

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN
PEKİŞTİREÇ KULLANIM DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Recep UÇAR

Hazırlayan

Cundullah Muhammed DEVECİ

MALATYA-2023

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN
PEKİŞTİREÇ KULLANIM DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CUNDULLAH MUHAMMED DEVECİ

Danışman
Doç. Dr. Recep UÇAR

MALATYA-2023

ONUR SÖZÜ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Pekiştireç Kullanım Düzeyleri” başlıklı çalışmamın tez aşamasından en son aşamasına kadar devam eden süreçte, verilerin toplanması ve analiz edilmesinde etik kurallarını ihlal edecek türden bir yardım almadığımı, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallara uygun olarak davrandığımı beyan ederim.

Cundullah Muhammed DEVECİ

2023 - MALATYA

ÖNSÖZ

Öğrenme ortamında hedeflenen davranış değişikliğine ulaşabilmek için kullanılan uygulamaların etkisi büyüktür. Bu sebeple öğretmenler konuların özelliklerine göre farklı uygulamalar kullanmak zorundadır. Öğretmenlerin kullanacağı etkili uygulamalardan biri de pekiştirme uygulamalarıdır. DKAB dersleri yapısı gereği çok sayıda soyut kavram ve bilgi içermektedir. Bu kavram ve bilgilerin genellikle düz anlatım yoluyla sunulması öğrenilen bilgilerin çabuk unutulmasına neden olmaktadır. Bu araştırmada DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır. Aynı zamanda DKAB derslerinde pekiştirme uygulamalarının kullanılmasının öğrenilen bilgilerin kalıcı hale gelmesini sağladığı belirtilir. Bu uygulamalarla hedef davranış değişikliğine gidilmesinin daha kolay olacağı vurgulanır.

Bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; giriş kısmı, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve ilgili çalışmalar yer almaktadır. İkinci bölümde; pekiştireçlerin ortaya çıkmasında etkili olan davranışçı kuramlar hakkında bilgi verilmektedir. Daha sonra pekiştireçler, türleri, tarifeleri ve DKAB derslerinin pekiştireçlerin kullanımı yer alır. Üçüncü bölümde; yöntem, araştırma modeli, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır. Dördüncü bölümde çalışmaya katılan öğretmenlere yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir. Beşinci bölümde ise, sonuç, tartışma ve öneriler bulunmaktadır.

Cundullah Muhammed DEVECİ

2023 - MALATYA

ÖZET

Bu araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır. Aynı zamanda pekiştirme uygulamalarının öğrencide istenilen davranış değişikliğini oluşturmadaki rolü ve önemini belirtmek hedeflenmiştir.

Araştırmanın çalışma evrenini; 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan 613 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma evreni üzerinden tesadüfi örneklem seçimiyle belirlenmiş 323 DKAB öğretmeni ise, örneklem grubunu oluşturmaktadır. Bu çalışma nicel bir araştırma olup, araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerini tespit etmek için Özcan (1998) tarafından geliştirilen “Pekiştireç Kullanmayla İlgili Tutum Ölçeği (PKİTÖ)” kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Katılımcıların bazı bağımsız değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, okul türü, eğitim durumu, yaş, hizmet süresi) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere, bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyleri yüksektir. DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerinde “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılaşma kadın öğretmenlerin lehinedir. Pekiştireç kullanım düzeylerinde “medeni durum” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “Okul türü” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. İlköğretim öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Eğitim durumu” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır “Yaş” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin pekiştireç kullanım düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. “Hizmet süresi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın sonuç bölümünde ise elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Pekiştireç, Pekiştirme, Davranış Değişikliği

ABSTRACT

This research aimed to determine the Religious Culture and Ethics teachers' reinforcer usage levels. At the same time, it is aimed to indicate the role and importance of reinforcement practices in creating the desired behavioral change in the student.

The study consists of 613 Religious Culture and Ethics teachers working in official primary and secondary schools in Battalgazi and Yeşilyurt districts which are the central districts of Malatya province in the 2023-2024 academic year. 323 Religious Culture and Ethics teachers who are determined by random sampling from the study population, constitute the sample group. This study is a quantitative research and the general screening model was used in the research. Within the scope of the research, the “Attitude Scale on Reinforcement Use” developed by Özcan (1998) was used to determine the reinforcer usage levels of Religious Culture and Ethics teachers. As the data shows the normal distribution, parametric tests were used in statistical analyses. Independent sample t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were conducted to determine whether the participants showed significant differences according to some independent variables (gender, marital status, school type, educational status, age, length of service).

According to the findings of the research, Reinforcement usage levels of Religious Culture and Ethics teachers are high. It was determined that there was an important difference in the reinforcer usage levels of Religious Culture and Ethics teachers in terms of the “gender” variable. This differentiation is in favor of male teachers. It was not found that there was significant difference in reinforcer use levels in terms of the “marital status” variable. A significant difference was observed in terms of the “school type” variable. It was determined that primary school teachers' reinforcement usage levels were higher than secondary school teachers. No significant difference was found in terms of the “Educational status” variable, but a significant difference emerged in terms of the “Age” variable. Reinforcement usage levels of teachers aged 41 and over were higher. There was no significant difference in terms of the “duration of service” variable. In the conclusion section of the research, various suggestions were developed in line with the findings.

Key Words: Religious Culture and Ethics, Reinforcer, Reinforcement, Behavior Change

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR	x
TABLolar LİSTESİ	xi
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Hipotezler	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Varsayımlar.....	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. İlgili Çalışmalar	6
1.8. Tanımlar.....	9
BÖLÜM 2.....	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları ve Pekiştirme	10
2.1.1. Klasik Şartlandırma ve Pekiştirme.....	10
2.1.2. Edimsel Şartlandırma ve Pekiştirme	12
2.1.3. Davranışçı Yaklaşımların Sınıf Ortamında Uygulanması	13
2.2. Pekiştirme Uygulamaları	15
2.2.1. Pekiştireç	16
2.2.1.1. Davranış Değiştirmede Pekiştireç Kullanımı	17
2.2.1.2. Davranış Değiştirme Sürecinde Dönüt, Düzeltme ve Pekiştireç İlişkisi.....	20
2.2.1.2.1 Dönüt ve Düzeltmenin Önemi	21
2.2.1.2.2. Dönüt ve Düzeltmenin Sınıf Ortamında Uygulanması.....	23
2.2.1.2. İhtiyaçlarına Göre Pekiştireçler	25
2.2.1.2.1. Birincil Pekiştireçler	25
2.2.1.2.2. İkincil Pekiştireçler.....	25

2.2.1.3. Etkilerine Göre Pekiştireçler	29
2.2.1.3.1. Olumlu Pekiştireç	29
2.2.1.3.2. Olumsuz Pekiştireçler	30
2.2.2. Sönme.....	30
2.2.3. Ceza.....	30
2.2.4. Pekiştirme Tarifeleri	32
2.2.4.1. Sürekli Pekiştirme	33
2.2.4.2. Sabit Oranlı Tarife.....	33
2.2.4.3. Değişken Oranlı Tarife	33
2.2.4.4. Sabit Aralıklı Pekiştirme	34
2.2.4.5. Değişken Aralıklı Tarife.....	34
2.2.5. Premack İlkesi.....	34
2.2.6. Pekiştirmenin Miktarı ve Gecikme Süresi	35
2.2.7. Pekiştirme Uygulamalarında Öğretmenlerin Dikkat Etmeleri Gereken İlkeler	35
2.3. DKAB Derslerinde Davranış Değişikliği ve Pekiştireç Kullanımı	37
2.3.1. DKAB Derslerinde Davranış Değişikliği	37
2.3.2. DKAB Derslerinde Pekiştirme Uygulamalarının Diğer Yöntemlerle Kullanılması	42
2.3.2.1. DKAB Derslerinde Pekiştireç Unsuru Olarak Ödül ve Ceza	44
2.3.2.2. DKAB Derslerinde Pekiştirme Unsurlarının Uygulanması	47
BÖLÜM 3.....	50
YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırma Modeli.....	50
3.2. Evren ve Örneklem	50
3.3. Veri Toplama Araçları	52
3.3.1. Kişisel Bilgiler Anketi	52
3.3.2. PKİTÖ.....	52
3.4. Verilerin Toplanması	53
3.5. Verilerin Analizi	53
BÖLÜM 4.....	56
BULGULAR VE YORUM.....	56
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	56
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	56
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	57

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	57
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	59
BÖLÜM 5.....	61
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	61
5.1. Sonuç ve Tartışma	61
5.2. Öneriler	64
KAYNAKÇA	65
EKLER	71
Ek 1. Uygulama İzni	71
Ek 2. Araştırma Ölçeği Kullanım İzni	72
Ek 3. Etik Kurul Onayı	73
Ek 4. Kişisel Bilgiler Anketi.....	74
Ek 5. Pekiştireç Kullanmayla İlgili Tutum Ölçeği	76

KISALTMALAR

DKAB	: Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi
Hız	: Hazreti
PKİTÖ	: Pekiştireç Kullanmayla İlgili Tutum Ölçeği



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler.....	51
Tablo 2. PKİTÖ'ye Ait Cronbach's Alpha Katsayıları.....	53
Tablo 3. Normallik Testi.....	54
Tablo 4. PKİTÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	56
Tablo 5. PKİTÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	57
Tablo 6. PKİTÖ Puanlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları .	57
Tablo 7. PKİTÖ Puanlarının Okul Türüne Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	58
Tablo 8. PKİTÖ Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	58
Tablo 9. PKİTÖ Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Testi Sonuçları	59
Tablo 10. PKİTÖ Puanlarının Hizmet Süresine Göre ANOVA Testi Sonuçları	60

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Öğretmenlerin sınıf ortamındaki bilgi, beceri ve tutumları gelecekte toplumsal yapıyı oluşturacak nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü öğretmenler görevlerini yerine getirirken öğrencilerde yeni bilgi ve beceriler oluşturmakta ve onların davranışlarını etkilemektedir. Nitelikli insan yetiştirilmesinde öğretmenlerin ders içi etkileşimlerinin rolü büyüktür. Ders esnasındaki bilinçli veya bilinçsiz olarak yaptığı jest ve mimikleri, yüz ifadeleri, beden hareketleri gibi sözel olmayan davranışları dahi öğretimde etkili olmaktadır (Pektaş, 1989, s. 225-226). Öğretmenlerin, öğrencileri motive etmeyip yeteneklerinin ortaya çıkması için çabalamaktan uzak durması, öğrencilerin kendilerine olan güvenini kaybetmelerine ve başarılı olma isteklerinin kaybolmasına neden olur. (Özcan, 1998, s. 2-4). Öğrencilerin derse ilgi duymalarını sağlayacak etkinlikler yapmak, beklenti ve gereksinimlerine göre öğrenme yaşantıları oluşturmak, öğretmenlerin sorumlulukları arasındadır. Hedeflenen davranışların gerçekleştirilip, istenmeyen davranışların uygun yöntemler kullanarak ortadan kaldırılmasında öğretmene büyük rol düşmektedir (Murat, Aslantaş, & Özgan, 2006, s. 265). Öğrenme ortamında öğrencilerin istendik davranışlara ulaştırılabilmesi için birçok etkinlik düzenlenmelidir. Bu etkinliklerin içeriği istendik davranışlara yönelik olmalıdır. Öğrencilere verilecek pekiştireçlerin ders konusunun özelliklerine göre belirlenmesi oldukça önemlidir. Aynı zamanda öğrenme ortamında pekiştireç kullanımı davranışların gelecekte tekrarlanma ihtimalini arttırmaktadır.

Tarihsel süreçte toplumların genelinde ortaya çıkan en temel özellik, eğitim kurumlarının varlığıdır. Gelişmiş toplumların yapısı incelendiğinde eğitim konusunda ailelerle birlikte öğretmenlere de önem verilmektedir. Çünkü öğretmenler toplumların psikolojik ve sosyal açıdan kişiliğini şekillendiren üretici kişiler olarak kabul edilirler (Doğan & Altaş, 2002, s. 110). Geçmişte İslam eğitim kurumlarında öğretmenlerden öğretim esnasında esnek ve öğrencilerin yaşına göre uygun yöntemler kullanmaları istenirdi. Derslerini anlaşılır bir dille, basitten karmaşığa doğru işlemleri bildirilirdi. Zihni geliştirmeye yönelik etkinliklerle öğrencilerde tecrübe ve beceri kazandırmaya yönelik ders işlenirdi (Bouamrane, 1988, s. 280). Bu durum günümüz DKAB derslerine ışık tutmaktadır. DKAB öğretmenleri, günümüz eğitim amaçlarına göre farklı yöntem ve teknikler kullanarak öğrencilerde çeşitli tecrübe ve deneyimler kazandırmalıdır. Çünkü günümüz eğitim anlayışında öğrencilerin pasif değil, üretken bireyler olmaları hedeflenmektedir.

İnsanın çevresiyle uyum içinde yaşaması ve bulunduğu ortamlarda ihtiyaçlarını giderebilmesi öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. İnsanlar, yaşamı boyunca bulunduğu eğitim ortamlarından eğitim almaktadır. Çevresinden öğrendikleri bilgiler de eğitim kurumlarında öğrenilen bilgiler kadar etkili olmaktadır. Fakat eğitim kurumlarındaki bilgiler planlı ve programlı olduğu için başarıyı daha çok artırmaktadır. Bu sebeple öğretmenler sınıfta olumlu öğrenme ortamı oluşturmak zorundadır. Olumlu ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrencilere düzeylerine göre gerekli bilgi ve beceriler kazandırılmasını sağlar. Böylece onları hayata hazırlar. Etkili öğrenme ortamının oluşması, birçok öğretim unsurunun birlikte ele alınmasıyla mümkündür (Emrem, 2008, s. 21).

Toplumdaki bireylerin üst düzey gelişimleri ancak eğitimle sağlanır. Eğitim sayesinde insanların kişisel gelişimleri için imkânlar oluşturulur. Bireylerin eksik ve doğru yönlerini bilerek sosyal hayatta almaları gereken rolleri ve sorumlulukları kavratılır. Geliştirilen program ve uygulamalarla kendisine ve topluma karşı sorumlulukları konusunda bilinçlendirilmesi sağlanır (Özoğlu, 2007, s. 1). Okullarda ise, öğrenci davranışlarıyla okulun öğrenciden beklentileri arasında uyum sağlanması hedeflenmektedir. Zaman zaman uyumsuzluklar görülmektedir. Burada okula düşen görev, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak öğrenme ortamının oluşturulması ve istedik davranış sergileyen öğrenci davranışlarının pekiştirilmesidir. Ancak bu durumda okulun hedefleri gerçekleştirilebilir.

Öğrenme ortamında pekiştireçlerin kullanılmasına davranışçı yaklaşım dışında bazı model ve yaklaşımlarda da rastlamak mümkündür. Tam öğrenme modelinde tüm öğrencilerin okulların öğretmek istediği yeni davranışları öğrenebileceği görüşüne dayanmaktadır (Demirel, 1991, s. 6-7). Bu model yavaş öğrenen veya bağımsız olarak çalışma alışkanlığı kazanamayan öğrenciler için etkilidir. Hızlı öğrenen öğrenciler için dezavantajlı olmaktadır. Çünkü sınıfta yavaş öğrenen öğrencileri beklemek zorunda kalmaktadırlar. Bu modelde kazandırılacak hedef davranışların belirlenmesi, giriş davranışları, dönüt, düzeltme, pekiştirme ve düzey belirleme değerlendirilmesi gibi kavramlar yer alır. (Erdemci, 2015, s. 17-19). Bu öğeler pekiştirme uygulamalarında da yer almaktadır. Çünkü öğrenciye pekiştireç verilirken uygun yer ve zamanda dönüt ve düzeltmelere yer verilmeli, hedef davranışları gösteren öğrencilerin davranışları pekiştirilmelidir.

Öğrenmenin sağlanabilmesi geliştirilen yöntemlerden biri de programlı öğretim modelidir. Bu model bireysel yani kendi kendine öğrenmeye yöneliktir (Hızal, 1979, s. 8). Öğrenilecek bilgilerin küçük parçalara ayrılıp, belli bir düzen içerisinde bireye sunulduğu bir öğretim yöntemidir. Öğretim maddelerini oluştururken öğrencinin giriş ve çıkış

davranışlarının dikkate alınması, yaptığı ilerlemenin planlı ve detaylı olarak belirlenmesi gerektiğini vurgular. Bu öğretim yöntemi Skinner'in pekiştirme kuramına dayalı olduğu için Skinner'in adıyla yayılmaya başlamıştır. (Çatalbaş, 1999, s. 2-3). Ancak bu yöntem bireysel etkileşimi azaltmaktadır. İhtiyaca yönelik farklı programların hazırlanamaması durumu söz konusu olmaktadır. Bu durum programın mevcut eğitim düzeyine uygulanmasını güçleştirmektedir (Orgun & Özkütük, 2014, s. 192-193).

Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılandırmacılık yaklaşımı kullanılmaya başlanmıştır. Bu yaklaşım bilgi ve öğrenmeyle ilgili olup bilgiyi temelden kurmaya dayanır. (Erdem & Demirel, 2002, s. 81). Yapılandırmacı yaklaşımın ortaya çıkmasında davranışçı yaklaşımın rolü büyüktür. 1960'lı yıllardan itibaren davranışçı yaklaşım psikoloji alanından eğitim alanına doğru bir geçiş yapmıştır. Davranışçı yaklaşımın öncüleri, öğretmenlerin doğru uyarıcılar aracılığıyla öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacaklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrenmelerin öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi yoluyla ölçülebileceğini vurgulamışlardır. Davranışçı yaklaşım, okullarda uygulanabilecek birçok stratejinin doğmasını sağlamıştır. Bu yaklaşımda da birtakım sınırlılıklar mevcuttur. Öğrenme-öğretme sorumluluğu doğrudan öğretmenlere yüklenmiştir. Öğrenmenin gerçekleşmemesi durumunda çevreyi yeniden yapılandırmak, istendik davranışı elde edebilmek için en uygun pekiştirecin ne olduğuna karar vermek tamamen öğretmenin görevidir. Ayrıca bu yaklaşımda zeka, bilgi yüzeyi ve pekiştirme en önemli unsurlardır (Arslan, 2007, s. 45-51)

DKAB programında temel yaklaşımlar, öğrenciyi öğrenme ve bilgi üretmesi sürecinde etkin kılmayı hedefler. Programın bu yaklaşımları; eğitimsel yaklaşım ve din bilimsel yaklaşım olarak ikiye ayrılır. Eğitimsel yaklaşım programında; yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar ön plandadır. Din bilimsel yaklaşımda ise dini asıl kaynaklardan öğrenme önemlidir (Zengin, 2010). Burada pekiştirme uygulamaları DKAB programındaki yaklaşımlarla örtüşmektedir. Çünkü DKAB programı yaklaşımlarında yer alan öğrenci merkezli deneyimlilere öncelik verilmesi, teorik dini bilgilerle öğrenci deneyimlerinin ilişkilendirilmesi, öğrencinin hazır bulunuşluklarının göz önünde bulundurarak istendik davranış kazandırmanın hedeflenmesi pekiştirme uygulamalarının da hedeflerindendir. Bu nedenle DKAB öğretmenlerinin bu yaklaşımları göz önünde bulundurup, kullanılacakları yöntem ve teknikler içerisine pekiştirme uygulamalarını da eklemeleri öğrencilerde istenilen davranışların kazandırılmasında oldukça etkili olacaktır.

1.1. Problem Durumu

Hem uygulanmakta olan DKAB öğretim programında yer alan psikomotor alan kazanımların yer alması, hem de öğretmenlerin pratikte ağırlıklı olarak öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini kullanıyor olmaları, öğrencilerin derse katılımını ve istenen davranışların kalıcılığı sorununu sürekli gündemde tutmaktadır.

DKAB derslerinde genellikle anlatım (takrir) yöntemi kullanılmaktadır (Altıntaş, 2018, s. 143). Bu yöntemin sıklıkla kullanılması, öğrenilen bilgilerin çabucak unutulmasına neden olur. Çünkü bu yöntemde öğretmen aktif öğrenci ise pasif konumdadır (Aydeniz, 2020, s. 222-223). Oysaki günümüz eğitim anlayışında hedef davranışlara ulaşabilmek için öğrencilerin derslerde aktif olarak yer alması gereklidir. Bu aktifliğin sağlanmasında kullanılabilecek uygulamalardan biri de pekiştirme uygulamalarıdır.

Bu bilgiler ışığında çalışmanın ana problemi; “DKAB öğretmenlerinin DKAB derslerinde kullandıkları pekiştireçlere ilişkin kullanım düzeyleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Araştırma, ana problem cümlesinden hareketle şu alt problemlerle detaylandırılmıştır;

- 1) “DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyi nedir?”
- 2) “DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”
- 3) “DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”
- 4) “DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyleri görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”
- 5) “DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”
- 6) “DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”
- 7) “DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyleri hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

1.2. Hipotezler

- 1) DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyleri yüksektir.
- 2) DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur.
- 3) DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermez.
- 4) DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyleri görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterir.
- 5) DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerinde eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık vardır.
- 6) DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerinde yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunur.
- 7) DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyleri hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Hemen hemen bütün derslerde pekiştireç kullanımına yer verilmektedir. Pekiştireçlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu, işlenen konuların özelliklerine göre değişmesi oldukça önemlidir. Dolayısıyla diğer derslerde olduğu gibi DKAB derslerinde de öğrencilerde hedeflenen davranışların kazandırılması amaçlanır. Bu davranışların kazandırılmasında pekiştireçler oldukça etkilidir. Bu araştırmada DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

DKAB derslerinde pekiştirme uygulamalarının kullanımıyla ilgili detaylı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bazı çalışmalarda bu uygulamalara yüzeysel olarak değinilmiştir. Ayrıca bazı farklı branşlarda pekiştirme uygulamalarına yönelik olarak çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmada DKAB dersine yönelik geniş kapsamlı bir araştırma yapılmıştır. Aynı zamanda DKAB derslerinde pekiştireçlerin kullanılmasına yönelik örnekler verilmiştir. Böylece pekiştireçlerin diğer yöntemlerle birlikte kullanılmasının öğrenciyi aktif hale getirmedeki rolü ve önemini belirtmek istenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin teoride DKAB öğretim programının

dayandığı yapılandırmacılık, çoklu zeka, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımları pratiğe aktarma çabasının yanında, çoğunlukla öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini kullandıkları da bir gerçektir. Teoride görmezden gelinen pekiştirme uygulamaları, pratikte ise öğrenme ortamının önemli etkenlerinden biri olmaya devam etmektedir. Bu çalışmayla pekiştirme uygulamalarının öğrenme sürecindeki rolü ve önemine dikkat çekilmek istenmiştir.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlar kabul edilerek düzenlenmiştir:

- DKAB öğretmenleri pekiştireç kullanmaya yönelik tutum ölçeğinde bulunan ifadeleri doğru anlamış ve içtenlikle yanıtlamışlardır.
- Pekiştireç kullanmaya yönelik tutum ölçeği, DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerini doğru bir şekilde yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- 2023-2024 eğitim öğretim yılı,
- Malatya merkez ilçeleri,
- Merkez ilçe okullarında görev yapan 323 DKAB öğretmeni,
- “PKİTÖ” ile rastgele örnekleme yöntemiyle elde edilen bulgularla sınırlıdır.

1.7. İlgili Çalışmalar

Öğretmenlerin pekiştireç kullanımıyla ilgili doğrudan veya dolaylı olarak çeşitli branşlarda pek çok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

Özcan (1998), “İlköğretim Okullarının Birinci Sınıflarında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Pekiştireç Kullanmayla İlgili Tutumları” adlı çalışmasında öğretmenlerin pekiştireç kullanımının önemine ve gereğine inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin sınıf ortamında olumlu pekiştireci sıklıkla kullandığı tespit edilmiştir. Ödül-ceza yaklaşımına yoğun olarak başvurdukları görülmüştür. “Cinsiyet” değişkeni açısından bayan öğretmenler lehine pekiştirece karşı olumlu tutum geliştirildiği görülmüştür. Bunun aksine “mesleki kıdem” ve “en son bitirilen okul türü” değişkeni açısından öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kendirci (1999), “İlköğretim Üçüncü Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Kullanılan Pekiştireç Değişkeninin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında ilköğretim üçüncü sınıflarda Türkçe öğretiminde pekiştireç kullanımının öğrencilerin akademik başarısını etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda pekiştireçlerin kullanıldığı grubun başarı ortalaması geleneksel öğretim yönteminin kullandığı grubun başarı ortalamasından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bu durum pekiştireçlerin Etkin kullanılmasının Türkçe dersindeki başarı düzeyinde etkili olduğunu göstermiştir.

