

T. C.

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

DUYUŞSAL FARKINDALIĞA DAYALI ÖĞRETİMİN AKADEMİK BAŞARI
VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLAR
ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALİ YAKAR

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. BİLAL DUMAN

ARALIK, 2012

MUĞLA

T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

DUYUŞSAL FARKINDALIĞA DAYALI ÖĞRETİMİN AKADEMİK BAŞARI
VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLAR
ÜZERİNE ETKİSİ

ALİ YAKAR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 03.01.2013

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 24.12.2012

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Bilal DUMAN

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Salih UŞUN

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Şevki KÖMÜR

Enstitü Müdürü : Prof. Dr. Ahmet DUMAN ...

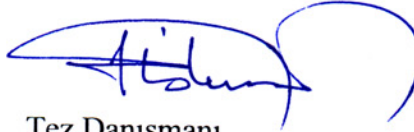
2012

MUĞLA

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün/...../..... tarih ve sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 25/4 maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ali YAKAR'ın "**Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretimin Akademik Başarı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar Üzerine Etkisi**" adlı tezini incelemiş ve aday 24/12/2012 tarihinde saat 10.00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 50 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine **oybirliği** ile karar verildi.



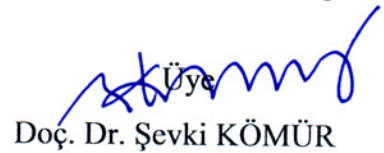
Tez Danışmanı

Doç. Dr. Bilal DUMAN



Üye

Prof. Dr. Salih UŞUN



Üye

Doç. Dr. Şevki KÖMÜR

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretimin Akademik Başarı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar Üzerine Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını, yararlandığım eserlerin kaynakça bölümünde gösterilenlerden olduğunu, bunlardan atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve tüm bunları onurumla doğrularım.

17/12/2012

ALİ YAKAR



**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU**

YAZARIN

Soyadı : YAKAR

Adı : Ali

Kayıt No: 452308

TEZİN ADI

Türkçe : “Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretimin Akademik Başarı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar Üzerine Etkisi”

Yabancı Dil : “The Effects of Affective Awareness–Based Instruction on Academic Achievement and Attitudes Towards Teaching Profession”

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

●

○

○

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Fakülte : Eğitim Fakültesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar : -

Tarih : 03/01/2013

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : DUMAN, Bilal

Unvanı : Doç. Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL: TÜRKÇE

TEZİN SAYFA SAYISI: 131

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. Duyuşsal farkındalık
2. Eğitim programları ve öğretim
3. Öğrenme-öğretme süreci

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER:

1. Duyuşsal farkındalık
2. Akademik başarı
3. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum
4. Öğretim

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER:

1. Affective awareness
2. Academic achievement
3. Attitudes towards teaching profession
4. Instruction

- 1- Tezinden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum
- 2- Tezinden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir
- 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezin tamamının fotokopisi alınabilir

Yazarın İmzası :



Tarih : 03/01/2013

ÖNSÖZ

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri alanı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı kapsamında alana katkı yapmak, yeni ve özgün bakış açıları geliştirmek amaçlarıyla yapılmıştır. Araştırma süresince bilimsel ve etik değerler göz önünde bulundurularak özveri ile çalışılmıştır.

Duyuşsal farkındalık kavramının ilk kez ortaya konduğu bu çalışmanın I. bölümünde çalışmanın konusu ile ilişkili kuramsal çerçeve (duyuşsal alan, duyuşsal farkındalık, akademik başarı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum) aktarılmıştır. II. bölümde alan yazındaki ilgili araştırmalar verilmiştir. Araştırmanın yönteminin açıklandığı III. bölümde ise, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel işlemler, verilerin analizi açıklanmıştır. IV. bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgu ve yorumlara; V. bölümde ise, bu bulgular çerçevesinde ortaya çıkan çeşitli tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Duyuşsal farkındalığın bireylerin günlük ve akademik hayatındaki yeri, eğitim-öğretim sürecinde ve eğitim programlarında yer alması önemli görülmektedir. Bireylerin akademik başarılarındaki artış ve öğrenme-öğretme sürecinde olumlu tutum geliştirmeleri bilişsel açıdan olduğu kadar, duyuşsal açıdan da etkili birer değişimdir. Duyuşsal alan kazanımları, öğrencilerin bilgi, duygu ve becerileri ile bütünsel bir gelişim göstermektedir. Duyuşsal becerilerin gelişmesi, duyuşsal farkındalık ile ilişkili bir durumdur. Eğitim programlarında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinde bireylerin duyuşsal durumları önemli bir etken olarak görülmektedir. Bu nedenle eğitim-öğretimde, bireylerin duyuşsal özelliklerinin de ön plana çıkarılması için gerekli etkinlik ve uygulamalar yapılmalıdır. Bu araştırma konusunun esin kaynağı ve seçiliş gerekçelerinden bir tanesi de bu durumdur.

Bu eserin, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanına; eğitim-öğretimin içindeki tüm öğrenci, öğretmen ve araştırmacılara katkı getirmesini temenni ederim.

ALİ YAKAR

Aralık-2012, Muğla.

TEŞEKKÜR

Hayatım boyunca, maddi-manevi desteklerini esirgemeyip bu günlere ulaşmamda en büyük pay sahipleri olan, tüm zamanlarımda yanımda olup varlıklarıyla bana güç veren sevgili annem Sn. Saadet Aynur YAKAR'a, sevgili babam Sn. Ahmet YAKAR'a; yaşamımın tüm dönemlerinde yanımda olup beni destekleyen sevgili ablam Sn. Asiye YAKAR KARAKAYA'ya, tanıştığımız günden itibaren beni varlığıyla güçlendiren ve desteğini her an hissettiğim sevgili eşim, değerli hayat arkadaşım Sn. Pınar YAKAR'a, doğduğu andan itibaren yaşam enerjimi arttırarak bana güç veren biricik yeğenlerim Sn. Kerem KARAKAYA'ya ve Sn. Yağız Ekrem KARAKAYA'ya sonsuz sevgi, saygı ve şükranlarımı sunuyorum.

Öğrenim hayatım boyunca her yönden gelişmemi sağlayan, üzerimde emeği geçen, sabır ve özveri ile görev yapan İskenderun'daki; başta Sn. Yrd. Doç. Dr. Necla KÖKSAL ve Sn. Yrd. Doç. Dr. Zeha YAKAR olmak üzere Denizli'deki (Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi), Eskişehir'deki (Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi) ve Muğla'daki (Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi) saygıdeğer hocalarıma; ayrıca yine İskenderun, Denizli, Eskişehir ve Muğla'da bulunduğum süre içerisinde yanımda olup beni destekleyen dostlarıma, başta sevgili dostlarım Sn. Arş. Gör. İlker AYSEL, Sn. Uzm. Süleyman GÜN ve Sn. Arş. Gör. Mecit ASLAN olmak üzere, değerli okul, sınıf, ev ve çalışma arkadaşlarıma; tüm bunlarla birlikte yakında veya uzakta olan, ancak varlıklarını daima hissettiğim tüm dostlarıma yürekten teşekkür ediyorum.

Muğla Üniversitesi'nde göreve başladığım günden itibaren tanıdığım, beni akademik ve sosyal yönden her zaman destekleyip cesaretlendiren, hayattaki duruşunu örnek aldığım, saygıdeğer danışman hocam Sn. Doç. Dr. Bilal DUMAN'a; tanıdığım günden beri çalışmalarımı destekleyen, süreçte motivasyonumu üst düzeyde tutmama yardımcı olan, saygıdeğer hocam Sn. Prof. Dr. Salih UŞUN'a; bu çalışmanın sonuçlanması sürecinde fikir, öneri ve desteklerini esirgemeyen saygıdeğer hocam Sn. Doç. Dr. Şevki KÖMÜR'e sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

ALİ YAKAR

Aralık-2012, Muğla.

**DUYUŞSAL FARKINDALIĞA DAYALI ÖĞRETİMİN AKADEMİK BAŞARI
VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLAR
ÜZERİNE ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

ALİ YAKAR

**MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

2012

ÖZET

Bu çalışma, duyuşsal farkındalığın öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Duyuşsal farkındalık, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde öğrenecekleri her şey ile ilgili nasıl hissettiklerini belirlemeye yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin öğrenecekleri ile ilgili olarak öğrenme öncesinde, öğrenme esnasında ve öğrenme sonrasında nasıl hissettiğini fark etmesi, süreci daha anlamlı kılmaktadır. Bununla birlikte duyuşsal farkındalık yalnızca öğrenme-öğretme sürecinde değil, bireylerin günlük yaşamlarında kendisine, başkalarına ve çevreye yönelik olarak da geliştirilebileceği söylenebilir.

Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 30+32=62 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın deneysel süreci, deney grubuna "*duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim*" ve kontrol grubuna "*mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim*" şeklinde planlanmış ve uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri akademik başarı testi, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve araştırmacı kontrol listesi aracılığıyla toplanmıştır. Tüm veri toplama

araçları uygulama öncesi öntest ve uygulama sonrası sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum konusunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma süresince akademik başarı testi (öntest-sontest) ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği (öntutum-sontutum) aracılığıyla toplanan veriler, SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda “*Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan öğrenciler ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için deney ve kontrol gruplarının öntest akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Grupların öntest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemesi sonucunda, sontest akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik olarak bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda “*Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan öğrenciler ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik mesleğine yönelik öntutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Grupların öğretmenlik mesleğine yönelik öntutum puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmesi sonucunda, ANCOVA analizi yapılmış, Bonferroni testi ile düzeltilmiş ortalamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın bulgularından elde edilen verilere göre, grupların öntest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($p=,708$). Grupların öntest akademik başarı puanlarının denk olduğu belirlenmiştir. Grupların sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p=,000$). Grupların akademik başarıları arasında öntest puanlarında var olan denklik sontest puanlarında deney grubu lehine farklılaşmıştır. Başka bir ifadeyle, deneysel süreçte, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin,

mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Grupların öğretmenlik mesleğine yönelik öntutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ($p=,000$). Öntutum puanları incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Kovaryans çözümleme sonuçları öntutum puanlarına göre düzeltilmiş ve sontutum puanlarının gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır ($F_{(1,59)}=,10,85$ $p=,002$). Grupların sontutum puanlarının ortalamasının ANCOVA analizi sonucunda oluşan ortak etki sonuçlarına göre, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar söz konusu olduğunda, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından daha olumlu olarak değiştiği belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yaklaşımının farklı disiplin alanları ve derslerde kullanılmasının etkili ve verimli olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda, çalışmanın işlevselliğine ve yapılacak olan yeni araştırmalara yön vermesine yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duyuşsal farkındalık, akademik başarı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretim.

**THE EFFECTS OF AFFECTIVE AWARENESS-BASED INSTRUCTION ON
ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDES TOWARDS TEACHING
PROFESSION**

(Master Thesis)

ALİ YAKAR

**MUĞLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCE**

2012

ABSTRACT

This study aims to reveal the effects of usage of affective awareness in learning-teaching process on academic achievement and attitudes towards teaching profession. Affective awareness helps learners to define their feelings about everything they will learn on their own learning process. For learners, being aware of how to feel about what they will learn before-while-after learning activity makes the process much more meaningful. Additionally, it can be said that affective awareness can be developed not only at teaching-learning process, but also in daily lives of people towards themselves, the others and the environment.

The present research was done with the participation of 30+32=62 students studying at Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Primary School Education at 2010-2011 academic year. This research was designed as pre-test post-test experimental research design of real testing models with control group. The experimental process of research was planned and applied as “*affective awareness-based instruction*” to experimental group and as “*current strategies, methods and techniques-based instruction*” to control group.

The data of the research were collected with academic achievement test and attitude scale towards teaching profession and researcher’s check list. All data collection tools were applied as pre-test before experimental applications and as post-

test after experimental applications. In accordance with the aims of the study, it was investigated that whether there are any significant differences between experimental group and control group on academic achievement and attitudes towards teaching profession. Data which were collected with academic achievement test (pre-test and post-test) and attitude scale towards teaching profession (pre-test and post-test) were analyzed with SPSS program.

In accordance with the first sub-aim of the research, answer was searched for the question that *“Is there any significant differences on academic achievement between the learners who were given affective awareness-based instruction and learners who were given current strategies, methods and techniques-based instruction?”* For the answer, independent sample t-test analysis was made to see any significant differences on pre-test academic achievement between experimental group and control group. After finding no significant differences on academic achievement between experimental group and control group, independent sample t-test analysis was made to see any significant differences on post-test academic achievement between experimental group and control group.

In accordance with the second sub-aim of the research, answer was searched for the question that *“Is there any significant differences on attitudes towards teaching profession between the learners who were given affective awareness-based instruction and learners who were given current strategies, methods and techniques-based instruction?”* For the answer, independent sample t-test analysis was made to see any significant differences on pre-test attitudes towards teaching profession between experimental group and control group. After finding significant differences on attitudes towards teaching profession between experimental group and control group, ANCOVA analysis was made and corrected mean was found and stated by Bonferroni test.

According to the findings, significant differences on pre-test academic achievement were not found between groups ($p=,708$). Pre-test academic achievement scores of groups were found as equivalent. Significant differences on post-test academic achievement was found between groups ($p=,000$). Post-test academic achievement scores of groups were differentiated on behalf of experimental group. In other words, during the experimental process, it was found

that the learners who were given affective awareness-based instruction (experimental group) were more successful than the learners who were given current strategies, methods and techniques-based instruction (control group).

Significant difference was found between the scores of pre-attitude scale towards teaching profession of groups ($p=,000$). Upon examining the pre-attitude scores, it was defined that the attitudes of learners in the control group towards teaching profession were much more positive. Covariance analysis results were corrected according to pre-attitude scores and grouping main effect of post-attitude scores towards teaching profession was found as significant ($F_{(1-59)}=,10,85$ $p=,002$). According to common-effect results of ANCOVA analysis of groups' post-attitude score means, significant difference was found on behalf of learners who were given affective awareness-based instruction (experimental group). In other words, when attitudes towards teaching profession are mentioned, attitudes towards teaching profession of learners who were given affective awareness-based instruction (experimental group) changed much more positively than attitudes towards teaching profession of learners who were given current strategies, methods and techniques-based instruction (control group).

In line with the results of present research, it is thought that the usage of affective awareness-based instruction approach at various discipline areas and courses will be effective and productive. In this sense, various suggestions towards functionality of research and for further studies are developed.

Key Words: Affective awareness, academic achievement, attitude towards teaching profession, instruction.

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|------|
| ÖNSÖZ | i |
| TEŞEKKÜR | ii |
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT | vi |
| İÇİNDEKİLER..... | ix |
| TABLolar LİSTESİ..... | xi |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xiii |
| BÖLÜM I: KURAMSAL ÇERÇEVE | 1 |
| 1.1. Giriş | 1 |
| 1.2. Duyuşsal Alan | 3 |
| 1.3. Duyuşsal Farkındalık | 7 |
| 1.3.1. Bireyin Kendine Yönelik Duyuşsal Farkındalığı..... | 16 |
| 1.3.2. Bireyin Başkalarına Yönelik Duyuşsal Farkındalığı | 17 |
| 1.3.3. Bireyin Çevreye Yönelik Duyuşsal Farkındalığı..... | 18 |
| 1.4. Duyuşsal Farkındalığın Bireylerin Akademik Hayatındaki Yeri | 18 |
| 1.5. Duyuşsal Farkındalığın Bireylerin Günlük Hayatındaki Yeri | 20 |
| 1.6. Duyuşsal Farkındalık ve Akademik Başarı..... | 21 |
| 1.7. Duyuşsal Farkındalık ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum | 22 |
| 1.8. Problem Cümlesi | 23 |
| 1.9. Araştırmanın Amacı | 23 |
| 1.10. Araştırmanın Önemi | 23 |
| 1.11. Hipotezler..... | 24 |
| 1.12. Sayılıtlar | 25 |
| 1.13. Sınırlılıklar | 25 |
| 1.14. Tanımlar | 25 |
| BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 27 |
| 2.1. Duyuşsal Farkındalık ile İlişkili Olabilecek Konularda Yapılmış Çalışmalar .27 | |
| 2.1.1. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar | 27 |
| 2.1.2. Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar | 33 |

| | |
|---|-----|
| BÖLÜM III: YÖNTEM | 40 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli..... | 40 |
| 3.2. Çalışma Grubu..... | 41 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 43 |
| 3.3.1. Akademik Başarı Testi | 43 |
| 3.3.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği | 51 |
| 3.3.3. Araştırmacı Kontrol Listesi | 51 |
| 3.4. Deneysel İşlemler | 52 |
| 3.5. Verilerin Analizi..... | 56 |
| BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM | 58 |
| 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular | 58 |
| 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular | 60 |
| BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 64 |
| 5.1. Tartışma ve Sonuç | 64 |
| 5.2. Öneriler | 69 |
| KAYNAKÇA | 71 |
| EKLER | 86 |
| EK-1: Akademik Başarı Testi..... | 87 |
| EK-2: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği | 99 |
| EK-3: Araştırmacı Kontrol Listesi | 102 |
| EK-4: Haftalık Deneysel Uygulamalar | 104 |
| Ek.4.1. Deney Grubu Uygulamaları Örneği..... | 104 |
| Ek.4.2. Kontrol Grubu Uygulamaları Örneği..... | 108 |
| EK-5: Deneysel Uygulama Fotoğraflarından Seçmeler | 111 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 112 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1.1. Krathwohl'un Duyuşsal Alan Taksonomisi..... | 3 |
| Tablo 3.1. Deneysel Desen..... | 40 |
| Tablo 3.2. Çalışma Grubu..... | 42 |
| Tablo 3.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulanma Zamanları..... | 43 |
| Tablo 3.4. Test Maddelerinin Standart Değer Aralıkları ve Özellikleri..... | 44 |
| Tablo 3.5. Geliştirilen 70 Soruluk Akademik Başarı Testi Maddelerinin Sahip Olduğu Değer Aralıkları ve Özellikleri..... | 45 |
| Tablo 3.6. 48 Soruluk Akademik Başarı Testine İlişkin Maddelerin Güçlük, Ayırt Edicilik ve Normallik Değerleri..... | 48 |
| Tablo 3.7. Akademik Başarı Testine Ait Ön Deneme Uygulaması Analiz Sonuçları..... | 50 |
| Tablo 3.8. 48 Soruluk Akademik Başarı Testine İlişkin Analiz Sonuçları..... | 51 |
| Tablo 3.9. Haftalık Deneysel Uygulamalar..... | 53 |
| Tablo 3.10. “Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretim” ile “Mevcut Strateji, Yöntem ve Tekniklere Dayalı Öğretim” Uygulamalarının Karşılaştırılması..... | 54 |
| Tablo 3.11. Ders İçerisinde Duyuşsal Farkındalık Yaratmak için Kullanılan Çeşitli Soru ve Yönlendirmeler..... | 55 |
| Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Akademik Başarı Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... | 59 |
| Tablo 4.2. Grupların Öntest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin T-Testi Analiz Sonuçları..... | 60 |
| Tablo 4.3. Grupların Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin T-Testi Analiz Sonuçları..... | 60 |

| | |
|---|----|
| Tablo 4.4. Grupların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... | 61 |
| Tablo 4.5. Grupların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öntutum Düzeylerine İlişkin T-Testi Analiz Sonuçları..... | 62 |
| Tablo 4.6. Grupların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Ortak Etki Sonuçları..... | 63 |
| Tablo 4.7. Grupların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Sontutum Puanlarının Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Değerleri..... | 63 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Şekil 1.1. Duyuşsal Farkındalığı Etkileyen Faktörler..... | 12 |
| Şekil 1.2. Duyuşsal Farkındalık Süreci Akış Şeması..... | 13 |
| Şekil 1.3. Duyuşsal Farkındalık Türleri..... | 14 |
| Şekil 1.4. Duyuşsal Farkındalığın Öğrenme Sürecindeki Göstergeleri..... | 19 |

BÖLÜM I: KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Giriş

Eğitim bireylerin beklenti, yetenek ve ihtiyaçlarına cevap vermek; bireylerin her alanda sahip oldukları kapasitelerini en üst düzeyde kullanma ve kendilerini gerçekleştirme amaçlarıyla planlanıp uygulanan bir süreçtir. Eğitim-öğretimde bireyin ve toplumun beklentilerinin gerçekleşmesi hedeflenen mutluluk düzeyine ulaşmayı kolaylaştırır. Bireyler, kendi zekâ alanlarına hitap eden, yeteneklerini geliştirip kullanabilecekleri, özgür ve rahat hissedecekleri bir ortamda eğitim almak isterler. Günümüzde Türkiye’de uygulanan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri öğrencileri merkeze alan, süreçte aktifleştiren ve zihinsel dünyalarını ön plana çıkaran bir yapıya sahiptir. Öğrenciler, duyuşsal özelliklerini kullanmak konusunda yeterince fırsat bulamamaktadır. Örneğin, çok iyi karaktere ve iş için yeterli özelliklere sahip, ancak akademik (örneğin seçme sınavları) açıdan görece yetersiz bireyler toplumda istedikleri statüye sahip olamamaktadır. Bu durum, eğitim-öğretim süreçlerinde duyuşsal boyuta daha fazla yer verilmesinin önem kazanmasını gerektirmektedir. Bireylerin sahip oldukları duyuşsal özellik ve beceriler öğrenme-öğretme süreçlerinde onlara istedikleri düzeyde başarı sağlamamaktadır. Duyuşsal özellikler, beceriler ve sahip olunan değerler bireylerin günlük hayatlarında ne kadar etkiliyse, akademik ve öğrenim hayatlarında da o kadar etkilidir. Acat, Karadağ ve Kaplan (2012)’ye göre yapılandırmacı öğrenme ortamının bir boyutu olan duygusal etkilenim; öğrencilerin öğrenme ortamından duygusal olarak etkilenmesini ifade eden bir boyuttur. Öğrencilerin; derslerde kendini güvende hissetmesi, yapılan öğretim uygulamaları sayesinde derse karşı olumlu tutumlar geliştirmesi, birbirlerinin fikirlerine değer vermesi öğrencileri duyuşsal olarak etkileyecek yapılandırmacı öğrenme ortamlarını oluşturur.

