadesidir. Meslek dersleri öğretmenleri açısından şanslı sayılabilecek okulda, toplam olarak 93 meslek dersi öğretmeni görev yapmaktadır. Fizikî kapasite olarak yetersizliğine rağmen, anket uygulanan okullar içinde -idarecilerin verdikleri bilgilere nazaran- eğitim-öğretim seviyesi bakımından en iyi durumda olduğu gözlemlenen Bursa İmam-Hatip Lisesinde, 1990-1991 öğretim yılında toplam olarak 6006 öğrenci öğrenime devam etmektedir.

B. BALIKESİR İMAM-HATİP LİSESİ

Batı bölgesinden ikinci okul olarak seçilen Balıkesir İmam-Hatip Lisesi 1300 öğrencisine toplam olarak 40 dersanede, 40 sınıf şubesi olarak eğitim-öğretim vermektedir. Okul idaresince belirtilen, okulun fizi-

kı kapasite olarak yeterli olduğu görüşü, şahsî gözlemlerimizle de müşahede edilmiştir. Denilebilir ki, anket uygulanan okullar içinde fizikî kapasite olarak en şanslı okul Balıkesir İmam-Hatip Lisesidir. Öğrencilerin sıralarda ikişer kişi oturarak dersi rahat bir şekilde takip edebilme imkanına sahip olduğu bu kurumda, toplam olarak 32 meslek dersi öğretmeni, biri kız, diğeri erkek bölümü olmak üzere iki binada görev yapmaktadır.

C. ERZURUM İMAM-HATİP LİSESİ

Türkiye'nin doğusunda yer alan Erzurum İmam-Hatip Lisesine de çok yoğun bir öğrenci talebinin olduğu gözlemlerimiz arasındadır. Yine bu kurumda da bazı sınıflarda öğrencilerin bir sırada üç hatta yer yer dört kişi oturmak zorunda kaldıkları tarafımızdan müşahede edilmiştir. Fizikî kapasite yetersizliğinin en bariz örneğini teşkil eden bu tabloyu, okul idaresince verilen rakamlar da desteklemektedir. Okulda toplam olarak 50 dersanede 67 sınıf şubesi ders görmek zorunda kalmaktadır. 37 meslek dersi öğretmenin görev yaptığı ve biri kız, ikisi erkek bölümü olmak üzere üç binada eğitim-öğretimin sürdürüldüğü Erzurum İmam-Hatip Lisesinin toplam öğrenci sayısı 2948 kişidir.

D. VAN İMAM-HATİP LİSESİ

Doğu Anadolu bölgesinin sınır şehri olan Van İmam-Hatip Lisesinin de fizikî kapasite olarak yetersiz olduğu, okul idaresince belirtildiği gibi, şahsî gözlemlerimizle de müşahede edilmiştir. Okulda toplam öğrenci sayısı 820 olup 18 sınıf şubesi 16 dersanede ders görmek zorunda kalmaktadır. Öğrenci yoğunluğunun okulun orta kısmında daha fazla olduğu görülmüştür. Bununla birlikte diğer bölge şehri olan Erzuruma nazaran, öğrencilerin daha rahat ve sağlıklı bir ortamda ders gördükleri söylenebilir. 12 meslek dersi öğretmenin görev yaptığı Van İmam-Hatip Lisesinin

Bursa, Balıkesir ve Erzurum İmam-Hatip Liselerinden en belirgin farkı, bu okulun Lise kısmında, kız öğrencilerin yok denecek kadar az olmasıdır. Tesbitlerimize göre, Lise II'de, 2; Lise III'de ise 1 kız öğrenci bulunmaktadır. Bunun sebebi, doğuda halkın kız çocuklarını ilkokuldan sonra okutmak istemeyişi düşüncesinde aranabileceği gibi, verilen eğitimin ve fizikî kapasitenin yetersizliği de gözardı edilmemelidir. Nitekim halkla yaptığımız görüşmelerde kızların ayrı bir bölümde eğitim-öğretim imkânına kavuşturulmaları halinde bu okulu tercih edecekleri, veliler tarafından ifade edilmiştir. Bu ifadelerini doğrulayan bir gösterge de, okulun Orta I, II, III. sınıflarında, birer şube oluşturacak kadar kız öğrenci bulunmasıdır. Şartların iyileştirilmesi halinde, halkın kızlarını İmam-Hatip Liselerine göndermek hususunda tereddüt etmeyecekleri kanaatindeyiz.

Anket uygulanan okullar hakkında verilen bu genel bilgilere, yukarıda adı geçen dört İmam-Hatip Lisesinin de yanında, yatılı öğrenci pansiyonu bulunduğunu ve öğrencilerin bir kısmının bunlardan faydalandıklarını da eklemeliyiz. (Bkz. TABLO 1)

TABLO 1: OKULLARLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER

Özellikler	BURSA	BALIKESİR	ERZURUM	VAN
Toplam Öğrenci Sayısı	6006	1300	2948	820
Fizikî Kapasite	Yetersiz	Yeterli	Yetersiz	Yetersiz
Toplam Dersane Sayısı	91	40	50	16
Toplam Sınıf Şubesi	116	40	67	18
Meslek Dersi Öğretmeni	93	32	37	12

II- ANKETE KATILAN ÖĞRETMENLERLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER

Bursa, Balıkesir, Erzurum ve Van İmam-Hatip Liselerinin meslek dersleri öğretmenlerinin de konuyla alakalı görüş ve düşüncelerini belirlemek; teklif ve tavsiyelerini almak, böylece konuya bir bütünlük kazandırmak amacıyla 100 öğretmene anket uygulandığı tezin GİRİŞ bölümünde belirtilmişti. Burada ise, adigeçen okulların meslek dersleri öğretmenleri ile ilgili kısa bilgiler verilecektir.

Ankete katılan 100 öğretmenden 35'i Bursa: 25'i Balıkesir: 30'u Erzurum: 10'u ise Van İmam-Hatip Lisesi öğretmenleridir. Bu öğretmenlerin 3'ü Müdür'lüğü: 16'sı ise Müdür Yardımcılığını, öğretmenlikle birlikte yürütmekte: 81'i ise meslek dersleri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Yine 100 öğretmenden 17'si meslekte 1-5 yılını dolduran öğretmenler olup, diğerleri ise sırasıyla şöyledir: 23 öğretmen 6-10 yıllık; 22 öğretmen 11-15 yıllık: 23 öğretmen 16-20 yıllık; 14 öğretmen ise 21-25 yıllık meslek kıdemine sahip öğretmenlerdir. Bu bilgilere göre anketi cevaplayan öğretmenlerin %68'inin 6-20 yıllık meslekî tecrübeye sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin meslek kıdemlerinin şehirlere göre dökümü yapıldığında, çevre faktörü'nün meslekî tecrübeyle bağıntılı olduğu görülmektedir. Şöyle ki, meslekî tecrübesi 21-25 yıla ulaşan öğretmenlerin oranı Bursa ve Balıkesir'de %20 iken, bu oran Erzurum'da %6.7 düzeyine düşmekte, Vanda ise bu vasıfta bir öğretmenin bulunmadığı anlaşılmaktadır. Buna kar-

şılık meslek kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler %30'luk bir oran ile yine en fazla Van ilinde bulunmaktadır.(Bkz.TABLO 2)

TABLO 2: ÖĞRETMENLERİN HİZMET YILLARININ ŞEHİRLERE GÖRE DAĞILIMI

Hizmet Yılları	BURSA		BALIKESİR		ERZURUM		VAN		TOPLAM
	S	%	S	%	S	%	S	%	S
1- 5 Yıllık	9	25.71	1	0.40	4	13.33	3	30.00	17
6-10 Yıllık	6	17.14	3	12.00	11	36.67	3	30.00	23
11-15 Yıllık	7	20.00	4	16.00	10	33.33	1	10.00	22
16-20 Yıllık	5	14.29	12	48.00	3	10.00	3	30.00	23
21-25 Yıllık	7	20.00	5	20.00	2	6.67	-	-	14
25 Yıldan fazla	1	2.86	-	-	-	-	-	-	1
TOPLAM	35	100.00	25	100.00	30	100.00	10	100.00	100

Bu sonuçlarla, meslekte kıdemli olan öğretmenlerin ülkemizin batısındaki okullarda yoğunlaştığı söylenebilir (*). Bunun sebepleri üzerinde duracak değiliz; ancak iklim şartlarının elverişsizliği, geçim zorluğu gibi sebepler batı bölgesinin tercihini etkileyen faktörler olarak görülebilir. Bu bulgunun araştırmamızı ilgilendiren yönü ise meslekî tecrübenin, eğitim-öğretimde kaliteyi olumlu yönde etkileyen bir faktör oluşudur. Gözden uzak tutulmaması gereken bu hususun öğretmen-öğrenci ilişkilerine ne şekilde yansıdığı ise, araştırmamızın sonraki bölümlerinde ele alınacaktır.

(*) Daha önce yapılan bir araştırmada da İstanbul ve Konya illeri karşılaştırıldığında, meslekî tecrübesi ve kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin İstanbul ilinde yoğunlaştığı tesbit edilmiştir. Bkz. Oktay.Ayla;Ortadereceli Okullarda Verilen Disiplin Cezaları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme,s.18.

III- ANKETE KATILAN ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER

A. ÖĞRENCİLERİN ÇEVRE, SINIF VE CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI

Anketi eksiksiz olarak cevaplayan 1000 öğrenciden 534'ü Lise II öğrencisi olup, bunların 130'u kız; 404'ü ise erkek öğrencidir.

Lise IV öğrencilerinin sayısı ise toplam olarak 466 olup, bunların 90'ı kız; geri kalan 376'sı ise erkek öğrencidir.

Genel toplam olarak anketi cevaplayan öğrencilerin 220'si kız, 780'i ise erkek'tir. Bu rakam genellikle bu okullarda gözlemlenen yaklaşık 1/4'lük kız öğrenci oranıyla da paralellik arz etmektedir.

TABLO 3: ÖĞRENCİLERİN ÇEVRE, SINIF VE CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI

Sınıf	Cins.	BURSA		BALIKESİR		ERZURUM		VAN		TOPLAM
		S	%	S	%	S	%	S	%	
LİSE	E	153	73.21	80	70.18	90	69.23	81	100.0	404
II	K	56	26.79	34	29.82	40	30.77	-	-	130
LİSE	E	125	71.43	95	84.82	79	77.45	77	100.0	376
IV	K	50	28.57	17	15.18	23	22.55	-	-	90

B. ÖĞRENCİLERİN YAŞ DAĞILIMI

Eğitim-öğretimin zaman ve zemin ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sınıflarıyla mütenasip yaşlarda bulunmaları, gerek akranlarıyla ilişkileri açısından, gerekse sosyalleşmeleri bakımından önem arz etmektedir. Normalden yaşlı öğrencilerin birtakım problemlere sa-

hip olmalarında, geç kalmış olma psikolojisi rol oynayabilir. Bu muhtemel etkiyi belirleyebilmek amacıyla, ankette öğrencilerin yaş durumlarını belirleyen bir soruya da yer verilerek bu konuda bir durum tesbiti yapma yoluna gidilmiştir. Sınıflara ait dağılım aşağıdaki tablodan izlenebilir. (Bkz. TABLO 4)

TABLO 4: SINIFLARA GÖRE YAŞ DAĞILIMI

Yaş	Sınıf	LİSE II		LİSE IV	
		S	%	S	%
15 yaş		174	32.58	1	0.21
16 "		202	37.83	10	2.15
17 "		70	13.11	137	29.40
18 "		51	9.55	135	28.97
19 "		28	5.24	92	19.74
20 ve +		9	1.69	91	19.53
TOPLAM		534	100.0	466	100.0

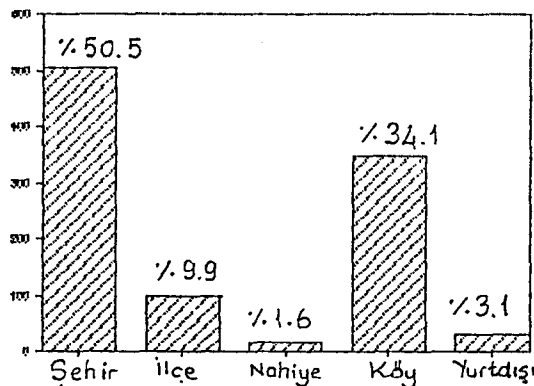
Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin çoğunluğu kendileri için uygun olan yaşlarda bulunmaktadır. Lise II'ler 15-16 yaş grubunda, Lise IV'ler ise 17-18 yaş grubunda yoğunlaşmaktadır. Her iki sınıftaki bazı öğrencilerin normalden yaşlı olmalarında ise, geldikleri sosyal çevrenin köy olmasının ve bu eğitim kurumuna gelmeden önce bir yaygın din eğitimi kurumuna gitmiş olmalarının etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim köylerde, aileye yardımcı olması amacıyla çocukların yaşlarının küçük yazdırıldığı, tahsile geç başlatıldığı ya da ara verdirildiği, özellikle doğu bölgesinde bir realitedir. Elde edilen bulgular da bu durumu desteklemektedir. Sözelimi "köyden gelmiş olma özelliği" Erzurum'da %31.03; Van'da ise %50.63 düzeyindedir (Bkz. EKTABLO 1) Bu özelliğin ise, okuldaki yaş seviyesinde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim gerçekleştirdiğimiz detay analizinde, Van'da %42.85 olan Lise IV'deki 19-20 yaş oranının Erzurum'da %49.99'a yükselirken, Balıkesir'de %39.28'e Bursa'da ise %31.42'e düştüğü gözlenmiştir. Bu da çevre faktörünün

eğitim yaşıyla alâkalı olduğu ve doğu illerindeki öğrencilerin batıdaki akranlarına nazaran daha yaşlı olduğu sonucunu doğurmaktadır.

C. ÖĞRENCİLERİN GELDİKLERİ SOSYAL ÇEVRE

Öğrencilerin ailelerinin oturduğu yerleşim birimi aynı zamanda onların gelmiş oldukları sosyal çevreyi oluşturmaktadır. Öğrencinin uzun yıllar yaşamış olduğu yerleşim biriminin şehir, ilçe veya köy olması onun aldığı eğitim tarzından duygu ve düşüncelerine kadar pek çok yönde etkili olmaktadır (*). Konumuz açısından da önemli olan bu faktörün gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretimindeki rolünü belirlemek amacıyla önce öğrencinin hangi tür sosyal çevreye sahip olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. "Aileniz aşağıdaki yerleşim birimlerinden hangisinde oturmaktadır?" sorusuna verilen cevaplara göre, öğrencilerin ailelerinin %50.5'i şehirde: %34.9'u köyde: %9.9'u ilçe'de: %3.1'i yurtdışında: %1.6'sı ise nahiye veya bucak'ta oturmaktadır (**). (Bkz.GRAFİK-A)

GRAFİK A
ÖĞRENCİLERİN GELDİKLERİ SOSYAL ÇEVRE



- *) Bu konuda geniş bilgi için bkz.Yörükoğlu,Atalay;Gençlik Çağı,s.174 Yavuz,Kerim; Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi,s.161-165.
- **) Bu konuda bilgisayarda gerçekleştirilen detay analizinde şehirler arasında önemli farkların bulunduğu gözlenmiştir.Buna göre ailelerin şehirde oturma oranının en yüksek olduğu il Erzurum'dur(%60.77) Bu ili Bursa (%58.85) izlemekte,ardından Balıkesir gelmekte(%38.93) Van ise %31.64 ile en düşük düzeyde kalmaktadır.(Bkz.EKTABLO 1)

D. ÖĞRENCİLERİN KALDIKLARI YER

Öğrencilerin öğrenimlerine devam ederlerken kaldıkları yer, bir başka ifadeyle yaşadıkları ve barındıkları mekân, onların başarı düzeylerini etkilediği gibi, duygu ve düşünce, tutum ve davranışlarını da etkilemektedir. Anne baba gözetimi ve denetiminden uzakta, yurt veya pansiyonlarda ya da arkadaşlarıyla birlikte yaşamının öğrenciler üzerindeki muhtemel etkilerini tesbit gayesiyle öğrencilere bu konuda da bir soru yöneltilmiştir. Cevaplar aşağıdaki tablodan izlenebilir. (Bkz. TABLO 5)

TABLO 5: ÖĞRENCİLERİN TAHSİLLERİNE DEVAM EDERKEN KALDIKLARI YERLER

KALINAN YER	SAYI	%
1. Ailesiyle	546	54.6
2. Arkadaşlarıyla birlikte kiralık evde	54	5.4
3. Akrabası yanında	48	4.8
4. Yurt veya pansiyonda	346	34.6
5. Başka	6	0.6
TOPLAM	1000	100.0

Buna göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu (%54.6) ailesiyle birlikte oturmakta, bunu yurt veya pansiyonda kalanlar (%34.6) izlemektedir. Sorudaki Başka seçeneğine verilen cevaplarda, altı öğrenci, "Yetiştirme yurdunda/Yalnız başıma/Abimin yanında/Tek başıma kiralık evde" şeklinde cevaplar vermişlerdir .

*) Bilgisayarda gerçekleştirilen detay analizinde, şehirler arasında bu konuda da birtakım farklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre, ebeveyni yanında kalarak öğrenimine devam eden öğrencilerin en yoğun olduğu şehir %65.51 oranıyla Erzurum'dur. Bu ili %63.28 ile Bursa; %46.01 ile Balıkesir ve %29.74 ile Van izlemektedir. Pansiyon veya yurttaki kalan öğrencilerin oranı ise en yüksek düzeyde Balıkesir ve Van illerinde görülmektedir. (Bkz. EKTABLO 2) Sonuçlarımız aynı zamanda son yıllarda şehirli öğrencilerin İmam-Hatip Liselerine olan rağbetlerinin artmasına da bir örnek teşkil etmiştir. Zira 1982 yılında gerçekleştirilen üç seminer çalışmasında öğrencilerin genellikle %60'ının köy; %40'ının ise şehir kökenli olduğu tesbit edilmişti. (Bkz. Er. İzzet; Samsun, Terme, Alaçam İmam-Hatip Liselerine Öğrencilerin Geliş Sebepleri..) Buna göre, geçen zaman, bu okullarda şehirli öğrencilerin artmasına vesile olmuştur denilebilir.

E. ÖĞRENCİLERİN EBEVEYNLERİNİN ÖZ, ÜVEY VEYA ÖLÜ OLUŞU

Öğrencinin anne babasının öz, üvey ya da ölü olması veya ayrı yaşamaları ya da boşanarak bir başkasıyla evlenmiş olmalarının çocuk/öğrenci üzerindeki etkileri zaman zaman çeşitli çalışmalara konu olmuştur. Bu çalışmalarda çocuğun ruh ve beden sağlığı için öz anne babadan oluşan sağlam ve tutarlı bir ailede yetişmesi gereği vurgulanmış, ölüm ve boşanma gibi sebeplerle "parçalanmış aile"lerin, çocuk/öğrenci üzerinde pekçok yönde olumsuz yönde etkileri olduğu ifade edilmiştir¹.

Gerek öğrencilerin aile yapıları, gerekse bu faktörün mükafat ve ceza ile olan ilişkisini belirlemek amacıyla öğrencilere yöneltilen soruya aşağıdaki cevaplar verilmiştir. (Bkz. TABLO 6)

TABLO 6: ANNE BABANIN ÖZ, ÜVEY VEYA ÖLÜ OLUŞU

SEÇENEKLER	ANNE		BABA	
	S	%	S	%
1.Öz	974	97.4	946	96.4
2.Üvey	13	1.3	6	0.6
3.Ölü	11	1.1	47	4.7
4.Ayrı yaşıyor	2	0.2	2	0.2
TOPLAM	100	100.0	100	100.0

Bu sonuçlara göre, öğrencilerden %97.4'ünün anne'sinin; %94.6'sının ise babasının öz olduğu; %1.1'inin annesinin; %4.7'sinin ise babasının ölü olduğu ortaya çıkmıştır. Üvey anne'ye sahip olma oranının %1.3; baba'nın üvey olma oranının ise %0.6 gibi oldukça düşük düzeyde bulunması; bunun yanında, anne babası ayrı yaşayan öğrencilerin yok denecek kadar az olması^(*). İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin, çoğunlukla öz anne babadan oluşan sağlam bir aile yapısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

1 Bu konuda geniş bilgi için bkz. Yörükoğlu, age, s.139; Yörükoğlu, Değişen Toplum'da Aile ve Çocuk, s.109 vd.; Şemin, Refia; Gençlik Psikolojisi, s.170; Yavuzer, Haluk; Aile İçi Etkileşim.. (tebliğ) s.273; Atav, Nefhan; Şahsiyetin Gelişmesinde Aile Çevresinin ve Ailedeki Gerginliklerin Etkileri, Aile Yazıları 3, s.9.; Bulut, Işıl; Parçalanmış Aileden Gelen Çocukların Davranış Özellikleri, Aile Yazıları 3, s.198.

*) Anne babasının birbirinden ayrı olarak yaşadıklarını belirten iki

F. ANNE BABANIN TAHSİL DURUMLARI

Anne babanın tahsil seviyesi, çocuğa verilen eğitim-öğretim'de etkin rol oynamaktadır. Tahsil seviyesinin din eğitimi ve öğretiminde izlenen metodlar ve bu arada başvurulan mükafat ve cezalarda söz sahibi olduğu da varsayımlarımız arasındaydı. Bu varsayımı test amacıyla öğrencilere yöneltilen sorularla bir durum tesbiti yapma yoluna gidilmiştir. Anket uygulanan öğrencilerin anne babalarının tahsil seviyeleri aşağıdaki tablodan izlenebilir.

TABLO 7: ÖĞRENCİLERİN ANNE-BABALARININ TAHSİL SEVİYESİ

TAHSİL SEVİYESİ	ANNE		BABA	
	S	%	S	%
1.Okur-yazar değil	393	39.70	77	8.00
2.Okur-yazar	160	16.16	131	13.62
3.İlkokul mezunu	407	41.11	549	57.07
4.Ortaokul mezunu	12	1.21	69	7.17
5.Lise mezunu	13	1.31	65	6.76
6.Üniversite mezunu	5	0.51	71	7.38
Katılan	990	100.00	962	100.00
Cevapsız	10		38	
TOPLAM	1000		1000	

Alınan bu sonuçlarla öğrencilerin annelerinin %39.70'inin, babalarının ise %8'inin okur-yazar olmadıkları ortaya çıkmıştır. Dinin ilk öğretmeni olarak kabul edilen annelerin, %40'a yaklaşan bir oranla okur-yazarlıktan mahrum olmasının, çocuğun eğitim-öğretimi açısından birçok sakıncalar doğuracağı söylenebilir. Daha önce yapılan bir araştırmada İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin annelerinin %50.3'ünün, babalarının ise %13.9'unun okur-yazar olmadıkları belirlenmiştir. 1982 yılında gerçekleş-

- *) Okur-yazarlık oranının, çevre, sınıf ve cinsiyete göre dağılımlarını gösteren geniş tablo için bkz. EKTABLO 3.
- 2 Bkz. Armaner, Neda-Ökmen, Zeki; Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodik Bilgiler, s.15; Carrel, Alexis; İnsan Denen Meçhul (çev: R. Özdek) s.319-320
- 3 Bkz. Şemin, Refia; Gençlerimizin Psiko-Pedagojik Sorunları, s.13,14.
- 4 Bkz. Gökçe, Birsen; Orta Öğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları, s.122,123.

tirilen bu çalışma ile araştırmamız arasında geçen yıllar İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin anne babalarının okur-yazarlık oranının artmasına sahne olmuştur⁵. Sevindirici bir gelişme olarak görülse de, ortada olan gerçek öğrencilerimizin annelerinin %39.70'inin okur-yazarlıktan mahrum oluşlarıdır^(**). Ancak bu mahrumiyetin olumsuz etkisini önemli ölçüde azaltan bir etken. İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin din eğitimlerini genellikle nisbeten okur-yazarlık oranı yüksek babalarından almış olmalarıdır kanaatindeyiz. Nitekim daha önce gerçekleştirilen bir araştırmada, diğer okulların öğrencilerine nazaran İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin babalarının, çocuklarıyla ilgilenme oranında oldukça yüksek düzeyde oldukları belirlenmiştir⁶.

G. ÖĞRENCİ AİLELERİNİN SOSYO-EKONOMİK YAPILARI

Sosyo-ekonomik yapının eğitim-öğretim aktivitelerinde önemli rol oynadığı ve sosyo-ekonomik açıdan orta ve yüksek düzeydeki ailelerin çocuklarının eğitimleriyle daha yeterli seviyede ilgilendikleri belirtilmektedir⁷.

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyini belirlemede genellikle birkaç kriter kullanılmaktadır. Sözelimi anne babanın mesleği; ailenin aylık geliri; ailede toplam çalışan kişi sayısı ve bunların aile bütçesine katkısı

5 Krş. Gökçe, age, s.122,123.

**) İmam-Hatip Liselerine gelmeden önce genellikle birçok öğrencinin gitmiş olduğu Kur'ân kurslarında yapılan bir araştırmada da okur-yazar olmama oranı annede %33.06 babada ise %8.98 düzeyinde bulunmakla, sonuçlar arasında paralellik olduğu görülmektedir. Bkz. Bayraktar, M. Faruk; Bir Eğitim Kurumu Olarak Kur'ân Kursları Üzerine Bir Araştırma (yayınlanmamış bir çalışma) s.8,9.

6 Bkz. Gökçe, age, s.68.

7 Ailenin, eğitim ve gelir düzeyinin yüksekliğinin, çocukların daha üst seviyede eğitim-öğretim yapma şansını arttıran bir faktör olduğu ve bu durumdaki ailelerin çocuklarına daha iyi imkanlar sağladığı konusunda bkz. Kışlalı, Ahmet; Öğrenci Ayaklanmaları, s.164.; Türker, Vural; Ankaradaki Üç Lisede Sosyo-ekonomik Bakımdan Avantajsız Öğrencilerin Çeşitli Özellikleri ve Bellibaşlı Eğitim ve Rehberlik Sorunları, s.86 vd.

kalınan evin kira yada kendi mülkleri oluşu,kaç odasının olduğu...gibi. Araştırmamızın varsayımlarından biri de sosyo-ekonomik yapının çocuğa verilen din eğitimi-öğretimini çeşitli yönlerden etkileyebileceği yönündeydi. Bunu test amacıyla iki soru oluşturularak deneme anketinde öğrencilere sorulmuştu.Sorulardan biri,"Ailenizin aylık geliri ne kadardır?" şeklinde olup.diğeri ise. anne babanın mesleği ile ilgiliydi. Ancak öğrencilerin büyük bir kısmı,gerekçe yazarak ("Bilmiyorum/Gelirimiz aylık değil yıllıktır" gibi) veya yazmayarak,bu soruyu cevapsız bırakmışlardı. Birçoğu ise "gereksiz" bularak çıkarılmasını istemişlerdi.Özellikle kız öğrencilerin tamamına yakınının bu soruyu cevaplamadıkları görülmüştü. Sosyal psikolojik bir bakış açısıyla bakıldığında.genellikle orta, orta-⁹nın altı ve fakir durumda bulunan ailelerin çocuklarından oluşan bu öğrencilerin ilgili soruyu cevaplamak istememeleri yadırganmayacaktır. Özellikle buldukları ergenlik çağı ve genç kızlık psikolojisinin de bu konuda etkin rol oynadığı düşünülebilir. Sonuçta öğrencilerin isteklerine uyularak ailenin aylık gelirini belirleyen soru,anket metninden çıkarılmış ve açık uçlu soruyla sorulan "anne babanın mesleği"sorusuna yazılanlardan kapalı uçlu bir soru oluşturularak öğrencilere yöneltilmiş, böylece ailenin sosyo-ekonomik düzeyi hakkında bilgi sahibi olunmaya çalışılmıştır (*).

Oluşturulan seçenekler, deneme anketinden faydalanılarak

- 8 Krş.Gökçe,age,s.160-165;Tezcan,Mahmut;Kuşaklar Çatışması,s.200-201. Er.İzzet; "Samsun İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okullara Gelmiş Sebepleri ve Beklentileri" (yayınlanmamış seminer çal.)s.15-16 Türker,age,s.246.247.
- 9 İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumu,Gökçe'nin araştırmasına göre şöyledir:Çok iyi (%1.9);iyi(/14.6); Orta (%66.8) Kötü (%12.4); Çok kötü (%4.2). Gökçe iHL öğrencilerinin çoğunluğunun sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden oluştuğunu ifade ederken (bkz.age.,s.39,60); İzzet Er'in yapmış olduğu bölgesel araştırmada da bu husus desteklenmiştir.Bkz. Er,agç. s.17,16; Ayrıca bkz. Öcal,Mustafa;Müdürlerine Göre İmam-Hatip Liseleri,Din Öğretim Dergisi sayı.30.s.
- *) Buna benzer bir yöntem. 1966-68 yıllarında gerçekleştirilen bir araştırmada uygulanmış ve öğrencilerin sosyo-ekonomik yapıları,babalarının mesleğine göre tayin edilmiştir.Bkz.Oktay,age,s.15; Ayrıca bir başka araştırmada,öğrenci ailelerinin ekonomik durumları,öğretmenlerin derecelerine göre tesbit edilmiştir.Bkz.Öcal,agm.aynı yer.

hazırladığı için genellikle öğrencilerin durumunu yansıtmış, küçük bir bölümü ise "Başka" seçeneğini işaretleyerek "Emekli öğretmen/ Taşeron / Sanayici/Şöför/Fahrî imam/Muhtar/Mobilyacı." gibi meslekler yazmışlardır.

Annenin işi veya mesleğine ait dağılım aşağıda sunulmuştur.

TABLO 8: ANNENİN İŞİ VEYA MESLEĞİ

SEÇENEKLER	SAYI	%
1.Ev hanımı	966	97.7
2.Memur	5	0.5
3.İşçi	7	0.7
4.Serbest M.	6	0.6
5.Başka	5	0.5
Katılan	989	100.0
Cevapsız	11	
TOPLAM	1000	

Tabloda görüldüğü üzere,annelerin %97.7'si ev hanımı olup gelir getirici herhangi bir işte çalışmamaktadır (*). Memur, işçi veya serbest meslek sahibi olanlar ise oldukça düşük düzeydedir. Bu işlerde çalışanlar ise Bursa ve Balıkesir illerinde bulunmaktadır. Nitekim Erzurum ve Van illerindeki "Ev hanımı" seçeneği ortalaması %99.2 düzeyindedir.

Babanın işi veya mesleği konusundaki seçenekler ve oranları ise TABLO 9'da verilmiştir.

TABLO 9: BABANIN İŞİ VEYA MESLEĞİ

SEÇENEKLER	SAYI	%
1.Çiftçi	241	25.2
2.Memur	221	23.0
3.İşçi	152	15.9
4.Esnaf/Tüccar	129	13.5
5.Serbest Meslek	143	14.9
6.Başka	72	7.5
Katılan	958	100.0
Cevapsız	42	
TOPLAM	1000	

*) Gökçe'nin araştırmasında bu oran %88.2'dir. Bkz. age, s.123.

Tablo'dan, ankete katılan öğrencilerden %25.2'sinin babası çiftçi; %23'ünün memur; %15.9'unun ise işçi olduğu anlaşılmaktadır. Bunları serbest meslek sahipleri ve esnaf/tüccar olanlar izlemektedir.

Gerek öğrenci annelerinin çalışmayan ev hanımları oluşu, gerekse babalarının genellikle çiftçi, memur, işçi gibi sosyo-ekonomik bakımdan orta ve ortanın altı kesimlerden oluşması, öğrencilerin büyük oranda dar gelirli ya da sosyo-ekonomik açıdan orta halli ailelerden geldikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Daha önceki araştırmaların da desteklediği bu bulgu bir başka faktörle de desteklenebilir. Bu ise öğrencilerin %34.6'sının, bir başka ifadeyle, 1/3'ünün okullara bağlı yurt ve pansiyonlarda kaldıkları gerçeğidir. (bkz. TABLO 5) Bu faktörlerin yanı sıra şahsi gözlemlerimiz de, İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin büyük bir kesiminin sosyo-ekonomik yönden orta, ortanın altı ve dar gelirli fakir ailelerin çocuklarından oluştukları yönündedir (**).

10 Krş. Gökçe, age, s. 39, 60; Er, agç, s. 17, 26; Öcal, agm, s. 41

***) Bunun sebepleri hakkında bkz. Kaya, Y. Kemal; İnsan Yetiştirme Düzenimiz, s. 209, 311; Öcal, Müdürlerine Göre... s. 50, vd.

IV. ANKETLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLARI

Sosyal bilimlerde yapılan alan araştırmalarında bulgular hiç yorum yapmadan ayrı bir bölüm halinde verilebildiği gibi ¹¹, bulguların hemen ardından yorumunun yapıldığı çalışmalar da vardır. şu kadar var ki, bulguların yorumlarıyla birlikte ele alınması, konunun daha kolay kavranması ve değerlendirilmesine imkan tanıyabilir. Daha önce yapılan birçok çalışma gibi ¹², araştırmamızda da, bulguların yorumlarıyla birlikte değerlendirilmesi yolu tercih edilmiştir.

Konular, açık uçlu sorulara verilen cevaplar yardımıyla hem analitik yönden ele alınacak, hem de istatistikî sonuçlar çerçevesinde çeşitli yorumlar yapılacaktır. Bu amaçla her bölüm için oluşturulan bağımlı ve bağımsız değerkenler arasındaki ilişkilere ve bu ilişkinin anlamlılık derecesine değerinilecektir. Bu araştırmada her bölüm için değerismeyen standart bağımsız değerkenler, çevre, (şehir) sınıf, cinsiyet ve sosyal çevre değerkenleridir. Bunun yanında her bölüm için ilgili konunun gerektirdiği farklı değerkenler de gözönüne alınarak bağımlı değerkenlerle olan ilişkileri teste tabi tutulacaktır.

Bu bölümde, ilk olarak öğrencinin çocukluk yıllarının geçtiği aile ortamındaki eğitim-öğretimin çeşitli boyutları ele alınacak, ardından yaygın ve örgün din eğitimi-öğretimine değerinilecektir.

-
- 11 Bkz. Türker, Vural; Ankara'daki Üç Lisede...; Bilgin, Beyza; Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri, Ank:1980.
- 12 Bkz. Özgüven, İ. Ethem; Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler Ank. 1974; Bayyigit, Mehmet; Üniversite Gençliğinin Dinî İnanç Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma. (yayınlanmamış Doktora tezi) Bursa 1989.
- *) Araştırmamızda kullanılan istatistik programından ve bu programın işleyiş tarzından tezin GİRİş bölümünde bahsedildiğini hatırlatmak istiyoruz.

A. AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİNDE MÜKAFAT VE CEZA

Her ne kadar ailede verilen din eğitimi-öğretimi, yaygın eğitimin içinde yer alsada, çocuğun ilk dini telkinleri burada almış olması ve gerek yaygın, gerekse örgün din eğitimi kurumlarına gitmeden önce uzun bir zaman dilimini aile içinde geçirmek durumunda kalmasından ötürü, aile bu konuda büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle aileyi ayrı bir başlık altında ele almış bulunuyoruz.

Din Eğitimi Bilim Dalı'nın, Türkiye'de henüz yeni gelişen bilim dallarından biri olması yönüyle, bu konuda yapılan araştırmaların azlığı ve yetersizliği, bu branşın en önemli problemlerinden biridir. Daha önce yapılan çalışmaların yeterli seviyede olmaması, mukayese imkanını ortadan kaldırmaktadır. Bununla beraber gerek kısıtlı Din Eğitimi literatürü, gerekse yakın branşlardaki çalışmalarla bu eksikliğin bir nebze giderilmesine çalışılacaktır. Araştırmanın bundan sonraki bölümlerinde, bulgular yorumlanırken, ilgili kaynaklardan referans vermek suretiyle, konuların teorik yönlerine de işaret edilecektir.

Çocukluk döneminde gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretimi, feridin üzerinde hayatı boyunca etkili olmaktadır. Bu realite eskiden beri bilindiği gibi ¹, bugün de Çocuk Psikolojisi ve Din Psikolojisi üzerinde yapılan araştırmalar tarafından desteklenmiştir. Bu araştırmalarda, ailenin gerek psiko-sosyal, gerekse pedagojik açıdan çocuk üzerinde önemli ölçüde söz sahibi olduğu, çocukta dini duygu ve düşüncenin gelişmesinin

1 Bkz. Resâilu İhvâni's-Safâ, I, 307 vd.

2

aileden aldığı dinî eğitime bağlı olduğu vurgulanmıştır . Bu itibarla, çocuğa dinî formasyon kazandırılmasında en önemli faktörün aile olduğu söylenebilir. Öte yandan, ailenin çocuk eğitiminde ne denli önem arzettiği gerek Kur'ân ayetleri, gerekse Hz.Peygamber'in hadislerinde de vurgulanarak konuya dikkat çekilmiştir . İslam eğitimcileri de bu iki kaynak doğrultusunda, ailenin, çocuğun dinî eğitiminden sorumlu olduğunu ifade etmişlerdir . Batılı psikolog ve pedagogların da eğitimde ailenin önemine, özellikle dikkat çekmelerini , din eğitimi ve öğretiminde ailenin ne derece ehemmiyet arzettiğine yormak mümkündür.

Yapılan bu araştırmalarda, çocuk üzerinde en önemli etkiyi anne babanın davranışlarının yaptığı, müsbet davranışların doğrudan çocuğa yansıdığı ve onun dinî yaşantısına olumlu yönde katkıda bulunduğu ortaya konulmuştur. Denilebilir ki çocuk, dinî karakterini ailesi içinde kazanmaktadır. Bu itibarla, çocuğun manevî yönden gelişebilmesinde ihtiyaç duyduğu en önemli faktör, elverişli bir aile çevresi ve kendisine örnek olacak anne babadır. Konuya, öncelikle, ailelerde gerçekleştirilen din eğitimi-öğretiminde izlenen metodları ve bu metodlar içinde mükafat ve cezalara başvurma oranlarının tahliliyle başlanacaktır.

- 2 Çocukluk yıllarında verilen din eğitimi ve öğretimi ve bu konuda ailenin önemi ve rolü konusunda geniş bilgi için bkz. Armaner, Neda; Din Psikolojisine Giriş I, 89; Yavuz, Kerim; Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi, s.46, 155, 156; Vergote, A. Çocukta Din (makale) AÜİFD, XXII, 316; Günay, Ünver; Türkiye'de Dinî Sosyalleşme, (tebliğ) T1DES, s. 197; Hökelekli, Hayati; Ergenlik Çağı Gençlerinin Dinî Gelişimi, (yayınlanmamış Doktora tezi) s.66, 67, 102, 103; Öcal, Mustafa; Temel Eğitim ve Orta Öğretimde Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar, s.75, 76. Özcan, A. Osman; Din ve Ahlâk Eğitiminde Ailenin Rolü, Kubbealtı Akademi Mecmuası, sy.4, s.13; Altıntaş, Hayrani; Çocukluk Devresinde Ailede Din Eğitimi, (tebliğ) T1DES, s.255.; Yavuzer, Haluk; Çocuk Psikolojisi, I, 49-52.; Ayrıca örnekler için bkz. Yardım, M. Nuri; Edebiyatçılarımızın Çocukluk Hatıraları, s.143-146.
- 3 Bkz. Tâhâ 20/132; Tahrîm 66/6; Buharî Vesaya 9; İbn Mace Edeb 3; Münâvî, II, 538;
- 4 Örnek olarak bkz. Gazâlî, İhyâ, II, 72.
- 5 Bkz. Kaplan, Louis; Mental Health and Human Relations in Education, p. 107-122; Bruce, William F; Personal Development During Childhood and Adolescence, p.373; Hurlock, E.B. Development Psychology, p.169.

1. Ailedeki Din Eğitimi ve Öğretiminde Uygulanan Metodlar

Ülkemizde ailelerin gerçekleştirdikleri din eğitimi ve öğretimi faaliyetinde nasıl bir metod takip ettikleri, ayrı bir araştırma problemi olacak kadar önem arzeden geniş bir konudur. Ancak din eğitimi ve öğretiminde uygulanan metodun, verilen mükafat ve ceza ile yakın alâkasından dolayı, burâda ilgili konuya girmek de gerekmektedir. Anket uygulanan okullarda, öğrenci ebeveynlerinin daha çok hangi metodla din eğitimi-öğretimi yaptıklarını tesbit amacıyla sorular oluşturarak bir durum tesbiti yapmak amaçlanmıştır. Burada, elde edilen sonuçların çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi yapılacaktır.

Soru 20: Çocukluğunuzda aileniz tarafından verilen dinî bilgiler, duâlar ve sûreler, öğretilen ibadetler size daha çok hangi metodla anlatıldı?

SEÇENEKLER	SAYI	%
1. Hoşgörü ve ilgi uyandırılarak	460	48.4
2. Çeşitli mükafatlarla teşvik edilerek	122	12.8
3. İbadetlere katılmamı sağlayarak, ardından sohbetle anlatarak	235	24.7
4. Baskı ve katı bir disiplinle zorlayarak	30	3.2
5. Zaman zaman çeşitli cezalara başvurarak	45	4.7
6. Başka..	58	6.2
Katılan	950	100.0
Cevapsız	50	
TOPLAM	1000	

TABLO 10

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan ilk sırayı hoşgörü ve ilgi uyandırılarak seçeneğinin almış olması; ikinci olarak ibadetlere katılımı sağlayarak ve ardından sohbetle anlatarak seçeneğinin yer alması, ebeveyn-çocuk-ibadet ilişkisi açısından önemli ve sevindirici bir bulgudur.

Yine çeşitli mükafatlarla teşvik ederek seçeneğinin üçüncü sırada işaretilenmesi de ailedeki din eğitiminin hoşgörülü bir ortamda ilgi ve mükafata dayalı bir şekilde yapıldığı sonucuna ulaşmamıza imkan tanımaktadır. Din eğitimi ve öğretiminde izlenen metodun mükafat veya cezalandırmaya direkt olarak etki etmesinden dolayı, konuyu çeşitli değişkenleri gözönüne alarak irdelemek istiyoruz. (Bkz. TABLO 11)

Çevre faktörünün bu konuda küçük oranda bir farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir. Şöyle ki, ilk bakışta batı bölgesinin doğu bölgesine oranla daha hoşgörülü ve mükafat ağırlıklı bir metod izledikleri ortaya çıkmaktadır. Bu oran Bursa'da %49.9; Balıkesir'de %48.8 iken, Erzurum'da %49.0, Van'da ise %43.9 seviyesindedir. Buna karşılık baskı ve katı disipline dayalı eğitim, doğu bölgesinde batı bölgesine oranla daha fazladır. Bu oran Bursa'da %2.4; Balıkesir'de %1.0 iken Erzurum'da %3.2'ye yükselmekte Van'da ise %8.1 düzeyine çıkmaktadır. Gerek tahsil seviyesinin ve gerekse sosyo-ekonomik düzeyin batı bölgesindeki yüksekliğinin bu konuda rol oynayabileceğini düşünüyoruz.

Sınıf faktörünün bazı sorularda verilen cevaplara bakılarak birtakım farklılaşmalara yol açabildiği görülmüştü. (Bkz. EK TABLO 3) Ancak ailede verilen din eğitiminde uygulanan metod ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, sadece Lise II. sınıfların, Lise IV'lere nazaran ailelerinde daha az baskı ve cezaya maruz kaldıkları belirlenmiştir. (Bkz. TABLO 11) Bu konuda da her geçen yıl artan tahsil seviyesinin (Bkz. EK TABLO 3) rol oynadığı düşünülebilir.

Ginsiyet faktörünün ise bu konuda farklılaşmaya sebep olduğu gözlenmektedir. chi-kare testi de bunu desteklemektedir. Buna göre kızlar, hoşgörü ve ilgi uyandırılarak, mükafata dayalı; baskı, disiplin ve cezaya ise oldukça az yer veren bir metodla eğitilmeleri yönüyle, erkeklerden daha şanslıdırlar.

TABLO 11: AILEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE İZLENİMİNDE İZLENEN METODLARIN DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMI

DEĞİŞKENLER		SEÇENEKLER (*)						Katılan	Cevapsız	TOPLAM	CHI-KARE DEĞERLERİ						
		(1)		(2)		(3)						(4)		(5)		(6)	
		S	%	S	%	S	%					S	%	S	%	S	%
Çevre	Bursa	185	49.9	54	14.6	80	21.6	9	2.4	16	4.3	27	7.2	371	13	384	SD:18
	Balıkesir	102	48.8	28	13.4	55	26.3	2	1.0	10	5.7	12	5.7	209	17	226	X ² :28.26
	Erzurum	108	49.0	23	10.5	58	26.4	7	3.2	13	5.9	11	5.0	220	12	232	BD:28.46
	Van	65	43.9	16	10.8	41	27.7	12	8.1	6	4.1	8	5.4	148	10	158	P: .055
Sınıf	Lise II	254	49.7	64	12.5	128	25.0	14	2.7	18	3.5	34	6.6	512	22	534	SD:6
	Lise, IV	206	47.2	57	13.1	106	24.3	16	3.7	27	6.2	24	5.5	436	30	466	X ² :12.59 BD:7.78 P: .254
Cinsiyet	Erkek	362	48.8	96	12.9	175	23.6	26	3.5	43	5.8	40	5.4	742	38	780	SD:6
	Kız	98	47.6	25	12.2	59	28.6	4	1.9	2	0.9	18	8.8	206	14	220	X ² :12.59 BD:14.55 P: .024
Sosyal çöl.	Şehir	226	47.2	63	13.2	126	26.3	17	3.5	23	4.8	24	5.0	479	26	505	SD:24
	İlçe	36	40.0	14	15.6	29	32.2	1	1.1	4	4.4	6	6.7	90	9	99	X ² :36.41
	Nahiye	11	68.8	1	6.2	3	18.8	0	-	0	-	1	6.2	16	-	16	BD:37.31
	Köy	176	53.0	33	9.9	71	21.4	12	3.6	17	5.2	23	6.9	332	17	349	P: .041
	Yurtdışı	11	35.5	10	32.3	5	16.1	0	-	1	3.2	4	12.9	31	-	31	
Annenin tahsili	Ok-yaz.değ.	176	46.8	44	11.7	91	24.3	19	5.0	19	5.0	27	7.2	376	17	393	SD:30
	Okur-yazar	65	43.6	19	12.8	41	27.6	2	1.3	9	6.0	13	8.7	149	11	160	X ² :43.77
	İlkokul m.	203	52.5	49	12.7	94	24.3	9	2.3	17	4.4	15	3.9	387	20	407	BD:35.56
	Ortaokul m.	6	50.0	1	8.3	3	25.0	0	-	0	-	2	16.7	12	-	12	P: .223
	Lise mezunu	3	25.0	4	33.3	4	33.3	0	-	0	-	1	8.4	12	1	13	
	Üniversite	2	50.0	2	50.0	0	-	0	-	0	-	0	-	4	1	5	
Cevapsız																10	
Babanın tahsili	Ok-yaz.değ.	34	53.1	3	4.8	18	28.1	2	3.1	2	3.1	5	7.8	64	13	77	SD:30
	Okur-yazar	57	44.2	18	14.0	27	20.9	8	6.2	9	6.9	10	7.8	129	2	131	X ² :43.77
	İlkokul m.	263	50.4	66	12.6	118	22.6	17	3.3	28	5.4	30	5.7	522	27	549	BD:64.14
	Ortaokul m.	29	44.6	3	4.6	23	35.4	3	4.6	2	3.1	5	7.7	65	4	69	P: .000
	Lise mezunu	24	38.7	10	16.1	23	37.1	0	-	1	1.6	4	6.5	82	3	85	
	Üniversite	33	47.1	14	20.0	19	27.2	0	-	1	1.4	3	4.3	70	1	71	
Cevapsız																38	
Babanın mes.	Çiftçi	131	57.7	15	6.6	45	19.8	9	4.0	11	4.8	16	7.1	227	14	241	SD:30
	Memur	101	47.9	30	14.2	53	25.1	7	3.3	9	4.3	11	5.2	211	10	221	X ² :43.77
	İşçi	83	45.3	27	19.4	32	23.0	3	2.2	4	2.9	10	7.2	139	13	152	BD:40.81
	Esn/Tüccar	57	46.3	17	13.8	33	26.8	4	3.3	5	4.1	7	5.7	123	6	129	P: .090
	S.Meslek	58	41.7	16	11.5	45	32.4	2	1.4	11	7.9	7	5.1	139	4	143	
	Başka	28	40.6	8	11.6	20	29.0	4	5.8	3	4.3	6	8.7	69	3	72	
Cevapsız																42	
Annenin 1.	İbadet	4	57.1	2	28.6	1	14.3	0	-	0	-	0	-	7	2	9	SD:24
	Durumuna	71	57.7	9	7.3	29	23.6	2	1.6	4	3.3	8	6.5	123	16	139	X ² :36.41
	Göre (x)	372	47.1	106	13.4	201	25.4	27	3.4	39	4.9	46	5.8	791	30	821	BD:46.71
	6.	6	50.0	1	8.3	1	8.3	0	-	2	16.7	2	16.7	12	1	13	P: .004
	6.	2	33.3	1	16.7	1	16.7	0	-	0	-	2	33.3	6	1	7	
	Cevapsız																11
Babanın 1.	İbadet	10	58.8	0	-	6	35.3	0	-	0	-	1	5.9	17	3	20	SD:24
	Durumuna	69	63.9	9	8.3	13	12.0	2	1.9	7	6.5	8	7.4	108	11	119	X ² :36.41
	Göre	345	46.0	100	13.4	204	27.2	26	3.5	35	4.7	39	5.2	749	26	775	BD:99.55
	5.	15	53.6	1	3.6	4	14.3	0	-	1	3.6	7	25.9	28	10	38	P: .000
	Cevapsız	1	20.0	1	20.0	1	20.0	1	20.0	0	-	2	40.0	5	1	6	
Ailede	Din	99	51.5	24	12.5	41	21.4	6	3.1	13	6.8	9	4.7	192	-	192	SD:36
	Eğitimini	163	46.4	49	14.0	83	23.7	18	5.1	18	5.1	20	5.7	351	1	352	X ² :43.77
	Veren	126	51.4	24	9.8	74	30.2	4	1.6	8	2.3	9	3.7	245	3	248	BD:447.98
	Kişilere	17	73.9	2	8.7	1	4.3	1	4.3	0	-	2	8.7	23	-	23	P: .000
	Göre	19	40.4	9	19.1	14	29.8	0	-	3	6.4	2	4.3	47	-	47	
	Cevapsız	11	33.3	3	9.0	12	36.5	0	-	1	3.0	6	18.2	33	-	33	
TOPLAM																1000	

(*) Seçenekler için bkz. EKTABLÖLÖR / ANKET FORMU I, 20.soru.