Göl (2003), “Coğrafya Dersinde Pekiştireç Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi (Ortaöğretim Lise 1)” adlı çalışmasında pekiştireç kullanımıyla geleneksel öğretim yöntemlerinin coğrafya öğretimi üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada bilgi toplamak için başarı testi kullanmıştır. Bu test deneklere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Pekiştireç kullanılan grubun toplam erişim puan ortalaması, geleneksel öğretim yöntemleri kullanılan grubun toplam erişim puan ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Bu durum pekiştireç kullanılmasının öğrencilerin Coğrafya dersi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Ulay (2004), “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme Öğrenme Süreçlerinde Pekiştireç Kullanmaya İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerin pekiştireç kullanmaya ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenlere göre araştırmıştır. Öğretmenlerin olumlu pekiştireç, ceza ve kayıtsız kalma tutumları; cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Pekiştireç kullanmaya ilişkin tutumlarında “cinsiyet” ve “okutulan sınıf düzeyleri” değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Pekiştireç kullanma tutumlarıyla “kıdem” ve “okulun sosyal ekonomik düzeyi” değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Pekiştireç kullanma tutumlarıyla “mezun oldukları okul türü” arasında sadece “kayıtsız kalma” alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Güngör (2009), “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Derslerinde Kullandıkları Pekiştireçlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında Beden Eğitimi öğretmenlerinin derslerde “olumlu pekiştireç kullanımı”, “kayıtsız kalma” ve “ceza” alt boyutlarında karşılaştırma yapmıştır. “Kıdem yılı” ve “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Cinsiyete göre alt boyutlar arasında karşılaştırmada bayan öğretmenler lehine fark bulunurken; olumlu pekiştireç ve kayıtsız kalma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kıdem yılına göre ceza alt boyutunda, 11 yıl ve üzeri beden eğitimi öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık

bulunmuştur. Sonuç olarak Beden Eğitimi öğretmenlerinin derslerde genel olarak olumlu davranışlara kayıtsız kalmadıkları, ceza kullanımının yanlış olduğuna ilişkin tutum geliştirdikleri ve olumlu pekiştirecin kullanımını yönünde bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

DKAB derslerinde pekiştireç kullanımına yönelik doğrudan yapılan bir çalışma mevcut değildir. Bazı çalışmalarda pekiştireç kullanımına yönelik bazı açıklamalara yer verilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

Şimşek (2012), “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri” adlı çalışmasında DKAB öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerini tespit etmiştir. Bu çalışmada pekiştireçle ilgili olarak; sınıf yönetimde pekiştireçlerin rolüne değinilmiştir. Öğrencilerin derse güdülenmesinde pekiştireç kullanımının öneminden bahsedilmiştir.

Davarcı (2008), “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Sosyalleşmesine Etkisi” adlı çalışmasında ilkököl ve ortaokul DKAB derslerinin öğrenci sosyalleşmesindeki rolünü araştırmıştır. Sosyalleşme kuramlarından bahsederken ailenin pekiştirme ve cezalandırma yoluyla çocuğun kişilik gelişimine etkisine değinilmiştir. Ayrıca sosyal öğrenme kuramında dolaylı pekiştirecin öğrenciyi güdülemesi ve istendik davranışı artırmadaki önemi vurgulanmıştır.

Cebeci (2005), “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Ahlâkî Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi” adlı çalışmasında DKAB derslerindeki ahlaki değer eğitimi ve öğretimi din eğitimi açısından incelenmiştir. Pekiştireçlerle ilgili olarak; çocuğun ahlaki gelişiminde pekiştireç ve cezaların etkisinden bahsedilir. Öğrencilerde görülen olumlu davranışların zaman geçirmeden pekiştirmesi ve gerekirse ödöl verilmesi gerektiği belirtilir.

Şeker (2013), “İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Tosya Örneği)” adlı çalışmasını, DKAB dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapmıştır. Pekiştireçlerle ilgili olarak; öğrenciye geri bildirim verilirken pekiştireçlerin etkin kullanılmasından bahsedilmiştir. Öğrenciyi ödüllendirmede, ödölün verilmesindeki amacın istendik davranışın pekiştirilmesiyle kalıcılığının sağlanacağı belirtilir. Ödölün, olumlu pekiştireç olduğu ve davranış kazandırmadaki rolü vurgulanmıştır.

Sevici (2018), “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinin Ahlâkî Kültürün Oluşumuna Etkisi” adlı çalışmasında, 11-12 yaş düzeyindeki çocuklarda ahlaki kültürün

oluşumuna DKAB derslerinin etkisi araştırılmıştır. Pekiştireç kullanımıyla ilgili olarak; ahlaki davranışların kazandırılmasında ödül, pekiştireç, ceza ve model olarak öğrenme süreçleri üzerinde durulmuştur. Pekiştireçlerin ahlaki davranış geliştirmede ödül olarak verilmesi davranışın yerleşmesini sağlayacaktır. Ders esnasında olumlu davranışları pekiştiren konulara yer verilmesinin öğrencide olumlu karakteristik özelliklerin pekiştirilmesine katkıda bulunacağı vurgulanmıştır.

Görüldüğü üzere diğer branşlarda pekiştireç kullanımı konusunda bazı çalışmalar mevcuttur. Ancak DKAB derslerinde pekiştireç kullanımına yönelik doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. DKAB derslerine yönelik farklı alanlarda yapılan çalışmaların bazı bölümlerinde pekiştireçlere değinilmiştir. Pekiştirecin önemi, ödülle birlikte kullanıldığındaki etkisi, pekiştireç-ceza ilişkisi gibi faktörlerden kısaca bahsedilmiştir. Bu çalışmanın diğer çalışmalarından farkı; DKAB derslerinde pekiştireç kullanımına yönelik olarak yapılan ilk kapsamlı çalışma olmasıdır. Aynı zamanda diğer çalışmalarda yer almayan, DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik araştırma yapılmıştır. Ayrıca pekiştirme tarifeleri, pekiştirme türleri ve pekiştirecin DKAB derslerinde kullanımına yönelik örnekler verilip, DKAB öğretmenlerinin pekiştireçleri bilinçli olarak kullanılmaya teşvik edilmesi hedeflenmiştir.

1.8. Tanımlar

Pekiştireç: Bir davranışın ileride oluşma sıklığını artıran uyarıcıdır. Sergilenen davranış sonucunda ortama sokulan veya ortamdan kaldırılan uyarıcılardır (Kendirci, 1999, s. 7).

Pekiştirme: Pekiştirme, öğrenilen davranışın tekrar edilme olasılığını artırma işlemidir (Erişen, 1997, s. 45).

Davranış: Organizmanın gözlenebilen veya kendisinin hissettiği tepki ve hareketlerinin tümüdür (Selçuk, 1997, s. 97).

Dönüt: Öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında mesaj verilmesi işlemidir (Sönmez, 1991, s. 131).

Düzeltilme: İstenmeyen davranışlarının ortadan kaldırılması ve istendik davranışların öğretilmesi işlemine denir (Özçelik, 1990a, s. 193-195).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde pekiştirme uygulamalarının ortaya çıkmasında etkili olan davranışçı yaklaşım hakkında bilgi verilecektir. Ayrıca pekiştireçlerin genel özellikleri, türleri, DKAB derslerinde kullanımı ve davranış değiştirmedeki rolü ve önemi belirtilecektir.

2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları ve Pekiştirme

Davranışçı yaklaşım ilk kez Watson tarafından savunulmuştur. Pavlov, klasik şartlanmanın öncüsü olarak kabul edilir. Etki-tepki yoluyla öğrenmenin öncüsü Thorndike olup, operant şartlanmanın öncüsü olarak Skinner kabul edilir. Watson ise ruh, düşünce ve bilinç gibi terimlerin bilimsel bir karşılığının olmadığını savunarak davranışçı psikolojinin temelini atar. Yazma, konuşma gibi bütün davranışların uyarıcı ve tepki arasındaki ilişki neticesinde öğrenilmiş davranışlar olduğunu belirtir (Ersanlı, 2005, s. 328).

Davranışçı yaklaşımı savunan düşünürlere göre psikolojinin konusu objektif yöntemler sonucu ölçülüp değerlendirilebilen davranışlardır. Kanıtlanamayan, somut olarak ölçülemeyen yaklaşımların değerlerinin olmadığını ileri sürerler. Bilimsel yöntemlerle ölçülemeyen içsel yaşantıları reddederler. Uyarılma neticesinde canlıda meydana gelen tepkileri incelemeyi amaç edinirler. Davranışçılara göre insan, uyaranlara belirli ölçüde tepki veren bir varlıktır. İnsanı biyolojik bir makine olarak tasvir edip davranışlarını da mekanik süreç olarak belirtirler. Bu makinenin işlevini ortaya çıkarmak için yapmış oldukları çalışmalar neticesinde davranışların klasik şartlandırma, operant (edimsel) şartlandırma ve gözlem yoluyla öğrenme yoluyla kazanıldığını ileri sürmüşlerdir (Arık, 1995, s. 75-87).

2.1.1. Klasik Şartlandırma ve Pekiştirme

Klasik şartlandırma, 20. yüzyılın başlarında Pavlov tarafından yapılan deneysel öğrenme çalışmalarıyla ilk kez gündeme gelir. Yiyecek sindiriminde salgıların etkin olduğunu belirlemek amacıyla hayvanların sindirim sistemine yönelik araştırma yapar. Denek olarak kullandığı hayvanın (köpek) yiyeceği ağzına almadan fizyolojik salgı ürettiğini görür. Bu durumu yiyeceği getiren kimseyi görünce yaşadığının da farkına varır. Böylece yiyecek diğer uyaranlar arasındaki çağrışımı fark edip, yaptığı çalışmanın fizyoloji kadar psikolojiyi de etkilediğini anlar. Organizma doğuştan veya daha sonra öğrenilen yaşantılar

sonucunda bazı uyarılar ve tepkilerle bağ kurar. Bazı uyarıcılara doğal tepkiler eşlik eder. Organizmanın yapısına uygun olan uyarıcılar “şartsız uyarıcı” bu uyarıcılara karşı gösterilen tepkiye “şartsız tepki” adını verir. Ayrıca nötr yani herhangi bir tepkiye yol açmayan uyarıcının geçirilen yaşantılar sonucunda şartlı uyarıcı halini almasında veya şartsız tepkinin şartlı tepkiye dönmesine “klasik şartlandırma yoluyla öğrenme” denilmektedir. Klasik şartlandırma, doğuştan gelen reflekslere dayalı tepkileri biçimlendirmeye yatkın olan bir öğrenme yöntemidir. Burada şartlı uyarıcı ve şartsız uyarıcı arasındaki zamanlamaya dikkat etmek gerekir. Bu verilerden yola çıkarak öğrenme için uyarıcı ve tepki arasındaki bağ kurulması anlamı çıkmaktadır. Kurulmuş olan bağın şartlandırmasında belli sayı ve yoğunlukta tekrarların pekiştirilmesi gerekir. Dolayısıyla pekiştirme, belirli yaşantılar neticesinde öğrenilen tepkinin organizmaya yerleşmesi ve aynı şekilde devam edebilmesi için yapılan işlemlerdir. Bazı olgu ve olaylara karşı içimizde yaşadığımız sevgi, kaygı, korku vb. durumların temelinde şartlanmanın olduğu görülmektedir. Doğuştan getirdiğimiz reflekslerimizi bazı durum ve varlıklara karşı olan duyguların altında bulabiliriz. Örneğin, yiyeceğe karşı ağzın sulanması doğal olan bir refleks ise limon kelimesini duyduğumuzda ağzın sulanması şartlı bir tepkidir. Hangi tür tepkilerin hangi uyarıcılara karşı yapılacağı ve tepkilerdeki çeşitlilik öğrenmenin sonucudur. Mesela, bazı öğrencilerin okula, öğretmenine veya bazı derslere karşı endişeleri veya yersiz korkuları okulla ilgili olarak yaşadığı bazı durumlar neticesinde oluşan şartlandırmalardan kaynaklanır (Arık, 1995, s. 75-87). Şartlandırma yoluyla öğrenme süreci içinde meydana gelen süreçler; genelleme, ayırt etme, sönme ve geri gelme gibi kavramlarla anlatılır (Ersanlı, 2005, s.328).

Genelleme; Birbirine benzer veya aynı türden olan uyarıcılara karşı daha önceden öğrenilen tepkinin verilmesi yani duyarlılık gösterilmesidir. Örneğin, annenin çocuğunun karnı acıktığında yiyecek vermesi, yalnız kalınca sevgisini paylaşması gibi durumlar neticesinde annenin sessiz görüntüsüyle çocuk arasında bağ doğar. Bu sebeple çocuk annesini görünce ihtiyaçlarının karşılayacağını bilincinde olur. Bu durumu ifade eden tepkiler gösterir. Hatta çocuk annesinin kıyafetine benzer kıyafet giyen kadınları anne olarak nitelendirip genellemelerde bulunur. Genelleme sadece fiziksel değil anlamsal benzerliklerle de kurulur. Genelleme sayesinde daha önceden tecrübe edinmediğimiz uyarıcılara tecrübe edindiğimiz uyarıcılarla benzerlik özelliklerine göre tepkilerde bulunuruz. Ses koku, tat, ışık, renk gibi değişik uyarıcılarla yapılmış olan çalışmalar genelleme ilkesinin duyu organlarının tümü için geçerli olduğunu göstermiştir (Ersanlı, 2005, s.328-330).

Ayırt etme; Birbirine benzer özellikleri taşımalarına rağmen uyarıcılar arasındaki farkı anlayabilmektir. Genellemeler benzerliklerle yapılan bir tepki iken ayırt etme farklılıklara varılan bir tepkidir. Örneğin, sokak köpeği tarafından ısırılan bir çocuk öncelikle bütün köpeklerden korkacaktır. Bu durumda bir genelleme vardır. Aradan bir süre zaman geçince çocuk sadece kendini ısırın türden olan sahihsiz köpeklerden korkar. Diğer ev köpeklerinden korkmamaya başlar. Bu durumda ayırt etme ortaya çıkar. Sosyal hayatta buna benzer birçok örneklerle karşılaşmaktadır. Genelleme ve ayırt etme öğrenme sürecinin vazgeçilmez unsurlarıdır. Klasik koşullanma türünde olmasının yanı sıra edimsel koşullanma ve sosyal öğrenme gibi farklı öğrenme çeşitlerinde de ortaya çıkmaktadır (Schunk, 2009, s. 34-35).

Geri gelme; şartlı tepkinin etkin olmadığı ve tamamen söndüğü bir zaman diliminden sonra meydana gelir. Şartlı tepkinin kendiliğinden ortaya çıkmasıdır. Sönmüş şartlı tepki için zamanla şartsız uyarıcı veya onu anımsatan bir uyarıcı verildiğinde şartlı tepkinin yeniden oluştuğu gözlemlenmiştir. Yeniden oluşan şartlı tepki, şartlı uyarıcı yeniden sunulmadıkça etkisini devam ettiremez. Şartlı uyarıcıyla şartsız uyarıcının yeniden eşleşmesiyle şartsız tepki etkin bir şekilde ortaya çıkar. İnsanların bazı özelliklere sahip varlıklara ilgi duyması veya onlardan kaçınması söz konusu olabilir. Yeni tanışılan biriyle ilgili olarak olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olunabilir. Bu durumlarda şartsız uyarıcı bilinmeyen tepkiler söz konusu olmaktadır (Schunk, 2009, s. 35).

2.1.2. Edimsel Şartlandırma ve Pekiştirme

Klasik şartlandırma yoluyla bazı öğrenilmiş davranışlar kazandırılabilir. Bu durum bütün öğrenilmiş davranışlar için geçerli değildir. Çünkü öğrenilmiş davranış olan doğal uyarıcı bulunabilirse o zaman davranışın klasik şartlandırma yöntemiyle öğrenildiği söylenebilir. Bu tür bir davranış o organizmanın biyolojik yapısından gelen doğal bir davranıştır. Davranışa temel olan uyarıcıyı her zaman tahmin etmek mümkün değildir. Bu sebeple klasik şartlandırma yoluyla öğrenme, insan davranışının çoğunu açıklamada sınırsız kalan tepkisel bir şartlandırmadır. Esasen bu uyandırılma organizmanın daha önce bu uyarıcılara yönelik bir yaşantısının olmasından değil kalıtsal yapısından kaynaklanmaktadır. Skinner bu yolla öğrenmenin tepkiler gelişimin en üst basamağında bulunan canlıların davranışlarının çok az miktarı oluşturduğunu ve birçok davranışı açıklamada yetersiz kaldığını ileri sürüp insan davranışlarını edimsel davranış kavramıyla açıklanmıştır (Yapıcı & Yapıcı, 2005, s. 186-187). Bu tür koşullanma pekiştirmenin tepkiye bağlı olarak yapılmasıdır.

Dolayısıyla bu koşullanmada tepki oldukça önemlidir. Tepkinin doğru olması durumunda pekiştirici uyarıcı verilir. Şartlı tepki klasik şartlanmadaki gibi pekiştirici uyarıcıya karşı yapılan tepki değildir. Edimsel koşullanmada pekiştirici uyarıcı yapılan tepkinin neticesinde ortaya çıkmaktadır. Bu şartlanma büyük ölçüde Thorndike'nin etki yasasından kaynaklanmıştır. Thorndike, öğrenme deneylerinde organizmanın yaşadığı sorunun çözümüne ulaşma süresini hangi tür değişkenlerin etkilediğini incelerken, Skinner tepki oranındaki artışı hangi tür değişkenlerin etkilediğini araştırmıştır. Skinner'in öğrenme teorisinin en önemli ilkesi sonuçlara göre davranışlardaki değişikliklerdir. Mutluluk veren sonuçlar o davranışı güçlendirmekte, mutluluk vermeyen sonuçlar ise o davranışın oluşma ihtimalini azaltmaktadır. Dolayısıyla sonucun beğenilmesi o davranışın tekrar edilme sıklığını arttırmaktadır. Beğenilmeyen sonuçlar ise davranışın oluşma sıklığını azaltmaktadır. Örneğin, bir öğrenci kitap okuduğu zaman öğrendikleri ilgisini çekiyorsa zamanla daha fazla kitap okuyacaktır. Şayet okuduğu şeyler ilgisini çekmediyse daha az kitap okuyacak ve başka faaliyetlere yönelecektir. Hoş olan sonuçlar genelde pekiştireçler olarak, hoş olmayanlar ise cezalandırıcı uyarıcılar olarak nitelendirilebilir. Edimsel koşullanmanın iki temel ilkesi vardır. Bunlar; pekiştirici uyarıcının izlediği tepkiler tekrarlama eğilimindedir. Pekiştirici uyarıcılar edimsel davranışların meydana gelme oranını veya ihtimalini arttırmaktadır. Dolayısıyla edimsel koşullanmada önemli olan husus davranış ve sonuçlarıdır. Dikkatli bir incelemede bir davranışın daha sık olarak oluşmasında davranışın sonuçlarının önemli ölçüde etkili olduğu gözlenir. Organizma pekiştirilen davranışı daha sık gösterecektir. Pekiştirilmeyen davranıştan vazgeçecektir (Ulusoy, 2007, s. 275-279).

2.1.3. Davranışçı Yaklaşımların Sınıf Ortamında Uygulanması

İlk olarak öğrenciden istenilen davranışın özellikleri belirlenir ve o davranış pekiştirilir. Ödüllendirileceği önceden söylenmeyip istedik davranışı gösterdiğinde ödüllendirildiğini görünce bu tür davranışları tekrarlar. Daha sonra öğrencilere onlardan beklenen davranışlar belirtilir ve yaptıkları durumda ödüllendirilecekleri söylenir. Davranışın neden ödüllendirileceği ile ilgili açıklama yapılır. Böylece öğrencinin az da olsa ödül elde etmek için o davranışı gerçekleştirilmesi beklenir. Pekiştirecin hemen kullanılması önemli olmasının yanı sıra türü de önemlidir (Selçuk, 1997, s. 130-131). Mesela, öğretmen belirli amaçlara göre her aşamada ödüllendirme yapıyorsa şekillendirme veya biçimlendirme yapıyor, denilir. Şekillendirme yeni davranışlar kazandırırken öğrenciyi her aşamada ödüllendirilip en son hedeflenmiş amaca ulaşmak için gösterilen çalışmaların bütünlüğüdür.

Sınıf ortamında önemli bir araç olarak kullanılır. Mesela, öğretmenin öğrencilerinden herhangi bir konuda bir bilgisayar programı hazırlamak istediğini düşünelim. Bu işi yapabilmenin birçok aşaması vardır. Başlangıçta öğrencinin durumu kavraması, konunun girdilerinin neler olduğunun bilincinde olması, hangi işletim sistemlerinin kullanacağını bilmesi ve bu program için gerekli olan becerilere sahip olması gereklidir. Eğer öğretmen gerekli olan bu tür bilgileri bir ders anlatıp öğrencilerden gerekli programı yapmalarını isteyip ona göre not vereceğini belirtirse öğrencilerin çoğu başarısız olacaktır. Bu durumun aksine yapılacak olan çalışmayı basamak basamak ilerletmesi öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlayacaktır. Son adımda ise yapılan programın yeterli olup olmadığına öğretmenin bakması gerekir (Ulusoy, 2007, s. 299-301). Burada önemli olan husus, öğrencilere yeni bir şeyler öğretirken her aşamanın sıralı bir şekilde geçilmesi ve öğrencilerin her aşamada güdülenmesi, duruma göre dönüt, düzeltmeler kullanılıp pekiştiricilerin doğru verilmesidir.

Biçimlendirme, farklılaştırmaktır yani tepkinin istenilen şekilde oluşturulmasıdır. Edimsel şartlandırma süreci zaman aldığı için önemli olan bu zamanın kısaltılmasıdır. Skinner, deney yaparken kutusuna konan hayvanın daha kısa sürede yiyeceği elde etmeyi öğrenmesini sağlar. Bu duruma “biçimlendirme” adını verir. Davranış, kademeli olarak biçimlendirilir. Öncelikle gösterilen davranışlardan istendik düzeye en yakın olan davranış pekiştirilir. Belirli bir süre sonra daha yakını ve giderek daha yakını pekiştirilerek en sonunda istenilen davranışın gösterilmesi sağlanır (Arı, 1999, s. 114-118). Örneğin, gözleri bağlı olan birinin bulması gereken eşyaya yaklaşması durumunda çevresindekileri alkışlar, uzaklaştığında ise alkışları keserlerse o kişi aradığını daha çabuk bulacaktır. Aynı olay birkaç kez tekrarlanırsa alkış sesi gelmeden de aynı yere gidip aradığını bulacaktır. Pekiştirilmesine karar verilen davranışların birbirine benzemesi hatta çok yakın davranışlar olması durumunda biçimlendirme çok yavaş olur. Bu durumda istendik davranışın tam olarak yapılması uzun süre alır. Bu sebeple etkin bir biçimlendirme yapılması için pekiştirilecek tepkilerin çok iyi belirlenmesi ve bir tepki yerleştikten hemen sonra bir sonraki tepkinin pekiştirilmesine zaman kaybetmeden geçilmelidir (Fidan, 1990, s. 47-48).

Öğrenme ortamında biçimlendirmenin olabilmesi için (Senemoğlu, 2004, s. 105-107);

- Ulaşılmak istenen hedefin açık bir şekilde belirlenmesi,
- Öğrenci düzeyinin belirlenmesi,
- Hedefe ulaşılması için pekiştirilecek ara davranışların belirlenmesi
- Öğrenme süreci boyunca öğrencilere dönüt verilmesi gereklidir.

Skinner'e göre uyarıcılar edimleri değil tepkileri doğurur. Fakat uyarıcılar edimlerin ortaya çıkışını belirleyebilir. Çünkü uyarıcı bu etkisini ayırt etme süreci yoluyla kazanabilir. Davranışçı yaklaşım, yaparak yaşayarak öğrenmeye yani öğrenenin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasına dayanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda güdülenme oldukça önemlidir. Fakat güdülenmenin genel olarak dışsal amaçlara yönelik olduğu bunun da davranışın sürekliliği açısından yetersiz olması durumu da söz konusudur. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi davranışların tekrar edilme sıklığının artırılmasına ve pekiştireçlerin doğru yerde ve zamanda kullanılmasına bağlıdır. Skinner'e göre öğrenmenin etkili bir şekilde oluşabilmesi için şu koşulları yerine getirilmesi gereklidir (Aydın, 1999, s. 190-192);

- Öğrenilecek bilgi küçük adımlarla öğrenciye aktarılmalıdır,
- Öğrenciye öğrenmenin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında hemen dönüt verilmelidir,
- Öğrencilerin kendi hızıyla öğrenmesine fırsat verilmelidir.

