

DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Durumlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algıları

Recep UÇAR*

Özet - Bu araştırmanın amacı; öğretme-öğrenme sürecinde DKAB öğretmenlerinin kullandıkları motivasyon yaklaşımı konusunda DKAB öğretmenleri ve onların öğrencilerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, Kayseri il merkezinde görev yapan DKAB öğretmenleri (n=70) ve ilköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencileri (n=613) oluşturmaktadır. DKAB öğretmenleri ve öğrencilerin görüşlerini almak için, araştırmacı tarafından geliştirilen motivasyon yeterliklerini kapsayan bir anket uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, DKAB öğretmenleri ile öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilere göre DKAB öğretmenlerinin sınıf içi motivasyon uygulamaları orta düzeydedir

Anahtar kelimeler: Motivasyon, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, Sınıf yönetimi

Abstract- *Teacher and Student Perceptions Regarding Religion Culture and Moral Knowledge Teachers Motivation of Their Students-* The purpose of this work is to specify the opinions of Religion Culture and Moral Knowledge Teachers and of their students on the motivation approach of Religion Culture and Moral Knowledge Teachers. The sample of survey is comprised of the Religion Culture and Moral Knowledge Teachers working in Kayseri city centre (n=70) and sixth and seventh class students (n=613). A survey is applied comprising the motivation qualifications improved by researcher in order to receive the opinions of RE teachers and students. According to the findings of the research, there is a meaningful differentiation between the answers of Religion Culture and Moral Knowledge Teachers and of students. According to the students, the motivation applications of Religion Culture and Moral Knowledge Teachers are at the middle level.

Key words: Motivation, Religious Culture and Moral Knowledge Teacher, Classroom management

1.GİRİŞ

İnsan davranışlarının nedenleri, uzun yıllardan bu yana merak uyandırmakta ve açıklanmaya çalışılmaktadır. Başta insanlar olmak üzere, tüm canlıların, neden belirli durumlarda belirli hareketleri başlattığı ve devam ettirdiği, neden o davranışı değil de diğerini gösterdiği yüzyıllardır oldukça ilgi çekmiş ve bu konuya ilişkin çeşitli açıklamalar yapılmıştır.

* Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, Almanya

Bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışı doğuran, sürekliliğini sağlayan ve ona yön veren herhangi bir güç; bireyin içinde, davranışa yol açan, onu sürdüren ve bir amaca yönelten bir gerginlik durumu; davranışa kılavuzluk eden tutum ya da hazırlık olarak tanımlanan güdüler¹, davranışın nedenini gösterir. İnsan davranışları itici bir gücün etkisi altındadır ve bu gücün yöneldiği bir nesne veya bir amaç vardır. Başka bir tanımlamada ise güdü; genel bir kavram olarak ele alınmakta, organizmayı uyararak, organizmanın davranışını belirli bir amaca doğru yönelten² yönü üzerinde durulmaktadır. Akademik etkinlikleri anlamlı bulma ve onlardan amaçlanan yararları sağlamaya çalışma eğilimi olarak ele alınan öğrenme güdüsü, öğrencinin başarısı açısından taşıdığı önem nedeniyle eğitimcilerin üzerinde yoğunlaşmaları gereken bir alan olma durumundadır.³

Okul ve sınıf ortamında ortaya çıkan öğrenme ve disiplin sorunlarının önemli bir bölümünün kaynağı güdülenme ile ilgilidir. Öğrencilerin bir kısmı bazı derslere ve okula karşı geliştirdikleri olumsuz tutumları ve öğrenme çalışmalarından zevk almamaları nedeniyle başka etkinliklere yönelirler. Her öğrenci öğrenmek için öğrenme sürecine katılmaya istekli olmalıdır. Bu nedenle, öğrenme için gerekli güdülenmeyi sağlamak, öğretmenlerin öncelikli görevlerinden biri olmaktadır. Öğrenme güdüsünün önemi, öğrencilerin güdüsüzlüğünden rahatsızlık duyan, öğrencilerin nasıl güdüleceğini araştıran öğretmenlerin ifadelerinde belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Güdü düzeyi yüksek öğrenciler öğretmenin işini kolaylaştırdığından birçok öğretmen iyi öğrenciyi, öğrenmeyi isteyen yani güdü düzeyi yüksek öğrenci olarak tanımlamaktadır. Çoğunluğunu güdümlü öğrencilerin oluşturduğu gruplarda disiplin sorunlarının azaldığı ve dersin gereklerinin yerine getirildiği gözlenmektedir.⁴

Sevecenlik ve birlikte olma, sosyal onay (statü kazanma) ve kendilik değeri (kendi hakkında olumlu düşünme, saygınlık ve kudret kazanma) ve başarı gibi sosyal kökenli güdüler de vardır. Öğrenci arkadaşlarının gözünde önem ve saygı kazanmak sevecenlik ve birlikte olma güdüsü gibi nedenlerle zaman zaman saldırgan davranabilir, serserilik yapabilir, sigara ya da içki içebilir. Çoğunlukla öğrenci, öğrencilerin sevmediği bir öğretmene baş kaldırarak, onunla kavga ederek arkadaşlarının gözünde önem ve saygı kazanmaya çalışabilir. Pek çoğundan da umduğunu bulabilir. Hatta bazı öğrencileri etrafında toplayarak bir çete kurarak yönetme, yeterli olma güdülerini doyurabilir. Bir başka öğrenci de aynı güdülerini çalışkan olma yoluyla doyurmaya çalışır. Güdümler aynı olmakla birlikte kullanılan araçlar farklıdır. Bu nedenle öğretmen,

¹ Remzi Öncül, *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, M.E.B. Yayınları, İstanbul, 2000, s.532

² Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul-1992, s.230

³ Emine Pınar Şendur, *Sınıf Atmosferi ve Öğrenci Güdüsü*, Y.Lisans Tezi, İzmir, 1999, s.6

⁴ Şendur, *a.g.e.*, s.7

öğrenci davranışını anlamaya çalışırken, davranışı ortaya çıkaran güdüyü tanımak zorundadır.

Sınıfta etkinliklere katılmayan, bununla birlikte sessizce yerinde oturan veya sınıf düzenini bozan öğrenciler de aslında başarılı olmak istemektedirler. Öğretmen öğrenciye derslerinde başarılı olması yönünde bir adım atabilirse öğrenci için derslerinde başarılı olmak daha cazip ve önemli olmaya başlar. Öğrencinin ilk adımı çok önemlidir, tercihi hangi yönde kullanırsa o seçenek daha çekici gelmeye başlar.

Maslow güdülerin bir sınıflandırılmasını yapmıştır. Ona göre ihtiyaçlarımızın bir öncelik sırası vardır. Bu hiyerarşik sıralama bir piramide benzetilirse ilk basamakta açlık, susuzluk gibi fizyolojik ihtiyaçlar, ikinci basamakta güvende olma ihtiyacı, üçüncü basamakta bir gruba ait olma ve sevgi (sevme-sevilmeme) ihtiyacı, dördüncü basamakta değerli olma ve başarılı olma, beşincide de kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer alır.⁵ Öğretmen öğrenci davranışlarının hangi güdüden kaynaklandığını çözmeye çalışmalıdır.

Güdülenmek demek, bir amaca ulaşmayı istemek, bunun için çaba harcamayı, uğraşmayı göze almak demektir. Bu iki türlü olabilir. İnsan ya amacına ulaşmak için kendiliğinden çaba harcamayı göze alarak var gücüyle uğraşır; buna içten güdülenme denir. Ya da insan, dış etkenlerle bir amaca ulaşmak için çaba harcamaya ve uğraşmaya zorlanır; buna da dıştan güdülenme denir. Güdülenmede amacı görmek ve benimsemek önemlidir. İnsan amacını kendisi belirlediğinde hem amacını iyi tanır hem de var gücü ile amacına ulaşmaya çalışır. Öğrenmede hedef davranışların öğrenen tarafından konulması, hem ulaşacağı hedefi algılamasını hem de benimsemesini sağlamaktadır. Planlı eğitimde hedef davranışları çoğu kez eğitmen düzenler. Eğitmece düzenlenen hedef davranışlar, öğrenen tarafından algılandığında, benimsendiğinde ve ihtiyaç hissedildiğinde öğrenmeye güdülenme artmaktadır. Öğretmen, öğrenileceklerin öğrencide ihtiyaç haline gelebilmesi için değişik yollar denemelidir.⁶ Öğrenilecek konu, öğrenenin kimi ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olabilir, ama öğrenen bunu göremeyebilir. Öğreneceği konunun kendisine gerekli olduğu gösterilebilir. Konunun öğrenilmesinden duyacağı başarılı olma hazzının önemli bir gereksinme olduğu öğrenende yaratılabilir. Konunun öğrenilmesiyle, öğrenmeye denk bir ödüle kavuşabileceği bildirilebilir. Öğrenilecek konunun öncesi olan ve daha önce öğrenilen konu kısaca gözden geçirilebilir; yeni konunun başlangıç davranışları ile öğrenen, öğrenmeye isteklendirilebilir. Ko-

⁵ Münire Erden, Yasemin Akman, *Eğitim Psikolojisi*, Arkadaş Yayınevi Ank. 1996, s.234

⁶ İbrahim Ethem Başaran, *Eğitime Giriş*, Yargıcı Matbaası, Ank., 1996, s.27

nunun öğrenilmemesi durumunda hoşlanılan bir durumdan mahrum kalma gibi bir ceza verilebilir.