Temelde bireyin kişiliğiyle ilgili olan duyuş terimi eğitimde kullanıldığında sadece bireyin içsel durumuyla, duyguları ve nasıl hissettiğiyle ilgilenmekle kalmamakta aynı zamanda kişinin duyguları yüzünden nasıl davrandığıyla da ilgilenmektedir. Duyuş, bireyin bir şeyi yapmaya istekli olma veya isteksiz olmamasına bağlı olarak bazen olumlu ve olumsuz etkilenebilir. Duyuş; insanın, harekete dayanan his ve duygulara karşı olan yatkınlığı olarak tanımlanmakta ve

tanımda yer alan yatkınlık sözcüğü bir davranışa karşı olan eğilimin her zaman davranışa dönüşmeyebileceği göz önünde bulundurularak kullanılmaktadır (Education for Affective Development, 1992).

Erden ve Akman (2001)'e göre, duyuş ve duyuşsal teriminin birbirinden farklı özellikleri vardır. Duyuş; normalde fark edilmeyen duyguların bazı durumlarda, organizmada kalp atış hızında ya da mide hareketlerinde değişiklikler gibi duygu durumunun değişmesini göstermekte ve fark edilmeyen duygular bilinçli hale gelmektedir. Duyuşsal terimi ise, duygularla ilişkili olan kızgınlık, hoşlanma, üzülmeye vb. süreçleri ifade eder.

Duyularla algılama veya his şeklinde tanımlanan duygu kavramının ifade ediliş biçimi olan duyuş, duyma işi olarak tanımlanır (TDK, 2012). Duyuş, duyguların harekete geçirilmesi ve bir yansımasıdır. Davranışa dönüşen duygular, canlıların yönelimlerini oluşturarak duyuş kavramını ortaya çıkarmaktadır. Farkındalık, farkında olma durumu veya herhangi bir şeyi fark etme işidir (TDK, 2012). Duyguların ne düzeyde harekete geçirildiği durumunun hissedilmesini yansıtan duyuşsal farkındalık, bireylerin nasıl hissettiğinin farkında olmasını sağlar. Eğitim-öğretimde bireylerin öğrenirken nasıl hissettiği, öğrenme öncesi-sırası-sonrası süreçlerinde duygularını ne derece harekete geçirebildiğini fark etmesi “duyuşsal farkındalık” kavramını ortaya koymaktadır.

Öğrenme-öğretme sürecinde duygularının önemsendiğini fark eden öğrenciler sürece daha etkin katılma eğilimini gösterebilir. Her öğrenme, aslında duyguların katılımı ile gerçekleşir. Bireyler öğrenmek istediklerini öğrenmek konusunda motive olmuş bir şekilde hareket ederler (Keller, 1987). Öğrenmek zorunda hissedilen bilgiler, öğrenmek istenen bilgilerden daha kalıcı olmayacaktır. Birey, öğrenme isteği duyduğu şeyleri, zihninde daha açık, anlamlı ve ihtiyaca dönük olarak yapılandırır. İlgi, farkındalık ile başlar ve öğrenmenin duyuşsal boyutunu canlandırmaya yardımcıdır (Kagan, Schauble, Resnikoff, Danish & Krathwohl, 1969).

1.2. Duyuşsal Alan

Duyuşsal alan, Bloom'un (1956) ortaya koymuş olduğu, Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) tarafından yenilenmiş olan hedef sınıflaması ile belirlenmiştir. Duyuşsal alan öğrenmeleri, duyuş veya tutum gösterilen çeşitli davranışlarla ilişkilidir. Bunlar: "farkındalık, ilgi duyma, dikkat etme, sorumluluk duyma, şüphe duyma, dinleme becerileri, diğerleriyle etkileşim içinde davranma ve aynı zamanda bu tutumsal nitelikleri gösterme yeteneği veya deneme ve çalışmaya uygun değerler"dir (Bloom, 1956; Krathwohl vd, 1964). Duyuşsal alanda sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönler baskındır (Demirel, 2011). Krathwohl'un duyuşsal alan sınıflandırmasında yer alan basamaklar, tanımlamalar ve açıklayıcı fiiller tablo 1.1'de verilmiştir.

Tablo 1.1. Krathwohl'un Duyuşsal Alan Taksonomisi (Krathwohl vd, 1964)

| Basamak ve Tanımlama | Davranışlar |
|--|---|
| <u>Alma</u> | |
| <ul style="list-style-type: none"> - <i>Farkında Olma</i> - <i>Almaya Açıklık</i> - <i>Kontrollü-Seçici Dikkat</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Farkında olma ▪ Kulak verme ▪ Almaya açık olma ▪ Dikkatli olma ▪ Seçici olma ▪ İlgi duyma ▪ İzlemeye açık olma ▪ İzleme ▪ Merak etme ▪ Seçme ▪ Soru sorma |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Alma basamağı; öğrencilerin belirli uyarıcılara (sınıf içi etkinlikler, geziler, kulüp aktiviteleri, ders kitapları vb.) katılmak için istekli olup olmadığı ile ilişkilidir. ✓ Bu basamak; farkında oluş, duyarlı oluş, dikkatli oluş, dinlemeye dönüklük vb. hedefleri içerir. ✓ Bu alanda öğrenme çıktıları, basit bir farkındalıktan, öğrenenlerin seçici dikkatlerine kadar etkilidir. ✓ Alma basamağı, duyuşsal alanın en düşük düzeydeki öğrenme çıktılarını temsil eder. | |
| <u>Tepkide Bulunma</u> | |
| <ul style="list-style-type: none"> - <i>Uysallık</i> - <i>İsteklilik</i> - <i>Doym</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rız olma ▪ Onaylama ▪ Kabul etme ▪ İsteğini belirtme ▪ Sorumluluk hissetme ▪ Görev alma ▪ Uyuma ▪ Söz dinleme ▪ Gönüllü olma ▪ Zevk alma |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tepkide bulunma, öğrencilerin yapılan etkinliklerde aktif olmasını işaret eder. ✓ Bu basamakta rız oluş, gönüllü oluş, zevk alış, istekli oluş, kabul ediş, onaylayabilme vb. hedefler bulunmaktadır. ✓ Bu düzeyde öğrenciler, belirli durumlar veya olgular (sınıf içi veya sınıf dışı etkinlikler vb.) için çeşitli şekillerde tepkide bulunurlar. ✓ Bu düzeydeki öğrenme çıktıları, tepkide uysallık, tepkide bulunmaya gönüllülük, tepkide bulunma memnuniyeti gibi özellikleri vurgulayabilir. ✓ Bu kategorinin en üst düzeyi, ilgi başlığı altında sınıflandırılmış konuları, olguları, yani belirli etkinliklere zevk veya ilgi duymayı içerir. | |

| Basamak ve Tanımlama | Davranışlar |
|---|---|
| <u>Değer Verme</u> | |
| <ul style="list-style-type: none"> - <i>Değeri Kabullenme</i> - <i>Değeri Yeğleme</i> - <i>Değere Adanmışlık</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Düşkün olma ▪ Kendini adama ▪ Takdir etme ▪ İş edinme ▪ Kendini verme ▪ Değer verme ▪ Saygı duyma ▪ Önemseme ▪ Ciddiye alma ▪ Tercih etme ▪ Katkı getirme ▪ Paylaşma ▪ Bakış açısı geliştirme ▪ Sahiplenme ▪ Üstün tutma ▪ Etkilenme ▪ Destekleme |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bu basamakta, düşkün oluş, adanmışlık, takdir ediş, iş ediniş, kendini veriş, değer verebilme, saygı duyabilme, açık olabilme, kabul edebilme vb. hedefler ön plandadır. ✓ Değer verme, öğrencilerin belirli bir nesne, olgu veya davranışa yüklediği değer ile ilgilidir. ✓ Değer verme basamağı, değerın basit bir şekilde kabul edilme düzeyinden, daha karmaşık düzeydeki adanmışlığa kadar değişiklik gösterir. ✓ Değer verme, özelleştirilmiş değerler bütünüün içselleştirilmesi üzerine kuruludur, fakat bu değerlerin göstergeleri öğrencilerin açık davranışları ile ifade edilir. ✓ Bu alandaki öğrenme çıktıları, değeri açıkça belirlemek için gerekli, dengeli ve tutarlı davranışlarla ilgilidir. ✓ Tutum ve değer verme başlıkları altında sınıflandırılmış kazanımlar, bu kategoriye girer. | |
| <u>Örgütleme</u> | |
| <ul style="list-style-type: none"> - <i>Değeri Kavramsallaştırma</i> - <i>Değeri Örgütleme</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kararlı davranma ▪ Denetleme ▪ Yaşama geçirmeye çalışma ▪ Belli ilkelere göre yaşamını düzenleme |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Örgütleme, farklı değerleri bir araya getirme, onlar arasındaki çatışmaları çözme ve içsel olarak tutarlı bir değerler sistemi oluşturmaya başlanması ile ilgilidir. ✓ Bu basamakta, kararlı olabilme, düzenleyebilme, davranabilme vb. hedef tipleri yer alır. ✓ Örgütlemde vurgu, değerlerin kıyaslanması, ilişkilendirilmesi ve sentezlenmesi üzerinde yoğunlaşmıştır. ✓ Öğrenme çıktıları, bir değerın kavramsallaştırılması veya bir değerler sisteminin düzenlenmesi ile ilgili olabilir. ✓ Bir hayat felsefesinin geliştirilmesi ile ilişkilendirilmiş kazanımlar, bu kategoriye girer. | |
| <u>Bir Değer ya da Değerler Bütünüyle Nütelmişlik</u> | |
| <ul style="list-style-type: none"> - <i>Genellenmiş Örüntü</i> - <i>Niteleme</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alışkanlık haline getirme ▪ Yaşam felsefesi haline dönüştürme ▪ Dünya görüşü geliştirme |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bireyler, bir yaşam tarzı olarak davranışlarını kontrol eden bir değerler sistemine sahiptir. ✓ Bu basamaktaki davranışlar yaygın, tutarlı ve tahmin edilebilir düzeydedir. ✓ Bu basamakta alışkanlık haline getirebilme, kişiliğe sahip olabilme vb. hedefleri vardır. ✓ Bu düzeydeki öğrenme çıktıları, geniş bir çeşitliliğe sahip etkinlikleri kapsar, fakat asıl vurgu, davranışın öğrencilerin karakteristiği olması gerektiği üzerindedir. ✓ Öğrencilerin genel düzenleme şekilleri (kişisel, sosyal, duygusal) ile ilgili kazanımlar, bu düzeyde incelenir. | |

Eğitim programlarında yer alan duyuşsal alan kazanımları, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin nasıl hissettiğini ve hedef düzeylerinin duygu anlamında ne

kadar değiştiğini göstermektedir. Tam ğrenme modelinde Bloom (1976)'a göre bilişsel becerilerin gerçekleşmesinde veya geliştirilmesinde duyuşsal giriş davranışları, duyuşsal özellik ve davranışlar etkilidir (Akt. Senemoğlu, 2009).

Duyuşun, biliş alanında bazı göstergeleri bulunmaktadır. Biliş harekete geçerken duyuş kavramı bu durumu etkiler ve bu da farkındalıktır. Örneğin kişinin bir futbol takımı oyuncularına dönüp bakması, onların varlığının farkında olması birinci düzeyde bir duyuştur. Kişinin diğer bazı futbol terimleri ile futbol takımını eşleştirmesi ikinci anlamda duyuşu; kişinin yaşamını ve birçok davranışını futbol takımının taraftarı olmaya göre biçimlendirmeye başlaması, nc anlamda duyuşu ifade etmektedir (Bacanlı, 2006). Bu örnekten hareketle, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde sahip oldukları yaşantılara hislerinin de karışması, bilişsel öğrenmelerinin yanında duyuşsal davranışların, ilgi, duygu veya değerlerin bilişsel beceriler ile eşleşerek geliştirilmesini sağlamaktadır. Bloom (1956) tarafından ortaya konulan, Krathwohl ve diğerleri (1964) tarafından geliştirilen duyuşsal alan taksonomisinde yer alan hedef düzeyleri öğrencilerin herhangi bir konu, nesne, kişi veya olay hakkında duyuşsal davranışlarını gözlemleyip değerlendirmede bir yardımcıdır.

Malmivuori (2001) duyuşsal alanın, insanın sahip olduğu olumlu ve olumsuz duyguları; duyguların şekillendirdiği tutumları, değerleri, ilgileri, ahlakı, karakteri, kişisel ve sosyal muhakeme yapabilme gücünü içinde barındırdığını belirtmiştir. Karşılaştıkları farklı durumlarda bireyler, kendilerini düşünme, eyleme geçme ve hissetme gibi özelliklerle ifade ederler. Düşünme ve eyleme geçme bilişsel ve psiko-motor özellikleri karşılarken; hisler duyuşsal alanın içerisine girer ki bunlar insanların duygularını açıklama nitelikleridir (Gable & Wolf, 1993).

Main (1993) duyuşsal alana özgü yeterliklerin öğretiminin, iki alt alana ayrılabilceğini belirtilerek bunlardan birincisinin, öğrencinin genel anlamda değer, inanç ya da tutumlarını değeristirmeyi içerebileceği; ikincisinin ise öğrencinin öğreneceği herhangi bir konuya ilişkin becerilerde yetkinleşmesi için güdülenmesini sağlamayı içerebileceğini ifade etmiştir (Akt. Balaban-Salı, 2006).

Duyuşsal ğrenme aktiviteleri, öğrenme esnasında ortaya çıkan ve öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği düşünülen duygusal durumlarla başa

çıkma becerilerini kapsar. Karşılaşılabilecek duygusal bir durumda, öğrenmeye motive olmak, öğrenme sonuçlarını sebeplerle ilişkilendirmek, öğrenme birimi ile öznel durumları birleştirebilmek ve duyguları kontrol altına almak bu becerilere örnek olabilir (Vermunt, 1996; Akt. Kan, 2012).

Combs (1982) öğrencilerin duygu, tutum ve hislerinin öğrenme sürecinde önemli olduğunu; bu unsurların eğitimsel planlara ve uygulamalara dâhil edilmesinin gerektiğini ve davranışın duyuşsal yönlerini reddeden veya önemsemeyen bir eğitim sisteminin etkinliğini kaybetme riskinin yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Başka bir araştırmada, öğrencilerin duyuşsal hedeflere önem verdikleri, öğrendiklerinin ne işlerine yarayacağını bilmek istedikleri ve bunun da başarılarını arttırdığı ortaya konmuştur (Bolin vd, 2005).

Kılıç (2002) araştırmasında, Plato'nun *“sadece zihinsel öğrenme gerçekleştiğinde bile bireyin büyük yeterliliğe kavuşabileceğini ama aynı kişinin bu bilgiyi kötü amaçlarla kullanabileceğini de açıklamaktadır”* görüşünden yola çıkarak bu durumun zihinsel öğrenmelerle beraber duyuşsal öğrenmelerin gerçekleştirilmesinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Gündüz (1995) çalışmasında, duyuşsal öğrenmelerin; bir yandan eğitim kurumlarının temel işlevlerinden birisi olarak bireysel ve toplumsal sorumlulukları olan, güven veren, kişilikli, erdemli insanlar yetiştirme amacını gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Erden ve Akman (2001) öğrencilerin okulla, belli bir dersle ve akademik benlik tasarımı ile ilgili özelliklerini olumlu yönde etkileyip değiştirme amacını taşımakta ve duyuşsal öğrenmeleri, öğrenme sürecinde önemli kılmakta olduğunu vurgulamıştır. Özçelik (1998) toplumsal değerlerle çok sıkı ilişkisi bulunan ve aslında onların özümsemesiyle oluşan duyuşsal alan hedeflerinin öğrenciye belirli bir dozda ve hem birbiriyle hem de toplumun değerleriyle çelişmeyecek biçimde kazandırılmasının arzulanmakta olduğunu belirtmiştir.

Gömlüksiz ve Kan (2012) araştırmalarında duyguların, bireylerin kendilerini ifade etmeleri açısından önemli olduğu düşünülürse bu özelliğin eğitim açısından da büyük önem arz ettiğinin akla gelmesi gerektiği; çünkü bireyin bedeni, zihni ve duygularıyla bir bütün olarak düşünülmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bloom (1976)'ya göre, genel olarak duyuşsal özellikler, ilgili alandaki bilişsel başarı

değişkenliğinin dörtte biri kadarını açıklama gücündedir. Bu nedenle, Erden ve Akman (2001) öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin okul yaşantılarının başından itibaren olumlu yönde geliştirilmesinin son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Dinleme, iletişim kurma, kişisel ve kişilerarası ilişkiler, ihtiyaçları dengeleme, çatışma çözme, özgüven gösterme, insanlara yardım etme, duygusal zekâ vb. değişken veya özellikleri içeren ve bunların uygulanma düzeylerini yansıtan becerilerdir (Hansen, 2009). Kişileri, olayları veya durumları algılama, bunlar hakkında anlayış veya duyarlılık gösterme, empati kurma, iletişime geçme, saygı duyma, tutum geliştirme, ilişki kurma vb. özellikler bireylerin duyuşsal becerileri kullandıklarının birer göstergesidir.

1.3. Duyuşsal Farkındalık

Eğitim-öğretimde duyuşsal alan kazanımlarının gerçekleştirilmesi öğrencilerin iç yaşantısının farkında olmasıyla kolaylaştırılabilir. Duyguların öğrenmede etkin rol oynuyor olması, bireylerin temel bir ihtiyaç olarak öğrenmeye yönelik güdülenmelerine yardımcı olmaktadır.

Duyuşsal farkındalık iç yaşantılarını yansıtacak şekilde bireylerin kendisinin, başkalarının veya çevrenin farkında olma durumunu göstererek duyuşsal hazırbulunuşluk halini yansıtan bir durumdur. Günlük hayat problemlerinin çözülmesinde ve öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin öğrenmeye yönelik olarak ilgi ve ihtiyaç duyması, motive olması, onların dikkat etme, algılama, tutum geliştirme, davranış gösterme, kişilik haline getirme vb. süreçleri yaşamasında etkili birer araçtır. Milne ve Kosters (1984) çeşitli ruh hallerinin ortaya çıkmasında ilk adımın farkındalık olduğunu ileri sürmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri, tutumları, mutluluk düzeyleri, değerleri, sorumluluk alma istekleri, bilinç düzeyleri, toplumsal kurallara, sanata ve çevreye bakış açıları, adalet algıları, kültürel mirası aktarma beklentileri, özgürlük ve demokrasi algıları vb. tüm özellik veya durumlar için öncelikle farkındalığı yaratmakla mümkündür (Milne & Kosters, 1984).

