



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**EĞİTİMDE ÖDÜL VE CEZANIN ÖĞRENCİ
DAVRANIŞLARINA YANSIMALARINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ecehan MERCAN

Danışman
Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ

SAMSUN
2024

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**



**EĞİTİMDE ÖDÜL VE CEZANIN ÖĞRENCİ
DAVRANIŞLARINA YANSIMALARINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ecehan MERCAN

Danışman

Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ

SAMSUN
2024

TEZ KABUL VE ONAYI

Ecehan MERCAN tarafından, Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ danışmanlığında hazırlanan “EĞİTİMDE ÖDÜL VE CEZANIN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA YANSIMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 8.8.2024 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Sonuç
Başkan	Prof. Dr. Cevat ELMA Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Doç. Öğr. Yüksel GÜNDÜZ Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Fatma KESİK İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Ahmet TABAK
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi ?

Evet ☒ (EK 2)

Hayır ☐

28 / 08 / 2024
Ecehan MERCAN

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : EĞİTİMDE ÖDÜL VE CEZANIN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA YANSIMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 14.06.24 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 9

Tek kaynak oranı : % 2 çıkmıştır.

14 / 06 / 2024
Doç. Dr. Yüksel Gündüz

ÖZET

EĞİTİMDE ÖDÜL VE CEZANIN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA YANSIMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Ecehan MERCAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

Yüksek Lisans, Haziran/2024

Danışman: Doç. Dr. Yüksel Gündüz

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri, değer ve davranışlarını geliştirmek amacıyla yapılan planlı ve bilinçli bir süreçtir. Bu eğitim sürecinde öğretmenlerin ödül ve cezayı bir öğretim amacı olarak kullandıkları bilinmektedir. Bunların yansımalarının ne olduğu konusu geçmişten bugüne, genel olarak tartışılmıştır. Son yıllarda bu alana ilişkin çalışmalar, genel kabul görmüş düşüncelerin birçoğunun değişmesine sebep olmuştur. Bu bağlamda, yapılan araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre eğitim sürecinde uygulanan ödül ve ceza yöntemlerinin öğrenci davranışlarına yansımalarını saptamaktır.

Bu araştırma olgu bilim desende tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Samsun ilinde çeşitli okul türlerinde görev yapan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 20 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla kullanılacak görüşme soruları, uzman görüşleri alınıp örnek uygulamadan sonra son şeklini almıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin ödül ve ceza uygulamalarına ilişkin görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu saptanmıştır. Ödül yöntemlerinde öğretmenlerin en çok maddi ödül yöntemleri tercih ettikleri, ceza yöntemlerinde de en çok ikinci tip cezaların kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, ödülün öğrencinin akademik başarısında etkili olduğunu savunurken, cezanın etkili olmadığını savunmuşlardır. Ayrıca, öğretmenler çoğunlukla ödül ve cezanın istendik davranışların kazandırılmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Öğretmen, Öğrenci davranışları, Ödül ve ceza

ABSTRACT

TEACHERS' OPINIONS ON THE REFLECTIONS OF REWARD AND PUNISHMENT ON STUDENT BEHAVIORS IN EDUCATION

Ecehan MERCAN

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Science

Education Management Programme

Master, June/2024

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Yüksel GÜNDÜZ

Education is a planned and conscious process to develop individuals' knowledge, skills, values, and behaviors. It is known that teachers use rewards and punishments as instructional tools in this educational process. The implications of these methods have been debated from the past to the present. Recent studies in this field have changed many generally accepted notions. The aim of this research, in this context, is to determine the reflections of reward and punishment methods applied in the educational process on student behaviors, according to teachers' opinions.

This research is designed as a qualitative study within the phenomenological pattern. The study group consists of 20 teachers selected through maximum variation sampling and working in various types of schools in Samsun province during the 2022-2023 academic year. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. The interview questions, intended for data collection, were finalized after obtaining expert opinions and conducting a pilot study. The data obtained from the research were analyzed using content and descriptive analysis techniques.

In the research findings, it was determined that the majority of teachers held positive views regarding the use of rewards and punishments. It was found that teachers predominantly preferred material rewards as a method of reinforcement, while the second type of punishment was the most commonly used form of discipline. Teachers argued that rewards are effective in enhancing students' academic achievement, whereas punishments are not considered effective. Additionally, teachers largely indicated that rewards and punishments effectively promote desired behaviors.

Keywords: Education, Teacher, Student behavior, Reward and punishment

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Bu araştırma eğitimde ödöl ve cezanın öğrenci davranışları üzerindeki yansımalarını öğretmen görüşleri olarak detaylı bir şekilde araştırılmıştır. Öğretmenler çeşitli ülke, branş, okul türü, eğitim türü ve deneyimlerle farklılık göstermektedir. Bu bakımdan uluslararası ve geniş çaplı nitel bir tezdır.

Tezimde her zaman bana destek veren ve yardımcı olan Sayın danışmanım Doç. Dr. Yüksel Gündüz'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca lisans ve yüksek lisans eğitimimde engin tecrübeleriyle, bilgileriyle ve donanımlarıyla yoluma ışık tutan Sayın Prof. Dr. Cevat Elma, Sayın Doç. Dr. İbrahim Gül ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Aslan'a teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca bana her türlü desteği ve anlayışı sağlayan aileme tüm kalbimle sonsuz teşekkür ederim.

Ecehan MERCAN

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	x
TABLolar DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlılar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar.....	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Eğitim.....	8
2.1.1. Eğitimin Önemi.....	9
2.2. Eğitimde Ödül.....	9
2.2.1. Ödül ile İlgili Teorik Yaklaşımlar.....	11
2.2.1.1. Davranışçı Yaklaşımda Ödül	11
2.2.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramında Ödül	15
2.2.1.3. İnsancıl Öğrenme Kuramında Ödül	16
2.2.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramında Ödül	17
2.2.1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramında Ödül	20
2.2.2. Eğitimde Ödül Türleri.....	23
2.2.2.1. Maddi ve Manevi Ödüller.....	23
2.2.2.2. Olumlu ve Olumsuz Ödüller	25
2.2.2.3. Birincil ve İkincil Ödüller.....	27
2.2.3. Ödülün Öğrenci Davranışa Etkisi	28
2.2.4. Ödülün Motivasyona Etkisi	33
2.3. Eğitimde Ceza.....	38
2.3.1. Ceza ile İlgili Teorik Yaklaşımlar.....	40
2.3.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramında Ceza	40
2.3.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramında Ceza.....	42
2.3.1.3. İnsancıl Öğrenme Kuramında Ceza	43
2.3.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramında Ceza	44
2.3.1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramında Ceza	46
2.3.2. Eğitimde Ceza Türleri.....	48
2.3.2.1. Olumlu ve Olumsuz Ceza	48
2.3.2.2. Birinci ve İkinci Tip Ceza.....	49

2.3.2.3. Psikolojik ve Sosyal Ceza	50
2.3.2.4. Fiziksel Ceza	50
2.3.2.5. Okullardaki Ceza Türleri	51
2.3.3. Cezanın Öğrenci Davranışa Etkisi	53
2.3.4. Cezanın Motivasyona Etkisi	58
2.4. Eğitimde Ödül ve Cezanın Uygulanması	62
2.4.1. Ödül ve Ceza Uygulamasında Dikkat Edilmesi Gerekenler	63
2.4.2. Ödül ve Cezada Alternatif Uygulamalar	69
2.4.2.1. Olumlu Davranış Desteği	71
2.4.2.2. Etik Sınıf Ortamı	72
2.4.3. Bazı Ülkelerde Ödül ve Cezanın Uygulanması	74
2.4.3.1. İngiltere	75
2.4.3.2. Fransa	76
2.4.3.3. İspanya	78
2.4.3.4. Singapur	80
2.4.3.5. Japonya	82
2.4.3.6. Almanya	84
2.4.3.7. Kanada	86
2.4.3.8. Hindistan	88
2.4.4. Türkiye’de Ödül ve Cezanın Uygulanması	89
2.4.4.1. Öğrencilerin Uyması Gereken Kurallar	90
2.4.4.2. Öğrencilerin Ödüllendirilmesi	91
2.4.4.3. Ceza Gerektiren Davranışlar	92
2.4.4.4. Öğrencilerin Cezalandırılması	94
2.5. Ödül ve Ceza ile İlgili Türkiye’deki Çalışmalar	96
2.6. Ödül ve Ceza ile İlgili Yabancı Ülkelerdeki Çalışmalar	101
3. YÖNTEM	108
3.1. Araştırma Modeli	108
3.2. Çalışma Grubu	108
3.3. Veri Toplama Araçları	110
3.4. Verilerin Toplanması	110
3.5. Geçerlik ve Güvenilirlik	111
3.6. Verilerin Analizi	111
4. BULGULAR	113
4.1. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	113
4.2. Öğretmenlerin Ödül Yöntemlerine İlişkin Görüşleri	116
4.3. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarının İçsel Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşleri	118
4.4. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarının Dışsal Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşleri	121

4.5. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Yansımalarına İlişkin Görüşleri.....	123
4.6. Öğretmenlerin Ödülün Öğrenci Davranışlarındaki Olumlu Yansımalarına İlişkin Görüşleri	126
4.7. Öğretmenlerin Ödülün Öğrenci Davranışlarındaki Olumsuz Yansımalarına İlişkin Görüşleri	128
4.8. Öğretmenlerin Ceza Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	131
4.9. Öğretmenlerin Ceza Yöntemlerine İlişkin Görüşleri	134
4.10. Öğretmenlerin Ceza Uygulamalarının İçsel Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşleri	136
4.11. Öğretmenlerin Ceza Uygulamalarının Dışsal Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşleri	139
4.12. Öğretmenlerin Ceza Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Yansımalarına İlişkin Görüşleri.....	141
4.13. Öğretmenlerin Cezanın Öğrenci Davranışlarındaki Olumlu Yansımalarına İlişkin Görüşleri	144
4.14. Öğretmenlerin Cezanın Öğrenci Davranışlarındaki Olumsuz Yansımalarına İlişkin Görüşleri	146
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	150
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	150
5.1.1. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma	150
5.1.2. Öğretmenlerin Ödül Yöntemlerine İlişkin Görüşleri Ait Sonuçlar ve Tartışma	153
5.1.3. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarının İçsel Motivasyonu Sağlamadaki İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma	156
5.1.4. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarının Dışsal Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma	159
5.1.5. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Yansımalarına İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma.....	162
5.1.6. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarının Öğrenci Davranışlarındaki Olumlu Yansımalarına İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma	165
5.1.7. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarının Öğrenci Davranışlarındaki Olumsuz Yansımalarına İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma	167
5.1.8. Öğretmenlerin Ceza Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma	170
5.1.9. Öğretmenlerin Ceza Yöntemlerine İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma	174
5.1.10. Öğretmenlerin Ceza Uygulamalarının İçsel Motivasyon Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma	178
5.1.11. Öğretmenlerin Ceza Uygulamalarının Dışsal Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma	181
5.1.12. Öğretmenlerin Ceza Uygulamalarının Akademik Başarısına Yansımalarına İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma	183
5.1.13. Öğretmenlerin Cezanın Öğrencilerin Davranışlarındaki Olumlu Yansımalarına İlişkin Görüşlerine İlişkin Ait Sonuçlar Ve Tartışma	187

5.1.14. Öğretmenlerin Cezanın Öğrenci Davranışlarındaki Olumsuz Yansımalarına İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma	190
5.2. Öneriler	195
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	195
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	196
KAYNAKLAR	197
EKLER	217
EK 1: Görüşme Soruları.....	217
EK 2: Etik Kurul Kararı	218
EK 3: Valilik İzin Yazısı.....	219
EK 4: Araştırma Değerlendirme Formu.....	220
ÖZ GEÇMİŞ.....	221



SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
TDK	: Türk Dil Kurumu
n	: Katılımcı eleman sayısı



TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1: Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları	109
Tablo 4.2: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ödül Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	113
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ödül Yöntemlerine İlişkin Görüşleri	116
Tablo 4.4: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ödül Uygulamalarının İçsel Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşleri	118
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ödül Uygulamalarının Dışsal Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşleri	121
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ödül Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Yansımaya İlişkin Görüşleri	123
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ödülün Öğrenci Davranışlarındaki Olumlu Yansımalarına İlişkin Görüşleri.....	126
Tablo 4.8: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ödülün Öğrenci Davranışlarındaki Olumsuz Yansımalarına İlişkin Görüşleri.....	128
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ceza Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	131
Tablo 4.10: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ceza Yöntemlerine İlişkin Görüşleri	134
Tablo 4.11: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ceza Uygulamalarının İçsel Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşleri	136
Tablo 4.12: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ceza Uygulamalarının Dışsal Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşleri	139
Tablo 4.13: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ceza Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Yansımaya İlişkin Görüşleri	141
Tablo 4.14: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Cezanın Öğrenci Davranışlarındaki Olumlu Yansımalarına İlişkin Görüşleri.....	144
Tablo 4.15: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Cezanın Öğrenci Davranışlarındaki Olumsuz Yansımalarına İlişkin Görüşleri.....	146

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemlerine, önemine, sayıltılarına, kapsamına ve sınırlılıklarına, araştırma ile ilgili kavramlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireylerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan planlı ve yapılandırılmış bir süreçtir. Bu süreç, öğrenme teorileri, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme gibi pedagojik unsurları içerir. Eğitim, bireyin bilgi ve beceri düzeyini artırarak topluma uyumlu, bilinçli ve yetenekli bir birey haline gelmesini hedefler. Kişisel, sosyal ve entelektüel gelişimi şekillendiren eğitim, bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak, problem çözme becerilerini geliştirmek ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek açısından önemlidir. Ayrıca, ekonomik kalkınma ve sürdürülebilir büyüme için de kritik bir faktördür (Ertürk, 1972).

Eğitim, sosyoloji, psikoloji ve diğer alanlardaki araştırmacılar, eğitimle ilgili çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Bazı araştırmacılar, çocukların doğal öğrenme eğiliminde olduklarını ve eğitim ortamlarının bu süreci desteklemesi gerektiğini savunmuştur (Montessori, 1972). Eğitimin, yaşam boyu süren bir süreç olup, düşünme becerilerini geliştirmeyi, demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi ve toplumun sürekli gelişimine katkıda bulunmayı amaçladığı da savunulmuştur (Dewey, 2011). Ayrıca, eğitimin bireyin karakterini ve zihinsel yeteneklerini geliştirmek için kullanılan bir araç olduğu ve çocukların deneyimlerle bilgi edindiği vurgulanmaktadır (Locke, 1825). Bu yüzden eğitim, bireyin karakterini şekillendiren ve toplumun gelişimine katkı sağlayan önemli bir süreçtir (Franklin, 1909).

Öğrenme, bireyin deneyim, eğitim veya pratik yoluyla bilgi, beceri, anlayış veya davranışlarını geliştirdiği, doğumdan itibaren yaşam boyu devam eden bir süreçtir. İnsan, biyolojik yapısı gereği öğrenmeye hazır doğar ve bu süreçle çeşitli davranışlar geliştirir (Cüceloğlu, 2002). Öğrenme, hayatta kalmak ve daha iyi bir yaşam sürmek için vazgeçilmezdir (Sağlam, 2009). Araştırmacılar, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği üzerine çeşitli araştırmalar yaparak öğrenme kuramlarını geliştirmişlerdir. Bu kuramlar, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusuna farklı perspektiflerden cevap verir ve öğrenenin eylemleri ile psikolojik veya davranışsal süreçler arasındaki ilişkiye odaklanır (Işık, 2009; Oral, 2014). Bu kuramlarda, öğrenme sürecinde kullanılan ödül

ve ceza ile ilgili çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlar, öğrenmeyi teşvik etme veya istenmeyen davranışları engelleme amacıyla uygulanmıştır.

Her ne kadar günümüzde eleştiri olsa da eğitim ve öğretimde ceza uygulamaları genelde var olmuştur. Disiplin sıklıkla ceza ile ilişkilendirilebilir, ancak ceza yıkıcı davranışa karşı bir tepki iken, disiplin yıkıcı davranışı ve ona bağlı tepkiyi önlemeyi amaçlar. Eğitimde ceza, öğretmenin öğrencinin istenmeyen davranışına tepki olarak uyguladığı hoşlanılmayan durumlar veya işlerdir. Ceza, istenmeyen bir davranışı engellemek veya azaltmak için kullanılmaktadır (Kuzgun, 1997). Öğrencilere verilen ceza ile olumsuz davranışların sonuçlarını deneyimlemeleri yoluyla azaltılmaya çalışılmaktadır (Korkmaz, 2004). Ceza, genellikle istenmeyen davranışın sonuçlarına bağlı olarak uygulanır ve davranış değişikliği sağlamak amacıyla kullanılır (Kaya, 2002). Bu bağlamda, cezanın yanı sıra, ödüllerin de eğitim sürecinde önemli bir yeri vardır.

Literatüre bakıldığında, ödüllerin, öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonlarını artırmada önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Eğitimde ödül, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılmalarını ve akademik yeteneklerini ortaya çıkarmalarını teşvik eder (Başaran, 2000). Ödül, istenilen öğrenci davranışlarını teşvik etmeli ve öğrencinin davranışlarını duygusal ve zihinsel olarak yönetme becerisini geliştirir (Horner, 2009). Ödül sisteminin, eğitim amaçlarına uygun ve tutarlı bir referans noktası olarak tasarlanması ve uygulanması gerekir. Ödül kullanımının temelinde, insanın acıdan kaçıp zevke yönelme eğilimi yatar. Bu ilke, bireylerin ödül aldıkça belirli davranışları tekrar etmesini sağlar ve istenmeyen davranışların arkasındaki nedenleri anlamada yardımcı olur (Aydın, 2015).

Eğitimde ödül ve ceza, öğrenci davranışlarını yönlendirmek ve şekillendirmek amacıyla kullanılan iki yaygın pedagojik yaklaşımdır (Başaran, 2000). Ödül ve ceza uygulamaları, öğrenci davranışlarını etkileyebilir (Aydın, 2015; Bolat, 2020). Ödül, istenen bir davranışı teşvik etmek veya pekiştirmek için kullanılır. Öğrencilere ödül vermek, olumlu davranışları teşvik etmeye yöneliktir (Skinner, 2014). Örneğin, öğrencilere başarıları için övgü veya hediye vermek gibi ödüllendirme yöntemleri kullanılabilir (Marshall, 2009). Ödüllendirme, öğrencilerin motive olmalarına ve arzu edilen davranışları tekrarlamalarına katkıda bulunabilir (Skinner, 2014). Öğrenci davranışları, eğitim sürecinin önemli bir parçasını oluşturur (Montessori, 1995). Öğrencilerin sınıf içindeki davranışları, öğrenmeleri üzerinde doğrudan etkili olabilir

(Piaget, 1954). Öğrenci davranışlarının bazıları istenen ve olumlu iken diğerleri istenmeyen ve olumsuz olabilir (Montessori, 1995). Öğrenci davranışlarını anlamak ve yönlendirmek, eğitimcilerin ana görevlerinden biridir (Bruner, 1960). Öğrencilere ödül vermek, olumlu davranışları teşvik edebilir ve motivasyonlarını artırabilir (Skinner, 2014). Ancak yanlış uygulandığında ödüller, öğrencilerin sadece ödül almak için davranışlarını değiştirmelerine yol açabilir ve uzun vadeli motivasyonu olumsuz etkileyebilir (Kohn, 1999). Ceza uygulamaları ise olumsuz davranışları kontrol altına alabilir (Reynolds, 1977), ancak öğrencilerde stres, düşük motivasyon ve olumsuz duygusal tepkilere neden olabilir (Herman, 1977; Woolfolk, 1980).

Bu araştırma, eğitimde ödül ve ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarına yansımalarını daha ayrıntılı bir şekilde inceleyerek, bu iki yaklaşımın eğitimdeki rolünü daha iyi anlama amacını taşır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini araştırarak, eğitim pratiğini zenginleştirmeye ve öğrenci davranışlarını daha etkili bir şekilde yönlendirmeye yönelik önemli bir katkı sağlamayı hedefler. Bu bağlamda, bu araştırmanın problem durumu, eğitimde ödül ve ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarına yansımalarını anlamak ve değerlendirmek amacıyla öğretmenlerin görüşlerini incelemeyi hedefler. Öğretmenler, sınıf içinde bu uygulamaları en yakından gözlemleyen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen önemli bir aktördür. Bu nedenle, öğretmenlerin bakış açısından ödül ve cezanın öğrenci davranışları üzerindeki etkilerini anlamak, eğitimde daha etkili ve sürdürülebilir yöntemler geliştirmek için önemli bir adım olabilir.

Literatürde eğitimde ödül ve cezayı inceleyen çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalara ödül ve cezanın motivasyona etkisi boyutunda; Carton (1996); Fauziddin, Kusumawati ve Ananda (2023); Fuad, Suyanto ve Muhammad (2021); Gündüz ve Balyer (2011); Melinda (2018); Safrida (2020); Syahrir, Hermansyah, Nadirah, Rasyid ve Sartika (2023); Yaman ve Güven (2014), ödül ve cezanın sınıf yönetimine etkisi boyutunda; Budak (2009); Çelik (2006); Güzelyurt, Tok, Tümas ve Uruğ (2019); Han ve Altunhan (2022); Parin, Peker ve Alanay (2023); Sak, ve Çiçek (2016); Utami, Dela, Izzah, Sari ve Aisyaturrodiyah (2023); Yılmaz ve Babaoğlu (2013), ödül ve cezanın öğrenci başarısına etkisi boyutunda; Badrtale’ei (1998); Hakim ve Muntaha (2018); Indrawati, Marzuki, Syafi’urrohman ve Malik (2021); Irawarti, Rozani ve Syafei (2016); Rizal (2023); Sinaga (2022), ödül ve cezanın disipline etkisi boyutunda; Altınkaynak, Bayrak,

Taşkın ve Akman (2018); Cohen ve Amidon (2004); Köçer ve Çınar (2021); Orji, Alsiaity ve Chan (2023); Pirasteh (2003); Sabartiningsih, Muzakki ve Durtam (2018); Thaib (2023); Turhan ve Yaraş (2013); Wu ve Chen (2022); Yin, Gao ve Li (2023); Yuningsih ve Sunaryo'nun (2021) çalışmaları örnek gösterilebilir. Ancak, eğitimde ödül ve cezanın öğrenci davranışlarına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşlerini araştıran bir nitel çalışmaya en azından araştırmacının yaptığı araştırmalarda ulaşılammıştır. Bu yönüyle araştırmanın öncelikle eğitim bilimleri literatürüne katkı sağlayacağı ve alana ilişkin bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Araştırma, öğretmen, öğrenci ve velilerde bir farkındalık yaratması açısından da önemli bulunmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitim sürecinde uygulanan ödül ve cezanın öğrenci davranışlarına yansımalarını saptamaktır. Bu yönüyle yapılan çalışma, eğitim alanında birçok önemli soruyu ele almış ve öğretmenlerin bakış açısından bu sorulara cevap aramıştır. Özellikle, ödül ve ceza uygulamalarının öğrenci motivasyonu, öğrenme süreçleri, duygusal gelişim ve sınıf ortamı üzerindeki etkilerini anlamak, eğitimcilerin daha iyi kararlar almasına yardımcı olabilir ve öğrencilerin daha sağlıklı bir öğrenme deneyimi yaşamalarına katkı sağlar. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin eğitim- öğretim sürecindeki ödül yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarının içsel motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarının dışsal motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödülün öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

7. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödülün öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Öğretmenlerin eğitim- öğretim sürecindeki ceza yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
10. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarının içsel motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?
11. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarının dışsal motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?
12. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ilişkin görüşleri nelerdir?
13. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki cezanın öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
14. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki cezanın öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın önemi, eğitimde ödül ve ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarına yansımalarını öğretmenlerin bakış açısından anlaşılması ve değerlendirilmesi gerekliliğine dayanmaktadır. Literatürde ve öğretmenlerin genel görüşlerinde çoğunlukla ödüllerin ve cezaların uygulanması gerektiği vurgulanmıştır (Açıkgöz ve Çelik, 2023; Altınkaynak, Bayrak, Taşkın ve Akman, 2018; Babayiğit ve Erkuş, 2016; Demir, Şahin ve Kartal, 2012; Fauziddin, Kusumawati ve Ananda, 2023; Fuad, Suyanto ve Muhammad, 2021; Gümüş, 2014; Hakim, 2018; Hallaç, 2016; Moberly, Waddle ve Duff, 2005; Mwai, Kimengi ve Kipsoi, 2014; Prasetiyo ve Yunarta, 2023; Ritonga, Daulay ve Lubis, 2023; Rizal, 2023; Safrida, 2020; Sadık, 2002; Safrida, 2020; Sak, Sak ve Çiçek, 2016; Sevim ve Karabulut, 2024; Sidin, 2020); Tetik, 2013; Uysal, Altun ve Akgün, 2010; Wardani, 2018; Yaman ve Güven, 2014; Yuningsih ve Sunaryo, 2021). Fakat araştırmacılar tarafından yapılan kapsamlı araştırmalar, ödül ve ceza sistemlerinin öğrenci davranışları üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle ödül sistemlerinin, öğrencileri öğrenme

motivasyonlarından uzaklaştırarak, sadece ödül almak için çaba sarf etmeye yönelttiği görülmektedir. Aynı şekilde, ceza sistemlerinin de öğrencilerde korku ve endişe yaratarak, öğrenme sürecini olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur (Aydın, 2000; Bandura, 1963; Başaran, 1998; Bolat, 2016; Cameron, 2006; Deci, Koestner ve Ryan, 1999; Dweck, 2007; Glasser, 1985; Gordon, 2003; Gündüz ve Balyer, 2011; Hall, 2009; Holt, 1995; Jones, 1987; Kazancı, 1989; Kohn, 1999; Lepper, Greene ve Nisbett, 1973; Marshall, 2009; McLoyd, 1979; Montessori, 1995; Morrish, 1998; Nelsen, 2006; Piaget, 1954; Reeve, 2006; Rosenberg, 2015; Ryan ve Deci, 2018; Sarıtaş, 2003; Swanson 2001; Vygotsky, 1998). Bu nedenle, bu araştırma, eğitimde ödül ve ceza yerine, öğrencilerin içsel motivasyonlarını güçlendirecek, katılımcı ve özgürleştirici yöntemlere odaklanmanın önemini vurgulamayı amaçlamaktadır. Araştırmaların bu yönde yapılmaya devam etmesi, eğitim sistemlerinin daha etkili ve sürdürülebilir hale gelmesini sağlayacaktır. Bu sebeple, eğitim alanında daha etkili yöntemlerin geliştirilmesine ve öğrenci davranışlarının olumlu yönde şekillendirilmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Yapılan alanyazın incelemesinde eğitimde ödül ve ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili herhangi bir nitel çalışmaya araştırmacı tarafından rastlanmamıştır. Bu çalışma, eğitimde ödül ve ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarına yansımalarını öğretmenlerin görüşlerine odaklanarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu sayede, öğretmenlerin deneyimlerini ve gözlemlerini kullanarak öğrenci davranışlarının şekillenmesi üzerine daha derin bir anlayış elde edilecektir. Bu çalışma, eğitim politikalarının geliştirilmesine, daha etkili eğitim stratejilerinin tasarlanmasına ve gelecekteki araştırmalara ilham verilmesine katkı sağlayacaktır.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırma, aşağıdaki varsayım dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlarda dürüst ve samimi olduğu varsayılmıştır.
2. Ölçme araçlarının alana ilişkin yaptığı ölçümlerin yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılığı aşağıdaki gibidir:

1. Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinin İlkadım, Canik ve Atakum ilçelerinde, resmi ve özel anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin verdiği yanıtlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Eğitim, bir kimseye bilgi ve alışkanlık kazandırma eylemi olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2024).

Öğretmen: Milli Eğitim Temel Kanunu'nu (1973) "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmıştır.

Öğrenci: Öğrenci kendi hızında ve kendi ilgi alanlarında öğrenen bir bireydir (Montessori, 1995).

Ödül: Ödül, istenilen davranışın gerçekleştiği durumlarda sunulan teşvik edici unsurları ifade eder (Başaran, 1998).

Ceza: Ceza, genel itibariyle bir suçun sonuçlarına karşılık olarak uygulanan bir yaptırımdır (Kale, 1995).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eğitimde ödül ve ceza ile ilgili literatür çalışmaları bulunmaktadır. Bu bağlamda en temel konular olarak; eğitim, öğrenme, öğrenci, motivasyon, ödül, ceza ve ödül-cezanın uygulanması başlıkları ele alınmıştır.

2.1. Eğitim

Eğitim, bireylerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan planlı ve yapılandırılmış bir süreçtir. Bu süreç, öğrenme teorileri, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme gibi pedagojik unsurları içerir (Ertürk, 1972). Eğitim genellikle belirli bir amaca yönelik bilgi transferini ve öğrencinin bilişsel yeteneklerini artırmayı hedefler. Ertürk'e (1972) göre, eğitim, "bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir."

Eğitim kelimesi, "*eğit-*" fiilinden türetilmiştir. "*Eğit-*" fiili ise Eski Türkçedeki "*igit-*" fiilinden gelmektedir. "*Igit-*" veya "*igit-*" fiili, bir şeyi yönlendirmek, eğitmek, terbiye etmek anlamına gelir. Türkçedeki "*eğitim*" kelimesi, bu temel anlam üzerinden gelişmiş ve günümüzde geniş bir anlam yelpazesi kazanmıştır, sadece bilgi verme değil, aynı zamanda beceri kazandırma, terbiye etme gibi kavramları da içermektedir (Balyemez, 2019).

Eğitim bilimleri, psikoloji, sosyoloji gibi farklı alan ve disiplindeki araştırmacı ve düşünürler eğitime ilişkin çeşitli tanımlar sunmuşlardır. Montessori (1995), eğitimi çocuğun içsel motivasyonunu ve kendi hızında öğrenmesini destekleyen bir süreç olarak tanımlamıştır. Dewey (2011) eğitimi "*yaşamı sürdürme ve geliştirme süreci*" olarak tanımlamıştır. Eğitimi sadece sınıf ortamında değil, günlük yaşamın bir parçası olarak görmüş ve öğrenmenin bir deneyim süreci olduğunu vurgulamıştır. Piaget (1954), eğitimi doğrudan "*öğrenme süreci*" olarak tanımlamamıştır. Teorisinde, bireyin bilişsel gelişimi üzerine odaklanmış ve öğrenme sürecini bu gelişim içinde incelemiştir. Bruner (1960), eğitimi "*öğrenenin bilgi oluşturma süreci*" olarak tanımlamıştır. Ona göre, öğrenme kişisel bir yapı inşa etmeyi içermektedir.

Bloom (1956), eğitimi "*öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmeye odaklanan bir süreç*" olarak tanımlamıştır. Bandura (1971) eğitimi "*gözlem, taklit ve modelleme aracılığıyla öğrenme*" olarak ele almıştır. Pavlov (1927), eğitimi "*koşullanmış*"

tepkilerin kazanılma süreci" olarak tanımlamıştır. Bu, öğrenmeyi çevresel uyaranlarla ilişkilendirme üzerine odaklandırmıştır. Gardner (2011), çoklu zekâ teorisiyle eğitimi "*farklı zekâ türlerini değerlendirmeyi ve geliştirmeyi*" içeren bir süreç olarak belirtmiştir. Bu, bireylerin farklı öğrenme stillerine ve yeteneklere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Vygotsky (1965) ise eğitimi sosyal etkileşimler ve kültürel bağlam içindeki öğrenme olarak tanımlamıştır. Ona göre, eğitim sosyal etkileşimler ve kültürel bağlam içindeki öğrenme ile yakından ilişkilidir. Bu tanımlar, eğitimi farklı perspektiflerden anlamaya çalışan bilim insanlarının çeşitli görüşlerini yansıtmaktadır.

2.1.1. Eğitimin Önemi

Eğitim, bireyin kişisel, sosyal ve entelektüel gelişimini şekillendiren temel bir unsurdur. Bu süreç, bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak, problem çözme becerilerini geliştirmek ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla önemlidir. Eğitimli bireyler, topluma daha etkin ve pozitif katkılarda bulunma potansiyeline sahiptirler. Ayrıca, ekonomik kalkınma ve sürdürülebilir büyüme için eğitim temel bir faktördür. Eğitim, bilginin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlar ve bireyleri yaşam boyu öğrenmeye teşvik eder. Demokratik değerleri güçlendirir, bireyleri eleştirel düşünceye yönlendirir ve toplumları daha ileri bir seviyeye taşıyacak potansiyeli barındırır (Ertürk, 1972).

Eğitimin önemi üzerine çeşitli görüşler öne sürülmüştür. Dewey'e (2011) göre eğitim, bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Eğitim, sadece bilgi edinmekle sınırlı olmayıp, düşünme becerilerini geliştirmek, demokratik vatandaşlar yetiştirmek ve toplumsal ilerlemeye katkıda bulunmak anlamına gelir. Franklin (1909) eğitimi, "bir kişinin karakterini ve zihinsel kapasitelerini geliştirmek için kullanılan her şey" olarak tanımlamıştır ve bu sürecin bireyin topluma daha iyi hizmet edebilmesi için bir araç olduğunu belirtmiştir. Locke (1825) ise çocukların doğuştan boş bir zihne sahip olduğunu ve bilgiyi deneyimler aracılığıyla edindiklerini öne sürmüştür. Eğitim, bu deneyimlerin rehberliğinde bireyin karakterini şekillendirir. Bu bağlamda, eğitim insan yaşamında büyük bir öneme sahiptir.

2.2. Eğitimde Ödül

Eğitimde ödül, bir faaliyet, etkinlik veya nesne gibi herhangi bir durumu ifade edebilir ve bir sonuç doğurabilir. Ödüller, öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonlarını artırmada önemlidir. Eğitim bağlamında ödüller, öğretim-öğrenim

sürecine katılan herkese verilir ve ödül verildiğinde öğrenciler öğrenmede daha aktif olurlar. Bazı öğrencilerin önemli akademik yetenekleri vardır, ancak sınıfta utangaç, sessiz veya izole oldukları için öğrenmekle ilgilenmezler. Bu öğrencilerin yetenekleri gizlidir. Bir ödül, onları her zaman en iyi olmaya çabalamaya motive edebilir. Bu nedenle, ödül, öğrenme sürecinde uygulanması çok uygun bir stratejidir (Horner, 2009).

Ödül, Moğolca kökenli bir kelimedir. Moğolca dilinde "*verilen şey*" anlamına gelen "*ötgel*" kelimesinden türemiştir. Aynı zamanda, "*verilmek*" anlamına gelen "*ögte*-" fiilinden türemiştir. Ödül, kazananlara verilen bir değerdir (Etimoloji Türkçe, 2024). Ödül, istenilen davranışın gerçekleştiği durumlarda sunulan teşvik edici unsurları ifade eder. Bu, istenilen bir davranışın gerçekleşmesini sağlamak amacıyla kullanılan özendiricileri ve bu davranışın tekrarlanmasını sağlayan pekiştiricileri içerir. Ödül vermek, bireyde istenilen davranışların gerçekleşmesiyle oluşacak memnuniyeti ve güdüyü artırmak için kullanılan bir yöntemdir. Özendirici ve pekiştiriciler, bireyin keyif aldığı tüm uyaranları ve motivasyonu içerir (Başaran, 1998).

Araştırmacılar ve düşünürler ödül kavramını farklı açılardan tanımlamışlardır. Skinner'a (1938) göre, ödül bir davranış takiben gelen istenilen bir sonuç veya bir tatmindir. Ödül, bireyi belirli bir davranış tekrar etmeye teşvik eden bir güçtür. Örneğin, öğrencinin bir sınavda başarılı olması durumunda aldığı övgü veya not, Skinner'a (1938) göre bir ödüldür. Bu ödül, öğrencinin başarılı olma davranışını tekrarlamasını sağlar.

Bandura'ya (1971) göre, ödül, bir davranışın sonucunda ortaya çıkan olumlu bir sonuçtur. Ancak, ödül kavramını daha geniş bir perspektiften ele almıştır ve sadece dışsal ödüller değil, içsel ödüllerin de önemli olduğunu belirtmiştir. Örneğin, bir öğrencinin bir konuyu anlaması ve bu nedenle kendini başarılı hissetmesi, Bandura'ya göre içsel bir ödüldür çünkü bu durumda öğrenci, kendi öznel değerlendirmesiyle olumlu bir sonuç elde etmiştir.

Dewey (1997), ödül kavramını daha geniş bir eğitim felsefesi bağlamında ele almıştır. Ona göre, ödül sadece maddi veya fiziksel bir teşvik değildir; aynı zamanda öğrenme deneyiminin kendisi, öğrencinin ilgisini çeken etkinlikler ve yapılandırılmış öğrenme ortamları da ödül niteliği taşıyabilir. Ona göre, öğrencinin özgün deneyimler yaşayarak öğrenmesi ve bu deneyimlerden keyif alması, en büyük ödüldür.

Vygotsky'ye (1998) göre, ödül bir öğrencinin gelişim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak onun vurgusu, ödülün sadece bireysel bir teşvik olmadığı yönündedir. O, sosyal çevrenin ve kültürel etkileşimlerin önemini vurgulayarak ödülü, çocuğun etrafındaki yetişkinler ve diğer akranlarıyla ilişkileri içinde anlamlı hale getirmiştir. Örneğin, bir çocuğun öğrenme sürecinde aldığı olumlu geri bildirimler ve övgüler, onun kendine güvenini artırarak daha fazla öğrenmeye teşvik eder.

Bruner (1960), öğrenmenin anlamını ve öğrenme süreçlerini anlamak için ödülün önemini vurgulamıştır. Ona göre, ödül, öğrencinin anlama sürecini destekleyen ve onu motive eden bir araçtır. Bruner (1960), ödülü sadece somut dışsal teşvikler olarak değil, aynı zamanda öğrencinin içsel motivasyonunu artıran ve öğrenme sürecini anlamlı kılan içsel tatminler olarak da görmüştür. Örneğin, bir öğrencinin derse aktif katılımı ve öğrenme hedeflerine ulaşması, onun için anlamlı bir ödüldür çünkü bu, kendi öğrenme deneyimini kontrol etme ve başarıma duygusunu artırır.

Piaget (1954), ödülü çocukların bilişsel gelişiminde önemli bir faktör olarak değerlendirmiştir. Ona göre, çocuklar yeni bilgileri öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar ve bu zorlukları aşma çabaları sayesinde ödül alırlar. Piaget'e göre (1954), ödül, çocuğun bilişsel şemalarını genişletme ve yeni deneyimlere uyum sağlama sürecinde kendini gösterir. Örneğin, bir çocuğun bir bulmacayı çözmesi veya bir problemi çözme becerisi geliştirmesi, onun için bilişsel olarak tatmin edici bir ödül olabilir çünkü bu, kendi becerilerini gözlemleme ve geliştirme fırsatı sağlar.

2.2.1. Ödül ile İlgili Teorik Yaklaşımlar

Ödül ile ilgili teorik yaklaşımlar, farklı psikolojik, sosyolojik ve hukuki perspektiflerden aşağıda ele alınmıştır. Aşağıda ödül ile ilgili teorik yaklaşımlar *Davranışçı Öğrenme Kuramı*, *Bilişsel Öğrenme Kuramı*, *İnsancıl Öğrenme Kuramı*, *Sosyal Öğrenme Kuramı* ve *Yapılandırımcı Öğrenme Kuramı* olarak ele alınmıştır.

2.2.1.1. Davranışçı Yaklaşımda Ödül

Davranışçı Öğrenme Kuramı, tüm çalışmalarında, öğrenme davranışının gerçekleşebilmesi için ödül ve cezanın kullanıldığı görülmektedir. Bu yaklaşımda ödül ve ceza merkezi bir rol oynamaktadır. Davranışçı kuram, öğrenmenin gerçekleşmesi için pekiştirmenin gerekli olduğunu vurgular. Bu bağlamda, bireye verilen ödül, pekiştirme ile eşdeğer kabul edilir. İstenen davranışın bireyde oluşması ve süreklilik kazanması için bu davranışın pekiştirilmesi, yani ödüllendirilmesi gereklidir (Morgan,

2000). Davranışçı yaklaşımda ödüller, bireylerin istenen davranışları gerçekleştirmesini sağlamak için kritik bir araç olarak kullanılır. Pekiştirme, davranışın tekrarlanma olasılığını artırarak, öğrenme sürecini destekler. Ödüllendirme, bireyin belirli bir davranışı yapma motivasyonunu güçlendirir ve bu davranışın alışkanlık haline gelmesini sağlar.

Skinner'a (1938) göre, davranışlar sonuçlarına göre şekillenir. Ödüllendirme (pozitif pekiştirme) olumlu davranışları artırabilirken, cezalandırma olumsuz davranışları azaltabilir. Ona göre, ödül sistemleriyle istenilen davranışları teşvik etmek mümkündür. Eğitimde ödül, etkili bir öğrenme aracıdır. Öğrencilere verilen ödüller, istenilen davranışları teşvik eder ve bu davranışların tekrarlanmasını sağlar. Örneğin, bir öğrenci matematikte başarı gösterdiğinde ona övgü veya küçük bir hediye verilmesi, bu öğrencinin matematikte daha fazla çaba göstermesini teşvik edebilir. Ödüller, öğrencilerin motive olmasına ve ders çalışma süreçlerini olumlu bir şekilde etkilemesine yardımcı olabilir. Skinner'e (1938) göre, ödülün etkili olması için belirli prensiplere uyulmalıdır. Ödül, istenilen davranışın hemen ardından verilmelidir, böylece davranış ile ödül arasında net bir ilişki kurulabilir. Ayrıca, ödülün öğrenciye anlamlı gelmesi ve onu motive etmesi önemlidir. Ödüllerin düzenli aralıklarla verilmesi de davranışın güçlenmesini sağlayabilir.

Thorndike (1911), "*zaman içinde öğrenme*" ilkesi olarak bilinen teorisini geliştirmiştir. Bu ilkeye göre, bir davranışın sonuçlarına bağlı olarak tekrarlanma olasılığı artar veya azalır. Yani, ödüllendirme (örneğin, problemi çözme konusunda başarı) gelecekte benzer davranışların tekrarlanmasını teşvik edebilir. Eğitimde ödül, ona göre öğrencilerin istenilen davranışları sergilemelerini teşvik eden bir araçtır. Örneğin, bir öğrenci bir derste başarı gösterdiğinde ona ödül verilmesi, bu öğrencinin o dersle ilgili çalışmalarına motivasyon kazandırabilir ve daha fazla çaba göstermesini sağlayabilir. Bu şekilde, öğrenciler istenilen davranışları tekrarladıkça ödüllendirilir ve bu davranışlar güçlenir.

Thorndike (1911), ödülün etkili olması için belirli prensiplerin takip edilmesi gerektiğini savunur. Ödül, davranışın hemen ardından gelmelidir ki bu, davranış ile ödül arasında net bir ilişki kurulmasını sağlar. Ayrıca, ödülün öğrenci için anlamlı ve motive edici olması önemlidir. Ödüllerin düzenli aralıklarla verilmesi de istenilen davranışların sürdürülmesine katkı sağlayabilir.

Pavlov'a (1927) göre, ödül kullanılarak belirli tepkilerin öğrenilmesi ve

güçlendirilmesi mümkündür. Eğitimde ödül, ona göre istenilen davranışların pekiştirilmesi için etkili bir araçtır. Örneğin, bir öğrenci derste aktif katılım gösterdiğinde ya da bir soruyu doğru cevapladığında ödüllendirilmesi, bu öğrencinin benzer şekilde davranma olasılığını artırabilir. Bu durumda ödül, istenilen davranışın tekrarlanmasını teşvik eder.

Pavlov'un (1927) perspektifinden bakıldığında, ödülün etkili olması için koşulsuz uyarıcı (örneğin, yiyecek veya övgü gibi) ile istenilen davranış arasında güçlü bir ilişki olması önemlidir. Ödülün zamanlaması da kritiktir; istenilen davranış hemen ödüllendirilmelidir ki öğrenme süreci daha etkili olsun. Ancak Pavlov'un (1927) ödüle bakış açısı, sadece olumlu pekiştirmeyi değil, cezanın da öğrenme sürecinde rol oynayabileceğini belirtir. Bu nedenle, eğitimde ödülün yanı sıra cezanın da dengeli bir şekilde kullanılması gerektiğini savunur.

Watson'a (1914), göre, insanlar doğuştan gelen eğilimlerden çok çevresel etkilerle şekillenen davranışlar gösterirler. Ödül ve ceza, istenmeyen davranışları değiştirmek veya istenen davranışları teşvik etmek için kullanılabilir. Eğitimde ödül, Watson'a göre istenilen davranışların pekiştirilmesi ve tekrarlanmasını sağlayan bir araçtır. Örneğin, bir öğrenci sınıfta aktif katılım gösterdiğinde veya başarılı bir proje tamamladığında ödüllendirilmesi, bu öğrencinin benzer davranışları tekrarlamasını teşvik edebilir. Bu şekilde ödül, istenilen davranışın güçlenmesine ve öğrencinin motivasyonunun artmasına yardımcı olabilir.

Watson'un (1914) bakış açısına göre, ödülün etkili olması için doğru zamanda ve doğru şekilde verilmesi önemlidir. Ödül, istenilen davranışın hemen ardından gelmeli ve davranış ile ödül arasında net bir ilişki kurulmalıdır. Ayrıca, ödülün öğrenci için anlamlı ve motive edici olması da önemlidir. Öte yandan, sadece ödüle odaklanmaz, ceza gibi diğer pekiştirme ve düzeltici araçların da etkili olduğunu savunur. Bu nedenle eğitimde ödülün yanı sıra cezanın da dengeli bir şekilde kullanılması gerektiğini belirtir.

Davranışçı yaklaşımlar, motivasyonu ödülleri ve uyarıcılar arasındaki ilişkiyle tanımlar. Bu yaklaşıma göre, ödül, istenen davranış sergilendikten sonra verilen pekiştireçleri ifade eder. Uyarıcı ise, davranışı tetikleyen veya davranışın gerçekleşmesini engelleyen durumları tanımlar. Ödüller, belirli bir davranışı pekiştirerek, o davranışın tekrar edilme olasılığını artırırken, uyarıcılar davranışın ortaya çıkmasında veya engellenmesinde rol oynar. Bu dinamik, davranışçı yaklaşımın

temelini oluşturur ve motivasyonun nasıl şekillendiğinin anlaşılmasına yardımcı olur (Woolfolk, 1998).

Davranışçı yaklaşımı benimseyenler, tüm öğrenme faaliyetlerini dışsal süreçlere dayandırmaktadır. Bu yaklaşımı savunanlar, öğrencilerin yüksek not, artı puan, güzel sözler vb. motive gibi dış uyarıcılarla edilmesini önermektedir. Davranışçı kurama göre, dışsal ödüller ve teşvikler, öğrencilerin istenen davranışları sergilemesini sağlamak için etkili araçlardır. Bu dış uyarıcılar, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırır ve olumlu davranışları pekiştirir. Bu nedenle, davranışçı yaklaşım, dışsal pekiştireçlerin kullanılarak, öğrenmenin ve davranış değişikliğinin sağlanabileceğini vurgular (Selçuk, 2001).

Bireyin dışarıdan ödül gibi etkilerle harekete geçtiği durumlarda dışsal motivasyon ortaya çıkar. Kişinin kendi içsel faktörleriyle, yani ilgi, istek, merak, sosyal ve duygusal ihtiyaçlar gibi içsel etkilerle de içsel motivasyon ortaya çıkar. Dışsal motivasyon genellikle takdir belgesi, plaket, para ödülü gibi dışsal teşvikleri içerirken, içsel motivasyon bireyin kendi iç motivasyonlarıyla bir şey yapmasına dayanır. Pekiştireç, motivasyonu artıran önemli bir faktördür. İstenilen davranışın teşvik edilmesi veya istenmeyen davranışın engellenmesi için kullanılan bir araç olarak kabul edilir. Pekiştireçler genellikle olumlu ve olumsuz pekiştireçler olarak ikiye ayrılır. Olumlu pekiştireç daha çok ödül anlamına gelirken, olumsuz pekiştireç daha çok ceza olarak algılanabilir. Bu durumlar aynı zamanda dışsal motivasyon araçlarıdır. Pekiştireçler aynı zamanda bireyin değer verdiği şeylerle de ilişkilendirilebilir, bu da maddi veya manevi pekiştireçleri içerebilir (Yaman ve Güven, 2014).

Eğitim ve öğretim sürecinde, sınıf içinde disiplini sağlamak için bazen dışarıdan müdahale gerekebilir. Bu müdahale, öğrenciyi motive etmek amacıyla yapıldığında ödül olarak karşımıza çıkar. Ancak ödül verirken, öğrencinin sosyo-duygusal durumu, kişilik özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Ödül, kişiye uygun olduğunda etkili bir motivasyon aracı olabilir, ancak uygun değilse bir fayda sağlamayabilir. Bu kuramsal çerçeveye dayanan araştırmalar, ödülün dışsal bir motivasyon aracı olarak, öğrencilerin olumlu davranışlarını artırdığını ancak aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgi, merak ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, ödül sistemi kullanılırken dikkatli olunmalıdır. Öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun ödüller seçilmesi,

onların motivasyonunu artırabilir ve istenen davranışları teşvik edebilir. Aksi takdirde, ödüller öğrencinin içsel motivasyonunu azaltarak öğrenme sürecine zarar verebilir (Gündüz ve Balyer, 2011).

Genel itibariyle, öğrencilerin davranışlarının ödüllendirilmesi ve bu davranışların sonuçlarının onlarla tartışılması, sınıf içi disiplinin sağlanmasında etkili bir yöntem olarak görülebilir. Ödüllendirme sistemi, öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirerek ve bu davranışların devamını teşvik ederek geri bildirim sağlar. Ayrıca, ödüllerin doğru bir şekilde kullanılması, öğrencilerin sorumluluk duygusunu ve motivasyonunu artırabilir. Bu nedenle, iyi planlanmış ve uygulanan ödül sistemleri, eğitim sürecinde disiplinin korunmasında ve olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasında önemli bir rol oynayabilir. Bu sebeple, eğitimcilerin ve yöneticilerin düzeni sağlamak, öğrenci davranışlarını yönlendirmek, uyumlu davranışları teşvik etmek ve öğrenci tutumlarını şekillendirmek amacıyla ödül sistemlerini kullanmaları gerektiği sıkça vurgulanmaktadır. (Lewis, Romi, Qui ve Katz, 2008).

Ödül, öğrencilerin motivasyonunu artırarak, istenilen davranışların daha sık tekrarlanmasını sağlar ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturur. Eğitim sürecinde ödüllerin bilinçli ve uygun bir şekilde kullanılması, hem bireysel hem de grup düzeyinde daha etkin ve düzenli bir öğrenme ortamı yaratılmasına yardımcı olabilir (Aydın, 2015). Bu nedenle, ödülün bir eğitim aracı olarak stratejik ve dengeli bir şekilde kullanılması, eğitimcilerin ve yöneticilerin üzerinde durması gereken önemli bir konudur.

2.2.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramında Ödül

Bilişsel Öğrenme Kuramına göre eğitimde ödül, istenilen davranışların tekrarlanmasını teşvik eden ve öğrencilerin motivasyonunu artıran bir kavramdır. Ödül, pozitif pekiştirmenin bir türüdür ve öğrencilerin hedeflenen davranışları göstermelerini sağlayarak öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler (Piaget, 1954). Ödülün temel amacı, öğrencilerin istedikleri ödülü elde etmek için çaba sarf etmelerini teşvik ederek öğrenme motivasyonunu artırmaktır (Vygotsky, 1998).

Ödül, öğrencilerin hedef odaklılık kazanmalarına yardımcı olur. İstedikleri ödülü alabilmek için belirlenen hedeflere yönelik çaba gösteren öğrenciler, bu süreçte daha fazla öğrenme gerçekleştirirler. Aynı zamanda, ödül almanın getirdiği olumlu duygular da öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler. Öğrenciler, istedikleri ödülü

aldıklarında mutlu ve memnun olurlar, bu da öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlar (Chomsky, 2002).

Ödül ayrıca içsel motivasyonu güçlendirir. Öğrenciler, istedikleri ödülü elde etmek için kendi iç motivasyonlarını kullanarak çaba gösterirler. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla odaklanmalarını ve daha başarılı olmalarını sağlar. Ancak, ödülün etkili bir şekilde kullanılması için adil ve dengeli bir şekilde dağıtılması önemlidir, aksi takdirde ödülün etkisi azalabilir veya istenmeyen sonuçlar doğurabilir (Beck, 1979; Bruner, 1960).

Öğrenme süreci, bireyin aktif olarak bilgiyi anlamlandırması, organize etmesi ve depolamasıyla gerçekleşir. Öğrenme, dışsal faktörlerin etkisiyle değil, bireyin içsel süreçleriyle ilgilidir ve öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımı önemlidir. Bu kurama göre, öğrencilerin öğrenme motivasyonu, içsel motivasyonları ve hedef odaklılıklarıyla yakından ilişkilidir. Öğrenme sürecinde olumlu pekiştirme, motivasyonun artırılması ve içsel motivasyonun güçlendirilmesi önemlidir. Bu kuram, öğrenme sürecini öğrenci merkezli bir yaklaşımla ele alırken, öğrencilerin aktif katılımını ve anlamlı öğrenmeyi destekler (Bandura, 1971; Bruner, 1960; Piaget, 1954; Vygotsky, 1998).

2.2.1.3. İnsancıl Öğrenme Kuramında Ödül

İnsancıl Öğrenme Kuramında, ödül genellikle pozitif pekiştireçler olarak değerlendirilir. Ödül, öğrencilerin istenilen davranışları sergilediğinde aldıkları teşvik edici geri bildirimlerdir. Bu geri bildirimler, öğrencilerin motivasyonlarını artırarak istedikleri davranışları tekrarlamalarına ve öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunmalarına yardımcı olur (Skinner, 2014).

Ödüller genellikle somut veya soyut şekillerde olabilir. Somut ödüller, örneğin sertifikalar, rozetler, hediyeler veya özel ayrıcalıklar gibi fiziksel nesnelerdir. Soyut ödüller ise övgü, takdir, öğrencilerin başarılarını kutlama, olumlu geri bildirimler veya ilgi gösterme gibi davranışlardır (Maslow, 1970). Önemli olan, ödüllerin öğrencilerin öz-değerlerini artırmaya, özgüvenlerini güçlendirmeye ve içsel motivasyonlarını teşvik etmeye yönelik olmasıdır. Bu şekilde, öğrenciler istenilen davranışları sergileme konusunda motive olurlar ve öğrenme sürecinde daha başarılı olurlar. Ancak ödüllerin kullanımında dengeli olmak da önemlidir, aşırı ödüllendirme veya ödülün sürekli beklenmesi, öğrencilerin gerçek içsel motivasyonlarını azaltabilir veya yanlış

bir ödöl beklentisi oluşturabilir (Rogers, 1995).

Öğrenme sürecinde istenilen davranışların tekrarlanması teşvik eden ve motivasyonu artıran önemli araçlar olarak değerlendirilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin içsel motivasyonlarını güçlendirmeye ve istenilen davranışları sergilemelerini teşvik etmeye odaklanır. Ayrıca, sosyal etkileşimlerin ve çevresel faktörlerin öğrenme sürecindeki rolü de vurgulanır, çünkü ödöl ve pekiştireçler genellikle bu etkileşimlerle birlikte değerlendirilir. Bu çerçevede, ödöl ve pekiştireçlerin öğrenme sürecindeki etkisi, öğrencilerin motivasyonunu artırarak başarıya yönlendirme potansiyeline sahiptir.

2.2.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramında Ödöl

Sosyal Öğrenme Kuramına göre, bireyin sergilediği davranış, bu davranışın sonuçlarından etkilenir. Ödüllendirilen davranışların gelecekte tekrarlanma olasılığı daha yüksektir. Bu durum, hem edimsel koşullanmanın hem de sosyal öğrenme teorisinin temelini oluşturur, çünkü her iki yaklaşımda da davranışın sonuçlarının, davranışın devam etmesi üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu kabul edilir (Tınaz, 2000).

Bandura'nın (1971) Sosyal Öğrenme Kuramı, insanların gözlem yoluyla öğrenmesini vurgular ve bu süreçte ödüllerin önemli bir rol oynadığını belirtir. Bandura'ya göre, insanlar başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenirler. Eğer gözlemlenen model bir ödöl alırsa, gözlemci bu davranışın olumlu sonuçlar doğurduğunu görür ve aynı davranışı tekrar etme olasılığı artar. Bu durum, öğrenmenin dolaylı pekiştirilmesi olarak bilinir. Eğitimde, öğrencilerin başkalarının başarılarını ve bu başarıların nasıl ödüllendirildiğini görmeleri, kendi öğrenme motivasyonlarını artırabilir.

Bandura'nın güdülenme süreci olarak tanımladığı bir davranışın öğrenilmesi, bireyin o davranış kalıbını benimsemesi ve istendik davranışın pekiştirilmesi ile mümkündür. Davranışın ödüllendirilmesi, onun devamlı hale gelmesini sağlar; ödüllendirilmezse, istenen davranış durabilir. Öğrenme doğrudan deneyimle, gözlem yoluyla veya bireyin kendini pekiştirmesi ile gerçekleşebilir. Modelleme sürecinde, bireyin davranış kalıbını algılaması ve bu davranışı sergilediğinde alacağı ödölü önceden bilmesi, bilişsel süreçleri devreye sokar. Bu yönüyle, Bandura'nın teorisi edimsel şartlanmadan ayrılır (Ülgen, 1995).

Bandura (1971) ayrıca bireylerin davranışlarının sonuçlarına dair beklentiler geliştirdiğini ve ödüllerin bu beklentilerin oluşmasında kritik bir rol oynadığını savunur. Öğrencilerin başarılı olduklarında ödül alacaklarını bilmeleri, öğrenme süreçlerine olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırabilir. Ek olarak, öğrencilerin kendi başarılarını tanımaları ve kendilerini ödüllendirmeleri, içsel motivasyonlarını geliştirmelerine yardımcı olabilir. Genel itibari ile, Bandura'nın (1971) kuramında ödül, doğrudan bir pekiştireç olmasının yanı sıra gözlemsel öğrenme ve motivasyon süreçlerinin bir parçası olarak da önemli bir yere sahiptir.

Rotter (1966), bireylerin davranışlarını belirleyen iki ana faktör olarak beklenti ve pekiştirme değerini (ödülün çekiciliği) öne sürer. Ona göre, ödülün etkisi beklenti ve pekiştirme değerine dayanır. *Beklenti-Değer* teorisine göre, bireylerin bir davranışı sergileme olasılıkları, o davranışın sonucunda bekledikleri ödülün çekiciliği ve bu ödülün kişisel değeri ile belirlenir. Eğitimde, ödüller öğrenciler için anlamlı ve değerli olduğunda, öğrenciler daha motive olur ve istenen davranışları sergileme olasılıkları artar. Ödül, öğrencilerin içsel kontrol odağına sahip olmalarını ve kendi başarılarını kontrol ettiklerini hissetmelerini destekleyerek motivasyonlarını artırır.

Rotter (1966) ayrıca, ödülün öğrenme sürecinde merkezi bir rol oynadığını vurgular. Başarılı bir davranış sonrası ödüllendirme, benzer davranışların tekrarlanmasını pekiştirir. Ödüller, öğrencilerin istenen davranışları sergileme olasılığını artırarak öğrenme sürecini destekler. Öğrencilerin ödüllere yönelik beklenti ve bu ödüllerin kişisel değerini anlamaları, eğitimde motivasyonun ve başarının artmasında önemli bir rol oynar.

Mischel'a (1996) göre, bireylerin davranışlarını etkileyen içsel faktörler önemlidir. Özellikle öz-düzenleme yetenekleri, ödül sistemlerinin etkinliğini belirler. Eğitimde, öğrencilerin kendi motivasyonlarını artırmak ve öz-kontrol becerilerini geliştirmek için ödülleri stratejik bir şekilde kullanmak önemlidir. Ödüllerin zamanlaması, ölçeği ve öğrencilerin kişisel değerlendirmeleri dikkate alınarak tasarlanmalıdır. Mischel (2015) öğrencilerin öz-kontrolünü ve içsel motivasyonlarını güçlendirmek üzerine odaklanmıştır. Ödüllerin, uzun vadeli hedeflere odaklanmayı teşvik etmesi ve anlık tatmin ile başarı arasındaki dengeyi sağlaması gerektiğini vurgular. Eğitimde, ödülün öğrencilerin bilişsel süreçlerini nasıl etkilediği ve ödülün subjektif değerlendirmelerine nasıl etki ettiği önemlidir. Bu doğrultuda, öğrencilerin içsel değerlerini, hedeflerini ve beklentilerini göz önünde bulunduran ödül sistemleri

tasarlanmalıdır (Mischel, Shoda ve Peake, 1988).

Walters ve Bandura (1959), Sosyal Öğrenme Kuramında özellikle çocukların saldırganlık davranışlarının gözlemsel öğrenme yoluyla nasıl edindiklerini araştırmıştır. Onların, ödül konusundaki görüşleri, gözlemsel öğrenmenin ve dolaylı pekiştirmenin önemine dayanmıştır. Onlara göre, çocuklar davranışlarını model alma yoluyla öğrenirler. Bir çocuğun, bir modelin (örneğin bir öğretmen veya ebeveyn) ödüllendirildiğini görmesi, o davranışı benimsemesini ve aynı davranışı sergileme olasılığını artırır. Eğitimde, öğretmenlerin ve diğer rol modellerin olumlu davranışlarının ödüllendirilmesi, öğrencilerin bu davranışları gözlemleyerek öğrenmelerini ve tekrar etmelerini teşvik eder (Bandura ve Walters, 1963).

Ayrıca, Bandura ve Walters (1959), dolaylı pekiştirmenin de etkili olduğunu belirtmiştir. Onlara göre, çocuklar, başkalarının ödüllendirildiğini veya cezalandırıldığını gözlemleyerek hangi davranışların kabul edilebilir olduğunu öğrenirler. Eğitimde, öğrencilerin diğer öğrencilerin olumlu davranışlarının ödüllendirildiğini görmeleri, bu davranışları kendilerinin de sergilemesine yol açar. Onların çalışmaları, özellikle saldırganlık gibi olumsuz davranışların ödüllendirilmemesi gerektiğini de vurgular, çünkü çocuklar bu tür davranışları gözlemsel öğrenme yoluyla benimseyebilirler. Bu çerçevede, eğitimde ödüllerin stratejik ve dikkatli bir şekilde kullanılması, istenen davranışların pekiştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir (Bandura ve Walters, 1963).

Sosyal Öğrenme Kuramının diğer bir savunucusu olan Ellis'in (1962) geliştirdiği *Rasyonel Duygusal Davranış Terapisi* (REBT), bireylerin duygusal ve davranışsal sorunlarının, irrasyonel düşüncelerden kaynaklandığını savunur. Ellis (1996), bireylerin irrasyonel düşüncelerinin davranışlarını etkilediğini savunur ve ödüllerin bu düşünce süreçlerini nasıl değiştirebileceğini incelemiştir. Eğitimde ödüllerin, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artıracak şekilde kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Ödüllerin, öğrencilerin kendilerine olan inançlarını pekiştirecek ve öz-değerlerini artıracak şekilde tasarlanması önemlidir (Ellis ve Dryden, 1997).

Ellis (1996) ayrıca, ödüllerin irrasyonel inançların değiştirilmesine yardımcı olabileceğini savunmuştur. Eğitimde, öğrencilerin başarısızlık korkusu ve düşük özgüven gibi irrasyonel inançlarını dönüştürmek için ödülleri kullanılabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin daha rasyonel ve olumlu düşünce kalıpları geliştirmelerine, özgüven kazanmalarına ve motive olmalarına yardımcı olur. Böylece, ödüller sadece

dışsal bir pekiştireç olmaktan çıkar ve öğrencilerin içsel gelişimlerine katkıda bulunan önemli bir araç haline gelir.

Miller ve Dollard'a (1941) göre, öğrenme sürecinde ödül ve pekiştirme kritik bir rol oynar. Bir davranışın taklit edilmesi, o davranışın gözlemlenmesi ve sonucunda ödüllendirilmesiyle pekiştirilir. Eğitimde, öğrenciler öğretmenlerinin veya akranlarının olumlu davranışlarını gözlemleyip bu davranışların ödüllendirildiğini gördüklerinde, aynı davranışları sergilemeye daha yatkın hale gelirler. Bu, ödülün öğrenme sürecinde motivasyon kaynağı olduğunu ve öğrencilerin olumlu davranışlarını artırmak için etkili bir araç olduğunu gösterir.

Miller ve Dollard (1941) ayrıca, öğrenme sürecinde "*sürücü*" (drive) ve "*teşvik*" (incentive) teorilerini vurgularlar. Bu teoriye göre, bireylerin davranışları, belirli bir hedefe ulaşma motivasyonu ve bu hedefe ulaşmanın getirdiği ödül ile şekillenir. Eğitimde, öğrencilerin belirli hedeflere ulaşmalarını teşvik etmek için ödüller kullanılabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin hedeflerine ulaşma motivasyonlarını artırmak ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilemek için ödüllerin stratejik kullanımının önemini ortaya koyar. Ödüllerin bu şekilde kullanılması, öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarını artırarak öğrenme sürecine katkıda bulunur.

2.2.1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramında Ödül

Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına göre, öğrenme sürecinde yer alan bireylerin bir dizi önemli özellik taşıması beklenir. Bu özellikler, girişimci olabilme yeteneği, kendini ifade edebilme becerisi, etkili iletişim kurabilme yetisi, eleştirel düşünme kapasitesi, planlama ve organizasyon yeteneği ile öğrenilenleri gerçek hayata aktarabilme yeteneği gibi unsurları içerir. Bu yaklaşıma göre, bireylerin girişimci olmaları, yani aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılım göstermeleri ve yeni fikirler geliştirmeye açık olmaları önemlidir. Ayrıca kendini ifade edebilme yeteneği, düşüncelerini açıkça ifade edip paylaşabilme yeteneğiyle ilişkilendirilir. İletişim becerileri, diğerleriyle etkileşimde bulunurken doğru ve etkili iletişim kurabilme kabiliyetini içerir (Marlowe ve Page, 1998).

Yapılandırmacı yaklaşımın temeli *Vico'nun düşünceleri* ve *Kant felsefesi* ile şekillenmiştir. Kant'ın (2023) ahlak felsefesi, ahlaki eylemlerin ödül veya ceza beklentisiyle değil, ödev duygusuyla yapılması gerektiğini savunmuştur. Ona göre, ahlaki değeri olan eylemler, kişisel çıkarlar veya ödüllerle değil, içsel bir ahlaki

zorunlulukla gerçekleştirilmelidir. Eğitimde ise, çocukların hem aklını hem de karakterini geliştirmeyi hedefler ve ödüllerin kısa vadede davranış değişikliklerine yol açabileceğini kabul etmiş, ancak asıl amacın, çocukların içsel ahlaki duygularını geliştirmeleri olduğunu vurgulamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu ve bireylerin bilgiyi kendi deneyimleriyle inşa ettiklerini belirtir. Bu yaklaşımda içsel motivasyonun önemi vurgulanır ve dışsal ödüllerin sınırlı bir rol oynaması gerektiği savunulur. Kant'ın ahlak ve eğitim felsefesindeki ödül anlayışı ile yapılandırmacı öğrenme kuramının içsel motivasyona verdiği önem arasında benzerlikler bulunmaktadır. Hem Kant'ın hem de yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri, bireyin içsel süreçlerini ve motivasyonlarını ön planda tutar (Kant, 2023).

Vico (2017), bilginin bireylerin yaşadıkları kültürel ve tarihsel bağlamlardan etkilendiğini ve yaratıcı bir süreç olduğunu savunmuştur. Onun düşünceleri, bilgiye statik değil, dinamik ve sürekli yeniden inşa edilen bir süreç olarak bakar. Vico'nun (2017) bilgi ve öğrenme sürecine bakış açısı, dışsal ödüllerden ziyade bireyin kendi deneyimlerinden ve kültürel bağlamdan kaynaklanan içsel motivasyonları önemser.

Vico'nun (2017) bilgiye yaklaşımı, yapılandırmacı öğrenme teorisinin temellerine önemli bir katkı sağlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, bireylerin bilgiyi aktif olarak inşa ettiklerini ve bu sürecin kişisel deneyimler, kültürel ve sosyal bağlamlarla şekillendiğini savunmuştur. Vico'nun görüşleri, öğrenme sürecinde dışsal ödüllerden ziyade içsel ve bağlamsal motivasyonların önemini destekler ve yapılandırmacı öğrenme teorisinin bireysel anlam yaratma süreçleriyle örtüşür.

Yapılandırmacı yaklaşımda ödülün rolü, öğrenme sürecine ve bireyin motivasyonuna yönelik çeşitli görüşlerle ele alınmıştır. *William James, John Dewey, F. C. Bartlett, Jean Piaget, Lev Vygotsky* ve *Ernst von Glasersfeld*'in ödül ve motivasyon konusundaki yaklaşımları, yapılandırmacı öğrenme teorisinin gelişiminde önemli yer tutar. (Dewey, 1997; Bartlett, 1932; Glasersfeld, 1995; Piaget, 1954; Vygotsky, 1938).

Dewey (1997), eğitimde deneyim ve pratiğin önemini vurgular ve öğrenmenin öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleşmesi gerektiğini savunmuştur. O, ödül sistemlerinin öğrencinin öğrenme sürecindeki doğal merak ve ilgi duygusunu zayıflatabileceğini belirtir. Eğitimde ödüller, öğrencinin içsel motivasyonunu

desteklemeli ve öğrenciyi daha derinlemesine öğrenmeye teşvik etmelidir. Dewey'e göre, en etkili öğrenme, öğrencinin ilgisini çeken ve anlamlı bulduğu etkinlikler yoluyla gerçekleşir.

Bartlett (1932), öğrenmenin hafıza ve bilişsel süreçlerle ilişkili olduğunu savunur. O, ödüllerin öğrenme sürecinde bilişsel şemaların oluşumunu ve yeniden yapılandırılmasını destekleyecek şekilde kullanılmasının önemini vurgulamıştır. Ödüller, öğrencinin bilgi ve becerilerini daha iyi organize etmesine ve hatırlamasına yardımcı olabilir, ancak bu ödüllerin içsel motivasyonu teşvik etmesi gerektiğini savunmuştur.

Piaget (1954), çocukların öğrenme sürecinde aktif katılımcılar olduğunu ve bilgiyi kendi deneyimleriyle inşa ettiklerini vurgulamıştır. O, dışsal ödüllerin çocukların doğal öğrenme süreçlerini kesintiye uğratabileceğini ve öğrenmenin kendiliğindenliğini bozabileceğini savunur. Ona göre, en etkili öğrenme, çocukların kendi merakları doğrultusunda keşfederek ve problem çözerek elde ettiği öğrenmedir. Bu nedenle, ödüllerin, çocukların içsel motivasyonunu artıracak ve öğrenme sürecine anlam katacak şekilde kullanılmasını önermiştir.

Vygotsky (1998), sosyal etkileşim ve kültürel bağlamın öğrenmedeki önemini vurgulamıştır. Ona göre, ödüller, sosyal öğrenme süreçlerini destekleyecek şekilde kullanılmalıdır. Öğrenme, daha yetkin bireylerle (öğretmenler, akranlar) etkileşim yoluyla gerçekleşir ve ödüller, bu etkileşimleri teşvik edebilir. Ancak, ödüllerin, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını ve içsel motivasyonunu engellememesi gerektiğini savunmuştur.

Glaserfeld (1995), öğrenmenin, bireyin kendi anlamlarını inşa etme süreci olduğunu savunmuştur. Glaserfeld (1995), dışsal ödüllerin bireyin öğrenme sürecinde yüzeysel bir rol oynayabileceğini ve öğrenmenin derinlemesine gerçekleşmesi için içsel motivasyonun daha önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrenme, bireyin kendi bilişsel yapıları ve deneyimleri üzerinden inşa edilmelidir ve bu süreçte ödüller, bireyin kendi öğrenme sürecini daha derinlemesine anlamasına ve motive olmasına yardımcı olmalıdır. James (2015) ise eğitimde içsel motivasyonun önemini vurgulamıştır. O, öğrenmenin bireyin merakını ve ilgi alanlarını tetikleyen bir süreç olması gerektiğini savunmuştur. Dışsal ödüllerin (notlar, sertifikalar gibi) sınırlı bir motivasyon kaynağı olduğunu ve öğrenmenin sürdürülebilir olması için içsel motivasyonun daha etkili olduğunu belirtmiştir. Ödüllerin, sadece uygun bir şekilde kullanıldığında ve bireyin

içsel merakını desteklediğinde faydalı olabileceğini düşünmüştür.

Eğitim modellerinin yapılandırmacı-gelişimsel yaklaşımları benimsemesiyle birlikte öğrenen merkezli bir anlayış benimsenir. Bu yaklaşımda, öğrencinin öğrenme sürecine rehberlik edecek olan öğretmenin, öğrencinin kendisiyle, sosyal çevresiyle, bilişsel özellikleriyle ve öğrenme yöntemleriyle ilişki kurması gereklidir. Bu ilişkilerin kurulmasıyla öğrenme ortamı oluşturulur ve öğrenci öğrenmeye hazır hale getirilir. Ancak, bu tür bir öğrenme ortamının hazırlanmasıyla birlikte öğrenciyi tanımaktan bahsedilebilir. Bir öğretim programının etkinliği ve öğrenme ortamının öğrenci merkezli olarak yapılandırılması için öğrenciyi gerçek anlamda tanımının önemli olduğu görülür (Seven ve Engin, 2008).