Öğretmen öğrenciyi başarıya güdülerken, hiçbir zaman öğrencinin başarısızlığını ölüm, başarıyı kalım sorunu haline getirmemelidir. Bu tutum, kaygı düzeyini yükselteceğinden başarısızlık kaçınılmaz olur. Dolayısıyla öğrenciyi ne pahasına olursa olsun başarmaya zorlamak yerine, yapabileceğinin en iyisini yapmaya güdülemek daima daha yüksek başarı getirecektir.⁷ Dolayısıyla öğretmen, her öğrencinin sahip olduğu potansiyele göre sınıf etkinliklerinde yer almasını sağlamalıdır.

Psikologlar, başarısızlık korkusu ile güdülenen bireylerin güdülendiği durumu başardıktan sonra kolay kolay yeni atılımlara girmediklerini, başarısızlık riski olmayan görevleri tercih ettiklerini ileri sürmektedirler. Diğer yandan başarıya güdülenmiş olanlar başarısızlıktan yılmamaktadırlar. Başarısız olduklarında durumu kabullenip niçin başarısız olduğunu araştırmakta ve yeniden denemektedirler. Başarma güdüsüyle hareket eden kişilerde gözlenen bir diğer özellik de elde edilen başarıyla yetinmeyip daha üst düzeyde başarılar elde etmek için harekete geçmeleridir. Kötü not almamak için derslerine çalışan öğrenciler dersi geçtikten sonra, dersle olan ilgilerini koparabilmektedirler. Bir faaliyete başarısızlık korkusuyla güdülenerek başlama yeterli verimi sağlamadığı gibi yeni girişimleri engellemektedir. Eğitimcilerin öğrenciyeye zayıf not verme, sınıfta bırakma ya da farklı korku durumlarıyla tehdit etmesi öğrenciyi başarıya motive etmez.

Başarı, başarma ihtiyacı (motivasyonu) yaratmakta, yüksek başarı ihtiyacı da başarıyı getirmektedir. Gottfried bu görüşü şu gözlemlerle desteklemektedir. “Başarıyı yaşamayan öğrenciler daha düşük başarı ihtiyacı gösterirken ilgilerini sosyal, sportif veya suça yönelik aktivitelerine yöneltilmektedir.”⁸

Başarısızlıktan kaçınmaya güdülenmiş öğrenciler ya kolay ve küçük başarılarla yetinmekte ya da hiç kimsenin başaramayacağı hedeflere yönelmektedirler. Hiç kimsenin başarılı olamayacağı, başarı şansının az olduğu işlerde başarısızlık normal bir durum olarak değerlendirilebileceğinden başarısızlık karşısında suçlamadan kurtulmaktadırlar.

Öğrenci başarıya güdülendiği veya başarısızlıktan kaçınmaya güdülendiği için çalışır. Ancak herhangi bir nedenle başarısız olabilir (öğrenci, yeteri kadar çalışmadığı için başarı için önceden gerekli temel bilgileri öğrenemediği için, öğretmenin ölçme ve değerlendirme yönteminin yetersizliğinden dolayı vb. başarısız olabilir). Öğrenci başarmak için tekrar dener. Ancak yukarıda be-

⁷ Ramazan Arı; Ahmet Saban; *a.g.e.*, s.81

⁸ Ramazan Arı; Ahmet Saban; *a.g.e.*, s.84

lirtilen eylemlerle tekrar başarısız olur. Bu durum öğrencide duygusal ve bilinçsel açıdan birbirini tamamlayan iki sonuç ortaya çıkarır. Öğrenci bir yandan kendisi hakkında olumsuz duygular yaşarken diğer yandan da kendi içinde şunlar yankılanır; “Yapabileceğim hiçbir şey yok. Başarısızım, çünkü aptalım. Asla başaramayacağım.”, “Ben aptalın biriyim, asla başaramam” diyen öğrenciler başarabilecekleri hedefler için bile çaba göstermezler. Çünkü en basit amaçlarını dahi başaramayacaklarına inanmışlardır. İşte bu hastalıklı duruma “öğrenilmiş acizlik” denir.

Öğretmenler çok kolay hedefler belirleyip onları destekleyerek başarımlarını sağlayabilirler. Bu öğrencilerin küçük başarıları vurgulanarak, önemsenerek, pekiştirilerek kendilerine güven duymaları sağlanmalıdır. Öğrenilmiş başarısızlık tutumuyla davranan öğrencilere yardım ederken öğretmenler aşağıdaki dört noktaya dikkat etmelidir;

1-Öğrencinin yeterli olduğu beceriler gözlenmeli ve öğrenci iyi yapabilecekleri faaliyetlere yönlendirilmelidir. Örneğin öğrenci, düşüncelerini duygularını konuşarak anlatmada daha yeterli, yazılı anlatımda yetersiz olabilir. Öğrencinin ödevlerini sözlü olarak anlatması sağlanır. Yavaş yavaş yazılı ifadesini geliştirmeye yöreklendirilebilir. Desteklenerek güvene geliştirmesi sağlanabilir.

2-Öğrencinin zayıf olduğu yanları tanınmalıdır. Ancak zayıf yanları vurgulanmamalıdır. Öğrencinin problemi ile ilgili görüşmelerde sorun doğrudan, nazik bir tarzda dile getirilmelidir. Yukarıdaki örneğe dönersek, öğrenciye yazılı anlatımdaki yetersizliği konuşulabilir. Ancak yazılı anlatım yeteneğini nasıl geliştirebileceğiyle ilgili bir plan yapılmalıdır.

3-Bazı öğrencilerin sık kullanılmayan kavramları kazanmada güçlükleri olabilir. Kendi yaşantılarında yer eden kavramları daha kolay anlarlar. Bir DKAB öğretmeni öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları olayları, dini ve ahlaki problemler haline getirebilir.

4-Öğrencilerin başarılarıyla yakından ilgili olan diğer bir etken de öğrencinin kaygı düzeyidir. Öğrencinin kaygı düzeyi karşılaştığı durumlara ve kişisel özelliklerine bağlı olarak değişebilir. Her şeyden önce aşırı kaygılı öğrenciler dikkatlerini öğrenme malzemesi ve yaptıkları iş üzerine yoğunlaştırmakta güçlük çekerler. Dikkati öğrenme malzemesi üzerine yoğunlaştırmama, öğrencinin uyarıların ayırında olmamasına neden olur. Bu durumun sonucu öğrenme güçlüğüdür. Yani öğrenci öğrenmede güçlük çeker ya da öğrendiklerini transfer edemez.

Yukarıdaki bilgilerden çıkabilecek en önemli sonuç şudur; ne amaçla olursa olsun öğrenciye baskı yapmak, öğrenciyi tehdit etmek, korkutmak öğ-

rencinin kaygı düzeyini artırır ve öğrenmesini olumsuz yönde etkiler. Etkili bir öğretim için öğrencinin kaygısını yükseltmek yerine ilgisini artırmak, öğrenmeye güdülemek yararlı olacaktır. Bu ilkeler ışığında şu yaklaşım tarzlarının önemli olduğu söylenebilir;

- a-Öğrenilecekleri bir problemle ilişkilendirmeye çalışma,
- b- Öğrencinin yanlış yapması durumunda onu yeterince cesaretlendirme,
- c- Her öğrencinin derse katılımını sağlama,
- d- Her öğrencinin olumlu bir yanını bulma ve onları övme,
- e- Öğrencileri eylemler ve sonuçlarına yoğunlaştırma,
- f- Öğrencilerin zor durumlarında yanlarında olduğu duygusunu verme,
- g- Öğrencileri yapmaya cesaretlendirme,
- e- Başarı güdüsünün yönü olarak sonuçlardan çok öğrenim süreçlerine vurgu yapma.

