

MEF ÜNİVERSİTESİ

ERGENLİKTE CEZA VE ÖDÜL ALGISI

Bitirme Projesi

Berrak Akagündüz

İSTANBUL, 2021

MEF ÜNİVERSİTESİ

ERGENLİKTE CEZA VE ÖDÜL ALGISI

Bitirme Projesi

Berrak Akagündüz

Bitirme Projesi Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi. Melike Acar

İSTANBUL, 2021

MEF UNİVERSİTESİ

Projenin Adı: Ergenlerde Ödül Ve Ceza Algısı
Öğrencinin İsmi ve Soyadı: Berrak Akagündüz

Berrak Akagündüz tarafından hazırlanan mezuniyet projesinin benim denetimim altında tamamlandığını beyan ederim. Yapılan bu projeyi “Mezuniyet Projesi” olarak kabul ediyorum.

25/01/2021

Bitirme Projesi Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Melike Acar

Akademik Dürüstlük Sözü

Bu bitirme projesi kapsamında kimseyle işbirliği yapmamaya, dış yardım aramamaya veya kabul etmemeye ve başkalarına yardım etmemeye söz veriyorum.

Basılı veya web'deki tüm kaynakların açıkça belirtilmesi ve referans verilmesi gerektiğini biliyorum.

MEF Üniversitesi'nin ideallerine uygun olarak, bu çalışmanın benim olduğunu ve hazırlanmasında uygunsuz bir yardım almadığımı konusunda söz veriyorum.

İsim

Berrak Akagündüz

Tarih

25/01/2021

İmza

ÖZET

ERGENLİKTE CEZA VE ÖDÜL ALGISI

Berrak Akagündüz

Proje Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Melike Acar

OCAK, 2021, 32 sayfa

Bu çalışmanın temel amacı öğrencilerin okul ortamında deneyimledikleri ödül ve ceza sistemine yönelik değerlendirmelerini araştırmaktır. Bu amaçla çalışma İstanbul'da yüksek sosyo ekonomik düzeyde ailelerin tercih ettiği K-12 düzeyinde bir eğitim kurumunun Ortaokul Bölümü 7. Sınıf öğrencilerinden oluşan 88 kişilik bir öğrenci grubu üzerinden yürütülmüştür. Araştırma yapılırken öğrencilere 17 sorudan oluşan açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin ödül ve ceza kavramlarına ilişkin ne düşündükleri araştırılmış ve öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar üzerine "ödül ve ceza" kavramlarına ilişkin düşünceleri değerlendirilmiştir. Bulgular çalışmaya katılan ergenlerin ödülü olumlu bulduğunu ve kızların daha çok ödüllendirildiğini göstermektedir. Ergenlerin büyük çoğunluğunu cezayı bireyin davranışını disipline etme amacı olduğunu ve toplumsal geleneksel normlara uyum amacıyla verildiğini söylemektedirler. Ceza konusunda ergenlerin duygularına bakıldığında da sadece kişiyi örseleyen ve inciten bir uygulama olarak tanımladığını ortaya çıkarmıştır. Evde ve okulda verilen cezalar da ceza veren kişilerin aslında davranışı özne ile birlikte iyileştirme amacından çok, cezayı büyük oranda bedel ödetmek amaçlarıyla verdiklerine işaret etmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler ödül ve ceza uygulamaları yerine farklı yöntemlerin öğrencilerde daha uzun vadeli düşünce ve davranış değişikliği sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ergenler, Ceza ve Ödül Sistemi, Ergenlik

EXECUTIVE SUMMARY

PERCEPTION OF REWARD AND PUNISHMENT IN ADOLESCENCE

Berrak Akagündüz

Advisor: Assit. Prof. Dr. Melike Acar

JANUARY, 2021, 32 pages

The main purpose of this study is to investigate middle school students' evaluations of the reward and punishment system they experience in the school environment. For this purpose, the study was conducted on a group of 88 students consisting of 7th grade students from the Secondary School Department of a K-12 level education institution preferred by families with a high socio-economic level in Istanbul. While doing the research, a questionnaire consisting of 17 open-ended questions was applied to the students. In this study, what students think about the concepts of reward and punishment was investigated and the opinions of the students on the concepts of "reward and punishment" upon their answers to the questionnaire questions were analyzed. The findings show that very few adolescents who participated in the study defined punishment as a disciplinary tool. On the other hand, it was revealed that the majority of adolescents defined punishment as a practice that does not aim to discipline the behavior of the individual, on the contrary, it only means to hurt the individual. The punishments given at home and at school also indicate that those who punish are actually devoid of the intention to improve behavior, and that they give the punishments for the purpose of paying a very large price. Punishments have negative effects on the emotional and behavioral development of adolescents, and it is thought that the reward punishment practices used may cause permanent damage in the long term in cases of misuse. Teachers think that different studies instead of reward and punishment practices will provide students with long-term permanence. The main ones are "using different teaching method techniques and presenting concrete experiences, developing new strategies".

Keywords: Adolescents, Punishment and Reward System, Adolescence

İÇİNDEKİLER

Akademik Dürüstlük Sözü.....	v
ÖZET.....	vi
EXECUTIVE SUMMARY.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
1. GİRİŞ.....	1
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	4
2.1 Davranışçı Yaklaşımda Ödül ve Ceza.....	4
2.2 Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bandura'nın ödül ve ceza yaklaşımı.....	6
2.3 Yapılandırmacı Yaklaşımda Ödül Ve Ceza.....	8
2.4 Türkiye'de Okullarda Ödül Ve Ceza.....	11
2.5 Araştırma Sorusu.....	12
3. YÖNTEM.....	13
3.1 Katılımcılar.....	13
3.2 Araştırmanın Deseni/Modeli.....	13
3.3 Veri Toplama Aracı.....	13
3.4 İşlem.....	14
3.5 Verilerin Kodlanması.....	14
4. BULGULAR.....	17
5. TARTIŞMA.....	21
6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILILARI.....	25
SONUÇ.....	26
REFERANS LİSTESİ.....	30

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Ödül ve Ceza Alanları.....	15
Tablo 2: Öğrencilerin gözünden ödül gerekçeleri.....	15
Tablo 3: Öğrencilerin gözünden ceza gerekçeleri.....	16
Tablo 4: Ödül ve cezaya atfedilen hisler.....	16
Tablo 5: Cinsiyet Bağlamında Ödül Alma Durumu.....	17
Tablo 6: Ödül Alanları.....	17
Tablo 7: Ödül Karşısında hislerin cinsiyete göre incelenmesi.....	18
Tablo 8: Cinsiyete göre ceza alanları.....	18
Tablo 9: Ceza Karşısında hislerin cinsiyete göre incelenmesi.....	19
Tablo 10: Öğrencilerin okulda ödül konusunda gerekçeleri.....	19
Tablo 11: Öğrencilerin gözünden okulda cezanın gerekçeleri.....	20

1. GİRİŞ

Eğitim ve ęđretim faaliyetinin yapısı nedeniyle s¼rekli olarak ęd¼l ve ceza y¼ntemlerinin kullanıldığı bir alandır. Hem anne ve babalar hem de eğitimciler istenmeyen ęđrenci davranışlarını değiştirmek, ęđrencilerin eğitim ve ęđretime etkin katılım g¼stermelerini sağlamak, ęđrencilere okulla ve ęđrenmeyle ilgili g¼rev ve sorumluluklarını yerine getirme alışkanlığı kazandırmak gibi pek çok amaç in evde ve okulda doğru davranış in ęd¼llendirme ve yanlış davranış in cezalandırma y¼ntemlerini kullanırlar. ęd¼l, bir kişinin yaptığı iş ve onaylanan bir davranışın yapılma frekansını arttırmak in yaptığı davranışın ardından ona verilen hoşa giden bir uyarıcıdır (Reynolds, 1975). Eğitim ęđretim faaliyetlerinde istenen davranışların tekrarlanma olasılığını artırmak in gerçekleştirilen bu işleme ęd¼llendirme denir. Ceza ise, bir kişinin yapması istenmeyen ve onaylanmayan bir davranışını onun davranış repertuarından kaldırmak in yaptığı davranışın sonrasında ona sunulan tercih edilmeyen bir uyarıcıdır (Reynolds, 1975). Eğitim faaliyetlerinde istenmeyen davranışların tekrarlanma sıklığı ve ihtimalini en aza indirmek in uygulanan yaptırıma cezalandırma denilmektedir.

Eğitim alanında çalışan t¼m paydaşlar olarak ęđrencilerimizi, en iyi şekilde eğitmek ve gelecek in hazırlamak en b¼y¼k isteğimizdir. Eğitim ve ęđretim ortamlarında ęd¼l ve cezanın uygulamaları, zamanı, sıklığı, şekli nasıl olmalıdır soruları ise hemen her d¼nemde tartışılan ve ¼zerinde eğitimin paydaşlarının uzlaşamadığı bir konudur. ęzellikle ęđretmenler, sınıf ortamında disiplin problemlerinin azalmasını sağlamak ve istenilen davranışın olmasını sağlayacak en etkili teknik ve y¼ntemleri bulmanın meslek hayatları in zorlayıcı bir s¼re olduğunu etmektedirler (Lewis, Romi, Qui, ve Katz, 2008). ęđretmen eğitimine y¼nelik yapılan çalışmalarda da sınıf d¼zeninin sağlanabilmesi in ęđretmenlerin, sınıf disiplini konusunda bilgilerini g¼ncellemeleri ve ęđretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin ¼nemli olduğunu ileri s¼rmektedirler (Yılmaz, 2007). Ancak bundan ¼nce disiplin kavramının tanımı ¼zerinde anlaşmak gereklidir. Disiplin, kurallara uyma ve d¼zenin uygulanması olarak tanımlanabilir. Disiplin uygulamaları istenmeyen davranışın dış fakt¼rlerle d¼zeltilmesi veya yaptırım uygulanması anlamına gelmektedir. Disiplin terimini sadece olumsuz olarak d¼ř¼nmemek gerekmektedir. Olumlu bakış açısıyla d¼ř¼n¼ld¼đ¼nde ¼z disiplin, iç disiplin ve insiyatif alma olarak d¼ř¼n¼lebilir. Ancak, disiplin y¼ntemleri, ęd¼l-ceza uygulamaları veya

yanlış davranış karşısında ceza verme uygulamaları nedeniyle olumsuz bir çağrışım yaratmaktadır (Scarpaci, 2007).

