

62318

İLKÖĞRETİM OKULLARININ BİRİNCİ SINIFLARINDA GÖREVLİ SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN
PEKİŞTİREÇ KULLANMAYLA İLGİLİ
TUTUMLARI

GÜLSEN ÖZCAN

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

EYLÜL – 1998

BOLU

**İLKÖĞRETİM OKULLRININ BİRİNCİ SINIFINDA
GÖREVLİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
PEKİŞTİREÇ KULLANMAYLA İLGİLİ
TUTUMLARI**

GÜLSEN ÖZCAN

**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME ANABİLİM DALINDA
YÜKSEK LİSANS
DERECESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALARI YERİNE GETİREREK
ONAYA SUNULAN TEZ**

EYLÜL - 1998

Sosyal Bilimler Enstitüsünün Onayı



Prof. Dr. Halil ÜLKER

Enstitü Müdürü

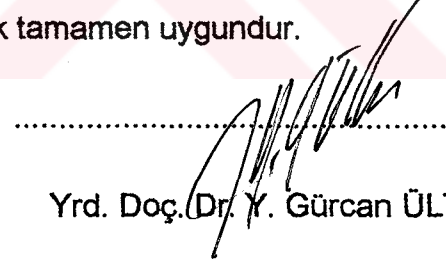
Bu tezin yüksek lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylıyorum.



Prof. Dr. Mürüvvet BİLEN

Eğitim Bilimleri Bölüm Bşk.

Okuduğum bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünceme göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Yrd. Doç. Dr. Y. Gürcan ÜLTANIR

Tez Danışmanı

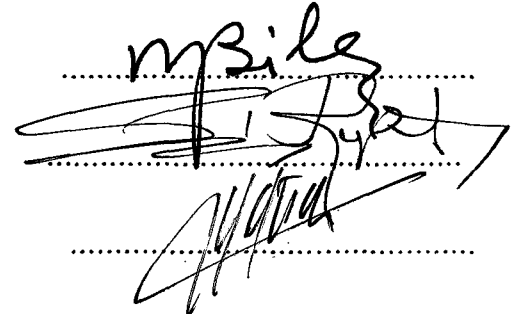
Jüri Üyeleri

1. Prof. Dr. Mürüvvet BİLEN

2. Prof. Dr. Saim KAPTAN

3. Yrd. Doç. Dr. Y. Gürcan ÜLTANIR

İmza



ABSTRACT

This work is concerned with the elementary school first grade teachers' attitudes toward using reinforcement in the teaching situation, according to some different characteristics of theirs.

The sample of the work consists of 57 first grade teachers who have been working at the 18 Bolu province center elementary schools.

The data needed for the study is collected with the questionnaire inventory about some teachers characteristics and attitudes which was developed by the researcher.

For the general evaluation of the questionnaire and data analysis the SPSS program is used and Frequency distributions, percentages, means, standart deviations, "F" (Variyan analysis) and "t" scores were calculated and used.

The results of the statistical data obtained are as follows: The attitudes of the teachers toward using reinforcement in class situation, in general, are positive. The calculated mean score (199.1 of 260) stands at the 0.77'th point on the scale (1 to 5) or (52 to 260).

Differences among teachers' attitudes about using reinforcement by gender were tested. Results indicated that there is significant difference between female and male teachers in favor of female teachers.

Findings also indicated that concerning to teaching experience, having Bolu as hometown and being a graduate from different higher education schools have no effect on the attitudes of the teachers toward reinforcement use.

It is also seen that the 77 percent of the teachers have more than 15 years teaching experience and 51 percent of the teachers have less than a four years higher education.



ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim okulları birinci sınıflarında görevli öğretmenlerin pekiştireç kullanmaya ilişkin tutumları çeşitli değişkenler açasından incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemi, 1997- 1998 öğretim yılında Bolu il merkezine bağlı 18 ilköğretim okulunda görevli, 57 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmanın problemine ilişkin veriler, araştırmacı tarafından hazırlanıp geliştirilen kişisel bilgiler anketi ve tutum ölçeği ile elde edilmiştir.

Araştırma verileri, SPSS paket programında çözümlenmiş, frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, varyans analizi ve "t" testi gibi istatistikler ve analiz teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularında ise, genel olarak öğretmenlerin pekiştireç kullanmaya karşı olumlu bir tutum içinde oldukları görölmüştür.

Cinsiyet açasından irdelendiğinde bayan ve erkek öğretmenler arasında bayan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, en son bitirdikleri okul türleri ve Bolu kökenli olup olmamaları açasından tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görölmüştür.

Ayrıca öğretmenlerin %77'sinin 15 yılın üstünde mesleki kıdeme ve %51'inin dört yıldan az yüksek öğrenime sahip olduğu saptanmıştır.

TEŞEKKÜR

Bu araştırma boyunca, bana gösterdiği anlayış ve rehberlik için danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Y. Gürcan Ültanır'a en derin teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın istatistiki analizleri ile ilgili yardımlarından ötürü Sayın Prof. Dr. Saim Kaptan'a ve araştırma süreci içinde yardımlarını esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Mürüvvet Bilen'e teşekkür ederim.

Araştırma boyunca her an gerek sevgisi, gerek ilgi ve yardımlarıyla yanımda olan eşim Dr. Mustafa Özcan'a sevgilerimle teşekkür ederim.

Gülsen ÖZCAN

ÖNSÖZ

A.İ.B.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümlerince, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Program Geliştirme Anabilim Dalı için ön görülen bu araştırma, ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır.

Yapılan bu araştırma, öğretmenlerin, öğrenciyi hedef davranışa götürmede büyük bir işlevi olan eğitim durumlarında pekiştireç kullanıp kullanmadıklarını ve pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu görebilmek açısından önem taşımaktadır.

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

ONAY.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖZET.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
Pekiştireç Çeşitleri.....	16
Olumlu Pekiştireçler.....	17
Olumsuz Pekiştireçler.....	18
Pekiştireç İle Davranış İlişkisi.....	19
Sabit Zaman Aralıklı Pekiştireçler.....	20
Değişik Zaman Aralıklı Pekiştireçler.....	20
Sabit Oranlı Pekiştireçler.....	21
Değişken Oranlı Pekiştireçler.....	21
Premack İlkesi.....	21
Tutum.....	22
Tutumların Ölçülmesi.....	26

Thurstone Ölçekleri.....	27
Likert Ölçekleri.....	28
Guttman Ölçekleri.....	28
PROBLEM.....	29
Araştırmanın Amacı.....	29
Araştırmanın Önemi.....	30
Sayıtlılar.....	32
Sınırlılıklar.....	32
BÖLÜM II	
İLGİLİ ARAŞTIRMA ve YAYINLAR.....	33
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	34
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	37
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	39
Araştırmanın Deseni.....	39
Evren.....	39
Örnekleme.....	40
Veri Toplama Aracı.....	43
Kişisel Bilgiler Anketi.....	43
Pekiştireç Tutum Ölçeği.....	43
Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	43
Geçerlik Çalışması.....	44
Güvenirlik Çalışması.....	49
Baş Vurulan İstatistiksel Teknikler.....	50

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR.....	51
BULGULAR.....	51
Alt Problem 1.....	52
Alt Problem 2.....	53
Alt Problem 3.....	55
Alt Problem 4.....	56
Alt Problem 5.....	57
Alt Problem 6.....	58
YORUMLAR.....	59
Birinci Alt Problemin Yorumu.....	60
İkinci Alt Problemin Yorumu.....	61
Üçüncü Alt Problemin Yorumu.....	63
Dördüncü Alt Problemin Yorumu.....	64
Beşinci Alt Problemin Yorumu.....	64
Altıncı Alt Problemin Yorumu.....	65

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER.....	67
SONUÇ.....	67
ÖNERİLER.....	68
KAYNAKÇA.....	70
EKLER.....	75
EK-1.....	76
EK-2.....	78

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1 Kadın ve Erkek Öğretmen Sayı ve Yüzdesi.....	40
Tablo 2 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Dağılımları.....	40
Tablo 3 Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Okul Dağılımı.....	41
Tablo 4 Öğretmenlerin Medeni Hal Dağılımları.....	41
Tablo 5 Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olmalarına Göre Dağılımı.....	42
Tablo 6 Öğretmenlerin Bolu Kökenli Olup Olmamalarına Göre Dağılımı.....	42
Tablo 7 Pekiştireç Tutum Cümlelerinin Üç Boyutta Dağılımı.....	44
Tablo 8 Ölçekteki İlk 72 Maddenin Korelasyon Değerleri.....	46
Tablo 9 Pekiştireç Kullanmaya İlişkin Tutum Ölçeğindeki Alt ve Üst Gruptakileri Anlamlı Düzeyde Ayırt Eden Madde "t" Değerleri.....	47
Tablo 10 Tutum Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalamalarının Dağılımları.....	48
Tablo 11 Tutum Ölçeği Maddelerinin Standart Sapma Dağılımları.....	49
Tablo 12 Pekiştireç Kullanmaya İlişkin Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Hesaplaması....	50
Tablo 13 Bayan ve Erkek Öğretmenlerin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	52

Tablo 14a Mesleki Yıllarına Göre Öğretmenlerin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	54
Tablo 14b Öğretmen Kıdem Durumlarının Tutuma Etkisi.....	54
Tablo 15a Öğretmen Okul Türleri Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	55
Tablo 15b Okul Türünün Tutuma Etkisi.....	56
Tablo 16 Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olup Olmamalarıyla Tutumlarının Karşılaştırılması.....	57
Tablo 17 Öğretmenlerin Bolu'lu Olup olmamalarıyla Tutumlarının Karşılaştırılması.....	59

BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumların görevi olan kültürlerini sürdürmek ve geliştirmek, yetişmekte olan kuşağın eğitim ve öğretimi ile gerçekleşir. Eğitim, çocuk doğar doğmaz ailede başlar, okul içinde ve dışında karşılaşılan etkinliklerle yaşam boyu sürer. Okullar kültürel mirası genç kuşaklara aktarmakla görevli kurumların başında gelir. Öyle ki bir toplumu tanımak için o toplumun eğitim sistemini ve öğretim programlarını bilmek yeterli olabilir.

Okullar, bireylere sundukları eğitim-öğretim etkinlikleriyle, bireylere içinde buldukları toplumu tanıtır ve o toplumun kendine has kuralları ile uyum içinde yaşamalarını kolaylaştırır. Tyler (1950), eğitimi "kişinin davranış örüntülerini değiştirme süreci" olarak tanımlamaktadır (Akt. Sönmez, 1994:6). Bu tanımdan yola çıkarak eğitimde amacın bireyin davranışlarında istenen yönde bir değişikliğin gerçekleştirilmesi olduğu söylenebilir.

Çağdaş eğitimde okul, belli bir program ve disiplin çerçevesinde, bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması sorumluluğunu üstlenen tek sosyal kurumdur. Okul öğrencinin, kendi gereksinme ve amaçlarıyla sosyal dünya arasında bütünleşmesini sağlayarak onun doyuma ulaşmasına yardımcı olur.

İlköğretim okullarının ilk beş yılı eğitim-öğretimin ilk basamağını, hatta temellerini oluşturur. Gardiner ve Harry'e göre, okul öncesi kurumlara gitsin ya da gitmesin çocukların çoğu altıncı doğum gününden sonraki bir zamanda yeni bir sorunla karşı karşıya gelirler. Öncelikle evde ve mahallede ana, baba, kardeşler ve

oyun arkadaşları arasında süregelen toplumsallaşma süreci yeni bir ortama, yani okula taşınır (Akt. Onur, 1993:97). İşte çocukların orta çocukluk döneminin gelecek altı yılında her yıl 180 gün, her gün altı saat harcayacakları toplumsal çevre budur . Bu süreç, toplam olarak örgün eğitimin–ergenlik yılları dışında yedi bin saatten fazlasına denk düşmektedir (Onur, 1993 :97).

Selçuk, 6-12 yaş arası psikososyal gelişimi şöyle açıklamaktadır: *“Temel eğitimin ilk beş yılını kapsayan bu dönemde , çocuk bir şeyler üretmek ve başarılı olmak için çalışmaktadır; çünkü elde ettiği başarılar sonucunda övgüyü ve kabul edilmeyi beklemektedir . Bu dönemde çocuk eğer çevresinden destek görürse daha fazla çalışmaya ve başarılı olmaya yönelmektedir .Aksi halde yaptıklarının değersiz olduğuna inanmakta ve aşağılık duygusuna kapılmaktadır. Yetersizlik ve aşağılık duygusu bu dönemdeki en önemli problemdir. Aşağılık duygusu geliştiren çocuk çevresiyle sağlıklı ilişkiler kuramamakta ve uyum güçlüğü çekmektedir”* (Selçuk,1995:57) .

İyi bir öğretmen gelişimin bu döneminde çocuklar üzerinde oldukça olumlu bir etki bırakabilir. Çocukları güdülemeyen, onlardaki yetenekleri ortaya çıkarmak için uğraş vermeyen öğretmen ise, çocukların kendilerine olan güvenlerini yitmelerine ve onlarda aşağılık duygusunun gelişmesine, çalışma ve başarılı olma isteklerinin tamamıyla sönmesine neden olabilir. Öğrenci belirli bir konuda başarılı olduğu zaman okulu ve öğretmeni hakkında olumlu duygular beslemektedir. Bunun sonucunda da iyi bir öğrenci olduğunu hissetmektedir. Bazı konularda başarısız olan ve desteklenmeyen öğrenciler okula ve bilgi edinmeye karşı olumsuz düşünceler geliştirmektedirler. Çevresinin de bunu pekiştirmesiyle zayıf bir öğrenci kendisinin

kötü bir insan olduğunu düşünmektedir . Yani, öğrencide olumsuz bir benlik algısı gelişmektedir (Selçuk ,1995 : 57,58) .

Yörükoğlu, İlköğretimin birinci kademesi çağını çocuğun, aile yuvasından çıkıp dış dünyaya açıldığı, toplumsal çevreye iyice karıştığı (6-11) yaş arası dönem olarak belirlerken, bunun ergenliğin ilk belirtilerinin başladığı 12'ci yaşta son bulduğuna işaret etmiştir (Yörükoğlu, 1983 : 54).

Bu dönemde, öğretmenin taşıdığı eğitici görev orta ve yüksek öğretim alanlarındaki görevden çok daha önemlidir. Öğretim ve eğitimde iyi bir başlangıç, çocuğun gelecek yıllarını olumlu yönde ve kalıcı olarak etkileyebilir. Öğrencide istenen yönde davranış değişikliğiyle birlikte sınıf içi düzen ve disiplini sağlayan en etkili kişi öğretmendir. Öğrenci grubunun uyumunu sağlamak, her öğrenciyi bu uyum içinde etkin, yaratıcı, mutlu ve başarılı bir birey olmaya yönlendirmek, öğretmenin eğitimcilik yeteneğine, anlayışına, sevecenliğine bağlıdır. Öğrencinin dersi sevmesinin, çalışma alışkanlığı kazanmasının yanı sıra, benimseyeceği ve geliştireceği değer yargıları ve tutumları açısından da öğretmenin rolü büyüktür.

Yıldıran (1982:55), öğrenmeden önce, öğrenme sırasında ve öğrenmeden sonraki olumlu duygunun oldukça önemli bir değişken olduğunu , öğrenme biriminin başlangıcındaki duygunun öğrenmedeki değişkenliğin % 25'ini açıkladığını, öğrenme sırasındaki duygunun öğrenmeye devam etme isteği ve dürtüsü uyandırdığını ve öğrenmeden sonraki duygunun öğrencinin konuyla ilgili daha fazla bilgi isteyip istemeyeceğini belirleyebileceğini belirterek bu konuda yapılan araştırmaları örnek gösterip , başarı ile öğrenme birimi ve bireyin kendisine karşı tutumları arasındaki ilişkiye dikkati çekmiştir.

Günümüzde öğretmen, sadece bilgi aktaran, ders verip onu değerlendiren pasif bir birey olmaktan çıkmıştır. Modern eğitim anlayışında öğretmen, çocuğun toplum içinde özgürce gelişebilmesi için, onun duyan, düşünen ve uygulayan bir insan olması yolunda çeşitli yaşantılar geçirmesiyle yakından ilgilenen, çocuğun öğrenme, araştırma ve incelemesine rehberlik eden bir bireydir.

Varış'a göre(1994:117), öğrenci ile devamlı bir etkileşim halinde olan öğretmen, öğrencide konunun ve konu ile bağlantılı olarak dersin, okulun ve milli eğitimin amaçları yönünde davranış değişikliği oluşmasından sorumludur. Bu önemli görev onun öğrenci, öğretim, çevre hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir. Öğretmenin sorumluluğu, çocuğun başarısına dönük olduğu için, öğrenci hakkında hüküm vermekten çok öğrencinin davranışlarının nedenlerine inen, bunları yönlendiren etkenlerin aydınlatılmasını sağlayan etkinlikleri içermektedir.

Eğitim-öğretim ortamında istenen davranışı gerçekleştirecek olan ve öğretmenle çoğu zaman bire bir etkileşim içinde bulunan öğrencidir. Özellikle ilköğretim okulunun ilk sınıfı olan birinci sınıf öğrencisi için bu ortamda yaşayacağı bir çok şey ilk olma özelliğini gösterecektir. Okula başlama çocuğun gelişiminde en önemli adımlardan biridir. Böylece çocuk ilk olarak karmaşık bir sosyal çevreye girer, birey olarak bu toplulukta görev alır ve kendini tanıma fırsatı edinir.