Hemen hemen her insan davranışı hem biliş hem duyuş hem de deviniş kavramlarını birlikte içerir (Bacanlı, 2006). Bireylerin herhangi bir şeyi (*zihinsel olarak*) yapmayı biliyor olması biliş, (*duygusal olarak*) yapmak istemesi duyuş, (*devinişsel olarak*) yapma eylemini gerçekleştirmesi de deviniş olarak

adlandırılabilir. Farkındalık boyutundan bakılacak olursa, bireyin tüm duyu organlarıyla, başka birey veya çevresiyle temasa geçerken neyi, nasıl yaşadığının ayırında olmasıdır (Voltan-Acar, 2004). Duyuşsal farkındalık, bireylerin yapıyor, öğreniyor veya yaşıyor olduğu herhangi bir şey hakkında nasıl hissettiğinin bir yansımasıdır.

Farkındalık düzeyinin artması, bireyin yaşadığı durumlar karşısında tepki verme biçimlerinin zenginleşmesi, başka bir anlatımla ilişkilerinde ve yaşamında farklı yolları keşfetmesi anlamını taşımaktadır (Çam & Engin, 2006). Bireylerin kişisel, sosyal ve çevresel yönlerden gelişimlerini sağlamak, eğitim programlarının kaynağını aldığı “birey, toplum, konu alanı ve doğa” bileşenlerini kullanmayı gerektirmektedir. Tüm bunların bir yansıması olarak bireyin iç dünyasına hitap eden duyuşsal eğitim, duygular, değerler, inançlar, beklentiler, tutumlar, ahlaki özellikler, karakter vb. değişkenlerin önem kazanmasına yol açmaktadır. Bu noktada “duyuşsal farkındalık” bireylerin iç yaşantısını fark ederek kendisine, başkalarına ve çevreye yönelik farkındalık oluşturmasını sağlayabilir. Bu durum hem günlük yaşamda hem de eğitim-öğretimde duyuşsal hedeflerin gerçekleştirilmesi için temel oluşturmak konusunda yardımcı olabilir.

Duyuş ifadesi, temel olarak kişilik kavramını da beraberinde getirmektedir. Bireylerin küçük yaşlardan yaşlılık dönemine kadar duyuşsal gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir. Bu durum çeşitli meslek dallarına yönelik verilen eğitim-öğretim için de böyledir. Duyuşsal alan kazanımlarının dikkatle üzerinde durulması gereken meslek alanlarından bazıları hemşirelik, doktorluk, öğretmenlik vb. mesleklerdir. Engin ve Çam (2005)’e göre ülkemizde hemşire eğitiminde farkındalık düzeyinin artırılması için yapılacak çalışmalar, psikiyatri hemşireliği uygulamalarında hemşirelerin verimini arttıracak gibi aynı zamanda hasta bakımının ve hizmetin kalitesini de yükseltecektir. Yükseköğretimde daha çok bilişsel alan davranışlarına ağırlık verilmesi, bu meslek dallarının duyuşsal boyuttan yoksun bir şekilde eğitim almalarına sebep olmaktadır. Örneğin öğretmen eğitiminde duyuşsal boyutun canlı tutulması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, duyuşsal farkındalık kavramının öğretmen eğitiminde önemi büyüktür. “UNESCO Bangkok-Tayland Asya ve Pasifik Eğitimde Yenileşme Uygulamaları (1992)”ye göre öğretmen yetiştirme programlarının temel amaçları kendi duygularının farkında olan,

başkalarına yönelik duyuşsal farkındalık geliştiren, çevre ve toplumun yararları için farkındalık oluşturarak deneyimlerini paylaşan öğretmenler yetiştirmektedir. Türkiye’de de öğretmen eğitiminde yeniliklerin yapılması gerekmekte, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde duyuşsal farkındalık ve duyuşsal alan kazanımlarına yer verilmelidir.

Duyuşsal öğrenmenin gerçekleşmesinde, bireylere sağlanacak ortamın da büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Duyuşsal öğrenmeye ilişkin yapılmış bir araştırmada öğrencilerden ideal sınıf ortamına ilişkin görüşleri alınmıştır ve bu görüşler üç ana başlıkta toplanmıştır. Öğrenciler öncelikle gerilimsiz, içten, açık, işbirliğine müsait ve eğlenebilecekleri bir sınıf ortamı; birlikte çalışabilen arkadaşlar; öğrenciler ve okul çalışanları arasında karşılıklı saygının bulunacağı bir okul atmosferi istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin diğer istekleri pedagojiye uygun olarak derslerin niteliğinin dikkate alınması ve çok kalabalık sınıfların oluşturulmaması yönündedir. Son olarak ise öğretmenlerin gerek mesleki gerekse iletişime ait becerilere sahip olmalarının ve meslekleri açısından coşkulu olmalarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Russell, 2004).

Öğrenme de dâhil olmak üzere her davranışta duyuşun etkileri bulunmaktadır ve duyuş öğrenilmiş her şeyin yakın bir işaretidir. Duyuş olmadan gerçekleşen bir öğrenmenin davranışı etkileme olasılığı hemen hemen yok gibidir. Dolayısıyla da, duyguyu görmezden gelen bir eğitim sisteminin etkin olabilmesi mümkün değildir (Combs, 1982).

Duyuşsal eğitimi anlamada Wight’ın (1971) sınıflamasından yararlanılabilir. Wight (1971) duyuşsal hedefleri kişisel, sosyal ve çevresel yönlerden ele almaktadır. *Kişisel yön*, benlikle ilgilidir: örneğin benlik kavramı, kendini denetleme, benlik saygısı vb. *Sosyal yön*, kişilerarası ilişkiler ve becerilerle ilgilidir: örneğin sosyal beceriler, empati, atılganlık, insan ilişkileri, kendini açma vb. *Çevresel yön*, doğa ve toplumla fiziksel ve toplumsal çevre ile ilgilidir: örneğin doğaya karşı sorumluluk, toplum, ekolojik ve teknolojik farkındalık vb. (Akt. Bacanlı, 2006).

Farkındalık düzeyinin artması bireyin yaşadığı durumlar karşısında tepki sayısının artması, bir başka deyişle ilişkilerinde ve yaşamında farklı yolları keşfetmesi anlamını taşımaktadır. Sağlıklı ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi, yine

karşılıklı olarak bireylerin düşünce, duygu ve davranışlarının farkında olmaları ile sağlanabilir (Dökmen, 2000).

Duyuşsal özelliklerin doğası ve gelişimi açıkça bilinmediğinden, bunlarla ilgili hedeflere nasıl ulaşılacağı ya da bu hedeflere ulaşmanın nasıl denetleneceği çok iyi bilinmemektedir. Böyle bir eğitim sürecinin okulda nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin bilgiler çok net değildir. Bütün bu nedenlerle eğitim kurumlarındaki hedefler arasında oldukça önemli yer bir yere sahip olmalarına rağmen duyuşsal hedeflerin, öğrenme-öğretme sürecinde ihmal edildiği bilinen bir gerçekliktir (Özçelik, 1998; Gömleksiz & Kan, 2012).

Duyuşsal özellik ve öğrenmelerle bilişsel öğrenmenin birbirlerini etkiledikleri düşünülmektedir. Bilince sahip bir varlık olan insan, bilişsel, duyuşsal, psiko-motor unsurlarını özel ve genel alanlara rahatça kanalize edebilir. İnsan düşünen, tasarlayan, yaratıcılığını kullanan, organize eden, hem kendini hem de çevresini biçimlendiren; böylece sürekli kendini gerçekleştirme süreci içinde olan bir varlıktır. İnsanın bu süreçte yaşadığı en büyük problem bilişsel ve duyuşsal dengenin sağlanabilirliğiyle ilgilidir (Eker, 1996).

Gömleksiz ve Kan (2012)'ye göre içinde bulunduğumuz çağda bireylerin kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri, kendilerini bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da geliştirebilmeleri ve duygularını zekice kullanabilmeleri kendilerine yaşamlarında büyük kolaylık sağlayacaktır. Bireyler bu sayede kendilerini daha rahat hissedecek, öğrenmelerinin sorumluluğunu alacak ve girdikleri gruplar içerisinde çabuk kabul göreceklere. Bireylere duyuşsal açıdan zenginleştirilmiş bir eğitim verilerek; bireylerin duygularını ve duyuşsal özelliklerini iyi analiz etmeleri ve bunları doğru kullanmaları sağlanabilir.

Duyuşsal öğrenmeler açısından bir diğer önemli nokta duyuşsal karakteristiklerdir. Bloom, okulda öğrenmeye ilişkin modelinde okula, derse, alana ilişkin ilgileri, tutumları, değerleri ve akademik benliği duyuşsal giriş özellikleri olarak incelemiştir. Sıralanan bütün bu özellikler bilişsel giriş davranışları ve öğretimin niteliği ile birlikte başarıya katkı sağlamaktadır (Yeşilkayalı, 1996).

Duyuşsal alan hedeflerinin öğrencilere kazandırılması için duruma birçok yönden yaklaşılabilir. Bu yönlerden bir tanesi de duyuşsal farkındalıktır. Kavramın,

içerdiği çeşitli öğeler ile birlikte açıklanması gerekmektedir. Duyuşsal farkındalık kavramını etkileyen faktörler şekil 1.1’de belirtilmiştir.

Şekil 1.1. Duyuşsal Farkındalığı Etkileyen Faktörler



[Duman (2009)'dan uyarlanmıştır.]

Duyuşsal farkındalık, dikkat, algı, tutum, değer, merak, ilgi, ihtiyaç, öz farkındalık, motivasyon, süreç, etkileşim ve karakter öğelerinin bileşiminden oluşmaktadır. Bireylerin sahip oldukları tüm bu değişkenler, duyuşsal farkındalık düzeylerini etkilemektedir.

Duyuşsal farkındalığı etkileyen bu değişkenler süreç içerisinde çeşitli düzeylerde ortaya çıkmaktadır. Bireyler bu süreçleri davranışa dönüştürme işlemini psikolojik durumları paralelinde yaşantı haline getirmektedir. Duyuşsal farkındalığın değişkenlerinden olan dikkat, bilincin belirli bir anda, belli bir uyarıcıya yoğunlaştırılması olarak tanımlanmaktadır. Dikkat, algılamayı, düşünceleri, duyguları, bilişsel süreçleri, çevresel uyarıcıları ve bu uyarıcıları algılayıp onlara odaklanmayı etkilemektedir (Woolfolk, 1998). Algısal süreçler, duyuşsal bilgiyi nesnelere nasıl bütünleştirdiğimizi irdeler (Hilgard, 1990; Alogan, 1999). Algılama, yaşantı sırasında edinilen duyuşsal bilgilerin örgütlenip yorumlanması sürecidir. Algıyı dikkat, öğrenme, güdü, hazırlayıcı konular, ilgi gibi pek çok faktör etkiler (Demirel & Ün, 1987).

Tutumlar ve değerler genelde duyuşsal farkındalık kavramı ile örtüşmektedir. Tutumlar güçlü ve tutarlı olduklarında, tahmin edilen davranışla ilişkili olduklarında ve kişinin doğrudan deneyimini temel aldıklarında ortaya çıkar. Bu durumda kişinin kendi tutumlarının farkında olması olasıdır (Kağıtçıbaşı, 1992; Tekindal, 2009). Diğer bir etken olarak değer kavramı ise bir şeyin; kendisiyle aynı cinsten olan şeyler içindeki yeri, genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgular veya özel bir davranış tarzını veya karşıt bir duruma karşılık kişisel veya sosyal tercihlerin durumunu gösteren inanç olarak da tanımlanabilir (Akbaba-Altun, 2003; Aydın 2003; Oktay, 2007). Bireylerin sahip oldukları tutum ve değerler, onların duyuşsal farkındalık düzeylerini etkileyerek davranışlarını yönlendirir.

Bireylerin motivasyon, ilgi, öz farkındalık ve merak düzeyleri çeşitli şekillerde canlandırılabilir (Hunter, 2011). Bu durumda öğrenciler öğrenmek istedikleri herhangi bir şeyi olumlu tutum geliştirerek içselleştirebilir (Keller & Burkman, 1993; İçmez, 2009). Bireylerin duyuşsal özellikleri bu konuda etkilidir. Bununla birlikte duyuşsal farkındalık düzeyi için, ihtiyaçlar da önem taşır. İhtiyaç döngüsel bir süreçtir ve bireyin organizmasında bir yetersizlik ortaya çıkarır ve birey bu yetersizliğin sebebini karşılayamadığı bir gereksinimden kaynaklandığını hisseder. Birey bu gereksinim hissi ile harekete geçer ve rahatlar (Eysenck, Arnold & Meili, 1972).

Bireylerde başkalarına yönelik duyuşsal farkındalık yaratılması kişilerarası etkileşim ile doğrudan bağlantılıdır. Etkili bir iletişim, başkalarının duyuşsal dünyalarını tanımak ve anlamakla başlar. İletişimin en önemli özelliklerinden biri birlikteliği esas almasıdır. İletişim tek başına kurulan bir ilişki değildir, karşılıklı etkileşime ve beraberliğe dayanır (Cüceloğlu, 1999). İyi bir etkileşim sürecinde bireyler duyuşsal açıdan daha zengin bir farkındalığa sahip olabilir.

Duyuşsal farkındalığı etkileyen başka bir faktör olan karakter, kişinin diğer kişilerin iyiliği için en iyisini yapmaya çalışma isteğini ve ahlaki düşüncesini, dürüst ve sorumluluk sahibi olma gibi davranışlarını çeşitli koşullarda etkin yaklaşımları sağlayan kişisel ve duygusal özellikleri ve toplumsal - sosyal bağlılığı kapsar. İyi karakter kişinin topluma olumlu değerler katabiliyor olmasını ve adil, eşit ve diğer

insanlara saygılı bir demokratik yaşam biçimi sürdürmesini sağlar (Battisitch, 2005; Akt. Aslan, 2011). Karakter, kişiye özgü davranışların bütünü olup insanın bedensel, duygusal ve zihinsel etkinliğine çevrenin verdiği değer şeklinde ele alındığı gibi kişiliğin ahlaki kısmına da denilmektedir (Aydın, 2008).

Duyuşsal farkındalık kavramı anlık bir durum olmadığından ve süreçsel bir nitelik taşıdığından bu süreci ayrıntılı tanımlamak gerekmektedir. Herhangi bir kişi, olay, nesne veya duruma yönelik “dikkat etme, algılama, duyuşsal farkındalık oluşumu, tutum geliştirme, davranış gösterme” adımlarına sahip olan bu süreç, şekil 1.2’deki gibi akış şeması şeklinde gösterilebilir.

Şekil 1.2. Duyuşsal Farkındalık Süreci Akış Şeması

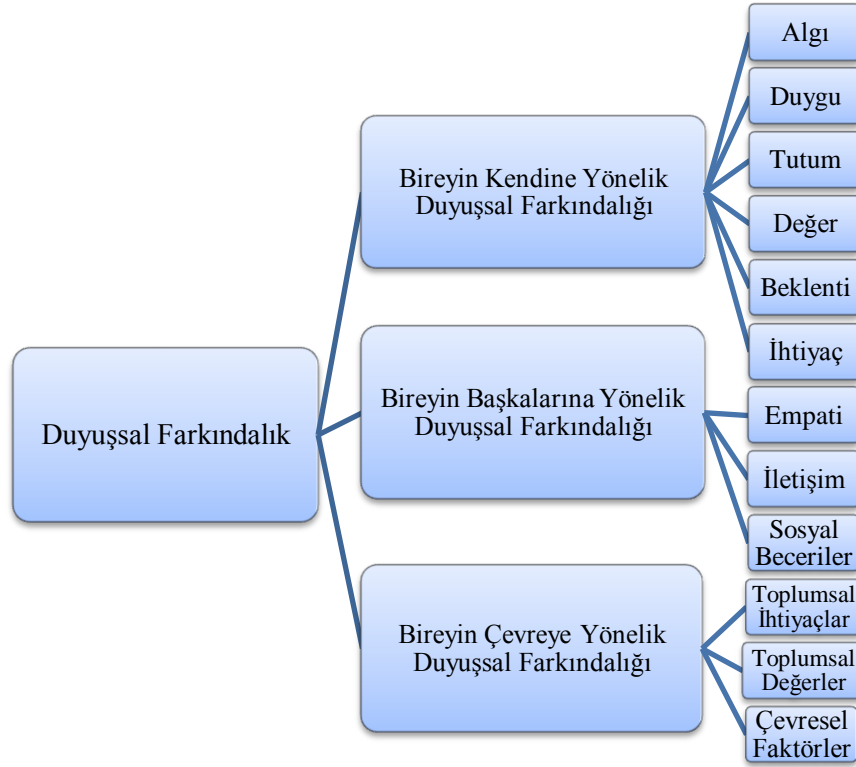


Süreçsel bir nitelik taşıyan duyuşsal farkındalık kavramı eğitimde duyuşsal kazanımların uygulamaya konmasında eğitimciler için bir araçtır. Duyuşsal farkındalık düzeyi yüksek olan öğrenciler öğrendikleri konusunda nasıl hissettiklerini fark eden, öğrenme ihtiyaçlarını buna göre değiştirebilen bireyler olarak karşımıza çıkabilir. Valett (1974)’e göre, duyuşsal eğitim programları gelişimsel özellikleri karşılayacak şekilde ayarlanmalıdır. Bebeklik, çocukluk, ergenlik, olgunluk gibi gelişim düzeylerinde bireylerin ihtiyaçlarının farklılaştığı, her evre için farklı koşulların yaratılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Örneğin duyuşsal alan ağırlıklı eğitim programları *bebeklik döneminde* insanın temel duygularını anlama; *çocukluk döneminde* insan duygularının ifadesi; *ergenlik döneminde* benlik farkındalığı, kontrol ve insani değerlerin farkında olma; *olgunluk döneminde* sosyal ve kişisel olgunluk geliştirme ve kendini gerçekleştirme olarak belirlenebilir (Akt. Bacanlı, 2006).

Duyuşsal farkındalık kavramı üç yönden incelenebilir: *i.* Bireyin kendine yönelik duyuşsal farkındalığı, *ii.* Bireyin başkalarına yönelik duyuşsal farkındalığı,

iii. Bireyin çevreye yönelik duyuşsal farkındalığı. Duyuşsal farkındalık türleri şematik olarak şekil 1.3'te gösterilmiştir.

Şekil 1.3. Duyuşsal Farkındalık Türleri



[Duman (2008) 'den uyarlanmıştır.]

Bireyin duyuşsal farkındalığını etkileyen faktörler yukarıdaki tabloda açıklanmıştır. Bireyin kendine yönelik duyuşsal farkındalığı için algı, tutum, duygu, değer, beklenti ve ihtiyaç değişkenleri; bireyin başkalarına yönelik duyuşsal farkındalığı için empati, iletişim ve sosyal beceri değişkenleri; bireyin çevreye yönelik duyuşsal farkındalığı için ise toplumsal ihtiyaçlar, toplumsal değerler ve çevresel faktörler bir arada verilmiştir.

Bireyin kendine yönelik duyuşsal farkındalığı, kişisel algı, duygu, tutum, değer, beklenti ve ihtiyaçlardan etkilenebilir. Tutumlar, genellikle hedef kişi, obje veya olaya yönelen ve yönü değişebilen hislerdir (Tekindal, 2009). Bununla birlikte değer, bir bireyin veya topluluğun kendi varlık, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için toplum üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli olduğu kabul edilen, ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatleri yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke ve inançlardır (Kızıılçelik & Erjen, 1992).

Bireylerin iç dünyalarında meydana gelen değişikliklerin duygularına yansması ve yaşantıları sonucu oluşan tutum, ihtiyaç ve beklentileri kendine yönelik duyuşsal farkındalık düzeylerini yansıtır. Tutum, duygu, değer, beklenti, ihtiyaç kavramları birbirinden uzak kavramlar olmayıp, iç içe düşünülebilir. Bireylerin tercihleri tüm bunlardan etkilenmektedir (Tekindal, 2009). Bireyin kendine yönelik duyuşsal farkındalığı, kişinin içsel süreçlerini ve davranışlarını yönlendirmesi bakımından önemlidir. Tavşancıl (2006)'ya göre, değer ve tutumlar davranışları oluşturan etkenlerin en önemlileridir.