Bununla birlikte eğitim kurumları bir takım kuralın uygulandığı ve öğrenildiği sosyal organizasyonlardır. Öğrenci merkezli eğitimde en etkin kurallar bütünü, ceza ya da ödül almaya dayalı olmayan ve çocukların hiç zorlanmadan uyum sağlayabildiği uygulamalardır. Kurallar kişinin iç disiplinin içselleştirmeye çalışırken, davranış karşısında alınan sonuç da kuralları desteklemektedir. Davranış karşısında kişinin sonuçla karşılaşması, ceza değildir; fakat yapılan eylemler ile ilgili olarak karşılıklı anlaşma sağlamaktır. Davranışların sorumluluğunu almayı öğrenmektir. Bu yaklaşımla çocuklar uymak durumunda kaldıkları kurallara olumsuz reaksiyon gösterirken, kendi kararları ile seçtikleri sonuçları kabul etmektedirler. Bir otorite tarafından verilmiş olumsuz yaptırım olarak tanımlanan disiplin ve ceza kavramları birbirlerinin yerine kullanılmaktadır(Scarpaci, 2007).

Sınıf yönetimi uygulamalarında üzerinde en fazla görüş ayrılığı olan konulardan biri, eğitimcilerin öğrencilerin davranışlarında kullandıkları davranışçı yöntemler ile ne kadar kontrol sağlayabilecekleri ya da öğrenciye ne kadar özerklik sağlamaları gerektiğidir. Eğitim ortamında istenmeyen bir davranışla karşılaşıldığında öğretmenin görevi olumsuz davranışa son verilmesini sağlamak amacıyla öğrenciyi desteklemek, öğrencinin o davranışı nasıl sonlandıracağını ve değiştireceğini öğrenmesi noktasında yardımcı olmaktır. Canter (1976) ise süreç devam ederken öğrenciye insiyatif vermenin etkin bir yöntem olmadığını, öğrencinin doğru davranışın ne olacağını belirleme konusunda yeterli yetkinliğe sahip olamayacağını üzerinde durmuş ve süreç içerisinde tüm sorumluluğu öğretmenin alması gerektiğini vurgulamıştır. Bu açıdan bakıldığında sınıfta davranış kontrolü yapan güç sahibi öğretmendir, çocuklar da güç figüründen korktukları için kurallara uyum sağlayan nesnelere haline gelirler ve dolayısıyla özellikleri kaybolur.

Özgür Bolat (2016) “Beni Ödülle Cezalandırma” kitabında ödül ve ceza ile ilgili görüşlerini belirtmiştir. Bolat en işlevsel eğitimin ödül kullanmaya ihtiyaç duyulmayan eğitimidir olduğunu vurgulamıştır. Her insan başkaları tarafından kabul görmeye ve onaylanmaya ihtiyaç duymaktadır ancak bu kabul bir koşula bağlı olmamalıdır. İnsanların sahip oldukları şeye hemen alışırlar ve sonrasında o şeylere karşı duyarsızlaşmaya başlarlar. Buna hedonistik adaptasyon denir. Sürekli ödül alan çocuğun beyni bir süre sonra dopamin salgılamayı bırakır. Yani, artık ödül almak onu tatmin etmemeye başlar. Bir kişi bir işi kendi

isteği dışında ve dış bir kontrol mekanizmasıyla yapıyorsa, o işle ilgili motivasyonu azalacaktır. Ödöl, ocuğun davranışını denetleyen sistemdir. Aynı şekilde, denetleme ve kontrol etme, değerlendirme, hedef gösterme, rekabete sokma, ceza verme gibi tüm denetim mekanizmaları motivasyonun azalmasına neden olacaktır. Ebeveynler ve eğitimciler çocuklara ödöl vaadinde bulunduğunda, aslında ona ceza vermiş olur. Ödöl, içinde cezayı barındırır. Ödöl verilen ocuk içinde kaygı yaşayacaktır. Ödöl ve cezaya bakıldığında, biri olumlu diğer de olumsuzu çağrıştırmasına rağmen aslında aynı amaca hizmet etmektedirler. Ödöl ve ceza kişiyi kontrol etmeyi amaçlayan kontrol mekanizmalarıdır ve çocuğun düşünce ve davranışlarındaki özđünlüđu azaltmaktadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Davranışçı Yaklaşımda Ödül ve Ceza

Davranışçı yaklaşım, davranış değişimini eğitimin esas amacı olarak görmektedir. Bu yaklaşımda öğrencinin yaşayacağı deneyimlerin her şeyi daha iyi bildiği varsayılan öğretmen tarafından şekillendirilmesi önemlidir. Bu kuram, öğrencinin davranışını değiştirecek okul ve sınıf uyarılarını tanımlamaya çalışır ve her öğrencinin bu uyarana karşı aynı tepkiyi vereceğini varsayar. Öğrenme, davranış ile uyarın arasında bir ilişki kurulduğu takdirde gelişecektir. Davranışçı yaklaşımın en bilindik araştırmaları, Klasik koşullanma ile Pavlov, Deneme Yanılma ile Thorndike, Operant koşullanma ile Skinner'in yaptığı çalışmalardır. Davranışçı yaklaşım çalışmalarının tümünde, öğrenme davranışının gerçekleşmesi için ödül ve ceza uygulanmıştır. Davranışçı yaklaşımda ödül ve ceza merkezdedir. Davranışçı kurama bakıldığında, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için “pekiştirme” ya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu yaklaşımda bireye verilen ödül, pekiştirme ile aynı anlama gelmektedir. Bireyde yapmasını istenilen davranışın oluşması ve davranışın devamlı hale gelebilmesi için davranışın pekiştirilmesi (ödüllendirilmesi) gerekmektedir(Morgan, 2000). Cezanın kullanımını gerekçesi ise okuldaki disiplin problemlerini gidermek ve böylece öğrencilerin akademik performanslarını arttırmaktır. Disiplin problemlerinin yaşandığı durumlar da öğretmenler zamanlarının önemli bir bölümünü, bu problemleri çözmeye harcamaktadırlar. Son yıllarda bu konu ile ilgili birçok araştırmada bu durumu doğrulayan niteliktedir. Bu araştırmalardan bir tanesi disiplin sorunları nedeniyle öğretmenlerin üçte biri gibi bir oranda derslerini etkin olarak yapamadıklarını göstermektedir (Warren ve diğerleri, 2006, s. 188). Birçok eğitim kurumunda eğitimciler öğrencilerin davranışını kontrol edebilmek ve disiplin sağlamak amacı ile ceza verme yöntemini kullanmaktadırlar. Fakat bu uygulamaların ne kadar etkili olduğu da son yıllarda üzerine çok konuşulmakta olan bir meseledir. Ceza uygulamaları, istenmeyen davranışın bir davranışın yaşanma frekansını azaltmak ya da tamamen ortadan kalkmasını sağlamak için kullanılan bir uyarandır (Heitzman, 2001, s. 17). Diğer bir anlamda ceza, çocukta var olan davranış probleminin giderilmesi ve çocuğun istendik davranışı göstermesini sağlamak amacıyla uygulanan sert bir uygulamadır(Yavuzer, 1995, s.94). Ceza, olumsuz davranışın önlenmesini yardım ederken, öğrenci üzerinde olumsuz etkilere de sebep olmaktadır(Çelik, 2005, s.180). Eğitim yaşantılarında cezanın , öğrenme davranışını olumsuz

yönde etkileyen, sadece disiplini sağlamak için kullanılan bir yöntem olarak görüldüğü söylenebilir.

Eğitim ve öğretim boyunca birtakım hallerde sınıfın içinde disiplini sağlamak için dışarıdan müdahale gerekebilir. Bu müdahale öğrenciyi motive etmek için yapılıyorsa ödül olarak ortaya çıkar, fakat ödül verilirken öğrencinin sosyo duygusal durumu ve kişilik özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Ödül, verilen kişiye uygun ise, etkili bir güdüleme aracı olarak kullanılabilir, ancak kişiye uygun değil ise bir işe yaramayabilir. Bu kuramsal çerçeveden yapılan araştırmalar bize ödülün dışsal bir güdüleyici olarak, öğrencilerin olumlu davranış gösterme frekanslarını arttırdığını ancak bu pekiştiricilerin öğrencideki öğrenme davranışına dair ilgi, merak ve motivasyonun ve devamlılığını olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. (Gündüz ve Balyer, 2011). Ancak genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin davranışlarının sonucunda ödül almaları ve öğrencilerle birlikte davranışın getirdiği sonuçların konuşulması, sınıf içi disiplini sağlamada olumlu bir yöntem olduğu söylenebilir. (Lewis, Romi, Qui, & Katz, 2008). Dolayısıyla, eğitimcilerin ve eğitim yöneticilerinin düzeni sağlamak için öğrenci davranışlarına yön verebilmek, davranışlarının uyumlu olmasını sağlamak ve öğrenci tutumlarını yapılandırmak için ödülü kullanma gerektiği sık sık vurgulanmaktadır (Aydın, 2000). Sınıf içi disiplin uygulamalarında birçok yaklaşım kullanılmasına rağmen ödül vermek sık kullanılan yöntemlerden biridir. Sınıf yönetiminde ödül uygulamaları, davranışçı yaklaşımı temel alan bir uygulamadır. Ödül, öğrencileri sosyo duygusal ve maddi yönden motive eden yöntemler bütünüdür. Öğrencileri onaylamak, onlara destek vermek, önemsediklerini hissettirmek gibi uygulamalar psikolojik ödül; öğrencilerin başarısını takdir etmek, bazı ayrıcalıklara sahip olmasını sağlamak gibi yöntemler sosyal ödül; öğrenciler istedik davranışlar gösterdiğinde sevinecekleri bir şey vermek, onur ya da teşekkür belgesi vermek gibi yöntemler ise maddi ödül olarak ele alınmaktadır (Saban, 2005).