(*) Değişkenlere ait seçenekler için bkz. EKTABLÖLÖR / ANKET FORMU I, 13.14.18.sorular.

Not:Seçeneklere ait yüzdeler, "Katılan" sayısı dikkate alınarak hesaplanmıştır.

Sosyal çevre faktörünün de birtakım farklılaşmalara sebep olduğu chi-kare sonuçlarında gözlenmektedir. Buna göre köylerde verilen din eğitiminde hoşgörü, mükafat ve ibadetlere katılımını sağlayarak teşvik etmek, şehirlere göre daha düşük seviyede iken baskı ve cezalara başvurma oranında ise şehirlerden daha yüksek seviyededirler. Köylerde okuma-yazma oranının düşük oluşuyla bağlantılı olarak tahsil seviyesinin düşüklüğü bu konuda da rol oynayabilir.

Annenin tahsili değişkeninde chi-kare sonuçları anlamsız olmasına rağmen okur-yazar olmayan annelere nazaran, herhangi bir okul mezunu olanların hoşgörülü, mükafata dayalı ve baskıya daha az yer veren bir eğitim metodunu tercih ettikleri görülmektedir. Babanın tahsili değişkeninin ise, ailede gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminde izlenen metodla anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Buna göre babanın tahsil seviyesi yükseldikçe baskı ve katı disipline dayalı eğitim ve cezalandırma oranı düşmektedir. Hatta bu oran lise ve üniversite mezunu babalarda %1 düzeyinin bile altındadır. Yine kanaatimizce en sağlıklı metod sayılabilecek "ibadetlere katılmasını teşvik ederek ve ardından sohbetle anlatmak" metodu en yüksek düzeyde yine ortaokul, lise ve üniversite mezunu babalarda gözlenmektedir. "Hoşgörü ve ilgi uyandırarak" eğitim metodunun %53.1 düzeyiyle okur-yazar olmayan babalarda gerçekleşmesi ise bizi yanıltmamalıdır. Ailelerin %34.9'unun köyde yaşadıkları (Bkz.GRAFİK-A) ve köyde yaşayan anne babaların genellikle okur-yazar olmadıkları hesaba katılacak olursa, durumun açıklığa kavuşacağı kanaatindeyiz. Chi-kare testi sonuçlarının anlamlılık derecesinin yüksek oluşu seçenekler arası dağılımın sağlıklı ve güvenilir oluşunun göstergesidir.

Sosyo-ekonomik yapının ise önemli bir farklılaşmaya sebep olmadığı belirlenmiştir. Chi-kare değerlerinin anlamsız bulunması, yüzeysel bir farklılaşmanın güvenilir olmadığını belirlemektedir. Buna göre babanın çiftçi, memur, işçi ya da esnaf/tüccar olmasının din eğitiminde izlenen metodla herhangi bir ilgisinin bulunmadığı söylenebilir (*).

Annenin ibadet durumu değişkeni ile din eğitiminde izlenen metod arasında da bir ilişkinin varlığı sözkonusudur. Chi-kare testi sonuçları anlamlıdır. Buna göre annelerden beş vakit namaz kılan ve diğer ibadetlerini yerine getirenler, çocuklarına verdikleri din eğitiminde %47.1 ile hoşgörü ve ilgi uyandırarak; %25.4 ile ibadetlere katılımı teşvik ve ardından sohbetle anlatarak; %13.4 ile mükafatlandırarak eğitme metodunu izledikleri; katı disiplin ve baskıya %3.4; cezalandırmaya ise %4.9 oranında başvurdukları gözlenmektedir. Din eğitiminde izledikleri metodların tutarlı ve sağlıklı oluşu bakımından en ideal dağılım ibadetlerini eksiksiz olarak yerine getiren annelerde görülmektedir.

Babanın ibadet durumu ile din eğitiminde izlenen metod arasındaki ilişkinin anlamlılık derecesi ise oldukça yüksektir. Buna göre babalardan beş vakit namaz kılan ve diğer ibadetlerini yerine getirenler, çocuklarına verdikleri din eğitiminde %46.0 ile hoşgörü ve ilgi uyandırarak; %27.2 ile ibadetlere katılımı teşvik ve ardından sohbetle anlatarak; %13.4 ile mükafata dayalı bir eğitim metodu izledikleri, katı disiplin ve baskıya %3.5; cezalandırmaya ise %4.7 oranında başvurdukları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, aynı zamanda annenin ibadeti değişkeniyle paralellik arz etmektedir.

*) Annelerin %97.6 oranında evhanımı olmaları sebebiyle chi-kare testine tabi tutulmadığı için sosyo-ekonomik düzey, babanın mesleğine göre belirlenmektedir. Buna göre çiftçiler, sosyo-ekonomik olarak ortanın altı; işçi ve memurlar orta; serbest meslek sahibi, esnaf ve tüccarlar ise ortanın üstü olarak esas alınmıştır.

Din eğitimini annenin,ya da babanın veya her ikisinin birlikte vermesinin yanında abla/ağabey veya dede-nine gibi ikinci derece yakın akrabaların da bu konuyu üstlenmeleri durumunda,izlenen metodun da farklı olacağı düşünülebilir. Bunu test amacıyla oluşturulan çapraz çizelge ve ardından uygulanan chi-kare testinde,bu iki değişken arasında anlamlılık derecesi oldukça yüksek bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. Frekans dağılımı birtakım önemli ipuçları vermektedir. Sözelimi,hoşgörüyeye dayalı eğitim metodu izleme oranı, bu eğitimi sadece annelerin verdiği durumlarda %51.5, babalarda %46.4; anne babanın birlikte üstlendikleri durumda %51.4 olup, bu eğitimi verenler eğer abla/ağabey ise oran %73.9 düzeyine yükselmektedir. Bu oran, dede nine vb. yakın akrabalarda ise %40.4 düzeyinde kalmakta, diğer akrabalar ve din görevlilerinden oluşan Başka seçeneğinde ise %33.3 düzeyine düşmektedir. Görüldüğü üzere, hoşgörü ile ilgi uyandırarak dinî bilgileri verme oranındaki en uç noktalar,anne babanın birlikte hareket ettiği durumlarla, bu eğitimi aile dışından kimselerin üstlendikleri hallerde gerçekleşmektedir. Mükafata dayalı metod bu eğitimi sadece annenin verdiği durumlarda %12.5;babalarda %14.0;anne baba birlikte verdikleri durumlarda %9.8; abla/ağabeylerde %8.7 iken dede nine gibi yakın akrabalarda ise %19.1'e yükselmektedir.Bu durum dede nine gibi aile büyüklerinin ve ikinci dereceden yakın akrabaların torunları olan çocuklara karşı daha çok mükafat veren kişiler olmalarıyla açıklanabilir.

İbadetlere katılmayı teşvik ederek, ardından sohbetle anlatarak eğitim yapan anneler %21.4;babalar %23.7;anne baba birlikte davrananlar %30.2;abla/ağabeyler %4.3; dede nine ve yakın akrabalar ise %29.8 düzeyindedir. Anne babanın birlikte davranarak uyguladıkları ibadetlere katılmayı teşvik ve ardından sohbetle anlatarak eğitime metodunun en yük-

sek düzeyle gerçekleşmiş olması tesadüf sayılmamalıdır. Aynı şekilde baskı ve katı disiplin ya da cezalandırmaya başvurma oranları, bu eğitimi anne babanın ayrı ayrı verdiği durumlarda yüksek iken, bu oranlar dinî eğitimi anne babanın birlikte verdiği durumlarda, hissedilir bir şekilde düşmektedir. Bu sonuçlar, genel eğitimde olduğu gibi, dinî eğitimde de anne baba birlikteliğinin çocuk üzerinde en önemli etkiyi yapacağı yönündeki görüşleri ¹ doğrularken, öte yandan en sağlıklı ve tutarlı metodun ne sadece hoşgörü ve mükafat, ne baskı ve cezalandırmaya dayalı bir metod olduğunu en ideal eğitim şeklinin anne babanın birlikte yürüttükleri ve dinî prensipleri bizzat yaşayarak örnek oldukları bir eğitim tarzı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu arada frekans dağılımında görülen dede nine gibi ikinci derece yakınların çocukları %29.8 oranıyla, ibadetlere teşvik ederek ve ardından sohbetle anlatma metoduna başvurmuş olmalarının, daha önce yapılan bir araştırmanın "ailede verilen din eğitiminde büyük anne gibi yakınların büyük rol oynadıkları" ² tesbitiyle paralellik arzettiğini de eklemeliyiz. Öğrencilerin konuyla alakalı olarak (*) açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar da dikkat çekicidir .

1 Ailede verilen din eğitiminde anne babanın birlikte hareket etmesinin gereği konusunda geniş bilgi için bkz. Rousseau, age, s.252,258. Dodson, Fitzhugh; Çocuk Yaşken Eğilir, s.179; Yavuz, age, s.155-156; Vergote, agm, XXII, 316; Yavuzer, age, s.24; Armaner, age, s.89; Gökçe, Birsen; Çocuğun Kişiliğinde Aile Okul ve Dış Çevrenin Rolü, Aile Yazıları 3, s.18,19; Özcan, agm, s.13.; Altıntaş, agt, s.255.; Yavuzer, age, I, 49-52; Hökelekli, ag. tez, s.66 vd.; Öcal, age, s.74-77,79. Bu konudaki ayet ve hadisler için bkz. Bakara 2/44; Tâhâ 20/132; Saff 61/ 2-3; Hud 11 /88; Buhârî, Cum'a 11; Müslim, imare 20; Ebû Davud, imare 1.; İslam ve batı eğitimcilerinin görüşleri için bkz. Gazâlî; Bidâyetü'l Hidâye, s.36.; İbnu'l-Kayyim el-Cevziyye, İ'lâmu'l-Muvakkiîn, II,10; Aytaç, K. Avrupa Eğitim Tarihi, s.101-108.; Carrel, Alexis; İnsan Denen Meçhul, (çev:R.Özdek) s.319,320; .

2 Bkz. Günay, agt, s.198.

*) Bu konuda genel olarak "Anne baba çocuğa örnek olmalı, beraberinde ibadetlere iştiraki sağlanmalı ve camiye götürülmelidir. Dualar ve sureler ilgi uyandırılarak ezberletilmelidir" görüşünde olan öğrencilerden bazıları şunları yazmıştır: "Çocuk kendisine verilen nasihatlerden çok anne babasının yaşantısına, hareketlerine önem verir, onu taklit eder"

"Bir çocuk babasını secdede ağlıyorken görebilmelidir"

2. Ailedeki Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafat

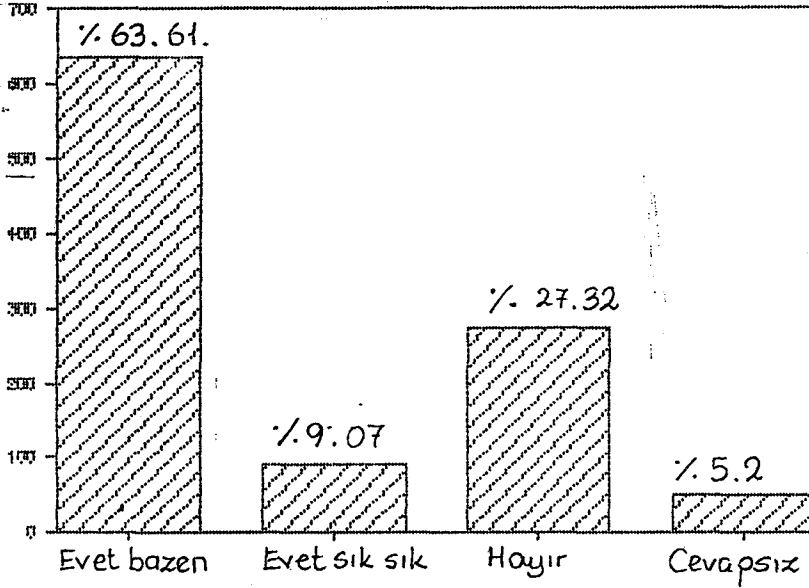
Genel eğitim-öğretimde olduğu gibi, ailede gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminde de zaman zaman özendirme ve yapılan olumlu davranışları pekiştirme amacıyla, çeşitli mükafatların verildiği bilinmektedir. Gerçekte mükafat, yerinde ve zamanında kullanıldığında genel eğitim-öğretimde olduğu kadar din eğitimi ve öğretiminde de olumlu sonuçlar vermektedir. Bu başlık altında, anket uygulanan öğrencilerin, ailelerinde din eğitimi-öğretimi yaptırılırken kendilerine verilen mükafatların oranı, türü ve etkileri konusu incelenmeye çalışılacaktır. Bu bölümde de çevre, sınıf, cinsiyet ve sosyal çevre gibi ana bağımsız değişkenlerin yanı sıra konunun gerektirdiği değişkenler de gözönüne alınarak konu bir bütünlük içinde ele alınmaya gayret edilecektir.

a. Mükafatlandırma Oranı ve Sıklığı

Ankette yer alan, "Aileniz tarafından verilen din eğitimi ve öğretimi esnasında size mükafat veriliyor muydu?" sorusuna öğrencilerin genel olarak %63.61 oranında "Evet bazen"; %9.07 ile "Evet sık sık"; %27.32 oranında ise, "Hayır" cevabını verdikleri görülmektedir. %5.2'lik bir oranla öğrenciler bu soruyu cevapsız bırakmışlardır. Bu sonuçlara göre imam-Hatip lisesi öğrencilerinin ailelerinden yaklaşık 2/3'ü, gerçekleştirdikleri din eğitimi-öğretiminde zaman zaman mükafata başvurarak bu konuda olumlu bir tablo çizmektedirler. Mükafata sık sık başvurma oranının %9.07 ile sınırlı kalmasının çeşitli sebepleri olabilir; ancak asıl dikkati çeken, %27.32 oranıyla, mükafata hiç başvurulmamasıdır.

(Bkz. GRAFİK-B)

GRAFİK B
AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MÜKAFATLANDIRMA ORANI



Öğrenci ailelerinin bu tutumunun pedagoji kurallarına uygun olmadığı ifade edilebilir. Zira mükafatın yer aldığı bir eğitim tarzının özellikle ilk çocukluk yıllarını kapsayan ve ailede verilen dinî bilgilerde oldukça önem arzettiği, ifade edilmesi gereken bir husustur². Durum böyle olunca, mükafata hiç yer vermeyen ailelerin %27.32'lik bir oranla, bir başka ifadeyle 1/4'lük düzeyin üstünde gerçekleşmiş olması, Türkiye'de, ailede verilen din eğitimi-öğretiminde çözülmesi gereken daha pek çok problemin varlığına bir işaret sayılabilir. Problemin temelinde ise, anne babaların mükafatın önemini bilmedikleri, bunun ehemmiyetine inanmadıkları ve mükafatı sadece maddî ödüller şeklinde algıladıkları, gibi faktörlerin yer aldığı inancındayız. Konuyu çeşitli yönleriyle ele almak amacıyla, bağımsız değişkenlerle, ailede gerçekleştirilen din eğitiminde mükafatlandırma konusu arasında uygulanan chi-kare sonuçlarının değerlendirilmesi yapılacaktır. (Frekans dağılımı ve chi-kare testi sonuçları için bkz. TABLO 12)

2 Bu konuda Hz. Peygamberin hadisleri ve uygulamaları hakkında bkz. Münâvî, age.V,167; Buhârî, Edeb 18; Tirmizî Menâkıb 31; Ahmed b. Hanbel, Müsned IV,35; İslam eğitimcileri de çocuğun mükafatlandırılması gereği konusuna eserlerinde yer vermişlerdir. Bkz. İbn Miskevî, Tehzîbu'l-Ahlâk, s.60; İbnü'l-Hacc el-Abderî, el-Medhal, II,311,312; İbrahim Hakkı Erzurûmî, Mürşidu'l-Müteehhilîn, v.33/a; Batılı pedagoğlardan Basedow'un görüşleri için bkz. Kanad, Ped.Tar.I,387,388.

TABLO 12: AILEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MUKAFATLANDIRMA ORANININ DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMI

DEĞİŞKENLER		SEÇENEKLER						Katılan	Cevapsız	Toplam	CHI-KARE DEĞERLERİ
		Evet bazen		Evet sık		Hayır					
		S	%	S	%	S	%				
Çevre	Bursa	235	63.5	33	8.9	102	27.6	370	14	384	SD:9
	Balıkesir	127	60.2	18	8.5	66	31.3	211	15	226	X ² :16.91
	Erzurum	148	67.6	16	7.3	55	25.1	219	13	232	BD:10.85
	Van	93	62.8	19	12.8	36	24.4	148	10	158	P: .286
Sınıf	Lise II	324	63.3	53	10.4	135	26.3	512	22	534	SD:3
	Lise IV	279	64.0	33	7.6	124	28.4	436	30	466	X ² :7.81 BD:5.11 P: .164
Cinsiyet	Erkek	471	63.6	75	10.1	195	26.3	741	39	780	SD:3
	Kız	132	63.8	11	5.3	64	30.9	207	13	220	X ² :7.81 BD:5.64 P: .131
Sosyal çev.	Şehir	308	64.3	45	9.4	126	26.5	479	26	505	SD:12
	İlçe	59	66.3	7	7.9	23	25.8	89	10	99	X ² :21.02
	Nahiye/Buc. Köy	10	62.2	0	-	6	37.5	16	0	16	BD:14.77
	Yurtdışı	205	61.4	29	8.7	100	29.9	334	15	349	P: .254
Annenin tahsil	Ok-yaz.değ.	226	59.9	31	8.2	120	31.9	377	16	393	SD:18
	Okur-yazar	98	65.8	10	6.7	41	27.5	149	11	160	X ² :28.86
	İlkokul m.	257	66.6	39	10.1	90	23.3	386	21	407	BD:24.79
	Ortaokul m.	7	58.3	2	16.7	3	25.0	12	-	12	P: .131
	Lise mez.	7	58.3	3	25.0	2	16.7	12	1	13	
	Üniversite	4	100.0	0	-	0	-	4	1	5	
Babanın tah.	Ok-yaz.değ.	36	55.4	5	7.7	24	36.9	65	12	77	SD:18
	Okur-yazar	79	61.7	10	7.8	39	30.5	128	3	131	X ² :28.86
	İlkokul m.	337	64.6	48	9.2	137	26.2	522	27	549	BD:30.76
	Ortaokul m.	44	67.7	5	7.7	16	24.6	65	4	69	P: .031
	Lise mez.	39	62.9	5	8.1	18	29.8	62	3	65	
	Üniversite	44	62.9	11	15.7	15	21.4	70	1	71	
Babanın mes.	Cevapsız									38	
	Çiftçi	145	63.1	15	6.5	70	30.4	230	11	241	SD:18
	Memur	138	65.4	23	10.9	50	23.7	211	10	221	X ² :28.86
	İşçi	78	56.9	20	14.6	39	28.5	137	15	152	BD:26.39
	Esn/Tüccar	84	68.3	9	7.3	30	24.4	123	6	129	P: .091
	Ser.Meslek	90	64.7	7	5.0	42	30.3	139	4	143	
Annenin İbadet Durumuna Göre(*)	Başka	41	60.3	10	14.7	17	25.0	68	4	72	
	Cevapsız									42	
	1.	1	14.3	1	14.3	5	71.4	7	2	9	SD:15
	2.	75	60.5	10	8.0	39	31.5	124	15	139	X ² :24.99
	3.	510	64.6	74	9.4	206	26.0	790	31	821	BD:35.59
	4.	8	72.7	0	-	3	27.3	11	2	13	P: .002
Babanın İbadet Durumuna Göre	6.	5	71.4	0	-	2	28.6	7	-	7	
	Cevapsız									11	
	1.	12	70.6	1	5.9	4	23.5	17	3	20	SD:12
	2.	64	59.8	9	8.4	34	31.8	107	12	119	X ² :21.02
	3.	479	63.9	73	9.7	198	26.4	750	25	775	BD:55.47
	4.	17	60.7	1	3.6	10	35.7	28	10	38	P: .000
Ailede Din Eğitimi Verilen Kişiye Göre	5.	3	50.0	0	-	3	50.0	6	-	6	
	Cevapsız									42	
	1.	114	59.4	11	5.7	67	34.9	192	-	192	SD:18
	2.	226	64.6	38	10.8	86	24.6	350	2	352	X ² :28.86
	3.	166	67.5	23	9.3	57	23.2	246	2	248	BD:394.78
	4.	11	47.8	2	8.7	10	43.5	23	-	23	P: .000
TOPLAM	5.	34	73.9	5	10.9	7	15.2	46	1	47	
	6.	18	54.5	2	6.1	13	39.4	33	-	33	
	Cevapsız									105	
TOPLAM									1000		

(*) Değişkenlere ait seçenekler için bkz. EK TABLOLAR / ANKET FORMU I. 13.14.18.sorular

Çevre, sınıf ve cinsiyet faktörlerinin bu konuda önemli bir farklılaşmaya sebep olmadığı görülmektedir. Ancak yüzeysel olarak, doğu illerinde mükafatlandırılma oranınının daha fazla olduğu tesbit edilmiş, çok az bir farkla da, erkek öğrencilerin mükafatlandırılma yönüyle, kızlardan daha avantajlı oldukları ortaya çıkmıştır. Doğu illerinde erkek evladın kızlara karşı daha çok itibar gördüğü realitesinin bu konuda rol oynayabileceği düşüncesindeyiz.

Sosyal çevre faktörü, frekans tablosunda bazı farklılaşmalar meydana getirmiştir. Buna göre ailesi yurtdışında oturan öğrenciler mükafatlandırılma konusunda en yüksek düzeydedirler. En aşağı düzeyde olanlar ise köy çocuklarıdır. Şu kadar var ki, chi-kare sonuçları anlamlılık düzeyinin oldukça altında gerçekleşmiştir. (Bkz. TABLO 12)

Annenin tahsili, bu konuda birtakım farklılaşmalara sebep olmaktadır. Ancak fazla belirgin olmayan bu farklılaşmayı chi-kare testi desteklememektedir. Bununla beraber, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin en yüksek düzeyde mükafatlandırılan kişiler olması gözden kaçırılmamalıdır.

Babanın tahsili ise, mükafatlandırılma oranı ile anlamlı bir ilişkiye sebep olmaktadır. Nitekim frekans dağılımında okur-yazar olmayan babaların çocuklarını bazen mükafatlandırma oranı %63.1 iken bu oran tahsil seviyesine paralel olarak yükselmektedir. Aynı şekilde, mükafat vermememe oranı okur-yazar olmayan babalarda %36.9 düzeyinde iken, bu oran, tahsil seviyesi yükseldikçe, ters orantılı olarak ve gitgide azalarak, %21.4 düzeyine düşebilmektedir. Buna göre, denilebilir ki, babanın tahsil seviyesi çocuğa verilen din eğitiminde onu mükafatlandırma konusunda belirleyici bir faktör olarak rol oynamakta ve tahsil seviyesi yüksek babalar, çocuklarını daha çok mükafatlandırmaktadırlar.

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile mükafatlandırma arasında da anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı söylenebilir. Her ne kadar babası çiftçi, memur ve işçi olanlar arasında bazı oran farklılıkları gözlenmekteyse de chi-kare testi bu ilişkinin anlamsız olduğunu belirlemektedir. Bu sonuca göre babanın memur, işçi, çiftçi, esnaf vs. oluşu ya da bir başka ifadeyle, orta, fakir, zengin gibi farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip oluşunun, çocukluk yıllarında ailede verilen din eğitiminde mükafatlandırma oranında etkili olmadığı söylenebilir.

Anne babanın ibadet durumlarının, verilen din eğitimi ve öğretiminde çocuğu mükafatlandırma oranıyla ilişkili olup-olmadığı yönündeki incelemede, anne babanın ibadetlere karşı tutum ve davranışlarıyla, çocuklarını mükafatlandırmaları arasında bir ilişkinin var olduğu ve bunun anlamlılık derecesinin oldukça yüksek düzeyde bulunduğu görülmüştür.

Annesi ibadetlerini yerine getiren öğrenciler, çocukluk yıllarında kendilerine verilen din eğitiminde, aileleri tarafından hangi oranda ve ne derece sıklıkla mükafatlandırılıyordu? sorusuna cevap aramak amacıyla oluşturulan çapraz tabloda annenin ibadetlere olan rağbet oranı yükseldikçe, dini eğitimde mükafat verme oranının da yükseldiği; buna karşılık, ibadetlere ilgisi az olan annelerin mükafatlandırma oranının da az olduğu belirlenmiştir. Chi-kare testi sonuçları ise oldukça anlamlı bulunmuştur. (Bkz. TABLO 12) Annenin, ibadetlerini yerine getiren bir kişi olmasının, çocuğa verilen din eğitiminde başvurulan mükafatlandırma oranıyla bu denli ilgili oluşu, mükafatlandırma olayını çeşitli yönlerden ele almanın gereğini ortaya koyması bakımından önemli bir bulgudur. Zira çocuğun, ailesi tarafından dini eğitime tabi tutulurken mükafatlandırılması ya da cezalandırılması kompleks bir bütündür. Bu nedenle olaya salt mükafat ve ceza vermek şeklinde bakılmamalıdır. Nitekim anne babanın

ibadetlere karşı tutumu ile çocuğa verilen din eğitiminde izledikleri metod arasında önemli bir ilişkinin var olduğu gibi, (bkz. TABLO 11) annenin ibadete karşı tutumuyla, çocuğunu din eğitiminde mükafatlandırma oranı arasında da bir ilişkinin var olduğu görülmüş ve bunun istatistikî açıdan oldukça önemli olduğu belirlenmiştir.

Babanın ibadet durumu ile çocuğa verilen mükafatın oranı ve sıklığı arasındaki ilişki de gözardı edilemeyecek düzeydedir. Chi-kare testinde iki soru arasındaki ilişkinin anlamlılık derecesinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Rakamsal ifadelerden de, ibadetlere karşı ilgi yükseldikçe mükafatlandırma oranının da arttığı gözlenmektedir. (Bkz. TABLO 12) Buna göre beş vakit namazını kılarak diğer ibadetlerini de yerine getiren babaların, çocuklarını mükafatlandırma oranında en yüksek düzeyde oldukları söylenebilir.

Son olarak, öğrencinin çocukluk yıllarında ailesinde aldığı dinî eğitimde, kendisine verilen mükafatların oranı ve sıklığı ile, din eğitimi ni kimin verdiği konusu arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Oluşturulan çapraz çizelgedeki bilgisayar sonuçları ve ardında uygulanan chi-kare testi, bu iki değişken arasında oldukça anlamlı bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, daha çok dede-nineden oluşan yakın akrabalar, mükafat verme konusunda en yüksek düzeydedirler. (%73.9 ve %10.9) Toplumumuzda dede-nine ve diğer aile büyüklerinin torunlarına karşı son derece müsamahakâr oldukları veyaptıkları olumlu davranışlara karşılık hemen mükafatlandırma yolunu tercih ettikleri bir realitedir. Nitekim frekans dağılımında da aynı durum ortaya çıkmakta ve onların çocukları mükafatlandırma konusunda en yüksek düzeyde oldukları görülmektedir. Ailede din eğitimiyle bizzat meşgul olan kişiyle, mükafatlandırma arasındaki ilişkide dikkati çeken nokta, en ideal sayılabilecek sonuçla-

rın, din eğitimi-öğretimini anne babanın birlikte yürüttüğü öğrencilerin verdikleri cevaplardan alınmış olmasıdır. Böylesi ailelerde yetişen çocuklar mükafatlandırılma sorusuna %67.5 ile "Evet bazen"; %9.3 ile Evet sık sık"; %23.2 ile "Hayır" cevabını vermişlerdir. Eğitim-öğretimin önemli bir boyutu olan din eğitimi ve öğretiminde, anne babanın birlikte hareket etmesi ve birbirini tamamlaması gerektiğine dair birtakım teorik gerçekler, anketlerin rakamsal ve istatistikî sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Denilebilir ki, çocuğun dede nine ve yakın akrabaları tarafından aşırı derecede mükafatlandırılması yerine, anne babasının birlikte yürüttükleri bir din eğitimi-öğretimi ortamında diğerine oranla az ama ölçülü bir tarzda mükafatlandırılması daha olumlu sonuçlar verecektir.

b. Verilen Mükafat Türleri

Genel eğitim-öğretimde mükafatın yeri ve türleri konusunda birtakım teorik bilgiler tezin birinci bölümünde verilmişti. Gerek pedagojik kaynaklar ve gerekse öğrencilerin önankette verdikleri açık uçlu cevaplar dikkate alınarak oluşturulan mükafat türleri, anket sorusu olarak öğrencilere sunulmuş, böylece bir durum tesbiti yapma yoluna gidilmiştir. Seçenekler genellikle öğrencinin durumunu yansıtmış, %0.86 oranıyla işaretlenen "Başka" seçeneğine ise, "Umreye gönderdiler/ Takım elbise aldılar/" vb. cevaplar verilmiştir. (Bkz. TABLO 13)

1 Ailede verilen din eğitiminde anne babanın birlikte hareket etmesinin gereği konusunda geniş bilgi için bkz. Rousseau, age, s.252,258. Dodson, Fitzhugh; Çocuk Yaşken Eğilir, s.179; Yavuz, age, s.155-156; Vergote, agm, XXII, 316; Yavuzer, age, s.24; Armaner, age, s.89; Gökçe, Birsen; Çocuğun Kişiliğinde Aile Okul ve Dış Çevrenin Rolü, Aile Yazıları 3, s.18,19; Özcan, agm, s.13.; Altıntaş, agt, s.255.; Yavuzer, age, I 49-52; Hökelekli, ag. tez, s.66 vd.; Öcal, age, s.74-77,79. Bu konudaki ayet ve hadisler için bkz. Bakara 2/44; Tâhâ 20/132; Saff 61/ 2-3; Hûd 11 /88; Buhârî, Cum'a 11; Müslim, İmare 20; Ebû Davûd, İmare 1.; İslam ve batı eğitimcilerinin görüşleri için bkz. Gazalî; Bidâyetü'l Hidâye, s.36.; İbnu'l-Kayyim el-Cevziyye, İ'lâmu'l-Muvakkifn, II,10; Aytaç, K. Avrupa Eğitim Tarihi, s.101-108.; Carrel, Alexis; İnsan Denen Meçhul, (çev:R. Özdek) s.319,320;

TABLO 13: AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ-ÖĞRETİMİNDE VERİLEN MÜKAFAT TÜRLERİ

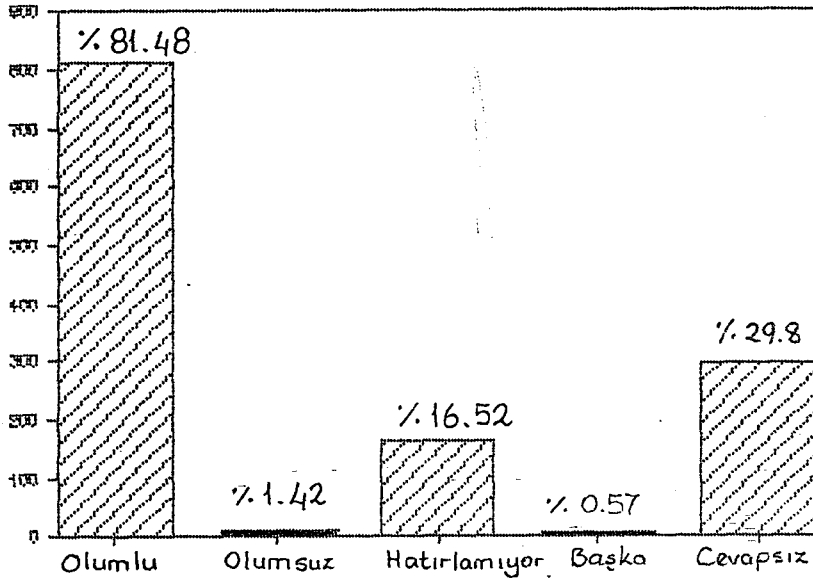
SEÇENEKLER	SAYI	%
1.Güzel sözlerle övdüler, takdir ve tebrik ettiler.	272	38.91
2.Bana olan sevgileri ve ilgileri arttı.	183	26.18
3.Arzu ve isteklerimi yerine getidiler.	58	8.30
4.Değişik armağanlar (para,kitap,giyecek vb.) hediye ettiler.	82	11.73
5.Hepsi	98	14.02
6.Başka	6	0.86
Katılan	699	100.00
Cevapsız	301	
TOPLAM	1000	

İlgili soruya cevap verenlere göre, ailelerin %38.91'i, bir manevi mükafat türü olan "güzel sözlerle övme, takdir ve tebrik etme" metodunu kullanmaktadırlar. İkinci sırada "sevgi ve ilgide artma" (%26.18) gelmekte: üçüncü olarak anılan mükafat türlerinin "hepsi"ni birden uygulama (%14.02) dördüncü olarak bir maddi mükafat türü olan "çeşitli armağanlar hediye etmek" (%11.73) son olarak da "arzu ve istekleri yerine getirmek" (%8.30) türüne başvurulmaktadır.

c. Mükafatların Çocuk Üzerindeki Etkileri

Yukarıda bahsi edilen mükafat türlerinin çocuk üzerindeki olumlu-olumsuz etkilerini belirlemek amacıyla sorulan soruya, öğrencilerden %81.48'i "Olumlu etkisi oldu.Öğrenme isteğim ve dine olan ilgim arttı"; %1.42'si "olumsuz etkisi oldu. Çünkü mükafatlar beni şımarttı"; %16.52'si "Olumlu veya olumsuz bir etkisi olduğunu hatırlamıyorum" cevabını vermişler, %0.57'si ise Başka seçeneğini işaretleyerek "Az da olsa mükafatlar beni ikiyüzlülüğe sevketti diyebilirim / Onları memnun ettiğim için çok seviniyordum" gibi cevaplar vermişler veya herhangi bir açıklama yapmamışlardır.(Bkz.GRAFİK-C)

GRAFİK C
AILEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN MUKAFATLARIN
ÇOCUK ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ



Öğrencilerin verdikleri bu cevaplar ile, bundan önceki soruda işaretilenen seçenekler arasındaki ilişki aynı zamanda, ailede gerçekleştirilen din eğitimi-öğretiminde başvurulan mükafat türlerinden hangisinin olumlu, hangisinin olumsuz etki bıraktığını da ortaya koymaktadır. Bunu belirlemek amacıyla oluşturulan çapraz çizelge ve ardından uygulanan chi-kare testiyle bu iki soru arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiş ve anlamlılık derecesinin de oldukça yüksek olduğu tesbit edilmiştir. (Bkz. TABLO 14)

Bu sonuçlara göre ailede verilen din eğitimi ve öğretimi esnasında gerek özendirmek, gerekse yapılan olumlu davranışları pekiştirmek amacıyla verilen mükafatların genellikle çocuk üzerinde olumlu etkiler bıraktığı görülmektedir. Ancak olumlu etki bırakan bu mükafat türleri arasında da bir tasnif yapılacak olursa, bu türlerin hepsini birden ifade eden 5. seçeneğin ilk sırayı aldığı görülmektedir. Frekans dağılımında ikinci sırayı "sevgi ve ilginin artması"/ "güzel sözlerle övmek takdir ve tebrik etmek" seçenekleri almaktadır. Bunların ardından arzu ve istek-

lere olumlu cevap verilmesi" seçeneği gelmekte, son sırayı ise bir mad-
 (*)
 di mükafat türü olan "değişik armağanların hediye edilmesi" almaktadır.
 (bkz.TABLO 14)

TABLO 14:AILEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN MUKAFAT TÜRLERİ İLE
 OLUMLU-OLUMSUZ ETKİLEŞİM ARASINDAKİ DAĞILIM

SEÇENEKLER	Olumlu		Olumsuz		Hatırlam.		Başka		Kattılan Cevapsız Toplam	CHI-KARE DEĞERLERİ	
	S	%	S	%	S	%	S	%			
Güzel sözlerle övmek+takdir..	232	85.3	3	1.1	35	12.9	2	0.7	272	- 272	SD:20 X ² :31.41 BD:1039.6 P:0.000
Sevgi ve ilgi- de artma..	157	85.8	4	2.2	21	11.5	1	0.5	183	- 183	
Arzu ve istekle- ri olumlu karş.	39	68.4	0	-	18	31.6	0	-	57	1 58	
Değişik armağan, hediye etmek	55	62.5	2	0.2	30	34.1	1	0.1	88	- 88	
Hepsini	89	90.8	1	0.1	8	8.2	0	-	98	- 98	
Cevapsız										301	
TOPLAM										1000	

İki soru arasındaki çapraz çizelgedeki değerleri yorumlamaya geçme-
 den önce,denilebilirki ailede verilen din eğitiminde,mükafatların çocuk
 üzerindeki olumlu etkisi oldukça yüksek (%81.48) buna karşı olumsuz et-
 kisi oldukça düşük (1.42) düzeydedir.(Bkz.GRAFIK-C) Chi-kare değerleri-
 nin desteklediği frekans dağılımınının yardımıyla şu sonuçlara ulaşmak
 mümkündür. Ailede verilen din eğitiminde, başvurulan mükafatların çocuk
 üzerinde olumlu etki bırakması isteniyorsa,bu mükafat türlerinin hepsi-
 ne birden yeri ve zamanı geldikçe dozu ayarlanarak başvurulmalıdır. An-
 ne babanın ekonomik gücünün maddi mükafatlara elvermemesi hiç önemli de-
 ğildir. Çünkü frekans dağılımında bu seçenek en sonda gelmekle,önem de-
 recesini yitirmektedir. Ancak anne baba, çocuk üzerinde, ikinci olarak

*) Daha çok ailenin sosyo-ekonomik yapısını ilgilendiren bu mükafat
 türünün son sırada yer alması,öte yandan mükafatlandırma ile sosyo-
 ekonomik değişken arasında herhangi bir ilginin bulunmadığının be-
 lenilmesi (Bkz TABLO 12) hiçbirini destekleyen bulgularla

olumlu etkiyi yapan mükafat türlerinin "onu güzel sözlerle övmek,takdir ve tebrik etmek ve ona karşı sevgi ve ilgiyi arttırmak" olduğunu bilmelidir. Bunlar ise maddî varlığı gerektirmeyen, ancak maddî değeri olan hediyelerden daha çok olumlu etkiye sahip faktörlerdir.

Çocuğa karşı sevgi ve ilginin,özellikle ailede gerçekleştirilen genel veya dinî eğitim ve öğretimde ne derece önemli olduğu, gerek psiko-pedagojik eserlerde,gerekse İslam eğitim kaynaklarında genişçe ele alınmıştır. Zira İslam eğitim sisteminde çocuklara her zaman ve her hususta sevgi ile davranılması, dinî prensiplerden biridir . Kur'ân-ı Kerim'de, baba-oğul ilişkisini içeren ayetlere bakıldığında,her defasında babanın oğula hitab tarzının "yavrucuğum; oğulcuğum" şeklinde olduğu görülecektir . Aynı özellik hadislerde de göze çarpmakta ve Hz.Peygamber (sav)'in bütün çocuklara karşı genellikle "yavrucuğum" şeklinde, sevgi ve şefkat ifadesiyle hitab ettiği görülmektedir . İslam'ın temel prensiplerinden biri olan hoşgörü ve müsamahanın en güzel örneklerini Hz.Peygamber'in hayatında bulmak mümkündür. Özellikle O, çocuklara karşı engin hoşgörü ve müsamahasıyla dikkat çekmektedir .

Ailede gerçekleştirilen din eğitimi-öğretiminde mükafatlara başvurma oranınının %63.61 ile sınırlı kaldığını biraz önce ifade etmiştik.(bkz GRAFİK-B). Açık uçlu sorulara verilen cevaplarda, öğretmenlerin %43.9; öğrencilerin ise %45.9 oranıyla taraftar olduğu "Çocuk çeşitli hediyelerle zaman zaman mükafatlandırılmalıdır" görüşünün temelleri esasen Kur'an ve Sünnette mevcuttur. Gerek ilgili ayetler, -ki bunlara tezin teorik kısmında değinilmişti- Kur'ân-ı Kerim'in "mükafatlandırma" prensibine "cezalandırma" dan daha fazla yer verdiğini ifade ederken,

2 Bkz. Ay,M.Emin; Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım? s.75 vd.

3 İlgili ayetler ve yorumları için bkz. Ay, age,s.77.

4 "Yâ Büneyye"hadisleri için bkz.Wensick,el-Mu'cemu'l-Mufehres,I,225

5 Bkz. Buhârî.Salat 106; Müslim, Mesâcid 42; Tirmizî, Menâkıb 31.

Hz.Peygamber'in de maddî manevî türlerine başvurarak, çocukları mükafatlandırdığına dair pekçok rivayet vardır. Bu konuda İbn Miskeveyh, Gazâlî İbnu'l-Hâec ve İbrahim Hakkı gibi İslam eğitimcilerinin, iyi hareketlerinden dolayı, çocukların takdir, tebrik ve çeşitli hediyelerle taltif edilmelerinin gerektiğine dair görüşlerine de yine tezin teorik kısmında genişçe yer verilmişti.

Araştırmamız bulguları arasında önemli bir nokta da maddî ödüllere çocukların fazla rağbet etmedikleri konusudur. (bkz. TABLO 14) Dolayısıyla ekonomik yetersizlik maddî ödüllerle mükafatlandırmaya engel teşkil etse de, çocuk üzerinde en etkin mükafatın "sevgi ve ilgi göstermek, güzel sözlerle övmek, takdir ve tebrik etmek" olduğu ortaya çıkmıştır. (bkz. TABLO 14). Gerek yaptığı olumlu davranışlar, gerekse ezberlediği duâ ve sûreler, yerine getirdiği ibadetler karşılığında, takdir ve tebrik edilen çocuklar bundan -olumlu yönde- oldukça etkilenmekte ve memnun olmaktadır. Şu kadar var ki, yaptıklarını sadece mükafat karşılığında yapma düşüncesine kapılmasına imkan verilmemelidir.

Mükafatlandırma hususunun teorik olarak haiz olduğu değer yanında, istatistikî bulgularla da desteklenmiş olması, konuya ayrı bir önem kazandırmaktadır. O halde, herşeyde olduğu gibi, ailede gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminde de anne babanın yerinde ve zamanında vereceği mükafatlar çocuğa hayat ve yaşama sevinci, öğrenme isteği ve dine karşı ilgi kazandıracak, ona gösterilen sevgi ve ilgi, söylenen güzel söz, takdir ve tebrikler ise yıllar geçse de unutamıyacağı olumlu izler olarak hafızasında yer edecektir diyebiliriz.

- 6 Hz.Peygamber'in maddî-manevî mükafatları için bkz. Muvatta', Medine, 2; Heysemî, age, V, 39; Tirmizî, Menakıb 50; Ayrıca bkz. Canan, age, s.148.
- 7 Bu şekilde alıştırılan çocukların, sonunda şımarık, egoist, daima isteyen ve fakat tatmin olmayan, sorumluluk hissinden kaçan bir şahsiyete sahip oldukları, yapılan araştırmalarda tesbit edilmiştir. Bkz. Coleman James C.: Abnormal Psychology and Modern Life, p.117

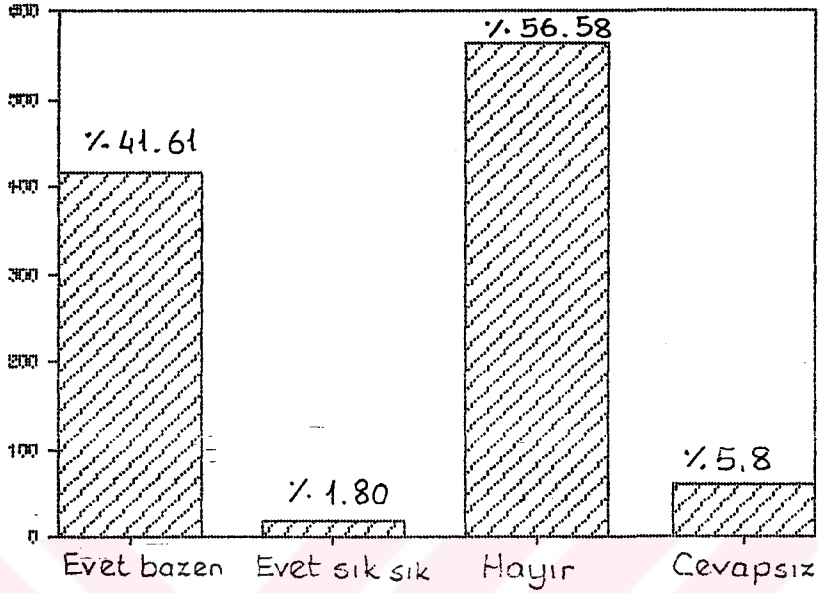
3. Ailedeki Din Eğitimi ve Öğretiminde Ceza

Ailede gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminde zaman zaman çocuğu birtakım olumsuz alışkanlıklardan vazgeçirmek ya da yaptığı hatalı davranışlara engel olmak amacıyla veya bazı ibadetleri terki durumunda, çeşitli müeyyidelere ve cezalara başvurulduğu bilinmektedir. Bu ceza türlerinin çocuk üzerindeki etkilerini tartışmaya geçmeden önce, öğrencilerin kendilerine çocukluk çağlarında öğretilen duâlar, sûreler, ibadetler, kısaca, verilen din eğitimi esnasında, ebeveynleri tarafından başvuru- lan cezalandırma olayının oranı ve sıklığı konusunda bir durum tesbiti yapmak gerekecektir. Bu amaçla öğrencilere sorulan soruya verilen cevap- lardan, cezalandırma oranı ve sıklığı, ceza türleri ve bunların çocuklar üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılacaktır. Bu konuda da, standart bağımsız değişkenlerin ne gibi farklılaşmalara sebep oldukları tablolar ve chi-kare testi sonuçlarıyla tesbit edilecektir.

a. Cezalandırma Oranı ve Sıklığı

Ankette yer alan, "Ailenizde gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretimi esnasında, size ceza veriliyor muydu?" sorusuna öğrencilerin %41.61'i "Evet bazen"; %1.80'i "Evet sık sık"; %56.58'i ise "Hayır" cevabını vermiş, %5.8'i ise bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Ortalama olarak %43.41 oranında "Evet bazen / Evet sık sık" cevabının alınmış olması, çeşitli türlerine başvurarak, ailedeki din eğitimi-öğretiminde cezalandırmanın önemli boyutlarda olduğu izlenimini vermektedir. (Bkz. GRAFİK-D)

GRAFİK D
AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE CEZALANDIRMA ORANI



Ailede gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminde zaman zaman başvuru yapılan cezaların oranı ve sıklığının değişkenlere göre dağılımı, bu konuda ailelerin takındıkları tavır belirlemeye yardımcı olacaktır. Çeşitli değişkenlerin ele alındığı frekans tablosu için bkz. TABLO 15.