Yörükoğlu, ilköğretimin ilk beş yılını oluşturan dönemde çocuğun özelliklerini şöyle özetliyor: *"Bu çağ çocuğu, oyun çocuğu gibi canlı ve hareketlidir; kabına sığmaz. Sürekli olarak bir işle uğraşır. Eve girer çıkar, hep bir şeyler getirir, götürür. Oyun, sokağa ve çevreye kaymıştır. Kız ve erkek çocuklar kendi aralarında kümeleşerek oynarlar. Bu yaş çocukları durmadan bir şey öğrenmek, yeni bir şey*

denemek, beceri kazanmak, üstünlük göstermek ister, övülmek çok hoşlarına gider. Öğretmen özellikle, ilköğretimin ilk yıllarında çocuğun ana-babasının yerini tutar. Bu dönemde öğretmenin, ana-babadan da önde giden bir yeri vardır. Bu yaşlarda ana babanın da yanılabilirliğini görmeye başlayan çocuk için öğretmen, her şeyi bilen, hiç yanılmayan bir insandır. Örneğin, sağlık konusunda hekim olan babasının açıklamasına değil, öğretmenin söylediğine inanır. Öğretmenin gözüne girmek, ondan aferin almak, çocuğun en sevindirici ödülüdür" (Yörükoğlu, 1983:53).

Bu yıllarda öğretimde en önemli etken öğretmenin kendisidir. Başka bir deyişle öğretmenin kişiliği ve onun çocuklarla kuracağı güven ve sevgiye dayalı ilişkidir. Bu olmadan başarılı öğretim çok zordur. Çünkü okul öncesi yıllarda çocuğun örnek aldığı kişiler nasıl ana-babası ise, okul çağında öğretmenidir. Çocuk öğretmenin öğrettiklerinden çok kişiliğine duyarlılık gösterir. Onunla özdeşim yapar. Doğal merakı yanında öğrenimini kamçılayan, hızlandıran, itici güç öğretmenden kaynak alır. Öğretmen ile öğrenci arasındaki olumsuz ilişki, çocuğun öğrenme istek ve çabasını köreltir (Yörükoğlu, 1983:53-57).

Yukarıdaki açıklamalarda da görülüyor ki, eğitim ortamında hedeflenen davranışa ulaşmada öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin payı çok büyüktür. Öğretmenin öğrenciye en yakın olduğu süre eğitim programlarının eğitim durumları ögesinde geçmektedir. Eğitim durumlarını ise Ertürk; "*Belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar, aynı zamanda birey ile çevresi arasındaki etkileşim tümcesinin çevresi açısından görünüşü*" olarak tanımlamaktadır (Ertürk, 1993:15).

Öğretmenin hedeflenen davranışa öğrenciyi ulaştırmak için eğitim durumlarında bir çok etkinlikler düzenlemesi ve bunları işe koşması gerekir. Örneğin, içeriğin bu hedeflere göre düzenlenmesi, öğrenciyeye verilecek ipuçları, düzeltme, pekiştireç ve dönütlerin belirlenmesi öğrencinin bizzat bu işi yapması, yani öğrenci katılğanlığının sağlanması, uygun öğrenme, öğretme strateji, yöntem ve tekniklerin işe koşulması, yeterli zamanın verilmesi, sınıfın uygun bir biçimde düzenlenmesi, öğrenciyeye sevgiyile davranılması, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirmenin yapılması gerekmektedir (Sönmez, 1994:99).

Eğitim durumlarında, öğrencilerin hedef davranışları kazanabilmeleri için, hedef davranış veya davranışlar dizisi tanımlanır. Bireye ve davranışın niteliğine en uygun olan pekiştireçler seçilir. Bunların hangi aralıklarla ve hangi koşullarda nasıl kullanılacağı, koşullu öğrenme planlarına dayanılarak planlanır (Ülgen, 1997:106).

Eğitim durumlarında kullanılan pekiştireç, belirlenen hedef davranışlara ulaşmada mutlaka kullanılması gereken, vazgeçilmez öğelerden biridir. Pekiştireç, bir davranışın ileride tekrarlanma olasılığını artıran uyarıcılar olarak tanımlanabilir ve dikkatli, bilinçli kullanılan pekiştireçler istenen hedef davranışlara kısa yoldan ulaşılmasını sağlarlar.

Skinner; uygun hedefe ulaşmak için kademeli şekilde davranışın pekiştirilmesi gereğini vurgulayarak, örneğin, sınıfta söz almaktan çekinen bir öğrencinin önce konuşma eğilimlerinin, daha sonra söz alma isteğinin pekiştirilmesini, daha sonra kısa süreli konuşmaları ,daha sonra da söz alarak bütünlük taşıyan konuşmalarının pekiştirilmesi gereğini belirtmiştir . Ayrıca Skinner de Thorndike ve Hull gibi eğitimde

dışsal tepkilerin önemini vurgulamış, içsel pekiştireçlerin etkisinin çok az olduğuna dikkati çekmiştir (Akt. Senemoğlu , 1997 :176).

Öğretmenlerin kullanacağı pekiştireçler aynı zamanda öğrencinin derse karşı güdülenmesine de yardımcı olacaktır. Her derse başlamadan önce öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemek ise belirlenen hedef davranışlara daha kolay ulaşılmasını sağlayacaktır. Sınıf içinde iyi bir ortamın sağlanması öğretmenin öğrencileri cesaretlendirmesine bağlıdır. Bunun için de öğretmenin ipucu, pekiştireç ve düzeltmeleri çok iyi kullanması gerekir.

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin ilk yaşantılarının düzenleyicileri olan özellikle birinci sınıf öğretmenin görevi oldukça güçtür. O, evinde ihtiyaçlarını çoğu zaman duyuşsal oyunlarla kolayca elde eden öğrencinin birden bire içine atıldığı sistemli, programlı ve disiplinli okul yaşantısını, onun ihtiyaçlarına en uygun şekilde biçimlendirmek durumundadır. Eğer bu yaşantı öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve seviyesine göre düzenlenmezse, öğrenci için eğitim-öğretim süresi boyunca olumsuz bir tutum geliştirmesine temel oluşacaktır.

Eğitimle insan davranışının pekiştirilmesi konusunda ulaşılmak istenen nokta, bireyin kendi kedisini pekiştirir hale gelmesidir. Bu amaç doğrultusunda okullarda bireyin kendi kendisini pekiştirir hale gelmesi için çalışılır. Ancak bu hedefe yavaş yavaş ve zamanla ulaşılabilir ve kolay kolay yüzde yüz noktasına varılamaz. O nedenle, okullardaki öğretme- öğrenme süreçlerinde, hem dış kaynaklı hem de iç kaynaklı pekiştiricilerden yararlanır. Okul yılları boyunca yaş ve olgunluğa paralel bir şekilde iç kaynaklı pekiştiricilerin buradaki yeri ve rolünün artırılmasına çalışılır. Böyle bir geçiş sağlanırken dış kaynaklı örneğin, öğretmenin, anne- babanın, akran

grubunun denetimindeki pekiştiricilerden de uygun şekilde yararlanma yoluna gidilir (Özçelik,1992:188).

Öğretmenler eğitim ortamlarında kullanacakları pekiştiricilerle öğrencileriyle duygusal bir bağ kurarlar ve bu bağ sayesinde öğrencinin bilişsel olarak derse katılımını sağlarlar. Bu noktada ise öğretmenlerin eğitim ortamlarında bu denli önemi olan pekiştiricileri kullanıp kullanmadıkları, nasıl ve ne şekilde kullandıkları, bu konuda ne derece bilinçli oldukları soruları gündeme gelmektedir.

Davranışlarla tutumlar arasında kaçınılmaz bir bağ vardır. Tutumlar, davranışların arkasında onlara yön veren uyarıcı rolleri üstlenirler. İnsanların bir nesneye karşı tutumlarını ölçerek o nesneye ilgili davranışları tahmin edilebilir. Turgut tutumu, bir psikolojik objeye ilişkin olumlu veya olumsuz duyguların derecesi olarak tanımlamaktadır (Turgut, 1997 :14).

Yapılan araştırmalar, tutum geliştirmenin yaşlara göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. İlköğretim düzeyinde , 6-12 yaşları arasında öğrencilerin bazı tutumları değiştiği halde bazılarının aynı kaldığı , ailenin statüsü ile ilgili tutumların güçlü olduğu gözlenmektedir .Yaş ilerledikçe tutumlar çeşitlenir ve yoğunlaşır. İleri yaşlarda belleğin, eski olay ve objeleri hatırlamada daha güçlü olması, tutumların artma ve yoğunlaşmasında önemli olabilir (Ülgen, 1997 :92).

Özgüven, tutumu, " *Bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurum veya düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazıroluşluk halidir.*" şeklinde açıklamaktadır . Tutumlar, tutumun konusu olan objeye yönelik inançlardan oluşur . Tutumlarla inançlar daima birlikte bulunurlar. Bir tutuma eşlik eden inanca "kanı " adı verilmektedir. İnsanlar, duygu ve kanılarına uygun olarak hareket etme

eğilimindedirler. Bir tutumun kanı yönüyle inanç yönü karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir . Tutumlar gözlenebilir davranışlardan yordanabilirler . Ölçme bakımından tutumların bazı boyutları önem taşımaktadır. Tutumların boyutları arasında tutumların , yönü , derecesi ve yoğunluğu çok önemlidir . Tutumun yönü, tutumun hoşlanma, hoşlanmama, pozitif, negatif oluş gibi duygusal tonunun seviyesine işaret edilmektedir. Tutumun yoğunluğu ise , dışa yönelik bir davranışa dönüşebilme olasılığı , diğer tutum alanları içerisindeki güçlü ya da zayıf olma yönünden olan durumunu belirtmektedir (Özgüven , 1994 : 336 , 337) .

Tutumlar, küçük yaşlarda başlayarak öğrenme süreci sonucu gelişir. Tutumlar ve özellikle kalıplaşmış tutumlar sayesinde, çeşitli objeler hakkında özet bilgiye sahip olarak çevre düzene sokulabilir ve tepkiler önceden ayarlanabilir . Kalıplaşmış tutumların özellikle bilgi eksikliğini kapatıcı işlevi vardır, bundan ötürü de oldukça durağandırılar (Kağıtçıbaşı, 1988 :123).

Bireyin ulaşmak istediği amacına; bu amaca ulaşmak için yaptığı eylemlere ; eylemler sonucunda elde edeceği sonuca ; kısaca tüm öğrenme durumuna ve buna ek olarak kendi kişilik özelliklerine karşı olumlu bir tutum takınması gereklidir . Böyle bir tutum içinde olmadığında, bireyin öğrenmesi engellenmiş olur. Duruma karşı takınılan olumsuz tutum, bireyin durumu ret etmesi yüzünden , durumu irdelemede, bilgi ve becerilerini eylemleri için kullanmada, öğrenmeye karşı hazır bulunuşluk ve güdülenmede aşılması güç bir engeldir. Olumsuz tutum bireyin, sorunu çözmede yeteneklerini engeller. Bireyi yeteneksizleştiren tutumlardan kurtararak, onu istenilen tutumlara sahip hale getirmek eğitimin görevidir (Başaran , 1982 : 297) .

Tutumlar doğrudan doğruya gözlenemezler. Ancak bireyin yaptıklarından vardanabilirler. Gözlenememelerine rağmen bireylerin tutumları, sevgilerini, nefretlerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkilerler (Arıcı ve arkadaşları,1981:363).

İnsanoğlu, her gün ulaştığı yeni yeni bilgilerle içinde yaşadığı kocaman dünyaya egemenliğini kabul ettirmektedir. Artık yeryüzünün herhangi bir yerinden bir başka yerine kolayca iletişim kurulmakta, bilgi alış verişi kolaylıkla yapılmaktadır.

Yetiştirilen insanın kalitesinin gelecek günlerin de kalitesini artıracığını savunan eğitim anlayışıyla, eğitim sistemi sürekli bir gelişme sürecinin içinde ilerlemektedir. Bu amaçla insana davranış kazandırmanın yolları aranırken, her şeyden önce insanın biyolojik, psikolojik ve sosyal bir varlık olduğu gerçeğinden kopmadan belirlenen hedeflere ulaşılmaya çalışılmaktadır.

Davranış gelişiminin çok küçük yaşlarda başladığı bilinirken, çocuğun yedi yaşında başlayan eğitim- öğretim hayatında çocuğa kazandırılacak davranışlar açısından geç kalınmış olunabileceği düşünülebilir. Fakat verilen eğitimin nitelik ve niceliğinin, çocuğun bir önceki yaşantısından getirdiği olumsuzlukları yıkıcı etkisi de tartışılmaz.

Eğitim ortamında, istenen davranışların öğrenciye kazandırılmasında en etkili unsur öğretmendir. Özellikle ilköğretim okulu birinci sınıfa yeni gelen öğrenci için, bu yeni dünyanın tek rehberidir öğretmen. Yanlışının bile öğrenci tarafından doğru algılandığı önemli bir görevi üstlenen öğretmenin öncelikle yaptığı işin bilincinde olması gerekmektedir. Özellikle eğitim- öğretim merdiveninin birinci basamağında bulunan öğretmenlerin, bu basamakta öğrencilerde oluşturacakları tutumların belki de bir ömür boyu çocuğun okula ve öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştireceğini

bilmelidirler. Bunun için de özellikle eğitim durumlarında sık sık pekiştireçlere yer vererek öğrenciyi öğrenmeye isteklendirmelidirler.

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü üzere insanların tutumları, davranışlarının oluşmasında oldukça etkilidir. Bu düşünceden yola çıkılarak bu çalışmada ilköğretim okullarının birinci sınıflarında bulunan öğrenciler için çok daha büyük bir önemi olan pekiştireç kullanmaya karşı bu sınıf öğretmenlerinin tutumları araştırılmıştır. Böylece ilgili öğretmenlerin, eğitim durumlarında birbirlerine göre farklı pekiştireç kullanmalarına etki eden faktörler de araştırılmış olmaktadır .

Eğitim ortamlarında, hedef davranışa ulaşmada pekiştireç kullanılmasıyla istenilen davranışa daha kısa sürede ve daha kalıcı bir şekilde ulaşılır. Ayrıca kullanılan pekiştireçler, istenilen diğer davranışlar için de öğrenciyi güdüler ve bir süre sonra, öğrenci dışardan verilen pekiştireçlere ihtiyaç duymadan kendi kendini yönlendirerek, içsel pekiştireçlerle daha sonraki öğrenmelerine katkıda bulunur. Böylece eğitim öğretim ile asıl gelmek istenen noktaya, yani, öğrencinin kendisini pekiştirir hale gelmesi sağlanmış olacaktır.

Pekiştireçlerle ilgili şimdiye kadar yapılan tanımlar birbirine çok yakındır. Bu bölümde bu tanımlardan bir kaçına yer verilecektir.

Ülgen, pekiştireci genel anlamda, kendinden önce gelen davranışın sıklığını etkileyen uyarıcılar olarak tanımlamaktadır (Ülgen, 1997:106).

Sönmez, pekiştireci bir davranışın ileride yinelenme olasılığını artıran uyarıcılar olarak tanımlamaktadır (Sönmez, 1994:99).

Özyürek ise, pekiştireci, izledikleri davranışın sıklığını artıran çevresel uyarıcılar olarak ifade etmektedir (Özyürek, 1997:46).

Yukarıdaki tanımların pekiştiric konusunda birleştikleri ortak nokta, pekiştiricinin davranışın tekrarını sağlamak amacıyla kullanıldığıdır.

Edgar Stones ise (1984:79), sınıfta kullanılacak yol olarak iki önemli görev üzerinde durmuştur. Bunlardan birinin yönetimi belirleme, diğerinin ise pekiştirici programlama olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca pekiştiricilerin iyi işlemesinin öğrencinin gereksinimi olan uyarıcılardan oluşmasına ve öğretmenin becerisine bağlı olduğunu belirtmiştir. Yine aynı yazar deney hayvanları üzerinde kullanılan pekiştiricilerin, genellikle gösterilen davranışın en iyi şekilde yapılması halinde ve istenen davranışa ulaşmayı artıran davranışları sağlayan pekiştiric şartlarının derece derece artırılmasıyla verildiğini vurgulamış ve bu yöntemin bazı ilk öğrenmelerde, ilk okumaya başlama görüntü ve ses arasındaki ilişkiyi öğrenme gibi durumlarda kullanılabileceğine dikkat çekerek, bu amaçla özellikle anasınıfındaki öğrenciler için kullanılan şeker, çikolata, meyve, süt gibi pekiştirici özellik taşıyan yiyeceklerin dışında öğrenciye verilen farklı pekiştiricilerin de etkililiğine işaret etmiştir.

Hiç kuşkusuz pekiştiric kadar pekiştirici kullanan kişi de çok önemlidir. Çünkü, tek başına pekiştiric bir anlam ifade etmez, onu harekete geçiren öğretmenin bu konudaki bilgisi, kullanma yeteneği ve değerlendirme gücü, istenen hedefe ulaşmada pekiştirici etkin bir araç haline getirecektir.

G.George, öğretmenin öğrenci davranışlarını pekiştirme de en önemli görevlerini şöyle belirtmektedir.

1. Öğrenci yanlış bir davranış yaptığında bu yanlış davranış öğrenciye tanıtılmalı ve bunun istenmeyen sonuçlara gidebileceği açıklanmalıdır.

2. Eğer doğru bir davranış yapılırsa serbestçe övgü ve ödüller kullanılmalı ve bunların gerekçeleri açıklanmalıdır.

3. Öğretmen öğrencilerin görüş ve düşüncelerine önem verdiğini her zaman hissettirmelidir (Akt. Thompson and Francis , 1959:257).