Öğrenciyi tanımak, öğretmenin öğrencinin bilişsel süreçlerini, öğrenme stillerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve motivasyonlarını anlaması anlamına gelir. Bu bilgiye dayanarak öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde yönlendirebilir ve öğrenciye uygun öğrenme fırsatları sunabilir. Öğrenciyi tanımak aynı zamanda öğretmenin öğrenciyle daha güçlü bir bağ kurmasına ve onu daha iyi desteklemesine yardımcı olur. Bu nedenle, yapılandırmacı-gelişimsel yaklaşımlarda öğretmenin öğrenciyi tanıması ve bu bilgiyi öğrenme ortamını geliştirmek için kullanması büyük önem taşır (Seven ve Engin, 2008).

2.2.2. Eğitimde Ödül Türleri

Eğitimde ödül türleri, öğretmenler tarafından sıkça kullanılan, öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve olumlu davranışları teşvik etmek için kullanılan çeşitli araçlardır. Bunlar arasında en yaygın olanları maddi ödüller ve manevi ödüller olarak ikiye ayrılabilir. Maddi ödüller, öğrencilere verilen somut ödüller olup, hediyeler, sertifikalar, madalyalar ve hatta bazen para ödüllerini içerir. Manevi ödüller ise daha soyut olup, öğrencilerin başarılarının sözlü olarak takdir edilmesi, övgü dolu sözler, başarı belgeleri, özel ayrıcalıklar veya sınıf içinde liderlik görevleri verilmesi gibi yöntemlerle gerçekleştirilir.

2.2.2.1. Maddi ve Manevi Ödüller

Ödüller çeşitli şekillerde ve türlerde olabilir. Bunlar; çıkartmalar, şekerlemeler, ikramlar, kalemler, sertifikalar, övgü ve para gibi maddi ödüller olabilir (Moberly Wadder ve Duff; 2005). Partin (2016), ödülleri birçok türde kategorize etmiştir. Ona göre, ödüller hediye şeklinde *maddi ödüller* olabilir; örneğin şeker, çıkartma, kalem,

kitaplar ve çikolata gibi dller. İkinci olarak, ödüller aktivite şeklinde *manevi ödüller* olabilir; örneğin mola vermek, oyun oynamak, ğretmen yardımcısı olmak ve bir şeyi ödünç almak gibi. Üçüncü dl şekli *sosyal pekiştirmedir*; örneğin öğrenciyi sıralamaya sokma, alkışlama, gülümseme ve arkadaşlar ile öğretmenlerin takdiri gibi dller. Son dl şekli ise içsel pekiştirme şeklinde; örneğin neşe, hedefe ulaşma, öz tatmin, anlamlı mizah ve kendini ifade etme gibi dllerdir.

Cascio'ya göre (2007), ödüller; sözlü ödüller, sembolik ödüller, göstermelik ödüller, somut ödüller ve etkinlik dlleri olarak sınıflandırılır. Öğretmenlerin genellikle ilk düzeyde kullandığı ödül türü sözlü dldr. Manevi dl olarak sözlü ödül, sözlü olarak verilen bir tür pozitif pekiştirmedir. Bir yanıt olasılığını pekiştirebilecek herhangi bir şeyi ifade eder. Öğretmenin, ğrenci davranışını onayladığını veya memnuniyetini belirten, davranışa bağlı olarak verdiği olumlu bir ifadedir.

Maddi dl olarak sembolik ödüller, karakter veya başarıda örnek teşkil eden performansı temsil eden nesneler şeklinde; örneğin altın yıldız veya öğrencinin adının tahtaya yazılması. Bu dller, övgüye benzer şekilde avantaj sağlar ve daha uzun süreli hatırlatıcılar olarak hizmet eder. Göstermelik dller ise değeri temsil eden fiziksel dllerdir, örneğin yiyecek veya puan tabloları. Bu dller, belirli bir sistem dahilinde ödüllerin tahsisi ve kullanımı ile verilir. Öğrencilerin davranışlarına göre, öğretmenler dlleri belirler ve dağıtır. Örneğin, doğru cevap veren öğrencilere para vermek gibidir (Cascio, 2007).

Brophy (2004), somut ödüllerin motivasyonun değer yönünü ele almak için en basit, en doğrudan ve en uyarlanabilir stratejiler olduğunu belirtir. Somut dller, öğrencilerin görebileceği ve hissedebileceği, maddi ödüller, fırsatlar, ödüller, diğer tanınmalar ve ğretmen dlleri gibi dllerdir. Somut ödüllere örnek olarak, ödüller ve ekstra puanlar verilebilir. Somut dller ve etkinlik dlleri, semboller veya jetonlar araya girmeden doğrudan öğrenciye verilebilen dllerdir.

Somit bir ödül, olumlu davranış veya başarı için verilen bir dldr ve okul malzemeleri veya diğer fiziksel nesneler gibi öğeleri içerir. Örneğin, ğretmen öğrencilere bir dev verir ve devi iyi ve zamanında tamamlayanlara bir kalem verileceğini söyler. Böylece ğrenciler dl almak için ellerinden geleni yaparlar. Ancak somut ödüller her zaman etkili olmayabilir çünkü öğrencileri öğretmenlerin verdiği ödüllere bağımlı hale getirebilir. Öğrenciler sadece ödül almak için çok

çalışabilirler, ama derse ilgi göstermeyebilirler. Ayrıca, somut ödülleri uygulayan öğretmenlerin ödül almak için daha fazla paraya ihtiyacı olabilir. Etkinlik ödülleri ise lider olmak veya öğretmenin yardımcısı olmak, etkinlikler sırasında takım kaptanı olmak veya diğer öğrencilerden ayırt edici bazı ayrıcalıklara sahip olmak gibi soyut ödüllerdir (Brophy, 2004),

Manevi ödül olarak; psikolojik, sosyal ödüller de bulunmaktadır. Psikolojik ödülde, psikolojik cezaların aksine, öğrencilerin olumlu sınıf atmosferini korumak için sergiledikleri davranışlar sonucunda onların zihinsel ve ruhsal yapılarına yönelik verilen ödüllerdir. Öğrenciyi takdir etmek, onlara güven ve cesaret vermek ve değer verildiğini hissettirmek gibi ödüller bu kategoriye girer. Sosyal ödüllerde ise öğrencilerin öğretmenler ve sınıf arkadaşlarıyla kurduğu toplumsal etkileşim ve iletişim, genellikle güçlü bir pekiştirme etkisi yaratır. Bu tür bir pekiştirme uygulandığında, öğretmen neden ödül verdiğini açıklamalıdır. Gülümseme, sırtını ve başını okşama gibi davranışlar bu grupta yer alır (Saban, 2002).

Maddi ödüllere ise oyuncaklar, sertifikalar, okul malzemeleri ve sembolik hediyeler ise örnektir ve öğrencilerin davranışlarını pekiştirmek için kullanılır. Bu tür pekiştirmeler, sosyal pekiştiricilerin etkisini yitirmeye başladığı zamanlarda da kullanılmalıdır. Ancak, bu pekiştirme şekli maliyetli olabilir ve sık kullanıldığında etkisi hızla azalabilir (Küçükahmet, 2003).

2.2.2.2. Olumlu ve Olumsuz Ödüller

Olumlu ödüller, Deniz'e (2009) göre, bir davranışın gerçekleşme olasılığını artıran ve organizma tarafından tercih edilen bir uyarıcıdır. Hamarta, Arslan ve Yılmaz'ın (2014) çalışmalarında da vurgulandığı üzere, bu tür uyarıcılar organizmanın hoşuna giden ve davranışın tekrarlanmasını teşvik eden unsurlardır. Özbay (2002) ise bu uyarıcıların, organizmanın bir tepki verdikten sonra ortaya çıktığını ifade etmektedir. Kaya (2015), organizmanın bu tür bir uyarıcıya ulaştığında haz duyduğunu belirtir. Olumlu pekiştireçler, "*ödül*" olarak da adlandırılmaktadır (Bacanlı, 2005). Ersanlı (2002) ise övgü, not veya yıldız gibi pekiştireçlerin ödüllendirme amacıyla kullanıldığını belirtir. Koç (2016), derse katılım gösteren bir öğrenciye öğretmenin gülümsemesini olumlu pekiştirece örnek olarak vermektedir.

Olumlu ödüller, birincil ve ikincil olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmaktadır (Işık, 2015). Birincil olumlu pekiştireçler, yiyecek, su ve cinsellik gibi organizmanın

doğal olarak ihtiyaç duyduğu ve yaşamını sürdürmesi bu uyarıcılar gereklidir (Senemoğlu, 2018). Hamarta, Arslan ve Yılmaz (2014) da bu tür pekiştireçlerin yeme, içme ve cinsellik gibi temel yaşam gereksinimleriyle ilişkili olduğunu belirtir. Yılmaz (2015) ise ikincil olumlu ödülleri, başlangıçta nötr olan bir uyarıcının, birincil ödüllere ilişkilendirilmesi sonucu pekiştireç niteliği kazanan uyarıcılar olarak tanımlamaktadır. Bu tür ödüllere saygı, takdir ve para gibi örnekler verilebilir.

Olumsuz ödülleri ise, istenmeyen bir durumun ortadan kaldırılması sonucunda davranışın yapılma sıklığını artıran bir özellik taşımasıdır (Arı, 2002). Koç (2016), olumsuz pekiştirecin ceza değil, davranışın tekrarlanma sıklığını artırma yeteneği olduğunu vurgular. Bu tür pekiştireçler, rahatsız edici uyarıcıyı ortamdaki kaldırarak davranışın tekrarlanmasını teşvik eder (Yılmaz, 2015).

Olumsuz pekiştireçler, Aydın (2016) tarafından belirtildiği üzere, birincil ve ikincil olmak üzere iki ana gruba ayrılırlar. *Birincil olumsuz pekiştireçler* organizmaya zarar veren ve yaşamı tehdit eden uyarıcılardır. Bu kategoriye, şiddetli ışık, yüksek ses veya elektrik şoku gibi öğeler örnek olarak verilebilir (Senemoğlu, 2018). Işık (2015), *ikincil olumsuz pekiştireçleri* ise organizma tarafından öğrenilmiş ve rahatsız edici olarak algılanan uyarıcılardır. Otorite veya küfür gibi unsurlar bu kategoriye örnek teşkil eder.

Yılmaz (2015) ise ikincil olumsuz pekiştireçleri, başlangıçta nötr olan bir uyarıcının, birincil olumsuz pekiştireçlerle ilişkilendirilmesi sonucu pekiştireç özelliği kazandığını açıklar. Bu tür pekiştireçlere örnek olarak, çocuğun soğuk sobaya dokunmamasını öğrenmesi verilebilir. Bu durumda, soğuk soba başlangıçta birincil olumsuz bir uyarıcı olmasa da, çocuk tarafından öğrenilmiş ve rahatsız edici bir unsura dönüşmüştür.

Mittonberg de (2013) ödülleri olumlu ve olumsuz olarak ayırmıştır. Olumlu yani pozitif ödül, tanınma, başarıma hissi veya bilinçli tatmin gibi soyut bir ödüldür. Örneğin, öğrenciler doğru bir cevap verdikten sonra öğretmenin gülümsemesi veya iltifatı. Doğru bir şey yaptıklarını bilmek ve öğretmenden olumlu geri bildirim almak, onları öğrenmeye daha fazla ilgi ve istekle motive eder.

Pozitif ödülleri, bir davranışın sonuçları hemen gözlemlendiğinde ve tekrar eden davranış olasılığı arttığında meydana gelir. Bir çocuğun davranışını güçlendirmek ve iyi uygulamaların tekrarlanmasını sağlamak için öğretmenin, iyi davranışın istenen

sonuçlarla devam etmesi için bir ödöl oluşturması gerekir (Loferansoa, 2014).

Olumlu ödöller, bir bireyin yaptığı bir şeye karşılık olarak verilen sonuçlarla davranışı pekiştirir. Örneğin, öğretmen, öğrenci ödevi zamanında tamamladığında öğrenciye ekstra puan verecektir. Bu nedenle, öğrenci bu davranışı gelecekte tekrarlama eğiliminde olurlar ve böylece ödevlerini tamamlama davranışını pekiştirirler.

Olumlu ödöl, Skinner'a göre (2014), tanınma, başarma hissi veya bilinçli tatmin gibi soyut bir ödöldür. Örneğin, birisinin yararlı bir şey yaptığında veya birine yardım edip gününü güzelleştirdiğini bilmek soyut bir ödöldür. İçsel ödöller soyut olduğundan, genellikle aktiviteyi veya davranışı yapan kişinin içinden gelirler. Bu durumda "içsel" demek, ödölün aktiviteyi veya davranışı yapan kişiye içkin olduğu anlamına gelir. Olumlu ödöl, bireyin ödüllendirici bulduğu bir sonuç sağlayarak bir davranışı güçlendirir. Örneğin, öğretmen, öğrenci her ödevi tamamladığında öğrenciye ödöl verirse, bu davranışı gelecekte tekrarlama olasılığı artar ve böylece ödevlerini tamamlama davranışını güçlendirir.

Olumsuz ödöl ise, istenmeyen bir davranışın ortadan kaldırılması veya azaltılması için kullanılan bir takviye yöntemidir. Genellikle, istenmeyen bir davranışın sonuçlarından kaçınmak veya azaltmak için kullanılır. Örneğin, bir öğrenci sınavda başarısız olduğunda ek çalışma yapmaktan kaçınmak için öğrenciye ekstra bir şans verilebilir veya ödevi tamamladığında bir ceza almayabilir. Olumsuz ödöl, olumsuz takviye veya ceza ile karıştırılmamalıdır. Olumsuz takviye, bir davranışın tekrarlanmasını sağlamak için istenmeyen bir uyarıcıyı ortadan kaldırmak veya azaltmak anlamına gelirken, ceza ise bir davranışın tekrarlanmasını önlemek için istenmeyen bir uyarıcıyı eklemek anlamına gelir. Olumsuz ödöl ise istenmeyen bir durumun ortadan kaldırılması veya azaltılması için bir teşvik sunar (Skinner, 2014).

2.2.2.3. Birincil ve İkincil Ödöller

Eğitim bilimciler, ödöllerini gruplarken birincil ve ikincil türleri de dikkate almışlardır. Bu doğrultuda, ödöller genellikle birincil ödöller ve ikincil ödöller olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmıştır. *Birincil ödöller*, doğrudan temel biyolojik ihtiyaçlarımızı karşılayan ödöllerdir. Örneğin, çikolata veya gazoz gibi fizyolojik olarak tatmin edici ödöller buna örnektir (Kaya, 2015). Bu tür ödöller ayrıca doğal pekiştireçlerdir; yani, organizma tarafından doğal bir tepkiyle karşılanan ödöllerdir

(Arı, 2002). Örneğin, uykusu olan bir organizma uykusuzluğunu gidermek için uyumalıdır.

Birincil ödüller, organizmayı belirli bir yönde harekete geçiren ve öğrenilmemiş tepkileri tetikleyen uyarıcılardır. Bir çocuğa ödev alışkanlığı kazandırmak için şeker vermek buna örnek gösterilebilir. (Yılmaz, 2015). Ancak, birincil ödülün davranışı kazandırabilmesi, organizmayı ödüle veya cezaya bağlayarak gerçekleşir (Aydın, 2016). Her birey için birincil ödüllerin etkisi aynı olmayabilir; çünkü bireylerin önceki koşulları farklıdır ve bir uyarıcının ödül olup olmadığına karar vermek için bireyi tanımak önemlidir (Koç, 2016).

Fizyolojik tatminlerimizin yanı sıra, diğer durumlar da tatmin edici özellikleriyle ödül olarak kabul edilebilir. Örneğin, güzel söz veya para gibi ödüller bu kategoriye girer (Özbay, 2002). *İkincil ödüller* ise doğrudan bir ihtiyacı karşılamayan, klasik koşullama süreciyle ödül niteliği kazanan ödüllerdir (Kaya, 2015). Bu tür ödüller öğrenme süreci sonucunda oluşur (Arı, 2002).

İkincil ödüller, birincil ödüllerle ilişkilendirilerek kazanılan ödüllerdir, bu nedenle koşullu ödüller olarak da adlandırılırlar (Ersanlı, 2002). İkincil ödüller genellikle tek başlarına bir anlam taşımazlar. Slavin'e (2018) göre, ikincil ödüller, birincil ödüller veya diğer iyi düzenlenmiş ikincil ödüllerle ilişkilendirildiğinde anlam kazanan ödüllerdir.

İkincil ödüller genellikle dört farklı kategoride sınıflandırılabilirler. Sosyal ödüller, gülümseme, övgü, takdir gibi davranışlarla ilişkilendirilen ödüllerdir. Faaliyet temelli ödüller ise bireyin keyif aldığı aktivitelerin gerçekleştirilmesine izin veren ödüllerdir; örneğin, çocuğun sevdiği oyuncakla oynamasına izin vermek gibi. Sembolik ödüller arasında not, para, marka gibi örnekler verilebilir. Nesne temelli ödüller ise istenilen davranış sergilendikten sonra verilen nesnelerdir; örneğin, oyuncaklar veya lego setleri gibi ödüller örnek verilebilir (Yılmaz, 2015).

2.2.3. Ödülün Öğrenci Davranışa Etkisi

Ödül, istenilen öğrenci davranışlarını teşvik etmeli, ceza ise istenmeyen davranışları engellemeyi hedeflemelidir. Ödülün ana amacı, öğrencinin kendi davranışlarını yönetme becerisini duygusal ve zihinsel olarak geliştirmektir. Öğrenci, öğretmen tarafından olumlu veya olumsuz değerlendirilen davranışlarına verilen tepkilere göre öz denetim yeteneği kazanmalıdır. Bu yüzden, ödül sisteminin eğitim

amaçlarına uygun bir anlayışla uygulanması gereklidir. Başka bir ifadeyle, ödül sistemi öğrencinin davranışlarına yön veren tutarlı bir referans noktası olarak tasarlanmalı ve uygulanmalıdır (Aydın, 2015).

Ödül ve ceza kullanımının temelinde, insanın acıdan kaçıp zevke yönelme eğilimini kullanma ilkesi yatar. Bir kişi ödül aldıkça, bu durumlar onda bir güdü haline gelebilir ve kişi, bu güdülerini tatmin etmek için birçok davranışta bulunabilir. İstenmeyen davranışların arkasındaki nedenlerden biri, bu güdülerin tatmin edilmesi olabilir (Başaran, 2000).

Ödül ve onaylama, motivasyonel unsurlar olarak bilinir. Ancak, bu unsurlar bir davranışın öğrenilmesinde etkili olmayabilir (Marshall, 2009). Çocuk, ebeveynlerinden ödül aldığı doğru davranış sergilemeyi ödülü kazanmak veya ebeveynlerini memnun etmek amacıyla sürdürebilir. Aynı şekilde, ödül sağlayan bir mekanizma olmadığını fark eden çocuk, öğrendiği davranışı bırakabilir; bu durum, davranışın sönmesine yol açar. Çünkü çocuk, davranışın gerekli veya faydalı olduğuna inanmaz, sadece koşullandırılmıştır (Saban, 2002).

Kohn (1999), öğrencilerin istenen davranışı o gün için sergilemeleri amaçlanıyorsa ödül veya cezanın işe yarayabileceğini ancak uzun vadeli değişiklikler için etkili olmayacağını belirtmiştir. Marshall (2009), sorumluluk almanın kişinin kendi isteğiyle gerçekleşmesi gerektiğini, zorlamanın bu isteği uyandıramayacağını savunur. Ona göre istek, bireyin kendi seçiminden gelir. Bu da ödül ve cezanın iç disiplin oluşturmada yetersiz kaldığını gösterir (Marshall, 2009). Öğretmenlerin amacı, çocuklarının sorgulamadan itaat etmesi ve anlık olarak istenen davranışı sergilemesi ise ödül mantıklı stratejiler olabilir. Ancak, amaç öğrencilerin doğru davranışları ve değerleri içselleştirmesi ise ödül yöntemleri etkisiz kalır ve hatta olumsuz sonuçlar doğurabilir (Kohn, 1999).

Öğrencilere bir görevi veya bir uğraşmayı yapmaları için ödül vermek, onların o görevi daha fazla ilgi göstermelerini ve daha çok zaman harcamalarını sağlayabilir. Ödüllendirilmek, öğrencilerin heyecan seviyesini artırabilir. Ancak, ödül ortadan kalktığında öğrenciler genellikle bu görevi yapmayı bırakırlar çünkü görevi sadece ödül için yapmışlardır ve ödül olmadığında bu görevi yapmak istemezler (Bolat, 2020).

Ödüllerin uzun vadede performans artışı sağlaması için ya sürekli verilmesi ya

da ödül beklentisinin sürekli canlı tutulması ve zamanla ödül miktarının artırılması gereklidir (Aypay, 2015). Ödüller ne kadar sık kullanılırsa, çocuklar da o kadar çok ödül bekler hale gelir. Öğrencilere ne kadar sık ödül verilirse, o kadar sık ödül talep etmelerine yol açılır. Ödül verme uygulaması kısa sürede alışkanlığa dönüşür (Kohn, 1999). Öğrencilere sürekli ödül verilmesi, onların iç motivasyonunu azaltır. Bir süre sonra çocuklar kendi başlarına karar verme ve harekete geçme becerisini kaybederler (Bolat, 2020).

Skinner (2014), eğitimde kullanılan ödüllerin davranış şekillendirme sürecinde temel bir araç olduğunu vurgulamıştır. Onun teorisine göre, operant koşullanma yoluyla ödüller, istenilen davranışların tekrarlanma olasılığını artırır. Pozitif pekiştireç, istenen bir davranışın ardından verilen olumlu ödüllerle, öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırırken; negatif pekiştireç, öğrencilerin kaçınmak istedikleri bir durumun ortadan kalkmasıyla davranışlarını pekiştirir. Ödüllerin zamanlaması ve sıklığı da önemlidir; sürekli pekiştirme, yeni bir davranışın öğrenilmesinde etkili olurken, aralıklı pekiştirme, bu davranışın kalıcılığını sağlamada daha etkilidir.

Skinner'a (2014) göre ödüllerin doğru zamanda ve doğru miktarda verilmesi, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme sürecine katılımını artırabilir. Ancak, aşırı ödüllendirme, içsel motivasyonu zayıflatabilir ve ödüllerin etkisini azaltabilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak ödülleri dikkatlice planlamaları ve uygulamaları gerektiğini belirten Skinner, bu yaklaşımın öğrencilerin istenilen davranışları sergilemelerini ve öğrenme sürecine daha aktif katılmalarını sağlayacağını vurgular.

Deci ve Ryan (2001) , ödüllerin genellikle dışsal motivasyonu artırdığını ancak içsel motivasyonu zayıflatabileceğini belirtmiştir. İçsel motivasyon, öğrencinin kendi isteği ve tatmini için bir faaliyeti gerçekleştirmesini ifade ederken, dışsal ödüller (yüksek notlar, maddi ödüller) bu doğal ilgiyi zayıflatabilir. Dışsal ödüller, öğrencilerin kontrol altında hissetmelerine yol açarak özerklik duygularını zedeleyebilir ve bu da onların öğrenmeye olan içsel motivasyonlarını azaltabilir.

Ödüllerin öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) üzerindeki etkileri bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlar karşılandığında, öğrencilerin içsel motivasyonu artar ve daha derin, kalıcı öğrenme gerçekleşir. Ancak, dışsal ödüller, öğrencilerin kendi davranışları üzerindeki kontrol duygusunu zayıflatarak

özerkliklerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, ödüllerin bu temel ihtiyaçları destekleyecek şekilde düzenlenmesi gereklidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin içsel motivasyonunu artırmak için ödülleri dikkatlice planlamaları ve öğrencilerin çabalarını ve başarılarını takdir eden, içsel tatmin duygusunu pekiştiren ödüller kullanmaları önerilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin daha sağlıklı ve kalıcı öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlar (Deci ve Ryan, 1985).

Dewey (2011), eğitimde ödüllerin öğrenci davranışları üzerindeki etkilerini ele alırken, ödüllerin içsel motivasyonu azaltabileceğini ve öğrenmeyi mekanik hale getirebileceğini belirtmiştir. Öğrenmenin en etkili şekilde, öğrencilerin doğal merak ve ilgileriyle gerçekleştiğini savunur. Ödüllere dayalı sistemlerin, öğrencilerin sadece ödül almak için çalışmasına neden olabileceğini ve bu durumun öğrenmenin derinliğini ve kalitesini olumsuz etkileyebileceğini vurgular. Dewey'e göre (1997), eğitimde esas olan, öğrencilerin içsel motivasyonlarını ve ilgilerini canlı tutarak, onların aktif katılımını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle, ödüllerin dikkatli ve sınırlı bir şekilde kullanılması, öğrenme sürecinin zenginleşmesi açısından önemlidir.

Bandura'ya göre (1971), öğrenciler sadece kendi deneyimlerinden değil, başkalarının davranışlarını ve bu davranışlara verilen tepkileri gözlemleyerek de öğrenirler. Bu gözlemsel öğrenme sürecinde ödüller, öğrencilere hangi davranışların istenilen sonuçlar doğurduğunu gösterir ve bu davranışları benimsemelerini teşvik eder. Örneğin, bir öğrencinin başarılı bir davranışı için ödüllendirildiğini gören diğer öğrenciler, benzer davranışları sergilemeye daha meyilli olabilirler. Bu süreçte ödüller, gözlemci öğrencilere olumlu davranışların önemini öğretir.

Bandura ve Walter'a (1963) göre, dışsal ödüller öğrenci davranışlarını pekiştirir ancak uzun vadede içsel motivasyonu zayıflatır. İçsel motivasyonun daha sürdürülebilir ve güçlü bir etkiye sahiptir ve öğrencilerin kendi ilgileri ve merakları doğrultusunda motive olmalarının daha kalıcı ve derinlemesine öğrenmeye yol açar. Ödüller, öğrencilerin öz-yeterlik duygularını güçlendirebilir ve öz-düzenlemeye teşvik edebilir. Ancak, aşırı dışsal ödüllendirme, öğrencilerin kendi başarılarına olan güvenlerini zayıflatabilir ve dışsal motivasyona bağımlı hale getirebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin ödülleri stratejik ve bilinçli bir şekilde kullanarak, öğrencilerin doğal merak ve ilgilerini teşvik etmeleri ve içsel motivasyonlarını korumaları önemlidir.

Bruner (1960), öğrenmenin en etkili şekilde, öğrencilerin aktif katılımı, keşfetme

ve problem çözme süreçleriyle gerçekleştiğini savunmuştur. Ona göre, eğitimde kullanılan ödüller, öğrencilerin dışsal motivasyonla hareket etmelerine neden olabilir ve bu durum, öğrenmenin derinliğini ve kalitesini olumsuz etkileyebilir. Bruner, ödüllerin öğrencilerin doğal meraklarını ve keşfetme isteklerini azaltabileceğini, çünkü öğrencilerin sadece ödül almak için çalışmaya başlayabileceklerini belirtir. Bu da öğrenme sürecinin mekanik hale gelmesine ve öğrencilerin uzun vadede bağımsız ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinin engellenmesine yol açabilir.

Bruner (1960) ayrıca, ödüllerin öğrenme materyallerinin ve aktivitelerinin kendisinin yeterince motive edici ve ilgi çekici olmasını gölgeleyebileceğini belirtmiştir. O, eğitimde amaçlanan öğrenme hedeflerine ulaşmak için, öğrencilerin içsel motivasyonlarını desteklemenin ve onların doğal meraklarını teşvik etmenin daha önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin, öğrenme sürecinde aktif rol almaları ve öğrenme deneyimlerinin anlamlı ve kişisel olarak ilgili olması gerektiğini savunmuş ve yaklaşımın, öğrencilerin daha derin ve kalıcı bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlayacağını belirtmiştir. Bu nedenle, Bruner'a (1960) göre, öğretmenlerin ödülleri dikkatli bir şekilde kullanmaları ve öğrencilerin içsel motivasyonlarını artıracak, keşfetme ve problem çözme becerilerini destekleyecek öğrenme ortamları yaratmaları gerekmektedir.

Vygotsky (1965), sosyal etkileşimlerin ve işbirlikçi öğrenmenin önemine dikkat çekmiştir. Ona göre, öğrenciler en iyi şekilde, akranları ve öğretmenleriyle etkileşim halinde öğrenirler. Bu etkileşimler sırasında ödüller, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir, ancak bu ödüllerin etkili olabilmesi için sosyal bağlam içinde anlamlı hale gelmesi gerekmektedir. Örneğin, grup çalışmalarında verilen ödüller, bireysel ödüllere göre daha etkili olabilir çünkü bu ödüller, öğrencilerin birlikte çalışma ve işbirliği yapma becerilerini teşvik eder.

Vygotsky (1965), ödüllerin öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını ve sosyal öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğine de odaklanmıştır. Ödüller, doğru kullanıldığında, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik edebilir ve onların öz-yeterlik duygularını güçlendirebilir. Ancak, ödüllerin aşırı kullanımı, öğrencilerin içsel motivasyonlarını zayıflatabilir ve öğrenmenin yüzeysel hale gelmesine yol açabilir. Ayrıca, öğretmenlerin ödülleri, öğrencilerin gelişimsel düzeylerine ve bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde kullanmaları gerektiğini savunmuştur. Bu bağlamda, ödüllerin öğrenme sürecine entegre edilmesi, öğrencilerin

bilişsel gelişimlerini desteklemeli ve onların sosyal etkileşimler yoluyla daha derin ve kalıcı bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlamalıdır. Ödüller, sosyal ve işbirlikçi öğrenme ortamlarının bir parçası olarak dikkatli ve stratejik bir şekilde kullanılmalıdır.

Ödüllerin eğitimdeki rolü ve öğrenci davranışlarına etkisi konusunda çeşitli görüşler sunulmuştur. Skinner, ödüllerin davranışları pekiştirmede etkili olduğunu savunurken, Deci ve Ryan (1985), ödüllerin içsel motivasyonu zayıflatabileceğine dikkat çekmişlerdir. Bandura, ödüllerin gözlemsel öğrenmede ve öğrencilerin öz-yeterlik duygularının geliştirilmesinde önemli olduğunu belirtmiştir. Bruner (1960), ödüllerin öğrencilerin doğal merakını ve keşfetme isteğini olumsuz etkileyebileceğini vurgularken, Vygotsky (1965), ödüllerin sosyal bağlam içinde anlam kazandığında öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyebileceğini öne sürmüştür. Bu görüşler, ödüllerin dikkatli ve stratejik bir şekilde kullanılması gerektiğini ve öğrencilerin içsel motivasyonlarını, sosyal etkileşimlerini ve öğrenme süreçlerini destekleyecek şekilde entegre edilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Eğitimde ödüllerin etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini, derin öğrenme deneyimlerini destekleyici ve onların uzun vadeli motivasyonlarını artırıcı, bir öğrenme ortamı yaratmayı gerektirir. Bu bağlamda ödül ve cezanın motivasyonla ilişkisi aşağıda detaylı bir şekilde incelenmiştir.

2.2.4. Ödülün Motivasyona Etkisi

Motivasyonun ödül ile güçlü bir ilişkisi vardır. Matera (2010), öğrenci motivasyon seviyesinin dışsal pekiştirmeler tarafından etkilendiğini belirtmiştir. Öğrencilere dışarıdan ödüller verildiğinde öğrenci motivasyon seviyelerinin arttığını araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Ancak, Kohn (1999), ödülün motivasyonu arttırmadığını savunmuştur. Ona göre, dışsal ödüller (örneğin, madalyalar, sertifikalar) kullanmak, öğrencilerin içsel motivasyonlarını zayıflatabilir ve öğrenmeyi sadece ödül almak için bir araç olarak görmelerine neden olabilir. Ödül odaklı sistemler, öğrencilerin işbirliği, yaratıcılık ve derin öğrenme gibi önemli becerilerini azaltabilir. Matera (2010) da, öğrencinin görevini ve sorumluluğunu tamamlamak için içsel motivasyonunun azaldığını ve hatta zarar gördüğünü belirtmiştir.

Ilegbusi'ye (2013) göre, ödül sisteminin benimsenmesini ve öğrenmeye motivasyon sağlamak için ödül kullanılmasını savunur, çünkü öğrencilerin çalışmaya istekli olacağını düşünmektedir. Ayrıca o ödül için *"Başarılı olan ve bir öğrenme etkinliğinden memnuniyet duyan öğrenciler, daha fazla öğrenmeye yönlendirilir."*

ifadesini kullanmıştır.

Moberly, Wadder ve Duff (2005) dışsal pekiştirmelerin kullanımının artmasıyla birlikte, çocukların sosyal davranışları ve içsel ödülleri azalabileceğini belirtmişlerdir. Horner ve Spaulding (2009) endişeleri, okuldaki ödül kullanımının öğrencilerin içsel motivasyonlarını veya kendi kendini yöneten motivasyonlarını geliştirememelerine neden olabileceği yönündedir ve bu, Moberley ve diğerleri (2005) tarafından desteklenmektedir; bir ödül içsel motivasyonun azalmasına neden olabilecek manipülatif olabilir.

Skinner'a (1938) göre, ödüller pozitif pekiştiriciler olarak işlev görür ve istenen davranışların tekrarlanma olasılığını artırır. Davranışın ardından verilen ödüller, öğrencilerin bu davranışları daha sık sergilemelerini sağlar. O, belirli bir davranışın ardından ödül verildiğinde, bu davranışın pekiştirileceğini savunur. Örneğin, derslerinde başarılı olan bir öğrenciye övgü veya yüksek not verilmesi, öğrencinin daha fazla çalışmasına ve derslerine daha çok odaklanmasına neden olur. Ancak Skinner, ödüllerin dikkatli kullanılması gerektiğini de vurgular; aşırı ve yanlış kullanılan ödüller, öğrencilerin içsel motivasyonlarını zayıflatır ve sadece ödül almak için davranış sergilemelerine yol açabilir. Bu nedenle, ödüllerin stratejik ve dengeli bir şekilde kullanılması gerektiğini belirtir.

Kohn'a (1999), göre, ödüller öğrencilerin dışsal motivasyonunu artırırken içsel motivasyonlarını zayıflatır. Ödül odaklı bir öğrenme ortamında, öğrenciler öğrenme sürecinin kendisinden ziyade ödüllere odaklanır ve bu durum uzun vadede öğrenmeye olan ilgilerini azaltır. O, ödüllerin öğrencileri manipüle etmek için kullanılan araçlar olduğunu ve bu yaklaşımın öğrencilerin bağımsız düşünme, merak ve yaratıcılık gibi önemli becerilerini engellediğini savunur. Ayrıca, ödüllerin rekabetçi bir ortam yaratarak öğrenciler arasında işbirliğini ve sosyal ilişkileri zedeleyebileceğini belirtir. O, öğretmenlerin ödül yerine, öğrencilerin öğrenmeye dair içsel motivasyonlarını teşvik edecek yöntemler kullanmalarını önerir; bu da anlamlı projeler, keşfetmeye dayalı öğrenme ve öğrenci merkezli öğretim stratejileri ile mümkündür.

Deci ve Ryan (2001), motivasyonun üç temel psikolojik ihtiyaca dayandığını savunurlar. Bunlar; özerklik, yeterlik ve ilişkililiktir. Ödüller bu ihtiyaçları karşılamadığı sürece, özellikle özerklik hissini zedeleyebileceği için uzun vadede motivasyonu olumsuz etkileyebilir. Araştırmaları, dışsal ödüllerin içsel motivasyonu azaltabileceğini, çünkü öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine içsel bir ilgi yerine dışsal

bir ödöl için katılmalarına yol açabileceğini göstermiştir. Deci ve Ryan (1985), ödüllerin sadece kısa vadeli davranış değışikliklerini teşvik edebileceğini, ancak öğrencilerin derinlemesine ve sürdürülebilir bir öğrenme için gerekli olan içsel motivasyonlarını geliştirmelerini engelleyebileceğini vurgular. Bu nedenle, eğitimde odaklanılması gerekenin, öğrencilerin özerkliklerini, yeterliklerini ve sosyal bağlılıklarını destekleyen öğrenme ortamları yaratmak olduğunu belirtirler.

Dweck (2007), eğitimde ödölün öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerini zihniyet teorisi bağlamında incelemiştir. Dweck, *sabit zihniyet* (fixed mindset) ve *gelişim zihniyeti* (growth mindset) kavramlarını ortaya atmıştır. Sabit zihniyete sahip öğrenciler, yeteneklerinin doğuştan ve değışmez olduğuna inanırken, gelişim zihniyetine sahip öğrenciler yeteneklerinin çaba ve öğrenme yoluyla gelişebileceğine inanırlar. O, ödüllerin yanlış kullanıldığında sabit zihniyeti teşvik edebileceğini savunur. Örneğin, sadece sonuçlara odaklanan ödöl, öğrencilerin zekâlarını veya yeteneklerini değerlendirmelerine ve başarısızlık durumunda kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açabilir. Bu durum, risk almaktan kaçınmalarına ve öğrenme süreçlerine daha az katılım göstermelerine neden olur. O, bunun yerine, çaba ve stratejiye yönelik geri bildirim ve övgülerin, gelişim zihniyetini teşvik ederek öğrencilerin öğrenmeye olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını artıracaklarını savunur. Öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma ve sürekli olarak gelişme isteğı, uzun vadeli başarı ve motivasyon için kritik öneme sahiptir.

Pink'e (2011) göre, geleneksel ödöl ve ceza sistemleri motivasyonu artırmak yerine azaltabilir ve yaratıcılığı kısıtlayabilir. O, içsel motivasyonun ve özerkliğin önemini vurgulayarak, insanların kendilerini yönetme isteğini ve yeteneklerini geliştirme arzusunu ön plana çıkarır. Ödöl, basit ve mekanik görevlerde belirli bir süre için motivasyonu artırabilirken, karmaşık ve yaratıcı görevlerde etkisiz kalabilir hatta zarar verebilir. Bu durum, "*aşırı gereğçelendirme etkisi*" olarak adlandırılır ve ödölün içsel motivasyonu azaltabileceğı ve uzun vadede başarıyı engelleyebileceğı anlamına gelir. Pink (2011), motivasyonu artırmak için üç temel bileşene odaklanır: özerklik, ustalık ve amaç. Öğrencilerin görevlere özgürce yaklaşabilmeleri, yeteneklerini geliştirebilmeleri ve anlamlı bir amaca hizmet ettiklerini görebilmeleri önemlidir. Bu nedenle, eğitimde ödölün kullanımı dikkatlice ele alınmalı ve öğrencilerin içsel motivasyonlarını güçlendirecek şekilde tasarlanmalıdır. Pink, öğrencilerin yaratıcılığını ve öz-yönetim becerilerini teşvik etmek için ödöl yerine

otonomi, ustalık ve amacı öne çıkaran bir yaklaşımın daha etkili olabileceğini savunur.

Lepper ve Greene (1988), eğitimde ödülün öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerini, *aşırı gerekçelendirme* etkisi (overjustification) kavramı çerçevesinde incelemişlerdir. Araştırmaları, dışsal ödüllerin içsel motivasyonu nasıl olumsuz etkileyebileceğini göstermiştir. Aşırı gerekçelendirme etkisi, bir kişinin zaten ilgi duyduğu bir etkinlik için ödüllendirildiğinde, bu etkinliğe olan içsel ilgisinin azalması anlamına gelir. Lepper ve Greene'in (1973) çalışmalarında, daha önce içsel motivasyonla yapılan görevler için ödül verildiğinde, bireylerin bu görevleri ödül olmaksızın sürdürme isteğinin azaldığı gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecine olan doğal merak ve ilgilerinin ödül odaklı hale gelmesiyle ilgilidir. Öğrenciler, öğrenmenin kendisinden ziyade ödülleri elde etmeye odaklanarak, uzun vadede içsel motivasyonlarını yitirebilirler. Bu nedenle, eğitimde ödüllerin dikkatli ve sınırlı bir şekilde kullanılmasını ve öğrencilerin içsel motivasyonlarını koruyacak şekilde tasarlanmış öğrenme ortamlarının önemini vurgulamışlardır.

Hattie'nin (2008), ödüllerin ve geri bildirimin etkili olabilmesi için anlamlı ve yapılandırılmış olması gerektiğini savunur. Sadece notlar veya basit övgüler gibi dışsal ödüller, öğrencilerin içsel motivasyonunu artırmada yetersiz kalabilir ve bazen motivasyonu olumsuz etkileyebilir. Bunun yerine, Hattie, öğrencilere süreç odaklı, spesifik ve zamanında geri bildirim verilmesinin önemini vurgular. Bu tür geri bildirimler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına ve gelişimlerini takip etmelerine yardımcı olur. Hattie, ödüllerin etkili kullanılabilmesi için, öğrenme hedeflerine yönelik, öğrencinin çabasını ve stratejilerini öne çıkaran bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini belirtir. Bu şekilde, öğrencilerin uzun vadeli öğrenme ve motivasyonları desteklenir.

Bandura ve Walters'a (1959) göre, ödüller modelleme ve gözlemsel öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynar. Öğrenciler, başkalarının ödüllendirildiğini gözlemlediklerinde, benzer davranışları sergileme eğiliminde bulunurlar. Bu süreçte, ödüller pozitif pekiştirme olarak işlev görür ve öğrencilerin motivasyonunu artırabilir. Ancak Bandura (1960), sadece dışsal ödüllerin yeterli olmadığını, öz yeterlik duygusunun da kritik olduğunu vurgular. Öğrenciler, başarılı olabileceklerine inandıklarında ve kendi yeteneklerine güvendiklerinde, daha yüksek motivasyon ve kalıcı öğrenme gerçekleşir. Dolayısıyla, ödüller öğrencilerin öz yeterliklerini desteklemeli ve onlara kendi başarılarının kontrolünün kendilerinde olduğunu

hissettirmelidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin içsel motivasyonunu güçlendirir ve uzun vadeli öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur. Ayrıca, ödüllerin doğru kullanımı ile öğrencilerin hem dışsal hem de içsel motivasyonlarının dengeli bir şekilde desteklenebileceğini savunur.

Ames'e (1992) göre, öğrencilerin motivasyonu, sınıf ortamının yapısı ve öğretim yöntemleriyle yakından ilişkilidir. O, ödüllerin öğrenci motivasyonunu nasıl etkilediğini değerlendirirken, performans odaklı ve öğrenme odaklı sınıf ortamları arasındaki farka da dikkat çeker. Performans odaklı sınıflarda, öğrenciler genellikle sınav sonuçları, notlar veya dışsal ödüller gibi sonuçlara odaklanırken, öğrenme odaklı sınıflarda ise öğrencilerin dikkati öğrenme süreci, çabaları ve gelişimleri üzerindedir. Bu bağlamda, Ames (1992), ödüllerin nasıl kullanıldığına ve hangi tür ödüllerin kullanıldığına bağlı olarak öğrenci motivasyonunu farklı şekillerde etkileyebileceğini belirtir. Örneğin, dışsal ödüllerin aşırı kullanımı, öğrencilerin dikkatini öğrenme sürecinden ziyade ödül kazanma amacına yönlendirebilir ve bu da içsel motivasyonu zayıflatabilir. Diğer yandan, öğrenme sürecindeki başarıları vurgulamak ve öğrencilerin kişisel gelişimlerini teşvik etmek için kullanılan ödüller, öğrencilerin öz-yeterlik algısını ve içsel motivasyonlarını artırabilir. Bu nedenle, Ames'e göre (1992), ödüllerin dengeli ve stratejik bir şekilde kullanılması önemlidir. Ödüller, öğrencilerin öğrenme sürecine olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırmak için öğrenci merkezli ve öğrenme odaklı bir sınıf ortamı oluşturmak için bir araç olarak kullanılmalıdır.

Duckworth (2006), "grit" (azim ve kararlılık) kavramını tanıtarak, eğitimde ödülün öğrenci motivasyonuna etkilerini incelemiştir. Ona göre, ödüller kısa vadeli başarıları teşvik edebilir ancak uzun vadeli hedeflere ulaşma azim ve kararlılık gerektirir. Ödüllerin sürekli olarak kullanılması, öğrencilerin azmi yerine dışsal teşviklere bağımlı hale gelmelerine neden olabilir ve bu da öğrenme sürecine olan içsel bağlılığı azaltabilir. O, azim ve kararlılığın önemini vurgulayarak, öğrencilerin zorluklarla başa çıkma becerilerini, uzun vadeli hedeflerine bağlılıklarını ve çaba gösterme isteklerini geliştirmenin daha önemli olduğunu savunur. Bu bağlamda, eğitimde ödül kullanımının dengeli ve öğrencilerin içsel motivasyonunu destekleyecek şekilde yapılması gerektiğini belirtir. Duckworth'un (2006) görüşlerine göre, öğrencilerin azmi ve kararlılığı teşvik etmek için ödüllerden ziyade, öz-yeterliklerini ve öz-denetimlerini güçlendiren stratejilerin kullanılması daha etkilidir.

Harter'a (1999) göre, dışsal ödüller kısa vadeli olarak öğrencilerin

motivasyonunu artırabilir ancak uzun vadede içsel motivasyonu zayıflatabilir. O, dışsal ödüllerin, öğrencilerin ilgi ve meraklarını beslemede yetersiz kalabileceğini ve bu nedenle öğrenme sürecine olan içsel bağlılığın azalabileceğini savunur. Ödüllerin sıkça kullanılması, öğrencilerin ödül almak için çaba göstermelerine ve gerçek öğrenme amacından uzaklaşmalarına neden olabilir. O, içsel motivasyonun daha kalıcı ve sürdürülebilir olduğunu ve öğrencilerin kendi ilgi alanlarına odaklanarak öğrenmelerini teşvik etmenin daha etkili olduğunu öne sürer. Bu bağlamda, Harter'ın (1999) görüşleri, ödül kullanımının özenle ve sınırlı bir şekilde yapılması gerektiğini, öğrencilerin içsel motivasyonlarını desteklemek ve gerçek öğrenme deneyimine odaklanmalarını sağlamak için içsel faktörlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgular.

Öğrenci motivasyonunu artırmada ödüllerin rolü tartışmalı bir konudur. Matera (2010) ve Ilegbusi (2013) gibi bazı araştırmacılar ödüllerin motivasyonu artırabileceğini savunurken, Kohn (1999) ve Deci ve Ryan (2001) gibi diğerleri ödüllerin içsel motivasyonu zayıflatabileceğini belirtir. Skinner (1938) ve Bandura (1959) ödüllerin dikkatli kullanıldığında olumlu etkileri olabileceğini vurgularken, Dweck (2007) ve Pink (2011) içsel motivasyonun ve gelişim zihniyetinin önemine işaret eder. Ames (1992) ve Hattie (2008) ödüllerin nasıl kullanıldığının önemli olduğunu, Duckworth (2006) ve Harter (1999) ise uzun vadeli motivasyon ve azmin içsel faktörlerle daha iyi destekleneceğini savunur. Genel olarak, ödüllerin eğitimde stratejik ve dengeli bir şekilde kullanılması gerektiği, içsel motivasyonu destekleyen yöntemlerin uzun vadeli başarı ve öğrenme için daha etkili olduğu sonucuna varılabilir.

2.3. Eğitimde Ceza

Eğitimde ceza, genellikle öğretmenin, öğrencinin istenmeyen davranışına karşılık olarak öğrenciyi hoşuna gitmeyen durumlarla karşı karşıya bırakması veya öğrenciyi hoşlanmadığı işleri yapmaya zorlaması şeklinde tanımlanabilir (Korkmaz, 2004). Vygotsky (1985) göre, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını düzeltmek için ceza uygulamak yerine, istenilen davranışları örnek göstermenin daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Ona göre, öğretmenin ve öğrencinin bu istenmeyen davranışları konuşarak anlaması önemlidir. Çocukların gösterdiği istenmeyen davranışların altında, kabul edilme, ilgi, sevgi, özgürlük ve eğlence isteklerinin yanı sıra güç gereksinimleri de bulunabilir. Bu davranışlar, aslında bu ihtiyaçların öğretmene

iletlen bir mesaj olarak yorumlanabilir. Bu bağlamda, öğrencilerle etkileşim ve iletişim kurarak, istenilen davranışları gösterme ve olumlu örneklerle destekleme, istenmeyen davranışların düzeltilmesinde daha etkili bir strateji olabilir.

"Ceza" kelimesi Latince kökenli olup "ağrı" veya "acı" anlamına gelen "*poena*" kelimesinden gelmektedir. Bu kelimenin temelinde, gerçekten bir suç işleyen bireyi psikolojik veya bedensel acıya maruz bırakarak uslandırma, terbiye etme hatta kamu adına suç işleyenden öğ alma ilkesi bulunmaktadır. Ceza, genellikle bir suçun sonuçlarına karşılık olarak uygulanan bir yaptırımdır ve hukuk sistemlerinde suç işleyenleri caydırmak, toplumu korumak ve suçluları düzeltmek amacıyla kullanılır. Bu kavramın kökeninde, insan davranışlarını düzenleme ve toplumsal düzeni koruma amacı yatar (Kale, 1995). Ceza, genel itibariyle istenmeyen davranışı önlemek adına kullanılır.

Yavuzer'e (2000) göre, ceza, öğrencinin gelecekte uygun davranışlar sergilemesi için hoş olmayan bir deneyim yaşatma amacını taşıyan bir müdahale şeklidir. Bu anlamda, öğrenciyi istenmeyen davranışlardan uzak tutmak için uygulanan tedbirler önleyici nitelikte olup, aynı zamanda istenmeyen davranışın tekrarını engellemek adına koyulan kısıtlamalardır. Dolayısıyla, cezalandırma, öğrenciye istenmeyen davranışı düzeltmek için hem önceden engelleyici hem de yasaklayıcı unsurları içeren bir yaklaşımı ifade eder.

Cezanın öğrenci davranışlarını şekillendirme sürecinde tartışmalı ve kötüye kullanılan bir uygulama olduğu genel bir kabuldür. Ahlaki, psikolojik ve yasal sonuçlarından ötürü, eğitimcilerin endişe duyduğu bir konudur. Cezanın davranışları uzun vadeli olarak değiştirmede etkisiz olduğu bilinmesine rağmen, bazı eğitimciler, cezanın davranışlar üzerindeki geçici etkisi nedeniyle ona başvurmaktadır (Yavuzer, 2002).

Günümüzde, öğretmenler, öğrencilerinin olumsuz tutum ve davranışlarını değiştirmek adına cezaya başvurarak, hatalarından ders çıkarmalarını sağlama amacındadırlar. Öğretmenler, disiplini sağlama, okul ve sınıf kurallarını öğretme, öğrencilere hatalarının sonuçlarını yaşatarak tekrarlamamalarını sağlama, disiplinli bir yetişkin olmalarını hedefleme ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturma düşünceleriyle ceza yöntemine başvurmaktadır (Yiğit, 2004).

2.3.1. Ceza ile İlgili Teorik Yaklaşımlar

Ceza ile ilgili teorik yaklaşımlar, farklı psikolojik, sosyolojik ve hukuki perspektiflerden ele alınabilir. Aşağıda ceza ile ilgili teorik yaklaşımlar *Davranışçı Öğrenme Kuramı*, *Bilişsel Öğrenme Kuramı*, *İnsancıl Öğrenme Kuramı*, *Sosyal Öğrenme Kuramı* ve *Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı* olarak ele alınmıştır.

2.3.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramında Ceza

Davranışçı Öğrenme Kuramı, eğitimde temel amaç olarak davranış değişimini benimseyen bir perspektiftir. Bu yaklaşımda, öğrencinin deneyimleri, öğretmen tarafından şekillendirilir, çünkü öğretmen, öğrencinin davranışını değiştirmek için deneyimlerini belirleyici olarak görür. Davranışçı kuram, öğrencinin davranışını değiştirecek uyaranları tanımlamaya odaklanır ve her öğrencinin aynı uyaran karşısında benzer bir tepki vereceğini varsayar. Öğrenme, davranış ile uyaran arasında bir ilişki kurulduğunda gerçekleşir. Davranışçı yaklaşımın temel araştırmaları, Pavlov'un "*Klasik Koşullanma*", Thorndike'in "*Deneme Yanılma*" ve Skinner'ın "*Operant Koşullanma*" çalışmaları gibi bilinir (Pavlov, 1927; Skinner, 2014; Thorndike, 1911). Davranışçı yaklaşımın bu çalışmalarının çoğunda, öğrenme davranışının gerçekleşmesi için ödül ve ceza uygulanmıştır; bu yaklaşımda ceza önemli bir role sahiptir.

Skinner (2014), öğrenmenin bir türü olan operant koşullanmayı vurgulamıştır. Bu teoriye göre, bir davranışın olasılığı, bu davranışın sonuçlarına bağlı olarak artabilir veya azalabilir. O, bu süreçte pekiştirme ve cezanın önemli rol oynadığını savunmuştur. Skinner (2014), cezayı pozitif ve negatif olarak iki kategoriye ayırmıştır. Pozitif ceza; istenmeyen bir davranışın ardından olumsuz bir uyarıcı eklenerek, o davranışın tekrarlanma olasılığının azaltılması amaçlanır. Örneğin, öğrencinin istenmeyen bir davranışının ardından bir ceza verilmesi. Negatif ceza ise istenmeyen bir davranışın ardından olumlu bir uyarıcıyı ortadan kaldırarak, o davranışın tekrarlanma olasılığını azaltma amacını taşır. Örneğin, öğrencinin istenmeyen bir davranışının ardından bir ayrıcalığının kaldırılması.

Skinner (2014), cezanın etkili olabilmesi için hızlı ve kesin bir şekilde uygulanması gerektiğini savunmuştur. Bu, öğrencinin istenmeyen davranışının hemen cezalandırılmasının, davranışın olasılığını azaltmada daha etkili olacağı anlamına gelir. O, olumsuz davranışların cezalandırılmasının yanı sıra, istenilen davranışların

pekiştirilmesinin de önemli olduğunu belirtmiştir.

Thorndike (1911), öğrenmeyi bağlantı kuramı adını verdiği bir teori üzerinden açıklamıştır. Bu teoriye göre, bir uyarıcı ile bir tepki arasında sık sık tekrarlanan bağlantılar kurulduğunda, bu bağlantılar güçlenir ve öğrenme gerçekleşir. O, bir davranışın sonuçlarına bağlı olarak öğrenmenin gerçekleştiğini savunmuştur.

Thorndike'nin (1911) "*etki ve sonuç ilkesine*" göre, bir davranış olumlu bir sonuçla sonuçlanıyorsa, bu davranışın tekrarlanma olasılığı artar. Tam tersi durumda, olumsuz sonuçlarla karşılaşıldığında ise davranışın tekrarlanma olasılığı azalır. O, öğrenmenin deney ve hata yöntemiyle gerçekleştiğini öne sürmüştür. Bireyler, çeşitli davranışları deneyerek, olumlu sonuçlar elde ettiklerinde bu davranışları sıklaştırır ve öğrenirler. O, ceza ve pekiştirme kavramlarını öne çıkarmıştır. Olumsuz sonuçlar (ceza) bir davranışın tekrarlanma olasılığını azaltabilirken, olumlu sonuçlar (pekiştirme) bir davranışın tekrarlanma olasılığını artırabilir.

Davranışçı teorinin önemli isimlerinden Pavlov (1927), köpekler üzerinde yaptığı deneylerle klasik koşullanmayı tanımlamıştır. Bu deneylerde, köpekler, önceden belirli bir uyarıcıya (örneğin, çan sesi) yiyecek verildiğinde, çan sesiyle yiyecek arasında bir ilişki kurmuş ve sonrasında sadece çan sesi duyulduğunda salya akıtmaya başlamışlardır. Bu deney, önceden belirli bir uyarıcının başka bir uyarıcı ile eşleştirilerek, yeni bir tepki oluşturulabileceğini göstermiştir. Pavlov'un teorisi (1927), koşullanmanın olumlu pekiştirme (ödüllendirme) yanında olumsuz sonuçlar (ceza) ile de bağdaştırıldığı fikrini destekler. Örneğin, bir zil çaldığında öğrencilerin ceza almamak için hemen sınıfa girmesi örnek verilebilir. Bu şekilde, önceden oluşturulan koşullanmış tepkilerin azalmasına neden olabilir.

Watson (1914), eğitimde davranışçı teorinin bir savunucusu olarak, özellikle çocuk eğitimi ve öğrenme üzerindeki etkileri konusunda bazı görüşleri savunmuştur. Watson, çocukların davranışlarının çevresel faktörler ve deneyimler tarafından şekillendirilebileceğini savunmuştur. Ona göre, bireyin davranışları, çevresel uyarıcılar ve tepkiler arasındaki ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Watson, çocukların doğuştan gelen herhangi bir duygusal tepki olmadığını ve bu tepkilerin deneyimlerle şekillendiğini savunmuştur. Bu bağlamda, çocukların korku, sevinç, öfke gibi duygusal tepkilerini öğrenilmiş davranışlar olarak görmüştür.

Watson (1914), cezanın öğrenilmiş davranışları şekillendirmede etkili bir araç

olduğunu savunmuştur. Olumsuz bir uyarıcıya maruz kalan bir davranışın tekrarlanma olasılığının azaldığını ve bu nedenle cezanın davranış değişikliğini sağlayabileceğini öne sürmüştür. Watson'un (1914) en bilinen çalışmalarından biri, "*Little Albert*" adlı bebek üzerinde yaptığı deneydir. Bu deneyde, Albert'e farelerle eşleştirilmiş bir ses duyularak korku tepkisi oluşturulmuştur. Bu deney, çocukların duygusal tepkilerinin öğrenilebileceğini ve çevresel uyarıcılarla şekillendirilebileceğini göstermesi açısından önemli kabul edilir.

Davranışçı kuramda cezanın kullanılma nedeni, okuldaki disiplin sorunlarını çözerek öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktır. Disiplin sorunları, öğretmenlerin zamanlarının önemli bir kısmını bu sorunları çözmeye ayırmalarına sebep olmaktadır. Son yıllarda yapılan birçok araştırma, disiplin sorunları nedeniyle öğretmenlerin derslerini etkili bir şekilde gerçekleştiremediklerini doğrulayan niteliktedir. Bu araştırmalardan biri, öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla başa çıkma konusundaki zorluklarını ortaya koymaktadır; bu da öğretmenlerin üçte birinden fazlasının derslerini etkili bir şekilde sürdüremediğini ortaya koyar (Warren ve diğerleri, 2006).

Pek çok eğitim kurumunda, eğitimciler öğrencilerin davranışlarını kontrol etmek ve disiplin sağlamak için ceza verme yöntemine başvurabilmektedirler. Ancak, bu uygulamaların gerçekten ne kadar etkili olduğu, son yıllarda sıkça tartışılan bir konudur (Yavuzer, 1995). Ceza uygulamaları, istenmeyen davranışın sıklığını azaltmayı veya tamamen ortadan kaldırmayı hedefleyen bir uyarandır. Başka bir deyişle, ceza çocuktaki istenmeyen davranışı düzeltmek ve istenen davranışı teşvik etmek amacıyla kullanılan sert bir müdahaledir (Çelik, 2005). Ancak ceza, olumsuz davranışın önlenmesine yardımcı olurken, öğrenci üzerinde olumsuz etkilere de yol açabilmektedir. Bu nedenle, eğitim yaşantılarında cezanın sadece disiplini sağlamak için kullanılan, öğrenme davranışını olumsuz etkileyen bir yöntem olarak görüldüğü ifade edilebilir (Heitzman, 2001).

2.3.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramında Ceza

Bilişsel Öğrenme Kuramı, öğrenme sürecinin bireyin bilgiyi aktif olarak anlamlandırması, organize etmesi ve depolaması ile gerçekleştiğini savunur. Bu kurama göre, eğitimde ceza, genellikle öğrenme sürecini desteklemekten ziyade engelleyici bir unsur olarak kabul edilir. Ceza, öğrencilerde yüksek düzeyde kaygıya neden olabilir ve bu kaygı, dikkat ve konsantrasyonu olumsuz etkileyerek öğrenmeyi

zorlaştırabilir. Öğrenciler, ceza korkusuyla bilgiye odaklanmak yerine hata yapmaktan kaçınmaya çalışabilirler ki bu da derin öğrenmeyi engeller (Piaget, 1954).

Ceza, öğrencilerde olumsuz duygusal tepkilere yol açabilir ve bu duygular, öğrenme motivasyonunu azaltabilir. Ceza, öğrencilerin içsel motivasyonunu zayıflatarak, davranışlarını dışsal cezalandırma korkusuyla değiştirmelerine neden olabilir. Ancak bu, kalıcı bir öğrenme ya da içsel motivasyon artışı sağlamaz. Bilişsel öğrenme kuramına göre, öğrenmenin kalıcı ve anlamlı olması için içsel motivasyonun yüksek olması gereklidir (Bruner, 1960).

Ayrıca, ceza, bilgi işleme süreçlerini de olumsuz etkileyebilir. Öğrenciler, ceza korkusuyla bilgiyi yüzeysel olarak işleyebilir ve bu da uzun vadeli bellekte bilgilerin kalıcı olarak saklanmasını zorlaştırır. Ceza, öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini de olumsuz etkileyebilir. Öğrenciler, ceza korkusuyla risk almaktan ve yenilikçi düşünmekten kaçınabilirler, bu da yaratıcı düşünme ve bağımsız problem çözme becerilerini engeller (Vygotsky, 1998).

Bu nedenlerle, bilişsel öğrenme kuramına göre eğitimde ceza, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Pozitif pekiştirme, yapıcı geri bildirim ve destekleyici öğrenme ortamları yaratmak, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve bilişsel becerilerini geliştirmek için daha etkili stratejiler olarak görülmektedir (Bandura, 1971).

2.3.1.2. İnsancıl Öğrenme Kuramında Ceza

İnsancıl Öğrenme Kuramı, öğrencinin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarına odaklanır. Bu kuramda, ceza öğrenme sürecinde istenmeyen bir yöntem olarak görülür. Öğrencilerin öz-değerlerini korumaları ve kendilerini değerli hissetmeleri önemlidir (Maslow, 1970). Ceza, öğrencinin özgüvenini zedeleyebilir ve motivasyonunu azaltabilir. Ayrıca, öğrencilerin kendi duygularını, düşüncelerini ve öğrenme süreçlerini anlamaları teşvik edilir. Ceza, bu içsel farkındalığı olumsuz etkileyebilir ve öğrenme deneyimini olumsuz hale getirebilir (Piaget, 1954).

Empati ve insanî ilişkilerin önemi de insancıl öğrenme kuramında vurgulanır. Öğretmen ve öğrenci arasında empatik ve destekleyici bir ilişki kurulması, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur. Bu nedenle, ceza yerine pozitif pekiştireçler ve destekleyici yaklaşımlar kullanılmalıdır. Öğrencilere olumlu geri bildirimler verilmeli, başarıları takdir edilmeli ve öğrenme sürecinde

desteklenmelidir. Bu şekilde, öğrencilerin içsel motivasyonları güçlendirilir ve öğrenme deneyimleri daha anlamlı hale gelir (Rogers, 1995).

İnsancıl öğrenme kuramına göre eğitimde ceza kullanılması önerilmeyen bir yöntemdir. Öğrencilerin duygusal ve psikolojik gelişimlerini desteklemek için pozitif ve destekleyici bir ortam sağlanmalıdır. Bu, öğrencilerin öz-değerlerini korumalarını, içsel motivasyonlarını güçlendirmelerini ve daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlar (Vygotsky, 1998).

Öğrenme kuramında, insanın içsel deneyimleri ve duygusal ihtiyaçları önemli bir yer tutar. Öğrencilerin öz-değerlerini korumaları, kendilerini ifade etmeleri ve içsel motivasyonlarını güçlendirmeleri gereklidir. Bu kuram, öğrenmenin sadece bilgi aktarımından ibaret olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini de kapsadığını vurgular. Öğretim yaklaşımlarının, öğrencilerin içsel dünyalarını anlamalarına, özgüvenlerini artırmalarına ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmelerine yardımcı olması gereklidir (Maslow, 1970; Piaget, 1954; Rogers, 1995; Vygotsky, 1998).

2.3.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramında Ceza

Sosyal Öğrenme Kuramına göre, bir bireyin sergilediği davranış, o davranışın sonuçlarından etkilenir. Ceza uygulanan davranışlar muhtemelen sona erer ve bir daha tekrarlanmaz. Edimsel koşullanma ve sosyal öğrenme teorisini temel alan bu durum, davranışın sonuçlarına bağlı olarak değiştiği düşüncesini içermektedir. Bandura'nın "*Güdülenme Süreci*" olarak adlandırdığı bir davranışın öğrenilmesi için, bireyin istenilen davranışı teşvik etmek amacıyla bu davranışın pekiştirilmesi gereklidir. Ödüllendirme, davranışın devam etmesini sağlar, ancak istenmeyen bir durum istenilen davranışın durmasına yol açabilir (Ülgen, 1995).

Bandura (1971), saldırgan davranışları sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde değerlendirmiştir. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, saldırgan davranışlarda bulunan ve bu davranışı övülen bir bireyin saldırgan davranışa eğiliminin arttığı, tam tersi durumda ise saldırgan davranışları nedeniyle cezalandırılan bireyi gözlemleyenlerin saldırgan davranışa karşı eğilimlerinin azaldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, davranış özelliklerini açıklarken sadece klasik ve edimsel koşullanma yöntemlerinin değil, aynı zamanda model alma veya gözlem yoluyla da öğrenmenin mümkün olduğunu ifade etmiştir.

Model gösterme, özellikle okul ortamlarında sıkça kullanılan bir disiplin mekanizmasıdır. Örneğin, sınıfın en başarılı öğrencisi, yüksek not aldığı için sınıf önünde alkışlanarak diğer öğrencilere örnek oluşturulur. Bu durumun amacı, diğer öğrencilerin onu model alarak bir sonraki sınav için daha fazla hazırlanmalarını teşvik etmektir (Morgan, 1986).

Diğer sosyal öğrenme teorisyenlerinden Rotter'ın (1966) Sosyal Öğrenme Kuramı, bireylerin davranışlarını, çevreleriyle etkileşim içinde, ödül ve ceza beklentileriyle şekillenen bir dizi öğrenilmiş beklentiye dayandırır. Rotter (1966), *Kontrol Odağı* (Focus of Control) teorisini geliştirmiş ve bu teori, bireylerin olayların kontrolünü kendilerinde mi yoksa dış faktörlerde mi aradıklarını değerlendirir. Rotter'ın teorisine göre, dışsal kontrol odaklı bireyler, olayların kontrolünü genellikle dış faktörlere (şans, diğer insanlar) atarlar (Rotter, 1966). Bu durumda, bu bireyler ceza ile daha çok dışsal bir kontrol arasında bağ kurabilirler. Eğitimde ceza uygulandığında, dışsal kontrol odaklı bireyler cezanın dışsal faktörlere bağlı olduğunu düşünebilir ve bu durumun öğrenme süreçlerini etkileyebilir (Bennett-Murphy, Thomson, ve Morris, 1997).

Rotter'ın teorisi, bireylerin davranışlarını ödül ve ceza beklentilerine göre düzenlediğini öne sürer. Eğitimde, ceza uygulandığında bireylerin davranışlarını değiştirmeye yönelik öğrenilmiş beklentiler oluşabilir. Ancak, bu durumun etkili olup olmadığı bireyin kontrol odaklarına ve beklentilerine bağlı olarak değişebilir. O bazı bireylerin *öğrenilmiş çaresizlik* (learned helplessness) durumuna düşebileceğini öne sürer. Eğitimde sürekli olarak ceza uygulandığında, bireyler öğrenilmiş bir güçsüzlük duygusu geliştirebilirler, çünkü davranışlarının sonuçları üzerinde kontrol sağlayamadıklarını düşünebilirler (Rotter, 1966).

Diğer bir sosyal öğrenme teorisyenlerinden Miller ve Dollard'ın (1945) sosyal öğrenme teorisi, özellikle ceza konusunda Bandura'nın sosyal öğrenme kuramından farklı bir perspektife sahiptir. Onların teorisi, içsel durumlar, dışsal uyarıcılar ve tepkiler arasındaki ilişkileri vurgular. Miller ve Dollard (1945), bireylerin davranışlarını bir *çıkarsama durumu* (drive) ile bir *hedefe* (goal) ulaşma amacıyla ilişkilendirdikleri bir model önerirler. Eğitimde ceza uygulandığında, öğrencilerin bu çıkarsama durumunu ve hedeflerini nasıl algıladıkları, davranışlarını nasıl etkilediği önemli olabilir. Öğrenciler, ceza uygulandığında bu durumu bir çıkarsama olarak algılayabilir ve hedeflerine ulaşmak için davranışlarını uyarlayabilirler.

Miller ve Dollard (1945), öğrenmenin, gözlemlene ve başkalarını taklit etme (modelleme) yoluyla gerçekleştiğini öne sürerler. Eğitimde ceza, öğrencilerin başkalarının davranışlarını gözlemleyerek ve bu cezaların sonuçlarını değerlendirerek öğrenmelerine neden olabilir. Ancak, burada önemli olan, öğrencilerin bu cezaları nasıl algıladıkları ve bu cezaların öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğidir. Onların teorisi, davranışların içsel durumlar ve dışsal uyarıcılar arasındaki ilişkilerle açıklanmasına odaklanırken, ceza konusundaki vurguları, öğrencilerin içsel motivasyonlarını ve öğrenme süreçlerini anlamak açısından önemlidir.

2.3.1.4. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramında Ceza

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenme sürecinde rol alan bireylerden girişimci olmaları, kendilerini ifade edebilmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, eleştirel düşünme yeteneğine sahip olmaları, planlama ve organizasyon becerilerini geliştirmeleri ve öğrendiklerini gerçek hayatlarına uygulayabilmeleri beklenir (Marlowe ve Page, 1998).

James'ın (2015) görüşleri, yapılandırmacı öğrenme kuramının temel ilkelerini içermektedir. Bu görüşleri, öğrenci motivasyonu, özgür irade ve bireysel deneyimlere vurgu yaparak, olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasını destekler. James, bireyin kendi deneyimlerinden öğrenmeye vurgu yapar. Eğitimde ceza, genellikle negatif bir deneyim yaratır ve öğrencinin olumsuz duygularını tetikleyebilir. Bu, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir ve öğrencinin motivasyonunu azaltabilir. Öğrencinin özgür iradesi ve kendi isteğiyle öğrenme üzerinde durur. Ceza, genellikle dışsal bir müdahale olarak algılanır ve öğrencinin özgür iradesini kısıtlar. Bu durum, öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir ve öğrenmeye olan ilgisini azaltabilir.

James'e (2015) göre, eğitimde ceza, genellikle öğrencinin davranışlarını sadece kısa vadeli olarak düzeltmeye yöneliktir ve uzun vadeli olarak öğrencinin olumlu gelişimine katkıda bulunmayabilir. Genel itibari ile eğitimde ceza yerine olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasına yöneliktir. Öğrencilerin bireysel deneyimlerine saygı gösterilmesi, özgür iradelerinin desteklenmesi ve öğrenmenin işlevselliği, ceza yerine olumlu motivasyon ve öğrenme sonuçlarına katkıda bulunabilir.

Dewey, öğrencinin etkin katılımını, deneyim odaklı öğrenmeyi ve toplumsal bağlam içinde bilgi edinmeyi vurgular. O, öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenmeleri

için aktif katılımlarının önemini vurgular. Ceza, genellikle öğrenciye pasif bir rol biçer ve istenmeyen davranışları engelleme amacını taşır, bu da Dewey'in öğrencinin etkileşim ve deneyim yoluyla öğrenmesine karşı çıkabilir (Dewey, 1997).

Dewey (1997), öğrenmenin deneyimlere dayalı olması gerektiğini savunur. Ceza, genellikle olumsuz bir deneyim yaratır ve bu durum, öğrencinin pozitif bir öğrenme deneyimi yaşamasına engel olabilir. O, öğrenmenin toplumsal bağlam içinde ve işbirliği içinde gerçekleşmesi gerektiğini öne sürer. Ceza, genellikle bireysel cezalandırma üzerine odaklanır ve toplumsal bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkıda bulunmaz. Dolayısıyla, Dewey'in yapılandırmacı öğrenme kuramı, eğitimde ceza yerine olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasına odaklanır. Ona göre, öğrencilerin aktif katılımı, olumlu deneyimler ve toplumsal bağlam içinde öğrenme, ceza yerine daha etkili bir öğrenme stratejisi olarak değerlendirilir.

Piaget'e (1954) göre, çocuklar bilgiyi inşa eder ve öğrenme, bireyin mevcut bilgi yapısını yeni bilgilerle uyumlu hale getirmesi veya bu yapısını değiştirmesiyle gerçekleşir. Ancak, ona göre ceza genellikle dışsal bir müdahale ve baskı unsuru içerir, bu da onun öğrenme anlayışına ters düşer. O, bireyin zihinsel gelişiminin belirli evrelerden geçtiğini savunur. Her evre, bireyin dünyayı anlama ve bilgiyi işleme biçimini etkiler. Ceza, genellikle bireyin gelişim düzeyini dikkate almayan bir genel müdahale biçimidir. O, öğrencilerin aktif olarak çevreleriyle etkileşimde bulunarak öğrendiğini vurgular. Ceza, genellikle öğrencinin pasif bir konumda olduğu ve dışsal bir müdahaleye maruz kaldığı bir öğrenme modelini yansıtabilir.

Piaget'e (1954) göre, öğrenme, bireyin mevcut bilgi yapısını yeni bilgilerle uyumlu hale getirme veya bu yapısını değiştirme sürecidir. Ceza, genellikle bireyin mevcut bilgi yapısını düzelten bir etki yaratmaz; aksine, genellikle korku, endişe veya direniş gibi olumsuz duygusal tepkilere neden olabilir. O, hataların bir öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğunu ve öğrencilerin kendi hatalarından öğrenmelerinin önemli olduğunu savunur. Ceza, hataları cezalandıran bir yaklaşım olduğu için öğrencinin bu hatalardan öğrenmesini zorlaştırabilir.