Öğrencilerden beklenen hedef davranışlar belirlenip tanımları yapılmalıdır. Hedeflerin davranışsal olarak ifade edilmesi öğretmeye ve öğrenilen bilgilerin geçerli bir şekilde ölçülmesine yardım edecektir. Skinner'e göre tepki doğal olarak meydana gelir veya doğal olarak meydana gelmiyorsa biçimlendirme yoluyla da oluşturulabilir. Öğretmenin görevi davranışların biçimlendirilmesidir. Böylece aşamalı yaklaşım yoluyla belirlenen hedeflere ulaşılabilecektir. Davranışları biçimlendirme pekiştirme tarifelerini, pekiştirmenin temel ilkelerini ve sonuçlarını bilmeyi gerektirir. Öğretmen, davranışın oluşumunu desteklemek için pekiştirme koşullarını düzenlemelidir. Bu amaç doğrultusunda öğrencinin istendik davranışları anında değişik pekiştirme tarifeleriyle pekiştirilmelidir. Öğrenme ortamında ikincil ve dışsal pekiştireçlere sıkça yer verilmelidir. Mesela “çok doğru, aferin, teşekkürler” gibi sözler başarıma duygusunu “puan, yıldız, not” gibi olumlu ifadeler gibi pekiştireçler öğrencinin öğrenme isteğini sürdüren pekiştireçlerdir. Böylelikle doğru davranışın yapılma sıklığı artacaktır. Öğrenme hızında bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı ve öğrenme ortamı ona göre düzenlenmelidir (Senemoğlu, 2004, s. 146-149).

2.2. Pekiştirme Uygulamaları

Pekiştirme, öğrenilen davranışın tekrar edilme olasılığını artırma işlemidir. Öğrenme-öğretme sürecinde verimlilik olmasını sağlar. Bu süreçte öğrenilmesi gereken kritik

davranışlar ortaya çıktıkça pekiştirilir. Öğrenme yaşantılarında hedeflenen temel öge öğrenilmesi beklenen davranıştır. Pekiştirme uygulamaları, öğretim süreçlerinde en önemli ögeler arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin gösterdiği davranışlardan sonra “aferin, güzel, tamam” gibi ifadeler kullanması, öğrenciyle ilgilenmesi, gülümsemesi, onaylaması vb. durumlar pekiştirme örneklerindendir (Fidan, 1990, s. 51). Öğrencilerin sınıfta öğrenme ihtiyaçlarının net bir şekilde fark edilmesi gereklidir. Gösterdikleri olumsuz davranışlar ve başarısızlık durumları, öğrenme çevresinin olumsuzluğuyla da yakından ilişkilidir. Bu sebeple öğretmenler, öğrenme ortamında olumlu davranışlara yönelten ve başarıyı artıran yöntemleri kullanmak zorundadır. Öğrenci davranışlarının değiştirilmesi ve geliştirilmesinde kullanılacak öğretim yöntemleri oldukça önemlidir (Deniz, Avşaroğlu, & Fidan, 2006, s. 62-63).

İnsanı davranışa yönlendirmede en temel güç ihtiyaçlardır. Her insanda farklı türden ihtiyaçların olması kişisel ve davranışsal farklılıkların oluşmasına sebep olmaktadır (Ercoşkun & Nalçacı, 2005, s. 355). Bu durum aynı sınıfta yer alan öğrenciler için de geçerlidir. Öğrenci ihtiyaçları belirlenemezse, öğrenme ortamında kullanılan teknikler doğru olsa dahi öğrencilerin öğrenmeye karşı olan isteksizlikleri söz konusu olabilir. Bu durum, öğretim sürecinin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerini tanıyıp ihtiyaçlarını net olarak belirlemesi, öğrenmeye karşı güdülenmelerini sağlayacaktır (Kelecioğlu, 1992, s. 175). Bu güdülenmeyi sağlamak için öğrenciye uygun pekiştiriciler verilmesi oldukça önemlidir. Pekiştirme uygulamaları öğrencilerde öğrenme motivasyonunun sağlanmasında, derse yönelik ilgi ve öğrenme gayretlerinin artırılmasında, hedeflenen kazanımlara ve davranışlara yönelmelerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Bu uygulamalar öğrenci merkezli ders işlenmesine imkân sağlayarak, öğrenme düzeyinin yükselmesine katkı sağladığı için öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel bir önem taşımaktadır.

2.2.1. Pekiştireç

Bir davranışın ileride oluşma sıklığını artıran uyarıcıdır. Sergilenen davranış sonucunda ortama sokulan veya ortamdan kaldırılan uyarıcılardır (Kendirci, 1999, s. 7). Pekiştirecin etkili olabilmesi gereklidir. Çünkü herhangi bir uyarıcı önceleri etkiliyken daha sonra etkisini kaybedebilir. Okulda kullanılan pekiştireçlerin öğrenciye uygun olmasına dikkat edilmelidir. Her öğrenci aynı pekiştireçten etkilenmeyebilir. Mesela, dersi dikkatle dinleyen öğrencilere öğretmenin övgü dolu sözler söylemesi tüm öğrenciler için etkili olmayabilir (Yıldıran, 1982, s. 19). Bu sebeple öğretmenin eğitim ortamında kullanacağı

pekiştireçleri öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine göre düzenlenmesi gereklidir. Çünkü pekiştirecin anlam kazanması öğrencinin içinde bulunduğu durumla yakından ilgilidir. Bazı öğrenciler için öğretmenin ilgisi daha önemliyken, bazıları için arkadaş grubu tarafından benimsenmek daha anlamlı olabilir. Mesela, 4. sınıf öğrencisi için “aferin, bravo” gibi sözcükler önemliyken, 12. sınıf öğrencisi için bu tür ifadeler yerine elde edeceği başarılar daha önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerini tanıması, gelişim dönemlerine göre hareket etmesi ve öğrenme ortamında kullandıkları pekiştireçlerin doğru olmasına dikkat etmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin ders esnasında kullanacağı pekiştireçler, öğrencilerin derse karşı ilgi düzeyini artıracaktır. Derse başlamadan önce öğrencileri güdülemeye yönelik girişimler, hedeflenen davranışlara daha kolay ulaşılmasını sağlayacaktır. Çünkü kullanılan pekiştireçler sayesinde öğrencilerle duygusal bir bağ kurulmaktadır. Bu durum öğrencilerin bilişsel olarak derse ilgi duymalarını ve katılımlarını sağlamaktadır (Özcan, 1998, s. 7-8). Ayrıca öğrenme ortamında pek çok pekiştirece ihtiyaç duyulmaktadır. Bu pekiştireçlerin büyük bir kısmı öğrenilmiş güdülerle ilgilidir. Örneğin, sınavlarda yüksek puan alma, öğretmen ve sınıf arkadaşları tarafından onaylanma, benimsenme gibi durumlar öğrenilmiş güdülerle ilgilidir. Dolayısıyla pekiştireçler öğretmenin yanı sıra öğrencinin arkadaşları, ailesi ve çevresi tarafından da verilebilir. Böylece öğrenci kendi kendini pekiştirir duruma gelecektir (Göl, 2003, s. 15-16). Yani hiçbir desteğe veya aracıya gerek kalmadan doğru davranışı sürdürmeye devam edebilir. Zaten pekiştirme uygulamalarının amacı, gösterilen doğru davranışlara uygun pekiştireçler verip, süreklilik kazandırmaktır.

2.2.1.1. Davranış Değiştirmede Pekiştireç Kullanımı

Davranış, organizmanın gözlenebilen veya kendisinin hissettiği tepki ve hareketlerinin tümüdür. Konuşmak, düşünceler, jest-mimikler vs. davranış kavramına örnektir. Doğuştan getirilen ve ömür boyu süren refleksler dışındaki davranışların hemen hemen hepsi öğrenilmiş davranıştır. Fakat öğrenilen her davranış uygulanmadığı gibi sonradan ortadan kaybolabilir (Selçuk, 1997, s. 97). Öğrenme ortamında öğrencilerin istenilen davranışları göstermeleri beklenmektedir. Bunun için programlar hazırlanıp, farklı yöntem ve teknikler oluşturulur. Çünkü davranış bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç düzeyde gerçekleştirilmektedir. Eğitimin amacı, öğrencilere bu üç düzeyde istenilen davranışlar kazandırmaktır.

Öğrencinin sosyal çevreye uyum sağlamasında en etkili yol eğitimidir. Eğitim sürecinden geçen kişilerde istenilen yönde davranış değişikliklerinin olması beklenilir. Eğitim etkinliklerinin genel amacı, bireyi toplumsal hayata hazırlayıp üretken olmasını sağlamaktır. Eğitim yoluyla kazandırılmak istenen hedef davranışlar, bireyde bulunması gereken ve eğitim aracılığıyla kazanılabilecek istendik nitelikteki davranışlardır. Öğretim etkinlikleri yoluyla hedef davranışların kazandırılmasında öğrenme ortamındaki yöntemler özel bir öneme sahiptir. Bütün öğrenme ortamlarında yer alması gereken öğelerden birisi de pekiştirme yöntemidir. Çünkü pekiştirme, öğrenilen davranışın kalıcılığını sağlamaktadır. Pekiştirmenin etkili olabilmesi için, öğrenme ortamında kullanılacak pekiştireçlerin öğrencinin iç koşullarına uygun olması ve ilgi çekici olup verilmiş zamanına dikkat etmek gereklidir (Erişen, 1997, s. 45-47).

Öğrenme ortamında ortaya çıkan sorunların büyük bir bölümü güdülenme durumuyla ilgilidir. Bazı öğrenciler derslere karşı olumsuz tutum ve tavırları neticesinde öğrenme ortamından zevk almayıp, farklı etkinliklere yönelmektedir. Öğrenciyi öğrenme sürecine istekli yapmak öğretmenin görevidir. Ders esnasında etkinliklere katılmayıp sessizce duran öğrenciler de başarılı olmak gayesindedir. Bu durumda öğretmen, öğrencileri başarıya götürecek adımlar attırabilirse öğrenci başarı konusunda daha istekli olacaktır. Planlı eğitimde öğretmen, hedef davranışları düzenledikten sonra öğrenciler tarafından benimsenip, ihtiyaç olarak hissedilmesinin yollarını aramalıdır. Öğrenciye öğreneceği konunun kendisi için önemli bir ihtiyaç olduğu benimsetilmelidir. Öğrenilen konuya göre davranışın pekiştirilmesi için davranışa denk bir ödül verilebilir. Verilecek ödülün öğrenciye önceden bildirilmesi öğrenmeye karşı daha istekli hale getirecektir. Ancak bu şekilde öğrencide istendik davranış değişikliği oluşabilir (Uçar, 2010, s. 226-227).

Öğrencilerde istenmeyen davranışların önlenmesi ve istendik davranışların kazandırılması için öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Davranış değiştirme sürecinde özellikle öğrencilerin göstermiş olduğu olumlu davranışlar ihmal edilmemelidir. Günlük olarak derslerine çalışan, çevresiyle olumlu ilişkiler geliştiren öğrencilerin, davranışlarının çevrelerinde umursanmayıp pekiştirilmemesi öğrenciyi çıkmaza sokabilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirip geliştirmekten ziyade, olumsuz davranışlarını azaltmaya yönelmeleri, istendik davranışların kalıcı olmalarını sağlayamamaktadır. Olumsuz davranışların sürekli olarak vurgulanması okullardaki en temel problemlerdendir (Varış, 1984, s. 212-213). Bazı durumlarda öğretmenler rollerini gerektiği gibi oynayamadıkları için öğrencilerden gelen küçük problemleri, öğrenme ortamını olumsuz

etkileyecek büyük bir problem olarak görebilmektedir. Bu durum, öğrencilerde olumsuz davranışlar ortaya çıkarabilir. Öğretmenler, öğrencilerin gereksinimlerini okulun bulunduğu sosyal çevreyi ve sınıf içi ortamı dikkate alarak karşılamak durumundadır. Çünkü öğrenme ortamının etkililiği sınıf içi etkinliklerde istenen düzeye ulaşılmasıyla mümkündür. Sınıf yöneticisi olan öğretmenin rolü sadece bilgi aktarmak değil, eğitim-öğretimin amaçlarına ulaşabilmesi için öğrencilerine gerekli yönlendirme ve güdülemeyi yaparak, olumlu davranış değişikliğine katkıda bulunmaktır (Ersan, 1993, s. 57-58). Mesela, lise öğrencilerinin ergenlik dönemindeki duygusal problemleri okullarda genellikle davranış problemi olarak adlandırılır. Oysaki öğretmenin ergenlik dönemi öğrencisini tanıması, içinde bulunduğu psikolojik duruma göre öğrenme ortamı oluşturup pekiştireçler sunması, öğrencileri istendik davranışlara yönlendirecektir.

Davranış değiştirme 5 temel ilkede incelenmiştir. Bunlar (Eripek, 1983, s. 32-33);

- Çocuğun sergilemiş olduğu bir davranış ilgi veya ödülle sonuçlandığı takdirde çocuk o davranışını tekrarlayacaktır. Yani davranışı pekiştirildikçe sürdürmeye devam edecektir.
- Bir davranışın olumlu ve olumsuz olarak hiçbir karşılık bulmaması davranışın tekrarlanma ihtimalini düşürecektir. Örneğin, bir çocuk ağlayarak annesinden oyuncağını ister. Annesi ona oyuncağını vermez. Çocuk bir daha ki sefere oyuncağını istemek için başka bir yol arayacaktır.
- Çocuğun gösterdiği davranış hoşuna gitmeyen olumsuz bir durumla sonuçlanırsa çocuk aynı davranışı sergilemekten kaçınacaktır.
- Bir davranış bazen olumlu sonuç getirirken bazen de olumlu ve olumsuz herhangi bir sonuç getirmezse, olumlu sonuçlanana kadar tekrar edilecektir. Örneğin, bir çocuk acıktığı vakit durumunu bağırarak dile getirmektedir. Annesi genellikle çocuğunu umursamamaktadır. Bazen isteğini yerine getirmektedir. Çocuk bundan sonra acıkınca daha sıklıkla ve yüksek sesle bağıracaktır.
- Çocuk tarafından sürekli tekrarlanan bazı davranışların sonuçları yetişkinler tarafından net bir şekilde fark edilmezse çocuk aynı davranışı sürdürebilir. Örneğin, ilkokul birinci sınıfta olan bir çocuk sürekli derste ayakkabısını çıkarır. Her defasında öğretmeni tarafından uyarılır. Ayakkabı eğer çocuğu rahatsız etmiyorsa ilgi çekmek için öğretmenin uyarmasından hoşlanıyor olabilir.

Bu ilkelerden hareketle çocuğun gösterdiği istendik davranışlar uygun pekiştireçlerle desteklenmelidir. Böylece uygun davranışları gösterme eğilimleri artacaktır.

Öğretmenden sık sık pekiştireç alan çocukların davranışlarının kalıcı olması zordur. Davranışlarda kalıcılığın sağlanması için ilk şart, öğrenci bir davranış sergilerken pekiştirmenin bulunmadığı sönme koşullarında da davranışın devam etmesi gerekliliğidir. Öğrencilerin başlangıçta kazandığı bazı olumlu davranışlar sonraki davranışların öğrenilmesi için ön koşul niteliğindedir. Örneğin, 4 işlem yapabilmek için öncelikle toplama ve çıkarma işleminin yapılması gereklidir. Davranışın kalıcı olması için ikinci şart, öğrencinin davranışını sınıf ortamı dışında da sürdürüyor olmasıdır. Yani okulda öğrenilen davranışlar okul dışında da sergilenmelidir. Üçüncü şart, öğrencinin öğretmen, aile ve arkadaşlarından yardım almadan bağımsız bir şekilde istendik davranışları sergilemesi gereklidir. Son olarak, uzun süre gösterilebilen istendik davranışlar öğrencinin daha fazla olumlu pekiştirme almasını sağlar. Ayrıca davranışın kalıcılığının sağlanmasında pekiştirme tarifelerinin uygulandığı öğretim etkinlikleri oldukça önemlidir. Davranışın sönmeye karşı direnci pekiştirme tarifelerinin değiştirilmesiyle artar. Sürekli pekiştirme tarifesinden aralıklı pekiştirme tarifelerine sistemli bir şekilde geçmek gereklidir. Tarifeler arası değişim yavaş yavaş ve öğrenci performansına göre yapılmalıdır (Özyürek, 2004, s. 107-108).

2.2.1.2. Davranış Değiştirme Sürecinde Dönüt, Düzeltme ve Pekiştireç İlişkisi

Okullarda olduğu gibi grupla öğrenme söz konusuysa öğrenciler aynı öğretmenin rehberliğinde öğrenim görürler. Bu durumda bir öğretmenin aynı anda öğrencilerin hepsine birden açıklamalar yapması, etkin katılımlarını sağlanması ve hedef davranışları gösterdikçe bu davranışları pekiştirmesi, hatalı davranışları düzeltmesi gereklidir. Bütün öğrenciler için bu işlemlerin zamanında ve eksiksiz olarak yapılabilmesi için bazı önlemler alınmalıdır. Aksi halde bir öğretmen için bu kadar çok ve farklı işlemi aynı anda istenilen düzeyde yapmak oldukça zor olacaktır. Öğrenme ortamında öğretmenin rehberliğinde bütün işaret ve açıklamalar, etkin katılım ve pekiştirmeye ilgili bütün gereksinimlerin tam olarak karşılanabilmesi için hem öğretmenden öğrenciye hem de öğrenciden öğretmene yoğun bir bilgi ve mesaj alışverişi olması gereklidir. Bu sebeple öğretmenin sunduğu işaret ve açıklamaların hangi öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını, öğrencilere verilen katılma imkânlarının hangilerinin etkin olarak sağladığı, istenilen düzeye yakın davranışlar sergilediği ve bu davranışları pekiştirmek için sunulan pekiştireçlerin hangileri için etkili olduğunu bilinmelidir. Aynı zamanda yanlış davranış gösterenlerin bu davranışları düzeltmesi için aldığı önlemlerin etkili olup olmadığı hakkında zamanında bilgi sahibi olması gereklidir. Bu bilgiler öğretmen için birer dönüt olmaktadır. Ayrıca gruptaki öğrencilerin

sergilediği davranışların istenilen düzeye yakın olup olmadığı yakın değilse eğer eksik yönlerinin ne olduğu, o anda denediği davranışı beklenene benzemiyorsa beklenen davranışın ne olduğu konularında anında bilgi sahibi olması gereklidir. Bu bilgilerde öğrenciler için birer dönüt olmaktadır. Bireysel öğrenme ortamında öğretmenle öğrenci arasında bilgi alışverişi daha hızlı gerçekleşir. Dolayısıyla bireysel öğretimde dönüt sorunuyla karşılaşmaz. Ancak grupla öğrenme söz konusuysa gerekli önlemler alınmadığı takdirde bilgilerin öğretmenle öğrenci arasında aktarımında aksaklıklar oluşabilir. Bu tür sorunlar öğrenmeyi engelleyip önemli düzeyde öğrenme eksiklerine yol açar (Özçelik, 1990a, s. 193-195).

Öğretmenlerden öğrenciye veya öğrenciden öğretmene yönelik dönütlerde sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu durumda kendilerine sunulan işaret ve açıklamalardan, derse katılma imkanından ve pekiştirme uygulamalarından yararlanamayan öğrencilerin kimler olduğu bilinemediğinden gereksinimlerini karşılayıcı önlemler alınamamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin hatalı davranışlarının ortadan kaldırılması istenen davranışların öğretilmesini geciktirmektedir. Öğrencinin istenmeyen davranışlarının ortadan kaldırılması ve istendik davranışların öğretilmesi işlemine “düzeltme” denir. Grupla öğrenme söz konusuysa dönüt işleminde sorunların ortaya çıkması durumunda düzeltme işlemi de olumsuz olmaktadır. Netice itibarıyla öğrenme ortamında dönüt ve düzeltme işlemleri akmayınca bazı öğrencilerin öğrenmeleri bu durumdan büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu tür aksaklıkların yoğun olması halinde öğrencilerin istendik davranışlar kazandırılmadığı gibi etkin katılım da sağlanamamaktadır (Özçelik, 1990a, s. 193-195).

2.2.1.2.1 Dönüt ve Düzeltmenin Önemi

Eğitim faaliyetlerinin asıl amacı bireylerin yaşamış oldukları topluma karşı sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Bu durumun gerçekleşmesi ise bireylerin yeteneklerinin eğitim yoluyla ulaşabilecekleri en üst düzeye kadar geliştirilmesi ve davranışlarının mevcut değişme ve gelişmeler çerçevesinde değiştirilmesiyle mümkündür. Bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı gelişmeler sonucunda bireylerin sahip olması gereken davranışların artması eğitimde planlı olmayı zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla eğitim sisteminin kendinden beklenen görevleri etkin bir şekilde yerine getirebilmesi, öğrenme-öğretme sürecinin önemini göstermektedir. Okullardaki gibi grupla öğretim söz konusu olduğunda öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken en temel konu, her öğrencinin öğrenme özelliklerinin farklı olacağıdır. İpucu, pekiştirme, etkin katılım gibi önlemler ne derece duyarlı olursa olsun grupla öğretimde bunlarla ilgili ihtiyaçların tam olarak karşılanamayan

öğrenciler bulunabilir. Çünkü grupla öğrenme ortamında grubun genel ortalama düzeyine yönelik bir öğretim söz konusu olmaktadır. Ortaya çıkan problemlerde öğrenmenin aksamaması ve istendik davranışların kazandırılabilmesi için bu problemlerin net bir şekilde belirlenip zaman kaybetmeden giderilmesi gereklidir. Bu durum, ancak süreç içerisinde dönüt ve düzeltmelerin faydalanmasını zorunlu kılar. Bu özelliğinden dolayı dönüt ve düzeltme işlemleri öğretim hizmetinin başlıca üyelerindendir. Bu işlemlerdeki aksaklıklar eğitim faaliyetlerin gelişmesine engel olmaktadır (Erişen, 1997, s. 45-49). Dönüt ve düzeltme işlemleri sayesinde öğretmenden öğrenciye ve öğrenciden öğretmene dinamik bir şekilde mesaj akışı sağlanabilmektedir. Öğrenme grubundaki tüm öğrenciler ve öğretmen aynı organizmanın organları gibi birbiriyle uyumlu hareket edebilmekte yanlışların düzeltilmesi dahil olmak üzere oluşabilecek bütün ihtiyaçlar zamanında ve tam olarak karşılanabilmektedir. Dönüt ve düzeltme işlemleri öğrenmeyi önemli düzeyde etkileyebilmektedir. Bu işlemlerdeki aksaklıklar önemli öğrenme eksikliklerine ve güçlüklerine yol açmaktadır. Bunların ihtiyaçları karşılayacak düzeye getirilmesi ise öğrenme düzeyini önemli oranda arttıracaktır. Dönüt ve düzeltmeye destek olan ön koşul öğrenmeler yani bilişsel giriş davranışları ile ilgili eksikliklerin giderilmesi halinde öğrenme düzeyinde artış olacaktır. Ön koşul öğretmenlerdeki eksiklerin tamamlanması ve dönütle düzeltme ihtiyaçların karşılanması halinde grupla öğrenme ortamındaki öğrenme düzeyi artacaktır (Özçelik, 1990a, s. 195).

Dönüt ve düzeltmelerden yararlanılması öğrenme hızını da arttıracaktır. Dersin işlenişi esnasında yapılan açıklamalardan yararlanarak süreç içerisinde neleri ve nasıl yapacağını anlayamayan öğrencilere kazandırılmaya çalışılan davranışların anlayabileceği ölçüde farklı işaret ve açıklamalarla sunulması öğrenme hızına etki eder. Aynı zamanda öğrencileri güdüleyici faaliyetlerle etkin katılım sağlanması, öğrencilere yönelik önlemler alınması, öğrenme sürecinde öğrencinin gösterdiği davranışlardan istenilen düzeye yakın olanların pekiştirilmesi, hatalı davranışların düzeltilmesi gibi önlemler zaman kullanımını önemli ölçüde etkilemektedir. Gerekli önlemler alındığında öğrenciler için öğrenmeye ayrılan zamanlarının daha büyük bir bölümü etkin öğrenme çabası içinde geçirmektedir. Aktif öğrenme söz konusu olduğunda eksik ve yanlış anlama yüzünden öğrenilmesi istenen davranışlar başka davranışları denemeye zaman harcamamak da bu zamanın tamamına yakını öğrenilmesi istenen davranış denemektedir. Dolayısıyla dönüt ve düzeltme işlemlerinden etkin bir şekilde yararlanılması öğrenmeye ayrılan zamanın verimli olmasını sağlamamaktadır. Bu zaman diliminde daha çok öğrenilmesi istenilen davranışlar

denenmektedir. Böylelikle öğrencilerin öğrenme hızları da artmaktadır. Öğrenmeye ayrılan belli bir süredeki öğrenme hızı artınca öğrenmenin verimi de artmış olacaktır (Oğuz, 1993, s. 34-37).

Öğrenme ortamında dönüt ve düzeltmenin etkin bir şekilde kullanımı öğrenme düzeyini de artıracaktır. Derste işlenen konuya yönelik öğrenme hızının ve öğrenme düzeyinin artırılması tam öğrenme modelinin temelini oluşturur. Çünkü bu model, grupla öğrenmede daha sonra ele alınacak olan izleme testleri yoluyla dinamik ve zengin bir dönüt sistemi ve düzeltmelerden oluşan bir yaklaşımdır. Kendi aralarında sıkı bir aşamalılık gösteren konulardan oluşan derslerde tam öğrenme yaklaşımının temelini oluşturan dönüt ve düzeltmelerden yararlandığı takdirde gruptaki öğrencilerin öğrenme hızları ve öğrenme düzeyleri yükselir. Aynı zamanda öğrenme düzeyleri arasındaki farklılık azalacağı için birbirine benzer düzeyde öğrenmeye başladıkları gözlenir (Özçelik, 1990a, s. 195-196).