Madsen, Becker ve Thomas (1968) gibi eğitim bilimcileri ilk pekiştireç çalışmalarıyla uğraşanlar olup, öğretmenlerin hatalara ve hatalı davranışlara önem vermeyerek, iyi davranışlar için öğrencileri serbestçe övmelerini, kuralları çiğneyen öğrencileri önemsemeyerek ve kuralları takip edenleri överek öğrencilerde istenen davranışları oluşturabileceklerini göstermişlerdir. Fakat bu övmenin veya önemsememenin bütün yönetsel sorunları çözmesinin beklenmemesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Ayrıca, her ikisinin de bilinçli ve dikkatli bir şekilde kullanılması gereğine dikkat çekmişler, örneğin, öğretmenlerin sadece övmeyi, sınıf yönetim stratejisi olarak kullanmaları halinde davranışın istenmeyen bir şekil alabileceği uyarısında bulunmuşlardır (Akt.Woolfolk,1993:211)

Övgünün etkili olabilmesi için şu özellikler istenmiştir.

1. Pekiştireç vermek için mutlaka istenen davranışın yapılması,
2. Öğrenciye sunulan övgü, pekiştirilen davranışı açıkça belirtmeli,
3. Pekiştireç inanılır olmalıdır.

Diğer taraftan övgünün, iyi ifade edilen davranışı içtenlikle tanıtmayı gerekliliği savunularak, böylece öğrencilerin övgüye ulaşmak için ne yapmaları gerektiğini iyice anlamalarının sağlanabileceğini vurgulamışlardır (Woolfolk, 1993:211).

Bir öğretmen pekiştireç kullanırken Sönmez'e göre, şunlara dikkat etmelidir;

1. Öğretmen ilk derslerde her doğru yanıtı pekiştireç vermelidir.
2. Öğretmen özellikle çekingen, içe dönük öğrencilere onları yüreklendirmek ve derse katılmalarını sağlamak için uygun zamanda pekiştireç vermelidir.
3. Dersler ilerledikçe her doğru yanıtı değil, zihinsel açıdan daha üst düzeydeki yanıtlara pekiştireç vermelidir.
4. Pekiştireç, öğrencinin içinde yaşadığı kültürel ortama, yaşına, cinsiyetine, kişiliğine, kazandırılacak davranışın niteliğine ve pekiştirme prensibine göre verilmelidir.
5. Öğretmen hep aynı tür pekiştireç kullanmamalıdır.
6. Öğretmenler ilk derslerde, çekingen öğrenciler hariç eğitim durumlarında pekiştireçleri pek sık kullanmamalıdır. Çünkü, çok sık kullanılan pekiştireç etkisini yitirir.
7. Öğretmen, geç ve güç öğrenenlere her zaman yeni bir doğru cevaptan sonra pekiştireç vermelidir.
8. Öğretmen, ilk derslerde her doğru yanıtı pekiştireç vermeli, daha sonraki derslerde sabit oranlı, dersler ilerledikçe de değişik oranlı pekiştireç tarifelerini kullanmalıdır. Çünkü, böyle bir sıra pekiştireçlerin etkinliğini artırabilir.
9. Pekiştireçler hedef davranışlarla ilgili olmalıdır (Sönmez, 1994:99,100).

Kırcaali ve Tekin ise (1997:9;10), bunlara ek olarak, pekiştireçlerin kolayca doyuma ulaştıracak özellikte olmamasına, pekiştireçlerin etkili bir yönteme bağlı olarak verilmesine ve pekiştirilecek davranışın gerçekleşmesine zemin hazırlamak için ön uygulamaların kullanılmasının gereği üzerinde durmuşlardır.

İlköğretim okulları programında (1995:88), ise öğrencinin duyuşsal özelliklerinin gün geçtikçe önem kazandığı, bu bakımdan öğrencinin öğrenme istek ve güdüsünün sürekli tutulması gereği vurgulanmış ve bu aktivitenin öğretmenin vereceği pekiştireçlerle destekleneceği üzerinde durulmuştur.

Öte yandan M.Cames Roger ve Robert F.Feldamon, birincil pekiştireçler üzerinde durarak hayatın devamını sağlayan yiyecek, su, sıcaklık, sex vb. uyarıcıları öncelikli pekiştireçler olarak tanımlamışlardır. Birincil pekiştireçler öncelikle hayvanlar üzerinde laboratuvar araştırmalarında kullanılmışlardır. Buna göre hayvanlardan özel bir davranış yapmaları istendiğinde onların birincil ihtiyaçlarını giderecek bir yol belirlenmiş ve bu yolu keşfetmeleri pekiştireçlerle sağlanmıştır. Daha sonra bu araştırmalar insanlar üzerinde de doğrulanmıştır. Bu konuda ilk çalışanlar Meyerson, Kerc ve Michel'dir. Onlar dokuz yaşına kadar yürümeyi öğrenememiş bir kız çocuğuna ulaşabileceği pekiştireçleri içeren bir teknik uygulayarak çocuğa yürümeyi öğretebilmişlerdir. Diğer bir çalışma Woolf, Risley ve Mces tarafından 1964 yılında yapılmıştır. Onlar pekiştireç olarak yiyecek kullanarak şiddetle karışık otistik bir çocuğa gözlük takmayı ve bazı konuşmalara katılmayı öğretmişlerdir (Akt. Roger, Robert,1984:182). Birincil pekiştireçler, gerek doğal olarak karşılanmalarının güç ve pahalı olması, gerekse sunulmalarında çıkan aksaklıklardan dolayı sınıf ortamında pek ender kullanılırlar. Daha çok ana sınıflarında öğretmenler bilinçli olarak süt, kurabiye, çörek molası vererek istenen

davranışın sıklığını arttırmaya çalışırlar. Bugün okullarda birincil pekiştireçlerden ziyade daha kolay, daha az pahalı, daha etkili ve ulaşılabilir olanlar kullanılmaktadır. Örneğin, istenen davranışın ardından hoş giden bir etkinliğin yapılması gibi (Roger, Robert, 1984:182).

Ültanır (1995:27), pekiştireci olumlu ve olumsuz pekiştireç olarak ikiye ayırmakta, olumlu ve olumsuz pekiştireçlerin davranışın ortaya çıkma olasılığını artırdıklarına işaret etmektedir. Ayrıca, pekiştireçleri tanımladıktan sonra olumlu ve olumsuz pekiştirecin ödül ve cezaya eş değer tutulamayacağı üzerinde durmaktadır. Genellikle ödüllendirmenin bir davranışı özendirdiğini, buna karşılık cezanın ise davranışı söndürdüğünü, tüm bunların aksine pekiştireçlerin davranışın ortaya çıkış olasılığını yükseltme biçimleri olduğunu ifade etmektedir. Olumlu pekiştireçlere örnek olarak ise öğrencilerini candan selamlayan ve güler yüz gösteren öğretmenin davranışlarının öğrenciler için olumlu pekiştireç, bunun aksine aynı öğretmenin itici bir şekilde derse girmesini ise olumsuz pekiştireç olarak göstermiştir.

Pekiştireç Çeşitleri

Pekiştirme işlem süreçleri, kişilerin yapabilme yetisine sahip oldukları, yani, davranış dağarcıklarında olan davranışları güçlendirme amacıyla uygulanır. Pekiştirme işlem süreçleri yeni davranış kazandırma ve istenmeyen davranışı azaltmada da kullanılmaktadır.

Pekiştireçler genel olarak olumlu ve olumsuz pekiştireçler olarak ikiye ayrılırlar :

Olumlu Pekiştirenler

Davranışın sonuçları kişinin olmak istedikleriyle sonuçlanır ve davranışın ileride oluşum sıklığını arttırırsa bu sonuçlara olumlu pekiştiren ve sürece de olumlu pekiştirme denmektedir (zyrek, 1997:115).

Pekiştirenler, birincil ve ikincil olumlu pekiştirenler olarak iki grupta toplanmaktadır. Birincil olumlu pekiştirenler ; canlının yaşaması ile ilgili olan pekiştirenlerdir. İkincil (koşullu) olumlu pekiştirenler ise herhangi bir nötr uyarıcının olumlu birincil pekiştirenlerle ilişkilendirilmesiyle olumlu geçiş özelliği kazanan uyarıcılardır. Örneğin; küçük bir ocuk için paranın, statünün hiçbir değeri yoktur. Ancak para ve statü ile birincil pekiştirenleri elde edebileceğini öğrendiği zaman para ve statü pekiştiren özelliği kazanır. Örneğin, ocuğun aldığı yıldız öğretmenin memnuniyetini ifade etmekte, bu durumda da çocuğun sınıf ortamındaki güven duygusunu arttırmaktadır (Senemoğlu, 1997:157).

Sprinthall A. ve Sprinthall C. (1990:321), pekiştiren kullanımı üzerinde durarak olumlu pekiştiren kullanımının sınıf ortalamasını yükselteceğini, örneğin, 100 soruluk bir testte ortalama 80 civarında ve standart sapma 10'u gösteriyorsa, olumlu pekiştiren kullanılmadığı durumda bu ortalamanın 70 noktasına düşeceğini; pekiştiren kullanılan bir sınıfın ortalaması B seviyesinde iken, diğer sınıfta ortalamanın C seviyesinde olacağını ifade etmişlerdir. Fakat, bunun bir öğretmenin her zaman olumlu pekiştiren kullanması gerektiği anlamına gelmediğine dikkat çekerek, öğrencinin en uçtaki yeterliliğine dahi olumlu pekiştiren verilmesinin onun tüm aktivitelerinin vlmesinin olumlu pekiştiren etkisini deforme edeceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, sosyo- ekonomik açıdan düşük ve işçi sınıfından olan ailelerin sıklıkla orta gelirli ailelerin yaptığı gibi olumlu pekiştiren kullanmadıklarını, bu

yüzden bu ailelerden gelen çocukların olumlu pekiştireçlerden (örneğin övgü gibi) daha çok etkilendiğini, fakat bu yöntemin istenen etkilerine ulaşması için çok dikkatli kullanılması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Olumsuz Pekiştireçler:

Bir davranışın sonunda, bir uyarıcı ortadan kalkıyor ve ortamdaki kalkan bu uyarıcı davranışın gelecekte yinelenme olasılığını artırıyorsa buna olumsuz pekiştireç denir (Sönmez, 1994:100).

Ortamdan çıkarıldıklarında belirli bir davranışın yapılma olasılığını artıran uyarıcılardır. Olumsuz pekiştireçler, organizmaya rahatsızlık veren uyarıcılardır ; birincil ve ikincil olumsuz pekiştireçler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadırlar. **Birincil olumsuz pekiştireçler**; organizmaya zarar veren, yaşamı tehdit eden uyarıcılardır. Bunlar; rahatsız edici yüksek tonlu sesler, elektrik şoku vb.dir. **İkincil (koşullu) olumsuz pekiştireçler** ise, herhangi bir nötr uyarıcının birincil olumsuz pekiştireçlerle ilişkilendirilmesiyle pekiştireç özelliği kazanan uyarıcılardır. Örneğin; soba, başlangıçta küçük bir çocuk için sadece nötr bir uyarıcıdır. Oysa elini sobaya dokundurup yaktıktan sonra, soba çocuk için olumsuz pekiştireç özelliği kazanır (Senemoğlu, 1997:157).

Cüceloğlu (1992:156-158), olumsuz pekiştireçlerin genellikle denek deneğin denetimi altında olduğunu ve denek istenilen davranışı yaptığı anda olumsuz pekiştirecin ortadan kalkacağını vurgulamış; ayrıca, pekiştireçlerin miktarına ve verilme süresine dikkat çekerek istenen pekiştireç miktarının artmasının öğrenmeyi hızlandıracağı ve pekiştirecin davranıştan hemen sonra verilmesinin daha sonra verilmesine göre öğrenmeyi daha çok hızlandıracağına dikkat çekmektedir.

Pekiştireç İle Davranış İlişkisi

Sosyal psikolojide gerek insan davranışını açıklamak için gerekse geliştirmek amacıyla, köpek, fare, güvercin gibi hayvanlar psikoloji laboratuvarlarında bir dizi deneye tabi tutulmuşlardır. Pekiştirecin de insan davranışına ve öğrenmeye olan etkisini araştırmak için araştırmalar yapan Hulse ve Arkadaşları (1981:75), bu konuda yaptıkları çalışmaları değerlendirirken, açlık, susuzluk gibi organizmanın kaçınılmaz ihtiyaçlarından organizmayı yoksun bırakarak hayvanın kendisinden beklenen davranışa doğru yönlendirileceğini belirterek öğrenilen davranışın gelişimini şöyle açıklamaktadırlar; hayvan, kapalı, özel donatılmış bir kutuda, çevresinde doğal ihtiyaçlarını karşılaya bileceği uyarıcılardan yoksun bırakılır, bir süre sonra doğal ihtiyaçlarını giderme ihtiyacı duyan denek çaresizlik içinde bazı hareketler yapar, bu hareketlerden birinde tesadüf olarak dokunduğu özel bir düğme deneği ihtiyaç duyduğu şeye götürür; bunun üzerine denek birkaç tesadüften sonra giderdiği ihtiyacını bilinçli olarak yapmaya başlar; bu da hayvanın kendisinden istenen davranışı öğrenmesine sebep olur.

Eğitim durumlarında pekiştireçlerin pekiştirme tarifelerine uygun bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Gelişi güzel kullanılan pekiştireçler öğrencinin hedef davranıştan sapmasına neden olabilir. Pekiştirme tarifeleri, pekiştireçlerin etkili kullanımını, pekiştirilen davranışın kalıcılığını ve sürekliliğini belirlemektedir. Davranışın ne zaman pekiştirileceği ve pekiştirilmeyeceğinin- pekiştirme tarifelerinin- öğrenilmesi davranışların sürekliliği ve genellenmesi bakımından önemli olmaktadır. "Pekiştirme tarifesi " kaç kez ya da hangi sürede oluşan tepkilerin ya da hangi özel tepkilerin pekiştirileceğini gösteren kuraldır (Özyürek, 1998:77).

Eğitim ortamlarında kullanılan pekiştireçler pekiştirme tarifelerine göre;

- (1). Sabit Zaman Aralıklı
- (2). Değişik Zaman Aralıklı
- (3). Sabit Oranlı ve
- (4). Değişik oranlı pekiştireçler olarak sınıflandırılırlar (Sönmez,1994:101).

Sabit Zaman Aralıklı Pekiştireçler

Woolfolk'a göre (1993:206), sabit zaman aralıklı pekiştireç, Organizmanın belli bir zaman süresi içerisinde yer alan davranışlarının pekiştirilmesidir. Bu uygulamada doğru davranış sayısı önemli değildir. Belli bir sürenin geçmesi önemlidir. Pekiştireç, belirlenen zaman aralığı geçtikten sonra meydana gelen ilk davranışa verilir.

Sabit aralı uygulamada, pekiştireçlerin düzenli aralıklarla verilmesi nedeniyle, öğrenci pekiştirici uyarıcıların ne zaman verileceğini kestirmeye başlar. Böyle olduğunda, öğrenci göstermesi gereken davranışı pekiştirecin verileceği ana kadar yapmaz tam verileceği sırada yapmaya başlar. Bu yüzden sabit aralı pekiştirmelerde davranışın kalıcılığı ve sürekliliği düşük seyrederek.

Değişik Zaman Aralıklı Pekiştireçler

Bu pekiştirme uygulamasında zaman sabit değildir. Pekiştireç bazen hemen, bazen daha geç kazanılabilir. Değişken oranlı pekiştirme uygulamasında olduğu gibi bunda da ortalama zaman önemlidir. Örneğin; pekiştirme ortalama üç dakikada yapılacaksa, ilki iki dakika sonra, ikincisi bir dakika sonra, üçüncüsü beş dakika sonra, dördüncüsü dört dakika sonra yapılabilir. Böylece, mümkün olan bütün pekiştireçleri elde etmek için, organizma (insan ya da hayvan) tepkiyi sürekli olarak gösterir. Bu pekiştirme türünde sabit aralıklı pekiştirmeden sonra meydana gelen

tepkisizlik gözlenmez, çünkü, pekiştirecin ne zaman geleceği belli değildir. (Senemoğlu, 1997:171,172).

Değişken aralı tarifeler işe koyulduklarında, tepkinin sürekliliği artarken, pekiştirmeye son verildiğinde, tepki sönmeye çok dayanıklılık gösterir. Derse dikkat etme ve sınıfa zamanında gelme gibi süreklilik gösteren davranışların değişken aralı pekiştirilmesi, bu davranışların sürekliliğini sağlar. Ortalama süresi yükseltilerek davranışların kalıcılığı sağlanabilir. Ancak, ortalama süre yükseltilirken, davranışın sönmesine neden olmayacak şekilde süre yükseltilmelidir (Özyürek, 1998:84).

Sabit Oranlı Pekiştireçler

Bu tarifede, organizmanın belli bir sayıdaki davranışı pekiştirilir. Sabit oranlı pekiştirmede zaman önemli değil, doğru davranış sayısı önemlidir. Aynı süre içinde bir kişi daha az doğru yaparken, bir diğeri daha çok doğru davranış yapabilir ve daha çok pekiştirilebilir. (Senemoğlu, 1997:170).

Değişken Oranlı Pekiştireçler

Değişken oranlı pekiştirme tarifesinde, her on tepkiden sonra vb. gibi belirli bir sayıdaki tepkinin pekiştirilmesi yerine, değişen sayıdaki tepkiler pekiştirilir. Bu tarifede önemli olan ortalama bir tepki sayısının pekiştirilmesidir. Değişken oranlı pekiştirme tarifesi, en yüksek sayıda tepki üreten bir tarifedir. Çünkü pekiştirmenin hangi davranıştan sonra geleceği bilinmemektedir. Bu nedenle de sönmeye karşı en dirençli tarife türüdür. (Senemoğlu, 1997:171).

Premack İlkesi

Premack ilkesi, davranışçı psikolog David Premack tarafından geliştirilen bir ilkedir. Ancak, bu ilke aileler tarafından çok eskiden beri kullanıldığından "büyükannenin kuralı " olarak da bilinir (Erden, 1995:132).

Premack' a göre organizma, bir çok etkinlik yapmaktadır. Bunlardan bir kısmını çok sık, severek yapmakta, bir kısmını ise daha az göstermektedir. Bu durumda organizmanın çok sık yaptığı etkinlikler daha az yaptığı etkinlikleri pekiştirmek için kullanılabilir. Bu ilkeye premack ilkesi adı verilmektedir (Hulse ve Arkadaşları,1981:87).