Yapılandırmacı-gelişimsel yaklaşımları benimseyen eğitim modelleri, öğrenenin merkezde olduğu bir perspektife dayanır. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencinin kendisi, sosyal çevresi, bilişsel özellikleri ve öğrenme yöntemleri gibi çeşitli faktörler arasında ilişki kurarak öğrenme faaliyetine rehberlik eder (Seven ve Engin, 2008). Öğretmenin, öğrenme ortamını oluşturması ve öğrenciyi öğrenmeye

hazır hale getirmesi bu yaklaşımda önemlidir. Bu süreçte, öğretmenin öğrenciyi tanıması ve anlaması, öğrenme ortamının etkili bir şekilde yapılandırılması ve öğrencinin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim programının geliştirilmesi açısından kritiktir.

2.3.2. Eğitimde Ceza Türleri

Ceza, istenmeyen tepki/davranış sergilendikten hemen sonra bir sonucun ortaya çıkmasıyla belirli bir istenmeyen davranışın ortaya çıkma olasılığını azaltmaya yardımcı olmak için kullanılır. İnsanlar cezalandırma prosedürlerinin kullanıldığını duyduklarında genellikle yanlış veya zararlı bir şeyin yapıldığını düşünürler ancak durum her zaman böyle değildir. Eğitimde ceza türleri genellikle disiplini sağlamak, öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirmek veya istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla kullanılır.

2.3.2.1. Olumlu ve Olumsuz Ceza

Skinner'a (1938) göre iki tür ceza vardır: *olumlu* ve *olumsuz* cezadır. Davranışları şekillendirmek veya değiştirmek için kullanılan iki temel türdür. Skinner'a (1938) göre *olumlu ceza*, bir davranışın ardından hoş olmayan bir uyarıcı veya stimulus eklenerek, o davranışın tekrarlanma olasılığını azaltmaya çalışır. Örneğin, bir öğrencinin sınıfta konuşması durumunda öğretmen tarafından verilen ceza notu veya ceza görevi, olumlu ceza örneğidir. Olumlu cezanın amacının istenmeyen davranış ortadan kaldırmak olduğunu belirtir. *Olumsuz ceza* ise, bir davranışın ardından hoşnut edici bir uyarıcının (örneğin, bir ayrıcalığın veya ödülün) kaldırılmasıyla, o davranışın tekrarlanma olasılığını azaltmaya çalışır. Örneğin, bir öğrencinin ders çalışmayı ihmal etmesi durumunda onun oyun oynamasına verilmesi, olumsuz ceza örneğidir. Ona göre olumsuz cezanın amacının da istenmeyen davranış azaltmaktır (Skinner, 1938).

Aydın (1994) cezanın olumlu ve olumsuz cezadan bahsetmiştir. Ona göre *olumlu ceza* bir ceza, öğrenciyi istenmeyen davranışlardan kaçınmaya teşvik eder. Bu tür cezalar, olumsuz davranışların neden olduğu zararın telafi edilmesine veya kayıpların giderilmesine yardımcı olur. Ceza, ödül sistemini tamamlayarak istenmeyen davranışların toplumsal kontrolünü sağlar. Özellikle kasıtlı olarak yapılan olumsuz davranışların yerleşmesini engellemek için cezanın mantıklı ve tutarlı bir şekilde uygulanması önemlidir. Doğru bir ceza sistemi, öğrencilerin adalet ve güven duygularını güçlendirir.

Olumsuz ceza ise, öğrencilerde kalıcı davranış bozukluklarına yol açabilir. Bu tür cezalar, öğrencilerde korku ve endişe yaratarak sınıf içinde kaygıyı artırabilir ve öğrenmeyi zorlaştırabilir. Sürekli cezalandırma ise genellikle öğrencilerde genel bir duyarsızlık ve bağışıklık durumu yaratır. Ağır cezalar öğrencilerde öfke, nefret gibi olumsuz duyguların yerleşmesine neden olabilir. Ceza aynı zamanda uygulayan kişi için de duygusal olarak incitici olabilir. Sık sık, ceza verilirken duygusal tepkilerin etkisiyle amaçlar ve araçlar değişebilir. Sürekli cezalandırma, öğrencilerin olumlu bir benlik algısı ve öz denetim yeteneklerini geliştirmesini zorlaştırabilir. Ayrıca, ceza yalnızca hedef alınan öğrenciyi değil, sınıfın tamamını da etkileyebilir.

2.3.2.2. Birinci ve İkinci Tip Ceza

Eğitimde ceza türleri arasında birinci ve ikinci tip cezalar bulunmaktadır. *Birinci ve ikinci tip cezalar* genellikle disiplini sağlamak veya öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirmek amacıyla kullanılır. *Birinci tip* cezada, öğrenci istemediği bir uyarıcı duruma maruz kalırken, ikinci tür cezada istenen bir uyarıcı ortamdaki alıkonulur (Erözkan, 2012). Örneğin, bir öğrenci kopya çektiği için öğretmeni tarafından azarlandığında bu birinci tip ceza olurken, teneffüslerden mahrum bırakıldığında ise ikinci tip ceza uygulanmış olur.

Dreikurs'a (1991) göre *birinci tip cezalar* hataların anlaşılması, sorumluluk duygusunun gelişmesi ve disiplinin sağlanması için kullanılır. Ona göre öğrenciye yapılan ceza, hatasının farkında olmasını sağlar ve bu hatalardan ders çıkarmasına yardımcı olur. Öğrenci, kendi davranışlarının sonuçlarıyla yüzleşerek sorumluluk duygusu geliştirir. Bu tip cezalar genellikle disiplini sağlamak için kullanılır ve istenmeyen davranışları düzeltmek amacı taşır. Genel olarak bu ceza türü eğitimde olumlu davranışları pekiştirmeyi ve istenmeyen davranışları düzeltmeyi hedefler.

İkinci tip cezalar genellikle öğrencinin aile veya toplumla ilişkisini içeren cezalar olarak tanımlanır. Bu cezalar, öğrencinin davranışlarının etkilerini daha geniş bir kapsamda ele alır ve ailenin ya da toplumun öğrencinin davranışları hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar. Bandura'ya (1971) göre, ikinci tip cezalar öğrencinin sosyal çevresiyle olan etkileşimlerini düzenleyerek ve toplumsal normları öğretmek etkili olabilir. Skinner'a (1938) göre, ikinci tip cezalar genellikle öğrencilerin davranışlarının çevresel etkileriyle ilişkilendirilerek kullanılır ve öğrencinin davranışlarının sonuçlarını toplumsal olarak görmesini sağlar. Piaget'a (1954) göre, ikinci tip cezalar öğrencilerin davranışlarının sonuçlarını anlamalarına ve bu süreçte

bilişsel olarak gelişmelerine yardımcı olabilir. Genel olarak, ikinci tip cezaların öğrencinin sosyal çevresiyle olan etkileşimlerini, toplumsal normları öğretme ve öğrencinin davranışlarının sonuçlarını anlama sürecini içerdiği kabul edilir.

2.3.2.3. Psikolojik ve Sosyal Ceza

Eğitimde uygulanan ceza türleri arasında psikolojik, sosyal ve fiziksel ceza da bulunmaktadır. *Psikolojik ceza*, öğretmenlerin sınıf disiplinini korumak için başvurdukları bir yöntemdir. Bu tür cezalar arasında öğrenciyi uyarıp kınamak, korkutmak, özür diletme veya öğrenciye ilgi göstermeyi kesmek gibi yöntemler bulunur (Saban, 2002). Sınıfta olumsuz davranışlara yol açan öğrencilerin düşünsel yapılarını psikolojik cezalarla değiştirilebilir. Bu nedenle, psikolojik ceza uygulanırken öğrencinin neden ceza aldığını açıkça anlaması önemlidir.

Sosyal ceza, başlangıçta öğrencilerin öğretmenlere itaat etmelerini sağlamak için etkili görünen ancak uzun vadede etkisiz olan bir disiplin yöntemidir; çünkü cezanın etkili olabilmesi, ceza veren kişinin öğrencinin etrafında ne kadar süreyle bulunduğuyla doğru orantılıdır. Sosyal cezalar genellikle öğrenciyi bulunduğu ortamda diğer bireylerden izole etmeyi içerir. Bu durumda, diğer öğrenciler sosyal ceza alanın durumundan sosyal öğrenme yoluyla ders çıkarabilirler. Zor ve hoş olmayan görevler vermek, isteklerini yerine getirmemek, grup içinde dışlamak veya bir süre boyunca arkadaşlarından ayrı oturtmak gibi yöntemler sosyal ceza türlerindendir (Baloğlu, 2001).

2.3.2.4. Fiziksel Ceza

Fiziksel ceza, genel itibarıyla en ciddi cezalandırma biçimi olarak kabul edilir. Bu tür ceza uygulanan çocukların genellikle kişilik gelişimlerinin zarar gördüğü, öğretmenlere ve otoriteye karşı saygılarını yitirdikleri, sınıf kontrolünün zorlaştığı ve ayrıca sosyal ve öz kontrol becerilerinin azaldığı sıkça gözlemlenen sonuçlardan birkaçıdır (Mahiroğlu ve Bulunç, 2003).

Gözütok'e (1994) göre eğitimde fiziksel ceza, bir öğrencinin istenmeyen bir davranışı sergilemesi nedeniyle bir öğretmen veya diğer eğitim görevlisi tarafından bedenine acı verilmesi anlamına gelir. Acı verme sadece bir sopa veya elle vurma ile sınırlı değildir. Uzun süre ayakta durmaya zorlama, rahatsız edici bir yerde hapsedme veya yenilmeyecek şeyleri yemeğe zorlama gibi etkenler de acı verme kapsamına girer.

Sevgiyi kısıtlamak, psikolojik cezalar uygulamak veya fiziksel ceza yöntemleri gibi, çocuğun gelişiminde olumsuz etkilere neden olabilir. Temel fark, bu cezaların fiziksel değil ruhsal olmasıdır. Örneğin, çocukla iletişim kurmamak, ilgilenmemek, ihtiyaçlarına ilgi göstermemek veya ona sevgisiz olduğunu söylemek gibi davranışlar, sevgiyi kısıtlama örnekleri arasında yer alabilir. Bu tür davranışlar, çocuğun ilerideki hayatında anormal olan kişilik özelliklerinin gelişmesine yol açabilir (Koç ve İskender, 1995).

2.3.2.5. Okullardaki Ceza Türleri

Okullarda da kullanılan birtakım ceza türleri bulunmaktadır. Okullarda uygulanan ceza türleri arasında davranış kodları, güvenlik önlemleri ve uzaklaştırmadır. Okullardaki davranış kodları, öğrencilerin ve bazen öğretmenlerin sorumluluklarını ve kurallarını içerirken, güvenlik tedbirleri de şiddet ve müdahalelerden uzak tutma amacı taşımaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okullar, davranış bozuklukları ve şiddet olaylarına karşı daha katı politikalar ve güvenlik kuralları benimsemeye başlamıştır. "*Sıfır tolerans*" adı verilen bu kurallar, özellikle şiddet içeren suçlar ve silah bulundurma gibi belirli suçları işleyen öğrenciler için caydırıcı disiplin uygulanmasını içerir, hatta okuldan uzaklaştırılma gibi cezaları gerektirebilir (Cameron 2006).

Yaygın güvenlik önlemleri ise metal detektörleri kullanma, kapıları kilitlemeyle istenmeyen kişilerin girişini engelleme, öğrencileri veya dolaplarını arama, güvenlik görevlisi veya gizli ajan bulundurma, disiplin amacıyla öğrencileri *tutuklama* gibi önlemleri içerir (Noguera,2003). Bu okullar, gardiyanlar, metal detektörleri, gözetleme kameraları ve kısıtlamalar gibi unsurlarla bir hapisane atmosferi yaratmaktadır. Okullar, öğrencileri kontrol altında tutmak için bu tür güvenlik önlemlerine başvurarak hapisane benzeri bir ortam oluşturmaktadır (Cameron 2006).

Okullarda uygulanan diğer ceza türlerin biri de *uzaklaştırmadır*. Uzaklaştırma, bir öğrencinin istenmeyen davranışlar sergilemesi nedeniyle belirli bir süre için okuldan uzaklaştırılması anlamına gelen bir disiplin yöntemidir. Bu eylemin amacı, uygunsuz davranışlar gösteren öğrenciyi diğer öğrenci ve okul personelinin uzaklaştırarak sözlü ve fiziksel saldırıdan korumaktır (Costenbader ve Markson 1998).

Okuldan uzaklaştırma, en sık kullanılan disiplin yöntemlerinden biridir ve çeşitli suçlar için uygulanmaktadır. Bu suçlar arasında saygısızlık, karşı gelme, itaatsizlik,

sınıf düzenini bozma, sözlü veya fiziksel saldırı, uyuşturucu kullanımı veya satışı, vandalizm ve silah bulundurma gibi durumlar yer almaktadır. Genellikle kavga etme durumlarında kullanıldığı bildirilse de, uzaklaştırma daha çok sınıf içi kurallara uymama, zamanında gelmeme, derslere devamsızlık ve kıyafet kurallarını ihlal etme gibi şiddet içermeyen suçlar için uygulanmaktadır. Bu yöntem sıkça kullanılmasına rağmen, öğrenci davranışları üzerinde çok az etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Birçok okul personeli, zararlı öğrencileri okul ortamından uzaklaştırmanın gerekliliğine inanmasına rağmen, uzaklaştırma kararı alınan öğrencilerin potansiyel zararları ve sınırlı faydaları konusunda bilgi sahibi olmayabilir. Ayrıca, uzaklaştırma uygulamasının tercih edilmesi, sorunlu öğrenci davranışlarından çok okul yönetim uygulamalarıyla daha yakından ilişkilidir (Cameron 2006).

Okul politikaları, saldırgan öğrencilerin derhal okuldan uzaklaştırılmasını öngörerek, okuldaki bireylerin ve okul malzemelerinin daha fazla zarar görmesini engellemeyi amaçlar (Alvarez 2006). Bu uygulamayı yaparken, okullar, diğer öğrencilerin öğrenme ortamlarının düzenini korumak adına bu adımı gereklilik olarak savunmaktadır. Yani, kötü etkileri olanları ayıklamak suretiyle diğerlerini koruma altına alırlar. Ancak, bu uygulamanın asıl sorunlu davranışları değiştirdiği veya düzelttiğine dair çok az kanıt vardır ve bu durum çelişkilidir. Gerçekte, okullar, kötü davranışları tetikleyen temel sorunu ihmal ederek, çocukların dışlanmasına neden olurlar ve bu durum toplumsal dışlanma ve akademik başarısızlıkla sonuçlanır (Noguera 2003). İstenmeyen davranış sergileyenleri diğerlerinden ayırmak, onların toplum ve akademik başarıdan soyutlanmalarına yol açar. Bu, yalnızca az sayıda öğrencinin dışlanmasına neden olmakla kalmaz, aynı zamanda sınıf ortamının, güvenliğin ve bütünleşmenin olumsuz etkilenmesine de sebep olur (Stoughton 2006).

Eğitimde ceza, ne tür bir amaçla kullanılırsa kullanılsın, etkili bir araç değildir. Çünkü doğal bir yöntem değildir ve doğada ceza kavramı bulunmamaktadır; burada önemli olan davranışın olumlu veya olumsuz geribildirimleridir. Bu nedenle, ceza insan doğasına uygun olmayan bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, cezanın zayıflıklarından bahsedilebilir; çünkü bir davranışın yapılmaması gerektiğini öğretmekten öte, karmaşık becerileri kazandırmada, eleştirel düşünme yetisini geliştirmede, doğaya karşı bir sevgi oluşturmada veya matematik gibi konuları öğretmede yetersiz kalır (Dökmen, 2006).

2.3.3. Cezanın Öğrenci Davranışa Etkisi

Eğitim kurumlarının ana hedefi, öğrencilerin istenilen davranış değişikliklerini göstermelerini sağlamaktır. Bu değişiklikler, yeni davranışların öğretilmesi, mevcut davranışların iyileştirilmesi veya istenmeyen davranışların azaltılması yoluyla gerçekleşebilir. Ancak, günümüzde, psikologlar, eğitimciler ve araştırmacılar, cezalandırmanın geçici etkileri ve olumsuz sonuçları üzerinde durmaktadır (Herman, 1977). Cezalandırma, genellikle istenmeyen davranışları anında bastırabilir, ancak uzun vadede kalıcı bir değişiklik sağlamaz ve öğrencilerde olumsuz duygusal tepkilere neden olabilir. Bununla birlikte, ceza yerine pozitif pekiştirme yöntemleri kullanılarak istenilen davranışların teşvik edilmesi daha etkili olabilir (Hund ve Sullivan, 1974).

Cezanın olumsuz yanlarını göz önünde bulundurarak, öğretmenlerin dikkatli bir şekilde ceza yöntemlerini seçmeleri gereklidir. Cezalandırma yerine, davranışın kınanması veya hoş gitmeyen uyarıcının çekilmesi gibi pozitif yaklaşımlar tercih edilmelidir (Woolfolk, 1980). Öğrencinin istenmeyen davranış yerine istenilen davranış geliştirmesi için olumlu pekiştiricilerin kullanılması daha etkilidir. Bu şekilde, öğrencilerde kalıcı davranış değişiklikleri sağlanabilir ve eğitim ortamları daha olumlu ve destekleyici hale getirilebilir (Reynolds, 1977).

Eğitimciler genellikle istenmeyen davranışların önlenmesi ve istenilen davranışların geliştirilmesi sürecinde cezanın etkisini değerlendiriyorlar. Kısa vadede cezanın etkili olduğu düşünülebilir; çünkü ceza, istenmeyen davranışların engellenmesine yardımcı olabilir. Ancak, cezanın etkisi sadece bu alanda değil, aynı zamanda öğrenciler için bir model oluşturma sürecinde de görülebilir. Öğrenciler genellikle öğretmenin davranışlarını taklit ederler, bu da cezanın ikinci bir etkisi olarak ortaya çıkar. Üçüncü olarak, ceza tekrarlandıkça bireyde bağışıklık gelişebilir ve ceza, düzeltici etkisini kaybedebilir. Bu nedenle, cezanın etkisi hem anlık sonuçlar verirken hem de uzun vadede öğrenciler üzerinde farklı etkiler yaratabilir (Korkmaz, 2004).

Skinner (2014) eğitimde cezanın öğrenci davranışlarına etkisini operant koşullanma teorisiyle açıklamıştır. Bu teoriye göre, davranışlar sonuçlarına bağlı olarak öğrenilir. Ona göre, ceza uygulandığında istenmeyen davranışın gerçekleşme olasılığı azalır. Örneğin, bir öğrenci istenmeyen bir davranış sergilediğinde, ceza uygulanması sonucunda bu davranışın tekrarlanma olasılığı düşer. Skinner, cezanın etkisinin negatif takviye (pozitif ceza) yoluyla gerçekleştiğini savunur. Yani, istenmeyen bir davranışın sonucunda hoş olmayan bir durumun yaşanması, bu

davranışın azalmasına neden olur.

Skinner (2014), öğrencilerin istenmeyen davranışları tekrarlamaktan kaçınmak için cezadan kaçınma eğiliminde olabileceklerini belirtir. Ancak, aynı zamanda cezanın etkisinin geçici olduğunu ve uzun vadede öğrenmeyi teşvik etmediğini de vurgular. Bu nedenle, cezanın yanı sıra istenilen davranışların öğretilmesi ve teşvik edilmesi gerektiğini ifade eder. Böylelikle, istenmeyen davranışların azaltılmasında ve öğrencilerin olumlu davranışlar geliştirmesinde daha kalıcı sonuçlar elde edilebilir.

Bandura (1971), eğitimde cezanın etkisini sosyal öğrenme teorisi ve negatif takviye kavramları üzerinden açıklar. Negatif takviye, istenmeyen davranışın sonuçlarının ortadan kaldırılması veya azaltılmasını içerir. O, ceza kullanımının olumsuz etkilerini azaltmak için dikkatli bir şekilde uygulanması gerektiğini belirtir. Özellikle, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirerek ve olumlu modelleri taklit ederek ceza etkisinin optimize edilebileceğini vurgular.

Bandura'ya (1971) göre, cezanın etkisi öğrencinin öz-düzenleme yeteneğine ve çevresindeki modelleri gözlemlene yeteneğine bağlıdır. Dolayısıyla, ceza kullanımında öğrencilerin kendi davranışlarını düzenleme becerilerini desteklemek ve olumlu modelleri taklit etmelerini teşvik etmek önemlidir. Ayrıca, cezanın yerine olumlu bir öğrenme ortamı sağlanmasının daha etkili olduğunu savunur. Bu, öğrencilere istenilen davranışları sergileme fırsatı vermek, olumlu takviyeler kullanmak ve öğrencilerin özsaygısını artırmak şeklinde olabilir. Bu yaklaşım, cezanın sadece istenmeyen davranışları azaltmak için değil, aynı zamanda olumlu davranışların öğrenilmesini teşvik etmek için de kullanılması gerektiğini vurgular.

Vygotsky (1998) eğitimde cezanın öğrenci davranışlarına etkisi konusunda sosyal öğrenme teorisini temel alır. Ona göre, öğrenciler sosyal etkileşimler ve öğretmenlerle olan ilişkileri aracılığıyla öğrenirler. O, ceza yerine sosyal etkileşimleri teşvik eden ve olumlu rehberlik sağlayan yaklaşımların daha etkili olduğunu savunur. Öğrencilerin zihinsel gelişimini desteklemek ve duygusal iyilik halini korumak için cezanın kullanımından kaçınılması gerektiğini ifade eder.

Vygotsky'ye (1998) göre, ceza öğrencilerde endişe, korku ve motivasyon kaybına yol açabilir. Bu nedenle, öğrencilerin özgüvenini ve öğrenme isteğini artırmak için olumlu rehberlik, iş birliği ve anlayışlı bir öğrenme ortamı sağlamak önemlidir. Öğrencilerin duygusal iyilik hali ve zihinsel gelişimi, cezadan ziyade pozitif

etkileşimlerle desteklenmelidir. Onun ceza konusundaki görüşleri, öğrenci davranışlarını şekillendirmede ceza yerine sosyal etkileşimleri teşvik eden, olumlu rehberlik sağlayan ve duygusal iyilik halini koruyan yaklaşımların daha etkili olduğunu vurgular. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin özgüvenlerini artırarak daha sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturabilir.

Kohn (1999) göre, ceza odaklı yaklaşımlar öğrencilerde motivasyon kaybına, özsaygı eksikliğine ve öğrenme isteksizliğine yol açabilir. Bu nedenle, ceza yerine pozitif pekiştirmeler ve öğrenci merkezli yaklaşımların tercih edilmesi gerektiğini savunur. O, cezanın uzun vadeli öğrenme üzerinde olumsuz etkiler bırakabileceğini ve öğrencilerin gerçek öğrenme sürecinden uzaklaşmasına neden olabileceğini belirtir. Alternatif olarak, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik aktiviteler, özgür irade ve seçim hakkı gibi faktörlerin öğrenmeyi teşvik ettiğini ve istenmeyen davranışların azalmasına yardımcı olduğunu vurgular. Kohn'un (1999) görüşleri, ceza yerine adalet, empati ve pozitif pekiştirmelerin öğrencilerin davranışlarını şekillendirmede daha etkili olduğunu savunur. Öğretmenlerin öğrencilerle empati kurması, problemleri birlikte çözmeye çalışması ve pozitif yaklaşımlarla öğrencilerin motivasyonunu artırması gerektiğini vurgular.

Dewey'e (1997) göre, ceza odaklı yaklaşımlar öğrencilerde olumsuz sonuçlar doğurabilir ve uzun vadeli öğrenme üzerinde olumsuz etkiler bırakabilir. Bunun yerine, yapıcı ve öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılması gerektiğini savunur. Dewey (1997), ceza kullanımının öğrencilerde motivasyon kaybına ve özsaygı eksikliğine neden olabileceğini belirtir. Öğrenciler ceza aldıklarında, genellikle sadece cezadan kaçınmak için davranışlarını değiştirirler ve gerçek öğrenme sürecinden uzaklaşırlar. Bu nedenle, ceza yerine öğrencilerin anlamalarını, deneyimlemelerini ve aktif olarak katılmalarını teşvik eden yaklaşımların tercih edilmesi gerektiğini ifade eder.

Dewey'e göre (1997), öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlemeleri ve etkileşim içinde olmaları önemlidir. Anlamlı ve etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Bu ortamda, öğrencilerin soru sorması, deneyimlemesi, tartışması ve işbirliği yapması teşvik edilmelidir. Bu şekilde, öğrencilerin aktif katılımı ve özgün düşünceleri ortaya çıkabilir, öğrenme daha kalıcı hale gelir ve istenmeyen davranışlar azalabilir. Dewey (1997), ceza yerine öğrencilerin özgüven, anlama ve özgür iradeyle öğrenmelerini teşvik eden bir yaklaşımın daha etkili olduğunu savunur.

Gardner (2011), eğitimde göre, ceza odaklı yaklaşımlar genellikle öğrencilerde motivasyon kaybına ve özsaygı eksikliğine neden olabilir. Bu nedenle, ceza yerine öğrenci merkezli ve özelleştirilmiş yaklaşımların tercih edilmesi gerektiğini savunur. Ona göre, her öğrencinin farklı zekâ alanlarında güçlü olabileceği düşünülmelidir. Dolayısıyla, tek tip ceza yöntemlerinin tüm öğrencilere uygun olmadığını ve öğrencilerin ilgi alanlarına, yeteneklerine ve öğrenme stillerine göre özelleştirilmiş bir yaklaşımın daha etkili olduğunu vurgular. O, cezanın öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere sahip olabileceğini ve bu nedenle öğrenci merkezli, çoklu zekâ perspektifine dayalı yaklaşımların daha etkili olduğunu vurgular. Öğrencilerin motivasyonunu artırmak, özsaygılarını korumak ve anlamlı öğrenmeyi teşvik etmek için alternatif yöntemlerin kullanılması gerektiğini savunur.

Montessori (1995), eğitimde cezanın öğrenci davranışlarına etkisi konusunda ceza yerine alternatif ve öğrenci merkezli yaklaşımların daha etkili olduğunu savunur. Ona göre, ceza öğrencilerde özsaygı eksikliği ve özenetim sorunlarına yol açabilir. Bu nedenle, öğrencilerin kendi kendini düzenlemelerini teşvik eden yaklaşımların kullanılması önemlidir. O, öğrencilerin özgür iradeyle öğrenmelerini ve seçim yapmalarını destekler. Bu bağlamda, ceza yerine öğrencilere sorumluluk verilmesi ve kendi kararlarını almalarına izin verilmesi gerektiğini vurgular. Öğrencilerin davranışlarını anlamaları ve yönetmeleri için fırsatlar yaratılmalıdır.

Montessori (1995) yaklaşımında doğal sonuçların ve empatik iletişimin önemi vurgulanır. Doğal sonuçlar öğrencilerin davranışlarını anlamalarını teşvik ederken, öğretmenlerin öğrencilere empati göstererek problemleri çözmeye çalışmaları olumlu bir etki yaratabilir. O, cezanın yerine öğrenci özgürlüğü, sorumluluk, empati ve anlayış odaklı bir yaklaşımın daha etkili olduğunu savunur.

Langa'ya (2014) göre ceza, bazı durumlarda kullanılabilir. Örneğin, bazı becerileri öğretmek, ciddi tehlikelerden korumak veya istenmeyen davranışları durdurmak için bu yöntem başvurulabilir. Ancak, ceza aşırıya kaçtığında ebeveyn-çocuk veya öğrenci-öğretmen ilişkilerini bozabilir ve gereksiz cezalar direnişe yol açabilir. Cezaların adil bir şekilde uygulanması için bazı koşulların sağlanması gerekmektedir. Bunlar arasında, cezanın kusurla uyumlu olması ve hemen ardından gelerek öğrencilerin hatalarını anlamalarını sağlaması, istenmeyen davranışların nedenlerinin belirlenip uygun rehberlik verilmesi ve ceza uygulamasının son çare olarak kullanılması yer almaktadır.

Öğretmenin, cezanın etkisi ve sonucunun uygulamayı haklı çıkarması için dikkatli bir değerlendirme yapması ve öğrenciyi cezalandırma yetkisinin yetkililer tarafından verilmiş olması da önemlidir. Ayrıca, öğrencinin yaşı, ceza uygulanırken dikkate alınması gereken diğer bir faktördür. Cezaların, yetkililerin ve belirli yetkilendirilmiş bireylerin gözetiminde gerçekleşmesi, olumsuz takviye ajanının dikkatlice belirlenmesi ve ceza verilmeden önce müdahalelerin mümkün olabilecek bilgilerinin toplanması da gerekmektedir (Langa, 2014).

Öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilediklerinde aldıkları cezaların etkisinin zamanla azalması, öğrencilerin bu cezaları bir sonraki seferde bir ceza olarak algılamaktan ziyade yaşamın normal bir parçası olarak görmeleri şeklinde açıklanabilir. Bu durum, cezanın zamanla etkisini kaybetmesine ve öğrencilerin ceza mekanizmasını sorgulamalarına yol açabilir (Korkmaz, 2004).

Cezanın kullanımı çok titizlikle ele alınmalıdır çünkü öğrencilerin neden cezalandırıldığını anlamadan davranışlarını düzeltme yeteneği geliştirmeleri beklenemez. Cezanın kişilik haklarını yok etmeye yönelik kullanılması, öğrencilerin ciddi ruhsal travmalara maruz kalmasına neden olabilir. Örneğin, sürekli fiziksel cezalara maruz kalan ve küçük düşürülen öğrencilerde, öğrenilmiş çaresizlik, duyarsızlık ve gerileme gibi nevrotik eğilimler gözlemlenebilir. Her tür eleştiri ve engelleme, aslında bir tür cezalandırmadır. Bu nedenle, başarısızlık, sevilme eksikliği, kabul görmeme veya maddi ödüllerden yoksun kalma gibi herhangi bir ihtiyacın karşılanmaması durumları, öğrenciye verdiği acıya göre bir ceza niteliği taşır (Aydın, 2015).

Cezalandırma ve eleştirme genellikle bir davranışı yapmamayı öğretmek için kullanılır. Örneğin, ceza yöntemi kullanılarak okul korkusu oluşturulabilir. Ancak, karmaşık becerileri, eleştirel düşünme yetisini, pozitif bir yaşam bakışını, insan sevgisini veya matematik bilgisini ceza ile öğretemeyiz. Cezalandırma korku ve gerileme hissi oluşturabilir, ancak geliştirici değildir. Bu nedenle, cezalandırmanın etkisi genellikle sınırlıdır çünkü olumlu davranışları teşvik etmede yetersiz kalır (Dökmen, 2005).

2.3.4. Cezanın Motivasyona Etkisi

Motivasyon, öğrencilerin davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür ve bu motivasyonun belirlenmesinde ceza büyük bir rol oynar. Gordon (2000), ceza uygulamalarının bazen gerekebileceğini ve özellikle çocukların güvenliği ve sağlığı söz konusu olduğunda kullanılması gerektiğini savunmuştur. Ancak, cezanın sürekli ve aşırı kullanımının uzun vadede olumsuz sonuçlar doğurabileceğini de vurgular. Canter (2009), sınıf içinde disiplini sağlamanın önemli olduğunu ve bazı durumlarda ceza uygulamalarının gereklilik arz ettiğini savunmuştur. Ancak, cezanın öğrenciyle kurulan ilişkiye zarar verebileceğini de belirtir. Skinner (2014), davranışçılık teorisine dayanarak dışsal teşviklerin (ödüllerin ve cezaların) davranışları şekillendirmede önemli olduğunu savunmuştur. Ona göre, uygun bir şekilde uygulanan cezalar öğrencilerin istenmeyen davranışlarından vazgeçmelerine yardımcı olabilir.

Skinner (1938), cezaların istenmeyen davranışları baskılayabileceğini belirtmiştir. Ancak, bu baskılayıcı etkilerin genellikle geçici olduğunu ve cezanın varlığında davranışın azalabileceğini, fakat ceza ortadan kalktığında davranışın tekrar ortaya çıkabilir. Ayrıca, Skinner, cezaların olumsuz yan etkilerinin de bahsetmiştir. Cezalar, korku, kaygı ve düşmanlık gibi olumsuz duygusal tepkilere yol açabilir. Bu da öğrencilerin öğrenme sürecine olan ilgisini ve içsel motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Cezalar, ayrıca cezalandıran kişiye karşı olumsuz tutumlar geliştirilmesine neden olabilir. Ceza, bireyin kendi kendini yönetme yeteneğini zayıflatabilir ve bireyin davranışı dışsal faktörlere bağımlı hale getirebilir. Bu durumda, birey kendi içsel değerleri ve motivasyonları yerine, dışsal cezaların etkisiyle davranışlarını şekillendirebilir. O, cezanın tek başına yeterli olmadığını ve istenmeyen davranışın yerine konulabilecek uygun alternatif davranışların öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ceza, istenmeyen davranış geçici olarak durdurabilir, ancak bireyin ne yapması gerektiğini öğrenmesi için pozitif pekiştirme ve rehberlik gereklidir.

Glasser (1985), öğrencilerin sorumluluk almasını ve seçimler yapmasını teşvik etmiştir. Ancak, bazı durumlarda cezaların da gereklilikler arasında olduğunu savunmuştur. O, öğrencilerin kendi davranışlarının sorumluluğunu almalarını ve bu davranışların sonuçlarını kabul etmelerini önemsemiştir. Bu bağlamda, cezaların öğrencilerin sorumluluk duygusunu pekiştirmede yer alabileceğini kabul etmiştir. Ancak, bu cezaların öğrencilere bir öğrenme fırsatı sunması ve onların gelecekte daha

iyi seçimler yapmalarına yardımcı olması gerektiğini vurgulamıştır.

Glasser (1985), cezaların genellikle dışsal motivasyon kaynakları olduğunu ve içsel motivasyonu zayıflatabileceğini belirtmiştir. Ceza, öğrencinin kendi içsel motivasyonlarını keşfetmesi ve geliştirmesi yerine, davranışlarını dışsal sonuçlara göre ayarlamasına yol açabilir. Bu, öğrencilerin kendi içsel değerleri ve motivasyonlarıyla hareket etmesini engelleyebilir. Cezaların öğrenci-öğretmen ilişkisini olumsuz etkileyebileceğini ve öğrencilerin öğrenme sürecine karşı olumsuz duygular geliştirebileceğini kabul eder. Ceza, korku, kaygı ve direnç gibi olumsuz duygusal tepkilere neden olabilir, bu da öğrencilerin içsel motivasyonunu ve öğrenme isteğini azaltabilir. Cezaların yerine, pozitif pekiştirme ve öğrenciye seçim yapma fırsatları sunmanın daha etkili olduğunu savunur. Öğrencilere, istenmeyen davranışlarının doğal sonuçlarını anlamalarına ve daha olumlu seçimler yapmalarına yardımcı olacak rehberlik sağlanması gerektiğini belirtir. Bu, öğrencilerin içsel motivasyonlarını geliştirmelerine ve sorumluluk duygusunu içselleştirmelerine yardımcı olabilir.

Kohn (1999) cezaların öğrencilerin içsel motivasyonunu ciddi şekilde zedelediğini savunmuştur. Ona göre, ceza, öğrencilerin öğrenme ve keşfetme arzusunu dışsal bir korkuya dayalı olarak değiştirir. Bu da öğrencilerin doğal meraklarını ve öğrenme isteklerini bastırır. Cezaların sadece kısa vadeli ve yüzeysel davranış değişikliklerine yol açtığını belirtir. Ceza, öğrencilerin neden belirli bir davranışın istenmeyen olduğunu anlamalarını sağlamaz, sadece bu davranışı tekrarlamaktan kaçınmalarına neden olur. Bu da derin öğrenme ve davranış değişikliği yerine, sadece geçici ve yüzeysel uyum sağlar. Ceza, öğrencilerde korku, kaygı ve öfke gibi olumsuz duygulara neden olabilir. Bu duygular, öğrencilerin öğretmenlerine ve okul ortamına karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açabilir. Böylece, öğrenme süreci bir ceza tehdidi altında stresli ve tatsız bir deneyim haline gelir. Cezanın öğrencilerin özerklik duygusunu ve kendi öğrenme süreçleri üzerindeki kontrol hissini zayıflattığını savunur. Ceza, öğrencilerin dışsal otoriteler tarafından kontrol edildiğini hissetmelerine neden olur, bu da onların kendi kararlarını verme ve sorumluluk alma yeteneklerini baltalar.

Piaget'e (1954) göre, ceza uygulamasının çocukların bilişsel gelişimine ve öğrenme motivasyonuna olumsuz etkileri olabilir. Çocukların, hatalar yaparak öğrenmeleri gerektiğini ve bu süreçte cezalandırılmalarının öğrenme sürecini olumsuz

etkileyebileceğini savunur. Ona göre, ceza yerine olumlu pekiştirmenin ve açıklayıcı, rehberlik edici yaklaşımların kullanılması daha etkili olabilir. Çocukların hatalarından ders çıkarabilmeleri ve doğru davranışları öğrenebilmeleri için destekleyici bir öğrenme ortamının sağlanması önemlidir. Bu bağlamda, ceza uygulamasının çocukların bilişsel gelişimini olumsuz etkileyebileceğini ve alternatif yöntemlerin tercih edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Vygotsky'ye (1998) göre, ceza uygulamaları genellikle öğrenciler arasında olumsuz duygular yaratır ve öğrencilerin içsel motivasyonunu azaltabilir. Ona göre, ceza öğrencilerin öz-düzenleme yeteneklerini zayıflatabilir ve öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Onun vurguladığı nokta, eğitimde ceza yerine öğrencilere rehberlik etmek, desteklemek ve olumlu davranışları pekiştirmek için pozitif yaklaşımların kullanılması gerektiğidir. Genel olarak görüşleri, öğrencilerin birlikte çalışma, işbirliği ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine odaklanan bir öğrenme ortamı oluşturulmasıdır.

Pink (2011) eğitimde cezayı, motivasyon ve özgürlükle ilişkilendirmiştir. Ona göre, geleneksel ceza uygulamaları genellikle dışsal bir motivasyon aracıdır ve kısa vadeli sonuçlar elde edebilirler. Ancak, uzun vadeli olarak bakıldığında ceza uygulamalarının öğrencilerde içsel motivasyonu azaltabileceğini ve özgürlük duygusunu zayıflatabileceğini savunur. Öğrencilerin gerçekten motive olmalarını ve kendilerini ifade etmelerini sağlamak için özgürlük, özerklik ve sorumluluk alma duygularını teşvik eden yaklaşımların kullanılması daha etkilidir. Bu bağlamda, eğitimde ceza yerine özgürlük ve özerklik odaklı yaklaşımların önemini vurgulamıştır.

Rogers'a (1994) göre, ceza uygulamaları genellikle öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini engeller, özgüvenlerini zayıflatır ve öğrenme motivasyonlarını azaltabilir. Onun önerdiği yaklaşım ise öğrencilerle anlayışlı bir iletişim kurmak, onların duygusal ihtiyaçlarını anlamak ve saygı göstermektir. O, öğrencilerin özgürlüklerine ve öz-düzenleme yeteneklerine saygı duyulması gerektiğini ve eğitim ortamlarının destekleyici, güvenli ve kabul edici olması gerektiğini savunmuştur. Bu şekilde, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve gerçek anlamda öğrenmeleri teşvik edilebilir.

Deci ve Ryan'a (1985) göre, ceza öğrencilerin özerklik duygusunu zedeler. Ceza, öğrencilerin dışsal kontroller altında olduklarını hissetmelerine neden olur ve onların kendi davranışları üzerinde kontrol sahibi oldukları hissini ortadan kaldırır. Bu durum, öğrencilerin içsel motivasyonlarını olumsuz yönde etkiler. Ceza, öğrencilerin

yeterlilik duygusunu da zayıflatabilir. Ceza, genellikle başarısızlık veya hata ile ilişkilendirilir ve bu da öğrencilerin kendi yeteneklerine olan güvenlerini sarsabilir. Yeterlilik duygusu azalan öğrenciler, yeni şeyler denemekten veya zorlayıcı görevlerle uğraşmaktan kaçınabilirler, bu da onların öğrenme ve gelişme süreçlerini olumsuz etkiler. Ceza, öğrenci-öğretmen ilişkilerini de olumsuz etkileyebilir. Deci ve Ryan (1985), sağlıklı ilişkilerin içsel motivasyonun gelişiminde önemli olduğunu vurgular. Ceza uygulamaları, öğrencilerde öğretmenlerine karşı olumsuz duygular geliştirebilir ve bu da öğrenme ortamında güvensizlik ve rahatsızlık yaratır.

Dweck (2007), öğrencilerin başarılarını etkileyen "sabit zihin seti" ve "büyüme zihin seti" kavramlarını ortaya atmıştır. O, ceza uygulamalarının öğrencilerin zihin setlerini etkileyebileceğini ve sabit zihin setine sahip öğrencilerin motivasyonunu azaltabileceğini belirtmiştir. Ceza uygulamalarının sabit zihin setini teşvik edebileceğini belirtmiştir. Ceza, öğrencilerin başarısızlıklarını ve hatalarını doğuştan gelen yetenek eksikliği olarak görmelerine neden olabilir. Bu durumda, öğrenciler kendilerini yetersiz hissederler ve yeteneklerinin değiştirilemez olduğunu düşünürler, bu da onların öğrenme ve gelişme motivasyonlarını azaltır. O, cezanın öğrencilerde hata yapma korkusunu artırabileceğini savunur. Hata yapmaktan korkan öğrenciler, yeni şeyler denemekten ve yaratıcı olmaktan kaçınabilirler. Bu korku, büyüme zihin setinin gelişimini engelleyebilir ve öğrencilerin içsel motivasyonlarını zayıflatır.

Gardner (2006), ceza uygulamalarının öğrencilerin farklı zekâ alanlarındaki yeteneklerini göz ardı edebileceğini ve dolayısıyla içsel motivasyonu olumsuz etkileyebileceğini ifade eder. Ona göre, ceza uygulamaları genellikle standartlaştırılmış beklentilere dayanır ve öğrencilerin farklı zekâ alanlarındaki yeteneklerini göz ardı eder. Bu durum, öğrencilerin kendi güçlü yönlerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine engel olabilir, çünkü cezalandırma, sadece belirli bir davranışı düzeltmeye odaklanır ve bireysel farklılıkları dikkate almaz. Ceza, öğrencilerin kendi yeteneklerine ve potansiyellerine olan güvenini zedeler.

Gardner (2006), cezanın, öğrencilerin kendilerini yeteneksiz veya yetersiz hissetmelerine neden olabileceğini, bu durumun da öğrencilerin içsel motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceğini belirtir. Bu özellikle, belirli zeka türlerinde daha az yetenekli hisseden öğrenciler için geçerlidir. Ceza, öğrencilerin öğrenme sürecine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine yol açabilir. Gardner (2011), öğrencilerin ceza korkusuyla hareket ettiklerinde, öğrenmeye karşı merak ve ilgi duygularının

azalacağını savunur. Bu da, onların içsel motivasyonlarını zayıflatır ve öğrenme sürecini stresli hale getirir.

Gardner (2006), ayrıca, cezanın öğrenci-öğretmen ilişkilerini olumsuz etkileyebileceği, öğrencilerin kendi kendini yönetme yeteneklerini zayıflatabileceği ve davranışları dışsal faktörlere bağımlı hale getirebileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda, birçok uzman, cezanın tek başına yeterli olmadığını ve pozitif pekiştirme, rehberlik ve öğrencilere seçim yapma fırsatları sunarak daha etkili öğrenme ortamları oluşturulması gerektiğini savunmaktadır.

Ilegbusi (2013) bu bağlamda, ödül ve ceza sistemlerinin öğrencileri çalışmaya teşvik edeceğine inanırken, özellikle başarılı öğrencilerin ek motivasyona ihtiyaç duymayabileceğini de belirtir. Öğrenme deneyiminden keyif alan ve başarı elde eden öğrencilerin zaten ek motivasyona ihtiyaç duymayacağı düşünülebilir. Ilegbusi'ye (2013) göre, ceza yanlış davranışların ortadan kaldırılmasında ve öğrenmenin hızlandırılmasında pozitif bir rol oynayabilir. Çünkü genel olarak insanlar, cezalandırıldıkları bir davranışı tekrarlamamaya eğilimlidirler. Bu durum, öğrencilerin öğrenme isteklerini güçlendirir ve onları çalışmaya teşvik eder. Ancak, cezanın sadece yanlış davranışları engellemekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin uygun davranışlarını teşvik etmek için de gerekli olduğunu belirtir. Bu noktada, ceza ile ilgili pozitif etkileri olanlar yukarıdaki açıklamalara dayanarak bu yöneme güvenebilirler.

Ceza uygulamalarının öğrenci motivasyonu üzerindeki etkileri çeşitli şekillerde tartışılmaktadır; bazı araştırmacılar cezanın disiplin sağlamada ve istenmeyen davranışları baskılamada kısa vadede etkili olabileceğini savunurken (Canter, 2009; Gordon, 2000; Ilegbusi, 2013; Skinner, 2014), diğerleri cezanın uzun vadede öğrencilerin içsel motivasyonunu zayıflatarak öğrenme süreçlerine zarar verebileceğini ve olumsuz duygusal tepkilere yol açabileceğini vurgulamaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Dweck, 2007; Kohn, 1999; Piaget, 1954; Pink, 2011; Rogers, 1994; Vygotsky, 1998).

2.4. Eğitimde Ödül ve Cezanın Uygulanması

Ödül ve ceza eğitim sistemlerinde varlığı hâlâ sürmekte olan uygulamalardır. Ödül ve cezanın uygulanması, bireylerin istenen davranışları sergilemelerini teşvik etmek ve istenmeyen davranışlardan kaçınmalarını sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu uygulamada, ödüller olumlu davranışları pekiştirirken, cezalar olumsuz

davranışların azalmasını hedefler. Uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken en önemli noktalar arasında adil ve tutarlı olmak, ödül ve cezaların zamanlamasına dikkat etmek, bireylerin motivasyonunu ve özgüvenini olumsuz etkilememek yer alır. Alternatif uygulamalar arasında pozitif pekiştirme, doğal sonuçlar ve içsel motivasyonu artırmaya yönelik stratejiler bulunur. Geçmişte daha katı cezalar yaygınken, günümüzde olumlu pekiştirme odaklı yaklaşımlar daha fazla tercih edilmektedir.

2.4.1. Ödül ve Ceza Uygulamasında Dikkat Edilmesi Gerekenler

Ödüller eğitimde sıkça başvurulan bir yöntemdir. Ödüller cezadan daha sık kullanılır öğretmenler tarafından. Öğretmenlerin ödüllerin daha etkili olmasını sağlamak için bazı önemli hususlara dikkat etmeleri gerekir. Eğitimde ödül kullanımı hakkında eğitim bilimciler çeşitli görüşler sunmuşlardır. Genel olarak, ödüllerin dikkatli ve dengeli bir şekilde kullanılması gerektiği konusunda hemfikirdirler.

Kohn (1999), ödüllerin dışsal motivasyonu artırırken, içsel motivasyonu azalttığını savunur. Öğrenciler ödül almak için çalıştıklarında, öğrenmenin kendisinden zevk alma ve merak etme gibi içsel motivasyonlar geri planda kalır. Bu durum, öğrencilerin uzun vadede öğrenmeye karşı ilgilerini ve motivasyonlarını kaybetmelerine yol açabilir. O, ödüllerin öğrencilerin öğrenme kalitesini düşürebileceğini belirtir. Öğrenciler, ödül almak için yüzeysel öğrenme stratejilerine yönelebilir ve derinlemesine anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatını kaçırabilirler.

Kohn (1999), ödüllerin öğrenme sürecini değil, yalnızca sonuçları teşvik ettiğini vurgular. Ödüllerin öğrencilere belirli davranışları dayatmaya çalıştığını ve onların otonomilerini zayıflattığını ifade eder. Ödüller, öğrencilerin ödül veren otoriteye uyum sağlamalarına neden olur, ancak bu davranışlar içselleştirilmediği için kalıcı olmaz. Ödüllerin uzun vadeli olumsuz etkilerini de ele alır. Ödüllerin sürekli olarak kullanılması, öğrencilerin ödül olmadığında motivasyonlarının düşmesine neden olabilir. Ayrıca, ödüller öğrencilere başarının ve değerli olmanın dışsal kriterlere bağlı olduğunu öğretir.

Dweck (2007), zekâ veya yetenek için verilen ödüllerin sabit zihin yapısını teşvik ederek öğrencilerin yeteneklerinin değişmez olduğuna inanmasına yol açabileceğini savunur. Bu durumda öğrenciler, başarısızlıktan kaçınmak için çaba sarf

etmezler. Buna karşılık, çaba ve stratejiyi ödüllendirmenin gelişim zihniyetini teşvik edeceğini, yani öğrencilerin yeteneklerinin çaba ve öğrenme ile gelişebileceğine inanacaklarını belirtir. Böylece öğrenciler, zorluklarla karşılaştıklarında daha dirençli olur ve problem çözme becerilerini geliştirirler.

Dweck (2007), ödüllerin zekâ veya yeteneğe değil, gösterilen çabaya ve kullanılan stratejilere odaklanması gerektiğini vurgular. Bu yaklaşım, öğrencilerin hataları öğrenme fırsatı olarak görmelerini ve cesaretlerini kırmamalarını sağlar. Doğru kullanıldığında ödüller, uzun vadede olumlu etkiler yaratabilir, ancak yanlış kullanıldığında öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.

Pink (2011) ödüllerin ve cezaların çoğu durumda motivasyonu olumsuz etkileyebileceğini savunur. Kısa vadede ödüller belirli davranışları teşvik edebilse de, uzun vadede içsel motivasyonu zayıflatır. Pink, içsel motivasyonun üç temel unsuru olduğunu belirtir: özerklik, ustalık ve amaç. Bu unsurlar, bireylerin işlerini nasıl yapacaklarına dair seçim yapabilme özgürlüğü, bir konuda yetkinliklerini artırma arzusu ve yapılan işin daha büyük bir anlam ve amaca hizmet etmesi olarak. Ödüller bu üç unsuru baltalayabilir. Özerklik kısıtlanır çünkü bireyler dışsal teşviklerle yönlendirilir, ustalık arayışı motivasyon kaybeder çünkü odak noktası öğrenme yerine ödül olur, ve yapılan işin amaca hizmet ettiği duygusu zayıflar. Eğitimde, ödüllerin dikkatli ve sınırlı bir şekilde kullanılması gerektiğini savunan Pink, ödüllerin çaba ve ilerlemeye odaklanarak öğrencilerin öğrenme sürecine olan ilgilerini artırmasını önerir. Böylece, öğrencilerin doğal merakları ve öğrenme arzuları baltalanmadan içsel motivasyonları desteklenir.

Deci ve Ryan'a (1985) göre, içsel motivasyon, bireylerin yaptıkları etkinlikten doğrudan aldıkları tatminle ilgilidir, dışsal motivasyon ise ödüller veya cezalar gibi dışsal faktörlerle yönlendirilir. Onlat, özellikle kontrol edici ödüllerin içsel motivasyonu zayıflattığını savunur. Özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyaca vurgu yaparlar. Bu ihtiyaçlar, bireylerin kendi davranışları üzerinde kontrol sahibi olma, yetkin hissetme ve diğer insanlarla bağ kurma arzularıdır.

Deci ve Ryan (1985), ödüllerin bu üç ihtiyacı desteklemediğinde motivasyonu olumsuz etkileyebileceğini belirtirler. Kontrol edici ödüller özerklik ihtiyacını zedelerken, bilgilendirici ödüller yeterlilik hissini artırabilir ve içsel motivasyonu destekleyebilir. Eğitimde ödüllerin dikkatli ve dengeli bir şekilde kullanılması

gerektiğini savunurlar. Eğitimciler, öğrencilerin özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyaçlarını destekleyen bir öğrenme ortamı yaratarak, içsel motivasyonlarını korumalı ve güçlendirmelidirler. Bu şekilde, ödüller uzun vadeli motivasyon ve öğrenme açısından daha etkili olacaktır.

Hattie (2008), geri bildirimin öğrenci başarısı üzerinde çok güçlü bir etkisi olduğunu vurgular, ancak bu geri bildirimin anlamlı ve eğitici olması gerektiğini belirtir. O, ödüllerin sınırlamaları olduğunu ve öğrencilerin ödüllere odaklanarak öğrenme sürecinden uzaklaşabileceğini savunur. Bu durum, öğrencilerin derinlemesine anlama ve eleştirel düşünme yerine yüzeysel öğrenme stratejilerine yönelmelerine neden olabilir. Ona göre, etkili geri bildirim, sadece sonuçlara değil, öğrencilerin gösterdiği çaba ve gelişim sürecine odaklanmalıdır.

Hattie (2008), öğrencilerin başarı kriterlerini ve hedeflerini açıkça bilmelerinin önemli olduğunu belirtir. Bu, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi yönetmelerine ve geri bildirim daha anlamlı bulmalarına yardımcı olur. Onun görüşü, ödüllerin dikkatli bir şekilde kullanılması gerektiğini ve öğrenme sürecini derinleştirecek, içsel motivasyonu destekleyecek şekilde verilmesi gerektiğini gösterir. Öğrencilere verilen geri bildirim, onların uzun vadeli öğrenme ve gelişimlerini desteklemelidir.

Öğrencilerin istenen davranışları sergilemesi için ödül vaat etmek yaygın bir yöntemdir. Ancak, zamanla ödüller öğrencilerde bağımlılık yaratabilir ve öğrenciler sadece ödül almak için bu davranışları yapar hale gelebilirler. Sürekli ödül almaya alışmış bir çocuk, maddiyatçı bir tutum geliştirebilir ve her davranışı için bir karşılık bekler hale gelir. Bu da ödüllerin zamanla çekiciliğini ve etkisini kaybetmesine neden olabilir. Ödüller, alt kademedeki öğrencilerde iyi davranış alışkanlıklarını geliştirmek için dengeli bir şekilde kullanılmalıdır. Öğrenci eğitiminde, takdir ve teşvik ödüllerden daha önemlidir ve başlangıçta ve ölçülü bir şekilde kullanılmalıdır (Erden, 2005; Erdoğan, 2001).

Davranışın devamında ise ödüller yerini takdir, olumlu duygular ve teşvike bırakmalıdır. Ödül verilirken, hangi davranışın bu ödülü hak ettiği açıkça belirtilmeli ve davranış takdir edilmelidir. Doğru davranışı pekiştirmek için pekiştireç mutlaka hemen verilmelidir, aksi takdirde olumsuz davranışlar yanlışlıkla pekiştirilebilir. Öğrenci, pekiştireci hangi davranışın sonucunda aldığını fark etmelidir; aksi halde davranışlar karışabilir ve yanlış davranışlar pekiştirilebilir. Pekiştireç, öğrencinin özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Öğrenciler için farklı uyarıcılar

pekiştireç görevi görebilir; örneğin, çikolata seven ve çikolata alamayan bir öğrenciye çikolata vermek etkili olabilirken, çikolata alabilen bir öğrenci için bu anlamlı olmayabilir. Pekiştireçler, yeni ve öğrenilmesi zor davranışların kazanılması sürecinde daha sık verilmelidir ve beceri kazanıldıkça azaltılmalıdır. Farklı pekiştireçler kullanmak da önemlidir. Ödül rüşvet olarak verilmemelidir. Küçük ödüller sınıfta, büyük ödüller ise okul huzurunda verilmelidir. Öğrencilerin olumlu davranışları sözlü ve sözsüz olarak çeşitli yollarla ödüllendirilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin isimlerini kullanarak ve daha önceki konuşmalarına atıfta bulunarak ödüllendirme yapılmalıdır (Özdem, 2003; Navaro, 2001).

Dökmen'e (2005) göre, öğrencilere ödül verirken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Küçük yaştaki çocuklara bazı şeyleri öğretirken, "aferin" ya da şeker gibi dış ödüller verilebilir; ancak öğrenci üst kademelere geçtikçe bu dış ödüllerin yerini iç ödüller almalıdır ve öğrenci kendi davranışlarını değerlendirebilmelidir. Ödüller, öğrenciye ödül verene bağımlı hale getirebilir, bu durumda öğrenci gerekli olduğunu düşündüğü için değil, başkaları ödül verdiği için bazı şeyleri yapar. "*Sınıfı geçersen sana şunu alırım.*" gibi haberli ödüller, rüşvet olarak kabul edilebilir ve bu tür ödüllere alışan öğrenci, ödül olmadığında istenilen davranışı yapmaz. Her ödül ve "aferin" aslında bir eleştiriyi de içerir; örneğin "*Bugün çok şıksın*" ifadesi, çünkü kıyafete dair bir eleştiriyi ima eder. Okullarda ve iş yerlerinde ödüller, kişilerin motivasyonunu artırabilir; ancak dikkatli verilmezse bazı ödüller sorun yaratabilir. Ödül verirken, ödülü hak edenlerin mağdur edilmemesi ve ödül alamayanların mahzun edilmemesi önemlidir. Öğrenci ödüle doyduğunda veya ödülü kendi gayretiyle elde ettiğinde, kimseyi dinlemez ve istenen davranışı yapmaz, çünkü ödüller bizi yaptığımız işin doğruluğuna değil, kârlı olduğuna inandırır.

İyi bir eğitimci, ceza yöntemine başvurmayı son çare olarak görmelidir. Öğretmen, ceza verirken bundan zevk almamalı, tam tersine bu duruma mecbur kaldığı için derin bir üzüntü hissetmelidir. Ceza uygularken öğretmenin dikkat etmesi gereken çeşitli önemli hususlar bulunmaktadır. Bu hususlar, cezalandırmanın eğitimin bir parçası olarak değil, istisnai bir durum olarak kalmasını sağlamalıdır. Eğitimcinin amacı, öğrenciyi cezalandırmak değil, ona doğru davranışları kazandırmak olmalıdır (Ertuğrul, 2004).

Eğitimde ceza kullanımı üzerine eğitim bilimciler genellikle dikkat edilmesi gereken önemli hususlar üzerinde dururlar. Cezanın eğitsel ve psikolojik etkileri

hakkında yapılan araştırmalar ve akademik görüşler, cezanın dikkatli ve bilinçli bir şekilde kullanılması gerektiğini vurgular. Skinner (1938), cezanın istenmeyen davranışları kısa vadede bastırabileceğini, ancak uzun vadede kalıcı değişiklikler sağlamadığını belirtir. Ceza, sadece bireyin belirli bir davranışı sergilemesini geçici olarak durdurur, ancak bu davranışın nedenini ortadan kaldırmaz. Cezanın bireyde korku, stres ve düşmanlık gibi olumsuz duygusal tepkilere yol açabileceğini, kaçınma ve kaçış davranışlarını tetikleyebileceğini belirtir. Ayrıca, cezanın davranışın tamamen ortadan kalkmasına değil, sadece gizlenmesine neden olabileceği konusunda uyarır.

Skinner (1938), ceza yerine olumlu pekiştirenlerin kullanılmasını önerir. Olumlu pekiştirenler, istenen davranışları artırmak için ödül ve takdir gibi teşviklerin kullanılmasını içerir. Bu yaklaşım, bireyin istenmeyen davranışlardan ziyade istenen davranışları sergilemesini teşvik eder. Ayrıca, istenmeyen davranışların nedenlerinin anlaşılması ve bu davranışların yerine geçecek olumlu alternatiflerin öğretilmesi gerektiğini vurgular.

 d ller de Kohn'a (1999) göre sorunludur çünkü öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını zayıflatır ve onların davranışlarını dışsal ödüller için şekillendirmelerine neden olur. O,  ğrencilerin derinlemesine ve anlamlı öğrenme deneyimlerinden ziyade  d lleri elde etmeye odaklanmalarını eleştirir. Bunun yerine, öğrencilerin öğrenme süreçlerine dâhil olmalarını, merak etmelerini ve içsel olarak motive olmalarını teşvik eden bir eğitim yaklaşımını savunur. O, öğrencilerle işbirliği yaparak ve onların karar alma süreçlerine katılımlarını sağlayarak daha etkili bir öğrenme ortamı yaratılabileceğini önerir.

Kohn (1999),  ğrencilerin içsel motivasyonlarını korumak ve gerçek anlamda öğrenmelerini teşvik etmek için alternatif yöntemlerin kullanılmasını önerir. Öğrencilerin ilgi duydukları konuları keşfetmelerini, problem çözme becerilerini geliştirmelerini ve öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını teşvik etmek önemlidir. Bu şekilde, öğrencilerin öğrenmeye olan doğal istekleri korunur ve derinlemesine öğrenme deneyimleri yaşamaları sağlanır.

Gordon'a (2003) göre, ödül sistemleri öğrencilerde yüzeysel bir motivasyon oluşturabilir ve gerçek anlamda öğrenmeye katılımı azaltabilir.  d ller,  ğrencilerin sadece ödül almak için çaba göstermelerine ve gerçek öğrenme amacından uzaklaşmalarına neden olabilir. O, ödüllerin öğrenciler arasında rekabeti artırabileceğini ve işbirliği ve paylaşım gibi önemli sosyal becerilerin gelişimini

engelleyebileceğini savunur.

Öğretmenler öğrencilere içsel olarak anlamlı ve tatmin edici bir öğrenme deneyimi sağlamalıdır. Öğrencilerin ilgi duydukları konuları keşfetmelerini, kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerini ve sorumluluk almalarını teşvik etmek önemlidir. Bu şekilde, öğrenciler ödül beklentisinden bağımsız olarak öğrenmeye istekli olabilirler ve gerçek anlamda derinlemesine öğrenme deneyimleri yaşayabilirler (Gordon, 2003).

Dweck'e (2007) göre, öğrencilerin zihniyetleri, öğrenme ve başarıya yaklaşımlarını büyük ölçüde etkiler. *Sabit zihniyet* (fixed mindset) ve *büyüme zihniyeti* (growth mindset) olmak üzere iki temel zihniyet tipi vardır. Sabit zihniyete sahip öğrenciler, yeteneklerinin sabit olduğuna inanır ve başarısızlık yaşadıklarında bunu kişisel olarak algırlar. Bu durum, öğrencilerin risk almaktan ve yeni şeyler denemekten kaçınmalarına yol açabilir. Bunun yanı sıra, sabit zihniyete sahip öğrenciler, çaba harcadıklarında değil, başarılı olduklarında övülmek isterler. Bu da ödül sistemlerine odaklanmalarına ve dışsal motivasyonlarının güçlenmesine neden olabilir.

Büyüme zihniyetine sahip öğrenciler ise yeteneklerinin gelişebileceğine inanır ve hatalardan öğrenme fırsatı olarak bakarlar. Bu öğrenciler, çaba harcadıklarında, yeni şeyler denediklerinde ve hatalarından ders aldıklarında kendilerini geliştirebileceklerine inanırlar. Dweck'e (2007) göre, öğrencilere büyüme zihniyetini benimsemeleri konusunda destek vermek önemlidir. Bu destek, öğrencilerin özgüvenlerini artırır, içsel motivasyonlarını güçlendirir ve gerçek anlamda derinlemesine öğrenmeye teşvik eder. Bu nedenle, öğretmenlerin ve velilerin öğrencilere başarıyı sadece dışsal ödüllerle değil, çaba, öğrenme ve gelişme sürecini vurgulayarak teşvik etmeleri önemlidir.

Yiğit'e (2005) göre ceza verirken bazı önemli noktalara dikkat edilmelidir. Ceza, hiçbir zaman rutin bir uygulamaya dönüşmemeli, yalnızca öğrenciyi olumlu davranışlara yönlendirmede başarısız olan son çare olarak kullanılmalıdır. Olumsuz davranışları sürdürmede ısrar eden ve sürekli tekrarlayan öğrencilere karşı uygulanmalı, ayrıca önceden planlanmış ve kasıtlı olarak yapılan hatalara yönelik olmalıdır. Ceza, öğrencinin duygusal veya ruhsal sağlığını olumsuz etkilemeyecek şekilde ve uygun şiddette verilmelidir. Öğretmen, ceza verirken kızgınlıkla ani kararlar almamalı, öğrenciye olumsuz ancak eğitim açısından gerekli olan davranışları

belirlemelidir. Ceza, yapılan hataya uygun olmalı ve geciktirilmeden uygulanmalıdır. Ayrıca, ceza verilen durumun ve öğrencinin net bir şekilde belirlenmesi ve ceza kararından geri dönülmemesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Erden'e (2005) göre ceza verirken dikkat edilmesi gereken çeşitli önemli hususlar bulunmaktadır. Öncelikle, cezanın mümkün olduğunca az kullanılmasına özen gösterilmelidir. Okul yönetiminin hangi cezalara izin verdiğini bilmek önemlidir ve uygulanması mümkün olmayan şeylerle öğrenci tehdit edilmemelidir. Kızgınlık anında ceza vermekten kaçınılmalı ve ceza, öğrencinin eğitimine katkı sağlayacak olumsuz davranışlara yönelik olmalıdır. Örneğin, daha fazla ödev vermek, yazı yazdırmak veya kitap okutmak gibi cezalar tercih edilmelidir. Ceza, yapılan hataya uygun olmalı ve geciktirilmeden uygulanmalıdır. Cezanın verileceği kişi veya olay hakkında şüphe bulunmamalı ve çifte standart uygulanmamalıdır. Ceza kararı alındıysa geri dönülmemelidir. Öğrencinin onurunu kırarak veya kişiliğini rencide edecek tarzda sözlerle hitap etmekten kaçınılmalı ve sınırlı anlarda ceza verilmemelidir, çünkü bu durum daha ağır ve gelecekte üzücü sonuçlar doğurabilecek cezalar verilmesine yol açabilir.

2.4.2. Ödül ve Cezada Alternatif Uygulamalar

1930'lu ve 1950'li yıllarda eğitimde vurgu, öğrencilerin istenilen davranışları sergilemesi için ödüllendirme yerine cezalandırmaya dayanıyordu. Bu dönemde, öğrenciler istenilen davranışları gösterdiklerinde ödüllendirilirken, aksi durumda cezalandırılıyordu. Bu yaklaşım, davranışçı teorisinin bir parçası olarak başlangıçta hayvan davranışlarını etkilemek amacıyla kullanılmıştı. Ancak zamanla, bu yöntemlerin insan davranışlarına da uygulanabileceği düşünülerek genellemeye çalışıldı. Ancak, insanların hayvanlardan farklı olarak öğrenmenin kendilerinde bir tür mutluluk yaratacağı gerçeği göz ardı edildi. Araştırmalar, ödül ve cezanın içsel motivasyon, merak, ilgi ve sebatı olumsuz etkileyebileceğini ortaya koydu. Bu nedenle, ödüllerin ortadan kalkmasıyla davranışın sona ermesi veya cezanın olmamasıyla davranışın tekrarlanabileceği görülmüştür. (Brandt, 1995; Deci, Koestner ve Ryan, 2001; Swanson, 2001). Bu durum, eğitim yönetimi ve psikoloji alanındaki araştırmacıların üzerinde ortaklaştıkları bir konudur. Ödül ve cezaya dayalı yöntemlerin eğitimde geçerliliği konusu uzmanlar arasında uzun süredir tartışılmaktadır. Bu önemli tespit, okullarda yaygın ve bazen bilinçsizce uygulanan ödül ve ceza sistemlerinin yeniden değerlendirilmesini gerektirmiştir (Gündüz ve

Balyer, 2011).

Montessori eğitiminde, ödül ve ceza yerine çocukları motive etmenin ve disiplin kurmanın alternatif yolları vardır. Montessori, çocukların içsel motivasyonlarını güçlendirmeyi ve kendi kendilerini düzenlemelerini teşvik etmeyi önermiştir. Bu doğrultuda, çocukların ilgi duydukları konuları keşfetmeleri için özgürlük ve sorumluluk vermek önemlidir. Örneğin, çocukların seçtikleri aktivitelerde özgürce çalışmalarına ve kendi hatalarından öğrenmelerine izin vermek, özgüvenlerini artırır. Ayrıca, çocukların duygusal ihtiyaçlarına odaklanmak, onların duygusal zekalarını geliştirmeye yardımcı olabilir. Empati ve anlayışla yaklaşmak, çocukların duygularını ifade etmelerine ve çözüm bulmalarına yardımcı olur (Montessori, 1912; Montessori, 1995).

Montessori eğitiminde ceza yerine alternatif olarak çocukların doğal sonuçlarla karşılaşmalarına izin vermek de önemlidir. Örneğin, bir çocuk oyuncaklarını kırarsa, onunla birlikte bu durumu düzeltmeyi veya yeni bir oyuncak almak için para biriktirmesini teşvik edebilirsiniz. Bu şekilde, çocuklar eylemlerinin sonuçlarını deneyimleyerek sorumluluk almayı öğrenirler. Ayrıca, çocukların duygusal durumlarına göre esneklik göstermek ve onları anlamaya çalışmak da ceza yerine daha etkili bir yaklaşım olabilir. Bu sayede, çocuklar kendilerini daha güvende hisseder ve olumlu davranışları benimsemeye daha istekli olurlar (Montessori, 1912; Montessori, 1995).

Gündüz ve Balyer (2011) eğitim sistemimizde yaygın olan ödül ve ceza sistemlerinin etkisini araştırmış ve alternatif yaklaşımları ele almıştır. Ödülün dışsal bir teşvik olarak öğrencinin olumlu davranışlarını artırmasına rağmen, bu durumun uzun vadede öğrenme sürecinde merak, ilgi, içsel motivasyon ve sebatı negatif yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Aynı şekilde, istenmeyen davranışları azaltmak için kullanılan ceza yönteminin de davranış değiştirme ve oluşturma sürecinde uzun vadede olumlu sonuçlar vermediği görülmüştür. Ceza, kısa süreli olarak istenmeyen davranış bastırabilir ve çocuğu içine kapanık hale getirebilir gibi görünse de, aslında çocuğun içinde olumsuz duyguları artırabilir, örneğin kin, öfke ve intikam duygularını. Araştırma, ödül ve cezanın genellikle dışsal bir baskı olduğunu ve bu nedenle içsel motivasyonu artırmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, geleneksel ödül ve ceza sistemlerine alternatif olarak olumlu davranış desteği ve etik sınıf ortamı gibi yaklaşımlar kullanılmalıdır.

2.4.2.1. Olumlu Davranış Desteği

Olumlu bir sınıf ortamı yaratmak ve öğrencilerin kendine güvenini ve saygısını artırmak için öğretmenler, öğrencilerin çalışmalarını destekleyen ve onları rahatlatan stratejiler geliştirmelidir. Bu amaçla, birçok okul *tepkisel* (reactive) yöntemler yerine, *önleyici* (proactive) bir yaklaşım olan *olumlu davranış desteği* (positive behavior support) benimsemektedir. Bu yöntem, öğretimde davranışsal beklentilerin açıkça belirlenmesi ve tanımlanmasına, uygun davranışların ödüllendirilmesine, eğitim etkililiğinin değerlendirilmesine ve öğrenciler, veliler ve okul arasındaki işbirliğinin önemine vurgu yapar. Okullarda cezalandırma veya ödüllendirme, öğrencilerin istenilen davranışları sergilemelerinde tek başına yeterli değildir. Bu durum, ailelerin okula desteğini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, olumlu davranışları destekleyici ve sürdürülebilir bir sınıf ortamı oluşturmak için, öğretmenler ve okulların sadece ödül ve ceza sistemleriyle sınırlı kalmaması, aynı zamanda ailelerin de sürece aktif katılımını sağlaması gerekmektedir. Böylece, öğrencilerin içsel motivasyonları artacak ve olumlu davranışlar daha kalıcı hale gelecektir (Celep, 2004; Çakmak, 2003; Warren ve diğerleri, 2006).

Olumlu davranış desteği yönteminde, öğrenci-veli-okul işbirliği temel alınır ve bu yaklaşım, gerçek yaşantıdan örneklerle mevcut durumun değerlendirilmesine dayanır. Aynı zamanda, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önlemeye yönelik tedbirleri de içerir. Önleyici önlemler, öğretmenlerin istenmeyen davranışlar henüz gerçekleşmeden aldığı tedbirleri ifade eder. Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılımını sağlamak için yaptığı her eylem, istenmeyen davranışları önlemeye yönelik bir tedbir olarak kabul edilir (Tertemiz, 2006).

Bu yöntem, sadece olumsuz davranışları düzeltmek yerine, olumlu davranışların geliştirilmesini ve sürdürülmesini hedefler. Öğretmenler, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederek ve sınıf içi aktivitelerle meşgul olmalarını sağlayarak, potansiyel sorunları önceden tespit eder ve müdahalede bulunurlar. Böylece, hem öğrencilerin öğrenme süreçleri desteklenir hem de sınıf ortamı daha verimli ve pozitif bir hale gelir. Bu işbirlikçi ve proaktif yaklaşım, eğitim sürecinde daha sürdürülebilir ve etkili sonuçlar elde edilmesine katkıda bulunur (Tertemiz, 2006).

Önleyici önlemler kapsamında, öğretmenler istenmeyen davranışlar ortaya çıkmadan önce tedbir alırlar. Bu yaklaşım doğrultusunda, öncelikle okul temsilcileri, veliler ve öğrencilerden oluşan planlama takımları oluşturulmalıdır. Bu takımlar, okul

apında davranış kuralları ve beklentilerini tanımlar. Öğrencilere uygun davranış kalıplarının doğrudan öğretilmesi önemlidir. Ayrıca, uygun olmayan davranışların nedenleri açıklanmalı ve bu davranışların önlenmesi için stratejiler geliştirilmelidir. Bunun yanı sıra, olumlu davranışlar teşvik edilmelidir. Programın etkinliğinin sürekli izlenmesi ve değerlendirilmesi, önleyici önlemlerin başarısını artıracaktır (Gündüz ve Balyer, 2011).