Davranışçı yaklaşımlar motivasyonu ödül ve uyarıcı arasındaki ilişkiyle açıklamaktadır. Ödül, istedik davranış sonrasında verilen pekiştiricileri, uyarıcı ise davranışa yol açan veya davranışın olmasına mani durumları tanımlayan ifadelerdir (Woolfolk, 1998). Davranışçı yaklaşımı benimseyenler tüm öğrenme faaliyetlerini dışsal süreçlere dayandırmaktadır. Öğrencilere dış uyarıcılarla (not, yıldız, artı, aferin, güzel sözler, iltifat vb.) güdüleme yapılmasını önermektedir (Selçuk, 2001: 212).

Öğretmen öğrenci ilişkisinin güçlü olmaması, iletişimin az olması öğrenci motivasyonunu düşürdüğüne dair birçok bilgiye rastlanmaktadır(Öztürk, Koç ve Şahin; 2003: 395). Motivasyon, dış motivasyon ve iç motivasyon olarak iki şekilde de karşımıza çıkmaktadır. Birey dış etkenlerden bağımsız olarak duygusal tatmin elde etmek için başarıya ulaşmayı istiyorsa, bu içsel motivasyondur. Kişinin motivasyonu dış etkenler dayalı ise, buna dışsal motivasyon denir(Ercan, 2003). Dışsal motivasyon dışardan verilen ödül ve ceza almak gibi durumlarda ortaya çıkar. İçsel motivasyon ise kişinin ilgi,istek merak,sosyal duygusal ve bilişsel ihtiyaç gibi kişinin içinden gelen etkilerle ortaya çıkmaktadır (Akbaba, 2006). Dışsal motivasyon genellikle takdir belgesi, plaket, kupa, para ödülü gibi dışsal ödülleri içerirken, içsel motivasyon ise bireyin kendi iç kaynaklarını kullanarak bir şey yapması ile ilgilidir. Pekiştireç, motivasyonu gerçekleştiren önemli bir unsurdur. Pekiştireç, istenilen bir davranışın ortaya çıkması ya da istenmeyen bir davranışın tekrar etmemesi için kullanılan bir araçtır. Pekiştireçler olumlu ve olumsuz pekiştireç olarak ikiye ayrılmaktadır. Olumlu pekiştireç daha çok ödül ile ifade edilirken, olumsuz pekiştireçi ise daha çok ceza ile ifade edebiliriz. Bunlar aynı zamanda dış motivasyon araçlarıdır. Aynı zamanda pekiştireç, bireyin yaşamın neresinde tuttuğu ile ilgili olarak, maddî veya manevî pekiştireç olabilir(Yaman, 2008).

2.2 Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bandura'nın ödül ve ceza yaklaşımı

Sosyal Öğrenme kuramının tarihsel olarak klasik davranışçılık kuramının yeniden gözden geçirildiği yıllarda ortaya çıkmıştır. Bu kuram, davranışçı bakış açısını ve bilişsel süreçleri bir arada açıklayan ve birbiriyle tamamlayan bir bakış açısı vardır. Bu bakış açısında bilişsel, davranışsal,1 faktörlerin birbirini etkilediği savunulmaktadır (Luthans, 1989, a.g.e.; s 297, akt.;Tınaz, 2000, s.24-25). 1960-1970 yıllarında ortaya atılan sosyal öğrenme kuramı, ilk olarak insanın davranışsal açıdan keşfedilmesine, bilişsel düşünce süreçlerinin dikkate alınması gerektiğinin farkına varan Albert Bandura ve diğer araştırmacıların çalışmalarının bir sonucu olarak gözlemlenmiştir (Tınaz, 2000, s.24-25).

Sosyal öğrenme kuramı, kişinin düşünme süreçleri ve dışarıdan gözlenemeyen diğer psikolojik özellikleri üzerinde düşünmek amacıyla edimsel şartlanmaya karşı olarak geliştirilen bir teoridir. Albert Bandura (1977) Skinner'in değindiği klasik koşullanma ve edimsel koşullanma kavramlarına karşı gelmemiş fakat insanın öğrenmesinde sosyal bir ortama ihtiyaç olduğu ve çocukların en önemli öğrenme deneyimlerini başka insanların davranışlarını

gözleyerek oluşturduğunu savunmuştur. Bandura bu öğrenme çeşidine gözlem yoluyla öğrenme (observational learning) adını vermiştir (Cüceloğlu, 2006, s. 426).

Sosyal öğrenme kuramına göre kişinin gösterdiği davranış, o davranışın sonuçlarından etkilenir. Ödül verilen davranışların ileride yinelenme olasılığı yüksektir. Ceza verilen davranışlar ise, muhtemelen son bulacak ve bir daha yenilenmeyecektir. Hem edimsel koşullanmanın hem sosyal öğrenme teorisinin esasını oluşturan bu durumun, davranışın sonuçlarından etkendiği düşünülmektedir (Tınaz, 2000, s.25).

Bandura'nın Güdülenme Süreci olarak tanımladığı bir davranışın öğrenilmesi için, bireyin davranış kalıbını oluşturması i, istendik davranışın pekiştirilmesi gerekmektedir. Ödüllendirme, davranışın sürekli hale gelmesini sağlar. Tersine bir durum ise istenen davranışın durmasına neden olur. Öğrenme doğrudan, gözlenerek ya da bireyin kendini pekiştirmesi ile olur. Modelleme sürecinde, bireyin davranış kalıbını algılaması ve davranışı yaptıktan sonra kendisine verilecek olan ödülün daha önceden haberdar olması bakımından, bilişsel süreçleri kullanmasıyla edimsel şartlanmadan ayrılmaktadır (Ülgen, 1995, s. 169).

Bireyin, güdülenmede bilişsel süreçleri nasıl kullandığını açıklayan bir örnek vermek gerekirse; öğrenciler eğitim öğretim yılının başında hangi derslerden başarılı göstereceklerini, o dersi öncesinde almış olan öğrencilerin performanslarını karşılaştırarak fikir yürütmeye çalışırlar. Bu veya buna benzeyen derslerde daha önceki dönemlerde başarılı olmuşlarsa veya çevrelerindeki arkadaşları başarılı olmuşlarsa o öğrencinin derse yönelik motivasyonları yüksek olacaktır (Erden ve Akman, 1997, s. 234).

Bandura saldırgan davranışları da sosyal öğrenme kuramı bakımından değerlendirmiştir. Yapılan 1 araştırmaların sonucunda (1963), saldırgan davranışlarda bulunan ve bu davranışıyla övülen birisini gözlemleyen başka bir bireyin saldırgan davranış karşı eğilimlerinin arttığını, tersine bir durumda ise , saldırgan davranışları nedeniyle cezalandırılan bireyi gözlemlediğinde saldırgan davranışa karşı eğilimlerinin azaldığını, dolayısıyla insanların davranış özelliklerini açıklarken sadece klasik ve edimsel koşullanma yollarıyla değil, model alma ya da gözlem yoluyla da öğrenebildiklerini söylemektedir (Morgan, 1986, s.322).Bu açıdan, model gösterme okul ortamlarında sıklıkla kullanılan bir disiplin mekanizmasıdır. Örneğin, sınıfın en çalışkan öğrencisi sınıfın aldığı yüksek not için önüne çıkarılarak alkışlatırılır. Burada amaç diğer öğrencilerin onu model alarak bir sonraki sınav için daha çok hazırlanmasıdır.

2.3 Yapılandırmacı Yaklaşımda Ödül Ve Ceza

Son yıllara kadar öğrencilerin nitelikli öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri davranışçı yaklaşımla gerçekleştirilmeye çalışılırken günümüzde yapılandırmacı yaklaşım üzerinde odaklanılmıştır (Richardson, b.t). Yapılandırmacı yaklaşımın gelişimi 20. yüzyılın çağdaş epistemolojik kuramcılarının çalışmalarında dönemin egemen öğrenme yaklaşımı olan davranışçılığa tepki olarak geliştirilmiştir (Cholewinski, 2009). Günümüzde “constructivism” ifadesinin Türkçede inşacılık, oluşturmacılık, yapılandırmacılık gibi çeşitli ifadelerle çevrilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın süreç içindeki ilerlemesi 1800 ve 1900’lü yıllardaki Kant felsefesine ve Giambattista Vico’nun düşünceleri ile ilişkilendirilmektedir. 20. yüzyılın başlarında William James, John Dewey, F. C. Barlet, Jean Piaget ve L.S. Vygotsky, ve E. von Glasersfeld gibi bilim insanlarının çalışmaları yapılandırmacı öğrenme kuramını şekillendirmiştir (Liu and Matthews, 2005; Şirin, 2008). Yapılandırmacılığa yönelik düşünceler; Socrates, Plato ve Aristo’nun yaptıkları çalışmalara kadar dayanmaktadır. Bununla beraber Henrich Pestalozzi’nin öğrenme sürecinin çocuğun doğal gelişimine uygun olarak yürütülme ve öğrenme süreci ile çocuğun günlük yaşamı arasında bağlantı kurulma fikri yapılandırmacılığın gelişiminde etkili olmuştur (Yurdakul, 2004). Bu yaklaşımı davranışçı ve öğrenmeci kuramlardan ayıran en önemli özellik çocuğun gelişen aktif bir özne olmasıdır.