Ültanır (1995:28), anne babalar tarafından sıkça kullanılan premack prensibine örnek olarak, çocukların, televizyon seyretmek veya futbol oynamak gibi davranışları ev ödevi yapmak, çalışmalarını tamamlamak gibi diğer davranışlara tercih etmelerini bu durumda çocuğun istediği davranışı, anne babanın kendi istedikleri, çocuğun yapması gereken davranışa karşı pekiştireç olarak kullanmalarını örnek göstermiştir.

Tutum

Davranışlarla tutumlar arasındaki bağ, insanoğlunu tutumların ne olduğu, nasıl oluştuğu, davranışlar üzerindeki etkileri gibi konularda araştırma yapmaya itmiştir. Aşağıda karmaşık bir yapıya sahip olan insan davranışlarını açıklayabilmede önemli bir yeri olan tutumların ne anlama geldiğine ilişkin değişik kaynaklarda görülen tanımlara yer verilmiştir.

Tutum, bireyin psikolojik objeye ilişkin, davranış, düşünce ve duygularına yön verme, o şeye veya kimseye karşı, veya ondan yana olarak tanımlanmaktadır (Turgut,1977:14).

Ülgen ise, tutumu öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan olgu olarak tanımlamaktadır (Ülgen,1997:88).

Kağıtçıbaşı da tutumu bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik objeyle ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim olarak betimlemektedir (Kağıtçıbaşı; 1988: 123).

Tutum, kişilere ve nesnelere ilişkin düşüncelere, duygulara ve davranışlara yön veren öğrenilmiş öz eğilimler bütünüdür (Middlebrook, 1974: 575).

Morgan ise tutumu, belirli kişilere, eşyaya veya durumlara karşı olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak açıklamaktadır(Morgan,1961:665).

Tutum konusunda bir başka tanım, bireylerin, objektif bir durum karşısında o durumla ilgilenmeleri sonunda kendi davranışlarını belirleme tarzlarıdır (Bilgiseven, 1982:24).

Yukarıdaki tutuma ilişkin tanımların ortak yanı tutumların direk olarak davranışlar şeklinde ortaya çıkmayıp, davranışların gerisinde onlara yön veren uyarıcı rolleri üstlenmiş olmalarıdır.

Küçükahmet, öğrencilerin çalışkanlıkları ve tutumları ile onların okul saati içinde ve dışında, okula ilişkin etkinliklere karşı belli bir biçimde tepki göstermeye hazır oluşları ve bu konuda belli bir davranış kalıbına sahip olmalarının kastedildiğini belirtmektedir (Küçükahmet, 1995:114).

Morgan, tutumun doğrudan doğruya gözlenemediğini, ancak bireyin yaptıklarından vardanabileceğini belirterek, gözlenememelerine rağmen bireyleri tutumlarının, sevgilerini, nefretlerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkilediğini belirtmişlerdir (Akt. Arıcı ve Arkadaşları, 1981: 363).

Genel anlamda tutumun,bireyin davranışlarının oluşumunda etkili, bir objeye ilişkin karar verme sürecini belirleyen, insanın duygu, düşüncelerine yön veren öğrenilmiş öz eğilimler olduğu söylenebilir.

Tutumlar doğrudan gözlenemezler. Ayrıca bireyin bir objeye karşı tutumundan bahsetmek için , bireyin o objeye gösterdiği tepkinin değişik ortamlarda gözlenmesi gerekir.

Tutumlar davranışları belirleyen eğilimlerdir. Bu nedenle tutumun üç bileşeninden söz edilebilir (Akt. Arıcı ve Arkadaşları, 1981:363-364) : (1) Bilişsel bileşen (Bir nesneye ilişkin düşünce, bilgi ve inançlar o nesneye karşı bilişsel bileşenleri oluştururlar.), (2) Duyuşsal bileşen (Tutum nesnesine ilişkin duygular, tutumların duyuşsal bileşenini oluştururlar. Bir nesneye ilgili olumlu duyguları olan bir birey, o nesneye ilişkin olumlu bir tutum geliştirecektir. Olumsuz duyguları olan birey ise o nesne için olumsuz duygular geliştirecektir.), (3) Davranışsal bileşen (Tutumun davranışsal bileşeni, bireyin tutum konusuna yönelik hareketlerinden oluşur.).

Tutumun bileşenlerini başka isim altında açıklayanlar da vardır.

Arıcı ve arkadaşlarının belirttiğine göre Morgan tutumun üç bileşenini; (1) Merkezi bileşen (Bir tutumun merkezi bileşeni, bir nesneye ilgili görece olarak devamlı bir duygudur.), (2) Bilişsel bileşen (Bilişsel bileşen bireyin tutum nesnesi hakkındaki inançlarından oluşur.) ve (3) Davranışsal bileşen (Tutumun davranışsal bileşeninde, duygu ve kanıya uygun olarak hareket etme eğilimi söz konusudur.) olarak göstermektedir (Akt. Arıcı ve Arkadaşları,1981:375, 376).

Nasıl ki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak adlandırılan davranışların her biri diğerlerinden arınık değilse, tutumların davranışlarla paralel olarak ilerleyen bileşenleri de bir birlerinden bağımsız değildirler, aksine bir birlerini etkiler ve etkilenirler. Fakat, baskın olan her zaman bir tutum ve davranıştan söz edilir.

İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, tutumları sonradan öğrenirler. Tutumlar, zamanla gelişme ve değişme gösterirler. Tutumların yaşın ilerlemesiyle beraber gelişmesini inceleyen fazla araştırma yoktur. Bunun nedeni, uzun zaman alan araştırmaların çok zamana ve paraya malolmasıdır.

Hegarty, Pocklington'a göre (1981:65-69), Tutumların gelişimi ve değişimi insanın gelişimiyle ilişkilidir . İnsanın yaşantısındaki tecrübeler, alışkanlıklar tutumların şekillenmesine zemin hazırlarlarken tutumların gelişmesi uzun sürede olmaktadır ve derinlemesine analizi gerekmektedir.

Doğumdan ergenlik dönemine kadar çocukların tutumları hemen hemen tamamen ana-babaları tarafından şekillendirilirler. İlköğretim okulu çocukları çeşitli konulara ilişkin tutumlarını anlatırken sık sık anne veya babalarının söylediklerinden örnekler verirler; " annem yabancılarla konuşma der ", "babam erkekler ağlamaz der" gibi.

Çocuklar büyüdükçe ana- babaların tutumlar üzerindeki etkisi azalır ve özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla diğer sosyal etkenlerin rolü giderek fazlalaşır. Bir bireyin tutumlarının büyük bir kısmı 12 ile 30 yaş arasındaki dönemde son şeklini alır ve daha sonra çok az değişir. Tutumların kristalleştiği bu dönem "kritik dönem" olarak tanımlanır. Kritik dönem boyunca ise tutumların oluşmasında üç ana etken rol oynar. Bunlar; (1) Akranlar (Akranların tutumlar üzerindeki etkisi, çocukların anne-babadan çok arkadaşları ve tanıdıkları ile birlikte olmaya başladıkları ergenlik döneminde kendisini gösterir. Akranların tutumlar üzerindeki önemli bir etken olmasının nedeni ise, bu yaşlarda çocukların akran gruplarına verdikleri önem, bu kişileri model olarak ve hatta otorite olarak görme eğilimleridir.), (2) Bilginin etkisi (ana- babaların çocuk tutumları üzerindeki etkileri, giderek

azalmaktadır. Bunun en önemli nedeni, medyanın bilgi edinme üzerindeki olumlu etkisidir. Özellikle televizyon sayesinde çeşitli olaylar hakkında bilgi edinme olanağı eskiye göre çok fazla olmaktadır.) (3) Eğitimin etkisi (Eğitimin tutumlar üzerindeki etkisi, ana- babanın, politik ve dinsel inançların etkisi kadar güçlüdür. Eğitimin tutumlar üzerindeki etkisi eğitim düzeyine bağlı olarak değişir.) dir (Akt. Arıcı ve Arkadaşları, 1981:374-376).

Tutum değişmesi konusunda ilk sistematik çalışmalar Cari Houland ve arkadaşları tarafından başlatılmış ve tutum değişmesini etkileyen üç faktör belirlenmiştir. Bunlar; (1) Bilgi kaynağı, (2) Mesaj ve (3) Hedefdir. Bir tutum değiştirme sürecinde, tutum değişikliğine yol açmak için verilen bilginin kim tarafından verildiği veya hangi kaynaktan alındığı, ortaya çıkabilecek tutum değişikliği derecesini etkileyecek faktörlerden bir tanesidir. Bu kaynağın inanırlığı, güvenirliliği, sevilmesi ve kişiyle olan benzerliği önemlidir (Aydın, 1993: 175).

Arslantürk, insan davranışlarının önceden kestirilmesinin tutum, kanaat ve inançları bilmekle mümkün olduğunu, insanların objeler hakkındaki tutumlarının bilinmesi halinde onları değiştirmenin, pekiştirmenin veya objeler hakkında tutum oluşturmaının mümkün olacağını belirtmiştir (Arslantürk,1992:156).

Tutumların Ölçülmesi

Tutumlar, belli bir nesne, obje, kurum ya da kişiye karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz davranışta bulunma eğilimi olarak tanımlandığına göre doğrudan doğruya davranışlar şeklinde görülmeyen tutumları anlamak için ancak dolaylı yoldan, bireyin yaptığı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlara bakarak değerlendirmeye varılabilir. Bu da tutumların ölçülmesine yönelik bazı tekniklerle gerçekleştirilebilir. Ölçme, bir şey hakkında yargıya varabilmek için başvuru olan bir

yöntemdir. Ölçme yapılmadan bir konu hakkında yorum yapmak güvenilir ve geçerli olmayabilir.

Tutumların ölçülmesi için çeşitli tutum ölçekleri ve teknikleri geliştirilmiştir. Bunlardan en yaygın kullanılanları; Likert, Thurstone, Guttman ve Osgood ölçekleridir.

Tutumlarla ilgili bilgiler genellikle üç yoldan toplanır. Bunları şu başlıklar altında açıklamak mümkündür(Ülgen, 1997:96) :

Doğrudan Bilgi Toplama: Bu teknikte, tutum objesiyle ilgili önermeler hazırlanır ve bireye bu önermeye ne derece katıldığı sorulur. Dereceleme ölçekleri bu gruba girer.

Dolaylı Bilgi Toplama: Bu teknikte deneklere, resimler gösterilip bu resimleri yorumlamaları istenebilir veya açık uçlu yarım kalmış cümleler verilip bu cümleleri tamamlamaları istenebilir. Projektif testler bu gruba girer.

Gözlem Yoluyla Bilgi Toplama: Bu teknikte de deneğin uygun görülen davranışları gözlenerek kaydedilir. Böylece bilgiye doğrudan doğruya ulaşılmış olur.

Bir tutum doğrudan ölçülemez, ancak dolaylı olarak davranış yoluyla ölçülebilir. Bu ölçümede genellikle kullanılan davranış sorulara cevap verme veya fikir belirtme şeklinde beliren sözel davranışlardır.

Bu amaçla sosyal psikologların geliştirdiği tutum ölçme tekniklerinden burada en yaygın olarak kullanılan üç ayrı tip tutum ölçeğine yer verilecektir (Kağatçıbaşı, 1997:113-115).

Thurstone Ölçekleri (Eşit Görünen Aralıklar Tekniği) : Bu teknikte çok sayıda tutum cümlesi birbirinden eşit aralıklı farklılıklar gösteren onbir gruba ayrılır. Burada değerlendirilen kimseler tutum objesi hakkındaki cümlelerin ne derecede olumlu ya

da olumsuz olduğuna karar verirler. Cümleler en olumsuzdan en olumlu uca doğru değerlendirilerek sıralanırlar.

Thurstone lçeğini kullanabilmek için çok sayıda tutum cümlesi kartı, çok sayıda değerlendirici tarafından onbir kümeye ayrılır. Örneğin; birinci cümleyi çok sayıda değerlendirici, onbirinci kümeye, bir kısmı onuncu kümeye, bazıları da dokuzuncu kümeye koymuş olabilir. Bu yargıların ortalaması 10.4 ölçek değerleri olarak ortaya çıkmış olur.

Değerlendiriciler tarafından üzerinde görüş birliği ortaya çıkmayan cümleler ölçeğe sokulmaz. Çünkü, bunlar ölçülecek tutumu belirgin bir şekilde yansıtıyor demektir. İşte bu tür cümlelerden arıtılmış bir ölçek kurulduktan sonra bu ölçek deneklere uygulanmaya hazır demektir.

Likert Tipi lekler : Bu lek Likert (1932), tarafından geliştirilmiş olup, cevaplayıcı merkezlidir ve tutum maddelerinin değil, cevapların ölçülmesi amacını güder. Likert'in ölçek geliştirme yaklaşımında, uyarıcılara gösterilen tepkilerdeki bütün sistematik değişmeler, cevaplayıcıların tutumları arasındaki farklara bağlanır. Uyarıcılardan her biri bir diğerinin tekrarı gibi düşünülür.

Bu tür ölçekleme yaklaşımında, ölçülmek istenen söz konusu tutumla ilişkili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade, çok sayıda kişiye uygulanır. Cevaplayıcılar her ifade için "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" gibi tepkide bulunurlar. Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum öğesine katılma, katılmama derecesini bildirmiş olur (Tezbaşaran, 1996:9).

Guttman lekleri (Birikimli lekleme Tekniği) : Guttman ölçeklerinde de likert ölçeklerinde olduğu gibi denekler çok sayıda maddeye tepkilerini belirtirler. Guttman

ölçeğinde temel ölçeğin tek boyutlu ve üretilebilir olmasıdır. Tek boyutluluk bir ölçeğin bütün maddelerinin aynı tutum boyutunu ölçmesidir. Üretilebilirlik ise, tek boyutluluğun mantıksal sonucu olarak değerlendirilebilir. Yani, bir kimsenin bir ölçekten aldığı toplam puan bilirse ölçekteki her bir maddeye ne şekilde cevap verdiği tahmin edilebilir, bir başka deyişle maddelere verilen cevaplar üretilebilir. Guttman tekniğinin amacı birkaç tutum cümlesinin bir tek tutumu ölçüp ölçmediğini saptamaktır (Kağatçıbaşı, 1997:118).

Bu ölçekteki temel sayıtlılar şunlardır:

Süreklilik: Psikolojik ölçülerle ölçülen özelliğin sürekli bir değişken olduğu kabul edilir.

Tek Boyutluluk: Bu sayıtlı, psikolojik ölçekle ölçülen bir özelliğin diğer özelliklerden bağımsız olarak tek başına tanınabileceğini ve ölçülebileceğini ifade eder.

Doğrusallık: Bir psikolojik ölçekle ölçülen psikolojik özelliğin tek bir boyutla ilgili ölçülerinin ağırlık, uzunluk gibi fiziksel bir özelliğin ölçüleri gibi bir doğru üzerinde gösterilebileceği kabul edilir (Tezbaşaran, 1996:3).

PROBLEM

İlköğretim okullarının birinci sınıflarında görevli sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanmaya karşı tutumları nedir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulları birinci sınıflarında görevli sınıf öğretmenlerin pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarının belirlenmesi ve bazı kişisel özelliklere göre öğretmenler arasında fark olup olmadığını saptamaktır.

Bu amaç doğrultusunda önce öğretmenlerin genel olarak pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarının irdelenmesi yapılarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlköğretim okulları birinci sınıflarında görevli sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarında cinsiyete göre fark var mıdır?

2. İlköğretim okulları birinci sınıflarında görevli sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarında meslekteki yıllarına göre fark var mıdır?

3. İlköğretim okulları birinci sınıflarında görevli sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarında bitirdikleri yüksek okul türüne göre fark var mıdır?

4. İlköğretim okulları birinci sınıflarında görevli sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarında medeni hallerine göre fark var mıdır?

5. İlköğretim okulları birinci sınıflarında görevli sınıf öğretmenlerinin, pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarında kendilerinin çocuklu veya çocuksuz olmalarına göre fark var mıdır?

6. İlköğretim okulları birinci sınıflarında görevli sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarında Bolu kökenli olmalarına göre fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

İlköğretim okullarının birinci sınıflarında bulunan öğrenciler eğitim-öğretim sürecinde özellikle üzerinde durulması gereken bir grubu oluşturmaktadırlar. Bu sınıf çocuk için yepyeni bir sosyal çevredir. Okulun uyulması gereken kuralları, çocuğun tanımadığı diğer çocuklarla ve öğretmenlerle karşılaşması, başarmak zorunda

olduğu öğrenim görevleri onun bu yeni çevreye uyum sağlamasında güçlüklerle karşılaşmasına neden olur. Çocuğun bu yeni yaşantısında ona destek olacak, güvenebileceği, bir bakıma ona ailesinin yokluğunu aratmayacak bir güce, bir dayanağa ihtiyacı vardır ki bu da öğretmeninden başkası değildir.

Bu aşamada öğretmenin öğrenciye olan yaklaşım tutumları, eğitim ortamında kullandığı uyarıcılar öğrenci üzerinde ilk yaşantılar olmalarından dolayı derin izler bırakacaktır. Diğer yandan bu yaş çocuklarının öğretmenlerine karşı duydukları aşırı değer verme ve bağlanma özelliği, öğretmenin mesleki yeteneği ve başarısına göre istenilen hedef davranışlara ulaşmada bir ölçüt olacaktır.

Öğretmenin, öğrenciyi istenen hedef davranışlara ulaştırabilmesi için öncelikle mesleğini severek ve bilerek yapması gerekmektedir. Mesleki bilgisi tam, yetenekli bir öğretmen ise öğrencisinin bulunduğu yaş özelliklerini bilmek, onun ilgi ve ihtiyaçlarından haberdar olmak, öğrencinin bulunduğu çevre özelliklerini araştırmak durumundadır.