2.2.1.2.2. Dönüt ve Düzeltmenin Sınıf Ortamında Uygulanması

İstendik davranışlarla donatılmış bireyler yetiştirilmesi ve öğrenmenin kalıcı hale getirilmesinde dönüt ve düzeltme işlemlerinin önemli bir işlevi bulunmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin dönüt ve düzeltme davranışlarını kullanma derecelerini saptaması gereklidir. Eğitim etkinlikleri öğrencilere yeni davranışlar kazandırmayı ya da onların davranışlarında istenilen değişiklikler oluşturmayı hedefler. Öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar ve davranışlarındaki değişiklikler öğretim hedefleridir. Bu faaliyetlerin gerçekleşmesi için eğitim süreci boyunca dönüt ve düzeltme işlemlerine gerek vardır. Dönüt ve düzeltmeye başvurulmadığı takdirde hedef davranışların kazanılıp kazanılmadığı ve yanlış öğrenmelerin olup olmadığı anlaşılamaz. Aynı zamanda öğrenmeyi engelleyen güçlükler neler olduğu saptanamaz. Bu sebeple öğretmenler, öğrencideki öğrenme eksikliklerini belirleme ve öğrenmeyi engelleyen güçlükleri saptamak için her dersin ya da ünitenin sonunda dönüt ve düzeltme davranışlarını kullanmaları gereklidir. Öğretmenlerin dönüt ve düzeltme davranışlarının tamamını yerine getirmesi gereklidir. Öncelikle bu davranışların öğretim sürecinde yerine getirilmesinin gerekli olduğu inancında olmalıdır. Öğrenme ortamında nasıl bir sonuca yol açacağını dikkate almalıdır. Aynı şekilde dönüt ve düzeltme davranışlarının bilgi ve becerisine sahip olup, grupla iletişim becerilerini kazanmış olmalıdırlar. Dolayısıyla öğretmenlerin dönüt ve düzeltme davranışları konusunda bilgilendirmeleri gereklidir. Öğretim sürecinde olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirmelerini ve olumsuz davranışları ise yapmamalarını sağlamak için araç gereç açısından zenginleştirilmelidir (Oral,

2000, s. 59-64). Öğrencilerin ilk defa karşılaştığı başlangıç dersi düşünülürse bu dersin ilk üniteleri diğerlerinden önce kolay öğrenilebilecek davranışların öğretildiği öğrenme etkinliklerinden oluşmaktadır. Daha sonraki üniteler ilk ünitelerde öğrenilmesi istenen davranışlara bağlı olup, onlarında kullanılmasıyla öğrenilebilecek davranışlardan oluşur. Bu sebeple derslerin ilk ünitesinde öğrenilen davranışların bir bölümü, sonraki üniteler için ön koşul öğrenmeleri yani bilişsel giriş davranışlarını oluşturur. İlk ünitelerdeki öğrenme düzeyini yükseltmek sonraki ünitelerle ilgili bilişsel giriş davranışlarının öğrenilmesi demektir. Üniteler işlendikçe dönüt ve düzeltme işlemlerinden yararlanması hem ön koşul öğrenmeleri hem de yeni ünitelerin anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu durum her ders için söz konusudur özellikle birbirine aşamalılık gösteren konular için etkisi daha büyüktür (Özçelik, 1990b, s. 376-377).

Öğrenme esnasında dönütten yararlanılması öğrenme düzeyini de artırdığı için öğrenciler öğrenmeye karşı olumlu bir tutum göstermeye başlayacaktır. Öğrenci için sergilemiş olduğu davranışların başarıyla sonuçlanması öğrenme güdüsünü ve sağlıklı dengeli uyumlu bir kişiliğe götüren ilgiyi de arttıracaktır. Bu durum öğrencinin kendine güvenini gerçekleştirmede sağlam ve pratik yol olmaktadır. Öğrenme ortamının başlangıcından itibaren öğrenciye kendi gözünde başarılarla dolu bir özgeçmiş kazandırılması öğrenciyi yine öğrenmeye karşı istekli olmasını hem de olumsuz koşulların yıkıcı etkisine karşı daha dirençli olmasını sağlamaktadır (Pehlivan, 2012, s. 154-156).

İzleme testleri dersin bir ünitesinde öğrenilmesi istenilen tüm yeni davranışlardan hangilerinin öğrenildiğini veya hangilerinin öğrenilmediğini gösterir. Aynı zamanda öğrenilmeyen davranışların neden öğrenilmediğini ortaya koyma amacını güden testlerdir. Bu testler hazırlanırken ünite analizi yapıp hangi kritik davranışların öğretileceği önceden belirlenir. Daha sonra bu kritik davranışlar arasında aşamalılık durumları tespit edilir. Yani bunlardan birinin öğrenilmesi başka birinin daha önce öğrenilmiş olmasına bağlıysa bu durumlar önceden şekillendirilir. Dolayısıyla ünite bitince üniteye yönelik izleme testinin uygulanması sınıftaki öğrencilerden her birinin hangi davranışları öğrenip öğrenemediğini belirler. Öğrencinin hangi tür konularda öğrenme eksikliği olduğu ortaya çıkarır. Bu durum öğrenme eksiklikleriyle ilgili güçlüklerle ışık tutar. Böylece öğretmen öğrenme eksiklerinin hangi konularda olduğunu anlayıp öğrencilere gerekli rehberliği sağlayacaktır. Bir üniteye öğrenilmesi beklenen yeni davranışlar ve tüm öğrencileri kapsayan nitelikli bir kontrol pratik açısından belli noktalarda yapılacak olup ünite soruları öğrenme-öğretme sürecinin buna elverişli noktaları olmaktadır (Özçelik, 1990a, s. 196-197). Ünite sonlarına

gelince izleme testlerinin uygulanması ve bu testlerin sonuçlarına göre öğrencilerden her birinin eksikliklerinin muhtemel nedenleriyle saptanmasından sonra bu eksikliklerin zaman geçirmeden giderilmesi gereklidir. Böylece daha az çabayla eksikliklerin giderilmesi için imkân oluşur. Aradan zaman geçmesi eksikliklerin giderilmesini zorlaştırmakta ve ileriye yönelik öğrenme eksiklerinin oluşmasına da neden olmaktadır. Öğrencinin hedef davranışı öğrenmemesi değişik nedenlere bağlı olabilir. Bu nedenler arasında gerekli ön koşul öğrenmeye sahip olmaması, öğrenciden bu davranışı öğrenmesi beklendiğini anlamamış olması gibi etkenler söz konusudur. Aynı zamanda istendik davranışı öğrenmek için etkin öğrenme çabasına girmemesi, öğrencinin sergilediği davranışı doğru sanarak başka bir davranışın istendik davranış olmadığını anlamaması gibi etkenler de söz konusu olabilir. Bu etkenlerden biri veya birden fazlası da öğrenciler de mevcut olabilir. Dolayısıyla okuldaki öğrenme ortamında eksikliklerin giderilmesi için sunulan işaret ve açıklamalar, etkin katılım imkanları ve pekiştirme önlemlerinin bir veya birkaçındaki yetersizlik yüzünden öğrencinin öğrenme eksikliği oluşabilir. Bu durumda yeni işaret ve açıklamalara, değişik katılma imkanlarına ve yeni pekiştireçlere başvurularak ihtiyaçların karşılanmasına ve öğrenme eksikliklerinin giderilmesine çalışılmalıdır (Çubuk, 2013, s. 29-35).

2.2.1.2. İhtiyaçlarına Göre Pekiştireçler

2.2.1.2.1. Birincil Pekiştireçler

Bireylerin fiziksel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik pekiştireçlerdir. Yiyecek, içecek, uyku, güvenlik ihtiyacı gibi hayatta kalmaya yönelik temel ihtiyaçlardır. Bu pekiştireçler kendiliğinden oluşmaktadır ve öğrenilmeleri gerekmez (Ersanlı, 2003, s. 181). Temel ihtiyaçlara yönelik olan birincil pekiştireçler, insanı davranışa yönlendirir. Zamanla öğrenme yoluyla kazanılan davranışların nedeni olmaya başlarlar (Kuzgun, 1972, s. 163).

2.2.1.2.2. İkincil Pekiştireçler

Birincil pekiştireçlerle birlikte ortaya çıkan pekiştireçlerdir. Bu sebeple “*koşullu pekiştireç*” de denmektedir. Öğrenme sonucunda oluşurlar. Okullarda kullanılan pekiştireçlerin büyük bir kısmı ikincil pekiştireçlere girer. Genellikle öğrenilmiş güdülerle ilgili olarak pekiştireçler verilir (Bloom, 1979, s. 117). Örneğin, sınav notunun öğrenci için az bir değeri varken sınavdan yüksek puan aldıktan sonra öğretmeni ve ailesi tarafından yakın ilgiyle karşılanmasıyla sınav notuna daha çok değer vermeye başlayacaktır. Günlük hayatta

otobüs biletinin bir çocuk için hiçbir değeri yokken onun sayesinde yolculuk yapılacağını öğrenmesi, bileti çocuk için değerli kılacaktır. Otobüs bileti ve sınav puanı tek başına bir anlam ifade etmezken birincil pekiştireçlerle desteklendiğinde anlam kazanıp ikincil pekiştireç olmaktadır. İkincil pekiştireç konusunda öğretmenler dışında anne, baba ve akran grupları tarafından onaylama da oldukça önemlidir.

İkincil pekiştireçler üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar; sosyal pekiştireçler, etkinlik pekiştireçleri ve sembol pekiştireçlerdir (Ersanlı, 2003, s. 182).

Sosyal pekiştireçler; sergilenen davranıştan sonra güzel söz söyleme, övme, gülme, ilgi ve hoş yaşantılar sağlama gibi bireyi sosyal açıdan onurlandıran pekiştireçlerdir. Günlük hayatta en çok kullanılan ve oldukça etkili olan pekiştireçtir. Öğretmenler sosyal pekiştireçleri, öğrenme ortamında yerinde ve zamanında kullanırsa verimli bir öğrenme ortamı oluşur. Mesela, sosyal pekiştireçlerden olan övgü sözcüklerinin sürekli ve gereksiz yere kullanılması pekiştirecin etkisini yitirir. Övgüler, övülmeyi hak eden davranışlardan sonra kullanılmalıdır. Dolayısıyla sosyal pekiştireçlerin kullanılma zamanlamasına dikkat edilirse hedeflenen sonuçlara daha rahat ulaşılabilir (Özyürek, 2004, s. 45-47).

Etkinlik pekiştireçleri; oyun oynamak, müzik dinlemek, gezi yapmak gibi güzel faaliyetler yapmakla ilgili etkinlik içerikli faaliyetlerdir. Ayrıca okullarda yapılan etkinlikler de etkinlik pekiştirici kapsamına girer. Bu etkinlikler sınıfta doğal olarak oluşabileceği gibi öğretimin içeriğinden, özel gün ve haftalardan da yararlanılarak oluşturulabilir. Örneğin, Mevlid-i Nebi haftasında şiir dinletileri, ilahi korosu oluşturma vb. etkinlikler için öğrencileri görevlendirme etkinlik pekiştirecine girer (Ersanlı, 2003, s. 183).

Materyaller, derslerde pekiştireç unsuru olarak kullanılabilir. Öğrenme ortamında etkili ve amaca uygun olarak kullanılması öğretimin niteliğini artıracaktır. Bu durum öğrenci başarısına katkıda bulunacaktır. Materyalin okulda bulunmasının yanı sıra öğretmenin de onları etkili olarak kullanılması oldukça önemlidir. Çünkü öğrenme sürecine olumlu katkılarda bulunmak için materyaller etkili kullanılmalıdır. Aksi takdirde materyaller, öğrenci için bir anlam ifade etmeyecektir. Dolayısıyla öğrenme ortamında pekiştireç unsuru olarak materyallerin kullanılmasının öğrenme sürecine pek çok katkısı bulunmaktadır.

Eğitim-öğretim sürecinde materyal kullanımının faydaları şöyle sıralanabilir (Başaran, 2003, s. 10-14);

- İyi tasarlanmış öğretim materyalleri öğrenme sürecini zenginleştirir. Soyut olan konuların somutlaştırılmasını sağlar. Özellikle soyut konularının öğretiminde materyallere başvurulması bilgilerin hafızada kalıcılığını artıracaktır.
- Materyallerle ders işlenirken birden fazla duyu organı öğrenme sürecine katılır. Duyu organı sayısının artmasıyla öğrenmede kalıcılık artacaktır.
- Materyaller teorik bilgilerin pratiğe dönüşmesini sağlar. Bu durum yaparak-yaşayarak öğrenmeyi mümkün kılar.
- Öğrenme ortamında araç gereçlerin kullanılması ilgi uyandırır. Sınıflarda anlatım yöntemi sıklıkla kullanılmaktadır. Konuların görsel ve işitsel materyaller yoluyla sunulması öğrencilerin ilgisini çekip, öğrenmeye karşı güdüleyecektir.
- Materyaller öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada da oldukça etkilidir. Çünkü öğrenciler farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahiptir. Bazıları dinleyerek, bazıları okuyarak, bazıları görerek daha iyi öğrenebilirler. Materyaller sayesinde öğrenme durumlarına uygun öğretim kanalları artar.

DKAB derslerinde soyut konu ve kavramların yoğun olması, materyal kullanımı zorunlu hale getirmektedir. Derslerde etkili ve verimli öğrenmenin sağlanabilmesi için konunun yeni teknoloji ürünü materyallerle desteklenmesi gereklidir. Ders materyalleri olarak çoğunlukla ders kitabı, Kur'an-ı Kerim ve yazı tahtası gibi materyallerin kullanıldığı öğrenme ortamında yüksek düzeyde başarı ve verimliliğe ulaşmak için görsel ve işitsel materyallerden faydalanmak gereklidir (Özdemir, 2010, s. 32-33). Derslerde araç-gereç kullanılması eğitim yaşantısını zenginleştirerek, işlenen konunun daha kolay öğrenilmesini sağlar. Görseller, sözcüklere göre daha fazla hatırlandığı için sözcükleri görsel materyallerle desteklemek daha etkili olacaktır (Demir, 2008, s. 14). Mesela, 6. sınıflarda namaz konusu işlenirken görsellerle veya video eşliğinde sunum yapılması öğrenmede kalıcılığı artıracaktır. Daha sonra öğretmenin öğrencileri camiye namaz kılmaya götürüp uygulamalı olarak öğrenmelerini sağlanması etkinlik pekiştirici kapsamındadır. 5. sınıflarda caminin bölümleri işlenirken daha önce duymadıkları minber, mihrap, vaaz kürsüsü gibi kavramları öğrenmek için camiye incelemeye gitmeleri de etkinlik pekiştirecine örnek olarak gösterilebilir.

Derslerde etkinlik pekiştirici olarak oyunlarda oldukça etkilidir. Oyun, çocuğun bilişsel duyuşsal ve psikomotor gelişiminde oldukça etkilidir. Dolayısıyla oyunu öğrenmenin yardımcı olarak kullanmak gereklidir. Oyun sayesinde zevkli ve kalıcı öğrenme gerçekleşebilir.

Din eğitiminde içinde dini ve ahlaki kavramlarının yer aldığı oyunlara önem verilmelidir. Çocuk oyunları oluştururken dini ve ahlaki motiflerle desteklenmelidir. Bu sayede çocuk, oyun esnasında dini konularla karşılaşacaktır. Oyun içerisinde geçen Allah, melek, cami, helal-haram vb. kavramlarla tanışıp ilgi duyar hale gelecektir. Çocuk oyunları esnasındaki şarkılar için de aynı durum geçerlidir (Çelik, 2004, s.195). Ders esnasında öğrenci düzeyine göre eğitsel oyunların oynanması etkinlik pekiştiricisine girer.

Eğitsel oyun yöntemi ile öğrenilen bilgiler pekiştirilir. Daha rahat bir ortamda sergilenme imkânı bulur. Bu sebeple öğretmenler ders kazanımlarına göre oyunları eğitsel hale getirmekle yükümlüdür (Gürer & Arslan, 2017, s. 92).

Sembol pekiştireçler; tek başına kullanıldığında bir anlam ifade etmeyip diğer pekiştireçlerle ilişkili hale gelince anlam kazanan pekiştireçlerdir. Günlük hayatta sembol pekiştireç olarak para örneği çoğunlukla kullanılır. Farklı örnekler olarak yıldız, kupon, marka vb. sembol pekiştireçler de vardır (Uysal, 2001, s. 16-17). Sembol pekiştireçler özellikle derse ilgi duymakta zorlanan öğrenciler için güdülenmeyi sağlar. Öğretim konusunda ve öğrenci davranışlarını düzenlemede bu pekiştireçlerin anında verilmesi büyük bir avantajdır. Çünkü hedeflenen davranış değişikliğine çabucak ulaşılabilir (Kendirci, 1999, s. 15).

Sembol pekiştireçlerin belli bir programa göre hazırlanması gereklidir. Öğretmen bu programı kendisi hazırlayabileceği gibi öğrencisiyle birlikte de hazırlayabilir. Program üç aşamada gerçekleştirilmelidir. Birinci aşamada, değiştirilmek istenen davranışların belirlenmesi gerekir. Yani öğrencide öncelikle hangi tür davranışların değiştirilmesi gerektiğine karar verilmelidir. Bu durumu gerçekleştirmek için öğrencinin davranışları gözlemlenip istenmeyen davranışlar belirlenir. Örneğin, ilkokul birinci sınıfta bir öğrenci öğretmenin söylediği cümleleri yazmıyor, dersle ilgilenmiyor ve arkadaşlarını konuşturmaktadır. Böyle bir öğrenci için yazı yazması, arkadaşlarıyla belli bir süre konuşmayıp dersle ilgilenmesi gibi istendik davranışları gösterince ödüllendirilmesi davranış değişikliği konusunda ilk adımdır. İkinci aşamada, değiştirilecek davranışlar belirlendikten sonra sembol pekiştiricinin ne olabileceğine ve hedef davranışın sonucunda kaç kez ödül verileceğine öğrencilerle karar verilir. Her davranış için kaç tane sembol ödül verileceğine karar verilirken değiştirilmek istenen davranışlardan öğrencinin az gösterdiğine çok, çok gösterdiği davranışlara ise daha az sayıda sembol ödül verilmelidir. Aynı örnekten yola çıkacak olursak, ilkokul öğrencisinin istenen cümleyi yazmasına 1 sembol, arkadaşlarıyla konuşmadan dersi dinlemesine 2 sembol verilebilir. Programdaki üçüncü aşamada ise, semboller belirlendikten sonra nasıl kullanılacağı konusudur. Yani birincil pekiştireçlerin

neler olacağına ve kaç sembole denk geldiğinin kararlaştırılması gerekir. Aynı öğrenci için; okula istediği oyuncak getirmesi 10 sembol sonunda, dersin son 10 dakikası ders dışı etkinlik yapma 15 sembol sonunda gerçekleştirilir. Sembolik ödüllendirme şekli bazen diğer pekiştireçlere göre ödüllendirmede daha kolay gerçekleşir. Ayrıca öğretmenin öğrencisini ödüllendirdiği sembol sayısına bakarak gelişmesini daha rahat takip etmesini sağlar (Erden & Akman, 2001, s. 141-143).

2.2.1.3. Etkilerine Göre Pekiştireçler

2.2.1.3.1. Olumlu Pekiştireç

Olumlu pekiştireç, gösterilen davranış sonucunda bireyin hoşuna giden bir uyarıcıyla karşılaşması durumunda davranışın oluşma sıklığını artırması sürecidir. Uygun davranışların artmasını sağladığı gibi uygun olmayan davranışları azaltmada da oldukça etkili bir pekiştireçtir. Uygun olan davranışların gösterilme sıklığını artırabilmek için öncelikle uygun pekiştireçlerin belirlenmesi gereklidir. Pekiştirecin davranıştan hemen sonrası verilmesi oldukça önemlidir (Erbaş, 2005, s. 18-19). Ödül niteliğindeki pek çok uyarıcı olumlu pekiştirece örnek olabilir. Mesela, DKAB dersinde öğretmen abdestin alınışında doğru sıralamayı öğrencilere sorar. Öğrencilerin çoğu sıralamayı karıştırır. Sıralamayı doğru yapan öğrencileri tebrik edip bütün sınıfta alkışlatması olumlu pekiştirece girer. Böylece diğer öğrenciler de abdestin alınışında doğru sıralamaya dikkat eder.

Olumlu pekiştireçlerin uygulanmasında bazı hususlara dikkat edilmelidir. Kullanılacak pekiştireç zaman alıcı olmamalı ve kolaylıkla verilecek türden olmalıdır. Sık sık verilip bireyde doyumluk hissi oluşturmamalıdır. Aynı zamanda hedeflenen davranış gösterildiğinde geciktirilmeden verilmesi önemlidir. Mesela, olumlu bir davranış için aylar sonra büyük bir ödül vermektense anında verilecek küçük bir ödül daha etkili olmaktadır. Ayrıca olumlu pekiştireçlerin dikkatsizce kullanımı bazı sorunlara yol açmaktadır. Örneğin, kaybolan eşyasını bulmakta zorluk çeken bir çocuk, öfke dolu sözlerle eşyasının bulunmasını istemektedir. Kaybolan eşyası bulunup kendisine verilir. Çocuk öfkeli ve sert olmanın ileride yine eşyası kaybolduğunda bulunması için işe yarayacağını düşünecektir. Dolayısıyla olumsuz davranışlara olumlu pekiştireçlerin dikkatsizce verilmesi daha büyük sıkıntılara yol açabilir (Can, 2005, s. 104).

2.2.1.3.2. Olumsuz Pekiştireçler

Olumsuz davranışın ortadan kaldırıp yerine olumlu bir davranış getirmek için kullanılan pekiştireçlerdir. Başka bir ifadeyle, sergilenen davranışın sonucunda ortadan kaldırılan uyarıcının, davranışın gelecekte tekrarlanma ihtimalini artırması olumsuz pekiştireçtir. Olumsuz pekiştireç ve ceza kavramları birbirine karıştırılmamalıdır. Olumsuz pekiştireç, olumlu davranışı ortaya koyabilmek için kullanılmaktadır. Bu pekiştireç geri çekilirse istenen davranış ortaya çıkar, geri çekilmediği takdirde cezaya dönüşür. Örneğin, öğretmen derste hedef davranışlar için soru sorar. Öğrencilerden yanlış cevaplar gelir. Bunun üzerine öğretmen “bilemedin, yanlış cevap” vb. şeklinde karşılık verir. Bu şekilde verilen karşılık cezadır. Bu olaydan sonra öğrenciler artık cevap vermekten çekinirler. Bu durumun farkına varan öğretmen ceza içerikli ifadeleri ve uyarıcıları kullanmayıp ortadan kaldırır. Bunun yerine öğrencilere ipuçları verip gerekli rehberliği yaparak cesaretlendirir ve doğru yanıtı buldurmaya çalışır. Dolayısıyla öğretmenin “yanlış cevap, bilemediniz” gibi istenmedik uyarıcıları ortadan kaldırmasıyla istedik davranışların ortaya çıkması olumsuz pekiştirece girer (Yapıcı, 2004, s. 2-3).

2.2.2. Sönme

Uygun olmayan davranışa yönlendiren pekiştirici uyarıcının ortadan kaldırılmasıdır. Pekiştirmenin yapılmasından vazgeçilmesiyle davranış, pekiştirme gerçekleşmeden önceki haline döner. Sönme sürecinde davranışın sıklığı hemen azalmayıp kısa süreliğine bir artış gösterir. Daha sonra davranış pekiştirilmedikçe azalır ve yok olur. Örneğin, sınıfta sık sık karın ağrısı şikâyetinde bulunan bir öğrenciyi öğretmen evine göndermektedir. Çocuk bu davranışı eve gitmek istediği her zaman yalan söyleyerek göstermektedir. Öğretmen bu durumu anlayınca davranışını pekiştirmemek için eve gitmesine izin vermez. İzin verilmemeye başlanmasıyla çocuk karın ağrılarının daha çok şiddetlendiğini gösteren davranışlarda bulunur. Bu durumu birkaç kez daha tekrarlar ama davranış pekiştirilmediği için zamanla azalır ve yok olur (Senemoğlu, 2004, s. 156).

2.2.3. Ceza

Davranışı azaltmanın diğer bir yolu da ceza yöntemidir. Ceza yoluyla davranışın azaltılması için sergilendiği her durumda ceza verilmektedir. Böylece istenmeyen davranış

sergileyen bireyin davranışı yapmaması gerektiği belirtilmiş olur. Bu yöntemle, istenmeyen davranış geçici olarak ortadan kaldırılır. Ceza uygulanan birey cezanın hangi durumlarda gelmediğini öğrenince zayıflatılmak istenen davranışını tekrarlayabilir (Arı, 1999, s. 124). Mesela, derste öğretmen sınıfta ders dinlemeyen öğrencilere her defasında tek ayak üstünde durmakla cezalandırır. Öğrencilerin ders dinlememe davranışları zamanla azalır. Derse öğretmenle birlikte başka bir öğretmenin girmesi gibi ceza vermeyeceğini anladıkları bir durum gerçekleşirse öğrenciler yine ders dinlememe davranışını gösterecektir.