Bireyin başkalarına yönelik duyuşsal farkındalığı, empati, iletişim ve sosyal beceriler ile doğrudan bağlantılıdır. Empati kurma, bireyin başkalarına yönelik duyuşsal farkındalık düzeyini etkilemektedir. Diğer kişinin fenomenolojik dünyasına odaklanma, dünyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği, diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma olarak tanımlanmaktadır (Meador & Rogers, 1984; Barak, 1990; Hatcher, Nadeau, Walsh, Reynolds, Galea & Marz, 1994). Empati kavramı, başkalarının duyuşsal durumlarını fark etmeyi kolaylaştırmaktadır. Birey başkalarıyla iletişime geçmek için sosyal becerilerini kullanır. Kişilerarası iletişim süreci ise kişinin iç ve dış çevreden aldığı uyaranların etkisiyle başlar ve kişinin kendi içinde anlam yaratması, kişilerarası iletişim süreci içindeyken geribildirimde bulunması ile son bulur (Gürüz & Temel-Eğimli, 2008).

Kişilerarası iletişim ve duygular birbirleriyle oldukça ilişkilidir. Kişinin duygusal durumu kişilerarası iletişim sürecini etkilemektedir (Kaya, 2010). Bireyin başkalarına yönelik duyuşsal farkındalık düzeyi, sosyal becerilerini kullanması ve kişilerarası iletişimdeki etkinliğiyle doğru orantılı olması beklenir.

Bireyin çevreye yönelik duyuşsal farkındalığı, toplumsal ihtiyaç ve değerler ile çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Eğitimin temel hedeflerinden olan "bireylerin toplumsal mutluluğunu sağlamak" yaşanan çevre içerisinde bireylerin toplumsal beklenti ve ihtiyaçlarının gerçekleşmesi ile bağlantılıdır (Karlı, 2010). İnsanların içinde yaşadığı toplumun kurallarını öğrenmesi, değer ve inançlarını benimsemesi sonucunda bulunduğu toplumun bir üyesi haline gelir. Bu durumun gerçekleşmesi toplum içerisinde bir süreçte gelişir (Hoşgörür, 2007).

Toplum üyelerinin ortak duyuş, düşünüş ve davranışta bulunma yönelimleri toplumsal varlığı destekler (Aytaç, 2003; Akt. Cüro, 2009). Toplum değerleri ise bireylerin ve birey gruplarının ilişkileri sonucu ortaya çıkar. Toplumsal değerler kişilerin tutumunu biçimlendirir (Sherif & Sherif, 1996). İçinde yaşanılan toplumun etkisi ile bir değerler sistemi oluşur. Aynı şeylerin herkes tarafından aynı şekilde değerlendirileceği beklenebilir. Bunların sonucu olarak değerler ulaşılması gereken hedefleri temsil ederler (Baysal, 1981). Toplumun ortak değerleri ve gün geçtikçe değişen ihtiyaçlar, çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Bu durumlar ise bireyin çevreye yönelik duyuşsal farkındalık düzeyini değiştirmektedir.

1.3.1. Bireyin Kendine Yönelik Duyuşsal Farkındalığı

Bireylerin iç dünyasını yansıtacak şekilde öze dönük - içsel zekâlarını kullandıkları süreçlerde, kendi duygularının nasıl ve ne şekilde değiştiğini fark etmesi, bireyin kendine yönelik duyuşsal farkındalığı olarak tanımlanabilir. Gardner (1993) içsel zekâyı “kişinin kendine ait duygu, korku veya güdülerini anlama ve bu bilgisini yaşamını etkin biçimde yönetmede kullanabilme kapasitesi” olarak tanımlamaktadır. Burada içsel zekâ “kendini bilme” kavramını anımsatmaktadır. Kendini bilme, kişinin kendi duygularını, güçlü ve zayıf yanlarını, ihtiyaçlarını ve güdülerini derin bir şekilde kavraması olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 2009).

Duyarlılık, anlayışlılık, vicdanlı olma vb. durumlar bireylerin kendi duyuşsal özelliklerine göre değişiklik gösterir. Mayer ve Salovey (1990) duygusal zekâyı “kendisinin ve başkalarının hislerini gözlemleyip düzenleyebilmek; hisleri, düşünce ve eyleme rehberlik edecek şekilde kullanabilmek” olarak tanımlamışlardır. Birey kendi duygu potansiyelini kullanabilmesi için bazı yeterliliklere sahip olması gerekir. Goleman (1995) duygusal zekâyı; *i.* Kişisel yeterlilikler: öz bilinç, kendini yönetme, güdüleme, *ii.* Sosyal yeterlilikler: empati, sosyal beceriler şeklinde tanımlamıştır. Bireylerin sahip oldukları algı, tutum, değer, inanç, ihtiyaç ve beklentileri kendilerine yönelik duyuşsal farkındalık düzeylerini yansıtır. Benlik algısı, kendi hislerini tanımlayabilme ve kontrol edebilme, uyarıcılara kendi iç dünyasını yansıtacak biçimde tepki gösterme vb. durumlar bireylerin algı, tutum, inanç veya değerlerinin birer göstergesidir. Kişinin kendi var oluş alanını fark etmesi, algılarını, fizyolojik

tepkilerini, görünürdeki ve görünürün altındaki duygularını, düşüncelerini, isteklerini fark etmesi ile gerçekleşebilir (Dökmen, 2000).

1.3.2. Bireyin Başkalarına Yönelik Duyuşsal Farkındalığı

Bireylerin kendilerine yönelik duyuşsal farkındalığının yanında başkalarına yönelik duyuşsal farkındalığı da önemlidir. Başkalarının nasıl hissettiğini anlama, öğrenme-öğretme sürecinde başarı veya başarısızlık durumlarında arkadaşlarının neler hissettiğinin farkında olma, başkalarına yönelik tutum geliştirme, kişilerarası iletişim kurma, başkalarının duygularını tanımlayabilme, sosyal becerileri geliştirebilme, başkalarına saygı duyma, dinleme, empati kurma vb. davranışlar, bireylerin başkalarına yönelik duyuşsal farkındalığını gösteren faktörlerdendir. Reynolds ve Scott (1999)'a göre empati kurduğumuzda karşımızdaki kişinin var oluş alanını, kendine ve dünyaya bakış tarzını fark etmiş oluruz. Bu durum, başkalarına yönelik duyuşsal farkındalığı ifade eder.

Başkalarına yönelik duyuşsal farkındalık düzeyi çeşitli zekâ türleri ile ilişkilidir. Sosyal ve duygusal zekâ bunlar arasında yer alır. Thorndike (1920) sosyal zekâyı “insanları anlama ve yönetme, insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneği” olarak tanımlamıştır. Gardner (2005) sosyal-kişilerarası zekânın insanlar arasındaki ilişkilerin ne düzeyde gerçekleştiğini doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Gardner (1993)'a göre sosyal zekâ, diğer insanların ruh hallerini, duygularını, güdülerini ve niyetlerini anlayabilme, kişilerarası problemleri ve çatışmaları çözebilme yeteneğidir. Sosyal yaşamla ilişkili bir şekilde kişilerin duyuşsal farkındalık düzeyini yansıtabilmesi diğerlerini anlamada bir kolaylık sağlayıcı olarak düşünülebilir. Bu durum bireylerin duygularını ne düzeyde fark edebildiğinin bir göstergesidir. Goleman (1995)'e göre tüm sahip olduğumuz duygular harekete geçmemizi sağlayan temel öğelerdir. Shepherd (2008) duygusal farkındalığı, bireyin kendisi ve başkaları ile ilgili olarak ne hissettiğini, ilgisinin ne yönde olduğunu, duygularının tanımlanmasını ve doğru bir şekilde etiketlenmesini kapsadığını öne sürmüştür (Akt. Bajgar, Ciarrochi, Lane & Deane 2005; Kuzucu, 2008; Barchard, Bajgar, Leaf & Lane, 2010).

1.3.3. Bireyin Çevreye Yönelik Duyuşsal Farkındalığı

İnsanın çevresinde olup biten olayları, zamanı ve mekânı kendi içsel dünyasına göre algılaması sonucu çevresine yönelik farkındalık oluşturması olağan bir durumdur. Bireylerin kişisel bakış açıları, durum veya olaylar karşısında nasıl hissedeceğini etkilemektedir. Kişinin çevreyi ve doğayı algılayış biçimi çevresine yönelik duyuşsal farkındalık geliştirmesini doğrudan etkileyebilir. Toplumsal ihtiyaçlar, toplumsal değerler ve çevresel faktörler çevreye yönelik duyuşsal farkındalık düzeyini yansıtır. Çevremizdeki fiziksel uyarıcıları fark etmek, daha etkin şekilde var olmamıza katkıda bulunabilir. Öğrenebilmek ve dış dünyaya uyum sağlayabilmek için, öncelikle dış dünyayı fark etmemiz gereklidir (Dökmen, 2000). Doğayla ilişkili çevresel faktörler, doğal afetler, doğa olayları vb. değişimleri duyu organları ile algılayıp hissetmek, duyuşsal açıdan bir farkındalığı gerektirir.

Çevrenin talepleriyle başa çıkma, esnek olabilme, problemleri çözebilme becerileri ve bunlarla birlikte çevresinde yer alan fiziksel ortam koşullarına uyum sağlaması bireyin çevreye yönelik duyuşsal farkındalık düzeyini oluşturur. Örneğin bireyin çevresinde bir trafik kazası gördüğünde, duruma duyarlılıkla yaklaşip kaza yapan kişilere yardım etmek isteyerek hemen sorumluluk alıp ambulans çağırması, bireyin çevreye yönelik duyuşsal farkındalığa sahip olduğunu gösterir.

1.4. Duyuşsal Farkındalığın Bireylerin Akademik Hayatındaki Yeri

Duyuşsal farkındalık, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenme isteği ve merakı, güdülenmişlik düzeyi ve bunlarla birlikte duyuşsal hazırbulunuşluk düzeyini yansıtır. Öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşadıklarında herhangi bir soru ya da uyarıcı ile canlanmalarının veya odaklanmalarının sağlanması vb. süreçler duyuşsal farkındalığa, öğretim süreçlerinde yer verilmesini gerektirir.

Öğrenme sürecinin her bileşeni bilişsel alan ile ne kadar ilişkiliyse, duyuşsal alanla da o kadar ilişkilidir. Bireylere istemedikleri bir şeyi öğretmenin, istedikleri bir şeyi öğretmekten daha zor olduğu açıktır. Keller (1987) güdülenme stratejileri kullanılarak motive olunmuş bir süreçte gerçekleşen öğrenmelerin daha etkili ve kalıcı olduğunu vurgulamaktadır. Eğitimde motivasyon sınıf kontrolü, öğrenmeyi pekiştirme ve öğretimde duyuşsal kazanımlar için kullanılmaktadır (Keller, 1979).

Bloom'un (1956) daha sonra Krathwohl ve diğerkleri (1964) tarafından yenilenen taksonomisinde duyuşsal alan davranışları "alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme, nitelenmişlik" şeklinde yer almaktadır. Bu sıralamaya göre, bireylerin öğrenilen konu ve kavramlara yönelik sahip olduğu tutumun niteliği öğrenme düzeyinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır (Bloom, 1956; Krathwohl vd, 1964). Duyuşsal alan kazanımlarını gerçekleştirmek için bireylerin inanç, duyuş, anlayış, öz bilinç vb. özelliklerini değiştirip geliştirmek amacıyla etkinlikler düzenlenmelidir. Merak duyguları, ilgi düzeyleri canlandırıldığı takdirde öğrenciler öğrenecekleri herhangi bir birim hakkında olumlu tutum geliştirirler (Krathwohl vd, 1964; Eiss & Harbeck, 1969; Keller & Burkman, 1993).

Türkiye'de eğitim programlarında yer verilen duyuşsal alan kazanım ve stratejileri, sosyal ve akademik gelişimi destekleyici bir role sahiptir. Duyuşsal stratejiler bilişsel becerileri harekete geçiren stratejilerdir. Bu stratejiler, tutum, kaygı ve güven ile ilişkili olup, öğrenme sırasında öğrenmeyi engelleyebilecek olan uyarıcılara karşı öğrencilerin tedbirli, uyanık ve rahat olmalarını sağlar (Duman, 2009; Senemoğlu, 2009). Bireylerin ihtiyaç duydukları duyuşsal beceriler, akademik yaşamlarında iletişim becerilerini geliştirmede önemli görölmektedir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin öğrenme öncesi, öğrenme esnası ve öğrenme sonrasında neler veya nasıl hissettiklerinin farkında olmaları öğrenme sürecinin onlar için ne düzeyde anlamlı olacağının bir göstergesi olacaktır. Duyuşsal farkındalığın öğrenme sürecindeki göstergeleri şekil 1.4'te verilmektedir.

Şekil 1.4. Duyuşsal Farkındalığın Öğrenme Sürecindeki Göstergeleri



Öğrencilere öğretim süreçlerinde nasıl hissettiklerini; bununla birlikte tutum geliştirci nitelikte çeşitli, anlık hatırlatma, yönlendirme ve sorular sorma, dikkat ve motivasyon kaybına uğramış öğrencileri tekrar canlandırarak duyuşsal farkındalığın

yaratılmasını sağlamaktadır. Duman (2009)'a göre beyin temelli öğrenmenin öğelerinden olan rahatlatılmış uyanıklık oluşturmak için öğrencilerin nasıl hissettikleri konusunda cesaretlendirilmesi, duygularını rahatlıkla ve özgür bir biçimde ifade edebilmeleri gerekmektedir.

1.5. Duyuşsal Farkındalığın Bireylerin Günlük Hayatındaki Yeri

Öğrenme-öğretme sürecinde günlük yaşamla ilgili problemlere değinilmesi, bireylere daha açık ve anlamlı gelmektedir. Eğer birey farkındalık kazanırsa, ihtiyaçlarının, isteklerinin ne olduğunu, nasıl işlev gördüğünü bilir. Böylece yaşamda daha dengeli bir birey haline gelir (Voltan-Acar, 2004). Duman (2009)'a göre bireylerin günlük yaşamdaki deneyimleri bireysel veya sosyal olarak yapılandırması, problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Problemleri çözmek, motive olunmuş bir süreçte bireyleri karmaşadan kurtarmaktadır (Duman, 2004). Öğrencilerin günlük yaşamlarında sahip oldukları ve kullandıkları duyuşsal becerilere öğretim süreçlerinde yer verilmesi, süreci daha anlamlı ve işlevsel kılmaktadır. Bu anlamda, duyuşsal farkındalığın bireylerin akademik ve günlük yaşamlarında kullanılması, onların duyuşsal becerilerine hitap ederek bu becerilerin ve duygusal zekâ (EQ) boyutunun canlandırılıp geliştirilmesini sağlayacaktır (Goleman, 1995).

Duygusal zekâsı gelişmiş bireyler hem akademik hem de günlük yaşamlarında duyuşsal becerilerini kullanma eğilimini daha sık bir şekilde gösterirler. Bu durum bireylerin sosyal-kişilerarası zekâları ile de ilişkilidir. Duygusal ve sosyal zekâsı baskın bireyler, karşılaştıkları olaylarda daha duyarlı davranışlar sergiler (Gardner, 1993). Bu şekilde, empati kurma, iletişime geçme vb. davranışları kavramak, uygulamak ve geliştirmek konusunda bireyler eğitilmelidir. Türkiye'de eğitim programlarında yer alan ara disiplinler ve örtük program aracılığıyla öğrencilerin örgün eğitim boyunca yalnızca bilişsel olarak değil, duyuşsal ve psiko-motor olarak da gelişmesine katkıda bulunmaktadır (MEB, 2005).

McCloskey (2000)'e göre, yaşımız ne olursa olsun, yaşantılarımızı ve deneyimlerimizi oluşturan duyguların yeri ve önemi çok büyüktür. Bu duygular nefret, sevgi, utanma, tedirginlik, üzüntü, mutluluk, umut ve öfkedir. Bireyin

başarısını etkileyen bu duyuşsal özelliklerin bireyin 'zekice' davranmasını etkilediği açıktır (Kara, 2003). Diğer insanların duygularını anlayan ve kendi duygularını yönetebilen insanların, mesleki, siyasi, toplumsal, aile yaşamlarında daha avantajlı ve başarılı olduklarına ilişkin pek çok kanıt vardır (Erkuş, 1998).

Duyuşsal farkındalık düzeyi yüksek olan bireyler çevresinde yaşanan durum veya olaylara (trafik kazası, deprem, yaşlı veya hamile bayanlara yer verme vb.) daha duyarlı yaklaşabilmektedir. Kendisine, başkalarına veya çevreye yönelik duyuşsal farkındalık geliştiren kişiler etkili iletişim kurmak, olaylara duyarlı yaklaşmak, değerlere veya tercihlere saygı göstermek vb. konularda etkindir.

1.6. Duyuşsal Farkındalık ve Akademik Başarı

Başarı öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre belirlenmiş sonuçlara ulaşmada göstermiş olduğu ilerlemedir. Ancak çağdaş anlamda başarı kavramının akademik başarı ile sınıflandırılmayacağı, bilgi ve beceri gibi bilişsel davranışlar kadar, ilgiler, kişilik özellikleri ve tutumlar gibi bilişsel olmayan davranışları da içerdiği görülmektedir (Yavuz, 2006).

Zihinsel ve duygusal süreçler öğrenmenin yadsınmaz parçalarıdır ve bunlar arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Duygular ve beklentiler ne öğrenildiğini etkiler. Birçok beyin araştırması bulguları da öğrenmede duyguların çok önemli olduğuna işaret etmektedir (Caine & Caine, 1991; Duman, 2009; Duman, 2010). Öğrenmenin akademik başarı ile doğrudan ilişkisinin olduğu açık bir gerçektir. Yavuz (2006)'ya göre, birey başarmış olduğu ya da başaracağına inandığı etkinliklere karşı hoşlanma eğilimi gösterebilir.

Alan yazında akademik başarı ile farklı değişkenlerin birbiri ile ilişkisinin açıklandığı çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Çalışkan 1999; Bümen, 2001; Altınışik, 2001; Deveci, 2002; Duman, 2002). İlgi, tutum, merak vb. duyuşsal özelliklerin öğrenci başarısında ve öğrenmedeki etkisi önemli görülmektedir (Bloom, 1956; Krathwohl vd, 1964). Öğrencilerin, duyuşsal giriş özellikleri ve duyuşsal farkındalık düzeylerinin belirlenmesi eğitim programlarını ve öğrenme-öğretme süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirebilir.

1.7. Duyuşsal Farkındalık ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kur tanımları ve derslerin hedefleri incelendiğinde, öğrencilere kazandırılması düşünülen duyuşsal özelliklerin neler olduğu ve nasıl kazandırılacağına yeterli ve açık olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının bilişsel ve devinişsel gelişimleri kadar duyuşsal özelliklerinin gelişimi yönünde de etkili bir eğitim verilmesi gerekmektedir (Tuncel, 2008).

Kişinin ilgileri, tutumları ve değerleri, onu tanıtan güçlü belirleyicileridir. Kişinin bu özelliklerinin bilinmesi; onun mevcut durumunun anlaşılmasını, gelecekteki uğraşlarının ve davranışlarının yordanmasını sağlamaktadır (Tekin, 1991). Tutumlar, örneğin bir ahlaki değer yargısını onaylama ya da onaylamama gibisinden bir davranış eğilimine sahip olmadır (Tezbaşaran, 1997). Kağıtçıbaşı (1992) herhangi bir kişi, olay, konu, ders, meslek vb. yönelik tutumun kişinin davranışlarını yönlendirdiğini belirtmektedir. Tutum, belirli nesne, durum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir. Öğretmenlik mesleği, insan yetiştirme düzeninde önemli bir konuma sahiptir. Öğretmen yetiştirme programlarının etkililiği de bu bakımdan önem arz etmektedir. Gelecek nesillerin yetiştirilmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu anlamda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların, öğretmen adaylarının gelecekteki rollerinde ne kadar etkili olacağı konusunda etkili olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili ölçek geliştirme çalışmaları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile farklı değişkenlerin ilişkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmıştır (Semerci & Semerci, 2004; Yüksel, 2004; Çetin, 2006; Derman, 2007; Güleçen, Cüro & Semerci, 2008; Temizkan, 2008; Baykara-Pehlivan, 2010; Dabat, 2010; Gür, 2010; Tok, 2011).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarında eksikliği hissedilen duyuşsal özelliklerin varlığı ve bu özelliklerin çeşitli öğretim yöntem-teknikleri ile geliştirilmesi için çeşitli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı zamanda akademik başarının çeşitli duyuşsal değişkenlerle desteklendiği deneysel çalışmaların eksikliği söz konusudur. Bu gerekçelerden dolayı araştırmacı tarafından, duyuşsal farkındalığa

dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerindeki etkisini inceleme ihtiyacı hissedilmiştir.