Öğrencisini bir çok yönden tanıyan öğretmen kullanacağı pekiştireçlerle onu hedeflenen davranışa kısa yoldan ve bir sevgi ortamı yaratarak kolaylıkla götürebilir. Özellikle olumlu pekiştireçler öğrenciyi derse karşı bir güdüleme görevi üstlenir, öğrenciyi aktif kılarlar. Ayrıca öğrenci ve öğretmen arasındaki samimiyeti artırarak öğrencinin kendisinden istenen davranışı isteyerek yapmasını sağlarlar.

Bu araştırmayla eğitim ortamında böylesine büyük önemi olan pekiştireçlerin kullanımını etkileyen değişkenlerin neler olduğu, pekiştireç kullanan öğretmenlerin tutumları ve bu tutumları arasındaki farklılık sebeplerinin neler olduğu araştırılarak, eğitim durumlarında öğretmenin başarısı, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve öğrencinin

başarısı hakkında bir yargıya varılabilecek ve okuyucular bu konuda bilgilendirilmiş olacaktır.

Sayıtlar

1. Pekiştireç kullanmayı öneren ifadelere katılıp katılmamak, pekiştireç kullanmaya karşı olan tutumun göstergelerinden biridir.

2. Araştırmaya katılacak sınıf öğretmenleri tutum ölçeği sorularını doğru olarak yanıtlayacaklardır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma Bolu il merkezinde bulunan 18 ilköğretim okulunun birinci sınıflarında görevli sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR

Eğitim sayesinde toplumların kültürleri yeni kuşaklara taşınır ve yeni kültürel değerlerle tanışılır. Toplumdaki bireylerin kültürlenmeleri arttıkça ülkelerin gelişim seviyelerinde de bir artış görülür. Eğitimle amaçlanan istenen niteliklere uygun insan yetiştirmektir. Bunun için ise her şeyden önce insanı her yönüyle iyi tanımak, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarıyla toplumun beklentilerini en olumlu yönde birleştirmek gerekmektedir.

Bir davranış kazandırma süreci olan eğitimde, kullanılan pekiştireçlerin etkisi büyüktür. Pekiştireçler hem davranışların kalıcılığını sağlarlar hem de yeni davranışların oluşması için organizmayı güdülerler.

İnsanların belli bir konuda tutumlarına bakarak o konuyla ilgili olarak gösterecekleri davranışlar için bir tahminde bulunulabilir. Çünkü tutumlar, belirli kişilere, eşyaya veya durumlara olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Morgan,1961:665).

Bu bilgilere dayanılarak,öğretmenlerin pekiştireç kullanmaya karşı tutumları araştırılarak eğitim durumlarında pekiştireç kullanmaya ne derecede yer verdikleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Yapılan araştırmaya katkıda bulunması için bu bölümde bu alanda yurt içinde ve yurt dışında yapılan diğer çalışmalara yer verilmiştir.

Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında direkt olarak pekiştireç ve pekiştireç kullanmayla ilgili bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Öğretmen tutumlarına ilişkin ise çok fazla çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Konuyla ilişkisi olan literatür taranırken ise konuya yakınlıklarına dikkat edilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karayaşar (1992:69-72), Ankara ilkokullarında görev yapan birinci devre ğretmenlerinin, öğrencilerin gelişim özellikleriyle ilgili bilgileri ve ğrenci davranışlarına karşı tutumlarını araştırmıştı. Araştırmanın sonunda ise ilkokul birinci devre ğretmenlerinin mesleki tecrübeleri arttıka, kendilerini birinci devre çocuğunun gelişim özellikleri konusunda daha yeterli bulmalarına rağmen, öğrencilerin gelişim özelliklerinden kaynaklanan sınıf içi davranışlar karşısında göstermeleri gereken davranışlarla ilgili durumlarda kararsız kaldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayanarak da ilgili öğretmenlere, ğrenci gelişim özelliklerine ilişkin hizmet içi eğitim düzenlenmesi önerilmiştir.

Gözütok (1993:103-104), ğretmenlerin dayağa karşı tutumları ve okullarda dayak uygulamaları konusunda bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada dayak olumsuz pekiştiren en fazla ceza olarak kabul edilmekle birlikte öğretmenlerin eğitim durumlarında kullanılmaması gereken bir değişkene karşı tutumlarını ölçmesi bakımından konuyla ilgili bulunmuştur. Bu araştırma sonuçlarına bakıldığında ise;

1.Yaşları farklı olan öğretmenlerin bedensel cezalandırma konusundaki tutumları arasında .05 düzeyinde 21-25 yaş grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur.

3. Mezun oldukları kurum düzeyine göre öğretmenlerin dayak konusundaki tutumları arasında manidar bir fark bulunmamıştır.

4. Kadın ve erkek öğretmenlerin dayak konusundaki tutumları arasında .05 düzeyinde kadın öğretmenler lehine manidar bir fark bulunmuş.

5. Çocuğu olmayan ve 1-3 çocuklu öğretmenlerin dayak konusundaki tutumları arasında .05 düzeyinde çocuksuz öğretmenler lehine manidar bir fark bulunmuştur.

Taşdemir (1990:86,87), İlkokul öğretmen ve öğrencilerinin, birinci basamak sağlık hizmetlerinde görevli ebelerin beslenme konusunda bilgi tutum ve davranışları konusunda 272 öğrenci ve 56 öğretmen ve 56 ebeden bilgi toplanmıştır. beslenme bilgisi ile ilgili temel sorulara verilen doğru yanıtların ebelerle öğretmenlerde çok farklı olmadığı halde öğrencilerin büyük bir bilgi eksiği olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca genel olarak hizmet yılı 11-20 yıl olan öğretmenlerin beslenme tutumu en iyi iken hizmet yılı 10 yılın altında olanlarda ve 21 yıldan fazla olanlarda bu olumlu tutumun azaldığı belirlenmiştir. Taşdemir'in yaptığı bu çalışma direkt olarak konuyla ilgili olmamasına rağmen yapılan araştırmanın alt problemlerinden biri olan ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin tutumlarını etkileyip etkilemediğinin araştırılması açısından örnek kabul edilebilecek bir çalışma olması özelliğiyle konuyla ilişkili bulunmuş ve böylece öğretmenlerin tutumlarıyla kıdemleri arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır.

Pektaş (1989:97,98), sözel olmayan öğretmen davranışlarının öğretime etkilerini belirtmek amacıyla yapılan araştırmada Ankara'da bulunan ortaöğretim kurumlarından program tiplerine göre belirlenen 4 ortaöğretim kurumundaki 3 değişik konuda ders veren 30 öğretmeni sistematik gözlem yoluyla incelemiştir.

Öğretmenlerin gözlenebilen sözel olmayan davranışlarıyla öğretimde ne dereceye kadar ve "hangi" davranışlarıyla etkili olduklarını araştıran bu çalışmada ;

1. Kıdemli öğretmenlerin el ve kol hareketleri , yüz ifadeleri , kaş ve göz ifadeleri , sözel olmayan davranışlarıyla öğretimi olumlu yönde destekledikleri görülmüştür.

2. Öğretmenlerin yaş gruplarının yükselmesine paralel olarak öğretimde kazandıkları deneyimleriyle öğretim açısından öğrencileri olumlu yönde daha çok güdüledikleri görülmüştür.

3. Öğretmenlerin sözel olmayan davranışlarının öğretime olan etkileri mezun oldukları kurumlara göre değişmektedir sonucuna varılmıştır .

Küçükahmet(1976), öğretmenlerin öğrencilere ve öğretim etkinliklerine karşı tutumlarını saptamak amacıyla yaptığı araştırmada öğretmen tutumlarının istenen yönde değiştirilmesi için öğretmen yetiştiren kurumların programlarının değiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Demir (1995:3-5), yaptığı araştırmada pekiştirici, öğrenci katılımı ve dönüt düzeltme değişkenlerinin deney ve kontrol gruplarının erişileri arasında anlamlı bir fark bulmuş ve bu değişkenlerin bir arada kullanılmasının öğrencinin Türkçe erişisi üzerinde etkili olduğunu gözlemiştir. Fakat bu değişkenlerin bir arada kullanılmasının öğrencilerin bilgi düzeyindeki erişileri üzerinde etkili olduğunu kanıtlayacak veriler elde edilememiştir.

Paykoç (1981:98), yaptığı araştırmada sınıf içi sözel öğretmen davranışlarının erişiyeye etkisini araştırmış ve sonuç olarak harekete geçirici ve dönüt sağlayıcı sözel öğretmen davranışlarının öğrencilerin erişiy düzeyleri üzerinde ayrı ayrı etkili olmaktan çok birlikte etkili oldukları, açıklayıcı harekete geçirici ve dönüt sağlayıcı sözel öğretmen davranışlarının birlikte kullanımından özellikle düşük akademik yetenek gösteren öğrencilerin daha çok etkilendiğini ortaya çıkarmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sears (1969) 'ün bu konuda yaptığı bir araştırmaya göre, hemen hemen üst düzeyde eğitim görmüş kişilerin daha açık fikirli olduğunu göstermektedir. Örneğin, anılan araştırma üniversite mezunlarının yüzde 66'sının, ilkokul mezunlarının yüzde 16'sının bireysel özgürlükler konusunda açık fikirli olduklarını ortaya koymuştur (Akt. Arıcı ve arkadaşları,1981:374-376). İnsanların geliştirdikleri fikirlerin tutumların bilişsel yönünü oluşturduğu hatırlanacak olursa açık fikirlilikle olumlu tutum arasındaki ilişki görülebilir.

Dessent (1987:22), öğretmen yetiştirme programlarının tutum değişimleri için önemli bir adım olduğunu belirtirken diğer yandan tutum değişiminin, hem psikoloji biliminde hem de insan davranışını anlamadaki bireylerin sağduyusunda hala gizemliliğini koruduğunu vurgulamıştır.

Powel ve Littlewood (1983:36), öğrencilerin tutumları üzerine bir araştırma yapmışlar ve öğrencilerin tutumlarını etkileyen etkenler olarak; sosyal statü, ekonomik gelir, seçecekleri meslek ve cinsiyeti göstermişlerdir.

California'da lise öğrencilerinin kendi kendilerine pekiştireç vermeleriyle öğretim üzerine bir çalışma yapılmış, bu çalışmaya göre, öğretmenlerin öğrenci davranışlarından sonra öğrencilere yaptıkları davranışla ilgili olarak sadece dönüt vermeleri ve ardından öğrencilerin kendi kendilerini pekiştirmelerini kontrol etmeleri istenmiştir. Araştırma sonunda ise öğrenmenin her aşamasında sürekli gelişen ve değişen pekiştireç kullanımının öğrenmeye etkisi üzerinde durulurken, öğrencilerin kendi kendilerine verdikleri pekiştireçlerin öğrenme üzerinde belirgin bir fark oluşturmadığı yargısına ulaşılmıştır (Haring ve Diğerleri, 1984).

Canada'da yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin, kız ve erkek öğrencilere karşı tutumlarını araştırmak amacıyla bir tutum anketi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin, erkek öğrencileri daha agresif olarak tanımlayıp, bu öğrencilere karşı kız öğrencilere nazaran daha olumsuz tutum içindeyken, kız öğrencileri ise erkeklere göre daha sosyal buldukları ortaya çıkarılmıştır (Piche, Plante,1991).

Nebraska'da , genç çocukların eğitimi için, ulusal birlik tarafından hazırlanan 42 maddelik bir tutum anketi,ilkokul öğrencilerinin gelişim özelliklerine göre düzenlenmiş özel yöntemler ve öğretmen- aile iş birliğine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla 144 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda ise öğretmenlerin, ilkokullarda öğrenci gelişim özelliklerine göre hazırlanmış özel yöntemler geliştirilmesi düşüncesinde oldukları ve öğretmen-aile iş birliğine karşı olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Smith,1992).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni ile ilgili evren, örneklem, veri çeşitleri ve veri toplama araçları ile verileri analiz teknikleri üzerinde durulmuştur.

Bu araştırma, ilköğretim okullarındaki birinci sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarını ölçmek amacıyla yapılmıştır. Bunun için ise ilköğretim okulu birinci sınıf öğretmenlerine pekiştireç kullanmayla ilgili bir tutum ölçeği uygulanmış ve öğretmenlerin tutumlarına bakılarak probleme yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma betimleme ya da sürvey türünde bir araştırmadır. Çalışmada toplanan veriler, daha çok anket türü bir ölçekle toplanmış olduğundan, araştırmanın desenini "anket sürvey" olarak nitelemek mümkündür.

İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanmaya karşı tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bunun için araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerine uygulanmış, öğretmenlerin ilgili değişkenlere göre tutumları yorumlanarak araştırmanın problemine yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

Evren

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için çalışma evreni olarak Bolu il merkezine bağlı 18 ilköğretim okulunda bulunan birinci sınıf öğretmenleri seçilmiştir. Ancak, Bolu il merkezinde gelecek yıllarda açılacak olan yeni ilköğretim okulları da dikkate alınılarak söz konusu evren 18 ilköğretim okulunun dışına taşan hipotetik bir

evren olarak düşünölmektedir. Başka bir deyişle, genellemeler, koşullar değişmediği sürece, gelecek yılların Bolu merkez okulları için de geçerli olabilecektir.

Örneklem

Bu araştırmaya Bolu il merkezine bağlı bulunan 18 ilköğretim okulundaki 57 ilkokul birinci sınıf öğretmeninin tamamı katılmıştır.

Geliştirilen tutum ölçeği, 28 kadın ve 29 erkek öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Kadın ve Erkek Öğretmen Sayısı ve Yüzdesi

CİNSİYET	N	%
Kadın	28	49.1
Erkek	29	50.9
Toplam	57	100.0

Yukarıdaki tablodan anlaşıldığı gibi öğretmenlerin %49.1'i bayan, %50.9'u erkek öğretmenden oluşmaktadır.

Kişisel bilgiler anketinden elde edilen diğer bilgiler tablolar halinde aşığıda gösterilmişlerdir.

Kişisel bilgiler anketine göre öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Dağılımları

Mesleki Kıdemi	N	%
1-5 Yıl Arası	3	5.3
6-10 Yıl Arası	4	7.0
11-15 Yıl Arası	6	10.5
16-20 Yıl Arası	22	38.6
21 Yıl ve Üstü	22	38.6
TOPLAM	57	100.0

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki kıdemleri %38.6 ile 16-20 yıllık olan öğretmenlerle, yine 38.6 ile 21 yılın üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerde yoğunlaşmaktadır. Buna karşılık 1-5 yıllık öğretmenlerin yüzdesi 5.3 gibi çok düşük bir yüzdeye sahiptir.

Kişisel bilgiler anketine göre öğretmenlerin en son bitirdikleri okul dağılımları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Okul Dağılımı

Okul Türü	N	%
Eğitim Enstitüsü	29	50.9
Eğitim Yüksekokulu	13	22.8
Eğitim Fakültesi	11	19.3
Diğer Fakülteler	4	7
TOPLAM	57	100.0

Yukarıdaki tablodan anlaşıldığı gibi öğretmenlerin %50.9'u eğitim enstitüsü mezunudur. Buna karşılık öğretmenlerin sadece 4 tanesi yani %7'si diğer fakültelerden mezun ve 11 tanesi yani %19.3'ü de eğitim fakültesinden mezundur.

Kişisel bilgiler anketine göre öğretmenlerin medeni hallerinin dağılımı Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Medeni Hal Dağılımları

Medeni Hal	N	%
Evli	56	98.2
Bekar	1	1.8
TOPLAM	57	100.0

Yukarıdaki tabloya göre öğretmenlerin 56'sı yani %98.2'si evli öğretmenlerden oluşmaktadır. Bekar öğretmenlerin sayısı ise sadece %1.8 ile 1 kişiden oluşmaktadır.

Kişisel bilgiler anketinden elde edilen verilere göre öğretmenlerin çocuklarının olup olmamasına ilişkin dağılım Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olmalarına Göre Dağılımı

Çocuk Durumu	N	%
Var	54	94.7
Yok	3	5.3
TOPLAM	57	100.0

Yukarıdaki tablodan anlaşıldığı gibi öğretmenlerin %94.7 ile 54'ü çocuk sahibi iken, sadece %5.3 ile 3 tanesi çocuk sahibi değildir.

Kişisel bilgiler anketinden elde edilen verilere göre öğretmenlerin Bolu kökenli olup olmamalarına ilişkin dağılım Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Bolu Kökenli Olup Olmamalarına Göre Dağılımı

Bolu Kökenli Olup Olmadığı	N	%
Bolu Kökenli	38	66.7
Bolu Kökenli Değil	19	33.3
TOPLAM	57	100.0

Yukarıdaki tabloya göre öğretmenlerin %66.7 ile 38'i Bolu iken, %33.3'ü ile 19'u Bolu kökenli değildir.

Veri Toplama Aracı

Sekiz yıllık zorunlu temel eğitimde yer alan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanmayla ilgili olan duygu ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla pekiştireç kullanmayla ilgili tutum ölçeği ve öğretmenlere ilişkin kişisel bilgileri elde etmek amacıyla kişisel bilgiler anketi geliştirilmiştir.

Kişisel Bilgiler Anketi

Öğretmenlere ilişkin kişisel bilgileri elde etmek amacıyla altı maddelik bir anket geliştirilmiştir. Bu ankette öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, en son bitirdikleri okulun türü, medeni halleri, çocukları olup olmadığı, Bolu kökenli olup olmadıkları yer almıştır.