Tarzında yaklaşımların önemli etkileri olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla dersini sevdirmek zorunda olan DKAB öğretmenlerinin, sınıfta öğrencilerini motive edebilmek için sahip olmaları gereken yaklaşımların çoğunlukla ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırmanın temel problemi, DKAB öğretmenlerinin girdikleri sınıflarda öğrencilerini derse motive edebilme düzeylerinin ne durumda olduğunu öğretmen ve öğrenci algıları çerçevesinde tespit etmektir. Bu amaca aşağıda yöneltilmiş olan sorulara cevap arayarak ulaşılmaya çalışılmıştır:

- a- DKAB öğretmenleri dersin başında öğrenciyi yeterli düzeyde güdüleyebilmekte midir?
- b- DKAB öğretmenlerinin vurguladıkları başarı güdüsünün yönü nedir?
- c- DKAB öğretmenleri öğrencileri destekleyici tutum ve davranışları yeterince göstermekte midir?
- d- DKAB öğretmenlerinin olumlu öğrenci davranışlarını ödüllendirme-pekileştirme düzeyleri ne durumdadır?
- e- DKAB öğretmenleri öğrencileri derslerle ilgili olarak faaliyet yapmaya yeterince teşvik edici ve cesaretlendirici davranışlar göstermekte midirler?

2-ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırma, temelde bir alan araştırmasıdır. Alan araştırmalarında verilerin zengin ve objektiflik düzeyinin yüksek olması yanında, zaman, emek ve maliyet açısından kolaylık sağlaması gibi nedenlerden dolayı araştırma modeli olarak survey yöntemi uygun görülmüştür.⁹ Survey araştırmaları, sadece veriler toplayıp mevcut özellikleri kaydedip olayların adeta fotoğrafını çekmek gibi bir işlemle tamamlanmaz. Ayrıca bu yöntemde, verilerin açıklanması ve analizi suretiyle yorumlama, değerlendirme ve mümkün mertebe genellemelere varma gibi daha ileri işlemlere bu yöntemde yer verilmektedir.¹⁰ Araştırma problemi kısmında belirtilen konuların test edilmesi, var olan durumun fotoğrafının çekilmesi ve yorumlanmasının gerekliliği survey modelini zorunlu kılmıştır.

3-EVREN

Araştırmanın evrenini, Kayseri ili kent merkezinde görev yapan ilköğretim II. kademedeki DKAB öğretmenleri ve bu kent merkezindeki ilköğretim okulu II. kademe (7 ve 8. sınıflarda) okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Kentin merkez ilçelerinde toplam 112 ilköğretim okulu bulunmakta ve Kocasinan'da 52, Melikgazi'de 66 olmak üzere toplam 118 DKAB öğretmeni, ilköğretim okullarında DKAB derslerine girmektedir. Buralarda okuyan toplam öğrenci sayısı ise 41903'tür. Anket uygulaması 2002 yılında yapılmıştır.

Adı geçen ilin evren olarak seçilmesi, buranın büyükşehir konumunda olması, dolayısıyla doğu ve batı kentlerinin özelliklerini kısmen bünyesinde bulundurması, göç alan merkez konumuna gelmesi varsayımından kaynaklanmaktadır. Seçilen ilin sosyo-kültürel ve ekonomik olarak kozmopolit yapıda olması, Türkiye'deki öğretmen ve öğrenci profilini temsil niteliğini artırmaktadır.

Gelişim çağlarının farklılığı açısından ilköğretim II. kademenin araştırma amacına uygun olacağı düşünülmektedir. İlköğretim 7 ve 8. Sınıflar bir ucu son çocukluk, bir ucuyla da ergenliğin başı olması dolayısıyla zamansal bir köprü olarak düşünülebilir.¹¹ Çocuk gelişimi açısından öğrenim çağı çocuklarının bir çok özelliğini yansıtmaması, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin evren olarak seçilmesini gerekli kılmıştır. Araştırmanın, bu özelliğiyle diğer öğrenim çağı

⁹ Birsan Gökçe; *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*, Savaş Yay., 1998, s.55

¹⁰ Muhammed Ş. Aydın, *a.g.e.*, s. 30, Saim Kaptan'dan naklen; *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Tek Işık Ofset, Ank. 1995, s. 71

¹¹ Geniş bilgi için bkz. Münire Erden; Yasemin Akman; *Eğitim Psikolojisi*, Arkadaş Yayın Evi, Ank. 1996, s. 47, 57, 59, 60.

çocukları üzerine yapılacak aynı türden araştırmalara kaynaklık edeceği umulmaktadır.

4-ÖRNEKLEM

Kayseri ili kent merkezini oluşturan Kocasinan ve Melikgazi merkez ilçelerindeki ilköğretim II. kademe öğrencilerinin sayısı 41903'tür. Araştırmada veri kaynağı olan öğrencilerin ana kütesinin genişliği çok büyük ölçüde emek ve masrafı gerektirmekte, araştırmanın planlanan zamanda tamamlanmasını engelleyecek düzeyde zaman sorunu oluşturmaktadır. Bunun yanında, metodolojik açıdan evrenin bütününe ulaşmak gerekli olmamakla birlikte, büyük sayılabilecek evrenin bütününe ulaşmaya çalışmanın kimi zaman sakıncaları da bulunmaktadır.¹²

Öğrencilere uygulanan ön test çalışmaları sırasında 6. sınıf öğrencilerinin, çoğunlukla anket formlarını yeterince anlama ve cevaplamalarının uzun zaman aldığı, sağlıklı cevaplayamadıkları izlenimi edinilmiş ve örneklem dışı bırakılmıştır. 7. ve 8. sınıflardan öğrenci seçimi rastgele örnekleme yoluyla olmuştur. Okulda bulunan her sınıfın sınıf listesinin baş, orta ve sonundan toplam mevcudunun en az %10 kadarı, özel olarak ayarlanmış sınıflara anketleri cevaplamaları için toplanmışlardır. Bunlardan 613 öğrencinin cevapladıkları anket formları değerlendirmeye alınmıştır. Bu sayı, sonuçların daha hassas olabilmesi için örneklem büyüklüğü \pm %3 örneklem hatası baz alınarak oluşturulmuştur.¹³

Örneklem tespiti amacıyla belirtilen ilin Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ilköğretim okulu, öğretmen ve öğrenci istatistikleri elde edilmiştir. Uygulama yapılacak okulların seçiminde, Milli Eğitim şube müdürlerinin, milli eğitim ilköğretim müfettişlerinin, daha önce Kayseri ili kent merkezinde alan araştırması yapan akademisyenlerin görüşleri alınmış; öğrencileri Kayseri'nin üst, orta ve alt sosyo-kültürel tabakalarından müteşekkil sayılabilecek okullar tespit edilmiştir. Okullar aşağıda listelenmiştir:

1. Besime Özderici İlköğretim Okulu
2. Ahmet Paşa İlköğretim Okulu
3. Şükrü Malas İlköğretim Okulu
4. Şadiye Nuhoğlu İlköğretim Okulu

¹² Tahsin Tokol; *Pazarlama Araştırması*, Uludağ Üniv. Basımevi, 1990, 5.Basım, s.35; Birsen Gökçe, *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*, Savaş Yay., Ank., 1988, s.77

¹³ Daha fazla bilgi için bkz; Türker Baş; *Anket*, Seçkin Yay., Ank., 2001, s. 43-46; Tahsin Tokol; *Pazarlama Araştırması*, Uludağ Üniv. Basımevi, 1990, 5.Basım, s.35-49; Gökçe; *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*, s.87-88

5. Mithat Paşa İlköğretim Okulu
6. Turgut Özal İlköğretim Okulu
7. Barbaros İlköğretim Okulu
8. Mustafa Kemal Dedeman İlköğretim Okulu
9. Fevziye Mollaoğlu İlköğretim Okulu
10. Mustafa Tatar İlköğretim Okulu
11. Mustafa Gazioğlu İlköğretim Okulu
12. Şehit Aziz Özkan İlköğretim Okulu
13. Bülent Altop İlköğretim Okulu
14. Sümer Osman Göksu İlköğretim Okulu
15. Orhan Gazi İlköğretim Okulu

Kocasinan Merkez İlçesi'nde 52, Melikgazi Merkez İlçesi'nde 66 olmak üzere toplam 118 DKAB öğretmeninin ilköğretimlerde DKAB derslerine girdikleri tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin tümünün örnekleme alınması düşünülmüş, ancak hepsiyle birebir görüşme imkanı bulunamamıştır. Milli Eğitim Müdürlükleri haberleşme sistemi ile kendilerine anket formları gönderilen okulların DKAB öğretmenlerinden cevap alınamamış, cevaplanarak gelen 14 anket ise teknik açıdan yetersiz bulunarak örnekleme dışı bırakılmıştır. Kendilerinden randevu alınıp, birebir görüşülen ve anketleri cevaplamaları istenen 70 DKAB öğretmeni örnekleme olarak kabul edilmiştir.