Çevre faktörünün bu konuda farklılaşmaya sebep olduğu, gerek frekans tablosundan, gerekse chi-kare değerlerinden anlaşılmaktadır. Buna göre Van, şehirler arasında cezaya en çok başvuru yapılan ildir (%48.9) Bu oran Bursa'da %44.2, Balıkesir ve Erzurum'da %37.0 düzeyindedir. Chi-kare sonuçlarının anlamlı bulunması, Van ilinin bu özelliğini incelemeyi gerekli kılmaktadır. Kanaatimizce bu hususta Van'ın gerek demografik ve ekolojik yapısı ve gerekse öğrencilerin çoğunluğunun ailesinin köyde yaşayan insanlar olması rol oynamaktadır. Geleneksel tarzda gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminde ebeveynin okur-yazar olmama oranının oldukça yüksek olmasının (bkz. EK TABLO 3) birçok dezavantajları yaşanmakta-

TABLO 15: AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE GEZALANDIRMA ORANININ DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMI

DEĞİŞKENLER		SEÇENEKLER						Katılan	Cevapsız	Toplam	CHI-KARE DEĞERLERİ
		Evet bazen		Evet sık		Hayır					
		S	%	S	%	S	%				
Gevre	Bursa	163	44.2	4	1.1	202	54.7	369	15	384	SD:9
	Balıkesir	78	37.0	3	1.4	130	61.6	211	15	226	X ² :16.91
	Erzurum	81	37.0	3	1.4	135	61.6	219	13	232	SD:26.18
	Van	70	48.9	7	4.9	66	46.2	143	15	158	P:.002
Sınıf	Lise II	206	40.5	8	1.6	295	57.9	509	25	534	SD:3
	Lise IV	186	43.0	9	2.0	238	55.0	433	33	466	X ² :7.81 BD:3.67 P:.299
Cinsiyet	Erkek	337	45.8	16	2.2	382	52.0	735	45	780	SD:3
	Kız	55	26.6	1	0.5	151	72.9	207	13	220	X ² :7.81 BD:29.53 P:.000
Sosyal çevre	Şehir	196	41.1	9	1.9	272	57.0	477	28	505	SD:12
	İlçe	37	42.5	1	1.1	49	56.3	87	12	99	X ² :21.02
	Nahiye/Buc.	5	31.3	0	-	11	68.7	16	-	16	BD:17.16
	Köy	135	40.7	7	2.1	190	57.2	332	17	349	P:.144
	Yurtdışı	19	63.3	0	-	11	36.7	30	1	31	
Annenin tahsili	Ok-yaz.değ.	152	40.9	13	3.5	207	55.6	372	21	393	SD:18
	Okur-yazar	68	45.9	2	1.4	78	52.7	148	12	160	X ² :28.86
	İlkokul m.	158	40.9	2	0.5	226	58.6	386	21	407	BD:22.99
	Ortaokul m.	4	33.3	0	-	9	66.7	12	-	12	P:.191
	Lise mez.	3	25.0	0	-	9	75.0	12	1	13	
	Üniversite	3	75.0	0	-	1	25.0	4	1	5	
	Cevapsız									10	
Babanın tahsili	Ok-yaz.değ.	29	46.0	1	1.6	33	52.4	63	14	77	SD:18
	Okur-yazar	56	44.1	4	3.1	67	52.8	127	4	131	X ² :28.86
	İlkokul m.	217	41.4	11	2.1	292	56.2	520	29	549	BD:36.96
	Ortaokul m.	28	43.1	0	-	37	56.9	65	4	69	P:.005
	Lise mez.	23	37.1	1	1.6	38	61.3	62	3	65	
	Üniversite	30	42.9	0	-	40	57.1	70	1	71	
	Cevapsız									38	
Babanın mesleği	Çiftçi	86	37.7	7	3.1	135	59.2	228	13	241	SD:18
	Memur	92	43.6	5	2.4	114	54.0	211	10	221	X ² :28.86
	İşçi	62	45.6	1	0.7	73	53.7	136	16	152	BD:20.50
	Esn/Tüccar	55	45.1	1	0.8	66	54.1	122	7	129	P:.305
	Ser.Meslek	58	42.1	2	1.4	78	56.5	138	5	143	
	Başka	29	42.6	1	1.5	38	55.9	68	4	72	
	Cevapsız									42	
Annenin İbadet Durumuna Göre(*)	1.	1	14.3	0	-	6	85.7	7	2	9	SD:15
	2.	41	33.3	2	1.6	80	65.1	123	16	139	X ² :24.99
	3.	340	43.3	14	1.8	431	54.9	785	36	821	BD:31.32
	4.	4	36.4	1	9.0	6	54.6	11	2	13	P:.008
	5.	3	42.9	0	-	4	57.1	7	-	7	
	Cevapsız									11	
Babanın İbadet Durumuna Göre	1.	3	17.6	0	-	14	82.4	17	3	20	SD:15
	2.	42	39.2	2	1.9	63	58.9	107	12	119	X ² :24.99
	3.	329	44.1	15	2.0	402	53.9	746	29	775	BD:68.28
	4.	5	18.5	0	-	22	81.5	27	11	38	P:.000
	5.	3	50.0	0	-	3	50.0	6	-	6	
	Cevapsız									42	
Ailede Din Eğitimi Verilen Kişiye Göre	1.	53	27.7	2	1.0	136	71.3	191	1	192	SD:18
	2.	174	50.2	7	2.1	166	47.8	347	5	352	X ² :28.86
	3.	113	46.3	5	2.1	126	51.6	244	4	248	BD:374.16
	4.	3	13.0	0	-	20	87.0	23	-	23	P:.000
	5.	15	32.6	0	-	31	67.4	46	1	47	
	6.	11	33.3	2	6.0	20	60.7	33	-	33	
	Cevapsız									105	
TOPLAM									1000		

(*) Değişkenlere ait seçenekler için bkz. EKTABLÖLAR / ANKET FORMU I. 13.14.18.so

dır. Şahsi gözlemlerimiz de anket sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir. Bu konuda halkın yeterli ve sağlıklı dini bilgiye sahip olmayışını, en büyük faktör olarak gördüğümüzü belirtmeliyiz. Nitekim genel okuma-yazma oranının en düşük seviye ile Van'da gerçekleşmesi de bunun bir başka yönden ifadesidir. Yöre halkı dini, temel eserlerden, Kur'ân ve Sünnetten direkt olarak almaktan mahrum olduğu gibi, yaşanan geleneksel tarzdaki dini hayat ise pekçok hurafe ve dinin özüne uymayan unsurlarla doludur. Bu şartlar altında gerçekleşen dini eğitimde baskı ve cezalandırma ya başvurma oranının yüksekliği yadırganmamalıdır. Aynı şekilde, gerek ailede gerçekleştirilen dini eğitimde baskı, katı disiplin ve cezaya dayalı eğitimin bu ilimizde yüksek düzeyde olması (bkz. TABLO 11) ve gerekse mükafatlandırma oranının düşük düzeyde bulunması (krş. TABLO 12) bir tesadüf sayılmamalıdır.

Sınıf değişkeninin cezalandırma konusunda küçük bir farklılaşmaya sebep olduğu görülmekte, ancak chi-kare sonucu anlamsız çıkmaktadır. Şu kadar var ki, Lise II'ler, Lise IV'lere nazaran ailelerinde daha az cezalandırılmışlardır. Bu konuda da, yükselen tahsil seviyesinin olumlu bir etkisi olduğu kanaatindeyiz. (bkz. EK TABLO 3)

Cinsiyet faktörü ise önemli bir farklılaşmaya sebep olurken chi-kare değeri ise oldukça anlamlıdır. Sonuçlarda, erkeklerin %45.8 oranında bazen cezaya maruz kaldıkları gözlenirken, bu oran kızlarda %25.6 ile nisbeten düşük bir düzeydedir. Kızların genellikle daha müsamahakâr ve ve hoşgörüye dayalı bir eğitim metoduyla eğitildiklerini hatırlatmak (bkz. TABLO 11) bu bağlamda yeterli bir açıklama olarak görülebilir.

Annenin tahsilinin frekans tablosunda birtakım farklılaşmaya sebep olduğu gözlenmekteyse de, chi-kare testi sonuçları bunun anlamlı olmadığını göstermektedir.

ğını belirlemektedir. Ancak yüzeysel olarak da, herhangi bir okul mezunu annelerin, okur-yazar olmayanlara nazaran cezaya daha az başvurduklarının gözlenmesi tahsil seviyesinin cezalandırma konusuyla doğrudan alakalı oluşuna bir işaret sayılabilir.

Babanın tahsil seviyesinin ise, cezalandırma konusunda rol oynadığı gözlenmekte ve sonuçlar chi-kare değerleriyle de desteklenmektedir. Tabloda, tahsil seviyesi yükseldikçe cezalandırma oranı da azalmaktadır. Okur-yazar olmayan babalarda cezalandırmaya başvurma oranı %46 düzeyinde iken, bu oran lise mezunlarında %37.1'e kadar düşebilmektedir. Görüldüğü üzere tahsil seviyesi cezalandırma olayında önemli farklılaşmalara neden olabilmektedir.

Sosyal çevre ve Sosyo-ekonomik yapının herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı görülmektedir. Ancak yüzeysel olarak çiftçi babaların cezalandırmaya başvuran meslek grubunda oldukları gözlenmiş, diğer meslek sahibi babalardan ise birbiriyle aynı değerlere yakın sonuçlar alınmıştır. Ne var ki, chi-kare sonuçlarının anlamlılık derecesinin oldukça altında gerçekleşmiş olması bu dağılımı desteklememektedir. Dolayısıyla, sosyal çevre ve sosyo-ekonomik seviyenin, çocuklara verilen din eğitimi ve öğretiminde cezalandırma olayına başvurma konusunda etkili olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Annenin ibadet durumu da frekans dağılımında farklılaşmaya sebep olurken chi-kare sonuçları da anlamlıdır. Ancak frekans dağılımında, seçenekler arasında bir çelişki bulunduğu gözlenmektedir. Şöyle ki, beş vakit namaz ve diğer ibadetleri yerine getiren anneler, çocuklarını cezalandıran aileler konusunda ilk sırada yer almaktadırlar. Oysa ailede gerçekleştirilen din eğitimi izlenen metod ile, annenin ibadet durumu ile annenin ibadet durumu arasındaki ilişkiyi belirleyen tabloda, ibadet-

lerini eksiksiz yerine getiren annelerin daha çok hoşgörölü ve müsamaha-kâr bir metod izleyip, baskıya çok az yer verdiklerini tesbit etmiştik. (bkz.TABLO 11 ve yorumu) Kanaatimizce, çelişki ifade eden bu bulgular, bir gerçeğin göstergesidir: İbadetlerini yerine getirmeyen ya da bu konuda ilgisiz ve gevşek davranan anneler, genellikle çocuklarının din eğitimiyle ilgilenmeyen kimselerdir. Durum böyle olunca, tabii olarak çocuklarını bu konuda cezalandıracakları herhangi bir pozisyon doğmamaktadır. Frekans dağılımında, bu özelliklere sahip annelerin düşük düzeyde seyreden cezalandırma oranlarını bu şekilde açıklamak, sanırız hatalı olmayacaktır. Öte yandan ibadetlerini yerine getiren anneler ise, genellikle ilkokul mezunu ya da okur-yazarlıkla sınırlı bir tahsil düzeyine sahip veya okur-yazarlığı olmayan kimselerdir. Durum böyle olunca, çocuklarını bilinçsizce zaman zaman cezalandırabilmektedirler. Dolayısıyla bu durum anketlere de yansımaktadır. Ancak cezaların çocuk üzerindeki olumlu-olumsuz etkilerini belirlemeden, bu konuda daha fazla yorum yapmayı doğru bulmuyoruz.

Babanın ibadet durumu ile din eğitiminde cezaya başvurma olayı arasında da bir ilişkinin varolduğu gözlenmektedir. Burada da en çok cezaya başvuran babalar, beş vakit namazını kılan ve diğer ibadetlerini yerine getirenlerdir. Yukarıda anneler için söylenenlerin babalar için de geçerli olduğu ifade edilebilir. Şu kadar var ki, ibadetlere karşı tamamen ilgisiz olduğu belirlenen babalar %50 düzeyiyle en çok cezaya başvuranlardır. Bu sonuç ise, din eğitiminde uygulanan metod ile, babanın ibadet durumu arasındaki ilişkiyi belirleyen sonuçlarla (bkz.TABLO 11) paralellik arz etmektedir. (Kırş.TABLO 15)

Ailede din eğitimini veren kişi değişkeniyle, cezalandırma oranı ve sıklığı arasındaki farklılaşma da aynı şekilde istatistikî açıdan anlam-

lıdır. Aradaki ilişkinin anlamlılık derecesi ise oldukça yüksektir. Buna göre, ailedeki din eğitimi esnasında cezaya en çok başvurulma oranında ilk sırada babalar (%50.2), ardından anne babanın birlikte davrandığı durumlar (%46.3), sonra başka seçeneği (%33.3) ardından dede nine ve yakın akrabalar (%32.6) sonra anneler (%27.7) en sonda ise abla/ağabeyler (%13.0) gelmektedir. Bu sıralama, gerek birlikte, gerekse ayrı ayrı anne ya da baba veya yakınlar tarafından verilmiş olsun, ailede gerçekleştirilen din eğitiminde her hâl ü kârda %43.4 oranıyla, cezaya bazen ya da sık sık başvurulduğu realitesini ortaya koymaktadır. Cezanın ilk çocukluk yıllarında ailede gerçekleştirilen din eğitiminde çocuğa karşı kullanılmasının onun üzerinde nasıl bir etki bıraktığını, yine onların görüşleriyle netleştirmek daha gerçekçi olacaktır. Çünkü -varsayımlarımızda da belirttiğimiz üzere- her ceza türünün, her zaman olumsuz etki bırakmayabileceği kanaatindeyiz. Bu hususu belirleyebilmek amacıyla, önce başvuru ceza türleri, ardından bunların çocuk üzerindeki etkileri ele alınacaktır.

b. Verilen Ceza Türleri

Genel eğitim-öğretimde cezanın yeri ve türleri konusunda birtakım teorik bilgiler tezin birinci bölümünde ele alınmıştı. Gerek pedagojik kaynaklar ve gerekse öğrencilerin önankette verdikleri açık uçlu cevaplar dikkate alınarak oluşturulan ceza türleri, anket sorusu olarak öğrencilere sunulmuş, böylece bir durum tesbiti yoluna gidilmiştir. Seçenekler genellikle öğrencinin durumunu yansıtmış, %2.67 oranıyla işaretlenen Başka seçeneğine ise, "Genellikle sözlü ifadelerle beni mahcup ettiler/ Kızgın ve üzülüyormuş gibi bakmaları bana yetiyordu/ Bazen dayak bazen azar işittim" gibi cevaplar vermişlerdir. (bkz. TABLO 16)

TABLO 16: AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE BAŞVURULAN CEZA TÜRLERİ

SEÇENEKLER	SAYI	%
1.İlgi ve sevgi göstermemeye başladılar	57	13.83
2.Tenkid edildim ve uyarıldım	223	54.13
3.Azarlandım ve hakaret edildi.	61	14.81
4.Dayak	33	8.01
5.Hepsi	27	6.55
6.Başka	11	2.67
Katılan	412	100.00
Cevapsız	588	
TOPLAM	1000	

Tabloya göre, ailelerin %54.13'ü, bir manevî ceza türü olan "tenkit etmek ve uyarmak": %14.81'i "azarlamak ve hakaret" metoduna başvurmakta %13.83'ü ise, "ilgi ve sevgi göstermeme"yi tercih etmekte, %8.01'i de dayak cezasına başvurmaktadır. Ceza türlerinin hepsine birden başvurulduğunu ifade eden öğrencilerin oranı ise %6.55 düzeyindedir.

c. Cezaların Çocuk Üzerindeki Etkileri

Yukarıda sözkonusu edilen ceza türlerinin çocuk üzerindeki olumlu-olumsuz etkilerini belirlemek amacıyla sorulan soruya, öğrencilerden %71.57'si "Olumlu etkisi oldu, hatalarımı düzelttim ve eksiklerimi giderdim"; %9.16'sı "Olumsuz etkisi oldu, ailemden ve dinden soğudum" derken, %14.22'si "Olumlu veya olumsuz bir etkisi olduğunu hatırlamıyorum" cevabını vermiş; %5.06'sı ise Başka seçeneğini işaretlemişlerdir. (Bkz GRAFİK-E)

***) Başka seçeneğine verilen açık uçlu cevaplardan birkaç örnek vermek istiyoruz:

"Azar ve hakaretler beni ailemden soğuttu ama dinden soğumadım"

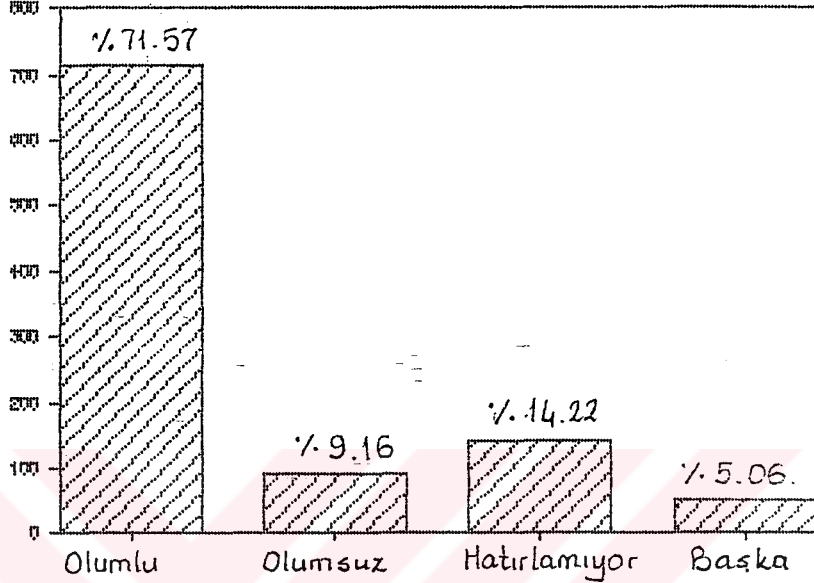
"Cezalar, dinî bilgileri öğrenme azmimi azaltıyordu"

"İbadetlerimi yapmadığım halde, yaptım diyerek veya yapıyormuş gibi görünerek yalana yöneldim"

"Dinden soğumama sebep oldular"

"Bazen olumsuz etkisi oldu. Ailemden bazı şeylerden soğur gibi oldum fakat şimdi böyle birşey yok"

GRAFİK E
AİLEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN CEZALARIN
ÇOCUK ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ



Öğrencilerin verdikleri cevaplar ile, bundan önceki tabloda işaretilenen seçenekler arasındaki ilişki aynı zamanda ailedeki din eğitimi ve öğretiminde başvurulan ceza türlerinden hangisinin olumlu, hangisinin olumsuz etki bıraktığını da ortaya koymaktadır. Bunu belirlemek amacıyla oluşturulan çapraz çizelge ve ardından uygulanan chi-kare testinde, bu iki soru arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Chi-kare değerleri, sonuçların güvenilirliğini destekler mahiyettedir. Tabloda ortaya çıkan sonuçlardan, ailedeki din eğitimi esnasında gerek hatalı davranışlardan vazgeçirmek, gerekse dinî bilgiler ve ibadetlere yönelik bazı alışkanlıklar kazandırmak amacıyla verilen cezaların, çocuklar üzerinde farklı birtakım etkiler bıraktığı anlaşılmaktadır. Buna göre ceza türlerinden hepsinin çocuk üzerinde olumsuz yönde etkili olmadığı söylenebilir. Sözgelimi, "ilgi ve sevgi eksikliği"nin çocuk üzerindeki olumlu etkisi %80.7 iken, olumsuz etkisi ancak %7'dir. (Bkz. TABLO 17)

TABLO 17: AILEDEKİ DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN CEZA TÜRLERİ İLE OLUMLU-OLUMSUZ ETKİLEŞİM ARASINDAKİ DAĞILIM

SEÇENEKLER	Olumlu S %	Olumsuz S %	Hatırlam. S %	Başka S %	Katlan Cevapsız	Toplam	CHI-KARE DEĞERLERİ
İlgi ve sevgide eksilme..	46 80.7	4 7.0	7 12.3	0 -	57 -	57	SD:24 X ² :36.41 BD:1107.5 P:.000
Tenkid edilme ve uyarılma	167 74.9	9 4.0	38 17.0	9 4.1	223 -	223	
Azarlanma ve hakaret edilme	40 66.7	9 15.0	8 13.3	3 5.0	60 1	61	
Dayak	18 54.5	10 30.3	3 9.0	2 6.1	33 -	33	
Hepsi	18 66.7	4 14.8	1 3.7	4 14.8	27 -	27	
Başka	5 45.5	1 9.0	2 18.2	3 27.3	11 -	11	
Cevapsız						588	
TOPLAM						1000	

Aynı şekilde, "tenkid ve uyarma" cezasının da %74.9 oranıyla olumlu, %4.0 oranıyla da olumsuz yönde etkili olduğu gözlenmektedir. Bu iki seçeneğin dışındaki ceza türlerinin olumlu etki oranının ise giderek azaldığı, buna karşılık olumsuz etkilerinin ise sayısal olarak arttığı görülmektedir. Meselâ "azarlama ve hakaret" cezası çocuk üzerinde %66.7 oranında olumlu etki bırakırken, olumsuz etki oranı %15'e yükselmektedir. Ceza türleri içinde dayağın olumlu etkisi diğer seçeneklere göre oldukça düşük olmasına rağmen yine de %54.5 oranında gerçekleşmesiyle dikkat çekicidir. Ancak olumsuz etkisi %30.3 düzeyiyle en yüksek seviyededir. Ceza türlerinin hepsine birden başvurulduğu durumlarda olumlu etki %66.7 iken, olumsuz etkisi %14.8 düzeyindedir.

Bazı öğrencilerin (33 öğrenci) %8.01 oranıyla çocukluk yıllarında kendilerine verilen ceza türünün dayak olduğunu belirtmiş olması ve bu ceza türünden %54.5 oranında olumlu yönde etkilenmiş olduklarını ifade etmeleri, dayak cezasının her hâl ü kârda olumlu etki bırakacağı anlamına gelmemelidir. Belki bu şekilde cevap veren öğrencilerin psikolojik yapılarının, dayaktan olumlu yönde etkilenmeye müsait olduklarını gözönü-

(*)

ne alarak yorumlamak daha isabetli olacaktır . Ancak kanaatimizce üzerinde durulması gereken asıl önemli nokta, dayak cezasının olumsuz etki bırakan ceza türlerinin başında gelmesidir(%30.3). Elde edilen bu sonuçlar ışığında, ailedeki din eğitimi ve öğretimi esnasında verilen cezaların etkileri konusunda bazı açıklamalar faydalı olacaktır.

Chi-kare değerlerinin bu iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlılık derecesinin oldukça yüksek olduğunu belirlemesi, seçenekler arasındaki ilişkinin sağlıklı ve güvenilir nitelikte olduğunun göstergesidir. Bu itibarla, denilebilir ki, ailede gerçekleştirilen din eğitiminde eğer ceza başvurmak gerekiyorsa, bu ceza türü "ilgi ve sevgiyi esirgemek" şeklinde olmalıdır. Bu tür bir ceza, çocuk üzerinde olumlu etki bırakacağı gibi (bkz. TABLO 17); ebeveyn-çocuk arasındaki otoriteyi, saygı ve sevgi bağlarını da zedelemeyecektir. Başvurulabilecek ikinci ceza türü yapılan hatalı davranışların tenkid edilmesi ve çocuğun uyarılmasıdır. Bu da çocuk üzerinde olumlu etki yapacaktır. (krş. TABLO 17) Ancak tenkid ve uyarının başkalarının yanında yapılmaması gerekmektedir . Bu iki ceza türünün dışında kalan azarlama ve hakaret, dayak ve bu ceza türlerinin hepsinin birden uygulandığı durumlarda ise olumsuz etki oranı oldukça yüksek olacaktır . En büyük olumsuz etki ise, çocuğun azarlama ve hakaret ya da dayak cezasına alışmasıdır. Bu da çocuğun kişilik ve karakterinde birtakım olumsuz etkiler meydana getirecektir. Özellikle dayak cezasının çocuk eğitimindeki konumundan ve çocuk üzerindeki olumsuz etkilerinden yapılan araştırmalar ışığında kısaca bahsetmek istiyoruz.

*) Bu konuda Hadis bilgini Münâvî'nin ve İslam eğitimcilerinden el-Abderî'nin pedagojik yönden değerli sayılabilecek görüşleri için bkz. Münâvî, Feyzu'l-Kadir, V, 257; Dağ-Öymen, İslam Eğitim Tarihi, s. 59.

1 Bkz. Ayhan, Halis; Eğitime Giriş, s. 237.

2 Bu konuda Gazâlî'nin görüşleri için bkz. İhyâ, I, 57; Çocuklara kötü söz söylemekten ve hakarettten meneden İmam Şâfiî ise şöyle demektedir. "Aksi takdirde bu davranış, çocuğu kardeşlerine ve hatta sana karşı aynı şekilde konuşmaya cesaretlendirir". Bkz. Münâvî, age. III, 393.

Öncelikle şunu belirtmek istiyoruz ki, İslam eğitim sisteminin ana kaynağı Kur'ân-ı Kerim, çocuklara en güzel şekilde hitab eden bir anlayış getirmiş ve onları "dünya hayatının süsü"⁴ olarak nitelendirmiştir. Kitab-ı Mukaddes'de (İncil ve Tevrat) çocukların dövülmelerini bizzat emreden ifadelerin,⁵ bir benzerini Kur'ân-ı Kerim'de görmek kabil değil değildir. Hz. Peygamber de hayatı boyunca hiçbir çocuğu dövmemiş, bilakis onlara gösterilmesi gereken sevgi ve şefkatin en güzel örneği olmuştur. Dolayısıyla, ailede gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminde özellikle dayak vb. fizikî cezalara başvurulmamasına gayret edilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Zira bu ceza türünün olumsuz etkisinin oldukça yüksek oluşu araştırmamızda da açık bir şekilde ortaya çıkmıştır.

Ailede din eğitimi konusunda fizikî cezaya başvurma konusunda Hz. Peygamber'in sadece namaz ibadetiyle ilgili olan ifadesine tekrar değinmek istiyoruz. Hz. Peygamber'in dayaağı yasaklayan ifadeleri ve uygulamaları dayaağı izin mahiyetindeki açıklamalarını gölgede bırakacak derecede çoktur. Sadece namaz konusunda çocukların dövülebileceği belirtilen hadisin hükmünün başka bir hadis ile yürürlükten kaldırıldığını ifade eden İslam bilginleri de vardır.⁶ Ancak burada önemli olan, -ilgili konuda da tartışıldığı üzere- namaz kılması konusunda yapılabilecek yardımların, verilecek bilgilerin eksiksiz olarak anne baba tarafından yerine getirildiği halde yine sonuç alınamıyorsa, son çare olarak ve faydalı olacağına da inanılıyorsa dövme işine başvurulabildiğidir. Bu iznin pedagojik sınırlar çerçevesinde ele alınması konunun tahlilini kolaylaştıracaktır. Öte yandan, İslam Hukukçuları çocuğur fizikî cezalarla ceza-

3 Kur'ân'da, babanın evladına hitab tarzının her defasında "Yavrucuğum, Oğulcuğum" anlamındaki "Ya Büneyye" kelimesiyle ifade edildiği görülmektedir. Ayetler ve yorumu için bkz. Ay, age, s.77.

4 Bkz. Kehf 18/46.

5 Krş. Kitab-ı Mukaddes Bab 23, 13-14, s.649.

6 Bkz. Askalânî, Fethu'l-Bârî, II, 286.

landırılabilmesinde birçok sınırlayıcı ilke tesbit etmiş ve bunlara uymayanların tazminat ödemeye mahkum olacaklarını ifade etmişlerdir⁷. Bu ilkeler incelendiğinde, dayığa çok sınırlı şartlarla izin verildiği görülecektir. Gerek Batı eğitim sistemi incelenirken, sistemin yapı taşları olan pedagogların bir kısmının dayığı son derece savunmaları ve gerekse Medeni Kanun'da yer alan "Ana babanın çocuklarının itaat etmesini isteme hakkı yanında, itaat etmeyen çocuklarını te'dib etme hakları da vardır"⁸ (M.K.267) maddesi karşısında İslam Hukuku ilkelerinin pek çok pedagojik özellikler ihtiva ettiği görülecektir. İslam eğitimcilerinden bir kısmının (Mâverdî, İbn Haldûn vb.) ise eğitim maksadıyla da olsa dayığa kesinlikle karşı olduklarını ilgili konuda belirlemiştik.

Öte yandan, yapılan araştırmalarda, ailede başvurulan dayak cezasının, çocukta heyecansal gerginlik meydana getirdiği⁹, aşırı kaygı ve nörotik eğilimlerin temelinde katı ve cezaya yönelik otoriter ana-baba davranışlarının var olduğu belirlenmiştir¹⁰. Yine, ağır baskı ve dayağın çocuğun kişiliğini ezme, kendine güvenini yok etmek, yalana ve ikiyüzlülüğe sevk etmek gibi kötü ahlaki sonuçlara yol açmasının yanında birtakım psikolojik bozuluklara da sebep olduğu araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Bunlar, çocuğun evden kaçması, korkak veya öfkeli olması, saldırganlık ve düşmanlık hisleriyle dolu olması, başkalarına eziyet veren, eşyaları kıran sadist ruhlu biri olması ve altını ıslatması gibi psikolojik ve sosyolojik yönden anormal durumlardır¹¹. Bu zararları

- 7 Bkz. Udeh, et-Teşriu'l-Cinaî, I, 518, 519.
 8 Bu ilkeler ve yorumları için bkz. Ay, M. Emin "İslam Hukuku Kaynaklarına Göre, Pedagojik Açıdan Çocuk Eğitiminde Dayak Cezasına Getirilen Sınırlamalar" U.Ü. İlahiyat Fak. Dergisi, III, 225.
 9 Bkz. Sandström, age, s. 178.
 10 Abacı, Ramazan; Demokratik, Otoriter ve İlgisiz Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Çocuğun Kaygı Düzeyine Etkisi, (yayınlanmamış Y. Lisans Tezi) s. 25, 33, 35.
 11 Çağlar, Doğan; Uyumsuz Çocukların Eğitimi, s. 41, 71, 84, 117, 119, 133, 175, 187, 192.

dışında, küçük yaşlarda sık sık dayak yiyen çocukların ileriki yaşlarda bundan zevk alan (mazohist) kişiler haline gelebilecekleri de belirtilmektedir .¹²

Suçlu çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada ise, bunların %86.9'unun, anne babaları tarafından dayakla cezalandırıldıkları belirlenmiştir .¹³ Dayak ve diğer cezaların çocukta daha çok korkuya dayalı bir ahlâk geliştirdiği için,¹⁴ genellikle dayak cezasından korkarak söylenen yalanların çocuk tarafından bilerek söylendiği de ifade edilmektedir .¹⁵

Bu bilgilere, ülkemizde son yıllarda gerçekleştirilen ve 16 ilde, 4-12 yaşları arasındaki 50.473 çocuk üzerinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarını eklemek istiyoruz. Bir araştırmacı grubu tarafından gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda, sık sık fizikî cezalara başvuru ya da dayakla cezalandırılan çocuklarda -daha önce yapılan araştırmalarda da tesbit edilen- bazı problemlerin ortaya çıktığı belirlenmiştir .¹⁶

Fizikî ceza türlerinden biri olan dayığa, ailede başvuru oranının ülkemizde %63 düzeylerine ulaştığının tesbit edilmesi düşündürücü iken bu oranın araştırmamız bulgularında %8.01 oranında gerçekleşmesi, (bkz.TABLO 16) dindar ailelerde bu ceza türüne daha az başvurulduğu şeklinde yorumlanabilir.Ancak yine de -%30 oranıyla- çocuk üzerinde en fazla olumsuz etkiye dayak cezasının yol açtığını belirtmeliyiz.(bkz.TABLO 17) İstatistikî sonuçlar yardımıyla desteklenen bu tesbit ve daha önce-

- 12 Çağlar, çocukluğunda devamlı olarak üvey babası tarafından dövülen bir musevî çocuğun hikayesini örnek olarak vermektedir.Bkz,age,171
- 13 Yavuzer,Haluk; Çocuk Suçluluğu,s.131.
- 14 Jersild,A;Çocuk Psikolojisi,(çev.G.Günçe) s.601.
- 15 Kanad,H.Fikret; Ailede Çocuk Eğitimi,s.93.
- 16 Bu problemler için bkz. Bilir,Şule ve ark.; Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 Yaşları Arasındaki 50.473 Çocuğa Fiziksel Ceza Verme Sıklığı ve Buna İlişkin Problem Durumlarının İncelenmesi, AİLE VE TOPLUM Dergisi,I,59.
- 17 Bkz. Zeytinoğlu,S-Kozcu,Ş; Fiziksel Çocuk İstismarı Konusunda Bir Araştırma,Aile Yazıları,3,392.

den zikrettiğimiz teorik gerekçeler ışığında ortaya koymak istediğimiz husus şudur: Her ne kadar ülkemizde dayak cezasına aileler yüksek oranlarda başvurmakta iseler de, doğru olan, ailede gerçekleştirilen din eğitimi-öğretiminde, gerek iman konularının öğretimi, gerekse ibadetlere karşı teşvik ve yönlendirmelerde dayak cezasına başvurulmamasıdır. Dayak cezasıyla yaptırılan bir din eğitimi-öğretimi, bu baskının kalktığı yıllar olan ergenlik öncesi ve ergenlik yıllarında, çocuğun ibadetleri terkeden, dinî değerlere sırt çeviren bir kişilik kazanmasına sebep olabilir. Buna meydan vermemek için, ailede gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminde başvurulabilecek ceza türleri, "sevgi ve ilgi göstermemek" şeklinde manevî bir ceza türü olmalı, gerektiğinde "tenkid ve uyarı" cezası denenmeli ve azarlama cezasıyla yetinilmelidir. Ebeveyn-çocuk ilişkilerini zedeleyen, aradaki sevgi ve saygı bağlarını koparan bir ceza türü olan dayak ile ideal bir iman ve ibadet eğitimi ve öğretiminin gerçekleştirilebileceği kanaatinde değiliz. Öte yandan gerçekleştirilecek din eğitimi ve öğretiminde müsamahakâr ve hoşgörülü bir tavır takınmanın birtakım dinî ve ilmi gerekçeleri de olduğunu ifade etmek gerekir.

Din eğitimi-öğretiminin gerçekleştirilmesi esnasında çocuk bazen ilginç, bazen anlamsız, bazen de dinî açıdan uygun olmayan sorular sorabilir. Bu durumda "çocukların bülüğ çağına kadar dinen sorumlu sayılmadığı.." hatırlanarak ¹⁸, çocuk sert biçimde eleştirilmemelidir. Zira bu hadis'e göre, kişinin çocukluk çağında yapacağı hatalar, yanlışlar, günahlar yetişkin insanların yaptıklarının sonucunu doğurmayacaktır. ¹⁹ İslam'ın çocuklara tanıdığı bu müsamaha ifadesi, yeri geldiğinde onlardan esirgenmemelidir. Özellikle büyüklerin bile zaman zaman yapmaktan kaçınmadıkları küçük hatalar ve kusurlar, çocuklar tarafından işlendiğinde, bunlar,

18 Bkz. Ebû Davud, Hudûd 16; Tirmizî, Hudûd 1; Nesâî, Talak 13.

19 Ayhan, age, s.236,242

birer günah olarak telkin edilmemelidir. Bu konuda Rousseau, "Doğmak üzere bulunan zevklerine cepheden yürüyerek karşı koyduğunuz ve hissettiği yeni ihtiyaçlara suç imişler gibi muamele etmeğe başladığınız zaman çocuğunuzun sizi uzun müddet dinlemeyeceğinden emin olunuz" demektedir.

İsimlerinden biri de Halîm (kullarına karşı hoşgörü ve hilm sahibi olan Allah Teâlâ'nın Hz.Musa ile Hz.Harun'u -yaptığı zulümleriyle tanınan- Firavun'a gönderirken "Firavun'a gidin, doğrusu o azmıştır. Varın ona yumuşak söz söyleyin. belki öğüt dinler veya korkar" buyurmuş olması dikkat çekicidir .

Hz.Peygamber'in, yaramazlık yapan çocuklara hemen müdahale edilmesini yasaklayan hadisi ile, Rousseau'nun "Arzu ettikleri vakit çocuklar sıçramalı,koşmalı ve bağırmalıdırlar. Zira çocukların bu hareketleri, kuvvetlenmeye yeltenen bünyelerinin ihtiyaçlarıdır.(...) Çocuğun oyunlarına, eğlencelerine, sevimli insiyaklarına daima hürmetkar olunuz" görüşünü birleştirerek, çocuklara karşı müsamahakâr davranılması gerektiğini ifade etmek mümkündür. Çocuğun yapmış olduğu hataları düzeltirken ona sert davranmanın zararlı olacağını belirten İbn Haldun da, bunların çocuğun gönlünü alarak ve ona karşı yumuşak davranarak düzeltilmesi gerektiğine inanmaktaydı .

Konuyla ilgili, değinilmesi gereken bir başka husus ise "affetmek" dir. Hoşgörü ve müsamahanın en üst noktası olarak da görülebilecek af-

20 Rousseau, age, s. 245.

21 Bkz.Tâhâ 20/44; Bu ayetle ilgili şöyle bir olay nakledilir: Halife Me'mûn, kendisine sert bir dille va'zeden hîr vaize, "Be adam! Mûlayim ol.Görmez misin Allah, senden daha hayırlı olanı (Hz.Musa) benden daha hayırsıza (Firavun) gönderdiği halde, mûlayim olmasını emrederek "Varın da ona yumuşak söz söyleyin, olur ki nasihat dinler, yahut korkar" dedi, diyerek çıkmıştır. Bkz.Canan, age, s.275.

22 Bkz.Münâvî, age, IV, 310.-

23 Rousseau, age, s. 41, 47.

24 Bkz.Mukaddime, s. 540.

fetmek, gerek Kur'ân'da, gerekse hadislerde en güzel örnekleriyle yer
 almaktadır ²⁵. İslam eğitimcileri de, çocuğun yaptığı hatalara ilk defa
 rastlanıldığında bunları affetmenin gereğini ifade etmişlerdir ²⁶. Nite-
 kim açık uçlu sorulara verilen cevaplarda, öğrencilerin bir kısmı (%5)
 hatalı söz ve davranışlarda çocuğun hemen cezalandırılması yerine affe-
 dilmesinin daha olumlu sonuçlar verebileceğini belirtmişlerdir.

Elde edilen anket sonuçları ve birtakım teorik gerekçelere dayana-
 rak şunu ifade edebiliriz ki, ailede gerçekleştirilen din eğitimi ve öğ-
 retiminde cezalara başvurmadan önce İslam eğitiminde esas olan hoşgörü
 ve müsamaha prensibine başvurulmalı, netice alınmadığı takdirde özelli-
 le manevî ceza türleriyle yetinilmelidir. Zira bu tür cezalar olumlu et-
 ki oranı yüksek olan ve çocuğun karakter gelişimini olumsuz yönde etki-
 lemeyen müeyyidelerdir. Buna karşın ailelerin gerek bilerek gerekse bil-
 meyerek başvurdukları dayak vb. onur kırıcı cezalar, verilen din eğitimi-
 nin sıhhatine gölge düşürmekte ve çocuk üzerinde dine karşı antipatiye
 varabilen olumsuz etkiler bırakabilmektedir.

25 Bkz. Al-i İmran 3/134,159; Şûrâ 40/20,43; Buhârî, Bed'ul-Halk 7; Müs-
 lim, Cihad 111.

26 Örnek olarak bkz. İbn Miskeveyh, Tehzibu'l-Ahlâk, s.20.

B. YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MÜKAFAT VE CEZA

"Yaygın Din Eğitimi ve Öğretimi" kavramıyla burada, gerek Diyanet İşleri Başkanlığınca resmî olarak, gerekse bazı kuruluş ve cami derneklerince gayr-ı resmî olarak gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretimi kastedilmektedir. Yaygın Din Eğitimi kavramı içinde Diyanet İşleri Başkanlığınca yaz aylarında camilerde genellikle öğrencilere yönelik olarak açılan "Yaz Kur'ân Kursları" ile, sair zamanlarda yetişkin insanlara hitab eden "Akşam Kur'ân Kursları" yer aldığı gibi, bu faaliyetler yanında, belirli yönetmelikler çerçevesinde, yine Başkanlığın gözetim ve denetiminde faaliyet gösteren Kur'ân Kursları da bulunmaktadır. Ancak ifade edilmelidir ki, yaygın din eğitiminin temel taşı olan Kur'ân Kursları hakkında yeterli araştırmalar yapılmış değildir. Bu konuda gerçekleştirilen birkaç araştırmanın dışında her-

*) Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yaygın din eğitimi çerçevesinde gerçekleştirilen Yaz Kursları, Akşam Kursları, Camiler ve Kur'ân Kurslarındaki eğitim-öğretimle ilgili bilgiler için bkz. "Kur'ân Kursları Yönetmeliği" s.2, vd. Her ne kadar yönetmelik ve genelgede, amaçları ve işleyişleri hakkındaki hükümler belirlenmiş, okutulan dersler ve müfredat programı tesbit edilerek belli bir organizasyona tabi tutulmuş iseler de, Kur'an kursları da birer "yaygın din eğitimi kurumu" olarak görülmelidir. Daha önceki araştırmalarda da (bkz. Bayraktar, M. Faruk; Bir Eğitim Kurumu...s.94) yaygın din eğitimi kurumu olarak görülen, Başkanlık tarafından da bu şekilde kabul edilen (bkz. Diyanet Dergisi, sy.6, s.8.) Kur'ân kurslarının, örgün din eğitimi kurumu olarak görülmesine engel teşkil eden hususlardan biri de kanaatimizce, bu kurumlardan mezun olanlara verilen belgenin bir "diploma" olmadığıdır. Ders programı, müfredatı, öğreticileri ve fizikî kapasiteleriyle bir örgün din eğitimi kurumu görünümünde olan Kur'ân kursları, yapılması düşünülen birtakım düzenlemelerin (bkz. Diyanet Dergisi, sy.6, s.4 vd) sonucunda mezunlarının ortaokul mezunu sayılmalarıyla ancak "örgün din eğitimi kurumu" olarak nitelendirilebilecektir. Şu andaki haliyle daha çok bir yaygın din eğitimi kurumu özelliklerini taşıyan Kur'ân kursları, araştırmamızda da bir "yaygın din eğitimi kurumu" olarak ele alınmıştır.

1 Bu araştırmalardan ilki 1985 yılında Ankara'da A.Ü. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden Necdet Bal'a ait ve 258 Kur'ân Kursu öğrenci-->

hangi bir materyale sahip değiliz . Oysa Kur'ân Kursları, gerek problemlerinin belirlenmesi, gerekse daha iyi şartlara kavuşturulmasına imkân tanıyacak pek çok alan araştırmasına muhtaçtır. Bu kurumların yeterli ve detaylı bir şekilde incelenmesi, hem problemlerin tesbiti ve çözümüne ışık tutacak, hem de bu kurumlar hakkında ileri sürülen birtakım spekülatif düşüncelerin, doğruluk derecesini belirlemede de yardımcı olacaktır.

Yaygın Din Eğitimi ve Öğretiminin gözardı edilmesinin, incelediğimiz konunun bütünlüğünü zedeleyebileceği düşüncesiyle, uyguladığımız anket formunda bir bölüm oluşturarak öğrencilere, İmam-Hatip Lisesine gelmeden önce gitmiş oldukları yaygın din eğitimi ve öğretimi kurumlarında kendilerine çeşitli vesilelerle verilen mükafat ve cezaların, oranı, sıklığı, türü ve onlar üzerindeki etkileri konusunda sorular sorulmuştur. Ayrıca Sonuç bölümünde, mükafat ve cezaların tekrar bu kurumlara gitmek isteyip istememeleeri hususunda öğrenci üzerinde nasıl bir rol oynadığı konusunun ele alındığı bir değerlendirmeye de yer verilmiştir. İstatistikî metodlar desteğiyle yorumlanan bu bölümün, bundan sonraki çalışmalara önemli ölçüde ışık tutacak bilgiler ihtiva ettiği inancındayız.

----> sine uyguladığı anketlerin yer aldığı "Cumhuriyet Dönemi Türkiyeğinde Din Eğitimi ve Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı Kur'ân Kursları" adlı lisans tezidir. İkinci çalışma ise, aynı fakültenin öğrencisi Harun Anay tarafından 1986 yılında, 50 Kur'ân Kursu öğrencisine uygulanan anketin değerlendirildiği "Din Öğretmeyi Nasıl Öğrenebiliriz?" adlı lisans tezidir. Her iki çalışma da, sınırlı örneklerle de olsa, problemleri ortaya çıkarması bakımından önem arz etmektedir. Ancak M.Ü. Öğretim Üyelerinden M. Faruk Bayraktar tarafından gerçekleştirilen araştırma, kapsamlı ve yapılan en son çalışma olması yönüyle oldukça değerli bulgular ihtiva etmektedir. Bu araştırma, İstanbul'da 10 ilçeye bağlı 18 Kur'an Kursunda okuyan 245 öğrenci ve yine aynı ilçelere bağlı Kur'an Kurslarında görev yapan 106 öğreticiyi kapsamaktadır. (Bkz. Bayraktar, M. Faruk; Bir Eğitim Kurumu Olarak Kur'ân Kursları Üzerine Bir Araştırma (yayınlanmamış bir çalışma) İst 1991. Direkt olarak Kur'an Kurslarıyla ilgili bu araştırmaların yanısıra, Kur'ân Kurslarını özellikle tarihi perspektifle ele alan diğer bazı eserler ise şunlardır: Jaschke, Gotthard; Yeni Türkiye'de İslamlık (çev: H. Örs) İst, 1972; Ceylan, H. Hüseyin; Cumhuriyet Dönemi Din-Devlet İlişkileri II, İst, 1989; Öcal, Mustafa; Din Eğitimi Ders Notları, Bursa, 1991; Kaya, Yahya K.; İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Ank. 1974.

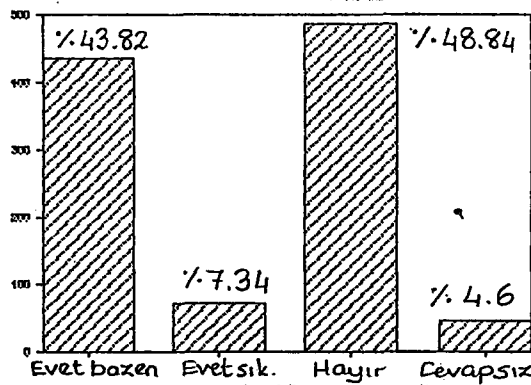
1. Yaygın Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafat

Genel eğitim-öğretimde olduğu gibi, yaygın din eğitimi ve öğretiminde de zaman zaman, özendirme ve yapılan olumlu davranışları pekiştirme ya da başarıyı teşvik amacıyla, ilgililerce çeşitli mükafatların verildiği bilinmektedir¹. Bu başlık altında, başta Kur'ân Kursları olmak üzere, tüm yaygın din eğitimi kurumlarında, öğretmenler tarafından öğrencilere verilen mükafatların oranı, sıklığı, türü ve öğrenci üzerindeki etkileri ele alınacaktır. Bu bölümde de, çevre, sınıf, cinsiyet ve sosyal çevre gibi ana bağımsız değişkenlerin yanı sıra, konunun gerektirdiği diğer değişkenler de değerlendirilmeye alınarak, konu bir bütünlük içinde incelenmeye çalışılacaktır.

a. Mükafatlandırma Oranı ve Sıklığı

Ankette yer alan "Kur'ân kursu, cami veya özel bir din hocasından aldığınız din eğitimi ve öğretiminde size mükafat veriliyor muydu?" sorusuna öğrenciler %43.82 oranında "Evet bazen"; %7.34 ile "Evet sık sık"; %48.84 oranında ise "Hayır" cevabını vermişlerdir. %4.6 oranındaki bir öğrenci grubu bu soruyu cevapsız bırakmıştır. (Bkz. GRAFİK-F)

GRAFİK F
YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MUKAFATLANDIRMA ORANI



1 Bkz. Bayraktar, agç, s.103,104.

Bu sonuçlara göre, yaygın bir din eğitimi ve öğretimi kurumuna gitmiş öğrencilerin %43.82'sinin bu kurumlarda çeşitli şekillerde zaman zaman mükafatlandırıldıkları görülmektedir. Sık sık mükafat alanların %7.34 ile sınırlı kalması, ardından bu soruya hayır cevabı verenlerin %48.84 oranıyla yüksek düzeyde bulunması çeşitli şekillerde yorumlanabilir. Yaygın din eğitimi kurumlarında görevli öğretmenlerin yarıya yakınının mükafata hiç başvurmadıklarını ortaya çıkaran bu gerçek, bu kurumların daha pek çok yönden araştırılmaya muhtaç oluşunun bir başka göstergesidir. Mükafatlandırma oranının %50 düzeyiyle sınırlı kalmasında, öğretmenlerin, mükafatı sadece maddî ödüller şeklinde algılamaları ve maddî imkanların da buna elvermeyeceği şeklinde düşünceleri söz konusu olabilir. Bunun yanında mükafatın öğrenciyi başarıya teşvik edici yönü yeterince kavranmamış olabileceği gibi, bizim bilemediğimiz birtakım sebepler de bu konuda rol oynayabilir. Bu başlık altında, yaygın din eğitimi-öğretiminde mükafatlandırma oranı ve sıklığını bağımlı değişken olarak esas alacak, bağımsız değişken hükmündeki diğer faktörlerin bu konuda nasıl bir rol oynadığını belirlemeye çalışacağız. Frekans dağılımı ve chi kare değerleri TABLO 18'den izlenebilir.

Tabloda çevre faktörünün birtakım farklılaşmalara yol açtığı görülmektedir. Chi-kare testinin desteklediği bu farklılaşmada, doğu bölgesi genelinde, yaygın din eğitimi kurumlarında mükafatlandırmaya daha çok başvurulduğu görülmektedir. Bu oran Van'da %49.3; Erzurum'da %44.5 iken; Bursa'da %43.1; Balıkesir'de ise %41.1 düzeyindedir. Mükafatlandırılma oranında doğu illeri ve özellikle Van'ın yüksek düzeyde bulunmasının sebebini araştırmak amacıyla başvurduğumuz bilgisayar analizleri, Van ilinde yaygın din eğitimi tarzının daha çok fahri olarak görev yapan özel hocalar tarafından yürütülmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Şahsî gözlemlerimiz de bu yöndedir. Bu ildeki öğrencilik yıllarımızda, meslekî yönden yeterli cami hocaları ya da özel ders veren fahri hocaların, öğrencileriyle yakından ve samimi

olarak ilgilendiklerine ve mükafatın her türlüüne başvurduklarına şahid olmuştuk. Doğu illerindeki bu durumun, mükafatlandırma oranındaki yükseklikte rol oynaması muhtemel bir sebep olarak görülebilir.

Sınıf ve cinsiyet faktörleri ise bu konuda önemli bir rol oynamamaktadırlar.

Sosyal çevre faktöründe ise farklılaşma görülmektedir. Çapraz çizelgede görüldüğü üzere, öğrencilerden ailesi yurtdışında bulunanlar, mükafatlandırılma oranında en yüksek seviyededirler (%64.3). Bunun muhtemel sebepleri arasında, ailesi yurtdışında bulunan öğrencilerin daha çok yatılı Kur'ân Kurslarında okumaları ve yatılı olarak okuyanların daha başarılı oldukları hususu zikredilebilir.