Hoşgörür’ün değindiği gibi (2002), öğrencinin merkezde olduğu bakış açılarından n biri olan yapılandırmacı model, öğrenme faaliyetini öğrencinin aktif katılım sağladığı ve etkin bir rolünün olduğu bir süreç olarak görmektedir. Bu yaklaşım öğrenme teorisinden çok, bilgiye ulaşma ve bilginin kişide nasıl ortaya çıktığı ve örgütlendiğini bireylerin yeni fikir ya da olaylarla eski bildikleri arasında nasıl bir bağ kurduğu ve yeni bilgiye ulaştığını açıklar.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme gerçekleştirilirken öğrenmeden sorumlu bireylerin girişimci olmaları, kendini ifade edebilmeleri, iletişim kurabilmeleri, eleştirel bakış açısına sahip olabilmeleri, planlama ve organizasyon yapabilmeleri, öğrendiklerini gerçek yaşamlarına transfer edebilme gibi özelliklere sahip olması beklenmektedir (Marlowe ve Page 1998, s. 32). Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşım ve sınıf yönetimi ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Örneğin Gömleksiz’in (2007) öğretmenlerin yeni ilköğretim müfredatı ile ilgili görüşlerinin çeşitli faktörler açısından incelediği araştırmaya göre; öğretmenlerin; uygun eğitim programı, eğitim programını içselleştirmeleri ve uygulamaya ilişkin düşünceleri gibi alanlarda anlamlı bir farklılık belirlenmemiş ve bir öğretim programının başarısının büyük ölçüde öğretmenlerin programı içselleştirmelerine ve belirlenen hedefler doğrultusunda hayata

geçirmeye bağılı olduğuna dair sonuçlar ortaya çıkmıştır. Özerbaş da yaptığı araştırmalarda(2007), yapılandırmacı öğrenme faaliyetlerinin yapıldığı ortamlarda öğrencilerin akademik başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı arasındaki ilişkiye değinmiştir. Araştırmanın bulguları yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenilen bilgilerin kalıcılığının, geleneksel öğretim metodlarının uygulandığı ortamdakine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi öğrencidir. Öğrenciler demokratik öğrenme ortamının sağlandığı sınıf ortamında günlük yaşamda karşılarına çıkabilecek karmaşık problemleri çözerek yaşam boyu kullanabilecekleri bilgileri oluştururlar. Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamı, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını sağlamak ve öğrencilerin konuya ilgisini çekmek için öğrenmeye faaliyetlerine uygun bir şekilde düzenlenir. Bu düzenlemenin nasıl gerçekleşeceğine dair kararı öğretmen ve öğrenciler birlikte belirlerler. Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim ortamı bilgilerin direk olarak verildiği bir yer değildir. Öğrenme faaliyetinin öğrenciye entelektüel bakış açısı sağlandığı, bilginin sorgulandığı ve araştırmalarının yapıldığı, düşünme,anlama, bağlantı kurma, problem çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yerdir.

Ödülün bağımlılık yapıcı özelliğini araştırmak amacıyla yapılan araştırmalarda ödül ile ilgili, yüksek teknolojik araçlar kullanılarak insan beyninin detaylı incelendiği çalışmalarda elde edilen bulgular istenen davranışın karşılığında verilen ödülün bağımlılık yapabilen bir özelliği olduğunu da göstermektedir (Delgado, Locke, Stenger ve Fiez, 2003; Knutson, Adams, Fong ve Hommer, 2001). Bu çalışmalar, ödül uyarıcılarına verilen tepkiler ile insan beyninin bağımlılık yapan uyarıcılar karşısında verdiği reaksiyonlar arasında yüksek derecede benzerlikler olduğunun varlığına işaret etmektedir. Her iki olasılıktada da rahatlamanın kısa süreli olduğu ve ardından bu etkinin kaybolduğu ve yeniden bir uyarıcı isteğinin ortaya çıktığını göstermiştir(Pink, 2009). Deci ve arkadaşlarının (1999) ileriye yönelik kestirimleri, bu son bilgilerin ışığında tekrar değerlendirildiğinde, haber vermeden verilen ödüllerin bile belli bir süre sonra e bağımlılık yapabileceği düşünülmektedir.

Aile ve eğitimcilerin davranış değiştirme yöntemi olarak kullandıkları ve diğer yöntem olan ceza vermenin kısa zamanda ve hızla sonuçlanmasına karşın, uzun vadede öğrencilerin psikolojilerini olumsuz yönde etkileyerek ve akademik performanslarını etkileyerek olumsuz sonuçlar doğurduğuna dikkat çeken çalışmalar vardır. Örneğin, Ahmad, Said ve Khan (2013) cezanın öğrencilerin sınıf içi performanslarını ve motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Naz, Khan, Daraz, Hussain ve Khan'ın (2011) araştırma sonuçlarına göre ceza

öğrencilerin sınıfta ders ve etkinliklere katılma oranını i azaltmakta ve dikkatlerinin dağılmasına; okula ve öğrenmeye karşı güven duygularının olumsuz yönde etkilenmesine, öğrencilerde korku ve kaygı ve endişe duygularını oluşmasına, öğrenme isteğinin azalmasına ve yaratıcılıklarının engellenmesine neden olmaktadır. Arif ve Rafi de (2007) cezanın öğrencilerde akademik başarının düşmesine neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ceza vermek, temelde olumsuz davranışların kişinin repertuarından çıkarılmasını amaçlayan bir işlem olmasına karşın bir çalışmada (Arif ve Rafi, 2007) cezanın öğrencilerin olumsuz davranışı arttırdığını göstermiştir. Bir başka çalışmada cezanın öğrencilerin psiko sosyal, bilişsel ve kişisel yapılarını olumsuz etkileyerek onların hem kendilerine yönelik hem de başkalarına yönelik olumsuz duygu, düşünce ve davranışlar geliştirmelerine sebep olduğu ortaya çıkmıştır(Aypay, 2017; Naz vd., 2011). Cezanın neden olduğu bu olumsuz etkiler ve bunlarla beraber, öğrencilerin ceza karşısında gösterdikleri hassasiyetin cezanın öğrencilerdeki olumsuz sonuçlarından biri olduğu düşünülmektedir (Aypay, 2015a)

Ödülün vermenin birey üzerinde bağımlılık yapma etkisi ve cezanın vermenin de kişide cezalandırılmaya yönelik hassasiyet geliştirdiğine yönelik bulgular, literatürde yer alan Gray ve McNaughton'un (2000) Pekiştirme Duyarlılığı Kuramındaki ödül ve ceza duyarlılığı kavramlarını akla getirmektedir. Ödül duyarlılığı, bir kimsenin duygu durumunun ve davranışının ödülleri tarafından güçlü bir biçimde şekillenmesini sağlayacak pekiştiriciler verme hali olarak tanımlanırken (Van Der Linden, Beckers ve Tavis, 2007); ödül bağımlılığı ise bir kimsenin duygu durumunun ve davranışının ödülleri vasıtasıyla kontrol edilmesi hali olarak tanımlanmaktadır (Aypay, 2016a, 2016b). Ceza hassasiyeti ise, “cezaya ve ceza uyarıcılarına karşı aşırı duyarlı olma, korku, kaygı, ketlenme ve işlevsel olmayan tepkisellik ile sonuçlanan bir hassasiyet” (Aypay, 2015a) olarak tanımlanmaktadır

Yapılandırmacı-gelişimsel yaklaşımların benimsendiği eğitim modelleri öğrenen merkezlidir. Bu yaklaşımda öğrencinin öğrenme faaliyetine rehber olacak olan öğretmenin, öğrencinin kendisi ve sosyal çevresi ile bilişsel özellikleri ve öğrenme yöntemleri (Seven ve Engin, 2008) gibi birçok özellik arasında ilişki kurması öğrenme ortamını oluşturması ve öğrenciyi öğrenmeye hazır hale getirmesi gereklidir. Ancak böyle bir öğrenme ortamı hazırlandığında öğrenciyi tanımaktan söz edilebilir. Bir öğretim programının etkililiği ve öğrenme ortamının öğrenci merkezli olarak yapılandırılması için çocuğu gerçek anlamda tanımak önemli görülmektedir.

2.4 Türkiye’de Okullarda Ödül ve Ceza

Türkiye’de eğitim sistemi incelendiğinde ödül ve ceza yönteminin birçok eğitim kurumunda sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir. Bununla birlikte öğrencilerde okuldaki yoğun çalışma temposunun neden olduğu tükenmişlik sendromu da eşlik etmektedir. Okul tükenmişliği, öğrencilerin okul hayatlarında cevap vermekte zorluk yaşadıkları ve uzun vadede bakıldığında stres faktörü gibi gördükleri normalin üstündeki istekleri onlarda sebep olduğu belirtileri ifade etmektedir (Aypay, 2011). Okullarda ödül ve ceza uygulamalarının öğrenciler üzerinde ne kadar etkili olduğu tam olarak belirlenmemektedir. Bu belirsizliğin ortadan kalmasına yardım edebilmek için, çocukların ödül ve ceza ile ilgili algılarını öğrenmek gerekmektedir.