Pekiştireç Kullanmayla İlgili Tutum Ölçeği

Ölçeğin kuramsal yapısı giriş bölümünde açıklanan kuramsal ilkeler temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek üç boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta pekiştireç kullanmanın gereğine ve önemine inanma ile ilgili maddeler yer almaktadır. İkinci boyutta pekiştireçlerin pekiştirme özellikleriyle ilgili duygulara yönelik maddelere yer verilmiştir. Üçüncü boyutta ise pekiştireç kullanmayla ilgili kurallara uyma durumuyla ilgili maddeler bulunmaktadır. Pekiştireç kullanmayla ilgili tutum cümlelerinin ölçekteki dağılımı tablo 7'de verilmiştir.

Ölçekte Likert tipi olarak geliştirilen 28 olumlu, 24 olumsuz toplam 52 madde bulunmaktadır.

Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Pekiştireç kullanmayla ilgili tutum ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde yapılan işlemler aşağıda sıralanmıştır.

Tablo 7

Pekiştireç Tutum Cümlelerinin Üç Boyutta Dağılımı

Ölçeğin Boyutları	Cümle Numaraları	
	Olumlu	Olumsuz
1. Gereğince İnanma		
a. Olumlu pekiştireçlerin gereğine inanma	1,2,4	3,5
b. Olumsuz pekiştireçlerin gereğine inanma	7	6,8,9
2. Pekiştireçler İlgili Durumlar		
a. Pekiştireçlerin pekiştirme özellikleri	10,12,14	11,13,15
b. Sabit zaman aralıklı pekiştireçler	18	16,17
c. Değişik zaman aralıklı pekiştireçler	19,20,22	21,23
d. Sabit oranlı pekiştireçler	24,25	
e. Değişik oranlı pekiştireçler	26,28,29	27,30
3. Pekiştireç Kullanırken Belli Kurallara Uyma		
a. Kurallara uyma	31,33,34	32
b. Öğrenci özellikleri	35	36,37
c. Hedefler	38,40	39
d. Öğrencinin yaşı	41,43,45	42,44,46
e. Ders sırası	47,49,51	48,50,52

Geçerlik Çalışması

Ölçek özellikle ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik pekiştireç kullanmalarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Öncelikle pekiştireç kullanımına ilişkin literatür taranmış, elde edilen bilgiler doğrultusunda tutum ölçeğini oluşturan maddeler yazılmıştır. Tutum ölçeği için 72 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Böylece ön deneme için tutum ölçeği hazırlanmıştır. Deneme aracı öncelikle konuyla ilgili uzmanlara verilmiş ve ölçekte yer alan maddelerin öğretmenlerin pekiştireç kullanmayla ilgili tutumlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların çeşitli maddelerle ilgili görüşleri doğrultusunda değişiklikler yapılarak ölçek ilk uygulama için hazırlanmıştır.

Likert tipi bir ölçek olan tutum ölçeğinde maddeler beşli dereceleme ile cevaplandırılmakta , ölçekte eşit sayıda olumlu ve olumsuz madde bulunmaktadır.

Bu maddelerin 36'sı olumlu, 36'sı olumsuz tutum cümlelerinden oluşmaktadır. Olumlu tutum cümleleri için 1; kesinlikle katılmıyorum, 5; kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlanırken, olumsuz tutum maddeler için 1; kesinlikle katılıyorum, 5; ise kesinlikle katılmıyorum olarak puanlanmaktadır.

Hazırlanan 72 maddelik ölçek, 57 ilköğretim birinci sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi edinmek amacıyla öncelikle maddelerin ayırdedicilik gücünü belirlemek için ölçekten en yüksek puan olan üst %27'lik grup ile en az puan alan alt %27'lik grubu ayırdeden maddeler t testi ile belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 26 madde dışındaki tüm maddeler için puan ortalamaları farkının $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Alt %27 ve üst %27'lik grubun karşılaştırılmasından sonra ölçeğin ilk formunda yer alan ;7, 10, 11, 13, 19, 21, 24, 26, 28, 31, 32, 34, 35, 36, 40, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 53, 56, 58, 59 ve 60 numaralı toplam 26 maddenin ayırdediciliğinin anlamlı olmadığı, ancak bunlardan 10 tanesinin kullanılabilceği görülmüştür. Böylece madde toplam korelasyonu ile yapılan analiz karşılaştırılarak her iki analiz sonucunda atılmasına karar verilen toplam 16 maddeye ulaşılmıştır.

Maddelerin ölçme gücünü belirlemede diğer bir yol olarak madde analizi yapılmış, ölçekte yer alan her maddenin toplam puanla korelasyonları hesaplanmıştır (Tezbaşaran,1996). 72 madde için korelasyon değerinin (-0,06) ile (0.68) arasında değiştiği görülmüş, bazı maddeler için toplam korelasyon değerinin düşük fakat $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Korelasyon değeri 0.20'den büyük olan ve $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olan maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiş, korelasyon değeri 0.20'den aşağı olan 17 madde ve korelasyon değeri 0.20 den büyük olmasına rağmen anlamlılık düzeyi

0.05'den büyük olan 3 madde çıkarılarak ölçeğin 52 maddelik yeni formu oluşturulmuştur. Böylece, ölçeğin yeni formunda 24 olumsuz, 28 olumlu madde bulunmaktadır. Ölçekte, ilk 72 maddeye ait korelasyon değerleri Tablo 8'de, kalmasına karar verilen maddelerin alt ve üst gruptakileri anlamlı düzeyde ayırt eden maddelerin "t" değerleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Atılan maddelerin numaraları; 2, 7, 11, 19, 21, 24, 26, 32, 34, 35, 36, 40,46, 48, 50, 51, 53, 58, 59, 60'dır. Atılan maddelerden 12'si olumsuz, 8'i olumludur ve bu maddeler Tablo 8'de "*" işareti ile gösterilmiştir.

Tablo 8
Ölçekte İlk 72 Maddeye Ait Korelasyon Değerleri

Madde No	r	Madde No	r	Madde No	r
1	.26	25	.42	49	.49
2*	.21	26*	.00	50*	.02
3	.44	27	.51	51*	-.26
4	.51	28	.26	52	.33
5	.34	29	.40	53*	.21
6	.41	30	.41	54	.39
7*	.07	31	.27	55	.43
8	.32	32*	.17	56	.28
9	.54	33	.42	57	.68
10	.28	34*	.17	58*	.17
11*	.06	35*	.10	59*	.15
12	.38	36*	-.01	60*	.13
13	.30	37	.44	61	.44
14	.37	38	.30	62	.41
15	.55	39	.35	63	.36
16	.50	40*	.18	64	.42
17	.45	41	.64	65	.44
18	.42	42	.54	66	.36
19*	.24	43	.27	67	.52
20	.37	44	.37	68	.28
21*	.11	45	.32	69	.39
22	.39	46*	.22	70	.34
23	.42	47	.29	71	.42
24*	-.01	48*	-.06	72	.33

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bilgi edinmek amacıyla 52 maddelik yeni ölçek için faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizinde temel bileşenler modeli ve daha sonra varimax rotasyonu kullanılmış, analiz sonucunda öz değeri "+1" den büyük olan 15 faktör olduğu görülmüştür. Sonuçta, 15 faktörün ölçekteki varyansının

%78'ini açıkladığı belirlenmiştir. Ancak bir ölçekte 15 ayrı faktörün olması oldukça fazla olduğundan öz değeri "2" ve üstü olan 8 faktörde sınırlanarak tekrar faktör analizi yapılmıştır. Sonuçta "8" faktörün ölçekteki varyansın %59.9 (%60'ını) açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin son halinde yer alan maddeler 28'i olumlu, 24'ü olumsuz tutum ifade eden maddelerdir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 260, en düşük puan, 52'dir. Bir maddenin en yüksek değerini kapsayan faktör yükü baz alındığında ise, maddelerin 34'ünün faktör 1'de, 5'inin faktör 2'de, 2'sinin faktör 3'de, 5'inin faktör 4'de, 3'ünün faktör 5'de, 1'inin faktör 6'da, 1'inin faktör 7'de, 1'inin de faktör 8'de toplandığı görülmüştür.

Tablo 9
Pekiştireç Kullanmaya İlişkin Tutum Ölçeğindeki Alt ve Üst Gruptakileri Anlamlı Düzeyde Ayırt Eden Maddelerin "t" Değerleri

Tek No'lu Maddeler		Çift No'lu Maddeler	
Cümle No	t Değeri	Cümle No	t Değeri
1	2.11	2	3.05
3	5.10	4	2.64
5	2.90	6	2.09
7	4.22	8	1.62
9	2.83	10	1.54
11	2.39	12	3.95
13	4.81	14	2.88
15	2.89	16	4.50
17	2.95	18	2.48
19	3.39	20	4.73
21	1.61	22	2.92
23	2.22	24	1.51
25	3.18	26	3.41
27	2.53	28	2.74
29	5.31	30	5.95
31	1.16	32	1.97
33	1.60	34	1.18
35	3.65	36	3.25
37	3.47	38	3.02
39	2.02	40	5.32
41	4.17	42	4.77
43	2.73	44	3.28
45	3.55	46	3.15
47	4.51	48	2.66
49	3.07	50	2.97
51	3.91	52	2.82

Ölçekte kalmasına karar verilen 52 maddeye ait ortalamalar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10
Tutum Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalamalarının Dağılımları

Madde No	Aritmetik Ortalama	Madde No	Aritmetik Ortalama
4	4.42	48	3.94
9	4.36	43	3.93
15	4.36	12	3.93
44	4.36	18	3.91
2	4.33	24	3.91
46	4.31	31	3.87
19	4.24	14	3.84
52	4.21	22	3.84
20	4.15	26	3.84
17	4.14	27	3.82
35	4.14	38	3.77
8	4.14	50	3.73
40	4.10	45	3.71
29	4.08	39	3.70
1	4.07	47	3.70
10	4.03	6	3.70
25	4.01	13	3.64
41	4.01	34	3.64
51	4.01	16	3.63
28	4.01	42	3.54
11	4.00	21	3.43
32	4.00	36	3.43
49	3.98	37	3.42
7	3.96	3	3.31
30	3.96	33	3.14
5	3.94	23	2.75

Tablo 10'da görüldüğü gibi aritmetik ortalamaları en yüksek olan maddeler sıra ile, ortalama 4.36 ile 44. madde, 4.33 ile 2. madde, 4.31 ile 46. madde, 4.24 ile 19. madde, 4.21 ile 52. maddelerdir. Aritmetik ortalamaları en düşük maddeler ise sıra ile, 2.75 ile 23. Madde, 3.14 ile 33. madde, 3.31 ile 3. madde, 3.42 ile 37. madde, 3.43 ile 36. maddelerdir (Ek: 2).

Ölçekte kalmasına karar verilen maddelerin standart sapmaları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Tutum Ölçeği Maddelerinin Standart Sapma Dağılımları

Madde No	Standart Sapma	Madde No	Standart Sapma
3	1.31	5	.95
36	1.25	14	.94
21	1.19	52	.94
37	1.17	17	.93
48	1.17	11	.92
42	1.15	12	.92
31	1.11	27	.92
10	1.10	9	.91
33	1.10	2	.89
16	1.09	41	.87
34	1.09	38	.86
13	1.07	29	.85
18	1.07	51	.83
23	1.07	25	.81
6	1.06	26	.79
39	1.05	49	.79
15	1.02	8	.78
50	1.02	20	.75
1	1.01	32	.75
45	1.01	43	.75
47	1.01	35	.74
7	.98	4	.70
24	.98	44	.67
30	.98	28	.66
22	.97	40	.64
46	.97	19	.60

Tablo 11'de görüldüğü gibi standart sapmaları en büyük maddeler sıra ile, 1.31 ile 3. Madde, 1.25 ile 36. Madde, 1.19 ile 21. Maddelerdir. Standart sapmaları en düşük maddeler ise, .60 ile 19. Madde, .64 ile 40. Madde, .66 ile 28. Maddelerdir (Ek:2).

Güvenirlilik Çalışması

Ölçeğin güvenirlik çalışması sonucunda Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0.90 bulunmuştur. İkinci yöntem olarak iki yarım güvenirliği (Split- half reliability) hesaplandığı zaman "r" değeri 0.87 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 12).

Tablo 12

Pekiştireç Kullanmaya İlişkin Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Hesaplaması

Analiz Türü	Güvenirlik Katsayısı	N	Madde Sayısı
Croanbach Alpha	.90	57	52
Spermen-Brown	.87	57	52

Başvurulan İstatistiksel Teknikler

Bu araştırmada ele alınan konu, öğretmenlerin pekiştireç kullanmaya ilişkin tutumları olduğundan, tutum ölçeğinden elde edilen puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve tablolarla gösterilmiştir. Araştırma konusunun alt problemlerinde yer alan, öğretmenlerin cinsiyet farklılıklarının, evli veya bekar olmalarının, çocuk sahibi olup olmamalarının ve Bolu kökenli olup olmamalarının pekiştireç kullanmaya karşı farklılığa yol açıp açmadığını anlamak amacıyla "t" testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel bilgiler anketine verdikleri cevapların tutumla ilişkili olduğu düşünülerek frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış ve tablolarla gösterilmiştir. Ayrıca araştırmanın alt problemleri ve kişisel bilgiler anketinde yer alan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin ve en son bitirdikleri okulların pekiştireç kullanmaya ilişkin tutumlarında farklılaşmaya sebep olup olmadığını tespit etmek amacıyla varyans analizi yapılmıştır.

İstatistiksel testlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmış; bu düzeyde anlamlı görülen veriler tablolarda * işareti ile belirtilmiştir. Verileri çözümlenmede SPSS for Windows paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, sekiz yıllık zorunlu ilköğretim okullarında görev alan birinci sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanmayla ilgili olan duygu ve düşünceleri incelenmiş, öğretmenlerin, pekiştireç kullanmaya yönelik tutumlarının cinsiyete, mesleki kıdemlerine, en son bitirdiği okul türüne, medeni hallerine, çocuğu olup olmamasına ve Bolu kökenli olup olmamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın problemine ilişkin bilgilere, araştırmacı tarafından hazırlanıp geliştirilen kişisel bilgiler anketi, pekiştireç tutum ölçeğinden elde edilen verilerden ulaşılmıştır.¹

Problem ifadesinden de anlaşılacağı gibi, araştırma, ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarını belirlemektedir. Bu amaçla yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında ise araştırmaya katılan 57 deneğin toplam tutum puanları ortalamasının 199.1 olduğu görülmektedir. Bu sonuç ise ölçekte " katılıyorum" alanına düşmekte yani öğretmenlerin genel olarak pekiştireç kullanmaya karşı olumlu tutum içinde olduklarını göstermektedir.

¹ Puan (Ölçek Bazında)	Ölçek X 52 (Toplam Bazında)	Alan ± %50
1	52	52 -77
2	104	78 - 129
3	156	130 - 181
4	208	182 - 233
5	260	234- 260

Öğretmenlerin bu olumlu tutumlarının hangi değişkenlere göre değiştiği ya da bir başka deyişle, öğretmenlerin tutumları arasında farklılığa yol açan değişkenler alt problemler bölümünde tartışılmıştır.

Alt Problem 1

İlköğretim okulları birinci sınıflarında görevli sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarında cinsiyete göre fark var mıdır?

Öğretmenlerin, pekiştireç kullanmayla ilgili tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla "t" testi kullanılmış ve çıkan sonuçlar Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13

Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Tutumlarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Gözlenen "t"	Tablo "t"	P
Kadın	28	208.89	18.81	2.34*	2.00	.023
Erkek	29	196.58	20.77			
Toplam	57	202.63	19.79			

*P< .05

Bayan öğretmenlerin tutum puanlarının aritmetik ortalaması 208.89 ve standart sapması 18.81 iken, erkek öğretmenlerin tutum puanları aritmetik ortalaması 196.58 ve standart sapması 20.77'dir. Bayan ve erkek öğretmenlerin tutum puanları aritmetik ortalamasına bakıldığında ise her iki grubun ortalamasının da ölçekte "Katılıyorum" ifadesi alanına, yani, her iki grubun da olumlu bir tutum

içinde oldukları görülmektedir. Bayan ve erkek öğretmenler arasındaki bu olumlu tutuma rağmen bir fark olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde araştırıldığında ise hesaplanan "t" değerinin 2.34 ve tablo "t" değerinin 55 serbestlik derecesine göre 2.00 olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlara göre, gözlenen "t" değeri tablo "t" değerinden büyük olmasından dolayı, kadın ve erkek öğretmenlerin tutum puanları .05 anlamlılık düzeyi ve 55 serbestlik derecesinde bayan öğretmenler yönünde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle, Tablo 13'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin pekiştireç kullanmayla ilgili tutumlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark vardır. Bir başka deyişle Tablo 13 tüm grup hakkında da bilgi vermekte, söz konusu öğretmenlerin tümünün belirtilen tutumlarının da 202.63 ortalama puanla "Katılıyorum" alanı içine düştüğü görülmektedir.

Alt Problem 2

İlköğretim okulları birinci sınıflarında görevli sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarında mesleki yıllarına göre bir fark var mıdır?

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tutumları arasında ilişkiye bakmak amacıyla öğretmenlerin mesleki yıllarının beşer yıllık aralıklarla gösterilmesine karar verilmiş ve istatistiksel analizler buna göre yapılmıştır.

Öğretmenlerin, pekiştireç kullanmayla ilgili tutumlarının meslekteki yıllarına göre değişip değişmediğini görebilmek amacıyla öğretmenlerin tutum ölçeğinden

aldıkları toplam puanlar varyans analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 14a ve Tablo 14b'de gösterilmiştir.