Warren ve diğerleri, (2006) okulun her yerine şu temel kurallar asılması gerektiğini savunmuştur: "*Kendine saygılı ol, başkalarına saygılı ol, kendi malına ve okul malına saygılı ol, işbirliğine hazır ol, güvenli ol, nazik ol ve barışçı ol.*" Bu kurallar belirlendikten sonra, öğrencilere öğretilmelidir. Öğretim, didaktik bir yöntemle yapılmalı, bu kuralların okulda nasıl uygulanacağı öğrencilere öğretilmeli, öğrenciler uygun davranış ve sosyal becerileri sergilemeli ve uygulamalı olarak bu kuralları öğrenme fırsatı verilmelidir. Bu yöntemi uygulayan okulların önemli başarılar elde ettikleri ifade edilmektedir. Öğretmenler, bazı öğrencilerin aile ve toplumdan olumlu destek görmediklerini belirterek, bu tür bir yöntemin onlar açısından çok verimli olacağını vurgulamaktadırlar.

Bu yaklaşım, öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal gelişimlerini desteklemeye yöneliktir. Okul genelinde ortak kuralların benimsenmesi, öğrencilerin davranışlarında tutarlılık ve güvenlik sağlar. Didaktik yöntemlerle bu kuralların öğretilmesi ve uygulamalı fırsatlar sunulması, öğrencilerin bu kuralları daha iyi anlamalarını ve içselleştirmelerini sağlar. Böylece, okul ortamında daha pozitif ve yapıcı bir atmosfer oluşur. Ayrıca, öğretmenlerin belirttiği gibi, özellikle aile ve toplum desteğinden yoksun olan öğrenciler için bu tür yöntemler, olumlu davranışların pekiştirilmesinde ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Bu nedenle, olumlu davranış desteği yaklaşımı, hem öğrenciler hem de okul topluluğu için uzun vadede faydalı sonuçlar doğurabilir (Warren ve diğerleri, 2006).

2.4.2.2. Etik Sınıf Ortamı

Etik sınıf ortamında sorumluluklar vurgulanır ve öğrenciler, davranışlarının sonuçları hakkında açık ve anlaşılır seçeneklerle bilgilendirilir. Öğretmenler, öğrencilere model olarak, etik davranışların örneğini sergiler. Aksoy (2000)'un araştırmasına göre, sınıfta istenmeyen davranışların çoğunun kaynağı öğretmenlerdir ve bu durumu düzeltmek için öğretmenlerin kendi davranış ve tutumlarını analiz

etmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerini bilinçli bireyler olmaları ve neden-sonuç ilişkilerini düşünerek kararlar almaları konusunda teşvik etmelidir. Etik sınıf ortamında yapay motivasyonlar, maddi ödüller veya cezalar yerine, gerçek terapi ve yaşam durumları ön planda olmalıdır. Bu ortamda motivasyon, olumsuz duygular içermeyip, çabaları teşvik etmeye odaklanır.

Etik sınıf, içsel motivasyon, kişisel karar alma, sorumluluk ve yaşam beklentileriyle örülüdür. Motivasyon araçları arasında beklentiler, sonuçlar, açık ve dürüst açıklamalar ve model olma durumları yer alır. Kuralların ihlal edilmesinin sonuçları öğrencilere önceden açıkça anlatılır. Yönetsel adımlardan önce diyalogun önemi büyüktür; öğrenciler, eylemlerinin sonuçları ve bu sonuçların nedenleri konusunda bilinçlendirilmelidir. Bu etik sınıf yaklaşımı, öğrencilere sadece kurallara uymanın ötesinde, davranışlarının sonuçlarını anlamaları ve bu sonuçları içselleştirerek sorumluluk almaları için gerekli rehberliği sunar. Öğretmenlerin kendi davranışlarını analiz etmeleri, öğrenciler için olumlu bir öğrenme ortamı yaratmada kritik bir rol oynar. Öğrencilerin içsel motivasyonlarının artırılması, onların kişisel ve akademik gelişimlerine önemli katkılar sağlar. Bu nedenle, etik sınıf ortamı, öğrencilerin bilinçli bireyler olarak yetişmelerine ve uzun vadede daha sorumlu ve duyarlı bireyler olmalarına yardımcı olur (Gündüz ve Balyer, 2011).

Plato'nun belirttiği üzere, zekâ iyiyi kötünden ayırt edebilmek için gereklidir. Ancak çocuklar bu beceriye belirli bir yaşta eriştiklerinden, yetişkinlerin bu süreçte onlara rehberlik ederek sabırlı olmalarını sağlamaları gerekir. Bu tür bir ortamda, öğretmenlerin rolü, öğrencileri faydalı ve etik tutumlar benimsemeye ve bu doğrultuda hareket etmeye teşvik etmektir. Öğrencilerin olumsuz davranışlarını sınırlamak için öğretmenler, olumlu yöntemler kullanmalı ve öğrencilerin davranışlarının sonuçlarını anlamalarına yardımcı olmalıdır. Sorumlu yetişkinler, öğretmenler ve yöneticiler, öğrenciler için olumlu standartlar oluşturmali ve bu standartları uygulamalıdır. Eğitimciler, öğrencilere etik ve etkili öğrenme davranışlarıyla örnek olmalı ve uzun vadede öğrencilerin kendi davranışlarının sorumluluğunu almalarına yardımcı olmalıdır. Bu bağlamda, eğitimciler öğrencilerle arkadaş olmak zorunda değillerdir; daha çok ahlaki liderler ve örnek kişiler olmalıdırlar. Ebeveynler de arkadaş değil, ebeveyn rolünde olmalıdır. Bu tür bir eğitim ortamında yaygın ödül ve ceza yerine, mantıklı sonuçlar, kurallar, seçenekler ve gerçek yaşam deneyimleri bulunur. Özetle, çalışmanın ve emeğin ön planda olduğu bir ortam yaratılmalıdır. Ceza vermek yerine,

cezayı gerektirmeyen, sosyal açıdan uygun davranışların teşvik edildiği ortamlar tasarlanmalıdır (Özyürek, 1998).

Etik bir sınıf ortamında, öğrenciler yaptıkları eylemlerin sorumluluğunu üstlenir ve bu eylemlerin sonuçlarıyla yüzleşirler. Böyle bir ortamda, öğrencilere hata yapma ve bu hatalardan öğrenme fırsatı tanınmalıdır. Öğrencilerin deneme yanılma yoluyla bilgi ve beceri kazanmaları teşvik edilmelidir. Korku ve başarısızlık, tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi, bu etik ortamın bir parçasıdır, ancak bu unsurlar destekleyici bir çerçeve içinde sunulmalıdır. Bu şekilde, öğrenciler güvenli bir öğrenme alanında, hatalarından ders çıkararak ve duygusal olarak desteklenerek gelişebilirler. Eğitimin amacı, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda duygusal ve etik olarak da olgunlaşmalarıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel hayatlarında daha sorumlu ve bilinçli bireyler olmalarını sağlar (Cohen ve Amison, 2004).

Kant'ın (2023) da belirttiği gibi, eğitim bireyin pratik akılını oluşturarak ve onu özgürleştirerek tanımlanıyorsa, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişmesi, onların daha bağımsız yetişkinler haline gelmelerine olanak tanır. Bu durum, toplumsal yapıda olumlu bir değişim sürecini başlatabilir. Dolayısıyla, eğitim yöneticileri ve öğretmenler, geleneksel ödül ve ceza yöntemlerini terk ederek, öğrencilerin akademik olarak ilerleyebilecekleri alternatif yaklaşımları benimsemelidirler.

Kant'a (2023) göre, eğitimin amacı öğrencilerin sadece bilgi edinmesi değil aynı zamanda düşünsel açıdan da gelişmesidir. Eleştirel düşünme becerileri kazanan öğrenciler, daha özgür düşünen ve hareket eden bireyler olabilirler. Bu da toplumda daha sağlıklı bir değişim ve gelişim süreci demektir. Öğretmenlerin, ödül ve ceza yerine öğrencilerin gelişimini destekleyen yöntemleri kullanmaları, bu süreçte çok önemlidir.

2.4.3. Bazı Ülkelerde Ödül ve Cezanın Uygulanması

Ödül ve ceza uygulamaları çoğu ülkede temel prensipleriyle uygulanmaktadır. Genel itibarıyla ödül uygulamaları istenen davranış gerçekleştiğinde, ceza ise istenmeyen davranış ortaya çıktığında uygulanır. Temelde uygulamalar bu şekilde olsa da her ülkede hatta her ülkenin eyaletinde veya okullarda farklı yöntemler ya da birbirine benzer yöntemler mevcut olabilir. Aşağıda, *İngiltere, Fransa, İspanya,*

Singapur, Japonya, Almanya, Kanada ve Hindistan’ın eğitim sistemindeki ödül ve ceza uygulamaları incelenmiştir.

2.4.3.1. İngiltere

İngiltere’de eğitimde ceza ve disiplin uygulamaları, öğrencilerin eğitim ortamında düzeni ve güvenliğini sağlamak amacıyla belirli yasal çerçeveler içinde şekillenmiştir. Bu çerçeveler, okulların disiplin politikalarını ve ceza uygulamalarını belirleyen yasalar ve yönergelerden oluşur. Okullarda disiplin gerektiren davranışlar şunları içerir (Legislation, 2024a; Legistation, 2024b; Department for Education, 2022):

- Fiziksel veya sözlü saldırı, tehditkâr davranışlar.
- Ders sırasında uygunsuz davranışlar veya diğer öğrencilerin öğrenmesini engelleyen eylemler.
- Derslere katılmama, okuldan izinsiz ayrılma.
- Okul mülküne zarar verme, kurallara uymama.
- Küfürlü veya saldırgan dil kullanma.
- Okulda veya okul çevresinde uyuşturucu veya alkol bulundurma veya kullanma.

İngiltere’de okullarda uygulanan cezalar, genellikle ihlalin ciddiyetine ve tekrarlanmasına bağlı olarak değişir. Yaygın ceza türleri şunlardır (Legislation, 2024a; Legistation, 2024b; DfE, 2022):

- İlk aşamada genellikle sözlü veya yazılı uyarılar verilir.
- Öğrencinin teneffüste veya okul sonrası belirli bir süre okulda kalması sağlanır.
- Belirli bir süre boyunca belirli alanlara veya aktivitelere katılma izni verilmeyebilir.
- Kısa süreli veya uzun süreli uzaklaştırmalar uygulanabilir. Kısa süreli uzaklaştırmalar genellikle birkaç gün ile sınırlıdır. Uzun süreli uzaklaştırmalar, daha ciddi durumlarda veya tekrarlayan ihlallerde uygulanabilir.
- Çok ciddi disiplin sorunlarında, öğrenci okuldan tamamen ihraç edilebilir.

Her okul, yukarıdaki yasal düzenlemelere ek olarak kendi disiplin ve ödül

politikalarını oluşturur ve bu politikalar, öğrenci ve velilere açık bir şekilde bildirilir. Okul politikaları, disiplin cezalarının ve ödül uygulamalarının hangi durumlarda ve nasıl uygulanacağını detaylandırır. Ödül gerektiren davranışlar genel olarak şu şekildedir (Legislation, 2024a; Legistation, 2024b; DfE, 2022):

- Sınavlarda yüksek notlar almak, projelerde başarılı olmak, derslerde üstün performans göstermek.
- Okul kurallarına uyum göstermek, saygılı ve işbirlikçi davranışlar sergilemek, sınıf içinde ve dışında olumlu davranışlar göstermek.
- Derslere aktif katılım sağlamak, ödevleri düzenli ve zamanında teslim etmek, okul etkinliklerine katılmak.
- Kendi akademik veya kişisel gelişiminde belirgin ilerlemeler kaydetmek.
- Okul topluluğuna katkı sağlamak, başkalarına yardımcı olmak, sosyal sorumluluk projelerinde yer almak.

İngiltere'de okullarda uygulanan ödüller, öğrenci davranışlarını teşvik etmek ve başarılarını takdir etmek amacıyla çeşitlilik gösterir. En yaygın ödüller şunlardır (Legislation, 2024a; Legistation, 2024b; DfE, 2022):

- Sertifikalar ve diplomalar
- Madalya ve kupalar
- Puan sistemleri ve rozetler
- Motive edici ödüller
- Özel ayrıcalıklar
- Takdir belgesi

Genel itibarıyla, İngiltere'de eğitimde ödül ve ceza sistemi, belirli yasal düzenlemeler çerçevesinde yürütülmekte olup, okulların kendi belirlediği politikalarla desteklenmektedir.

2.4.3.2. Fransa

Fransa'da eğitimde ceza sistemi, belirli yasal düzenlemeler ve yönetmelikler çerçevesinde şekillenir. Bu düzenlemeler, öğrenci disiplinini sağlamak ve okul ortamını düzenlemek amacıyla çeşitli kuralları ve cezaları içerir. Fransa'da ceza

gerektiren davranışlar genel olarak şu şekilde özetlenebilir (CAIRN, 2024; République Française, 2024a; République Française, 2024b):

- Fiziksel veya sözlü şiddet.
- Sınıfta huzuru bozacak davranışlar, ders düzenini engelleme.
- Sınavlarda kopya çekme, ödevlerde sahtekarlık yapma.
- Okul malına zarar verme, grafiti yapma.
- Okul sınırları içinde uyuşturucu veya alkol bulundurma veya kullanma.
- Okula veya derslere izinsiz olarak gelmeme, devamsızlık.
- Okul kurallarına ve öğretmenlerin direktiflerine uymama.

Fransa'da okullarda uygulanan cezalar, yapılan ihlalin türüne ve ciddiyetine göre değişiklik gösterir. En yaygın cezalar şunlardır CAIRN, 2024; RF, 2024a; RF, 2024b):

- İlk etapta, küçük ihlaller için öğrenciye resmi bir uyarı verilir.
- Öğrencinin okul sonrası belirli bir süre okulda kalması sağlanır.
- Öğrencinin belirli bir süre için okula gelmesi yasaklanır.
- Çok ciddi ihlallerde, öğrencinin okulla ilişkisi tamamen kesilir.
- Öğrencinin okulda veya toplulukta belirli görevleri yerine getirmesi istenir.
- Öğrencinin bazı ayrıcalıklardan (okul gezileri, etkinliklere katılım gibi) mahrum bırakılması.

Her okul, yukarıdaki yasal düzenlemelere ek olarak kendi disiplin politikalarını oluşturur. Bu politikalar, okulun iç yönetmeliklerinde yer alır ve öğrencilere, velilere açık bir şekilde bildirilir. Okullar, ciddi disiplin vakalarını değerlendirmek ve uygun cezaları belirlemek için disiplin kurulları oluşturur. Disiplin kurulları, öğrencinin savunmasını dinler ve adil bir karar vermeye çalışır. Öğrencilerin ödüllendirilecek davranışları genellikle şunlar içerebilir (CAIRN, 2024; RF, 2024a; RF, 2024b):

- Yüksek notlar, sınavlarda başarı, projelerde üstün performans.
- Okul kurallarına uyum, saygılı davranışlar, işbirlikçi tutum.
- Derslere aktif katılım, ödevlerin düzenli ve zamanında yapılması, okul

etkinliklerine aktif katılım.

- Okul içinde veya dışında topluma katkı sağlama, sosyal sorumluluk projelerine katılma.

Her okul, ödüllendirme sistemlerini belirlerken kendi iç yönetmeliklerini oluşturur. Bu iç yönetmelikler, öğrencilerin başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirmek için hangi kriterleri kullanacaklarını ve ödül uygulamalarının nasıl yapılacağını belirler. Fransa'da eğitimde uygulanan ödüller çeşitli şekillerdedir. Bu ödüller şu şekildedir (CAIRN, 2024; RF, 2024a; RF, 2024b):

- Takdir belgesi veya sertifika,
- Madalya veya plaket,
- Özel ayrıcalıklar veya imkânlar,
- Motive edici hediyeler,
- Sınıf veya okul düzeyinde kutlamalar,
- Okul politikaları ve iç yönetmeliklerdir.

Fransa'da eğitimde ödül sistemleri, öğrencilerin motivasyonunu artırmak, olumlu davranışları teşvik etmek ve başarılarını kutlamak amacıyla düzenlenir. Bu sistemler, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamayı hedefler.

2.4.3.3. İspanya

İspanya'da eğitimde disiplini sağlamak ve okul ortamını düzenlemek amacıyla uygulanır. Ancak, her ceza türü öğrencinin yaşına, ihlalin ciddiyetine ve geçmişine göre belirlenir. Ayrıca, eğitimde ceza sistemi sadece ceza odaklı değil, öğrencilerin davranışlarını düzeltmeye ve yeniden yönlendirmeye yönelik de olabilir. Bu nedenle, ceza sistemleri genellikle eğitimde destek ve rehberlik ile birlikte işler. İspanya'da okulların iç düzenini belirleyen kararname, öğrencilerin disiplinini ve cezalarını düzenler. Okul düzeni kararnamesi, okulların iç yönetmeliklerini oluştururken referans alınır. İspanya'da eğitimde ceza gerektiren davranışlar genellikle şunlardır (Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 2024; Ministerio de Educación Nacional, 2024a; Ministerio de Educación Nacional, 2024b; Ministerio de Educación Nacional, 2024c; Boletín Oficial Del Estado, 2024):

- Öğrencinin dersi bozacak şekilde davranması, öğretmeni rahatsız etmesi veya

dersin işleyişini engellemesi.

- Fiziksel veya sözlü şiddet, tehditkâr davranışlar, darp veya kavga.
- Sınavlarda kopya çekme, ödevlerde sahtekârlık yapma, bilgi hırsızlığı.
- Okul mülklerine zarar verme, duvarlara yazı yazma, çöp bırakma.
- Okul sınırları içinde uyuşturucu veya alkol kullanma, bulundurma veya satma.
- İzinsiz olarak okula gelmeme, derslere katılmama, devamsızlık yapma.

İspanya'da eğitimde istenmeyen davranışlar için ceza olarak uygulana önemli ceza türleri şunlardır (AEBOdE, 2024; MEN, 2024a; MEN, 2024b; MEN, 2024c; BOdE, 2024):

- İlk olarak, öğrenciye resmi bir uyarı verilir.
- Öğrenci, cezalandırıcı bir disiplin kararı alabilir. Bu cezalar, öğrencinin davranışına ve ihlalin ciddiyetine göre değişebilir. Örneğin, özür dileme, özür mektubu yazma, toplum hizmeti gibi cezalar verilebilir.
- Öğrenci, belirli bir süre için okula gelmesi yasaklanabilir.
- Çok ciddi ihlallerde, öğrencinin okulla ilişkisi tamamen kesilir.
- Vandalizm veya zarar verme gibi davranışlar sonucu oluşan zararların öğrenci tarafından telafi edilmesi istenebilir.

Ödül gerektiren davranışlar ve uygulamalar genellikle pozitif davranışları teşvik etmek ve öğrencilerin motivasyonunu artırmak amacıyla kullanılır. İspanya'da ödül sistemleri, eğitim kurumlarının iç yönetmelikleri ve genel olarak eğitim yasalarına dayanır. Ödül gerektiren davranışlar ve ödül uygulamaları genel itibarıyla şunlardır (AEBOdE, 2024; MEN, 2024a; MEN, 2024b; MEN, 2024c; BOdE, 2024):

- Öğrencilerin derslerde gösterdikleri başarılar, yüksek not ortalamaları, örnek ödevler, proje başarıları.
- Başarı sertifikaları, öğrenci birincilik ödülleri, akademik başarı belgeleri.
- Disiplinli davranışlar, kurallara uyum, yardımseverlik, takım çalışması, liderlik.
- Örnek öğrenci ödülleri, takdir belgeleri, övgü, özel ayrıcalıklar.

- Okul etkinliklerine aktif katılım, topluluk hizmeti, sosyal sorumluluk projeleri.
- Topluluk hizmeti sertifikaları, etkinlik katılım ödülleri, sosyal liderlik belgeleri.

- Spor müsabakalarında başarı, sanatsal etkinliklerde öne çıkma, yaratıcılık.
- Spor ödülleri, sanat ve müzik başarı belgeleri, özel etkinlik katılım ödülleri.

İspanya'da çoğunlukla kullanılan ödül uygulamaları şunlardır (AEBOdE, 2024; MEN, 2024a; MEN, 2024b; MEN, 2024c; BOdE, 2024):

- Ödül sertifikaları ve madalyalar
- Takdir belgeler
- Övgü ve teşekkür
- Özel ayrıcalıklar
- Topluluk hizmeti ve sosyal sorumluluk ödülleri

İspanya'da ödül uygulamaları, öğrencilerin olumlu davranışlarını teşvik etmek, motivasyonlarını artırmak ve başarılarını kutlamak için çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilir. Bu uygulamaların detayları ve örnekleri, her okulun kendi iç yönetmelikleri doğrultusunda belirlenir.

2.4.3.4. Singapur

Singapur'da eğitimde ceza uygulamaları, çeşitli yasal düzenlemeler ve okulların kendi kuralları çerçevesinde şekillenmektedir. Singapur eğitim sistemi, disiplinin ve düzenin korunmasına büyük önem verir. Eğitimde ceza ile ilgili düzenlemeler genellikle şu yasal çerçeveler ve uygulamalar doğrultusunda yapılmaktadır. Cezayı gerektiren davranışlar şu şekilde özetlenebilir (Attorney-General's Chambers of Singapore, 2024a; AGCS, 2024b; AGCS, 2024c):

- Akademik dürüstsüzlük (kopya çekme, intihal)
- Zorbalık ve şiddet (fiziksel ve siber zorbalık)
- Uygunsuz davranış (saygısızlık, küfür kullanımı)
- Uyuşturucu kullanımı ve ticareti
- Hırsızlık ve vandalizm

- Devamsızlık ve okul kurallarına uymama

Okullarda genellikle disiplin komiteleri bulunur ve bu komiteler, öğrencilerin davranışlarını değerlendirir, uygun cezaları belirler ve uygular. Her okulun kendi disiplin politikası ve prosedürleri vardır, ancak bunlar genel olarak MOE'nin (Ministry of Education) belirlediği standartlara ve yasal çerçevelere uygun olmak zorundadır. Uygulanan cezalar şu şekildedir (AGCS, 2024a; AGCS, 2024b; AGCS, 2024c):

- Hafif ihlallerde öğrenciler genellikle sözlü uyarı alır ve danışmanlık hizmetlerinden yararlandırılır.
- Öğrencinin davranışlarının kayda geçirilmesi amacıyla yazılı uyarı verilir.
- Öğrencilerin okul sonrası belirli bir süre boyunca okulda kalmaları sağlanır. Bu süre zarfında öğrenciler ekstra çalışma yapar veya disiplinle ilgili eğitim alır.
- Davranışlarını düzeltmeleri için özel programlara katılmaları istenir.
- Öğrencinin belirli bir süre okuldan uzaklaştırılması uygulanabilir. Bu süre zarfında öğrencinin davranışları gözlemlenir ve düzeltilmesi beklenir.
- Çok ciddi ihlallerde öğrencinin okulla ilişkisi kesilebilir.
- Bazı erkek öğrencilere yönelik fiziksel ceza olarak "caning" (sopa ile vurma) uygulanabilir. Ancak bu ceza yalnızca belirli ağır disiplin ihlalleri için ve sıkı kurallar dâhilinde uygulanır. Fiziksel cezanın uygulanmasında ebeveynlerin bilgilendirilmesi ve onayı alınması zorunludur.

Singapur'da eğitimde ödüller, öğrencilerin akademik başarılarını, disiplinli davranışlarını ve genel olarak olumlu katkılarını teşvik etmek amacıyla verilir. Bu ödüller, MOE'nin yönergeleri ve okulların kendi politikaları çerçevesinde şekillenir. Ödül gerektiren davranışlar şu şekildedir (AGCS, 2024a; AGCS, 2024b; AGCS, 2024c):

- Sınavlarda yüksek notlar almak, ulusal veya uluslararası yarışmalarda başarı göstermek.
- Okul kurallarına uymak, örnek davranışlar sergilemek, liderlik becerileri göstermek.
- Toplumsal projelerde aktif rol almak, gönüllülük faaliyetlerine katılmak.

- Öğrenci konseyinde veya okul kulüplerinde liderlik yapmak, etkinliklerin düzenlenmesinde rol almak.

Eğitimde ve okullarda uygulanan ödüller ise genel itibariyle şu şekildedir:

- Sertifikalar ve plaketler
- Burslar
- Maddi ödüller
- Özel törenler
- Okul içi ödüller
- Geziler ve etkinlikler
- Toplumsal takdir

Singapur'daki okullar genellikle disiplin ve ödül komitelerine sahiptir. Bu komiteler, öğrencilerin performansını değerlendirir ve uygun ödüllerin verilmesini sağlar. Ödül komiteleri, öğrencilerin başarılarını nesnel ve adil bir şekilde değerlendirmeyi amaçlar.

2.4.3.5. Japonya

Japonya'da eğitimde disiplin ve ceza, Japon eğitim sisteminin düzenleyici yasaları ve yönetmelikleri çerçevesinde şekillenir. Eğitimde disiplin uygulamaları genellikle okul yönetmelikleri ve yerel eğitim kurullarının kararları doğrultusunda belirlenir. Okullarda ceza gerektiren davranışlar genellikle şu kategorilerde ele alınır (Ministry of Justice, 2024a; Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2024; Center for Research on International Cooperation in Educational Development, 2024; Ministry of Justice; 2024b; Ken,2018):

- Öğrencinin sınıf düzenini bozması, öğretmenlere veya diğer öğrencilere saygısızlık yapması, okul kurallarını ihlal etmesi.
- Fiziksel şiddet, zorbalık, tehdit veya diğer öğrencilere zarar verme.
- Okula düzenli olarak gelmeme, derslere geç kalma veya okuldan kaçma.
- Okul eşyalarına veya diğer öğrencilerin eşyalarına zarar verme.
- Okul içinde veya dışında uygunsuz davranışlarda bulunma.

Japon okullarında uygulanan disiplin cezaları, ihlalin ciddiyetine ve tekrarlanma durumuna göre değişir. Yaygın olarak uygulanan cezalar şunlardır:

- İlk ihlallerde öğrenciye sözlü veya yazılı uyarı yapılır.
- Öğrencinin teneffüs veya öğle tatilinde belirli bir süre okulda kalması sağlanır.
- Öğrencinin ihlal ettiği kişiden veya topluluktan özür dilemesi istenebilir.
- Öğrenciye ek ödevler veya okulda ekstra görevler verilebilir.
- Daha ciddi ihlallerde öğrenci belli bir süre okuldan uzaklaştırılabilir.
- Çok ciddi ve tekrarlanan ihlallerde öğrenci okuldan atılabilir. Bu ceza nadiren uygulanır ve genellikle yerel eğitim kurullarının onayı gereklidir.

Japonya'da okullarda disiplin uygulamaları yerel eğitim kurulları tarafından sıkı bir şekilde denetlenir ve uygulanır. Öğretmenler ve okul yönetimi, öğrencilere adil ve eğitici bir yaklaşım benimsemeye özen gösterir. Fiziksel ceza uygulamaları yasaklanmıştır ve yerine eğitici ve iyileştirici edici yöntemler kullanılmaktadır. Disiplin politikaları, her okulun kendi iç yönetmelikleri çerçevesinde detaylandırılır ve bu politikalar, veliler ve öğrenciler tarafından bilinir. Eğitimde disiplinin amacı, öğrencilerin sosyal sorumluluklarını ve saygılı davranışlarını geliştirmektir. Ödüllendirilen davranışlar ve başarılar genellikle şu kategorilerde ele alınır (MOJ, 2024a; MOJ, 2024b; MECSST, 2024; CFRICED, 2024):

- Sınavlarda yüksek not almak, sınıf birincisi olmak, belirli bir konudaki üstün performans.
- İyi davranış, sınıf içinde ve dışında örnek bir tutum sergilemek, okul kurallarına uyum.
- Okul etkinliklerine aktif katılım, kulüplerde ve spor faaliyetlerinde liderlik.
- Diğer öğrencilere yardım etmek, topluluk hizmetlerinde yer almak.

Eğitimde ve okullarda uygulanan ödüller çeşitli şekillerdedir:

- Sertifikalar ve madalyalar
- Törenler
- Teşekkür mektupları

- Özel izinler ve ayrıcalıklar
- Maddi ödüller

Japonya'da ödüllendirme sistemleri, her okulun kendi yönetmelikleri çerçevesinde belirlenir ve uygulanır. Yerel eğitim kurulları, okullara bu konuda rehberlik eder ve gerekli düzenlemeleri sağlar. Ödüllendirme politikaları, öğrencilerin olumlu davranışlarını ve başarılarını pekiştirmek için stratejik olarak kullanılır. Ödüllendirme, Japon eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır ve öğrencilerin motivasyonunu artırmada, özgüvenlerini geliştirmede ve okul kültürünü olumlu yönde şekillendirmede kritik bir rol oynar. Bu nedenle, ödüllendirme sistemleri dikkatlice planlanır ve uygulanır.

2.4.3.6. Almanya

Almanya'da eğitim sisteminde öğrencilere uygulanan disiplin cezaları, federal yapısından dolayı eyaletler arasında farklılık gösterebilir. Ancak genel çerçeve Almanya Anayasası ve eyaletlerin eğitim yasaları tarafından belirlenir. Eğitimde ceza gerektiren davranışlar, genel olarak okulun huzurunu bozan, diğer öğrencilerin veya personelin güvenliğini tehdit eden, mülkiyete zarar veren veya eğitim sürecini aksatan davranışlardır. Bu tür davranışlar arasında şunlar yer alır (Baden-Württemberg Landesrecht, 2024a; Baden-Württemberg Landesrecht, 2024b; Bayerische Staatskanzlei, 2024a; Bayerische Staatskanzlei, 2024b; Landesrecht Rheinland-Pfalz, 2024a; Kultusminister Konferenz 2024; Landesrecht Rheinland-Pfalz, 2024b):

- Fiziksel şiddet
- Zorbalık ve taciz
- Vandalizm
- Okula alkolü veya uyuşturucu madde etkisi altında gelmek
- Hırsızlık
- Derslerin düzenini bozmak

Almanya'da okullarda uygulanan cezalar, davranışın ciddiyetine ve tekrarlanma sıklığına bağlı olarak değişir. Uygulanan cezalar şunları içerebilir (BWL, 2024a; BWL, 2024b; BS, 2024a; BS, 2024b; LRP, 2024a; KK, 2024; LRP, 2024b):

- Uyarı ve kınama

- Velilere bildirimde bulunma
- Okul sonrası veya hafta sonu ek çalışma veya ödev
- Geçici süreyle sınıftan veya okuldan uzaklaştırma
- Süresiz olarak okuldan uzaklaştırma

Öğrencilere verilen cezalar, belirli yasal prosedürlere uygun olmalıdır. Öğrencilerin ve velilerin cezaya itiraz hakkı vardır. İtirazlar, okul yönetimine veya eyalet eğitim otoritelerine yapılabilir. Cezaların adil ve orantılı olması gereklidir ve öğrenci hakları korunmalıdır. Ödül gerektiren davranışlar ise genel itibarıyla şu şekildedir (BWL, 2024a; BWL, 2024b; BS, 2024a; BS, 2024b; LRP, 2024a; KK, 2024; LRP, 2024b):

- Yüksek notlar, dönem birinciliği, yarışmalarda elde edilen başarılar.
- Yardımseverlik, iyi bir takım oyuncusu olmak, okul içi ve dışı etkinliklere katkı sağlamak.
- Sanat, müzik, spor gibi alanlarda elde edilen başarılar.
- Bilim projeleri, sosyal sorumluluk projeleri gibi özel girişimler.

İstenen davranışları ödüllendirmek için uygulanan ödüller genellikle ise şu şekildedir (BWL, 2024a; BWL, 2024b; BS, 2024a; BS, 2024b; LRP, 2024a; KK, 2024; LRP, 2024b):

- Öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından verilen sözlü övgüler.
- Akademik başarılar veya özel projeler için verilen yazılı belgeler.
- Sportif veya sanatsal başarılar için verilen fiziksel ödüller.
- Özellikle lise ve üniversite düzeyinde başarı gösteren öğrencilere verilen maddi destekler.
- Başarı gösteren öğrencilerin katılabileceği özel geziler veya etkinlikler.
- Yılsonunda düzenlenen ve başarılı öğrencilerin ödüllendirildiği törenler.

Ödüllendirme sistemi, öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve onları daha iyi performans göstermeye teşvik etmek için kullanılır. Öğrenciler, akademik ve sosyal alanlardaki başarıları, olumlu davranışları ve katkıları nedeniyle ödüllendirilirler. Bu

süreç, öğrenciler arasında sağlıklı bir rekabet ortamı yaratmayı ve olumlu davranışların yaygınlaşmasını sağlamayı amaçlar. Ödüllendirme sistemi, her öğrenciye adil ve eşit fırsatlar sunmayı hedefler. Öğrencilerin yeteneklerine ve ilgi alanlarına göre farklı ödül kategorileri bulunur, böylece her öğrenci kendine uygun bir alanda başarılı olup ödül kazanabilir.

2.4.3.7. Kanada

Kanada'da eğitimde ceza, eğitim sistemi ve yasalarına göre belirlenir. Kanada'da eğitim yasaları genellikle eyaletler tarafından yönetilir ve her eyaletin kendi eğitim yasaları ve politikaları vardır. Kanada'da eğitimde ceza gerektiren davranışlar genellikle şu şekilde belirlenir (Alberta, 2024; Canada, 2024; Gouvernement du Québec, 2024; Government of Canada, 2024; Ontario, 2024a; Ontario, 2024b):

- Şiddet: Fiziksel ya da sözlü şiddet içeren davranışlar.
- Zorbalık: Diğer öğrencilere ya da personeline karşı sürekli olarak zarar verici davranışlar.
- Kötü niyetli davranışlar: Hırsızlık, vandalizm gibi zarar verici eylemler.
- Tehditler: Öğrencilerin ya da personelin can güvenliğini tehdit eden davranışlar.

Kanada'da ceza politikaları, öğrencilerin eğitim hakkını korumayı ve olumlu bir öğrenme ortamı sağlamayı amaçlar. Bu nedenle cezalar, öğrenci davranışlarını düzeltmeye yönelik olmalı ve adil bir şekilde uygulanmalıdır. Uygulanan cezalar genellikle şunları içermektedir:

- Uyarılar ve uyarılarla birlikte davranışın değiştirilmesi için destekleyici önlemler.
- Okul içi düzeltici faaliyetler: Özür dileme, zararın telafi edilmesi gibi faaliyetler.
- Disiplin cezaları: Okuldan geçici ya da kalıcı olarak uzaklaştırma gibi cezalar.

Kanada'da eğitim sisteminde ödüller, öğrencilerin başarılarını ve olumlu davranışlarını teşvik etmek için kullanılan önemli araçlardır. Tıpkı disiplin ve cezalar gibi, ödüller de eğitimde motivasyonu ve öğrenci gelişimini desteklemek amacıyla kullanılır. Ödüller, okul seviyesinde, okul kurulları tarafından veya eyalet genelinde

çeşitli şekillerde verilebilir. Yaygın ödöl türleri ve ilgili uygulamalar şu şekildedir (Alberta, 2024; Canada, 2024; GdQ, 2024; GC, 2024; Ontario, 2024a; Ontario, 2024b):

- Onur listesi ve başarı belgeleri
- Madalya ve kupalar
- Burslar ve para ödülleri
- Davranış ve katılım ödülleri
- Örnek davranış sertifikaları
- Liderlik ve katılım ödülleri
- Toplumsal hizmet ödülleri
- Sanat ve spor ödülleri:
- Müzik, drama ve sanat ödülleri
- Spor madalyaları ve kupaları

Her okul, öğrencilerin başarılarını ve olumlu davranışlarını teşvik etmek için kendi ödöl politikalarını belirler. Eyalet eğitim bakanlıkları veya yerel okul kurulları, belirli başarıları tanımak için eyalet düzeyinde ödülleri verebilir. Örneğin, Ontario’da "Ontario Scholar" ödölü, mezuniyet sırasında belirli akademik başarıya ulaşan öğrencilere verilir. Bazı özel kuruluşlar ve şirketler, okullarla işbirliği yaparak özel ödöl programları düzenleyebilir. Bu programlar genellikle burslar veya ödöl törenleri şeklinde olabilir. Ödüller genellikle okul etkinlikleri, yıl sonu törenleri ve özel kutlamalar sırasında dağıtılır. Bu, öğrencilerin başarılarının geniş kitleler tarafından tanınmasını sağlar (Alberta, 2024; Canada, 2024; GdQ, 2024; GC, 2024; Ontario, 2024a; Ontario, 2024b).

Ödüller, öğrencilerin motivasyonunu artırmak, olumlu davranışları teşvik etmek ve akademik başarıları tanımak için önemli bir araçtır. Kanada eğitim sistemi, ödülleri adil ve kapsayıcı bir şekilde verilmesini sağlamak için belirli politikalar ve yönergeler çerçevesinde hareket eder.

2.4.3.8. Hindistan

Hindistan'da eğitimde ceza, genellikle Hindistan Ceza Kanunu ve Hindistan Eğitim Yasası'na yasalara dayanır. Hindistan'da eğitimle ilgili cezalar, genellikle öğrencilerin disiplin ve davranışlarına ilişkin konuları içerir. Öğrencilerin ceza gerektiren davranışları arasında şunlar bulunabilir (Ministry of Education, 2024; Ministry of Electronics and Information Technology, 2024; Ministry of Human Resource Development, 2024; National Institute of Technology, 2023):

- Sınıf içinde ya da okul genelinde disiplin kurallarını ihlal etmek.
- Öğrenciler arasında ya da öğretmenlere karşı saldırgan davranışlar sergilemek.
- Sınavlarda kopya çekmek, sahte belgeler sunmak gibi sahtekârlık eylemleri.
- Okul malzemelerine zarar verme, okulda ya da çevresinde yasa dışı aktivitelerde bulunma gibi davranışlar.
- Düzenli olarak okula gelmemek ya da okul saatlerine uymamak gibi düzensizlikler.
 - Bu gibi davranışlarla karşılaşıldığında, Hindistan'daki okullarda uygulanan cezalar şunlardır:
 - İlk kez yapılan hafif ihlallerde öğrenciye sözlü ya da yazılı olarak uyarı verilebilir.
 - Öğrenciye zarar veren davranışları telafi etmesi için özür dileme ya da iyileştirme çalışmalarına katılma gibi işlemler uygulanabilir.
 - Daha ciddi ihlallerde okul disiplin kurulu kararları alınabilir. Bu kararlar öğrencinin okuldan uzaklaştırılmasını, ceza puanları almasını ya da belirli bir süre için özel gözetim altında olmasını içerebilir.
 - Yasalara göre, ciddi suçlar işleyen öğrenciler hukuki süreçle karşı karşıya kalabilirler. Bu durumda polis ve mahkeme devreye girebilir.

Hindistan'da eğitimde ödül, genellikle Hindistan Eğitim Yasası ve ilgili yönetmeliklerle şekillendirilir. Ödül, öğrencilerin başarıları, çaba ve davranışlarına göre verilen teşviklerdir. Bunlar, öğrencilerin motivasyonunu artırmak, olumlu davranışları ödüllendirmek ve öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla kullanılır. Ödül gerektiren davranışlar genellikle şunları içerir (ME, 2024; MEIT, 2024; MHRD, 2024;

NIT, 2023):

- Öğrencilerin sınavlarda yüksek başarı göstermesi, proje çalışmalarında öne çıkması, araştırma yapması gibi akademik alanlarda gösterilen başarılar.
- Öğrencilerin disiplinli ve olumlu davranışlar sergilemesi, okul kurallarına uyum sağlaması, etkinliklere aktif katılım göstermesi gibi davranışlar.
- Öğrencilerin toplumsal sorumluluk projelerine katılması, çevre çalışmalarına aktif olarak katkı sağlaması gibi sosyal alanda gösterilen olumlu davranışlar.
- Öğrencilerin spor müsabakalarında başarı göstermesi, sanatsal faaliyetlerde öne çıkması gibi alanlarda gösterilen başarılar.

Hindistan eğitim sisteminde uygulanan ödüller genellikle şunlardır (ME, 2024; MEIT, 2024; MHRD, 2024; NIT, 2023):

- Sertifikalar ve madalyalar
- Para ödülleri ve burslar
- Tanıma ve takdir
- Özel etkinlikler ve öğrenme fırsatları

Bu ödüllerin belirlenmesi ve uygulanması genellikle okulların kendi iç düzenlemelerine, eyalet ve ulusal düzeydeki eğitim politikalarına dayanır. Hindistan'da eğitimde ödül uygulamaları, öğrencilerin motivasyonunu artırmak, başarılarını teşvik etmek ve olumlu davranışları ödüllendirmek için önemli bir araç olarak kullanılmaktadır.

2.4.4. Türkiye’de Ödül ve Cezanın Uygulanması

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği (2007) ve Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde (2014) ödül ve ceza ile ilgili gerekli hükümler konmuştur. Bunlar öğrencilerin uyması gereken kurallar, öğrencilerden beklenen davranışlar, öğrencilerin ödüllendirilmesi, ceza gerektiren davranışlar ve öğrencilerin cezalandırılmaları ile ilgili hükümler bulunmaktadır.

2.4.4.1. Öğrencilerin Uyması Gereken Kurallar

Millî Eğitim Bakanlığının Ödül ve Disiplin Kanunu'nda (2007) öğrencilerin uyması gereken kurallar ve beklenen davranışlar bulunmaktadır. İlgili kanunda öğrenciden beklenen davranışlarda öğrencilerin Atatürk ilkelerine ve milliyetçiliğine bağlı, milli, ahlaki, manevi ve kültürel değerlere sahip, insan haklarına saygılı, cumhuriyetin demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti ilkelerine bağlı bireyler olarak yetiştirilmelerini amaçlamaktadır. Bu hedef doğrultusunda okul yönetimi, öğretmenler, rehberlik servisi, okul-aile birliği ve diğer paydaşların iş birliği yapması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerden beklenen davranışlar ise şu şekilde özetlenebilir:

- Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı kalmak ve korumak,
- Hukuka, toplum değerlerine ve okul kurallarına uymak,
- Doğru sözlü, dürüst, erdemli, çalışkan olmak; güzel ve nazik tavırlar sergilemek,
- Saygılı, hoşgörülü, barışçıl, sabırlı ve eşitlikten yana davranmak,
- Herkese iyi davranmak, insan hak ve özgürlüğüne saygılı olmak,
- Tutumlu olmak, millet malına ve okula zarar vermemek,
- Sağlığa zararlı maddelerden uzak durmak,
- Kumar ve benzeri oyunlardan uzak durmak,
- Okula ve derslere düzenli olarak devam etmek,
- Çevrenin doğal ve tarihi yapısını korumak,
- Kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmak,
- Trafik kurallarına uymak ve örnek davranış sergilemek,
- Fiziksel, zihinsel ve duygusal güçlerini dengeli kullanmak,
- İnsan hakları ve demokrasi bilincini geliştirmek,
- Ekip çalışmalarında yer almak,
- Okul, öğrenci veli sözleşmesine uygun davranmak,
- İnsana ve insan sağlığına önem vermek,

- Olağanüstü durumlarda topluma hizmet etmek,
- Zararlı, bölücü, yıkıcı ve ideolojik faaliyetlerden uzak durmak,
- Bilişim araçlarını yararlı amaçlar doğrultusunda kullanmak ve etik kurallara uymaktır.

Bu kurallar ve davranışlar, derslerde, törenlerde, toplantılarda ve sosyal etkinliklerde öğrencilere kazandırılmaya çalışılacağı; okul yönetimi ise bu konular ve uyulmaması durumunda uygulanacak disiplin işlemleri hakkında öğrencileri ve velileri bilgilendireceği hükmedilmiştir.

2.4.4.2. Öğrencilerin Ödüllendirilmesi

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'nde (2007) öğrencilere, örnek davranışları ve başarıları doğrultusunda niteliklerine göre, teşekkür belgesi, takdir belgesi ve onur belgesi verilmesi hükmedilmiştir. Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu, derslerdeki çaba ve başarılarıyla öne çıkan, tüm derslerden geçer not almış, dönem not ortalaması en az 3.50 olan ve davranış notu düşürülmemiş öğrencileri yılsonu başarı ortalamasına göre ödüllendirir: 3.50 - 4.49 arasında olanlara Teşekkür belgesi, 4.50 ve üzeri olanlara Takdir belgesi verir. Bir ders yılının her iki döneminde de "Takdir belgesi" alan öğrenciler, okulun yıllık onur listesinde yer alır.

MEB Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'nde (2007) onur belgesi ile ödüllendirme, okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu tarafından not şartı aranmaksızın yapılır. Aşağıdaki davranışları sergileyen öğrenciler, öğretmenler ve onur kurulunun görüşü alınarak onur belgesi ile ödüllendirilir:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanarak örnek olmak,
- Bilimsel projelere ve sosyal etkinliklere katılmak, bu çalışmalarda liderlik yapmak, eğitime katkıda bulunmak ve üstün başarı göstermek,
- Okul araç-gereç ve donanımları ile çevreyi koruma ve gözetmede örnek davranışlar sergilemek,
- Görgü kurallarına uymada ve insan ilişkilerinde örnek olmak,
- Trafik kurallarına uymada örnek davranışlar sergilemek,
- Bilişim araçlarını kullanmada iyi örnek olacak davranışlar sergilemek,

- Okula ve derslere düzenli olarak gelmek ve bu konuda arkadaşlarına iyi örnek olmak,
- Yaşlı, yetim, öksüz, güçsüz, engelli gibi durumda olanlara yardım amacıyla yürütülen toplum hizmetlerinde görev almak.

Ayrıca, öğretmenler kurulu ders yılı başında yukarıdaki davranışlar dışında da onur belgesi ile ödüllendirilebilecek davranışları belirler ve bu davranışlar okul yönetimi tarafından onur kurulu ile okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna bildirilir.

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (2014) göre ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında, Türkçe dersinden en az 70,00, diğer derslerin her birinden en az 50,00 puan almış ve tüm derslerin dönem ağırlıklı puan ortalaması 70,00-84,99 olan öğrencilere "Teşekkür" belgesi, 85,00 ve üzeri puan ortalamasına sahip olanlara ise "Takdir" belgesi verilir. İlköğretim kurumlarındaki tüm sınıflarda, derslerindeki başarı durumuna bakılmaksızın; a) Ulusal ve uluslararası yarışmalara katılıp ilk beş dereceye giren, b) Sosyal etkinliklerde üstün başarı gösteren öğrenciler, MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nin (2017) ilgili hükümlerine göre değerlendirilir. c) Teşekkür ve Takdir Belgesi alan öğrencilerin belgeleri, sınıf veya şube rehber öğretmeni tarafından karne ile birlikte verilir.

Ödül verirken birtakım hususların dikkate alınması gerekir. Ödül takdirinde dikkate alınacak hususlar ve ödüllerin verilmesi şu şekilde düzenlenir (MEB, 2007) Ödül kararı verilirken öğrencinin; (1) Okul içindeki ve dışındaki genel durumu, (2) ders ve ders dışı faaliyetlerdeki başarısı, (3) Davranışının niteliği, önemi ve çevresine örnek olup olmadığı gibi faktörler dikkate alınır.

Ödül belgeleri; öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerin katıldığı bir törenle öğrencilere veya velilerine sunulur. İftihar listesi, derslerin bitiminde okul yönetiminin uygun gördüğü bir günde öğrencilerin huzurunda okunur ve fotoğraflarıyla birlikte okulda herkesin görebileceği bir yere, sonraki ders yılı boyunca asılır.

2.4.4.3. Ceza Gerektiren Davranışlar

MEB Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'nde (2007) cezayı gerektiren davranışlar birkaç kategoriye ayrılmıştır Kınama cezasını gerektiren davranışlar arasında okulu ve çevresini kirletmek, verilen görevleri yapmamak, kılık-kıyafet kurallarına uymamak, tütün ürünleri bulundurmak veya içmek, başkasının eşyasını izinsiz almak veya kullanmak, ders araç-gerecini yanında bulundurmamak

veya kullanmamayı alışkanlık hâline getirmek, yalan söylemek, derslere ve etkinliklere geç kalmak veya erken ayrılmak, okul eşyalarını zamanında vermemek veya kötü kullanmak, kaba ve saygısız davranmak, ders ve etkinliklerin düzenini bozmak, kopya çekmek veya yardımcı olmak, yatılı okullarda izinsiz dışarı çıkmak, müstehcen yayın bulundurmak, disiplin kurulu çağrılarına uymamak, kumar araç-gereci bulundurmak, yanlış veya geç bilgi vermek ve bilişim araçlarını eğitim dışı amaçlarla kullanmak yer alır.

Okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezasını gerektiren davranışlar arasında ise hakaret, iftira veya ahlak dışı davranışlarda bulunmak, ayrımcılık yapmak veya semboller taşımak, izinsiz gösteri veya toplantı düzenlemek, kumar oynamak veya oynatmak, verilen görevlerin yapılmasına engel olmak, hakaret etmek veya görev engellemek, yasak yayınlar dağıtmak, bilişim araçlarıyla rahatsız edici davranışlarda bulunmak, geç gelmek veya erken ayrılmayı alışkanlık hâline getirmek, kavga veya yaralama olaylarına karışmak, öğrencilerin bulunmaması gereken yerlere gitmek, okul eşyasına zarar vermek ve organizeli kopya çekmek bulunur (MEB, 2007).

Okuldan tasdikname ile uzaklaştırma cezasını gerektiren davranışlar arasında Türk Bayrağı ve sembollere saygısızlık etmek, millî ve manevi değerlere hakaret etmek, hırsızlık yapmak veya yardımcı olmak, okulla ilişkisi olmayan kişileri okulda barındırmak, sahte belge düzenlemek veya kullanmak, okul eşyasını izinsiz kullanmak, okul mallarına zarar vermek, ders ve sınavları engellemek, eğitim ortamına silah veya patlayıcı madde getirmek, zorla kopya çekmek, zararlı maddeleri bulundurmak veya kullanmak, yerine başkasını sınava sokmak, siyasi ve ideolojik eylemler düzenlemek, bilişim araçlarıyla zarar verici davranışlarda bulunmak, okul hakkında izinsiz bilgi vermek, suça teşvik etmek veya zorlamak, başkasının mal ve eşyasına el koymak ve eğitim ortamını izinsiz kullanmak yer alır (MEB, 2007).

Örgün eğitim dışına çıkarma cezasını gerektiren davranışlar ise Türk Bayrağı ve sembollere hakaret etmek, Anayasa ve insan haklarına aykırı eylemler düzenlemek, ayrımcı ve bölücü eylemler düzenlemek, kurul çalışmalarını engellemek, zararlı madde ticareti yapmak, aranan kişileri okulda saklamak, eğitim faaliyetlerini engellemek, okul personeline saldırıda bulunmak, okul mallarını kasıtlı olarak tahrip etmek, silah veya patlayıcı madde kullanarak zarar vermek, işkence yapmak veya yaptırmak, çete kurmak veya çetede yer almak, yasa dışı örgütlerin propagandasını yapmak ve zararlı, bölücü, yıkıcı içerikleri yaymak ve ticaretini yapmak olarak

sıralanmıştır. Yukarıda belirtilenlerin dışında, benzer eylemlerde bulunanlara da uygun cezalar verilir.

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (2014) göre yaptırıma tabi davranışlar kategorilere ayrılmıştır. Bunlar: uyarı, kınama ve okul değiştirme yaptırımıdır.

Uyarı yaptırımını gerektiren davranışlar arasında, öğrencilerin derse ve diğer etkinliklere zamanında gelmemesi ve bunu tekrar etmesi, okulun kurallarına uymaması, yalan söylemesi, görgü kurallarına uymaması, okul eşyalarını zamanında teslim etmemesi veya geri vermemesi, kılık ve kıyafetle ilgili kurallara uymaması yer alır.

Kınama yaptırımını gerektiren davranışlar arasında ise yöneticilere, öğretmenlere ve görevlilere karşı saygısız davranışlar, okul kurallarını dikkate almamak, okul yönetimini yanıltmak, törenlere özürsüz olarak katılmamak, sigara içmek, kavga etmek, cep telefonu kullanmak gibi davranışlar sıralanabilir (MEB, 2014).

Okul değiştirme yaptırımını gerektiren davranışlar arasında, Anayasa'ya aykırı davranışlar, hakaret, tehdit ve taciz etmek, okula yaralayıcı aletler getirmek, yangın çıkarmak, siyasi propaganda yapmak, şiddet uygulamak, gece izinsiz dışarıda kalmak, alkol veya bağımlılık yapan maddeleri kullanmak ve kişilik haklarını dijital platformlarda ihlal etmek gibi eylemler yer alır (MEB, 2014).

2.4.4.4. Öğrencilerin Cezalandırılması

MEB Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'nde (2007) ceza uygulama esaslarında şikâyetlerle ilgili kurallara göre, gerçek veya tüzel kişilerin okul müdürlüğüne yazılı olarak ilettiği şikâyetler kabul edilir. İsimsiz ve imzasız başvurular dikkate alınmaz. Disiplin soruşturmasına yol açan ve doğrudan okul yönetimine iletilen veya bildirilen şikâyetler, ilgili kişilere yazılı olarak zamanında iletilir.

Disiplin cezalarının takdir edilmesinde dikkate alınması gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Öncelikle, öğrencilerin çocuk oldukları ve 18 yaşına kadar bu bilinçle hareket edilmesi önemlidir. Öğrencilerin yararları esas alınarak karar verilmelidir ve bu süreçte gizlilik ilkesine uyulmalıdır. Sınıf rehber öğretmeni ve öğrenci velisinin görüşleri alınmalı, öğrencinin ailesi ve çevresiyle ilgili bilgilerden de yararlanılmalıdır. Mümkünse, öğrencinin içinde bulunduğu ortamı anlamak için sosyal

inceleme raporu düzenlenmeli ve sosyal arařtırmacılarđan da görüş alınabilir. Öğrenciyi suça veya kabahate iten unsurlar göz önünde bulundurulmalı ve hükmün yanı sıra olaya neden olan etkenlere de değinilmelidir. Eğer yeterli delil bulunamıyorsa, mahkemeye intikal eden olaylarda adli işlem sonucunun beklenmesi gereklidir. Öğrencilerin kişisel özellikleri, davranışın niteliği, önemi, yapıldığı şartlar, psikolojik durumları, yaş ve cinsiyetleri, derslerdeki ilgi ve başarıları, daha önce benzer fiillerde bulunup bulunmadıkları da değeriendirilmelidir. Ancak cezayı gerektiren davranışlardan dolayı birden fazla disiplin cezası verilmez (MEB, 2007).

MEB Okul  ncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2014) yaptırım takdirinde dikkat edilecek hususlar yer almaktadır. Öncelikle,  ğrencinin davranışının niteliği, önemi ve ne gibi şartlarda gerçekleştiği, o anki psikolojik durumu ve kişisel özellikleri göz önünde bulundurulur. Ayrıca,  ğrencinin okul içinde ve dışında genel durumu, yaş ve cinsiyeti, derslerdeki ilgi ve başarısı, okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım ve başarı durumu da değeriendirilir.

Öğrencilere uygulanacak yaptırımlarda Adalet Bakanlığı'nın  ocuk Koruma Kanunu (2005) hükümleri göz önünde bulundurulur ve olumsuz davranışlara uygun yaptırım veya bir alt yaptırım takdir edilir. Tutuklu veya gözetim altında bulunan öğrencilerin savunmaları il/il e millî eğitim müdürlükleri aracılığıyla ilgili makamlardan alınır.

Uyarma ve kınama yaptırımı,  ğrenci davranışlarını değeriendirme kurulu tarafından verilmektedir ve aynı olumsuz davranışın tekrarı halinde bir üst yaptırım uygulanır. Okul değiştirme yaptırımı ise il e  ğrenci davranışlarını değeriendirme kurulunun onayından sonra uygulanır. Ancak, bu yaptırımın uygulanabilmesi için öğrencinin yerleşim biriminde aynı türde nakil yapabileceği başka bir ortaokul olmaması gerekmektedir. Eğer böyle bir seçenek yoksa kınama yaptırımı uygulanır. Öğrenci velileri,  ğrenci hakkında verilen kararlara karşı itirazda bulunabilir ve bu süreçte ilgili belgelerin de sunulması gerekmektedir. Yaptırımların işlenmesi ve takibi için e-Okul sistemi kullanılmaktadır (MEB, 2014).

2.5. Ödül ve Ceza ile İlgili Türkiye'deki Çalışmalar

Sevim ve Karabulut'un (2024) *"Eğitimde Ödül ve Ceza: Ortaokul Öğretmenlerinin Gözünden Bir Değerlendirme"* adlı nitel çalışmasının amacı ortaokul öğretmenlerinin ödül ve cezaya ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun ödül ve ceza yöntemlerini kullandığı, ancak ödülü cezadan daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Yapılan analizler, öğretmenlerin öğrencilerde davranış değişikliği yaratmada ve motivasyonu artırmada ödülün cezadan daha etkili olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin övgü, puan biriktirme, sembolik ve somut ödüller gibi yöntemleri ödül olarak kullandıkları; ceza olarak ise sözlü uyarı, bedensel uyarı, ev ödevi verme, puan kırma, sınıf veya bahçe temizliği yaptırma ve sınıf önünde tek ayak üzerinde bekletme gibi yöntemleri uyguladıkları tespit edilmiştir.

Parin, Peker ve Alanay'ın (2023) *"Sınıf Yönetimi Sürecinde Ödül ve Ceza Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri"* adlı çalışmasının amacı, öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde ödül ve ceza uygulamalarını değerlendirmektir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada, bulgular, öğrencilerin disiplinsiz davranışların anlaşılmasına katkı sağlamıştır: öğrencilerin gereken davranışları bilmedikleri, okula ve derslere karşı ilgisiz oldukları, öğretmenlerine ve arkadaşlarına saygısız davrandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ödül uygulamalarında en yaygın kullanılan yöntem, öğrencilerin olumlu davranışlarını notla ödüllendirmektir. Ceza uygulamalarında ise sözlü uyarı sıklıkla tercih edilmektedir. Öğretmenler, ödüllerin davranışları etkilediğini ancak cezanın etkisinin sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Ödül olarak en çok not ve psikolojik ödül kullanılırken, ceza olarak en çok psikolojik ceza tercih edilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin alternatif uygulamalar konusunda bilgi eksikliği olduğu gözlemlenmiştir.

Han ve Altunhan (2022) *"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ödül ve Ceza Uygulamalarına Yönelik Görüşleri"* adlı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde kullandıkları ödül ve ceza uygulamalarına ilişkin düşüncelerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenleri maddi ödüller yerine sembolik ve sosyal ödülleri daha çok tercih etmektedirler. Ödülleri, öğrencileri motive etmek, davranışları değiştirmek ve kuralları benimsetmek için kullanmaktadırlar; aynı zamanda ödüllerin olumlu etkilerinin yanı sıra bazı olumsuz sonuçları olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler, fiziksel ceza yerine sosyal ve

psikolojik cezaları tercih etmekte ve bu cezaları genellikle kurallara uymama durumunda veya sorunlu/istenmeyen davranışları değiştirmek için kullanmaktadırlar; ayrıca cezaların etkisinin genellikle kısa süreli olduğunu hatta bazen olumsuz sonuçları olabileceğini düşünmektedirler.

Köçer ve Çınar (2021) "*Ödül ve Ceza Olmadan Çocuk Disiplini Mümkün Mü?*" adlı çalışmasında tarama deseni kullanılarak, ödül ve ceza stratejileri olmadan çocukların disipline edilip edilemeyeceği araştırmıştır. Literatür incelendiğinde, ödül ve ceza kullanmayı gerektirmeyen, otoriter olmayan disiplin yöntemlerinin mevcut olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlardan esinlenerek, araştırmada çocukları disipline etmek için kullanılabilecek stratejiler üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ödül ve cezanın çocukların disiplini üzerinde olumsuz etkisi bulunmaktadır. Sağlıklı gelişim için yapılan araştırma bulguları, bu yöntemlere başvurmadan çocuklara disiplin kazandırmak için alternatif stratejilerin mümkün olduğunu ve uzun vadede daha etkili olduğunu göstermiştir.

Güzelyurt, Tok, Tümas ve Uruğ'un (2019) "*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ödül ve Ceza Kullanımına İlişkin Görüşleri*" adlı makalesinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri ve ödül-ceza kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinde ödül ve cezayı sıkça kullandıkları, ancak oyun ve öğrencilere sorumluluk verme gibi etkili yöntemleri daha az tercih ettikleri görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin daha az etkili yöntemlere daha fazla başvurduğunu işaret etmektedir. Özellikle oyun ve sorumluluk verme gibi etkili stratejilerin az kullanılması, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterince bilgiye sahip olmadığını düşündürülebilir. Ödül ve ceza kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun bu yöntemlerin kullanılabileceğini düşündüğü belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sembolik ödüllere sıkça başvurdukları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ceza yöntemlerini de kullandıkları ve en sık oyundan çıkarma ve düşünme köşesine gönderme gibi cezaları uyguladıkları görülmüştür.

Hallaç (2016) "*Özel Orta Öğretim Kurumlarında Disiplin ve Ödül Yönetmeliğinin Öğretmen ve Öğrenci Motivasyonuna Etkisi*" adlı araştırmasında, öğretmen ve öğrenciler için uygulanan ödül ve ceza yönetmeliğinin, onların motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma

sonucunda, uygulanan ödül ve ceza yönetmeliğinin öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Deveci (2014) *"Başarılı ve Başarısız Algılanan Öğrencilere Karşı Öğretmenlerin Tutum ve Davranışları"* adlı araştırmasında, ortaokul öğretmenlerinin öğrencilere karşı davranışlarının öğrenci başarısını nasıl etkilediğini anlamaya amaçlamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin ders öncesi konuları tekrar etme, yeni konuları öğrencilere anlatma, öğrencileri motive etme, ön bilgileri hatırlatma, derse çekicilik katma, adil davranma, uygun sorular sorma, ödülleri adil dağıtma, not verme konusunda adil olma, öğrencileri karşılaştırma, öğrenci yanlışlarına nasıl tepki verdikleri, öğrencilere güven duyma, öğrencileri önemseme ve farklı öğrencilere nasıl davrandıkları gibi konulardaki görüşleri değerlendirilmiştir. Ancak, öğrenci ve öğretmenlerin bu konulardaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öte yandan, öğrenci ve öğretmenlerin derse odaklanma, merak uyandırma, başarılı veya başarısız öğrencilerle ilgilenme, ölçülü davranma, yeterli süre tanıma, başarısızlığı cezalandırma, olumsuz davranışları cezalandırma, öğrenci fikirlerine önem verme, iletişim kurma ve öğüt verme gibi konulardaki görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenler, kendilerine yöneltilen sorulara, ders planlamalarında kılavuz kitaplara uyduklarını, tüm öğrencilere aynı ödevleri verip kontrolünü yaptıklarını ve ödüllerde maneviyatı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Yılmaz ve Babaoğlu'nun (2013) *"Sınıf Öğretmenlerinin Disiplini Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemleri"* adlı makalesinde, sınıf öğretmenlerinin disiplin sağlama konusunda kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin sıklığını ve bu yöntemlerin öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulun bazı özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri genellikle psikolojik ve sosyal ödülleri kullanırken, maddi ödülleri ise nadiren tercih etmektedirler. Ayrıca, ceza yöntemlerinde psikolojik cezaların sıklıkla kullanıldığı görülmüştür, ancak sosyal ve fiziksel cezaların hiç kullanılmadığı belirlenmiştir. Ödül yöntemlerinin kullanımında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca, ceza yöntemlerinin sınıftaki öğrenci sayısına ve öğretmenlerin çalışma yerlerine göre de farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Gümüş (2013) *"Liselerde Disiplin Cezasına Konu Olan Davranışların Değerler Perspektifinden İncelenmesi"* adlı çalışmada, lise öğrencilerinin disiplin cezasına neden olan davranışlarını zaman, okul türü, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre

incelerken, aynı zamanda bu davranışların öğrenci değerleriyle ilişkisini ele almıştır. 1980-2010 yılları arasında disiplin cezasına sebep olan davranışlar, okulların disiplin kurulu karar defterleri üzerinden incelenmiştir. Ayrıca, disiplin kuruluna başkanlık eden müdür başyardımcıları, rehberlik servisleri ve disiplin konularında rol oynayan öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları, zaman içinde disiplin cezasına konu olan davranışlarda değişiklikler olduğunu göstermiştir. Bu değişimler, öğrenci-öğretmen, öğrenci-idare, öğretmen-veli ilişkilerinde ve öğrencilerin kullanımında gözlemlenmiştir. Araştırma, bu değişikliklerin öğrencilerin değerlerindeki değişimlerle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, okullarda değerler eğitiminin önemi ve toplumun tüm kesimlerince desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yılmaz'ın (2011) *"Sınıf Öğretmenlerinin Disiplini Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemleri"* adlı araştırmasında öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamak için kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerini incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genellikle psikolojik ve sosyal ödüllerle sınıf disiplinini sağladıklarını, maddi ödülleri ise daha az kullandıklarını ortaya koyuyor. Ceza yöntemleri arasında ise psikolojik cezaların sıkça kullanıldığı, sosyal ve fiziksel cezaların ise hiç kullanılmadığı belirtiliyor. Öğretmenlerin kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin, mesleki deneyimleri, sınıf düzeyleri, öğrenci sayısı, çocuk sahibi olma durumları ve çalıştıkları bölgelere göre anlamlı bir farklılık göstermediği vurgulanıyor. Ancak, cinsiyete göre maddi ödül yöntemlerinde anlamlı farklar olduğu belirtiliyor. Ayrıca, ceza yöntemlerinde fiziksel cezanın sınıf mevcuduna göre farklılık gösterdiği ve psikolojik cezaların çalışılan bölgeye göre farklılık gösterdiği ifade ediliyor.

Budak'ın (2009) *"İlköğretim Okullarında Görev Yapan İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Disiplinini Sağlamak Amacıyla Başvurdukları Ödül ve Ceza Yöntemleri Üzerine Bir Araştırma"* adlı çalışmasında erkek ve kadın öğretmenler arasında sosyal ceza ve maddi ödül uygulamalarında belirgin bir ayrım olduğu görülmüştür. Medeni duruma göre ise disiplin sağlamada kullanılan sosyal ödül ve fiziksel ceza yöntemlerinde gruplar arasında farklılıklar belirlenmiştir. Çocuk sahibi olma durumu ise sadece fiziksel ceza uygulamalarında gruplar arasında anlamlı bir fark göstermiştir. Mezun olunan okul türü ve hizmet yılları ise disiplin sağlamada kullanılan yöntemler arasında belirgin bir farklılık ortaya koymamıştır. Ödül ve ceza uygulamalarının sınıf mevcutları ve öğretmen branşları arasında ise özellikle maddi

ödül açısından önemli farklar tespit edilmiştir.

Keklik (2008) *"İlköğretim Okullarında İstendik Davranışların Elde Edilmesinde Kullanılan Ödül ve Ceza Hakkında Öğretmen Görüşleri"* adlı araştırmasında istendik davranışların pekiştirilmesinde kullanılan ödül ve ceza yönteminin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler istenilen davranışları pekiştirmek için ödül ve ceza kullanımını etkili bulmuşlardır ve öğrenci davranışlarını düzeltmek için ödül kullanımını cezaya tercih etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına dayanarak öneriler geliştirilmiştir.

Yılmaz (2007) *"Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplin Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemlerinin Değerlendirilmesi"* adlı çalışmasında öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamak için kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyeti, sınıf içi disiplini sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çocuğu olan öğretmenler genellikle sosyal ödülü tercih ederken, çocuğu olmayanlar sosyal ve fiziksel cezalara daha fazla başvurmaktadır. Devlet okullarında çalışan öğretmenler, psikolojik, sosyal ve fiziksel ceza yöntemlerini özel okul öğretmenlerine göre daha sık kullanmaktadır. Ayrıca, sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin psikolojik ve sosyal ödül yöntemlerini daha fazla tercih ettiği gözlemlenmektedir, özellikle 15-34 öğrenciye sahip sınıflarda bu yöntemler daha sık kullanılmaktadır.

Çelik (2006) *"Kaynaştırma Sınıfı ve Özel Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Zihin Engelli Öğrencilere Yönelik Ödül ve Ceza Uygulamalarının Belirlenmesi"* adlı araştırmasının temel amacı, kaynaştırma ve özel sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli öğrencilere yönelik kullandıkları ödül ve ceza uygulamalarını tespit etmektir. Araştırma sonuçlarına göre; zihinsel engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yarısının özel eğitim programlarına katılmadığı, özel sınıflar ve kaynaştırma sınıflarına yönelik uygulamaların yönetmeliklerle çeliştiği, her iki öğretmen grubunun da olumlu davranışları artırmak için sözel, nesnel, sosyal, sembolik pekiştireçler ve yiyecek ödülleri kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun ödülleri düzenli ve etkili bir şekilde kullanmadığı, ödül kullanımıyla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları, ceza tekniklerini belirleme ve uygulamada planlı ve etkili bir yaklaşım sergilemedikleri gözlemlenmiştir. Her iki öğretmen grubunun da genel

olarak benzer ceza tekniklerine başvurduğu ancak problem davranışlarını ortadan kaldırmak için gerekli çabayı göstermedikleri ve planlı bir şekilde ceza tekniklerini belirleme ve uygulamada eksiklikler bulunduğu belirlenmiştir.

Civelek (2001) *"İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçin Disiplini Sağlama Kullandıkları Yöntemler"* adlı araştırmasının odak noktası, ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamak için tercih ettikleri ödül ve ceza yöntemlerini incelemektir. Çalışmada elde edilen önemli bulgular şunlardır: Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sınıf içi disiplini sağlamak için kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri arasında fiziksel ceza, psikolojik ceza, psikolojik ödül ve sosyal ödül açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul türlerine göre sınıf öğretmenlerinin disiplin sağlama yöntemlerinde fiziksel ceza, maddi ödül, psikolojik ceza, psikolojik ödül ve sosyal ödül uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, sosyal ceza uygulamalarında farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca, hizmet yıllarına göre sınıf öğretmenlerinin disiplin sağlama yöntemleri arasında fiziksel ceza açısından anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

2.6. Ödül ve Ceza ile İlgili Yabancı Ülkelerdeki Çalışmalar

Fauziddin, Kusumawati ve Ananda (2023) *"The Impact of Reward And Punishment on the Extrinsic Motivation of Elementary School Students (Ödül ve Cezanın İlköğretim Öğrencilerinin Dışsal Motivasyonlarına Etkisi)"* adlı Kumantan'daki gerçekleştirilen araştırmasının amacı ödül ve cezanın öğrencilerin dışsal motivasyonu üzerindeki etkisini tanımlamaktır. Araştırmanın sonuçları, ödül ve ceza vermenin doğru ve yerinde yapılması durumunda öğrenci gelişimine etki ettiğini göstermektedir. Olumlu şeyler yaparken alışkanlık ve takdir yoluyla yapılan iyi değerleri aşlamak için ödüller verilir, ancak öğrenciler olumsuz şeyler yaptıklarında öğretmen onlara uygun cezayı verecektir çünkü bu ceza, öğrencilerin kabul edilemez eylemleri tekrarlamasını önlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak, öğrencilerden geri bildirim almaya yönelik bir eğitim aracı olarak ödül ve cezanın etkililiğinin, uygun şekilde iletilmesi durumunda kazanılacağı sonucuna varılmıştır.

Yin, Gao ve Li (2023) *"The Effect of Combining Punishment and Reward Can Transfer to Opposite Motor Learning (Ceza ve Ödülün Birleşim Etkisi Zıt Motor Öğrenime Aktarılabilirliği)"* adlı çalışmada daha önceki yapılan ayrı ayrı uygulanan ceza ve ödülün motor öğrenme üzerinde farklı etkileri olduğunu saptandığı ancak

genellikle insan davranışını iyileştirmek için bir arada kullanılacağını ispatlamayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar, ceza ve ödül birleştirmenin motor öğrenme ve hafıza üzerindeki etkisinin ne olduğunu test etmiştir. Ayrıca, motivasyonel geri bildirimin yokluğunda etkinin daha sonraki ters yönlü öğrenmeye aktarılıp aktarılamayacağını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre spesifik olarak, motivasyonel geri bildirimin olduğu ilk öğrenme sırasında, ceza ve ödülün birleştirilmesi yalnızca öğrenme oranını hızlandırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme kapsamını da artırabilir olacağı saptanmıştır. Ayrıca, etkinin daha sonra ters yönde öğrenmeye bile aktarılabilceğı saptanmıştır. Bulgular, motor öğrenmede ceza ve ödül kombinasyonunun saf ceza veya ödüle göre belirgin bir avantaja sahip olduğunu ve etkinin zıt motor öğrenmeye aktarılabilceğini göstermektedir.

Chen (2023) "*Study of Using Reward And Punishment in The Education Of School-Aged Children: Based on Behaviorism Theory Operant Conditioning. (Okul Çağındaki Çocukların Eğitiminde Ödül ve Ceza Kullanımının Davranışçılık Kuramı Edimsel Koşullamaya Dayalı Bir Araştırması)*" adlı çalışması Skinner'ın Operant koşullama ve onun deneyi Skinner kutusu temel alınarak, ödül ve cezanın okul çağındaki çocuklar üzerinde kullanımının avantajlarını ve dezavantajlarını tartışmayı amaçlamaktadır. Araştırma, ödül ve cezanın okul çağındaki çocuklar üzerinde kullanılmasının gerekliliğini saptamıştır. Araştırmada stratejilerin anında etki gösterdiğini ve sosyal davranışları artırabildiğı ortaya çıkmıştır. Ancak, bazı araştırmacılar ödül ve cezanın sadece kısa vadeli başarıya odaklandığını savunmaktadır. Araştırmada ise aşırı kullanıldığında, onlar bir güç temsili haline gelir ve çocukların özerkliğini azaltacağı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre davranışların hemen sonrasında kullanma, uygun pekiştirme seçme ve çocuklar yerine davranışlara odaklanmanın daha yararlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Syahrir ve diğerleri (2023) "*The Implementation of Rewards and Punishments Towards Students' Motivation in English Learning (İngilizce Öğreniminde Öğrenci Motivasyonuna Yönelik Ödül ve Cezaların Uygulanması)*" adlı araştırması, Endonezya'nın Pitu Riase şehrinde öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmaya yönelik ödül ve ceza verme uygulama sürecini belirlemek ve İngilizce derslerinde öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmaya yönelik ödül verme ve teşvik verme uygulamasının sonuçlarını bulmak amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin İngilizce derslerinde öğrenme motivasyonunu artırmak için ödül ve cezanın uygulanmasından

elde edilen araştırmanın sonuçları şunu göstermektedir: Ödül ve ceza uygulama süreci sınıfta kendiliğinden yürütülür ve bazen öğrencilerle anlaşmaya aykırı davranan veya çalışmayı yapmayan öğrenciler varsa cezalandırılacaktır. Ödüller övgü, alkış, beğeni ve ek puan şeklinde verilir. Cezası ise nasihat etme, sınıfın önünde durma ve kelime ezberleme şeklindedir. Ödül ve ceza uygulamasının sonuçları şunlardır: (1) Öğrencinin öğrenmeye olan dikkat düzeyi artar; (2) Öğrencinin öğrenme görevlerini yerine getirme becerisine olan güven düzeyi atar; (3) Gerçekleştirilen öğrenme sürecinden öğrenci memnuniyeti düzeyi artar; ve (4) Yapılması gereken eylemlerin belirlenmesi sağlanır.