5-VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Veri toplama aracı olarak, DKAB öğretmenleri ve onların derslerine girdiği öğrenciler için birer anket formu hazırlanmıştır. Bunun için eğitim ve sınıf yönetimi alanında yapılmış olan diğer araştırmalardan ve bilimsel araştırma tekniklerini konu alan eserlerden teknik açıdan faydalanılmıştır. Anketlerin hazırlanması ve ön test uygulamaları aşamalarında, sürekli olarak DKAB öğretmenleri, diğer branş öğretmenleri, akademisyenler ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri alınmıştır.

Hazırlanan anket likert tipi olup, anket formunda kişisel bilgiler ve sınıf yönetimi becerilerini yoklayıcı ifadeler yer almaktadır. Deneklerin yargılara katılma ve davranışların gerçekleşme düzeylerini ifade eden düşünceleri, beşli seçenek üzerinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada faydalanılan ikinci kaynak ise ilgili literatürdür. Verilerin yorumlanmasında ve diğer araştırmalarla elde edilen sonuçlarla mukayese edilmesi amacıyla eğitim alanında yapılmış olan diğer araştırmalardan da yararlanılmıştır. Bunun yanında, anket uygulamaları sırasında öğretmenler, öğrenciler ve okul idareleriyle de görüşmeler yapılmıştır, araştırmanın konusuna ilişkin uygulamalar ve okulların fiziki yapısı ile ilgili gözlemlerde bulunulmuştur.

6-VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Elde edilen veriler, SPSS istatistik programına işlenmiş, frekans, yüzdeler ve korelasyonlar alınmıştır. Yukarıda belirtilen veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlar birbirleriyle karşılaştırılarak yorumlar yapılmıştır. Bulguların güvenilirlik düzeyleri test edilmiştir. Araştırmacının eğitime ilişkin tecrübeleri, okulların fiziksel ortamı ile ilgili gözlemleri; okul idareleriyle, araştırmaya denek olarak katılan öğretmen ve öğrencilerle olan görüşmeleri bulguların yorumlanmasında etkili olmuştur.

6.1-DKAB Öğretmenlerinin Öğrenilecekleri Bir Problemlerle İlişkilendirmeye Çalışma Durumları.

DKAB Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Edebilme Durumları			Cevapsız	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Bazen	Çoğu Zaman	Her zaman	TOPLAM
Tablo. 1 Konuları çözülmesi gereken bir problem şeklinde sunma	Öğretmen	S	3	4	5	23	29	6	70
		%	4,3	5,7	7,1	32,9	41,4	8,6	100
	Öğrenci	S	15	84	104	145	130	135	613
		%	2,4	13,7	17	23,7	21,2	22	100
Tablo. 2 Derslerde konuların hayattaki karşılıklarını göstermek amacıyla günlük hayattan somut olaylara ve gözlemlere yer verme	Öğretmen	S	0	1	0	5	38	26	70
		%	0	1,4	0	7,1	54,3	37,1	100
	Öğrenci	S	11	32	42	104	134	290	613
		%	1,8	5,2	6,9	17	21,9	47,3	100
Tablo. 3 Öğrencileri her konunun hedefleri konusunda bilgilendirme	Öğretmen	S	0	1	0	7	35	27	70
		%	0	1,4	0	10	50	38,6	100
	Öğrenci	S	11	61	76	125	156	184	613
		%	1,8	10	12,4	20,4	25,4	30	100

Dersin başında öğretmenin konuyu tanıtmayı ve amaçları açıklaması, öğrenenlerin ilgi ve dikkatlerini çekici nitelikte olmalıdır. Konuların, çözülmesi gereken bir problem şeklinde sunulması ile öğrencilerin meraklarını artırarak motive olmaları sağlanabilir. Bu şekilde sunulan bir konunun işleniş yöntemleri de farklılaşır. Problemin çözülmesi halinde öğrenciye kazandırılması düşünülen davranışlara yine kendi çabasıyla ulaşması planlanmaktadır. Burada öğrencinin aktif olması söz konusudur.

*Tablo.1'*de DKAB öğretmenlerinin % 8,6'sı her zaman, %41,4'ü çoğu zaman konuları çözülmesi gereken bir problem şeklinde sunduklarını belirttikleri görülüyor. Yaklaşık %43,2 oranında bir öğrenci kitlesi, her zaman ve çoğu zaman düzeylerinde öğretmenlerinin konuları problemler olarak sunup bunu kendilerinin çözmelerini istediğini belirtiyor. Burada öğretmenlerin yaklaşık yarısı konuları çoğunlukla meraklandırıcı bir şekilde, çözülmesi gereken bir tarzda konuları sunduklarını ifade ediyorlar. Öğrencilerden neredeyse %50'lik bir kitle de, derslerin söz konusu tarzda sunulmadığı izlenimine sahiptirler.

Derse başlamadan önce öğretmen tarafından konunun amacının iyi bir biçimde tanıtılması ve öğrenilenlerin ne işe yarayacağını açıklanması, hatta bunların yaşamdan örneklerle desteklenmesi, öğrencinin ilgisini arttırmakta ve öğrenmeyi kolaylaştırabilmektedir. Ne yapacağını, neler olacağını bilmemek, gelecekteki davranışları belirsizleştirir, eylemleri engeller. Öğretmen ders başında öğrencileri amaçlardan haberdar ederek, onları bilinçli eylemlere yönlendirebilir. Amaçları, dersin sonunda neleri kazanabileceklerini ve yapabileceklerini bilen öğrenciler, bu amaçları anlamlı ve yararlı da bulurlarsa, öğrenmeye daha hazır ve çabalı olurlar. Neden orada olduklarını, ne olup biteceğini bilmeyen sınıfı yönetmek güçtür.¹⁴ Öğrenciler için anlamlı olmayan bilgileri öğrenmeye zorlamak disiplin sorunları yaratır. Öğrencinin önceden edindiği bilgi ve ilgilerine önem verilmelidir. Mümkün oldukça öğrencilerin önceki tecrübeleri ve ilgileriyle bağlantı kurulmalıdır. Öğrenciler, genellikle konu, kendi tecrübe ve ilgi alanları ile ilgili olduğunda daha dikkatli olurlar ve konu ile ilgilenirler. Bunun yanında işlenecek konuların, hayattan karşılıkları gösterilmeli ve pratik yararları öğrencilere fark ettirilmelidir.

*Tablo.2'*de DKAB öğretmenlerinin %37,1'nin her zaman, %54,3'ünün çoğu zaman ve %7,1'nin de bazen derslerinde günlük somut olaylara ve gözlemlere yer verdiklerini belirttiktedirler. Öğrencilerin ise %47,3'ü her zaman, %21,9'u çok sık, %17'si de bazen DKAB öğretmenlerinin derslerde öğrendikleri konuların hayatta ne işe yarayacağına ilişkin örnekler verdikleri düşüncesinde.

¹⁴H.Başar,*a.g.e.*,s.76

Tablo.3'te DKAB öğretmenlerinin %38,6'sı her zaman, %50'si çoğu zaman öğrencileri her konunun hedefleri hakkında bilgilendirdiklerini ifade ettikleri görülüyor. Öğrenciler ise öğretmenlerinden daha farklı düşüncedeler. Öğrencilerin %30'u her zaman, %25,4'ü çoğu zaman, %20,4'ü de bazen, DKAB öğretmenlerinin derslere başlamadan önce konuları niçin öğrenmeleri gerektiği üzerinde durduklarını ifade ediyorlar.