Öğrencilerin okulda fiziksel ceza almaları, yasa ve yönetmelikleri ile de engellenmeye çalışılmaktadır. Fiziksel ceza tanımının içine dayığa ek olarak, öğrenciyi sarsma, çimdikleme, kulağını çekme, iğne batırma, rahat olmayan bir pozisyonda durmasını isteme, normalden fazla egzersiz yapmasını isteme vb. davranışlar da girmektedir. Öğrenciye fiziksel olarak ceza veren öğretmenin maaşının kesilmesi, uyarı gibi cezası alması gibi yaptırımlarla karşılaşabileceği 4357 sayılı yasanın, 6. maddesinin b bendinin (13), 1702 sayılı yasanın 20 ve 22 sayılı maddelerinde de açıkça belirtilmektedir.

Günümüzde eğitim kurumları, demokratik ve eşitlikçi bir düşünce ile yönetilmekten çok, kültürel, sınıfsal ve etnik açıdan ayrımcılığın hakim olduğu, baskıcı ve otoriter bir yapıda olduğu görülmektedir. Bu düşünce yapısının değişime ve dönüşüme ihtiyacı vardır. Değişim ve dönüşüm ise ancak eğitimcilerin katkısı ile gerçekleşecektir.

Öğretmen ile öğrenci ilişkisi zorlayıcı, cezalandırıcı ve baskıcı ilişkinin ortadan kalkarak özgürlükçü bir bakış açısının olduğu (İnal, 2010) bir eğitim ancak bireysel farklılıkları görebilen, potansiyelini ortaya çıkaran ve eleştirel düşünme becerisini geliştiren bir yöntemle mümkündür.

2.5 Araştırma Sorusu

Okullarda öğrencilere bazı durumlarda ödül, bazı durumlarda ceza, bazı durumlarda ise cezaya alternatif birtakım yöntemler uygulanmaktadır. Ancak Türkçe alan yazına bakıldığında ceza ve özellikle ödül kavramlarını öğrencilerin nasıl yorumladığını odağına alan çalışmaların azlığı dikkat çekmiştir. Bu çalışmanın temel hedefi ortaokulda okuyan 7. sınıf öğrencilerinin

“ödül ve ceza” kavramlarına ilişkin ne düşündükleri ve ne hissettiklerini açık uçlu sorularla anlamaya çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle öğrencilere bu zamana kadar olan okul yaşantılarında ödül ve ceza alıp almadıkları sorulmuş, daha sonra da ödül ve ceza aldıkları durumu ve bu durumda neler hissettiklerini kısaca yazmaları istenmiştir.

3. YÖNTEM

3.1 Katılımcılar

44 kız ve 44 oğlan öğrenci toplam 88, 7. sınıf öğrencisi ile çalışma yapılmıştır. Tüm öğrenciler, İstanbul'da yüksek sosyo-ekonomik düzeyden çocukların gittiği ve yapılandırmacı eğitim modelinin uygulandığı bir özel okulun öğrencileridir. Katılımcılar 12-13 yaş aralığındadır.

Katılımcıların annelerinin eğitim durumuna bakıldığında, tümünün üniversite mezunu olduğu görülmüştür. %31'inin beyaz yaka, %26'sının girişimci, %22'sinin ev hanımı, %8'inin öğretmen olduğu belirlenmiştir. Babalarının eğitim durumuna bakıldığında da tümünün üniversite mezunu olduğu görülmüştür. %64'ünün beyaz yaka, %19'unun girişimci, %4'ünün akademisyen %1'inin ise kamu çalışanı olduğu görülmüştür.

3.2 Araştırmanın Deseni/Modeli

Araştırma karma desende oluşturulmuştur. Nitel olarak toplanan veriler, kodlama şemaları ile nicel veriye çevrilmiş, elde edilen verilerle betimleyici istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Karma yöntem ile yapılan araştırmalar, araştırmacının bir çalışma veya birbirini takip eden çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

3.3 Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak öğrencilere açık-uçlu sorulardan oluşan online form gönderilmiştir. Öncelikle ödül ve ceza alıp almadıkları sorulmuş, bu kavramların onlarda çağrıştırdığı duyguları yazmaları istenmiştir. Daha sonra da okullarda neden ödül ve ceza sistemi olduğuna yönelik gerekçelerini yazmışlardır. Öğrencilerin ödül ve ceza kavramlarına ilişkin ne düşündükleri araştırılmış ve öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar üzerine "ödül ve ceza" kavramlarına ilişkin düşünceleri değerlendirilmiştir. Ölçme aracından elde edilen veriler, öğrencilerin verdikleri cevaplara dayanılarak geliştirilen kodlama

şemaları kullanılarak kodlanmıştır. Kodlanan analiz edilmek üzere SPSS paket programına aktarılmış, betimleyici istatistiksel testlerle frekans ve yüzde analizi yapılmıştır.

3.4 İşlem

Araştırma için MEF Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Komisyonu'ndan onay alındıktan sonra bilgilendirilmiş onam formları öğrencilere ve velilerine yollanmıştır. Öğrencilerin araştırmaya katılımı gönüllülük esasına dayalı olup sadece velilerinin izin verdiği çocuklar dahil edilmiştir. Sonrasında ödül ve ceza alan öğrencilerin algısı mülakat formu öğrencilere online form olarak mail adreslerine gönderilmiştir. Öncesinde öğrencilere dolduracakları form ile ilgili açıklama yapılmıştır. Araştırmada yapı bakımından standartlaştırılmış açık uçlu sorular sorulmuştur. Öğrencilerin formu doldurması ortalama 10-15 dakikada tamamlanmıştır.

3.5 Verilerin kodlanması

Öğrencilerin online formda yazdıkları cevaplar dikkatle okunarak dört farklı kodlama şeması geliştirilmiştir: Ödül ve ceza alanları kategorileri (bkz. Tablo 1), ödül ve ceza uygulamalarına yönelik gerekçeler (bkz Tablo 2 ve Tablo 3), ödül ve cezaya atfedilen hisler (bkz Tablo 4).

Tablo 1: Ödül ve Ceza Alanları

Kategori	Örnek
(1) Almadım	
(2) Akademik başarı	Spell bee yarışmasında birinci oldum, okulda birinci oldum
(3) Sportif-sanatsal başarı	Hentbol macini kazandığımız için, Daha önce okulda bir sanat yarışmasından bir ödül almıştım, basketbol ve futbol okul takımlarından madalyalarım var.
(4) Toplumsal kurala itaat	Eski okulumda arkadaşlarımla çevremi iyi tuttuğum için almıştım.
(5) Ahlaki örnek davranış	Sporda adil oynadığım için

Tablo 2: Öğrencilerin gözünden ödül gerekçeleri

Kategori	Örnek
(1) Motivasyon, rekabet	Çocukları gaza getirmek için, başarılarımı artırmak için.
(2) Hak, adalet, eşitlik ve esenlik	Emeğinin karşılığını alsın diye
(3) Toplumsal-geleneksel normlar	Düzeni sağlamak için, kaosu engellemek, Birlik-beraberlik duygusunu kuvvetlendirmek için, başkalarına rol model olsun diye
(4) Ödül-karşıtı	Ödül çocukları değersizleştirir. Bir kişi ödül almak için öyle davranmamalı

Tablo 3: Öğrencilerin gözünden ceza gerekçeleri

Kategori	Örnek
(1) Bilmiyorum	
(2) Davranışı düzeltmek	Hatasından öğreysin diye, bir daha aynı yanlışı yapmasın diye
(3) Toplumsal-geleneksel	Kaosu engellemek için, bir arada yaşamayı kolaylaştırmak için, başkalarına ibret olsun diye.
(4) Hak, adalet, eşitlik ve esenlik	Hak yenmesini engellemek için, okulda adaleti tesis etmek için
(5) Ceza- karşıtı	Ceza sistemini saçma buluyorum, ceza sadece öğretmenin işini kolaylaştırır.

Tablo 4 : Ödül ve cezaya atfedilen hisler

Kategori	Örnek
(1) Olumsuz	Utandım- çekindim
(2) Olumlu	Sevinç- heyecan- mutluluk
(3) Mantıklı	Olması gerekirdi.

4. BULGULAR

Kodlanan veriler için istatistik programı SPSS'in betimleyici analizleri kullanarak öğrencilerin ödül ve ceza kavramlarına yaklaşımlarının dökümü yapılmıştır.

Tablo 5 : Cinsiyet Bağlamında Ödül Alma Durumu

Ödül Alma	Aldım	Almadım
Kızlar	%79.1	%10.7
Oğlanlar	%53.7	%22.6

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilere öncelikle daha önce ödül alıp almadıkları sorulmuştur. Tablo incelendiğinde bu soruya cevap veren öğrenciler içerisinde kız öğrencilerin ödül alma oranları erkek öğrencilere göre yüksektir. Ödül almayan öğrenciler arasında da erkek öğrencilerin oranı fazladır.