Ritonga, Daulay ve Lubis'in (2023) "*The Application Of Reward And Punishment In Education For Primary School At Sahara Education (Sahara Eğitim 'de İlköğretim Eğitiminde Ödül ve Ceza Uygulaması)*" adlı çalışmasında ödüllerin ve cezaların eğitim sırasında Sahra kökenli öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemiştir. Çalışma, ödüllerin ve cezaların doğru ve uygun şekilde kullanıldığında disiplin seviyelerini ve öğrenci motivasyonunu etkilediğini göstermiştir. Öğretmenler, öğrenci öğrenmesinde daha çok itaati ve disiplini teşvik etmek için ödül ve ceza yöntemlerini kullandığı saptanmıştır. Öğretmenin rolü, öğrencilerin etkisini büyük ölçüde etkiler. Ödüller, olumlu alışkanlıklardan ve pozitifliğe olan takdirlerden gelen iyi değerleri aşlamaktan kaynaklanabilir. Ancak, çocuk olumsuz bir şey yaparsa, öğretmen öğrenciyi buna göre cezalandırır. Cezanın amacı, çocuğu yasaklanan eylemi tekrarlamaktan alıkoymaktır. Öğretmenler, öğrencileri aynı davranışı tekrarlamamaları konusunda uyarır. Öğretmenler, öğrencilere olumlu davranışları için ödüller vererek onları ödüllendirir. Bu ödülün amacı, çocukların daha iyi öğrenme ve başarı için daha aktif hale gelmelerine güç vermektedir. Öğretmenler öğrencileri ihlaller ve hatalar için cezalandırır. Cezalandırma, öğrencilerin hatalarından pişman olmasını sağlar. Bu araştırmaya dayanarak, öğretmenlerin daha yaratıcı ve yenilikçi olmaları ve daha da geliştirilebilecek yeni ödül ve ceza biçimleri oluşturmaları için önerilerde bulunulabilir. Öğrencilerin ödül ya da ceza olmaksızın disiplinli olmaları ve çalışkanlıkla çalışmaları beklenir.

Prasetyo ve Yunarta (2023) "*The Effect of Reward and Punishment on Learning Motivation in Physical Education Learning (Beden Eğitimi Öğreniminde Ödül ve Cezanın Öğrenme Motivasyonuna Etkisi)*" adlı çalışmasında ödül ve cezanın etkilediği öğrenme motivasyonunun belirlenmesi amaçlamıştır. Çalışmada ödül değerler

şeklinde, ceza ise atama yöntemleri şeklinde verilmiştir. Kullanılan araştırma yöntemi deneysel araştırmadır. Araştırma sonuçlarına göre dolayısıyla beden eğitimi öğrenmede ödül ve cezanın öğrenme motivasyonu üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Özellikle ödül ve ceza vermede öğrenme motivasyonunun daha iyi olması için beden eğitimi öğreniminde öğrencilerin yetenek ve durumlarına göre bu öğrenme yöntemi uygulanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, ödül ve ceza verilmesi öğrenci motivasyonunu arttırmak için referans olarak kullanılmaktadır.

Utami, Dela, Izzah, Sari ve Aisyaturrodiyah (2023) "*Evaluation of reward and punishment methods in improving student discipline at SDN 39 Palembang (SDN 39 Palembang'da Öğrenci Disiplinini Geliştirmede Ödül ve Ceza Yöntemlerinin Değerlendirilmesi)*" adlı makalesinde öğrenci disiplinini geliştirmede ödül ve ceza yöntemlerinin değerlendirmek için nitel bir çalışma yapmıştır. Araştırmadaki katılımcılar SDN 39 Palembang'daki müdür, Waka öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve öğrencilerdi. Araştırma sonuçları, SDN 39 Palembang'daki öğrenci disiplinine ilişkin ödül ve ceza yöntemlerinin değerlendirilmesinin iyi olarak değerlendirildiğini kanıtladı. Bu bağlamda ödül ve ceza yöntemi öğrenci coşkusunu motive edebilir ve okuldaki öğrenci disiplinini artırabilir sonucu elde edilmiştir.

Fuad, Suyanto ve Muhammad (2021) "*Can 'reward and punishment' improve student motivation? (Ödül ve Ceza' Öğrenci Motivasyonunu Artırabilir mi?)*" adlı çalışmasında sınıf içi öğrenme sırasında öğrenci motivasyonunu arttırmada öğretmenler tarafından uygulanan ödül ve cezanın etkisini ve rolünü belirlemiştir. Ankette kullanılan öğrenme motivasyonu göstergeleri arasında başarılı olma arzusu, öğrenme motivasyonu ve ihtiyacı, gelecek umutları ve istekleri, öğrenmedeki ödüller, ilginç öğrenme etkinlikleri ve iletken bir öğrenme ortamı yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ödül ve ceza uygulamasının öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, ödül ve ceza yöntemi öğrencileri çeşitli etkinliklerde aktif olmaya teşvik ettiği, ödüller takdir olarak, cezalar ise başarısız olmamalarını tetikleyerek verildiği ve öğrenme motivasyonunu artırdığı görülmüştür.

Yuningsih ve Sunaryo (2021) "*Implementation of Reward and Punishment in Forming Discipline Character Early Childhood (Erken Çocukluk Disiplin Özelliğinin Oluşturulmasında Ödül ve Ceza Uygulaması)*" adlı çalışmasında erken çocukluk döneminde çocuklardaki disiplin ödül ve ceza uygulanmasını araştırmıştır. Çalışma bir literatürü, bilimsel makaleleri, dergileri ve belgeleri analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmada erken çocukluk disiplininin özelliklerini oluştururken ödül ve cezanın uygulanmasını belirlemeye yönelik sonuçlar bulunmaktadır. Literatür taraması, erken çocukluk disiplininin özelliklerini oluştururken ödül ve cezaların uygulanmasını göstermektedir. Araştırma sonucuna göre erken çocukluk disiplininin özelliklerini oluştururken ödül ve cezaların uygulanması, disiplini oluşturabilir ve çocukların tutum ve davranışlarını daha iyiye doğru değiştirebilir.

Safrida (2020) "*The Effects of Rewards and Punishments Towards Students' Motivation in Learning English (İngilizce Öğrenmede Ödül ve Cezaların Öğrencilerin Motivasyonuna Etkisi)*" adlı çalışmasında, 11. sınıf öğrencilerinde öğretmenin öğrencileri motive etmek için kullandığı ödül ve ceza türlerini bulmayı ve ödül ve cezaların öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonuna yönelik etkinliğini saptamayı amaçlamamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıfta kullandıkları ödülleri; sözlü ödüller, sembolik ödüller, göstermelik ödüller ve somut ve aktivite ödülleri olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenin kullandığı sözel cezalar ve eğitime uygun olmayan cezaların olduğu saptanmıştır. Ayrıca anket sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun öğretmenlerinin ödül ve ceza vermesine olumlu yanıt verdikleri ortaya çıktı. Ayrıca öğrencilerin çoğu, öğretmenlerin sınıfta ödül ve ceza stratejilerini kullandıklarında daha aktif, daha sorumlu hale geldiklerini ve kendilerini İngilizce öğrenmeye motive ettiklerini de belirtmiştir.

Sidin (2020) "*The Application of Reward and Punishment in Teaching Adolescents. Advances in Social Science (Ergenlerin Eğitiminde Ödül ve Ceza Uygulaması)*" adlı makalesinde, mevcut literatürün öğrenme bağlamında ödül ve ceza kavramını nasıl tartıştığını ve ödül ve cezanın öğrencilerin öğrenmesini teorik olarak nasıl etkileyebileceğini araştırmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin ödül ve cezayı doğru bir şekilde uygulamak için ne tür faaliyetler yapabileceklerini de gözden geçirmektedir. Bu soruları yanıtlamak için 'kütüphane araştırması' adı verilen bir çalışma yürütmüştür. Bunu, kitaplar, dergi makaleleri gibi ilgili bazı ikincil kaynaklara göz atılarak, okunarak ve eleştirel olarak incelenerek yapmıştır. Araştırma sonuçlarında teorik olarak ödülleri öğrencilerin öğrenme ve daha çok çalışma motivasyonunu artıracaklarını saptanmıştır. Ödül ve ceza aynı zamanda öğrencilerin belirli bir konuya olan ilgisini de artıracakları saptanmıştır. Bunun, ödülleri öğrencileri iyi performans göstermeye motive edebileceği bir duruma yol açacağını belirtmiştir. Sonuç olarak bu çalışma, akıllıca uygulandığı takdirde ödül ve cezanın öğrencilerin

motivasyonu ve performansı üzerinde birçok olumlu etki yaratacağını göstermektedir.

Syarifuddin ve Zulfah (2020) "*Analysis of reward and punishment in EFL classroom (Yabancı Dil Sınıfında Ödül ve Ceza Analizi)*" adlı çalışmasında öğretmenlerin ödül ve cezayı kullanma konusundaki algılarını, performanslarını analiz etmek, öğretmenlerin kullandıkları ödül ve ceza türlerini öğrenmek, ödül ve cezanın yarar ve dezavantajlarını saptamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ödül ve cezanın öğretmen için sınıfı yönetmede oldukça faydalı olduğunu, öğretmenlerin ödül ve cezayı kullanmada tutarsız, adaletsiz ve diğer öğrencileri kışkırtma gibi sorunlarla karşılaştıklarını göstermiştir. Öğretmenler iki tür ödül kullandığı ortaya çıkmıştır; öğretimsel ödül (sınav muafiyeti, görev muafiyeti ve erkenden teneffüs molası) ve öğretimsel olmayan ödül (övgü, fiziksel temas ve simgesel ödül) ve iki tür ceza; öğretimsel ceza (eylem yoluyla ceza) ve öğretimsel olmayan ceza (puan kırma, ikinci tip cezalar ve sözlü ceza). Dolayısıyla öğretmenlerin en çok kullandıkları ödül ve ceza türlerinin övgü ve ikinci tip ceza olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre ödül, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için iyi bir strateji olduğu ve cezanın da, öğrencileri disiplinli hale getirebildiği saptanmıştır.

Song (2017) "*Modulating Visuomotor Adaptation in Young Healthy Adults: Effects of Reward and Punishment (Genç Sağlıklı Yetişkinlerde Görsel Motor Adaptasyonunun Modüle Edilmesi: Ödül ve Cezanın Etkileri)*" adlı doktora çalışmasında ödül ve cezanın akademik etkilerine saptamaya çalışmıştır. Çalışmasında, bu potansiyel ayrışmanın sağlamlığını ve olası nedenini test etmiştir. Bir hedefe doğru hareket ederken ani bir görsel rotasyona uyum sağlamayı öğrenme sürecinde, genç sağlıklı katılımcılara performansa dayalı maddi ödül veya ceza verilmiştir. Ödül veya ceza dağıtımının olasılığını manipüle ederek ve hareket ederken imlecin görsel geri bildirimini kontrol ederek, mevcut çalışma cezanın, tüm uyum adaptasyon denemelerinde ödülde daha hızlı bir uyum sağlamasını göstermiştir. Ancak, yalnızca ödül, imlecin sürekli görsel geri bildirimiyle birleştiğinde çevrimdışı pekiştirme iyileştirmesine neden olmuştur. Tersine, cezanın neden olduğu uyum belleği çevrimdışı pekiştirmenin, sürekli görsel geri bildirim bağlamında engellemiştir. Adaptasyon eğitiminden hemen sonra bir kelime listesi öğrenme görevi, cezanın neden olduğu uyum belleğinin pekiştirmeyi engelleyen bu etkiyi azalttı, ancak ödülün indüklediği uyum belleğinin pekiştirmesini etkilememiştir.

Williams ve Harrop (1992) "*Rewards and Punishments in the Primary School:*

Pupils' Perceptions and Teachers' Usage, Educational Psychology. (İlkokulda Ödül ve Cezalar: Öğrencilerin Algıları ve Öğretmenlerin Kullanımı)" adlı çalışmasında iki ilkokulun 5. ve 6. sınıf öğrencilerine ve öğretmenlerine bir ödül listesi ve bir ceza listesi sunulmuştur. Öğrenciler her listeyi etkililik açısından, öğretmenler ise kullanılabilirlik açısından sıraladılar. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kullandığı ödül yöntemleri: diğer öğrencilerin önünde övüldü, iyi yazılı yorumlar, özel övgü, öğrencilerin çalışmalarının sergilenmesi, velilere iyi davranışlarınız hakkında bilgilendirildi, işaretler ve simgeler. Öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin ödülleri de aynı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kullandığı ceza yöntemleri ise sınıfın önünde azarlanmak, veliler yaramazlıklara karşı bilgi vermek, özel olarak konuşmak, okul müdürüyle görüşmeye göndermek, oyundan öğrenciyi çıkarmak, sınıfta başka bir sıraya oturtmak, okul gezisine gitmenin yasaklamak, ev için ödev vermek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin ceza yöntemlerinin aynı olduğu görülmüştür. Sonuçlar, öğrencilerin ve öğretmenlerin sıralamaları arasında neredeyse sıfır korelasyon olduğunu göstermiştir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, işlem ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma olgu bilim desende tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, diğer yöntemlere kıyasla cevaplanması zor ve zaman alıcı sorular içerir. Nitel araştırmalar, araştırılan durumların herhangi bir müdahale olmaksızın, tarafsız bir şekilde ve bütünlük içinde, parçalanmadan okuyuculara aktarılmasını amaçlar. Bu tür araştırmalarda, genel kabul görmüş bilgi toplama araçları kullanılmaz; bunun yerine, araştırmacı bilgi elde etmede doğrudan kendisi bir araçtır. Nitel araştırmanın amacı, nicel araştırmalarda olduğu gibi sayılar kullanarak veri sunmak değil, araştırılan konuyla ilgili okuyuculara gerçekliği yansıtmak, bir olayı veya durumu en ince ayrıntısına kadar incelemek ve bu incelemenin sonucunda kapsamlı bir tablo oluşturmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derin ve ayrıntılı bilgiye sahip olmadığımız süreçlere odaklanmaktadır. Bu yöntem, tamamen yabancı olmadığımız ancak tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmak için uygun bir zemin sunmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Fenomenoloji yaklaşımında, araştırmacı bilgi toplamak için görüşme tekniğini kullanır. Görüşülen bireylerin, yaşadıkları hayat tecrübelerini güven ortamında ve karşılıklı diyalog halinde araştırmacıya aktarması beklenir (Kirk ve Miller, 1986).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinin İlkadım, Canik ve Atakum ilçelerinde çeşitli okul türlerinde görev yapan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 20 öğretmen oluşturmaktadır.

Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan bir örnekleme stratejisidir. Bu yöntemin temel amacı, çalışma konusuna dair mümkün olan en geniş çeşitlilikte bilgi toplamak ve böylece incelenen olgunun farklı yönlerini anlamaktır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, araştırmacının farklı gruplardan, bağlamlardan veya durumlarda yer alan katılımcıları seçerek, geniş bir perspektif elde etmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın çalışma grubunun, cinsiyeti, okul türü, kademesi, kıdemi ve branşı gibi demografik değişkenlere göre dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1: Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları

Kod	Cinsiyet	Okul türü	Kademe	Kıdem	Branş
Ö1	Erkek	Resmi	Lise	20 ve üzeri	Muhasebe öğretmeni
Ö2	Kadın	Özel	Lise	2-5	İngilizce öğretmeni
Ö3	Kadın	Resmi	İlkokul	10-20	Sınıf öğretmeni
Ö4	Kadın	Resmi	Anaokulu	2-5	Okul öncesi öğretmeni
Ö5	Erkek	Resmi	Ortaokul	10-20	Türkçe öğretmeni
Ö6	Kadın	Resmi	İlkokul	10-20	Sınıf öğretmeni
Ö7	Kadın	Resmi	İlkokul	10-20	Sınıf öğretmeni
Ö8	Erkek	Resmi	Lise	2-5	Almanca öğretmeni
Ö9	Erkek	Resmi	İlkokul	10-20	Sınıf öğretmeni
Ö10	Erkek	Özel	Lise	20 ve üzeri	Tarih öğretmeni
Ö11	Kadın	Resmi	Ortaokul	20 ve üzeri	Fen bilgisi öğretmeni
Ö12	Kadın	Özel	Lise	0-1	Fransızca öğretmeni
Ö13	Erkek	Resmi	Lise	2-5	Teknik öğretmen
Ö14	Kadın	Özel	Ortaokul	5-10	Fransızca öğretmeni
Ö15	Kadın	Özel	İlkokul	5-10	İngilizce öğretmeni
Ö16	Kadın	Resmi	Lise	20 ve üzeri	Kimya öğretmeni
Ö17	Erkek	Resmi	Lise	5-10	Biyoloji öğretmeni
Ö18	Erkek	Resmi	İlkokul	0-1	Beden eğitimi öğretmeni
Ö19	Kadın	Resmi	İlköğretim	5-10	İlköğretim matematik
Ö20	Kadın	Özel	Orta okul	5-10	İngilizce öğretmeni

Tablo 3.1’den yola çıkarak araştırmaya katılan 20 öğretmenin 10’unun kadın, 10’unun ise erkek olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan olan kadın ve erkek öğretmenlerin dağılımlarının eşit olduğu görülmektedir. Okul türü incelendiğinde öğretmenlerin 13’ünün resmi okulda, 7’sinin ise özel okulda çalışmaktadır. Görev yaptıkları kademe incelendiğinde öğretmenlerin 7’sinin lisede, 6’sının ilkokul, 3’ünün ortaokul ve 1’i ise anaokulunda görev yapmaktadır. Kıdem yılları incelendiğinde öğretmenlerin 6’sının 10-20 yıl kıdemi, 4’ünün 20 ve üzeri kıdem yılı, 4’ünün 2-5 yıl kıdem, 4’ünün 5-10 yıl kıdemi ve 2’sinin 0-1 yıl kıdemi bulunmaktadır. Öğretmenlerin

branşları incelendiğinde 5'inin sınıf öğretmeni, 4'ünün İngilizce öğretmeni, 2'sinin Fransızca öğretmeni, 1'inin muhasebe öğretmeni, 1'inin okul öncesi öğretmeni, 1'inin Türkçe öğretmeni, 1'inin Almanca öğretmeni, 1'inin tarih öğretmeni, 1'inin fen bilgisi öğretmeni, 1'inin teknik öğretmen, 1'inin kimya öğretmeni, 1'inin biyoloji öğretmeni, 1'inin beden eğitimi öğretmeni ve 1'inin ilköğretim matematik öğretmeni olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda araştırmacılar tarafından genellikle üç yöntem kullanılmaktadır. İlk ve en çok tercih edilen yöntem, karşılıklı diyalogun ön planda olduğu görüşme tekniğidir. İkinci yöntem, bir durumu ya da olayı izlemek olarak tanımlanan gözlem tekniğidir. Üçüncü ve son yöntem ise, yazılı kaynakların derinlemesine incelenmesi olarak tanımlanan doküman incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda yapılan çalışmada, verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, araştırma, cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2011). Form oluşturulmadan önce alan araştırması yapılmış ve buna göre bir soru havuzu oluşturulmuştur. Havuzdan oluşturulan sorular alanında uzman iki öğretim üyesine inceletilmiş ve onların önerileri doğrultusunda oluşan sorular üç öğretmene okutulmuş ve onlardan da gelen öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Buna göre, form 14 görüşme sorusundan oluşmuştur. Formdaki bazı görüşme soruları şöyle ifade edilmiştir:

- Eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Eğitim-öğretim sürecindeki ödül yöntemlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Eğitim-öğretim sürecindeki ceza yöntemlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma başlamadan önce öğretmenlerle telefon görüşmeleri ve mesajlaşmalar yapılmış, araştırma hakkında kısa bilgiler verilmiş ve öğretmenlerin uygunluk durumuna göre randevular ayarlanmıştır. Öğretmenlerle görüşmek için öğretmenlerin müsait oldukları günlerde ve saatlerde okula gidilmiştir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin kendilerini güvende ve rahat hissettikleri, onların belirlediği ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Her bir

öğretmenle yapılan görüşme yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Verilen cevaplar yazıya dökülmüştür.

3.5. Geçerlik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986). Geçerlik, nitel araştırmaların güçlü yanlarından biri olup, okuyucu, katılımcı ve araştırmacı bakış açısına göre edinilen bulguların doğruluğunun belirlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmada geçerliğinin sağlanması için görüşme formu hazırlanırken eğitim bilimleri alanından iki uzmanın görüşü alınmış, uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenen form, üç öğretmene uygulanmış, soruların anlaşılabilirliği ve uygunluğuna bakılmıştır. Ayrıca araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanmasında veri kaybının önlenmesi için veriler kayıt altında tutulmuştur. Araştırmada öğretmenlere açık uçlu sorular sormak ve görüşme yapmak suretiyle ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplanmış, veriler yorum yapılmadan maddeleştirilmiş, katılımcı ifadelerine yer verilerek okuyucuya sunulmuştur. Böylece araştırmacının güvenilirliği (Rubin ve Rubin, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2021) sağlanmaya çalışılmıştır. Diğer yandan veriler sonuç kısmında uygun bir şekilde tartışılmış ve veriler arasında tutarlılık kontrol edilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla verilerin analiz kısmında birinci araştırmacının dökümlerin gerçekleştirmesinden sonra rastlantısal olarak seçilen üç döküm ikinci araştırmacı tarafından da kontrol edilmiştir. Çalışmaya ait temalar ile içerik uyumu iki araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Elde edilen bulguların, oluşturulan kavramsal çerçevesiyle uyumlu olduğu ve araştırma sonuçlarının farklı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği görülmüştür. Bu durum çalışmanın güvenilirliğini artırmaktadır (Golafshani, 2003; Maxwell, 2008; Shenton, 2004).

3.6. Verilerin Analizi

Nitel araştırmada, veri analizi süreci araştırmanın temel unsurlarından biridir. Elde edilen verilerin analizi için betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Veri analizinde içerik analizi, metinlerin sistematik, nesnel ve tekrarlanabilir bir şekilde incelenmesini sağlayan nitel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, metinlerin

anlamını, temalarını, kalıplarını ve ilişkilerini belirlemede kullanılır. İçerik analizi, geniş bir veri yelpazesine uygulanabilir; örneğin, yazılı metinler, konuşmalar, medya içeriği, belgeler ve sosyal medya paylaşımları gibi. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre, içerik analizi süreci dört aşamadan oluşur. İlk aşamada, analiz sonucunda anlamlı veriler bir araya getirilir ve isimlendirilir. İkinci aşamada, bu anlamlı veriler benzerlik ve farklılıklarına göre daha genel kategorilere ayrılır. Üçüncü aşamada, kategorize edilen veriler araştırmacının görüşlerine yer verilmeden okuyuculara sunulur. Dördüncü ve son aşamada ise, sunulan veriler araştırmacının düşünceleriyle desteklenerek sonuçlara ulaşılır. Betimsel analiz ise, veri setlerinin temel özelliklerini özetlemek ve tanımlamak için kullanılan bir veri analiz yöntemi olup hem nicel hem de nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılır. Bu analiz türü, verilerin temel yapısını anlamak ve gözlemek amacıyla yapılır ve genellikle daha ileri analizler için bir temel oluşturur (Büyüköztürk, 2011; Özdemir, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Betimsel analizde, katılımcıların veya gözlemlenen bireylerin görüşlerine vurgu yapmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. İçerik analizinde ise araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen temalar üzerinden bulgular sunulmuştur. Her bir öğretmen, numaralandırılarak (Ö1, Ö2, YÖ1, YÖ2 vb.) kodlanmış ve görüşlerin analizi için bu kodlar kullanılmıştır. Verilerin anlamlı bir şekilde sunulabilmesi için elde edilen cevaplar sınıflandırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

4. BULGULAR

Araştırmanın bulguları, toplanan verilerin detaylı analizi ve elde edilen sonuçların yorumlanmasıyla birlikte, tablolar şeklinde sunulmuştur. Bu tablolar ile elde edilen bilgilerin daha açık ve kolay anlaşılabilir olması amaçlanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın birinci alt problem cümlesi, *"Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?"* şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ödül uygulamalarına ilişkin görüşleri Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ödül Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	n
Ödül Uygulamaları	Ödülün Uygulanmasını Savunanlar	Uygulamalar olmalıdır.	Ö11, Ö13, Ö16, Ö18, Ö20
		Motivasyonu yükseltmede etkilidir.	Ö1, Ö5, Ö17, Ö19, Ö0
		Derse ilgilerini artırır.	Ö1, Ö13
		Derslerde düzeni sağlar.	Ö11, Ö12
		Disiplin aşılar.	Ö11
		Sürdürülebilir bir öğrenme sağlar.	Ö14
		Öğretmen-öğrenci ilişkisini kuvvetlendirir.	Ö15
	Ödül Sistemini Eleştirenler	Alışkanlık haline gelir.	Ö9, Ö15
		Kısa süreli etkilidir.	Ö2, Ö9
		İşlevselliğini yitirmiştir.	Ö2
		Bir amaç haline gelir.	Ö7
		Bir yarışmaya dönüşür.	Ö8
		Hayal kırıklığına sebep olur.	Ö9
	Dengeli	Hak eden öğrenci almalıdır.	Ö12, Ö16
	Yaklaşımı	Dengeli kullanılması gerekir.	Ö15, Ö17
	Savunanlar	Güzel davranışı ödüllendirmek gerekir.	Ö4
		Adil bir şekilde kullanılmalıdır.	Ö17
		Aşırı kullanılmamalıdır.	Ö10, Ö11
		İçsel ödüller kullanılmalıdır.	Ö9
		Maddi ödül olmamalıdır.	Ö3

Dikkatlice	Aynı ödüller verilmemelidir.	Ö6
Kullanılmasını	Sık sık verilmemelidir.	Ö7
Savunanlar	Abartılı ödüller olmamalıdır.	Ö12
	Süreç odaklı ödüller olmalıdır.	Ö15
	Erdeme yönelik olmalıdır.	Ö15

Tablo 4.2’de öğretmenlerin ödül uygulamalarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri dört kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; ödülün uygulanmasını savunanlar, ödül sistemini eleştirenler, dengeli yaklaşımı savunanlar ve dikkatlice kullanılması gerektiğini savunanlar şeklindedir.

Ödül uygulamalarına ilişkin görüşlerinde ödülün uygulanmasını savunan öğretmenlerin 5’i uygulamalar olmalıdır, 5’i motivasyonunu yükseltmede etkilidir, 2’si derse ilgilerini artırır, 2’si derslerde düzeni sağlar, 1’i disiplin aşılar, 1’i sürdürülebilir bir öğrenme sağlar ve 1’i de öğretmen-öğrenci ilişkisini kuvvetlendirir şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ödül sistemini eleştiren öğretmenlerin 2’si alışkanlık haline gelir, 2’si kısa süreli etkilidir, 1’i işlevselliğini yitirmiştir, 1’i bir amaç haline gelir, 1’i bir yarışmaya dönüşür ve 1’i de hayal kırıklığına sebep olur şeklinde görüş bildirmişlerdir. Dengeli yaklaşımı savunan öğretmenlerin 2’si hak eden öğrenci almalıdır 2’si dengeli kullanılması gerekir, 1’i güzel davranışı ödüllendirmek gerekir ve 1’i ise adil bir şekilde kullanılmalıdır şeklinde görüş bildirmişlerdir. Dikkatlice kullanılması gerektiğini savunan öğretmenlerin 2’si aşırı kullanılmamalıdır, 1’i içsel ödüller kullanılmalıdır, 1’i maddi ödül olmamalıdır, 1’i aynı ödüller verilmemelidir, 1’i sık sık verilmemelidir, 1’i abartılı ödüller olmamalıdır ve 1’i de süreç odaklı ödüller olmalıdır şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin görüşlerinin çoğunluğunun ödüle karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduğu ve ödülü uyguladıkları göstermektedir.

Ödülün uygulanmasını savunan öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konular ödülün motivasyonu yükseltmede etkili olduğu ve ödül uygulamalarının uygulanması gerektiği yönündedir. Ödülü eleştirenlerin en çok üzerinde durduğu konu ödülün alışkanlık haline geldiği ve kısa süreli etkili olduğudur. Dengeli yaklaşımı savunanların en çok üzerinde durduğu konular ödülü hak eden öğrencinin alması gerektiği ve dengeli kullanılması gerektiği yönündedir. Dikkatlice kullanılmasını gerektiğini savunan öğretmenlerin üzerinde en çok durduğu konu ödüllerin aşırı

kullanılmaması gerektiğidir. Buna ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Ödülün genel olarak öğrencilerin motivasyonunu yükseltmede etkili olduğunu düşünüyorum. Ben de 30 yılı aşkındır öğretmenlik yapıyorum kendi derslerimde ödül kullanıyorum. Örneğin, öğrencilerime ekstra not veriyorum. Onlara çeşitli görevler vererek ekstra puanlar verdim sınav notlarına ek olarak. Bunun yanında öğrencilerimin motivasyonlarını artırmak için onları geziye götürdüm, yemeğe götürdüm bugüne kadar. Öğrencilerim bugüne kadar çin lokantasına gitmemiş. Alıp onları Çin lokantasına götürdüm. Bence bu uygulamalar öğrencilerin motivasyonlarını ve derse olan ilgilerini artırıyor. Bunu bizzat gözlemledim.

Ö9: Ödül, öğrenciyi motive etme ve güdülemede önemli bir pekiştireçtir. Öğrencinin istendik davranışı anlık olarak yapmasına yardımcı olur. Ancak ödül kalıcı davranış değişikliği yaratmaz. Yani uzun vadede pek etkili olmaz. Öğrencide istendik davranışın yerine getirilmesinde ödül gibi dışsal pekiştireçlerden çok içsel kaynaklı pekiştireçler kullanılmalıdır. Ayrıca ödül çocukta bir süre sonra beklenti oluşturma, alışkanlık haline gelme, hayal kırıklığı gibi birçok olumsuz duruma sebep olabilir. Ödül, öğrenciyi sorumluluk sahibi yapmaz, aksine öğretmen kendi üzerine bu sorumluluğu almış olur.

Ö12: Ödüle karşı bakış açım olumlu. Ödül uygulamalarını doğru buluyorum. Ödüller uygulanmalıdır. Ödüller öğrencinin motivasyonunu arttırdığını inanıyorum. Ödül uygulandığı zaman derslerin daha verimli geçtiğini düşünmekteyim. Çok abartılı ödüllere karşıyım çünkü çok abartılı ödüller kullanıldığında eğitimin amacı sapmaktadır. Ama hiç ödül kullanılmaması da öğrencilerin derse olan ilgisini düşürebilir. Ödülü hak ettiğini düşünen öğrenci hiç ödül alamadığı zaman derse olan ilgisini kaybedebilir ve diğer öğrenciler gibi davranmaya başlayabilir. O yüzden hak eden öğrencilerin teşvik edilmesi sağlanmalıdır.

Ö15: Eğitim sürecinde ödül uygulamaları, öğrencileri motive etmek ve olumlu davranışları teşvik etmek için etkili bir araç olabilir. Ancak aşırı

kullanımı bağımlılığa neden olabilir ve öğrenmenin doğal motivasyonunu azaltabilir. İçsel ve doğal motivasyonun azalması öğrenme süreci için isteyeceğimiz bir durum değildir. Zira öğrenci okul dışında, yaşam boyu kendinde olan motivasyonun peşine düşerek ve merak ederek, kendine anlamlı deneyimler katabilir. Ödül verirken dengeli bir yaklaşım önemlidir. Öğrencilere verdiğimiz pozitif sözel geri dönüşler de ödül olarak değerlendirilebilir. (...) Dışarıda aktivite yapmak, az sayıda bir okulun rutini, çoğu okul ve öğrencileri için bu farklı bir deneyim olarak algılanabilir ve sevilebilir.

Ö19: Ödül uygulaması olmalıdır çünkü öğrencilerin motivasyonunun arttığını gözlemliyorum. Derslere karşı hevesleri artıyor. Hiç olmadığı durumlarda öğrencilerin derse karşı pasif olduklarını görüyorum. Ödül aldıklarında aktif hale geliyorlar onları daha eğlenceli ve mutlu buluyorum bu yüzden de ödül uygulamaya devam ediyorum. Sadece dersi anlatıp giden bir öğretmen olmak istemiyorum.

4.2. Öğretmenlerin Ödül Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt problem cümlesi "Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ödül yöntemlerine ilişkin görüşleri tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ödül Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	n
Ödül Yöntemleri	Maddi Ödüller Kullananlar	Hediye veririm.	Ö1, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20
		Manevi Ödüller Kullananlar	Sözlü dönütler veririm. Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö12, Ö13
		Simgesel ödüller kullanırım.	Ö7
	Kişiyi Özel Ödüller Kullananlar	Herkes için geçerli değildir.	Ö3, Ö6
	Eğitimsel Ödüller Kullananlar	Artı puan veririm.	Ö12, Ö16, Ö18
		Ödül yöntemleri yorucudur.	Ö2

Ödül kullanmayanlar	Öğrenmenin dışına çıkan bir süreçtir. Ö15
------------------------	---

Tablo 4.3'te öğretmenlerin ödül yöntemlerine ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri beş kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; ödül kullanmayanlar, maddi ödül, manevi ödül, kişiye özel ödül ve eğitimsel ödüllerdir.

Öğretmenlerin ödül uygulamalarına ilişkin görüşlerinde. Maddi ödül kullanan öğretmenlerin 10'u hediye verdiğini belirtmiştir. Manevi ödül kullanan öğretmenlerin 6'sı sözlü dönütler verdiğini ve 1'nin de simgesel ödüller kullandığı sonucu çıkmıştır. Kişiyi özel ödül kullanan öğretmenlerin 2'si ödülün herkes için geçerli olmadığı için kişiye özel kullanılması gerektiğini savunmuştur. Kanaat notu olarak ödül kullanımında öğretmenlerin 3'ünün ödül olarak artı puan verdiğini sonucu ortaya çıkmıştır. Ödülü kullanmayanların 1'i ödül yöntemlerinin yorucu olduğundan ve 1'inin de öğrenmenin dışına çıkan bir süreç olduğundan bahsetmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin en çok maddi ödülleri tercih ettikleri saptanmıştır.

Maddi ödüller kullanan öğretmenlerin en çok tercihinin hediyeler olduğu ortaya çıkmıştır. Manevi ödülleri tercih eden öğretmenlerin en çok sözlü dönütleri kullandığı en az ise simgesel ödüller kullandıkları görülmektedir. Kişiyi özel ödül kullanılması gerektiğini belirten öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konu ödülün herkes için geçerli olmadığıdır. Kanaat notu olarak ödülü kullanan öğretmenlerin en çok tercihi öğrenciye ödül olarak artı puan vermek olduğu görülmektedir. Ödülü kullanmayan öğretmenlerin üzerinde en çok durduğu konu ise ödül yöntemlerinin yorucu olduğu ve öğrenmenin dışına çıkan bir süreç olduğudur. Buna göre öğretmenlerin bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö3: Her ödülün herkes için geçerli genel bir etkisi olmayabilir, ben genelde kişiye cazip gelecek ödülü, kişi için uygun yöntemle uyguluyorum.

Ö11: Ödül uygulamalarını, öğrencilerin olumlu davranışlarını teşvik etmek için kullanıyorum. Ancak ödülleri sınırlı tutuyorum ve her istenilen davranış için ödül vermiyorum. Sadece öğrenciler gerçekten olumlu bir çaba gösterdiklerinde ödüllendirilmelidirler. Ödül olarak öğrencinin ilgi alanına uygun bir küçük hediye kullanabilirim.

Ö16: Ödül uygulamalarını kullanıyorum. Gerek sınavlarda gerekse sınıf içi etkinliklerde kullanıyorum. Öğrenci derse hazırlanarak geldiyse ona artı puan veriyorum. Sınavında da o çabayı görürsem öğrenciye artı puan veririm. Sorunun cevabını yanlış yapsa bile gidişatından onun çok çalıştığını ve çalışmadığını anlayabilirim. Benim için iyi öğrenci her zaman ödüllendirilmelidir.

Ö19: Ödül uygulamalarını sınıf içi etkinliklerde daha çok kullanıyorum. Örneğin öğrenci derse katılırsa sözlü notunu yüksek veriyorum. Soruları doğru cevap verdikçe onlara artı puan veriyorum. Bazen etkinlikler ve yarışmalar düzenliyorum. Kazananlara şeker, çikolata gibi ödülleri veriyorum. Büyük ödülleri vermiyorum. Zaten çok büyük ödülleri sınıfta kullanılması uygun olmuyor.

Ö20: Stickerlar (çıkartmalar) kullanıyorum, bazı öğrencilere ödül olarak bazen çikolata alıyorum. Sınavdan en yüksek notu alana bir küçük hediye alıyorum.

4.3. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarının İçsel Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşleri

Araştırmanın beşinci alt problem cümlesi "Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarının içsel motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ödül uygulamalarının içsel motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ödül Uygulamalarının İçsel Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	n
Ödülün İçsel Motivasyonu Sağlamadaki Rolü	Etkilidir	İçsel motivasyonu sağlar.	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö17, Ö19, Ö20
		Beklenmedik ödüller içsel motivasyonu artırır.	Ö1
		Özsaygılarını geliştirir.	Ö14
	Kısa Süreli Etkilidir	Ödüle ulaşmak için geçici etkisi vardır.	Ö6
		Anlık olarak sevindirir.	Ö9

	Kısa vadeli motive eder.	Ö10, Ö11
Etkili Değildir	İçsel motivasyon öğrenciden kaynaklanmalıdır.	Ö2, Ö16, Ö18
Olumsuz	Ödül odaklı hale gelirler.	Ö4, Ö6, Ö7
Etkilidir	Olumsuz etki eder.	Ö12, Ö13, Ö15

Tablo 4.4’te öğretmenlerin ödül uygulamalarının içsel motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri dört kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; etkilidir, kısa süreli etkilidir, etkili değildir ve olumsuz etki eder şeklindedir.

Öğretmenlerin ödül uygulamalarının içsel motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşlerinde etkili olduğunu savunan öğretmenlerin 8’inin içsel motivasyonu sağladığı, 1’inin beklenmedik ödüller içsel motivasyonu artırdığını ve 1’inin ise özsaygılarını geliştirdiği görüşünü bildirmiştir. Kısa süreli etkisini olduğu savunan öğretmenlerin 2’sinin kısa vadeli motive ettiğini, 1’inin anlık olarak sevindirdiği ve 1’inin ise ödüle ulaşmak için geçici etkisi olduğunu savunmuştur. Etkili olmadığını savunan öğretmenlerin 3’ünün içsel motivasyon öğrenciden kaynaklanmalı olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Olumsuz etki ettiğini savunan öğretmenlerin 3’ünün öğrencilerin ödül odaklı hale geldiğini ve 3’ünün ise olumsuz etkileneceğini savunmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı olumlu yönde olduğu sonucuna varılmıştır.

Ödülün içsel motivasyonu sağlamada etkili olduğunu savunan öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konu ödüllerin içsel motivasyon sağladığıdır. Kısa süreli etkisi olduğunu savunan öğretmenlerin en çok üzerinde konu ödüllerin öğrenciyi kısa vadede motive ettiğidir. Etkili olmadığı görüşünü savunan öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konu içsel motivasyonun öğrenciden kaynaklanması gerektiğidir. Olumsuz etki ettiği hakkında görüş bildiren öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konular öğrencilerin ödül odaklı hale geldiği ve ödül yüzünden olumsuz etkileneceğidir. Buna göre öğretmenlerin ödül uygulamalarının içsel motivasyonu sağlama ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Sürpriz ödüller yani öğrencinin beklemediği ödüller içsel motivasyonu artırabilir. Bir de öğrenciye sürekli ödül verilmesi öğrencinin görevleri yalnızca bu ödüllerin için yapmasına neden olur.

Bu açıdan içsel motivasyonu düşürebilir. Ödülün tarzı da önemli, öğrencilere bağımsızlık ve kontrol verildiği örneğin yaratıcı projeler, kendi hedeflerini belirleyecekleri ödül süreçleri onların içsel motivasyonlarını artırabilir.

Ö3: Manevi olarak ona iyi gelen, kendini fark etmesini ve o ödülü almasını sağlayan özelliğini besleyip, sürdürülebilir bir iç enerji yaratmada ödülün önemli olduğunu ve içsel motivasyonu desteklediğini düşünüyorum.

Ö9: Ödülün kesinlikle içsel motivasyonu sağladığını düşünmüyorum. Çocuğu anlık sevindiriyor ya da üzüyor. Bir çocuğa kitap okuma alışkanlığı kazandırmak istiyorsam, bunu ödülle bir yere kadar yaptırabiliriz. Sonunda sönme olacaktır. Ama çocuğa kitap okumanın ona neler kazandıracağından bahsederek ve çocuğu içsel motive edersek o zaman kalıcı anlamda bunu kazandırmış olacağız.

Ö10: Ödüllerin içsel motivasyonu desteklemedeki rolü, özellikle kısa vadeli motivasyonu artırma açısından olumlu olabilir. Ödül, öğrencileri bir hedefe ulaşma konusunda teşvik edebilir ve başarılarını ödüllendirerek olumlu bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlayabilir. Ancak, ödüllerin aşırı kullanılması, öğrencilerin öğrenme sürecini sadece ödül almak için bir araç olarak görmelerine neden olabilir ve bu da içsel motivasyonu zayıflatabilir.

Ö12: Ödüllerin fazla olması öğrencinin içsel motivasyonuna olumlu katkısı olabilir. Öğrenciler derse ilgili değilse ödül ile derse ilgili çekilebilir böylece dersin aslında eğlenceli olduğunun farkında varmada yardımcı olabilir. (...) Öğrenciye hiçbir motivasyon kaynağı sağlanmazsa sevmediği bu derse çalışması ona işkence gelebilir. Diğer bir yandan içsel motivasyona zaten sahip öğrenciye gereğinden fazla ödül vermek onun motivasyonunu dışsal dönüştürebilir.

Ö16: Ödül uygulamaları içsel motivasyonu sağlamaz zaten çalışan öğrenci veya dersi seven öğrenci herhangi bir ödül beklemeden o derse çalışıyor. Diğerleri de ödül için dersi çalışıyor. İçsel motivasyonu yüksek olan öğrencinin derse hazırlanış şekli ile ödül için hazırlanan

zaten belli oluyor.

4.4. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarının Dışsal Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşleri

Araştırmanın yedinci alt problem cümlesi "*Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarının dışsal motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?*" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ödül uygulamalarının dışsal motivasyonu sağlamadaki ilişkin görüşleri tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ödül Uygulamalarının Dışsal Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	n
Ödülün Dışsal Motivasyonu Sağlamadaki Rolü	Etkilidir	Dışsal motivasyonu artırır.	Ö1, Ö4, Ö5, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö20
		Dışsal motivasyon kaynağıdır.	Ö6, Ö7
		Küçük ödüllerde etkilidir.	Ö19
	Kısa Vadeli Etkilidir	Kısa vadeli hedefler için yararlıdır.	Ö2, Ö3, Ö8, Ö10, Ö11, Ö17
	Olumsuz Etkilidir	Başarılı öğrenciyi etkileyebilir.	Ö16
		Öğrenci koşullanmış olur.	Ö18
	Etkili Değildir	İnsanlar üzerinde etkili değildir.	Ö9

Tablo 4.5'te öğretmenlerin ödül uygulamalarının dışsal motivasyonu sağlamadaki ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri dört kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; etkilidir, kısa vadeli etkilidir, olumsuz etki eder ve etkili değildir şeklindedir.

Öğretmenlerin ödül uygulamalarının dışsal motivasyonu sağlamadaki görüşlerinde etkili olduğunu savunan öğretmenlerin 8'i ödüllerin dışsal motivasyonu arttırdığını, 2'si ödülün dışsal motivasyon kaynağı olduğunu ve 1'i de küçük ödüllerin dışsal motivasyonu sağlamada etkili olduğunu belirtmiştir. Kısa vadeli etkisi olduğunu savunan öğretmenlerin 6'sı ödüllerin dışsal motivasyonu sağlamada kısa vadeli hedefler için yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Olumsuz etkisi olduğunu savunan öğretmenlerin 1'i başarılı öğrencinin dışsal motivasyonunu olumsuz etkileyeceğini ve 1'inin de öğrencinin koşullanmış olacağını belirtmiştir. Etkili olmadığını savunan 1

öğretmenin ise insanlar üzerinde etkili olmadığını belirttiği görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri çoğunlukla etkili ve kısa vadeli etkili olarak şekillenmektedir.

Öğretmenlerin ödülün dışsal motivasyonda etkili olduğu konusunda en çok üzerinde durduğu görüş ödüllerin dışsal motivasyonu artırdığıdır. Kısa vadeli etkisi olduğunu savunan öğretmenlerin üzerinde en çok durduğu konu ödüllerin kısa vadeli hedefler için yararlı olduğudur. Olumsuz etkisi olduğunu savunan öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konular, ödülün başarılı öğrencinin dışsal motivasyonunu olumsuz etkileyeceği ve öğrencinin koşullanmış olacağıdır. Etkili olmadığını savunan öğretmenin üzerinde durduğu konu ödülün insanlar üzerinde etkili olmadığıdır. Buna göre öğretmenlerin ödül uygulamalarının dışsal motivasyonu sağlamadaki rolü ile ilgili bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö10: Ödül uygulamalarının dışsal motivasyona katkısı, öğrencilerin kısa vadeli hedeflere ulaşma konusundaki motivasyonunu artırabilir. Özellikle ödüller, öğrencileri öğrenme sürecine dâhil etmek ve olumlu davranışları teşvik etmek için kullanılabilir. Bu, öğrencilerin derslere daha fazla katılım göstermelerine ve daha fazla çaba harcamalarına neden olabilir. Ancak, dışsal motivasyonun sürdürülebilirliği konusunda endişeler vardır.

Ö11: Dışsal motivasyonun öğrencileri disiplin altına almak ve istenilen davranışları sergilemeye zorlamak için önemli bir rol oynadığını düşünüyorum. Ödüller, öğrencilerin kısa vadeli hedeflere ulaşma konusundaki motivasyonlarını artırabilir. Özellikle öğrencilerin başarılarını ödüllendirme sözü, öğrencileri daha fazla çaba harcamaya teşvik edebilir. Aferin gibi basit bir övgü, öğrencilerin istenilen davranışları sergilemeleri için yeterli bir dışsal teşvik olabilir.

Ö12: Ödülün en çok dışsal motivasyonu tetiklediğine inanıyorum. Bu özellikle derse ilgisi olmayan öğrenciler için geçerli. Ödüller arttıkça öğrencilerin derse bakış açıları değişebilir. Örneğin öğrencilere ödev yaptıkları zaman çikolata ödülü verirsem bu ödevde en fazla çikolatayı seven öğrenci odaklanır, çikolatayı sevmeyen öğrenci odaklanmaz. Dolayısıyla ödüllerin genellenebilmesi de önemlidir fakat bu zordur. Kimi öğrenci yüksek not alabilmek için derse ilgili davranıyor fakat

sadece geçerli bir not almak isteyen öğrencinin derse karşı ilgisi yok. Sözlü notları da burada dışsal motivasyona giriyor.

Ö14: Ödüller, öğrencileri çalışmaya teşvik ederek dışsal motivasyonlarını artırabilir. Başarıya ulaşma arzusu yaşayabilirler. Ödül uygulamaları, öğrencilerin belirli hedeflere ulaşmak için çaba göstermelerini ve performanslarını artırmalarını teşvik edebilir.

Ö16: Başarısız öğrenciler dışsal motivasyonu çok severler. Çünkü onlara göre dersler sıkıcıdır veya gereksizdir. Ancak bir dıştan müdahale ile harekete geçerler. Ama başarılı öğrencide ters bir durum ortaya çıkabilir. Ders çalışırken bir anda sadece ödül için çalışması gerektiğini düşünebilir.

Ö17: Öğrencilere başarıları için ödüller vermek, dışsal motivasyonu artırabilir ve hedeflere ulaşma konusundaki çabalarını teşvik edebilir. Ancak, uzun vadeli başarı için içsel motivasyonun geliştirilmesi önemlidir. Dışsal motivasyon, öğrencilerin kısa vadeli hedeflere odaklanmalarına yardımcı olabilir, ancak gerçek öğrenme ve gelişim için öğrencilerin içsel motivasyonlarını desteklemek kritiktir.

4.5. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Yansımaya İlişkin Görüşleri

Araştırmanın dokuzuncu alt problem cümlesi "Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına yansımaya ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ödül uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına yansımaya ilişkin görüşleri tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ödül Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Yansımaya İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	n
Ödülün Akademik Başarıya Yansımaya	Etkilidir.	Akademik başarıyı artırır.	Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20
		Manevi ödüller artırır.	Ö3
		Dolaylı olarak etki eder.	Ö12
		Etkisi Geçicidir	Kısa süreli başarı sağlar.
			Ö1, Ö9

	Başarıyı arttırmaz.	Ö2, Ö4, Ö6, Ö18
Etkilidir	Akademik başarıyı düşürür.	Ö7
Değildir	Her öğrencide etkili değildir.	Ö16

Tablo 4.6’da öğretmenlerin ödül uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına yansımalarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri üç kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; etkilidir, etkisi geçicidir ve etkili değildir eder şeklindedir.

Öğretmenlerin ödül uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına yansımalarına ilişkin görüşlerinde etkili olduğunu düşünen öğretmenlerin 10’u akademik başarıyı artırdığını, 1’inin sadece manevi ödüllerin başarıyı artırdığını ve 1’inin de dolaylı olarak başarılarına etki ettiğini bildirmiştir. Etkisinin geçici olduğunu savunan 2 öğretmenin kısa süreli başarı sağladığı görüşünü bildirmiştir. Etkili olmadığını savunan öğretmenlerin 4’ünün akademik başarıyı artırmadığı, 1’inin akademik başarıyı düşürdüğünü ve 1’inin de her öğrencide etkili olmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşlerinin büyük çoğunluğunun ödül uygulamalarının etkili olduğu yönündedir.

Ödül uygulamalarının akademik başarıyı arttırmada etkili olduğunu savunan öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konu, ödüllerin akademik başarıyı arttırdığıdır. Etkisinin geçici olduğundan bahseden öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konu ödülün kısa süreli bir başarı sağladığıdır. Etkili olmadığı yönünde görüş bildiren öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konu ödülün akademik başarıyı artırmadığıdır. Buna göre, öğretmenlerin ödül uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına yansımaları ile ilgili bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Ödül yönteminin akademik başarıyı artırdığını söyleyebilirim yalnızca not üzerinden düşünürsek. Ancak gerçekten öğrenme ve derse ilgi açısından değerlendirirsek kısa süreli motivasyonu artırdığını söyleyebilirim. Sürekli ödülün akademik başarıyı uzun dönemde olumlu etkisinin olacağını düşünmüyorum. Hatta sürekli ödül beklentisi öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu bir süre sonra azaltacağından akademik başarıyı da azaltacaktır. Ödülün akademik başarıyı olumlu etkilemesi için öğrencinin iyi tanınması, ödül sisteminin dengeli bir şekilde planlanması ve öğrencilere özgü ihtiyacın belirlenmesi

gerekmektedir.

Ö11: Bence ödül uygulamaları, öğrencilerin akademik başarısını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Ödül uygulamaları, öğrencilerin akademik başarılarını teşvik etmek ve istenilen davranışları sergilemelerini sağlamak için kullanılabilir. Özellikle öğrencilere başarılarını ödüllendirme sözü, öğrencileri daha fazla çaba harcamaya teşvik edebilir. Aferin gibi basit bir övgü, öğrencilerin kendilerine güvenlerini artırabilir ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Ö12: Ödül öğrencilerin akademik başarısına doğrudan etki etmez ama dolaylı yünden etki edebilir. Dersi seven bir öğrenciyi küçük ödüllerle motive etmek önemlidir. Bunun için tebrikler, hak ettiği puanları verme gibi ödüller verilebilir. Bu öğrenciyi hak ettiğini alma konusunda motive eder. Derslerine daha mutlu bir şekilde hazırlanabilir veya ders çalışabilir. Ödül fazla uygulandığında öğrenci derslere sadece ödül almak için çalışabilir. Bu şekilde de akademik başarısı artar ama bir noktadan sonra ödüller onu tatmin etmezse ders çalışma isteği sönebilir.

Ö15: Akademik başarısına etkisi büyüktür. Özellikle akademik başarının ve yarış etkisinin çok olduğu eğitim sistemlerinde öğrencinin ana motivasyonu ödül uygulamalarıdır. Sınavda birinci olmak, en yüksek notu almak, ilk beşe girmek vs. gibi kavramlar dahi bir kazanma yani ödül verme kapsamı içindedir ve buna programlanan öğrencilerin önemsendiği şey de budur.

Ö16: Ödüller akademik başarıyı arttırır ama hangi öğrencide? Bu ayrım daha önemli. Zaten dersini çalışan öğrencinin üzerinde bir etkisi olmaz. O zaten ders çalışıyordur. Belki biraz daha hevesi artabilir daha hevesli derse çalışıp yüksek puan alabilir. Dersine çalışmayan öğrenci de ödüle ulaşmak için derse çalışıp yüksek not alabilir ama zaten çalışan öğrenci seviyesine ulaşabileceğini düşünmüyorum.

Ö18: Ödül verdiğimde öğrenci daha hevesli oluyor. Ama akademik başarılarında çok artış görmüyorum çünkü ödül sadece beden eğitimi

dersi ile ilgilenenlerde işe yarıyor. Diğerlerinde işe yaramıyor onlar da ders çalışmamaya veya derse katılmamaya devam ediyorlar.

4.6. Öğretmenlerin Ödülün Öğrenci Davranışlarındaki Olumlu Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın on birinci alt problem cümlesi "*Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde uygulanan ödül uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?*" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ödül uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ödülün Öğrenci Davranışlarındaki Olumlu Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	n
Ödülün Davranışa Olumlu Yansımaları	İstenen Davranış Değişikliği	Derse ilgilerini artırır.	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö17, Ö18, Ö19
		Disiplin kazandırır.	Ö1, Ö4, Ö20
		Çalışma alışkanlığı kazandırır.	Ö8
		Sorumluluk bilinci kazandırır.	Ö14
	Motivasyona Etkisi	Motivasyonlarını artırır.	Ö10, Ö16
		Heveslendirir.	Ö9
	Psikolojik Etkiler	Özgüven artışı sağlar.	Ö7, Ö11
		Sosyalleşmeye başlar.	Ö13
		Sevgi ve saygıyı artırır.	Ö15

Tablo 4.7’de öğretmenlerin ödül uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri üç kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; motivasyon artışı, psikolojik etkiler ve istenen davranış değişikliğidir.

Öğretmenlerin ödül uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşlerinde istenen davranış değişikliğine vurgu yapan öğretmenlerin 9’unun öğrencilerin derse ilgilerinin arttığını belirtmiştir. 3’ünün disiplin kazandığını, 1’inin çalışma alışkanlığı kazandıklarını ve 1’inin ise sorumluluk bilinci kazandığını bildirmiştir. Motivasyona etkisi olduğunu düşünen

öğretmenlerin 2'sinin öğrencilerin motivasyonlarının arttığını ve 1'inin heveslendiklerini bildirmiştir. Psikolojik etkilerinden bahseden öğretmenlerin 2'sinin özgüven artışı sağladığını, 1'inin sosyalleşmeye başladıklarını ve 1'inin ise sevgi ve saygıyı arttırdığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri çoğunlukla ödüllerin istedik davranışların kazandırılmasında etkili olduğu yönündedir.

İstenen davranış değişikliği konusunda öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konu ödüllerin öğrencilerin derslere ilgilerinin arttığıdır. Motivasyonu arttırdığını savunan öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konu ödüllerin öğrenci davranışlarındaki motivasyonu arttırdığıdır. Psikolojik etkilerinden bahseden öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konu ödülün öğrenciye özgüven verdiğidir. Bununla ilgili öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö5: Olumlu yönü, aralıklarla verilen ödül öğrenci motivasyonunu diri tutar öğrenci dersten keyif alarak öğrenir öğretmeninden ödül alması kendisini değerli hissetmesine sebep olur.

Ö11: Ödüller, öğrencilerin davranışlarını yönlendirmede potansiyel olarak olumlu bir etki yaratabilir. Başarılarını takdir etmek, öğrencilerin daha fazla çaba harcamalarına ve istenilen davranışları sergilemelerine teşvik edebilir. Ayrıca, ödüller, öğrencilere başarı duygusu kazandırabilir ve özsaygılarını artırabilir. Bu, öğrencilerin kendilerine güvenlerini artırarak öğrenme sürecine daha olumlu bir şekilde yaklaşmalarına yardımcı olabilir.

Ö12: Ödülün boyutu öğrencinin davranışlarına yansımaları ile ilişkilidir. Ödül ne kadar yükselmeye devam ederse öğrencilerin davranışları ödülü elde etmeye yönelik olabilir. Ödüllerin seyri hep aynı yönde ilerlerse öğrencilerin davranışları sabit kalır ya da koşullanabilirler. Örneğin sürekli tebrik edilmek öğrenciyi bir süre sonra tatmin etmez, farklı bir ödül bekleyebilir. Ödüller fazla olması öğrencileri rekabete sokacağı ve sadece ödül almak için yarışacakları için öğrenci davranışlarını olumsuz yönde etkiler. Burada ödülü yerinde ve zamanında kullanmak da önemlidir. Derse karşı ilgileri artabilir biraz.

Ö15: Çocuklara olumlu davranışları için verilen ödüllerin (olumlu geri dönüt, madalya vs.) yararlı olduğunu çünkü öğrenim ortamı içinde

sevgiyi, işbirliğini, saygıyı, paylaşımı vs. çoğaltmanın bir yolu olduğunu düşünüyorum.

Ö17: Ödüllerin öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımaları önemli bir rol oynayabilir. Öğrencilere başarıları için ödül vermek, motivasyonlarını artırabilir ve olumlu davranışları teşvik edebilir. Bu, öğrencilerin derslere daha fazla katılım göstermelerini, çaba sarf etmelerini ve hedeflere odaklanmalarını sağlayabilir. Ayrıca, öğrencilere değer verildiği hissini kazandırarak özgüvenlerini artırabilir. Ancak, ödül uygulamalarının dengeli ve adil bir şekilde yapılmış olması, öğrenciler arasında rekabetin aşırıya kaçmaması ve öğrenme sürecinin ödül odaklı olmaması önemlidir. Ödüller, öğrencilere olumlu davranışları sürdürme ve geliştirme konusunda güçlü bir motivasyon sağlayabilir.

Ö19: Ödül alan öğrenci kendini önemli ve başarılı hissetmeye başlıyor. Derse daha fazla katılmak için önde oturmak istiyor. Ayrıca daha iyi öğrenci olmak için çaba sarf ediyor. Hatta daha fazla ödül, övgü, tebrik vs. almak için davranışlarını daha da süperize etmeye çalışıyor.

4.7. Öğretmenlerin Ödülün Öğrenci Davranışlarındaki Olumsuz Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın on ikinci alt problem cümlesi "Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki uygulanan ödülün öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ödülün öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleri tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ödülün Öğrenci Davranışlarındaki Olumsuz Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	N
Ödülün Davranışlara Olumsuz Yansımaları	Dışsal Motivasyon	Ödüle bağımlı hale gelirler.	Ö2, Ö3, Ö8, Ö14, Ö20
		Ödül olmayan durumlara kayıtsız kalırlar.	Ö1
		Çıkar sağlamaya çalışırlar.	Ö13
	İçsel Motivasyon	İçsel motivasyonu zayıflatır.	Ö10, Ö11

	Ödüle ulaşmak için rol yaparlar.	Ö4, Ö6, Ö16, Ö17
Psikolojik Etkileri	Şımarıklığa sebep olur.	Ö5
	Hayal kırıklığına sebep olur.	Ö9
İstenmeyen Davranış	Olumsuz davranış tekrarlarlar.	Ö6, Ö15
Değişikliği	Akranlarıyla zıtlasma yaşarlar.	Ö7, Ö19
	Akranlarıyla rekabette olurlar.	Ö12, Ö18

Tablo 4.8’de öğretmenlerin ödül uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri dört kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; dışsal motivasyon, içsel motivasyon, psikolojik etkileri ve istenmeyen davranış değişikliği şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

Öğretmenlerin ödülün öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşlerinde dışsal motivasyona vurgu yapan öğretmenlerin 5’inin öğrencilerin ödüle bağımlı hale geldiğini, 1’inin ödül olmayan durumlara kayıtsız kaldıklarını, 1’inin çıkar sağlamaya çalıştıklarını belirtmiştir. İçsel motivasyona vurgu yapan 2 öğretmen içsel motivasyonu zayıflattığını bildirdiği görülmektedir. Psikolojik etkilerinden bahseden 4 öğretmenin öğrencilerin ödüle ulaşmak için rol yaptıklarını, 1’inin şımarıklığa sebep olduğu ve 1’inin de hayal kırıklığına sebep oluyor şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. İstenen davranış değişikliğinden bahseden öğretmenlerin 2’sinin öğrencilerin olumsuz davranışlarını tekrarladığını, 2’sinin akranlarıyla zıtlasma yaşadıklarını ve 2’sinin de akranlarıyla rekabet içinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri çoğunlukla dışsal motivasyona olumsuz etki ettiği yönündedir.

Öğretmenlerin dışsal motivasyon ile ilgili görüşlerinde en çok üzerinde durduğu konu öğrencilerin ödüle bağımlı hale geldiğidir İçsel motivasyon ile ilgili görüşlerinde öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konu ödüllerin içsel motivasyonu zayıflattığıdır. Psikolojik yönünde öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konu öğrencilerin ödüle ulaşmak için rol yaptıklarıdır. İstenen davranış değişikliği hususunda öğretmenlerin üzerinde en çok durduğu konular öğrencilerin olumsuz davranışları tekrarladıkları, akranlarıyla zıtlastıkları ve rekabet içinde olduklarıdır. Buna göre öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir

Ö1: Sürekli dışsal bir motivasyona ihtiyaç duyması, ödül olmadan

istenilen davranışı göstermemesi, her uygulamada ödül beklentisine girmesi (örneğin her ödevde, her sınavda, her proje ve araştırmada), ödül olmayan durumlarda kayıtsızlık göstermesi gibi olumsuz yansımaları olabilir. Ödül bir rekabet ortamı da yaratacağından işbirliği de azalabilir.

Ö4: Olumsuz olarak düşündüğümüzde ise devamlı bir davranışın sonunda ödülün geleceğini düşünür ve bu durumda çocukta kazandırmak istediğimiz davranışların kazanılmadığını sadece ödül için yapılmasını sağlanmış olunur.

Ö5: Ödül çok fazla verilirse kazanımlar değersizleştirme öğrenciler şımarabilir her davranıştan sonra ödül beklentisine girer öğrenmek için değil ödül almak için o davranışı gerçekleştirir öğretmeni bir ödül kaynağı olarak görür öğretmenlik mesleğinin saygınlığını azaltır.

Ö7: Ödül alışkanlık yapıyor ve davranışı olumsuz etkiliyor. Öğrencilerimden başarılı olanlara ödül verince hemen akabinde ben yaptım siz yapamazsınız gibi tanırlar sergilemeye başlıyorlar. Yapamayınca da agresifleşiyorlar.

Ö8. Aşırı ödül odaklı bir yaklaşım, öğrencilerin öğrenme amacını yerine sadece ödül alma amacına odaklamalarına neden olabilir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecinin gerçek anlamını göz ardı etmelerine yol açabilir. Ödüllerin sürdürülebilirliği sınırlı olabilir. Öğrenciler, ödül tehdidi olmadığında motive olmayabilirler. Bu durum, öğrencilerin öğrenmeye olan içsel ilgi ve meraklarını kaybetmelerine neden olabilir. Ödül odaklı bir yaklaşım, öğrenciler arasında rekabetçi bir atmosfer yaratabilir. Bu durum, işbirliği ve paylaşım dayalı sağlıklı bir öğrenme ortamının yerine yarışma ve baskıya dayalı bir atmosferin oluşmasına yol açabilir. (...)

Ö9: Ödül çocukta hayal kırıklığı, beklenti içine sokma, alışkanlık haline gelme belki başarısız öğrenciler için okula, derse ve öğretmene, arkadaşına karşı olumsuz tutum geliştirme gibi birçok duruma sebep olabilir. Hatta ödül çocuğun yaratıcılığını, çok yönlü düşünmesine bile engel olabilir. Çünkü çocuklar ödül hırsına bürünebilir, psikolojik

olarak kendisini yıpratır.

4.8. Öğretmenlerin Ceza Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ikinci alt problem cümlesi "*Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?*" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ceza uygulamalarına ilişkin görüşleri tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ceza Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	n
Ceza Uygulamaları	Cezanın Uygulanmasının Gerekliği	Davranışa yönelik olmalıdır	Ö5, Ö9, Ö11, Ö20
		Kişiliği zedelememek şartıyla uygulanabilir.	Ö3, Ö5
		Caydırıcı cezalar olmalıdır.	Ö12
		Hukuk çerçevesinde uygulanmalıdır.	Ö18
		Hatasını anlayacağını cezalar olmalıdır.	Ö19
	Olumsuz Etkileri	İstenmeyen davranışlara sevk eder.	Ö6, Ö7, Ö13
		Travmatik etkiler yaratabilir.	Ö2, Ö4
		Derse karşı isteksizliğe neden olur.	Ö2, Ö13
		Okuldan soğuyabilirler.	Ö7
		Olumsuz duygulara neden olur.	Ö8
		Öğrenme ortamını zehirler.	Ö8
		Kalıcı davranış değişikliği olmaz.	Ö9
		Kin ve intikam duygularına neden olur.	Ö13
	Olumlu Etkileri	Sorumluluk bilinci kazandırır.	Ö1, Ö14, Ö11
		Motivasyon sağlar.	Ö1
		Disiplin sağlar.	Ö11
		Davranışların sonuçlarını öğretir.	Ö11
	Alternatif	Dersin akışını değiştirir.	Ö10
	Yaklaşımların Kullanımı	İletişim kurulmalıdır.	Ö17
		Eğitici önlemler alınmalıdır.	Ö17
	Adaletli	Adil ve orantılı kullanılmalıdır.	Ö8, Ö11, Ö16, Ö18
	Kullanımı	Özel durumlar dikkate alınmalıdır.	Ö5

Tablo 4.9'da öğretmenlerin ceza uygulamalarına ilişkin görüşleri verilmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri beş kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; cezanın uygulanmasının gerekliliği, olumsuz etkileri, olumlu etkileri, alternatif yaklaşımların kullanımı ve adaletli kullanımı şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

Öğretmenlerin ceza uygulamalarına ilişkin görüşlerinde ceza uygulamalarının uygulanmasının gerektiğini savunan öğretmenlerin 4'ü davranışa yönelik olmalı, 2'si kişiliği zedelememek şartıyla uygulanabilir olduğunu, 1'inin caydırıcı cezalar olmalıdır, 1'inin hukuk çerçevesinde uygulanmalıdır ve 1'inin de hatasını anlayacağını cezalar olmalıdır şeklinde görüşlerini bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Olumsuz etkilerinden bahseden öğretmenlerin 2'sinin travmatik etkiler yaratabileceğini, 2'nin istenmeyen davranışlara sevk edeceği, 2'sinin derse karşı isteksizliğe neden olacağını, 1'inin okuldan soğuyabileceklerini, 1'inin olumsuz duygulara neden olacağını, 1'nin öğrenme ortamını zehirleyeceğini, 1'inin kalıcı davranış değişikliğine sebep olamayacağını ve 1'inin de kin ve intikam duygularına neden olacağı görüşünü bildirmişlerdir. Olumlu etiklerinden bahseden öğretmenlerin 3'ünün sorumluluk bilinci kazandırdığı, 1'in de motivasyonu arttırdığı, 1'inin disiplin sağladığını ve 1'inin de davranışların sonuçlarını öğrettiği görüşünü bildirmişlerdir.

Alternatif yaklaşımların kullanılması gerektiğini belirten öğretmenlerin 1'nin dersin akışının değiştirilmesi gerektiği ve 1'nin de iletişim kurulmalı ve eğitici önlemler alınmalıdır görüşlerini bildirmişlerdir. Cezaların adaletli kullanımını savunan öğretmenlerin 4'ünün adil ve orantılı kullanılması gerektiğini ve 1'inin de özel durumların dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğunlukla cezanın, adil ve orantılı kullanılması gerektiğini ve davranışa yönelik olması gerektiği hakkında görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin uygulamaların uygulanması gerektiği görüşlerinde üzerinde en çok durdukları konuyu cezanın davranışa yönelik olması gerektiğidir. Olumsuz etkilerindeki öğretmenlerin görüşlerinde en çok üzerinde durdukları konular cezanın öğrencide travmatik etkiler yaratabileceği, istenmeyen davranışlara sevk edeceği ve derse karşı ilgisiz olacağıdır. Olumlu etkilerinden bahseden öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konu cezanın öğrencide sorumluluk bilinci kazandırdığıdır. Alternatif yaklaşımların kullanılmasında öğretmenlerin çok en üzerinde durduğu konular, dersin akışının değiştirilmesi ve öğrenciyle iletişim kurulması gerektiğidir. Cezaların adaletli kullanımını savunan öğretmenlerin üzerinde en çok durduğu konu

cezanın adil ve orantılı kullanılması gerektiğidir. Buna göre öğretmenlerin bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö10: Öğrencilerin öğrenmeye olan doğal ilgisini korumak ve onları sürekli olarak motive etmek önemlidir. Bu nedenle, ceza uygulamalarının yanı sıra alternatif yaklaşımların kullanılması gerektiğine inanıyorum. Özellikle ceza almasına inanılan öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme tarzlarına göre ders aktiviteleri yapmak, daha etkili bir öğrenme deneyimi sunabilir.

Ö11: Ben sınıfta düzensiz davranışları tolere etmeyen bir öğretmenim. İstenmeyen davranışlar anında cezalandırılmalıdır. Bu, diğer öğrencilere kötü örnek olmaması için önemlidir. Ceza, öğrencilere yanlış davranışlarının sonuçlarını öğretir ve disiplinli bir sınıf ortamının korunmasına yardımcı olur. Tabii ki, cezaların adil ve orantılı olması da çok önemlidir. Genel olarak, ödül ve ceza uygulamalarının dengeli bir şekilde kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciler, sert ve disiplinli bir öğretmenin derslerinde daha fazla saygı gösterirler. Eğitimde kurallar ve sınırlar olmalıdır ve bu kuralların ihlali sonuçlarına katlanmak zorunda kalınmalıdır.

Ö12: Ceza hususunda bakış açım pek olumlu değil ama bu cezanın nasıl olduğuna göre de değişebiliyor. Cezalar sert olmaksızın caydırıcı olmalıdır. Onur kırıcı veya utandırıcı cezalar olmamalıdır. Ama bariz yapılan hatalar cezalandırılmalıdır. Ceza tamamen ortadan kalkarsa sınıfta bir düzen ve otorite sağlanamaz. Cezayı hak eden öğrenciyi cezalandırmazsam bu alışkanlığına devam edeceği gibi diğerlerini de etkiler. Hatanın kötü bir şey olduğunu bilen öğrenci bile nasıl olsa ceza alınmıyor diye hatayı kendi içinde olumlulaştırabilir.

Ö13: Ceza sistemini yanlış buluyorum. Ceza sisteminin yanlış bulma sebebim öğrencilerde ceza, davranışı pekiştirdiğini ve arttırdığını gözlemledim. Ceza sisteminin tam tersine cezaya yönlendiğini düşünmekteyim. Öğrenciler ceza veren kişiye kin ve intikam duygusu besliyor bilinçaltında da bu durumu büyütüyorlar. Ders dinleme motivasyonları düşüyor korku ile beslenen bir bireylere dönüşüyor.

Ö15: Ceza kısa vadede davranış düzeltmek ve sınıf hâkimiyetini sağlamak adına öğretmenlerin sınıfa veya öğrenciye ya da öğrencilere yönelik uyguladığı bir uygulamadır. Ceza vermenin öğrencide utanç duygusuna yol açarak, öğrencinin bir daha sergilenen o davranışı tekrarlamamasında bir yöntem olarak görülür. Ancak utancın davranışın yapılmamasına değil saklanmasına yol açtığı sıkça vurgulanmaktadır. Bununla birlikte duyarsızlaşma da görülebilir ve öğrenci verilen cezayı umursamama gibi davranışlar sergileyebilir. Cezanın sık verilmesi haksızlığa da yol açabilir ve öğrenciyi kazanma değil kaybetme deneyimi yaşanabilir.