Eğitim sürecinde uygulanan cezaların öğrenmeye olumlu etkileri olmamaktadır. Ceza sadece disiplini sağlamada kullanılan ve genelde en son çare olarak başvurulmuş bir yöntemdir (Mahiroğlu & Buluç, 2003, s. 3). Okullarda disiplinin sorun olarak görülmesiyle cezaya başvurulmaktadır. Öğrencilerin sergilemiş olduğu her istenmeyen davranış her zaman cezayla sonuçlandırılmamalıdır. Fakat okul ortamını aşırı derecede etkileyen, okula maddi ve manevi zararlar veren tutum ve davranışlara birtakım cezalar verilebilir. Çünkü disiplin, öğrencilere hangi davranışların istenen davranış olduğunu göstermekte ve hangi tür davranışlar sonucunda ödül veya ceza alacaklarını belirlemektedir (Civelek, 2001, s. 8-9).

Ceza, olağanüstü durumlarda haklı görülebilir. İstenmeyen davranışları değiştirmede esas olan olumlu pekiştirmedir. Çünkü pekiştirmenin etkileri tahmin edilebilir ama cezanın etkilerinin tahmin edilmesi zordur. Ceza, istendik davranışların öğretilmesini sağlamaz. Halbuki eğitimin esas amacı, öğrencilere istendik davranışlar kazandırmaktır. Cezanın hiç kullanılmaması imkânsız gibi durabilir. Doğru olan cezanın zararsız ve etkili olabileceği durumları belirleyebilmektir. Cezanın tehdit olarak da kullanıldığı durumlar vardır. Mesela, öğrenci öğretmenin cezalandırmasından korktuğu için istenmeyen davranışlardan uzak durması söz konusudur. Ceza iki biçimde kullanılabilir. İstenmeyen davranış sonucu hoş olmayan bir uyarıcının ortama konulmasıyla istenmeyen davranışın yapılma sıklığının azalması *birinci tür cezadır*. Örneğin, kavga eden öğrenciyi öğretmenin azarlamasıyla öğrencinin artık kavga etmekten vazgeçmesi birinci tür cezaya örnektir. Ayrıca fiziksel ceza da birinci tür cezaya girer. Fakat fiziksel ceza eğitimde kesinlikle kullanılmamalıdır. *İkinci tür ceza* ise, bir davranışın ortamdaki pekiştirici uyarıcı ortadan kaldırılmasıyla yeniden gösterilme ihtimalinin azalmasıdır. Örneğin, sınavda kopya çeken öğrencinin öğretmenin ilgisinden yoksun bırakılması ikinci tür cezadır (Selçuk, 1997, s. 112-114).

Cezaya başvurulması durumunda şu noktalara dikkat edilmesi gereklidir (Fidan, 1990, s. 55-56);

- Ceza geciktirilmeden istenmeyen davranışın hemen ardından verilmelidir. Hafta içinde yapılmış hatalı davranışların toplanarak hafta sonunda cezalandırılması doğru değildir.
- Ceza öğrencinin kişiliğine değil, cezaya yönelik davranışına verilmelidir.
- Cezanın verileceği esnada ceza konusu tartışılmamalıdır. Ceza verilmeden önce uyarıda bulunulmalıdır.
- İstenmeyen davranışların bazen gülerek karşılanması davranışın pekiştirilmesine neden olur. Bu durum davranışın kalıcı olmasına neden olur.
- Öğretmenler tarafından uygulanabilecek ceza şekilleri olumlu pekiştireçlerden yoksun bırakma şeklinde olabilir. Kötü söz ve fiziksel cezadan kesinlikle uzak durulmalıdır.

Cezalar, olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olabilir. Cezaya maruz kalan kişilerde endişe, korku, nefret ve saldırganlık gibi davranışlar oluşabilir. Cezaya maruz kaldıkça ceza yemeye alışması sonucunda cezanın şiddetlenmesine neden olabilir. Bu durum cezaya uğrayan kişi de karşı gelme eğilimi artıracaktır. Ceza uygulayan kişiler verdikleri ceza sonunda istediği davranışları gözlemlemeye başlayınca, ceza yoluyla disiplin sağlama yolunu tek önlem olarak algılayacaktır. Böyle bir yola başvuran öğretmen zamanla sertleşmeye başlayıp öğrencilerin gözünde korku unsuru haline gelecektir. Bu durum öğrencileri derse karşı ilgisiz yaptığı gibi öğretmenin olumsuz davranışları onlar için model olacaktır. Mümkün olduğunca istenmeyen davranışları önlemek için ceza yoluna başvurulmamalıdır. Çünkü ceza kişiliğin gelişmesini olumsuz etkiler. Öğrencinin düzeyine göre gerekli durumlarda hafif cezalar ve mahrum bırakma yollarına gidilmelidir. Öğrenme ortamında esas olan öğretmen öğrenci arasındaki etkili iletişimidir. Karşılıklı sevgi ve saygıya dayanan bir ortamda cezaya yer verilmemelidir.

2.2.4. Pekiştirme Tarifeleri

Öğrenme ortamında uygulanacak pekiştirecin bireyin ihtiyaçlarına, davranışlarına, psikolojik özelliklerine ve beklentilerine göre uygulanması oldukça önemlidir. Ayrıca pekiştireçlerin ne zaman uygulanacağı konusu da önemlidir. Çünkü pekiştirme uygulamaları, zamanlama açısından iyi ayarlanırsa pekiştireçlerden daha etkili sonuçlar elde edilir (Ulay, 2004, s. 52). Pekiştirme tarifelerinin davranışa yönelik etkilerinin anlaşılması ve duruma göre nasıl uygulanacağını bilmesi, davranışlara kararlılık ve süreklilik kazandırır. Bu tarifelerin doğru bir şekilde uygulanışı davranışların sonucunun büyük olasılıkla önceden tahmin edilmesini sağlar. Yani hangi tür davranışların gösterileceğini veya hangi tür davranışların gösterilmeyeceğini önceden anlama ihtimalini kuvvetlendirir (Göl, 2003, s. 22-23). Pekiştirme

tarifeleri bazı kaynaklarda dört, bazılarında beş gruba ayrılmıştır. Senemoğlu pekiştirme tarifelerini beş grupta incelemiştir. Bunlar; sürekli pekiştirme, sabit oranlı tarife, değişken oranlı tarife, sabit aralıklı tarife ve değişken aralıklı tarifiedir (Senemoğlu, 2004, s. 163).

2.2.4.1. Sürekli Pekiştirme

En basit pekiştirme tarifesidir. Yeni bir davranış öğretilirken bu tarife kullanılmaktadır. Hedeflenen davranış öğretildikten sonra sürekli pekiştirme tarifesinin bırakılıp diğer tariflerin uygulanmaya başlanması oldukça önemlidir. Çünkü sürekli pekiştirme tarifesine devam edilirse pekiştirmenin etkisi ortadan kalkacaktır (Senemoğlu, 2004, s. 163). Örneğin, DKAB dersinde ünite sonlarında yer alan surelerin okunuşuna bakarak okumaktan çekinen öğrenciler için başlangıçta her okuma isteği pekiştirilirken okuma isteği oluşturulduktan sonra farklı pekiştirme tarifelerine geçilmelidir.

2.2.4.2. Sabit Oranlı Tarife

Belli bir sayıdaki davranıştan sonra pekiştirmenin yapılmasıdır. Pekiştirici uyarıcıların verilmesi planlanmış ve belli sayıdaki davranışların sergilenmesine bağlıdır (Fidan, 1990, s. 45). Mesela, öğretmenin sorduğu her iki soruya öğrencinin doğru cevap vererek 1 artı (+) alması ya da DKAB dersinde ünite sonlarındaki her bir sureyi ezberleyen öğrenciye öğretmenin 10 puan vermesi sabit oranlı tarifeye girer. Bu tarifiede zaman önemli olmayıp doğru davranış sayısı önemlidir.

2.2.4.3. Değişken Oranlı Tarife

Belli sayıdaki tepkilerin pekiştirilmesi yerine değişken sayılardaki tepkiler pekiştirilmektedir. Bu tarifiede esas olan ortalama bir tepki sayısının pekiştirilmesidir. Örneğin, öğretmenler ortalama 4 doğru davranışa iyi not verebilir. Bu not verme işlemi bazen 2 doğru davranıştan sonra bazen de 6 doğru davranıştan sonra verilebilir (Güngör, 2009, s. 52). Bu tarifiede öğrenci pekiştirecin geleceğini bilmektedir. Fakat ne zaman geleceğini bilmez. Bu sebeple sönmeye karşı en dirençli tarifiedir. Yeni davranış kazandırmada ve davranışın kalıcı hale getirilmesinde oldukça etkili bir tarifiedir (Ulay, 2004, s. 53).

2.2.4.4. Sabit Aralıklı Pekiştirme

Belirli zaman aralıklarıyla yapılan pekiştirmelerdir. Örneğin, her 5 dakikada bir yapılan pekiştirme bu tarife göre yapılmaktadır. Sosyal hayatta maaş almak bu tarife için uygun bir örnektir. Her ay maaşını alan işçi veya memurlar sabit aralıklı tarife göre ödüllendirilmektedir. Sabit pekiştirme tarifeleri organizma tarafından fark edildiği takdirde pekiştirme verilmeyen durumlarda doğru davranış oranı azalacaktır. Bu nedenle istenilen davranışın sürekli olarak gösterilmesi gerektiği durumlarda tavsiye edilmemektedir. Öğrencinin her 5 soruya doğru yanıt vererek pekiştirilmesi sabit oranlı tarife, her hafta ödevlerin değerlendirilip ödevini iyi yapanların ödüllendirilmesi ise sabit aralıklı tarife göre pekiştirmeye girmektedir (Bacanlı, 1999, s. 158).

2.2.4.5. Değişken Aralıklı Tarife

Bu tarife pekiştirme değişik zaman aralıklarında yapılmaktadır. Pekiştireçlerin gelme zamanının tahmin edilmesi zordur. Geleceğine dair beklentinin olması hedeflenen davranışları sürekli hale getirebilir. Mesela, öğrencilerin beklenmedik zamanlarda bir öğrenciye öğretmenin iyi not verdiğini gözlemlemesi, bazı öğrencileri derste sürekli olarak hazırlıklı hale getirir. Bu pekiştirme tarifi en verimli davranış kazandırma yöntemlerinden biridir. Öğrenciyi aktif hale getirir (Fidan, 1990, s. 45).

2.2.5. Premack İlkesi

Davranışçı psikolog David Premack tarafından geliştirilmiş bir ilkedir. Aileler tarafından eski dönemlerden beri kullanıldığı için ilkeye “büyükanne kuralı” da denmektedir. Bu ilke organizmanın tercih ettiği davranış pekiştireç olarak kullanılıp, az sergilediği davranış ortaya çıkarılır. Premack ilkesi uygulanırken az gösterilen davranıştan başlanması gereklidir. Mesela, sebze yemeğinden hoşlanmayıp tatlı yemeyi seven bir çocuğa, sebze yemeği yedirebilmek için sebze yemeğini yedikten sonra tatlı yiyebileceği söylenir. Premack ilkesinin uygulanması kolay olduğu için sık sık kullanılabilir. İlkokullarda yazı yazmada isteksiz davranan ama oyun oynamaktan zevk alan çocuklara öğretmen yazı yazmaları takdirde teneffüse çıkıp oyun oynayacaklarını söylemesiyle yazı yazdırabilir. Bu ilke dikkat edilmesi gereken husus, çok sık kullanılırsa çocuk yaptığı her olumlu davranışın karşılığını isteyebilir. Öğretmenin bu ilkeyi uygularken öğrencilerin hangi türden davranışları sık olarak ve hangi türden davranışları daha az gösterdiğini belirlemeleri gerekir. Daima az gösterilen

davranışların öncelikle yaptırılması gereklidir. Öğrenciden teneffüsten döndükten sonra ödevini tamamlaması istenirse öğrenci ödülü önceden aldığı için hedef davranışı sergilemeyebilir (Erden & Akman, 2001, s. 141).

2.2.6. Pekiştirmenin Miktarı ve Gecikme Süresi

Pekiştirmenin nasıl ve ne zaman verileceği öğrenmeye etki ettiği gibi pekiştirme miktarı ve gecikme süresi de öğrenme hızını ve süresini etkilemektedir. Örneğin, matematik dersinde başarısız olan bir öğrencinin ders çalışmasını sağlamak için, öğrenciye futbol topu ya da bisiklet alınacağını söylenmesi durumunda, çocuk bisikleti tercih edecektir. Ödülün hemen veya bir hafta sonra verilmesi durumunda ise hemen verilmesi hoşuna gidecektir. Bu örneklerden hareketle öğrencinin ödüllendirilmesi durumunda verilecek ödül yeteri kadar üst düzeyde bir gereksinimi karşılamalıdır. Aynı zamanda ödül zamanında yani hedef davranış gösterildiği anda verilmelidir. Çünkü istendik davranışın gösterilmesiyle ödüllendirilmesi arasındaki zaman uzadıkça iki olay arasındaki bağlantının sağlanması da gecikecektir (Arı, 1999, s. 113-114).

2.2.7. Pekiştirme Uygulamalarında Öğretmenlerin Dikkat Etmeleri Gereken İlkeler

Pekiştirme uygulamalarında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar şu şekilde sıralanabilir (Sönmez, 1991, s. 129):

- Öğretmenlerin ilk derslerde her doğru cevaba pekiştireç vermesi gereklidir.
- Öğretmenler özellikle içe kapanık, çekingen öğrenciler için onları cesaretlendiren, güdüleyen ve ders etkinliklerine katılımlarını sağlayan uygun yer ve zamanda pekiştireç vermelidir. Bu pekiştireçler öğrencinin gelişim düzeyine ve beklentilerine uygun olmalıdır.
- Derslerde ilerleme oldukça her doğru cevap yerine bilişsel açıdan daha üst düzeydeki cevaplara pekiştireç verilmelidir. Yani soru sorarken hemen akla gelen cevaplara pekiştireç vermektense bilgi ve yorum içeren ifadeler pekiştireç verilmesi daha uygundur.
- Öğrenme ortamında kullanılan pekiştireçler öğrencinin kültürel ortamına, kişiliğine, yaşına ve cinsiyetine uygun olup yeri ve zamanı geldikçe verilmelidir. Örneğin bir ilkokul öğrencisine “‘aferin, çok akıllısın deyip, yanağını okşamak” pekiştireç olabilir. Fakat aynı davranış lisedeki öğrenciler için pekiştireç olmadığı gibi tepkiye yol açabilir.

- Sürekli olarak aynı türden pekiştireçler kullanılmamalıdır. Bu durumda pekiştireç kısa bir süre sonra etkisini yitirmeye başlar. Bu nedenle değişik niteliklerdeki pekiştireçlere yer verilmelidir.

- İlk dersler ve utangaç öğrenciler dışında, öğrenme ortamında pekiştireçlerin çok sık kullanılmaması gerekir. Böyle bir durum pekiştireçlerin etkisini yitirmesine neden olur.

- Öğrenmede güçlük çeken öğrencilere her durumda yani her doğru cevaptan sonra pekiştireç verilmelidir. Böyle davranmak öğrencileri cesaretlendirmenin yanı sıra öğrenmelerini de kolaylaştırabilir. Kendilerine olan güvenlerini arttırdığı için olumlu yönde kişilik gelişimine katkıda bulunur.

- Öğretmenlerin pekiştirme tarifelerine uygun olarak ders işlemleri gereklidir. Yani ilk derslerde sürekli pekiştirme tarifesi kullanılmalıdır. Dersler ilerledikçe sabit oranlı ve değişken oranlı tarifeler kullanılmalıdır. Bu sıralamaya dikkat etmek pekiştireçlerin etki düzeyini artıracaktır.

- Öğretmen kendisinin hoşuna giden davranışlara değil, istendik davranışı gösteren öğrencilere pekiştireç vermelidir. Çünkü pekiştireçler hedef davranışlara yönelik olmalıdır.

Okullarda grupta öğretim söz konusu olduğu için öğrencilerin yeni davranışlar kazanırken bu davranışların öğrenilmesi sırasında ve istendik düzeyde öğrendikten sonra yeterince pekiştirilmeleri gereklidir. Özçelik, pekiştirmenin etkilerinden tam olarak yararlanmak için pekiştirmeyi üç grupta incelenmiştir. Bunlar; öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık, seçenek zenginliği ve dağıtımda dengedir (Özçelik, 1987, s.189).

Öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık; öğretmenin, öğrencilerin pekiştirmeye yönelik ihtiyaçlarını yerinde ve zamanında fark etmeleri gereklidir. Daha sonra hissedilen bu ihtiyaçları giderilmelidir. Çünkü bireysel öğretimde kolaylıkla giderilen bu durum grupta öğretimde zamanında giderilmezse sıkıntıya neden olabilir. Öğrenme ortamında her an ortaya çıkan pekiştirmeye ihtiyaç duyulan davranışlarının zamanında farkına varılması çok önemlidir. Bu durum önemli olduğu kadar da zor bir süreçtir. Bu sebeple öğrencilerle öğretmen arasında iyi bir iletişim süreci olmalıdır. Öğrenci davranışlarının öğretmene, öğretmenin geri bildirimlerinin de öğrenciye hemen ulaşması ve gruptaki her öğrencinin bu iletişim sürecinde yer alması oldukça önemlidir (Özçelik, 1987, s.189-190).

Seçenek zenginliği; okulda yapılan grupta öğrenmede aynı grupta bulunan farklı öğrenciler için farklı pekiştireçlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bazı öğrenciler için maddi pekiştireçlere bazıları içinse manevi pekiştireçlere ihtiyaç duyulabilir. Bu sebeple

öğretmenlerin zengin bir pekiştirici dağarcığına sahip olmaları gereklidir (Özçelik, 1987, s. 190).

Dağıtım da denge; pekiştireçlerin etkili ve dengeli bir dağıtımı yapılmadığı takdirde pekiştirmede hedeflenen ürünler alınamayabilir. Sınıftaki bazı öğrencilerin yeterli miktarda pekiştirilememesi sorunu öğrencileri öğrenmeye, okula ve kendilerine karşı olumsuz tavır almalarına neden olabilir. Öğrencilerin beklenen davranışlarının pekiştirilmesindeki amaç, sınıftaki her öğrencinin göstermiş olduğu beklenene yakın davranışların zamanında pekiştirilmesidir. Aynı zamanda pekiştirme, her öğrenciye yeni davranışında kalıcılık sağlanana kadar sürdürülmelidir (Özçelik, 1987, s.191-192).

2.3. DKAB Derslerinde Davranış Değişikliği ve Pekiştireç Kullanımı

2.3.1. DKAB Derslerinde Davranış Değişikliği

DKAB programındaki temel yaklaşımlar, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını hedefler. Programdaki bu yaklaşımlar, eğitimsel yaklaşım ve din bilimsel yaklaşım olarak ikiye ayrılır. Eğitimsel yaklaşım programında; yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar ön plandadır. Din bilimsel yaklaşımda ise dini asıl kaynaklardan öğrenme önemlidir (Yürük, 2022, s. 419). Pekiştirme uygulamalarının hedefleri DKAB programındaki yaklaşımlarla paralellik göstermektedir. Çünkü DKAB programı yaklaşımlarında yer alan öğrenci merkezli uygulamalara öncelik verilmesi, teorik dini bilgilerle öğrenci deneyimlerinin ilişkilendirilmesi hedeflenmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin hazır bulunuşluklarının göz önünde bulundurarak istedik davranış kazandırması amaçlanır. Bu hedef ve amaçlar pekiştirme uygulamalarının da yer almaktadır. Bu nedenle DKAB öğretmenlerinin bu yaklaşımları göz önünde bulundurup, kullanılacakları yöntem ve teknikler içerisine pekiştirme uygulamalarını da eklemeleri öğrencilerde istenilen davranışların kazandırılmasında oldukça etkili olacaktır.

Din öğretimi esnasında öğretici konumunda olan herkesin öğrenci konumunda olanların yaş ve bilgi seviyesini dikkate alıp temel hedefe ulaştırma çabasında olmaları gereklidir. Bu hedeften kopuk din öğretimi faaliyetleri istenilen davranış değişikliğini sağlamayacağı gibi birçok eleştiriye de maruz kalacaktır. Öğrenilecek bilgilerin niteliğine göre uygun ortamın oluşturulmanın yanı sıra öğrencinin ruhsal yönü de dikkate alınmalıdır. Aynı zamanda öğrencinin öğreneceği bilginin kendisine sağlayacağı yararın farkında olması güdülenmesini ve başarıya ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Dolayısıyla bireyin öğreneceği şeyi kavraması ve

öğrenme yaşantıları arasındaki ilişkileri keşfetmesi din öğretiminin daha verimli ve kalıcı olmasını sağlayacaktır. Bu durumun gerçekleşmesi için öğrencinin aktif olarak öğretimde yer alması gereklidir. Konunun özelliğine göre geçmiş deneyimlerinden elde edilen ve hazır bulunuşluklarından faydalanıp yeni öğrenilen davranışların öncekilerin üzerine inşa edilmesi gereklidir. Anne-baba veya okulda öğretmenin çocuğun din öğretimi hedeflerine yönelik söz ve davranışlarda bulunduğu anda bu durumu fark edip pekiştirmesi için övgü, ödül vs. uyarılara başvurmalıdır. Aynı zamanda hoş olmayan bir davranış sergilendiğinde bu durumun fark edildiğini ve hoş karşılanmadığını da hissettirmeleri gerekir. Hem öğrenme ortamlarında hem de yaşamın diğer alanlarında istenilen davranışı ortaya koyanlarla koymayanların fark edilmesi önemli bir konudur. Bu konuya gerekli önemin verilmemesi sonucunda temel değerlere karşı duyarsızlık oluşur. Neticede hem öğrenme durumu hem sosyal yaşam bu olumsuzluktan etkilenecektir. Din öğretiminin bu tür olumsuzluktan etkilenmemesi için özellikle yetişme dönemindeki çocukların davranışları fark edilmeli ve öğretici durumda olanların umursamaz bir tavır sergilememeleri gerekir. Ayrıca bireyin öğrenme girişimlerinin yeri ve zamanında uygun pekiştireçlerle desteklenmesi gereklidir. Din öğretimde verimli bir sonuca ulaşabilmek için öğreticinin bu konuda gecikmemesi şarttır. Pekiştireçlerin bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda verilmesi önemlidir. Aksi takdirde pekiştireçler anlamını yitireceği için hedeflere ulaşılmasını engelleyecektir (Sağlam, 2009, s.259-260).

İslam dini, sözle davranış arasında birlik olmasını ister. Davranışlar sözü tutmuyorsa eğitim amacına ulaşmamış demektir. Kurallarla davranış arasında da bağlantı arar. Bu amaçla ilahi prensiplere göre davranış, İslam'ın en büyük hedeflerindendir. Eğitim tek başına yöntem olmadığı gibi tek başına uygulama da değildir. Gelişigüzel davranışlar eğitimin kabul edilmez. İnsanın amelleri belli prensipler doğrultusunda yapılır ve kurallarla davranış birleşirse ortada bir eğitim var demektir. Yani eğitim hem kanun hem de davranıştan oluşur. Davranışların söz ve kurallarla kaynaşması İslami eğitimin de en önemli gayelerdendir. Söz ve davranışların birbirine zıt düşmemesi gereklidir. Bu zıtlığın oluşmaması için hem eğitime hem de öğrenciye büyük çaba sarf etmesi gereklidir. Buradaki çaba ise eğitimin kendisidir. İslami eğitimde davranışlar Allah'ın ilkelerine bağlı olarak yapılmalıdır. Davranışlar ve kurallar eğitim için eşit önemdedir. Öğretim sürecinde de belli amaca bağlı kaldığı süreçte eğitimin önem kazanacaktır. İslami eğitimde kanunla davranış birbirinden ayırarak hareket etmek yanlıştır. Böyle durumda anlama yerine eğitimi ortadan kaldırmış olunur. Eğitim bir organa benzetecek olursak davranışlar da onun

dokularıdır. İslam eğitiminde mükafatlar sözlere değil davranışlara verilir. İnsanı cennete götürecek olan amelleridir yani davranışlarıdır. İslam eğitim ebedi mutluluğu amaçladığı için kurallarla davranışlar arasında birlik kurulmalıdır. Ebedi mutluluk sadece sözle kazanılmaz. Davranışlar o mutluluğa varmak için en hızlı vasıtaları andırır (Bayraklı, 1989, s. 279-280).