Tablo 6: Ödül Alanları

Ödül Alanları	Spor	Akademik	Sanat	Kurallara Uyma
Kızlar	%7.3	%25.6	%1.2	%4.9
Erkekler	%8.5	%17.1	%0	%1.2

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilere aldıkları ödülün hangi alanlarda yer aldığı sorulmuştur. Kızların %7'si spor, %26'si akademik, %1'i sanat, %5'i ise kurallara uyma konusunda ödül aldıklarını ifade etmiştir. Kız öğrencilerin %11 ise okulda hiç ödül almadıklarını belirtmişlerdir. Erkeklerin ise %8.5'si spor, %17 'si akademik, %1.2'si kurallara uyma konusunda ödül alırken hiçbirisi sanat alanında ödül almamıştır. Erkek öğrencilerin %24'ü ise okulda hiç ödül almadıklarını belirtmişlerdir. Kız ve erkek öğrencilerin ödül alma alanları karşılaştırıldığında akademik alan ve kurallara uyma alanının kız öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 7 : Ödül Karşısında hislerin cinsiyete göre incelenmesi

	Olumlu	Mantıklı	Nötr
Kızlar	%37.8	%4.9	%10
Erkekler	%34.1	%2.4	%11

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet bağlamında ödül karşısında ne hissettiklerine ilişkin bilgiler araştırılmıştır. Kızların %37.8'i olumlu duygular, %4.9'i mantıklı, %10'u ise nötrdür. Kızların hiçbiri ödül kavramı karşısında olumsuz bir duygu belirtmemiştir. Erkeklerin %34.1'i olumlu duygular, %2.4'ü mantıklı, %11'i ise nötrdür. Erkek öğrenciler de ödül kavramı karşısında olumsuz bir duygu belirtmemiştir.

Tablo 8: Cinsiyete göre ceza alanları

Ceza Alanları	Akademik	Spor	Sanat	Başkasına zarar
Kızlar	%1.1	%11.5	%10	%1.1
Erkekler	%0	%5.7	%11	%6.9

Tablo 8'de öğrencilerin cinsiyet bağlamında hangi alanda ceza aldıklarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Kızların %12'si akademik alanda ceza alırken %88'i kurallara uymama konusunda ceza aldığını belirtmiştir. Erkeklerin ise %6'sı spor alanında ceza alırken %11'i sanat alanında %7'si başkalarına zarar verme nedeniyle ceza aldığını belirtmiştir. Erkek öğrenciler akademik alanda ceza almadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 9 : Ceza Karşısında hislerin cinsiyete göre incelenmesi

	Mutsuz-Kötü	Sinirli	Nötr
Kızlar	%16	%4	%32
Erkekler	%24	%2	%22

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet bağlamında ceza karşısında ne hissettiklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Kızların %16'si mutsuz-kötü, %4'ü sinirli hissederken, %32 'si nötr. Erkeklerin %24'ü mutsuz-kötü hissederken, %2'si sinirli hissetmiştir. Kız öğrencilerin %32'si nötrken erkek öğrencilerde bu oran %22 dir.

Tablo 10 :Öğrencilerin okulda ödül konusunda gerekçeleri

Bilmiyorum	Motivasyon	Hak- Hukuk	Toplumsal Uyum	Anti- Ödül
%11.5	%56.8	%5.7	%21.6	%4.5

Tablo 10'da öğrencilerin okullarda ödülün neden var olduğuna dair verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Öğrencilerin %56.8'i ödülün motivasyonu artırmaya yönelik kullanıldığını belirtirken %21.6'sı ise ödülün toplumsal uyum için var olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %5.7'si ödülün hak ve adalet ile ilişkili olduğunu belirtirken % 4.5'i ödülün olmaması gerektiğini savunmuştur.

Tablo 11 : Öğrencilerin gözünden okulda cezanın gerekçeleri

Bilmiyorum	Davranış Düzeltilmek	Toplumsal Geleneksel	Hak, adalet, esenlik	Anti- Ceza
%3.4	%40.9	%42	%8	%5.7

Tablo 11’de öğrencilerin okulda cezanın neden var olduğuna dair verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Öğrencilerin %41’i cezanın öğrenci davranışını düzeltmeye, ibret vermeye yönelik kullanıldığını belirtirken %42’si ise cezanın bir arada yaşayabilmek için var olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %8’i cezanın hak ve adalet ile ilişkili olduğunu belirtirken %5.7’si cezanın olmaması gerektiğini savunmuştur.

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada özel bir eğitim kurumunun ortaokul bölümü 7. Sınıf öğrencilerinden oluşan 88 kişilik bir öğrenci grubu üzerinden yürütülen bu çalışmada öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar üzerine “ödül ve ceza” kavramlarına ilişkin düşünceleri araştırılmıştır. Öğrencilere öncelikle daha önce ödül alıp almadıkları sorulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde kız öğrencilerin ödül alma oranları erkek öğrencilere göre yüksektir. Ödül almayan öğrenciler arasında da erkek öğrencilerin oranı fazladır. Şahin (1990), cinsiyetin ödül dağılımına etkisini araştırdığı yüksek lisans tezinde ödül bölüştürme davranışlarında bulunan ortak etki, düzeyinde bazı farklılıklar gözlemlendiğini belirtmiştir. Bu farklılıklardan bir tanesi kızların, başarı ve başarısızlıktan bağımsız olarak erkek öğrencilere kıyasla ödül almaya daha fazla pay almaları şeklinde genel bir eğilim göstermektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın bulguları da paralellik göstermektedir.

Ödül bir koşula bağlı olarak verilmesi ve ödülü alan kişiye için cazip gelmesi durumudur. Bir objenin ödül olabilmesi için ödülün bir şarta bağlı olarak verilmesi gerekir. (Bolat, 2016) tanımlamasından hareketle okullarda koşula bağlı olarak verilen obje ya da etkinliklerin var olduğu ve dolayısıyla da cevaplardan hareketle çocukların büyük bir çoğunluğunun ödül kavramına yabancı olmadıklarını söyleyebiliriz. Öğrencilere aldıkları ödülleri hangi alanlarda aldıkları ve bunun cinsiyete göre farklılıkları da incelenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin ödül alma alanları karşılaştırıldığında akademik alan ve kurallara uyma alanının kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kurallara uyma konusunda ödül alma oranına baktığımızda diğerlerine göre hem kız hem de erkek öğrenciler açısından düşük olduğunun görmekteyiz. Bu durumu şöyle açıklamak mümkündür: Eğitim sistemimiz eleştirel düşünme, muhakeme, etik davranışta bulunma gibi meziyetlere

sahip olan bireyler isterken, sınav sonuçlarını, müsabakalarda alınan dereceleri, en hızlı soru çözen öğrenciyi ödüllendirmektedir. Bu durum sosyal kurallara uyum ya da sanatsal faaliyetler gibi etkinliklere ilgiyi azaltmaktadır.

Polat (2010), eğitim ortamında sınıf içi süreçler ve cinsiyetçi yaklaşımlar adlı yüksek lisans tezinde kız ve erkek öğrencilerin ilgileri, yetenekleri, davranışları ve kişilikleri konusunda kalıp yargılar, onların yönlendirilmesinde etkili olduğuna değinmiştir. Örneğin; erkek öğrencilerin daha akıllı olduğu ama kız öğrencilerin daha disiplinli ve çalışkan olduğu gibi bir düşüncesi yaygın olarak görülmektedir. Dolayısıyla istenen başarının sürmesi için kızların daha çok ödüllendirilmesi de bu kalıp yargı çerçevesinden değerlendirilebilir.

Sınıf içi gözlemlere bakıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha hareketli ve daha kurallara uyma konusunda zorluk yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar erkek öğrencinin potansiyelini artırmaya daha yatkın, kız öğrencinin ise yumuşak başlı ve kurallara uymaya daha yatkın şeklindeki kalıplaşmış yargılar eğitim ortamlarında yeniden düzenlenmektedir. Ters durumlarında ise bu durum şaşkınlığa yol açmakta, diğer yetişkinlerin “hiç kız çocuğu böyle davranır mı?” söylemleri, konunun özellikle cinsiyet boyutunu ortaya koymaktadır. Sınıf ortamında herhangi bir sorun yaşandığında erkek ve kız öğrencilere uygulanan uyarma ve cezalandırma yöntemleri de farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilere daha sert bir şekilde davranılırken kız öğrencilere daha naif ve hassas oldukları düşünüldüğü için daha ılımlı bir tavır gösterebilmektedir. Diğer yandan kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları problemler karşısında gösterdikleri reaksiyonlarda farklılık gösterebilmektedir. Örneğin öğretmen tarafından azarlanan erkek öğrenci bazen hiçbir reaksiyon vermezken kız öğrencinin ağlama davranışı gibi durumlarla karşılaşılabilir.

Ödül alanlarından biri olan “sanat” kısmına baktığımızda ise kızların %8’inin sanat alanında ödül aldığını, erkeklerin ise hiçbirinin sanat alanında ödül almadığını görmekteyiz. Burada şunu da görmekteyiz ki öğrenciler sanat alanına yeteri kadar kendilerini gösterememektedirler. Sanat faaliyetlerine ayrılan sürenin kısıtlı olması (haftada 1 ders saati) ürün ortaya koymayı da zorlaştırmaktadır. Öğrenciler sanatsal açıdan kendilerini ifade edebilecekleri sürenin yeteri kadar verilmediği düşünülmektedir.

Birey yaşamında meydana gelen durumları ne ölçüde kontrolünde görürse, o denli “iç kontrol odaklıdır”, ne ölçüde kontrolünün dışında görürse o kadar da “dış kontrol odaklıdır” (Bolat, 2016). Bu çalışmanın ilginç bulgularından bir tanesi de ödül bağlamında önemli bir oranının ödül almadıklarını ifade etmeleridir. Bu sonuçlardan hareketle bazı öğrencilerin iç

odaklı olduğunu ve ödülün tatmin ediciliğinden çok kendi iç motivasyonlarından beslendiklerini söyleyebiliriz.