4.9. Öğretmenlerin Ceza Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt problem cümlesi "Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ceza yöntemlerine ilişkin görüşleri tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ceza Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	n
Ceza Yöntemleri	Cezayı Uygulamayanlar	Ceza yöntemlerini kullanmam.	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6
	İkinci Tip Ceza	Sınıftan dışarı çıkarırım.	Ö1, Ö11, Ö14, Ö16, Ö19
		Kullanılanlar	
	Kullanılanlar	Ders etkinliklerine dâhil etmem.	Ö18, Ö20
		Teneffüse çıkarmam.	Ö7
	Kişiyi Özel Ceza	Her ceza herkes için geçerli değildir.	Ö3
		Kullanılanlar	
	Alternatif Yöntemler	Eğitici cezalar kullanırım.	Ö8, Ö9, Ö14
		Öğrenciyle iletişime geçerim.	Ö10, Ö17
		Rehberlik servisine yönlendiririm.	Ö12
		Seçenek veririm.	Ö15

Tablo 10'da öğretmenlerin ceza yöntemlerine ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri dört kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; cezayı uygulamayanlar, ikinci tip ceza kullananlar, kişiyi özel ceza kullananlar ve alternatif yöntemler kullananlar şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

Öğretmenlerin ceza yöntemlerine ilişkin görüşlerinde ceza yöntemlerini uygulamayan öğretmenlerin 4'ü ceza yöntemlerini kullanmadığını belirtmiştir. İkinci tip ceza yöntemlerini uygulayan öğretmenlerin 5'i sınıftan dışarı çıkardıklarını, 2'sinin sınıf etkinliklerine dâhil etmedikleri ve 1'inin ise teneffüse çıkarmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kişiyi özel ceza kullanan 1 öğretmen her cezanın her öğrenci için geçerli olmadığını belirtmiştir. Alternatif yöntemler kullanan öğretmenlerin 3'ü eğiti cezalar kullandığını, 2'sinin öğrenciyle iletişime geçtiğini, 1'inin rehberlik servisine yönlendirdiği ve 1'inin ise seçenek verdiği saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğunlukla ikinci tip cezalardan sınıftan dışarı çıkarma yöntemini uygulamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ceza yöntemlerini uygulamayan öğretmenlerin en çok belirttiği husus, bu yöntemleri kullanmadıklarıdır. İkinci tip ceza yöntemlerini uygulayan öğretmenlerin en sık kullandığı yöntem, öğrenciyi sınıftan dışarı çıkarmaktır. Kişiyi özel ceza kullanan öğretmenlerin en önemli görüşü, her cezanın her öğrenci için uygun olmadığıdır. Alternatif yöntemler kullanan öğretmenlerin en çok vurguladıkları konular ise eğitici cezalar uygulamak ve öğrenciyle iletişim kurmaktır. Buna göre öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Cezayı da kullandığım oldu ödül kadar sık olmasa da. Örneğin sınıf huzurunu bozan öğrencimi sınıftan dışarı çıkardım. Arkadaşlarına hatalı davranışlar yapan öğrencileri sınıf içerisinde herkesin önünde hata yaptıkları arkadaşlarından özür diletтім de oldu. Dersi dinlemedikleri için ve dikkatlerini sürekli telefona verdikleri için topluca cep telefonlarını masaya bırakmalarını istediğim de oldu. Bu tür uygulamaların da fayda sağladığını düşünüyorum ancak sıklıkla olmazsa ve doğru zamanda yapılırsa.

Ö8: Cezaları ise olumsuz davranışları düzeltmek ve sınıf düzenini sağlamak için kullanıyorum, ancak cezaların eğitici olması ve haysiyet kırıcı olmamasına dikkat ediyorum. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlayarak yöntemleri uyarlıyorum. Böylece dengeli bir yaklaşımla öğrencilerin motive olmasını ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturulmasını hedefliyorum.

Ö12: Ceza uygulamalarını sınıfta yaygın olarak kullanmıyorum. Öğrencileri rencide etmemeye çalışıyorum. Bariz bir hata olmadıkça

bunu görmezden geliyorum. Okul düzenini bozacak ağır hatalarda okul yönetiminin uyguladığı cezalara başvuruyorum. Sınıf içinde cezaları kullanmamaya çalışıyorum. Eğer bir öğrenci başka bir öğrenciye fiziksel zarar verirse anında müdahale ediyorum, psikolojik olarak zarar veriyorsa rehberlik servisi aracılığı ile müdahale etmeye çalışıyorum.

Ö16: Saygısız öğrenciden asla haz etmem. Dersime, emeğime vs. hiçbir şekilde saygısızlık yapılsın kabul etmem. Dersimdeki kuralları ilk derste öğrencilere söylerim. Dolayısıyla da bu kurallara uyulması beklerim. Saygı göstermeyenleri sınıftan atarım, notlarına düşük puan veririm, sözlü notu vermem.

Ö19: Ceza yöntemlerini çok aşırı durumlarda kullanıyorum ama bu cezanın türüne de bağlı. Mesela öğrenci sınıf etkinliklerine katılmıyorsa sözlü notuna düşük puan veririm bu onun derse katılmadığı için aldığı bir cezadır. Eğer sınıfın huzurunu bozuyorsa onu en arkada boş bir sıraya koyuyorum. Böylece yalnız kalıp hatasını anlamış oluyor. Ama hala devam ediyorsa davranışları sınıftan atıyorum.

4.10. Öğretmenlerin Ceza Uygulamalarının İçsel Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşleri

Araştırmanın altıncı alt problem cümlesi "*Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarının içsel motivasyon sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?*" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ceza uygulamalarının içsel motivasyon sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ceza Uygulamalarının İçsel Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	n
Cezanın İçsel Motivasyonu Sağlamadaki Rolü	Etkilidir	İçsel motivasyonu artırır.	Ö3, Ö5, Ö11
	Kısa Süreli	Geçici etki eder.	Ö6, Ö7
	Etkilidir		
		İçsel motivasyon öğrenciden	Ö2, Ö4
	Etkili Değildir	kaynaklanmalıdır.	

	Hiçbir etkisi yoktur.	Ö18
Olumsuz Etki Eder	İçsel motivasyonu azaltır.	Ö1, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
	Öğrenmeye karşı negatif bir tutum geliştirirler.	Ö10, Ö12, Ö13, Ö14
	Olumsuz duygusal tepkilere yol açar.	Ö8, Ö9

Tablo 4.11’de öğretmenlerin ceza uygulamalarının içsel motivasyon sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri dört kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; cezayı uygulamayanlar, etkilidir, kısa süreli etkilidir, etkili değildir ve olumsuz etki eder şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

Öğretmenlerin ceza uygulamalarının içsel motivasyon sağlamadaki rolüne ilişkin görüşlerinde etkili olduğunu savunan öğretmenlerin 3’ü içsel motivasyonu artırdığını belirtmişlerdir. Kısa süreli etkili olduğunu savunan öğretmenlerin 2’si geçici etki edeceğini belirtmişlerdir. Etkili olmadığını savunan öğretmenlerin 2’si motivasyonun öğrenciden kaynaklanması gerektiğini ve 1’i ise hiçbir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Olumsuz etkilerinden bahseden öğretmenlerin 6’sı içsel motivasyonu azalttığını, 4’ü öğrencilerin öğrenmeye karşı negatif bir tutum geliştirdiklerini ve 2’sinin de olumsuz duygusal tepkilere yol açtığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenler görüşlerinde çoğunluk olarak olumsuz etki ettiğini savunmuştur.

Öğretmenlerin, cezanın içsel motivasyonu artırdığını savunan öğretmenlerin en çok belirttiği konu, bu uygulamaların motivasyonu artırdığıdır. Kısa süreli etkili olduğunu savunan öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konu ise cezanın geçici bir etki yarattığıdır. Etkili olmadığını savunan öğretmenlerin görüşlerinde en çok vurgulanan nokta, motivasyonun öğrenciden kaynaklanması gerektiğidir. Olumsuz etkilerinden bahseden öğretmenlerin en çok belirttiği konular ise cezanın içsel motivasyonu azalttığı ve öğrencilerin öğrenmeye karşı negatif bir tutum geliştirdikleridir. Buna göre öğretmenlerin ceza uygulamalarının içsel motivasyon sağlamadaki rolü ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö6: Cezanın içsel motivasyona etkisi olduğunu düşünmüyorum. Etkisinin sadece cezadan kaçmak için geçici olduğu kanaatindeyim. İçsel motivasyonla kalıcı öğrenmeler sağlanabilirken ceza kalıcı

öğrenmeler oluşturmazabilir.

Ö8: Cezalar genellikle olumsuz duygusal tepkilere yol açarak içsel motivasyonu azaltabilir. İçsel motivasyonun teşvik edilmesi için öğrenci ilgi alanlarına uygun öğrenme deneyimleri sunulmalı ve öğrenme materyalleri ilgi çekici şekillerde sunulmalıdır. Ödül ve ceza uygulamaları dengeli ve düşünülmüş bir şekilde kullanılmalı, içsel motivasyon desteklenmelidir.

Ö9: Cezanın içsel motivasyonu sağladığını düşünmüyorum. Çocuğu anlık üzüyor. Suç işleyen bir çocuğa ceza verirse bir süre sonra o çocuk bu davranışı yine yapacaktır. Ama suçunun nedenlerini ve sonuçlarını bu çocuğa anlatırsak bunu yapma olasılığı daha da azalacaktır. ceza ile içsel motivasyon değil anlık motivasyon sağlamış oluruz. Bu da kalıcı olmaz.

Ö11: Cezalar da içsel motivasyonu dolaylı yoldan etkileyebilir. Öğrenciler, istenmeyen davranışların sonuçlarını tecrübe ettiklerinde, bu davranışlardan kaçınmak için içsel motivasyon geliştirebilirler. Ancak cezaların aşırı veya haksız kullanılması, içsel motivasyonun zayıflamasına neden olabilir.

Ö12: Ceza uygulamalarının içsel motivasyonu sağlamada bir rolü olduğunu düşünmüyorum. Derse karşı ilgili olan bir öğrencinin cezayı gerektirecek davranışlardan kaçınacağını düşünüyorum. Öğrencinin en ufak hatasında ceza kullanılması öğrencinin içsel motivasyonunu kıracağını düşünmekteyim.

Ö20: Ağır cezaların içsel motivasyonu arttırmadığına inanıyorum. Çocuğun motivasyonunu daha da azalttığını inanıyorum ve bunu gördüm. Cezaya öğrenci alışmaya başlıyor ve bu da davranışını etkiliyor. Hep olumsuz hareketlerde bulunmaya başlıyor ve hatta bundan zevk alan öğrenciyi şaka yapan, sınıfı eğlendirmek için yapan öğrencileri de gördüm.

4.11. Öğretmenlerin Ceza Uygulamalarının Dışsal Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt problem cümlesi "*Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarının dışsal motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?*" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ceza uygulamalarının dışsal motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ceza Uygulamalarının Dışsal Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	n
Cezanın Dışsal Motivasyonu Sağlamadaki Rolü	Etkilidir	Motivasyonu artırır.	Ö5, Ö11, Ö13, Ö16, Ö19
		Kısa vadeli olarak etki eder.	Ö1, Ö8, Ö9, Ö17
		Dışsal motivasyon kaynağıdır.	Ö6, Ö7
	Etkisi Olumsuzdur	Öğrenciyi koşullandırır.	Ö2, Ö3, Ö12, Ö18
		Yaratıcılığı kısıtlar.	Ö10
		Öğrenme sürecini etkiler.	Ö14
		Gelişimi olumsuz etkiler.	Ö15
	Etkili Değildir	Dışsal motivasyonu sağlama etkili değildir.	Ö4
		Her öğrencide etkili değildir.	Ö20

Tablo 4.12’de öğretmenlerin ceza uygulamalarının dışsal motivasyon sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri üç kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; cezayı uygulamayanlar, etkilidir, etkili olumsuzdur ve etkili değildir şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

Öğretmenlerin ceza uygulamalarının dışsal motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşlerinde etkili olduğunu düşünen öğretmenlerin 5’i motivasyonu artırdığını, 4’ünün kısa vadeli olarak etki ettiğini, 2’sinin ise dışsal motivasyon kaynağı olduğunu bildirmiştir. Olumsuz olduğunu düşünen öğretmenlerin 4’ü öğrenciyi koşullandığını, 1’i yaratıcılığı kısıtladığını, 1’i öğrenme sürecini etkilediğini ve 1’i de gelişimi olumsuz etkilediği görüşlerini bildirmiştir. Etkili olmadığını belirten öğretmenlerin 1’i cezanın dışsal motivasyonu sağlama etkili olmadığını ve 1’i de her öğrencide etkili olmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda

öğretmenlerin görüşlerini çoğunluğu ceza uygulamalarının dışsal motivasyon sağlama etkili olduğu yönündedir.

Cezanın etkili olduğunu savunan öğretmenlerin en çok belirttiği konu, motivasyonu artırdığıdır. Kısa vadeli etkili olduğunu savunan öğretmenler ise cezanın geçici bir etki yarattığını vurgulamıştır. Olumsuz etkileri üzerinde duran öğretmenlerin en çok belirttiği hususlar ise cezanın öğrenciyi koşullandığı ve yaratıcılığı kısıtladığıdır. Etkili olmadığını savunan öğretmenler ise cezanın dışsal motivasyonu sağlama konusunda etkili olmadığını ve her öğrencide aynı etkiyi yaratmadığını belirtmiştir. Buna göre öğretmenlerin ceza uygulamalarının dışsal motivasyonu sağlamadaki rolü ile ilgili bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Aynı şekilde ödüldeki gibi ceza da dışsal motivasyonu artırır ancak yine kısa zamanlı olarak. Bir de öğrenci istenmeyen bir davranış gösterdiğinde sürekli ona ceza vermek cezanın öğrenciler üzerinden etkisini ve derse olan motivasyonunu da azaltır. Ayrıca sürekli ceza vermek öğrenciyi tedirginliğe sürükleyeceğinden öğrencinin derse olan katılımı ve ilgisi de olumsuz etkilenir. Öğrencide cezalar korku, stres ve öğrenmeye karşı olumsuz bir yaklaşım gelişir ve bu da öğrencinin hem içsel hem de dışsal motivasyonunu olumsuz etkiler.

Ö12: Cezaların dışsal motivasyona bir etkisi olmadığını düşünüyorum. Ceza verildiğinde sadece öğrenci hata yapma davranışından kaçınmaktadır. Derse karşı ilgisi artmaz sadece sınıf ortamının düzeni sağlanır. Ama öğrenci sadece ceza almamak için hata yapmaz. Bir bakıma koşullanmış olur.

Ö13: Ceza uygulamaları öğrenciyi bir davranışı tekrarlamaması için tetikler. İstenmeyen davranışın yapılmaması öğrencinin dışsal motivasyonunun arttığını gösterir. Öğrenci o davranışı yapmak istiyor ama öğretmen ceza vererek onun yapmamasını dışarıdan kullandığı uygulamalarla sağlıyor.

Ö15: Tartışmaya açık ve aynı zamanda öğrenciden öğrenciye farklılık gösterecek bir konu. Bir öğrenci cezanın sonucunda gelen utanma hissiyle gruba daha uyumlu olmaya çalışabilir. Bir diğer öğrenci için umursamama durumu olabilir. Bir diğer öğrenci için kendini soyutlama

durumu olabilir. Yine bir öğrenci ceza aldığında dışlandığını hissederse dışlanmamak adına gruba ve yönergelere daha çok uyum göstermeye çalışabilir. (...) Öğrenciye sorumluluk bilincini zorlama, cezalandırma ve utandırma yoluyla vermenin dışsal motivasyonu arttırmasına olumlu etkileri olsa da, çocuğun gelişimi açısından doğru bir yöntem olarak görmüyorum. Bu bilinç daha farklı yollarla (görerek, takdir ederek, sevgiyle) verilebilir.

Ö16: Cezalar da dışsal motivasyonu sağlar. Yapılan davranışın tekrarlanmaması için koşullanır. Ceza verilmezse olumsuz davranışın düzeltilmesi için bir motivasyon kaybı olmuş olur. Öğrenciye bir ceza verilmeli ki onu bir daha tekrarlamaması için dışsal motivasyon seviyesi yükselmeli.

Ö19: Ceza verdiğim zaman o davranışı tekrarlamamak için kendine çeki düzen vermeye çalışıyor böylece sınıfın huzuru bozulmamış oluyor. Bunu tekrar yaparsam tekrar hoca bana ceza verir korkusuyla normal davranışlar sergilemeye başlıyor ama bir zaman sonra kötü alışkanlığı kayboluyor ve iyi alışkanlıklarına iyice alışmış oluyor.

4.12. Öğretmenlerin Ceza Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Yansımaya İlişkin Görüşleri

Araştırmanın onuncu alt problem cümlesi "Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarının akademik başarısına yansımaya ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ceza uygulamalarının akademik başarısına yansımaya ilişkin görüşleri tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Ceza Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Yansımaya İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	n
Cezanın Akademik Başarıya Yansıması	Etkilidir	Akademik başarıyı arttırır	Ö8, Ö11, Ö12, Ö19
		Uzun vadede işe yarar	Ö20
	Etkisi Geçicidir	Kısa süreli başarı sağlar	Ö9
		Başarıyı arttırmaz	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö15, Ö16, Ö18

Etkilidir Değildir	Başarıyı düşürür.	Ö1, Ö13, Ö14, Ö17
	Olumsuz öğrenme deneyimi yaratır.	Ö10

Tablo 4.13'te öğretmenlerin ceza uygulamalarının akademik başarısına yansımalarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri üç kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; cezayı uygulamayanlar, etkilidir, etkisi geçicidir ve etkili değildir şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

Öğretmenlerin ceza uygulamalarının akademik başarısına yansımalarına ilişkin görüşlerinde etkili olduğunu savunan öğretmenlerin 4'ü akademik başarıyı arttırdığını ve 1'inin de uzun vadede işe yaradığını belirtmiştir. Etkisinin geçici olduğunu savunan 1 öğretmenin etkisinin geçici olduğunu belirttiği saptanmıştır. Etkili olmadığını savunan öğretmenlerin 9'unun başarıyı artırmadığı, 4'ünün akademik başarıyı düşürdüğünü ve 1'inin de olumsuz öğrenme deneyimi yarattığını belirttiği saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşlerinin büyük çoğunluğunun ceza uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısında etkili olmadığı yönündedir.

Cezanın etkili olduğunu savunan öğretmenlerin en çok belirttiği husus, akademik başarıyı artırdığıdır. Bir öğretmen de bu etkinin uzun vadede işe yaradığını belirtmiştir. Etkisinin geçici olduğunu savunan öğretmen, cezanın etkisinin kalıcı olmadığını vurgulamıştır. Etkili olmadığını savunan öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu noktalar ise cezanın başarıyı artırmadığı, akademik başarıyı düşürdüğü ve olumsuz öğrenme deneyimi yarattığıdır. Öğretmenlerin ceza uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına yansımaları ile ilgili bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö1: Ceza yine belki kısa sürede akademik başarıyı artırır ama uzun dönemde negatif duygusal etkiler yaratacağından akademik başarıyı düşürebilir de. Yine sık sık ceza almak olumsuz psikolojik deneyime neden olacağından içsel motivasyon azalır, derslere olan ilgi ve katılım da azalacağından akademik başarı da düşebilir. Öğrencinin dikkati de ceza alma korkusu nedeni ile öğrenmeden uzaklaşır. Cezalar öğretmen ve öğrenci, ayrıca öğrenciler arasındaki ilişkiyi de bozabileceğinden öğrencinin motivasyonunu, derse ve okul ortamına olan ilgisini düşürür ve akademik başarısını olumsuz etkiler.

Ö11: Ceza uygulamalarının da öğrenci davranışları ve dolayısıyla

akademik başarı üzerinde etkisi vardır. Öğrencilerin istenmeyen davranışları düzeltmeleri için ceza uygulamak, sınıf düzeninin korunmasına ve öğrencilerin derslere daha fazla odaklanmasına yardımcı olabilir. Ben, ödül ve ceza uygulamalarının dengeli bir şekilde kullanılması gerektiğine inanıyorum. Özellikle öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendirmek, akademik başarılarını artırmak için etkili bir yöntem olabilir. Ancak bu uygulamaların aşırıya kaçılmadan ve adil bir şekilde yapılmasına özen gösterilmelidir. Unutulmamalıdır ki her öğrenci farklıdır ve bu nedenle ödül ve ceza uygulamaları da öğrencilere özgü ihtiyaçlara ve davranışlara uygun olarak uyarlanmalıdır.

Ö12: Cezalar akademik başarıya etki eder. Ödev yapmayan öğrencinin ceza alacağını bilmesi onu ders çalışmaya teşvik eder. Zorla da ders çalışsa bir şeyler öğrenmiş olur. Derse hazırlanmadan geldiğinde öğretmenden azar işiteceğini bilmesi onu her derse hazır olmasını sağlar böylece her derse hazırlanan öğrencinin akademik başarısı artar ama bunu isteyerek yapmaz sadece cezadan kaçınmak için yapar.

Ö14: Ceza yönteminin yerinde kullanılması uygundur fakat sıkça ceza uygulamak, öğrencilerde stres ve endişe yaratabilir. Bu durum öğrencilerin zihinsel sağlıkları üzerinde olumsuz bir etki bırakabilir. Yine sıkça uygulanan cezalar, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinde sorunlara da neden olabilir. Bu da öğrencinin başarısını düşürebilir.

Ö16: Cezalar akademik başarıyı arttırmaz. Sadece öğrenci korkudan dolayı ders çalışır. Haliyle ders çalıştığı için korkudan notları yükselebilir ama genel bir başarı sağlamaz. Doldur boşalt ders çalışır. Veya tam tersi cezadan sonra dersten uzaklaşabilir hiçbir şekilde ders çalışmaz.

Ö19: Cezaların yine seviyesine bağlı. Çok ağır bir ceza verildiğinde öğrenci öğretmenden ve dersten soğuyabilir ve ders çalışmayı bırakabilir. Normal seviyede veya düşük cezalar verildiğinde o cezayı tekrar almamak için çaba gösterebilir mesela sözlü notları düşmesin diye derslere katılmaya başlarlar ve başarısı artar.

4.13. Öğretmenlerin Cezanın Öğrenci Davranışlarındaki Olumlu Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın on üçüncü alt problem cümlesi "*Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde uygulanan ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?*" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Cezanın Öğrenci Davranışlarındaki Olumlu Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	N
Cezanın Davranışa Olumlu Yansımaları	İstenen Davranış Kazanımı	Sorumluluk sahibi olurlar.	Ö1, Ö8, Ö14, Ö17
		Disiplinli olurlar.	Ö3, Ö14, Ö17
		Hatasını anlarlar.	Ö9, Ö14, Ö19
		Derste sessiz olurlar.	Ö2
		Çaba gösterirler.	Ö20
	İstenmeyen Davranıştan Kaçma	Olumsuz davranışlarını değiştirir.	Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19
		Diğer öğrencilere örnek olur.	Ö8, Ö19
		Kötü davranışlardan uzaklaşır.	Ö18
	Davranışa Yansıması	Olumlu bir yansıması yoktur.	Ö4, Ö6, Ö7, Ö13, Ö15

Tablo 4.14'te öğretmenlerin ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri üç kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; istenen davranış kazanımı, istenen davranıştan kaçma ve davranışa yansıması şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

Öğretmenlerin istenen davranışları sağlamada öğretmenlerin 4'ünün öğrencilerin sorumluluk sahibi olduğundan, 3'ünün disiplinli olduklarından, 1'inin hatasını anladığını, 1'iinin derste sessiz olduklarını ve 1'inin de çaba gösterdiklerinden bahsetmiştir. İstenmeyen davranıştan kaçma boyutunda öğretmenlerin 9'unun öğrencilerin olumsuz davranışlarının değiştiğini, 2'sinin diğer öğrencilere örnek

olduğunu ve 1'inin de kötü davranışlardan uzaklaştıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin 5'i ise cezanın herhangi bir olumlu yansıması olmadığından bahsetmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşlerinin çoğunluğu cezanın istenmeyen davranıştan kaçınmayı sağladığı yönündedir.

Öğretmenlerin istenen davranışları sağlamada, cezanın etkisine ilişkin görüşlerinde, en çok vurgulanan konular, öğrencilerin sorumluluk sahibi olmaları ve disiplinli davranmalarındır. Ayrıca, bazı öğretmenler cezanın öğrencilerin hatalarını anlamalarına, derste sessiz olmalarına ve çaba göstermelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. İstenmeyen davranışlardan kaçınma boyutunda ise öğretmenlerin çoğunluğu, cezanın öğrencilerin olumsuz davranışlarını değiştirdiğini, diğer öğrencilere örnek olduğunu ve kötü davranışlardan uzaklaştırdığını savunmuştur. Bununla birlikte, bazı öğretmenler cezanın herhangi bir olumlu yansıması olmadığını ifade etmiştir. Buna göre öğretmenlerin cezanın öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımasına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Kısa sürede yine ödüldeki gibi motivasyonu artırabilir, öğrenciyi yine istenilen davranışa yönlendirir, davranış düzeltir, disiplin sağlar, sınıfı kontrol etmeyi kolaylaştırır, öğrencileri olumsuz davranışlarının sorumluluğunu almalarını sağlar ve hesap verebilirliği artırır, öğrencilere güvenli bir ortam yaratır.

Ö3: Bir kere bağırıp çağırıp şiddet uygulamaya dayalı bir ceza sistemini kesinlikle doğru bulmuyorum. Bu hiçbir canlıya yakışır bir caydırma yöntemi olamaz. Fakat bütün yöntemlerin denendiği ve son aşama olan cezaya mecbur kalındığı bir ortamda, sevilen şeylerden mahrum bırakma şeklindeki cezaları mecbur kullanıyoruz. Bu şekilde sınıf disiplinini sağlayabiliyoruz ancak.

Ö8: Cezalar, sınıf düzenini ve disiplini sağlamada etkili olabilir. Belirli kurallara uymayan öğrencilere verilen cezalar, diğer öğrencilere olumlu bir örnek teşkil ederek sınıf düzenini koruma konusunda etkili olabilir. Cezaların öğrencilere olumsuz sonuçlar doğurabileceğini bilerek davranmalarını sağlamak, sorumluluk algısının gelişmesine katkı sağlayabilir. Öğrenciler, eylemlerinin sonuçlarına daha fazla dikkat edebilirler. Cezalar, öğrencilerin davranışlarının sonuçlarına dikkat etmelerini sağlayabilir. Bu da öğrencilerin olumsuz

davranışlarını düzeltme amacıyla daha dikkatli hareket etmelerine yol açabilir.

Ö10: Cezalar, öğrencilerin olumsuz davranışlarını düzeltmelerine yardımcı olabilir. İstenmeyen davranışların sonuçlarına karşı karşılaşma, öğrencilere bu davranışlardan kaçınma motivasyonu verebilir. Disiplinli bir sınıf ortamının korunması ve sınıf kurallarına uyulması için cezaların kullanılması gerekebilir.

Ö13: Cezanın öğrenci üzerinde olumlu bir yansıması bulunmamaktadır. İstenmeyen davranışı yapmaması onun davranışlarında olumlu gelişme olduğunu göstermez. Korkudan dolayı istediğimizi yaptığı anlamına gelir.

Ö17: Cezanın olumlu etkileri genellikle disiplini sağlamak ve öğrencilere belirli kurallara uyma sorumluluğunu öğretmektir. Ancak, bu sürecin adil, tutarlı ve öğrenci ile iletişimi içeren bir yaklaşımla yapılması önemlidir.

4.14. Öğretmenlerin Cezanın Öğrenci Davranışlarındaki Olumsuz Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın on dördüncü alt problem cümlesi "*Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?*" şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleri tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecindeki Cezanın Öğrenci Davranışlarındaki Olumsuz Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	n
Cezanın Davranışa Olumsuz Yansımaları	Psikolojik etkileri	Cezaya alışır.	Ö1, Ö5, Ö15, Ö20
		Korku ve nefret duyguları oluşur.	Ö4, Ö6, Ö12, Ö13
		Motivasyonu azaltır.	Ö1, Ö11, Ö17
		Travma etkisi yaratır.	Ö4, Ö9, Ö18
		Özsaygısı azalır.	Ö8, Ö10

	Stres ve anksiyeteyi artırır.	Ö14,Ö17
	Üzüntü ve mahçubiyet oluşur.	Ö19
Eğitimsel etkileri	Öğrenmeye istediği azalır.	Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö14,Ö15,Ö16
	Okuldan uzaklaşır.	Ö9
Sınıf ilişkileri	Sınıf içi ilişkileri bozar.	Ö1, Ö9, Ö10,Ö14,Ö17
	Öğretmenle ilişkisini bozar.	Ö9, Ö10, Ö16
İstenmeyen davranışlar	İstenmeyen davranışlar artar.	Ö1, Ö2, Ö7, Ö12
	Davranışlarda bozulmalar oluşur.	Ö12, Ö18
	Yalan konuşmaya başlar.	Ö13

Tablo 4.15'te öğretmenlerin ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri dört kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; psikolojik etkileri, eğitimsel etkileri, sınıf ilişkileri ve istenmeyen davranışlar şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

Öğretmenlerin ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşlerinde, psikolojik etkilerden bahseden öğretmenlerin 4'ü öğrencilerin cezaya alıacaklarını, 4'ünün öğrencilerde korku ve nefret duyguları olacağını, 3'ünün motivasyonu azalacağını, 3'ünün travma etkisi yaratacağını, 2'sinin özsaygısı azalacağını, 2'sinin stres ve anksiyete artıracığını ve 1'inin de üzüntü ve mahçubiyete neden olacağını bildirmiştir. Eğitimsel etkilerden bahseden öğretmenlerin 6'sı öğrenme istediği azaltacağını ve 1'inin de öğrencinin okuldan uzaklaşacağını belirtmiştir. Sınıf ilişkilerine vurgu yapan öğretmenlerin 5'i sınıf içi ilişkileri ve 3'ünün de öğretmenle ilişkiyi bozduğunu belirtmişti. İstenmeyen davranışlara vurgu yapan öğretmenlerin 4'ü istenmeyen davranışlar artar, 2'si davranışlarda bozulmalar oluşur ve 1'i de yalan konuşmaya başlar şeklinde görüş bildirmiştir. Bu bağlamda öğretmenler cezanın en çok psikolojilerini etkilerinin öğrencilerin davranışlarına olumsuz yansıdığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin ceza uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşlerinde, psikolojik etkiler üzerinde duran öğretmenlerin en çok vurguladığı konular, öğrencilerin cezaya alışmaları ve korku ile nefret duyguları geliştirmeleridir. Ayrıca, bazı öğretmenler cezanın motivasyonu azalttığını, travma

etkisi yarattığını, özsaygıyı düşürdüğünü, stres ve anksiyete artırdığını, üzüntü ve mahcubiyete yol açtığını belirtmişlerdir. Eğitimsel etkiler bağlamında, öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konu, cezanın öğrenme isteğini azaltmasıdır. Sınıf ilişkilerine odaklanan öğretmenler, cezanın sınıf içi ilişkileri ve öğretmenle olan ilişkiyi bozduğunu belirtmişlerdir. İstenmeyen davranışlara vurgu yapan öğretmenlerin görüşlerinde ise, cezanın istenmeyen davranışları artırdığı, davranışlarda bozulmalara neden olduğu ve yalan söylemeye yol açtığı ifade edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Uzun dönemde içsel motivasyonu azaltır, olumsuz duygular geliştirir, bir süre sonra cezaya alışılır ve bağışıklık kazanılır ve cezalar etkisini kaybeder, sınıf içi ilişkileri bozar, öğrencinin öğrenmeye ilgisi azalır, okula karşı olumsuz tutum gelişir, akademik başarı düşer, öğrenciler cezaya karşı daha da istenmeyen davranışlar gösterebilir.

Ö8: Aşırı sert veya haksız cezalar, öğrencilerde olumsuz duygusal tepkilere yol açabilir. Bu durum, öğrencilerde öğrenme sürecine karşı olumsuz duyguların gelişmesine neden olabilir. Sürekli ceza uygulamaları, öğrencilerin özsaygısını zedeleme riski taşır. Sürekli ceza alan öğrenciler, kendilerini değersiz hissedebilirler. Sık ceza uygulamaları, öğrenme ortamının olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Öğrenciler, ceza korkusuyla özgürce ifade edemeyebilirler ve öğrenme deneyimi olumsuz etkilenebilir. (...)

Ö9: Doğrudan çocuğa yönelik olarak verilen cezalar çocukta ağır travmalara yol açabilir. Okula, öğretmene, derse, arkadaşlarına karşı olumsuz tutum geliştirmesine yol açar. Akademik olarak gerileyebilir. Uzun vadede tüm hayatına olumsuz olarak yansıtılabilir

Ö10: Cezaların olumsuz yansımaları da vardır. Öncelikle, cezaların öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki yaratabileceği unutulmamalıdır. Özellikle sert veya aşırı cezalar, öğrencilerin özsaygısını zedeleme ve olumsuz bir sınıf atmosferi yaratma riski taşır. Öğrenciler, ceza korkusu nedeniyle öğrenme sürecine odaklanmak yerine kaçınma davranışları geliştirebilirler. Cezaların kullanımı ayrıca öğrenci-öğretmen ilişkilerini de etkileyebilir. Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki güveni zedeleme potansiyeli vardır ve bu, öğrencilerin

öğrenme deneyimini olumsuz etkileyebilir.

Ö13: Genellikle olumsuz özellikler gözlemliyorum. Öğrenci okula ve öğretmenine kin duygusunu besliyor. Öğrencinin kin duygunu ön plana çıkarıyoruz hata yapıyoruz. Baskı hissediyor üzerinde yalanlar konuşmaya başlıyor artık ceza yememek için yalanı tek çıkış kapısı buluyor. Buna sebep olan biziz.

Ö14: Sıkça ceza uygulamak, öğrencilerde stres ve anksiyete yaratabilir. Bu durum, öğrenme ortamında olumsuz bir atmosfer yaratabilir. Ayrıca okula ve öğrenmeye karşı uzun vadeli bir önyargı ve negatif düşünce geliştirebilirler.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölüm, çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçları ve bu sonuçların ilgili literatür ile desteklenmesini, son olarak da sonuçlara dayalı olarak getirilen önerileri oluşturmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ödül ve ceza ile ilgili alt problemleri ve alt problemlere ilişkin bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiş, sonuçlar benzer araştırmalarla ve literatürle desteklenmiş ve aksi çalışmaların sonuçlarıyla tartışılmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problem cümlesi olan: *"Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin sonucu verilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmenlerin ödül uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ödülün uygulanmasını savunanlar temasında, öğretmenler, *"uygulamalar olmalıdır"*, *"motivasyonunu yükseltmede etkilidir"*, *"derse ilgilerini artırır"*, *"derslerde düzeni sağlar"*, *"disiplin aşılar"*, *"sürdürülebilir bir öğrenme sağlar"* ve *"öğretmen-öğrenci ilişkisini kuvvetlendirir"* şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ödül sistemini eleştirenler temasında öğretmenler, *"alışkanlık haline gelir"*, *"kısa süreli etkilidir"*, *"işlevselliğini yitirmiştir"*, *"bir amaç haline gelmiştir"*, *"bir yarışmaya dönüşmüştür"* ve *"hayal kırıklığına sebep olur"* şeklinde görüş bildirmişlerdir. Dengeli yaklaşımı savunanlar temasında öğretmenler, *"hak eden öğrenci almalıdır"*, *"dengeli kullanılması gerekir"*, *"güzel davranışı ödüllendirmek gerekir"* ve *"adil bir şekilde kullanılmalıdır"* şeklinde görüş bildirmişlerdir. Dikkatlice kullanılması gerektiğini savunanlar temasında öğretmenler, *"aşırı kullanılmamalıdır"*, *"içsel ödüller kullanılmalıdır"*, *"maddi ödül olmamalıdır"*, *"aynı ödüller verilmemelidir"*, *"sık sık verilmemelidir"*, *"abartılı ödüller olmamalıdır"* ve *"süreç odaklı ödüller olmalıdır"* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin ödül uygulamalarına ilişkin görüşlerinin çoğunlukla *ödül uygulamalarının olması gerektiği* yönde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bu sonucu Açıköz ve Çelik (2023); Fauziddin, Kusumawati ve Ananda (2023); Fuad,

Suyanto ve Muhammad (2021); Hallaç (2016); Indrawati, Marzuki, Syafi'urrohman, ve Malik (2021); Prasetyo ve Yunarta (2023); Ritonga, Daulay ve Lubis (2023); Rizal (2023); Safrida (2020); Sevim ve Karabulut (2024); Sidin (2020); Syahrir ve diğerleri (2023); Tetik (2013); Wardani (2018) ve Yaman ve Güven'in (2014) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Literatürde de öğretmenlerin görüşlerine benzer kuramsal bilgiler mevcuttur. Yapılan çalışmada, ödüllerin öğrencileri motivesinde: *"Ödülün genel olarak öğrencilerin motivasyonunu yükseltmede etkili olduğunu düşünüyorum"* ve *"Ödüller uygulanmalıdır. Ödüller öğrencinin motivasyonunu arttırdığını inanıyorum."* şeklinde görüşler bildirmiştir. Literatürde ödüller, öğrenme sürecinde öğrencileri motive etmek için kullanılan önemli bir öğretim stratejisi olarak tanımlanmıştır (Chen, 2011). Ayrıca öğretmenler: *"Ödül, öğrenciyi motive etme ve güdülemede önemli bir pekiştireçtir."* ve *"Öğrencinin istendik davranışı anlık olarak yapmasına yardımcı olur."* şeklinde görüş bildirmiştir. Buna paralel olarak literatür, ödül ya da olumlu pekiştirme, bir davranış veya eylem gerçekleşikten sonra istenen tepkiyi pekiştiren herhangi bir unsur olabileceğini belirtmiştir (Horner ve Spaulding, 2009). Bazı araştırmalara göre de, davranışta bir artış sağlıyorsa, uygulama sonrasında yapılan etiketleme ve azarlama gibi eylemler bile ödül olarak değerlendirilebilir (Ching, 2012; Dekhoda, 1994; Öztürk, 2007; Skinner, 2014).

Öğretmenlerin motivasyon üzerine olumlu görüşlerinin aksine Montessori (1995) ödülün motivasyon üzerindeki olumsuz etkisine vurgu yapmıştır. Ödül ve ceza gibi dışsal motivasyon araçlarının eğitimde uzun vadeli olarak olumsuz etkilere sahip olduğunu belirtmiştir. Montessori yöntemi, çocukların içsel motivasyonlarını geliştirmeyi ve kendi kendilerini düzenleme yeteneğini artırmayı hedefler. Bu nedenle, dışsal ödül ve cezaların kullanımı yerine, çocukların doğal ilgilerini ve meraklarını kullanarak öğrenmelerini teşvik etmeyi tercih etmiştir. Çocukların kendi iç motivasyonlarına dayalı olarak öğrenme sürecini deneyimlemeleri gerektiğini ve dışsal ödül-ceza sistemlerinin bu süreci bozabileceğini vurgulamıştır.

Holt (1995) de Montessori gibi ödülün öğrencilerin motivasyonundaki olumsuz etkilerine değinmiştir. Ona göre, ödülün motivasyonu düşürmesi çeşitli nedenlere dayanır. Ödül, bir aktiviteyi yapmanın içsel anlamını azaltabilir ve kişilerin aktiviteyi sadece ödül almak için yapmalarına yol açarak içsel motivasyonu azaltabilir. Ayrıca, ödül beklentisi stres ve baskı yaratarak öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir ve

motivasyonu düşürebilir. Ödülün etkisi genellikle geçicidir ve uzun vadeli olarak sürdürülebilir motivasyon sağlamaz. Ayrıca, ödül almak için yapılan aktiviteler doğal merak ve ilgiyi azaltabilir, bu da kalıcı öğrenmeyi engelleyebilir.

Öğretmenler ayrıca, *"Ödül kalıcı davranış değişikliği yaratmaz. Yani uzun vadede pek etkili olmaz. Öğrencide istendik davranışın yerine getirilmesinde ödül gibi dışsal pekiştireçlerden çok içsel kaynaklı pekiştireçler kullanılmalıdır."* şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşlere paralel olarak, Deci ve Ryan'a (1985) göre, insanlar kendi davranışlarının nedenlerini üç temel motivasyon türü aracılığıyla açıklamıştır: dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve amaca yönelik motivasyon yani bireyin kendi değerlerine ve hedeflerine dayalı olarak hareket etmesidir. İçsel motivasyonun daha sağlıklı, kalıcı ve derin öğrenmeyi destekleyen bir motivasyon türü olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, Deci ve Ryan (1985), öğrenme ortamlarında içsel motivasyonu teşvik etmenin önemini vurgulamış ve dışsal ödül sistemlerinin uzun vadeli motivasyonu artırmadığını hatta azaltabileceğini savunmuşlardır.

Öğretmenler ödülün bazı olumsuz özelliklerine şu şekilde vurgu yapmıştır: *"Ödül çocukta bir süre sonra beklenti oluşturma, alışkanlık haline gelme, hayal kırıklığı gibi birçok olumsuz duruma sebep olabilir."* Bu görüşe paralel olarak, Bolat (2016) ödülün eğitim sürecinde kullanılmasının bazı olumsuz etkilere neden olabileceğini savunmuştur. Özellikle sürekli ve süregelen ödüllendirme pratiklerinin öğrencilerde motivasyonun azalmasına, özgüven eksikliğine, risk alma cesaretinin azalmasına ve başarı odaklı bir bakış açısının gelişmesine yol açabileceğini vurgulamıştır. Onun yerine, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmaya yönelik, merak uyandıran, öğrenmeye odaklanan ve kendini ifade etmelerini sağlayan yöntemlerin tercih edilmesi gerektiğini savunmuştur.

Sonuç olarak, öğretmenlerin genel olarak çoğunluklu görüşlerinin ve ödüle karşı bakış açılarının yapılan araştırmalara ve araştırmacıların aksine olumlu olduğunu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu ödül uygulamalarını eğitim sürecinde uygulanması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmen görüşlerinin aksine ödül uygulamalarının motivasyonu düşürdüğü ve uygulanmaması gereken çalışmalar bulunmaktadır. Gündüz ve Balyer (2011) çalışmasında ödülün öğrenci motivasyonu düşürdüğünü ve eğitimde uygulanmaması gerektiğine vurgu yapmıştır. Lepper, Greene ve Nisbett (1973) gerçekleştirdikleri deneysel bir çalışma sonucunda öğrencilere ödüller verdikçe öğrencilerin istenilen davranışa içsel ilgilerinin azaldığını

bulmuşlardır. Swanson (2001) çalışmasında ödüllerin öğrencilerin içsel motivasyonunu azalttığını hatta yok ettiğini vurgulamıştır. Literatürde benzer şekillerde ödüllendirme, öğrencinin motivasyon düzeyinde giderek azalma yarattığı sürekli olarak vurgulanmıştır (Aydın, 2015; Gültekin, 2013). Kohn (1999) da benzer ödüllendirme sistemlerinin genellikle beklenenin aksine olumsuz sonuçlar doğurabileceğini savunmuştur. Özellikle eğitim dünyasında yaygın olan ödül-ceza mekanizmalarının insan motivasyonunu olumsuz etkileyebileceğini, yaratıcılığı azaltabileceğini ve uzun vadeli başarıyı engelleyebileceğini öne sürmüştür.

5.1.2. Öğretmenlerin Ödül Yöntemlerine İlişkin Görüşleri Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problem cümlesi olan: "*Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?*" sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin sonucu verilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmenlerin ödül yöntemlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ödülü kullanmayanlar temasında öğretmenler, "*ödül yöntemlerinin yorucu*" olduğundan ve "*öğrenmenin dışına çıkan bir süreç*" olduğundan bahsetmiştir. Maddi ödül kullananlar temasında öğretmenler, öğrencilere "*hediye verdiklerini*" belirtmiştir. Manevi ödül kullananlar temasında, öğretmenler "*sözlü geri dönütler*" verdiklerini ve "*simgesel ödüller*" kullandıklarını belirtmişlerdir. Kişiyi özel ödül kullananlar temasında öğretmenler, "*ödülün herkes için geçerli olmadığı için kişiyi özel kullanılması gerektiğini*" savunmuştur. Kanaat notu olarak ödül kullanımı temasında öğretmenler, "*ödül olarak artı puan*" verdiği sonucu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin en çok maddi ödülleri tercih ettikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin maddi ödüllerin kullanımı hakkında: "*Bazı etkinlikler ve yarışmalar düzenliyorum. Kazananlara şeker, çikolata gibi ödüller veriyorum.*" ve "*Sınavdan en yüksek notu alana bir küçük hediye alıyorum.*" şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşlere paralel olarak, Yılmaz'ın (2011) çalışmasında öğretmenlerin maddi ödülleri bazen tercih ettikleri sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler ödülün herkes için geçerli olmadığından "*Her ödülün herkes için geçerli genel bir etkisi olmayabilir, ben genelde kişiyi cazip gelecek ödülü, kişi için uygun yöntemle uyguluyorum.*" şeklinde bahsetmiştir. Buna paralel olarak, Hakim'in (2018) çalışmasında öğretmenlerin maddi ödül olarak öğrencilere ilgi çekici bir hediye verdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Saban (2002) ve Küçükahmet (2003) de öğrencilere maddi ödüllerin verilmesinin onların üzerinde daha etkili olduğunu savunmuştur.

Pehlivan, Köseoğlu ve Şen (2018) çalışmasında da öğretmenlerin en çok maddi ödülleri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin çoğunluklu görüşlerinin aksine, Yaman ve Güven'in (2011) çalışmasında öğretmenlerin manevi ödülleri daha çok tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Safrida'nın (2020) çalışmasında öğretmenlerin sözlü, sembolik, göstermelik ve somut ödülleri tercih ettikleri saptanmıştır. Yılmaz (2007) çalışmasında, öğretmenlerin sosyal ve psikolojik ödülleri tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Çelik'in (2006) çalışmasında öğretmenlerin sözel, nesnel, sosyal, sembol ve yiyecek ödülleri kullandıkları saptanmıştır. Yılmaz ve Babaoğlu'nun (2013) çalışmasında öğretmenlerin çoğunlukla manevi ödül olarak psikolojik ödül kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler maddi ödülleri daha az tercih etmiştir. Gündoğdu'nun (2007) gerçekleştirdiği çalışmada ise öğretmenlerin en fazla psikolojik ödül uyguladıklarını ve bu yöntemin öğrenciler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin bazıları maddi ödüllerin yanında manevi ödülleri de kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini bir öğretmen: *"Ödül uygulamalarını, öğrencilerin olumlu davranışlarını teşvik etmek için kullanıyorum. Örneğin, sınıf kurallarına uyumlu davranan öğrencilere övgülerde bulunuyorum."* şeklinde belirtmişlerdir. Buna paralel olarak, Güzelyurt, Tok, Tümas ve Urug'un (2019) çalışmasında öğretmenlerin sembolik ve simgesel ödülleri yani sıra manevi ödül olarak sarılma, aferin ve tebrik gibi yöntemleri kullandıkları görülmüştür. Sevim ve Karabulut'un (2024) çalışmasında öğretmenlerin övgü, puan biriktirme, sembolik ve somut ödülleri daha çok kullandıkları saptanmıştır.

Literatürde de öğretmenlerin kullandıkları ödül yöntemlerine vurgu yapılmıştır. Bolat (2016), öğretmenlerin genellikle ödül yöntemlerini, öğrencileri motive etmek ve istenen davranışları teşvik etmek amacıyla kullandıklarını belirtir. Ancak, ödülün kullanımının bazı olumsuz etkilerini vurgular. Bolat'a (2016) göre, öğretmenlerin sıkça başvurduğu ödül yöntemleri genellikle dışsal motivasyonu artırır ve öğrencilerin kısa vadeli performanslarını iyileştirebilir. Dweck (2007, öğrencilerin başarılarını ve yeteneklerini övmek yerine, çaba ve öğrenme sürecine odaklanan övgülerin daha etkili olduğunu savunur. Guskey (2008), öğrencilerin performansını değerlendirirken geribildirim ve değerlendirme süreçlerini vurgular. Guskey'e (2009) göre, öğrenci başarısının değerlendirilmesi sadece notlarla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda yapıcı geri bildirimlerle desteklenmelidir.

Coloroso (2002), öğrencilerle etkileşimde bulunurken empati, saygı ve adaletin önemini vurgulamıştır. Ödül yöntemlerinin doğru kullanımının, öğrencilerin özsaygılarını güçlendirebileceğini ve pozitif sınıf ortamları oluşturabileceğini savunur. Coloroso, ödül yöntemlerinin öğrencilerin içsel motivasyonlarını baskılayabileceğini ve uzun vadede olumsuz sonuçlar doğurabileceğini savunarak, öğrenci odaklı, destekleyici ve adil bir eğitim anlayışını benimser. McGonigal (2011), öğrenme süreçlerini daha etkili ve keyifli hale getirmek için oyun mekaniklerini kullanmayı savunur. Ona göre, oyunlaştırma yöntemleriyle öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımı sağlanabilir ve motivasyonu artırılabilir.

Sonuç olarak öğretmenler ödül yöntemlerini çoğunlukla tercih etmektedir ve uygulamaktadır. Literatüründe belirtildiği üzere, öğretmenler eğitim süreçleri boyunca öğretmenlerinden şeker, çikolata, kalem ve kitap gibi kırtasiye ürünleri, yıldızlı pekiyi, sözlü notu, onur belgesi gibi maddi, sosyal ve psikolojik ödüller kullandıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu ödül uygulamaları, öğrencilerin kendileriyle gurur duyma, mutlu olma, başarıma hissi, özgüven kazanma, öğretmeni ve dersi sevme gibi duygular yaşamalarını sağlamaktadır (Moberly, Waddle ve Duff, 2005; Pehlivan, 2006; Şahin, Demir ve Kartal, 2013). Öğretmenlerin, öğrencileri kazanabilmek ve olumlu bir sınıf atmosferi yaratabilmek için, öğrencilerin öğretim etkinliklerine istekli ve zevk alarak katılmalarını sağlayacak pozitif unsurları sınıf ortamına dâhil etmeleri gerekmektedir. Her uygun ve pozitif davranış ortaya çıktığında ödüllendirme süreci tutarlı bir şekilde uygulanmalıdır. Bu durum, hem öğrenci hem de öğretmenin sınıf ortamına yönelik olumlu duygu ve düşünceler geliştirmesine katkıda bulunacak, hem de ödüllendirme sürecine tanık olan diğer öğrencilerin uygun ve pozitif davranışlar hakkında bilgi sahibi olmalarına ve gerektiğinde bu davranışları uygulamalarına dair bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Araştırmacıların da üzerinde sık sık durduğu gibi ödüller sürekli uygulanmamalıdır ve maddi ödüller olmamalıdır. Öğrencilerin çabasına yönelik olarak olumlu geri bildirimler verilmelidir. Maddi ödüllerle öğrencilere derse çekmek yerine dersleri daha eğlenceli hale getirerek içsel motivasyon sağlanmalıdır (Coloroso, 2002; Guskey, 2009; McGonigal, 2011; Bolat, 2016).

5.1.3. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarının İçsel Motivasyonu Sağlamadaki İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problem cümlesi olan *"Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarının içsel motivasyonu sağlamadaki ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin sonucu verilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmenlerin ödül uygulamalarının içsel motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri incelendiğinde etkili olduğunu savunanlar temasında öğretmenler, *"içsel motivasyonu sağladığı"*, *"beklenmedik ödüllerin içsel motivasyonu artırdığını"* ve *"özsayıgılarını geliştirdiği"* görüşünü bildirmiştir. Kısa süreli etkisini olduğu savunanlar temasında öğretmenler, *"kısa vadeli motive ettiğini"*, *"anlık olarak sevindirdiğini"* ve *"ödüle ulaşmak için geçici etkisi olduğunu"* savunmuştur. Etkili olmadığını savunanlar temasında öğretmenler, *"içsel motivasyon öğrenciden kaynaklanmalı"* görüşünü bildirmişlerdir. Olumsuz etki ettiğini savunanlar temasında öğretmenler, *"öğrencilerin ödül odaklı hale geldiğini"* ve *"öğrencilerin olumsuz etkileneceğini"* savunmuştur. Öğretmenlerin ödül uygulamalarının içsel motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşlerinin dağılımının çoğunlukla *olumlu* yönde olduğu sonucuna varılmıştır.

Genel olarak öğretmenlerin görüşleri ödül uygulamalarının öğrencilerin içsel motivasyonunu arttıracak yönündedir. Öğretmenler olumlu görüşlerini *"Sürpriz ödüller yani öğrencinin beklemediği ödüller içsel motivasyonu artırabilir."* ve *"Ödüllerin fazla olması öğrencinin içsel motivasyonuna olumlu katkısı olabilir."* şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerin bu görüşlerine paralel olarak, Fuad, Suyanto ve Muhammad (2021) araştırmasında, ödülün motivasyonu olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Utami vd. (2023) araştırmasında ödülün motivasyonu arttırdığı ve öğrenmeye motive ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Buna paralel olarak Prasetiyo ve Yunarta (2023); Padang vd. (2023); Ilegbusi (2013); Sevim ve Karabulut (2024); Sidin (2020) ve Rizal'ın (2023) araştırmasında da ödülün öğrenmeye motive ettiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Literatürde de öğretmen görüşlerine paralel olarak bazı araştırmacılar ödüllerin içsel motivasyonu bazı durumlarda arttırdığını savunmuştur. Eisenberger (1996) ödüllerin içsel motivasyonu artırabileceğini ancak bu etkinin belirli koşullara bağlı olduğunu savunmuştur. Özellikle, ödüllerin performansın beklenenden daha yüksek

olduğu durumlarda verildiğinde içsel motivasyonu artırabileceğini öne sürmüştür. Titmuss'a (2018) göre, bazı durumlarda ödüllerin kullanılması yerinde olabilir ancak bu kullanımın dikkatlice yönetilmesi ve ödülün niteliğinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Reiss'e (2000) göre, ödüllerin kişisel değerlerle uyumlu olduğu durumlarda içsel motivasyonu artırabileceğini belirtmiştir. Ancak, ödülün kişisel değerlerle çeliştiği durumlarda içsel motivasyonu zayıflatabileceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin bazıları ödüllerin içsel motivasyona etkisi olmadığından bahsetmiştir. Bir öğretmen ödülün içsel motivasyona olumsuz etkisini *"İçsel motivasyona zaten sahip öğrenciye gereğinden fazla ödül vermek onun motivasyonunu dışsal dönüştürebilir."* şeklinde belirtmiştir. Buna paralel olarak, Pink (2011), ödüllerin, özellikle karmaşık ve yaratıcı görevlerde içsel motivasyonu zayıflatabileceğini belirtmiştir. Ödüllerin, belirli koşullar altında (örneğin, çok zor olmayan görevlerde) etkili olabileceğini kabul etmiş, ancak genel olarak içsel motivasyonu artırmada sınırlı bir etkisi olduğunu savunmuştur. Dweck (2007) de ödüllerin nasıl kullanıldığına bağlı olarak içsel motivasyonu artırabileceğini veya azaltabileceğini savunmuştur. Ancak, ödüllerin yeterince düşünceli olmayan ve yalnızca sonuçları önemseyen bir şekilde kullanılması durumunda, içsel motivasyonu zayıflatabileceğini belirtmiştir.

Ödüllerin içsel motivasyonu düşürmesine bir öğretmen ise *"Öğrenciye sürekli ödül verilmesi öğrencinin görevleri yalnızca bu ödüllerin için yapmasına neden olur. Bu açıdan içsel motivasyonu düşürebilir."* şeklinde görüş bildirmiştir. Buna paralel olarak, Gündüz ve Balyer'e (2011) göre ödüller, öğrencilerin olumlu davranışlarını arttırmada dışsal bir motivasyon aracı olarak etkili olsa da, uzun vadede öğrencilerin öğrenmeye yönelik meraklarını, ilgilerini, içsel motivasyonlarını ve azimlerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, ödül ve cezanın dışsal bir uyum baskısı yarattığını ve dolayısıyla öğrencilerin içsel motivasyonlarını geliştirmediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, ödülün kısa vadede davranışları şekillendirse de, uzun vadede öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan doğal ilgilerini ve içsel motivasyonlarını zayıflatabileceğini göstermektedir.

Buna paralel olarak, Matera (2009) araştırmasında, ödül gibi dışsal teşviklerin öğrencilerin motivasyonunu arttığını göstermiştir. Ancak bu tür dışsal teşviklerin öğrencilerin sadece geçici olarak uyum göstermelerine yol açabileceğini ve uzun vadede iyi performans göstermeleri için içsel motivasyon geliştiremeyebileceklerini

belirtiyor. Öğretmenlerin ödül uygulamalarını bıraktıklarında, öğrencilerin eski haline döndüğü gözlemlenmiştir. Song (2017) da gerçekleştirdiği araştırmasında ödüllerin öğrenme üzerinde katkısı olmadığını ortaya çıkarmıştır. Costică (2014) aynı şekilde ödüllerin tamamen dışsal motivasyonla ilgili olduğunu savunmuştur. Ona göre dışsallık yükseldikçe içsel motivasyon düşmektedir.

Deci ve Ryan (1990) içsel motivasyonun geliştirilmesi için özgürlük, yetki ve takdir gibi öğelerin önemli olduğunu savunurlar. Ödüllerin sürekli bir motivasyon sağlamadığını, aksine dışsal bir motivasyon kaynağı olduğunu ve uzun vadede içsel motivasyonu azaltabileceğini öne sürerler. Ona göre, öğrencilerin kendi içlerinden gelen motivasyonu teşvik etmek için özgürlük ve sorumluluk verilmelidir. Kohn (1999) ödüllerin genellikle içsel motivasyonu zayıflatıldığını ve öğrenmeyi azaltabileceğini savunur. Ona göre, öğrencileri ödüllerle motive etmek, onların gerçekten öğrenme amacını zayıflatır ve uzun vadede başarıyı engeller. Lepper ve Greene (2015) ödüllerin bazı durumlarda içsel motivasyonu azaltabileceğini göstermişlerdir. Özellikle, ödülün motive edici olmaktan ziyade dışsal bir baskı olarak algılandığı durumlarda içsel motivasyonun azaldığını belirtirler.

Swanson'ın (2001) öğrenciler üzerinde yaptığı araştırma, öğrencilerin başlangıçta öğrenme sürecini keyifli bulduklarını ortaya koymuştur. Ancak, zamanla bu doğal öğrenme sevgisinin ödüllerle ilişkilendirilerek bir tür göreve dönüştüğü görülmüştür. Bu durum, bazı öğrencilerin içsel motivasyonlarını kaybedip yaptıkları işin karşılığında ne elde edeceklerine odaklanmalarına yol açmıştır; böylece öğrencilerin doğal öğrenme istekleri adeta ellerinden alınmıştır. Eğitim sisteminin bu açmazı, bazı uzmanların ödül sisteminin insanlar üzerinde kullanılmaması gerektiğini savunmasına neden olmuştur. Buna rağmen, geleneksel ödül yöntemleri halen yaygın olarak kullanılmaya devam etmektedir.

Sonuç olarak, eğitimde ödüllerin içsel motivasyon üzerindeki etkisi konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Eisenberger (1996), Titmuss (2018) ve Reiss (2000) gibi bazı araştırmacılar, ödüllerin belirli koşullar altında içsel motivasyonu artırabileceğini savunurken, Pink (2011), Dweck (2007) ve Deci ve Ryan (1990) gibi diğerleri, ödüllerin genellikle içsel motivasyonu zayıflatıldığını ve uzun vadede olumsuz etkiler yarattığını belirtmektedir. Matera (2009), Song (2017) ve Gündüz ve Balyer (2011) gibi araştırmacılar, ödüllerin kısa vadede davranışları olumlu yönde şekillendirebileceğini ancak uzun vadede öğrencilerin öğrenmeye olan doğal ilgilerini

zayıflatabileceğini göstermiştir. Genel olarak, ödüllerin etkili olabilmesi için dikkatli ve düşünceli bir şekilde yönetilmesi gerektiği, aksi takdirde içsel motivasyonu olumsuz etkileyebileceği sonucuna varılmaktadır.

5.1.4. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarının Dışsal Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problem cümlesi olan *"Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarının dışsal motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin sonucu verilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmenlerin ödül uygulamalarının dışsal motivasyonu sağlamaya ilişkin görüşleri incelendiğinde etkili olduğunu savunanlar temasında öğretmenler, *"ödüllerin dışsal motivasyonu arttırdığını"*, *"ödülün dışsal motivasyon kaynağı olduğunu"* ve *"küçük ödüllerin dışsal motivasyonu sağlamada etkili olduğunu"* belirtmiştir. Kısa vadeli etkisi olduğunu savunanlar temasında öğretmenler, *"ödüllerin dışsal motivasyonu sağlamada kısa vadeli hedefler için yararlı olduğunu"* belirtmişlerdir. Olumsuz etkisi olduğunu savunanlar temasında öğretmenler, *"başarılı öğrencinin dışsal motivasyonunu olumsuz etkileyeceğini"* ve *"öğrencinin koşullanmış olacağını"* belirtmiştir. Etkili olmadığını savunanlar temasında ise öğretmenler, *"insanlar üzerinde etkili olmadığını"* belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri çoğunlukla *"etkili"* ve *"kısa vadeli etkili"* olarak şekillenmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri genel olarak ödüllerin dışsal motivasyonu üzerinde etkili olduğu yönündedir. Bir öğretmen bu konuda: *"Dışsal motivasyonun öğrencileri disiplin altına almak ve istenilen davranışları sergilemeye zorlamak için önemli bir rol oynadığını düşünüyorum."* şeklinde görüş belirtmiştir. Buna paralel olarak, Matera (2009) araştırmasında, ödül gibi dışsal teşviklerin öğrencilerin motivasyonunu artırabileceği ortaya çıkmıştır. Ancak, alternatif araştırma bulguları, bu tür dışsal teşviklerin öğrencilerin sadece geçici olarak uyum göstermelerine yol açabileceğini ve uzun vadede iyi performans göstermeleri için içsel motivasyon geliştiremeyeceklerini belirtmiştir.

Aynı şekilde, Lepper, Greene ve Nisbett (1973) bir davranış dışsal bir ödülle ödüllendirildiğinde, bu davranışın öğrencinin motivasyonunu zayıflatabileceğini savunur. Örneğin, çocukların doğal olarak sevdikleri bir aktiviteyi ödülle

ödüllendirmek, aktiviteyi sadece ödül almak için yapmalarına neden olabilir. Hattie'ye (2008) göre, ödüllerin etkisi bağlam ve uygulama şekline göre değişebilir. Örneğin, dışsal ödüllerin öğrencileri kısa vadeli olarak motive edebileceğini ancak bu ödüllere dayalı motivasyonun sürdürülebilir olmadığını belirtir. Bu görüşe paralel olarak bir öğretmen dışsal ödüllerin kısa vadeli olduğunu: *"Dışsal motivasyon, öğrencilerin kısa vadeli hedeflere odaklanmalarına yardımcı olabilir, ancak gerçek öğrenme ve gelişim için öğrencilerin içsel motivasyonlarını desteklemek kritiktir."* şeklinde belirtmiştir.

Bazı araştırmalar genel itibariyle dışsal ödüllerin motivasyonu azalttığına dair sonuçlara varılmıştır (Deci ve Ryan, 2000; Falk ve Kosfeld, 2006; Fehr ve Falk, 2002; Frey ve Jegen, 2001; Irlenbusch ve Sliwka, 2003; Weibel ve Osterloh, 2010). Bazı durumlarda ise dışsal ödüller dışsal motivasyonu artırabilir. Bir öğretmen bu konuda: *"Öğrencilere başarıları için ödüller vermek, dışsal motivasyonu artırabilir ve hedeflere ulaşma konusundaki çabalarını teşvik edebilir."* şeklinde görüş bildirmiştir. Bu duruma örnek olarak, öğrencinin ilgilendiği bir şeye yatırım yaparak onu ödüllendirilebilir, örneğin, sevdiği bir dersin kursuna katılması için maddi bütçe sağlamak gibi (Kinley ve Ben-Hur, 2015). Ayrıca, eleştiri ve övgünün, performansı nasıl geliştirebilecekleri hakkında bilgi verilerek sunulması durumunda, özerklik duygusunu ve dolayısıyla dışsal motivasyonu artırabileceği kanıtları da mevcuttur (Cameron ve Pierce, 1994; Deci, 1971; Swann ve Pittman, 1977).

Kinley ve Ben-Hur'a (2015) göre dışsal ödüllerin her zaman motivasyonu öldürdüğünü iddia etmek yanlıştır. Aksine, doğru şekilde kullanıldığında, ödüller içsel motivasyonu artırabilir. Buna paralel olarak bir öğretmen: *"Ödüller, öğrencileri çalışmaya teşvik ederek dışsal motivasyonlarını artırabilir. Başarıya ulaşma arzusu yaşayabilirler. Ödül uygulamaları, öğrencilerin belirli hedeflere ulaşmak için çaba göstermelerini ve performanslarını artırmalarını teşvik edebilir."* şeklinde görüş bildirmiştir. Kinley ve Ben-Hur'a (2015) göre zaten keyifle yapılan bir görev için ödül verilecekse, bunun dikkatlice yapılması gerekmektedir ve ödüllerin, insanların içsel olarak neyin motive ettiğini güçlendirdiğinde en etkili olduğunu bilmek gerekmektedir. Buna paralel olarak Fredrickson'a (2004) göre, pozitif duygular bireylerin düşünce ve davranışlarını genişletir, bu da motivasyonu artırabilir.

Literatürde de ödül sistemlerinin öğrencilerin motivasyonunu artırmadaki olumlu etkileri üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin okuldaki zayıf performansının motivasyon eksikliğine bağlanabileceği ifade edilmiş. Kötü not aldıklarında

öğrencilerin hayal kırıklığına uğradığı ve notlarını nasıl düzeltebileceklerini bilmedikleri belirtilmiştir. Ancak, öğretmenlerin notların nasıl iyileştirilebileceği konusunda öneriler sunması ve öğrencilerin daha iyi performans gösterdikten sonra ödüllendirilmesi durumunda, öğrencilerin performanslarının arttığına dikkat çekilmiştir. (Galvan, 2010; Utami, 2022). University of Illinois araştırmacılarının uzun süreli bir çalışması, ödülün öğrenciler için istenilen bir şey olduğunu ve dışarıdan bir takviye olarak öğrencilerin ödevleri tamamlama motivasyonunu artırabileceğini göstermiştir (Wang, 2021) Ödül sistemi ayrıca okula devamsızlığı azaltabilir ve öğretmenlerin de genel olarak bu sistemi olumlu buldukları belirtilmiştir. Ödüllerin, öğrencilerin olumlu öğrenme alışkanlıkları geliştirmesine yardımcı olduğu ve öğrencileri teşvik ettiği ve özgüvenlerini artırdığına dair birçok kanıt sunulmuştur (Wong ve Thomson, 2014).

Bireylerin genel olarak almayı sevdiği dışsal ödüller vardır. Bunlar örnek olarak maddi ve manevi ödüller, hediyeler, takdir, övgü ve diğer insanların önünde onurlandırılmak verilebilir (Kinley ve Ben-Hur, 2015). Yapılan araştırmalara göre dışsal ödüllerin bazen içsel motivasyonu azaltabileceği belirtilmektedir. Buna neden olan teknik terim "crowding out" yani "dışlama etkisi" olarak adlandırılır. Bu, dışsal ödüllerin bir görevi yerine getirme motivasyonunu azalttığı ve diğer motivasyonları baskıladığıdır. Örneğin, öğrencini ders çalışmayı seviyorsa veya özenli çalışması varsa ve onu teşvik etmek isteniyorsa, çalışkanlığı için düzenli olarak ödül verilmelidir (Fehr ve Falk, 2002). Bu durum öğretmenlerce mantıklı ve uygulanması gereken bir zorunluluk görünebilir ancak, bu durum öğrencinin aldığı keyfi azaltabileceğini ve sonunda çabasını da azaltabileceğini göstermiştir. İnsanların zaten yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip olduğu durumlarda, dışsal ödüllerin eklenmesinin çok da faydalı bilinen bir gerçektir (Pink, 2009).

Sonuç olarak, dışsal ödüllerin içsel motivasyon üzerindeki etkisi tartışmalı bir konudur. Bazı araştırmalar, dışsal ödüllerin öğrencilerin motivasyonunu artırabileceğini gösterirken, diğerleri bu tür teşviklerin uzun vadede motivasyonu zayıflatabileceğini belirtmektedir. Ödüllerin etkisi, kullanım biçimine, bağlama ve bireyin doğal motivasyonuna göre değişebilir. Doğru şekilde kullanıldığında, ödüller içsel motivasyonu artırabilir ve performansı olumlu yönde etkileyebilir. Ancak, ödüllerin sıkça ve yanlış bir şekilde kullanılması, içsel motivasyonu azaltabilir ve öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, ödül sistemleri tasarlarken

bireylerin motivasyonlarını güçlendiren yaklaşımlara odaklanmak önemlidir (Deci ve Ryan, 2000; Falk ve Kosfeld, 2006; Fehr ve Falk, 2002; Frey ve Jegen, 2001; Hattie, 2008; Irlenbusch ve Sliwka, 2003; Lepper, Greene ve Nisbett, 1973; Matera, 2009; Pink, 2009; Weibel ve Osterloh, 2010).

5.1.5. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Yansımaya İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problem cümlesi olan *"Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına yansımaya ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin sonucu verilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Ödül uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına yansımaya ilişkin görüşlerinde etkili olduğunu düşünenler temasında öğretmenler, *"akademik başarıyı artırdığını"*, *"sadece manevi ödüllerin başarıyı artırdığını"* ve *"dolaylı olarak başarılarına etki ettiğini"* bildirmiştir. Etkisinin geçici olduğunu savunanlar temasında öğretmenler, *"kısa süreli başarı sağladığı görüşünü"* bildirmiştir. Etkili olmadığını savunanlar temasında öğretmenler, *"akademik başarıyı artırmadığı"*, *"akademik başarıyı düşürdüğünü"* ve *"her öğrencide etkili olmadığını"* belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin büyük çoğunluğunun *ödül uygulamalarının akademik başarıda etkili olduğunu* belirttiği sonucuna varılmıştır.

Sonuca bakıldığında, öğretmenlerin görüşleri ödüllerin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı yönündedir. Bu konuda bir öğretmen *"Ödülün, çocuğa kendisini iyi hissettiren, eğitim öğretim ortamına aidiyetini pekiştiren, derslere ilgisini artıran manevi ödülün akademik başarısını olumlu yansıdığını düşünüyorum"* şeklinde görüş bildirmiştir. Buna paralel olarak Safiullah, Nadeem ve Asma'nın (2023) çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları ödüller ile öğrencilerin başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu ve ödüllerin öğrencinin başarısına katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Bir öğretmen ise *"Akademik başarısına etkisi büyüktür. Özellikle akademik başarının ve yarış etkisinin çok olduğu eğitim sistemlerinde öğrencinin ana motivasyonu ödül uygulamalarıdır."* şeklinde görüş bildirmiştir. Buna paralel olarak, Hajrah'ın (2018) çalışmasında da ödüllerin öğrenmeye olan motivasyonlarını ve ilgilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Galea, Mallia, Rothwell ve Diedrichsen (2015) ödüllerin öğrenmenin kalıcılığını arttığını ortaya koymuştur. Bir öğretmen de *"Ödül uygulamaları, öğrencilerin akademik başarılarını teşvik etmek ve istenilen"*

davranışları sergilemelerini sağlamak için kullanılabilir." şeklinde görüş bildirmiştir. Buna paralel olarak, Iqbal, Jabeen, Haider ve Iqbal'in (2015) çalışmasında ödüllerin öğrenme davranışı üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Miller, Andy, Ferguson, Eamonn ve Simpson, Rachel'in (1998) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Ödüllerin akademik başarıyı arttırdığına dair diğer bir öğretmen ise: *"Akademik hedeflere ulaşma yolunda öğrencilere hedefleri doğrultusunda ödüller sunmak, isteklerini ve çabalarını artırabilir."* şeklinde görüş bildirmiştir. Buna paralel olarak, Indrawati, Marzuki, Syafi'urrohman ve Malik'in (2021) çalışmasında çeşitli ödül türlerinin öğrencilerin öğrenme başarısı ve disiplinine katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme başarısına etkili bir şekilde katkıda bulunan ödül türleri övgü, saygı, maddi ödüller ve takdir işaretidir. Diğer bir öğretmen ise: *"Dersi seven bir öğrenciyi küçük ödüllerle motive etmek önemlidir. Bunun için tebrikler, hak ettiği puanları verme gibi ödüller verilebilir. Bu öğrenciyi hak ettiğini alma konusunda motive eder. Derslerine daha mutlu bir şekilde hazırlanabilir veya ders çalışabilir"* şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşe paralel olarak, Surbakti'nin (2019) araştırmasının sonuçlarında, ödülün öğrencileri mutlu hissettirmek için bir yol veya eğitim aracı olduğunu, çünkü onların eylemleri ve çalışmalarının ödüllendirildiğini belirtmektedir.

Sujiantri (2016) da aynı şekilde, *"öğrencilerin potansiyelleriyle yeterince ilgilenmek, basit bir motivasyon biçimidir"* şeklinde görüş bildirmiştir. Ona göre, birçok öğrenci, dikkat çekici hissetmedikleri için öğrenme motivasyonuna sahip değildir. Bu yüzden ödül, ona göre, öğrenmede önemli bir öneme sahiptir. Bu sonuçlar, Sari ve Hadijah'ın (2017) araştırmasıyla paralel olarak, ödül verme yoluyla sınıf yönetiminin, öğrenci farkındalığı ve öğrenme davranışları üzerinde önemli ölçüde etkili olabileceğini, bunun da öğrenci motivasyonu aracılığıyla gösterildiğini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde, Schunk (2008) da sınıfta ödül kullanımının öğrenci motivasyonunu artıracığını belirtmektedir. Ödüller, eğer gerçek performans veya ilerleme ile bağlantılıysa, beceriler veya yetkinlikler hakkında bilgi verirler; örneğin, öğretmenler öğrencilere yeni beceriler öğrenmeleri veya yeni bilgiler kazanmaları için övgüde bulunduğu. Bu nedenle, öğretmen ödül verdiğinde, öğrenciler davranışı mutluluk duygusuyla ilişkilendirebilirler.