Gidilen yaygın din eğitimi kurumu da bu konuda farklılaşmaya sebep olmaktadır. Mükafata bazen ya da sık sık başvurma oranının en çok özel bir hocadan dinî eğitim alanlarda görülmesi biraz önce Çevre faktörü üzerinde yaptığımız yorumları da desteklemektedir. Bu sonuçlar da öğretici ile öğrenci arasındaki diyalogun daha iyi seviyede olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğretmenlerin, öğrenci sayısının çokluğundan şikayet etmeleri de bu diyalogu engelleyen faktörlerden biri olarak görülmektedir. Özel hocadan alınan din eğitimi ve öğretiminde ise böyle bir problem sözkonusu değildir. Öte yandan mükafata en az seviyede başvuranların, cami hocaları oluşu da dikkat çekicidir. Genellikle yazları açılan Kur'ân kurslarını ya da hafta sonları verilen din eğitimi öğretimi faaliyetlerini, cami hocaları yürütmektedir. Bu görevlilerin ise eğitim ve pedagojik formasyon yönüyle eksiklikleri gözden uzak tutulmamalıdır. Cami görevlilerinin daha ziyade ilkökul mezunu olmaları ve pedagojik formasyon yetersizlikleri, mükafatın öğrenci üzerindeki olumlu etkilerini yeterince kavrayamamada etkin bir rol oynayabilir.

2 Bkz. Bayraktar, agç, s. 68.

3 Bkz. Bayraktar, agç, s. 126, 127

4 İstatistiklerle DİB. 1990, s. 19.

TABLE 18: YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MUKAFATLANDIRMA ORANININ DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMI

DEĞİŞKENLER	SEÇENEKLER						Katılan	Cevapsız	Toplam	CHI-KARE DEĞERLERİ	
	Evet bazen		Evet sık		Hayır						
	S	%	S	%	S	%					
Bursa	156	43.1	19	5.2	187	51.7	362	22	384	SD: 9	
Balıkesir	90	41.1	17	7.8	114	52.1	219	7	226	X ² :16.91	
Erzurum	101	44.5	18	7.9	108	47.6	227	5	232	SD:24.43	
Van	71	49.3	16	11.1	57	39.6	114	14	158	P: .004	
Lise II	218	42.7	40	7.8	252	49.5	510	24	534	SD: 3	
Lise IV	200	45.0	30	6.6	214	48.2	444	22	466	X ² :7.81 BD: .77 P: .857	
Erkek	326	44.1	49	6.6	365	49.3	740	40	780	SD: 3	
Kız	92	43.0	21	9.8	101	47.2	214	6	220	X ² :7.81 BD:4.79 P: .188	
Şehir	204	42.1	33	6.8	247	51.1	484	21	505	SD:12	
	İlçe	45	50.0	2	2.2	43	47.8	90	9	99	X ² :21.02
	Nahiye/Buc.	8	53.3	0	-	7	46.7	15	1	16	BD:21.76
	Köy	143	42.4	33	9.8	161	47.8	337	12	349	P: .040
	Yurtdışı	18	64.3	2	7.1	8	28.6	28	3	31	
Kur'an Kursu	107	48.9	15	6.8	97	44.3	219	-	219	SD:15	
	Cami Hocası	157	36.2	32	7.4	245	56.5	434	1	435	X ² :24.99
	K.Kur.+Cami	112	50.2	17	7.6	94	42.2	223	-	223	BD:956.75
	Özel Hoca	42	55.3	6	7.9	28	36.8	76	-	76	P: .000
Bütün yaz t.	128	46.0	17	6.2	133	47.8	278	-	278	SD:15	
	Bazı yaz t.	82	36.9	7	3.2	133	59.9	222	1	223	X ² :24.99
	2-3 yıl sür.	77	51.7	17	11.4	55	36.9	149	-	149	BD:985.27
	Hafta sonla.	14	36.8	6	15.8	18	47.4	38	-	38	P: .000
	Başka	117	44.0	23	8.6	126	47.4	266	-	266	
Cevapsız									46		
TOPLAM									1000		

Yaygın din eğitimi ve öğretimi kurumlarına devam edilen süre faktörü ile mükafatlandırma arasında da anlamlı bir ilişki vardır. Bu anlamlı ilişki, aynı zamanda bundan önceki değişken hakkında yaptığımız yorumları da desteklemektedir. Buna göre mükafatlandırmaya zaman zaman ya da sık sık başvurma oranı en az seviyede "Bazı yaz tatilleri" ve "Hafta sonları" seçeneklerinde gerçekleşmektedir (%36.9 - %36.8). Bu ise, camilerde öğreticilik görevinde bulunan din görevlilerinin, kısa sürelerle de olsa, camilere dini bilgiler ve Kur'ân okumayı öğrenmek amacıyla gelen öğrencilere yeterli ilgi göstermedikleri endişesini doğurmaktadır. Bu ilgisizliği sadece din görevlilerinin şahsına bağlamak hatalı olabilir. Başka faktörler de bu konuda rol oynayabilir. Ancak chi-kare sonucunun yüksek derecede anlamlı oluşu konunun üzerinde önemle durmayı gerektiren bir husustur.

b. Verilen Mükafat Türleri

Gerek teorik kaynaklar, gerekse önanket yardımıyla oluşturulan seçenekler genellikle öğrencinin durumunu yansıtmıştır. Cevaplar için bkz. TABLO 19.

TABLO 19: YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN MÜKAFAT TÜRLERİ

SEÇENEKLER	SAYI	%
1. Güzel sözlerle övdüler, tebrik ve takdir ettiler.	230	46.84
2. Bana olan sevgi ve ilgileri arttı.	107	21.79
3. Arzu ve isteklerimi yerine getirdiler.	14	2.85
4. Değişik armağanlar (kitap, para vb.) hediye ettiler.	78	15.89
5. Hepsi	58	11.81
6. Başka	4	0.81
Katılan	491	100.00
Cevapsız	509	
TOPLAM	1000	

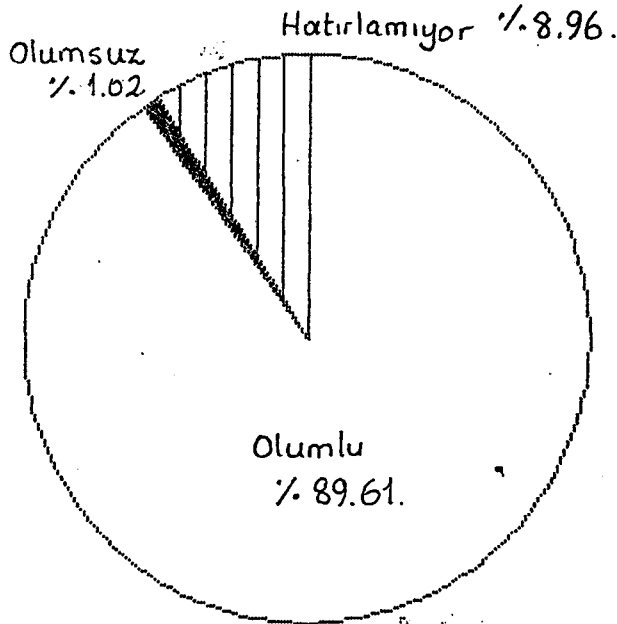
Buna göre, yaygın din eğitiminde öğreticilerin %46.84'ü bir manevi mükafat türü olan "Güzel sözlerle övmek, takdir ve tebrik etmek" metoduna baş-

vurmaktadırlar. İkinci sırada ise "sevgi ve ilgide artma" gelmektedir (%21.79). Akabinde bir maddî mükafat türü olan "Değişik armağanlarla ödüllendirmek" yer almaktadır (%15.89). Son olarak, bu mükafat türlerinin hepsinin birden uygulandığını ifade eden 5. seçenek gelmektedir.

c. Mükafatların Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Yukarıdaki mükafat türlerinin, herhangi bir yaygın din eğitimi kurumuna devam etmiş öğrenciler üzerindeki olumlu-olumsuz etkilerini belirlemek amacıyla sorulan soruya, öğrencilerden %89.61'i "Olumlu etkisi oldu, öğrenme isteğim ve başarıım arttı"; %1.02'si, "Olumsuz etkisi oldu. Mükafatlar beni şımarttı ve başarıımı azalttı."; %8.96'sı "Olumlu veya olumsuz bir etkisi olduğunu hatırlamıyorum" cevabını vermişlerdir. İki öğrenci ise "Başka" seçeneğine "Bazen olumlu bazen de olumsuz etkisi oldu" şeklinde görüş bildirmişlerdir. (Bkz. GRAFİK-G)

GRAFİK G
YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN MUKAFATLARIN
ÖĞRENCİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ



Öğrencilerin verdikleri bu genel cevaplardan, mükafatın öğrenci üzerinde 789.61 gibi yüksek düzeyde olumlu etki bıraktığı ortaya çıkmaktadır. Bu tesbit ise, öğrenciyi çalışmaya motive etmek için mükafat türlerine yeri ve zamanı gelince başvurulmasının, küçümsenemeyecek oranda olumlu etki yapacağını ortaya koymaktadır. Bu tesbit kadar, yaygın din eğitiminde verilen mükafat türlerinden hangisinin öğrenci üzerinde daha olumlu etki bıraktığını belirlemek de önemlidir. Böyle bir tesbit, konuyla ilgilenenlere önemli ipuçları verecektir. Mükafat türlerinden hangisinin öğrenci üzerinde olumlu hangisinin olumsuz etki bıraktığı ise chi-kare testiyle ortaya çıkmaktadır. Bu amaçla uygulanan chi kare testinde anlamlılık oranı yüksek bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. Böyle bir sonuç ise tesbitin güvenilir oluşunu ifade etmektedir. (Bkz. TABLO 20)

TABLO 20: YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN MUKAFAT TÜRLERİ İLE OLUMLU-OLUMSUZ ETKİLEŞİM ARASINDAKİ DAĞILIM

SEÇENEKLER	Olumlu		Olumsuz		Hatırlam.		Başka		Katılan	Cevapsız	Toplam	CHI-KARE DEĞERLERİ
	S	%	S	%	S	%	S	%				
Güzel sözlerle övmek+takdir..	207	90.0	2	0.9	19	8.2	2	0.9	230	-	230	SD:20 X ² :31.41 BD:1027.6 P:.000
Sevgi ve ilgi-de artma..	99	92.5	2	1.9	6	5.6	0	-	107	-	107	
Arzu ve istekleri olumlu karş.	12	85.7	0	-	2	14.3	0	-	14	-	14	
Değişik armağan, hediye etmek	67	81.7	1	1.2	14	17.1	0	-	82	-	82	
Hepsi	55	94.8	0	-	3	5.2	0	-	58	-	58	
Cevapsız											509	
TOPLAM											1000	

5 Başarıyı teşvik konusunda bkz. Pressey, S.-Robinson, F.P.; Psikoloji ve Yeni Eğitim (çev:H.Tan) II,87; Olumlu davranışların övülmesi gerektiği konusunda İslam eğitimcilerinin görüşleri için bkz. İbn Miskeveyh, Tehzîbu'l-Ahlâk, s.60; Gazâlî, İhya, III,167; İbnu'l-Hâcc, el-Medhal, II,311, 312; İbrahim Hakkı, Mürşidü'l-Müteehhilin, v.33/a

Bu sonuçlara göre, yaygın din eğitimi ve öğretiminde, gerek olumlu davranışlara özendirmek ve bu tarzdaki davranışları pekiştirmek, gerekse başarıyı teşvik amacıyla verilen mükafat türleri, olumlu-olumsuz yönleriyle ele alındığında, ilk sırada, %94.8 olumlu ve %0 olumsuz oranıyla, mükafatların hepsinin birden uygulandığını ifade eden 5. seçenek yer almaktadır. Bunu "sevgi ve ilginin artması" ve "güzel sözlerle övmek, takdir ve tebrik etmek" izlemektedir. Bunların ardından "Arzu ve isteklere olumlu cevap vermek en sonda ise maddî ödülleri ifade eden "Değişik armağanlar.." seçeneği gelmektedir.

Chi-kare testinde anlamlılık derecesinin oldukça yüksek bulunmasıyla da desteklenen bu frekans dağılımına göre denilebilir ki, yaygın din eğitimi kurumlarında, öğreticilerin öğrencilerine verebilecekleri olumlu etkisi en yüksek, olumsuz yönü ise en az olan mükafatlandırma şekli, adı geçen mükafat türlerinin hepsine birden yeri ve zamanını gözeterek başvurmaktır. Bunun hemen ardından, sevgi ve ilgi göstermek ve güzel sözlerle tebrik ve takdir etmek gelmektedir. Bu mükafat türlerinin %90 düzeyinde olumlu etkisinin yanında, olumsuz etkisinin %1 düzeyiyle oldukça düşük seviyede gerçekleşmesi ve sonuçların itatistikî yönden de desteklenmesi, konuyla ilgilenenlerin, üzerinde düşünmesi gereken bir konudur. Diğer önemli bir nokta ise, bir maddî mükafat türü olan değişik armağanların hediye edilmesi, olumlu etki bırakması yönüyle en son sırada gelmektedir. Böyle bir tesbit ise öğrencilerin maddî mükafat türlerinden ziyade manevî mükafat türlerine daha ehemmiyet verdikleri şeklinde bir yorum yapmamıza imkân tanımaktadır.

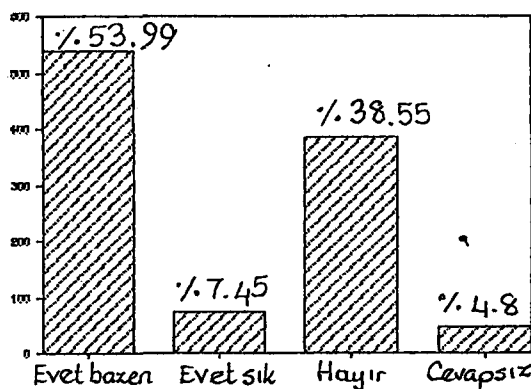
3. Yaygın Din Eğitimi ve Öğretiminde Ceza

Yaygın din eğitimi ve öğretiminde bazı alışkanlıklar kazandırmak veya bazı davranışları terkettirmek ya da derslere çalışmasını sağlamak amacıyla öğrencilere birtakım cezaların verildiği bilinmektedir⁶. Bu bölümde, anket uygulanan öğrencilere, yaygın din eğitimi ve öğretimi kurumlarında verilen cezaların sıklığı ve oranı, türleri ve öğrenci üzerindeki etkileri ele alınacaktır. Bu konuda da standart ve mevzûun gerektirdiği değişkenlerle, yaygın din eğitimi ve öğretiminde cezalandırma arasındaki ilişkiler tablolar ve chi-kare testi sonuçlarıyla ortaya konulacaktır.

a. Cezalandırma Oranı ve Sıklığı

Ankette yer alan, "Kur'ân Kursu, cami veya özel bir din hocasından aldığınız din eğitimi ve öğretiminde size ceza veriliyor muydu?" sorusuna öğrenciler %53.99 oranında "Evet bazen"; %7.45 ile "Evet sık sık"; %38.55 oranında ise "Hayır" cevabını vermişlerdir. %4.8 oranında bir öğrenci grubu bu soruyu cevapsız bırakmışlardır. (Bkz.GRAFİK-H)

GRAFİK H
YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE CEZALANDIRMA ORANI



6 Bkz. Bayraktar, agç, s.35, 36.

Ortalama olarak %61.44 oranında "Evet bazen/sık sık" cevabının alınmış olması, çeşitli türlerine başvurularak yaygın din eğitimi-öğretiminde cezalandırma oranının hayli yüksek düzeyde olduğunun ilk belirtisidir. Bu oranın ailede verilen din eğitiminde başvuru oranından %50 nisbetinde fazla olması (krş.GRAFİK-C), düşündürücüdür. İster bazen, ister sık sık verilen bu cezalarda çeşitli değişkenlerin ne derece rol oynadığını ele alarak konuyu irdelemeye çalışacağız.(Bkz.TABLO 21)

Çevre, cezalandırma konusunda farklılaşmaya sebep olmakta, bu farklılaşmanın anlamlı olduğu da chi-kare tablosunda gözlenmektedir. Buna göre, cezaya bazen başvurma oranında Erzurum şehirler arasında en yüksek seviyede yer almaktadır (%55.5). Ardından Van ve Balıkesir gelmekte (%52.5), son sırada ise Bursa yer almaktadır (%52.2). Görüldüğü üzere doğu bölgesindeki iller, cezalandırmaya daha fazla başvurmaktadır. Hatırlanacak olursa müka-fatlandırma oranında da doğu illeri yüksek düzeydeydi (krş.TABLO 18). Biri-biriyle çelişkili görünen bu durumun sebepleri hakkında yeterli bilgiye sahip değiliz. Ancak E.A. Olson adlı bilimadamı tarafından ülkemizde gerçekleştirilen çalışmada, anne babalar ve öğretmenlerin sevgide de dayakta da içten ve cömert (!) davrandıkları belirlenmiştir .

Sınıf değişkeninin ise bu konuda küçük bir farklılaşma meydana getirdiği görülmektedir. Buna göre Lise II'ler yaygın din eğitimi-öğretimi yıllarında, Lise IV.sınıf öğrencilerine nazaran daha az cezalandırmaya maruz kalmışlardır. Ancak chi-kare sonuçları bu dağılımı desteklememektedir.

Cinsiyet faktörü ise bu konuda anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmakta ve frekans dağılımındaki bu anlamlılık derecesi bariz bir şekilde görülebilmektedir. Buna göre erkeklerin cezalandırılmada "Evet bazen" cevabını

TABLE 21: YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE GEZALANDIRMA ORANININ DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMI

DEĞİŞKENLER		SEÇENEKLER						Katılan	Cevapsız	Toplam	CHI-KARE DEĞERLERİ
		Evet bazen		Evet sık		Hayır					
		S	%	S	%	S	%				
Yer	Bursa	189	52.2	31	8.6	142	39.2	362	22	384	SD:9 X ² :16.91 SD:22.91 P: .006
	Balıkesir	116	52.5	18	8.1	87	39.4	221	5	226	
	Erzurum	126	55.5	11	4.8	90	39.7	227	5	232	
	Van	83	52.5	11	7.7	48	33.8	142	16	158	
Sınıf	Lise II	267	52.5	32	6.3	210	41.3	509	25	534	SD:3 X ² :7.81 BD:4.60 P: .203
	Lise IV	247	55.8	39	8.8	157	35.4	443	23	466	
Cinsiyet	Erkek	445	60.3	66	8.9	227	30.8	738	42	780	SD:3 X ² :7.81 BD:89.57 P: .000
	Kız	69	32.2	5	2.3	140	65.5	214	6	220	
Gevre	Şehir	247	51.1	29	6.0	207	42.9	483	22	505	SD:12 X ² :21.02 BD:17.78 P: .122
	İlçe	51	56.7	6	6.7	33	36.6	90	9	99	
	Nahiye/Buc.	8	53.3	1	6.7	6	40.0	15	1	16	
	Köy	193	57.4	33	9.8	110	32.7	336	13	349	
	Yurtdışı	15	53.6	2	7.1	11	39.3	28	3	31	
Yay.d.eg.k.	Kur'an Kursu	126	57.5	22	10.0	71	32.4	219	-	219	SD:15 X ² :24.99 BD:918.86 P: .000
	Cami Hocası	229	53.0	20	4.6	183	42.4	432	3	435	
	K.Kur.+Cami	122	54.7	27	12.1	74	33.2	223	-	223	
	Özel Hoca	36	47.4	2	2.6	38	50.0	76	-	76	
Süre	Büt.yaz tat.	152	54.7	13	4.7	113	40.6	278	0	278	SD:15 X ² :24.99 BD:973.62 P: .000
	Bazı yaz tat.	106	47.7	7	3.2	109	49.1	222	1	223	
	2-3 yıl süre	96	64.4	26	17.4	27	18.1	149	0	149	
	Hafta sonlar	23	60.5	2	5.3	13	34.2	38	0	38	
	Başka	137	51.9	23	8.7	104	39.4	264	2	266	
	Cevapsız									46	
TOPLAM									1000		

verdikleri %60.3'lük oran, kızlarda bunun yarısına tekabül eden %32.2 düzeyindedir. Sık sık cezaya maruz kalma oranı erkeklerde %8.9 iken kızlarda bu oran %2.3 ile sınırlıdır.

Sosyal çevre değişkeninin önemli bir farklılaşmaya sebep olmadığı, frekans dağılımı ve anlamlı olmayan chi-kare sonuçlarından anlaşılmaktadır. O halde, öğrencinin yaygın din eğitimi kurumuna devam ederken köyden gelmiş olması, ailesinin şehirde ya da yurtdışında oturması, cezalandırılma oranında herhangi bir etkin rol oynamamaktadır sonucuna varılabilir.

Gidilen yaygın din eğitimi kurumu ile cezalandırma arasındaki ilişkinin ise oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre en fazla cezalandırma oranı Kur'ân Kursunda (%57.5 - %10.0), ardından camilerde (%53.0 - %4.6) görülmektedir. Kur'ân Kurslarının ilk sırada yer alması, bu kurumların ciddiyetle araştırılması gereken birçok probleminin olduğunun bir başka yönden ifadesidir.

Devam edilen süre ile cezalandırılma oranı arasında da anlamlılık oranı yüksek bir ilişkinin varlığı sözkonusudur. Anlaşılan en fazla cezalandırılma oranı hafızlık yapmak maksadıyla Kur'ân Kurslarında geçen 2-3 yıllık zaman diliminde gerçekleşmektedir (%64.4 - %17.4). Ardından hafta sonlarında devam edilen periyodik cami kurslarında görülmekte (%60.5 - %5.3) daha sonra ise yaz kursları gelmektedir (54.7 - %4.7). Bundan önceki değişkende de görülen Kur'ân Kurslarının bu özelliği (cezalandırılma oranının yüksek oluşu) bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Öte yandan bilgisayar analiziyle araştırmak istediğimiz bir başka noktada da, endişelerimiz haklı çıkmıştır. Şöyle ki, hafızlık amacıyla Kur'ân Kurslarına başvuran, ancak çeşitli sebeplerle hafızlığını tamamlayamayarak bu kurumlardan ayrılan %5.25 oranındaki 50 öğrenci üzerinde derinleştirdiğimiz analizde, bu öğrencilerin adı-

geçen kurumlarda (%58+%18=) %76 gibi oldukça yüksek bir oranla "bazen" ya da "sık sık" cezaya maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Yüksek seviyede gerçekleşen bu cezalandırma oranının, öğrencilerin hafızlık yapma faaliyetini terketmelerinde ne derece etkili olduğu hakkında şu anda birşey söylemek isabetli olmayabilir. Ancak bizim için önemli bir bulgu sayılabilecek bu tesbiti, konuyla ilgilenenlerin dikkatine sunuyoruz.

b. Verilen Ceza Türleri

Gerek teorik kaynaklar araştırılarak gerekse önanket vasıtasıyla test edilerek oluşturulan ceza türleri, genellikle öğrencilerin durumlarını yansıtmış, %2.7 oranında işaretlenen "Başka" seçeneğine ise çeşitli cevaplar verilmiştir. (Bkz. TABLO 22)

TABLO 22: YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN CEZA TÜRLERİ

SEÇENEKLER	SAYI	%
1.Hocamız ilgi ve sevgi göstermemeye başladı	52	8.89
2.Tenkid edildim ve uyarıldım.	216	36.92
3.Azarlandım ve hakarete uğradım.	66	11.28
4.Dayak	191	32.65
5.Hepsi	44	7.52
6.Başka	16	2.74
Katılan	585	100.00
Cevapsız	415	
TOPLAM	1000	

Bu sonuçlara göre yaygın din eğitimi ve öğretimi kurumlarında en çok başvurulan cezalandırma biçimi, "Tenkid ve uyarı"dır (%36.92). Ardından %32.65'lik oranla bir maddi ceza türü olan "dayak" cezasının gelmiş olması, hem üzücü hem de düşündürücüdür. Daha önce yapılmış bir araştırmanın bulgu-

(*) Bu cevaplar genellikle şu başlıklar altında toplanabilir: "Para cezası/ Bahçe yıkama ve süpürme cezası/ Hafifçe dövmek/ Önce tenkid, tekrarı da ise dayak/ Bir kenara çekip ders çalışmam için uyararak/ Okuyamadığım dersleri defalarca okutmak/ Ellerime sopa ile vurmak"

7
larıyla da paralellik arzeden bu durum şahsî gözlemlerimizle de müşahade edilmiştir. "Azarlama ve hakaret" cezası ise üçüncü sırada gelmekte, ardından "ilgi ve sevgi göstermeme" cezası ile adigeçen ceza türlerinin hepsine birden başvurulduğu "hepsi" seçeneği yer almaktadır.

Kur'an Kurslarıyla ilgili Genelge'de yer almamasına rağmen dayak cezasına başvurma oranının bu derece yüksekliği düşündürücüdür. Gerek İslam eğitim sistemine, gerekse günümüz pedagoji anlayışına ters düşen bu uygulamanın sadece Kur'ân Kurslarına mahsus olmadığı da bir gerçektir. Ancak dinin ve dinin temel kaynağı olan Kur'ân-ı Kerim öğretiminin yapıldığı bu müesseselerde dayığa bu derece başvurulmasının, öğrencilerin bundan sonraki hayatlarında olumsuz etkileri olacağını belirlemiş bulunmanın (bkz.TABLO 23 ve yorumu) endişesini taşımaktayız. Döverek gerçekleştirilen Kur'ân öğretimi, sonradan, Kur'ân'ı hiç açıp okumamak şeklinde soğukluğa sebep oluyorsa, burada suçlu, öğreticiden başkası değildir.

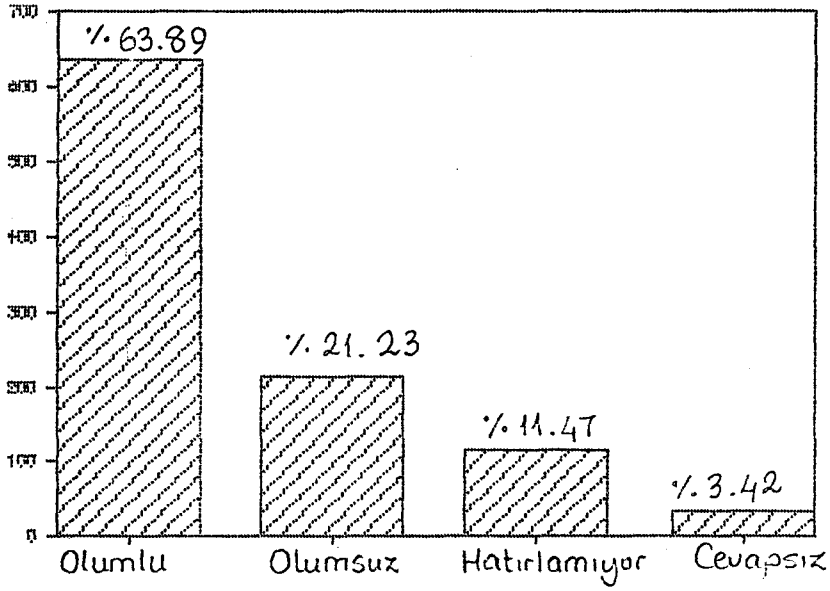
c. Cezaların Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Yukarıda adı geçen ceza türlerinin öğrenciler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilerini belirlemek amacıyla sorulan sorulara, öğrencilerin %63.89'u "Olumlu etkisi oldu, öğrenme isteğim ve başarıım arttı" ; %21.23'ü "Olumsuz etkisi oldu. Din eğitiminden ve hocalardan soğudum" ; %11.47'si ise "Olumlu veya olumsuz bir etkisi olduğunu hatırlamıyorum"cevabını vermişlerdir. %3.42 oranında işaretlenen "Başka" seçeneğine ise çeşitli açıklamalar (*) yazmışlardır. (Bkz.GRAFİK-I)

- 7 Bayraktar'ın araştırmasında Kur'ân Kurslarında verilen ceza türleri ve oranları ise şöyledir: İkaz (uyarı) %49.79; Azarlama %16.32; Dayak %14.28; Uzaklaştırma %2.44; Öğüt verme %8.98;... (Bayraktar, a.g.ç.s.36.)
- *) Öğrencilerden bazıları: "Önceleri olumsuz yönde etkilendim fakat sonradan benim için yararlı olduğunu gördüm/ Hocamdan soğudum ama dinden değil/Bu kurumlara karşı isteksizlik oldu" gibi cevaplar vermişlerdir.

GRAFİK I
YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN CEZALARIN
ÖĞRENCİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

139



Öğrencilerin verdikleri cevaplardan anlaşılan odur ki, yaklaşık 2/3 oranındaki bir öğrenci grubu, verilen cezalardan olumlu yönde: 1/3'ü ise olumsuz yönde etkilenmişlerdir. Ancak bu oran ailedeki dinî eğitimde verilen cezalardan olumsuz yönde etkilenenlerin oranından daha fazladır. (Krs. GRAFİK-E) Bu ise öğrencinin ergenlik öncesi psikolojik durumu ve arkadaşlarının yanında cezalara maruz kalmasının, olumsuz yönde etkilenmesinde rol oynayabileceğini akla getirmektedir.

Bu noktada, hangi ceza türünün, hangi oranda olumlu; hangisinin de olumsuz yönde etkili olduğunu belirlemenin konuyla ilgilenenler açısından önemli olduğu açıktır. Bu amaçla oluşturulan çapraz çizelge ve chi-kare değerleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur. (Bkz. TABLO 23) Chi-kare değerlerinin oldukça anlamlı seviyede gerçekleşerek desteklediği bu sonuçlara göre, öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri gözönüne alınarak değerlendirildiğinde en uygun ceza türünün "Tenkid etmek ve uyarmak (ikaz)" cezası olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında, "Sevgi ve ilgiyi azaltma" cezası uygun görünmektedir. Bu iki ceza türünden sonra, olumlu ve olumsuz etkisi birlikte düşünüldüğünde, dayak cezası, "azarlama ve hakaret" cezasından daha uygun görünmektedir. Azarlama ve hakaret cezasının öğrenci üzerinde dayak kadar olumsuz etkiye sahip olması, olumlu etki oranında ise dayaktan daha geride kal-

TABLO 23:YAYGIN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN CEZA TÜRLERİ İLE OLUMLU-OLUMSUZ ETKİLEŞİM ARASINDAKİ DAĞILIM

SEÇENEKLER	Olumlu S %	Olumsuz S %	Hatırlam. S %	Başka S %	Katılan Cevapsız	Toplam	CHI-KARE DEĞERLERİ
İlgi ve sevgide eksilme..	39 76.5	12 23.5	0 -	0 -	51 1	52	SD:24 X ² :36.41 BD:1114.4 P:.000
Tenkid edilme ve uyarılma	166 76.8	16 7.4	31 14.4	3 1.4	216 -	216	
Azarlama ve hakaret edilme	32 48.5	21 31.8	10 15.2	3 4.5	66 -	66	
Dayak	106 55.5	60 31.4	20 10.5	5 2.6	191 -	191	
Hepsi	19 43.2	12 27.3	6 13.6	7 15.9	44 -	44	
Başka	11 68.7	3 18.7	0 -	2 12.6	16 -	16	
Cevapsız						415	
TOPLAM						1000	

ması, üzerinde düşünölmeye değer bir konudur. Anlaşılan, öğrenciler kendilerine hakaret edilerek azarlanmak ve aşağılanmaktansa, dövölmeyi daha az onur kırıcı olarak görmekte dirler. Nitekim Bayraktar tarafından gerçekleştirilen araştırmada da, Kur'ân Kursu öğrencilerini en çok üzen öğretmen davranışları: "a) Öğretmenin öğrenciye arkadaşlarının yanında ceza vermesi.⁸ b) Öğrenciyi azarlaması. c) Adaletsiz davranması" şeklinde sıralanmıştır .

Ortaya çıkan bu tabloya dayanarak denilebilir ki, yaygın din eğitimi kurumlarında, gerektiğinde başvurulabilecek ceza türü tenkid, uyarı ya da sevgi ve ilgiyi azaltmak şeklinde gerçekleşecek olursa, bunlar öğrenci üzerinde genellikle olumlu etki bırakacaktır. Ancak tenkid ve uyarının, öğrencinin arkadaşları yanında yapılmaması gerekmektedir . Dayak, aşağılama, azarlama ve hakaret ise öğrenci üzerinde olumlu etkisi pek az, buna karşı-

8 Bkz. Bayraktar, agç, s.36.

9 Bu konuda geniş bilgi için bkz. Gazâlî, İhyâ, I, 57; İbnu'l-Hâcc, age, II, 311, 312; İbrahim Hakkı, Mürşidü'l-Müteehhilin, v.33/a; Ayhan, Halis; Eğitime Giriş, s.237; Bayraklı, Bayraktar; İslam'da Eğitim, s.175 (Bayraklı, azarlamasının zaman ve yerine dikkat çekerek, Hz.Musa ile kardeşi→

lık olumsuz etkileri oldukça fazla olan ceza türleridir. Bu tür cezalara hiç başvurmamak en doğru tercih olacaktır. "Azarılama ve hakaretin bile tek başına dayaktan daha olumsuz etkiye sahip olduğu tesbiti". araştırmamızın önemli bulguları arasındadır. Özellikle açık uçlu sorulara verilen cevaplarda problem daha net bir bir şekilde gün yüzüne çıkmaktadır. Bazı öğrencilerin:

"Kur'ân Kursunda geçirdiğim günleri hatırladıkça bir daha oralara gitmek, azarlanmak, hakaret edilmek ve dayak yemek istemiyorum. /Bilgisi eksik hocaların davranışları yüzünden hocalardan soğumuş vaziyetteyim./Sabah akşam kapalı bir yerde kalmak ve sert tedbirlere maruz kalmak istemiyorum. /Bu yerlerden bıktım. / Her zaman hocadan dayak yiyordum. Bundan dolayı gitmek istemiyorum./ Falaka dahil herşey vardı. Zaten gurbetteydik: bazen dersini vermeyene yemek de vermezlerdi.."

şeklindeki acı itirafları konuya ışık tutmaktadır. Öğrencilerin verdikleri bu cevaplar, yaygın din eğitimi kurumlarında yaşanan acı hatıraların, arada geçen zamana rağmen unutulmadığını ortaya koymaktadır. Yaygın din eğitimi kurumuna giderek olumsuz yönde etkilendiği halde, yine de bir örgün din eğitimi kurumu olan İmam-Hatip Liselerini tercih edenlerin yanısıra, bu kurumlarda kendilerine pedagojik olmayan metodlarla verilmeye çalışılan din eğitiminden bıkararak ve soğuyarak başka okullara giden ve bu arada dini ve dinî prensipleri de bir kenara bırakan öğrencilerin sayısının da az olmadığı endişesini taşımaktayız¹⁰. Nitekim gerçekleştirdiğimiz detay analizinde bu kurumlara bir daha gitmek istemeyenlerin bu düşüncelerinde, maruz kaldıkları cezaların önemli oranda rol oynadığı ortaya çıkmıştır. (bkz. EKTABLO-4)

 --> Hz. Harun arasında geçen olayı örnek vermektedir. (Bkz. A'râf 7/150) 1965 yılında gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin en çok şikayet ettikleri konular arasında "onur kırıcı sözlere muhatap olmaları" zikredilmiştir. (Bkz. Gökçe, Birsen: Ortaöğretim Gençliğinin Beklentisi ve Sorunları...s.41) Arkadaşları yanında küçük düşürülen öğrencinin öğretmene karşı davranışlarının ölçsüz olabileceği ve birtakım olumsuz davranışlara yönelebileceği konusunda bilgi için bkz. Yörükoğlu, Gençlik Çağı, s.178.

10 Maruz kaldığı dayak cezası nedeniyle, önce Kur'ân Kursunu, sonra da namazı ve diğer dinî vecibeleri terkeden öğrenciler konusunda bilgi için bkz. Bayraktar, agç. s.75.

C. ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MÜKAFAT VE CEZA

Genel eğitim-öğretimin bir boyutu olan Örgün Din Eğitimi ve Öğretimi Milli Eğitim Bakanlığı'nın gözetim ve denetimindeki İmam-Hatip Liselerinde (*) yürütülmektedir .

Bu bölümde. İmam-Hatip Liselerinde gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretimi esnasında gerek başarıyı arttırmak ve teşvik etmek. gerekse olumlu davranışları pekiştirmek amacıyla verilen mükafatlar; bunun yanında olumsuz davranışlardan vazgeçirmek veya bunlara engel olmak, ya da disiplini sağlamak amacıyla başvuru cezalar, çeşitli yönleriyle ele alınacaktır. Öğretmen ve öğrencilerin anketlere verdikleri cevaplardan oluşturulacak bu bölümde. mükafat ya da cezanın. disiplin problemini çözmede nasıl bir rol oynayabileceği de tartışılacaktır.

(*) Kur'ân Kurslarında olduğu gibi. İmam-Hatip Liseleri üzerinde yapılan bilimsel çalışmalar yeterli değildir. Bu kurumların problem ve beklentileri hakkında geniş çaplı bir araştırmanın yapılmadığını söyleyebiliriz. Bugüne kadar yapılan çalışmalar ise. İmam-Hatip Liselerine lokal olarak yaklaşılan birkaç seminer çalışması ve makaleden öteye geçmemiştir. (Bu çalışmalar İzzet Er tarafından Samsun, Terme ve Alaçam İmam-Hatip Liseleri öğrencilerine ve Samsun İHL öğrenci ailelerine uygulanan anketlerin değerlendirildiği Doktora seminer çalışmalarıdır. (Samsun 1982) Bu seminer çalışmalarının yanı sıra Mustafa Öcal tarafından, bu kurumların problem ve beklentilerini belirleyen anketli çalışmalar da yapılmıştır. Makale olarak da yayınlanan bu çalışmalardan araştırmamızda önemli ölçüde istifade edilmiştir. Bunlar: "Müdürlerine Göre İmam-Hatip Liseleri (Din Öğretimi Dergisi sy.30.s.36); "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenleri Hizmetiçi Eğitim Kursları Hakkında Bazı Tesbitler ve Teklifler" (Diyanet Dergisi 1986 XXII,1; İmam-Hatip Liselerinin tarihi yönüyle alakalı başka çalışmalar için bkz. Öcal, M; "Kütahya (eski) İmam-Hatip Mektebi Mezunlarından Ebezâde Şerif Ahmed Efendi İle Bir Mülakat ve Bazı Belgeler (Diyanet Dergisi 1991, sy.4, s.124) ve Din Eğitimi Ders Notları Bursa 1991; Bu çalışmaların yanı sıra İmam-Hatip Liselerinin tarihi→

1. Örgün Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafat

Bu başlık altında öğrenci ve öğretmenlerin, uygulanmakta olan mükafat konusundaki görüşleri çeşitli yönlerden ele alınarak incelenecektir.

a. Öğrencilere Göre

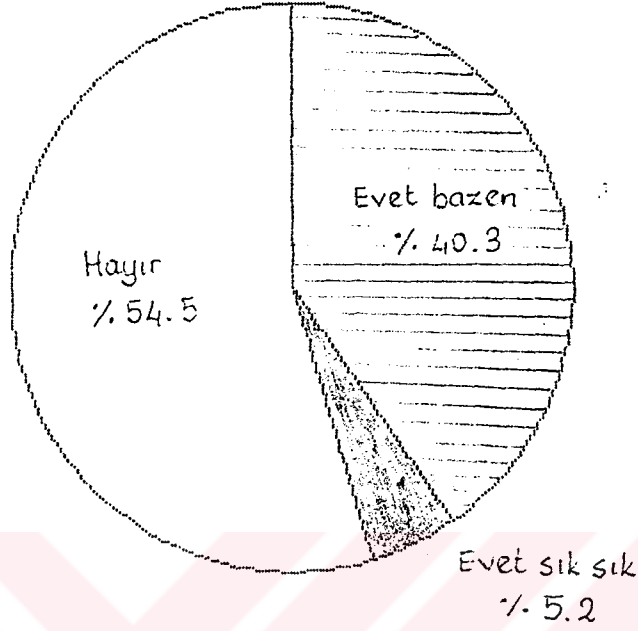
Bursa, Balıkesir, Erzurum ve Van İmam-Hatip Lisesi öğrencilerine uygulanan anket sonucunda öğrenciler dini-meslekî derslerde verilen mükafatları, oran, sıklık, tür ve etkileri bakımından aşağıdaki şekilde değerlendirmişlerdir.

(1) Mükafat Alma Oranı ve Sıklığı

Verilen cevaplara göre, öğrencilerin genel olarak %40.3'ü dini-meslekî ders hocaları tarafından çeşitli şekillerde zaman zaman mükafatlandırılmaktadırlar. Sık sık mükafatlandırılma oranı ise %5.2 düzeyindedir. Hiçbir surette mükafatlandırılmadıklarını ifade eden öğrencilerin oranı %54.5 düzeyindedir. (Bkz. GRAFİK J)

---> gelişiminden ilgili bölümlerinde bahseden bazı eserler de vardır. Bkz. Bkz. Jaschke, Gotthard; Yeni Türkiye'de İslamlık, s.75; Dinçer, Nahid; 1923'ten bugüne İmam-Hatip Okulları Meselesi, İst. 1974; Kaya, Y. Kemal; İnsan Yetiştirme Düzenimiz, s.84, 208-209, 310-313; Ergin, Osman; Türk Maarif Tarihi, İst. 1977; Lewis, Bernard; Modern Türkiye'nin Doğuşu, (çev. M. Kıratlı) 1970; Yavuz, Hulusi; Osmanlı Devleti ve İslamiyet, İst. 1991 kitabı içinde "Yabancılar Gözüyle İmam-Hatip Liseleri" s.149-207.; Akdeniz, Sabri; Milli Eğitimimizde İmam-Hatip Okullarının Yeri ve Köy Enstitüleri, İst. 1971. Bilgin, Beyza; Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri, Ank. 1980; Ayrıca bu okullar hakkında bazı subjektif çalışmalar da yapılmıştır. Örnek olarak bkz. Baloğlu, Zekai; Türkiye'de Eğitim 1990.

GRAFİK J
ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MÜKAFAT ALMA ORANI VE SIKLIĞI



Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlası, hiçbir surette öğretmenleri tarafından mükafatlandırılmamaktadır. Bu bilgiler öğretmenlerin verdikleri cevaplarla karşılaştırılmak suretiyle yeniden ele alınacaktır.

Öğrencilerin öğretmenleri tarafından mükafatlandırılmasının çeşitli değişkenlere göre araştırılması, konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Standart değişkenler olan çevre, sınıf, cinsiyet ve sosyal çevre değişkenlerinin yanısıra, konunun gerektirdiği diğer bağımsız değişkenler, İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin mükafatlandırılma oranı ve sıklığı konusunda yeterli bilgiler verecektir kanaatindeyiz. Oluşturulan çapraz çizelgedeki frekans dağılımı ve chi-kare değerleri için bkz. TABLO 24.

Çevre faktörü, konusunda farklılaşmalar görülmektedir. Chi-kare testi sonuçları anlamlı olmakla bu dağılımın güvenilirliği desteklenmektedir. Buna göre bazen mükafatlandırılma oranı, dört ilde de birbirine yakın düzeylerde iken, sık sık mükafatlandırılma oranında farklılık bariz bir şekilde

TABLE 24: ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE MUKAFATLANDIRMA ORANININ DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMI

DEĞİŞKENLER		SEÇENEKLER						Katılan	Cevapsız	Toplam	CHI-KARE DEĞERLERİ
		Evet bazen		Evet sık		Hayır					
		S	%	S	%	S	%				
Gevre	Bursa	152	39.6	16	4.2	216	56.2	384	-	384	SD:6
	Balıkesir	94	41.6	4	1.8	128	56.6	226	-	226	X ² :12.59
	Erzurum	95	40.9	22	9.5	115	49.6	232	-	232	BD:15.28
	Van	63	39.9	11	7.0	84	53.1	158	-	158	P: .18
Sınıf	Lise II	214	40.0	35	6.6	285	53.4	534	-	534	SD:2
	Lise IV	189	40.6	17	4.6	260	55.8	466	-	466	X ² :5.99 BD:4.32 P: .115
Cinsiyet	Erkek	291	37.3	40	5.1	449	57.6	780	-	780	SD:8
	Kız	112	50.9	12	5.5	96	43.6	220	-	220	X ² :5.99 BD:14.02 P: .001
Sosyal Gevre	Şehir	233	46.1	27	5.4	245	48.5	505	-	505	SD:8
	İlçe	30	30.3	4	4.0	65	65.7	99	-	99	X ² :15.50
	Nahiye	5	31.3	0	-	11	68.7	16	-	16	BD:20.36
	Köy	120	34.4	20	5.7	209	59.9	349	-	349	P: .009
	Yurtdışı	15	48.4	1	3.2	15	48.4	31	-	31	
Kalınan Yer	Aileyle	237	43.4	25	4.6	284	52.0	546	-	546	SD:8
	Arkadaşla	21	38.9	4	4.0	29	53.7	99	-	99	X ² :15.50
	Akrabayla	17	35.4	1	2.1	30	62.5	48	-	48	BD:7.82
	Yurt/Pans.	126	36.4	22	6.4	198	57.2	346	-	346	P: .451
	Başka	2	33.3	0	-	4	66.7	6	-	6	
Annenin Öz/Üvey...	Öz	395	40.6	49	5.0	530	54.4	973	1	974	SD:6
	Üvey	5	38.5	0	-	8	61.5	13	-	13	X ² :12.59
	Ölü	2	18.2	2	18.2	7	63.6	11	-	11	BD:10.46
	Ayrı	1	50.0	1	50.0	0	-	2	-	2	P: .022
Babanın Öz/Üvey...	Öz	390	41.2	50	5.3	506	53.5	946	-	946	SD:6
	Üvey	2	33.3	1	16.7	3	50.0	6	-	6	X ² :12.59
	Ölü	11	23.4	1	2.1	35	74.5	47	-	47	BD:10.46
	Ayrı	0	-	0	-	1	100.0	1	-	1	P: .107
Annenin tahsil seviyesi	Ok.-yaz değ.	145	36.9	20	5.1	228	58.0	393	-	393	SD:12
	Okur-yazar	70	43.8	6	3.4	84	52.5	163	-	160	X ² :21.02
	İlkokul mez.	172	42.3	22	5.4	213	52.3	407	-	407	BD:10.92
	Ortaokul m.	6	50.0	1	8.3	5	41.7	12	-	12	P: .536
	Lise mezunu	4	30.8	1	7.7	8	61.5	13	-	13	
	Üniversite	3	60.0	0	-	2	40.0	5	-	5	
	Cevapsız								-	10	
Babanın tahsil seviyesi	Ok.-yaz. değ.	26	33.8	2	2.6	49	63.6	77	-	77	SD:12
	Okur-yazar	51	38.9	9	6.9	71	54.2	131	-	131	X ² :21.02
	İlkokul m.	230	41.9	25	4.6	294	53.5	549	-	549	BD:22.19
	Ortaokul m.	30	43.5	4	5.8	35	50.7	69	-	69	P: .035
	Lise mezunu	31	47.7	2	3.1	32	49.2	65	-	65	
	Üniversite	27	38.0	9	12.7	35	49.3	71	-	71	
	Cevapsız								-	38	
Babanın mesleği	Çiftçi	94	39.0	10	4.2	137	56.8	241	-	241	SD:12
	Memur	100	45.2	13	5.9	108	48.9	221	-	221	X ² :21.02
	İşçi	63	41.5	7	4.6	82	53.9	152	-	152	BD:11.99
	Esn/Tüccar	51	39.5	8	6.2	70	54.3	129	-	129	P: .453
	S.Meslek	54	37.8	10	7.0	79	55.2	143	-	143	
	Başka	31	43.0	3	4.2	38	52.8	72	-	72	
	Cevapsız								-	42	
Edilen İy. din eğt. kurum.	Kur'an Kursu	77	35.1	12	5.5	130	59.4	219	-	219	SD:10
	Cami Hocası	184	42.3	24	5.5	227	52.2	435	-	435	X ² :18.30
	K.Kursu+Cami	98	43.9	8	3.6	117	52.5	223	-	223	BD:12.49
	Özel Hoca	30	39.5	7	9.2	39	51.3	76	-	76	P: .254
	Hiçbiri	14	31.1	1	2.2	30	66.7	45	-	45	
	Cevapsız								-	2	
TOPLAM									1000		

dir.(Bursa %4.2;Balıkesir %1.8; Erzurum %9.5; Van %7.0) Çevre değişkeni doğu bölgesinde batıya nazaran okullarda mükafata daha çok başvurulduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf değişkeni ile öğrencinin öğrenimine devam ederken kaldığı yer faktörünün bu konuda önemli bir farklılaşmaya sebep olmadığı, frekans tablosunda görüldüğü gibi chi-kare testi de anlamsız çıkmaktadır. Şu kadar var ki ailesi yanında kalarak öğrenimine devam edenlerin birkaç puan farkla daha avantajlı oldukları gözlenmektedir.

Cinsiyet faktörünün ise önemli bir farklılaşma oluşturduğu gözlenmektedir. Chi-kare testinin de desteklediği bu farklılaşma -frekans tablosunda da görüldüğü üzere- kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok mükafatlandırıldığını ortaya koymaktadır. Kız öğrencilerin derslerde başarılı olmaya daha istekli oldukları vb. sebepler bu konuda rol oynayabilir.

Sosyal çevre faktörü de farklılaşmaya neden olmaktadır. Buna göre en çok mükafat alan öğrenciler ailesi yurtdışında oturanlar, ardından şehirde yaşayanlar, sonra da ailesi köyde oturanlardır. Ailesi yurtdışında olan öğrencilerin genellikle resmî ve özel yurtlarda kalarak öğrenimlerine devam etmeleri, derslerdeki başarılarını arttıran bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Annenin öz veya üvey oluşu da bir başka farklılaşma nedenidir. Chi-kare sonucu anlamlıdır. Buna göre annesi öz olanlar, üvey ya da ölü olanlara nazaran daha çok mükafatlandırılmaktadırlar. Annenin öz veya üvey oluşunun öğrencinin psikolojik yapısını olumlu veya olumsuz yönde etkilemesi kuvvetle muhtemeldir. Öz anneye sahip olanların bu konuda daha şanslı olmaları ta-

1 Kızların genellikle şehir çocuğu olmamaları, ailelerinin yanında kalmaları, dışarıyla ilgilerinin azlığı, onurlarına düşkün olduğu, başarısızlığı hazmedememeleri, rakabet duygularının yüksek oluşu... gibi sebepler zikredilmektedir. Bkz. Öcal, Müdürlerine Göre...s.53

biidir. Nitekim öz anneye sahip olanlar okulda mükafata daha çok hak kazanmakla bu ihtimali desteklemektedirler.