Öğrencilerin ödül kavramının onlarda hangi hisleri uyandırdığına dair veriler incelendiğinde hem kızların hem de erkeklerin büyük oranda olumlu duygular hissettikleri görülmüştür. %10 gibi bir oranda hem erkek hem de kız öğrencilerin nötr duygular kızlarda en büyük oran mutlu ve gururlu olma kısmındadır. Erkekler de aynı şekilde aldıkları ödül karşısında kendilerini mutlu ve gururlu hissetmişlerdir. Ödül, her ne kadar kişide olumlu duygular uyandıran bir kavram olsa da tabloyu incelediğimizde aldığı ödül karşısında öğrencilerin nötr kaldığı da görülmektedir. Demek ki ödül her zaman çocukların olumlu duygular hissetmelerine sebep olmayabilir. Ya da her davranışın karşısında bir ödül bekleyerek yapılabılır. Bu aslında rekabet ve ödül ortamlarının kazanma kaybetme ilişkilerinin yaşanmadığı alanlarında olduğunun ifadesi olarak düşünülebilir.

Cinsiyete göre ceza alanlarını incelediğimizde kız ve erkek öğrencilerde farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz. Belirgin olarak başkalarına zarar verme davranışı karşısında ceza aldıklarını düşünmüşlerdir. Aslında istenmedik davranışın sonucunda tüm sınıfa verilen hakların o kişiye verilmemesi ceza olarak algılanmaktadır. Aynı zamanda sanat ve spor alanında hem kızlarda hem de erkeklere oranların yüksek olması da ödüle ulaşılamadığında oluşan ceza etkisinin belirgin şekilde hissedilmesi olduğu düşünülebilir. Bu durum öğrencilerin ödül ve ceza ile ilgili inançlarının olması gereken şekilde olduğunu gösteren olumlu bir bulgudur. Öğrencilerin eğitim hayatında birtakım hediyeler ile ödüllendirilmesi belli bir performans esasına dayanmalıdır.

Okuldaki oğlan ve kız öğrencilerin ceza kavramı karşısında ne hissettiklerini incelediğimizde katılan öğrencilerin çoğunluğu ceza kavramı karşısında kendini mutsuz ve kötü hissetmektedir, aynı zamanda bu durum kızlarda sinir ve utanç duygusunu ortaya çıkarmaktadır. Her iki cinsiyette de ceza karşısında nötr duyguların da olduğu görülmektedir. Görüyoruz ki ceza yöntemi çocukları son derece olumsuz yönde etkilemektedir. Ceza yöntemi ile öğretmenler, yöneticiler kendini okul ortamında mutsuz, kötü ve sinirli hisseden öğrenciler yetiştirmektedir. Bu durum eğitimin hiçbir yönüyle bağdaşmamaktadır. Bizim amacımız sağlıklı, iletişimi kuvvetli, özgüveni yüksek, yaratıcı, sorumluluk sahibi, toplumu kalkındırarak, başarılı, azimli, sevgi dolu bireyler yetiştirmek olmalıdır. Ödül ve ceza bütün bu güzelliklerin karşısında duran iki olumsuz kavramdır. Çocuğa sorumluluk alması konusunda destek verilirse kontrol edilmesine gerek kalmaz. Bu da demokratik bakış açısı kazandırılarak

sağlanabilir. Bu bakış açısı çocuğa bir yöntem sunmalı ve karar alabilmesi için özerklik kazandırmalıdır. Çocuk kurallara uymadığında ödül ya da ceza ile karşılaşmak yerine, problemin nedenlerini bulunması ve çözülmesi gereklidir. Problemi çözmek olası değilse, çocuktan kaidelere uyması beklenmeli ama bu talebin onun duygusal olarak da göz ardı edilmesine sebep olmaması sağlanmalıdır. Çocuk tüm bunlara rağmen kendisinden beklenenleri yerine getirmese, ödül ya da cezaya başvurmadan, davranışın sonucunu görmesini sağlamak gerekir. Sonuç davranışın doğal getirisi. Cezadan vermek ile sonuç yaşatmak iki ayrı kavramdır (Bolat, 2016). Öğrencilere ceza aldığında ne hissettiklerine dair verdikleri yanıtlara bakıldığında öğrencilerin hak ve adalet duygusunun belirgin şekilde öne çıktığı görülmektedir.

6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma 2020-2021 eğitim ğretim yılında İstanbul Eyüp İlçesinde sosyo ekonomik olarak yüksek gelire ait ailelerin çocuklarının okuduğu ortaokul 7. sınıfa devam eden 12-13 yaŐındaki ergenlerle sınırlıdır. AraŐtırmadan elde edilen bulgular, deneklerin ölçeklere verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır. Ergenlerin gündelik yaŐamlarında ödül ve cezaya karşı verdikleri tepkileri anlayabilmek için gözleme dayalı araştırmalar da yapılmalıdır.

Araştırma yapılan okul, ödül- ceza uygulamasını desteklemeyen bir disiplin yöntemi kullanmaktadır. Bu nedenle eğitim politikası davranışı olan bir okulda uygulanan çalışmanın sonuçları ve farklı okullarda farklı Őartlarda eğitim gören çocukların görüŐlerine yer verilmemiŐtir. Araştırma sonuçları sadece örneklem için geçerlidir. Bu sonuçlardan elde edilen veriler ile bir genelleme yapılamayacağı kabul edilmiştir. Ancak bu araştırmanın sonuçları bu alanda belirli bir görüş ve bakış açısı sağlamak için kullanılabilir.

SONUÇ

Eğitim ğretim ortamında ocuk ve ergenlere ödül ve ceza yöntemleri ile yaklaştığımız sürece güvenli bir öğrenme ortamı sağladığımızı söyleyemeyiz. Eğer ğrenme ortamların öğrenciler için en uygun şartlarda olmasını istiyorsak, baskıcı ve otoriter olmayan, hem öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerinin hem de öğretmenleri ile olan ilişkilerinin sıcak ve saygıya dayalı olmasını sağlamak gerekmektedir. Bu da öğrencilere farklı düşünce ve bakış açısına sahip olmalarına rağmen birbirlerini koruyup kolladıkları, destekledikleri ve saygı duydukları bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlar. Zorbalığın olmadığı ve eleştirel düşünme becerileri gelişmiş eğitim ortamını yakalamak istiyorsak yeni yolları aramak ve bulmak gerekiyor. ğretmeni merkeze alan bir eğitim sistemine sahip olmamız, kontrolü kaybetmeme adına geçici çözümü olan uygulamalar yapmaya neden olabilmektedir. Örneğin; okulda neden ceza var sorusuna “Ceza karışıklığı yok etmek için verilen bir şeydir.”,“ocuklar yapmak istediklerini yapmasın diye verilir.”, ‘’okulun istemediği birşey kapınca verilir’’ cevapları gösteriyor ki öğrencilerin kendilerine neden ceza verildiği ile ilgili düşüncelerinin büyük lde cezanın hata yapılmasına karşılık bir bedel ödetme, davranışı sadece bastırma amaçları ile ilişkilendirmektedirler.

Sınıfta demokratik tutum sergilemeyen, öğrencilerin istek görüş ve önerilerini dikkate almayan, rüşvet vererek ya da tehdit ederek öğrencilerin davranışlarını kontrol altında tutan öğretmenler için bunlar belki gerekleşemeyecek bir ama gibi gelebilir. Fakat hem çocukların hem de öğretmenlerin mutlu olacağı alternatiflerin de olduğuna inanıyorum. Okulda neden ceza var sorusuna “nk öğretmenler nasıl disiplin sağlayacaklarını bilmiyor.” cevabı aslında öğretmenin ğrenci ile ilişkisinde farklı alternatifler uygulaması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle özellikle öğrencilerin ceza karşısında gösterdikleri reaksiyonlar ve sonrasını yakından takip eden bir ğretmen olarak yeni yaklaşımların neler olabileceğini nasıl uygulanabileceğini araştırmanın önemli olduğu düşünmekteyim.

Kant'ın da değindiği gibi, eğer eğitimin amacı kişide bireyin bilişsel alanını geliştirmek ve özgür düşünce süreçlerini geliştirmek olmalıdır Böylece öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişecek ve ileride daha özgür yetişkinler olmasını sağlayacaktır. Bu nedenle hem eğitim yöneticileri hem de öğretmenler, ödül ve cezaya ile ilgili geleneksel bakış açılarını bırakarak, öğrencilerinin psiko sosyal ve akademik olarak kendilerini en iyi şekilde ifade edebilecekleri farklı strateji ve yöntemleri kullanmalıdırlar.

Okulda neden ödül var sorusuna kız ve erkek öğrencilerin yarısından fazlası motivasyonu artırmak için cevabını vermişlerdir. Ödül aslında çocuğun davranışını kontrol eden bir mekanizma olması ve motive etmekten çok davranışı koşullu hale getiren bir unsur olması nedeniyle, ödülle iş yapan bireyin bir süre sonra ödül kaldırıldığında aynı işi yapma isteği azalır. Bu nedenle ödül bir motivasyon aracı değil kontrol aracıdır. Çocuk kontrol edildiği sürece iç motivasyonu da düşer. Motivasyon cevabından sonra en çok verilen cevap da hak-adalet duygusudur. Ödül alıp almamak ile adil olmak arasında bu yaş çocuklarının anlamlı bir ilişki kurdukları görülmektedir. Bu yaş grubunun gelişim özellikleri açısından gözlemlendiğinde adalet olgusuna karşı hassasiyetleri bilinmektedir.