Ödüllerin akademik başarıya etkisinin olumlu olduğu görüşlerinin aksine bir öğretmen: *"Öğrenme ve derse ilgi açısından değerlendirirsek kısa süreli motivasyonu"*

artırdığını söyleyebilirim. Sürekli ödülün akademik başarıyı uzun dönemde olumlu etkisinin olacağını düşünmüyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Buna paralel olarak Zito (2017) ödülün yüksek öğrenme oranlarına yol açmadığını belirtmiştir. Deci, Koestner ve Ryan (2001) göre, ödüller öğrencinin öğrenmeye olan içsel motivasyonunu artırmaz. Simon (1997), ödüllerin performans üzerinde kısa vadeli bir etkisi olabileceğini ancak uzun vadeli öğrenme ve başarı üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğunu savunur. Ona göre, öğrenme ve başarı için daha önemli olan faktörlerden biri sürekli geri bildirimdir.

Thaler ve Sunstein (2009), ödüllerin insanların davranışlarını şekillendirmede önemli bir rol oynayabileceğini savunurlar. Ancak bu etkiyi sürdürmek için ödülleri zaman zaman değiştirmenin veya çeşitlendirmenin gerektiğini belirtirler. Hattie (2011), öğrenci başarısını etkileyen faktörler üzerine yaptığı meta-analizlerde, ödüllendirme stratejilerinin orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ancak öğrenci öğrenme sürecindeki diğer faktörlerle etkileşim içinde olduğunu belirtir. Tough (2013), ödüllerin çocukların karakter gelişimini etkileyebileceğini savunur. Ona göre, çocuklara dayanıklılık, azim ve öz-disiplin gibi karakter özelliklerini geliştirmek için ödül sistemlerinden ziyade destekleyici bir ortam sağlanmalıdır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin ve araştırmaların büyük çoğunluğu, ödüllerin öğrencilerin akademik başarısını ve öğrenme motivasyonunu artırdığı yönünde hemfikir olmasına rağmen, ödüllerin etkisi hakkında bazı önemli görüş farklılıkları vardır. Çeşitli çalışmalar, ödüllerin kısa vadeli motivasyonu artırarak öğrencilerin ilgisini ve başarısını yükseltebileceğini göstermiştir. Ancak, ödüllerin etkisinin sürdürülebilirliği konusunda tartışmalar devam etmektedir. Ödüllerin, öğrencilerin içsel motivasyonunu geliştirmede sınırlı kalabileceği ve bazı durumlarda yalnızca geçici uyum sağladığı belirtilmiştir. Uzun vadede, sürekli dışsal teşviklerin içsel motivasyonu zayıflatabileceği ve öğrencilerin doğal öğrenme merakını azaltabileceği vurgulanmıştır. Bu nedenle, ödüllerin etkili kullanımı için stratejik ve dengeli bir yaklaşım benimsenmesi gereklidir; öğrencilerin hem kısa vadeli başarılarını desteklemek hem de uzun vadede içsel motivasyonlarını geliştirmek için ödüllerin dikkatlice yönetilmesi önemlidir (Deci, Koestner ve Ryan, 2001; Hattie, 2011; Mather, 2009; Purwanto, 2006; Schunk, 2008; Simon, 1997; Thaler ve Sunstein, 2009; Tough, 2013; Zito, 2017).

5.1.6. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarının Öğrenci Davranışlarındaki Olumlu Yansımalarına İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problem cümlesi olan *"Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin sonucu verilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmenlerin ödül uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri incelediğinde motivasyon artışı olduğunu düşünenler temasında öğretmenler, *"öğrencilerin motivasyonlarının arttığını"* ve *"heveslendiklerini"* bildirmiştir. Psikolojik etkilerinden bahsedenler temasında öğretmenler, *"özgüven artışı sağladığını"*, *"sosyalleşmeye başladıklarını"*, *"sevgi ve saygıyı arttırdığını"* belirtmiştir. İstenen davranış değişikliğine vurgu yapanlar temasında öğretmenler, *"öğrencilerin derse ilgilerinin arttığını"*, *"disiplin kazandırdığını"*, *"çalışma alışkanlığı kazandıklarını"* ve *"sorumluluk bilinci kazandığını"* bildirmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin görüşleri çoğunlukla *ödüllerin istendik davranışların kazandırılmasında etkili olduğunu* yönündedir.

Öğretmenlerin genel olarak görüşleri ödüllerin öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarıdır. Öğretmenler, ödüller sayesinde öğrencilerin istendik davranışları kazanacağını düşünmektedir. Öğretmenlerden birisi buna ilişkin görüşünü: *"Ödüller olumlu davranışları teşvik edebilir. Örneğin, sınıf kurallarına uyma veya derse aktif katılım gibi istenilen davranışlar ödülleriyle ödüllendirilerek teşvik edilebilir."* şeklinde ifade etmiştir. Buna paralel olarak, Orji, Alsaity ve Chan'ın (2023) çalışmasında ödülün davranış değişikliği uygulamalarında olumlu etkilere sahip olduğunu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya göre, ödül stratejileri, kullanıcıları meşgul edebilir, davranışı eğlenceli hale getirebilir, hedeflere bağlılığı pekiştirebilir ve kötü davranışların sonuçlarını göstererek insanların davranışlarını yönlendirebilir. Turhan ve Yaraş'ın (2013) çalışmasında öğretmenlerin ödülleri, öğrencileri doğru davranmaya teşvik eden hoşlarına gidecek pekiştiriciler olduğu ortaya çıkmıştır. Yaman ve Güven'in (2014) çalışmasında ise öğrenciler ödülleri başarının sembolü olarak tanımlamışlardır. Çalışmada, öğrencilerin ödül aldıkça öğrenme davranışlarının değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ödüllerin olumlu yansıması görüşlerinde bir öğretmen: *"Ödülün boyutu öğrencinin davranışlarına yansıması ile ilişkilidir. Ödül ne kadar yükselmeye devam*

ederse öğrencilerin davranışları ödülü elde etmeye yönelik everilebilir." şeklinde görüş bildirmiştir. Buna paralel olarak, Navaro (2001) ödülleri bir davranışın yapılması için bir teşvik, keyifli bir olanak ve bir hak olarak görmüştür, bu nedenle öğrencilere motivasyon düzeylerinin artması için ödül verilmesinin önemli olduğunu savunmuştur. Diğer bir öğretmen de olumlu yansımalarına vurgu yaparak: *"Ödül alan öğrenci kendini önemli ve başarılı hissetmeye başlıyor. Derse daha fazla katılmak için önde oturmak istiyor. Ayrıca daha iyi öğrenci olmak için çaba sarf ediyor. Hatta daha fazla ödül, övgü, tebrik vs. almak için davranışlarına daha da süperize etmeye çalışıyor"* şeklinde görüş bildirmiştir. Buna paralel olarak, Taşdemir ve Taşdemir'in (2016) çalışmasında, öğrencilerin öğrenme sürecinde çaba göstermelerini, hedefler koymalarını, ilgilerini sürdürmelerini, motive olmalarını, etkin olmalarını, özgüven geliştirmelerini ve başarılarını artırmalarını teşvik etmek için öğretmenlerin, okul ortamında sözlü övgü, alkışlama, örnek gösterme, küçük hediyeler, onur belgeleri, not verme, özel görevler verme, etkinliklere katılım ve büyük ödüller gibi ödüllendirme yöntemlerini kullanmalarının önemli olduğunu saptamıştır.

Ödüllerin davranışlarda olumlu yansıması olabileceği farklı düşünürler ve araştırmacılar tarafından da belirtmiştir. Dweck'a (2007) göre, öğrencilere sürekli dışsal ödüller vermek, özellikle de bunlar başarıyı övmeye dayanıyorsa, sabit bir zihniyet geliştirmelerine neden olabilir. Ödüller yerine, çaba ve süreç odaklı geri bildirimlerin kullanılması, öğrencilerin başarılarını içselleştirmelerini sağlar. Pink'e (2011) göre ödüller, özellikle rutinleşmiş işlerde otomatikliği artırabilir, ancak yaratıcılığı ve derin öğrenmeyi teşvik etmede etkisiz olabilir. Eisenberger ve Cameron (1996), ödüllerin doğru şekilde kullanılması durumunda motivasyonu artırabileceğini savunur. Onlara göre, ödüllerin değeri, kişisel hedeflerle uyumlu olduğunda ve beklenen performansla orantılı olduğunda artar. Ayrıca, ödülün adaletli ve şeffaf bir şekilde verilmesi de önemlidir. Piaget'a (1954) göre, çocuklar öğrenme süreçlerinde aktif bir rol oynarlar ve deneyimlerini yapılandırarak bilgiyi oluştururlar. Ödüller, çocukların deneyimleri ve keşifleriyle uyumlu olarak kullanıldığında, öğrenmeyi teşvik edebilir ve olumlu davranışları güçlendirebilir.

Sosyologlar, somut ödülün kullanılmasının, öğretmenler ve öğrenciler arasında belirli sembolik işaretlere dayalı bir sosyal etkileşim süreci olduğunu ve genç öğrencilerin benlik kavramını kazanmalarının ve sosyalleşme gelişimini tamamlamalarının en önemli yollarından biri olduğunu öne sürmektedir. Bu bakış

açısına göre, somut ödüller, çocukların iyi davranış ve karakter geliştirmelerine, benlik ve bilinç hakkında iyimser görüşler oluşturmalarına ve toplumda rol üstlenme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olacak yararlı bir araçtır. Ayrıca bu tür sosyal etkileşim yoluyla genç öğrenciler okulda olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurabilirler (Yu, 2019).

Sonuç olarak, öğretmenlerin genel görüşü, ödüllerin öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkilediği yönündedir. Araştırmalar, ödül stratejilerinin öğrencilerin motivasyonunu artırarak istedik davranışları kazanmalarını sağladığını ve öğrenme süreçlerine olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir. Öğrenciler ödülleri başarının sembolü olarak görürken, eğitim bilimciler ödüllerin çaba ve süreç odaklı olarak verilmesinin daha etkili olduğunu savunmaktadır. Ödüllerin doğru kullanımı, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmakta, olumlu davranışları pekiştirmekte ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendirmektedir. Ancak, ödüllerin adaletli ve şeffaf bir şekilde verilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır (Dweck, 2007; Eisenberger ve Cameron, 1996; Navaro, 2001; Piaget, 1954; Pink, 2011).

5.1.7. Öğretmenlerin Ödül Uygulamalarının Öğrenci Davranışlarındaki Olumsuz Yansımalarına İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın yedinci alt problem cümlesi olan *"Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarının öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin sonucu verilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmenler ödülün öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşlerinde dışsal motivasyon temasında öğretmenler, *"öğrencilerin ödüle bağımlı hale geldiğini"*, *"ödül olmayan durumlara kayıtsız kaldıklarını"*, *"çıkar sağlamaya çalıştıklarını"* belirtmiştir. İçsel motivasyon temasında öğretmenlerin, *"içsel motivasyonu zayıflattığını bildirdiği"* görülmektedir. Psikolojik etkiler temasında öğretmenler, *"öğrencilerin ödüle ulaşmak için rol yaptıklarını"*, *"şımarıklığa sebep olduğu"* ve *"hayal kırıklığına sebep olduğu"* şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. İstenen davranış değişikliği temasında öğretmenler, *"öğrencilerin olumsuz davranışlarını tekrarladığını"*, *"akranlarıyla zıtlık yaşamadıklarını"* ve *"akranlarıyla rekabet içinde olduklarını"* belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri çoğunlukla ödülün dışsal ve içsel motivasyona olumsuz etkileyerek öğrenci davranışlarına olumsuz yönde etki ettiği yönündedir.

Öğretmenlerin genel olarak görüşleri ödüllerin motivasyonu olumsuz etkilediği ve öğrenci davranışlarına olumsuz yönde etki ettiği yönündedir. Bir öğretmen bu sonuçla ilgilini görüşlerini: *"Ödüller özellikle aşırı kullanıldığında veya her istenilen davranış için ödül verildiğinde, öğrencilerin içsel motivasyonlarını zayıflatabilir"* şeklinde aktarmıştır. Buna paralel olarak, Lepper (1988), ödül sistemlerinin motivasyon üzerindeki karmaşık etkilerini incelemiştir. Çalışması, dışsal ödüllerin bazı durumlarda istenen davranışları geçici olarak teşvik edebileceğini, ancak uzun vadede içsel motivasyonu zayıflatabileceğini göstermektedir. Örneğin, bir öğrenci sadece ödül almak için çalışıyorsa, öğrenmeye olan gerçek ilgisi azalabilir.

Diğer bir öğretmen de aynı şekilde: *"Ödüllerin birçok olumsuz yansımaları vardır. Özellikle dışsal motivasyonu artırırken içsel motivasyonu zayıflatabilirler"* şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşe paralel olarak, Landrum ve Kauffman (2014) ödüllerin sadece kısa vadede davranışları değiştirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Buna paralel olarak, Deci, Koestner ve Ryan'a (2001) göre, dışsal ödüller (örneğin, para, hediyeler) bazen istenen davranışları kısa vadeli olarak teşvik edebilir, ancak uzun vadede içsel motivasyonu zayıflatabilir. Ayrıca, Gündüz ve Balyer'e (2011) göre, öğretim sürecinde bazı durumlarda dış müdahale gerekli olabilir. Bu müdahale, öğrenciyi teşvik etmek için yapıldığında ödül, istenmeyen davranışı önlemek için yapıldığında ise ceza olarak kendini gösterir.

Motivasyon düşüklüğü ile ilgili diğer bir öğretmen ise: *"Sürekli ödül kullanımı, öğrencilerin sadece bir ödül elde etme amacı güderek yüzeysel olan ve gerçekçi olmayan bir motivasyonla çalışmalarına neden olabilir."* şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşe paralel olarak, Glasser'a (1985) göre, dışsal ödüller öğrencilerin kendi iç motivasyonlarını ve sorumluluklarını geliştirmelerini engelleyebilir. Slavin (2018), ödül sistemlerinin, öğrenciler arasında rekabeti artırarak işbirliği ve yardımlaşma kültürünü zayıflatabileceğini belirtir. Örneğin, ödül odaklı bir sınıf ortamında öğrenciler birbirleriyle işbirliği yapmak yerine sadece kendi başarılarına odaklanabilirler.

Ma (2023) maddi ödül sistemi dünya genelinde yaygın olarak kullanıldığını belirtmiş ve içsel motivasyonun, özgüveni, onur duygusunu ve bağımsız öğrenme yeteneğini pekiştirerek sınıf performansının iyileştirilmesi gibi birçok faydalı etki göstermiş olsa da, bu sistemin öğrenci ahlaki gelişimiyle çelişmesi, öğrencilerin içsel motivasyondan ziyade dışsal motivasyona yönelmesi ve öğrencilerin öz

motivasyonunu ve yetkinliğini zayıflatması gibi olumsuz etkileri de ortaya konmuştur. Bandura'ya (1971) göre öğrenme süreci oldukça çaba gerektiren bir süreçtir ve çocuklar, anlamak ve katılmak suretiyle öğrendiklerinde içsel olarak motive olurlar, bu da dışsal motivasyon araçlarına ihtiyaç duymayacakları anlamına gelir

Literatürde de eğitimde uygulanan ödüllerin davranışlara etkisi ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bazıları ödüllerin önemini vurgularken (Başaran, 1998; Eisenberger ve Cameron, 1996), diğerleri ise öğrencilerin sadece ödül almayı hedeflemesini, amaçsız bir ödül arayışında olmalarını, her eylem için bir ödül bekleyişlerini, az sayıda öğrenciyi hedeflediğini ve istenmeyen davranışların ortaya çıkması gibi ödülün içsel risklerine dikkat çekmektedirler (Hall, 2009; Kazancı, 1989; Marshall, 2009; McLoyd, 1979; Swanson, 2001). Bunun yanında, ödülün olumsuz yansımalarına vurgu yapılmıştır. Çocukları sürekli olarak maddi değeri olan ödüllerle teşvik etmek, onların tüm değerleri maddi açıdan değerlendirmelerine ve ilişkilerini bu temele oturtmalarına neden olabilir. Bu tür ödüllerle çocukların sorumlu bireyler haline geldiği öne sürülse de, aslında durumun böyle olmadığı görülmektedir. Çünkü burada ödül, istenilen davranışın kendisinin yerine geçmektedir. Eğer çocuk ödüle ilgi duyuyorsa, davranışında kısa vadeli bir değişiklik gözlenebilir, ancak uzun vadede bu davranış değişikliği sürdürülememektedir (Marshall, 2009).

Ödüllerin kullanımı, kuralları öğrencilere öğretmenin veya istenmeyen davranışlardan kaçınmanın bir yolu olarak görülebilir. Ancak, dışsal motivasyon unsurları öğrencilerin öz düzenleme ve değerleri içselleştirme yeteneklerine müdahale ederek uzun vadede olumsuz etkilere neden olabilir (Joussemet, Koestner ve Lekes, 2004). Örneğin, sık sık ödüllendirilen çocukların, akranlarına göre başkalarına yardım etme olasılıkları daha fazla düşmektedir (Fabes, Fultz ve Eisenberg, 1989) ve ödül verilen küçük çocuklar, karşılığında bir şey beklemedikleri sürece paylaşmaya daha az eğilimlidirler (Ulber, Hamann ve Tomasello, 2016). Ödüllerin bilinen bir dezavantajı, devamlılık gerektirmeleridir çünkü kendiliğinden sürdürülebilen davranışlar yaratmazlar. Bireyler, ödül almak için bir görevi yerine getirdiklerinde veya bir davranışı sergilediklerinde, ödüller ortadan kalktığında o görevi veya davranışı sürdürmek için bir neden kalmaz (Reeve, 2006).

Öğrencilerin olumlu davranışlarını artırmak için kullanılan ödüller, dışsal bir motivasyon kaynağı olarak işlev görmektedir ve bu durum, öğrencilerin içsel motivasyonunu ve öğrenme sürekliliğini olumsuz etkileyebilir (Gündüz ve Balyer,

2011). Bu nedenle, sınıf yönetiminde disiplini sağlamak amacıyla öğretmenlerin ödül sistemini kullanarak öğrenci davranışlarını yönlendirmesi, tutarlılık sağlaması ve davranışları yapılandırması gerekmektedir (Aydın, 2000). Ödül uygulamaları genellikle davranışçı yaklaşıma dayanmaktadır, bu yaklaşımda öğrenme süreci "pekiştirme" ile gerçekleşir ve pekiştirme, ödüllendirme anlamına gelir. Hedeflenen davranışın teşvik edilmesi ve sürekliliğinin sağlanması için pekiştirme (ödüllendirme) önemlidir (Morgan, 2000).

5.1.8. Öğretmenlerin Ceza Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın sekizinci alt problem cümlesi olan *"Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin sonucu verilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmenlerin ceza uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, ceza uygulamalarının uygulanmasının gerekliliği temasında öğretmenler, *"davranışa yönelik olmalı"*, *"kişiliği zedelememek şartıyla uygulanabilir"* olduğunu ve *"caydırıcı cezalar olmalı"* şeklinde görüşlerini bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Olumsuz etkileri temasında öğretmenler, *"travmatik etkiler yaratabileceğini"*, *"istenmeyen davranışlara sevk edeceği"* ve *"kin ve intikam duygularına neden olacağı"* görüşünü bildirmişlerdir. Olumlu etkileri temasında öğretmenlerin *"disiplin ve sorumluluk bilinci kazandırdığı"* ve *"motivasyonu artırıcı bir etkiye sahip olduğu"* görüşünü bildirmişlerdir. Alternatif yaklaşımların kullanılması gerekliliği temasında öğretmenlerin, *"dersin akışının değiştirilmesi gerektiği"*, *"iletişim kurulması"* ve *"eğitici önlemler alınması gerektiği"* görüşlerini bildirmişlerdir. Cezaların adaletli kullanımı temasında öğretmenler, *"adil ve orantılı kullanılması gerektiğini"* ve *"özel durumların dikkate alınması gerektiğini"* belirtmişlerdir. Sonuca bakıldığında öğretmenlerin çoğunlukla *adil ve orantılı kullanılması gerektiği* ve *davranışa yönelik olması gerektiği* hakkında görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin genel itibarıyla ceza uygulamalarına karşı bakış açısı çoğunlukla uygulanması gerektiği yönündedir. Öğretmenler görüşlerinin bazıları: *"Cezanın da bazı durumlarda en az ödül kadar etkili olduğunu düşünüyorum."*, *"Ceza uygulamaları kişiliği zedeleyici olmamak şartıyla uygulanabilir."*, *"Cezanın da ödül kadar gerekli olduğunu düşünüyorum ama ceza verilirken öğrencinin özel durumları dikkate alınmalı"*, *"Ceza, istenmeyen davranışlara yönelik bir tür önlem olarak kullanılır."*

şeklindedir. Araştırmanın bu sonucu Altınkaynak, Bayrak, Taşkın ve Akman (2018), Babayiğit ve Erkuş, (2016), Demir, Şahin ve Kartal (2012), Gümüş (2014), Hakim (2018), Moberly, Waddle ve Duff (2005), Mwai, Kimengi ve Kipsoi (2014), Sadık (2002), Safrida (2020), Sak, Sak ve Çiçek (2016), Sevim ve Karabulut (2024); Uysal, Altun ve Akgün (2010) ve Yuningsih ve Sunaryo'nun (2021) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Bunun aksine, öğretmenlerden bazıları cezanın olumsuz yönlerine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerden bazıları ceza için: *"Ceza çocuğu daha çok istenmeyen davranışa sevk ediyor."*, *"Ceza sistemini yanlış buluyorum"*, *"Öğrenciler ceza veren kişiye kin ve intikam duygusu besliyor bilinçaltında da bu durumu büyütüyorlar."*, *"Dayak, bağırma gibi öğrenciyi rencide eden, psikolojik travmalara yol açabilecek türden cezaları kesinlikle yanlış buluyorum."* gibi görüşler bildirmiştir. Buna paralel olarak, cezanın olumsuz etkilerinin olduğunu ve uygulanmamasına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Bu durum, Apay (2018), Çelik (2006), Günden (2019), Gündüz ve Balyer (2011), Güzelyurt (2019), Keklik (2008), Köçer ve Çınar (2021), Song, (2017), Tekke, Özer ve Taş (2018), Tetik (2013), Thaib'ın (2023) çalışmalarında ceza uygulamalarının kullanılmaması gerektiği sonucu ile benzerlik göstermiştir.

Literatürde de araştırmacılar ceza ile ilgili görüşlerini ortaya koymuştur. Bandura (1971) cezanın yanlış davranışların düzeltilmesinde kullanılabileceğini, ancak bu kullanımın dikkatle ve ölçülü bir şekilde yapılması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca, ceza uygulamalarının olumsuz etkilerine de dikkat çekmiştir. Özellikle aşırı ve sürekli ceza uygulamalarının öğrencilerde motivasyon kaybına, özsaygı eksikliğine ve olumsuz duygulara yol açabileceğini belirtmiştir. Buna paralel olarak bir öğretmen: *"Ceza hususunda bakış açım pek olumlu değil ama bu cezanın nasıl olduğuna göre de değişebiliyor. Cezalar sert olmaktansa caydırıcı olmalıdır. Onur kırıcı veya utandırıcı cezalar olmamalıdır"* şeklinde görüş bildirmiştir.

Bandura'nın (1971) önemsedığı bir diğer nokta da, ceza yerine olumlu pekiştirmenin tercih edilmesidir. Olumlu pekiştirmenin, istenilen davranışları teşvik ederek öğrencilerin motivasyonunu artırabileceğini ve daha sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturabileceğini vurgular. Böylece, ceza uygulamalarının yanı sıra olumlu pekiştirmenin de öğrencilerin davranışlarını yönlendirmede etkili bir strateji olduğunu savunur.

Buna paralel olarak, Skinner (1938) cezanın davranışları değiştirmede önemli bir araç olduğunu savunur. Ona göre, istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması veya azaltılması için ceza uygulanabilir. Ancak, cezanın etkili olabilmesi için doğru zamanlama, tutarlılık, açıklık ve ölçülü kullanım önemlidir. Ayrıca, cezanın yanında istenilen davranışların pekiştirilmesi ve alternatif davranışların öğretilmesi gerektiğini vurgular. Skinner'e (1938) göre, etkili bir eğitimde ceza, öğrenci davranışlarını yönlendirme ve istenilen sonuçları elde etme açısından önemli bir rol oynayabilir ancak dikkatle ve kontrollü bir şekilde kullanılmalıdır. Buna paralel olarak bir öğretmen *"Ceza öğrenciye yönelik değil, onun yapmış olduğu davranışa yönelik olmalıdır. Hatasını anlamasına yardımcı olacak türden cezalar verilebilir."* şeklinde görüş bildirmiştir.

Kohn'a (1999) göre, ceza uygulamaları genellikle dışsal motivasyon araçlarıdır ve öğrencilerin gerçekten öğrenmeye odaklanmalarını engelleyebilir. Cezanın, öğrencilerde kısa vadeli sonuçlar elde etmeye yarayabileceği kabul edilebilir; ancak uzun vadede öğrencilerin içsel motivasyonunu azaltabilir, yaratıcılıklarını engelleyebilir ve özgüvenlerini zayıflatabilir. Buna paralel olarak bir öğretmen *"Öğrencilerin öğrenmeye olan doğal ilgisini korumak ve onları sürekli olarak motive etmek önemlidir. Bu nedenle, ceza uygulamalarının yanı sıra alternatif yaklaşımların kullanılması gerektiğine inanıyorum."* şeklinde görüş bildirmiştir. Kohn (2006), eğitimde ceza yerine öğrencilere gerçek anlamda öğrenme fırsatları sunulması, öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi ve işbirlikçi öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğini vurgular. Bu şekilde, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırabilir ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirilebilir.

Aynı doğrultuda, Piaget (1954), ceza uygulamasının çocukların bilişsel gelişimine ve öğrenme motivasyonuna olumsuz etkileri olabileceğinden bahsetmiştir. Çocukların, hatalar yaparak öğrenmeleri gerektiğini ve bu süreçte cezalandırılmalarının öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceğini savunmuştur. Ona göre, ceza yerine olumlu pekiştirmenin ve açıklayıcı, rehberlik edici yaklaşımların kullanılması daha etkili olabilir. Çocukların hatalarından ders çıkarabilmeleri ve doğru davranışları öğrenebilmeleri için destekleyici bir öğrenme ortamının sağlanması önemlidir. Piaget (1954) ceza uygulamasının çocukların bilişsel gelişimini olumsuz etkileyebileceğini ve alternatif yöntemlerin tercih edilmesi gerektiğini vurgular. Vygotsky'ye (1998) göre de, ceza uygulamaları genellikle öğrenciler arasında olumsuz

duygular yaratır ve öğrencilerin içsel motivasyonunu azaltabilir. Ona göre, ceza öğrencilerin öz-düzenleme yeteneklerini zayıflatabilir ve öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir

Bolat (2016) eğitimde cezanın öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere yol açabileceği öne sürmüştür. Cezanın genellikle disiplin sağlamada kullanıldığını ve bu durumun öğrencilerde korku, endişe ve özgüven eksikliği gibi sonuçlara neden olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, ceza uygulamalarının öğrenciler arasında rekabeti artırabileceğini ve işbirliği ve dayanışma gibi önemli sosyal becerilerin gelişimini engelleyebileceğini vurgulamıştır. Bunun yerine, olumlu davranışları pekiştirmenin ve öğrencilerin sorumluluk almasını teşvik etmenin daha etkili bir yaklaşım olduğunu savunmuştur.

Ryan ve Deci'nin (2018) görüşlerine göre, dışsal motivasyon araçları olan, öğrencilerin içsel motivasyonunu zayıflatabilir ve öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Bu bağlamda, cezanın öğrencilerin öz-düzenleme ve özerklik duygusu üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini vurgulamışlardır. Ryan ve Deci (2018), öğrencilerin daha içsel motivasyonla öğrenmelerini teşvik eden, özerkliklerini destekleyen ve kendilerini ifade etme fırsatları sunan öğretim yaklaşımlarının tercih edilmesini savunmuşlardır. Bu doğrultuda, ceza yerine öğrencilerin motivasyonunu artıracak ve özgüvenlerini güçlendirecek pozitif yöntemlerin kullanılmasının önemini vurgulamışlardır.

Rosenberg'e (2015) göre, ceza uygulamaları genellikle şiddet içerir ve çocuklarda duygusal yaralar açabilir. Onun önerdiği yaklaşım ise şiddet içermeyen, anlayış ve empati temelli bir iletişimdir. Rosenberg (2015), eğitimde ceza yerine duygusal ihtiyaçların ve hislerin ifade edilmesini ve anlaşılmasını teşvik etmiştir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklarla empati kurarak, duygularını ifade etmelerine ve ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olmaları önemlidir. Bu yaklaşım, çocukların duygusal zekâlarını geliştirir, kendilerini ifade etme becerilerini artırır ve daha sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağlar.

Dewey'e (2020) göre, eğitimde ceza uygulamaları genellikle sonuçsuz ve zararlıdır. Ona göre, ceza uygulamaları sadece öğrencilerin istenmeyen davranışları bastırabilir, ancak gerçek anlamda öğrenmeyi ve içsel motivasyonu teşvik etmez. O, ceza yerine demokratik eğitim ortamlarının önemini vurgular. Onun görüşüne göre,

öğrencilerin disiplin sorunlarına anlayışla yaklaşılmalı ve onların demokratik süreçlerle eğitilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin görüşleri genel itibariyle uygulanması yönündedir. Öğretmenler öğrencilerin sorumluluk kazanmasını disiplini ve istenmeyen davranışları önlemek için cezaların olması gerektiğini savunmaktadır. Fakat öğretmenlerin görüşleri yapılan bu konu hakkında yapılan kapsamlı araştırmalara ters düşmektedir. Literatürde cezaların disiplini sağlamadığı, istenmeyen davranışları önlemediği, sorumluluk kazandırmadığı gibi yönlerine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca yine literatürde cezaların istenen davranışlara olumsuz yönde etki ettiği vurgulanmaktadır. Araştırmalar öğrencilerin ceza uygulamaları sonrasında onur kırıcı bir uygulama olarak düşünme, haksız bir uygulama olduğunu düşünme, üzülme, utanma, rezil olduğunu düşünme, küçük düşme, kızgınlık, kırgınlık, kendini mutsuz hissetme, acıma, özgüvenini kaybetme, öğretmenden nefret etme ve derse olan ilginin azalması, gibi olumsuz duygular yaşadıklarını belirtmişlerdir (Gündüz ve Balyer, 2011; Lewis, 2001; Lewis, Romi, Qui ve Katz, 2005; Tauber, 1995).

5.1.9. Öğretmenlerin Ceza Yöntemlerine İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın dokuzuncu alt problem cümlesi olan "*Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?*" sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin sonucu verilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmenlerin ceza yöntemlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ceza yöntemlerini uygulamayanlar temasında öğretmenler, "*ceza yöntemlerini kullanmadığını*" belirtmiştir. İkinci tip ceza yöntemleri temasında öğretmenler, "*öğrencileri sınıftan dışarı çıkardıklarını*", "*sınıf etkinliklerine dâhil etmedikleri*" ve "*teneffüse çıkarmadığı*" sonucuna ulaşılmıştır. Kişiyi özel ceza kullananlar temasında öğretmenler, "*her cezanın her öğrenci için geçerli olmadığını*" belirtmiştir. Alternatif yöntemler kullananlar temasında öğretmenler, "*eğitici cezalar kullandığını*", "*öğrenciyle iletişime geçtiğini*", "*rehberlik servisine yönlendirdiği*" ve "*seçenek verdiği*" saptanmıştır.

Öğretmenlerin çoğunluklu görüşlerinden olan ikinci tip cezalardaki görüşlerinde öğretmenler sınıftan dışarı çıkardıklarını bildirmiştir. Bu görüşü bir öğretmen: "*Örneğin sınıf huzurunu bozan öğrencimi sınıftan dışarı çıkardım.*" şeklinde

belirtmiştir. Aynı şekilde, Can ve Ermeydan'ın (2017) araştırmasında öğretmenlerin ikinci tip cezaların uygulanması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, görüşlerinde ceza yöntemleri olarak dersten çıkarma, okuldan uzaklaştırma ve caydırıcı cezalar bulunmaktadır.

Diğer bir öğretmen ise: *"Ceza verilecekse özellikle sebebinin açıklanması ve ikinci tip cezalar kullanılmasını düşünüyorum mesela teneffüse çıkmama gibi. Ancak mümkünse kullanılsın."* şeklinde ikinci tip cezalar hakkında görüş bildirmiştir. Buna paralel olarak, Güzelyurt, Tok, Tümas ve Uruğ'un (2019) çalışmasında öğretmenlerin ikinci tip ceza olarak oyundan çıkarma, ara verme olarak düşünme köşesine gönderme ve birinci tip ceza olarak da sözel olarak uyarma, kızma, bağırma yöntemlerini kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerden birisi ceza uygulanmasında olumsuz pekiştirme kullandığını: *"Cezayı ise istenmeyen bir durumla karşı karşıya kaldığım zaman daha çok olumsuz pekiştireç kullanarak yapıyorum. Bunu da daha çok akademik odaklı yapıyorum. Mesela çocuğa yazı yazdırıyorum."* şeklinde ifade etmiştir. Bu doğrultuda, Sevim ve Karabulut'un (2024) çalışmasında, öğretmenlerin en sık kullandığı ceza yöntemlerinin sırasıyla sözlü uyarı, bedensel uyarı (örneğin öfkeli bakışlar ve asık surat), ev ödevi veya yazılı ödev verme, puan kırma, sınıf veya bahçe temizliği yaptırma ve sınıfın önünde tek ayak üzerinde bekletme gibi cezalar olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerden birisi öğrenciyle iletişime geçmenin önemini: *"Ceza, son çare olarak düşünülmeli ve öğrenci ile açık iletişim kurularak nedenini anlamaya çalışılmalıdır."* şeklinde aktarmıştır. Buna paralel olarak, Korkut ve Karataş'ın (2019) çalışmasında öğretmenlerin en çok tercih ettikleri yöntemlerin başında, öğrenci ile dersten sonra konuşmak geldiği görülmektedir. Bunu, öğrenciyi vücut dili ile sözsüz uyarmak (örneğin, kaşlarını çatmak, başını sallamak, göz teması kurmak) ve öğrenciye hemen durmasını söylemek gibi yöntemler takip etmektedir.

Öğretmenler görüşlerinde fiziksel cezaya başvurmadıkları gözlemlenmiştir. Bu görüşlerin aksine, Demir, Şahin ve Kartal'ın (2012) araştırma sonuçlarına göre öğretmenler ceza yöntemlerinden en çok uyguladıkları ceza, psikolojik ve fiziksel, en az ise sosyal ceza yöntemleridir. Buna ek olarak, Altınkaynak, Bayrak, Taşkın ve Akman'ın (2018) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğunun, ceza uygulamalarının gerekli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, düzenin sağlanması,

hedeflere ulaşılması, öğrencilerin sosyal hayata hazırlanması ve okul uyumunun kolaylaştırılması gibi nedenlerle disiplinin gerekli olduğunu vurgulamışlardır.

Yumuşak ve Balcı'nın (2018) çalışmasında öğretmenlerin ceza olarak verdikleri tepkiler çeşitlilik göstermekle birlikte, en sık kullanılan yöntemin derste sözle uyarma olduğu, bunu ceza verme, yüksek sesle kızma, mimiklerle uyarma, yüz yüze konuşma ve kurallara uyulduğunda ödül verme gibi diğer tepkilerin takip ettiği belirlenmiştir. Öğretmenler, kurallara uyulduğunda ödül verme, yüz yüze konuşma ve veli iş birliğinin davranış değiştirmede etkili olduğunu, ceza verme, yüksek sesle kızma ve mimiklerle uyarma gibi tepkilerin ise etkili olmadığını ifade etmişlerdir.

Mwai, Kimengi ve Kipsoi'nin (2014) Kenya'da gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin ceza yöntemlerinin kullanılması gerektiğini savunmuştur. Öğretmenlerin en çok kullandıkları ceza yönteminin ise fiziksel ceza olduğu ortaya çıkmıştır. Khanal ve Park'ın (2016) Nepal'de gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin öğrencileri disipline etmenin en iyi yolunun ceza kullanmak olduğunu düşündükleri ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlere göre ceza, çocuklarda korku yaratır, bu da kötü davranışları önler, itaati teşvik eder ve yüksek akademik performans göstermelerine yardımcı olur. Öğretmenlerin çocuk haklarını ve çocuk psikolojisi ve gelişimi ilkelerini göz ardı ettikleri de tespit edilmiştir. Çünkü öğretmenlerin en çok başvurduğu ceza yönteminin fiziksel ceza olduğu ortaya çıkmıştır.

Khateeb'in (2015) Ürdün'deki çalışmasında öğretmenlerin ceza uygulamalarını kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, öğretmenin fiziksel cezaya başvurusunun şu durumlarda meydana gelebileceğini ortaya koymuştur: öğretmen, öğrettiği konuda zayıf olduğunda, öğrencilerini sınıfta meşgul edemediğinde, öğretmen ve öğrencileri arasında etkileşimli bir öğretim ortamı yaratamadığında veya sınıf üzerinde kontrol sağlamak amacıyla öğrencilerin başarısını artırmak için fiziksel cezayı kullanmışlardır. Bu bağlamda, gelişmemiş ülkelerde ceza kullanımının daha fazla olduğu görülmektedir. Türkiye'deki öğretmenlerin araştırmaya göre fiziksel ceza kullanımı az olduğu görünse de ceza kullanımının gerekliliği gelişmemiş ülkelerdeki öğretmenlerle paralel seyretmektedir.

Literatürdeki bulgular, cezanın öğrenmeyi engellediğini, öğrenci başarısını azalttığını ve öğrencileri mutsuz ve üzgün hale getirdiğini ortaya koymuştur. Ceza hassasiyetinin bireyde yüksek kaygı seviyelerine yol açtığını ve davranışları kısıtladığını, bireyin dikkat ve enerjisini tehdit oluşturan duruma yoğunlaştırmasına

neden olduğunu göstermektedir. Bu durum, bireyde kaygı, korku, hüznün ve engellenmişlik gibi olumsuz duygulara yol açar. Ayrıca, kaygı, olumsuz duygular, korku, obsesyon, düşük öz-saygı, sosyal içe kapanma ve depresyon arasında pozitif bir ilişki olduğu, stresle bağlantılı olduğu ve stresin mizacı bir kaynağı olduğu görülmüştür (Carver ve White, 1994; Corr, Pickering ve Gray, 1997; Gray ve McNaughton, 2000; Gray, 1987; Gray, 1990; Gray, 1991; Heponiemi vd., 2004; Segarra vd., 2007; Van der Linden, Beckers ve Taris, 2007).

Bazı araştırmacılar da ceza yöntemlerinin kullanılmasına olumsuz bakmaktadır ve kullanılmaması gerektiğini savunmaktadır. Kohn'a (1999) göre, ceza uygulamak öğrencilerde geçici bir itaatsizlik sağlayabilir ancak öğrenme motivasyonunu azaltır ve öğrenciler arasında güvensizlik oluşturur. Nelsen'a (2006), göre ceza, çocukların sorun çözme ve düşünme yeteneklerini zayıflatır ve ilişkileri bozar. Bunun yerine, çocuklara seçenekler sunarak ve onların duygularını anlayarak daha pozitif bir yaklaşım benimsemek gerekir. Montessori (1912), ceza yerine çocuklara özgür bir ortamda kendi kendilerine keşfetme fırsatı verilmesini savunmuştur. Ona göre, ceza çocukların özgüvenini zayıflatır ve öğrenme isteğini azaltır. Glasser (1985), gerçek anlamda öğrenmenin sınıf içindeki ilişkilerden kaynaklandığını savunmuştur. Ona göre, ceza yerine öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurulmalı ve onların ihtiyaçlarına saygı gösterilmelidir. Dewey'e (1997) göre, ceza yöntemleri öğrencilerin özgür iradesini kısıtlar ve yaratıcılıklarını engeller. Bunun yerine, öğrencilere etkileşimli ve deneyime dayalı bir öğrenme ortamı sunulmalıdır. Gardner'a (2006) göre, her öğrencinin farklı öğrenme tarzları ve güçlü yönleri vardır. Bu nedenle, ceza yerine öğrencilere farklı öğrenme fırsatları sunulmalı ve onların bireysel ihtiyaçlarına göre desteklenmelidir. Vygotsky'a (1998) göre, öğrenciler etkileşim halinde oldukları çevreleriyle birlikte öğrenirler. Ceza uygulamak yerine, öğrencilere işbirliği ve etkileşim fırsatları sağlanmalıdır.

Sonuç olarak, araştırmalar ve araştırmacıların görüşleri cezanın öğrenci davranışları ve akademik başarı üzerindeki olumsuz etkilerini vurgulamaktadır. Araştırmacılar, cezaların istenmeyen davranışları kısa vadede bastırabileceğini, ancak uzun vadede öğrencilerde öfke, düşmanlık, düşük benlik saygısı, stres ve öğrenme kaybı gibi olumsuz duygusal ve psikolojik sonuçlara yol açtığını belirtmiştir. Bu nedenle, eğitimde ceza yerine olumlu pekiştirme, istenilen davranışların teşvik edilmesi ve öğrenciyle olumlu iletişim kurulması gibi yöntemlerin daha etkili ve

sürdürülebilir olduğu görülmektedir. Eğitimcilerin ve eğitim bilimcilerin ortak görüşü, cezanın öğrenme motivasyonunu azaltması ve öğrenciler arasında güvensizlik yaratması nedeniyle, cezanın yerini pozitif ve destekleyici yaklaşımların alması gerektiği yönündedir.

5.1.10. Öğretmenlerin Ceza Uygulamalarının İçsel Motivasyon Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın onuncu alt problem cümlesi olan *"Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarının içsel motivasyon sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin sonucu verilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmenlerin ceza uygulamalarının içsel motivasyon sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri incelendiğinde etkili olduğunu savunanlar temasında öğretmenler, *"içsel motivasyonu artırdığını"* belirtmişlerdir. Kısa süreli etkili olduğunu savunanlar temasında öğretmenler, *"geçici etki edeceğini"* belirtmişlerdir. Etkili olmadığını savunanlar temasında öğretmenler, *"motivasyonun öğrenciden kaynaklanması gerektiğini"* ve *"hiçbir etkisinin olmadığını"* belirtmiştir. Olumsuz etkileri temasında öğretmenler, *"içsel motivasyonu azalttığını"*, *"öğrencilerin öğrenmeye karşı negatif bir tutum geliştirdiklerini"* ve *"olumsuz duygusal tepkilere yol açtığını"* belirtmiştir. Öğretmenler görüşlerinde çoğunluk olarak *cezanın içsel motivasyona olumsuz etki ettiğini* savunmuştur.

Sonuçlara göre öğretmenlerin genel olarak görüşleri eğitimde cezanın öğrencilerin *içsel motivasyonunu düşürdüğü* yönündedir. Bir öğretmen bu konuda *"Cezalar genellikle olumsuz duygusal tepkilere yol açarak içsel motivasyonu azaltabilir"* görüşünü bildirmiştir. Buna paralel olarak Güzelyurt, Tok, Tümas ve Uruğ'un (2018) çalışmasında öğretmenlerin uyguladıkları ceza yöntemlerinin öğrencilerin içsel motivasyonunu düşürdüğü sonucuna varılmıştır. Aynı sonuçlar Gündüz ve Balyer (2011); Köçer ve Çınar (2021); Tetik (2013); Yaman ve Güven (2014); Rahimi, ve Karkami (2015).

Bunun aksine, bazı öğretmenler içsel motivasyonu arttırabileceğinden bahsetmiştir. Bir öğretmen bu konuda *"Cezalar da içsel motivasyonu dolaylı yoldan etkileyebilir. Öğrenciler, istenmeyen davranışların sonuçlarını tecrübe ettiklerinde, bu davranışlardan kaçınmak için içsel motivasyon geliştirebilirler."* şeklinde görüş

bildirmiştir. Aynı doğrultuda, Taşdemir ve Taşdemir (2016) çalışmalarında cezanın motivasyon arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Hallaç'ın (2016) araştırmasında da ceza yönetmeliğinin öğrencilerin motivasyonunda pozitif yönde etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Fuad, Suyanto ve Muhammad'ın (2021) çalışmasında da cezanın motivasyonda etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı sonuçlar Hajrah'ın (2018); Syahrir vd. (2023) ve çalışmasında da ortaya çıkmıştır.

Bir öğretmen ise cezanın içsel motivasyona geçici etkisinin olduğundan bahsetmiştir. Bu görüşlerini *"Etkisinin sadece cezadan kaçmak için geçici olduğu kanaatindeyim."* şeklinde ifade etmiştir. Buna paralel olarak, Ilegbusi'e (2013) göre cezalar, genel olarak ve kalıcı olarak etkili olmaktan ziyade, geçici ve sınırlı etkilere sahip olabilir. Cezanın etkileri, öğrenci kişiliğinden ve öğrenme durumundan bağımsız değildir; öğrenciler çevresel ipuçlarına farklı şekillerde tepki verirler. Ceza, bazı durumlarda zararlı olabilir ve motivasyonu düşürebilir.

Diğer bir öğretmen ise cezanın dışsal motivasyonla ilgili olduğunu belirtmiştir. Bu görüşünü şu şekilde aktarmıştır: *"Ceza da aslında dışsal motivasyon ile ilgilidir. Hatta içsel motivasyonu bazı öğrencilerde çok ciddi anlamda azaltabilir psikolojilerini bozarak."* Aynı doğrultuda, Skinner (1938), davranışçılık teorisine dayanarak dışsal teşviklerin yani dışsal cezaların davranışları şekillendirmede önemli olduğunu savunmuştur. Ona göre, uygun bir şekilde uygulanan cezalar öğrencilerin istenmeyen davranışlarından vazgeçmelerine yardımcı olabilir. Glasser (1985), öğrencilerin sorumluluk almasını ve seçimler yapmasını teşvik etmiştir. Ancak, bazı durumlarda cezaların da gereklilikler arasında olduğunu savunmuştur.

Deci ve Ryan (2001), kendi belirledikleri hedeflere ulaşma isteği olan içsel motivasyonun önemini vurgulamışlardır. Onlara göre, dışsal cezalar öğrencilerin içsel motivasyonunu zayıflatabilir ve uzun vadede öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Kohn (2006) cezalandırma yöntemlerinin öğrencilerde kısa vadeli sonuçlar doğurabileceğini ancak uzun vadede motivasyonu düşürdüğünü savunmuştur. Kohn'a (2006) göre, ceza öğrenciler arasında güvensizlik ve direnç oluşturur, bu da öğrenme ortamını olumsuz etkiler. Piaget (1954), ceza uygulamalarının öğrencilerin düşünme becerilerini ve özgüvenlerini olumsuz etkileyebileceğini savunur. Ona göre, çocuklar deneyimleyerek öğrenirler ve ceza, bu deneyimsel öğrenmeyi engelleyebilir. Dweck (2007), ceza uygulamalarının öğrencilerin zihin setlerini etkileyebileceğini ve sabit zihin setine sahip öğrencilerin motivasyonunu azaltabileceğini belirtir. Gardner

(2006), ceza uygulamalarının öğrencilerin farklı zekâ alanlarındaki yeteneklerini göz ardı edebileceğini ve dolayısıyla içsel motivasyonu olumsuz etkileyebileceğini ifade eder.

Gordon (2003), ceza uygulamalarının bazen gerekebileceğini ve özellikle çocukların güvenliği ve sağlığı söz konusu olduğunda kullanılması gerektiğini savunur. Ancak, cezanın sürekli ve aşırı kullanımının uzun vadede olumsuz sonuçlar doğurabileceğini de vurgular. Canter (2009), sınıf içinde disiplini sağlamanın önemli olduğunu ve bazı durumlarda ceza uygulamalarının gereklilik arz ettiğini savunur. Ancak, cezanın öğrenciyle kurulan ilişkiye zarar verebileceğini de belirtir.

Bolat'a (2016) göre, ceza yöntemleri kısa vadeli sonuçlar doğurabilir ve öğrencileri hemen istenen davranışı sergilemeye zorlayabilir. Ancak uzun vadede, ceza yöntemlerinin içsel motivasyonu azaltabileceği ve öğrencilerin öğrenme sürecinden keyif almalarını engelleyebileceği görüşündedir. O, ödül ve ceza sistemlerinin yerine öğrencilerin içsel motivasyonlarını güçlendirecek, ilgi çekici, özgün ve anlamlı öğrenme deneyimleri sunmanın daha etkili olduğunu savunur. Bu yaklaşım, öğrencilerin daha sürdürülebilir bir şekilde motive olmalarını sağlar ve öğrenmeye olan tutkularını artırabilir.

Cezalandırma türlerinin göreceli etkinliği, bireyin kişiliğine, kültürel çevresine, cezalandıran otorite ile olan ilişkisine ve cezanın uygulandığı duruma bağlıdır (Lubis, 2019). Cezalandırmanın etkisizliği, öğrencilerin korku nedeniyle motive olma eğiliminde olmalarına yol açabilir. Öğrenme korkusu ortadan kalkmış olsa bile, öğrenciler bunu çalışırken her zaman hatırlayacaklardır, bu da kalıcı olarak meydana gelmesi iyi bir durum değildir (Hegbusi, 2013). Cezalandırma yerine olumlu disiplin kullanılmalıdır. Olumlu disiplin, çocuklara yanlış yapmak yerine doğru şeyler yapmayı öğretmeye odaklanır (Education, 2012). Hem sınıfta hem de dışında öğrencilerin sosyal kuralları anlamalarını ve bu kurallara fiziksel veya duygusal şiddet olmadan uymalarını öğretmeyi amaçlar. Olumlu disiplin, öğretmenlerin öğrencilerle birlikte çalışmasını, onlara karşı çalışmak yerine birlikte çalışmayı ifade eder (Stevens, 2018). Bu, öğrencilerin zayıflıklarını eleştirmek yerine onların güçlü yanlarına dayanmayı ve iyi davranışı teşvik etmek için olumlu pekiştirmeyi kullanmayı vurgular.

Sonuç olarak, ceza yöntemlerinin eğitimdeki rolü üzerine yapılan araştırmalar ve eğitimcilerin görüşleri, cezanın öğrencilerin içsel motivasyonunu genellikle olumsuz etkilediğini ve uzun vadede öğrenme sürecini bozabileceğini ortaya

koymaktadır. Bazı çalışmalar cezanın motivasyon üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini savunsa da, çoğunlukla cezaların öğrencilerde kaygı, korku ve güvensizlik gibi olumsuz duygulara yol açtığı, bu duyguların da öğrenme ortamını olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Pozitif pekiştirme, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma ve onlara anlamlı öğrenme deneyimleri sunma gibi alternatif yöntemlerin daha sürdürülebilir ve etkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ceza yerine olumlu disiplin yaklaşımlarının benimsenmesi, öğrencilerin hem akademik başarılarını artırmada hem de duygusal gelişimlerini desteklemede daha faydalı olacaktır.

5.1.11. Öğretmenlerin Ceza Uygulamalarının Dışsal Motivasyonu Sağlamadaki Rolüne İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın on birinci alt problem cümlesi olan *"Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarının dışsal motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin sonucu verilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmenlerin ceza uygulamalarının dışsal motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleri incelendiğinde, ceza uygulamalarının dışsal motivasyonu sağlamada etkili olduğu temasında öğretmenler, *"motivasyonu artırdığını"*, *"kısa vadeli olarak etki ettiğini"*, *"dışsal motivasyon kaynağı"* olduğunu bildirmiştir. Olumsuz olduğunu düşünen öğretmenler, *"öğrenciyi koşullandırıldığını"*, *"yaratıcılığı kısıtladığını"*, *"öğrenme sürecini etkilediğini"* ve *"gelişimi olumsuz etkilediğini"* görüşlerini bildirmiştir. Etkili olmadığını belirten öğretmenler, *"cezanın dışsal motivasyonu sağlama etkili olmadığını"* ve *"her öğrencide etkili olmadığını"* belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini çoğunluğu *ceza uygulamalarının dışsal motivasyon sağlamada etkili olduğu* yönündedir.

Dışsal motivasyonu sağlamadaki görüşlerinde bir öğretmen *"Ceza dışsal motivasyon kaynağı olabilir. Cezadan kurtulmak öğrenciyi motive eder."* şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşe paralel olarak Fauziddin, Kusumawati ve Ananda (2023) çalışmasında cezanın dışsal motivasyon üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Ceza vermenin öğrenci gelişimini doğru ve uygun bir şekilde yapıldığında etkilediği görülmüştür. Diğer bir öğretmen de benzer şekilde: *"Cezaların rolü, öğrencilerin olumsuz davranışlarının sonuçlarına karşı gelme motivasyonunu sağlamaktır."* şeklinde görüş bildirmiştir. Buna paralel olarak, Sardiman'a (2011) göre ceza, negatif

pekiştirmenin bir şeklidir ve eğer ceza uygun ve doğru bir şekilde verilirse, motivasyonel bir araç haline gelir ve ceza verme prensiplerine uygun olarak verilir.

Diğer bir öğretmen ise: "*Dışsal motivasyon, dışarıdan gelen ceza etkisiyle hareket etmeyi içerir.*" şeklinde görüş bildirmiştir. Buna paralel olarak, Siregar ve Ulya (2022) cezanın öğrenci disiplini oluşturmada olumlu bir uygulama sağladığını belirtmiştir. Bu durumda verilen ödül biçimi övgü cümlesi, takdir, hediye ve motivasyon şeklindeyken, ceza çocuklara eğitimsel tavsiye biçiminde verilir. Sabartiningsih, Muzakki ve Durtam (2018) çalışmasında, öğrencilere ceza uygularken öğretmenler stratejileri veya koşulları ve öğrencilerin sahip olduğu karakterleri kullanır. Irawarti, Rozani ve Syafei (2016) ise cezanın öğrencilere hataları yapmaktan kaçınmaları için verildiğini belirtmiştir.

Piaget (1954), ceza ve ödüller gibi dışsal motivasyonların, öğrencilerin özgünlüğünü ve yaratıcılığını engelleyebilir. Bunun yerine, öğrencilerin meraklarını ve içsel motivasyonlarını teşvik eden bir ortamın oluşturulması gerektiğini savunmuştur. Vygotsky'a (1998) göre, öğrenme süreci sosyal etkileşimlerle şekillenir ve motivasyonun güçlenmesinde sosyal ortamların önemi büyüktür. Bu bağlamda, ceza gibi dışsal motivasyonlar öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir.

Bandura'ya (1963) göre, bireylerin inançları ve öz-yeterlik algıları, motivasyon ve davranışlarını belirler. Ceza uygulamaları, öz-yeterlik algısını zayıflatarak dışsal motivasyonun etkisini artırabilir. Kohn'a (2006) göre, ceza uygulamaları öğrencilerin sorun çözme yeteneklerini azaltabilir, özgüvenlerini sarsabilir ve öğrenmeye olan ilgilerini zayıflatabilir. Dweck'a (2007) göre, ceza ve ödül gibi dışsal motivasyonlar, öğrencilerin başarısızlık karşısında kırılgan olmalarına neden olabilir. Bunun yerine, öğrencilerin sabır, çaba ve zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirmek için içsel motivasyonun teşvik edilmesi gerektiğini savunmuştur. Nelsen'a göre (2006), ceza ve ödül sistemleri öğrenciler arasında rekabeti artırabilir ve işbirliği ruhunu zayıflatabilir. Bunun yerine, pozitif disiplin ve işbirliğine dayalı motivasyon yöntemleri tercih edilmelidir. Maslow'a (1970) göre ise dışsal motivasyonlar geçici bir teşvik sağlayabilir ancak uzun vadede içsel motivasyonun güçlendirilmesi gereklidir.

Dışsal olarak düzenlenmiş davranışlar, dış kaynaklardan gelen baskılar, yükümlülükler ve kısıtlamalar nedeniyle gerçekleştirilir. Bu davranışlar, genellikle bir olumlu bir sonuç elde etmeye çalışmak ya da istenmeyen bir sonuçtan kaçınmaya çalışmak amacıyla gerçekleştirilir. Dışsal olarak düzenlenmiş davranışlar, belirli dışsal

koşulların varlığında gerçekleştirilir; örneğin, sıkı denetimler yapan öğretmenler, okulun katı gereksinimleri ve davranışları sürdüren akran baskıları gibi. Bu koşullar olmadığında, bireyler etkinlikle ilgilenmeyi bırakabilir, sonunda etkinliği terk edebilir veya görev zorlaştığında devam edemez hale gelebilirler (Levesque, Copeland, Pattie ve Deci, 2010).

Sürekli ceza uygulamalarıyla karşılaşan öğrenciler, öğrenme sürecine olan inançlarını yitirebilirler ve çaresizlik duygusuyla mücadele etmek zorunda kalabilirler. Bu nedenle, motivasyonun sağlanmasında pozitif yaklaşımların kullanılması önemlidir. Öğrenilmiş çaresizlik kavramı, bireylerin belirli bir durumda kaçınılamayacak bir olumsuzlukla karşılaştıklarında, zamanla bu olumsuzlukla mücadele etmekten vazgeçip pasif hale geldiklerini ifade eder. Bu durumda, ceza gibi dışsal olumsuz uyarıcılar karşısında kişilerin motivasyonunun azalabileceği ve öğrenme sürecinin olumsuz etkilenebileceği söylenebilir (Peterson, Maier ve Seligman, 1995).

Sonuç olarak, dışsal motivasyonun temel unsurlarından biri olan ceza konusu oldukça tartışmalıdır. Bazı öğretmenler cezanın dışsal motivasyon üzerinde etkili olduğunu düşünürken, uluslararası araştırmalar ve düşünürlerin görüşleri bu tür teşviklerin uzun vadede içsel motivasyonu zayıflatabileceğini belirtmektedir. Araştırmalar, cezanın öğrenci öğrenme motivasyonu üzerinde etkili olabileceğini ancak bu etkinin doğru ve uygun bir şekilde yapıldığında gözlemlendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, ceza uygulamalarının öğrencilerin öz-yeterlik algısını zayıflatabileceği ve motivasyonu azaltabileceği yönünde görüşler de mevcuttur. Bu bağlamda, motivasyonun sağlanmasında dışsal teşviklerin doğru kullanılması ve içsel motivasyonun desteklenmesi gereklidir (Bandura, 1963; Deci, Koestner ve Ryan, 1999; Dweck, 2007; Levesque, Copeland, Pattie ve Deci, 2010; Maslow, 1970; Nelsen, 2006; Peterson, Maier ve Seligman, 1995; Piaget, 1954; Vygotsky, 1998).

5.1.12. Öğretmenlerin Ceza Uygulamalarının Akademik Başarısına Yansımalarına İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın on ikinci alt problem cümlesi olan *"Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarının akademik başarısına yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin sonucu verilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmenlerin ceza uygulamalarının akademik başarısına yansımalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde etkili olduğunu savunan öğretmenler, *"akademik başarıyı arttırdığını"* ve *"uzun vadede işe yaradığını"* belirtmiştir. Etkisinin geçici olduğunu savunanlar, *"etkisinin geçici olduğunu"* belirtmiştir. Etkili olmadığını savunan öğretmenler, *"başarıyı artırmadığı"*, *"akademik başarıyı düşürdüğünü"* ve *"olumsuz öğrenme deneyimi yarattığını belirttiği"* görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin büyük çoğunluğunun *ceza uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısında etkili olmadığı* yönündedir.

Sonuçlara göre öğretmenlerin genel görüşü *cezanın akademik başarı üzerinde etkili olmadığı* yönündedir. Bu doğrultuda bir öğretmen cezanın öğrencinin motivasyonunu düşürerek akademik başarısını etkilediğini şu görüşlerle açıklamıştır: *"Sık sık ceza almak olumsuz psikolojik deneyime neden olacağından içsel motivasyon azalır, derslere olan ilgi ve katılım da azalacağından akademik başarı da düşebilir."* Bu görüşlere paralel olarak, Rahimi ve Karkami (2015) araştırmasına göre öğretmenlerin cezalandırma stratejileriyle yönettiği sınıflarda, öğrencilerin motivasyonunun düşebildiği ve bu da öğrenme sorunlarına yol açabildiği ortaya çıkmıştır. Buna paralel olarak diğer bir öğretmen ise: *"Cezalar, genellikle öğrencilerde stres, korku ve motivasyon kaybına yol açabilir. Bu durum, öğrencilerin derse olan ilgisini azaltabilir ve öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir."* görüşünü bildirmiştir. Bu görüşlere paralel olarak, Altunhan ve Han (2022), Bulut ve İflazoğlu (2007), Buz ve Ülküer (1988), Cameron (2006), Danohue ve Ratliff (1974), Gündoğdu (2007), Güzelyurt Tok, Tümas ve Uruğ (2019), Krashen (1981), Offenbach (1964), Swanson (2001), Yiğit (2003) ve Tetik'in (2013) çalışmalarında da benzer şekilde cezanın öğrencinin içsel motivasyonunu düşürdüğü ve kalıcı öğrenmeyi düşürdüğü ortaya çıkmıştır.

Bu görüşlerin aksine bazı öğretmenler cezaların akademik başarıyı arttırdığını savunmuştur. Bir öğretmen bu görüşünü: *"Cezalar akademik başarıya etki eder. Ödev yapmayan öğrencinin ceza alacağını bilmesi onu ders çalışmaya teşvik eder."* şeklinde ifade etmiştir. Buna paralel olarak, Pajarillo-Aquino'nun (2019) çalışmasında cezanın öğrencilerin davranışında özellikle akademik performanslarını etkileyen bir değişikliğe yol açtığı ve öğrencilerin derslerinde daha iyi performans göstermesine neden olduğunu sonucuna varılmıştır. Sinaga (2022) araştırmasında da cezanın öğrencinin öğrenmesinde pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Houghton,

Merrett ve Wheldall'ın (1988) akademik performansa yönelik çalışmasında da ceza olarak eleştirinin miktarının yerinde olduğunu belirtmişlerdir.

Diğer bir öğretmen de akademik başarıyı arttırdığına yönelik görüşlerinde: *"Cezaların etkisi ise öğrencilerin olumsuz davranışlarını düzeltme amacıyla kullanılabilir. Dolayısıyla yerinde cezalar akademik başarıyı artırır."* şeklinde görüş bildirmiştir. Gonzalez (1987), çocuğun davranışları akademik çalışmalarını engelleyecek bir noktaya ulaştığında, öğrenci davranışını değiştirme çabalarının gerekli görüldüğüne dikkat çekmiştir. Ayrıca, sınıfta düzensiz davranışları düzeltmede kurallar, övgü ve görmezden gelmenin rol oynadığını vurgulamıştır. Estrada (1986), ise davranış sorunlarının akademik performansa yönelik iyileştirmesinde cezai önlemler almanın ve kötü davranışın nedenlerini belirlemek için öğrenciyle konuşmanın önemini vurgulamıştır. Öğretmenlerin daha çok öğretim odaklı, öğrenme merkezli olduğu, rehberlik bilincine ve rehberlik odaklı olması gerekmektedir.

Cezalar öğrenciyi dersten uzaklaştırarak öğrenme motivasyonlarına negatif etki eder. Skinner (1938), cezaların genellikle istenmeyen davranışları bastırdığını ve öğrencileri motivasyonlarından uzaklaştırabileceğini belirtmiştir. Örneğin, sınıfta sürekli ceza uygulanan bir öğrenci, derse karşı olumsuz bir tutum geliştirebilir ve öğrenme isteği azalabilir. Ceza uygulamalarının öğrencilerin sorumluluk almasını engelleyebileceğini ve bu durumun öz-düzenleme yeteneklerini zayıflatabileceğini belirtir. Öğrenciler ceza korkusuyla hareket edebilir ve gerçek öğrenme sürecinden uzaklaşabilir (Bandura ve Walters, 1959)

Deci, Koestner ve Ryan, (2001) öğrencilerin içsel motivasyonlarını artıracak ve gerçek öğrenmeye yönlendirecek yöntemlerin kullanılmasının önemini vurgulamıştır. Ceza yerine ödüllendirme, özerklik ve bağlantı kurma gibi stratejilerin daha etkili olduğunu savunmuştur. Vygotsky (1998), öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin ve kültürel bağlamın öğrenme sürecinde önemli olduğunu vurgulamıştır. Ceza uygulamalarının öğrenciler arasında iletişimi zayıflatabileceğini ve öğrenme ortamlarında olumsuz bir atmosfer yaratabileceğini belirtmiştir. Öğrencilere karşılıklı destek ve iş birliği içinde çalışma fırsatı veren yaklaşımların daha etkili olduğunu savunur.

Öğrencilerin öğrenme motive etmek ve akademik başarılarını arttırmak için ceza yerine sınıf yönetimi stratejileri uygulanmalıdır. Sınıf yönetimi üzerine yapılan

araştırmalar, etkili yönetimin öğrenciler arasında işbirliğini teşvik ettiğini, disiplin sorunlarını azalttığını ve öğrencileri öğrenmeye dâhil ettiğini hatta öğrencilerin akademik başarısını etkiler göstermektedir (Gettinger ve Kohler, 2006; Pane, 2010). Benzer şekilde, öğretmenlerin uygun disiplin stratejileri kullanımı, öğrencilerin sorumluluk almasını teşvik eder ve kendi öğrenme haklarını kullanmalarına ve diğerlerinin öğrenme, fiziksel ve duygusal güvenlik haklarını korumalarına yardımcı olur (Lewis, 2001). Diğer yandan, zorlayıcı stratejiler kullanan öğretmenler, kendilerini korumak ve sınıfta düzeni sağlamak isteyerek öğrencilerin daha düşük öğrenme sonuçları elde etmelerine neden olabilir (Lewis, 2001). Bunun yanı sıra, otoriter öğretmenlerin ğrencilerinin öğrenmeye teşvik olmadıklarını ve bu düşük motivasyonun daha düşük öğrenme sonucuna neden olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler öğretmenlerini uygun davranışlar sergilemediği şeklinde algıladıklarında, başlıca sonuç genel motivasyon eksikliği olur, ders materyaline karşı olumsuz tutumlar veya öğrenmeye karşı ve önemli miktarda stres yaşarlar (Gorham ve Christophel, 1992; Henderson, Fisher ve Fraser, 2000; Lewis, Romi, Katz ve Qui, 2008; Pierkarski, 2000).

Ceza uygulamalarının ğretim etkililiğini etkilediği ve bu durumun öğrencilerin düşük öğrenme motivasyonuna neden olduğu araştırılmıştır. Araştırmalar, ğretmenlerin davranışlarının öğrenmeye pozitif tutumlar oluşturduğunu ve öğrencilerin derslerini iyi yöneten öğretmenleri tercih ettiğini göstermektedir (Pane, 2010). Dolayısıyla, pozitif bir sınıf ikliminin korunması, ğretim ve öğrenim etkililiğini teşvik etmede önemlidir. Sınıfta kontrolün korunması, öğrencilerle karşılıklı ilişki ve sınıfta rahat ve keyifli bir atmosfer yaratma, iyi öğretmenlerin sınıf yönetimiyle bağlantılı unsurlarından bazılarıdır (Witcher, Onwuegbuzie ve Minor, 2001). Bu, ğretmenlerin ceza yerine öğretmenlerin disiplin stratejileri kullanması gerektiğini gösterir. Disiplin stratejilerinin ğretim etkinliğini başarıyla yönetmede ve disiplin sorunlarını önceden belirleyen gürültü ve düzensizlik arasındaki ayrımı yapmada ve yüksek düzeyde katılımı gösteren gürültü ile düzensizlik arasındaki ayrımı yapmada rolünü vurgular (Tsui, 2003).

Kohn (1999) da benzer şekilde ceza uygulamalarının yerine olumlu disiplin yöntemlerinin kullanılması gerektiğini savunur. Örneğin, problem çözme, empati geliştirme ve öğrenciyle iş birliği yapma gibi yaklaşımların daha uzun vadeli ve olumlu sonuçlar doğurabileceğini belirtir. Nelsen (2006), ceza yerine pozitif disiplin

yöntemlerinin kullanılmasını önerir. Örneğin, öğrencilerin sorumluluk almasını teşvik eden, duygusal zekâ ve problem çözme becerilerini geliştiren yaklaşımların uzun vadede daha etkili olduğunu savunur. Bu yaklaşımın örnekleri arasında sınıfta iş birliği, öğrenciye seçenekler sunma ve problem çözme becerilerini öğretme yer alır. Piaget (1954), öğrencilerin kendi deneyimleri yoluyla öğrenmelerini teşvik eden bir yaklaşım benimsemiştir. Ona göre, ceza uygulamaları öğrencilerin özgüvenini ve öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, keşfetmelerini sağlayan ve kendilerini ifade etmelerini destekleyen bir ortam yaratılabilir.

Sonuç olarak, yapılan araştırmalar ve literatürdeki çalışmalar, öğretmenlerin genel olarak cezanın akademik başarı üzerinde etkili olmadığı yönündeki görüşlerini desteklemektedir. Cezalandırma stratejileriyle yönetilen sınıflarda öğrencilerin motivasyonunun düşebildiği ve bu durumun öğrenme sorunlarına neden olabileceği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin içsel motivasyonunu düşüren ceza, uzun vadeli ve kalıcı öğrenme üzerinde olumsuz etkilere sahip olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin ceza yerine ödüllendirme, özerklik ve bağlantı kurma gibi pozitif disiplin stratejilerini kullanmaları önemlidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin sorumluluk almasını teşvik eder, öğrenme motivasyonunu artırır ve daha uzun vadeli ve olumlu öğrenme sonuçları doğurabilir (Bandura ve Walters, 1959; Deci, Koestner ve Ryan, 2001; Kohn, 1999; Lewis, 2001; Lewis, Romi, Katz ve Qui, 2008; Nelsen, 2006; Piaget, 1954; Skinner, 1938; Vygotsky, 1998).

5.1.13. Öğretmenlerin Cezanın Öğrencilerin Davranışlarındaki Olumlu Yansımalarına İlişkin Görüşlerine İlişkin Ait Sonuçlar Ve Tartışma

Araştırmanın on üçüncü alt problem cümlesi olan *"Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki cezanın öğrencilerin davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin sonucu verilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmenlerin cezanın öğrencilerin davranışlarındaki olumlu yansımaya ilişkin görüşleri incelendiğinde istenen davranışları sağlamada öğretmenler, *"öğrencilerin sorumluluk sahibi olduklarından"*, *"disiplinli olduklarından"*, *"hatasını anladıklarından"*, *"derste sessiz olduklarını"* ve *"çaba gösterdiklerinden"* bahsetmiştir. İstenmeyen davranıştan kaçma temasında öğretmenler, *"öğrencilerin olumsuz davranışlarının değiştiğini"*, *"diğer öğrencilere örnek olduğunu"* ve *"kötü"*

davranışlardan uzaklaştıklarını" belirtmiştir. Öğretmenler ayrıca cezanın herhangi bir olumlu yansıması olmadığından bahsetmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin çoğunluğunun *cezanın istenmeyen davranıştan kaçınmayı sağladığı* şeklinde olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerinin çoğunluğu cezanın istenmeyen davranıştan kaçınmayı sağladığı yönündedir. Bir öğretmen bu konudaki görüşünü şu şekilde belirtmiştir: *"Cezalar, öğrencilerin olumsuz davranışlarını düzeltmelerine yardımcı olabilir."* Buna paralel olarak Babayiğit ve Erkuş (2016), Burdur (2011), Çetin (2002), Geiger (2000), Gündoğdu (2007), Infantino ve Little (2005), Mauldin (2002) ve Warnick'in (2024) çalışmalarında da cezanın davranışa olumlu yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak diğer bir öğretmen ise: *"Ceza, öğrencinin hatasını anlamasına yardımcı olması açısından önemlidir."* şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşe paralel olarak, Lukowiak ve Bridges'ın (2010) çalışmasında öğrencinin davranışlarını iyileştirmesine yardımcı olmak için bazen cezalandırma stratejilerinin uygulanması gerekli olabilir.

Diğer bir öğretmen ise cezanın türünün önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Bu konudaki görüşünde öğretmen: *"Cezanın türü önemlidir. Çocuğa yönelik cezaların değil davranışa yönelik cezaların verilmesi gerekir. Böylece davranışlarda değişiklik sağlanabilir."* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenin görüşlerine paralel olarak, Warnick'e (2024) göre cezanın uygulanması, öğreticiliği açısından okulda büyük ölçüde haklı görülmektedir. Her ceza haklı değildir, belirli ceza türü ve onu çevreleyen bağlam, okul ortamının eğitimsel doğasına uygun olmalıdır. Ceza, doğru eğitim mesajlarını göndermeli ve meşru eğitim hedeflerine ulaşmalıdır. Bu hedefleri en iyi destekleyen cezalandırma bağlamı onarıcı adalet çerçevesinde bulunabilir. Skinner'a (1938) göre ise, ceza uygun bir şekilde kullanıldığında istenmeyen davranışları azaltabilir veya önleyebilir. Örneğin, bir öğrenci sınıfta gereksiz bir şekilde konuşuyorsa ve bu konuda uyarılmışsa, bu davranışı tekrarlamaktan kaçınmak için cezalandırılabilir.

Buna ilaveten, Fauziddin, Kusumawati ve Ananda'nın (2023) araştırma sonuçları, ceza vermenin, doğru ve uygun şekilde yapıldığında, öğrenci gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenciler olumsuz şeyler yaptığında, öğretmen uygun cezalar vermelidir. Bu cezaların amacı, öğrencilerin kabul edilemez davranışları tekrarlamasını önlemektir. Öğrencilere geri bildirim sağlama amacıyla

cezanın bir eğitim aracı olarak etkinliğinin, bunların uygun şekilde uygulanması durumunda elde edileceği sonucuna varılmıştır.