Çocuk ve gençlerin hayatı öğrenme kaynakları arasında başkalarının örnek davranışları önemli bir yere sahiptir. Birçok sosyal davranış ve tutumu çevresindeki insanların davranış ve tutumlarını gözlemleyerek öğrenirler. Bu sebeple onların sosyal hayata atılmasında ve şahsiyetlerinin oluşmasında model olma yoluyla öğrenme oldukça etkilidir. İslam dünyasında İbn-i Sina ve Gazali gibi düşünürler bireyin kişiliğin oluşmasında başkalarının davranışlarından etkilendiğini vurgulamışlardır. Çocuk ve gençler ister istemez büyükleri taklit etmeye çalışmakta ve onların davranışlarını benimseyerek kişiliklerini oluşturma çabasına girmektedir. Örnek aldığı modelle genel olarak bazı özelliklere sahip olduğunu fark ederse o modelin diğer özelliklerini de kendi düşüncesiyle içselleştirilmeye çalışacaktır. Dolayısıyla model olmada benzerlik önemli bir faktördür (Kılavuz, 2005, s. 42-45).

Çocuk ve gençlerin sosyalleşmesinde davranışlar, tutumlarının şekillenmesinde almış oldukları eğitim-öğretim ve önemli gördükleri kişilerin tutum ve davranışları oldukça etkilidir. Bu kişiler çocuğun anne-babası, öğretmeni ve çevresidir. Çocuğun bu kişileri örnek alması davranışlarının ve ahlaki kuralların şekillenmesinde öğretimden daha etkili olmaktadır (Kılavuz, 2005, s. 53-54). Derslerde öğretmen model konumundadır. Öğrenciye istendik davranış kazandırma sürecinde bu yönüne dikkat etmelidir. Kullanacağı yöntem ve tekniklerle model olmanın da faktörü eklenince öğrenme kolaylaşacaktır. Böylece öğrenci öğretmeninden gördüğü dini ve ahlaki davranışları içselleştirecektir. Bu davranışları pekiştirip kalıcı hale getirecektir. Öğretmenin dini ve ahlaki kuralları benimsetmede ilgisiz kalması, öğrencinin gelen tepkilere gerekli dönüt ve düzeltmelerde bulunmaması gibi çelişkili durumlarda istendik davranış değişikliğinden bahsetmek imkansızdır. Bu tür öğrenme ortamında verilecek teorik bilgiler yetersiz kalacaktır. Bu sebeple hem ailenin hem öğretmenin öğrencileri ahlaki davranışları kazandırmada gerekli hassasiyeti göstermeleri gereklidir.

Eğitim psikolojisinde öğrenme, uyarıcıların toplu olarak bir şekil alması veya bir örüntü oluşturmaları olarak kabul edilir. Bütün parçaların toplamından daha öteye bir şeydir. Örneğin, kişilik sadece çeşitli özelliklerin toplamından ibaret olmayıp bünyeleşmiş bir bütündür. İnsanlar sadece pratik veya teorik bilgiden öğrendiklerini değil ahlaki kuralları, örf-adetleri, hukuki normları ve dini emirleri de davranışlarına yansıtırlar (Çamdibi, 1994, s. 78-

80). Dolayısıyla davranışlarımızı sadece teorik ve tecrübe bilgileri değil bütün değer alanları şekillendirmektedir. Eğitim, insanlara değerler dünyasını anlamasını sağlar. Öğrenme ortamında öğretmenin bu anlamayı kolaylaştırması yeni davranışlar kazandırmak için değerleri sıradanlaştırmaktan kurtarması gereklidir. Dolayısıyla öğrencinin düzeyine göre öğrenciye değerlerin aktarılıp yeni davranışların kazandırılması gereklidir.

Kur'an'da insanın ilim öğrenmesi ve doğru bilgiden haberdar olması vurgulanmıştır. Bilgiyi sadece bir öğrenme konusu olarak görmeyip bilen kişinin öğrenmiş olduğu bilgiyle kendisine yetebileceğine dikkat çeker. Kur'an bilen kişinin önemini vurgulayıp onun eğitimini de gerçekleştirmeyi henüz ilk ayetler gelirken belirtmiştir. “Oku” şeklinde başlayan bu ilahi prensipler, davranış bakımından istenilen düzeyde olabilmek için ilk adımı göstermiştir (Çamdibi, 1994, s. 60). Dolayısıyla insanın hedeflenen davranışlara ulaşabilmesinde öncelikle bilgi sahibi olması gereklidir. Ulaştığı bilgilerin hangi amaçla hayatın hangi alanlarda kullanılacağını farkında olmalıdır. İlgi, ihtiyaç ve beklentilerin bilincinde olarak sahip olduğu bilgilerle davranışlarını şekillendirmesi gereklidir.

Bilgi ve öğrenme insanı eğitmenin en önemli prensibidir. İnsanlar istenilmeyen davranışlar karşısında ancak öğrendiklerini içselleştirmesiyle mücadele edecektir. Öğrenmenin içselleştirilmesi, istenilen davranışları kalıcı hale getirilmesinde oldukça önemlidir. Bu durum insanı güzel huy ve davranışlara yöneltecektir. Çocuğun istenilen davranışlara yönlendirilmesinde ailenin rolü büyüktür. Çocuk okulda öğretmenle tanışmadan ilk öğretmeni olan anne babasıyla etkileşim halindedir. Anne babanın sergilenmiş olduğu davranış büyük oranda çocuğunu da davranışını etkilemektedir. Bu anlamda çocuk davranışlarına yönelik ilk tepkileri ailesinden almaktadır. Hoşuna gitmeyen davranışların kınanması, cezalandırılması vb. geri bildirimler çocuğun davranışlarının şekillenmesini sağlamaktadır.

Öğrencileri hayata hazırlayıp topluma kazandırmak öğretmenin asli görevidir. Bu sebeple eğitim öğretimi öğrencinin yetiştirilme sürecine göre ayarlanması gereklidir. DKAB derslerinde de çocuğa verilen dini bilgiler sadece ona hitap etmeyip gelecekte ait olacağı toplumun davranışlarını oluşturmada etkili olacaktır. Dolayısıyla çocuğa kazandırılması hedeflenen davranışlar topluma da hizmet etmektedir. Bu sebeple hem anne babalar hem de öğretmenlerin çocuğun yetiştirilmesi ve davranış kazanması sürecinde ondan geri bildirimler almalı ve gerekli düzeltmelerde de bulunmalıdır.

Çocuk gelişimi alışkanlıkların ve davranışların tümünü kapsamaktadır. Çocuğun çevresi ve insanlarla etkileşimi davranışlarını şekillendirecektir. Davranış ve alışkanlıkları,

aile ortamını ve anne babanın üzerindeki etkisini arttıracaktır. Çocuğa yönelik anne baba tutumları çocuğun davranış ve kişilik gelişimini farklı şekillerde etkilemektedir. Bu sebeple anne babanın çocuğuna karşı takındığı tutum ve davranışlara dikkat etmesi gereklidir. Aksi takdirde çocukta istenmeyen davranışların görülmesi kaçınılmazdır. Anne babanın müspet davranışları doğrudan çocuğa yansır ve onun dini yaşantısını da olumlu yönde etkiler. Çocuğun dini değerler kazanabilmesi de elverişli bir öğrenme çevresi ve örnek bir anne baba en önemli faktördür. Çocuğun ailedeki din ve ahlak eğitimi, anne babanın onu dini ve ahlaki değerler noktasında etkilemesine ve öğretici model olmalarına dayanmaktadır. Anne babanın öğretici model olması bilinçli ve sistemli eylemlerle olabileceği gibi gelişigüzel davranışlarla da olabilmektedir. Tesadüfi olarak verilen öğretilerin hangi tür davranışları ortaya çıkaracağı önceden belli olmaz. Çünkü her etki her insana aynı tepkiyi doğurmayacaktır. Dolayısıyla anne babanın bütün davranışları doğru, tutarlı ve sürekli olduğu takdirde çocuğun da bu yönde davranışlar geliştirilmesi sağlanacaktır (Ünal, 2008, s. 27-38). Çocuğa yakın kişilerin etkileri dinsel davranışların oluşmasında da oldukça etkilidir. Çevredekilerin dine bağlı hareketleri çocuğun dini yaşantı içine sokmaktadır. Dine karşı olan ilgisinde dinin faktörlerin etkisi büyüktür. İslam'da Allah inancıyla beraber dini davranışların öğretilmesi esastır. Bu davranışları genelde toplumda kabul gören ahlaki davranışlarla örtüşmektedir.

Ahlaki davranışların kazandırılmasında bireyin hangi tür davranışların iyi, kötü doğru veya yanlış olduğu konusunda bilgi sahibi olması gereklidir. Bu sebeple çocuğa niçin iyi davranışlar bulunması gerektiği ve yanlış davranışların değiştirilme nedenleri açıklanmalıdır. Çocuğa ahlak kurallarını öğretmek gereklidir. Bu sebeple yaş, bilgi vb. düzeyine uygun olarak bu kurallar açıklanmalıdır. Ahlaki bir davranışın ortaya konması için bilgidir sonra inanç gelecektir. Bu sebeple aileler çocuğun ahlaki olarak davranış gelişimini sağlamak istiyorsa güçlü bir inanç sistemi sağlamaları gereklidir. Ayrıca çocuğa olumsuz davranışların başkalarına vereceği zarar açıkça anlatıldığı takdirde ahlaki gelişimiyle olumlu yönde ilişki kurulacaktır. Bu durumda çocuk emir ve yasakların sebebini kendi zihin dünyasında anlamlandırılabilir. Hatalı davranışları karşısında onur kırıcı, hakaret içerikli sözler yerine yaptığı hatanın farkına vardırarak sözler söylenip uygun dille açıklamalar yapılmalıdır. Bu durum çocuğun hem kendine hem de başkalarına saygısını arttıracaktır (Aydın 2003, s. 143-144).

Bireyin bulunduğu öğrenme ortamında öğretici ve öğrencinin tamamen kontrolünde olmayan uyarıcılar bulunabilir. Bu uyarıcılar çocukta istenen veya istenmeyen tepkileri oluşturabilir. Bu sebeple evrensel doğrulara yönelik ve din öğretimin yapısına uygun tepki

türleri doğuracak şekilde öğrenme ortamı oluşturmak için özen gösterilmelidir. Temel hedef, çocuğun olumsuz davranışlar ortaya çıkabilecek uyarıcılara karşı temkinli davranış geliştirmesini sağlamak olmalıdır. Dikkat edilmesi gereken bir başka husus küçük yaşlardaki çocuklara aile, öğretmen veya diğer kişiler tarafından klasik şartlarına yoluyla olumsuz dini davranışlar kazandırılmasıdır. Çocukluk çağında öğrenilen bu tür davranışların daha sonra ortadan kaldırılması zor olacaktır. Örnek olarak, çocukların yersiz bir şekilde Allah ve cehennemle korkutularak büyütülmeleri söylenebilir. Aynı zamanda ibadetleri öğretirken şiddete başvurulması, çocukla öğretici arasındaki duygusal bağın zedelenmesine yol açar. Asıl hedefin Allah'ın rızasını kazanma hedefi olduğunu bireye aktarılamaması onarılması güç olumsuz davranışların ortaya çıkmasına neden olacaktır (Sağlam, 2009, s.254-256).

2.3.2. DKAB Derslerinde Pekiştirme Uygulamalarının Diğer Yöntemlerle Kullanılması

Okullarda yer alan derslerde branş farkı gözetmeksizin bütün öğretmenlerin öğretim faaliyetleriyle ilgili temel bilgi ve becerilerle, ilke ve yöntemlere hâkim olmaları gereklidir. Çünkü derslerde uygulanan yöntem ve teknikler öğrencilerin zihinsel, bedensel, toplumsal ve manevi yönlerden gelişmesine katkı sağlar. Din öğretiminde de bu genel yöntemlerden faydalanılması gereklidir. Çünkü genel öğretim yöntemi bütün branşlara yöneliktir. Sadece bir branşa ait yöntem ve teknikler ise, özel öğretim bilgisi olarak adlandırılır. Okullardaki her derste olduğu gibi DKAB dersinin de özel alan bilgisi bulunmaktadır. Dolayısıyla DKAB derslerinde de genel öğretim bilgisinden faydalandığı gibi kendi özel alan bilgisinden de faydalanılmaktadır. Öğrenme ortamında kullanılacak yöntem ve teknikler öğrencilerin ilgi ve kabiliyetleri, gereksinimleri ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak uygulanmalıdır. Çünkü yöntem ve teknikler sadece öğretmeni derste etkili kılan unsurlar olmayıp, öğrencinin derse aktif bir biçimde katılmasını sağlamaktadır (Tavukçuoğlu & Erdem, 2002, s. 236-239). Ayrıca bir konunun başlangıcından sonuna kadar sadece bir yöntemle anlatılması doğru değildir. Sınıf seviyesi, ortam ve şartlara bağlı olarak konuların sunumunda farklı yöntemler uygulanmalıdır. Bu durum dersi monotonluktan kurtarır. Öğretmen ve öğrenci iletişimini verimli kılar (Öcal, 1991, s. 240). Öğretmenler konuyu en kolay ve en etkili bir şekilde sunmanın yolunu aramalıdır. Ders sonunda öğrenciye hedef davranışların kazandırılması öğretmeni mutlu kılar. Aksi takdirde kendini huzurlu hissetmez. Bu sebeple öğretmenlerin, öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına dair bilgi ve becerilere sahip olmaları gereklidir. DKAB derslerindeki en büyük sıkıntılardan biri ise çoğunlukla anlatım yönteminin kullanılmasıdır. Oysaki dersin duruma göre farklı yöntemlerin uygulanması gereklidir.

DKAB öğretmenlerin görevi diğer branşlara göre daha zor olabilir. Çünkü dersin genel yapısına bakıldığında hem somut hem de soyut konuları kapsamaktadır. Öğrenciler, dinle ilgili ailesinden, çevresinden, sosyal medyadan vs. duydukları soruları öğretmenlere yöneltirler. Öğrencilerin sordukları sorulara cevap verirken bir matematik işlemi gibi kısa ve net cevaplar vermek mümkün olamayabilir. Çevresinden öğrendiği eksik veya yanlış bilgilerle gelen öğrencilerin aydınlatılması ve anlayacakları düzeyde ders işlenmesi oldukça önemlidir (Öztürk, 1995, s. 1-2). Din öğretiminin amacı öğrencilere sadece bilgi yüklemek değildir. Öğrendiği bilgileri içselleştirip, dini tutum ve davranışlar geliştirmeyi amaç denir. Dini duygu ve düşünceler çocuklarda kolaylıkla oluşmaktadır. Öğrenciler, ailesinden veya çevresinden öğrendiği bazı davranışları okulda öğrendikleri bilgilerle karşılaştırılınca ikilem yaşayabilmektedir. Onları bu ikilemden kurtarıp doğru davranışlar kazandırmak öğretmenin görevidir (Çelik, 2010, s. 5). DKAB derslerinde özellikle inançla ilgili soyut içerikli konularda öğretmenlerin bazı hususlara dikkat etmeleri gereklidir. Öğrencilerin hazırbulunuşluğu ve gelişim dönemlerine göre uygun etkinliklerle konuları zevkli ve somut hâle getirmek önemlidir. Öncelikle konuyla ilgili ayet ve hadisler kullanılıp öğrenilen bilginin sağlam bir zemine oturtulması sağlanmalıdır. Bilgileri direkt olarak öğrenciye aktarmak yerine öğrenci merkezli çeşitli etkinliklerle bilgilerin hafızada kalıcılığı sağlanmalıdır. Dolayısıyla soyut konuların öğretimi öğrencinin iç dünyasında önemli etkiler oluşturduğu için, konunun öğretimi esnasında kullanılacak araç gereçlerle öğretim yöntem ve tekniklerinin uygun olmasına dikkat edilmelidir (Demiryürek, 2010, s. 93-94).

DKAB dersinin öğretiminde kullanılabilecek başlıca yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Bunlar; anlatım yöntemi, soru-cevap yöntemi, tartışma yöntemi, küme çalışması yöntemi, eğitici drama etkinlikleri, örnek olay incelemesi yöntemi ve gösterip yaptırma yöntemidir. Bu yöntemlere ek olarak pekiştirme uygulamalarına yer verilmesi oldukça önemlidir. Çünkü bütün derslerde olduğu gibi DKAB derslerinde de öğrencinin motivasyonunu artırmak, derse katılımlarını sağlamak için pekiştireçlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenciye verilecek pekiştireç konusunda öğretmen doğru tercihlerde bulunmalıdır. Pekiştireç derste işlenen konuya, öğrencinin yaşına, cinsiyetine, sınıf ortamına, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve kültürel özelliklerine uygun olmak zorundadır. Pekiştirme uygulamalarının din öğretiminde kullanılan yöntemlerle birlikte uygulanması öğrenmede kalıcılığın sağlanmasına ve istendik davranış değişikliğinin oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Din öğretiminde kullanılan en klasik yöntem anlatım yöntemidir. Çünkü anlatım yönteminin uygulanması diğer yöntem ve tekniklere göre oldukça kolaydır. Kısa zamanda çok bilgi verilmektedir. Bu sebeple okul gibi grupla öğretim yapılan ortamlarda oldukça kullanışlıdır. DKAB derslerinde soyut kavramların öğretimine yer verildiği için bu yöntem çok sık kullanılır. Örneğin, ahiret hayatı, melekler, cinler, cennet ve cehennem hayatı gibi konular deney ve gözleme dayalı olmadığı için anlatım yöntemiyle sunulması tercih edilir. Fakat bu yöntemde öğrenci genelde pasif ve hazır alıcı konumundadır. Beklenen davranış değişikliğinin gözlenmesi zordur. Bütün sorumluluk öğretmene aittir. Oysaki günümüz öğrenme ortamlarında öğrencilerin aktif olması istenir. Ayrıca bu yöntemde bireysel farklılıklar göz ardı edilmektedir. Öğretmen sınıfa genel olarak genel olarak hitap etmektedir. Sınıfta yüksek ve düşük yetenekli öğrenciler vardır. Düşük yetenekli öğrencilerde davranış değişikliğinin gözlenmesi bu yöntemle oldukça zordur (Aydın, 2007, s.119-123). Pekiştirme uygulamalarında ise, öncelikle öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine yönelik olarak ders işlenmektedir. Bütün öğrencilerin aktif olarak derse katılımını sağlar. Mesela, sembolle pekiştirme yöntemi, özellikle derse ilgi duymakta zorlanan ve öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için oldukça etkili bir yöntemdir. Örneğin, 6. sınıf DKAB dersinde peygamberlerin sıfatları öğretilirken her sıfatı bir ayet veya hadisla açıklayabilen öğrencilere oyun kartı verilmektedir. Sıfatların hepsini açıklayabilen öğrenciye ise büyük ödül olarak oyun seti verilebilir. Başka bir örnek olarak, hiperaktif olup derse ilgi duymakta zorlanan öğrenciler için 10 dakika boyunca ders dinleyip, katılırsa “maşallah, dersi dinleyip katıldığın için bu ödülü hak ettin” deyip davranışı pekiştirilebilir.

2.3.2.1. DKAB Derslerinde Pekiştireç Unsuru Olarak Ödül ve Ceza

Derslerde istenilen davranışın oluşması için ödül veya cezaya başvurulması söz konusu olmaktadır. Pekiştirici unsur olarak ödüle başvurulması, davranışın kalıcılığının sağlanmasında etkilidir. Ödülün öğrencinin gelişim özelliklerine göre verilmesi uygundur. Sıklıkla verilmesi ise değerinin yitirilmesine sebep olacaktır. Derslerde cezaya genel olarak disiplin sorunu gibi istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için başvurulduğu görülür. Halbuki cezaya başvurmak istenmeyen davranışı ortadan kaldırmak yerine o davranışa karşı duyarsız olmaya neden olmaktadır. Bu durum öğrenciyi psikolojik açıdan olumsuz etkileyecektir. İstenmeyen davranışın ortadan kaldırılması için o davranışa iten uyarıcıları ortadan kaldırmalı ve öğrenciyle etkili iletişim kurma yoluna gidilmelidir.

DKAB dersinde ödül niteliğindeki pekiştireçlerin kullanılması öğrencide istendik davranışların oluşmasını sağlayacaktır. İslam eğitimcilerine göre ödülün kullanımı beğenilen davranışları ve gerçekleştirilen başarıların yeniden sergilenmesi için teşvik niteliğindedir. Gazali konuyla ilgili olarak, güzel ahlakla ilgili bir davranış sergileyen çocuğun takdir edilmesini ve hoşlanacağı şekilde ödüllendirilmesi gerektiğini söylemektedir (Öcal, 1991, s. 190). Ödül kelimesi din dilinde Arapça bir kelime olan mükâfat kavramına denk gelir. Eğitim ve öğretimde mükâfat, manevi ve maddi mükâfat olarak ikiye ayrılmaktadır. Manevi mükâfat verilirken öğrenci mutluluk ve haz veren ifadelerle sevindirilmelidir. Özellikle bu mükâfat neticesinde sevgi ve ilgi göstermek davranışın pekiştirilmesinde oldukça etkilidir (Ay, 1993, s. 19-20). Örneğin, 7. sınıf DKAB dersi kitabında Ahlaki Davranışlar ünitesinde, güzel ahlaki tutum ve davranışlar 8 başlık altında yer almaktadır. Bu başlıklar; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim ve sabır, saygı ve sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir. Bu konuların öğretimiyle öğrencilerin bazı ahlaki tutum ve davranışları kazanmaları hedeflenir. Bu davranışları öncelikle bilişsel düzeyde öğrenip, örneklerle açıklamaları istenir. Daha sonra tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen göstermeleri hedeflenir. Öğrencilerden bu başlıklar işlenirken günlük hayattaki tecrübe ve deneyimlerinden örnekler vermeleri istenir. Göstermiş oldukları davranışlar öğretmen tarafından “Maşallah, seni tebrik ediyorum” ifadeleri gibi manevi ödüllerle pekiştirilir. Böylece öğrenci yapmış olduğu örnek davranışlardan dolayı mutlu olur. Sınıftaki arkadaşlarına da örnek olur. Mesela, dostluk konu başlığında öğretmen dostluk kavramını ayet ve hadisler ışığında anlattıktan sonra Hz. Muhammed ile Hz. Ebubekir'in dostluğunu örnek verir. Daha sonra öğrencilerden kendi tecrübelerinden örnekler vermesini ister. Arkadaşlarıyla ilişkilerinde dostluk ve arkadaşlık konusunda olumsuz tutum ve davranışlardan kaçınmak için neler yapılması gerektiğini ve iyi bir dostun özelliklerini kendi deneyimlerinden hareketleriyle söylerler. İstendik davranışlara örnekler verenlerin davranışları manevi mükâfatlarla pekiştirilir.

İstenilen davranışların pekiştirilmesinde maddi mükâfat da etkili bir yöntemdir. Bu mükâfat türünde öğrenci birtakım maddi (somut) varlıklarla ödüllendirilir. İlgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenciye çeşitli hediyeler verilir. Hediye verilmesindeki amaç, doğru davranışının ve başarısının değerlendirildikten sonra beğenildiğinin kendisine bildirilmesidir. Maddi mükâfatın uygun yer ve zamanda yapılması öğrenci üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır. Kendini mutlu hissedip, olumlu davranışını sürdürmede kararlılık oluşturacaktır (Selçuk, 1990, s. 21-22). Örneğin, 4. Sınıf DKAB dersi kitabında öğrencilere temizlik alışkanlığı kazandırmak için Din ve Temizlik ünitesi yer almaktadır. Öğretmen maddi temizlik konusu

anlatırken peygamberimizin ağız ve diş sağlığında misvak kullandığını söyler. Günümüzde ise, misvağın yerini diş fırçalarının aldığını belirtir. Kişisel bakım ve temizliğine dikkat eden bazı öğrencilere diş fırçası hediye eder. Bu durum o öğrencileri mutlu edecektir.

Okullarda hedef davranışları gösteren öğrencilerin ödüllendirilmesinin yanı sıra yanlış davranışlarda bulunanların cezalandırılması da söz konusudur. Bu duruma DKAB derslerinde de rastlanılmaktadır. İstendik davranışlarda bulunanların davranışlarının pekiştirilmesi için övgüyle karşılanırken, olumsuz davranışlarda bulunanların bu davranışları bırakmaları için cezalandırıldığına rastlanılır. Burada dikkat edilmesi gereken husus, öğrencilere dinin ceza boyutunun korku boyutu olarak aşılmasının birtakım olumsuz sonuçlar doğuracağıdır (Eğri, 2003, s. 281-282). Mesela, 11. sınıf DKAB dersinde cennet ve cehennem konu başlıklarında dinin istediği davranışları sergileyenlerin cennetle ödüllendirileceğinden bahsedilir. Bu davranışlarda devamlılık sağlanması istenir. Cehennem konu başlığında ise, yanlış davranışlarda bulunanların, insanlara kötülük yapanların, Allah'a kulluk etmeyenlerin cehennemle cezalandırılacağından bahsedilir. Öğretmenlerin burada dikkat etmeleri gereken şey, “şu davranışı yaparsan cennete, şu davranışları yaparsan cehenneme gidersin” gibi basit bir mantıkla ifadeler kullanmamalarıdır. Aksi takdirde öğrencide istendik davranış değişikliği oluşmayacaktır. Üzerindeki korku ve endişe hissi ortadan kalkınca tekrar istenmeyen davranış sergileyecektir. Oysaki bazı ayet ve hadislerde olduğu gibi iyiliğe teşvik ederek, sevgi yoluyla davranış kazandırma hedeflenmelidir. Öğrenciye yanlış davranışa neden tepki gösterildiğini, hataların neden cezalandırıldığını doğru bir şekilde kavratmak önemlidir. Örnek olarak, bu dünyada insan haklarını ihlal edenlerin, insanlara zulmedenlerin ve insanlık onuruna yakışmayan davranışlarda bulunanların cehennemle cezalandırılmasının Allah'ın adaletinin bir sonucu olduğu vurgulanmalıdır. Aksi takdirde iyilik ve kötülük yapanların cennetle ödüllendirilmesi gibi bir durumun söz konusu olması adaletle bağdaşmayacaktır. Aynı zamanda insanlarda istendik davranış değişikliği de oluşmayacaktır.