Yaptığı her olumlu davranış karşısında ödüllendirilmiş ya da istenmeyen davranış karşısında mahrum bırakılmış çocuklar kurdukları sosyal ilişkilerini pazarlık üzerine kurmaya eğilimlidirler. Böyle durumlarda ödül bir araç olmaktan çıkıp amaca dönüşen bir unsur haline gelmektedir. Sürekli olarak ödüle ya da cezaya maruz bırakılan çocuk öfkeli, hayır ı cevap olarak kabul etmeyen, inatçı, kolay tatmin olmayan ve değer yargıları gelişmemiş bireyler olarak karşımıza çıkmaktadırlar(Bulut ve İflazoğlu, 2007). Böyle bir durumda sınıf içinde öğretmenlerin öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlamak ve öğrencileri motivasyonlarını desteklemek için doğru yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılması gerekmektedir(Çelik, 2002; Dinçer ve Akgün, 2015; Öztürk ve Gangal, 2016; Uyanık Balat, 2011).

Ceza vermek, her koşul ve durumda istenmeyen davranışın tekrar edilmesini engelleyen ya da istenmeyen davranışın tamamen yok olmasını sağlayan bir yöntem midir? Kohn (1994) cezanın çocuklara kuralları uyma ve sevgi dolu olmayı öğretmesinin imkansızlığına vurgu yaparken; cezanın sıklıkla hızlı bir boyun eğme etkisi gösterdiğini ceza alan bireyde öfke,kızgınlık, kendini savunma ihtiyacı ve oç alma isteği doğurduğunu ve ilişkilerde kuvvet kullanmayı tercih ettiğini söylemektedir. Gershoff'un (2002) meta-analiz çalışması bu bulguları destekleyen niteliktedir. Bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde istenmeyen davranışı hızlı bir şekilde bastırılması ve ceza alanın ceza verene hızlı bir şekilde boyun eğmesi gibi etkiler nedeniyle bu uygulama cazip hale gelmektedir. Ancak bu durum kısa süreli ve geçici yarar

sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntemler uzun vadeli düşünüldüğünde çok daha ağır bedeller ortaya çıkarmaktadır.

Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında bu durum cezanın bir caydırıcılığının olmadığına kanıttır. Aynı şekilde cezanın bir arada yaşamının gerekliliği olarak düşünmeleri de aslında ceza ile kurallara uymanın birbirine karıştığını düşündürmektedir. Öğrencilerin okulda cezanın neden var olduğuna dair verdikleri yanıtlara bakıldığında örneğin; “Ceza yapılmaması gereken yapıldığında, kurallara uyulmadığında verilir.”, “Ceza hatalarımızı bir kez daha tekrar etmememiz için verilir.”; “Ceza hata yaptığımızı anlamamız için verilir.” cevapları bunu göstermektedir.

Yapılan araştırmalar ışığında, ergenlik dönemindeki öğrencilerin caydırma amacıyla aldıkları cezalar konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Caydırma amacıyla verilen cezalar konusundaki düşüncelerinin farklı olmasındaki nedenin ergenlerin değişik ceza deneyimlerinin olması ve aldıkları cezaların ergenlerde farklı etkilerle yol açtığı düşünülmektedir. Bu da kontrol mekanizmaları ile değil, çocukta davranışının temelini belirleyen değerler sisteminin varlığı ile mümkündür. Akgün (2005), yapılandırmacı eğitim yaklaşımının temel alınması ile hayata geçecek eğitim sisteminde okul yönetimi ve sınıf içi disiplini sağlama gibi kavramların da etkileneceğini; çünkü demokrasi temelli, farklı bakış açılarına sahip, donanımlı, problem çözme stratejilerini bilen ve uygulayan öğrencilerin, düşüncelerini, haklarını savunan, organize olan öğrenciler olacağını ifade etmektedir. Bu gelişimsel süreç, yeni bir sınıf yönetimi düşüncesinin oluşumunu kaçınılmaz kılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen ve öğrencilerin rolü farklılık göstermektedir. Aypay’ın (2015a; 2015b) çalışmalarına bakıldığında, akademik açıdan cezaların, cezalara almış öğrencileri ceza alma endişeleri, engellendiklerini hissetmeleri ve cezadan kaçmak için yüksek düzeyde efor harcama gibi sıklıkla görülebilen psikososyal ve tutumsal tepkiler veren ceza karşısında duyarlılığı yüksek bireyler olabileceklerini vurgulanmaktadır.

Bu araştırma sonucunda şu öneriler verilebilir:

- Eğitim fakültelerinde modern eğitim yöntem ve tekniklerinin öğretildiği, eğitimcinin üretkenliğinin desteklediği ve teşvik edildiği eğitim programlarıyla eğitim fakültelerinin zenginleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Öğrencilerin sınıfta davranışlarının sorumluluklarını aldıkları ve gerektiğinde davranışlarının sonuçlarına katlanacakları yenilikçi bakış açısının hakim olduğu

stratejilerin kullanılmasının eğitim yöneticileri ve öğretmenler tarafından desteklenmesi öğretim ortamının olumlu bir şekilde etkileyeceği düşünülmektedir.

- Çocukların ceza ve ödüle karşısında gösterdikleri reaksiyonlar birbirinden farklıdır. Bu bağlamda bakıldığında bazı öğrencilerin dışsal, bazılarının ise içsel güdülenmeye yatkın olmaları doğaldır, Bu nedenle hem ödül verirken hem de ceza verilirken öğrencilerin bu durumlarını dikkatle değerlendirmek gerekmektedir.
- Hem okulunu hem de sınıfı ortamının öğrenciyi gerçek yaşama hazırlayan bir süreç olduğunu unutmadan, her türlü farklı öğrenme teknik yöntem ve becerilerin geliştirmesine olanak tanıyan bir ortamın sağlanması. Öğrencinin eğitim ve öğretime dair bilişsel sosyal ve duygusal yatırımının da artacağı düşünülmektedir.

REFERANS LİSTESİ

Akbaba, S . (2010). Eğitimde Motivasyon . *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (13), 343-361. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37170>

Akbaba, S. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 511-527.

Aydın B. (2011). Rehber öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin çözüm önerileri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(4), 2469-2481.

Aypay, A. (2017). Akademik Bağlamda Ceza Hassasiyetinin Ebeveynlik Tarzı ve Cinsiyet ile İlişkileri . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1 (41) , 20-37 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/29057/310802>

Aypay, A. (2015a). Sensitivity to punishment in the academic context: It's relationship with locus of control, gender and grade level. *Eğitimde Kuram ve Uygulama-Journal of Theory and Practice in Education* 11(4), 1475-1495.

Aypay, A. (2015b). *Ödül bir ceza mı? Ödül bağımlılığından ceza hassasiyetine*. 2. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe Yerleşkesi, Ankara

Aypay, A. (2011, 12). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Dergipark*, 12(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ogusbd/issue/10999/131627>

- Aypay, A. (2017). *Ergen gözüyle ceza ve etkileri*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18(1), 249-268.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bolat, Ö. (2016). *Beni ödülle cezalandırma*. Doğan Kitap.
- Canter, L. (1976). *Assertive discipline*. Los Angeles: Lee Canter Associates
- Cherrington, D.J., 1983, Personel Management; c. Brown Camp. Yay.: A.B.D. s 472 akt.
Pınar Tınaz, *Organizasyonlarda Etkili Öğrenme stratejileri*, 2000, s25)
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirel, Ö. (2008). *Yapılandırmacı Eğitim. Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyum bildirisi*, İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.
- DeVries, R. (2000, Ağustos). Vygotsky, Piaget, and education: A reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New ideas in Psychology*, 18(2-3), 187-213.
https://www.researchgate.net/publication/222668942_Vygotsky_Piaget_and_Education_a_reciprocal_assimilation_of_theories_and_educational_practices
- Dinçer, Ç. ve Akgün, E. (2015). *Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi*. Eğitim ve Bilim, 40(177).
- Ercan, L. (2003). *Motivasyon. Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde*, Ed. L. Küçükahmet. Ankara:Nobel.
- Gordon, T. (2000). *Çocukta dış disiplin mi? İç disiplin mi?.* sistem yayıncılık.
- Güzelyurt, T , Tok, F , Tümas, Ç , Uruğ, Ş . (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ödül ve Ceza Kullanımına İlişkin Görüşleri . *Temel Eğitim Dergisi*, 1 (4) , 21-28 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/temelegitim/issue/49907/590358>
- Heitzman, J. A.,(2001). *Discipline and The Use of Punishment*, Education, Vol. 104,No.1, s. 17-22.
- Ilegbusi, M.I. (2013, Mart). An analysis of the role of rewards and punishment in motivating school learning. *Computing, Information Systems & Development Informatics*, 4(1), 35-38. <https://core.ac.uk/download/pdf/234697251.pdf>
- İnal, K. (2010). *Eğitim ve iktidar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Karaayvaz, S , Oğuz, M , Beyazova, U , Korukluoğlu, F , Coşgun, Y , Güzelküçük, Z , Aksakal, F , Dağlı, F . (2019). Evaluation of measles immunity in Turkey: is it still a threat? . *Turkish Journal of Medical Sciences* , 49 (1) , 336-340 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tbtkmedical/issue/45750/577823>

Korkmaz, İ. (2004). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y.J. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24, 715-724.

Reynolds, G. S. (1975). *A primer of operant conditioning*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Scarpaci, R. T. (2007). *A case study approach to classroom management*. Boston, MA: Pearson Education.

Seven, M , Engin, A . (2010). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler . *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 12 (2) , 189-212 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2822/38073>

Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds). (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.