Bu oranlar bize DKAB öğretmenlerinin derslerini öğrenciye olabildiğince iyi aktarabilmenin çabasında olduklarını; ama bunun için gerekli tutumu ortaya koymadıklarını göstermektedir. Burada öğretmen ağırlıklı bir sınıf yönetimi anlayışının yansımaları görülmektedir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı anlatacaklarını daha iyi verebilmenin çabası içindedir; konuların hedeflerini çoğunlukla tanıtarak öğrenciyi haberdar etmeye çalışmakta, ilgi çekici somut olaylara, gözlemlere yer vermektedir. Ortaya konan bu çabada öğrenci yine çoğunlukla pasif durumda kalmaktadır. Öğrencilerin yüzdelerinin öğretmenlerin yüzdelerine oranla daha az olmasını, öğretmenlerin konuları somutlaştırma çabalarının, öğrenci dünyasında yeterince karşılık bulamaması olarak yorumlayabiliriz. Bu durumda, verilen örneklerin sayıca ve nitelikçe yeterli olup olmaması sorgulanabilir. %37,1 oranındaki bir öğretmen kitlesinin somut olaylara ve gözlemlere her zaman yer verdikleri, %38'inin her zaman öğrencilere konuların hedeflerini tanıttıkları *Tablo.2* ve *Tablo.3*'te görülmektedir. Oysa ki, öğrenilenlerin anlamlı olması ve öğrenci ilgisinin maksimum düzeye çekilebilmesi için söz konusu eylemler son derece gereklidir ve ders planlamasının içeriğinde olmazsa olmaz aşamalarındandır. Bu durumda, öğretmenlerin çoğunluğunun adı geçen eylemleri çoğunlukla yaptıkları, her zaman yeterince yapmadıkları ve bunları etkin olacak şekilde zenginleştirmedikleri sonucuna varılabilir.

6.2- DKAB Öğretmenlerinin Öğrencileri Eylemler ve Sonuçlarına Yoğunlaştırma Durumları.

İstenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleyebilmek için, öğrencinin ilgilerine ve isteklerine olduğu kadar mantığına da seslenilmelidir. Gerek ders işleme sürecinde gerek öğrenciyle olan toplu ve bireysel iletişimde, öğrencinin neyi niçin yapması ya da yapmaması gerektiğini sorgulamasını, iyi-kötü davranışların mantıksal temellerini kavramasını sağlayan bir düşünme sistemine sahip olmasını sağlamak esas olmalıdır. Bu çaba, öğrencilerin sorumluluk almaları, sorumluluklarının bilincinde olmaları davranışlarının sonuçlarından ilk önce kendisini sorumlu tutmasını sağlamasına yardımcı olacaktır. Örneğin bir tartışmada, istenmeyen davranışa yönelmek isteyen "tartışmada üstün gelmek mi, yoksa doğrunun ortaya çıkması ve arkadaşlık mı önemli?" sorusu sorulabilir. Anlamlı öğrenme motivasyonu artırır ve sürekliliğini sağlar. Öğrencilerin

kendi davranışlarına dikkat çekerek onları sorgulamalarını sağlayıcı bir iletişim kurmanın, davranış değişikliğinin kalıcı ve anlamlı olmasında önemli etkileri vardır. Davranışların nedenleri ve sonuçlarını kavramayı, onların neden iyi ya da kötü olduklarının farkına varmayı sağlayıcı düşünce süreçlerinden öğrencinin geçmesini sağlamak sadece sınıf yönetimi açısından değil, din ve ahlak öğretiminin sağlıklı düşünce temellerine dayanması açısından da bir gerekliliktir. *Tablo.2, Tablo.3 ve Tablo.13*'te konuyla ilgili olarak öğretmen ve öğrenci kanatları arasında ciddi farklar olduğu gözle çarpılmaktadır.

6.3- DKAB Öğretmenlerinin Öğrencinin Başarısız Olması Durumunda Onu Yeterince Cesaretlendirme Durumları.

Başarı güdüsü, yeni başarı arayışlarına, iş davranışlarına yönelttiği için, iş dışı davranışları da önler. Öğretmenin herkese başarı zevkini tattırması, dersin başlangıcında, sonuçta neyi başarabileceklerini haberdar etmesi, etkinlikleri ilginç hale getirir. Öğrencilere iş, sorumluluk vermek, başarı yollarını göstermek, olumlu sonuçlar vermiştir. Öğrenci, öğretmenin kendini dinlediğini, gördüğünü, ona dikkat ettiğini fark etmelidir. Örneğin başarısız bir öğrenci, öğretmenin ilgisinden uzak kalmamalı, öğretmen, daha yüksek başarı için öğrenciye gereken desteği sağlamalıdır. "Yapabilir, başarabilirsiniz" gibi olumlu pekiştireçlerle öğrenci desteklenmelidir.

Standartları ulaşamaz olarak algılayan öğrenciler, ilgisizliğe, derse gelmemeye yönelirler. Başarısı düşük öğrenciler olumsuz davranışlara daha kolay kayabilmektedirler. Öğretmen başarıyı tattırarak bu öğrencileri güdülemeli, ilk günden başlayarak çalışmalarını izlemelidir. Başarısız öğrenciler, sorunlu öğrencilerdir. Herkesin eğitilebileceğini savunan çağdaş eğitim görüşü, bu tür öğrencilerle yeterince ilgilenilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Onları başarısızlığa iten nedenler ortadan kaldırıldığında, hem başarı sağlanabilir, hem de başarısızlıktan kaynaklanan iş dışı davranışlar önlenir.¹⁵ Başarısızlıktan korkmamayı vurgulama, cesaretlendirme, özellikle çekingen ve içedönük öğrencileri güdülemede etkili olabilir.

¹⁵ Başar, *a.g.e.*, s.116

Tablo. 4: DKAB Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Edebilme Durumları

			Cevapsız	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Bazen	Çoğu Zaman	Her zaman	TOPLAM
Öğrencilere “Bunu yapabilirsin, yapabileceğine inanıyorum, denemelisin” tarzında telkinlerde bulunma	Öğretmen	S	0	1	0	11	30	28	70
		%	0	1,4	0	15,7	42,9	40	100
	Öğrenci	S	16	92	83	124	128	170	613
		%	2,6	15	13,5	20,2	20,9	27,7	100

Tablo.4'te öğrencileri cesaretlendirme konusunda DKAB öğretmenlerinin görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin %82,9 gibi büyük bir çoğunluğu, öğrencilerini başarı için yüreklendirme davranışında bulduklarını belirtmektedir. Öğrencilerin ise toplam ancak %48,6'sı her zaman ve çoğu zaman düzeylerinde öğretmenleri tarafından desteklendikleri kanaatine sahipler. %28,5 Oranındaki bir öğrenci kitlesine ise neredeyse hiç ulaşamamış. Her ne kadar öğretmenler, öğrencilerini teşvik edici, cesaretlendirme içerikli cümleler kuruyor olsalar da, burada önemli olan yapılanların öğrenci zihninde karşılık bulmasıdır. Bu tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin dünyasında, DKAB öğretmenlerinin kendilerini yeterince destekledikleri izlenimi yer almamaktadır. Öğrencilerin çoğunluğunun zihninde ağırlıklı olarak, öğretmenlerin yanında sınıfta sessizce yerinde oturan öğrencilerin makbul olduğu (*Tablo.14*) ve derslerde üretici olmaktan çok alıcı konumunda oldukları izlenimini ağır bastığını da göz önüne aldığımızda, aslında DKAB öğretmenlerinin çoğunluğunun, öğrencilerin başarısız olmaları durumunda onları destekleyici tutum ve davranışları yeterince göstermedikleri ortaya çıkmaktadır.

6.4- DKAB Öğretmenlerinin Her Öğrencinin Olumlu Bir Yanını Bulma ve Onları Övmeye Durumları.

Öğrencilerin çabaları ödüllendirilmeli, çaba göstermeleri için teşvik edilmeli, yaptıkları çalışmalar pekiştirilmelidir. Övecek bir yan bulmaya çalışma, onurlandırma sosyal pekiştiricidir. Olumlu pekiştirmenin çocuğun okul çalışmasının nitelik ve niceliğini artıracak ve disiplin sorunlarını azaltacağı varsayılmaktadır. Bazen öğretmenler, kötü davranışı sorgulamaktan ve iyi davranışı özendirmekten çok, kötü davranışı cezalandırmayı tercih etmektedir. Oysaki pekiştirilen davranışların ortaya çıkma sıklığı artar. Ancak, aşırı ve sık

övme ve ödüllendirme bazı sorunları doğurmaktadır: Çocukların ödül olmaksızın bir çalışma göstermesi söz konusu olmayabilir. Dış ödül iç ödülün yerini alabilir. Ancak, içsel olarak güdülenmiş insanlar, en üst düzeyde değişimleri gerçekleştirmekte, en büyük yenileşmeleri göstermekte, zor koşullarda bile üstün başarı gösterebilmektedirler.