Babanın öz veya üveyliği de bu konuda farklılaşmaya sebep olmakta ve öz babaya sahip olanların, babası üvey ya da ölü olanlardan daha çok mükafatlandırıldıkları gözlenmektedir. Ancak chi-kare testi bu sonucu desteklememektedir.

Annenin tahsil durumu, öğrencinin okulda mükafat alma oranını etkilememekte Babanın tahsil durumu ise bu konuda anlamlılık derecesi yüksek olmasa da- chi-kare testinin desteklediği bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Buna göre bazen ya da sık sık mükafatlandırılma oranında babanın tahsil seviyesi yükseldikçe öğrencinin de mükafat alma oranı yükselmektedir. Bu ise babanın tahsil durumunun öğrencinin başarısı ya da olumlu davranışlarıyla doğrudan alakalı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Tahsil düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının okul başarılarıyla daha çok ilgilenmeleri bu konuda rol oynamaktadır denilebilir.

Ailenin sosyo-ekonomik yapısı da bu konuda rol oynamaktadır. Buna göre babası memur olan öğrencilerin mükafat alma yönüyle ilk sırada buldukları gözlenmektedir. Memurluğun belirli bir tahsili gerektirdiği gözönüne alınacak olan bu sonuç yadırganmayacaktır. Ancak chi-kare tablosunda $P=.453$ çıkması, bu konuda başka faktörlerin de rol oynayabileceğini akla getirmektedir.

Daha önce gidilen yaygın din eğitimi kurumunun türü de bu konuda önemli bir rol oynamamaktadır. Ancak Kur'ân Kursu+camii hocasına gitmiş olanlar mükafata hak kazananların başında gelmektedirler. Hiçbir yaygın din eğitimi kurumuna gitmeyenler ise en son sırada yer almaktadır. Bu da imam-Hatip Liselerine gelmeden önce gidilen yaygın din eğitimi kurumlarının, öğrencinin okul başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşma imkanını vermektedir. Bu sonuçlardan sonra denilebilir ki, öğrencinin okulda dinî-meslekî

ders hocalarından veya okul idaresi tarafından bazen ya da sık sık mükafatlandırılması olayında, çevre (şehir) cinsiyet, sosyal çevre, annenin öz veya üvey oluşu, babanın tahsil durumu gibi faktörler rol oynamaktadır. Bu konuda doğu illerinin batıya; kızların erkeklere; ailesi şehirde oturanların köyde oturanlara nazaran daha avantajlı oldukları söylenebilir. Aynı şekilde "parçalanmamış aile" olarak tanımlanabilecek öz anne ve babadan oluşan ailelerin de bu konuda rol oynadığı, özellikle annenin öz ya da üvey oluşunun önemli bir etken olduğu, babanın tahsil seviyesinin de yine bu konuda söz sahibi olduğu ifade edilebilir.

(2) Alınan Mükafat Türleri

Daha önceki bölümlerde öğrencilere yöneltilen mükafat türleri yine aynı şekliyle örgün din eğitimi için de oluşturularak öğrencilere sorulmuştur. Verilen cevaplardan, öğrenciler, okullarda en çok başvurulan mükafat türünün, "güzel sözle övgü, takdir ve tebrik etmek" olduğunu belirtmişlerdir (%45.30). Bunu "not mükafatı" izlemekte (%27.13); daha sonra da "arzu ve isteklere olumlu cevap vermek; sevgi ve ilginin artması" gelmektedir. Maddî ödüller ise %4.16 oranıyla oldukça sınırlı kalmıştır (bkz.TABLO 25) Bu sınırlılığın çeşitli sebepleri, öğretmenlerin de bu konudaki görüşleriyle birlikte yeniden ele alınarak incelenecektir.

TABLO 25: ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE ALINAN MÜKAFAT TÜRLERİ

SEÇENEKLER	SAYI	%
1.Ders hocaları beni güzel sözlerle övdüler takdir ve tebrik ettiler.	207	45.30
2.Arzu ve isteklerimi olumlu karşıladılar. Sevgi ve ilgileri arttı.	67	14.66
3.Not mükafatı aldım. notum yükseltildi.	124	27.13
4.Değişik armağanlarla (kitap,giyecek,pára vb) mükafatlandırıldım.	19	4.16
5.Hepsi	33	7.22
6.Başka	7	1.53
Katılan	457	100.00

Cevapsız

543

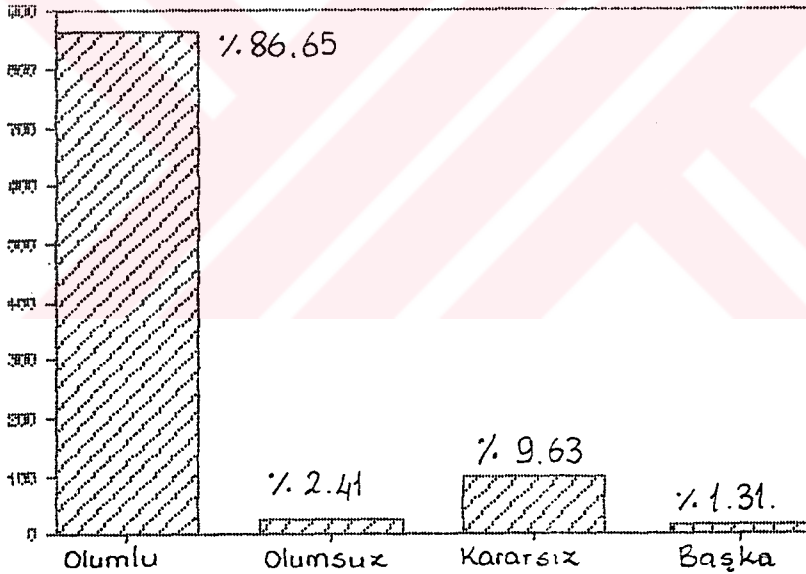
TOPLAM

1000

(3) Mükafatların Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Yukarıda sıralanan mükafat türlerinin öğrenci üzerindeki olumlu-olumsuz etkilerini belirlemek amacıyla sorulan soruya öğrencilerden %86.65'i, "Olumlu etkisi oldu. Öğrenme isteğim ve başarıım arttı.": %2.41'i, "Olumsuz etkisi oldu. Mükafatlar beni şımarttı ve derslerimi gevşettim": %9.63'üyse "Olumlu veya olumsuz bir etkisi olduğunu sanmıyorum" cevabını vermiş: %1.31' (*) düzeyindeki bir öğrenci grubu ise "Başka" seçeneğine farklı cevaplar yazmışlardır. (Bkz. GRAFİK-K)

GRAFİK K
ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE ALINAN MÜKAFATLARIN
ÖĞRENCİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ



(*) Öğrenciler bu seçeneğe şunları yazmışlardır:

- "O hocanın dersine daha çok ilgi duydum ve hâlâ da duymaktayım"
- "Not ile mükafat beni şaşırttı. Güzel sözler söyleseydiler daha iyi olurdu"
- "Bazen not için riyakârlığa düştüm diyebilirim"
- "Not için çalışma zihniyetini kafamıza yerleştirdiler. Bunun da bir faydası olmadı"
- "Derslere karşı ilgim arttı ve daha çok eğilim göstermeye çalışıyorum"
- "Notumun artmasından dolayı daha çok çalıştım"
- "Hediye olarak verilen dinî kitaplar ve romanlar benim iyi bir okuyucu olmamı sağladı"

Öğrencilerin verdikleri bu cevaplar ile, bir önceki tabloda (TABLO.25) işaretlenen seçenekler arasındaki ilişki, aynı zamanda örgün din eğitimi ve öğretiminde verilen mükafat türlerinin hangisinin öğrenci üzerinde olumlu, hangisinin olumsuz etki bıraktığını ortaya koymaktadır. (Bkz. TABLO 26)

TABLO 26: ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN MUKAFAT TÜRLERİ İLE OLUMLU-OLUMSUZ ETKİLEŞİM ARASINDAKİ DAĞILIM

SEÇENEKLER	Olumlu		Olumsuz		Kararsız		Başka		Katlan	Cevapsız	Toplam	CHI-KARE DEĞERLERİ
	S	%	S	%	S	%	S	%				
Güzel sözlerle övmek+takdir..	192	92.8	4	1.9	11	5.3	0	-	207	-	207	SD:20 X ² :31.41 SD:1117.6 P:000
Sevgi ve ilgi- de artma..	63	94.0	0	-	3	4.5	1	1.5	67	-	67	
Notu yükseltmek	92	74.2	7	5.6	23	18.6	2	1.6	124	-	124	
Değişik armağan, hediye etmek	19	73.1	0	-	4	15.4	3	11.5	26	-	26	
Hepsi	30	90.9	0	-	3	9.1	0	-	33	-	33	
Cevapsız											543	
TOPLAM											1000	

Chi-kare testindeki değerlerin anlamlılık oranının yüksek oluşuyla desteklenen bu tabloda, örgün din eğitimi ve öğretiminde gerek başarıyı arttırmak, gerekse olumlu davranışları pekiştirmek amacıyla verilen mükafatlar türlerine göre öğrenci üzerinde birtakım farklı etkiler bırakmaktadır. Buna göre, olumlu-olumsuz etkileri birarada değerlendirilerek en ideal durumda olan mükafat türünün "arzu ve istekleri olumlu karşılamak sevgi ve ilgiyi arttırmak" olduğu ortaya çıkmıştır. Ardından "ders hocalarının güzel sözlerle övmesi, tebrik ve takdir etmek" gelmektedir. Son iki sırayı ise "not mükafatı" ve "değişik armağanlarla.." seçenekleri almaktadır. Özellikle not mükafatının belirgin bir olumsuz etkiye sahip olması, üzerinde önemle düşünülmesi gereken bir konudur. Denilebilir ki öğretmenlerin, öğrencilerine verecekleri mükafat türleri arasında en ideal olanı, onların arzu ve istekleri

ne değer vermek, onlara sevgi ve ilgi göstermektir. Öğrencilerin sevgi ve ilgiye bu derece önem vermelerinde, buldukları ergenlik çağı özellikleri rol oynayabilir. Kendisine değer verilmesini, onunla ilgilenilmesini isteyen ergen, öğretmenin bu yöndeki davranışından büyük memnuniyet duymaktadır. Öğrencilerin not ve maddî mükafat türlerine fazla itibar etmemeleri de dikkat çekicidir. Nitekim bazı öğrencilerin not mükafatından olumsuz yönde etkilendiklerini ifade etmeleri de bu sonucu desteklemektedir.

b. Öğretmenlere Göre

Bursa, Balıkesir, Erzurum ve Van İmam-Hatip Lisesi öğretmenleri de, okullarda öğrencilere verdikleri mükafatlar, türleri ve etkileri hakkında şu bilgileri vermişlerdir.

(1) Mükafat Verme Oranı

Öğretmenler, anket formunda kendilerine yöneltilen,

"Ortaöğretim Kurumları Disiplin Yönetmeliğinin 22.maddesinde, Disiplin Kurulunun Görevleri başlığı altındaki 5.şıkda: "Disiplin Kurulu, okul içinde ve dışında millî ve insani bakımdan fazilet olarak kabul ettiğimiz iyi hareketleri ve derslerindeki gayret ve başarıyla üstünlük gösteren öğrencileri takdir eder" denilmektedir. Bu madde gereğince, okulunuzda fazilet sayılabilecek davranışlara sahip ve derslerde başarılı olan öğrencileri (Takdirname ve Teşekkürname verilmesi dışında) herhangi bir ödülle (sözlü takdir ve tebrik, para, giyecek, kitap, vs.) mükafatlandırmanız sözkonusu mudur?"

sorusuna. %79 oranında "Evet"; %21 oranında ise "Hayır" cevabı vermişlerdir.

Soruya "Evet" diyen öğretmenlerin gerekçeleri şunlardır:

"Diğer öğrencilere örnek olması ve onları başarılı olmaya teşvik ettiği için" (%38)

"Sözlü takdir, tebrik ya da maddî yönden mükafat öğrencinin başarısını arttırmaktadır. (%16)

"İnsan fıtratında onore edilme ihtiyacı ve yaptıklarının takdir edilmesi duygusu vardır. (%9)

"Yeterli bir organizasyon olmadığı için maddî mükafatlara imkanımız olmasa da ferdi gayretlerimizle manevî mükafatlar verebiliyoruz" (%6)

"Hayır" diyen öğretmenlerin gerekçeleri ise şunlardır:

"Okul idaresi bu konuda yetersiz" (%8)

"Maddî imkânsızlık meselesi, mükafat verme konusuna ciddiyetle eğilmeyi engelliyor. Ama gerekli olduğuna inanıyorum" (%4)

"Böyle bir alışkanlık elde edilmemiş" (%2)

"Okulun çok kalabalık oluşundan dolayı böyle bir şey mümkün değil" (%1)

(2) Verilen Mükafat Türleri

Öğretmenler, örgün din eğitimi-öğretiminde, öğrencilerine aşağıdaki mükafat türlerini vermekte ve daha etkili olacağına inanmaktadırlar.

1. Güzel sözlerle övmek, takdir ve tebrik etmek (%23)
2. Sevgi ve alâkayı arttırmak (%31)
3. Notunu yükseltmek (%2)
4. Kitap vs. hediyeler vermek (%35)
5. Başka (%9)

"Başka" seçeneğini işaretleyen öğretmenler "her öğrencinin hoşlandığı şey farklıdır. Ona göre davranılmalıdır. Yukarıdaki maddeler öğrencinin psikolojik durumuna göre ayarlanmalıdır./ Bunların birkaçı bir arada kullanılabilir./ Normal başarıda tebrik ve not, fevkalade başarıda ise kitap, kalem vs. ile mükafatlandırılmalıdır." demektedirler.

Buna göre öğretmenler, öğrencilere daha çok maddî mükafat türü olan kitap vs. hediyeler vermekte ve bunun öğrenci üzerinde daha etkili olduğuna inanmaktadırlar. Ardından sevgi ve alâkayı arttırmak, sonra güzel sözler ile övmek, takdir ve tebrik etmek gelmektedir. Sonuçlara göre, öğretmenler ile öğrenciler arasında görüş farklılığı vardır. Çünkü öğrenciler en etkili mükafatın sevgi ve alakayı arttırmak olduğuna inandıkları halde (krş. TABLO.26) öğretmenler bunun maddî mükafatlar olduğu kanaatinde dirler.

(3) Mükafatların Öğrenci Üzerindeki Etkileri

"Öğrenciye verilen mükafat, genellikle onu hangi yönde etkiliyor?" sorusuna öğretmenler şu cevapları vermişlerdir.

1. Genellikle olumlu yönde etkiliyor. Derslere ilgisinin ve başarısının artmasına vesile oluyor. (%92)
2. Bu mükafatlar öğrenciyi olumsuz yönde etkiliyor. Şımarmalarına ve derslerde gevşeklik göstermelerine sebep oluyor. (-)
3. Fikrim yok (%2)
4. Başka (%6)

"Başka" seçeneğini işaretleyen öğretmenler "Gelişigüzel verilmediği zaman olumlu etkisi olacaktır./ Mükafata layık öğrencilere mükafat verirken onları şımarıklığa sevkmemek için öğrenci-öğretmen münasebetlerinin dozajını iyi ayarlamak gerek./ Öğrencinin hangi hareketine mükafat verirseniz onu o yönde etkilersiniz./ Bazısını çalışmaya bazısını da tembelleğe sevkeder. Bu öğrencinin karakterine göre değişir." demektedirler.

Buna göre öğretmenler, mükafatların büyük çoğunlukla öğrenciyi olumlu yönde etkilediğinde hemfikirdirler. Bu sonuçlar öğrenci görüşleriyle de paralellik arz etmektedir (bkz.GRAFİK-K). Mükafatın olumsuz yönde etkili olacağına inanan öğretmen bulunmamaktadır. Ancak bazıları, bu konuda öğrencinin karakterini gözönünde tutmak gerektiğini kaydetmektedirler.

(4) Mükafatların Öğrenciye Veriliş Biçimi

Öğretmenler kendilerine yöneltilen "Mükafat öğrenciye gizli olarak mı yoksa toplum huzurunda mı verilmelidir?" sorusuna %9 oranında "Gizli olarak verilmelidir": %91 oranında ise "Toplum huzurunda verilmelidir". cevabını vermişlerdir.

Gizli olarak verilmesini tercih edenler.

"Mükafat herhangi bir hediye ise bu gizli olmalıdır./ Diğer öğrencilerin eziklik ve yetersizlik duygusuna kapılmamaları için./ Öğrencinin şahsiyetini rencide etmemek için" kanaatindedirler.

Toplum huzurunda verilmesini tercih edenler ise.

"Diğer öğrencileri çalışmalara teşvik eder imrendirir./ Öğrenci iyi davranışlarının, başkalarının takdirine sebep olduğunu görmüş olur. Çünkü insanda beğenilme arzusu vardır./ İyiler, kötüler için örnek olabilir." görüşündedirler.

Görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük çoğunluğu, mükafatların açıktan, toplum huzurunda verilmesi taraftarıdır.

(5) Öğrencilik Yıllarında Alınan Mükafatların Öğretmenliğe Etkisi

Öğretmenlere sorulan "Öğrencilik yıllarında almış olduğunuz mükafatlar bugün öğretmenliğinizi hangi yönde etkilemektedir?" sorusuna aşağıdaki cevapları vermişlerdir.

1. Öğrenciliğimde almış olduğum mükafatlar beni olumlu yönde etkilediği için ben de öğrencilerimi çeşitli şekillerde mükafatlandırıyorum (%43)

2. Mükafatın olumsuz etkisini yaşamış biriyim, bu yüzden öğrencilerimin şımarmaması ve gevşeklik göstermemeleri için ben bunu ihtiyatla uyguluyorum. (%7)

3. Mükafatın olumlu etkilerini yaşadım. Fakat ben eğitimde mükafat yerine ceza prensibinin daha etkili olacağına inanıyorum. (-)

4. Öğrencilik yıllarımda almış olduğum mükafatların etkisiyle değil, yerine ve zamanına göre ben öğrencilerimi mükafatlandırmayı uygun buluyorum. (%47)

5. Başka. (%3)

"Başka" seçeneğini işaretleyen üç öğretmenin görüşleri ise şöyledir: "Öğrenci iken herhangi bir maddî mükafat almadım. Ancak sözle taltif edildiğimi hatırlıyorum. Onun için ben de bu şeklin doğru olacağına inanıyorum/ Türkiye şartlarında genellikle mükafatın bazen de dayanın gereğine inanıyorum" görüşündedirler.

Buna göre, öğretmenlerin %47'si öğrencilik yıllarında almış oldukları mükafatların etkisiyle değil, mükafatın gereğine inandıkları için bunu uyguladıklarını ifade ederken, %43'ü ise, öğrencilik yıllarında mükafatın olumlu etkisini yaşayan kişiler oldukları için mükafatı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu ise öğrencilik yıllarında alınan mükafatın ileriki yıllarda kişinin öğretmen olması durumunda bundan önemli ölçüde etkilenebileceğinin göstergesidir.

2. Örgün Din Eğitimi ve Öğretiminde Ceza

Örgün din eğitimi ve öğretimi kurumları olan İmam-Hatip Liselerinde, gerek disiplini sağlamak, gerekse olumsuz davranışlara engel olmak veya bu gibi davranışların yapılmasını önlemek amacıyla verilen cezaların oranı ve sıklığı, türleri ve öğrenci üzerindeki etkileri, yine öğrenci ve öğretmenlerin verdikleri bilgilere dayanılarak ortaya konulacaktır.

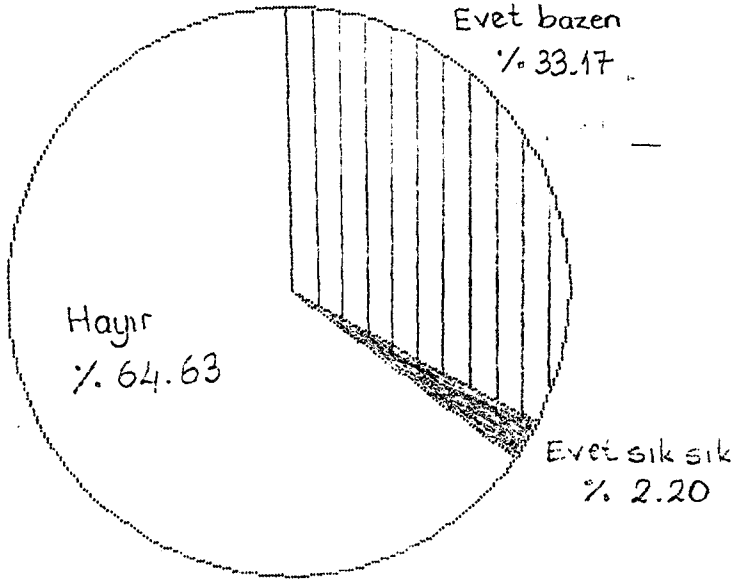
a. Öğrencilere Göre

Bursa, Balıkesir, Erzurum ve Van İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin, uygulanan anketlere verdikleri cevaplar, bu okullarda uygulanan cezalar hakkında bir durum tesbiti yapmaya imkan tanımaktadır. Öğretmenlerin verdikleri bilgilerle karşılaştırma yapılabilmesi bakımından da bu veriler değer taşımaktadır. Öğrencilerin, cezalandırılma konusundaki durumlarını belirleyen bölümle konuya başlamak istiyoruz.

(1) Ceza Alma Oranı ve Sıklığı

Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre, öğrencilerin %33.17'si dinî meslekî derslerde "bazen"; %2.20'si ise "sık sık" cezaya maruz kaldıklarını belirtmiş; %64.63 ise bu soruya "hayır" cevabını vermişlerdir. Buna göre öğrencilerin yaklaşık %35'i zaman zaman ya da sık sık, çeşitli şekillerde öğretmen ya da idarecilerce cezalandırılmaktadırlar. (Bkz.GRAFİK-L)

GRAFİK L -
ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE CEZA ALMA ORANI VE SIKLIĞI.



Öğrencilerin cezalandırılmasında çeşitli faktörlerin ne derece rol oynadığını belirlemek konunun daha iyi anlaşılmasına zemin hazırlayacaktır. Bu konuda da standart ve konunun gerektirdiği diğer değişkenlerle oluşturulacak çapraz çizelge ve chi-kare testleri, cezalandırma oranı ve sıklığında bu faktörlerin etkilerini belirlemektedir. (Bkz. TABLO 27)

Çevre faktörü, bu konuda anlamlılık derecesi oldukça yüksek olan bir ilişkiye sebep olmaktadır¹. Frekans tablosunda Van ilinin bazen ve sık sık cezalandırılma konusunda ilk sırada yer aldığı görülmektedir (%44.9). Bunu Bursa izlemekte, ardından Erzurum ve Balıkesir gelmektedir. Balıkesir'in ceza konusunda en alt düzeyde bulunmasının birtakım sebepleri olabilir. Akla ilk gelen Balıkesir'in, okulun fizikî kapasite yönüyle diğer üç ilden daha iyi durumda olduğunu hatırlatmaktadır (bkz. TABLO 1). Bunun yanında Balıkesir imam-Hatip Lisesinin öğrencilerinin yurtta veya pansiyonda kalma oranı diğer illere nazaran daha yüksektir (bkz. EK TABLO 2) Yatılı olarak okumanın öğrenciye olumlu yönde bir yaşama disiplini kazandıracaklarını gözönüne alarak, bu faktörün de cezalandırılma konusunda rol oynayacağı düşünülebilir.

1 Cezalandırılma ile çevre arasındaki bağıntı konusunda Yörükoğlu, kırsal bölgelerde okullarda ceza verilmesinin daha fazla görüldüğünü belirtmektedir. Bkz. Yörükoğlu, Gençlik Çağı, s.174.

TABLE 27: ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE CEZALANDIRMA ORANININ DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMI

DEĞİŞKENLER		SEÇENEKLER						Katılan	Cevapsız	Toplam	CHI-KARE DEĞERLERİ
		Evet bazen		Evet sık		Hayır					
		S	%	S	%	S	%				
Çevre	Bursa	128	33.3	6	1.6	250	65.1	384	-	384	SD:9 X ² :16.91 BD:42.09 P: .000
	Balıkesir	64	28.3	3	1.3	159	70.4	226	-	226	
	Erzurum	69	29.7	4	1.7	159	68.6	232	-	232	
	Van	63	39.9	11	7.0	84	53.1	158	-	158	
Sınıf	Lise II	173	32.4	12	2.2	249	65.4	534	-	534	SD:3 X ² :7.81 BD:2.60 P: .457
	Lise IV	158	34.0	10	2.2	296	63.8	466	-	466	
Cinsiyet	Erkek	288	37.0	22	2.8	468	60.2	780	-	780	SD:3 X ² :7.81 BD:33.56 P: .000
	Kız	43	19.5	0	-	177	80.5	220	-	220	
Sosyal Çevre	Şehir	161	31.9	7	1.4	336	66.7	504	1	505	SD:12 X ² :21.02 BD:9.20 P: .685
	İlçe	39	39.4	2	2.0	58	58.6	99	-	99	
	Nahiye	6	37.5	0	-	10	62.5	16	-	16	
	Köy	114	37.8	13	3.7	221	63.5	348	1	349	
	Yurtdışı	11	35.5	0	-	20	64.5	31	-	31	
Kalınan Yer	Aileyle	180	33.0	8	1.4	358	65.6	546	-	546	SD:12 X ² :21.02 BD:14.86 P: .249
	Arkadaşla	16	29.6	1	1.9	37	68.5	54	-	54	
	Akrabayla	13	27.0	2	4.2	33	68.8	48	-	48	
	Yurt/Pans.	121	35.2	10	2.9	213	61.9	344	2	346	
	Başka	1	16.7	1	16.7	4	66.6	6	-	6	
Annenin Öz/Üvey..	Öz	323	33.2	22	2.3	627	64.5	972	2	974	SD:9 X ² :16.91 BD:1.62 P: .996
	Üvey	3	32.1	0	-	10	76.9	13	-	13	
	Ölü	4	36.4	0	-	7	63.6	11	-	11	
	Ayrı	1	50.0	0	-	1	50.0	2	-	2	
Babanın Öz/Üvey..	Öz	311	32.9	20	2.2	613	64.9	944	2	946	SD:9 X ² :16.91 BD:2.78 P: .972
	Üvey	3	50.0	0	-	3	50.0	6	-	6	
	Ölü	17	36.2	2	4.2	28	59.6	47	-	47	
	Ayrı	0	-	0	-	1	100.0	1	-	1	
Annenin tahsil seviyesi	Ok.-yaz değ.	128	32.7	12	3.1	251	64.2	391	2	393	SD:18 X ² :28.86 BD:25.60 P: .109
	Okur-yazar	72	45.0	1	0.6	87	54.4	160	-	160	
	İlkokul mez.	117	28.7	9	2.2	281	69.1	407	-	407	
	Ortaokul m.	3	25.0	0	-	9	75.0	12	-	12	
	Lise mezunu	4	30.8	0	-	9	69.2	13	-	13	
	Üniversite	4	80.0	0	-	1	20.0	5	-	5	
	Cevapsız									10	
Babanın tahsil seviyesi	Ok.-yaz.değ.	27	35.0	2	2.6	48	62.4	77	-	77	SD:18 X ² :28.86 BD:13.65 P: .752
	Okur-yazar	52	39.7	0	-	79	60.3	131	-	131	
	İlkokul m.	176	32.2	16	2.9	355	64.9	547	2	549	
	Ortaokul m.	22	31.9	1	1.5	46	66.6	69	-	69	
	Lise mezunu	22	33.8	1	1.5	42	64.7	65	-	65	
	Üniversite	19	26.8	0	-	52	73.2	71	-	71	
	Cevapsız									38	
Babanın mesleği	Çiftçi	71	29.5	7	2.9	163	67.6	241	-	241	SD:18 X ² :28.86 BD:17.83 P: .467
	Memur	73	33.4	4	1.8	142	64.8	219	2	221	
	İşçi	53	34.9	2	1.3	97	63.8	152	-	152	
	Esn/Tüccar	37	28.7	2	1.6	90	69.7	129	-	129	
	S.Meslek	58	40.6	2	1.4	83	58.0	143	-	143	
	Başka	25	34.7	3	4.2	44	61.1	72	-	72	
Cevapsız									42		
Çiğden yaygın din eğ. Kur.	Kur'an Kursu	63	28.8	2	0.9	154	70.3	219	-	219	SD:10 X ² :18.30 BD:12.49 P: .254
	Cami Hocası	148	34.1	10	2.3	276	63.6	434	1	435	
	K.Kursu+Cami	75	33.6	5	2.2	143	64.2	223	-	223	
	Özel Hoca	28	37.3	2	2.7	45	60.0	75	1	76	
	Hiçbiri	16	35.6	3	6.7	26	57.7	45	-	45	
	Cevapsız									2	
TOPLAM									1000		

Cezalandırılma oranının en yüksek olduğu il olan Van ise, yatılı olarak okula devam etme oranı açısından Balıkesir'e oranla az farkla ikinci sırada yer alırken, ebeveyniyle birlikte yaşama açısından en düşük seviyededir (bkz.EKTABLO 2) Ebeveyn denetimi ve ilgisinden yoksunluğun birtakım disiplinsizliklere yol açabileceği unutulmamalıdır. Şahsi gözlemlerimiz de büyük bölümü köy çocukları olan bu öğrencilerin ebeveyn denetiminden ve öğretmen rehberliğinden yoksun olduğu yönündedir. Diğer illere göre en genç ve meslekî tecrübesi az olan öğretmenlerin Van ilinde yoğunlaştığını hatırlatmamız da (bkz.TABLO 2) bu konuda bazı ipuçları verebilir.

Sınıf, sosyal çevre ve öğrenime devam edilirken kalınan yer faktörü bu önemli bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Cinsiyet ise chi-kare testinin de desteklediği anlamlı bir ilişkiye sebep olmaktadır. Frekans dağılımından da anlaşılacağı üzere kızlar erkeklerle nazaran önemli ölçüde farkla daha az cezalandırılmaktadırlar.

Anne ve babanın öz veya üvey oluşları da birtakım farklılaşmalara yol açmaktadır. Chi-kare sonucu anlamsız olmasına rağmen anne babası ölü veya üvey olanların ceza alma oranlarındaki yükseklik dikkat çekicidir. Bu ise ebeveyn denetimi ve ilgisinin olmayışının öğrenci üzerinde olumsuz yönde etkili olabileceğine bir işaret sayılabilir.

Gerek annenin, gerekse babanın okur-yazarlık durumlarıyla, öğrencilerin okulda ceza alması arasında da anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile okula gelmeden önce gidilen yaygın din eğitimi kurumunun türü de bu konuda önemli bir farklılaşma meydana getirmemektedir.

Bu sonuçlardan sonra denilebilir ki, öğrencinin, örgün din eğitimi ve öğretiminde dini-meslekî ders öğretmenleri ya da idare tarafından bazen ya da sık sık cezalandırılmasında çevre ve cinsiyet faktörlerindeki seçenekle ri birtakım farklılaşmalara yol açmakta istatistikî sonuçlar ise iki soru arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşılık, sınıf, öğrencinin geldiği sosyal çevre, kaldığı yer, anne babasının öz veya üvey oluşu, tahsil seviyeleri, sosyo-ekonomik düzey faktörlerindeki farklı seçenekler, ceza alma oranında önemli bir rol oynamamaktadırlar.

(2) Alınan Ceza Türleri

Öğrenciler kendilerine yöneltilen sorudaki standart ceza türlerini aşağıdaki oranlarda işaretlemişlerdir. (Bkz. TABLO 28)

TABLO 28: ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN ALDIĞI CEZALAR

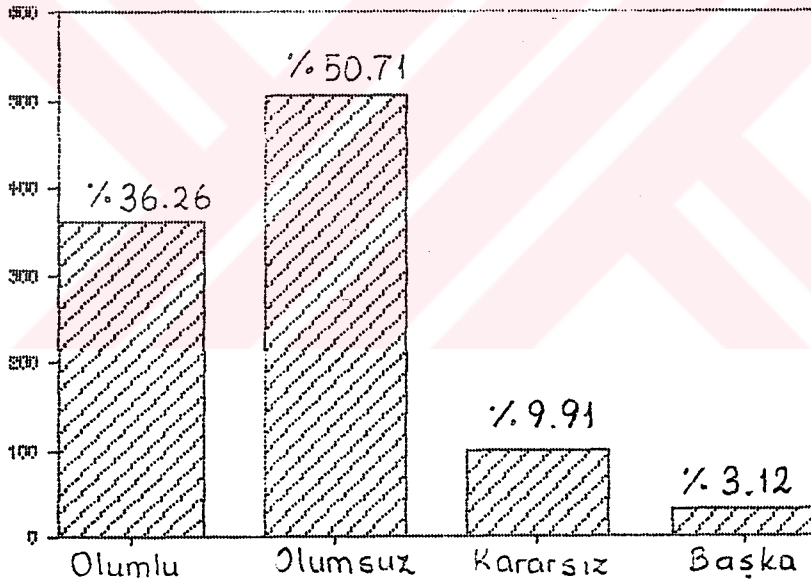
SEÇENEKLER	SAYI	%
1. Ders hocaları ilgi ve sevgi göstermemeye başladılar.	76	21.53
2. Uyarı, mahrumiyet, kınama ve azarlama gibi cezalar aldım.	102	28.90
3. Notum düşürüldü.	94	26.63
4. Dayak.	58	16.43
5. Hepsi.	10	2.83
6. Başka.	13	3.68
Katılan	353	100.00
Cevapsız	647	
TOPLAM	1000	

Buna göre ilk sırayı "uyarı, mahrumiyet, kınama ve azarlama" cezası almakta, hemen ardından "notu düşürmek"; sonra da "ilgi ve sevgide eksiklik" cezası gelmektedir. %16.43 oranındaki dayak cezası ise dikkat çekicidir. "Başka" seçeneğini işaretleyen öğrencilerden 7'si "disiplin kurulu"na verildiklerini belirtmişlerdir.

(3) Cezaların Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Yukarıda sıralanan ceza türlerinin öğrenciler üzerindeki olumlu-olumsuz etkilerini belirlemek amacıyla sorulan soruya öğrencilerden % 36.26'sı "Olumlu etkisi oldu. Hatalarımı düzelttim ve derslere çalışmaya başladım" derken; %50.71'i ise "Olumsuz etkisi oldu. Derslerden ve hocalardan soğuma sebep oldu" cevabını vermişlerdir. %9.91 oranındaki bir öğrenci grubu. "Olumlu veya olumsuz bir etkisi olduğunu sanmıyorum" seçeneğini işaretlemiş; %3.12 oranındaki "Başka" seçeneğine ise açıklama yazmamışlardır. Sadece bir öğrenci "Hatalarımı düzeltip çalışmamı arttırdım, fakat hocalardan da soğudum" cevabını vermiştir. (Bkz.GRAFIK-M)

GRAFİK M
ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE ALINAN CEZALARIN ÖĞRENCİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ



Öğrencilerin verdikleri bu cevaplar ile bundan önceki tabloda (T.28) işaretlenen seçenekler arasındaki ilişki aynı zamanda örgün din eğitimi ve öğretiminde hangi ceza türlerinin öğrenci üzerinde olumlu, hangisinin olumsuz yönde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu amaçla oluşturulan çapraz çizelge ve ardından uygulanan chi-kare testiyle, bu iki soru arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiş ve sonuçların istatistikî açıdan üzerinde önemle durulmaya değer nitelikte olduğu görülmüştür. (Bkz.TABLO 29)

TABLO 29:ÖRGÖN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE VERİLEN CEZA TÖRLERİ İLE OLUMLU-OLUMSUZ ETKİLEŞİM ARASINDAKİ DAĞILIM

SEÇENEKLER	Olumlu		Olumsuz		Kararsız		Başka		Katılan	Cevapsız	Toplam	CHI-KARE DEĞERLERİ
	S	%	S	%	S	%	S	%				
İlgi ve sevgide eksilme..	36	47.4	34	44.7	5	6.6	1	1.3	76	-	76	SD:24 X ² :36.41 SD:1099.3 P: .000
Uyarı, mahrumiyet kınama+azarlama	43	42.2	36	35.3	17	16.6	6	5.9	102	-	102	
Notu düşürmek	33	35.1	51	54.3	8	8.5	2	2.1	94	-	94	
Dayak	13	22.4	41	70.7	3	5.2	1	1.7	58	-	58	
Hepsi	1	10.0	8	80.0	1	10.0	0	-	10	-	10	
Başka	2	15.4	9	69.2	1	7.7	1	7.7	13	-	13	
Cevapsız											647	
TOPLAM											1000	

Bu sonuçlara göre, imam-Hatip Liselerinde çeşitli amaçlarla verilen cezalar, öğrenci üzerinde birtakım farklı etkiler bırakmaktadır. Sonuçlar, olumlu-olumsuz etkileri gözönüne alınarak, gerektiğinde başvurulabilecek en uygun ceza türünün, "Ders hocalarının ilgi ve sevgi göstermemesi" olduğunu ortaya koymakta:ardından "uyarı, mahrumiyet, kınama ve azarlama" cezası gelmektedir. "Not düşürme" cezası %35.1 olumlu etkisine karşılık %54.3 oranıyla olumsuz yönde etkili olmaktadır. Dayak cezası ise %22 olumlu etkisine karşılık %70.7 oranıyla olumsuz yönde etkili olması bakımından dikkat çekmektedir. En olumsuz ceza metodu ise, bu cezaların hepsine birden başvurulmasıdır.

2

Ergenlik çağının birtakım bunalımlarıyla ,problemlili bir durumda bulunan öğrenciler karşısında bir "silah" olarak kullanılan "not düşürme" ve

- 2 Ergenlik çağının birtakım özellikleri için bkz. Şemin,Gençlik Psikolojisi,s.87,91,126.; Özbaydar,age,s.57; Clark W.H. "Ergenlik ve Gençlik Çağında Din (çev.M.Dağ) Eğitim Hareketleri Dergisi, sy.256-257,XXII,14 15,16; Hökelekli,ag.tez.s.58,65-68.; Yörükoğlu, Gençlik Çağı,s.28 vd, 169 vd. Jersild,age,s.292-293. Ayrıca bu çağlarda gençler arasında görülen dini ve ahlakî tipler konusunda bkz. Öcal,age, s.145-147.

"dayak" cezalarının onlar üzerinde önemli derecede olumsuz etki bıraktığı ortadadır. Cezaların hepsine birden başvurmak da olumsuz etkiye sebep olmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin verdiği bilgilerin, bilgisayar analizleri ve istatistikî metodlarla değerlendirilmesi sonucunda denilebilir ki, gerektiğinde başvurulacak en uygun ceza türleri ya öğretmenin bizzat uygulayacağı "ilgi ve sevgiyi azaltmak" cezası ya da "uyarı, mahrumiyet ve kınama" cezası olmalıdır. Bunların dışındaki ceza türleri ise, öğrenciyi olumlu yönde etkileme oranlarının düşük; olumsuz etkilerinin ise hayli yüksek düzeylerde olması bakımından uygun olmayan ceza türleridir.

b. Öğretmenlere Göre

(1) Ceza Verme Oranı

Öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları ceza türleri konusundaki görüşlerini almak amacıyla sorulan soruya, objektif cevaplar almak amacıyla soru aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir.

"Okuldaki öğrencilerin disipline edilebilmeleri için mutlaka ceza verilmelidir, görüşüne katılıyor musunuz?"

Soruya, öğretmenlerin %15'i "Evet"; %18'i "Hayır"; %67'i ise "Yerine ve zamanına göre değişir" cevabını vermişlerdir. Buna göre öğretmenlerin 2/3'ü, yerine ve zamanına göre cezaya başvurulabileceği kanaatinde oldukları denilebilir.

(2) Verilen Ceza Türleri

Gerek başarısızlığı gidermek, gerekse disiplini sağlamak ve olumsuz davranışlardan menetmek amacıyla başvurulmuş ceza türleri konusunda öğretmenler aşağıdaki cevapları vermişlerdir.

1. Sevgi ve ilgi göstermemek (%23)
2. Uyarı, mahrumiyet ve kınama cezası (%25)
3. Azarlamak veya hakaret (-)
4. Notunu düşürmek (%2)
5. Dayak (%1)
6. Disiplin Kuruluna sevk etmek (%28)
7. Başka (%21)

"Başka" seçeneğini işaretleyen öğretmenler şunları yazmışlardır: "Tatlı sert ve öğrencinin davranışlarını yerinde gözlemleyerek yerinde ve zamanında uyararak yaptıklarının hatalı olduğunu hissettirerek yaklaşmak/ Gerekirse mecburi tasdikname vererek okuldan uzaklaştırmak ve bunu öğrenci huzurunda ilan etmek/ Öğrenci önce dinlenmeli, ihtar edilmeli, hatada ısrar ederse mutlaka cezalandırılmalı/ Suçun niteliğine göre ceza şeklinin de değişmesi lazımdır/ Suçu tahrik edici sebepler araştırıldıktan sonra, ıslah olmayacaksa ve ceza verilmesi mutlaka gerekiyorsa disiplin kuruluna sevk dilmelidir."

Buna göre öğretmenler, öğrencilere daha çok "disiplin kuruluna sevk" cezası vermekte ve bunun en etkili ceza türü olduğuna inanmaktadırlar(%28) Ardından "uyarı, mahrumiyet ve kınama cezası (%25): daha sonra "sevgi ve ilgide eksiklik" cezası gelmektedir. Ancak öğretmenlerin, disiplin kuruluna sevk etmek cezasını ilk sırada zikretmeleriyle, öğrencilerin verdikleri cevaplarda, 353 öğrenciden sadece birkaç (7) öğrencinin disiplin kuruluna sevk cezası aldıklarını ifade etmeleri arasında bir çelişki vardır. Burada öğretmenlerin objektif davranmamaları sözkonusu olabileceği gibi, öğrencilerin gerçeği yansıtmada konusunda gerekli hassasiyeti göstermedikleri de düşünülebilir. Benzer durum dayak cezasında da görülmekte ve öğrencilerin %16.43 oranında dayak cezasına maruz kaldıklarını belirtmelerine karşılık, (bkz. TABLO 28) öğretmenler bu oranın ancak %1 olduğunu ifade etmektedirler.

(3) Cezaların Öğrenci Üzerindeki Etkisi

"Öğrencilere verilen cezalar onları hangi yönde etkiliyor?" sorusuna, öğretmenler aşağıdaki cevapları vermişlerdir.

1. Genellikle olumlu yönde etkiliyor, hatalarını düzeltmeye ve çalışmalarına vesile oluyor. (%59)

2. Olumsuz etkisi oluyor. Dinden ve okuldan soğudukları gibi durumlarında da önemli bir değişiklik olmuyor. (%18)

3. Fikrim yok. (-)

4. Başka (%23)

Öğretmenlerin "Başka" seçeneğine yazdıkları cevaplar konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Buna göre öğretmenler genellikle şu gö-

rüştendirler: "Ceza va mükafat, öğrenciden öğrenciye değişir. Aynı ceza bir öğrencide olumlu etki yaparken, diğerini okuldan soğutabilir. Okullarda öğrenci sayısı az olabilse ve her okula bir psikolog verilebilse ve öğrenciler tek tek incelenebilse çok yararlı olacaktır./ Olumlu etkisi olsun diye ceza verilir. Ancak ceza verenin tutum ve davranışına göre ceza olumsuz etki yapabilir./ Verilen cezalar okuma niyetinde olanlar için olumlu etki yaparken diğeri için olumsuz olabilir./ Gereksiz cezalandırmaların olumsuz etki yaptığına inanıyorum (saçın aşırı derecede kestirilmesi gibi)"

Buna göre öğretmenlerin %59'u verilen cezaların öğrenciyi olumlu yönde etkilediği kanaatindedirler. %23'ü ise bu konuda öğrencinin karakteri, ceza veren kişinin tutum ve davranışlarının, olumlu ya da olumsuz etki konusunda rol oynayabileceğini ifade etmektedir. %18 oranında bir öğretmen grubu ise cezanın öğrenci üzerinde olumsuz etki bıraktığı görüşündedirler. Bu oranlarla öğrencilerin görüşleri arasında önemli farklar vardır. (krş.GR-M)

(4) Cezaların Öğrenciye Veriliş Biçimi

Öğretmenler, kendilerine yöneltilen "Sizce ceza öğrenciye gizli olarak mı yoksa toplum huzurunda mı verilmelidir?" sorusuna %46 oranında "Gizli olarak verilmelidir", %44 oranında ise "Toplum huzurunda verilmelidir" cevabını vermişlerdir. %10 oranında bir öğretmen grubu ise gerekçe bölümünde açıklayıcı bilgilerle farklı birtakım görüşleri sürmüştür.

Gizli olarak verilmesini tercih edenler şu ortak noktada birleşmektedirler: "Öğrencinin gururunu incitmemek, onu rencide etmemek, küçük düşürmek ve şahsiyet gelişimini olumsuz yönde etkilememek için"

Toplum huzurunda verilmesini tercih edenlerin ortak görüşü ise "Diğer öğrencilere ibret ve ikaz, böyle bir suça yönelenleri caydırmak için." şeklinde ifade edilebilir. (*)

(*) Her iki görüşün de Kur'ân ve Sünnette örneklerini bulmak kabildir. Ancak cezaların açıktan uygulanmasını emreden ayetlere bakıldığında bunların toplum ve fert için oldukça zararlı olan suçlar (zina, hırsızlık adam öldürme gibi) oldukları görülecektir. Bu nedenle, öğrencilere uygulanacak cezaların gizli olarak verilmesi görüşünün daha doğru olacağı kanaatindeyiz. İslam'da hataları örtmek bir fazilet olduğuna göre, öğrencinin diğer arkadaşları önünde cezalandırılması bu prensibe aykırıdır denilebilir. Öte yandan gerek Hz. Peygamber'in uygulaması (bkz. Canan, age, s.277) gerekse İslam eğitimcilerinden Gazâlî, İbnu'l-Hâcc, Taşköprizade, İbrahim Hakkı da cezanın gizlice verilmesinin doğru olacağını ifade etmektedirler.

Farklı fikir beyan eden öğretmenler ise şu görüştedirler: "Duruma. öğrencinin karakterine göre değişir. Ağır suçlarda ceza toplum huzurunda verilmelidir ki, diğerleri bundan ibret alsınlar/ Gizli olarak verilen ceza öğrenciyi iyi davranışlara sevk etmemişse, bu defa toplum huzurunda verilmelidir./ Nasihatle birlikte gizli olarak verilmeli, ancak kaşarlanmışlar (!) bunun dışındadır./ Öğrenci özel olarak çağırılıp, hareketlerinin yanlışlığı anlatılmalı, daha olumlu davranması iyi bir dille söylenmelidir."

(5) Öğrencilik Yıllarında Alınan Cezaların Öğretmenliğe Etkisi

Öğretmenler, kendilerine yöneltilen "Öğrencilik yıllarınızda size ceza verildiyse, verilen bu cezaların bugün öğretmenliğinizde ne gibi etkileri oluyor?" sorusuna aşağıdaki cevapları vermişlerdir.

1. O cezaların olumlu etkisini gördüğüm için ben de öğrencilerimi cezalandırmaktan çekinmiyorum. (%8)

2. Gördüğüm cezaların olumsuz etkisiyle ben de gayr-ı ihtiyarî olarak öğrencilerimi cezalandırıyorum. (%2)

3. O cezaların olumsuz etkisini yaşadığım için ben öğrencilerimi cezalandırmakta ihtiyatla hareket ediyorum. (%19)

4. Öğrencilik yıllarında aldığım cezaların etkisiyle değil de, ancak yerine ve zamanına göre cezaya başvurmaktan çekinmiyorum. (%41)

5. Başka. (%21)

Başka seçeneğini işaretleyen öğretmenler şu görüştedirler: "Öğrencilik yıllarında herhangi bir ceza almadım. Şu anda öğrencilerime sevgi ve hoşgörüyle yaklaşıyorum. Birçok öğrencime sert bakışım onların üzülmesine yetiyor, bunu hissediyorum. Akabinde onlar bana kendilerini tekrar sevdirmek için gayret sarfediyorlar/ Ben en etkili cezanın mükafat olduğuna inanıyorum. Ayrıca manevî cezaların benim üzerimde olumlu etkisi olmuştur. Bunu ben de tatbik ediyorum./ Cezalandırmak eğitim-öğretime katkısı olmayan bir davranıştır. Bu, varolan çareleri araştırmayıp meselenin içinden kolayca çıkmak için başvuru, faydası da tam manasıyla gerçekleşmeyen basit bir çıkış yoludur. Ancak gereken çaba, ilgi, sevgi ve dersi vermemizdeki mükemmellik ve öğrencilere yaklaşmadaki üstün vasıflar, biz eğitimcilerde olduğu zaman cezalandırmaya gerek kalmayacak veya buna çok nadir başvuracağız."

Bu görüşler ışığında denilebilir ki, öğretmenler cezaya öğrencilik yıllarından kalan olumlu ya da olumsuz etkiler sebebiyle değil, gereğine inandıkları için başvurmaktadırlar. İki öğretmenin ise, öğrencilik yıllarında aldıkları cezaların olumsuz etkisiyle öğrencilerini cezalandırdıklarını ifade etmeleri dikkat çekicidir. Oranın bu derece az oluşu, konunun önemini azaltmayacaktır. Ortada olan gerçek, öğrencilik yıllarında sorumsuzca uygu-

lanan cezaların olumsuz etkisi bilinç altında yer ederek ileriki yıllarda öğretmenlik durumunda kendisini göstererek öğrencilerini cezalandırmak şekline dönüşebilmektedir .

Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar önemli bir hususta da bilgi vermektedir. O da, cezaların öğrenci üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkisinin öğretmenin karakteri ile yakından ilişkili olmasıdır. Bu ise mükafat konusunda olduğu kadar cezalandırmada da öğretmenin kişilik ve karakterinin önemli ölçüde söz sahibi olduğunu ortaya koymaktadır.

c. Maddî-Manevî Ceza Tercihinde Öğretmen-Öğrenci Görüşleri

Gerek öğretmenlere, gerekse öğrencilere uygulanan anketlerde ortak sorulardan biri olan "Sevgi ve ilgi göstermeme-uyarı, mahrumiyet, kınama, azarlama veya hakaret" gibi cezaları "manevî ceza" olarak; "notu düşürmek-dayak" gibi cezaları da "maddî ceza" olarak kabul edersek, size göre bu cezalardan hangisi öğrenci için daha uygundur ve olumlu sonuç verecektir?" sorusuna öğretmen ve öğrenciler farklı oranlarda cevaplar vermişlerdir. (Bkz. TABLO 30)

TABLO 30. MADDİ-MANEVİ CEZA TERCİHİNDE ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

SEÇENEKLER	ÖĞRETMEN		ÖĞRENCİ	
	S	%	S	%
1. Manevî ceza	43	43.4	185	18.8
2. Maddî ceza	8	8.1	55	5.6
3. Yerine göre maddî ceza yerine göre manevî ceza	44	44.4	384	39.1
4. Hiçbirinin uygun olacağına inanmıyorum.	4	4.1	358	36.5
Katılan	99	100.0	982	100.0
Cevapsız	1		18	
TOPLAM	100		1000	

1 Geniş bilgi için bkz. Yörükoğlu, Değişen Toplumda Aile ve Çocuk, s.134 Başaran, age, s.208.

Tablodan da anlaşıldığına göre öğretmenlerle öğrenciler bu konuda oldukça farklı düşünmektedirler. Paralellik arzeden görüşleri yok gibidir. Şu kadar var ki, "maddî ceza" ile "yerine göre maddî, yerine göre manevî ceza" tercihiinde birbirlerine yakın oranlarda görüş bildirmişlerdir. Fakat cezaların "hiçbirinin uygun olmadığına inanıyorum" seçeneğinde fark oldukça yüksektir. Öğrencilerin %36.5'i, bir başka ifadeyle, 1/3'ü hiçbir ceza türüne taraftar değilken bu oran öğretmenlerde ancak %4.1 düzeyindedir.

Öğrencilerin %39.1'inin "yerine göre maddî, yerine göre manevî ceza" olabileceğini ifade etmiş olmaları, cezaların her hâl ü kârda öğrenci üzerinde olumsuz yönde etkili olmayabileceğinin, öğrenciler tarafından da kabullenildiğine bir delil sayılabilir.

Maddî cezanın ise, gerek öğretmenler, gerekse öğrenciler tarafından en az tercih edilen ceza türü olarak yer alması, bu tür cezalara olumsuz etkileri sebebiyle başvurulmaması gerektiğinin bir başka göstergesidir.

3. Disiplini Sağlamada İzlenen Metod ve Yardımcı Vasıtalar İçinde Mükafat ve Cezanın Yeri

Öğretmenler, kendilerine yöneltilen "Disiplini sağlamak için genellikle hangi yola başvurulmaktadır. Kısaca açıklar mısınız?" sorusuna aşağıdaki cevapları vermişlerdir:

1. Nasihat, ikaz, ihtar ve son olarak dayak cezası verilmektedir (%46.7)
2. Öncelikle kurallar öğrenciye açıklanmaktadır. Zaman zaman ikaz edilmekte, tekrür ederse disiplin kuruluna sevk edilerek çeşitli disiplin cezaları uygulanmaktadır. (%31.7)
3. Tehdit, sindirme ve dayığa başvurulmaktadır. (%11.2)
4. Sevgi ve saygıya dayalı eğitim metodu izlenmekte gerektiğinde ise cezai yöntemlere başvurulmaktadır. (%6.3)
5. Tenkid edilerek ve küçük düşürülerek yapacağı olumsuz davranışlar vazgeçirilmeye çalışılmaktadır. (%3.2)

Öğretmenlerin disiplini sağlamak amacıyla başvurdukları bu vasıtalar içinde dayığın birkaç defa anılmış olması, bu ceza türüne sık sık başvurulduğu izlenimini verirken "öğrenciyi küçük düşürme" gibi pedagojik olmayan metodların da kullanılması kaygı vericidir. Bundan önceki bulgularımızda dayak cezasının öğrenci üzerinde olumsuz etki bırakan cezaların başında geldiğini hatırlatacak olursak (bkz. TABLO 29) dayak meselesinin, okullarımızda mutlaka çözülmesi gereken bir konu olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda bizi ilgilendiren konu, mükafat ve cezaların öğrenciyi disipline etmek hususunda nasıl bir rol oynayabileceğidir. Bunu belirlemek amacıyla, öğretmen ve öğrencilere standart şekilde yöneltilen "kalıp ifadeler" onların bu konudaki görüşlerini ortaya koymaktadır. (Bkz. TABLO 31)

TABLE 31: ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİN MÜKAFAT VE CEZA KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERE AİT DEĞERLENDİRMELERİ

GÖRÜŞLER	Fikrime uygun		Fikrime aykırı		Kararsız		Katılan	Cevapsız	Toplam
	S	%	S	%	S	%			
Cezalandırılmak, bazen öğt.	94	94.0	2	2.0	4	4.0	100	0	100
insan için faydalıdır. öğr.	722	72.9	130	13.1	138	14.0	990	10	1000
Dayak olayı eğitimin her kesiminden kaldırılmalıdır. öğt.	33	34.4	30	31.2	33	34.4	96	4	100
öğr.	598	60.2	255	25.7	140	14.1	993	7	1000
Başarılı öğrenci çeşitli ödüllerle mükafatlandırılmalıdır öğt.	99	100.0	-	-	-	-	99	1	100
öğr.	796	80.2	134	13.5	62	6.3	992	8	1000
Dayak ve benzeri cezalar öğrenciyi dersten soğutur. öğt.	54	56.2	21	21.9	21	21.9	96	4	100
öğr.	738	74.9	168	17.1	79	8.0	985	5	1000
Mükafatlandırılan insana dini bilgiler daha kolay verilebilir. öğt.	96	97.0	1	1.0	2	2.0	99	1	100
öğr.	706	70.9	199	20.0	90	9.1	995	5	1000
Din eğitimi-öğretimin- de dayaksız bir disiplin anlayışından yanayım. öğt.	76	76.0	12	12.0	12	12.0	100	0	100
öğr.	774	77.9	139	14.0	81	8.1	994	6	1000

Öğretmen ve öğrencilerce değerlendirilen bu görüşlere göre, öğretmenlerin %100'ü, öğrencilerin ise %80.2'si başarılı öğrencinin çeşitli ödüllerle mükafatlandırılması taraftarıdır. Öğrencilerin %13.5'i bu konuda kararsız iken, %6.3'ü ise aksi yönde görüş belirtmişlerdir. Kanaatimizce bazı öğrenciler, verilen mükafatların öğrenciler arasında bir ayrıcalık meydana getirdiği inancındadırlar. Nitekim onlar "Mükafatlandırılan insana dini bilgiler daha kolay verilebilir" görüşünü değerlendirirken de olumlu görüş yönüyle öğretmenlerden daha alt seviyededirler. Bu görüşü öğretmenler %97 oranında olumlu bulurken öğrencilerde bu oran %70.9'dur.

Böylece denilebilir ki, öğrenciler mükafatlandırma konusunda öğretmenlere nazaran fazla istekli bir tavır sergilememektedirler. Mükafatın

her hâl ü kârda başarının bir karşılığı olabileceği ya da mükafatlandırarak eğitmenin daha iyi sonuçlar vereceği yönünde öğretmenlerden daha az iyimserdirler. Belki de onlar bu konuda öğretmenlerden daha objektif davranmaktadırlar. Öğretmenlerin mükafatlandırmaya eğimli yönde cevaplar vermiş olmaları ise ihtiyatla karşılanmalıdır. Çünkü öğrencilerin daha önce verdikleri cevaplarda, okullarında mükafatlandırma oranının (bazen + sık sık) ancak %45 düzeyinde olduğu anlaşılmıştır (bkz.GRAFİK-J). Dolayısıyla, öğretmenlerin, öğrencinin mükafatlandırılması, yönündeki görüşleri, oldukça yüksek düzeylerde onaylamaları, yapmadıkları ya da çeşitli sebeplerle yerine getiremedikleri bir konuda "vicdanlarının sesini dinlemek" şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin okullarda maddî-manevî ödüllerle mükafatlandırılmadıkları öğretmenlerce de doğrulanmaktadır. Bu konuda bazı öğretmenlerin,

"Göreve başladığımdan beri böyle bir hadise görmedim. Sebebini de okulun kalabalık oluşuna bağlıyorum./ Maalesef bu konuda alışkanlık elde edilmemiş./ Mükafatın gereğine inanmayan arkadaşlar "parayla ilim olmaz" görüşündedirler, bence yanlış.../ Sadece teşekkür ve takdirin etkisi geçicidir. Kitap vb. ödüller öğrenciyi gayretlendirir. Çünkü "insan ihsanın kölesidir". Ama ne yazık ki, maddî imkansızlıktan dolayı bu konuda yetersiziz"

şeklinde görüş beyan etmeleri bu gerçeği ortaya koymaktadır.(*)

Tablodaki sonuçlara tekrar gözetildiğinde, öğretmenlerden %94'ünün cezalandırılmanın insan için bazen faydalı olabileceği kanaatini taşıdıkları görülecektir. Öğrencilerde ise bu oran %72.9 düzeyindedir. Ortalama olarak %83.5 oranında bir birliktelikle öğretmen ve öğrencilerin bu konuda ortak görüş bildirmeleri, cezaların her zaman kötü sonuçlar doğurmayacağı, aksine bazen insan için faydalı olabileceği sonucuna ulaşmamıza imkan tanı-

(*) Bununla birlikte görüşlerini aldığımız bazı öğretmenlerin, çevrelerinde bu yönde yardımcı olabilecek kişiler tesbit ederek derslerde başarılı olan öğrencilere hediye edilmek üzere kitap,kalem, kaset vb. hediyeleri bu kişilere satın aldırarak öğrencileri yeri geldiğinde bunlarla ödüllendirdiklerini de burada hatırlatabiliriz.

maktadır. Nitekim bazı ceza türlerinin öğrenci üzerinde müsbet oranı yüksek etkiler bıraktığını daha önce tesbit etmiştik (bkz.TABLO 29 ve yorumu)

Dayak konusunda ise öğretmenlerle öğrenciler oldukça farklı düşünmektedirler. Dayağın eğitimin her kesiminden kaldırılması gerektiğine dair görüşe, öğretmenler, %34.4 oranında "Fikrime uygun" derken, öğrencilerde bu oran %60.2'ye yükselmektedir. Bu farklılığın ise tabii karşılanması gerekmektedir. Öğrenci psikolojisinin bu konuda rol oynayabileceği düşünülmelidir. Yine de öğretmen ve öğrenci ortalamasının %47.3 oranında gerçekleşerek her iki kesimin de yarıya yakınının dayağın kaldırılması yönündeki isteği önemli bir bulgudur. Nitekim "Dayak ve benzeri cezaların öğrenciyi dersten soğutacağı" yönündeki görüş öğretmenler tarafından %56.2; öğrenciler tarafından da %74.9 düzeyinde "Fikrime uygun" şeklinde cevap almıştır. O halde bir kez daha dayağın eğitimde arzulanan bir vâkıa olduğu ve genel eğitimden olduğu kadar din eğitimi-öğretiminden de kaldırılmasının yollarının araştırılması gereği ortaya çıkmaktadır.

Öğrenciler ve öğretmenler dayağa karşı olmalarına rağmen, disiplinsiz bir eğitim-öğretim olmayacağı yönünde de hemfikirdirler. Buna göre "Din eğitimi ve öğretiminde dayaksız bir disiplin anlayışından yanayım" görüşünü öğretmenler %76; öğrenciler ise %77.9 oranında uygun bulmaktadırlar. Bu da dayak hususunda katı davranan öğrencilerin dahi öğretmenlerle aynı düzeylerle, disipline taraftar olduklarını göstermektedir.

Öğretmen ve öğrencilerin, disiplini sağlama konusunda mükafat ve cezalara hangi ölçüde ve ne şekilde başvurulması, bu konuda başka hangi faktörlerin rol oynayabileceği hususunda açık uçlu sofulara verdikleri cevaplar da dikkat çekicidir. İlgili sorular taranarak tesbit edilen görüşlerin tasnifi sonucunda mükafat ve cezaların etkinlik derecesinde insan unsurunun ne derece önemli olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler, kendilerine yöneltilen "Size göre imam-Hatip Liselerinde başarılı bir din eğitimi-öğretimi verilebilmesi için disiplin hangi yollarla sağlanmalıdır, hangi şartlara ihtiyaç vardır. Kısaca açıklar mısınız?" sorusuna, öğrencilerle paralellik arzeden cevaplar vermişlerdir. Onların verdikleri cevaplar önem derecesine göre aşağıda sıralanmıştır.

1. Bir din eğitimcisi olan öğretmen, herşeyden önce, dini en güzel şekilde yaşayan ve bu şekilde öğrencilerine örnek olan bir kişilik ve karakter sahibi olmalıdır. Öğretmen, mesleğinin karşılığını herşeyden önce Allah'tan beklemelidir. Bunun yanında öğrenciyle diyalog şarttır. Gerektiğinde bir ağabey samimiyeti ve şefkatini göstermelidir. (%43)
2. Okulda Aile-İdare-Öğretmen-Öğrenci diyalogu kurulmuş olmalıdır. Öğretmenler farklı açıklamalar yerine koordineli bir eğitim tarzıyla bu eğitimi gerçekleştirmelidirler. (%16)
3. Sevgi-saygıya dayalı samimi bir yaklaşım şarttır. (%14)
4. Öğrenciye meslekleri sevdirmeli ve onlara ideal verilmelidir %10
5. Her öğretmen bir derste branşlaşmalıdır. (%6)
6. Öğrenci sayısı sınıflarda azaltılmalı. Sınıflar fizikî bakımdan iyileştirilmelidir. (%4)

Anketteki ilgili soruyu cevaplandıran öğrenciler de, bu konuda araştırma yapmak durumunda olanlara önemli ipuçları verecek nitelikte açıklamalar yapmışlardır. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerini belirlemek amacıyla anketler tek tek gözden geçirilerek incelenmiş ve aynı görüşteki öğrencilerin görüşleri bir araya getirilerek gruplar oluşturulmuştur. Buna göre öğrenciler, önem derecesine nazaran, gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminde gerek disiplinin sağlanması, gerekse başarının arttırılması için aşağıdaki görüşleri savunmuşlardır:

1. Öğretmenin şahsiyet ve karakteri herşeyden önemlidir. Öncelikle öğretmen saygın bir kişi olmalı ve öğrenciye kendisini sevdirmelidir. Kendisini sevdiren öğretmen dersini de sevdirebilir. Bunun için öğretmen okulda ve okul dışındaki sosyal hayatta ve aile yaşantısında öğrenciye örnek olacak davranışlar içinde bulunmalıdır. Öğretmen, dinin gereklerini bizzat yaşayan kişi olmalıdır. Bunun yanında, gerektiğinde bir ağabey (abla) gibi, davranabilmeli, arada sevgi ve saygıya dayalı bir samimiyet olmalıdır. Kendisini beğenen ve öğrenciyi küçümseyen öğretmen başarılı olamaz(*) (%35.5)

2. Öğrenciye sadece sevgi ve hoşgörülle yaklaşılmalıdır. Kesinlikle dayak atılmamalı, sertlik gösterilmemelidir. Hakaret ve azarlama olmamalı, not ile korkutulmamalıdır. Öğrencinin fikirleri alınmalı, görüşlerine de-

ger verilmelidir. Öğrenci-öğretmen ilişkisi soğuk olmamalı, arada sıcak bir diyalog sağlanmalıdır. Bunun için öğrenci psikolojisi çok iyi bilinmelidir (**). (%25.5)

3. Din eğitimi programlı ve disiplinli olmalıdır. Disipline evet ama dayağa hayır. Çok katı bir disipline karşı olduğum gibi sınırsız bir hoşgörü anlayışına da karşıyım. Kararlı bir disiplin anlayışı en uygun olanıdır. Öğrenci ile fazla laubali olunmamalıdır. Onlara fazla imtiyaz tanınmamalıdır. Ancak bazı hatalar mazur görülebilmelidir. Yeri geldiğinde mükafat, yeri geldiğinde de cezaya başvurulmalıdır. Ancak ceza verilecekse azarlama ile yetinilmeli, öğrencinin üzerine fazla gidilmemelidir. Çok gerekli durumlarda dayağa da başvurulabilir. (%12)

4. Fizikî kapasite eksikliği en önemli sorundur. Bu okullara gelen öğrenci sayısı çok fazla. Hem yer dar, hem de araç-gereç eksikliği var. Öğrencilerle yeterince ilgilenilemiyor. Daha az öğrencinin bulunduğu sınıflar olmalıdır. Bu okulların, insanın içini ferahlatacak ve insana sevinç verecek binalara sahip olması gerekir. Ders kitapları ve müfredat programlarının dan da şikayetçiyiz. Meslekî ders sayıları arttırılmalı, öğrenci araştırmaya teşvik edilmeli, sık sık tatbikatlar yaptırılmalıdır (***) (%11)

5. Din eğitiminin fazileti ve bu ilmin faydaları öğrenciye yeterince anlatılmalı, öncelikle bir ideal verilmelidir. Öğrenci derse ısındırılmalı onu derstan soğutacak unsurlar ortadan kaldırılmalıdır. Ders öğrenciye güzel sözlerle, iyi bir ses tonuyla anlatılmalı, kışsa ve menkıbelerle süslen-

-
- *) Bu konuda öğrencilerin yazdıkları ifadelerden bazı ilginç örnekler vermek istiyoruz:
 "Öğretmenin sözleriyle davranışları birbirini tutmalıdır. Sınıfta başka dışarıda başka davranan öğretmen inandırıcı olamaz"
 "Meslek dersi hocalarımızın devamlı olarak bağırmaları ve asık suratlı oluşları yüzünden derslerden soğuyoruz. Öğrencinin karşısına "mahkeme duvarı" gibi çıkıyorlar, ümitsizliğe düşüyoruz"
 "Öğretmen sınıfa bağırarak değil selam vererek girmelidir(!)"
 "Meslek dersi hocalarından "havalı" olanlarının yok edilmesi lazımdır. Diğer hocalardan gördüğümüz hoşgörüyü onlardan görmüyoruz"
 "Arada eğer samimiyet varsa dayağa da disipline de gerek kalmaz"
- ***) "Hoca elinde sopa ile dolaşmamalı, her iki sözünden biri "döverim" olmamalıdır"
 "Bir öğrenci hiçbir zaman arkadaşlarının yanında azarlanmamalı, küçük düşürülmemelidir. Böyle davranan öğretmenlerin isteklerinin tam tersini yapıyoruz"
 "Kolaylaştırınız, güçleştirmeyiniz...hadisini unutmamalıyız"
 "Genç hocalarımız hoşgörüyle davranıyorlar. Fakat ihtiyar hocalarımız bunun öğrenciyi şımartacağını söylüyorlar. Ben buna inanmıyorum"
 "Öğrenci psikolojisi iyi bilinmelidir. Bence bu okullarda suç işleyenini bir kenara itmeme gerekir. Bu suçu niçin ve neden işlediğini araştırmak gerekir. Çünkü suç işleyen, suçu bir nedeni olmasa işlemez. O da bizim kardeşimiz, onun sorunlarını araştırıp yardım etmeliyiz. Yani onu kötü olarak görmemeliyiz. Böyle yapmakla o kimseyi iyi olarak kazanmış oluruz"
- ***)) "Özellikle ortam müsait olmalıdır. Şöyle ki bir sınıfta 18-19 yaşlardaki öğrenciler bir sırada üç kişi oturuyorlarsa bu tabii ki öğrenciyi bunaltacaktır" →

melidir. Öğretmen derse hazırlanarak gelmeli, dersi zevkle işlemeli, aktüali-
teyle bağlantı kurabilmelidir. Başarılı öğrenci mükafatlandırılmalı, başarıs-
ız öğrenci ile daha çok ilgilenilmeli çalışmaya teşvik edilmelidir(*). %8

6. Öğrencinin hatası önce güzel bir şekilde nasihatle anlatılmalı ve
ardından uyarılmalıdır. İkaz edildikten sonra vazgeçmezse cezalandırılmalı-
dır. Ancak disipline verme konusunda acele edilmemelidir. (%6)

7. Şu anda okulumuzda verilen din eğitimi-öğretiminde memnunum. Gayet
iyi bir çalışma var. Bence bu eğitim yeterlidir. (%2) (**)

Öğretmen ve öğrencilerin disiplini sağlama konusunda ilk sırada öğret-
menin kişilik ve karakterini zikretmeleri ve mükafat ya da cezanın öğretme-
nin kişiliğine bağlı olarak olumlu yada olumsuz yönde etkili olacağını vur-
gulamaları gerçekten dikkat çekicidir.

Araştırmamızın önemli bulgularından biri olan öğretilerde kişilik ve
karakter konusuna ¹ daha önceki çalışmalarda yeterince değinilmediği, yada
ayrı bir başlık altında ele alınmadığı görülecektir ². Ancak araştırmamızda
öğretmenlerin %43'ünün, öğrencilerin ise %35.5'inin ilk sırada zikrettikle-
ri bu faktörün üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğu ortaya
çıkıştır. Her ne kadar Milli Eğitim Temel Kanununda "Öğretmenlik mesleği-
ne hazırlık: Genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile
sağlanır ³" denilerek, öğretmenliğe hazırlık konusunda kişilik ve karaktere

---> "Küçük bir sırada dört kişinin oturduğu sınıflar var. Bir sınıfta 50
kişi oluyor. Böyle olunca da hiçbirşey anlaşılıyor. Sanki devletin
üvey evlatlarıyız"

"Son sınıftayım daha bir kez bile hutbeye çıkmadım"

"Öğrencinin ailesi ile ilişki kurulmalı ve öğrencinin okulda gördüğü
din eğitimini unutmaması için yaz tatilinde tekrar imkan hazırlanmalı
ve eğitim biraz daha genişletilmelidir"

*) "Öncelikle din eğitimini öğreten ve öğrenenler bu davaya tam manasıyla
gönül vermiş olmalı, Hz. Peygamberin varisi olduklarını unutmamalı-
dırlar. Öğrencilere öncelikle bu duygu aşılmalıdır"

***) "Bir de meslek dersi hocalarının aşağılayıcı tavırları olmasa..."
(Not: Gruplar halinde ele alınan açıklamalar 1000 öğrenciden 682'si-
nin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan derlenmiştir. 318 öğren-
ci bu soruya herhangi bir açıklama yazmamıştır.)

1 Kişilik ve karakterin kelime anlamları ve üzerinde yapılan bazı değer-
lendirmeler için bkz. Öcal, age, s.50-51.

2 Krş. Bayraklı, age; Bayraktar, age; Er, ag. çalışmalar.

3 Bkz. 14.6.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu.

yer verilmemişse de son yıllarda yapılan araştırmalarda ,öğretmenlerde kişilik ve karakterin en önemli konu olduğu vurgulanmaya başlanmıştır.

Öğretmenin herşeyden önce "örnek bir şahsiyet olması gerektiği" konusu, eskiden beri üzerinde durulagelen bir meseledir . Öğretmenin, söylediklerini bizzat yaşayan ve yaşantısıyla öğrencilere bizzat örnek olan bir şahıs olmasının gerekçeleri Kur'ân ve Sünnet'te yeterince bulunmaktadır. İslam eğitimcilerinden Gazâlî'nin "öğretmen, davranışlarına dikkat etmelidir; çünkü öğrenci öncelikle onun davranışlarına bakar, sonra söylediklerinden faydalanır" ifadesiyle, pedagoğ Salzman'ın, çocukta görülen kötü davranışların aileden ya da kötü örnek olan öğretmenden kaynaklandığı yönündeki görüşü , öğretmenin mutlak öğrenciye iyi yönde örnek olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmen ve öğrenciler tarafından da üzerinde önemle durulan bu konuda onlar "öğretmenin öncelikle saygın bir kişi olması, okulda ve okul dışındaki aile ve sosyal yaşantısında öğrenciye örnek olacak bir tarzda yaşaması gerektiği" görüşündedirler. Öğrenci ve öğretmenler "öğrenci, öğretmenini sevdiği dersi de sever" kanaatini taşımaktadırlar. Bu nedenle öğretmen ve öğreticinin, vakar, tevazu, af, sabır, şefkat, merhamet gibi güzel ahlâkî özelliklerle süslenmiş; kibir, öfke, hiddet, alay etmek.. gibi kötü ahlakî özelliklerden beri olması gerekmektedir .

1954 yılında Türkiye'ye gelerek o zamanki adıyla İmam-Hatip Okulları üzerinde çalışan bilim adamı Howard A. Reed'in, öğretmenin öğrenciye örnek

-
- 4 Yapılan bir dizi anket çalışmaları ve sonuçları için bkz. Öcal, age, s.44-45.
5 Geniş bilgi için bkz. Bayraklı, age, s.159 vd; Bayraktar, age, s.158 vd.
6 İlgili ayetler için bkz. Bakara 2/44; Hud 11/88; Saff 61/2-3; Müslim Kasame 7;
7 Gazâlî, Bidâyetü'l-Hidaye, s.36.
8 Bkz. Kanad, Pedagoji Tarihi, I, 375.
9 Öğretmende bulunması ve bulunmaması gereken özellikler konusunda bkz. Bayraktar, age, s.137 vd.

olmasının ne denli önemli olduğunu belirleyen şu ifadeleri, batılı bir bilim adamına ait olması yönüyle ilginçtir.

"İmam-Hatip Okulları, hakikatte sadece birer eğitim yuvası olduklarından, buralarda okuyan öğrencinin, hurafe ve dar fikirlere boyun eğmeyen; müsbet ilimlerle mücehhez; geniş malumatlı, aynı zamanda geçmişinin esaslarını bilen, makul ve hür düşünceli birer münevver olarak yetiştirmeleri için, bütün öğretmenler ellerinden geleni yapmaktadırlar. Fakat bu gayeye erişmenin herhangi bir emin ve açık bir yolu yoktur. Sadece şahsen örnek olmak kafidir". (10)

İfadelerden anlaşılan odur ki, İmam-Hatip Okulları'nın ilk açıldığı yıllarda öğretmenlerin örnek olmaları pekçok problemin çözümünde rol oynamaktaydı. Bu itibarla, örgün din eğitimi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerine iyi birer örnek olmaları birçok problemi çözebileceği gibi, bu özellik aynı zamanda sahip olmaları gereken sağlam kişilik ve karakterin de ayrılmaz bir parçasıdır.

Araştırmamız bulgularından biri de disiplin kurullarının örgün din eğitiminde yeterli fonksiyonu olmadığı şeklindedir. Bu durumun genel eğitim için de geçerli olduğunu tahmin etmekteyiz. Gerçekte disiplin kurulları, öğrenciye hem mükafat hem de ceza veren bir özelliğe sahip olması gerekirken, nedense sadece verilecek cezaların kararlaştırıldığı kurullar haline döndürülmüştür. Oysa ki bir eğitimcinin de ifade ettiği gibi disiplin kurulları "bir ihtilal mahkemesi veya harp divanı değildir" ¹¹. Ancak bulgularımız ¹² disiplin kurullarının sadece verilecek cezaları tesbit fonksiyonu icra ettiğini ortaya koymaktadır.

Örgün din eğitimi kurumları olan İmam-Hatip Liselerinde her yönüyle yeterli bir disiplin kurulunun varlığı, birtakım olumsuz davranışları ve suçları engelleyici bir rol oynayabilir. Ancak disiplin kurulu sadece cezalar değil gerektiğinde mükafatlar da vermelidir. Bir başka ifadeyle, o-

10 Howard A.Reed ve görüşleri hakkında geniş bilgi için bkz.Yavuz,Hulusi Osmanlı Devleti ve İslamiyet,s.168,184.

11 Krş. Orta Dereceli Okullar Disiplin Yönetmeliği...

12 Berklin, C.Tahir; Problemler Çocuklar.....s.240.

olumlu davranış veya başarının teşvikinde disiplin kurulunun mükafatlandırıcı fonksiyonu belirginleştirilmeli ve bu özellik öğrenciler tarafında da hissedilmelidir. Böylece, öğrenciler tarafından disiplin kurulunun sadece ceza değil mükafat da verdiği tesbit edilmesi, olumsuz ve disiplin dışı davranışlar yerine olumlu davranışlara da yönelmeyi sağlayabilir. Sonuç olarak yapılacak önemli işlerden birinin de şu olduğusöylenebilir: Disiplin kurulları öğrencinin gözünde bir tabu olmaktan çıkarılmalıdır.

Bu düşüncenin bir uzantısı olarak, disiplin kurullarının, öğretim yılının başında çeşitli suçlar ve cezalar hakkında yeterli açıklamalar yaparak öğrenciyi bilgilendirmesi; aynı zamanda olumlu davranışların da çeşitli mükafatlarla ödüllendirileceğini açıklaması olumlu sonuçlar verebilir.

Disiplin kurulu üyeleri okulun neşeli günlerine ve bu nevi faaliyetlere iştirak etmelidir. Öğrencilerin onları sadece kötü kararlar alan kişiler olarak görmeleri böylece engellenmiş olmalıdır. Bu kurumların teşekülünde azami gayret sarfedilerek birtakım özellikleri haiz olan öğretmenlerin seçilmesi de disiplin kurullarının sağlıklı bir şekilde işleyişinde rol oynayacaktır.

SONUÇ VE TEKLİFLER

Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafat ve Cezanın araştırma problemi olarak ele alındığı bu araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir.

Batı eğitim sisteminde, disiplinin sadece cezalar ile sağlanabileceğine inanan pedagoglar olmasına karşılık, İslam eğitim sisteminde bu şekilde düşünen bir eğitimci yoktur. Batı eğitim sistemini oluşturan bazı pedagogların görüşlerinde insanın "günahkâr bir varlık" olarak kabul edildiği ve cezaya müstahak görüldüğü tesbit edilmiştir. İslam eğitim sisteminde ise Kur'ânî anlayışın bir uzantısı olarak insan mükerrerem" (üstün kılınan-değerli) ve iyiliklere layık bir varlık olarak görülmektedir. Öte yandan geçmişte eğitim kurumlarında başvurulan falaka (hadise-sinin) dinin özünden kaynaklanan bir durum olmadığı, İslam eğitim sistemini oluşturan kaynaklara dayanılarak tesbit edilmiş, günümüzde başvuru-^{de yapılmış} dayak konusunda da mesuliyetin hatalı eğitim tarzında bulunan anne-babalar ve eğitimcilerde olduğu da gerçekleştirdiğimiz alan araştırmasıyla ortaya konulmuştur. (Genel varsayım doğrulanmıştır) Elde edilen bulguların kısa bir değerlendirilmesi yapılacak olursa şunlar söylenebilir:

Anket uygulanan 4 İmam-Hatip Lisesinden 3'ü, bir başka ifadeyle, Bursa, Erzurum ve Van, fizikî kapasite olarak yetersizdir. Bu durumun, Türkiye genelindeki diğer İmam-Hatip Liseleri için de geçerli olduğu başka araştırmalarla da ortaya konulmuştur. Anketleri cevaplayan öğretmenlerin yaklaşık 2/3'ünün 6-20 yıllık meslekî tecrübeye sahip oldukları görülmüş, ancak meslekte kıdemli olanların batı illerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Ankete katılan öğrenci ailelerinin yaklaşık %50'si şehirde, %34'ü köyde oturmaktadır. Bu sonuçlar, önceki yıllarla karşılaştırıldığında, İmam-Hatip Liselerinde şehirli öğrencilerin sayısında büyük bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Ailesi köyde yaşayan öğrencilerin tamamına yakınının ise okullarına bağlı yurt ve pansiyonlarda kalarak öğrenimlerine devam ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin tamamına yakını öz anne babaya sahiptir. Anne babası ayrı yaşayan öğrencilerin ancak %0.2 (2 kişi) düzeyinde bulunması, İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin tamamına yakınının, öz anne babadan oluşan sağlam bir aile yapısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Anne babanın tahsil seviyelerinde önemli farklar olduğu tesbit edilmiştir. Annelerin yaklaşık %40'ı okur-yazarlıktan mahrumdur. Babalarda ise bu oran %8 düzeyindedir. Genel olarak anne babaların tahsil seviyelerinin ilkökul mezunu olmakla sınırlı olduğu anlaşılmış, bu konuda batı illerinin doğuya göre daha avantajlı olduğu da belirlenmiştir. Sosyo-ekonomik açıdan aileler -daha önceki araştırmalarda da belirlendiği üzere- orta. ortanın altı ya da fakir düzydedirler ?

Araştırmamızın başında GİRİŞ bölümünde ortaya konulan varsayımlarla elde edilen bulguların bir değerlendirilmesi yapılacak olursa şunları söylemek mümkündür:

Çevre faktörü ailede gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminde izlenen metod konusunda küçük oranda bir farklılaşmaya yol açmaktadır. Şöyle ki, daha ilk bakışta batı bölgesinin, doğu bölgesine oranla daha hoşgörülü ve mükafat ağırlıklı bir metod izledikleri ortaya çıkmaktadır. ^{görülmetedir.} Buna karşılık sert ve katı disipline dayalı eğitim, doğu bölgesinde batı bölgesine oranla daha fazladır. Gerek tahsil seviyesinin ve gerekse sosyo-ekonomik düzeyin batı bölgesindeki bu olumlu tabloda rol oynayabileceğini düşünüyoruz. Çevre faktörünün mükafatlandırma konusunda ise önem-

li bir farklılaşmaya sebep olmadığı görülmüş, yüzeysel olarak, doğu illerinde mükafatlandırılma oranının daha fazla olduğu tesbit edilmiştir. Ancak çevre faktörünün cezalandırma konusunda önemli farklılıklara neden olduğu görülmüştür. Buna göre Van, şehirler arasında cezaya en çok başvuru alan ildir. Kananatimizce bu hususta Van'ın gerek demografik yapısı gerekse öğrencilerin çoğunluğunun ailesinin köyde yaşayan kişiler olması rol oynamaktadır. Geleneksel tarzda gerçekleştirilen din eğitiminde ebeveynin okur-yazar olmama oranının oldukça yüksek olmasının (bkz.EK-TABLO 3) birçok dezavantajları yaşanmaktadır.(A/1 kısmen doğrulanmıştır)

Sınıf faktöründe Lise II.sınıfların, Lise IV'lere nazaran ailelerinde daha az baskı ve cezaya yer veren bir metodla eğitildikleri belirlenmiştir. Bu konuda da her geçen yıl artan tahsil seviyesinin (bkz.EK-TABLO 3) rol oynadığı düşünülebilir. Cinsiyet faktörünün de izlenen metod konusunda rol oynadığı gözlenmektedir. Buna göre kızlar, hoşgörü ve ilgi uyandırılarak, mükafata dayalı; baskı, disiplin ve cezaya ise oldukça az yer veren bir metodla eğitilmeleri yönüyle erkeklerden daha şanslıdırlar.Çok az bir farkla ise erkek öğrencilerin mükafatlandırılma yönüyle, kızlardan daha avantajlı oldukları ortaya çıkmıştır. Özellikle doğu illerinde erkek evladın kızlara ^{karşı} daha çok itibar gördüğü realitesinin bu konuda da rol oynayabileceği kanaatindeyiz. Cezalandırılma konusunda ise Lise II'lerin, Lise IV'lere;kızların da erkeklere nazaran daha az cezalara maruz kaldıkları tesbit edilmiştir.(A/2 doğrulanmıştır)

Sosyal çevre faktörünün de birtakım farklılaşmalara sebep olduğu gözlenmektedir. Buna göre köylerde verilen din eğitiminde hoşgörü, mükafat ve ibadetlere katılımını sağlayarak teşvik etmek, şehirlere göre daha düşük seviyede iken baskı ve cezalara başvurma oranında ise şehirlerden daha yüksek seviyededirler. Mükafat ve cezalandırma konusunda ise chi-kare sonuçları anlamsız çıkmıştır.(A/3 kısmen doğrulanmıştır.)

Anne-babanın tahsil seviyesi gerek ailede gerçekleştirilen din eğitiminde izlenen metod gerekse mükafat ve ceza verme konularında önemli farklılıklara sebebiyet vermektedir. Buna göre, tahsil seviyesi yükseldikçe baskı ve katı disipline dayalı eğitim ve cezalandırma oranı düşmekte, mükafatlandırma oranı ise artmaktadır.(A/4 doğrulanmıştır)

Sosyo-ekonomik yapının ise önemli bir farklılaşmaya sebep olmadığı belirlenmiştir. Sonuçlara göre, ailede gerçekleştirilen din eğitiminde gerek izlenen metod, gerekse mükafatlandırma ve cezalandırma konusunda babanın memur, işçi, çiftçi, esnaf vs.oluşu ya da bir başka ifadeyle, orta, fakir, zengin gibi farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip oluşunun, herhangi bir rolü olmamaktadır.(A/5 doğrulanmamıştır)

Anne-babanın ibadetlerini yerine getirme faktörünün de ailede gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminde izlenen metodlar ve mükafatlandırma konularında rol oynadığı görülmüştür. İbadetlerini eksiksiz olarak yerine getiren aileler hoşgörü ve ibadetlere teşvik metodunu tercih ederek maddi- manevî mükafat türlerine daha fazla başvurmaktadırlar. Cezalandırma konusunda ise ibadetlerini eksiksiz yerine getiren anne-babaların bu konuda ilk sırayı aldıkları gözlenmiş, gerçekleştirilen detay analizleriyle, bu durumun öğrenci ailelerinin ebeveynlerinin ibadetlerini eksiksiz olarak yerine getirme oranının %80 gibi yüksek düzeyde olmasıyla açıklanabileceği düşünülmüştür. Asıl dikkati çeken nokta ibadetlere karşı gevşek davranan babaların çocuklarını cezalandırma oranının % 50 gibi yüksek düzeyde gerçekleşmesidir.(A/6 doğrulanmıştır)

Aynı şekilde, anne-babanın birlikteliği de, gerek gerçekleştirilen din eğitiminde izlenen metod, gerekse mükafatlandırma ve cezalandırma konularında doğrudan etkili olmaktadır. Sonuçlara göre en ideal din eğitimi ve öğretiminin anne babanın birlikte yürüttükleri ve dinî prensipleri bizzat yaşayarak örnek oldukları bir eğitim tarzı olduğu ortaya çık-

maktadır. Bu şekilde gerçekleştirilen din eğitimi-öğretiminde ölçülü bir mükafat ve ceza anlayışının hakim olduğu gözlenmiştir (A/7 doğrulanmıştır.)

Yaygın din eğitimi kurumları olan Kur'an kursu ve camilerde görevli öğretmenlerin mükafat ve cezalar konusunda yeterli pedagojik formasyona sahip olmadıkları yönündeki varsayımımız gerek yapılan diğer çalışmalar gerekse araştırmamız sonuçlarıyla desteklenmiştir. (B doğrulanmıştır)

Çevre faktörünün birtakım farklılaşmalara yol açtığı görülmektedir. Doğu bölgesi genelinde, yaygın din eğitimi kurumlarında mükafatlandırmaya daha çok başvurulduğu görülmektedir. Tahminimizin aksine çıkan bu durumu doğu bölgesindeki (özellikle Van) yaygın din eğitiminin daha ziyade fahri olarak görev yapan özel hocalarla yürütüldüğü tesbitiyle açıklayabileceğimizi sanıyoruz. Cezalandırma konusunda ise sonuçlar, doğu bölgesindeki illerin (özellikle Erzurum) cezalandırmaya daha fazla başvurduğunu ortaya koyarak varsayımımızı desteklemektedir. (B/1 kısmen doğrulanmıştır)

Sınıf ve cinsiyet faktörleri mükafatlandırma konusunda herhangi bir farklılığa sebep olmazken, cezalandırma konusunda ise Lise II'lerin Lise IV'lere; kızların da erkeklere nazaran yaygın din eğitimi kurumlarına devam ettikleri süre içinde cezalara daha az seviyede maruz kaldıkları belirlenmiştir. (B/2 kısmen doğrulanmıştır.)

Sosyal çevre faktörü ise mükafatlandırma konusunda farklılığa sebep olmaktadır. Sonuçlara göre öğrencilerden ailesi yurtdışında bulunanlar, mükafatlandırılma oranında en yüksek seviyededirler. Bunun muhtemel sebepleri arasında, ailesi yurtdışında bulunan öğrencilerin daha çok yatılı Kur'an kurslarında okumaları ve yatılı olarak okuyanların daha başarılı olabilecekleri düşünülmüştür. Cezalandırılma konusunda ise sosyal çevre faktörünün herhangi bir rolü olmamaktadır. (B/3 kısmen doğrulanmıştır)

Gidilen yaygın din eğitimi kurumu gerek mükafat gerekse cezalandırma konusunda birtakım farklılaşmalara yol açabilmektedir. Sonuçlar tahminlerimiz doğrultusundadır. Buna göre, Kur'ân Kursları ve camilerde gerçekleştirilen yaygın din eğitimi ve öğretiminde mükafatlara düşük; cezalara ise yüksek seviyede başvurulmaktadır. Bu durumun, görevlilerin pedagojik yönden yetersiz oluşu ve ilgili eğitim kurumlarının kalabalık oluşu ile alâkalı olduğu yönündeki tahminimiz de (B/4) doğrulanmıştır.

Yaygın din eğitimi ve öğretimi kurumlarında uygulanan mükafat ve cezaların öğrencinin bir daha bu kurumlara gitmek isteyip istememesinde önemli derecede rol oynadığı da dikkati çeken noktalardan biri olmuştur. Alınan mükafatların tekrar bu kurumlara gitme isteğini olumlu yönde etkilediği, maruz kalınan cezaların ise bu düşüncede olumsuz yönde rol oynadığı (bkz.EKTABLO-4) tesbit edilmiştir.(B/5 doğrulanmıştır.)

Örgün din eğitimi kurumları olan İmam-Hatip Liselerinde mükafatlara düşük düzeylerde başvurulduğu ve öğretmenlerin manevî mükafatlardan ziyade maddî mükafatın gereğine inandıkları, cezalara ise küçümsenmeyecek oranlarda başvurulduğu yönündeki tahminimizi doğrulayan bulgular elde edilmiştir.(C doğrulanmıştır)

İmam-Hatip Liselerinde gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminde çevre faktörünün bazı farklılıklara sebep olabildiği görülmektedir. Buna göre bazen mükafatlandırılma oranı, dört ilde de birbirine yakın düzeylerde iken, sık sık mükafatlandırılma oranında farklılık bariz bir şekildedir. Çevre değişkeni, doğu bölgesinde batıya nazaran İmam-Hatip Liselerinde mükafata daha çok başvurulduğunu ortaya koymaktadır. Cezalandırma oranında ise çevre faktörü etkin bir rol oynamaktadır. Doğu illeri, özellikle Van en yüksek düzeydedir. Van'daki öğrencilerin ebeveyn ilgisi ve denetiminden yoksun oluşları ve bu ildeki İmam-Hatip Lisesinin en

genç ve meslekî kıdemi en az olan öğretmenlere sahip olmasının cezalara yüksek düzeyde başvurulmasında önemli derecede rol oynayabileceği düşünülmüştür. (C/1 kısmen doğrulanmıştır)

Sınıf ve cinsiyet faktörlerinin mükafat ve cezalandırma konusunda rol oynayabileceği yönündeki tahminlerimiz elde edilen bulgularla kısmen desteklenmiştir. Buna göre gerek mükafat gerekse ceza alma yönüyle sınıflar arasında fark bulunmazken kızların erkeklerden daha çok mükafatlandırılıp; daha az cezaya maruz kaldıkları belirlenmiştir. (C/2 kısmen doğrulanmıştır)

Öğrencinin öğrenimine devam ederken kaldığı yer faktörünün gerek mükafatlandırma gerekse cezalandırma konularında önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Her ne kadar ailesi yanında kalarak öğrenimine devam edenlerin birkaç puan farkla daha avantajlı oldukları gözlenmekteyse de chi-kare sonuçlarının anlamsız oluşu bu verinin güvenilir olmadığını ortaya koymaktadır. (C/3 doğrulanmamıştır)

Sosyal çevre faktörü mükafatlandırma konusunda farklılaşmaya neden olmaktadır. Buna göre en çok mükafat alan öğrenciler ailesi yurtdışında oturanlar, ardından şehirde yaşayanlar, sonra da ailesi köyde oturanlardır. Ailesi yurtdışında olan öğrencilerin genellikle resmî ve özel yurtdışında kalarak öğrenimlerine devam etmeleri, derslerdeki başarılarını arttıran bir faktör olarak değerlendirilebilir. Sosyal çevre faktörü cezalandırma konusunda ise herhangi bir rol oynamamaktadır. (C/4 kısmen doğrulanmıştır)

Anne-babanın öz veya üvey oluşu da imam-Hatip Liselerinde dinî-meslekî derslerde gerek mükafat gerekse ceza alma konusunda rol oynamaktadır. Sonuçlar bu konudaki varsayımlarımızı destekler mahiyettedir. Özellikle mükafat alma konusunda anne babası öz olanların üvey ya da ölü olanlara nazaran daha yüksek düzeyde oldukları gözlenmiştir. Cezalandırılma konusunda da anne-babanın öz veya üvey oluşları birtakım farklılaşmalara se-

bep olmaktadır. Anne babası ölü veya üvey olanların ceza alma oranlarındaki yükseklik dikkat çekicidir. Bu ise, ebeveyn denetimi ve ilgisinin olmayışının öğrenci üzerinde olumsuz yönde etkili olabileceğine bir işaret olarak kabul edilmiştir.(C/5 doğrulanmıştır)

Anne-babanın tahsil durumu, öğrencinin okulda mükafat alma oranını kısmen etkilemektedir. Buna göre, bazen ya da sık sık mükafatlandırılma oranında babanın tahsil seviyesi yükseldikçe öğrencinin de mükafat alma oranı yükselmektedir. Bu ise babanın tahsil durumunun öğrencinin başarısı ya da olumlu davranışlarıyla doğrudan alakalı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Tahsil düzeyi yüksek olan babaların, çocuklarının okul başarılarıyla daha çok ilgilenmelerinin bu konuda rol oynadığı düşünülmüştür. Ancak gerek annenin, gerekse babanın tahsil seviyesiyle öğrencilerin okulda ceza alması arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır. (C/6 kısmen doğrulanmıştır)

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin ise, öğrencinin okuldaki dinî-meslekî derslerde mükafat alma oranında rol oynadığı ve babası memur olanların diğer meslek gruplarında olanlara nazaran daha çok mükafata hak kazandıkları gözlenmiştir. Bu konuda ise, memurluğun belirli bir tahsil seviyesini gerektirdiği tahsil seviyesi yüksek olan ebeveynin ise öğrencinin okuldaki başarısıyla daha çok alakadar olduğu düşünülmüştür. Sosyo-ekonomik düzey ile öğrencinin okulda ceza alması arasında herhangi bir ilişki tesbit edilememiştir. (C/7 kısmen doğrulanmıştır)

Bunun yanında öğretmenlerin verdikleri bilgiler doğrultusunda -ki, biraz sonra bu konulara değinilecektir- öğrencilere verecekleri cezalar hususunda disiplin kurullarıyla kollektif bir tarzda hareket etmedikleri, genellikle not düşürme ve dayak cezalarına sıklıkla başvurarak bu işi kendilerinin hallettikleri belirlenmiştir. (C/8 doğrulanmıştır)

Öğrencilerin verdikleri açık uçlu cevaplardan da onların öncelikle öğretmenlerinin kişilik ve karakterlerine önem verdikleri, kendilerine uygulanan mükafat ve cezaların olumlu veya olumsuz yönde etkili olmasının da öğretmenlerinin kişilik ve karakterinin önemli derecede rol oynadığı konusunda görüş beyan ederek bu konudaki varsayımımızı da (C/9) doğrulamışlardır.

Bu değerlendirmelerden sonra, mükafat ve cezanın aile, yaygın ve örgün din eğitimi ve öğretimindeki görünüşlerine, bir başka ifadeyle, uygulanmakta olan ile uygulanması gereken konularına değinmek istiyoruz. Aşağıdaki ifadeler ve EKLER bölümünde yer alan tablolar (bkz. EKTABLO 6 ve 7) aynı zamanda yukarıda sözü geçen kurumlarda gerçekleştirilecek "din eğitimi ve öğretiminde mükafat ve ceza" konusunda da birtakım pratik bilgiler verecektir kanaatindeyiz.

Ankete katılan öğrencilerin verdikleri bilgilere göre, öğrenciler ailelerinde daha ziyade hoşgörü ve ilgi uyandırılarak (%48.4) ve ibadetlere katılmasını sağlayıp ardından sohbetle anlatılarak (%24.7) dinî bakımdan eğitilmektedirler. Olumlu bir sonuç olarak kabul edilebilecek bu tabloda öğrencilerin ailelerinin %80 oranında dinî vecibeleri yerine getiren kişiler olmasının büyük rolü olduğu kanaatindeyiz. Bu konuda ifade etmemiz gereken husus ise, ailede gerçekleştirilen din eğitimi-öğretiminde en ideal eğitim tarzının -gerek teorik kaynaklarda ifade edildiği üzere gerekse araştırma bulgularımızda elde edilen sonuçlar doğrultusunda- anne babanın dinî prensipleri bizzat yaşayarak örnek oldukları, bir eğitim tarzıyla çocukların yetiştirilmesidir. Bu hususun, çocuğun alacağı mükafat ve cezalarda da önemli derecede rol oynadığı ve dinî değerlere gereken hassasiyeti göstermeyen ebeveynin çocuğa vereceği mükafat ve cezalarda olumlu sonuç alamadığı ortaya çıkmaktadır. Zira çocuk ebeveyninin dinî yaşantısını oldukça yakından gözlemektedir.