1.8. Problem Cümlesi

Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisi nedir?

1.9. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir.

Alt Amaçlar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan öğrenciler ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilerin *akademik başarıları* arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan öğrenciler ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilerin *öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.10. Araştırmanın Önemi

Türk milli eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda tüm bireylere daha verimli öğrenme ortamlarının sağlanması, eğitimde önemli bir odak noktasıdır. Ülkemizde çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilen öğretim, öğrencilerin bilişsel becerilerine daha çok hitap etmektedir. Bu durum duyuşsal ve psiko-motor becerilerin arka planda kalmasına yol açmıştır. Eğitimde, özellikle duyuşsal becerilerin ön plana alınmasının, bilişsel öğrenmelerin daha sağlıklı ve etkin bir şekilde gerçekleştirilmesine ortam hazırlayacağı söylenebilir.

Öğretim sürecinde öğrencilerin duyuşsal dünyalarına hitap edilmesinin dikkat, güdülenme, ilgi, merak, tutum vb. duyuşsal özelliklerinin canlı tutulmasının, onların akademik başarılarının artırılmasında ve bununla birlikte öğrenme isteklerinin ortaya çıkarılmasında etkili olduğu savunulmaktadır. Duyuşsal

farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin neyi, nasıl öğrenmek istediğinin farkında olması ve öğrenmenin bir tetikleyicisi olarak güdülenmişlik düzeyinin yüksek olması beklenmektedir.

Duyuşsal alan ile ilgili deneysel çalışmaların az olması, araştırmanın önemli özelliklerindedir. Araştırmada duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin uygulanması ile öğrencilerin akademik başarılarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesi beklenmektedir. Yapılan çalışmalardan farklı olarak, bireylerin duyuşsal özellik ve davranışlarının ön plana alındığı duyuşsal farkındalığa dayalı deneysel öğretim uygulamaları ile yapılan bu araştırmanın alanda mevcut bulunan boşluğu doldurması umulmaktadır. Bu çerçevede, araştırma konusunun seçiliş gerekçeleri aşağıdaki gibi açıklanabilir:

1. Duyuşsal farkındalık kavramının öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılması,
2. Duyuşsal farkındalığın öğretmen eğitimindeki yerinin vurgulanmasının sağlanması,
3. Duyuşsal farkındalık ile araştırmanın diğer değişkenleri olan akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin ortaya konmasının sağlanması.

1.11. Hipotezler

Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisi vardır.

Alt Hipotezler

Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan ve uygulanmayan öğrencilerin;

1. Akademik başarıları
2. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark vardır.

1.12. Sayıtlar

1. Deneysel araştırmaya katılan öğrenciler, kendilerine uygulanan ölçme araçlarına nesnel ve güvenilir yanıtlar vermişlerdir.

2. Kontrol ve deney gruplarına araştırmacı tarafından uygulanan strateji, yöntem ve teknikler birbirinden etkilenmemiştir.

3. Araştırmadaki deneysel uygulamalar, amaçları gerçekleştirebilecek düzeydedir.

1.13. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 2. sınıf normal ve ikinci öğretim öğrencilerinin katıldığı "birisi duyuşsal farkındalığa dayalı öğretime; diğeri mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime" yönelik deneysel uygulamalar ve bu uygulamalardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.14. Tanımlar

Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelendiği bu araştırma için duyuşsal alan, duyuşsal farkındalık, akademik başarı ve tutum kavramları tanımlanmaktadır.

Duyuş: Duygularla ilgili içsel süreçleri yansıtan özelliklerdir. Bilgi ile biliş arasındaki bağlantı duygu ile duyuş arasındaki bağlantıya benzetilebilir (Bacanlı, 2006). Biliş, bilgi ile bilgiler arasındaki zihinsel süreçleri de içeren bir terimdir. Bilmek, düşünmek, çağrışım yapmak, anlamak, dinlemek, çıkarım yapmak analiz etmek vb. eylemler biliş kapsamında değerlendirilir. Benzer şekilde duyuş ise duygulara dayanmaktadır. Duygular, duygular, tercihler, dikkat, sosyal beceriler, kişilerarası ilişkiler vb. değişken veya özellikler duyuş kapsamında ele alınır (Bacanlı, 2006). Duygu, his iken; duyuş hissediş anlamına gelmektedir.

Duyuşsal Alan: Bloom (1956) tarafından alan yazına kazandırılan ve Krathwohl ve diğerleri (1964) tarafından yeniden düzenlenen hedeflerin sınıflandırılması amacıyla kullanılan üç beceri alanından birisi olarak tanımlanabilir. Duyuşsal alan hedefleri öğrencilerin sahip olduğu algı, tutum, değer, ilgi, güdülenme vb. değişkenleri içermektedir. İhtiyaçlar ve karşılanması, anlayış, benlik saygısı, öz denetim, toplumsal ve kişilerarası ilişkiler, değerler duyuşsal alan eğitiminin değişkenlerini oluşturmaktadır (Bacanlı, 2006).

Duyuşsal Farkındalık: Duyuşsal farkındalık bireylerin kendisinin, başkalarının veya çevrenin farkında olma durumunu göstererek duyuşsal hazırbulunuşluk halini yansıtan bir süreçtir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenme isteğini, merak ve güdülenmişlik düzeyini gösteren; bireylerin öğrenme öncesi, öğrenme esnası ve öğrenme sonrasında nasıl hissettiğinin farkında olması durumudur. Duyuşsal farkındalık oluşumunda dikkat etme, algılama, tutum geliştirme, davranış gösterme vb. süreçler gerçekleşir.

Akademik Başarı: Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü'nde "öğrenim sırasında, öğrencinin belli bir izlenim sonunda, yetenek dersleri dışında kalan derslerde gösterdiği başarı" olarak açıklanmaktadır (TÜBA, 2012). Bireylerin herhangi bir ünite, konu, süreç veya sınav karşısında beklenen davranışı gösterme düzeyi olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin daha çok bilişsel düzeyde yer alan becerilerini yansıttıkları, ölçme-değerlendirme sürecinde belirlenen ölçütleri gerçekleştirme derecesi şeklinde de ifade edilebilir.

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun düşünce, duygu ve davranışlarını oluşturup etkileyen bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1979). Herhangi bir objeye, kişiye, olaya, derse, mesleğe vb. değişkenlere yönelik ilgi, duygu, düşünce veya eğilimi gösteren ve dolaylı olarak ölçülebilen bir özelliktir. Örneğin: öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar, matematiğe yönelik tutumlar...

BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Duyuşsal Farkındalık ile İlişkili Olabilecek Konularda Yapılmış Çalışmalar

İlgili alan yazın tarandığında, “duyuşsal farkındalık” ile doğrudan ilgili çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak duyuşsal alan, duyuşsal özellikler ve duyuşsal farkındalık ile bağlantılı olabilecek çeşitli yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar incelenmiştir.

2.1.1. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Bu kısımda, duyuşsal alan, duyuşsal özellikler ve duyuşsal farkındalık ile bağlantılı olabilecek yurt içinde yapılan seçilmiş araştırmalara yer verilmiştir.

Tuncel (2008) “Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program” adlı çalışmasında, öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki sınıf içi örtük program boyutlarını belirlemeyi ve bu boyutların duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada, duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde gerçekleşen sınıf içi örtük program tek durum olarak ele alınmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden kaynaklanan örtük programın; öğrencilerde öğrenci görüşlerine değer verilmediği ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerine önem verilmediği algısına neden olduğu, öğrencilerin derse katılım isteğini azalttığı ve bunun yanında öğretim elemanlarının fiziki ortamdaki kaynaklanan engellerle başa çıkma çabalarının öğrencilerde model alma isteği uyandırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güngör (2010) “Öğrencilerin Fizikle İlgili Duyuşsal Özelliklerini Arttıran Öğretim Uygulamaları” isimli çalışmasında öğrencilerin fizik derslerindeki duyuşsal özelliklerini etkileyen duyuşsal öğretim pratiklerini (güdüleme stratejileri) belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin fizik derslerinde kullandıkları duyuşsal öğretim pratikleri ile öğrencilerin fizikle ilgili duyuşsal özellikleri arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Şimşek (2012) “Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerin Yükseköğretimdeki Akademik Başarıyı Yordama Gücü” adlı çalışmasında, belirlenen bilişsel ve duyuşsal özelliklerin yükseköğretimdeki akademik başarıyı yordama güçlerinin

incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, akademik benlik algısı ve üniversiteye giriş puanının akademik başarının manidar yordayıcıları olduğu görülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre, bu iki değişken, akademik başarıdaki varyansın %44'ünü açıklamaktadır.

Kara (2003) “Duyuşsal Boyut Ağırlıklı Bir Programın Öğrencilerin Duyuşsal Gelişimine ve Akademik Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında, İngilizce dersinde, geleneksel programın zamanla azalttığı yani olumsuz geliştirdiği duyuşsal boyutları (sevme, ilgi ve merak, istek ve beklenti), duyuşsal boyut ağırlıklı programın olumlu olarak geliştirdiğini ve öğrencilerin kaygılarında ise artışın engellenmesine neden olduğunu vurgulamaktadır.

Şad (2011) “İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi” adlı çalışmasında İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının, çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirmeye hizmet etme düzeyini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Elde ettiği bulgulara göre; öğrenci merkezli etkinlikler, öğrencilerin duyuşsal davranışlarını daha çok olumlu yönde etkilemekte, başta yazılı veya sözlü sınavlar ve ödevler olmak üzere öğretmen merkezli etkinlikler ise öğrencilerin duyuşsal davranışlarını daha çok olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırmada elde edilen başka bir bulgu ise, öğretmen merkezli etkinliklerin çocukları duyuşsal açıdan olumlu etkilemesinin koşulunun zor ya da sıkıcı nitelikte olmamalarıdır.

Narman (2011) “İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Duyuşsal Kavramların Gelişim, Program ve Beceri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında, öğretmen algılarına göre ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerde, ilköğretim programının öngördüğü duyuşsal kavramların gelişimi, program ve beceri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Hayat Bilgisi programında yer alan duyuşsal kavramların gelişimsel açıdan öğrencilere uygunluk düzeyleri öğretmenlerce genel olarak olumlu algılandığı bulunmuştur. Hayat Bilgisi programında yer alan ‘Sevgi’ kavramı en yüksek, ‘Sabır’ kavramı ise gelişimsel olarak uygunluğu öğretmenlerce en düşük düzeyde yeterli bulunmuştur. Hayat Bilgisi programında yer alan duyuşsal

kavramların gelişimsel açıdan öğrencilere uygunluk düzeylerini kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, yaşı daha büyük öğretmenlerin daha genç öğretmenlere göre, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre, Öğretmen Okulu veya Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin diğer mezuniyet grubundaki öğretmenlere göre ve Kadıköy ile Ümraniye İlçelerinde görev yapan öğretmenlerin diğer ilçelerde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu algıladıkları bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş ve okuttukları sınıf değişkenlerine göre duyuşsal kavramların gelişimsel açıdan öğrencilere uygunluk düzeyine ilişkin algılarında ise anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Evren (2008) “Hayvan Fizyolojisi Konularının V-Diyagramı ile Öğretiminin Öğrenci Başarısına, Hatırda Tutma Düzeyine ve Duyuşsal Özelliklerine Etkisi” adlı çalışmasında, Genel Biyoloji Laboratuvarı II dersi kapsamında yer alan Hayvan Fizyolojisi konularının, V-diyagramı ile öğretiminin, öğrenci başarısına, hatırda tutma düzeyine ve duyuşsal özelliklerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. V-diyagramı ile öğretimin yapıldığı deney ve laboratuvar yönteminin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin; öğretim süreci sonundaki duyuşsal özelliklerini belirlemek için yazdırılan kompozisyonlara yönelik analizler incelendiğinde ise öğrencilerin arkadaş ilişkileri, destekli öğrenme, derste doyuma ulaşma, etkili öğrenme ve başka yöntemlere tercih etme boyutlarında deney grubu lehine farklılık tespit edilmiştir.

Yavuz (2006) “Dokuzuncu Sınıf Matematik Dersinde Problem Çözme Strateji Öğretiminin Duyuşsal Özellikler ve Erişiyeye Etkisi” isimli çalışmasında, problem çözme strateji öğretiminin duyuşsal özelliklere ve erişiyeye etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, problem çözme strateji öğretiminin öğrencilerin matematik tutumlarına, matematik kaygılarına ve problem çözmeye yönelik akademik benliklerine olan etkisi incelenmiştir. Duyuşsal özelliklerde oluşan değişimin öğrencilerin erişiyeye düzeylerini ne ölçüde etkilediği de araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, problem çözme strateji öğretiminin deney gruplarındaki öğrencilerin matematik tutum puanları ve problem çözmeye yönelik akademik benlik puanlarında etkili olduğu görülmüştür. Ancak araştırmada problem çözme strateji öğretiminin deney gruplarındaki öğrencilerin matematik kaygı puanlarında anlamlı farklılık oluşturacak bir etkisi görülmemiştir.

Abak, Eryılmaz ve Fakıoğlu (2002) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada tutum, motivasyon, kaygı, öz yeterlilik gibi birden fazla duyuşsal karakteristiğın bir araya getirilerek başarıyla ilgili olup olmadıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilginin diğerkarakteristiklere göre başarı üzerindeki etkisinin daha büyük olduğunu, öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgisini çekme ve bu ilgiyi devam ettirme yönünde gayret göstermeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Aynı araştırmanın sonuçları incelendiğinde, duyuşsal karakteristiklerin başarıda %27'lik bir varyansı açıkladığı görülmüştür ve bu durumun öğretim elemanları, öğretmenler ve program geliştirmeciler tarafından dikkate alınmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Yapıcı ve Gülveren (2002) “Öğrenci Açısından Öğretmen Nitelikleri” konulu araştırmalarında öğrencilerin öğretmenlerden bilişsel ve psiko-motor niteliklerden çok, duyuşsal nitelikler beklediklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

Bir başka araştırmada, Yeşilkayalı (1996) Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin okul başarıları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri incelenmiştir ve problem çözme yönteminin duyuşsal alana ilişkin hedef davranışların gerçekleşme düzeyini arttırdığını belirlemiştir.

Başar (2002) “İlköğretim Öğrencilerinde Duyuşsal Özelliklerin Öğrenilmesinde Öğretmen Etkinlikleri” adlı çalışmasında öğretmenlerin duyuşsal tutumları ile öğretmenlerin öğrencilerinin duyuşsal yaşantılarını düzenleyici etkinlikleri arasındaki ilişki ortaya çıkarmak istemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin duyuşsal özelliklere sahip olmasının tek başına yeterli olmadığını, öğrencilere sundukları yararlı etkinliklerin ortaya çıkabilmesinin başka faktörlere de bağlı olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu araştırmadaki başka bir sonuç ise, duyuşsal özelliklerini sık kullanan öğretmenler, sınıflarında öğrencilerinin duyuşsal özelliklerine katkıda bulunabilecek etkinlikler yapma eğilimindedirler.

Kan (2012) “Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi” adlı çalışmasında, bireysel ve grupla zihin haritası oluşturmanın öğrenci başarısına, kalıcılığa; derse ilişkin tutuma, motivasyona etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, grupla zihin haritası yönteminin kullanıldığı

deney II grubu öğrencilerinin geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Her üç grubun kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Araştırmada seçilen duyuşsal özellik tutum olarak belirtilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, grupların toplam tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Deney I ve deney II gruplarının tutum puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uysal-Koğ (2012) “Görselleştirme Yaklaşımı ile Yapılan Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimi Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada, görselleştirme yaklaşımı ile yürütülen matematik öğretiminin, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada bilişsel özellikler soyut düşünme ve akademik başarı, duyuşsal özellikler ise tutum, başarı güdüsü ve öğrenilmiş çaresizlik boyutları ile incelemeye alınmıştır. Araştırma, resmi ve özel okullarda yürütülmüştür. Resmi okul sonuçları görselleştirme yaklaşımının öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını, başarı güdülerini, öğrenilmiş çaresizliklerini, soyut düşünme becerilerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Özel okul sonuçları ise görselleştirme yaklaşımının öğrencilerin tutum, başarı güdüsü ve öğrenilmiş çaresizlikleri üzerinde etkili olmadığını ancak soyut düşünme becerileri ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

İnal-Yüksel (2006) “İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öyküleri Kullanmanın Duyuşsal Özelliklerin Kazandırılmasına Etkisi” adlı çalışmada, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin öğretiminde öyküleri ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öykülerin ders aracı olarak kullanılmasının Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin öğretiminde duyuşsal davranış özellikleri kazanmayı anlamlı derecede artırdığı, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersine yönelik olumlu tutum oluşturduğu, öykülerin ders aracı olarak kullanıldığı Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin öğretiminde öğrencilerin klasik öğretim yöntemine göre; hoşlanma, farkına varma, ilgi çekme, istek duyma, kendini daha rahat hissetme, kişiliğine katma, hatırlama, zihninde canlandırabilme, öğrendikleriyle bağ kurma konularında duyuşsal davranış

özellikleri bakımından kendilerini daha da yeterli olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

İslim (2006) “Öğrencilerin Duyuşsal Karakteristiklerinin Fizik Dersi Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında, öğrenmede duyuşsal alan özelliklerinin önemine dikkat çekmek amacıyla öğrencilerin duyuşsal özellikleriyle fizik dersi başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, duyuşsal alan özelliklerinden; ilgi ve motivasyon ile fizik başarıları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna karşılık ders dışı aktiviteler, fizik dersinin önemi ve fizik öz-kavramı gibi duyuşsal karakteristiklerle başarının ilişkisi daha düşük seviyede bulunurken, fizik kaygısı ile başarının ters yönde bir ilişki içerisinde olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Yurtiçinde Yapılmış İlgili Çalışmaların Değerlendirilmesi

Yapılmış olan yurt içi araştırmalar, duyuşsal alanda farklı değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Son yıllarda duyuşsal alan veya duyuşsal özellikler ile ilgili araştırmaların sayısı artmıştır. İlgili çalışmalardan elde edilen bulgu ve sonuçlar, duyuşsal özelliklerin (örneğin tutumlar, akademik benlik, ilgi, istek vb.) bireylerin öğrenmelerinde fazlasıyla etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim-öğretimde bilişsel alan kazanımlarına ağırlık verildiği kadar; duyuşsal özellik, davranış ve kazanımların ön plana çıkarılması gerekmektedir. Birçok araştırmacıya göre bireylerin gelişimleri bütünsel olarak ele alınması gerekmektedir. Eğitim programlarında yer alan kazanım ve davranışlar, hem bilişsel hem duyuşsal hem de psiko-motor özellikler içerebildiği için bunları birbirinden ayrı düşünmemek gerekir. Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerin ilgi ve beklentileri, duygularının önemsenmesi ve ön plana alınmasıyla karşılanabilir. Bu durum, eğitimin temel hedefleri olan bireylerin topluma uyum sağlaması ve toplumsal mutluluğun gerçekleştirilmesi açısından önemlidir.

Duyuşsal alan hedefleriyle ilişkili, duyuşsal boyuta ağırlık verilen ve duyuşsal özelliklerin temele alındığı araştırmaların ilgili alan yazında var olan önemi gün geçtikçe artmaktadır. Değişen dünyada, bireylerin öğrenme konusunda beklenti ve ihtiyaçlarının farklılaşmasından dolayı duyuşsal boyutta yeni ve özgün araştırma konularına ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılacak olan yeni araştırmaların tarama tipinde

olmasından öte; karma, deneysel veya eylem araştırması yöntemleriyle gerçekleştirilmesi, daha özgün çalışmaların ortaya konmasını sağlayacaktır.

2.1.2. Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Bu kısımda, duyuşsal alan, duyuşsal özellikler ve duyuşsal farkındalık ile bağlantılı olabilecek yurt dışında yapılan seçilmiş araştırmalara yer verilmiştir.