Diğer bir öğretmen görüşlerinde cezanın uzun vadede etkili olmadığına vurgu yapmıştır. Bu görüşlerinde: *"Cezanın davranışa yansımalarının geçici olduğunu düşünüyorum. Uzun vadede etkisi yoktur."* şeklinde ifade etmiştir. Buna paralel olarak, Kazdin ve Rotella (2014) disiplin stratejileri üzerine yaptığı çalışmasında, ceza etkili bir disiplin aracı olabilir, ancak cezanın uzun vadeli etkileri de dikkate alınması gerektiği bilinmelidir. Çocukların ceza sonrasında davranışlarını değiştirme konusunda öğrenme sağlaması ve ilişkisel zararların minimize edilmesi önemli olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin, bir öğrenci kural ihlali yaptığında, ceza verilerek bu davranışın tekrarlanmasının önüne geçilebilir, ancak öğrenciye aynı zamanda istenilen davranışın nasıl sergilenmesi gerektiği de öğretilmelidir.

Literatürde de araştırmacılar cezanın bazı durumlarda öğrenci davranışlarında olumlu etki yaratacağını belirtmişlerdir. Bandura ve Walter'a (1959) göre, ceza öğrencilerin istenmeyen davranışlarından kaçınmalarına yardımcı olabilir, ancak bu sürecin etkili olabilmesi için cezanın hızlı, tutarlı ve ölçülü bir şekilde uygulanması gerektiğini belirtir. Bir öğrenci sınıfta sürekli olarak dikkat dağınıklığı gösteriyorsa, bu davranışı cezalandırma yoluyla düzeltilmeye çalışılabilir. Baumrind'a (1972) göre, uygun bir şekilde uygulandığında ceza, çocukların sorumluluk almasını ve istenmeyen davranışlarından vazgeçmelerini sağlayabilir. Öğrenci ödevini sürekli olarak yapmıyorsa ve bu konuda uyarılmışsa, ceza uygulanarak bu davranışın düzeltilmesi hedeflenebilir.

Peterson, Maier ve Seligman (1995), bazı durumlarda cezanın, istenmeyen davranışları azaltmada etkili olabileceğini ve bu şekilde öğrencilerin olumlu davranışları geliştirmelerine yardımcı olabileceğini savunur. Örneğin, bir öğrenci sınıfta diğer öğrencilere zarar veriyorsa ve bu durum sınıfın düzenini bozuyorsa, ceza uygulanarak bu davranışın durdurulması sağlanabilir. Larzelere (1994) uygun ve ölçülü bir şekilde uygulandığında cezanın çocukların istenmeyen davranışlarını değiştirmede etkili olabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin sınıfta kaba ve agresif davranışlar sergilediklerinde, bu davranışların azaltılması için ceza kullanılabilir.

Sonuç olarak, öğretmenler cezanın istenmeyen davranışları önlemede etkili olduğunu belirtirmiştir. Cezaya yönelik görüşler ve uygulamalar farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmalar cezanın, özellikle doğru bağlamda ve

ölçülü bir şekilde kullanıldığında, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını azaltabileceğini ve istenilen davranışları teşvik edebileceğini göstermektedir (Baumrind, 1972; Curren, 2020; Fauziddin, Kusumawati ve Ananda, 2023; Kazdin ve Rotella, 2014; Larzelere, 1994; Peterson, Maier ve Seligman, 1995; Salcedo, 1989; Warnick, 2024). Ancak, cezanın uzun vadeli etkilerinin dikkate alınması gerektiğini ve eğitici, onarıcı bir yaklaşımla uygulanmasının daha etkili olacağı eğitim bilimcilerce vurgulanmaktadır. Cezalar istenmeyen davranışları önlemede etkisi kısa vadedir. Uzun vadede öğrencilerin davranışlarını oldukça olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1963; Deci, Koestner ve Ryan, 1999; Dweck, 2007; Levesque, Copeland, Pattie ve Deci, 2010; Maslow, 1970; Nelsen, 2006; Piaget, 1954; Vygotsky, 1998).

5.1.14. Öğretmenlerin Cezanın Öğrenci Davranışlarındaki Olumsuz Yansımalarına İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın on dördüncü alt problem cümlesi olan *"Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki cezanın öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin sonucu verilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmenlerin cezanın öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımaları ile ilgili görüşleri incelendiğinde, psikolojik etkilerden bahseden öğretmenler, *"öğrencilerin cezaya alıncaklarını"*, *"öğrencilerde korku ve nefret duygularına sebep olacağını"*, *"motivasyonu azalacağını"*, *"travma etkisi yaratacağını"*, *"özsaygısı azalacağını"*, *"stres ve anksiyete artıracığını"* ve *"üzüntü ve mahcubiyete neden olacağını"* bildirmiştir. Eğitimsel etkilerden bahseden öğretmenler, *"öğrenme istediği azaltacağını"* ve *"öğrencinin okuldan uzaklaşacağını"* belirtmiştir. Sınıf ilişkilerine vurgu yapan öğretmenler, *"sınıf içi ilişkilerini ve öğretmenle öğrencilerin ilişkilerinin bozduğunu"* belirtmiştir. İstenmeyen davranışlara vurgu yapan öğretmenler, *"istenmeyen davranışlar artar"*, *"davranışlarda bozulmalar oluşur"* ve *"öğrenciler yalan konuşmaya başlar"* şeklinde görüşler bildirmiştir. Öğretmenler cezanın en çok psikolojik etkilerinin öğrencilerin davranışlarına olumsuz yansıdığını belirtmiştir.

Genel itibarı ile birçok eğitimci ve düşünür ceza ve tehditlerin etkisiz olduğunu kabul etmektedir (Staddon, 1995). Bir öğretmen cezanın olumsuz yansımalarını şu şekilde ifade etmiştir: *"Uzun dönemde içsel motivasyonu azaltır, olumsuz duygular geliştirir, bir süre sonra cezaya alışılır ve bağımsızlık kazanılır ve cezalar etkisini kaybeder, sınıf içi ilişkileri bozar, öğrencinin öğrenmeye ilgisi azalır, okula karşı"*

olumsuz tutum gelişir, akademik başarı düşer, öğrenciler cezaya karşı daha da istenmeyen davranışlar gösterebilir." Buna paralel olarak, araştırmalar, cezaların çocuklar üzerinde olumsuz sonuçlara yol açtığını göstermiştir (Gershoff, 2008; Kohn, 1994). Gündoğdu (2007) cezaların öğrenciler üzerinde bazı olumsuz etkileri olduğunu ifade etmiş; Akçadağ (2012) cezaların kullanımının problem davranışlara yol açtığını belirtmiştir. Diğer bir öğretmen ise bu ceza uygulamalarının yine aynı şekilde olumsuz yansımalarına vurgu yapıp kullanılmaması gerektiğini şu şekilde belirtmiştir: *"Genellikle olumsuz özellikler gözlemliyorum. Öğrenci okula ve öğretmenine kin duygusunu besliyor. Öğrencinin kin duygusunu ön plana çıkarıyoruz hata yapıyoruz. Baskı hissediyor üzerinde yalanlar konuşmaya başlıyor artık ceza yememek için yalanı tek çıkış kapısı buluyor. Buna sebep olan biziz."* Buna paralel olarak, Bilir, Kuru ve Tezcan (2007) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenler, eğitimde cezaların yüksek olduğunu ve azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Literatürde de cezanın öğrenci davranışlarındaki olumsuz etkilerine oldukça yer verilmişti. Nelsen'a (2006), göre, ceza çocuklarda öfke, kızgınlık ve düşük benlik saygısı gibi duygusal sorunlara yol açabilir. Ayrıca, ceza çocukların problem çözme becerilerini geliştirmelerini engelleyebilir ve öğrenme kaybına neden olabilir Gordon'a (2003) göre, ceza öğrenciler arasında düşmanlık ve karşıtlık duygularını artırabilir. Hatta ceza çocukların sorumluluk almasını engelleyebilir ve öz-denetimlerini zayıflatabilir. Jones'a (1987) göre, ceza sınıf ortamında öğrenciler arasında güvensizlik ve stres yaratabilir. Ayrıca, ceza öğrencilerin motivasyonunu azaltabilir ve derslere katılımı düşürebilir.

Bir öğretmen de olumsuz yansımalarına şu şekilde görüş bildirmiştir: *"Cezanın öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımaları arasında motivasyon kaybı, stres ve anksiyete, düşük özgüven ve öğrenme isteksizliği bulunabilir. Ayrıca, haksız veya aşırı cezaların öğrenciler arasında adaletsizlik duygusuna yol açarak sınıf ortamını olumsuz etkileyebileceğini düşünüyorum."* Bu görüşlere paralel olarak, Lickona'a (1992) göre, ceza öğrencilerde öfke, hoşnutsuzluk ve direnç oluşturabilir. Bunun yanında, ceza öğrenciler arasında ilişki sorunlarına ve sosyal izolasyona neden olabilir. Morrish'a (1998) göre, ceza sınıf ortamında öğrenciler arasında güvensizlik ve kaygı yaratabilir. Ayrıca, ceza öğrencilerin özsaygılarını zayıflatabilir ve kendilerini değersiz hissetmelerine neden olabilir. Siegel ve Bryson'a (2012) göre, ceza

çocuklarda stres ve duygusal travma yaratabilir. Bununla beraber, ceza öğrencilerin beyin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir ve öğrenme sorunlarına yol açabilir.

Ginott'a (2003) göre, ceza öğrenciler arasında güvensizlik, düşmanlık ve öfke gibi duygusal tepkilere neden olabilir. Öğrenciler ceza ile karşılaştıklarında öğretmenlerini düşman olarak görebilir ve bu da öğrenme ortamını olumsuz etkileyebilir. Coloroso'ya (2002) göre, ceza çocuklarda öğrenme isteksizliği ve öğrenme kaybı yaratabilir. Özellikle aşırı ve haksız cezalar, öğrencilerde öğrenme motivasyonunu azaltabilir ve derslere katılımı düşürebilir. Cameron (2006) cezaların öğrenciler arasında davranışsal ve akademik sorunlarla ilişkili olduğunu ve hatta bu sorunları artırabileceğini ortaya koymaktadır.

Sık sık ceza alan öğrencilerde okula ya da sosyal yaşama karşı olumsuz duygular gelişebilmektedir. Bu öğrenciler cezayı uygulayan yetişkinlere karşı olumsuz duygular gösterebilir ve kırgınlık geliştirebilirler. Ayrıca okula karşı korku, olası saldırganlık ve artan kaygı da gösterebilirler. (Apaydın ve Manolova, 2015; Bos e Vaugh, 2006; Martens ve Meller, 1990; Taylor, Smiley ve Richards, 2009). Buna paralel olarak, Elbla'nın (2012) Sudan'da gerçekleştirdiği çalışmasında bazı öğrenciler, sürekli cezanın sonucunda korku, hayal kırıklığı, saldırganlık, düşük özsaygı, düşük özgüven ve öğrenmeye yönelik motivasyon eksikliği hissi ve duyguları geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Aynı sonuç Ugustino'nun (2013) çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Cezaların özellikle fiziksel olanlar öğrencilere olumsuz etkiler yapmaktadır, ancak okullarda hala kullanılmaya devam edilmesi zor kararlar alınmamaktadır. Bununla birlikte, cezaların ortaokullardaki etkileri, derslere düşük katılım, öğretmenlerle öğrenciler arasında çatışma, öğretmen korkusu ve nefret gibi sonuçlar doğurmaktadır. Tüm bunlar öz disiplinli öğrencilerin yetiştirilmesine katkı sağlamamaktadır.

Matera (2019) araştırmasında, ceza verildikten sonra çabanın azalmasına ve uygunsuz davranışların körüklenmesini bekliyordu fakat cezanın talep edilmesi durumunda davranışın daha da kötüleştiğini, hatta istenmeyen davranışın tekrar tekrar ortaya çıkmasına neden olduğunu saptamıştır. Cezalandırma stratejileri çoğu zaman istenmeyen davranışları hızla azaltabilir; ancak zamanla ceza etkisiz olur ve davranışı ortadan kaldırmaz (Bos ve Vaugh, 2006; Martens ve Meller, 1990; Taylor, Smiley, ve Richards, 2009).

Taylor, Smiley ve Richards'a (2009) göre ceza teknikleri davranışları geçici olarak kontrol edebilir; ancak çoğu kez davranışlar ortadan kaldırılamaz Cezalandırma

stratejileri öğrencilere uygun davranışları öğretmez. Senemoğlu (2018) ise ceza süresince davranışın baskılandığını, ancak alışkanlıkları yok etmediğini belirtmiştir. Bos ve Vaugh'a (2006) göre, ceza sayesinde öğrenci, ancak sadece hangi davranışlardan kaçınılması gerektiğini öğrenir.

Gündoğdu (2007), öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamak için kullandıkları sosyal ve fiziksel ceza yöntemlerinin, diğer yöntemlere kıyasla öğrenciler üzerinde daha az etkili olduğunu sonucuna varmıştır. Yaman ve Güven (2014) tarafından yapılan çalışmada, cezanın cezalandırılan davranışı yok etmek yerine pekiştirdiği vurgulanmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin cezaların sonuçlarına dair olumsuz algılarının, öğretmenleri fiziksel cezaları kullanmayan davranışlara yönlendirdiği söylenebilir. Robinson ve diğerleri (2005) çalışma sonuçları, bedensel cezanın kaçma, öğretmen korkusu, çaresizlik duygusu, aşağılanma, evde ve okulda saldırganlık ve yıkım, istismar ve suç faaliyetleri gibi yan etkilerini özetlemiştir. Aynı doğrultuda Gershoff (2002), bir çocuk ne kadar sert darbe alırsa, saldırgan olma veya zihinsel sağlık sorunları yaşama olasılığının da o kadar yüksek olduğunu ileri sürmüştür. Gershoff (2002) çalışmasında fiziksel cezanın saldırganlık, anti-sosyal davranışlar ve zihinsel sağlık sorunları gibi olumsuz davranışların ortaya çıktığını saptamıştır.

Cezanın öğrenciler üzerindeki uzun vadeli etkileri göz önünde bulundurulmalıdır çünkü cezalandırma, korku, nefret gibi olumsuz duyguların gelişmesine neden olabilir ve bu da öğrencinin öğretmeni, okulu veya dersi olumsuz algılamasına yol açabilir. Cezalandırma ayrıca, öğrencilere kötü bir model sunabilir ve öğrencilerin benzer davranışları sergilemesine neden olabilir. Bu nedenle, cezalandırmada dikkatli seçimler yapılmalı ve ceza yerine davranışın istenilen yönde değiştirilmesi için olumlu pekiştirme ve istenilen davranışın teşvik edilmesi tercih edilmelidir. Bu şekilde, istenilen davranış değişiklikleri kalıcı hale getirilebilir ve öğrencilerin olumlu motivasyonları korunabilir (David ve Edmund, 1974; Reynolds, 1977; Therese, 1977; Woolfolk, 1980)

Öğretmenlere, istenmeye davranışlarla başa çıkarken ve ceza verirken genellikle sakin ve tepkisiz olmaları tavsiye edilir (Cowley, 2014). Eğitimciler, çocukların yalnızca tehditlere boyun eğmekten fazlasını yapmasını; kendi davranışlarını düzenlemelerini ve sosyal normları içselleştirmelerini, böylece dışsal motivasyon olmadan bile doğru seçimler yapmalarını istemektedir. Ancak, bazı ceza yaklaşımları

bu içselleştirme sürecini engelleyebilir (Deci ve Ryan, 2000; Manning ve Butcher, 2001).

Çocukların öğrenme sürecinde sosyal ve akademik riskler alabilmeleri için güvende hissetme ve ait olma duygusuna ihtiyaçları vardır (Buyse, Verschueren ve Verachtert, 2009). Özellikle ilk yıllarda öğretmen-çocuk etkileşimi, çocukların gelişimi açısından kritik öneme sahiptir. Öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kuran çocuklar daha sosyal olur, okul etkinliklerine daha fazla katılır ve akademik başarıları daha yüksek olur (Birch ve Ladd, 1997). Buna karşılık, öğretmenleriyle sürekli çatışan çocuklar, ilerleyen yıllarda öğretmenleriyle zayıf ilişkiler kurma olasılığı taşır (Jerome, Hamre ve Pianta, 2009). Ayrıca, okula karşı olumsuz tutumlar geliştirme ve öğrenmeden uzaklaşma riski daha yüksektir. Öğretmenlerin uygulamalarından bağımsız olarak, bu çocuklar davranış ve öz düzenleme eksiklikleri nedeniyle öğretmenleriyle zayıf ilişkiler geliştirebilirler. Ancak, bu çocuklar daha az değil, daha fazla destekleyici ortamlara ihtiyaç duyarlar. Duygusal açıdan güvensiz bir ortam yaratarak cezanın öğretmenle daha iyi ilişkiler geliştirmesi pek olası değildir (Hamre ve Pianta, 2005; McNally ve Slutsky, 2018; Portilla, Ballard ve Adler, 2014).

Sonuç olarak, araştırmacıların büyük bir çoğunluğu, cezanın öğrenci davranışları üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekmektedir. Araştırmalar, cezanın öğrencilerde öfke, düşmanlık, düşük benlik saygısı, stres ve öğrenme kaybı gibi duygusal ve psikolojik sorunlara yol açabileceğini göstermektedir. Ayrıca, ceza, istenmeyen davranışları kısa vadede bastırır da uzun vadede kalıcı bir çözüm sunmamakta, aksine öğrencilerin öğretmenlerine ve okula karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabilmektedir. Bu nedenle, eğitimde cezadan ziyade olumlu pekiştirme ve istenilen davranışların teşvik edilmesi, öğrencilerin motivasyonlarını artırmak ve olumlu davranış değişikliklerini kalıcı hale getirmek için daha etkili ve sürdürülebilir bir yöntem olarak görülmektedir (Akçadağ, 2012; Bos ve Vaughn, 2006; Coloroso, 2002; Gershoff, 2008; Ginott, 2003; Gordon, 2003; Gündoğdu, 2007; Jones, 1987; Kohn, 1994; Kuru ve Tezcan, 2007; Lickona, 1992; Martens ve Meller, 1990; Morrish, 1998; Nelsen, 2006; Taylor, Smiley, ve Richards, 2009).

5.2. Öneriler

Eğitim sürecinde kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin öğrenci davranışları üzerindeki etkilerini öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda inceleyen bu araştırmanın bulguları ve sonuçlarına dayanarak, araştırmacılar ve uygulayıcılar için çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler, araştırmacılar ve uygulayıcılar için iki ayrı başlık altında aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin ödül ve ceza uygulamalarına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları, özellikle ödül yöntemlerinde maddi ödülleri tercih ettikleri görülmektedir. Ceza yöntemlerinde ise ikinci tip cezaların öne çıktığı saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak, öğretmenler için aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Öğretmenlerin ödül ve ceza uygulamalarına ve yöntemlerine ilişkin görüşleri çoğunlukla olumludur. Bu durum bazı öğretmenlerin ödül ve ceza uygulamalarının ve yöntemlerinin olumsuzluklarına ilişkin yeterince bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere dönük ödül ve cezanın olumsuzluklarına ilişkin bilgilendirme etkinlikleri düzenlenmelidir.

2. Öğretmenlerin birtakım ceza yöntemlerini uyguladıkları görülmüştür. Öğretmenler, ceza yöntemleri yerine daha yapıcı ve çözüm odaklı disiplin tekniklerini benimsemelidir. Örneğin, öğrencilerin hatalarını anlamalarını ve düzeltmelerini sağlayacak rehberlik ve danışmanlık hizmetleri artırılabilir.

3. Öğretmenlerin genel olarak görüşleri ödüllerin içsel motivasyonu arttırdığı yönündedir. Yapılan araştırmalar, ödüllerin içsel motivasyonu azalttığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ödül yerine daha yapıcı ve olumlu pekiştirme yöntemlerini benimsemeleri sağlanmalıdır.

4. Öğretmenlerin genel görüşleri ödüllerin akademik başarıyı arttırdığı yönünde olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik başarıyı artırmak amacıyla kullanılan ödüllerin türleri ve sıklıkları üzerine yapılan son araştırmaların sonuçları öğretmenlerle paylaşılmalıdır.

5. Öğretmenlerin genel olarak görüşleri ödüllerin öğrenci davranışlarına olumlu yansıdığıdır. Öğretmenlerin ödüllerin olumlu davranışlar kazandırdığına dair

inançlarının literatürdeki son çalışmalarla çeliştiği görülmektedir. Öğretmenlere, literatürdeki bulguları ve ödüllerin uzun vadede olumsuz davranışlara yol açabileceğini gösteren araştırmaları tanıtmak için bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır.

6. Öğretmenlerin görüşlerinin çoğunluğu cezanın istenmeyen davranıştan kaçınmayı sağladığı yönündedir. Bu bağlamda, ceza uygulamalarının uzun vadeli olumsuz etkilerini göstermek ve alternatif disiplin yöntemlerini öğretmenlere benimsetmek amacıyla eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

7. Dünyada ve Türkiye’de ödül ve ceza uygulamalarına ilişkin yapılan çalışmaların, öğretmenlerle paylaşılabilceği bir platform oluşturulmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Ödül ve cezanın öğrenci gelişimleri üzerindeki etkilerini gözlemleyen nitel çalışmalar yapılabilir.

2. Ödül ve ceza uygulamalarının farklı yaş grubundaki öğrenciler üzerinde yarattığı etkileri ortaya çıkaran nitel araştırmalar yapılabilir.

3. Ödül ve ceza uygulamalarının öğrencilerin zihinsel ve sosyal etkileri üzerinde araştırmalar yapılabilir.

4. Ödül ve ceza kavramlarının teorik çerçevesi ve bu kavramların eğitimdeki rolü üzerine kavramsal çalışmalar yapılabilir.

5. Araştırmacılar, ödül ve ceza uygulamalarının pratikteki karşılığını ortaya koyan araştırmalar yapabilir.

6. Ödül ve ceza yöntemi uygulanan bir sınıfla, ödül ve cezanın uygulanmadığı bir sınıfın, akademik başarıları ve sosyal ilişkilerini karşılaştıran bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, B. & Çelik, E. B. (2023). Öğrencilere verilen ödüllerin etkililiğine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 65, 330-360.
- Adalet Bakanlığı (2005). Çocuk koruma kanunu. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/12/20061224-1.htm>. Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2024
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2024). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899> Erişim tarihi: 08.06.24.
- Akar, H., Erden, F. T., Tor, D. & Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akçadağ, T. (2012). Sorunlu davranışların yönetimi. (Ed. H. Kıran). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Alberta (2024). *Education act*. <https://www.alberta.ca/education-guide-education-act>
- Altınkaynak, Ş.Ö., Bayrak, U.H., Taşkın, N., & Akman, B. (2018). Çocukların ödül ve ceza algıları ile öğretmenlerin disiplin hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-12. doi: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.735>
- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113–1126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.001>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Apaydın, Ç. & Manolova, O. (2015). Sınıf içinde uygulanan informal cezaların analitik hiyerarşi yöntemi ile belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 105-122.
- Ataman, A. (2004). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. (Ed. L. Küçükahmet). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Attorney-General's Chambers of Singapore (2024a). *Penal code 1871*. <https://sso.agc.gov.sg/act/pc1871> Erişim tarihi: 08.06.24
- Attorney-General's Chambers of Singapore (2024b). *Education act 1957*. <https://sso.agc.gov.sg/Act/EA1957> Erişim tarihi: 08.06.24
- Attorney-General's Chambers of Singapore (2024c). *Children and young persons act 1993*. <https://sso.agc.gov.sg/Act/CYPA1993> Erişim tarihi: 08.06.24
- Aydın, A. (2000) *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Bursa: Alfa Yayınları
- Aydın, A. (2015) *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, A. (2016) *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, B. (2005) *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Aypay, A. (2015). Ödül bir ceza mı? ödül bağımlılığından ceza hassasiyetine. 2. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe Yerleşkesi, Ankara
- Babayiğit, Ö. & Erkuş, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin derslerde kullandıkları pekiştireçve cezaların etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (2), 567-580

- Bacanlı, H. (2005) *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım..
- Baden-Württemberg Landesrecht (2024a). *Schulgesetz für baden-württemberg (schg) in der fassung vom 1. August 1983*. <https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/jlr-SchulGBW1983rahmen> Erişim tarihi: 08.06.24
- Baden-Württemberg Landesrecht (2024b). *Gesetz für die schulen in freier trägerschaft (privatschulgesetz - pschg) in der fassung vom 1. januar 1990*. <https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/jlr-PrSchulGBW1990rahmen> Erişim tarihi: 08.06.24
- Badrtale’ei, N. (1998). Reward and punishment in the upbringing of children and adolescents. *Journal Of Teacher Development*, 4, 56-59.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Baran Ofset.
- Balyemez, S. (2019). Eğitim, eğitim kelimelerinin yapısı ve türkiye türkçesine girme süreci. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (47), 41-52. <https://doi.org/10.21563/sutad.855743>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. California: Standford Üniversitesi
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression: A study of the influence of child-training practices and family interrelationships*. Ronald Coase: Publications
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. Holt Reinhardt: Wintston Company.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.
- Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. & Çinkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Başaran, İ. E. (1998) *Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E.(2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children: Some black-white comparisons. *Child Development*, 43(1), 261–267. <https://doi.org/10.2307/1127891>
- Bayerische Staatskanzlei (2024a). *Bayerisches gesetz über das erziehungs- und unterrichtswesen (bayeug) in der fassung der bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (gvbl. S. 414, 632) bayrs 2230-1-1-k*. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG> Erişim tarihi: 08.06.24
- Bayerische Staatskanzlei (2024b). *Schulordnung für schulartübergreifende regelungen an schulen in bayern (bayerische schulordnung – bayscho) vom 1. Juli 2016 (GVBl. S. 164, 241)*. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BaySchO2016> Erişim tarihi: 08.06.24
- Beck, A. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York : Meridian Book
- Bennett-Murphy, L. M., Thomson, R. J., & Morris, M. A. (1997). Adherence behavior among adolescents with type 1 insulin-dependent diabetes mellitus: The role of cognitive appraisal processes. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 811–825.
- Bilir, A., Kuru, S., & Tezcan, F. (2007). Muğla ili ortaöğretim okullarında disiplin uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19).

- Birch, S.H. & Ladd G.W. (1997) The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35: 61–79.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational Goals*. London: Longmans Publishing Group.
- Bolat, Ö. (2020). *Beni ödülle cezalandırma*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Boletín Oficial Del Estado (2024). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=NIM:237693> Erişim tarihi: 08.06.24
- Brandt, R., (1995). Punished by rewards: A conversation with Alfie Kohn, *Educational Leadership*. s.13-16.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Boston, MA: McGraw-Hill
- Bruner, J.S. (1960). *The Process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Budak, Z. F. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamak amacıyla başvurdukları ödül ve ceza yöntemleri üzerine bir araştırma (Kayseri ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erciyes.
- Bulut, M. S. & İflazoğlu, A. (2007). Anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıfta karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara yönelik geliştirdikleri stratejiler: Nitel bir çalışma örneği. (Ed. N. Aral & B. Tuğrul). *Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyum Kitabı*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Buyse E, Verschueren K, & Verachtert P. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110, 119–141.
- Buz, S. & Ülküer, N. S. (1988). 5-6 yaş arasındaki çocukların ana-babalarının ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri. *Eğitim ve Bilim*, 12(69).
- CAIRN (2024). *Décret n° 2011-728 du 24 juin 2011 relatif à la discipline dans les établissements d'enseignement du second degré*. *Journal du droit jeunes* <https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2011-8-page-48.htm> Erişim tarihi: 08.06.24
- Cameron, J. & Pierce, W.D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363–423.
- Cameron, J. (2002) *Rewards and intrinsic motivation: Resolving the controversy*. Westport: Bergin & Garvey
- Cameron, M. (2006). Managing school discipline and implications for school social workers: A review of the literature, *Children & Schools*. 28(4). 219- 227.
- Can, N., & Ermeýdan, M., (2017). Disiplin sorunları ve sınıf yönetimine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 38-57.
- Canada (2024). *The education act*, 1995. <https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/migration/documents/documents/English/Statutes/Statutes/E0-2.pdf> Erişim tarihi: 08.06.24
- Canter, L. (2009). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom (building relationships with difficult students)*. Indiana: Solution Tree.

- Carton, J. S. (1996). The differential effects of tangible rewards and praise on intrinsic motivation: A comparison of cognitive evaluation theory and operant theory. *The Behavior Analyst*, 19(2), 237–255. <https://doi.org/10.1007/BF03393167>.
- Carver, C.S., & White, T.L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 319–333
- Cascio. (2007). The differential effects of tangible rewards and praise on intrinsic motivation: A comparison of cognitive evaluation theory and operant theory, *Behav Anal.* 19(2), 27-55.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Center for Research on International Cooperation in Educational Development (2024). *Educational system and practice in Japan*. https://www.cried.tsukuba.ac.jp/keiei/kyozai_ide_f2.html. Erişim tarihi: 08.06.24
- Chen, I. (2009). Behaviorism and developments in instructional design and technology. (Ed.P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice, & K. Schenk.) *Encyclopedia of Distance Learning*. Hershey: Information Science Reference.
- Chen, X. (2023). A study of using reward and punishment in the education of school-aged children: Based on behaviorism theory operant conditioning. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 10, 86-90. <https://doi.org/10.54097/ehss.v10i.6896>
- Ching, G. S. (2012). Looking into the issues of rewards and punishment in students. *International Journal Research Study Psycholgy*, 1(2), 29-38.
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic structures*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Civelek, K. (2001). *İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin sınıf için disiplini sağlama kullandıkları yöntemler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, H. J & Amidon, J. E., (2004). Reward and punishment histories: A way of predicting teaching style? *The Journal Of Educational Research*, 97(5), 269-277.
- Coloroso, B. (2002). *Kids are worth it! : Giving your child the gift of inner discipline*. New York City: William Morrow Paperbacks
- Corr, P.J., Pickering, A.D., & Gray, J.A. (1997). Personality, punishment, and procedural learning: A test of j. A. Gray's anxiety theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 337-344.
- Costenbader, V. (1998). Samia markson; school suspension: A study with secondary school students". *Journal of School Psychology*. 36(1). pp. 59- 82.
- Costică, S. E. (2014). About rules, punishments and rewards in education. *Social and Behavioral Sciences*. 112
- Curren, R. (2020). Punishment and motivation in a just school community. *Theory and Research in Education*, 18(1), 117-133. <https://doi.org/10.1177/1477878520916089>
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakmak, M. (2003). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. (Ed. . L.Küçükahmet), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Çelik, İ. (2006). *Kaynaştırma sınıfı ve özel sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki zihin engelli öğrencilere yönelik ödül ve ceza uygulamalarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Çetin, Y. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Danohue, B. & Ratliff, G.R, (1974). The effects of reward, punishment and knowledge of results on children's discrimination learning, *The Journal Of Genetic Psychology*, 129(1), 97-103.
- Deci, E. L & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior (Perspectives in social psychology)*. Washington: Plenum Press
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105.
- Deci, L.E, Koestner, R v& Ryan, M. R. (2001). Extrinsic rewards and instrinsic motivation in education: reconsidered once again, *Review Of Educational Research*, Vol.71, No. 1, pp.1- 27.
- Dehkhoda, A. (1994). *Dehkhoda dictionary*. Tehran University Publications
- Demir, M. K., Şahin, Ç., & Kartal, O. Y. (2012). Öğretmen adaylarının sınıf içi disiplin sağlamada tercih ettikleri ceza uygulamalarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- Demir, M.K, Şahin, Ç. ve Kartal, O.Y. (2012). Öğretmen adaylarının sınıf içi disiplin sağlamada tercih ettikleri ceza uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2),(2012), 71-86
- Deniz, E. (2009). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Maya Akademi
- Department for Education (2022). *Behaviour in schools: Advice for headteachers and school staff*. https://consult.education.gov.uk/school-absence-and-exclusions-team/revised-school-behaviour-and-exclusion-guidance/supporting_documents/Behaviour%20in%20schools%20%20advice%20for%20headteachers%20and%20school%20staff.pdf. Erişim tarihi: 08.06.24
- Dev, P. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievers. *Remedial and Special Education*, 18(10), 12-19
- Deveci, T. (2014). *Başarılı ve başarısız algılanan öğrencilere karşı öğretmenlerin tutum ve davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York City: Free Press.
- Dewey, J. (2011). *Democracy and education*. Empire Books.
- Dollard, J. & Miller, N.E. (1945). *Social learning and imitation*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315008240>
- Dökmen, Ü. (2006). *Küçük şeyler*. Sistem Yayıncılık.
- Dreikurs, R. (1991). Children: the challenge : the classic work on improving parent-child relations. *Intelligent, Humane & Eminently Practical*. Plume
- Duckworth, A. (2006). *Grit: the power of passion and perseverance*. Scribner
- Durkheim, E. (2012). *L'éducation morale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dweck, C. (2007). *Mindset: the new psychology of success*. Ballantine Books.
- Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: reality or myth? *American Psychologist*, 51(11), 1153-1166. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.51.11.1153>
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New Jersey: Lyle Stuart.

- Ellis, A. (1996). The humanism of rational emotive behavior therapy and other cognitive behavior therapies. *The Journal of Humanistic Education and Development*. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1996.tb00356.x>
- Ellis, A., & Dryden, W. (1997). *The practice of rational emotive behavior therapy*. Springer Publishing Co.
- Ercan, L. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. (Ed. L. Küçükahmet). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Erden, M. (1985). Cezanın öğrenci davranışları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 10(58), 34-46.
- Erden, M.(2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf yönetimi: Ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erözkan, A. (2012). Davranışçı yaklaşımda öğrenme. İçinde M. E. Deniz (Ed.), *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Maya Akademi.
- Ersanlı, K. (2002). Öğrenmede davranışsal yaklaşımlar. (Ed. B. Yeşilyaprak) *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ertuğrul, H. (2004). *Öğretmenin başarı kılavuzu*. İstanbul: Nesil Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Etimoloji Türkçe (2024). *Ödül*. <https://www.etimolojiturkce.com/kelime/%C3%B6d%C3%BCI> Erişim tarihi: 10 Mart 2024
- Fabes, R.A, Fultz J, & Eisenberg, N.(1989). Effects of rewards on children's prosocial motivation: A socialization study. *Developmental Psychology*, 25, 509–515.
- Falk, A. & Kosfeld, M. (2006). The hidden costs of control. *The American Economic Review*, 96(5), 1611–30.
- Fauziddin, M., Kusumawati, M. D., & Ananda, R. (2023). The impact of reward and punishment on the extrinsic motivation of elementary school students. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 15(1), 183-192. doi: 10.35445/alishlah.v15i1.2856
- Ferguson, E. D. (2000). *Motivation*. New York: Oxford University Press.
- Franklin, B. (1909). *The autobiography of Benjamin Franklin*. Philadelphia: Pennsylvania State University.
- Fredrickson, B.L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*. 359(1449), 1367–1378. doi: 10.1098/rstb.2004.1512.
- Fuad, M., Suyanto, E., & Muhammad, U. A. (2021). Can 'reward and punishment' improve student motivation? *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 10(1), 165-171.
- Galea, J. M., Mallia, E., Rothwell, J., & Diedrichsen, J. (2015). The dissociable effects of punishment and reward on motor learning. *Nature Neuroscience*, 18(4), 597-602. doi: 10.1038/nn.3956
- Galvan, A. (2010). Adolescent development of the reward system. *Human Neuroscience*. <https://doi.org/10.3389/neuro.09.006.2010>.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York City: Basic Books.
- Gardner, H. E. (2006). *Multiple intelligences: new horizons in theory and practice*. Basic Books

- Geiger, B. (2000). Discipline in k through 8th grade classrooms. *Education*, 121(2), 383-394.
- Gellerman, S.W. (1992) *Motivation in the real world: The art of getting extra effort from everyone- including yourself*. New York: Dutton
- Gershoff, E. T. (2008). *Report on physical punishment in the United States: What research tells us about its effects on children*. Columbus, OH: Center for Effective Discipline
- Gettinger, M., & Kohler, K. M. (2006). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. (Ed.: C. M. Evertson, & C. S. Weinstein) *Handbook Of Classroom Management: Research, Practice, And Contemporary Issues* (s. 73–96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ginot, H. (2003). *Between parent and child: Revised and updated: the bestselling classic that revolutionized parent-child communication*. New York: Harmony.
- Glasersfeld, V.E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: The Falmer Press.
- Glasser, W. (1985). *Control theory: A new explanation of how we control our lives*. Harper & Row.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.
- Good, B. & Brophy, J. (2000). *Cooking in classroom*. New York: Addison-Wesley, Educational Publishers.
- Gordon, T. (2000). *Parent effectiveness training: the proven program for raising responsible children*. Harmony.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training: The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages*. New York: Crown
- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviours as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40, 239-252
- Gouvernement du Québec (2024). *Education act*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/en/document/cs/I-13.3%20/> Erişim tarihi: 08.06.24
- Gouvernement of Canada (2024). *Criminal law and managing children's behaviour*. <https://www.justice.gc.ca/eng/rp-pr/cj-jp/fv-vf/mcb-cce/index.html> Erişim tarihi: 08.06.24
- Gözütok, D. (1993). *Okulda dayak*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Gray, J. A. (1987). *The psychology of fear and stress*. New York: Cambridge University Press.
- Gray, J.A. & McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. Oxford University Press
- Gray, J.A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and Emotion*, 4, 269-288.
- Gray, J.A. (1991). The neuropsychology of temperament. (Ed. J. Strelau, & A. Angleitner), *Explorations in temperament* (s. 105–128). New York: Plenum.
- Gray, J.A., & McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety*. London: Oxford University Press.
- Guskey, T.R. (2008). *Practical solutions for serious problems in standards-based grading*. University of Kentucky
- Guskey, T.R. (2009). *Developing standards-based report cards*. Corwin.

- Gültekin, F. (2013). *Eğitimde ödül ceza dengesi*. Bursa: Aile Akademisi Derneği Yayınları.
- Gümüş, A. (2013). *Liselerde disiplin cezasına konu olan davranışların değerler perspektifinden incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Günden, T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gündoğdu, H. (2007). *İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Gündüz, Y. & Can, E. (2013). Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 419-446. doi:10.1177/000494411105500204
- Gündüz, Y., & Balyer, A. (2011). Eğitimde ödül ile cezanın yeri ve buna ilişkin alternatif yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40) 10-23.
- Güzelyurt, T., Tok, F., Tümas, Ç., & Uruğ, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza kullanımına ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 21-28.
- Hajrah (2018). *English education department faculty of teachers training and education*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muhammadiyeh Üniversitesi, Yogyakarta
- Hakim, A.R. (2018). *The implementation of rewards and punishments in teaching english at ninth grade students of mts n 2 boyolali filial pulutan in academic year 2017/ 2018*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Surakarta Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Surakarta.
- Hall, S. P. (2009). Beyond rewards. *Journal of Reclaiming Children and Youth*, 18(3). 49-53.
- Hallaç, B. (2016). *Özel orta öğretim kurumlarında disiplin ve ödül yönetmeliğinin öğretmen ve öğrenci motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hamarta, E., Arslan, E., & Yılmaz, H. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Hamre, B. K. & Pianta R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76: 949–967.
- Han, B., & Altunhan, M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza uygulamalarına yönelik görüşleri. *Journal of Early Childhood Studies*, 6(2), 480-505. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202262309>
- Harrop, A. & Williams, T. (1992). Rewards and punishments in the primary school: pupils' perceptions and teachers' usage, educational psychology. *Practice: Theory, Research and Practice in Educational Psychology*. 7(4), 211-215, doi: 10.1080/0266736920070404
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning*. London: Routledge
- Hattie, J. (2011). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *International Review Education*. 57, 219–221. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9198-8>
- Hegbusi, M. L. (2013). An analysis of the role of rewards and punishment in motivating school learning. *Computing, information systems & development informatics*, 4(1), 35–38.

- Heitzman, J. A., (2001). Discipline and the use of punishment, *Education*. 104(1), 17-22.
- Henderson, D., Fisher, D., & Fraser, B. (2000). Interpersonal behavior, laboratory learning environments and student outcomes in senior biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 26-43.
- Heponiemi, T., Keltikangas-Jarvinen, L., Kettunen, J., Puttonen, S., & Ravaja, N. (2004). BIS-BAS sensitivity and cardiac autonomic stress profiles. *Psychophysiology*, 41, 37– 45.
- Herman M. T. (1977). *Creating learning environments*. Boston: Allyn and Pacon.
- Holt, J. (1995). *How children fail (classics in child development)*. Boston: Da Capo Lifelong Books.
- Holth, P. (2005). Two definitions of punishment. *The Behavior Analyst Today*, 6(1), 43.
- Horner, R. 2009. The impact of rewards on intrinsic motivation. *BSBS*, 3(2), 1-20.
- Horner, R. H., & Spaulding, S. A. (2009). *Reward psychology of classroom learning*. 2, 755-757.
- Houghton, S., Wheldall, K. & Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*. 14(3), 297-312.
- Hull, J. (1990). *Classroom skills: Teacher guide*. London: David Fulton Publication.
- Hund, E. D. & Edmund V. S., (1974). *Between psychology and education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ilegbusi, M. I. (2013). An analysis of the role of rewards and punishment in motivating school learning. *Computing, Information Systems & Development Informatics*, 4(1), 35-38.
- İlgar, L., 2000, *Eğitim: okul, sınıf yönetimi*. İstanbul: Bete Basın Yayım.
- Illich, I. (2000). *Deschooling society*. London: Marion Boyars Publishers.
- Indrawati, I., Marzuki, M., Syafi'urrohman, S., & Malik, A. R. (2021). Investigating the effect of reward and punishment on the student's learning achievement and discipline. *Linguistic, English Education and Art Journal*. 4(2), doi:<https://doi.org/10.31539/leea.v4i2.1860>
- Infantino, J. & Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491–508.
- Iqbal, N., Jabeen, L., Haider, N., & Iqbal, S. (2015). Cross correlation analysis of reward & punishment on students learning behavior. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 59, 61-64. <https://doi.org/10.18052/>
- Irawarti, Rozani, A., F., & Syafei, R. (2016). The use of reward and punishment to increase young learners' motivation in learning English as a foreign language adapted to the Indonesian context. *Journal of English Language Teaching*, 5(1). 265-271. doi: <https://doi.org/10.24036/jelt.v5i1.7312>
- Irlenbusch, B. & Sliwka, D. (2003). *Incentives, decision frames, and motivation crowding out-an experimental investigation*. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- İşık, Ş. (2015). Edimsel koşullanma (Ed. Ş. İşık) *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- James, W. (2015). *Pragmatism: A new name for some old ways of thinking*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Jerome, E.M., Hamre B.K. & Pianta R.C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(1), 915–945.

- Jones, F. (1987). *Positive classroom discipline*. Santa Cruz: Fredric H Jones & Assocs.
- Jones, V. & Jones, L. (2007). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. USA: Pearson Education
- Joussemet, M, K. & Lekes, N. (2004) Introducing uninteresting tasks to children: A comparison of the effects of rewards and autonomy support. 72(1), 139–166.
- Kale, N. (1995). Çocuk ve ceza, ceza olgusuna felsefi bir yorum. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28(1), 1-49.
- Kant, İ. (2023). *Eğitim üzerine*. İstanbul: İz yayıncılık.
- Kaya, A. (2015). Edimsel koşullanma. (Ed. A. Kaya). *Eğitim psikolojisi*. (s.311- 336). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, Z. (2002), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kayar, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme ders notları*. İstanbul: Yön Matbaası.
- Kazdin, A. & Rotella, C. (2014). *The everyday parenting toolkit: the kazdin method for easy, step-by-step, lasting change for you and your child*. New York: Harper Paperbacks.
- Keklik, E. (2008) *İlköğretim okullarında istendik davranışların elde edilmesinde kullanılan ödül ve ceza hakkında öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ken,W. (2018). *Phenomological research on shitsuke, Japanese disciplinary action in school and its impact on students*. Yüksek Lisans Tezi. Oulu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Oulu.
- Khanal, J & Park, S. (2016). Corporal punishment in private schools: The case of kathmandu, nepal. *Journal of Education and Practice*. 26,(7), 53-61.
- Kıroğlu, K. (2015). Eğitimle ilgili temel kavramlar. (Ed. K. Kıroğlu ve C. Elma). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankra: Pegem Akademi.
- Kinley, N. & Ben-Hur S. (2015). *Extrinsic motivation: using reward and punishment in changing employee behavior*. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137449566_4.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Koç, G.E. (2016). Edimsel koşullanma. (Ed. A. Ulusoy) *Eğitim psikolojisi*. (s.267-312). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, a's, praise, and other bribes*. Boston: Mariner Books.
- Kohn, A. (2006). *Beyond discipline: From compliance to community*. Texas: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Kondalkar, V.G. (2007). *Organizational behaviour*. New Delhi: New Age International.
- Korkmaz, İ. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Korkmaz, İ. (2009). İstenmeyen davranışların önlenmesi. (Ed. Z. Kaya), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Korkut, G., & Karataş, S. (2019). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin disiplin stratejileri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 92-105.
- Köçer, G. & Çınar F. (2021). Ödül ve ceza olmadan çocuk disiplini mümkün mü? *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 410-429.

- Kultusminister Konferenz (2024). *Schulgesetze der lnder in der bundesrepublik deutschland*. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html> Erişim tarihi: 08.06.24
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.
- Kuzgun, Y. (1997). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2003). *Sınıf yönetiminde ağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Alkım Yayınları
- Landesrecht Rheinland-Pfalz (2024a). *Schulgesetz (SchulG) vom 30. Mrz 2004*. <https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/jlr-SchulGRP2004rahmen> Erişim tarihi: 08.06.24
- Landesrecht Rheinland-Pfalz (2024b). *Landesgesetz ber die errichtung und finanzierung von schulen in freier trgerschaft*. <https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/jlr-PrivSchulGRPrahmen> Erişim tarihi: 08.06.24
- Langa, C. (2014). Rewards and punishments role in teacher-student relationship from the mentor's perspective. *Acta Didactica Napocensia*, 7(4), 7-12.
- Legislation (2024a). *Education act 2002*. <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/contents>. Erişim tarihi: 08.06.24
- Legislation (2024b). *Education and inspections act 2006*. <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/40/contents>. Erişim tarihi: 08.06.24
- Lepper, M. & Greene, D. (2015). *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation (psychology revivals)*. London: Psychology Press
- Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289-309.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129–137. <https://doi.org/10.1037/h0035519>
- Levesque, C., Copeland, K.J., Pattie, M.D. & Deci, E.L. (2010). Intrinsic and extrinsic motivation. *International Encyclopedia of Education*. doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00612-6
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24, 715-724
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X. & Katz, Y.J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel, *Teaching and Teacher Education*, 21, 729–741
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. London: Bantam
- Locke, J. (1825). *An essay concerning human understanding*. London : Tegg.
- Loferansoa, A. (2014). *Theories of human learning*. Tehran: Rava Publications.
- Lubis, W. M. (2019). Reward and punishment in english foreign language classroom. *Journal of Education, Linguistics, Literature and Language Teaching*, 2(1), 41–54.
- Lukowiak, T. & Bridges, J. (2010). Punishment strategies: first choice or last resort. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 12(1). 63-72

- Ma, R. (2023). Advantages and disadvantages of tangible reward systems. *International Conference on Education, Psychology and Cultural Communication (ICEPCC 2023)*,180. Singapur.
- Mahiroğlu, A. & Buluç, B. (2003). Orta öğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 81-95.
- Marshall, M. (2009). Discipline need to be stressful. discipline need not be negative. *Educational Research*, 1(2), 1-5.
- Martens, B.K., & Meller, P.J. (1990). The application of behavioral principles to educational settings. (Ed. T.B. Gutkin & C.R. Reynolds), *The handbook of school psychology*. (s. 612 – 634). New York: John Wiley & Sons.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row Publishers.
- Matera, B. D. (2009). *The effects of rewards and punishments on motivations of the elementary school student*. Doktora Tezi, Walden Üniversitesi, Washington.
- Mauldin, C. (2002). *Classroom discipline: How to create a democratic classroom*. California: Chapman University College.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 214-253.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. London: Penguin Books.
- McNally, S. & Slutsky, R. (2018) Teacher–child relationships make all the difference: constructing quality interactions in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 188(5) 508–523.
- Melinda, I. (2018). The influence of reward and punishment on learning motivation of class iv a students at sdn merak 1 in social studies subject. *International Journal of Elementary Education*, 2(2), 81-86. <https://doi.org/10.23887/ijee.v2i2.1440>
- Miller, A., Ferguson, E., & Simpson, R. (1998). The perceived effectiveness of rewards and sanctions in primary schools: Adding in the parental perspective. *Educational Psychology*, 18(1), 55–64. <https://doi.org/10.1080/0144341980180104>
- Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. London: Yale University Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1973). *Milli eğitim temel kanunu*.<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> Erişim tarihi: 05 Mayıs 2024
- Millî Eğitim Bakanlığı (2007). *Ortaöğretim kurumları ödül ve disiplin yönetmeliği* <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/01/20070119-3.htm> Erişim tarihi: 05 Mayıs 2024
- Millî Eğitim Bakanlığı (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurulmVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5> Erişim tarihi: 05 Mayıs 2024
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017) *Eğitim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği*. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25145204_sosyal_etkynlykler_yon.pdf Erişim tarihi: 05 Mayıs 2024
- Ministerio de Educación Nacional (2024a). *Decreto No. 1965 de septiembre 11 de 2013*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/336730:Decreto-No-1965-de-septiembre-11-de-2013> Erişim tarihi: 08.06.24

- Ministerio de Educación Nacional (2024b). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264> Erişim tarihi: 08.06.24
- Ministerio de Educación Nacional (2024c). *Ley de Educación*. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/lomloe/ley.html> Erişim tarihi: 08.06.24
- Ministry of Education (2024). *Right to education*. <https://www.education.gov.in/rte> Erişim tarihi: 08.06.24
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2024). *The Enactment of the School Education Law*. https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317423.htm. Erişim tarihi: 08.06.24
- Ministry of Electronics & Information Technology (2024). *Right to education*. <https://dsel.education.gov.in/rte> Erişim tarihi: 08.06.24
- Ministry of Human Resource Development (2024). *School education & literacy*. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/Guidelines_oct.pdf Erişim tarihi: 08.06.24
- Ministry of Justice (2024a). *Regulation for enforcement of the school education Act*. <https://www.japaneselawtranslation.go.jp/en/laws/view/4575/en> Erişim tarihi: 08.06.24
- Ministry of Justice (2024b). *School education act*. <https://www.japaneselawtranslation.go.jp/en/laws/view/4573> Erişim tarihi: 08.06.24
- Mischel W., Shoda Y. & Peake P.K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal Pers Soc Psychol*. 54(4), 687-96. doi: 10.1037//0022-3514.54.4.687.
- Mischel, W. (2015). A social learning view of sex differences in behavior. (Ed. V. Burr), *Gender and psychology* (s. 108–129). Routledge: Taylor & Francis Group.
- Moberly, D.A., Waddle, J.L. ve Duff, R.E. (2005). The use of rewards and punishment in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(4), 359-366.
- Montessori, M. (1912). *The montessori method*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1995). *The absorbent mind: a classic in education and child development for educators and parents*. New York: Holt Paperbacks.
- Morgan, C.T. (2000). *Psikolojiye giriş*. (Çev. H. Arıcı). Ankara: Meteksan Yayınları
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Newbury Park, CA: Sage Publications Inc.
- Morrish, R.G. (1998). *Secrets of discipline: 12 keys for raising responsible children*. California: Hushion House
- Mwai, B.K, Kimengi, I.N. & Kipsoi, E.J. (2014). Perceptions of teachers on the ban of corporal punishment in pre-primary institutions in kenya. *World Journal of Education*. 4(6). 90-101.
- National Institute of Technology (2023). *Student discipline manual*. https://www.nita.ac.in/uploaded_files/STUDENT_DISCIPLINE_MANUAL.pdf Erişim tarihi: 08.06.24
- Navaro, L. (2009). Gerçekten beni duyuyor musunuz? İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Nelsen, J. (2006). *Positive discipline*. New York: Ballantine Books Inc.
- Noguera, P. A. (2003). Schools, prisons and social implications of punishment: Rethinking disciplinary practices. *Theory Into Practice*, 42(4), 341- 350.

- Offenbach, I. S. (1964). Studies of children's probability learning behaviour: Effect of reward and punishment at two age levels. *society for research in child development*, 35(3), 709-715.
- Ontario (2024a). *Education amendment act (progressive discipline and school safety)*, 2007, S.O. 2007, c. 14 - Bill 212. <https://www.ontario.ca/laws/statute/s07014> Erişim tarihi: 08.06.24
- Ontario (2024b). *Education act*, R.S.O. 1990, C. E.2. <https://www.ontario.ca/laws/statute/90e02> Erişim tarihi: 08.06.24
- Orji, R., Alslaity, A. & Chan, G. (2023): Towards understanding the mechanism through which reward and punishment motivate or demotivate behaviours. *Behaviour & Information Technology*, doi: 10.1080/0144929X.2023.2196582
- Özbay, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Trabzon: Akademi Kitapevi.
- Özdem, E., 2003, *İlköğretim I. kademesindeki öğretmenlerin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri ve uygulamaları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Öztürk, B. (2007). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. (Ed. E. Karip), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özyürek, M. (1998). *Sınıfta davranış yönetimi*. İstanbul: Karatepe Yayıncılık.
- Padang, D., Rangkuti, M., Samosir, R. A., Siregar, Y. X. M., & Perangin A. L. M. (2023). The effect of giving rewards and punishment on the learning motivation of class v students at sdn 101769 Tembung. *Journal of Educational Analytics*, 2(2), 307–318. <https://doi.org/10.55927/jeda.v2i2.4423>
- Pane, D. (2010). Viewing classroom discipline as negotiable social interaction: A communities of practice perspective. *Teaching and Teacher Education*, 26, 87-97.
- Parin, M., Peker, T., & Alanay, D. (2023). Sınıf yönetimi sürecinde ödül ve ceza uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. 37(8), 90-105. <http://dx.doi.org/10.31567/ssd.913>
- Pavlov, I. (1927). *Conditioned reflexes an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Humphrey Milford: Oxford University Press.
- Pehlivan, H. (2006). *Eğitimde temel kavramlar*. Ankara: Asil Yayınları.
- Peterson, C., Maier, S.V. & Seligman, M. E. P. (1995). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Oxford: Oxford University Press
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. (Çev: M. Cook). New York: Basic Books. <https://doi.org/10.1037/11168-000>.
- Pink, D. (2011). *The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead Books
- Pirasteh, B. (2003). The effects of reward and punishment in upbringing of children. *Correctional Journal*, 19, 17-21.
- Portilla, XA, Ballard PJ, Adler NE (2014) An integrative view of school functioning: transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child Development*. 85(1), 1915–1931.
- Prasetyo, R., & Yunarta, A. (2023). The effect of reward and punishment on learning motivation in physical education learning. *Journal RESPECS (Research Physical Education and Sport)*, 5(1), 109-114. <https://doi.org/10.31949/respecs.v5i1.4185>
- Rahimi, M., & Karkami, F.H. (2015). The role of teachers' classroom discipline in their teaching effectiveness and students' language learning motivation and achievement: a path method. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 3(1), 57-82.

- Reiss, S. (2000). *Who am i?: The 16 basic desires that motivate our behavior and define our personality*. New York: Tarcher.
- République Française (2024a). *Décret n° 2011-728 du 24 juin 2011 relatif à la discipline dans les établissements d'enseignement du second degré*. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000024249428> Erişim tarihi: 08.06.24
- République Française (2024b). *Code de l'éducation*. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/ Erişim tarihi: 08.06.24
- Reynolds I. G. (1977) *Edimsel (operant) şartlanmaya giriş*. (Çev. İ. Dinç) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. A-22, 1977.
- Ritonga, L. S., Daulay, E., & Lubis, Y. (2023). The application of reward and punishment in education for primary school at "Sahara education". *2nd Annual International Conference on Islamic Education for Students (AICOIES 2023)*. Sumatera, Endonezya.
- Rizal, H. (2023). Reward and punishment management in optimizing the learning motivation of mts students: Nurul jadid religious leading program. *Proceedings of International Conference on Education, Society and Humanity*, 1(1), 755-761.
- Rogers, C.R. (1995). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rosenberg, M.B. (2015). *Nonviolent communication: a language of life: life-changing tools for healthy relationships (nonviolent communication guides)*. California: Puddle Dancer Press
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. California: Thousand Oaks, Sage Publication.
- Russell, B. (1976). *Eğitim ve toplum düzeni*. İstanbul: Varlık yayınları
- Ryan, R.M. & Deci, E.L (2018). *Self-determination theory basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sabartningsih, M., Muzakki, J. A., & Durtam, D. (2018). Implementation of reward and punishment in forming discipline character of early childhood. *Journal of Children's Education*, 4(1), 60-78. <https://doi.org/10.24235/awldady.v4i1.2468>
- Sadık, F. & Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish*, 10(3), 115-138.
- Sadık, F. (2002). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışlar. *Öğretmen Dünyası*, 23(272), 31-34.
- Safiullah., Nadeem, H. A. & Asma. (2023). Impact of classroom management on students' academic achievement at secondary school level in peshawar. *Journal of Social Sciences Review*, 3(2), 19-26. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.208>
- Safrida (2020). *İngilizce öğrenmede ödül ve cezaların öğrencilerin motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Tarbiyah dan Keguruan, Yogyakarta
- Safrida, E. (2020). *The effects of rewards and punishments towards students' motivation in learning english*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ar-Raniry Devleti İslam Üniversitesi, Banda Aceh
- Sağlam, İ. (2009). Bazı öğrenme kuramları ve din öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 251-266.

- Sak, Ş.İ.T, Sak, R. & Çiçek, B.K.Ş. (2016). The persistence of reward and punishment in preschool classrooms. *Journal of educational and instructional studies in the world*. 6(3).
- Salcedo, P. (1989). Punishment: Its place in education. *The Philippine Journal of Education*. 59(5). 267-270.
- Sardiman, A.M. (2011). *Teaching-learning interaction and motivation*. Rajawali Press.
- Sarıtaş, M. (2010). Öğretmen-veli görüşmelerinin yönetimi. (Ed. M. Şişman ve S. Turan). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sari, B. P., & Hadijah, H. S. (2017). Meningkatkan disiplin belajar siswa melalui manajemen kelas. *Jurnal Pendidikan Manajemen Perkantoran (JPManper)*, 2(2), 233-241
- Say, C. (2022). Eğitimin geleceği. <https://www.herkesebilimteknoloji.com/yazarlar/cem-say/egitimin-gelecegi>. Erişim tarihi: 18 Mart 2024
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri*. (Çev. ve Ed.. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Segarra, P., Ross, S.R., Pastor, M.C., Montan'es, S., Poy, R., & Molto, J. (2007). MMPI-2 predictors of Gray's two-factor reinforcement sensitivity theory. *Personality and Individual Differences*. 43, 437-448.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Seven, M. & Engin, A. (2010). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2) , 189-212 .
- Sevim, O. ve Karabulut, A. (2024). Eğitimde ödül ve ceza: Ortaokul öğretmenlerinin gözünden bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 2, 621-631.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education For Information*, 22(2), 63-75
- Sidin, S. A. (2020). The application of reward and punishment in teaching adolescents: Advances in social science. *Education and Humanities Research*, 539, 251-255
- Siegel, D.J. & Bryson, T.P. (2012). *The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind*. Manhattan: Random House Publishing Group
- Simon, H.A. (1997). *Administrative behavior*. Illinois: The Free Press
- Sinaga, D. (2022). The effect of reward and punishment on student learning outcomes. *International Journal of Advanced Educational Research*. 7(2), 184-189.
- Siregar, S. D., & Ulya, N. (2022). Implementation of reward and punishment methods for. *maqasiduna. Journal: Humanities, Education & Social Sciences*, 2(1). 201-210.
- Skinner, B. F. (1938) *The behavior of organisms: an experimental analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B.F. (2014). *Science and human behavior*. New Jersey: Pearson Education
- Slavin, E. R. (2018). *Educational psychology: Theory and practice*. New Jersey: Pearson.
- Song, Y. (2017). *Modulating visuomotor adaptation in young healthy adults: Effects of reward and punishment*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Iowa State Üniversitesi, Ames.
- Staddon, J. (1995). On responsibility and punishment. *The Atlantic Monthly*. 275(2), 88-94.
- Stevens, A. (2018). *Positive discipline as a part of effective classroom management*. Yüksek Lisans Tezi, Western Michigan Üniversitesi, Michigan.
- Stevenson, D.L. (1991). Deviant students as a collective resources in classroom control. *Sociology of Education*. 64(2). 127-133.

- Stoughton, H. E.(2005). How will i get them to behave?: Pre-service teachers reflect on classroom management., *Teaching and Teacher Education*. (23)7. 1- 14.
- Sujiantri, N. K. (2016). Pengaruh reward and punishment terhadap motivasi belajar siswa dalam pembelajaran ips (Studi pada smp negeri 1 singaraja kelas vii tahun ajaran 2015/2016). *Jurnal Jurusan Pendidikan Ekonomi*, 7(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.23887/jjpe.v7i2.7573>.
- Swann Jr, W.B. & Pittman, T.S. (1977). Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, 48, 1128–32.
- Swanson, L. R. (2001). Toward the ethical motivation of learning. *Education*, 116(1), 43-50.
- Syahrir, Hermansyah, S., Nadirah, Sadapotto, A., Buhari, Efendy, R., & Sartika. (2023). The implementation of rewards and punishments towards students' motivation in English learning. *English Language Journal*, 9(1). 33-42.
- Syarifuddin, S. W., & Zulfah, Z. (2021). Analysis of reward and punishment in EFL classroom. *Al-Iftah: Journal of Islamic Studies and Society*, 2(1). 68-90.
- Şahin, Ç., Demir, M.K. & Kartal, O.Y. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf içi disiplin sağlamada ödül uygulamalarını tercih etme düzeylerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(2), 180-195.
- Şişman, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşdemir, M. & Taşdemir, F. (2016). Ödül ve etkisi üzerine deneyimler. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23). 172-190.
- Tauber, R. T. (1995). *Classroom management: theory and practice*. Penn: Harcourt Brace
- Taylor, R.L., Smiley, L.R., & Richards, S.B. (2009). *Exceptional students: Preparing teachers for the 21st century*. Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Tekke, M, Özer, B & Taş, E. (2018). Türkiye’de sınıf içi eğitimde cezanın etkisi: disiplin kurallarının bilimsel uygulanması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2(4), 19-27.
- Tertemiz, N. (2006). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. (Ed. Leyla Küçükahmet), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tertemiz, N.(2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tetik, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında mükâfat ve ceza algısı (Ağrı örneği). *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3, 99-138.
- Thaib, J. (2023). Educational culture of reward and punishment in delivering education at modern dayah of aceh besar district. *International Journal of Education, Vocational and Social Science*. 2(2). 73-82.
- Thaler, R. & Sunstein, C. (2009). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. London: Penguin Books.
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence: Experimental studies*. Columbia: Columbia University.
- Tınaz, P. (2000). *Organizasyonlarda etkili öğrenme stratejileri*. İstanbul: Mess Yayınları
- Titmuss, R.M. (2018). *The gift relationship (reissue): From human blood to social policy*. London: Policy Press
- Tok, Ş. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Tough, P. (2013). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. Boston: Mariner Books
- Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of ESL teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turhan, M. & Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.
- Türk Dil Kurumu (2024). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 12 Şubat 2024.
- Ugustino, N. (2013). *The effects of the use of punishments as school management tool on secondary school students' behaviours*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tanzanya Üniversitesi, Tanzanya.
- Ulber J., Hamann K. & Tomasello, M. (2016) Extrinsic rewards diminish costly sharing in 3-year-olds. *Child Development*. 87, 1192–1203.
- Unicef (2024) Ending corporal punishment in schools to transform education for all children. <https://www.unicef.org/safetolearncoalition/stories/ending-corporal-punishment-schools-transform-education-all-children> Erişim Tarihi: 12 Nisan 2024
- Ural, M. N. (2009). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinin akademik başarıya ve motivasyona etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Utami, A. I., Dela, F., Izzah, F. U., Sari, T. M., & Aisyaturrodiyah, S. (2023). Evaluation of reward and punishment methods in improving student discipline at SDN 39 Palembang. *Journal on Education*, 6(1), 7722-7726.
- Utami, S.R. (2022) Students' and teachers' perception on reward in online English teaching context. *Journal of Education Research and Evaluation*, 2022, 4(3). 303 <https://doi.org/10.23887/jere.v4i3.27923>
- Uysal, H., Akbaba Altun, S. & Akgün, E. (2010). The strategies preschool teachers use when confronted with children's undesired behaviors. *Elementary Education Online*, 9(3), 971-979.
- Van der Linden, D., Beckers, D.G.J., & Taris, T.W. (2007). Reinforcement sensitivity theory at work: punishment sensitivity as a dispositional source of job related stress. *European Journal of Personality*, 21(7), 889-909.
- Vico, G. (2017). *Principi di scienza nuova*. Chicago: Independently published
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New Jersey: Wiley.
- Vygotsky, L. (1965). *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press.
- Vygotsky, L. (1998). *Mind in society: development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>.
- Wang, L. (2021). A longitudinal study on activation to behaviors of reward. *International Conference on Public Relations and Social Sciences (ICPRSS 2021)*, 2021. China. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211020.248>.
- Warnick, B. R. (2024). School discipline and the ethics of punishment. (Eds. S. Fraser-Burgess, J. Heybach, & D. Metro-Roland), *The Cambridge Handbook of Ethics and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warren, S.J., Edmunson, M.H., Turnbull, A.P., Sailor, W., Wickham, D., Griggs, P & Beech, S.E. (2006). School-wide positive behaviour support: addressing behaviour problems that impede student learning, *Educational Psychology*, 18(2). 187-198.

- Watson, J. B. (1914). *Behavior: An introduction to comparative psychology*. New York: Henry Holt And Company
- Weibel, A., Rost, K., & Osterloh, M. (2010). Pay for performance in the public sector-benefits and (hidden) costs. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20(2), 387–412.
- Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., & Minor L. C. (2001). Chrematistics of effective teachers: Perceptions of pre-service teachers. *Research in the Schools*, 8, 45-57.
- Wong, M. & Thompson, M.M (2014). The effect of rewards on student motivation. *Studia Ubb Psychol.-Paed., Lix*. 2, 105 – 114.
- Wood, G.H. (1992). *Schools that work*. New York: Dutton Book.
- Wood, S.E & Wood, E.G. (1996). *The world of psychology*. Boston: Pearson Canada
- Woolfolk A. E. (1980). *Educational psychology for teachers*. New York: Prentice-Hall.
- Wu, W., & Chen, H. (2022). Educational reward and punishment and the effect of psychological intervention on adolescent depression. *Journal of Environmental and Public Health*, 39, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2022/3919519>
- Yu, Y., (2019) The missing representation and reconstruction path of reward in education. perspective of social interaction theory, *Contemporary Educational Science*.7, 30-35.
- Yaman, E., & Güven, N. (2014). Öğrencilerin motivasyon düzeyine etki eden önemli bir kavram: ödül ve ceza. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1163-1177. doi: 10.14687/ijhs.v11i1.2782.
- Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. Ankara: Pegem Akademi
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. & Babaoğlu, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri (Şırnak ili örneği). *İlköğretim Online*, 12 (1) , 36-51.
- Yılmaz, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yılmaz, M. T. (2015). Edimsel koşullanma. (Ed. . İ. Yıldırım) *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yiğit, B. (2010). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi. (Ed. M. Şişman ve S. Turan). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yiğit, B.(2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yiğit, M. (2003). *Öğretmenlerin ödül ve cezaya ilişkin algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Yiğit, B. (2004). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yin, C., Gao, T. & Li B (2023) The effect of combining punishment and reward can transfer to opposite motor learning. *PLoS One* 18(4), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282028>
- Yumuşak, G., & Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 223-254. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.489128>
- Yuningsih, T. T., & Sunaryo, I. (2021). Implementation of reward and punishment in forming discipline character early childhood. *Early Childhood Research Journal*, 4(2). 27-38.

Zito, A. (2017). *Reward and punishment: Influence on learning rates*. New York: Diakses



EKLER

EK 1: Görüşme Soruları

1. Cinsiyet
2. Okul türü
3. Görev yaptığı kademe
4. Branş
5. Kıdem yılı

1. Eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Eğitim-öğretim sürecindeki ödül yöntemlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Eğitim-öğretim sürecindeki ceza yöntemlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
5. Eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarının içsel motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?
6. Eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarının içsel motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?
7. Eğitim-öğretim sürecindeki ödül uygulamalarının dışsal motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?
8. Eğitim-öğretim sürecindeki ceza uygulamalarının dışsal motivasyonu sağlamadaki rolüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?
9. Eğitim öğretim sürecindeki ödül uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
10. Eğitim öğretim sürecindeki ceza uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
11. Ödülün öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
12. Ödülün öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
13. Cezanın öğrenci davranışlarındaki olumlu yansımalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
14. Cezanın öğrenci davranışlarındaki olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

EK 2: Etik Kurul Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
30.09.2022	8	2022-789

KARAR NO: 2022-789 Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Ecehan MERCAN 'ın Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ danışmanlığında "Eğitimde Ödül ve Cezanın Öğrenci Davranışlarına Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" isimli yüksek lisans tezine ilişkin mülakat çalışmasını içeren 80714 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Ecehan MERCAN 'ın Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ danışmanlığında "Eğitimde Ödül ve Cezanın Öğrenci Davranışlarına Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" isimli yüksek lisans tezine ilişkin mülakat çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

EK 3: Valilik İzin Yazısı



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-72975315-100-360628
Konu : Mülakat İzni (Ecehan MERCAN)

SAMSUN VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı 30.11.2022 tarihli ve E-63629408-100-360271 sayılı yazısı.

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ecehan MERCAN'ın, Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ danışmanlığında yürüttüğü "Eğitimde Ödül ve Cezanın Öğrenci Davranışlarına Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı tez çalışması kapsamında yapmak istediği mülakat çalışmasına ait başvuru belgeleri ektedir.

Söz konusu çalışmanın ekte bahse konu okullarda yapılabilmesi için izin verilmesini arz ederim.

Prof. Dr. Ali BOLAT
Enstitü Müdürü

EK 4: Araştırma Değerlendirme Formu

Ay FM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ecehan MERCAN
Kurumu / Üniversitesi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İl/İlçe	Samsun ili tüm ilçeleri
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Samsun ilindeki resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler
Araştırma Konusu	Eğitimde ödül ve cezanın öğrenci davranışlarına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırılması
Üniversite / Kurum Onayı	Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Araştırma
Veri Toplama Araçları	Araştırma Soruları
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	İl Milli Eğitim Müdürlüğü
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Araştırma sonuçlarının İl Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE Birimiyle paylaşılması şartıyla uygundur.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;
KOMİSYON	
05/12/2022	
Komisyon Başkanı	
✓ Kenan ARSLAN İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı	Uye İrfan GÜMÜŞ İl Milli Eğitim Müdürlüğü Fen Bilimleri Öğretmeni
	Uye Selma BAYRAKÇI İl Milli Eğitim Müdürlüğü Sosyal Bilgiler Öğretmeni

ÖZ GEÇMİŞ

Ecehan Mercan, Samsun 100. Yıl Lisesi'ni bitirdikten sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fransızca öğretmenliği bölümünden 28.06.2020 tarihinde mezun oldu. Yan dalını yine OMÜ'de İngilizce öğretmenliği bölümünde yaptı. Aynı dönemde, Anadolu Üniversitesi'nde Türk dili ve edebiyatı alanında ikinci lisansını tamamladı.

2021 yılında OMÜ Lisansüstü Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Eğitim Yönetimi bölümünün Yüksek Lisans programına girdi. Lisans mezuniyetinden bu yana Fransızca ve Yabancılar Türkçe öğretmenliği olarak görev yapan Ecehan Mercan, iyi derecede İngilizce ve Fransızca, ayrıca başlangıç seviyesinde İspanyolca ve Almanca bilmektedir.

Temel ilgi alanları, dil öğretimi, eğitim yönetimi, kültürler arası etkileşim, spor ve sosyal medyadır. Öğretmenliğinin yanında "learnfrencheasily" adlı kendine ait olan Instagram hesabının yönetimini ve içerik üreticiliğini yapmaktadır. Bunun yanında "Learn Language Easily" adlı çevrim içi dil okulunun da kuruculuğunu üstlenmektedir.

İletişim Bilgileri

ORCID ID : 0000-0001-7432-1809

Yayınlar:

1. Mercan, E. & Gündüz, Y. (2022, Kasım 17-22). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Görüşleri. *International Education Congress 2022*. <https://educongress.org/wp-content/uploads/2022/12/TM.2022.pdf>
2. Mercan, E. & Gül, İ. (2022). Yükseköğretime Girişte Uygulanan Baraj Puanlarının Kaldırılmasına Yönelik Akademisyen Görüşleri. *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*. 6(11), 281-310. Doi: [10.29228/sbe.66001](https://doi.org/10.29228/sbe.66001)

3. Mercan, E. & Gündüz, Y. (2023). Türkiye ve bazı ülkelerdeki eğitim denetim sistemleri ile uygulamalarının karşılaştırılması. *Turkish Studies – Education*. 18(1), 343-362. Doi: [10.7827/TurkishStudies.64750](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.64750)
4. Mercan, E. ve Gündüz, Y. (2023). Türkiye’de ve bazı ülkelerdeki öğretmen kariyer basamakları ile yükselme kriterleri. *Kesit Akademi Dergisi*. 9 (36), 622-648. Doi: 10.29228/kesit.70380