Öğrenciler "Aileniz tarafından verilen din eğitimi ve öğretimi esnasında size mükafat veriliyor muydu?" sorusuna %63.61 oranında "Evet bazen"; %9.07 ile "Evet sık sık"; %27.32 oranında ise, "Hayır" cevabını vermişlerdir. Bu oran gerek yaygın gerekse örgün din eğitimi kurumlarında verilen mükafat oranından yüksektir. Olumlu bir tablo olarak görülebilecek bu sonucun toplumun diğer kesimlerine genelleştirilemeyeceğini de ifade etmeliyiz. Zira dindar aileler dışındaki kesimin çocuklarının din eğitimiyle yeterli oranda ilgilenmedikleri realitesi bizi bu düşünceye sevk etmektedir.

Öğrenciler ailelerinde kendilerine daha ziyade "güzel sözlerle övgü, takdir ve tebrik"(38.91); "sevgi ve ilgide artma" (26.18) ve "değişik armağanlarla ödüllendirme" (%14.02) mükafatlarının verildiğini ifade etmişlerdir. Gerçekleştirdiğimiz chi-kare testlerinde ise olumlu yönde yüksek; olumsuz yönde düşük mükafat türlerinin, öncelikle mükafatların hepsine birden yeri ve zamanı geldikçe başvurmak ve güzel sözlerle övmek, takdir ve tebrik etmek ; ona karşı sevgi ve ilgiyi arttırmak" olduğu belirlenmiştir. Chi-kare testinde maddî mükafat türünün son sıralarda yer alması bu konuda çocukların maddî mükafatlardan ziyade manevî mükafatlara önem verdikleri şeklinde bir yorum yapmamıza imkan tanımaktadır. İstatistikî sonuçlarla ortaya konulan bu gerçeğin çocuklara gösterilmesi gereken sevgi ve şefkatin en güzel örneklerinin yer aldığı Kur'ân-ı Kerim ayetleri ve çocukların maddî-manevî yönden mükafatlandırılmalarını emreden Hz.Peygamber'in tatbikatıyla da değer kazandığını ifade etmeliyiz. Öte yandan batılı pedagogların -Basedow hariç- pek önem vermedikleri bu konuda İbn Miskeveyh, Gazâlî, İbnü'l-Hâcc ve İbrahim Hakkı gibi İslam eğitimcilerinin, iyi hareketlerinden dolayı çocukların takdir, tebrik ve çeşitli hediyelerle taltif edilmelerinin gerektiğine dair görüşlerini de eklemek istiyoruz.

Anketi cevaplayan aynı öğrenciler kendilerine yöneltilen "Ailenizde gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretimi esnasında, size ceza veriliyor-muydu?" sorusuna %41.61 oranında "Evet bazen"; %1.80 "Evet sık sık"; %56.58 oranında ise "Hayır" cevabını vermişlerdir. Bu oranlar yaygın din eğitimi kurumlarında başvurulan cezalandırılma oranlarından düşük; örgün din eğitimi kurumları olan İmam-Hatip Liselerinde başvurulan cezalandırma oranlarından ise yüksek seviyededir. %42 gibi yüksek sayılabilecek cezaya başvurma oranında ebeveynlerin tahsil seviyesinin düşüklüğü ve cezaların çocuk üzerinde olumsuz yöndeki etkisinin yeterince bilinmemesi gibi faktörler rol oynamaktadır. Ancak öğrencilerin ailelerinde aldıkları bu cezalardan %71 oranında olumlu yönde etkilenmeleri her ceza türünün olumsuz etki bırakmayacağını da ortaya koymaktadır. Genellikle öğrenciler ailelerinde "tenkid ve uyarı" (%54.13); "azarlama ve hakaret" (%14.81); "ilgi ve sevgide eksiklik" (%13.83); ve "dayak"(%8.01) cezası ile cezalandırılmaktadırlar. Chi-kare testleri ise olumlu etkisi bakımından en yüksek; olumsuzluk yönüyle de en düşük ceza türlerini şu şekilde belirlemiştir. Başvurulabilecek en uygun ceza türü "ilgi ve sevgiyi esirgemek"tir. Bu tür bir ceza, ebeveyn-çocuk arasındaki otoriteyi, saygı ve sevgi bağlarını zedelememektedir. İkinci sırada hatalı davranışların tenkid edilmesi ve çocuğun uyarılmasıdır. Ancak tenkid ve uyarının, başkalarının yanında yapılmaması gerekmektedir. Bu iki ceza türünün dışında kalan azarlama ve hakaret, dayak gibi ceza türlerinin ise olumsuz etki oranı oldukça yüksektir. Çocuğun onurunu rencide eden, ruhi ve bedeni bakımdan sarsılmasına sebep olabilen bu ceza türlerinden kaçınılması yönündeki teorik gerekçeler de anket bulgularımızı desteklemektedirler. Çocuk gözünde saygın bir yeri olan anne babanın gerektiğinde sadece manevî cezalara başvurmakla yetindiği bir eğitim-öğretim tarzı, sonraki yıllarda da çocuğun dine karşı sempatiyle bakmasına vesile olacaktır.

Anketimizi cevaplayan öğrencilerden, daha önce yaygın din eğitimi kurumlarına gitmiş olanlar (%95.49) kendilerine yöneltilen "Kur'ân kursu, cami veya özel bir din hocasından aldığınız din eğitimi ve öğretiminde size mükafat veriliyor muydu?" sorusuna %43.82 oranında "Evet bazen"; %7.34 "Evet sık sık"; %48.84 oranında ise "Hayır" cevabını vermişlerdir. Genellikle "güzel sözlerle övgü, tebrik ve takdir" (%46.84); "sevgi ve ilgide artma" (%21.29) ve "değişik armağanların hediye edilmesi" (%15.89) gibi mükafatlara başvurulmakta ve bunlar %89.61 oranıyla öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakmaktadır. Ancak chi-kare testleri yaygın din eğitimi kurumlarında başvurulabilecek en uygun mükafat türlerinin, sırasıyla, mükafatların hepsine birden yeri ve zamanı geldikçe yer vermek; sevgi ve ilgide artma ve güzel sözlerle övmek, takdir ve tebrik etmek olduğunu ortaya koymaktadır. Bir maddî mükafat türü olan değişik armağanların hediye edilmesi olumlu etkisi yönüyle en son sırada gelmektedir. Böyle bir tesbit ise öğrencilerin maddî mükafatlardan ziyade manevî mükafat türlerine daha ehemmiyet verdiklerinin ifadesidir.

Aynı öğrenci grubu kendilerine yöneltilen "Kur'ân Kursu, cami veya özel bir din hocasından aldığınız din eğitimi ve öğretiminde size ceza veriliyor muydu?" sorusuna %53.99 oranında "Evet bazen"; %7.45 "Evet sık sık"; %38.55 oranında ise "Hayır" cevabını vermişlerdir. Bu oranlar gerek ailede, gerekse örgün din eğitimi kurumlarında verilen ceza oranlarından yüksek oluşuyla dikkat çekmektedir. Yine de öğrencilerin bu cezalardan %63.89 oranında olumlu yönde etkilenmiş olmaları, her ceza türünün mutlaka olumsuz etkisi olacağı anlamına gelmeyeceğini ortaya koymaktadır. Genellikle öğrencilerin, "tenkid ve uyarı" (%36.92); "Dayak" (%32.65); "Azarlama ve hakaret" (%11.28) cezalarına maruz kaldıkları belirlenmiştir. Ancak uyguladığımız chi-kare testleri bu ceza türlerinden en uygun olanının "tenkid etmek ve uyarmak (ikaz)" cezası olduğu ortaya

koymaktadır. Ancak tenkid ve uyarının öğrencinin arkadaşlarının yanında yapılmamasına dikkat edilmelidir. Bunun yanında, "sevgi ve ilgiyi azaltma" cezası uygun görünmektedir. Bu iki ceza türünden sonra, olumlu ve olumsuz etkisi birlikte düşünüldüğünde, dayak cezası, "azarlama ve hakaret" cezasından daha olumlu bir tabloya sahiptir. Azarlama ve hakaret cezasının öğrenci üzerinde dayak kadar olumsuz etkiye sahip olması, olumlu etki oranında ise dayaktan daha geride kalması, üzerinde düşünülmeğe değer bir konudur. Anlaşılan, öğrenciler kendilerine hakaret edilerek azarlanmak ve aşağılanmaktansa, dövülmeyi daha az onur kırıcı olarak görmektedirler. Maruz kaldığı cezalar sebebiyle yaygın din eğitimi kurumlarına tekrar gitmek istemeyen öğrencilerin bu düşünceye sahip olmalarında kendilerine tatbik edilen ve pedagojik olmayan bu cezaların büyük oranda rol oynadığını belirlemiş bulunmamız hasebiyle, cezalara başvurma oranlarının yüksekliğinde hangi faktörlerin rol oynadığının tesbit edilerek bir an önce çözüm yollarına başvurmak gerektiği kanaatindeyiz.

Örgün din eğitimi ve öğretimi kurumları olan İmam-Hatip Liselerinde ise öğrencilerin genel olarak %40.3'ü dinî-meslekî ders hocaları tarafından çeşitli şekillerde zaman zaman mükafatlandırılmaktadırlar. Sık sık mükafatlandırılma oranı ise %5.2 düzeyindedir. Hiçbir surette mükafatlandırılmadıklarını ifade eden öğrencilerin oranı %54.5 düzeyindedir. Öğrenciler kendilerine verilen mükafatları şu şekilde sıralamışlardır: "Güzel sözlerle övgü, takdir ve tebrik" (%45.30) "not mükafatı" (%27.13) "arzu ve isteklere olumlu cevap, sevgi ve ilgide artma" (%14.66) Yukarıda sıralanan mükafat türlerinin öğrenciler üzerinde %86.65 oranında olumlu yönde etkisi olmuştur. Ancak hangi mükafatın olumlu, hangilerinin ise olumsuz yönde etkili olduklarını belirlemek amacıyla uygulanan chi-kare testinde şu sonuçlar elde edilmiştir: Olumlu-olumsuz etkileri birarada değerlendirilerek en ideal durumda olan mükafat türünün "arzu

ve istekleri olumlu karşılamak sevgi ve ilgiyi arttırmak" olduğu ortaya çıkmıştır. Ardından "ders hocalarının güzel sözlerle övmesi, tebrik ve takdir etmek" gelmektedir. Son iki sırayı ise "not müfati" ve "değişik armağanlarla.." seçenekleri almaktadır. Özellikle not mükafatının belirgin bir olumsuz etkiye sahip olması, üzerinde önemle düşünülmesi gereken bir konudur. Öğrencilerin arzu ve isteklerine değer vererek onlara sevgi ve ilgi gösterilmesine bu derece önem vermelerinde, buldukları ergenlik çağı özellikleri rol oynamaktadır kanaatindeyiz. Bu arada öğrencilerin not ve maddi mükafat türlerine fazla itibar etmemeleri de dikkat çekicidir. Nitekim bazı öğrencilerin not mükafatından olumsuz yönde etkilendiklerini ifade etmeleri de bu sonucu desteklemektedir.

Öğretmenlerden %79'u öğrencilerini mükafatlandırdıklarını, %21'i ise böyle bir uygulamaya başvurmadıklarını ifade etmişlerdir. Mükafata başvuranların ilk gerekçesi, diğer öğrencilere örnek olması ve başarıyı teşvik etmesidir. Mükafata başvurmayanlar ise, okul idaresinin yetersizliğini gerekçe göstermektedirler. Öğretmenlerin büyük bir kısmı (%91), mükafatların toplum huzurunda verilmesini tercih etmektedirler. Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki oran farkının her iki kesime, özellikle de öğretmenlere ait subjektiviteden kaynaklandığı kanaatindeyiz. Zira, bazı açık uçlu sorulara verilen cevaplardan bu konuda öğretmenlerin objektif davranmadıklarını tesbit etmiş olduğumuzu belirtmek isteriz.

Öğrencilerin %35'i meslek dersleri öğretmenleri tarafından çeşitli cezalara maruz kaldıklarını ifade etmektedirler. Bu oran gerek ailedeki gerekse yaygın din eğitimi kurumlarındaki cezalandırma oranından daha düşük olmasına rağmen olumsuz yöndeki etkileri daha yüksektir (%50.71). Öğrencilerin verilen cezalardan bu derece olumsuz yönde etkilenmelerini, buldukları ergenlik çağı özellikleriyle açıklayabileceğimizi sanıyoruz.

Öğrenciler kendilerine verilen cezaların daha ziyade "uyarı, mahrumiyet kınama ve azarlama" (%28.90); "not düşürme" (%26.63); "ilgi ve sevgide azalma" (%21.53) ve "dayak" (%16.43) olduğunu ifade etmektedirler. Olumlu-olumsuz etkileri bakımından bu ceza türleri chi-kare testine tâbi tutulduğunda olumlu etki yönüyle en uygun cezanın manevî ceza türlerinden öğrenciye karşı sevgi ve ilgiyi azaltmak olduğu anlaşılmıştır. Olumsuzluk oranı en yüksek ceza türlerinin ise dayak ve notu düşürmek olduğu ortaya çıkmıştır. Dayak ve not düşürme cezalarının bu denli olumsuz etkilerine rağmen öğretmenlerin sık sık bu ceza türlerine başvurmalarını üzerinde önemle düşünülmesi gereken bir konu olarak görmekteyiz.

Öğretmenler cezanın mutlaka gerekli olup olmadığı yönündeki soruya yaklaşık %67 oranında yerine ve zamanına göre cezaya başvurulabileceği şeklinde cevap vermişlerdir. Verilen bu cevabı öğrencilere uyguladıkları cezalandırma oranı olarak kabul edersek bu kez de, öğretmenlerin cezalara başvurma oranının öğrencilerin verdikleri rakamdan daha fazla olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Bu kanaatimizde yanılmamız sözkonusu olsa da öğrencilerin kendilerine uygulanan dayak cezasının %16 oranında olduğunu ifade etmelerine karşın öğretmenlerin bu oranı %1 gibi oldukça düşük düzeyde göstermeye çalışmaları; ancak açık uçlu sorularda sık sık dayak cezasından bahsetmeleri gibi hususlar, öğretmenlerin yüksek oranlarda dayak cezasına başvurduklarını ortaya koymaktadır kanaatindeyiz. Cezaların gizli olarak verilmesini tercih eden öğretmenler (%46), öğrencinin gururunun incitilmemesi gerektiğini gerekçe gösterirken; toplum huzurunda verilmesi gerektiğine inanan öğretmenler ise (%44), diğer öğrencilere ibret olması ve suça yönelenleri caydırmak amacını gütmektedirler. Ancak araştırmamız bulguları, arkadaşları yanında küçük düşürülmelerinin, öğrenci üzerinde büyük oranda olumsuz etki yaptığını ortaya koyarken, İslam eğitim sisteminde de cezaların gizli olarak verilmesinin tasvib edildiği anlaşılmaktadır.

Buraya kadarki ifadelerimizden sonra araştırmamızda ulaşılan nihai sonuç ve dolayısıyla kanaatlerimizi şu şekilde belirtebiliriz: Din eğitimi ve öğretiminde mükafat ve cezanın, çocuk ve öğrenci üzerindeki olumlu-olumsuz etkileri ve okullarda disiplini sağlamadaki rolleri, birbiriyle ilintili kompleks bir yapıya sahiptir. Bu kompleks yapı içinde en önemli faktör insan unsurudur. Diyebiliriz ki, ailede anne-baba, eğitim kurumlarında ise öğretmen veya öğretici, din eğitimi ve öğretiminde, mükafat ve ceza konusunda da belirleyici bir rol oynamaktadır. Gerek anne babanın, gerekse öğretmen veya öğreticinin sahip olduğu olumlu ya da olumsuz özellikler, başvurulan mükafat ve cezanın da olumlu ya da olumsuz yönde etkili olmasında önemli derecede rol oynamaktadır. Bu nedenle, din eğitiminde mükafat ve ceza probleminin çözümünün, bu eğitimi gerçekleştiren ebeveyn ve eğitimcilerin yetiştirilmesiyle doğrudan alakalı olduğunu söyleyebiliriz. Gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminde başarı ya da başarısızlıkta da yine insan unsuru, bir başka ifadeyle ebeveyn ve eğitici birinci derecede rol oynamaktadır. Bu bağlamda gerek ailede, gerekse eğitim kurumlarında, ebeveyn ve öğreticinin yetiştirilmesi başta olmak üzere başka birtakım şartların da gerektiğini belirtmeliyiz. Bu şartlar, ailedeki din eğitimi için: ilk dinî bilgilerin ailede verilmeye başlanması, anne babanın dinî prensipleri bizzat yaşayarak çocuğuna örnek olması, bu eğitimde Allah sevgisinin esas olması, hoşgörülü ve müsamahakâr olunması, zaman zaman mükafatlar da verilmesi ve fizikî cezalardan kaçınılması şeklinde maddeleştirilebilir. Yaygın ve örgün din eğitimi için gereken şartlar ise; öğretmen ve öğreticide sağlam bir kişilik ve karakter, meslekî ve pedagojik formasyon yönüyle yeterlilik ve okulların fizikî kapasite, sosyal ve kültürel faaliyetler yönüyle daha iyi şartlara kavuşturulması... gibi hususlardır. Bu şartların gerçekleştirilmesine yönelik birtakım teklifleri konuyla ilgilenenlerin dikkatine sunuyoruz.

1. Öncelikle halledilmesi gereken problem insan unsuru olduğuna göre,

a) Anne babaların dinî yönden bilgilendirilmesi amacıyla, konunun uzmanı kişilerce, herkes tarafından rahatlıkla anlaşılabilir bir dille yazılmış ve çocukların din eğitimiyle ilgili konularda da bilgi veren eserler hazırlanmalı ve ebeveynler özellikle din eğitiminde izleyecekleri metodlar, mükafat ve cezalar konusunda bilgilendirilmelidirler. Birer "başucu kitabı" niteliğindeki bu eserlerin ucuz fiyatlarla halka ulaştırılmasının yolları bulunmalıdır.

b) Yine anne babaların dinî yönden eğitilebilmeleri için, daha önce denenerek başarılı sonuçlar alınan "Ana Baba Okulu" modelinde, "Ana Babalara Din Eğitimi Kursları" ihdas edilmeli, bu organizasyon ilâhiyat Fakülteleri, Diyanet İşleri Başkanlığı ve Aile'den sorumlu Devlet Bakanlığının koordineli çalışmalarıyla gerçekleştirilmelidir.

c) Diyanet Teşkilatına bağlı din görevlileri, özellikle Kur'ân Kursu öğreticisi ve cami görevlileri mutlaka pedagojik formasyona sahip ve meslekî yönden yeterli olan fakülte/yüksek okul mezunlarından seçilmelidir. Bu kurumlardaki görevlilerin eğitimde mükafat ve ceza konularında bir an önce bilgi sahibi kılınmasına gayret edilmelidir. Ayrıca din görevlilerinin ilâhiyat Meslek Yüksek Okullarından daha fazla istifade etmelerine imkan tanınmalı, kontenjanlar arttırılmalıdır. Bununla beraber, Diyanet İşleri Başkanlığı, personeline "Hizmetiçi Eğitim Kursları" nda meslekî formasyon yanında pedagojik formasyon yönüyle de bilgiler kazandırmak amacıyla ilâhiyat Fakülteleriyle daha sıkı bir işbirliğine girmelidir. Başkanlığa bağlı Kur'ân Kurslarının problem ve beklentilerine yönelik araştırmaların bu kurumlarda yüksek oranlarda başvuru dayak cezası konusunda da bilgi verebileceği kanaatindeyiz.

2. Yaygın ve örgün din eğitimi kurumlarında görev yapan eğitimcileri yetiştiren kurumlar olan İlahiyat Fakültelerinde önemi her geçen gün daha da artan Din Eğitimi branşının imkanları arttırılmalı, pedagojik formasyon yönüyle öğrenciye büyük oranda katkılar sağlayan bu dersin, program içindeki dağılımı bir kez daha gözden geçirilmeli ve ders saatleri arttırılmalıdır.

3. Yaygın ve örgün din eğitimi kurumlarında görülen fizikî kapasite yetersizliğinin çözümü yolunda adımlar atılmalı, özellikle halk tarafından yaptırılarak açılmayı bekleyen İmam-Hatip Liseleri bir an önce faaliyete geçirilmelidir.

4. Yaygın ve örgün din eğitimi kurumlarının problem ve beklentilerine yönelik nokta ve alan araştırmaları yapılması konusunda, Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığınca maddî destek sağlanmalıdır.

BİBLİYOGRAFYA

KUR'AN-I KERİM

ABACI, Ramazan;

Otoriter ve İlgisiz Olarak Algılanan Ana Baba Tutumlarının Çocuğun Kaygı Düzeyine Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ank.1984.

ABDULBÂKÎ, Muhammed Fuâd;

el-Mu'cemu'l-Müfehres li elfâzi'l-Kur'an, İst.ts.(ofset)

ACLÜNÎ, İsmail b.Muhammed;

Keşfu'l-Hafâ. II.c.3.bs.Beyrut 1352.

AHMED b.Hanbel;

el-Müsned, I-VI. Beyrut,ts.

AHMED Rasim;

Falaka. İst.1927

AKDAĞ, Mustafa;

Türk Halkının Dirlik ve Düzenlik Kavgası. Ank.1975.

AKDENİZ, Sabri;

Milli Eğitimimizde İmam-Hatip Okullarının Yeri ve Köy Enstitüleri, İst.1971.

AKYÖZ, Yahya;

Türk ve Dünya Tarihinde İbn Sina (makale) AOEFD,XV.

ALAYLIOĞLU, Ruşen- OĞUZKAN, Ferhan;

Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü, İst.1976.

ALGÖL, Hüseyin;

İslam Tarihi, I-IV. İst.1986.

ALICIGÜZEL, İzzettin;

İlk ve Ortadereceli Okullarda Öğretim, İst.1975.

ALİYYU'L-KARÎ, Nureddin el-Herevî;

Şerhu Ayni'l-İlm ve Zeyni'l-Hilm, Beyrut,1352.

ALTINTAŞ, Hayrani;

Çocukluk Devresinde Ailede Din Eğitimi (tebliğ) T1DES.Ank.1981

ANAY, Harun;

Din Öğretmeyi Nasıl Öğrenebilirim? (Yayınlanmamış Lisans Tezi) Ank.1986.

- ARMANER, Neda;
Din Psikolojisine Giriş I, Ank.1980.
- ARMANER, Neda- ÖKMEN, A.Zeki;
Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodik Bilgiler, MEBY.İst.1960.
- ASKALÂNÎ, İbn Hacer;
el-Metâlibu'l-Aliyye bi-Zevâidi'l-Mesânidi's-Semâniyye, (thk. Habiburrahman el-A'zam) Kuveyt.1973.
Fethu'l-Bârî bi şerhi'l-Buhârî, Mısır,1959.
- ASLANTÜRK, Zeki;
Nâimâ'ya Göre Osmanlı Devletinin Çöküş Sebepleri, Ank.1989.
- ATAV, Nephân;
Sahsiyetin Gelişmesinde Aile Çevresinin ve Ailedeki Gerginliklerin Etkileri, Aile Yazıları 3. AAK.yay. Ank.1990.
- ATEŞ, Süleyman;
"İbn Sina" Eğitim Hareketleri Mecmuası, IX,107-108, Ank.1963.
- AY, Mehmet Emin;
Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım? 2.bs.İst.1990
"İslam Hukuku Kaynaklarına Göre, Pedagojik Açından Çocuk Eğitiminde Dayak Cezasına Getirilen Sınırlamalar" (makale) U.Ü. İlahiyat Fak.Dergisi,III, Bursa,1991
- AYASBEYOĞLU, Nevzat;
İslamiyetin Eğitimimize Getirdiği Değerler ve Kur'ân-ı Kerim'in Eğitim ile İlgili Ayetlerinin Tahlili, MEBY.İst.1968.
- AYHAN, Halis;
Eğitime Giriş ve İslamiyetin Eğitime Getirdiği Değerler,İst.1982.
- AYNÎ, Bedruddin Ebu Muhammed Mahmud b. Ahmed;
Umdetu'l-Karî Şerhu Sahihi'l-Buhârî, 1348 bs.'dan ofset Beyrut
- AYTAÇ, Kemal;
Çağdaş Eğitim Akımları, AUDTC.Fak.yay. Ank.1976.
Avrupa Eğitim Tarihi, AUDTC.Fak.yay. Ank.1980.
- AYTUNA, A.Hasip;
Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik ve Problemleri İst.1974.
- BAALBEKÎ, Ruhî;
al-Mawrid, Arabic-English Dictionary, Beyrut,1988.
- BAL, Necdet;
Cumhuriyet Dönemi Türkiyesinde Din Eğitimi ve Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı Kur'ân Kursları (Yayınlanmamış Lisans Tezi) Ank.1985.

- BALOĞLU, Zekai;
Türkiye'de Eğitim, İst.1990.
- BAŞARAN, İ.Ethem;
Eğitim Psikolojisi, Ank.1984.
- BAYMUR, Feriha;
Genel Psikoloji, Ank.1982.
- BAYRAKLI, Bayraktar;
İslam'da Eğitim, İst.1980.
- BAYRAKTAR, M.Faruk;
İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri, MÜİFY.İst.1984
Bir Eğitim Kurumu Olarak Kur'ân Kursları Üzerine Bir Araştırma
(Yayınlanmamış Bir Çalışma) İst.1991.
- BAYYİĞİT, Mehmet;
Universite Gençliğinin Dinî İnanç Tutum ve Davranışları Üzeri-
ne Bir Araştırma (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Bursa 1989.
- BERKİN, C.Tahir;
Problemlili Çocuklar ve Problem Sebepleri, 3.bs.Ank.1972
- BEYHAKÎ, Ebu Bekr Ahmed b. Huseyn b. Ali;
es-Sünenu'l-Kubrâ, Haydarabad-Deken, 1346.
- BİLGİN, Beyza;
Türkiyede Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri, Ank.1980.
- BİLİR, Şule ve ark.;;
Türkiyenin 16 İlinde 4-12 Yaşlar Arasındaki 50.473 Çocuğa Fi-
ziksel Ceza Verme Sıklığı ve Buna İlişkin Problem Durumlarının
İncelenmesi (makale) Aile ve Toplum Dergisi AAK.yay.sy:1,1991
- BİLMEN, Ömer Nasûhî;
Hukûk-ı İslâmiyye ve Istılâhât-ı Fıkhiyye Kaamusu, İst.1958
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit;
Eğitim Düşüncesi Tarihi, Ank.1982.
- BOLAY, S.Hayri;
Felsefî Doktrinler Sözlüğü, 2.bs.İst.1981
- BOSSİNG, Nelson L;
Orta Dereceli Okullarda Öğretim, (çev.N.Sarı) I-II. İst.1955.
- BRUCE, William F;
Educational Psychology During Childhood and Adolescence Educati-
onal Psychology (ed.Skinner) Prentical Inc.1959.
- BUHÂRÎ, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail;
el-Câmiu's-Sahih, I-VIII.İst.1979 (ofset).

- BULUT, Işıl;
Parçalanmış Aileden Gelen Çocukların Davranış Özellikleri, Aile Yazıları 3, AAK.yay. Ank.1990.
- CÂDU'L-MEVLÂ, M.Ahmed ve ark.;;
Kasasu'l-Kur'ân, Mısır,ts.
- CANAN, İbrahim;
Hz.Peygamber'in Sünnetinde Terbiye, 2.bs.İst.1982.
İslâm'da Çocuk Hakları, 2.bs.İst.1981.
- CARREL, Alexis;
İnsan Denen Meçhul (çev.R.Özdek) 2.bs. İst.1976.
- CLARK, W.H.;;
 "Ergenlik ve Gençlik Çağında Din" (çev.M.Dağ) Eğitim Hareketleri Dergisi XXII. Ank.1976-1977.
- COLEMAN, James C.;;
Abnormal Psychology and Modern Life. Chigago,S-F.Com.1956.
- CEYLAN; H.Hüseyin;
Cumhuriyet Dönemi Din-Devlet İlişkileri, II,İst.1989;
- ÇAĞLAR, Doğan;
Uyumsuz Çocukların Eğitimi. Ank.1981.
- ÇAPLI, Orhan;
Çocukların ve Gençliğin Eğitimi. Ank.1974.
- ÇELEBİ, Ahmed;
İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi,(çev.A.Yardım) İst.1983.
- DAĞ, Mehmet- ÖYMEN, H.Raşit;
İslam Eğitimi Tarihi, Ank.1974.
- DÂRİMİ, Ebu Muhammed Abdullah b. Abdurrahman;
es-Sünen, I-II, Beyrut,ts.
- DENKER, Arif Cemil- DAVRAN, Bülent;
Almanca-Türkçe Büyük Lugat, 2.bs.İst.ts.
- DEYLEMÎ, Ebû Mansur;
Müsnedü'l-Firdevs, Yazma,Şehit Ali Paşa No:565.
- DICLEHAN, Şakir;
Çeşitli Yönleriyle Erzurumlu İbrahim Hakkı, İst.1980.
- DİNÇER, Nahid;
1923'ten bugüne İmam-Hatip Okulları Meselesi, İst,1974.
- DODSON, Fitzhugh;
Çocuk Yaşken Eğilir. (çev.S.Cılızoğlu) İst.1976.
- EBÛ DÂVÛD, Süleyman b. Eş'as es-Sicistani;
es-Sünen, I-IV,Beyrut,ts.
- EFLATUN
Devlet. (çev.S.Eyüboğlu,M.A.Cimcoz) İst.1962.

EHVÂNÎ, Ahmed Fuad;

et-Terbiye fi'l-İslam evi't-Ta'lîm fî Re'yi'l-Kabisî, Kahire, 1955. Bu eser, İbn Sahnûn'un yazdığı "Adâb'ul-Muallimîn", ve Ebu'l-Hasen Ali b. Muhammed Kabisî'ye ait er-Risaletu'l-Mufas-sala li-Ahvâli'l-Müteallimîn ve Ahkami'l-Muallimîn ve'l-Müteal-limîn adlı eserlerin Ehvânî tarafından tahkikinin yapılarak yeniden bastırılmış olan ismidir. Ehvânî tarafından hazırlanan ve İbn Sahnûn ile Kabisî'ye ait görüşlerin yer aldığı bu eser ise 1966 yılında Ankara'da Hıfzurrahman Raşit Öymen ve Süleyman Ateş tarafından, "İslam'da Öğretmen ve Öğrenci Meselelerine Dair Geniş Risale" ismiyle tercüme edilerek dilimize kazandırılmıştır.

ER, İzzet;

Samsun İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okula Geliş Sebeble-ri ve Beklentileri I (Doktora Seminer Çalışması) Samsun 1982.

Terme İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okula Geliş Sebeble-ri ve Beklentileri II (Doktora Seminer Çalışması) Samsun 1982.

Alaçam İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okula Geliş Sebeble-ri ve Beklentileri III (Doktora Seminer Çalışması) Samsun 1982

Samsun İmam-Hatip Lisesi Öğrenci Ailelerinin Çocuklarını Bu Okula Gönderiş Sebepleri ve Beklentileri IV (Doktora Seminer Çalışması) Samsun 1982.

ERGİN, Osman;

Türk Maarif Tarihi, I-IV.İst.1977.

ESRÛŞENÎ, Muhammed b. Muhammed b. Hüseyin;

Câmiu Ahkâmî's-Sığâr, (Kadı Sîmâvî'ye ait Câmiu'l-Fusûleyn ke-nârında yer almaktadır) Mısır, 1300.

FRODHAM, Friada;

Jung Psikolojisinin Anahatları (çev. A. Yalçınar) İst. 1983.

GALANCIZÂDE, Hakkı Tefrik;

Türkisch-Deutsches Wörterbuch, Leipzig, 1921.

GAZÂLÎ, Ebû Hamid Muhammed b. Muhammed;

İhyâu Ulûmi'd-Dîn I-IV. İst. 1321.

Bidâyetü'l-Hidâye, Mısır, ts.

GÖKÇE, Birsen;

Ortaöğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları, Ank. 1984.

Çocuğun Kişiliğinde Aile, Okul ve Dış Çevrenin Rolü (makale) Aile Yazıları 3, AAK. yay. Ank. 1990.

GONAY, Ünver;

Türkiye'de Dinî Sosyalleşme (tebliğ) TİDES. Ank. 1981.

HEYSEMÎ, Nureddin Ali b. Ebî Bekr;

Mecmau'z-Zevâid ve Menbau'l-Fevâid, I-X.2.bs. Beyrut, 1967.

- HEUSER, Fritz;
Türkisch-Deutsch Wörterbuch, Wiesbaden 1958.
- HÖKELEKLI, Hayati;
Ergenlik Çağı Gençlerinin Dini Gelişimi (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Bursa 1983.
- HURLOCK, E.B.;
Development Psychology, New York, Mc.Graw-Hill Book Com.1968.
- IBN ABIDÎN;
Reddu'l-Muhtâr Alâ Dürri'l-Muhtâr, Mısır,1972.
- IBN HACC, el-Abderî;
el-Medhal, (baskı yeri bilinmiyor) 1293.
- IBN HALDÛN, Abdurrahman b. Haldun;
Mukâddime, IV.bs. Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî. Beyrut,ts.
- IBN KAYYİM, el-Cevziyye;
Tuhfetu'l-Mevdûd bi-Ahkâmi'l-Mevlûd, Bombay,1961.
I'lâmu'l-Muvakkiîn an Rabbi'l-Alemîn, (thk.Abdurrahman el-Vekil Mısır,1969.
- IBN MÂCE, Ebu Abdillâh Muhammed b. Yezid;
es-Sünen I-II, Kahire,1954.
- IBN MANZÛR, Ebu'l-Fadl Cemaleddin Muhammed;
Lisânu'l-Arab I-XI. Beyrut,ts.
- IBN MISKEVEYH, Ebu Ali Ahmed b. Muhammed;
Tehzîbu'l-Ahlâk, Mısır,1959.
- IBN SINA,
Kitabu's-Siyâset, (Malouf Levis tarafından yazılan ve H.Edde-L.Şeyho tarafından 1908'de Beyrut'ta neşredilen Makalatun Fel-sefiyyetun Kadimiyyetun li-Ba'zı Meşahiri'l-Arab adlı kitabın içinde yer almaktadır.
- İBRAHİM HAKKI, Erzurûmî;
Mürşidü'l-Müteehhilîn, Süleymaniye, Hacı Mahmud 3316.
Kenzu'l-Fütûh, Süleymaniye, Denizli,151/1.
- İHVÂNU'S-SAFÂ;
Resâilu İhvâni's-Safâ I.c. Beyrut,ts.
- İMAM MÂLIK, Mâlik b.Enes;
el-Muvatta', Mısır,1951.
- JACQUIN, Guy;
Çocuk Psikolojisinin Ana Çizgileri, (çev.M.Toprak) İst.1976.

- JÄSCHKE, Gotthard;
Yeni Türkiye'de İslamlık (çev:Hayrullah Örs) İst.1972;
- JERSILD, Arthur T;
Çocuk Psikolojisi (çev.G.Günçe) AÜEFY. No:79. Ank.1979.
- KABİSÎ, Ebu'l-Hasen Ali b. Muhammed;
er-Risâletu'l-Mufassala li-Ahvâli'l-Müteallimîn ve Ahkâmî'l-Muallimîn ve'l-Müteallimîn (bkz.EHVANI)
- KANAD, H.Fikret;
Pedagoji Tarihi I-II, İst.1963.
Ailede Çocuk Terbiyesi 2.bs.MEBY.İst.1976.
Kısaltılmış Pedagoji, 2.bs.MEBY.İst.1976.
- KANSU, Nâfi Atuf;
Pedagoji Tarihi, ME.Basımevi,İst.1952.
- KAPLAN, Louis;
Mental Health and Human Relations in Education,New York,1959.
- KAYA, Y.Kemal;
İnsan Yetiştirme Düzenimiz. Ank.1974.
- KAYAOĞLU, İsmet;
İslam Kurumları Tarihi, Ank.1980.
- KEYKAVUS, Emir Unsûr el-Meâlî;
Kabusnâme (çev.Mercimek Ahmed) I.c.Tercüman 1001 Temel Eser ts
- KINALİZÂDE, Ali Efendi;
Ahlâk-ı Alâî,Bulak,1248.
- KIŞLALI, Ahmet Taner;
Öğrenci Ayaklanmaları, Ank.1974.
- KİTAB-I MUKADDES
Eski ve Yeni Ahit (Tevrat ve İncil), İst.1981.
- KOCABAY, Yalçın;
Türkçe-Fransızca Büyük Sözlük, 2.bs.Ank.ts.
- KOÇER, H.Ali;
Eğitim Tarihi I, Ank.1980.
- LEIF, J.- RUSTİN, G. ;
Genel Pedagoji, (çev.N.Yüzbaşıoğulları) ME.Basımevi,İst.1980.
- LEWIS, Bernard;
Modern Türkiye'nin Doğuşu, (çev.M. Kıratlı) İst.1970;
- MÂVERDÎ, Ebu'l-Hasen Ali b.Muhammed b.Habîb;
Edebu'd-Dunya ve'd-Dîn, Beyrut,1398.
- MES'ÛD, Cubran;
er-Râid, 3.bs.Beyrut,1978.

- MONTESSORI, Maria;**
Çocuk Eğitimi, (çev.G.Yücel) İst.1974.
- MORAN, A.Vahid;**
Türkçe-İngilizce Sözlük, MEBY. İst.1971.
- MONAVI, Şemsuddin Muhammed Zeynuddin Abdurrauf;**
Feyzu'l-Kadîr Şerhu Camiu's-Sağîr I-VI.Beyrut,1972.
- MÜSLİM, Ebu'l-Huseyn Müslim b. Haccac el-Kuşeyrî;**
Sahîhu Müslim I-V. (thk.M.F.Abdulbaki) 3.bs.Beyrut.1972.
- NECCAR, Abdu'l-Vehhab;**
Kasasu'l-Enbiya, Kahire.ts.
- NESAI, Ebu Abdîrrahman Ahmed b. Şuayb;**
es-Sünen I-VIII, Kahire 1964.
- OĞUZKAN, A.Ferhan;**
Eğitim Terimleri Sözlüğü TDK.yay.Ank.1974.
- OKÇUGİL, Vasîf;**
İngilizce Türkçe Büyük Lugat, İst.1941.
- OKTAY, Ayla;**
Ortadereceli Okullarda Verilen Disiplin Cezları Üzerine Karşı-
 laştırmalı Bir İnceleme, İst.1976.
- Eğitimde Ailedeki Disiplinin Yeri ve Önemi. Aile ve Çocuk Der-
 gisi 2. İst.1982.
- ÖCAL, Mustafa;**
Temel Eğitim ve Ortaöğretimde Din Eğitimi ve Öğretiminde Metod
 lar TDV.yay.2.bs. Ank.1991.
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam-Hatip Lisesi Meslek Ders-
 leri Öğretmenleri Hizmetiçi Eğitim Kursları Hakkında Bazı Tes-
 pitler ve Teklifler (makale) Diyanet Dergisi XXII,1986.
- Ailede Çocukların Dinî ve Ahlakî Eğitimlerinde Karşılaşılan
 Problemlerin Başlıca Sebepleri ve Çözüm İçin Bazı Teklifler
 (tebliğ) "Aile ve Çocuk Sempozyumu" 4-6 Ekim 1991 Bursa.
- İmam-Hatip Lisesi Müdürlerine Göre İlahiyat Fakülteleri ve Me-
 zunları (tebliğ) "Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi" (Tartış-
 malı İlmî Toplantı) 8-9 Kasım 1991 İst.
Din Eğitimi Ders Notları, Bursa 1991.
Müdürlerine Göre İmam-Hatip Liseleri (makale) Din Öğretimi
 Dergisi sayı:30 Ekim 1991.
- Ebezade Şerif Ahmet Efendi İle Bir Mülakat ve Bazı Belgeler
 (makale) Diyanet Dergisi Ekim-Kasım-Aralık 1991 sayı:4.
- ÖNKAL, Ahmet;**
Rasulullah'ın İslam'a Davet Metodu 2.bs.Konya 1984.

- ÖYMEN, H.Raşit;
İslamiyette Öğretim ve Eğitim Hareketleri (makale) AÜİFD. XI.
- ÖYMEN; H.Raşit- ATEŞ, Süleyman;
İslam'da Öğretmen ve Öğrenci Meselelerine Dair Geniş Risale.
Ank.1966. (Eser hakkında bilgi için bkz.EHVANI.)
- ÖZBAYDAR, Belma;
Din ve Tanrı İnancının Gelişmesi Üzerine Bir İnceleme İst.1970
- ÖZCAN, A.Osman;
Din ve Ahlak Eğitiminde Ailenin Rolü (makale) Kubbealtı Akade-
mi Mecmuası. sy.4. yıl 1985.
- ÖZGOVEN, İ.Ethem;
Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Fak-
törler. Ank.1974:
- ÖZYILMAZ, Ömer;
Erzurumlu İbrahim Hakkı'ya Göre Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
(Yayınlanmamış Doktora Tezi) Bursa 1990.
- PETIT ROBERT;
Dictionnaire de Languge Française, Paris,1986.
- PRESSEY, Sidney L.-ROBINSON, Francis P. ;
Psikoloji ve Yeni Eğitim I-II. (çev.H.Tan) İst.1975.
- REDHOUSE İngilizce-Türkçe Sözlük, 6.bs. İst.1979
- ROUSSEAU, Jean Jacques;
Emil Yahut Terbiyeye Dair (çev.H.Z.Ülken,A.R.Ülgener,S.Güzey)
6.bs.İst.1966
- RUSSEL, Bertrand;
Terbiyeye Dair (çev.H.Dereli) A.Ü.Basımevi Ank.1964.
- SAFSAFÎ, A.Mursy;
Türkçe-Arapça Büyük Lugat. İst.1983.
- SANDSTRÖM, C.I. ;
Çocuk ve Gençlik Psikolojisi (çev.R.Şemin) İUEFY.İst.1971.
- SAN'ANÎ, Abdurrezzak b. Muhammed;
Musannef I-XI. Beyrut,1970.
- SARAÇ, Tahsin;
Fransızca Türkçe Sözlük, İst.1985.
- SARI, Mevlüt;
el-Mevarid Arapça-Türkçe Lugat, İst.1980.
- SENA, Cemil;
Filozoflar Ansiklopedisi, İst.1974.

- SERPER, Üzer;
İstatistik, 2.bs.İst.1980.
- ŞEKER, Mehmet;
Tarîku'l-Edeb'de Eğitim (tebliğ) T.İDES. Ank.1981.
- ŞEMİN, Refia;
Gençlerimizin Psiko-Pedagojik Problemleri, İst.1973.
Gençlik Psikolojisi, İst.1980.
- ŞENSOY, Naci;
Çocuk Sağluluğu, Küçüklük, Çocuk Mahkemeleri ve İnfaz Müesseseleri, İst.1949;
- ŞEVKANI, Muhammed Ali b. Muhammed;
Neylu'l-Evtar Şerhu Munteka'l-Ahbar, Kahire.1971.
- TALU, Ercüment Ekrem;
Dünden Hatıralar, (Yedigün neşriyatı) İst.ts.
- TAŞKÖPRIZADE, Ahmed Efendi;
Mevzûâtu'l-Ulûm (çev.K.Mehmed Efendi) I-II.İst.1313.
- TOK Sözlüğü, I-II, 7. bs. Ank. 1983.
- TEZCAN, Mahmut;
Kuşaklar Çatışması, Ank.1981.
- TIRMİZİ, Ebu İsa Muhammed b.İsa b.Sevre;
es-Sünen I-V. (thk.A.M.Şakir) Kahire ts.
- TUĞLACI, Pars;
Okyanus Ansiklopedik Sözlük, İst.1972.
- TOMER, Günay;
Aslı Günah (Peccatum Originis) TDV.İslam Ansiklopedisi III.c.
- TÜRKER, Vural;
Ankara'daki Üç Lisede Sosyo-ekonomik Bakımdan Avantajsız Öğrencilerin Çeşitli Özellikleri ve Bellibaşlı Eğitim ve Rehberlik Sorunları, HÜY. Ank.1977.
- TOTONCO, Mehmet;
Eğitimde Disiplin Problemi,(makale) Din Öğretimi Dergisi,sy.17
- UDEH, Abdul-Kadir;
et-Teşri'u'l-Cinaiyyi'l-İslamî I-II. Beyrut.1963.
- VERGOTE, A. ;
Çocukta Din (çev.E.Fırat), (makale) AOİFD XXII, (Ank.1978)

- WENSICK, A.J.;
el-Mu'cemu'l-Müfehres li elfazi'l-Hadîsi'n-Nebevî (CONCORDANCE
Leyden 1936.
- YARDIM, Mehmet Nuri;
Edebiyatçılarımızın Çocukluk Hatıraları İst.1984.
- YAVUZ, Hulusi;
Osmanlı Devleti ve İslamiyet, İst.1991.
- YAVUZ, Kerim;
Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi (7-12 yaş) DİBY.Ank
1983.
- YAVUZER, Haluk;
Çocuk Psikolojisi I Duygusal ve Toplumsal Gelişim İUEFY.İst.19
Çocuk ve Suç, İst.1982.
Ana Baba ve Çocuk, İst.1986.
Aile İçi Etkileşim, (tebliğ) "1990'ların Çocuk Politikası Kongresi" Ank.1990.
- YÖRÜKOĞLU, Atalay;
Gençlik Çağı 3.bs. Ank.1986.
Değişen Toplumda Aile ve Çocuk, Ank.1989.
- ZEYTİNOĞLU, S.- KOZCU, Ş. ;
Fiziksel Çocuk İstismarı Konusunda Bir Araştırma Aile Yazıları
3. AAK. yay. Ank.1990.
- DİB. Kur'an Kursları Yönetmeliği, Ank.1991.
- DİB. Kur'an Kursu Genelgeleri.
- İSTATİSTİKLERLE DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI Ank.1990.
- MİLLİ EĞİTİM GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞINA BAĞLI ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA
DİSİPLİN YÖNETMELİĞİ, Ank. 1976.