Farkındalık kavramının duyuş ile ilgili kısmına ilişkin, Milne ve Koters (1984) tarafından Güney Dakota’da duyuşsal alana yönelik eğitim ihtiyacı belirlenmiş ve bu konuda “The First Step is Awareness (An Assessment of Educational Needs in the Affective Domain in South Dakota)” isimli bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, duyuşsal öğrenmelerin ilk adımı olarak farkındalık kavramı üzerinde durulmuştur. Araştırmada tutumlar, değerler, sevinç, korku, heyecan vb. değişkenlerin öncelikle farkındalık kaynaklı olduğu vurgulanmıştır.

Ashby, Isen ve Turken (1999) yaptıkları “A Neuropsychological Theory of Positive Affect and its Influence on Cognition” isimli çalışmada, pozitif bir duyuşsal durumun ortaya çıkmasıyla dopamin sisteminin harekete geçtiğini ve bu sayede olumlu bir duyuşsal durumun, bilişsel durum üzerinde olumlu etki oluşturduğunu ortaya koymuşlardır.

Estrada, Isen ve Young (1994) “Positive Affect Improves Creative Problem Solving and Influences Reported Source of Practice Satisfaction in Physicians” isimli çalışmaları ile Picard ve diğerleri (2004) “Affective Learning - A Manifesto” adlı duyuşsal özellikler ile ilgili çalışmalarında, olumlu duyuşsal durumların kişinin iç motivasyonunu olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Bu araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre, araştırmacılar öğrenme ve duyuşsal durumun iç içe olduğunu vurgulamışlardır.

Beard ve diğerlerinin (2007) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları “Acknowledging the Affective in Higher Education” isimli araştırmada öğrencilerin sosyo-duygusal deneyimlerinden kaynaklanan durumların, öğrenmelerini nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Bunun sonucunda, öğrencilerin gerek duyuşsal durumlarının gerek bedensel, gerekse sosyal durumlarının öğrenmeyi doğrudan etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Frederick (2012) “Curriculum Improvement in Education for Sustainable Development: Measuring Learning Outcomes in an Introductory Urban Planning Course” adlı çalışmasında, belirlemiş olduğu bir yükseköğretim kurumu dersinde istenen beceri, yeterlilik ve eğitimsel amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin bazı konular hakkında spesifik beceri ve yeterlilikler elde ettikleri bulunmuştur. Ders kapsamında sahip olunması istenen disiplinler arası öğrenme yaşantılarının ve kalıcı öğrenme etkinliğinin kısmen sağlandığı belirlenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin beklenen öğrenme çıktılarını sahip olmaları için yetenek ve ilgi temelli öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Rivera (2010) “Promoting Motivation Through Mode of Instruction: The Relationship Between Use of Affective Teaching Techniques and Motivation to Learn Science” isimli çalışmasında, duyuşsal alana ilişkin bilgileri güncellemeyi, duyuşsal öğretim tekniklerini ortaya koymayı, duyuşsal alana dayalı ve fen öğrenmeye yönelik bir envanter geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen davranışlarının öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı; duyuşsal alan taksonomisinde yer alan davranışların öğretmen ve öğrencilerin algılarına yön verdiği; duyuşsal alan boyutunda yer alan basamakların duyuşsal alanı kapsama geçerliliği gösterdiği; duyuşsal öğretim tekniklerinin duyuşsal alan öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Davis-Duerr (2010) “Qualitative and Quantitative Inquiry into the Affective Domain of Preservice Teachers Enrolled in Children’s Literature Courses” adlı çalışmasında, okumaya yönelik duyuşsal alan öğrenmelerinin etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, çalışması sonucunda çeşitli gereklilikler saptamıştır. Çalışmada bu gereklilikler “*i.* öğretmenlerin öğrencilerin sahip olduğu benzersiz ve karmaşık duyuşsal alan özelliklerini araştırması. *ii.* tüm öğrencilere okumak konusunda model olması. *iii.* hedef metinlerle öğrencileri maruz bırakması. *iv.* amaçlı küçük grup etkinlikleri tasarlaması. *v.* kendi okuma rehberini oluşturması” olarak saptanmıştır.

Lammi (2009) “Student Achievement and Affective Traits in Electrical Engineering Laboratories Using Traditional and Computer-based Instrumentation” isimli çalışmasında, üniversite mühendislik öğrencileri üzerinde ve laboratuvar derslerinde bilişsel ve duyuşsal alan öğrenmelerinin etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, mühendislik öğrencileri için uygulanabilir bilgisayar destekli materyallerin bilişsel ve duyuşsal alan öğrenmelerinde etkin ve başarılı bir şekilde kullanılabileceği vurgulanmıştır.

Gordon (2011) “The Efficacy of Affective Domain Instruction on Academic Achievement of African American High School Students” adlı çalışmasında, duyuşsal alan öğretiminin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Lise öğrencileri ile yürütülen çalışmada gruplar arasında matematik başarısı olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmada, belirlenmiş olan öğrenciler üzerinde akademik başarı anlamında farklılık olmamasına rağmen, öğrenci başarısında duyuşsal alan öğretiminin etkisinin incelenebileceği çalışmalar için ‘Advancement Via Individual Determination (AVID)’ şeklinde bir ölçme aracının kullanılmasının uygun olabileceği vurgulanmıştır.

Parsons (2011) “Effects of Writing to Learn in Pre-Calculus Mathematics on Achievement and Affective Outcomes for Students in A Community College Setting: A Mixed Methods Approach” adlı çalışmasında, öğrenme amaçlı yazmanın matematik başarısı ve duyuşsal öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın duyuşsal öğrenme çıktıları hakkında verilen sonuçlarında, araştırmaya katılan öğrencilerin ifadelerine göre, öğrencilerin matematik öğrenme amaçlı yazmanın bir öğrenme biçimi olarak değerli gördüklerini, öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini ve üst-bilişsel açıdan önemli bir işlevi olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Atoofi (2011) “Emotions in the Classroom: Teachers’ and Students’ Affective Practices in a Persian Heritage Language Classroom in Los Angeles” adlı detaylı çalışmasında, İran kökenli dil sınıfında öğretmen ve öğrencilerin duyuşsal etkinliklerini çeşitli açılardan incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, duyuşsal özelliklerin yabancı dil öğrenmede öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci

etkileşimi ve iletişim konusunda; bunlarla birlikte öğrenme-öğretme sürecinde farklı duyuşsal özellikleri geliştirici nitelikte olumlu etkilerinin olduğu ortaya konmuştur.

Mcelroy (2005) “Impact of Outside-the-Classroom Involvement on Cognitive and Affective Development for Community College Students” adlı çalışmasında, sınıf dışındaki katılımları da dâhil olmak üzere, kolej öğrencilerinin katılımıyla bilişsel ve duyuşsal kazanımlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin etkinliklere katılım motivasyonları, yerleşke yaşantıları, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini desteklediğini düşündükleri özellikler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha fazla sınıf dışı etkinliklere yöneldiği, fiziksel spor ve etkinliklerin onları motive ettiği, yeni bir şey öğrenirken eğlenmek istedikleri bulgularına rastlanmıştır. Çalışmada, bilişsel ve duyuşsal kazanımlar olarak, motivasyon, öz disiplin, kendini anlama, iletişim becerileri, kişiler arası beceriler, gönüllülük, eleştirel düşünme, zaman yönetimi, öz güven, liderlik ve yaratıcılık konularında çeşitli anlamlı ilişkili sonuçlar elde edilmiştir.

Bell (2003) “Instructors’ Message Variables and Students’ Learning Orientation/Grade Orientation and Affective Learning” adlı çalışmasında, öğreticilerin verdiği mesajların öğrencilerin öğrenmeye uyumu ve duyuşsal öğrenmeleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. 193 öğrenciyle yapılan bu çalışmada, öğreticilerin vermiş oldukları mesajların, öğrencilerin öğrenme uyumuna ve duyuşsal öğrenme alanına ilişkin anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Francis (2009) “Learner Interest: An Affective Variable in Iterative Course Design Evaluation” adlı çalışmasında, duyuşsal bir değişken olarak öğrenen ilgisinin ders tasarımlarındaki etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu amaca ulaşmak için, web tabanlı kolej derslerinde öğrenme ilgileri üzerinde inceleme yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilginin öğretim tasarımlarında ve öğrenme-öğretme sürecinde önemli görülmesi gereken duyuşsal bir yapı olduğu vurgulanmıştır. Çalışma sonucunda, öğrenenlerin duyuşsal karakteristiklerinden olan beklenti ve ilgileri doğrultusunda öğretimin düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Harper (2007) “Instructional Design for Affective Learning in Online Nursing Education” adlı çalışmasında, çevrimiçi hemşirelik eğitiminde duyuşsal alana dayalı

bir öğretim tasarımının etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, duyuşsal öğrenme alanına dayalı hemşirelik eğitiminin etkili bir yaklaşım olduğu, hemşirelik eğitimi alan öğrencilerin yaş ayrımcılığı yapmaksızın hastalara duyarlı yaklaştıklarını ortaya koymuştur. Çalışmada, farklı duyuşsal alan yaklaşım ve modellerinin de bu anlamda etkili olabileceği vurgulanmıştır.

Baker (2008) “Instructor Immediacy and Presence in the Online Learning Environment: An Investigation of Relationships with Student Affective Learning, Cognition and Motivation” adlı çalışmasında, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğreticilerin içten davranışlarının öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve motivasyonel öğrenme düzeyleri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğreticilerin içten davranışlarının öğrencilerin sahip olduğu duyuşsal, bilişsel ve motivasyonel öğrenme düzeyleri ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu ortaya konmuştur.

Halpern (2009) “An Investigation of Linguistic, Cognitive and Affective Factors That Impact English Language Learners’ Performance on A State Standardized Reading Achievement Test” adlı çalışmasında, dile özgü bilişsel ve duyuşsal faktörlerin İngilizce öğrenenler üzerinde okuma etkinliklerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 9 ve 10. sınıf öğrencilerden oluşan 110 öğrenci grubu üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, okuduğunu anlama stratejileri ve İngilizce dil yeterliliği arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Çalışmaya göre, sınav kaygısı, farkındalık, motivasyon vb. duyuşsal değişkenlerin düzeyleri öğrencilerin okuma becerilerinde etkili olmuştur.

Cayanus (2005) “Students’ Propensity to Ask Questions: Do Cognitive Flexibility, Teacher Self-Disclosure, Student Motives to Communicate, and Affective Learning Influence Question Asking in the Classroom?” adlı çalışmasında, bilişsel esneklik, öğretmenin kendini açması, iletişim becerileri, duyuşsal öğrenmelerin soru sormadaki etkileri ile ilgili sınıf etkinliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, anlaşılabilirlik, öğretmen davranışı, katılım, diğer öğrenciler, sınıf büyüklüğü, korku, iletişim kurmak istememe vb. duyuşsal özellikleri etkileyen davranış göstergelerinin soru sormak konusunda öğrencileri etkilediği

belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve ders hakkında gelişen duyuş ifadeleri de soru sorma etkinliklerini etkileyen dolaylı sonuçlar olarak bulunmuştur.

Seiler (2009) “A Mixed Methods Study of the Affective Perceptions Held by Non-Proficient Middle School Readers Toward the Process of Learning to Read” isimli çalışmasında, okumayı öğrenme sürecine yönelik olarak, öğrenme güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin duyuşsal algı ve özelliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada öğrencilerin sahip olduğu olumlu benlik, sorumluluk, anti-sosyal davranışlar, öfke kontrolü, duygusal engel ve genel duyuşsal karakteristikler incelenen duyuşsal özellikler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler yüksek sesle okuma yapmaya çalışırken akranları tarafından alay edilmelerinin okuma başarısı konusunda hayal kırıklığı yaşamalarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Okuma düzeyi için yeterli duyuşsal özelliklerin kazandırılması konusunda, öğrencilere okulda öğretilen stratejilerin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Psaros (1985) “A Longitudinal Study of the Relationship Between Academic Success in College and Affective Student Characteristics of Academic Interest and Motivation” adlı çalışmasında, kolej öğrencilerinin akademik ilgileri ve akademik motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi boylamsal olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, iki yıl ve üzeri sürede kolejde bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile akademik ilgi, öğrenci kişilik ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

King (2009) “A Comparative Analysis of Children’s Cognitive and Affective Learning from Selected Bible Story Videos” adlı çalışmasında 6-9 yaş arası, kilise sponsorlu okul sonrası kurslarda eğitim gören çocukların bilişsel ve duyuşsal öğrenme düzeylerini inceleyip karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu puanları incelerken “Nest Family” ve “Big Idea” isimli dini hikâye videolardan yararlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, gruplar arasında bilişsel öğrenmelerde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Araştırmanın nitel verilerine göre, çocuklara eğlenceli gelen videoların bilişsel ve duyuşsal öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkilediği, buna karşılık kendilerine karışık gelen videoların öğrenme düzeylerini pek değıştirmedeği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mayo (2005) “Companion Learners: Instructional Design For Distributed Learning in the Affective Domain” adlı durum çalışmasında, uzaktan eğitimde sosyal etkileşimi destekleyici, duyuşsal alan hedeflerini gerçekleştirmek konusunda başarılı olmak için gerekli bir öğretim tasarımı incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Kanada’da çeşitli uzaktan eğitim kurslarında eğitim alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, duyuşsal alan hedeflerine göre düzenlenen öğretim tasarımlarının, bir düşünme biçimi olarak eşli öğrenenler üzerinde etkileşim anlamında verimli olduğu ortaya çıkmıştır.

Yurtdışında Yapılmış İlgili Çalışmaların Değerlendirilmesi

İlgili alan yazın tarandığında, duyuşsal alan hedefleri, farkındalık ve duyuşsal özellikler konularında yapılan yurt dışı çalışmalarda, son yıllarda daha çok duyuşsal karakteristiklerin “okuma, fizik başarısı, hemşire eğitimi ve yabancı dil öğrenimi” üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmüştür. Duyuşsal alanda, çoğunluğu psikoloji, öğrenme ve öğretim alanlarında yapılan araştırmalar, eğitim bilimleri alanına katkı getirmiştir. Fen bilimleri ve sağlık bilimleri alanlarında yapılmış olan duyuşsal öğrenme ve duyuşsal özellikler ile ilgili araştırmalar, yapılacak araştırmalar için disiplinler arası anlamda farklı bakış açıları geliştirilmesini sağlamıştır.

Duyuşsal alana ilişkin öğretim tasarımlarının düzenlendiği ve duyuşsal özelliklere yönelik ölçme araçlarının geliştirildiği yurt dışı çalışmalar incelendiğinde, bireylerin ihtiyaç duyduğu duyuşsal kazanımlara fazlasıyla yer verildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda, özellikle öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik düzenlenen eğitim programlarının daha etkili olabileceği vurgulanmaktadır.

Eğitim bilimleri alanında, hem ulusal hem de uluslar arası düzeyde, eğitim programları, öğrenme, öğretim vb. konularda var olan problemlere yeni çözüm önerileri geliştirmek adına alan yazına farklı araştırmalar kazandırılması gerekmektedir. Özellikle yükseköğretim öğretmen yetiştirme programlarında duyuşsal farkındalığa, duyuşsal özelliklere ve duyuşsal alan öğrenmelerine daha fazla yer verilmesinin, insan yetiştirme düzenimizin en temel parçaları olan öğretmenlerin eğitiminde etkili olabileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel işlemler ve verilerin analizi ile ilişkili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, yansız olarak seçilen deney ve kontrol grupları oluşturularak gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş deney ve kontrol grubu olarak adlandırılan iki grup bulunur. Bilimsel değeri en yüksek denemeler, gerçek deneme modelleri ile yapılanlardır (Karasar, 2009).

Araştırmanın bağımlı değişkenleri akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum; araştırmanın bağımsız değişkenleri duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın deneysel deseni tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Deneysel Desen

| Gruplar | Öntest | Deneysel İşlem | Sontest |
|----------------------|---|--|---|
| Deney Grubu | Akademik Başarı Testi Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği | Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretim | Akademik Başarı Testi Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği |
| Kontrol Grubu | Akademik Başarı Testi Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği | Mevcut Strateji, Yöntem ve Tekniklere Dayalı Öğretim | Akademik Başarı Testi Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği |

3.2. Çalışma Grubu

Bu deneysel araştırma, 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan, normal öğretim ve ikinci öğretim öğrencileri ile yürütülmüştür.

Araştırmada deney ve kontrol grupları yansız olarak oluşturulmuştur. Öğrencilere deneysel uygulamalardan önce verilen bilgi formunda yer alan genel akademik ortalamaları, üniversiteye giriş için Üniversiteye Giriş Sınavı (ÖSYM) puanları, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikleri hakkında veriler alındıktan sonra deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde bu verilerden yararlanılmıştır. Deney grubunu 30, kontrol grubunu 32 öğrenci oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının denkleştirilmesinde göz önünde bulundurulmuş durumlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. **Öğrencilerin genel akademik not ortalamaları:** Öğrenciler genel akademik ortalamaları bakımından denk düzeydedir.
2. **Öğrencilerin üniversiteye girişte almış oldukları ÖSYM puanları:** Öğrencilerin üniversiteye girerken aldıkları ÖSYM puanları incelendiğinde, birbirlerine yakın puanlar aldıkları gözlenmiştir.
3. **Öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikleri:** Elde edilen verilere göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun orta düzeyde sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir.
4. **Öğrencilerin sınıf düzeyleri:** Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve bununla birlikte yükseköğretimde aldıkları ders sayısı ve dersler birbirinin aynıdır.

Araştırmanın çalışma grubuna ait cinsiyet, sayı ve akademik ortalama bilgileri tablo 3.2’de belirtilmektedir.

Tablo 3.2. Çalışma Grubu

| Gruplar | Kız Öğrenci Sayısı ve Akademik Ortalamaları | | Erkek Öğrenci Sayısı ve Akademik Ortalamaları | | Toplam Öğrenci Sayısı ve Akademik Ortalama | |
|----------------------|---|-----------|---|-----------|--|-----------|
| | N | \bar{X} | N | \bar{X} | N | \bar{X} |
| Deney Grubu | 19 | 2,74/4,00 | 11 | 2,72/4,00 | 30 | 2,73/4,00 |
| Kontrol Grubu | 18 | 2,78/4,00 | 14 | 2,64/4,00 | 32 | 2,72/4,00 |
| Toplam | 37 | 2,76/4,00 | 25 | 2,67/4,00 | 62 | 2,72/4,00 |

Tabloda deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin sayı, cinsiyet ve genel akademik ortalamaları bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından, akademik başarı olarak öğrencilerin yakın veya denk düzeyde oldukları değerlendirilmiştir. Belirtilen diğer durumlarla birlikte grupların denkleştirilmesi sağlanmış ve araştırmanın deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için kullanılan veri toplama araçları ve deneysel süreçteki uygulanma zamanları tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulanma Zamanları

| Uygulanma Zamanı | Veri Toplama Araçları | | |
|------------------------|-----------------------|--|-----------------------------|
| | Akademik Başarı Testi | Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği | Araştırmacı Kontrol Listesi |
| Deneysel İşlem Öncesi | X | X | |
| Deneysel İşlem Sırası | | | X |
| Deneysel İşlem Sonrası | X | X | |

Araştırmada, deneysel uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grupları belirlenerek gerekli bilgi ve yönergeler verildikten sonra, akademik başarı testi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Deneysel işlemler süresince araştırmacı kontrol listesi doldurularak, araştırmanın amaçlarına uygun ve planlı bir biçimde sürdürülmesi sağlanmıştır. Deneysel işlemler sonrasında akademik başarı testi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği tekrar uygulanmış ve araştırmanın verilerinin toplanması bu şekilde sağlanmıştır.

3.3.1. Akademik Başarı Testi

Araştırmanın başlangıcında Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin tüm konu ve kazanımlarını kapsayan 70 soruluk çoktan seçmeli bir akademik başarı testi hazırlanmıştır. Bu testin geçerliliğinin sağlanması için öncelikle her kazanımı yoklayan soruların olduğu incelenmiş ve daha önce aynı dersi veren Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda bulunan 6 öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Test, daha sonra 112 öğrenciye ön deneme olarak uygulanmış, KR-20 güvenilirlik katsayısı .69 olarak bulunmuştur.

Güvenilirliği artırmak adına testten ters işleyen, ayırt ediciliği düşük veya anormal sorular çıkarılmış, aynı zamanda kapsam geçerliliğinin düşürülmemesine dikkat edilmiştir. Başarı testinden ters işleyen soruların çıkarılması sonucu 48

soruluk başarı testi sonuçları tekrar analiz edilmiştir. Analizler sonucunda güvenilirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Akademik başarı testi son hali ile deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak uygulandıktan sonra gerekli istatistikî analizler yapılmıştır.