Ödül ve ceza uygulaması, Kur'an'ın insanları etkin kılabilmek için kullandığı en önemli yöntemler arasında yer almaktadır. Ayetlerdeki emir ve yasakları uygulayıp, dengeli bir yaşam tarzına sahip olmaları için bu yönteme de başvurulmaktadır. Kur'an'da iyiliği teşvik eden ayetlerden sonra korkutma ve uyarı içerikli ayetler gelmektedir. Yani ayetlerde ödül ve ceza unsuru birbirinin ardı sıra gelmektedir. Kuran'da yer alan bu denge unsuru çocukların eğitiminde de kullanılabilir (Aydın, 2007, s. 79). Ödül ve cezada dini ve ahlaki sınırları aşmamak gereklidir. Örneğin yeme ve içmeden mahrum bırakma, fiziksel cezalarla

korkutma gibi yollardan uzak durulmalıdır. Ödüllendirirken de dini ve ahlaki ölçülere göre davranılıp ahlak dışı şeylere sevk edilmemelidir.

Ödüllendirme yaparken, çocuğun ihtiyacı dikkate alınıp sadece maddi değil manevi ödüllere de yer verilmelidir. Her çocuğun ihtiyacı farklı olduğundan onların davranışlarını pekiştirecek ödüllerde farklı olacaktır. Bu sebeple ödüllendirme sistemi esnek yapıda olmalıdır. Çocuk eğitiminde en büyük mükâfat olarak çikolata, oyuncak vb. maddi unsurların etkili olduğu görüşü yaygındır. Oysaki çocuğun duygularına hitap ederek, onunla oyun oynamak, sevgi göstermek gibi faaliyetler daha çok tercih edilmelidir. Bu sebeple yaptığı bir davranış ya da yaptığı bir ibadet nedeniyle övülmesi davranışlarını daha çok pekiştirecektir. Ailede ve okulda çocuk takdir edilirken kardeşlerini ya da arkadaşlarını küçük düşürecek şekilde övülmemelidir. “Sen ibadetini güzel yapıyorsun, arkadaşların senin gibi değil” ifadeleriyle kıyaslama yapıp arkadaşları küçük düşürülmemelidir. Bu durum diğer öğrencilerin konuya yönelik heveslerini kıracaktır. Mükâfat unsurunun aşırıya kaçmaksızın dengeli olarak verilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca mükâfat, davranışı gerçekleştirmenin ön koşulu olarak değil, güzel davranışların kalıcı hâle getirilip pekiştirilmesi için verilmelidir. Mükâfatlar birtakım ibadetleri veya iyi davranışları tamamen mükâfat karşılığı olacak şekilde yapma anlayışına götürmemelidir. Bu nedenle mükâfat seçiminde maddi mükâfattan ziyade manevi mükâfatlar seçilmelidir (Karacelil, 2013, s. 192-193).

2.3.2.2. DKAB Derslerinde Pekiştirme Unsurlarının Uygulanması

DKAB dersinde, diğer derslerde olduğu gibi öğrenciyi güdülemek, motivasyonunu artırmak ve derse ilgi duymasını sağlamak için pekiştireçlere yer verilmelidir. Pekiştireç kullanırken devamlı aynı pekiştireçlere yer verilmemelidir. Çünkü öğrenci verilecek pekiştirece duyarsız kalacağı için pekiştireç anlamını yitirebilir. Konularda ilerleme sağlandıkça değişik nitelikteki pekiştireçlere yer verilmelidir. Örneğin, öğretmen derste “namaz ibadetinin dinimizdeki önemi nedir?” şeklinde soru sorar. Öğrencilerden gelen her doğru yanıt “maşallah, çok iyi” gibi ifadelerle pekiştirilir. Böylece öğrencilerin derse aktif olarak katılımı sağlanır. Bu durum çekingen öğrencilerin de cesaretlendirilmesini sağlar. Daha sonra namazı farz, vacip, sünnet olarak çeşitlendirip, örneklerle açıklayan öğrencilere farklı bir pekiştireç olarak şekerleme hediye edilir. Öğrenciler artık namaz çeşitlerinin hepsine örnekler vermektedir. Namazın kılınışı konusuna gelince uygulamalı olarak gösterebilen öğrencileri mescide götürüp namazın kılınışını göstermeleri sağlanıp, yüksek puan verileceği

belirtilir. Yapılan bu farklı pekiştirmeler aracılığıyla öğrencilerin derse daha aktif katılımı ve hedeflenen davranış değişikliklerinin kalıcı olması sağlanır.

DKAB derslerinde pekiştirme tarifelerinin kullanılması da oldukça etkili bir yöntemdir. Bu tarifeler dersin durumuna göre doğru bir şekilde uygulanmalıdır. Çünkü pekiştirme tarifelerinin doğru uygulanması, pekiştireçlerin nasıl ve ne zaman verilmesi gerektiğini sağlayacaktır. Öncelikle, yeni bir konu öğrenilmeye başlanınca sürekli pekiştirme tarifesinden yararlanılır. Öğretimde üst düzey boyutlara ulaştıkça oranlı ve aralıklı tarifelere yer verilmelidir. DKAB dersinin özelliklerinden biri de çok fazla soyut bilgi ve kavram içermesidir. Bu tür konular öğretilirken pekiştirme tarifelerinin kullanılması öğrenmede kalıcılığı sağlayacaktır. Bu sebeple öğretmenlerin her öğrencinin farklı öğrenme yöntemlerine sahip olduğunun bilincinde olması gereklidir. Konuların özelliklerine göre farklı yöntemler kullanılmalıdır. Ayrıca bu farklı yöntemlerin birlikte kullanılması da önemlidir. Derste sadece anlatım yöntemi kullanmak yerine soru-cevap, tartışma, gösteri gibi yöntemlerin birlikte kullanılması öğrenmeyi kalıcı hale getirecektir. Pekiştirme yönteminin de bu yöntemlerle birlikte kullanılması kalıcılığı artıracaktır. Örneğin, 7. sınıf DKAB dersinde Hac ve Kurban ünitesinde çok sayıda bilgi ve kavrama yer verilmektedir. Bu bilgiler öğrenciler için anlamlı düzeye ulaşmadıkça öğrenci ezber yoluna gidip öğrendiği bilgileri çabucak unutacaktır. Bu ünite de sadece anlatım yönteminin kullanılması öğrenilen bilgilerin kısa bir süreliğine hafızada kalmasına sebep olacaktır. Diğer yöntem ve tekniklerle birlikte pekiştirme yöntemine de yer verilmesi hedef kazanımlara ulaşılmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla çok sayıda kavram ve soyut bilgilerin yer aldığı konularda pekiştirme tarifelerine göre ders işlemek oldukça etkili olacaktır. Çünkü pekiştirme tarifeleri konular arası bağlantının kurulmasında ve bilgi transferinde öğrenciye kolaylık sağlayacaktır.

Hac ve Kurban ünitesinde ders işlenişiyle ilgili olarak şöyle bir sıralama takip edilmelidir. Öğretmen ilk derste haccın nasıl bir ibadet oluşu, neden yapıldığı, kimlere farz olduğu, hangi zaman diliminde ve şartlarda yapıldığını öğrencilere video ve görsellerden faydalanarak anlatır. Sonraki derslerde sorulan her soruya doğru yanıt veren öğrencileri pekiştirir (Sağlam, 2003, s.163). Çünkü sürekli pekiştirme tarifesinde gösterilen her doğru yanıtın anında pekiştirilmesi gerekmektedir. Sürekli pekiştirme tarifesinin sık kullanılması pekiştirecin özelliğini yitireceği için sabit oranlı tarifeye geçilir. Bu tarifeye göre hac ile ilgili sorulan kavramlardan 4 tanesini doğru cevaplayan öğrenciye 5 puan verileceği bildirilir. Daha sonra değişken oranlı tarifeye geçilir. Önceleri hac ile ilgili kavramlardan 4 tanesine doğru yanıt verenlere pekiştireç verilirken, sonra 6 veya 3 kavram sorusunu doğru yanıtlayanlara

pekiştireç verilmektedir. Öğrenciler pekiştirecin geleceğinden haberdar olup, ne zaman geleceğini bilmemektedir. Bu durum onları öğrenmeye hazır hâle getirecektir. Bu tarifenin ardından sabit aralıklı tarifeye geçilir. Belirli zaman aralıklarıyla gösterilen davranışlar pekiştirilir. Öğretmen her hafta işlenen dersten sonra hac, umre ve kurban ibadetiyle ilgili olarak hazırladığı çalışma kâğıtlarındaki soruları doğru cevaplayanları ödüllendirir. Son olarak, değişken aralıklı tarifeye geçilir. Bu tarifiede, davranışın pekiştirme zamanı değişmektedir. Öğretmen aynı üniteyle ilgili farklı zaman aralıklarında öğrencilere konu tarama testleri uygulayacağını söyler. Ne zaman uygulanacağını bildirmez. Bu durum öğrencilerin sürekli olarak derse hazırlıklı olmalarını sağlar. Böylece üniteye yer alan çok sayıdaki kavram ve bilgilerin uzun süreli olarak hafızalarında kalmaları sağlanır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmada verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanma düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin pekiştireç kullanım düzeylerini tespit etmek için nicel araştırma yaklaşımına başvurulmuştur. Bu bağlamda araştırmada nicel tarama yöntemlerinden *genel tarama deseni* kullanılmıştır. Bu desen, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak maksadıyla evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2013, s. 79).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini; 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 613 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme için basit rastgele örnekleme başvuruldu. Bu, evrenden araştırmaya katılan katılımcıların tesadüfi olarak seçildiği örneklem türüdür. Bu örneklemede katılımcıların araştırma sürecine dahil olma şansı eşit düzeydedir (Ekiz, 2015, s. 104). Örneklem seçimi işleminde “Örneklem Büyüklükleri Tablosu”ndan yararlanılmıştır. Araştırmanın 613 DKAB öğretmeninden oluşan çalışma evreninin, %5 hata payı ve %95 güven düzeyinde örneklem büyüklüğü minimum 217 olmalıdır (Baş, 2001, akt; Arıkan, 2007, s. 176). Söz konusu çalışma evreni üzerinden tesadüfi örneklem seçimiyle belirlenmiş 323 DKAB öğretmeni örneklem grubunu oluşturmaktadır. 323 kişiye ulaşılması araştırma örnekleminin çalışma evrenini temsil etmede güvenilirliğini artıracaktır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerinin cinsiyet, branş, medeni durum, eğitim durumu, hizmet süresi ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre dağılımlarına ilişkin bazı demografik bilgiler, Tablo 1’de ayrıntılı bir şekilde sayı ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Demografik Özellikler	N	%
Cinsiyet	Kadın	192	59,4
	Erkek	131	40,6
	Toplam	323	100,0
Yaş	20-25	34	10,5
	26-30	77	23,8
	31-35	58	18
	36-40	51	15,8
	41 yaş ve üzeri	103	31,9
	Toplam	323	100,0
Medeni Durum	Bekar	116	35,9
	Evli	207	64,1
	Toplam	323	100,0
Eğitim Durumu	Lisans	246	76,2
	Yüksek Lisans	77	23,8
	Toplam	323	100,0
Hizmet Süresi	1 yıldan az	35	10,8
	1-3 yıl	47	14,6
	4-6 yıl	39	12,1
	7-9 yıl	59	18,3
	10-15 yıl	55	17
	15 yıl ve Üzeri	88	27,2
	Toplam	323	100,0
Okul Türü	İlkokul	89	27,6
	Ortaokul	234	72,4
	Toplam	323	100,0

Tablo 1’de araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine ait bazı değişkenlere göre frekans dağılımları gösterilmiştir. Tabloya göre araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin %59,4 (192)’ü kadın ve % 40,6 (131)’sı erkektir. Öğretmenlerin yaş değişkenlerine baktığımızda, %10,5 (34)’inin 20-25 yaş arası, %23,8 (77)’inin 26-30 yaş arası, %18 (58)’inin 31-35 yaş arası, %15,8 (51)’inin 36-40 yaş arasında ve %31,9 (103)’ünün 41 yaş ve üzeri yaşlarda oldukları görülmektedir. Medeni durum değişkenine baktığımızda, araştırmaya katılan öğretmenlerin %35,9 (116)’unun bekar, %64,1 (207)’inin evli oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkeninde % 76,2 (246)’sinin lisans, %23,8(77)’sinin

yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip oldukları tespit edilir. Doktora düzeyinde eğitime sahip olan öğretmen araştırmaya katılamadığından tabloda yer almamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine bakacak olursak, %10,8 (35)'inin 1 yıldan az, %14,6 (47)'sının 1-3 yıl arası, %12,1 (39)'inin 4-6 yıl arası, %18,3 (59) 'ünün 7 9 yıl arası, %17,0 (55)'inin 10-15 yıl arası ve %27,2 (88) 'sinin 15 yıl ve üzeri olarak hizmet yaptıkları görülmüştür. Okul türü değişkeni olarak ise, araştırmaya katılan öğretmenlerin %27,6 (88)'sının ilkokullarda ve %72,4 (234)'ünün ortaokullarda görev yaptıkları tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanma ile ilgili düzeylerini belirlemek için 2 veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; Kişisel Bilgiler Anketi ve PKİTÖ adlı ölçektir.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Anketi

Kişisel Bilgiler Anketinde öğretmenlere yönelik kişisel bilgileri elde etmek amacıyla 7 maddelik bir form geliştirilmiştir. Bu formdaki değişkenler; cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, öğretmenlikteki hizmet süresi, eğitim durumu ve görev yapılan okul türüdür.

3.3.2. PKİTÖ

Öğretmenlerin sınıfta pekiştireç kullanımına ilişkin tutumlarını ortaya koymak için Özcan (1998), tarafından geliştirilen “PKİTÖ” adlı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeğin kullanılma sebebi, araştırmanın amacına uygun olmasıdır. Çünkü bu araştırmada DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerini tespit etmek ve pekiştireç kullanımı konusunda bilinçli davranmalarını sağlamak hedeflenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin pekiştireç kullanımıyla ilgili detaylı araştırma yapması, bu çalışmanın amacıyla örtüşmektedir. Ulay (2004), tarafından pekiştireç kullanımıyla ilgili yapılan çalışmada da bu ölçek kullanılmış fakat ölçek maddeleri 31 maddeye düşürülmüştür. Bu ölçekte yer alan 50 madde pekiştireç kullanımı hususunda daha detaylı araştırma yaptığından dolayı seçilmiştir. Ölçekte toplamda 24 olumsuz 26 olumlu madde bulunmaktadır. Özcan (1998), ölçekte tek boyut-genel toplam üzerinden ortaya çıkan sonuçları yorumlamıştır.

Ölçeğin güvenirlik düzeyini bulmak için yapılan Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,90 çıkmıştır. İkinci yöntem olarak ise, iki yarım güvenirliği (Gutman Split-half güvenirlik değeri) hesaplanmış ve “r” korelasyon değeri 0.87 bulunmuştur (Özcan,1998, s.49).

Tablo 2. PKİTÖ'ye Ait Cronbach's Alpha Katsayıları

Ölçek	Madde Sayısı	Ölçeğin Alındığı Çalışmadaki Katsayı	Bu Araştırmadaki Katsayı
PKİTÖ	50	0,90	0,90

Güvenirlilik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılığını ifade eden kavramdır (Karasar, 2013, s. 148). Başka bir ifadeyle elde edilen verinin ölçmek istediğimiz şeyi her defasında ölçebilmesi ve bu ölçümlerin tutarlılık içinde sürdürülebilmesidir (Arıkan, 2017, s. 93). Sosyal araştırmalarda güvenirlilik düzeyini belirlemek için Cronbach Alfa güvenirlilik analizi yapılır. Cronbach Alfa katsayısı 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Katsayı 0,40'tan küçükse ölçek güvenilir değil, 0,40 ile 0,60 arasında ise düşük güvenlikte, 0,60 ile 0,80 aralığında oldukça güvenilir ve 0,80 ile +1 arasında ise yüksek derecede güvenilirdir. Bu değer genelde 0,70 ve yüksek olması istenen düzeydir (Arıkan, 2007, s. 215). Bu araştırmada, her bir maddenin varyansına dayalı olarak hesaplanmış olan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısından faydalanılmıştır. PKİTÖ analizi sonuçlarına göre test maddelerinin güvenirliliği 0,90'dır. Bu durum ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma online ortamda gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin araştırmaya katılmasında gönüllülük esas alınmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Malatya ili merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan DKAB öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Toplamda 323 DKAB öğretmenin katılımıyla elde edilen sonuçların analizleri yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler öncelikli olarak Excel Programına oradan da SPSS 25.0 paket programına aktarılmıştır. Veri analizi öncesinde eksik ve hatalı veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. İstatistiksel hesaplamalar yapılmadan önce normallik testleri yapılmış, verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği tespit edilmiştir. Bu aşamadan

sonra her bir alt problem için uygun istatistiksel testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin pekiştireç kullanım düzeylerini ölçmek için tutum ölçeğinin uygulandığı katılımcılar, 1-5 arasında derecelendirilen maddeleri yanıtlamışlardır. Verilen yanıtların bağımsız değişkenler analizinde; standart sapma, frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normallik sınaması Kolmogorov – Smirnov testi ile yapılmıştır. Tablo 7’de pekiştireç kullanım düzeyine ait normallik testi verilmiştir.

Tablo 3. Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk		Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
	Statistic	Sig.	Statistic	Sig.		
Tutum Ölçeği	0,086	0	0,961	0	-0,842	0,271

Dağılımın normalliğini göstermek üzere çarpıklık ve basıklık katsayıları ile ilgili olarak literatürde belirli kesme noktalarına yer verilmiştir. +1,5 ile -1,5 arasında yer alan çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım göstermiş olduğu bazı kaynaklarda belirtilmektedir. Yukarıdaki tabloda, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, ölçek puanlarının genel olarak normal dağılmadığı ($p < .05$) ancak bu ölçümlerin Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri normal dağılım (1,5 aralığını) gösterdiğinden dolayı karşılaştırmalarda Parametrik testler kullanılması uygundur (Tabachnick ve Fidell (2013) akt; Akay, 2020 s. 45). Parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır.

“Bağımsız örneklem t-testi” analizi, iki bağımsız grubun bir sürekli değişken üzerinden aldıkları değerlerin karşılaştırılması maksadıyla kullanılmaktadır (Akbulut, 2010, s. 110). DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve görev yapılan okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. “Tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA)”, ikiden fazla bağımsız grubun en az iki bağımlı değişkene göre karşılaştırılması ve aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Varyans analizi sonucunun anlamlı çıkması durumunda, farkın

kaynağını bulabilmek için “Post Hoc” tekniği uygulanır. Bu teknikle ikiden fazla grubun ikili karşılaştırmaları yapılmaktadır (Kilmen, 2015, s. 138-142). Öğretmenlerin pekiştireç kullanım düzeylerinin yaş ve hizmet süresi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. İstatistiki analizlerde anlamlılık düzeyi $p<.05$ sınırı kabul edilmiştir. Araştırmada yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarını yorumlamak için beşli Likert tipi derecelendirmeye dayalı ölçeğin puan aralıkları şu şekildedir; 1,00-1,80 “Çok Düşük”; 1,81-2,60 “Düşük”; 2,61-3,40 “Orta”; 3,41-4,20 “Yüksek” ve 4,21-5,00 “Çok Yüksek”.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu kısmında, araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar, araştırmanın alt problemlerinin yazılış sırasına göre ifade edilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi; “DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyi nedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapıp araştırmaya katılan öğretmenlerin, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 4. PKİTÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	X	SS
PKİTÖ	323	3.99	.46

PKİTÖ’nden elde edilen puanların ortalamasının $X=3.99$ olduğu görülmektedir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin tutum ölçeğinden elde edilen puanların yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda bağımsız örneklem için t-testi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. PKİTÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	SS	t	p
Pekiştireç Kullanım Düzeyleri	Kadın	192	4.08	.40	4.460	0.00
	Erkek	131	3.85	.51		

Bu çalışmada 2 gruplu olan bağımsız değişkenlerin pekiştireç kullanımına yönelik tutum ölçeği ile aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için bağımsız t testi analizine başvurulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin pekiştireç kullanımlarına yönelik algılarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık vardır. ($t[323]=4.460$; $p<.05$). Kadın öğretmenlerin pekiştireç kullanım düzeyleri ($X=4.08$) kadın öğretmenlerin pekiştireç kullanım düzeylerinden ($X=3.85$) daha fazladır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda bağımsız örneklem için t-testi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6. PKİTÖ Puanlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	SS	t	p
Pekiştireç Kullanım Düzeyleri	Bekar	116	3,95	.48	-1.140	.255
	Evli	207	4,01	.45		

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin pekiştireç kullanımına yönelik algılarında medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur ($t[323]=-1.140$; $p>.05$).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyleri görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde

belirlenmiştir. Bu doğrultuda bağımsız örneklem için t-testi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7. PKİTÖ Puanlarının Okul Türüne Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	SS	t	p
Pekiştireç Kullanım Düzeyleri	İlkokul	87	4,09	.466	2.383	.018
	Ortaokul	234	3,95	.463		

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin pekiştireç kullanma yönelik algılarında okul türüne göre anlamlı bir farklılık vardır ($t[323]=2.383$; $p<.05$). İlkokul öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyleri ($X=4.09$), ortaokul öğretmenlerinininkinden ($X=3.95$) daha fazladır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda bağımsız örneklem için t-testi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8. PKİTÖ Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	SS	t	p
Pekiştireç Kullanım Düzeyleri	Lisans	246	3,99	.47	-,324	.746
	Yüksek Lisans	77	4,01	.43		

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur ($t[323]= -.324$; $p>.05$).

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu

doğrultuda bağımsız örneklemeler için ANOVA testi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9. PKİTÖ Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Testi Sonuçları

YAŞ	N	X	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık
20-25 (1)	34	3,93	.49	Gruplar Arası	2.171	4	.543			
26-30 (2)	77	3,95	.42	Grup İçi	67.817	318	.213			
31-35 (3)	58	3,92	.52	Toplam	69.988	322				
36-40 (4)	51	3,93	.54					2.545	.039	5-2,3,4
41 yaş ve üzeri (5)	103	4,11	.39							
Toplam	323	3,99	.46							

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin pekiştireç kullanım düzeyleriyle yaş ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=2.545$; $p<0.05$). Öğretmenlerin pekiştireç kullanım düzeyleriyle yaş aralığı arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc testi sonuçlarına göre 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin pekiştireç kullanım düzeyleri ($X=4.11$); 26-30 ($X=3.95$), 31-35 ($X=3.92$) ve 36-40 ($X=3.93$) yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeyleri hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda bağımsız örneklemeler için ANOVA testi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 10’da belirtilmiştir.

Tablo 10. PKİTÖ Puanlarının Hizmet Süresine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Hizmet Süresi	N	X	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık
1 yıldan az	35	3,88	.58	Gruplar Arası	2.033	5	.407			
1-3 yıl	47	3,91	.43	Grup İçi	67.956	317	.214			
4-6 yıl	39	3,90	.38	Toplam	69.989	322				
7-9 yıl	59	3,97	.42					1.896	.095	
10-15-yıl	55	4,08	.41							
15 yıl ve üzeri	88	4,07	.50							
Toplam	323	3,99	.46							

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin pekiştireç kullanım düzeyleriyle hizmet süreleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($F=1.896$; $p>.05$).

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemlere ilişkin olarak ortaya çıkan sonuçlar, sonuçların tartışılması ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

1. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek madde puan ortalaması ($X=5.00$) iken, örneklemi oluşturan öğretmenlerin ($X=3.99$) ortalama ile pekiştireç kullanımlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Farklı branşlarda pekiştireç kullanımı konusunda yapılan çalışmalarda tespit edilen sonuçlar, bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Kendirci (1999), Göl (2003), Ulay (2004) ve Güngör (2009) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin pekiştireç kullanımına yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ve derslerde pekiştireç kullanımının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum branş farkı gözetmeksizin öğretmenlerin pekiştireç kullanımının davranış değişikliğinde etkili olduğunun bilincinde olduğunu göstermektedir.

2. DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerinde “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bu farklılaşma kadın öğretmenlerin lehine bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin pekiştireç kullanım düzeyleri ($X=4.08$) iken, erkek öğretmenlerin pekiştireç kullanım düzeyleri ($X=3.85$) olarak bulunmuştur.

Özcan (1998) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin pekiştireç kullanmaya ilişkin tutumlarının incelenmesinde “cinsiyet” değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin pekiştireç kullanımına ilişkin tutumları erkek öğretmenlerinkinden yüksek çıkmıştır. Bu durum çalışmamızla paralellik göstermektedir. Çünkü her iki çalışmada da hem anlamlı farklılık ortaya çıkmış hem de bu durum kadın öğretmenlerin lehine çıkmıştır. Bu sonucun kadın öğretmenlerin lehine çıkmasında iletişim becerileri öğrenci ile ilişkileri vs. etkenler söz konusu olabilir. Ceylan (2007), tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin iletişim becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha üst düzeyde iletişim becerilerine sahip olduğu

tespit edilmiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin sınıf içi ilişkileri erkek öğretmenlere kıyasla daha olumlu algıladıklarını belirtilen araştırma sonuçları da mevcuttur (İpek & Terzi, 2010).

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu evli öğretmenlerdir. Ancak DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerinde “medeni durum” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Yapılan çalışmalara bakıldığında “medeni durum” değişkeni açısından pekiştireç kullanımına yönelik inceleme Özcan (1998) tarafından yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden evli olanların sayısı 56, bekar olanların sayısı 1 olduğu için analiz yapılmamıştır. Çünkü araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hepsinin evli olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise “medeni durum” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

4. DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerinde “okul türü” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<.05$). İlkokul öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerin pekiştireç kullanım düzeyleri ($X=4.09$) iken, ortaokul öğretmenlerinde bu oranın ($X=3.95$) olduğu tespit edilmiştir.

“Okul türü” değişkeni açısından anlamlı farklılığın ortaya çıkmasında, öğrencilerin gelişmişlik düzeylerinin göz önünde bulundurulması etkili olmuştur. Pekiştireç kullanımı, istendik davranış kazandırma sürecinde küçük yaşlardaki öğrenciler için daha etkili olmaktadır. İlkokul düzeyindeki öğrenciler için ödül kullanılması, ortaokul öğrencilerine göre davranış değişikliği sürecinde büyük rol oynamaktadır. Özellikle pekiştirici unsur olarak maddi ödül kullanılmasının ilköğrencilerine etkisi fazladır. Bu sebeple yapılan çalışmada ilköğrencilerinin pekiştireç kullanım düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. (İpek & Terzi, 2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları kademeler yükseldikçe öğrencileriyle ilişki düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilköğretim branş öğretmenleri ve lise öğretmenleriyle karşılaştırıldıklarında öğrencileriyle daha etkili iletişim kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle çalışmamızda ilköğrencilerinin pekiştireç kullanım düzeylerinin yüksek çıkmasında öğrencilerle ilişki düzeylerinin ortaokul öğretmenlerinininkinden daha fazla olması da söylenebilir.

5. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çoğu lisans mezunu öğretmenlerdir. Araştırma sonucunda pekiştireç kullanım düzeylerinde “eğitim durumu” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

“Eğitim durumu” değişkeni açısından Özcan (1998) çalışmasında, öğretmenlerin en son mezun oldukları okul türünün pekiştireç kullanımına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmanın sonucu Özcan (1998)'in çalışmasına paralellik göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında lisans ve yüksek lisans düzeyinde alınan eğitimlerin birbirine yakın olduğu sonucu çıkarılabilir.

6. DKAB öğretmenlerinin pekiştireç kullanım düzeylerinde “yaş” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<.05$). 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin pekiştireç kullanım düzeyleri ($X=4.11$); 26-30 ($X=3.95$), 31-35 ($X=3.92$) ve 36-40 ($X=3.93$) yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

“Yaş değişkeni” açısından 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin pekiştireç kullanım düzeyleri yüksek çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerinin yaş düzeyinin yüksek olmasının öğrencileri daha çok güdeleyecekleri sonucuna ulaştırmaktadır. Yaş ve deneyimin etkisiyle öğrencinin gelişim düzeylerini daha iyi fark etmeleri ve sergilemiş oldukları davranışlara uygun pekiştireçleri etkin olarak kullanmaları söz konusudur. Tecrübenin etkisi ve öğrencilerin daha iyi anlaşılmasının öğretmenlerin motivasyonlarını artırdığı söylenebilir. (Yılmaz, 2009) tarafından yapılan araştırmada 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre iş motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Bu durum çalışmamızla paralellik göstermektedir.

7. DKAB öğretmenlerin pekiştireç kullanım düzeylerinde “hizmet süresi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Güngör (2009) tarafından yapılan çalışmada kıdem yılına yönelik 11 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin pekiştireç kullanma ilişkin tutumları daha yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde Ulay (2004) tarafından yapılan çalışmada da kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin pekiştireç kullanımına yönelik tutumları daha yüksektir. Bu çalışmada ise, anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum pekiştireç kullanım düzeyinde hizmet süresi açısından branşlar arası farklılığın olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın oluşmasında derslerin içerikleri, konu özellikleri, öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

- Yapılan araştırmadan hareketle “yaş” değişkeni açısından tecrübeli öğretmenlerin pekiştirece başvurma oranı yüksek çıkmıştır. Bu sebeple göreve yeni başlayan öğretmenlere DKAB derslerinde pekiştireçlerin etkin kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler verilerek bu oranın artırılması sağlanabilir.

- DKAB derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklere ek olarak pekiştireçlere yer verilmelidir. Çünkü derslerde pekiştireçlerin kullanılması öğrenciyi pasif olmaktan kurtarıp aktif hale getirecektir.

- DKAB dersinin içeriğinde fazla sayıda soyut bilgi ve kavramlar bulunmasından dolayı pekiştirme tarifelerinin kullanılması oldukça önemli bir uygulamadır. Bu tarifeleri dersin durumuna göre uygun yer ve zamanda kullanılması gereklidir. Yeni bir konu öğrenmeye başladığında sürekli pekiştirme tarifesinden yararlanılmalıdır. Öğrenmede ilerleme oldukça oranlı ve aralıklı tarifelere yer verilmelidir. Çünkü pekiştirme tarifeleri konular arası bağlantı kurulması ve bilgi transferinde kolaylık sağlayacaktır.

- Derslerde en çok olumlu pekiştirece yer verilmelidir. Pekiştireç verilirken, öğrencinin ihtiyaçları, gelişim dönemi ve çevresel koşulları göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü olumlu pekiştirecin bu etkenler dikkate alınmadan kullanılması pekiştirecin etkisini yitirip, öğrenci için bir anlam ifade etmeyebilir.

- DKAB derslerinde özellikle ilkokul öğrencileri için hedef davranışın gösterildiği anda pekiştirilmesi gereklidir. Bu düzey öğrenciler için maddi pekiştireçler daha etkili olmaktadır. Ödüllendirme yaparken sadece maddi değil manevi ödüllere de yer verilmelidir. Her çocuğun ihtiyacı farklı olacağı için davranışların ödüllendirilmesinde de farklılık olmalıdır. Manevi ödül kullanırken çocuğun gelişim çağına göre duygularına hitap edilip davranışlarının pekiştirilmesi sağlanmalıdır.

- DKAB dersi için özellikle belirli gün ve haftalar oldukça önemlidir. Öğrencilere o gün veya haftayla ilgili yazı, şiir, görsel vs. hazırlatarak öğrenmede kalıcılık sağlanabilir. Hazırladığı çalışmanın öğretmen tarafından beğenilip sınıf veya okul panosuna asılması öğrencide mutluluk hissi uyandırıp, davranışını pekiştirecektir.

- Derslerde zaman zaman öğrencilerde istenmeyen davranışlar görülebilir. Bu durumun ortadan kalkması için cezaya başvurmak yerine olumsuz pekiştireçlerden faydalanılmalıdır. Olumsuz pekiştireç kullanılarak istenmeyen davranış ortadan kaldırılabilir. Çünkü cezanın öğrenciye etkisi tahmin edilemeyebilir ama olumsuz pekiştirecin etkisi tahmin edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akay, M. K. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Altıntaş, M. E. (2018). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Değer Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler-Nitel Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(217), 131-165.
- Arı, R. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Arık, İ. A. (1995). *Öğrenme Psikolojisine Giriş*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Arıkan, R. (2007). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Arıkan, R. (2017). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Ay, M. E. (1993). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Aydeniz, N. (2020). Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Açısından Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi. *Edebali İslamiyat Dergisi*, 4(1), 209-237.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). Kur'an ve Sünnet'e Göre Çocuk Gelişiminde Ödül ve Ceza. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 75-87.
- Aydın, M. Z. (2003). Ailede Ahlak Eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 125-158.
- Aydın, M. Z. (2007). *Din Öğretiminde Yöntemler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, M. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Öğretim Materyalleri Kullanma Durumları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Bayraklı, B. (1989). *İslamda Eğitim: Batı Eğitim Sistemleriyle Mukayeseli*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.

- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Durmuş Ali Özçelik, Çev.) Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bouamrane, C. (1988). İslam Tarihinde Eğitim-Öğretim Kurumları. (Nesimi Yazıcı, Çev.). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* , 30(1), 279-285.
- Can, Ş. (2005). Öğretme-Öğrenmede İpuçları ve Pekiştireçlerin Rolü. *Muğla Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14, 97-109.
- Ceylan, G. (2007). *Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Sınıf Atmosferine Etkisi (Aksaray İli Örneği)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Civelek, K. (2001). *İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Yöntemler (Trabzon İli Örneği)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Çamdibi, H. M. (1994). *Din Eğitiminin Temel Meseleleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Çatalbaş, G. (1999). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Programlı Eğitim Uygulaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 33-40.
- Çelik, A. (2004). Çocuk, Oyun ve Din Eğitimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 187-196.
- Çelik, Z. (2010). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretmen Davranışları (Çınarcık Örneği)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Çubuk, Y. (2013). *Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Öğrenci Yanlışlarına Verdiği Dönütlerin İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Demir, R. (2008). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerde Araç-Gereç Kullanma Bilgi ve Alışkanlıkları (Adana Örneği)*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Demirel, Ö. (1991). Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme İle Tam Öğrenmenin Yeri Ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, 15(82).
- Demiryürek, S. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde İnançla İlgili Konuların Öğretimi*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S., & Fidan, Ö. (2006). İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 61-73.

- Doğan, R., & Altaş, N. (2002). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak bilgisi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği Üzerine Bir Ön Araştırma. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43 (1), 109-122.
- Eğri, O. (2003). Eğitimin Genel Amaçları Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 44(1), 271-291.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emrem, S. (2008). *Olumlu Öğrenme Ortamı Yaratmada Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Rolü*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Erbaş, D. (2005). Olumlu Davranışsal Destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-25.
- Ercoskun, M. H., & Nalçacı, A. (2005). Öğretimde Psikolojik İhtiyaçların Yeri ve Önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 353-370.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 81-87.
- Erdemci, H. (2015). *Mobil Portfolyo (M-Portfolyo) Destekli Tam Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısı Ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Elazığ: Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Erden, M., & Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eripek, S. (1983). Çocuklara Uygun Davranışlar Kazandırmada «Davranış Değiştirme Yöntemi». *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 8(43), 32-34.
- Erişen, Y. (1997). Öğretim Elemanlarının Dönüt ve Düzeltme Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri. *Eğitim Yönetimi*, 3(1), 45-61.
- Ersan, N. (1993). Sınıf Yöneticisi Olarak Öğretmen. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 90, 57-59.
- Ersanlı, K. (2003). Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak içinde, *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (s. 167-195). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ersanlı, K. (2005). *Davranışlarımız: Gelişim ve Öğrenme*. Samsun: Eser Ofset Matbaacılık .
- Fidan, N. (1990). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Göl, F. (2003). *Coğrafya Dersinde Pekiştireç Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Güngör, A. D. (2009). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Derslerinde Kullandıkları Pekiştireçlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.

- Gürer, B., & Arslan, N. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretimin Öğrenci Başarısına ve Derse Tutumuna Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 87-127.
- Hızal, A. (1979). Programlı Öğretim Yönteminin Etkenliği ile İlgili Uygulamalı Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 3(17).
- İpek, C., & Terzi, A. R. (2010). İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi: Van İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 433-456.
- Karacelil, S. (2013). Din Eğitiminde Motivasyonun Önemi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 182-207.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181.
- Kendirci, N. (1999). *İlköğretim Üçüncü Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Kullanılan Pekiştireç Değişkeninin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Kılavuz, M. A. (2005). Anne Baba Örnek Davranışlarının Çocukların ve Ergenlerin Dini Kişiliğinin Oluşumuna Etkileri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 41-58.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim Araştırmacıları İçin SPSS Uygulamalı İstatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini Gerçekleştirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 162-172.
- Mahiroğlu, A., & Buluç, B. (2003). Orta Öğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 81-95.
- Murat, M., Aslantaş, H. İ., & Özgan, H. (2006). Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 263-278.
- Oğuz, A. (1993). *Fen Öğretiminde İpuçları Ve Dönüt-Düzeltilme İşlemlerinin Erişi Düzeyine Etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Oral, B. (2000). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Dönüt ve Düzeltilme Davranışları. *Eğitim Araştırmaları*, 2, 59-64.
- Orgun, F., & Özkütük, N. (2014). Programlı Öğretim Yöntemi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3).

- Öcal, M. (1991). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar (Temel Eğitim ve Ortaöğretimde)*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Özcan, G. (1998). *İlköğretim Okullarının Birinci Sınıfında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Pekiştireç Kullanmayla İlgili Tutumları*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1990). Eğitim İletişimi. *Kurgu Dergisi*, 8, 369-378.
- Özçelik, D. A. (1990). *Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi*. Ankara: ÖSYM.
- Özdemir, M. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Dkab Derslerinde Öğretim Materyali Hazırlama ve Kullanma Durumu*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Özoğlu, S. Ç. (2007). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, H. (1995). *Öğrenci Gözüyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyal ve Pedagojik Formasyonu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Özyürek, M. (2004). *Sınıfta Davranış Değiştirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pehlivan, Z. (2012). Beden Eğitimi Derslerinde İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Öğretmenlerin Sözlü Dönüt Biçimi Ve Dönüt Biçiminin Öğrenci Başarı Güdüsüne Etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 144-158.
- Pektaş, S. (1989). Sözel Olmayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 225-240.
- Sağlam, İ. (2003). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde “Haccın ve Umrenin Yapılışı” ile İlgili Bir İşleniş Örneği. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(2), 161-170.
- Sağlam, İ. (2009). Bazı Öğrenme Kuramları Ve Din Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 251-266.
- Schunk, D. H. (2009). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri*. (Muzaffer Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, M. (1990). *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Selçuk, Z. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem.

- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim- Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (1991). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Tavukçuoğlu, M., & Erdem, H. (2002). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (Eğitim Fakülteleri İçin)*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Uçar, R. (2010). DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Durumlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algıları. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 225-248.
- Ulay, A. (2004). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Pekiştireç Kullanmaya İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Ulusoy, A. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uysal, A. (2001). *Zihin Özürlü Özel sınıf Öğrencilerine Öğretmenlerinden Dönüt ve/veya Pekiştireç Talep Etmeyi Öğretmenin Etkileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Doktora Tezi.
- Ünal, D. (2008). *Çocuğun Din Eğitiminde Ana-Baba Roller Bilecik Örneği*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varış, F. (1984). Eğitim Yoluyla Davranış Değiştirme: Kuram, Deney, Uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1), 211-221.
- Yapıcı, M. (2004). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Olumsuz Pekiştireç. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-10.
- Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (1982). *Öğrenme Düzeyi ve Ürünleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversite Yayınları.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Yürük, T. (2022). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 415-436.
- Zengin, M. (2010). Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 225-258.

EKLER

Ek 1. Uygulama İzni



Ek 2. Araştırma leđi Kullanım İzni



Ek 3. Etik Kurul Onayı



Ek 4. Kişisel Bilgiler Anketi

Değerli katılımcı,

Bu anket çalışması İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Yüksek Lisans Programı kapsamında gerçekleştirilen tez çalışmamın saha araştırması için düzenlenmiştir. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak olup, üçüncü şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Soruların tamamına içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Değerli vaktinizi ayırıp katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

C. Muhammed DEVECİ
İnönü Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz:

() Kadın

() Erkek

2. Yaşınız:

() 20-25

() 26-30

() 31-35

() 36-40

() 41 yaş ve üzeri

3. Branşınız (Lütfen yazınız):

.....

4. Medeni Durumunuz:

() Bekar

() Evli

5. Eğitim Durumunuz:

- ☐ Lisans
- ☐ Yüksek Lisans
- ☐ Doktora

6. Öğretmenlikteki Hizmet Süreniz:

- ☐ 1 yıldan az
- ☐ 1-3 yıl
- ☐ 4-6 yıl
- ☐ 7-9 yıl
- ☐ 10-15 yıl
- ☐ 15 yıl ve zeri

7. Görev Yaptığınız Okul Türü:

- ☐ İlkokul
- ☐ Ortaokul

Ek 5. Pekiştireç Kullanmayla İlgili Tutum Ölçeği

TUTUM İFADELERİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Ders zili çaldıktan sonra sessizce sırasına oturan öğrenciye “aferin” demeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()
2. Öğretmen derse girmeden önce gerekli hazırlıkları yapan öğrenciye memnun bir ifadeyle tebessüm etmeyi uygun görüyorum.	()	()	()	()	()
3. Derste arkadaşlarını rahatsız etmeyen öğrenciye “aferin”, “örnek davranış sergiledin” gibi sözler söylemeyi gereksiz buluyorum.	()	()	()	()	()
4. Derste söz istemek için sessizce parmak kaldıran öğrenciye öncelikle söz hakkı vermeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()
5. Doğru cevabı bulan öğrenciyi alkışlamaktan, başını okşamaktan hoşlanmam.	()	()	()	()	()
6. Sınıf içindeki uygunsuz davranışlarından dolayı öğrenciye sınıf içi ufak cezalar vermeyi örneğin, tek ayak üstünde durdurmayı tercih ederim.	()	()	()	()	()
7. Derslere karşı ilgisizliğini sezdiğim öğrenciyle teneffüste bahçede dolaşarak sohbet etmeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()
8. Uyardığım halde ödevini yapmayan öğrenciye daha ağır bir ödev vermeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()
9. Öğretmenlerin derslere kaşlarını çatarak girmelerinin uygun olduğu görüşündeyim.	()	()	()	()	()
10. Üzerine düşen sorumlulukları yapan öğrenciye değişik zaman aralıklarıyla teşekkür etmeyi uygun bulurum.	()	()	()	()	()
11. Söz hakkı istemeden konuşan öğrenciyi sabit oranlarda (örneğin her üç konuşması, her dört konuşmasında) kulağını çekmeyi uygun buluyorum.	()	()	()	()	()
12. Sırasında sınıf kurallarına uygun oturma davranışını gösteren öğrenciye değişik zaman aralıklarıyla tebessüm etmeyi uygun bulurum.	()	()	()	()	()
13. Sınıfın huzurunu bozucu hareketleri olan öğrencinin değişik zamanlarda kulağını çekmeyi uygun bulurum.	()	()	()	()	()
14. Arkadaşlarıyla yardımlaşma içinde olan öğrenciye değişik oranlardaki (örneğin, her üç davranıştan veya her beş uyumlu davranıştan sonra) övgülü sözler söylemeyi severim.	()	()	()	()	()

15. Doğru cevabı veremeyen öğrenciyi belli orandaki davranışı için, arkadaşları arasında küçük düşürücü sözler söylemeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()
16. Arkadaşlarını sürekli rahatsız eden öğrenciyi belli zaman aralıklarıyla kulağını çekerek uyarmayı doğru buluyorum.	()	()	()	()	()
17. Dersin sürekli disiplinini bozan öğrenciye belli zaman aralıklarıyla kırııcı sözler söylemekten hoşlanırım.	()	()	()	()	()
18. Derste sürekli olumlu aktivite gösteren öğrenciyi belli zamanlarda alkışlatmayı uygun bulurum.	()	()	()	()	()
19. Üzerine düşen görevleri eksiksiz yapan öğrenciye değişik zamanlarda övgü dolu sözler söylemeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()
20. Sınıfa zamanında girip çıkan öğrenciye değişik zamanlarda doğru davranışta bulunduğu ilişkin güzel sözler söylemeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()
21. Zihinsel açıdan üst düzeyde cevaplar veren öğrenciye değişik zamanlarda teşekkür etmekten hoşlanmam.	()	()	()	()	()
22. Sınıf içinde üzerine düşen sorumlulukları yapan öğrenciyi değişik zaman aralıklarıyla grup içi oyun başkanlığına seçmeyi uygun bulurum.	()	()	()	()	()
23. Teneffüste arkadaşlarını sürekli rahatsız eden öğrenciyi değişik zaman aralıklarında arkadaşlarının önünde uyarırım.	()	()	()	()	()
24. Okul kurallarına uygun davranan öğrencinin değişik orandaki davranışlarını alkışlatmak isterim.	()	()	()	()	()
25. Konuşma kurallarına uymayan öğrencinin değişik orandaki olumsuz davranışlarına karşılık kulağını çekmeyi uygun bulurum.	()	()	()	()	()
26. Arkadaşlarıyla yardımlaşma içinde olan öğrenciye değişik orandaki davranışlarına övgülü sözler söylemeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()
27. Arkadaşlarının sözünü kesmeden söz hakkı isteyen öğrenciye değişik oranlardaki davranışlarına karşılık söz hakkı vermeyi uygun görüyorum.	()	()	()	()	()
28. Arkadaşlarıyla uyum içinde olmayan öğrencinin değişik oranlardaki uyumsuz davranışlarına karşılık, arkadaşlarının önünde kırııcı sözler söylemeyi uygun bulurum.	()	()	()	()	()
29. Öğrenciye gösterdiği olumlu bir davranış için hoşlanacağı bir masal, fıkra türü şeyler anlatmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
30. Derste kendi kendine konuşan öğrenciyi dışarı çıkarmak isterim.	()	()	()	()	()
31. Derste uyum içinde olan öğrencilerle teneffüste top oynamayı severim.	()	()	()	()	()
32. Hedef davranışları gösteren öğrencilerle ufak piyesler ve skeçler düzenlemeyi uygun bulurum.	()	()	()	()	()

33. Özellikle çekingen, içe dönük öğrencilere diğerlerine göre daha fazla “aferin” demeyi uygun bulurum.	()	()	()	()	()
34. Öğrenciye övgülü sözler söylerken kişilik yapısına dikkat edilmesinin gereğine inanmıyorum.	()	()	()	()	()
35. Öğrencinin kişilik yapısına göre davranışlarda bulunmaktan hoşlanmam.	()	()	()	()	()
36. Öğrencinin hedef davranışlarla ilgili olmayan fakat hoşla gidecek bir davranışına da “aferin, çok güzel” gibi sözler söylenmesini doğru buluyorum.	()	()	()	()	()
37. Oynadığı oyunun kurallarına uyabilme hedefine uymayan öğrenciyi grup oyunlarına almamayı tercih ederim.	()	()	()	()	()
38. Hedef davranışlara uygun davranışlarda bulunan öğrencileri zaman zaman sınıf içinde onurlandırmak hoşuma gider.	()	()	()	()	()
39. Öğrencinin yaşına uygun etkileneceği sözler söylenmesini uygun buluyorum.	()	()	()	()	()
40. Öğrencinin istenen davranışına karşılık alkışlatmayı uygun bulmuyorum.	()	()	()	()	()
41. Öğrencinin ilgi ve ihtiyacına uygun olarak uyarıcı davranışlar göstermeyi doğru buluyorum.	()	()	()	()	()
42. Öğrenciye istenen davranışı göstermemesi halinde saçını çekmeyi uygun buluyorum.	()	()	()	()	()
43. Öğrencinin istenen davranışı göstermesi halinde onun yaşına uygun bir kitap hediye etmeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()
44. Okul kurallarına uymayan öğrenciye sık sık ödev vermeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()
45. İlk derslerde her doğru yanıtı “aferin”, “çok güzel” gibi sözler söylemek hoşuma gider.	()	()	()	()	()
46. İlk derslerde özellikle öğrencinin yüzüne gülmeyi uygun bulmuyorum.	()	()	()	()	()
47. İlk derslerde özellikle çekingen, içe dönük öğrencilere daha çok övgülü sözler söylemeyi severim.	()	()	()	()	()
48. İlk derslerde öğrencileri olumsuz davranışlarına karşılık kulaklarını çekebileceğim yönünde uyarmayı tercih ederim.	()	()	()	()	()
49. İlk derslerde öğrencilerin olumlu davranışlarından sonra fıkra, anı, oyun türü etkinlikleri göstermekten zevk alırım.	()	()	()	()	()
50. İlk derslerde olumsuz davranışlar yapan öğrencinin kulağını çekmeyi uygun bulurum.	()	()	()	()	()