Öğretmenin kişilik özellikleri, öğrenciye yaklaşım tarzı, sınıfta dersini işleyiş şekli, mesleğini icra ediş biçimi, sınıfın genel anlamda havasını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Öğretmen olumlu uyarımlar alan, öğretmeni tarafından sevildiğini fark eden, öğretmenin kendisini başarılı bulduğuna inanan öğrenciler olumlu davranışlarını artırmakta ve daha başarılı olmaktadır. Benzer biçimde öğretmenin kendisinden hoşlanmadığını ve başarı beklemediğini düşünen öğrenciler daha çok sınıf ortamını bozucu davranışlarda bulunmaktadır. Öğretmen öğrencilerden övgüyü ve sevgiyi esirgememelidir. Sıkılan öğrenciler, eğitim ortamını bozacak davranışlar gösterirler. Öğretmen bu olumsuz davranışları etkisiz kılacak önlemler almak yerine, şiddet ve ceza uygulamaya kalkarsa öğrenciyle kurmaya çalıştığı iletişim olumsuz yönde etkilendir. Öğretmenin övgüsü çok önemli ve güçlü bir güdüleyicidir. Etkisi ise kullanımındaki samimiyetine, gerçekçi dayanağının olmasına, eleştiri mesajları iletmemesine vb. bağlıdır. Dolayısıyla, öğretmen olumlu öğrenci davranışlarını ödüllendirmeli ve desteklemelidir.

Tablo. 5: DKAB Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Edebilme Durumları

			Cevapsız	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Bazen	Çoğu Zaman	Her zaman	TOPLAM
Öğrencinin olumlu davranışlarını yakalamaya çalışma ve bunları övme	Öğretmen	S	2	1	3	16	28	20	70
		%	2,9	1,4	4,3	22,9	40	28,6	100
	Öğrenci	S	7	83	99	171	108	145	613
		%	1,1	13,5	16,2	27,9	17,6	23,7	100

Tablo.5'te öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin olumlu davranışlarını bulma ve övme çabasında olduklarını belirttikleri görülüyor. Ancak, öğrencilerin yarısından fazlası olumlu davranışlarından dolayı DKAB öğretmenlerinden yeterince övgü almadıkları kanaatindedir. DKAB öğretmenlerinin bir kısmının sınıfta öğrencilerden beklentilerini ifade eden olumlu davranışları

yakalamaya çalışma ve bunları yapanları övme ve ödüllendirme davranışları uygulamada öğrencilerin yaklaşık yarısının kanaatleriyle örtüşmektedir.

6.5- DKAB Öğretmenlerinin Zor Durumlarında Öğrencilerin Yanlarında Olduğu Duygusunu Verebilme Durumları.

Öğrencinin kendisini yalnız ve desteksiz hissetmesi, derslere karşı olan ilgisini olumsuz yönde etkiler. Öğrencilerin kendilerini zaman zaman zor durumda ve çaresiz hissettiklerinde sığınacakları, güvencikleri bir liman bulabilmeleri, düşecekleri olumsuz duygu ve durumlardan onların kurtulabilmelerinde önemli bir etken olabilir. Zorluklarla karşılaşmalar bile güvendikleri kişinin her zaman yanlarında olduğunu hissetmeleri onların motivasyonunun üst düzeye çıkmasını sağlayacaktır. Sınıfa güven atmosferini veren emin liman konumundaki ilk ve önemli kişi öğretmendir. DKAB öğretmenleri de, özellikle kendilerine biçilen bu konunun gereklerini, misyonları gereği en iyi şekilde yerine getirmekle sorumludurlar.

Tablo. 6: DKAB Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Edebilme Durumları

			Cevapsız	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Bazen	Çoğu Zaman	Her zaman	TOPLAM
Öğrencilerin sorunlarının çözümünde rahatlıkla DKAB Öğretmenlerinden yardım isteyebilmeleri	Öğretmen	S	0	0	0	9	34	27	70
		%	0	0	0	12,9	48,6	38,6	100
	Öğrenci	S	9	163	115	125	77	124	613
		%	1,5	26,6	18,8	20,4	12,6	20,2	100

Tablo.6'da öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını, öğrencilerin rahatlıkla kendilerinden yardım isteyebildiklerini belirtiyorlar. Ne var ki, öğrenciler aynı fikirde olmadığı yine aynı tabloda açıkça görülmekte; her zaman (%20,2) ve çoğu zaman (%12,6) diyenlerin dışında kalanlar-ki bunlar öğrencilerin çoğunluğunu oluşturuyor- sorunlarının çözümünde DKAB öğretmenlerine rahatlıkla danışamayacaklarını belirtiyorlar. Bu durumun konunun niteliğinden kaynaklanan nedenleri olabilir, ancak öğretmen ve öğrencilerin cevapları arasındaki farkın büyüklüğü başka nedenlerin de düşünülmesini zorunlu kılmaktadır. DKAB öğretmenlerinin yanıldıklarını gösteren bu büyük farkın, öğret-

menlerin öğrencilere yeterince yakın olma ve kendilerini anlatmada yetersiz kalmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Sonuç olarak, DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu öğrencilere yardımcı olma noktasında iyi niyetlerine rağmen, öğrencilerin büyük çoğunluğuna, zor zamanlarında onların yanında olma hissini yeterince verememektedirler.

6.6- DKAB Öğretmenlerinin Öğrencileri Etkinliklere Katılmaya Cesaretlendirme Durumları.

Öğrencinin istenmeyen davranışlardan uzak tutulması, istenen davranışları sergileyebileceği görevler verilmesi, sınıf etkinliklerinde görevlendirilmesi, istenilen davranışlara yönelimi artırır. Öğrencinin çalışması öğrenci-öğretmen arasında kalmamalı, bundan başkaları da yararlanabilmelidir. Bu sorumluluğun verilmesi, öğrenciyi çalışmaya, istenen davranışlara yönelmeye iter. Öğrencinin okuyacağı kitabı, çalışacağı projeyi, ne yazacağını seçme hakkının olması, onun kendini güçlü hissetmesini sağlayıp güdüleyebilir, sorumlu kılabilir, bu yolla istenen davranışlara yöneltebilir.

DKAB Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Edebilme Durumları

			Cevapsız	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Bazen	Çoğu Zaman	Her zaman	TOPLAM
Tablo. 7: Öğrencileri konularla ilgili öykü, şiir vb. yazmaya teşvik etme	Öğretmen	S	0	2	11	30	22	5	70
		%	0	2,9	15,7	42,9	31,4	7,1	100
	Öğrenci	S	7	273	111	89	61	72	613
		%	1,1	44,5	18,2	14,5	10	11,7	100
Tablo. 8: Sınıf panosuna, okul gazetesine konularla ilgili resim, yazı vb. asılmasını teşvik etme	Öğretmen	S	0	4	10	27	19	10	70
		%	0	5,7	14,3	38,6	27,1	14,3	100

Tablo.7 ve *Tablo.8*'de öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencileri zaman zaman derslerle ilgili faaliyet yapmaya teşvik ettiklerini belirttikleri görülmüyor. *Tablo.7*'de ise öğrencilerin %44,5 hiçbir zaman, %18,2'sinin de çok seyrek diyerek farklı düşüncede olduklarını ifade ediyorlar. Bu tablolardan, DKAB

öğretmenlerinin bir çoğunun zaman zaman öğrencileri konulara ilişkin faaliyet yapmaya teşvik ettikleri, ancak öğrencilerin çoğunluğunun bu tür faaliyetler içerisinde yer almadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu zaman zaman öğrencilere özel görev ve sorumluluklar verdiklerini ifade ederken, öğrencilerin çoğunluğu bu türden görevlendirmelerin olmadığını belirtiyor. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun (şiir, resim, karikatür, şarkı vb.) faaliyetlerle konularla ilgili çalışmalar yapmaya yeterli sıklıkta yönlendiren öğretmenlerin oranı kitlenin %38,5 ile %41,4'ünü ancak bulurken, faaliyetlere doğrudan katılan öğrencilerin oranının %21,7'lerde olması, DKAB öğretmenlerinin çoğunluğunun öğrencileri iş yapmaya cesaretlendirici davranışları yeterince göstermediklerini ifade etmektedir.

İstenen davranışların sürekli hale gelmesinin bir koşulu da pekiştirme-dir. Bir davranışın yerleşmesi, güçlenmesi için önce o davranış dikkatle tanımlanmalı, davranış oluştuğunda da uygun bir pekiştirici verilmelidir. Pekiştiriciler, davranış türüne göre, fizyolojik veya sosyal-zihinsel türde olmalıdır: Dokunma, kutlama, teşekkür etme, işaret-yıldız vb. Öğrenciler tarafından yapılan iyi bir eylemin onaylanması, diğer öğrenciler tarafından da sıklıkla yapılmasını teşvik etmiş, cesaretlendirmiş olur.