Tablo 14a

Mesleki Yıllarına Göre Öğretmenlerin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Mesleki Yıllar	\bar{X}	SS	N
1-5 Yıl Arası	216.00	7.00	3
6-10 Yıl Arası	208.50	40.64	4
11-15 Yıl Arası	212.33	19.24	6
16-20 Yıl Arası	201.00	15.34	22
21 Yıl ve Üstü	198.72	22.17	22

Yukarıdaki tabloya bakıldığında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre tutum puanları aritmetik ortalamalarının 198.72 ile 216 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değer ise ölçekte " Katılıyorum" alanına düşmekte, yani, öğretmenlerin, mesleki kıdem bazında da, olumlu bir tutum içinde olduklarını göstermektedir

Tablo 14b

Öğretmen Kıdem Durumlarının Tutuma Etkisi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	4	1632.56	408.14	.95	.43
Gruplar İçi	52	22172.69	426.39		
TOPLAM	56	23805.26			

$p > .05$

Tablo 14b'de' farklı kıdeme sahip öğretmenlerin tutum puanları üzerindeki varyans analizi sonucuna göre, hesaplanan F değeri 0.95'tir. Bu değer .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu sonuçlara göre, .05 anlamlılık düzeyi ve 4-52 serbestlik derecesinde öğretmenlerin mesleki yıllarının, tutum puanları ortalamalarında farklılığa yol açmadığı söylenebilir.

Alt problem 3

İlk öğretim okulları birinci sınıflarında görevli sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarında bitirdikleri yüksek okul türüne göre bir fark var mıdır?

Öğretmenlerin, pekiştireç kullanmayla ilgili tutumlarının bitirdikleri okul türüne göre değişip değişmediğini görebilmek amacıyla toplam tutum puanları üzerinde varyans analizi tekniği kullanılarak analiz yapılmış ve çıkan sonuçlar Tablo 15a ve 15b'de gösterilmiştir.

Tablo 15a

Öğretmen Okul Türleri Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapmaları

Okul Türü	\bar{X}	SS	N
Eğitim Enstitüsü	197.31	19.24	29
Eğitim Yüksekokulu	208.00	23.04	13
Eğitim Fakültesi	213.90	15.25	11
Diğer	191.66	29.48	4

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin en son bitirdikleri okul türlerine göre gösterdikleri tutum puanları aritmetik ortalama değerleri, 191.66 ile 213.90 arasında değişmektedir. Çıkan bu değer ise ölçekte " Katılıyorum" alanını, yani, öğretmenlerin olumlu tutum içinde olduklarını göstermektedir.

Tablo 15b

Okul Türünün Tutuma Etkisi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	3	2954.71	984.90	2.46	.07
Gruplar İçi	52	20805.78	400.11		
TOPLAM	55	23760.50			

p>.05

Tablo 15.b'de öğretmenlerin bitirdikleri okul türünün tutum puanlarıyla karşılaştırılmasından elde edilen varyans analizi sonuçlarına göre hesaplanan F değeri 2.46'dır.

Bu sonuçlara göre, .05 anlamlılık düzeyi ve 3-52 serbestlik derecesinde öğretmenlerin tutum puanları bitirdikleri okul türüne göre farklılaşmamaktadır.

Alt Problem 4

İlköğretim okulları birinci sınıflarında görevli sınıf öğretmenlerinin, pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarında medeni hallerine göre bir fark var mıdır?

Bu alt problemi test etmek amacıyla "t" testi yapılmasına karar verilmiştir. Ancak elde edilen bilgilerden evli olan öğretmenlerin sayısının 56, evli olmayanların ise bir olduğu görülmüştür. Bu verilerle "t" testi yapılamayacağına karar verilmiş ve bu alt problem analiz edilmemiştir. Çünkü öğretmenlerin hemen hemen hepsinin evli olduğu görülmüştür.

Alt problem 5

İlköğretim okulları birinci sınıflarında görevli sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarında kendilerinin çocuklu veya çocuksuz olmalarına göre fark var mıdır?

57 öğretmenin sadece üç tanesinin çocuğu olmadığı görülmüştür. Bu durumda bu alt problemin belirttiği farklılığı test etmeye gerek yoktur. Buna rağmen sonuçlar Tablo 16'da gösterilerek açıklanmıştır.

Tablo 16

Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olup Olmamalarına Göre Tutumlarının Karşılaştırılması

Öğretmenler	N	\bar{X}	SS	Gözlenen "t"	Tablo "t"	P
Çocuk Sahibi Olan	54	203.8	19.54	2.01	2.00	0.05
Çocuk Sahibi Olmayan	3	180.0	31.04			

p>.05

Tablo 16'da' öğretmenlerin çocuklu olup olmamalarına göre tutum puanları incelendiğinde, çocuk sahibi olan öğretmenlerin tutum puanlarının aritmetik

ortalaması 203.8 ve standart sapması 19.54 iken, çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin tutum puanlarının aritmetik ortalaması 180 ve standart sapması 31.04'dür. Çocuk sahibi olan öğretmenler ile çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin tutum puanları aritmetik ortalamasına bakıldığında her iki grubun puanının da ölçekte " Katılıyorum" alanını gösterdiği yani, her iki grubun da olumlu bir tutum içinde oldukları görülmektedir. Bu iki grubun tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için "t" değerine bakıldığında hesaplanan "t" değerinin 2.01 ve tablo "t" değerinin 55 serbestlik derecesinde 2.00 olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlara göre, hesaplanan "t" değeri tablo "t" değerinden büyük olduğundan çocuk sahibi öğretmenlerle çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin tutum puanları .05 anlamlılık düzeyi ve 55 serbestlik derecesinde anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır.

Alt Problem 6

İlköğretim okulları birinci sınıflarında görevli sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarında Bolu kökenli olup olmamalarına göre fark var mıdır?

Öğretmenlerin Bolu kökenli olup olmamalarına göre tutumlarının farklılaşp farklılaşmadığını görebilmek amacıyla "t" testi yapılmıştır.

Tablo 17

Öğretmenlerin Bolu 'lu Olup Olmamalarına Göre Tutumlarının Karşılaştırılması

Öğretmenler	N	\bar{X}	SS	Gözlenen "t"	Tablo "t"	P
Bolu'lu Olan	38	202.07	17.54	.28	2.00	.77
Bolu'lu Olmayan	19	203.73	26.22			

p>.05

Tablo 17'de öğretmenlerin Bolu kökenli olup olmamalarına göre tutum puanları incelendiğinde, Bolu kökenli olan öğretmenlerin tutum puanlarının aritmetik ortalaması 202.07 ve standart sapması 17.54 iken, Bolu kökenli olmayan öğretmenlerin tutum puanları aritmetik ortalaması 203.73 ve standart sapması 26.22'dir. Öğretmenlerin tutum puanları aritmetik ortalamalarına bakıldığında her iki değer de ölçekte "Katılıyorum" alanını gösterdiği yani, öğretmenlerin olumlu tutum içinde oldukları görülüyor. Öğretmenlerin bu olumlu tutumları arasında bir fark olup olmadığını anlamak için "t" değerine bakıldığında ise, Hesaplanan "t" değerinin 0.28 ve tablo "t" değerinin 55 serbestlik derecesinde 2.00 olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlara göre, hesaplanan "t" değeri tablo "t" değerinden küçük olduğundan dolayı Bolu kökenli olan ve Bolu kökenli olmayan öğretmenlerin tutum puanları arasında .05 anlamlılık düzeyi ve 55 serbestlik derecesinde bir fark görülememiştir.

YORUMLAR

Bu araştırmada öğretmenlerin pekiştireç kullanmaya karşı tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır. Uygulanan istatistiksel işlemler

sonucunda elde edilen bulgular bir önceki bölümde verilmiştir. Bu bölümde de, bu bulguların yorumlanmasına çalışılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan tutum ölçeği son haliyle 52 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden ortalamaları en yüksek olanlar incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak pekiştireç kullanmanın gereğine inandıkları ve pekiştireç vermenin önemini farkında oldukları sonucuna varılabilir(Ek:2 ,madde 2,4,9,15, 44,46).

Ancak ortalamaları düşük maddelere bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerin gösterdikleri bazı davranışlar karşısında pekiştireç kullanmada kararsız kaldıkları sonucuna varılmıştır (Ek:2, madde, 3, 23, 33, 37, 36).

Öğretmenlerin gösterdiği bu kararsızlık, onların pekiştireç verirken tutum maddesinde ifade edilen pekiştireç dışında bir pekiştireci kullanmayı uygun görmelerinden kaynaklanabilir.

Birinci Alt Problemin Yorumu

Ankete 28 kadın 29 erkek öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Tutum puanları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı düzeyde bir fark görülmüştür (Tablo 13). Bu farklılık kadınların erkeklere göre daha duygusal bir yapıya sahip olmalarından ve dolayısıyla duyuşsal yönden öğrencilere karşı daha fazla pekiştirmeye yönelik davranış sergileme eğiliminde olmalarından kaynaklanabilir. Bilindiği üzere pekiştireç verme daha çok duyuşsal yönden çocuğu öğrenmeye hazırlamaktadır.

Bir başka açıdan ise bayan öğretmenlerin kendi çocuklarıyla olan birlikteliklerinin erkeklerden daha fazla olmasından dolayı çocuk gereksinim ve psikolojisine karşı geliştirdikleri deneyimlerin okuldaki öğrenciye yansması da bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre pekiştireç vermedeki olumlu tutumunu etkilemiş olabilir.

Ayrıca bu sonuç Powell ve Littlewood'un bulduğu sonucu destekler niteliktedir. Powell ve Littlewood da cinsiyet faktörünün tutumu etkileyen faktörlerden biri olduğu sonucuna varmışlardır (Powell ve Littlewood, 1983 : 36-39).

İkinci Alt Problemin Yorumu

Öğretmenlerin pekiştireç kullanmaya karşı tutumları incelenirken, örnekleme öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstünde yoğunlaştığı görülmektedir (Tablo 14a). Başka bir deyişle, analize uygun bir dağılım sağlanamamıştır. Fakat, tüm grupların pekiştireç kullanmaya olumlu baktıkları görülmektedir.

Böylece analiz sonuçlarına göre mesleki kıdemlerin, pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarda bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir (Tablo 14b).

Araştırmaya katılan 57 öğretmenin 44'ü 16-20 yılın üstünde bir mesleki kıdeme sahiptir. Bu öğretmenlerin meslek hayatlarında hemen hemen birbirlerine yakın meslek yaşantılarının olduğu düşünülürse tutumları arasında da yakınlık tahmin edilebilir.

Hegarty ve Pocklington da bu düşünceyi desteklemektedirler. Hegarty ve Pocklington'a göre, insanların yaşantılarındaki tecrübeler tutumlarının oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Hegarty ve Pocklington,1981:65).

Ayrıca bu sonuç, öğretmenlik mesleğinde yıllar arttıkça öğrenci ve eğitim-öğretim ile ilgili konularda öğretmenlerin, olumsuz bir tutum geliştirmediklerini göstermesi açısından da istenen bir sonuçtur.

Karayaşar'ın yaptığı çalışmaya aynı konuda olmasa da, bakıldığında, farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Karayaşar, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öğrencilerin gelişim özelliklerinden kaynaklanan sınıf içi davranışlar karşısında göstermeleri gereken davranışlarla ilgili durumlarda kararsız kaldıkları sonucuna ulaşmıştır (Karayaşar,1992:69-72).

Taşdemir'in yaptığı çalışma her ne kadar aynı konuda olmasa da öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre tutumlarını değerlendirme açısından incelendiğinde yapılan araştırmaya destek olmamaktadır. Taşdemir'in yaptığı araştırmaya göre, genel olarak hizmet yılı 11-20 yıl olan öğretmenlerin beslenme tutumu en iyi iken hizmet yılı 10 yılın altında olanlarda ve 21 yıldan fazla olanlarda bu olumlu tutumun azaldığı belirlenmiştir (Taşdemir,1990:86-87).

Pektaş'ın (1989), yaptığı araştırmada da öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yükselmesine paralel olarak öğretimde kazandıkları deneyimlerle öğretim açısından öğrencileri daha çok güdüledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciyi güdülemenin de bir bakıma pekiştireç görevi yaptığı düşünülürse araştırmada ulaşılan sonuç yapılan bu araştırmayı desteklememektedir (Pektaş, 1989:98).

Üçüncü Alt problemin Yorumu

Öğretmenlerin bitirdikleri okul türünün pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarında bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 15b).

İlköğretim birinci devre öğretmenlerinin fakültelerden yetiştirilme döneminin başlangıcına bakıldığında bu geçmişin çok ileriye gitmediği görülmektedir. Dolayısıyla buralarda görev yapan öğretmenler eğitim enstitüsü ve eğitim yüksek okulu kökenlidir. Bu verilere göre eğitimin tutumlar üzerindeki etkisi hatırlanacak olursa ve ayrıca ilköğretim okulu birinci devre öğretmeni yetiştiren fakültelerin çoğunun henüz yüksek okul ve eğitim enstitüsü bilincinden kurtulamadıkları göz önünde bulundurulursa çıkan sonuç beklenen bir sonuçtur.

Arıcı ve arkadaşlarına göre, eğitimin tutumlar üzerindeki etkisi, ana-babanın, politik ve dinsel inançların etkisi kadar güçlüdür (Arıcı ve arkadaşları,1981:376). Bu açıklamaya göre, ilköğretim okulu birinci devre öğretmenlerinin her ne kadar farklı okul türlerinden gelseler de bir birlerine çok yakın eğitimden geçmeleri, bir başka deyişle aralarında aldıkları eğitimin niteliği bakımından bir farklılığın olmaması tutumları arasında da fark olmamasını daha iyi açıklar niteliktedir.

Gözütok, öğretmenlerin dayaağa karşı tutumları konusunda, öğretmenlerin mezun oldukları okul tiplerinin bir farklılığa yol açmadığını tespit etmiştir (Gözütok,1993:104). Aynı durum burada da görülmüştür. Bu da öğretmen yetiştiren okulların, bir önceki paragrafta da belirtmek istendiği gibi, bu konuda farklı bir kurum olmadıklarının işareti olabilir.

Buna karşılık Pektaş'ın (1981), yaptığı araştırma yapılan bu araştırmaya destek oluşturmamaktadır. Pektaş, öğretmenlerin sözel olmayan, öğrenciyi güdüleyici davranışlarının bitirdikleri okul türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin sözel olmayan, öğrenciyi güdüleyici davranışlarının bir bakıma pekiştireç görevi gördüğü göz önünde bulundurulursa araştırmanın, çıkan sonucu desteklemediği görülebilir.

Dördüncü Alt Problemin Yorumu

Öğretmenlerin pekiştireç kullanmayla ilgili tutumlarının evli veya bekar olmalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için kişisel bilgiler anketine göre elde edilen verilere bakıldığında araştırmaya katılan 57 öğretmenin 56'sının evli, buna karşılık sadece bir tanesinin bekar olduğu görülmüştür. Bu verilere göre herhangi bir istatistiksel analiz yapılamadığından dolayı bu alt problem yorumlanamamıştır.

Beşinci Alt problemin Yorumu

Ankete katılan öğretmenlerin 54'ü çocuk sahibi, üçü ise çocuksuzdur. Öğretmenlerin pekiştireç kullanmaya karşı tutumları arasında, çocuklu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır (Tablo 16).

Bu farklılık, çocuk sahibi öğretmenlerin, çocuk gelişim özelliklerini, çocuk ilgi ve ihtiyaçlarını geçirdikleri tecrübelerle bağlı olarak çocuksuz öğretmenlere göre daha iyi bilmelerinden kaynaklanabilir.

Gözütok'un yaptığı araştırmaya bakıldığında ise, araştırmada çıkan sonucun bu araştırma verilerini desteklemediği görülmüştür. Gözütok, çocuğu olmayan ve

çocuklu öğretmenlerin dayaha karşı tutumları konusunda .05 anlamlılık düzeyinde çocuksuz öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulmuştur (Gözütok,1993:104).

Gözütok'un yaptığı araştırmaya katılan çocuksuz öğretmenlerin, çocuk özlemi ve çocuk eksikliğinden kaynaklanabilecek olan çocuklara karşı daha duyarlı olabilecek davranışlar içinde olabilecekleri düşünülürse bu araştırmanın sonucu beklenen bir sonuçtur.

Ancak, bu alt problem değerlendirilirken çocuksuz öğretmen sayısının sadece üç olduğu ve bu sayının bu alt problemi sağlıklı olarak değerlendirebilmek için yetersiz olduğu göz ardı edilmemelidir.

Altıncı Alt Problemin Yorumu

Öğretmenlerin 38'inin Bolu kökenli, 19'unun ise Bolu kökenli olmadığı görülmektedir. Bu alt problemin bulgusuna göre, öğretmenlerin Bolu kökenli olup olmamalarının pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarında farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir (Tablo 17).

Bu sonuç, pekiştireç kullanmanın coğrafi ya da bölgesel değil mesleki bir bilgi olduğunu ve sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlarda bu bilginin öğretmenlere okullar arasında bir fark olmadan, merkezi programlar içerisinde aynı şekilde verildiği düşünüldüğünde ve bilginin tutumlar üzerindeki etkisi hatırlandığında beklenen bir sonuçtur.

Bilindiği gibi Arıcı ve Arkadaşlarına göre, bireyin tutumları eğitim düzeylerine bağlı olarak farklılık gösterebilmekte, aynı eğitim düzeyine ve şekline yakın kişilerin tutumları arasında benzerlikler görülmektedir (Arıcı ve Arkadaşları, 1981:374).

Sonuç olarak, belli bir yörede olup, o yörede çalışmanın bu tutum üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.



BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim okullarında görevli birinci sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanmayla ilgili tutumlarını ölçmek için yapılan çalışmaların sonunda ulaşılan bilgiler ve öneriler yer almaktadır.