E K L E R



TABLO 1:ÖĞRENCİLERİN GELDİKLERİ SOSYAL ÇEVRENİN ŞEHİRLERE GÖRE DAĞILIMI

	BURSA		BALIKESİR		ERZURUM		VAN		TOPLAM	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Şehir	226	58.85	88	39.93	141	60.77	50	31.61	505	50.6
İlçe	47	12.24	11	4.36	17	7.32	24	15.18	99	9.9
Şehiye	5	1.30	6	2.65	1	0.43	4	2.53	16	1.6
Şy	85	22.13	112	49.55	72	31.03	80	50.63	349	34.6
İrtidışı	21	5.47	9	3.93	1	0.43	0	-	31	3.1

TABLO 2:ÖĞRENCİLERİN KALDIKLARI YERLERİN ŞEHİRLERE GÖRE DAĞILIMI

	BURSA		BALIKESİR		ERZURUM		VAN		TOPLAM	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
İlesiyile	243	63.28	104	46.01	152	65.51	47	29.74	546	54.6
Kadaşla	13	3.38	18	7.96	9	3.87	14	8.85	54	5.4
Rabayla	17	4.38	14	6.19	11	4.74	6	3.79	48	4.8
İrt/Pans.	109	28.38	88	38.93	58	25.00	91	38.20	346	34.6
Şka	2	0.52	2	0.88	2	0.86	-	-	6	0.6

TABLO 3:ANNE-BABANIN TAHSİL SEVİYESİNİN ŞEHİR, SINIF VE CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI

		Ok-yaz değ.		Okur-yazar		İlkokul m.		Ortaokul		Lise m.		Üniversite		TOPLAM	
		S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
R.	A	108	28.34	75	19.68	186	48.81	7	1.83	3	0.78	2	0.52	381	100.0
	B	11	2.94	41	10.99	231	61.93	33	8.84	22	5.89	35	9.38	373	100.0
L.	A	64	28.57	31	13.83	122	54.46	2	0.89	3	1.33	2	0.89	224	100.0
	B	26	11.98	34	15.66	128	58.98	8	3.68	6	2.76	15	6.91	217	100.0
Z.	A	87	37.82	52	22.60	83	36.08	2	0.86	5	2.17	1	0.43	230	100.0
	B	14	6.25	32	14.28	122	54.46	13	5.80	25	11.16	18	8.03	224	100.0
N	A	134	86.45	2	1.29	16	10.32	1	0.64	2	1.29	0	-	155	100.0
	B	26	17.56	24	16.21	68	45.94	15	10.13	12	18.10	3	2.02	148	100.0
II	A	196	36.98	67	12.64	247	46.60	10	1.89	9	1.70	1	0.19	470	100.0
	B	35	6.82	56	10.92	295	57.50	46	8.97	46	8.97	35	6.82	540	100.0
IV	A	197	42.83	93	20.22	160	34.78	2	0.43	4	0.87	4	0.87	487	100.0
	B	42	9.35	75	16.71	254	56.57	23	5.12	19	4.23	36	8.02	551	100.0
K.	A	346	44.82	116	15.03	296	38.34	7	0.90	6	0.78	1	0.13	772	100.0
	B	73	9.75	116	15.49	436	58.21	46	6.14	39	5.21	39	5.21	218	100.0
Z	A	47	21.56	44	20.18	111	50.92	5	2.29	7	3.21	4	1.83	749	100.0
	B	4	1.88	15	7.04	113	53.05	23	10.80	26	12.20	32	15.03	213	100.0

EKTABLO 4 :YAYGIN DİN EĞİTİMİ KURUMLARINA TEKRAR GİTMEK İSTEYİP-İSTEMEMENİN MUKAFAT VE CEZA İLE İLİŞKİSİ

DEĞİŞKENLER		SEÇENEKLER						CHI-KARE DEĞERLERİ	
		Evet Giderdim		Hayır Gitmezdim		Katılan	Cevapsız		Toplam
		S	%	S	%				
Mükafatlar Oranı	Evet bazen	327	79.2	91	21.8	418	-	418	SD:6
	Evet sık sık	56	80.0	14	20.0	70	-	70	X ² :12.59
	Hayır	311	67.2	152	32.8	463	3	466	BD:96.54
	Cevapsız							46	P:.000
Mükafat türleri	Güzel söz+takdir	188	81.7	42	18.3	230	-	230	SD:10
	Sevgi ve ilgi	79	73.8	28	26.2	107	-	107	X ² :18.30
	Arzular.yer.get.	11	75.6	3	21.4	14	-	14	BD:27.10
	Değişik armağan.	61	74.4	21	25.6	82	-	82	P:.003
	Hepsi	46	75.3	12	20.7	58	-	58	
	Cevapsız							509	
Mükafatların Etkisi	Olumlu	352	80.0	88	20.0	440	-	440	SD:8
	Olumsuz	4	80.0	1	20.0	5	-	5	X ² :15.50
	Hatırlamıyor	27	61.4	17	38.6	44	-	44	BD:31.53
	Başka	2	100.0	0	-	2	-	2	P:.000
	Cevapsız							509	
Cezalandır. Oranı	Evet bazen	393	75.8	119	23.2	512	2	514	SD:6
	Evet sık sık	48	67.6	23	32.4	71	-	71	X ² :12.59
	Hayır	251	68.6	115	31.4	366	1	367	BD:84.59
	Cevapsız							48	P:.000
Verilen ceza türleri	Sevgi-ilgisizlik	45	85.5	7	13.5	52	-	52	SD:12
	Tenkid+Uyarı	163	75.2	51	23.8	214	2	216	X ² :21.02
	Azarlama+Hakaret	44	65.7	22	33.3	66	-	66	BD:21.49
	Dayak	139	72.8	52	27.2	191	-	191	P:.044
	Hepsi	35	79.5	9	20.5	44	-	44	
	Başka	15	93.7	1	6.3	16	-	16	
	Cevapsız							415	
Cezaların Etkisi	Olumlu	308	82.8	64	17.2	372	1	373	SD:8
	Olumsuz	77	62.6	64	37.4	123	1	124	X ² :15.50
	Hatırlamıyor	43	64.2	24	35.8	67	-	67	BD:37.97
	Başka	12	60.0	8	40.0	20	-	20	P:.000
	Cevapsız							416	
TOPLAM								1000	

s.d.	$\chi^2_{.99}$	$\chi^2_{.95}$	$\chi^2_{.90}$	$\chi^2_{.85}$	$\chi^2_{.80}$	$\chi^2_{.75}$	$\chi^2_{.70}$	$\chi^2_{.65}$	s.d.
1	.0000393	.000157	.000382	.00393	3.841	5.024	6.635	7.879	1
2	.0100	.0201	.0506	.103	5.991	7.378	9.210	10.597	2
3	.0717	.115	.216	.352	7.815	9.348	11.345	12.838	3
4	.297	.397	.484	.711	9.488	11.143	13.277	14.860	4
5	.412	.554	.631	1.145	11.070	12.832	15.088	16.750	5
6	.676	.872	1.237	1.635	12.592	14.449	16.812	18.549	6
7	.989	1.239	1.690	2.167	14.067	16.013	18.475	20.278	7
8	1.344	1.648	2.180	2.733	15.507	17.535	20.090	21.955	8
9	1.735	2.085	2.700	3.325	16.919	19.023	21.666	23.589	9
10	2.156	2.558	3.247	3.940	18.307	20.483	23.209	25.188	10
11	2.603	3.053	3.816	4.575	19.675	21.920	24.725	26.757	11
12	3.074	3.571	4.404	5.226	21.026	23.337	26.217	28.300	12
13	3.565	4.107	5.009	5.892	22.362	24.736	27.688	29.819	13
14	4.075	4.660	5.629	6.571	23.685	26.119	29.141	31.319	14
15	4.601	5.229	6.282	7.261	24.996	27.488	30.578	32.801	15
16	5.142	5.812	6.998	7.962	26.296	28.845	32.000	34.267	16
17	5.697	6.408	7.664	8.672	27.587	30.191	33.409	35.718	17
18	6.265	7.015	8.231	9.390	28.869	31.528	34.805	37.156	18
19	6.844	7.633	8.907	10.117	30.144	32.852	36.191	38.582	19
20	7.434	8.260	9.591	10.851	31.410	34.170	37.566	39.997	20
21	8.034	8.897	10.283	11.591	32.671	35.479	38.932	41.401	21
22	8.643	9.542	10.982	12.338	33.924	36.781	40.289	42.796	22
23	9.260	10.196	11.689	13.091	35.172	38.076	41.638	44.181	23
24	9.886	10.856	12.401	13.848	36.415	39.364	42.980	45.558	24
25	10.520	11.524	13.120	14.611	37.652	40.646	44.314	46.928	25
26	11.160	12.198	13.844	15.379	38.885	41.923	45.642	48.290	26
27	11.808	12.879	14.573	16.151	40.113	43.194	46.963	49.645	27
28	12.461	13.565	15.308	16.928	41.337	44.461	48.278	50.993	28
29	13.121	14.256	16.047	17.708	42.557	45.722	49.588	52.336	29
30	13.787	14.953	16.791	18.493	43.773	46.979	50.892	53.672	30

>tabulate s42*s34
TABLE OF S42 (ROWS) BY S34 (COLUMNS)

FREQUENCIES

	0	1	2	3	4	5	TOTAL
0	6	1	0	1	0	1	9
1	29	212	157	112	27	185	722
2	11	65	66	36	11	80	269
TOTAL	46	278	223	149	38	266	1000

>model s42+s34

MODEL WAS FIT AFTER 2 ITERATIONS.

WARNING: MORE THAN ONE-FIFTH OF FITTED CELLS ARE SPARSE (FREQUENCY < 5)
FOLLOWING SIGNIFICANCE TESTS ARE SUSPECT.

TEST OF FIT OF MODEL (iki soru arasındaki ilişki "anlamlı" dir.)

DEGREES OF FREEDOM = 10
PEARSON CHI-SQUARE = 84.74 PROBABILITY = .000
LIKELIHOOD RATIO CHI-SQUARE = 33.18 PROBABILITY = .000

>TABULATE S56*S06
TABLE OF S56 (ROWS) BY S06 (COLUMNS)

FREQUENCIES

	1	2	3	4	5	TOTAL
.	3	0	1	2	0	6
1	432	42	36	259	5	774
2	68	7	8	56	0	139
3	43	5	3	29	1	81
TOTAL	546	54	48	346	6	1000

> MODEL S56+S06

MODEL WAS FIT AFTER 2 ITERATIONS.

WARNING: MORE THAN ONE-FIFTH OF FITTED CELLS ARE SPARSE (FREQUENCY < 5)
FOLLOWING SIGNIFICANCE TESTS ARE SUSPECT.

TEST OF FIT OF MODEL (iki soru arasındaki ilişki "anlamlı" değildir.)

DEGREES OF FREEDOM = 12
PEARSON CHI-SQUARE = 6.87 PROBABILITY = .866
LIKELIHOOD RATIO CHI-SQUARE = 7.20 PROBABILITY = .844

EK TABLO-6

AILEDE, YAYGIN VE ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE ÇEŞİTLİ AÇILARDAN
M O K A F A T

	AİLE	YAYGIN	ÖRGÜN
B A Ş V U R M A O R A N L A R I			
Evet sık sık	9.07	7.34	5.20
Evet bazen	63.61	43.82	40.30
Hayır	27.32	48.84	54.50
T Ü R L E R İ			
Güzel sözlerle övgü, takdir ve tebrik	38.91	46.84	45.30
Sevgi ve ilgide artma	26.18	21.79	} 14.66
Arzu ve istekleri yerine getirmek	8.30	2.85	
Notun yükseltilmesi	--	--	27.13
Değişik armağanlar hediye etmek	11.73	15.89	4.16
Hepsi	14.02	11.81	7.22
Başka	0.86	0.31	1.53
E T K İ L E R İ			
Olumlu	81.48	89.61	86.65
Olumsuz	1.42	1.02	2.41
Hatırlamıyor	16.52	8.96	9.63
Başka	0.57	0.02	1.31
E N U Y G U N O L A N I			
Hepsi	90.8	94.8	90.9
Sevgi ve ilgide artma	85.8	92.5	94.0
Güzel sözlerle övgü, takdir ve tebrik	85.3	90.0	92.8
Arzu ve istekleri yerine getirmek	68.4	85.7	(Not yüks) 74.2
Değişik armağanlar hediye etmek	62.5	81.7	73.1

EK TABLO-7

AİLEDE, YAYGIN VE ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNDE ÇEŞİTLİ AÇILARDAN
C E Z A

	AİLE	YAYGIN	ÖRGÜN
B A Ş V U R M A O R A N L A R I			
Evet sık sık	1.80	7.45	2.20
Evet bazen	41.61	53.99	33.17
Hayır	56.58	38.55	64.63
T Ü R L E R İ			
İlgi ve sevgide azalma	13.83	8.89	21.53
Tenkid ve uyarı	54.13	36.92	
Azarlanma ve hakaret	14.81	11.28	(+kınama ve mahrumiyet) 28.90
Notun düşürülmesi	--	--	26.63
Dayak	8.01	32.65	16.43
Hepsi	6.55	7.52	2.83
Başka	2.67	2.74	3.68
E T K İ L E R İ			
Olumlu	71.57	63.89	36.26
Olumsuz	9.16	21.23	50.71
Hatırlamıyor	14.22	11.47	9.91
Başka	5.06	3.42	3.12
E N U Y G U N O L A N I			
İlgi ve sevgiyi azaltmak	80.0	76.8	47.4
Tenkid ve uyarı	74.9	76.5	
Azarlanma ve hakaret	66.0	48.5	(+kınama ve mahrumiyet) 42.2
Notun düşürülmesi	--	--	35.1
Hepsi	66.0	43.2	10.0
Dayak	54.0	55.5	22.0

Değerli Öğrenciler,

Elinizdeki anket, "Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafat ve Ceza" adlı Doktora tezimize asıl kaynak olması amacıyla hazırlanmıştır.

Bu ankette vereceğiniz cevaplar, sizden sonraki öğrenci kardeşlerinizin daha iyi şartlarda bir din eğitimi ve öğretimi almalarına önemli katkılarda bulunacaktır. Bu nedenle, sorulara kendi düşünce ve fikirlerinizi belirleyen, doğru ve samimi cevaplar veriniz.

Ankete, adınızı, soyadınızı yazmanızı istemiyoruz. Bu anket, ne arkadaşlarınıza, ne öğretmenlerinize ne de bir başkasına kesinlikle gösterilmeyecektir. Bunun için, görüşlerinizi çekinmeden serbestçe yazabilirsiniz.

Cevap vermeden önce her soruyu dikkatle okuyunuz. Durumunuza en uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. Hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

"Başka....." veya "Farklı bir görüşünüz varsa....." şeklinde başlayan en son seçenekteki boşluklara ise, diğer seçeneklerde ifade edilmeyen size ait farklı durumunuzu ve görüşünüzü yazabilirsiniz. Çünkü size ait olan her görüş bizce makbul ve değerlidir.

İlgi ve katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dileriz.

Araştırmayı uygulayan

Mehmet Emin AY

Uludağ Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi
Din Eğitimi Anabilim Dalı
Araştırma Görevlisi

Araştırmayı yöneten

Yrd.Doç.Dr. Mustafa ÖCAL

Uludağ Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi
Din Eğitimi Anabilim Dalı
Öğretim Üyesi

I. BÖLÜM

1. Okulunuz : 1.() Bursa İHL. 2.() Balıkesir İHL.
3.() Erzurum İHL 4.() Van İHL.
2. Sınıfınız : 1.() Lise II.sınıf
2.() Lise IV.sınıf
3. Yaşınız : 1.() 15 2.() 16 3.() 17
4.() 18 5.() 19 6.() 20 ve yukarı
4. Cinsiyetiniz 1.() Erkek 2.() Kız
5. Aileniz aşağıdaki yerleşim birimlerinden hangisinde oturmaktadır?
1.() Şehir 2.() İlçe 3.() Nahiye/Bucak
4.() Köy 5.() Yurtdışı
6. Şu anda tahsilinize kimin yanında kalarak devam etmektesiniz?
1.() Ailemle 2.() Arkadaşlarımla birlikte kiralık evde
3.() Akrabamla birlikte 4.() Yurtta veya pansiyonda
5.() Farklı bir cevabınız varsa yazınız.....
7. Anneniz 1.() Öz 2.() Üvey 3.() ölü
4.() Sağ ama bizden ayrı yaşıyor.
8. Babanız 1.() Öz 2.() Üvey 3.() ölü
4.() Sağ ama bizden ayrı yaşıyor.
9. Annenizin tahsil durumu
1.() Okur-yazar değil 2.() Okur-yazar 3.() İlkokul mezunu
4.() Ortaokul mezunu 5.() Lise mezunu 6.() Üniversite mez.
10. Babanızın tahsil durumu
1.() Okur-yazar değil 2.() Okur-yazar 3.() İlkokul mezunu
4.() Ortaokul mezunu 5.() Lise mezunu 6.() Üniversite mez.
11. Annenizin işi veya mesleği nedir?
1.() Evhanımı 2.() Memur 3.() İşçi
4.() Serbest meslek 5.() Başka (belirtiniz).....
12. Babanızın işi veya mesleği nedir?
1.() Çiftçi 2.() Memur 3.() İşçi
4.() Esnaf/Tüccar 5.() Serbest mes. 6.() Başka.....
13. Annenizi ibadetler açısından değerlendirecek olursanız, durumu aşağıdaki maddelerden hangisine uymaktadır?

1. () Ramazan ayında hem orucunu tutar, hem de namazını kılar, fakat diğer zamanlarda namaz kılmaz.
 2. () Ramazanda hem orucunu tutar, hem de namazını kılar. Ramazan dışındaki vakitlerde ise zaman zaman namazını kılar.
 3. () Beş vakit namazını düzenli olarak kılar ve Ramazanda oruç tutar.
 4. () İbadetlere karşı isteği var fakat yerine getirmiyor.
 5. () İbadetlere karşı isteksiz. Namaz kılmıyor ve oruç tutmuyor.
 6. () Başka.....
14. Babanızı **ibadetler** açısından değerlendirecek olursanız, durumu aşağıdaki maddelerden hangisine uymaktadır?
1. () Ramazan ayında hem orucunu tutar, hem de namaz kılar, fakat diğer zamanlar namaz kılmaz.
 2. () Ramazanda hem orucunu tutar, hem de namazını kılar. Ramazan dışında ise (kandil, bayram ve cuma gibi) bazı günlerde namaz kılar.
 3. () Beş vakit namazını düzenli olarak kılar ve Ramazanda oruç tutar.
 4. () İbadetlere karşı isteği var fakat yerine getirmiyor.
 5. () İbadetlere karşı isteksiz. Namaz kılmıyor ve oruç tutmuyor.
 6. () Başka.....
15. Aileniz **ibadetler** konusunda sizinle ilgileniyor mu?
1. () İbadetler konusunda herhangi bir teşvikleri yok. Bu konuda benimle hiç ilgilenmezler.
 2. () Sadece Ramazan ayında beni teşvik ederek, oruç tutmamı ve namaz kılmamı isterler; fakat diğer zamanlarda benimle pek ilgilenmiyorlar.
 3. () Cuma namazlarına gitmemi/ kandil vb. zamanlarda namaz kılmamı yeterli görüyorlar.
 4. () Beş vakit namaz kılmamı ve Ramazanda da oruçlarımı düzenli olarak tutmamı istiyorlar. Bu konuda benimle ilgileniyorlar ve teşvik ediyorlar.
 5. () Benden uzakta oldukları için bu konuda ailemden hiçbir ilgi ve teşvik görmüyorum.
 6. () Farklı bir cevabınız varsa yazınız.....
16. İbadetler konusundaki **teşvik veya ilgisizlik** sizi nasıl etkiliyor?
1. () Ailem, ibadetlerini yerine getiren kimseler oldukları için teşviklerini de olumlu karşılıyorum; onlarla birlikte ibadetlere katılıyorum.
 2. () Ailem ibadetler konusunda gevşek davrandıkları için, teşvikleri beni pek etkilemiyor. İbadetlerimi düzenli olarak yaptığımı söyleyemem.
 3. () İbadetlere önem vermedikleri için, bu konudaki teşvikleri bana baskı gibi geliyor ve ters tepki gösteriyorum. İbadetlere karşı ilgim az.
 4. () İbadetler konusundaki ilgisizlikleri beni üzüyor. Keşke beni de teşvik etseler, ibadetlere yönletselerdi..
 5. () Ailemden uzakta olduğum için, onların baskı ve teşvikine gerek kalmadan ibadetlerimi kendim isteyerek yapıyorum.
 6. () Farklı bir durumunuz varsa yazınız.....

II. BÖLÜM

İlkokul öncesi ve ilkökul çağlarınızı hatırlamaya çalışınız. Ortaokul sonlarına kadar geçirdiğiniz dönemde, aileniz tarafından size anlatılan dinî bilgileri, ezberletilen duâları ve sûreleri, öğretilen ibadetleri, bundan sonraki sorularımızda, "Din eğitimi ve öğretimi" adı altında ele alacağız. "Çocukluk Dönemi" olarak adlandırılan bu yıllarla ilgili soruları, lütfen dikkatle okuyup cevaplandırınız.

17. Çocukluk döneminde aileniz tarafından size din eğitimi ve öğretimiyle ilgili bilgiler verildi mi?

1. () Evet

2. () Hayır

18. Cevabınız "Evet" ise bu konuda sizinle en çok kim ilgilendi?

1. () Annem

2. () Babam

3. () Annem-babam

4. () Ablam ağabeyim

5. () Dedem-Ninem

6. () Başka.....

19. Aileniz tarafından size verilen dinî bilgiler yeterli miydi?

1. () Evet yeterliydi

2. () Hayır yetersizdi

20. Çocukluğunuzda aileniz tarafından verilen dinî bilgiler, duâlar ve sûreler, öğretilen ibadetler size daha çok hangi metodla anlatıldı?

1. () Hoşgörü ve ilgi uyandırılarak

2. () Çeşitli mükafatlarla teşvik edilerek

3. () İbadetlere katılmamı sağlayarak, ardından sohbetle anlatarak.

4. () Baskı ve katı bir disiplinle ve zorlayarak

5. () Zaman zaman çeşitli cezalara başvurulularak

6. () Farklı cevabınız varsa yazınız.....

21. Ailenizde gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretimi esnasında size mükafat veriliyor muydu?

1. () Evet bazen

2. () Evet sık sık

3. () Hayır

22. Cevabınız "Evet" ise, aşağıdaki mükafatlardan hangisini aldınız?

1. () Güzel sözlerle övdüler, takdir ve tebrik ettiler.

2. () Bana olan sevgileri ve ilgileri arttı.

3. () Arzu ve isteklerimi yerine getirdiler.

4. () Değişik armağanlar (para, kitap, giyecek vb.) hediye ettiler.

5. () Hepsi

6. () Farklı bir cevabınız varsa yazınız.....

23. Almış olduğunuz mükafat veya mükafatlar sizi nasıl etkiledi?

1. () Olumlu etkisi oldu. Öğrenme isteğim ve dine olan ilgim arttı.

2. () Olumsuz etkisi oldu. Çünkü mükafatlar beni şımarttı.

3. () Olumlu veya olumsuz bir etkisi olduğunu hatırlamıyorum.

4. () Farklı bir cevabınız varsa yazınız.....

24. Ailenizde gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretimi esnasında size ceza veriliyor muydu?

1. () Evet bazen

2. () Evet sık sık

3. () Hayır

25. Cevabınız "Evet" ise aşağıdaki cezalardan hangisini aldınız?

- 1.() İlgi ve sevgi göstermemeye başladılar
 2.() Tenkid edildim ve uyarıldım
 3.() Azarlandım ve hakaret edildim
 4.() Dayak
 5.() Hepsi
 6.() Farklı cevabınız varsa yazınız

26. Almış olduğunuz ceza veya cezalar sizi nasıl etkiledi?

- 1.() Olumlu etkisi oldu, hatalarımı düzelettim ve eksiklerimi gösterdim.
 2.() Olumsuz etkisi oldu, ailemden ve dinden soğudum.
 3.() Olumlu veya olumsuz bir etkisi olduğunu hatırlamıyorum.
 4.() Farklı bir cevabınız varsa yazınız.....

27. Ailenizden aldığınız din eğitimi ve öğretimi size neler kazandırdı veya kaybetti. Lütfen açıkla mısınız?.....

28. Ailenizle geçirdiğiniz çocukluk yıllarını da gözönüne alarak sizce, Ailedeki din eğitimi ve öğretimi a) Kaç yaşında başlatılmalı?
 b) Bu bilgileri kim vermelidir?
 a) yaşlarında din eğitimi ve öğretimine başlanmalıdır.
 b) Bu eğitim ve öğretimi, vermelidir

29. Size göre, ailede verilen din eğitimi ve öğretiminde nasıl bir yol takip edilmeli ve çocuğa nasıl yaklaşılmalıdır?

III. BÖLÜM

30. Şu anda bulunduğunuz okula gelmeden önce, gerek ilkokul, gerekse ortaokul yıllarında, Kur'ân Kursu'na, cami hocasına veya özel bir hocaya din eğitimi ve öğretimi almak amacıyla gittiniz mi?

- 1.() Kur'ân Kursuna gittim. 2.() Cami hocasına gittim
 3.() Hem Kur'ân Kursuna hem cami hocasına gittim.
 4.() Özel bir hocadan ders aldım 5.() Hiçbirine gitmedim

31. Kur'ân Kursuna, cami veya özel bir din hocasına, ilk olarak kaç yaşında gitmeye başladınız?

- 1.() 5-6 yaşlarında 2.() 7-8 yaşlarında
 3.() 9-10 yaşlarında 4.() 11-12 yaşlarında
 5.() 13-14 yaşlarında

32. Kur'ân Kursuna, cami veya özel bir din hocasına ne kadar süreyle devam ettiniz?

- 1.() Yaz tatillerinin tamamında 2.() Bazı yaz tatillerinde
 3.() 2-3 yıl boyunca hafızlık yapmak için
 4.() Hafta sonları 5.() Başka
33. Aldığınız eğitim sonunda Kur'ân-ı Kerim'i okuma ve ezberleme yönüyle hangi durumdasınız?
- 1.() Şu anda sadece yüzünden okuyabiliyorum ve ezberlerimi unuttum.
 2.() Kur'an'ı yüzünden okuyabiliyorum ve bazı sureler de ezberimde.
 3.() Hafızlığa çalıştım ama tamamlayamadım.
 4.() Hafızlığa çalıştım ve tamamladım, şu anda hafızım.
 5.() Farklı bir cevabınız varsa yazınız
34. Kur'ân Kursu ve cami veya özel bir din hocasından aldığınız din eğitimi ve öğretiminde size mükafat veriliyor muydu?
- 1.() Evet bazen 2.() Evet sık sık 3.() Hayır
35. Cevabınız "Evet" ise, aşağıdaki mükafat çeşitlerinden hangisini aldınız?
- 1.() Güzel sözlerle övdüler, takdir ve tebrik ettiler.
 2.() Sevgi ve ilgileri arttı.
 3.() Arzu ve isteklerimi yerine getirdiler.
 4.() Değişik armağanlar (para,kitap,giyecek,vb.) hediye ettiler.
 5.() Hepsi
 6.() Başka
36. Almış olduğunuz bu mükafat veya mükafatlar sizi nasıl etkiledi?
- 1.() Olumlu etkisi oldu, öğrenme isteğim ve başarıım arttı.
 2.() Olumsuz etkisi oldu, mükafatlar beni şımarttı ve başarıyı azalttı.
 3.() Olumlu veya olumsuz bir etkisi olduğunu hatırlamıyorum.
 4.() Farklı bir cevabınız varsa yazınız?
37. Kur'ân Kursu, cami ve özel bir din hocasından aldığınız din eğitimi ve öğretiminde size ceza veriliyor muydu?
- 1.() Evet bazen 2.() Evet sık sık 3.() Hayır
38. Cevabınız "Evet" ise, aşağıdaki cezalardan hangisini aldınız?
- 1.() Hocamız sevgi ve ilgi göstermedi
 2.() Tenkid edildim ve uyarıldım.
 3.() Azarlandım ve hakaret edildi.
 4.() Dayak 5.() Hepsi
 6.() Farklı cevabınız varsa yazınız
39. Almış olduğunuz ceza veya cezalar sizi nasıl etkiledi?
- 1.() Olumlu etkisi oldu. Hatalarımı düzelttim ve çalışmaya da vesile oldu.
 2.() Olumsuz etkisi oldu. Din eğitiminden ve hocalardan soğudum.
 3.() Olumlu veya olumsuz bir etkisi olduğunu hatırlamıyorum.
 4.() Farklı cevabınız varsa yazınız

47. Bu ceza veya cezalar sizi nasıl etkiledi?

1. () Olumlu etkisi oldu, hatalarımı düzelttim, çalışmaya başladım.
2. () Olumsuz etkisi oldu, derslerden ve hocalardan soğumama sebep oldu.
3. () Olumlu veya olumsuz bir etkisi olduğunu sanmıyorum.
4. () Farklı bir cevabınız varsa yazınız

48. "Sevgi ve ilgi göstermeme, uyarı, mahrumiyet, azarlama veya hakaret" gibi cezaları "manevî ceza" olarak; "notu düşürmek ve dayak" gibi cezaları da "maddî ceza" olarak kabul ederseniz size göre bu iki ceza türünden hangisi daha uygundur ve daha olumlu sonuç vermektedir.?

1. () Manevî cezalar
2. () Maddî cezalar
3. () Yerine göre maddî, yerine göre manevî cezalar.
4. () Hiçbirinin uygun olacağına inanmıyorum.

Aşağıdaki görüşleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

	Fikrime uygun	Kararsızım	Fikrime aykırı
49. Cezalandırılmak bazen insan için faydalıdır	1. ()	2. ()	3. ()
50. Dayak olayı eğitimin her kesiminden kaldırılmalıdır.	1. ()	2. ()	3. ()
51. Başarılı öğrenci çeşitli armağanlarla mükafatlandırılmalıdır.	1. ()	2. ()	3. ()
52. Dayak ve benzeri cezalar öğrenciyi dersten soğutur.	1. ()	2. ()	3. ()
53. Mükafatlandırılan insana dinî bilgiler daha kolay verilebilir	1. ()	2. ()	3. ()
54. Din eğitimi ve öğretiminde dayaksız bir disiplin anlayışından yanayım.	1. ()	2. ()	3. ()
55. Sizin düşüncenize göre: İmam-Hatip Lisesinde, Kur'ân Kursu veya camilerde verilen din eğitimi ve öğretiminin başarılı olması için, nasıl bir eğitim ve öğretim verilmelidir, hangi şartlara ihtiyaç vardır; açıkla mısınız?			
.....			
.....			
.....			

(ANKET FORMU II)

Değerli Meslektaşımız,

Elinizdeki anket, "Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafat ve Ceza" adlı Doktora Tezine kaynak olması amacıyla hazırlanmıştır.

Eğitim ve öğretim faaliyetinin içinde bizzat bulunmanız yönüyle, görüş ve tavsiyelerinizin bizim için ne derece önemli olacağı malumunuzdur. Bu itibarla, ankete vereceğiniz samimi cevaplar bundan sonraki çalışmalara önemli katkılar sağlayacaktır.

Ankete adınızı ve soyadınızı yazmanızı istemiyoruz. Cevaplarınızın sadece bu araştırma için gözönüne alınacağından ve tamamen bizde mahfuz kalacağından emin olabilirsiniz.

Seçeneklerden fikrinize uygun olanını (X) şeklinde işaretleyiniz. Farklı durum ve görüşlerinizi ise "Başka....." veya "Farklı görüşünüz varsa....." şeklinde başlayan boşluklara yazabilirsiniz. Açıklayacağınız her türlü görüş bizce makbul ve değerlidir.

İlgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, görevinizde başarılar dileriz.

Araştırmayı uygulayan

Mehmet Emin Ay

Uludağ Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi
Din Eğitimi Anabilim Dalı
Araştırma Görevlisi

Araştırmayı yöneten

Yrd.Doç.Dr.Mustafa Öcal

Uludağ Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi
Din Eğitimi Anabilim Dalı
Öğretim Üyesi

I. BÖLÜM

1. Okulunuz : 1.() Bursa İHL. 2.() Balıkesir İHL.
3.() Erzurum İHL. 4.() Van İHL.
2. Göreviniz : 1.() Müdür 2.() Müdür Baş Yrd.
3.() Müdür Yardımcısı 4.() Öğretmen
3. Hizmet yılınız 1.() 1- 5 yıl 2.() 6-10 yıl
3.() 11-15 yıl 4.() 16-20 yıl
5.() 21-25 yıl 6.() 25 yıldan fazla

II. BÖLÜM

4. Din eğitimi ve öğretiminin okul öncesinde ailede verilmeye başlanmasına taraftar mısınız?
- 1.() Evet 2.() Hayır 3.() Kararsızım
5. Sizce bu eğitim ve öğretimi öncelikle kim vermelidir?
- 1.() Anne 2.() Baba 3.() Anne-baba birlikte
4.() Dede/nine 5.() Diğer yakınlar 6.() Başka.....
6. Şahsî tecrübelerinize göre, sizce, ailede gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretimine kaç yaşlarında başlanmalıdır?
Bu eğitim-öğretim faaliyetinde nasıl bir yol izlenmelidir?
.....

III. BÖLÜM

"Ortaöğretim Kurumları Disiplin Yönetmeliği" nin 22. maddesinde, "Disiplin Kurulunun Görevleri" başlığı altındaki 5. şıkda:

"Disiplin Kurulu, okul içinde ve dışında millî ve insanî bakımdan fazilet olarak kabul ettiğimiz iyi hareketleri ve derslerindeki gayret ve başarılarıyla üstünlük gösteren öğrencileri takdir eder" denilmektedir.

7. Bu madde gereğince, okulunuzda fazilet sayılabilecek davranışlara sahip ve derslerde başarılı olan öğrencileri, (Takdirname ve Teşekkürname verilmesi dışında) her hangi bir ödülle (sözlü takdir ve tebrik, kitap, vb.) mükafatlandırmanız söz konusu mudur?

1.() Evet

2.() Hayır

Neden? Cevabınız ne olursa olsun, gerekçenizi de yazar mısınız?

.....

8. Mükafatın öğrenci üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu kabul edersek, sizin düşüncenize göre: öğrenci üzerinde aşağıdaki mükafat türlerinden hangisi olumlu yönde daha etkili olmaktadır?

- 1.() Güzel sözlerle övmek, takdir ve tebrik etmek.
 2.() Sevgi ve alakayı arttırmak.
 3.() Notunu yükseltmek
 4.() Kitap vs. hediyeler vermek
 5.() Farklı bir görüşünüz varsa lütfen yazınız

9. Öğrenciye verilen mükafat, genellikle onu hangi yönde etkiliyor?

- 1.() Genellikle olumlu yönde etkiliyor, derslere ilgisinin ve başarısının artmasına vesile oluyor.
 2.() Bu mükafatlar öğrenciyi olumsuz yönde etkiliyor. Şımarmalarına ve derslerde gevşeklik göstermelerine sebep oluyor.
 3.() Fikrim yok.
 4.() Farklı bir görüşünüz varsa yazınız.

10. Sizce, mükafat öğrenciye gizli olarak mı, yoksa toplum huzurunda mı verilmelidir?

- 1.() Gizli olarak verilmeli. 2.() Toplum huzurunda verilmeli.

Neden? Cevabınız ne olursa olsun gerekçenizi de yazar mısınız?

11. Öğrencilik yıllarınızda almış olduğunuz mükafatlar bugün öğretmenliği hangi yönde etkilemektedir?

- 1.() Öğrenciliğimde almış olduğum mükafatlar beni olumlu yönde etkilediği için ben de öğrencilerimi çeşitli şekillerde mükafatlandırıyorum.
 2.() Mükafatın olumsuz etkisini yaşamış biriyim; bu yüzden öğrencilerimin şımarması ve gevşeklik göstermemesi için ben bunu ihtiyatla uyguluyorum.
 3.() Mükafatın olumlu etkilerini yaşadım; fakat ben, bugünkü eğitimde mükafat yerine ceza prensibinin daha etkili olacağına inanıyorum.
 4.() Öğrencilik yıllarında almış olduğum mükafatların etkisiyle değil, yerine ve zamanına göre öğrencilerimi mükafatlandırmayı uygun buluyorum.
 5.() Farklı bir görüşünüz varsa yazınız

12. "Öğrencilerin disipline edilebilmeleri için mutlaka cezalara başvurulmalıdır" görüşüne katılıyor musunuz?

- 1.() Evet 2.() Hayır
 3.() Yerine ve zamanına göre değişir 4.() Fikrim yok.

13. Öğrenciye mutlaka bir ceza verilecekse, olumlu yönde etkili olması bakımından aşağıdaki ceza türlerinden hangisi tercih edilmelidir?

- 1.() Sevgi ve ilgi göstermemek 2.() Uyarı mahrumiyet ve kınama
 3.() Azarlamak veya hakaret 4.() Notunu düşürmek
 5.() Dayak 6.() Disiplin Kuruluna sevk
 7.() Başka.....

14. Yukarıda sıralan bu ceza türleri öğrenci üzerinde genellikle nasıl bir etki bırakıyor?
- 1.() Genellikle olumlu yönden etkiliyor, hatalarını düzeltmelerine ve derslere çalışmalarına vesile oluyor.
 - 2.() Olumsuz etkisi oluyor. Dinden ve okuldan soğudukları gibi durumlarında da önemli bir değişiklik olmuyor.
 - 3.() Fikrim yok.
 - 4.() Farklı bir görüşünüz varsa yazınız
15. Sizce: Ceza öğrenciye gizli olarak mı, yoksa toplum huzurunda mı verilmelidir?
- 1.() Gizli olarak verilmeli
 - 2.() Toplum huzurunda verilmeli
- Neden? Cevabınız ne olursa olsun gerekçenizi de yazar mısınız?

16. Öğrencilik yıllarınızda size ceza verildiyse, verilen bu cezaların bugün öğretmenliğinizde ne gibi etkileri oluyor?
- 1.() O cezaların olumlu etkisini gördüğüm için, ben de öğrencilerimi cezalandırmaktan çekinmiyorum.
 - 2.() Gördüğüm cezaların olumsuz etkisiyle ben de gayr-ı ihtiyârî olarak öğrencilerimi cezalandırıyorum.
 - 3.() O cezaların olumsuz etkisini yaşadığım için, ben öğrencilerimi cezalandırmakta ihtiyatla hareket ediyorum.
 - 4.() Öğrencilik yıllarımda aldığım cezaların etkisiyle değil, ancak yerine ve zamanına göre cezaya başvuruyordum.
 - 5.() Farklı bir görüşünüz varsa yazınız
17. "Sevgi ve ilgi göstermeme, uyarı, mahrumiyet, kınama, azarlamak veya hakaret" gibi cezaları "manevî ceza" olarak; "notu düşürmek ve dayak" gibi cezaları da "maddî ceza" olarak kabul edersek, size göre bu cezalardan hangisi öğrenciye uygun düşmekte ve olumlu yönde etkili olmaktadır?
- 1.() Manevî cezalar
 - 2.() Maddî cezalar
 - 3.() Yerine göre maddî, yerine göre manevî cezalar
 - 4.() Hiçbirinin uygun olacağına inanmıyorum.

IV. BÖLÜM

18. İmam-Hatip Liselerinde disiplin genellikle kimler tarafından sağlanmaktadır? (Öncelik sırasına göre 1,2,3, şeklinde parantezlerin içine yazınız)
- 1.() Müdür ve yardımcıları
 - 2.() Öğretmenler
 - 3.() Disiplin Kurulları
 - 4.() Başka
- Cevabınız ne olursa olsun nedenini de açıklayınız?.....

19. Sizce, öğrenciyi disiplinsizliğe iten başlıca sebepler nelerdir?

20. Disiplini sağlamak için genellikle hangi yollara başvurulmaktadır?
 Kısaca açıklayınız?

Bir öğretmen olarak aşağıdaki görüşleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

	Fikrime uygun	Kararsızım	Fikrime aykırı
21. Cezalandırılmak bazen insan için faydalıdır	1. ()	2. ()	3. ()
22. Dayak olayı eğitimin her kesiminden kaldırılmalıdır.	1. ()	2. ()	3. ()
23. Başarılı öğrenci geçitli armağanlarla mükafatlandırılmalıdır.	1. ()	2. ()	3. ()
24. Dayak ve benzeri cezalar öğrenciyi dersten soğutur.	1. ()	2. ()	3. ()
25. Mükafatlandırılan insana dinî bilgiler daha kolay verilebilir	1. ()	2. ()	3. ()
26. Din eğitimi ve öğretiminde dayaksız bir disiplin anlayışından yanayım.	1. ()	2. ()	3. ()

27. Sizin düşüncenize göre: İmam-Hatip Lisesinde, gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminin başarılı olması için, nasıl bir eğitim ve öğretim verilmelidir ve hangi şartlara ihtiyaç vardır; mükafat ve cezaların disiplini sağlamadaki rolü ne olabilir. Lütfen bu konudaki görüşlerinizi yazar mısınız?

İslâm Medeniyeti ve Sosyal Bilimler Bölümü Başkanlığı'na,

Bölümümüz Araştırma Görevlilerinden Mehmet Emin AY, "Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza" adlı Doktora Tezi üzerinde çalışmaktadır. Adıgeçen teze kaynaklık etmesi amacıyla, Bursa, Balıkesir, Erzurum ve Van illeri İmam-Hatip Liselerinde öğretmen ve öğrencilerine konuyla ilgili anketler uygulaması gerekmektedir.

Adıgeçen okullarda, kendisine bu konuda yardımcı olunması ve okulumuz Araştırma Görevlisi olduğunu belirleyen bir yazının Dekanlığımız tarafından kendisine verilmesini talep etmektedir.

Gereğini emir ve müsadelerinize arz ederim.

5.10.1990

Yrd.Doç.Dr.Mustafa ÖCAL
Din Eğitimi Anabilim Dalı
Öğretim Üyesi.
(Danışman)



T. C.
- ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
İLÂHİYAT FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
İSLÂM MEDENİYETİ VE SOSYAL BİLİMLER BÖLÜM BAŞKANLIĞI

227

Sayı : 2505-03/264

Bursa

4.10.1990

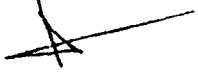
Konu : M.Emin AY

U.Ü.İLÂHİYAT FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Bölümümüz Araştırma görevlilerinden M.Emin AY, Yard.Doç.Dr.Mustafa ÖCAL'ın danışmanlığında Doktora tezi hazırlamaktadır. Konuyla ilgili olarak dilekçesinde belirtilen okullarda anketler uygulayacaktır.

Bu konuda Dekanlığımızdan kendisine bir yazı verilmesini talep etmektedir. Bu isteği Bölümümüzce de uygundur.

Gereğini arz ederim.


- Prof.Dr.Günay TÜKER
Bölüm Başkanı

Konu: Dilekçe (1 Adet)

Fak. Sek.


2505-07(Öğr.Yazı İşl.)-020/ 3335

Anket

8.10.1990

BURSA VALİLİĞİNE

Fakültemiz Din Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi M.Emin AY, hazırlamakta olduğu "Din Eğitimi ve Öğretiminde Mukâfat ve Ceza"konulu Doktora Tezi ile ilgili olarak ilimiz İmam-Hatip Lisesinin Öğretmen ve Öğrencilerine Örneği ekte sunulan bir anket uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

K:Anket Örneği(1 Adet)

8.10.1990 Şef A.GÖL/96.

Fak.Sek.M.Aksoylu

Dek.Yard.Doç.Dr.M.A.Sönmez

Prof.Dr.Coşkun AK

DEKAN

2505-07(Öğr.Yazı İşl.)-020/ 3336

Anket

8.10.1990

ERZURUM VALİLİĞİNE

Fakültemiz Din Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi M.Emin AY, hazırlamakta olduğu "Din Eğitimi ve Öğretiminde Mukâfat ve Ceza"konulu Doktora Tezi ile ilgili olarak ilimiz İmam-Hatip Lisesinin Öğretmen ve Öğrencilerine Örneği ekte sunulan bir anket uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

EK:Anket Örneği(1 Adet)

8.10.1990 Şef A.GÖL/96.

Fak.Sek.M.Aksoylu

Dek.Yard.Doç.Dr.M.A.Sönmez

Prof.Dr.Coşkun AK

DEKAN

2505-07(Öğr.Yazı İgl.)-020/3337

Anket

8.10.1990

BALIKESİR VALİLİĞİNE

Fakültemiz Din Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi M.Emin AY, hazırlamakta olduğu "Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafât ve Ceza" konulu Doktora Tezi ile ilgili olarak İliniz İmam-Hatip Lisesinin Öğretmen ve Öğrencilerine örneği ekte sunulan bir anket uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

EK:Anket Örneği(1 Adet)

3.10.1990 Şef A.Göl AG.

Fak.Sek.M.Aksoylu A

Dek.Yard.Doç.Dr.M.A.Sönmez P

Prof.Dr.Coşkun AK

DEKAN

2505-07(Öğr.Yazı İgl.)-020/3334

Anket

8.10.1990

VAN VALİLİĞİNE

Fakültemiz Din Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi M.Emin Ay, hazırlamakta olduğu "Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafât ve Ceza" konulu Doktora Tezi ile ilgili olarak İliniz İmam-Hatip Lisesinin Öğretmen ve Öğrencilerine örneği ekte sunulan bir anket uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

EK:Anket Örneği(1 Adet)

3.10.1990 Şef A.Göl AG.

Fak.Sek.M.Aksoylu A

Dek.Yard.Doç.Dr.M.A.Sönmez P

Prof.Dr.Coşkun AK

DEKAN

Sayı : Eğt.öğ.Hiz.II. 320- 4337
Konu : Anket uygulaması

13 KASIM 1998

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
(İLÂHİYAT FAKÜLTESİ TEKAMÜTİ)

BURSA

İlgi: 8.10.1990 tarih ve 3335 sayılı yazımız,

Fakülteniz Din Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma görevlisi M. Emin AY'ın hazırlamakta olduğu "Din Eğitimi ve Öğretiminde mükafat ve ceza konulu doktora tezini İlimiz Yıldırım İlçesi Fatih Lisesi öğretmen ve öğrencilerine uygulamaya ile ilgili il onay örneği ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Selâhattin ÖZDEMİROĞLU
Millî Eğitim Müdürü

Ek:1- 1 on.örneği

Fah. Sel
9

Bürosu : Kültür
Sayı : 311/
Konu : Anket

14.11.90* 21413

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

Bursa Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi M.Emir Ay'ın hazırlamakta olduğu "Din Eğitimi ve Öğreniminde Mükafat ve Ceza" konulu eğitim konusundaki İlimiz Merkez İmam-Hatip Lisesinde öğretmen ve öğrencilere anket uygulanması yapmak istediği hakkında Fakülte Dekanlığınının 8.10.1990 tarih ve 2505-07(Öğr.Yazı.İşl.)-020/3337 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma görevlisi M.Emir Ay'ın İlimiz Merkez İmam-Hatip Lisesinde anket uygulaması yapmasına olurlarınızı arz ederim.

NEVZAT KOÇAK
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜR V.

O L U R

14/11/1990

Y.YAŞAR KIRIMLI
VALİ YARDIMCISI
VALİ Y.

Aşlı Cibidir

7/11/1992
Rahşan Zeybek
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

T. C.
MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
ERZURUM
- Millî Eğitim Müdürlüğü

232

ERZURUM

SAYI : Kült.Hiz.Şb.379/ 33754
KONU : Anket

15 EKİM 1990

İL MAKAMINA

ERZURUM

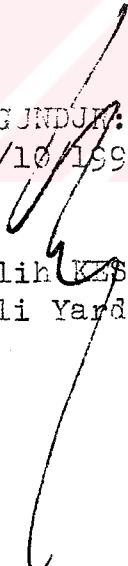
Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dekanlığı 8.10.1990 gün ve 3336 sayılı yazıları ekinde alınan, Fakülte Din Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi M.Emin AY, hazırlamakta olduğu "Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafat ve Ceza" konulu doktora Tezi ile ilgili olarak İlimiz İmam-Hatip Lisesinde öğretmen ve öğrencilere ekte örneği sunulan anketi uygulamak istediklerini belirtmektedirler.

Söz konusu anketin ilimiz İmam-Hatip Lisesi öğretmen ve öğrencilerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun mütalâa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü taktirde; tensiplerinize arz ederim.


Fevzi BUDAK
Millî Eğitim Müdürü

JYG JNDJH:
15/10/1990


Salih KESER
Vali Yardımcısı



T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
İLÂHİYAT FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

233

Sayı : 2505-07(Öğr.Yazı İşl.)-020/ 3334

Bursa

8.10.1990

Konu : Anket

VAN VALİLİĞİNE

Fakültemiz Din Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi M.Emin Ay, hazırlamakta olduğu "Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafât ve Ceza" konulu Doktora Tezi ile ilgili olarak İliniz İmam-Hatip Lisesinin Öğretmen ve Öğrencilerine örneği ekte sunulan bir anket uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

K:Anket Örneği(1 Adet)

MİLLÎ Eğitim Md.
22.10/1990
VALİ A.

Prof.Dr.Coşkun AK
DEKAN

T. C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
VAN İLİ
MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI: KÜL.020/17782

22 EKİM 1990

KONU: Anket

İMAM-HATİP LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜNE
VAN

Anket uygulaması ile ilgili Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dekanlığının 8.10.1990 tarih ve 3334 sayılı yazısı ile uygulanacak anket ekte gönderilmiştir.

Yazı ve anketin fotokopisinin Müdürlüğünüze alınarak asılının Müdürlüğümüze iadesini rica ederim.

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRÜ ADINA

Selma KARAS
Şube Müdürü

Kİ: 1.Yazı(1. Ad.)
2.Anket(4. Ad.)

İNDEKS

A

Ahmed b. Hanbel. 46,49,95.
 Alâeddin Çelebi. 61,65.
 Alaylıoğlu, R. 19,20,25,27,39,41
 Armaner, N. 79,100.
 Askalanî. 48,49,117
 Aslî Günah. 32,34,38,47,51,52.
 Ay, M. E. 51,104,117,118
 Ayhan, H. 120.
 Aytaç, K. 31,33,
 Aytuna, A. H. 20,

B

Basedow, J. B. 39,65
 Başaran, İ. E. 21,25.
 Bayraktar, M. F. 8,50,80,124,125,127,133,138,140,141
 Berklin, C. T. 20,176
 Beyhakî. 48
 Buhârî. 46,47,48,95,100

C

Canan, İ. 46,51,63,121
 Comenius, J. A. 37,65

D

Darimî. 49
 Dewey, J. 40.
 Diderot, D. 38,

E

Ebû Davud. 49,51,100.
 Er, İ. 8,77,81,142,174.
 Erasmus, D. 37,65.
 Esruşenî. 50,51.

F

Fenelon, F. 37,65.
 Francke, H. 41,65

G

Gazalî. 57,58,62,65,86,93,131,140,164,175.
 Gesner, J. M. 39.,65
 Gökçe, B. 79,80,81,82,83,100,141.

H

Herbart, J.F. 42, 65.
 Heysemî. 47, 48, 49, 50, 105.
 Hz. Muhammed (sav) 27, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 65, 95, 103, 104, 105, 117, 121, 164
 Høkelekli, H. 86, 93, 100, 161

İ

İbn Hacc. 58, 59, 65, 95, 105, 131, 140, 164
 İbn Haldun. 60, 61, 65, 118, 121
 İbn Mace. 46, 47, 48, 51
 İbn Manzur. 21, 25, 47
 İbn Miskeveyh. 55, 56, 62, 65, 95, 122, 131
 İbn Sahnun. 53, 66, 65
 İbn Sina. 56, 65
 İbrahim Hakki. 62, 65, 95, 105, 131, 140

K

Kabisî. 53, 54, 55, 65
 Kansu, N.A. 26, 27, 29, 30, 31, 34, 39, 40, 41, 42, 43
 Kanad, H.F. 21, 23, 26, 27, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 175
 Kant, I. 42, 65
 Key, E. 40, 65
 Kitab-ı Mukaddes. 31, 33, 64, 65
 Koçer, H.A. 30, 36

L

La Salle J.B. 41, 65.
 Lacombe P. 39, 65.
 Le Bon, G. 39.
 Leif-Rustin. 29, 30, 34, 35, 38
 Locke, J. 37, 39, 65.
 Luther, M. 33, 34, 64

M

Mâverdî. 59, 60, 65, 118.
 Montessori, M. 40, 65.
 Münâvî. 46, 49, 95, 116, 121
 Müslim. 47, 50, 51, 122, 175

N

Nesâî. 49, 51

O

Oğuzkan, A.F. 19, 20, 21, 27, 35, 38, 39, 40, 41, 42
 Oktay, A. 20, 73

Ö

Öcal, M. 8, 81, 83, 86, 124, 142, 146, 161, 174, 175
 Önkâl, A. 50

P

Pestalozzi, J.H. 39, 65
 Plutarch C. 36, 65

Q

Quintilianus, M.F. 36,65

R

Ratke, W. 37,65

Rousseau, J.J. 38,65,100,121

S

Saint Benoit. 35,64

Saint Cyran. 35,64

San'anî, A. 47,50,

Spencer, H. 43,65

T

Taşköprüzade. 61,65

Tirmizi. 46,51,

Tümer, G. 33.

U

Udeh, A. 51,118

V

Vegio, M. 36,65

Vergote, A. 86

Vesley. 35,64

Y

Yavuz, K. 50,76,86,100

Yavuzer, H. 50,78,86,93,100,119

Yörükoğlu, A. 76,134,141,156,161,166