Tablo. 9: DKAB Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Edebilme Durumları

			Cevapsız	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Bazen	Çoğu Zaman	Her zaman	TOPLAM
Öğrencilerin soru sormalarını sözleriyle ödüllendirme (Teşekkür etmek, akıllıca bir yaklaşım olduğunu söylemek, kutlamak...)	Öğretmen	S	0	0	0	10	32	28	70
		%	0	0	0	14,3	45,7	40	100
	Öğrenci	S	11	70	104	154	138	136	613
		%	1,8	11,4	17	25,1	22,5	22,2	100

Tablo.9'da öğretmenlerden %45,7'sinin çoğu zaman, %40'da her zaman öğrencilerin soru sormalarını destekleyici cümleler kullandıklarını belirtiyorlar. Oysa aynı tabloda, öğrencilerin çoğunluğunun zihinlerinde öğretmenlerin kullandıklarını söyledikleri onaylama cümlelerinin yer etmediği açıkça görülmektedir; öğrencilerin %22,2'si her zaman, %22,5'i de çoğu zaman demektedirler. Bunların dışında kalan ve yarıdan fazla olan öğrenci kitlesi, soru sormalarının öğretmenlerince yeterli sıklıkta desteklenmediği yönünde cevap vermektedirler. Sonuç olarak, DKAB öğretmenlerinin çoğunluğunun, öğrencilerin derse katılımlarını ve istenen davranışlarını onaylama eğilimine sahip oldukları, ancak

pratikte bunların bir kısmının onaylama davranışlarını gösterdikleri söylenebilir.

6.7- DKAB Öğretmenlerinin Her Öğrencinin Derse Katılımı Sağlama Durumları.

Sınıf içi iletişimde öğretmen, bir kişi veya grupla konuşup, diğer öğrencileri ihmal ederse, istenmeyen davranışlara davetiye çıkarmış olur. Bazı öğretmenler, dersin çoğunluğunu derse ilgisi olan, çalışkan birkaç öğrenciyle yürütüp bunların sınıfı sürükleyen motor görevi gördükleri; derse ilgisi olmayan öğrencilerle uğraşmanın ise zaman açısından maliyetinin yüksek olduğu düşüncesine sahiptirler. Ancak öğretmen sonuçta, derse ilgisi olmayan öğrencilerin ortaya çıkardıkları disiplin problemleri ile baş etmek için zaman harcamak durumunda kalmakta, zararı daha fazla olmaktadır. Üstelik sağlıklı bir eğitim anlayışında, bir ferden bile feda edilemeyeceği, her öğrencinin kendi çapında dersin bir yerinde yer alabileceği düşüncesi esas olmalıdır. Bunun için öğretmen, tüm sınıfı etkinliklere katabilmek için onları motive etmenin yollarını aramak durumundadır.

DKAB Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Edebilme Durumları

			Cevapsız	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Bazen	Çoğu Zaman	Her zaman	TOPLAM
Tablo. 10 İşlenen konulara karşı öğrencilerin ilgisi durumu	Öğretmen	S	1	0	1	8	47	13	70
		%	1,4	0	1,4	11,4	67,1	18,6	100
Tablo. 11 Her öğrencinin derse katılma durumu	Öğretmen	S	0	0	0	12	47	11	70
		%	0	0	0	17,1	67,1	15,7	100
	Öğrenci	S	9	62	103	179	146	114	613
		%	1,5	10,2	16,8	29,2	23,8	18,6	100
Tablo. 12 Dersi belirli birkaç öğrenciyle işleme	Öğrenci	S	4	220	99	101	110	79	613
		%	0,7	35,9	16,2	16,5	17,9	12,9	100

Tablo.10 ve *Tablo.11*'de öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin derslere ilgilerinin yüksek olduğunu ve derslere çoğu zaman katıldıklarını belirtiyorlar. *Tablo.11*'de öğrenciler, öğrencilerin derslere kısmen çoğunlukla katıldıklarını, *Tablo.12*'de de öğrencilerin %35,9'unun dışında kalanlar, DKAB öğretmenlerinin dersleri tüm sınıfı katarak değil, belirli öğrencilerle birlikte işledikleri kanaatine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen ve öğrenci cevapları arasında göze çarpan bir farklılığın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu olumlu anlayış ve niyetlerine karşılık, öğrencileri etkinliklere katılmaya teşvik etme, öğrencilerin katılımlarını destekleyecek yöntemlerle sınıf ortamını zenginleştirme noktalarında kısmen çaba harcamaları; çoğunlukla sınıf düzenine ilişkin sorunlarla uğraşıyor olmaları, pratikte, sınıfın ilgisini yüksek tutma, motivasyonun sürekliliğini sağlama, her öğrencinin derse katılımını sağlamada niyetleri oranında başarılı olamadıkları, başarıyı kısmen yakaladıkları görülmektedir. Bu durumu destekler nitelikte olan *Tablo.7* ve *Tablo.8*'de de görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencileri iş yapmaya cesaretlendirme ve onların yaptıkları olumlu davranışları pekiştirme konusunda yeterli çabayı göstermedikleri gerçeği de bu durumla doğrudan ilgilidir. Pratikte yeterince başarıyı yakalayamama nedenlerinin başında, öğrenci katılımının ve motivasyonunun sürekliliği sağlayacak etkinlikler ve etkinlikler arası geçişleri, olası olumsuz öğrenci davranışlarına karşı önleyici tedbirleri içeren bir ders planlaması anlayışının henüz yerleşmemesi gelebilir. Diğer taraftan her öğrencinin derse katılma cesaretini bulabilmesi öğretmenin tutumuna bağlıdır; öğrencilerin çoğunluğunda öğretmenlerde bu yönde bir tutumun var olmadığı yönünde genel bir anlayışın ağırlıkta olması dikkat çekici bir durumdur (*Tablo.14*).

6.8- DKAB Öğretmenlerinin Vurgu Yaptıkları Başarı Güdüsünün Yönü

İnsan ya da hayvan organizması, görebildiklerini görmeye, yapabildiklerini yapmaya güdülenmiştir. Başka deyişle tüm gizil güçlerini kullanma güdülerini vardır ve bu gizil güçlerini kullanmaktan doyum sağlarlar. Görmek ve yapmak kendi başlarına birer ödüdür. Ayakta durmaya yeni başlayan bir bebek ayakta durmak için aşırı çaba sarf eder. Durmaya başladıktan sonra da bu işten aşırı zevk alır; güler, sevinç çığlıkları atar.¹⁶ Dolayısıyla uygun bir ortama kavuşabilen öğrenci kendiliğinden yapma, başarıma aşamasına gelecek ve bundan zevk alacaktır. Olayın bizzat kendisi ödül niteliği taşır. Önemli olan öğrenciyi yapmaya cesaretlendirebilmektir. Bunun için öğretmenin ağırlıklı olarak yapması gereken vurgu olayın sonucunda vereceği ödüle değil, yapılan işe, sürece yoğunlaştırma olmalıdır. Öğrenci derslerden alacağı yüksek nottan daha çok derste öğrendikleri ile zevk alabilmelidir. Öğrenciyi başarıya güdeleyebil-

¹⁶ Clifford T.Morgan, *Psikolojiye Giriş*, Hacettepe Üniv. Psikoloji Bölümü Yayınları,1991,s. 204

mek için öğrencinin motivasyonunun yönünü (davranış yönünü) iyi anlamak gerekir. Ders çalışan bir öğrenci ilk bakışta başarıya güdülenmiş gibi gözükabilir. Ancak unutulmamalıdır ki, öğrenci başarısızlık korkusuyla da ders çalışabilir. Bu iki durum aynı şey değildir. Peki, öğretmen nasıl davranmalıdır? Öncelikle öğretmen, performansa yönelmiş öğrencilerin, öğrenme süreçleri yerine sonuçla ilgilendiklerini kavramalıdır. Bu öğrenciler ne öğrendiklerinden çok sınavlardan aldıkları puanlarla ilgilenirler. Dolayısıyla daha çok başarısızlık korkusuyla çalışırlar. Öğretmen, neyi vurguluyorsa öğrenciler de ona yönelir. Öğretmen, öğrenmeyi ve gelişmeyi vurguluyorsa öğrencilerde öğrenmeye yönelir. Öğretmen sonucu vurguluyorsa öğrenciler performansa (iyi not almaya) yönelir. Güdülenmesi nota yönelmiş olan öğrencinin öğrenmelerinin kalıcı olması, konulara ilgisinin farklı ortamlarda da sürmesi ve iyi not alma endişesi olmadığı zamanlarda derse ve konulara ilgisinin yüksek düzeyde olması beklenemez. Pratikte ilköğretimlerdeki sınıf geçme sisteminde sınıfta kalmalar, istisnai durumlarda gerçekleşmektedir. Genelde başarısız olan öğrencilerin derslerden ya da sınıfta kalma endişesi olmadığı gibi, başarılı olan öğrenciler için de DKAB derslerinde iyi not almak kolaydır. Dolayısıyla, böyle bir ortamda çalışmalarının kaynağı iyi not alma veya sadece sınıf geçme endişesi olan öğrencilerin, derslerin kendilerine kazandırdıklarına, konuları öğrenmek için yaptığı eylemlerin zevkli olduğuna ve zevkli yanlarına vurgu yapılması gerekmektedir. Böylece, öğrenciler kazandıklarından mutlu olacaklar ve daha çok öğrenme isteği duyacaklardır.