SONUÇ

Bu araştırmada, öğretmenlerin pekiştireç kullanmaya karşı tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma problemine ilişkin bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanıp geliştirilen pekiştireç tutum ölçeği ve kişisel bilgiler anketinden elde edilen verilerden elde edilmiştir. Toplanan bilgilere uygulanan istatistiksel analizlerin sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir:

1. Öğretmenlerin pekiştireç kullanmaya karşı tutumları genel olarak olumludur.
2. Öğretmenlerin cinsiyetleriyle tutumları arasında bayan öğretmenler lehinde anlamlı bir ilişki vardır.
3. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tutumları arasında anlamlı bir fark görülememiştir.
4. Öğretmenlerin en son bitirdikleri okul türü ile tutumları arasında anlamlı bir fark görülememiştir.
5. Öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmamalarıyla tutumları arasında çocuk sahibi öğretmenler lehinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

6. Öğretmenlerin Bolu kökenli olup olmamalarıyla tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ancak, örneklemin Bolu il merkez ilköğretim okullarındaki öğretmenlerle sınırlı ve oldukça küçük olduğu ve yukarıda gösterilen bazı konularda obje sayısı yeterli olmadığı göz ardı edilmemelidir.

Araştırmada kişisel bilgilere ilişkin olarak şu bilgiler elde edilmiştir; araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin 28'i kadın, 29'u erkek öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 44 tanesi (%77), 16 yıl ve üzerinde bir mesleki kıdeme sahiptir. Yani, ilköğretim okulu birinci sınıflarını okutan öğretmenlerin özellikle mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden seçildiği söylenebilir. Öğretmenler daha çok eğitim yüksek okulu ve eğitim enstitüsü mezunudur. Örneğin, öğretmenlerin 29 tanesi (%51), eğitim enstitüsü, 13 tanesi eğitim yüksek okulu mezunudur. Bu da hala bir çok öğretmenin dört yıllık bir yüksek öğrenimden yoksun olduğunu göstermektedir. Hemen hemen öğretmenlerin hepsi evlidir. Örneğin, araştırmaya katılan sadece bir öğretmen evli değildir. Çocuk sahibi olmayan öğretmen sayısı da oldukça düşüktür; sadece öğretmenlerin üçünün çocuğu yoktur. Öğretmenlerin 38 tanesi, yani yarıdan fazlası Bolu kökenlidir.

ÖNERİLER

İlköğretim okulları birinci sınıf öğretmenlerinin tutumlarının incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Her ne kadar araştırmanın genel bir sonucu olarak öğretmenlerin pekiştireç kullanmaya karşı tutumları olumlu ise ve ortalama olarak maksimum puan olan 260 değerinin %77'si olan 191.1 düzeyinde ise de bu olumlu tutumların devam etmesi ve daha da olumlu bir hale gelmesi için, öğretmenlere düzenlenen seminerlerde bu konuya da yer verilmesinde yarar vardır.

2. Daha önce de belirtildiği gibi eldeki araştırma denek sayısı bakımından oldukça sınırlıdır. Halbuki eldeki konu önemli bir konudur. Bu yüzden daha geniş örneklemeler üzerinde bu tür araştırmalara devam edilmelidir.

3. Tutum ölçeği geliştirmek zaman ve tekrar isteyen bir iştir. Eldeki ölçek, geçerlik ve güvenilirlik açısından kabul edilir düzeyde olmakla beraber sadece bir denemedir. Ölçeğin tekrarlanarak geliştirilmesi mümkündür. Bu tür ölçeklerden yararlanacak olanlar bu durumu dikkate almalıdır.

4. Bu konuda yapılabilecek olası çalışmalar şunlar olabilir;

a. Öğretmenlerin pekiştireç kullanmaya ilişkin bilgi ve becerilerini artırmak için neler yapılabileceği;

b. Öğretmenlerin pekiştireç kullanmaya karşı tutumlarını geliştirebilmek için hangi çalışmaların yapılabileceği;

c. Öğretmenlere pekiştireç kullanmayla ilgili düzenlenebilecek hizmet içi çalışmaların nasıl ve ne şekilde düzenleneceği

KAYNAKÇA

- Aksarkaya, Ersin. "Toplu Fen Ve Fen Bilgisi Programlarının Öğrencilerin Fen Tutumlarına Etkisi." Yayınlanmamış Doktora Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun, 1988
- Arıcı, Hüsnü ve Diğerleri. **Psikolojiye Giriş**. Ankara: Meteksan A.Ş, 1981.
- Arslantürk , Zeki . **Araştırma Metot Ve Teknikleri** . Bolu :1992.
- Aydın, Orhan. **Davranış Bilimlerine Giriş**. Eskişehir: A.Ü Açık Öğretim Fakültesi, 1993.
- Başaran ,İbrahim Ethem . **Eğitim Psikolojisi** . Ankara: Emel Matbaacılık, 1982.
- Bilgiseven, Kurtkan Amiran. **Türkiye'de Sosyal Tabakalaşma Değişme Ve Sosyal Gelişme**. İstanbul: Divan Yayınları, 1982.
- Bloom,Benjamin S. **İnsan Nitelikleri Ve Okulda Öğrenme**. Çev.Durmuş Ali Özçelik, Ankara: Milli Eğitim Yayınları, 1979.
- Cüceloğlu, Doğan. **İnsan Ve Davranışı**. İstanbul:Remzi Kitapevi A.Ş, 1992.
- Demir, Nurten. "İlkokul 4.5.Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Pekiştireç Dönüt Düzeltme Değişkenlerinin Bir Arada Kullanılmasını Öğrenci Erişine Etkisi." Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1994.
- Dessent , T . **Making The Ordinary School Special** . London: The Falmer Press , 1987.
- Erden , Münire . **Eğitim Psikolojisi** . Ankara: Arkadaş Yayınevi ,1995 .
- Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan A.Ş. 1993.

- Gander J . Marry ; Gardiner Harry W. **Çocuk Ve Ergen Gelişimi**. Çev. Bekir Onur,
Ankara: İmge Kitapevi , 1993.
- Gözütok Dilek . **Öğretmenlerin Dayağa Karşı Tutumları Ve Okullarda Dayak Uygulamaları** . Ankara: 72 Ofset , 1993 .
- Haring, Thomas G ve Diğerleri. **A Procedure To Teach Students With Severe Handicaps To Self Deliver Reinforcement**. California: 1984.
- Hergarty S . ve Pockligton , P . **Educating Pupils With Special Needs In The Ordinary Schools** . U.K: Nfer Nelson Press , 1981 .
- Home , M D . **Attitude Of Elementary Classroom Teachers Toward Mainstream**.
The Exceptional Child ,1983.
- Hulse, H. Stewart ; Egeth,Howard; Deese ,James. **The Psychology Of Learning**.
Tokyo: Mc Graw Hill , 1981.
- İlköğretim Programı**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1995.
- Jamieson,J.D. **Attitudes Of Educators Towards The Handicapped**. Eric, Council
For Exceptional Children .
- Kağıtçıbaşı , Çiğdem . **İnsan Ve İnsanlar** . İstanbul: İstanbul Matbaası ,1988.
- Kaptan ,Saim . **Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web
Ofset Tesisleri , 1995.
- Karasar , Niyazi . **Bilimsel Araştırma Yöntemi** . Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık
Ltd. Şti. ,1984.
- Karayaşar, Ayfer. " Ankara İlkokullarında Görev Yapan Birinci Devre Öğretmenlerinin Öğrencilerin Gelişim Özellikleriyle İlgili Bilgileri ve Öğrenci davranışlarına Karşı Tutumları. " Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1992.

- Kırcaali , İftar ;Elif , Tekin . **Tek Denekli Araştırma Yöntemleri** . Ankara: Şelale Matbaacılık , 1997.
- Küçükahmet , Leyla. **Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları** . Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları , 1976 .
- Küçükahmet, Leyla. **Öğretim İlke Ve Yöntemleri**. Ankara: Gazi Büro Kitapevi, 1995.
- Middlebrook, Patricia. N. **Social Psychology And Modern Life**. New-York: Alfred A. Knopf, 1974.
- Morgan , Clifford. **Psikolojiye Giriş**. Çev. Hüsnü Arıcı Ve Diğerleri, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları , 1981.
- Morgan.C.T. **Introduction To Psychology**. New-York: Mc Graw- Hill , 1961.
- O. Riagain, Padraig. **Public And Teachers Attitudes Toward Irish In The Schools**. Irland, 1986.
- Özçelik , Durmuşali . **Eğitim Programları Ve Öğretim**. Ankara: Gaye Matbaacılık A.Ş, Ösym Yayınları , 1992.
- Özgüven , İbrahim Ethem . **Psikolojik Testler**. Ankara: Yeni Doğu Matbaası, 1994.
- Özyürek , Mehmet . **Sınıfta Davranış Yönetimi** . Ankara: Karatepe Yayınları 1997.
- Özyürek , Mehmet . **Sınıfta Davranış Değişirme**. Ankara: Karatepe Yayınları , 1998.
- Paykoç, Füsün. "Sınıf İçi Güzel Öğretmen Davranışlarının Erişmeye Etkisi." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1981
- Pektaş , Suat . " Sözel Olmayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Etkilerinin Değerlendirilmesi. " Yayınlanmamış Doktora Tezi , Ankara Üniversitesi , Ankara , 1989.

- Piche, Cristiane; Plante, Chantal. **Perceived Masculinity , Femininity, And Androgyny Among Primary School Boys: Relationships With The Adaptation Level Of This Students And The Attitudes Of The Teachers Towards Them.** Canada, 1991
- Polat, Filiz. " Changing Attitudes Of School Counselors, Toward Exceptional Persons; An Experimental Study." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara, 1993.
- Powel, Rawiwan ve Thumchai Littlewood. " The Relation of Selected Academic and Personality Factors to The Achievement of Canadian Callage Freshmen." Grand Forks, North Dakota, 1983.
- Roger, M. Cames ve Robert F. Felman. **Educational Psychology, Applications And Theory.** New-York: Alfred A.K. N.O.P.F. Inc, 1984.
- Selçuk , Ziya . **Eğitim Psikolojisi .** Ankara: Atlas Kitapevi , 1995 .
- Sencer, Mehmet. **Toplum Bilimlerinde Yöntem.** İstanbul: Eta Basım Yayım, 1989.
- Senemoğlu , Nuray . **Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya .** Ankara: Spot Matbaacılık ,1997 .
- Smith, Kenneth E. **The Development Of The Primary Teacher Questionnaire.** Nebraska, 1992.
- Sönmez, Veysel. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.** Ankara: Pegem Yayınları, 1994.
- Sprinthall, A.Norman; Sprinthall C Richard . **Educational Psycholog: A Developmental Approach.** Singapore: Norht Carolina State University, 1990.
- Stones, Edgar. **Psychology Of Education.** Methuen, London And Newyork, 1984.

- Tezbaşaran, Ata A. **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu**. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları, 1996.
- Thompson, G.George; Eric F. Gardner; Francis J. Divesta. **Educational Psychology**. New-York: Appleton –Century-Crofts, Inc, 1959.
- Turgut, M. Fuat. **“Eğitimde Ölçme Teknikleri.”** Yayınlanmamış Ders Notları, Ankara, 1977.
- Ülgen , Gülten . **Eğitim Psikolojisi** . İstanbul: Alkım Yayınevi , 1997 .
- Ültanır, Gürcan. **Öğrenme Kuramlarına Giriş**. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 1995.
- Varış, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık, 1994.
- Woolfolk, E. Anita. **Educational Psychology**. Allyn And Bacon, 1993.
- Yıldırım , Güzver . **Öğrenme Düzeyi Ve Ürünleri** . İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi , 1982.
- Yörükoğlu, Atalay. **Çocuk Ruh Sağlığı**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1983.

EKLER



EK:1

KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ

BÖLÜM I

YÖNERGE:

Bu anketin amacı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Program Geliştirme Ana Bilim Dalı için hazırlanmakta olan "İlköğretim Okullarında Görevli Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Pekiştirme Kullanmaya Karşı Tutumları" konulu yüksek lisans tezine veri toplamaktır.

Aşağıda kişisel durumla ilgili sorular sorulmaktadır. Her soru için durumunuza uygun bulduğunuz seçeneğin karşısındaki yuvarlağın içini karalayınız.

Gülsen ÖZCAN

Sınıf Öğretmeni

Çaydurt İlköğretim Okulu

Aşağıdaki sorulardan kendinize uygun seçeneğin içine (x) işareti koymanız yeterlidir.

1. Cinsiyetiniz

Kadın

Erkek

2. Mesleki kıdeminiz

1-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16-20 yıl

21 veya daha fazla

3. En son bitirdiğiniz okul türü

Eğitim Enstitüsü

Eğitim Yüksek Okulu

Eğitim Fakültesi

Diğer Fakülteler

4. Medeni haliniz

Evli

Bekar

5. Çocuğunuzun olup olmadığı

Var

Yok

6. Bolu kökenli olup olmadığınız

Bolu kökenliyim

Bolu kökenli değilim

EK:2

PEKİŞTİREÇ KULLANMAYLA İLGİLİ TUTUM ÖLÇEĞİ

BÖLÜM II

YÖNERGE:

Sayın Öğretmen,

Bu tutum ölçeği, sekiz yıllık zorunlu temel eğitimde ilköğretim birinci sınıf öğretmenini olarak sizin pekiştireç kullanmayla ilgili olan duygu ve düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır.

Tutum ölçeğine vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu nedenle, ankete isim yazmanız istenmemektedir.

Araştırmanın amacına ulaşması her cümle ile ilgili vereceğiniz içten ve gerçeği yansıtacak yanıtlarınıza bağlı olacaktır. Lütfen tüm cümleleri dikkatle okuyarak açıklamalara uygun biçimde yanıtlayınız.

Zamanınızı ayırdığınız ve oluşturacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

PEKİŞTİREÇ KULLANMAYLA İLGİLİ TUTUM ÖLÇEĞİ

TUTUM İFADELERİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Ders zili çaldıktan sonra sessizce sırasına oturan öğrenciye "afetin" 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 "afetin", "ömek 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 karşıları 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 kıcı 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. Sınıfı zamanında girip çıkan öğrenciye değişik zamanlarda doğru davranışta bulunduğuna ilişkin güzel sözler söylemeyi tercih ederim.					
21. Zihinsel açıdan üst düzeyde cevaplar veren öğrenciye değişik zamanlarda teşekkür etmekten hoşlanmam.					

TUTUM İFADELERİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
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.					
26. Okul kurallarına uygun davranan öğrencinin değişik orandaki davranışlarını alkışlatmak isterim.					
27. Konuşma kurallarına uymayan öğrencinin değişik orandaki olumsuz davranışlarına karşılık kulağını çekmeyi uygun bulurum.					
28. Arkadaşlarıyla yardımlaşma içinde olan öğrenciyi değişik orandaki davranışlarına karşılık sözler söylemeyi tercih ederim.					
29. Arkadaşlarının sözünü kesmeden söz hakkı isteyen öğrenciyi değişik oranlardaki davranışlarına karşılık söz hakkı vermeyi uygun görüyorum.					
30. Arkadaşlarıyla uyum içinde olmayan öğrencinin değişik oranlardaki uyumsuz davranışına karşılık, arkadaşlarının önünde kınacı sözler söylemeyi uygun bulurum.					
31. İlköğretim birinci sınıf öğrencisine gösterdiği olumlu bir davranış için hoşlanacağı bir masal, fıkra türü şeyler anlatmaktan hoşlanırım.					
32. Derste kendi kendine konuşan öğrenciyi dışarı çıkarmak isterim.					
33. Derste uyum içinde olan öğrencilerle teneffüste top oynamayı severim.					
34. Hedef davranışları gösteren öğrencilerle ufak piyesler ve skeçler düzenlemeyi uygun bulurum.					
35. Özellikle çekingen, içe dönük öğrencilere diğerlerine göre daha fazla "afetin" demeyi uygun bulurum.					
36. Öğrenciyi övgülü sözler söylerken kişilik yapısına dikkat edilmesinin gereğine inanmıyorum.					
37. Öğrencinin kişilik yapısına göre davranışlarda bulunmaktan hoşlanmam.					
38. Öğrencinin hedef davranışlarla ilgili olmayan fakat hoş gidecek bir davranışına da "afetin , çok güzel" gibi sözler söylenmesini doğru buluyorum.					
39. Oynadığı oyunun kurallarına uyabilme hedefine uymayan öğrenciyi grup oyunlarına almamayı tercih ederim.					
40. Hedef davranışlara uygun davranışlarda bulunan öğrencileri zaman zaman sınıf içinde onurlandırmak hoşuma gider.					
41. Öğrencinin yaşına uygun etkileneceği sözler söylenmesini uygun buluyorum.					
42. İlköğretim birinci sınıfındaki öğrencinin istenen davranışına karşılık alkışlatmayı uygun bulmuyorum.					
43. Öğrencinin ilgi ve ihtiyacına uygun olarak uyarıcı davranışlar göstermeyi doğru buluyorum.					
44. İlköğretim birinci sınıf öğrencisine istenen davranışı göstermemesi halinde saçını çekmeyi uygun buluyorum.					
45. Öğrencinin istenen davranışı göstermesi halinde onun yaşına uygun bir kitap hediye etmeyi tercih ederim.					
46. Okul kurallarına uymayan ilköğretim birinci sınıf öğrencisine sık sık ödev vermeyi tercih ederim.					
47. İlk derslerde her doğru yanıtı "afetin", "çok güzel" gibi sözler söylemek hoşuma gider.					
48. İlk derslerde özellikle öğrencinin yüzüne gülmeyi uygun bulmuyorum.					

TUTUM İFADELERİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
49. İlk derslerde özellikle çekingen, içe dönük öğrencilere daha çok övgülü sözler söylemeyi severim.					
50. İlk derslerde öğrencileri olumsuz davranışlarına karşılık kulaklarını çekebileceğim yönünde uymayı tercih ederim.					
51. İlk derslerde öğrencilerin olumlu davranışlarından sonra fıkra, anı, oyun türü etkinlikleri göstermekten zevk alırım.					
52. İlk derslerde olumsuz davranışlar yapan öğrencinin kulağını çekmeyi uygun bulurum.					