Bir testte yer alan maddelerin sahip olması gereken standart değer aralıkları ve özellikler tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Test Maddelerinin Standart Değer Aralıkları ve Özellikleri

| Özellik | Değer | Durum |
|------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| Madde Ayırt Ediciliği | 0 veya (-) | Ayırt Edicilik Yok (Atılmalı) |
| | 0.00 – 0.09 | Çok Düşük Düzeyde Ayırt Edici |
| | 0.10 – 0.19 | Düşük Düzeyde Ayırt Edici |
| | 0.20 – 0.39 | Orta Düzeyde Ayırt Edici |
| | 0.40 ve üzeri | İyi Düzeyde Ayırt Edici |
| Madde Güçlüğü | 0 – 0.15 | Çok Zor |
| | 0.16 – 0.39 | Zor |
| | 0.40 – 0.60 | Orta Düzey Güçlük |
| | 0.61 – 0.84 | Kolay |
| | 0.85 – 1.00 | Çok Kolay |
| Madde Normalliği | Üst Grup% > Orta Grup% > Alt Grup% | Normal |
| | Alt Grup% > Orta Grup% > Üst Grup% | Anormal |
| | Üst Grup% = Orta Grup% = Alt Grup% | Anormal |
| | Diğer koşullarda | Yarı Anormal |

Geliştirilen akademik başarı testi, test maddelerinin ölçme kuralları doğrultusunda sahip olması gereken standart değer aralıkları göz önüne alınarak incelenmiştir. Hazırlanan akademik başarı testine ilişkin istatistikî veriler tablo 3.5'te gösterilmektedir.

Tablo 3.5. Geliştirilen 70 Soruluk Akademik Başarı Testi Maddelerinin Sahip Olduğu Değer Aralıkları ve Özellikleri

| Madde Numarası | Madde Güçlüğü | Madde Ayırt Edicilik Değeri | Madde Normalliği |
|----------------|---------------|-----------------------------|------------------|
| 1 | .68 (Kolay) | .73 (İyi) | Normal |
| 2 | .69 (Kolay) | .33 (Orta) | Normal |
| 3 | .70 (Kolay) | .18 (Düşük) | Normal |
| 4 | .63 (Kolay) | .43 (İyi) | Normal |
| 5 | .67 (Kolay) | .18 (Düşük) | Normal |
| 6 | .68 (Kolay) | .56 (İyi) | Normal |
| 7 | .75 (Kolay) | .36 (Orta) | Normal |
| *8 | .54 (Orta) | .00 (Atılmalı) | Anormal |
| 9 | .58 (Orta) | .16 (Düşük) | Normal |
| 10 | .62 (Kolay) | .16 (Düşük) | Normal |
| *11 | .42 (Orta) | .03 (Çok Düşük) | Anormal |
| 12 | .72 (Kolay) | .46 (İyi) | Normal |
| *13 | .52 (Orta) | .40 (İyi) | Normal |
| *14 | .50 (Orta) | -.10 (Atılmalı) | Normal |
| *15 | .67 (Kolay) | .13 (Düşük) | Yarı Anormal |
| 16 | .69 (Kolay) | .66 (İyi) | Normal |
| 17 | .62 (Kolay) | .60 (İyi) | Normal |
| 18 | .71 (Kolay) | .63 (İyi) | Normal |
| *19 | .64 (Kolay) | .16 (Düşük) | Yarı Anormal |
| *20 | .45 (Orta) | .20 (Orta) | Anormal |
| 21 | .78 (Kolay) | .26 (Orta) | Normal |
| 22 | .53 (Orta) | .60 (İyi) | Normal |
| *23 | .62 (Kolay) | .13 (Düşük) | Anormal |
| 24 | .54 (Orta) | .30 (Orta) | Normal |

| Madde Numarası | Madde Güçlüğü | Madde Ayırt Edicilik Değeri | Madde Normalliği |
|-----------------------|----------------------|------------------------------------|-------------------------|
| *25 | .38 (Zor) | -.33 (Atılmalı) | Anormal |
| *26 | .40 (Orta) | .03 (Çok Düşük) | Yarı Anormal |
| *27 | .61 (Kolay) | .50 (İyi) | Anormal |
| 28 | .44 (Orta) | .36 (Orta) | Normal |
| 29 | .62 (Kolay) | .23 (Orta) | Normal |
| 30 | .66 (Kolay) | .66 (İyi) | Normal |
| 31 | .44 (Orta) | .16 (Düşük) | Normal |
| *32 | .64 (Kolay) | -.06 (Atılmalı) | Normal |
| 33 | .71 (Kolay) | .26 (Orta) | Normal |
| *34 | .70 (Kolay) | .06 (Çok Düşük) | Anormal |
| 35 | .67 (Kolay) | .26 (Orta) | Normal |
| 36 | .71 (Kolay) | .33 (Orta) | Normal |
| 37 | .72 (Kolay) | .63 (İyi) | Normal |
| 38 | .34 (Zor) | .20 (Orta) | Normal |
| 39 | .52 (Orta) | .16 (Düşük) | Normal |
| 40 | .32 (Zor) | .53 (İyi) | Normal |
| 41 | .75 (Kolay) | .33 (Orta) | Normal |
| 42 | .45 (Orta) | .26 (Orta) | Normal |
| 43 | .59 (Orta) | .23 (Orta) | Normal |
| 44 | .66 (Kolay) | .26 (Orta) | Normal |
| 45 | .34 (Zor) | .20 (Orta) | Normal |
| 46 | .66 (Kolay) | .40 (İyi) | Normal |
| 47 | .58 (Orta) | .23 (Orta) | Normal |
| *48 | .69 (Kolay) | .10 (Düşük) | Anormal |
| 49 | .75 (Kolay) | .30 (Orta) | Normal |
| 50 | .54 (Orta) | .20 (Orta) | Normal |

| Madde Numarası | Madde Güçlüğü | Madde Ayırt Edicilik Değeri | Madde Normalliği |
|-----------------------|----------------------|------------------------------------|-------------------------|
| 51 | .68 (Kolay) | .60 (İyi) | Normal |
| 52 | .52 (Orta) | .23 (Orta) | Normal |
| *53 | .50 (Orta) | -.10 (Atılmalı) | Normal |
| 54 | .42 (Orta) | .40 (İyi) | Normal |
| *55 | .72 (Kolay) | .13 (Düşük) | Anormal |
| 56 | .71 (Kolay) | .56 (İyi) | Normal |
| 57 | .51 (Orta) | .66 (İyi) | Normal |
| *58 | .57 (Orta) | .03 (Çok Düşük) | Anormal |
| *59 | .46 (Orta) | .03 (Çok Düşük) | Anormal |
| 60 | .57 (Orta) | .80 (İyi) | Normal |
| *61 | .50 (Orta) | .06 (Çok Düşük) | Yarı Anormal |
| 62 | .58 (Orta) | .90 (İyi) | Normal |
| *63 | .60 (Kolay) | -.03 (Atılmalı) | Yarı Anormal |
| 64 | .50 (Orta) | .83 (İyi) | Normal |
| 65 | .51 (Orta) | .63 (İyi) | Normal |
| 66 | .63 (Kolay) | .46 (İyi) | Normal |
| *67 | .43 (Orta) | .10 (Düşük) | Anormal |
| 68 | .36 (Zor) | .30 (Orta) | Normal |
| *69 | .56 (Orta) | .06 (Çok Düşük) | Anormal |
| 70 | .59 (Orta) | .26 (Orta) | Normal |

*İşaretli maddeler ön deneme uygulamasından sonra testten çıkarılmıştır.

Akademik başarı testinden 22 sorunun (8, 11, 13, 14, 15, 19, 20, 23, 25, 26, 27, 32, 34, 48, 53, 55, 58, 59, 61, 63, 67, 69. sorular) çıkarılması ile elde edilen 48 soruluk başarı testine ilişkin veriler tablo 3.6'da gösterilmiştir.,

Tablo 3.6. 48 Soruluk Akademik Başarı Testine İlişkin Maddelerin Güçlük, Ayırt Edicilik ve Normallik Değerleri

| Madde Numarası | Madde Güçlüğü | Madde Ayırt Edicilik Değeri | Madde Normalliği |
|----------------|---------------|-----------------------------|------------------|
| 1 | .68 (Kolay) | .73 (İyi) | Normal |
| 2 | .69 (Kolay) | .33 (Orta) | Normal |
| 3 | .70 (Kolay) | .18 (Düşük) | Normal |
| 4 | .63 (Kolay) | .43 (İyi) | Normal |
| 5 | .67 (Kolay) | .18 (Düşük) | Normal |
| 6 | .68 (Kolay) | .56 (İyi) | Normal |
| 7 | .75 (Kolay) | .36 (Orta) | Normal |
| 8 | .58 (Orta) | .16 (Düşük) | Normal |
| 9 | .62 (Kolay) | .16 (Düşük) | Normal |
| 10 | .72 (Kolay) | .46 (İyi) | Normal |
| 11 | .69 (Kolay) | .66 (İyi) | Normal |
| 12 | .62 (Kolay) | .60 (İyi) | Normal |
| 13 | .71 (Kolay) | .63 (İyi) | Normal |
| 14 | .78 (Kolay) | .26 (Orta) | Normal |
| 15 | .53 (Orta) | .60 (İyi) | Normal |
| 16 | .54 (Orta) | .30 (Orta) | Normal |
| 17 | .44 (Orta) | .36 (Orta) | Normal |
| 18 | .62 (Kolay) | .23 (Orta) | Normal |
| 19 | .66 (Kolay) | .66 (İyi) | Normal |
| 20 | .44 (Orta) | .16 (Düşük) | Normal |
| 21 | .71 (Kolay) | .26 (Orta) | Normal |
| 22 | .67 (Kolay) | .26 (Orta) | Normal |
| 23 | .71 (Kolay) | .33 (Orta) | Normal |
| 24 | .72 (Kolay) | .63 (İyi) | Normal |

| Madde Numarası | Madde Güçlüğü | Madde Ayırt Edicilik Değeri | Madde Normallığı |
|----------------|---------------|-----------------------------|------------------|
| 25 | .34 (Zor) | .20 (Orta) | Normal |
| 26 | .52 (Orta) | .16 (Düşük) | Normal |
| 27 | .32 (Zor) | .53 (İyi) | Normal |
| 28 | .75 (Kolay) | .33 (Orta) | Normal |
| 29 | .45 (Orta) | .26 (Orta) | Normal |
| 30 | .59 (Orta) | .23 (Orta) | Normal |
| 31 | .66 (Kolay) | .26 (Orta) | Normal |
| 32 | .34 (Zor) | .20 (Orta) | Normal |
| 33 | .66 (Kolay) | .40 (İyi) | Normal |
| 34 | .58 (Orta) | .23 (Orta) | Normal |
| 35 | .75 (Kolay) | .30 (Orta) | Normal |
| 36 | .54 (Orta) | .20 (Orta) | Normal |
| 37 | .68 (Kolay) | .60 (İyi) | Normal |
| 38 | .52 (Orta) | .23 (Orta) | Normal |
| 39 | .42 (Orta) | .40 (İyi) | Normal |
| 40 | .71 (Kolay) | .56 (İyi) | Normal |
| 41 | .51 (Orta) | .66 (İyi) | Normal |
| 42 | .57 (Orta) | .80 (İyi) | Normal |
| 43 | .58 (Orta) | .90 (İyi) | Normal |
| 44 | .50 (Orta) | .83 (İyi) | Normal |
| 45 | .51 (Orta) | .63 (İyi) | Normal |
| 46 | .63 (Kolay) | .46 (İyi) | Normal |
| 47 | .36 (Zor) | .30 (Orta) | Normal |
| 48 | .59 (Orta) | .26 (Orta) | Normal |

Başarı testi maddelerinin madde ayırt edicilik değerleri (r_{jx}) .16 ile .90 arasında değişmektedir. Test maddelerinin madde güçlüğü (p_j) ise .32 ile .78 arasında

değişmekte ve maddelerden 26 tanesi kolay, 18 tanesi orta ve 4 tanesi zor kategorisindedir. Teste son şekli verildikten sonra 48 soruluk Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine yönelik bir akademik başarı testi elde edilmiştir.

Akademik Başarı Testinin Geçerlilik ve Güvenilirliği

Ön deneme uygulamasından sonra sonuçlar SPSS paket programına girilerek testin iki yarı güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .65 olarak bulunmuştur. Güvenilirliği test etmek adına KR-20 değeri de incelenmiş ve bu değer .69 bulunmuştur. Daha sonra testten 22 sorunun atılmasıyla oluşan yeni testin KR-20 değeri .79 olarak belirlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda başarı testinin güvenilirlik için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Başarı testinin geçerliliği için “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersini almış olan 112 öğrenciye test uygulanmış ve elde edilen verilere göre, dersi alan öğrenciler ile çalışma gruplarında bulunan öğrencilerin test puanları karşılaştırılmıştır. Dersi daha önceden alan öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}=40.8$), çalışma gruplarına uygulanan öntest sonuçlarının ortalamasının ($\bar{X}=28.5$) olduğu bulunmuştur. Bu veriler çerçevesinde, testin ölçme bakımından ölçüt geçerliliğine sahip olduğu kanısına varılmıştır. Kapsam geçerliliği için, konu alanı ve ölçme-değerlendirme uzmanlarından alınan görüşlere göre uygun düzeltmeler yapılmış ve sonrasında testin kapsam geçerliliğine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Yine uzman görüşlerinden yola çıkılarak testin yapı ve görünüş geçerliliğine sahip olduğu ve bunlarla birlikte testin ölçme için uygun olduğu belirlenmiştir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini daha önceden almış olan 112 öğrenciye uygulanan 70 soruluk akademik başarı testine ilişkin bilgiler tablo 3.7’de özetlenmiştir.

Tablo 3.7. Akademik Başarı Testine Ait Ön Deneme Uygulaması Analiz Sonuçları

| N | Madde Sayısı | \bar{X} | S. S. | Mod (Tepe Değer) | Medyan (Ortanca) | Ortalama Güçlük | KR-20 |
|-----|--------------|-----------|-------|------------------|------------------|-----------------|-------|
| 112 | 70 | 40.8 | 7.04 | 40.0 | 42.0 | .58 | .69 |

Ön deneme uygulaması sonucu 112 öğrencinin başarı testinden aldıkları ortalama puanın ($\bar{X}=40.8$) tepe değerinin (40.0) ve ortancanın (42.0) olması testin

normal bir dağılım gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı .69, ortalama güçlüğü .58 ve standart sapması 7.04 olarak hesaplanmıştır. Ortaya koyulan veriler doğrultusunda, geliştirilen akademik başarı testinin çalışma için kullanılabilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenilirliğin artırılması adına testten bazı maddeler çıkarılarak tablo 3.8’de bulunan bilgiler elde edilmiştir.

Tablo 3.8. 48 Soruluk Akademik Başarı Testine İlişkin Analiz Sonuçları

| Madde Sayısı | \bar{X} | S. S. | Mod (Tepe Değer) | Medyan (Ortanca) | Ortalama Güçlük | KR-20 |
|--------------|-----------|-------|------------------|------------------|-----------------|-------|
| 48 | 38.3 | 8.12 | 38.0 | 37.0 | .53 | .79 |

Testin madde sayısının 48’e indirilmesi sonucu ortalama puan ($\bar{X}=38.3$), standart sapma (8.12), tepe değer (38.0), ortanca (37.0), ortalama güçlük (.53) ve KR-20 güvenilirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Testin iki yarı güvenilirlik katsayısı ise .77 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” ile ölçülmüştür. Ölçeğin Üstüner (2006) tarafından hesaplanan KMO değeri .91 Bartlett testi değeri 7835,194 ($p<.0001$), iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçek 34 maddelik tek boyutlu bir ölçektir. Ölçekte puanlama; “5=Tamamen Katılıyorum, 4=Çoğunlukla Katılıyorum, 3=Orta Düzeyde Katılıyorum, 2=Kısmen Katılıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte, öğretmenlik mesleğine yönelik 24 olumlu ve 10 olumsuz ifade yer almaktadır (Üstüner, 2006).

Bu çalışma için ise ölçek öntest ve sontest olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Gruplara uygulanan öntutum-sontutum cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Araştırmacı Kontrol Listesi

Araştırmacı tarafından deneysel işlemler sırasında, haftalık olarak kontrol amaçlı 39 maddelik bir kontrol listesi formu oluşturulmuştur. Araştırmacı kontrol listesinde derslerin uygulama adımlarına yönelik; kazanımlar, hedef-davranışlar,

içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme, stratejiler, yöntemler, teknikler, ipuçları, dönüt-düzeltilmeler, etkin katılım vb. öğretim sürecini etkileyen öğeler ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Bu kontrol listesi her ders sonunda ve deneysel işlemler süresince, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan deney grubu için ayrı; mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan kontrol grubu için ayrı olarak doldurulmuştur. Bu şekilde, yapılan deneysel işlemlerin tüm uygulama basamakları “evet, kısmen, hayır” seçenekleri ile iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kontrol edilmiş ve eksikliklerin tamamlanarak uygulamaların hedeflenen şekilde gerçekleştirilmesi sağlanmıştır.

3.4. Deneysel İşlemler

Araştırma boyunca deneysel işlemler, deney grubuna “duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim” ve kontrol grubuna “mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim” şeklinde planlanmış ve uygulanmıştır.

Araştırmanın deneysel işlem basamakları:

- 1.** Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği (N.Ö. ve İ.Ö.) ikinci sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir.
- 2.** Çalışma grubunda yer alan öğrencilere genel akademik not ortalamaları, Üniversiteye Giriş Puanları (ÖSYM) puanları ve sosyo-ekonomik düzeyleri göz önüne alınarak deney-kontrol grupları tayin edilmiştir.
- 3.** Öğrencilere deneysel uygulamalar hakkında ön bilgi verilmiş ve derslerin 9 hafta boyunca araştırmacının katılımı ile yürütüleceği söylenmiştir.
- 4.** Deneysel işlemler öncesinde, belirlenmiş olan veri toplama araçları öntest olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.
- 5.** Araştırma boyunca dersin sorumlu öğretim elemanı ve araştırmacı 9 haftalık çalışma sürecinde, haftada 3 saat olmak üzere çalışma gruplarının her birine toplam 27 saat ders vermiştir.
- 6.** Deneysel işlemler boyunca deney grubu öğrencilerine duyuşsal farkındalığa dayalı; kontrol grubu öğrencilerine mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı

öğretim verilmiştir. Tüm çalışma gruplarında öğrenciler sürece etkin bir şekilde katılmış, süreç boyunca yaptıkları çalışmalar araştırmacı tarafından not edilmiştir.

Deneysel işlemlerin yapıldığı haftalar, deney-kontrol gruplarında işlenen konular ve yapılan uygulamalar tablo 3.9’da verilmektedir.

Tablo 3.9. Haftalık Deneysel Uygulamalar

| | | | |
|------------------|---|---|--|
| 1. Hafta | Deneysel uygulamalar hakkında öğrencilere bilgi ve yönergeler verilmesi | | |
| 2. Hafta | Deney Grubu Kontrol Grubu | Akademik başarı öntestinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik öntutum ölçeğinin uygulanması | |
| 3. Hafta | Deney Grubu Kontrol Grubu | Eğitim ve Öğretimde Temel Kavramlar | Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim |
| 4. Hafta | Deney Grubu Kontrol Grubu | Programların Öğeleri Program Geliştirme Süreci | Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim |
| 5. Hafta | Deney Grubu Kontrol Grubu | Öğretim İlkeleri | Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim |
| 6. Hafta | Deney Grubu Kontrol Grubu | Öğretim Model-Yaklaşımları ve Uygulamaları | Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim |
| 7. Hafta | Deney Grubu Kontrol Grubu | Öğretim Stratejileri ve Uygulamaları | Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim |
| 8. Hafta | Deney Grubu Kontrol Grubu | Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları | Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim |
| 9. Hafta | Deney Grubu Kontrol Grubu | Öğretim Teknikleri ve Uygulamaları | Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim |
| 10. Hafta | Deney Grubu Kontrol Grubu | Akademik başarı sontestinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik sontutum ölçeğinin uygulanması | |

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan öğretim süreçleri ve uygulama bölümleri, tablo 3.10’da karşılaştırmalı olarak açıklanmaktadır.