DKAB Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Edebilme Durumları

			Cevapsız	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Bazen	Çoğu Zaman	Her zaman	TOPLAM
Tablo. 13 Öğrencilerin derslerde kazandıklarıyla mutlu olmaları, daha çok öğrenme isteği durumları	Öğretmen	S	0	1	2	13	35	19	70
		%	0	1,4	2,9	18,6	50	27,1	100
	Öğrenci	S	9	66	77	183	123	155	613
		%	1,5	10,8	12,6	29,9	20,1	25,2	100
Tablo. 14 'Derslerde sessizce yerinde oturan öğrenci ideal öğrencidir' algısı	Öğrenci	S	15	114	63	109	123	189	613
		%	2,4	18,6	10,3	17,8	20,1	30,8	100

Öğrencilerin derslerde kazandıklarıyla mutlu olmaları, etkinliklere gönüllü katılma ve öğrenmeye yönelik çaba sarf etmeleri, öğrenme süreçlerinden zevk almanın; diğer bir deyişle sonuçlara değil, süreçlere vurgulu bir öğretim ortamının oluşturulmasının bir sonucudur, denebilir. *Tablo.13*'te DKAB öğretmenlerinin çoğunluğunun, öğrencilerin yüksek düzeyde derslerde kazandıklarıyla mutlu oldukları ve daha fazla motive oldukları şeklindeki ifadeleri görülmektedir. Öğretmenlerin kanaatlerinin paralelinde düşünceye sahip olan öğrencilerin oranının toplam %45,3'te kalması, öğrencilerle DKAB öğretmenleri arasında büyük bir algılama farkının olduğunu göstermektedir. Bir durumdan yüksek düzeyde doyum sağlayanların, o duruma karşı olan tutumlarının da olumlu olması beklenir. DKAB öğretmenlerinin çoğunluğunun öğrencileri iş yapmaya cesaretlendirici davranışları yeterince göstermemeleri (*Tablo.7, Tablo.8*) de, öğrenme zevkini tattırarak vurguları yeterince yapmadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, DKAB öğretmenlerinin yarıya yakını, öğrencileri güdülerken öğrenme süreçlerine vurgu yaparak, onların yüksek düzeyde derslerden zevk almasını ve çaba sarf etmelerini sağlayabilmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı da, çoğunlukla öğrenci eylemlerinin sonuçları olarak not'a vurgu yaparak öğrencileri güdülemeye çalışmaktadır.

SONUÇ

DKAB öğretmenlerinin öğrencilerini güdüleyebilme durumlarını genel olarak değerlendirdiğimizde;

a- DKAB öğretmenleri ile öğrencilerin kanaatleri konunun hedeflerini tanıtmaya, günlük hayattan somut olaylara ve gözlemlere yer verme ve öğrenilecekleri problemlerle ilişkilendirme yoluyla öğrenci için ihtiyaç haline getirme konusunda tam olarak örtüşmemektedir. DKAB öğretmenlerinin bir kısmı konunun hedeflerini tanıtmaya, günlük hayattan somut olaylara ve gözlemlere yer verme ve öğrenilecekleri problemlerle ilişkilendirme yoluyla öğrenci için ihtiyaç haline getirme konusunda yeterli düzeydedir. Dolayısıyla öğrenci güdülenmesinin iyi düzeyde başladığı söylenemez. (*Tablo.1, Tablo-2, Tablo.3* ve yorumları)

b- DKAB öğretmenlerinin bir kısmı davranışlara ve sonuçlarına öğrencileri yoğunlaştırmada yeterince olumlu düzeydedirler. (*Tablo.2, Tablo.3* ve *Tablo.13* ve yorumları)

c- DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu, öğrencilerin başarısız olmaları durumunda onları destekleyici tutum ve davranışları yeterince göstermemektedir. (*Tablo.4* ve yorumları)

d- DKAB öğretmenlerinin bir kısmının sınıfta öğrencilerden beklentilerini ifade eden olumlu davranışları yakalamaya çalışma ve bunları yapanları övme ve ödüllendirme davranışını uygulama düzeylerinin yeterli olduğu söylenebilir. (Tablo.5 ve yorumları)

e- DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu öğrencilere yardımcı olma noktasında iyi niyetlerine rağmen, öğrencilerin büyük çoğunluğuna, zor zamanlarında onların yanında olma hissini yeterince verememektedir. (Tablo.6 ve yorumları)

f- DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu öğrencileri derslerle ilgili olarak faaliyet yapmaya yeterince teşvik edici ve cesaretlendirici davranışlar göstermektedir. (Tablo.7, Tablo.8, Tablo.9 ve yorumları)

g- DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu sınıfın ilgisini yüksek tutma, motivasyonun sürekliliğini sağlama ve her öğrencinin derse katılımını sağlamada niyetleri oranında başarılı olamamakta, başarıyı kısmen yakalayabilmektedirler. Dolayısıyla, kısmen yeterli düzeyde sağladıkları öğrenci motivasyonunun devamını yeterince sağlayamamaktadırlar. (Tablo.10, Tablo.11, Tablo.12 ve yorumları)

h- DKAB öğretmenlerinin yarıya yakını, öğrencileri güdülerken öğrenme süreçlerine vurgu yaparak, onların yüksek düzeyde derslerden zevk almasını ve çaba sarf etmelerini sağlayabilmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı da, çoğunlukla öğrenci eylemlerinin sonuçları olarak not'a vurgu yaparak öğrencileri güdülemeye çalışmaktadır. (Tablo.13 ve yorumları)

DKAB öğretmenlerinin bir kısmı girdiği sınıflarda, sınıf motivasyonunu iyi düzeyde başlatabilmekte, çoğunluğu da var olan motivasyonun kesintilere uğramasına engel olamamakta, sürekliliğini sağlayamamaktadır.

Genelde öğretmenlik, özelde de din eğitimciliği profesyonellik gerektiren bir uzmanlık alanıdır. Konusu din ve ahlak olan faaliyetlerin çok daha teknik ve profesyonelce yürütülmesi şarttır, el yordamı ile sürdürülemez. Öğrenme süreçlerinin iyi bilinmesi ve yönetilmesi gerekir. Dersin konusu itibarıyla öğrencinin en uygun şekilde derse motive edilmesi, ahlaki kazanımların ve erdemlerin etkili öğrenilmesini ve kalıcılığını doğrudan etkiler. DKAB öğretmenlerinin işlerinde samimi oldukları ve işlerini iyi niyetle sürdürdükleri hususunda bir şüphe duyulmamakla birlikte, ne var ki; etkili öğrenme, öğrenciyi öğrenmeye hazır hale getirme, öğrenmenin sürekliliğini sağlama ve öğrenciyi hedeflere motive edebilme konusunda niyetleri oranında bir başarının yakalanamadığını araştırmanın sonuçlarından anlamaktayız.

Dolayısıyla halihazırda görevlerini sürdüren öğretmenlere yönelik sınıf yönetimi ve motivasyon konusunda profesyonel, teorik olduğu kadar da pratik teknikleri içeren hizmet içi eğitim seminerlerin düzenlenmesi faydalı olacaktır.

Alana öğretmen yetiştiren kurumların sınıf yönetimi ve motivasyon içerikli derslerin verimliliğini artırıcı çalışmalar, öğretmenlik uygulamalarının etkililiği konusunda araştırmalar yapmaları ve akademisyenlerin konuya ilgilerini çekmeleri yerinde olacaktır.