Tablo 3.10. “Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretim” ile “Mevcut Strateji, Yöntem ve Tekniklere Dayalı Öğretim” Uygulamalarının Karşılaştırılması

| Uygulama Bölümleri | Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretim | Mevcut Strateji, Yöntem ve Tekniklere Dayalı Öğretim |
|-----------------------------------|---|---|
| Giriş (Öğretmen) | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>odaklama, teşvik etme, güvence verme, <u>duyuşsal farkındalık yaratma</u>: (göz kontağı, jest ve mimikler, zengin ve uyarıcı materyaller, videolar, örnek olaylar, hikâyeler...)</i> | Dikkat çekme, merak uyandırma, ön öğrenmeleri hatırlatma, hedeften haberdar etme, güdüleme, gözden geçirme. |
| Giriş Etkinlikleri (Öğrenci) | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>odaklanma, <u>duyuşsal farkındalığı ortaya koyma ve geliştirme</u>.</i> | Dikkat, ilgi ve merak gösterme, ön öğrenmeleri hatırlama, kontrol, güdülenme, çıkarımlar. |
| Geliştirme (Öğretmen) | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>hissediklerini söyletme, destekleme, gözleme, <u>duyuşsal farkındalık yaratma</u>: (benzetimler, tartışma, etkileşim, yaratıcı drama, rol oynama, konuşma halkası, duyarlılık, işbirliği, problem çözme, fırsatlar yaratma, esnek öğrenme ortamları...)</i> | Yönetme, gözden geçirme, ilişkilendirme, yaratıcılık, çağrıştırma, etkileşim, örneklendirme, işbirliği, sorgulama, geri bildirim, izleme. |
| Geliştirme Etkinlikleri (Öğrenci) | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>hissedilenleri açıklama, görüş belirtme ve geliştirme, serbest çağrışımsal düşünme, <u>duyuşsal farkındalığı ortaya koyma ve geliştirme, sorumluluk alma, deneyim, tartışma, canlandırma, empati, yaratıcılık, enerji, çaba sarf etme</u>.</i> | Fikir üretme ve geliştirme, ilişki kurma, öğrendiklerini farklı alanlarda kullanma, senaryo ve hikâyeler üretme, benzetme, grupla çalışma, araştırma ve uygulama, proje sunma, ispat etme, görüş ileri sürme. |
| Sonuç (Kapanış) (Öğretmen) | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i><u>duyuşsal farkındalık yaratma</u>: (günlük yazdırma, öğrenilenlerle ilgili duyguların ifade edilmesini sağlama, yaratıcılığı destekleme, rahatlatma...)</i> | Özetleme, bütünleştirme, değerlendirme, transfer, dönüt verme ve düzeltme, tekrar güdüleme. |
| Sonuç Etkinlikleri (Öğrenci) | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>hissedilenleri konuşma ve yazma yoluyla ifade etme, <u>duyuşsal farkındalığı ortaya koyma ve geliştirme, görevleri yerine getirme</u>.</i> | Bütünleştirme ve öz değerlendirme, transfer, güdülenme. |

Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim süreçlerinde öğrencilerin bilişsel alan kazanımları ile birlikte duyuşsal alan kazanımlarını da gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir. Kontrol grubunda bulunan

öğrencilere uygulanan mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim süreçlerinde ise öğrencilerin daha çok bilişsel alan kazanımlarını gerçekleştirmelerine ağırlık verilmiştir. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretimin uygulanmasındaki farklılıklar koyu ve italik olarak belirtilmiştir. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim sürecinde sorulan sorular ve yönlendirmeler tablo 3.11'deki gibi açıklanabilir.

Tablo 3.11. Ders İçerisinde Duyuşsal Farkındalık Yaratmak için Kullanılan Çeşitli Soru ve Yönlendirmeler

| Soru ve Yönlendirmeler | Dersin Uygulama Bölümleri | | |
|--|---------------------------|------------|-------|
| | Giriş | Geliştirme | Sonuç |
| Öğrenmek istediğiniz şeylerle öğreneceğiniz aynı şeyler olduğunda nasıl hissediyorsunuz? | x | | |
| Öğrendiklerinizle ilgili olarak nasıl hissediyorsunuz? | x | x | x |
| Öğrendikleriniz size nasıl hissettiriyor? | x | x | x |
| Öğrenirken sahip olduğunuz ruh halini açıklayınız. | | x | |
| Öğrenirken keyif aldınız mı? | | x | x |
| Başarı veya başarısızlık durumlarınızda neler hissediyorsunuz? | | x | x |
| Öğrendikleriniz size anlamlı geliyor mu? Anlamlı veya değilse, bu durumda nasıl hissediyorsunuz? | | x | x |
| Öğrenmeden önceki hislerinizle öğrenmeden sonraki hislerinizi karşılaştırarak ifade ediniz. | | | x |
| Öğrendikten sonra nasıl hissediyorsunuz? | | | x |

Araştırma boyunca her iki gruba da uygulanan öğretim süreçlerinde birbirinden farklı olarak çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan öğretim süreçlerinde yukarıdaki soru ve yönlendirmeler kullanılarak duyuşsal farkındalık yaratmak amaçlanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrenciler için ise daha çok bilişsel alan kazanımları ağırlıklı olacak şekilde öğretim süreçleri uygulanmış ve duyuşsal alan kazanımları pek kullanılmamıştır.

Deney grubunda yer alan öğrenciler duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim sürecinde, dersin ve ünitelerin konularını öğrenirken çeşitli soru ve yönlendirici açıklamalarla desteklenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim sürecinde ise mevcut strateji, yöntem ve teknikler kullanılarak dersin ve ünitelerin konularını öğrenirken, bu süreçte duyuşsal farkındalık yaratmak için kullanılan soru veya yönlendirmelere yer verilmemiştir.

Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimde bir ders boyunca planlanan giriş, geliştirme ve kapanış bölümleri bulunmaktadır. Bu bölümlerde öğrencilerin duygu durumlarını fark ederek öğretim süreçlerini yaşamaları sağlanmaktadır. Duyuşsal farkındalığa sahip öğrencilerin, hislerinin farkında olmasından dolayı olumlu veya olumsuz tutum geliştirdikleri konu veya kavramlar hakkında görüş geliştirmeleri ve bunu ifade etmeleri sağlanmaktadır. Öğrencilerin motivasyonlarının azaldığı veya dikkatlerinin dağıldığı fark edilmesi sonrasında, gerekli soru ve yönlendirmeler ile duruma müdahale edilebilir. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimde öğrenciler dersin tüm bölümlerinde hislerini fark ederek ve yaşayarak öğrenme yaşantıları geçirirler. Hissettiklerini fark edip ifade etmeleri yönünden, dersin her bölümü aynı derecede önem taşımaktadır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma süresince akademik başarı testi (öntest-sontest) ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği (öntutum-sontutum) aracılığıyla toplanan veriler, SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. İlişkisiz örneklem için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010). Grupların öntest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemesi sonucunda, sontest akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik olarak bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara yönelik çeşitli sonuç ve yorumlara Bölüm IV-V’te yer verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik mesleğine yönelik öntutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Grupların öğretmenlik mesleğine yönelik öntutum puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmesi sonucunda, ANCOVA analizi yapılmış, Bonferroni testi ile düzeltilmiş ortalamalara yer verilmiştir. ANCOVA analizi, bir deneysel uygulamanın başlangıcında, gruplar arası farkların olduğu durumlarda, araştırma deseni ile kontrol altına alınamayan dış etkenleri doğrusal bir regresyon yöntemi ile ortadan kaldırarak deneydeki işlemin gerçek etkisinin belirlenmesini mümkün kılar (Best, 1970; Büyüköztürk, 2010). Araştırmada elde edilen bulgulara yönelik çeşitli sonuç ve yorumlara Bölüm IV-V'te yer verilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ulaşılan bulgulara ve bulgulara dair yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “*duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan öğrenciler ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” biçiminde ifade edilmiştir. Bu probleme yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.

Grupların Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan istatistikler sonucunda deney ve kontrol gruplarına uygulanan akademik başarı testinden elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Akademik Başarı Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Akademik Başarı Testi | Deney Grubu | | | Kontrol Grubu | | |
|-----------------------|-------------|-----------|-------|---------------|-----------|-------|
| | N | \bar{X} | S. S. | N | \bar{X} | S. S. |
| Öntest | 30 | 28,40 | 2,67 | 32 | 28,68 | 3,29 |
| Sontest | 30 | 41,00 | 2,41 | 32 | 30,71 | 3,94 |

Tablo 4.1 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin öntest akademik başarı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=28,40$), sontest akademik başarı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=41,00$); kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest akademik başarı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=28,68$), sontest akademik başarı puanlarının ortalaması ($\bar{X}=30,71$) olarak hesaplanmıştır.

Grupların öntest akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Grupların Öntest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin T-Testi Analiz Sonuçları

| Gruplar | N | \bar{X} | S. S. | t | sd | p |
|---------------|----|-----------|-------|-------|----|------|
| Deney Grubu | 30 | 28,40 | 2,67 | -,376 | 60 | ,708 |
| Kontrol Grubu | 32 | 28,68 | 3,29 | | | |

Grupların öntest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Grupların öntest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($p=,708$). Grupların öntest akademik başarı puanlarının denk olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun öntest akademik başarı puanlarının ortalama değeri ($\bar{X}=28,40$) ve kontrol grubunun öntest akademik başarı puanlarının ortalama değeri ($\bar{X}=28,68$) olarak bulunmuştur. Öntest akademik başarı puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu ortalamalarının farklılaşmadığı görülmektedir.

Grupların öntest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmadığından, sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tekrar bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Grupların Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin T-Testi Analiz Sonuçları

| Gruplar | N | \bar{X} | S. S. | t | sd | p |
|---------------|----|-----------|-------|--------|----|------|
| Deney Grubu | 30 | 41,00 | 2,41 | 12,287 | 60 | ,000 |
| Kontrol Grubu | 32 | 30,71 | 3,94 | | | |

Grupların sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için öntest akademik başarı puanları denk olduğundan tekrar bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Grupların sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p=,000$). Deney grubunun sontest akademik başarı puanlarının ortalama değeri ($\bar{X}=41,00$) iken ve kontrol grubunun sontest akademik başarı puanlarının ortalama değeri ($\bar{X}=30,71$) olarak

bulunmuştur. Sontest akademik başarı puanları incelendiğinde, gruplar arasında bir farklılık söz konusudur.

Deneysel süreç sonrasında tekrar uygulanmış olan akademik başarı testine ilişkin sontest ortalama puanları deney grubunda ($\bar{X}=28,40$)’tan ($\bar{X}=41,00$)’a yükselirken, kontrol grubunda bu durum ($\bar{X}=28,68$)’den ($\bar{X}=30,71$)’e yükselmiştir. Grupların akademik başarıları arasında öntest puanlarında var olan denklik sontest puanlarında deney grubu lehine farklılaşmıştır. Başka bir ifadeyle, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “*duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan öğrenciler ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” biçiminde ifade edilmiştir. Bu probleme yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.

Grupların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bu analizlere göre elde edilen bulgular tablo 4.4’te verilmektedir.

Tablo 4.4. Grupların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öntutum-Sontutum Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği | Deney Grubu | | | Kontrol Grubu | | |
|--|-------------|-----------|-------|---------------|-----------|-------|
| | N | \bar{X} | S. S. | N | \bar{X} | S. S. |
| Öntutum | 30 | 109,10 | 6,91 | 32 | 133,25 | 10,03 |
| Sontutum | 30 | 137,53 | 14,12 | 32 | 135,06 | 11,07 |

Tablo 4.4 incelendiğinde, grupların öğretmenlik mesleğine yönelik öntutum ve sontutum puanlarının ortalamalarının ne düzeyde değiştiği görülmektedir. Deney

grubu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öntutum puanlarının ortalaması ($\bar{X}=109,10$), kontrol grubu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öntutum puanlarının ortalaması ($\bar{X}=133,25$) olarak; deney grubu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik sontutum puanlarının ortalaması ($\bar{X}=137,53$), kontrol grubu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik sontutum puanlarının ortalaması ($\bar{X}=135,06$) olarak hesaplanmıştır.

Grupların öğretmenlik mesleğine yönelik öntutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Grupların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öntutum Düzeylerine İlişkin T-Testi Analiz Sonuçları

| Gruplar | N | \bar{X} | S. S. | t | sd | p |
|---------------|----|-----------|-------|---------|----|------|
| Deney Grubu | 30 | 109,10 | 6,91 | -10,962 | 60 | ,000 |
| Kontrol Grubu | 32 | 133,25 | 10,03 | | | |

Grupların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Grupların öntutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ($p=,000$). Kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik öntutum ortalama puanlarının ($\bar{X}=133,25$) deney grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik öntutum ortalama puanlarından ($\bar{X}=109,10$) daha yüksek olduğu hesaplanmıştır. Öntutum puanları incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Grupların öntutum puanları arasındaki farklılıktan dolayı, sontutum puanlarının ne düzeyde farklılaştığını, değişimden kaynaklanan farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANCOVA analiz sonuçları incelenmiş, Bonferroni testi ile düzeltilmiş ortalamalara yer verilmiştir. ve elde edilen bulgular tablo 4.6'de gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Grupların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Ortak Etki Sonuçları

| Bağımlı Değişken: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Sontutum Puanları | | | | | |
|--|------------------------|-----------|---------------------------|----------|----------|
| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
| Öntutum.Öğretmenlik | 1604,80 | 1 | 1604,80 | 11,85 | ,001 |
| Gruplar | 1468,98 | 1 | 1468,98 | 10,85 | ,002 |
| Hata | 7984,54 | 59 | 135,33 | | |
| Toplam | 1160792,00 | 62 | | | |
| Düzeltilmiş Toplam | 9683,87 | 61 | | | |

Tablo 4.6 incelendiğinde kovaryans çözümleme sonuçları öntutum puanlarına göre düzeltilmiş ve sontutum puanlarının gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır ($F_{(1-59)}=,10,85$ $p=,002$). Başka bir ifadeyle, grupların sontutum puanlarının ortalamasının ANCOVA analizi sonucunda oluşan ortak etki sonuçlarına göre, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılaşmanın daha net bir biçimde ifade edilmesi amacıyla, grupların öğretmenlik mesleğine yönelik sontutum puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerlerinin son durumu tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Grupların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Sontutum Puanlarının Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Değerleri

| Gruplar | N | Ortalama | Düzeltilmiş Ortalama |
|----------------------|----------|-----------------|-----------------------------|
| Deney Grubu | 30 | 137,53 | 140,56 |
| Kontrol Grubu | 32 | 135,06 | 126,25 |

Deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş öntutum puan ortalamalarına göre deney grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının kontrol grubuna göre daha olumlu şekilde değiştiği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar söz konusu olduğunda, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik

tutumlarının, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmamızda elde edilen bulgulara yönelik tartışma, sonuç ve önerilere bu bölümde yer verilmiştir. Araştırmada, “*duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan öğrenciler ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” birinci alt problemine yönelik yorum ve sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Grupların akademik başarıları arasında öntest puanlarında var olan denklik, sontest puanlarında deney grubu lehine farklılaşmıştır. Başka bir ifadeyle, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerden daha başarılı olduğu, deneysel uygulamalarla belirlenmiştir.

Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim, öğrenciler için etkili bir öğretim yaklaşımıdır. Bireylerin zekâ alanlarına hitap etmesi, bu süreçte duygularının önemsenmesi ve hislerini fark ederek bunları ifade etmesi için çeşitli fırsatlar verilmesi açılarından ergonomik bir yapıya sahiptir. Bu çalışmada, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarıyı olumlu şekilde etkilediği görülmektedir. Bunun temel gerekçesi olarak, öğrenme süreçlerinde öğrencilerin duyuşsal dünyalarına hitap edilmesi ve bundan dolayı da duygularının önemsendiğini fark etmeleri olduğu söylenebilir. İlgi, beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretim yapılan deney grubu öğrencileri duyuşsal farkındalık düzeylerini gün geçtikçe arttırdığı gözlenmiştir. Buna karşılık, duyuşsal farkındalık ile ilgili herhangi bir yönlendirme veya etkinlik yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarının, deney grubunda yer alan öğrencilerden daha düşük olduğu ortaya konmuştur.

Shechtman ve Leichtentritt (2004)’ün yaptıkları çalışmada, bir grup öğrenme güçlüğü çeken öğrenciye önce bilişsel, daha sonra da duyuşsal özellik taşıyan bir eğitim verilmiştir. Bilişsel öğretim, duygulardan ve duyuşsal özelliklerden uzak, özellikle bilgi aktarmaya dönük ve her zaman kullanılan klasik yöntem, araç-gereçler

kullanılarak planlanırken; duyuşsal öğretim ise öğrencilerin duyu ve davranışlarına önem verilerek, algıları ve yaşantıları dikkate alınarak planlanmıştır. Bu süreçte ürün değerlendirme, tutumları, tercihleri, istekleri ve ilişkileri netleştirerek açığa çıkarma ise temel hedef olmuştur. Bu uygulamalar sırasında yapılan gözlemler sonucunda, duyuşsal özellik taşıyan derslerde öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri, daha az olumsuz davranış gösterdikleri, farkındalık düzeylerinin ve performanslarının arttığı ortaya çıkmıştır. Bilişsel öğretimin kullanıldığı derslerde ise bu durumlardaki ilerlemelerin daha az olduğu belirlenmiştir. Shechtman ve Leichtentritt (2004) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar, bizim araştırmamızın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Kara (2003) İngilizce öğretiminde duyuşsal boyut ağırlıklı program uyguladığı çalışmasında, duyuşsal boyut ağırlıklı programın geleneksel programdan daha başarılı olduğu; duyuşsal ağırlıklı program uygulanan öğrencilerin, İngilizce dersini daha fazla sevdikleri ve daha fazla ilgi, merak, istek ve beklenti gösterdikleri; derse yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve başarı kaygısının düşük olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Duman ve Yakar (2011)'e göre, öğrencilerin kendilerini ifade edebildikleri, duygularını çalışmalarına yansıttıkları, özgür hissettikleri ve yeteneklerini geliştirmek konusunda fırsatlar buldukları öğrenme-öğretme süreçlerinde daha başarılı ve yaratıcı olabilmektedir. Bizim araştırmamızda da öğrencilere, duyuşsal farkındalık düzeylerini arttırabilecekleri, kendilerini ifade edebildikleri, yeteneklerini geliştirme imkânı buldukları öğrenme ortamları sunulmuştur. Bunun sonucunda ise akademik başarılarının, mevcut yöntem ve tekniklere göre öğretim yapılan gruba göre daha fazla arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yapılmış olan çalışmalar, elde ettiğimiz bu sonucu desteklemektedir.

Gömlüksiz ve Kan (2012)'ye göre, duygularla öğrenme arasındaki belirgin bir ilişki vardır. Bu nedenle öğrenme gerçekleşirken duygular ve bireyin duyuşsal özelliklerinin ihmal edilmemesi gerekmektedir. Bu sebeple öğrenmenin kalıcılığı için duygular öğrenmenin içine çekilmelidir ve öğrenme birimi ile öğrenen arasında olumlu bir duygusal bağın kurulması için çaba gösterilmelidir. Bu durum akademik başarıyı doğrudan etkileyecektir. Bizim araştırmamızda ise duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan grupta, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde nasıl hissettiğini fark etmesi, duyuşsal anlamda zengin etkinliklerin yapılması ve öğretim elemanı

tarafından içten davranışlar sergilenmesi öğrencilerin akademik başarılarını ve duyuşsal öğrenme düzeylerini arttırmalarında önemli rol oynamıştır. Mayberry (1968), Stoughton (1973), Bell (2003), Martin (2009) ve Ward-DeJoseph (2012) yapmış oldukları çalışmalarda bu sonucu desteklemektedir. Çalışmalarda ortaya konan ortak sonuçlar, öğretmen davranışlarının öğrencilerin akademik performanslarını ve duyuşsal öğrenme kazanımlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Tyler (1973) duyuşsal alan ile ilgili olarak yapmış olduğu araştırmasında, duyuşsal özelliklerin, bilişsel özelliklerden çok da ayrı düşünülmemesi gerektiğini; bilişsel öğrenmeler sağlanırken duyuşsal özelliklerin de doğal sonuçlar olarak ortaya çıkabileceğini ve bunların geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Çalışmaya göre, akademik başarının tutumlarla ilişkili olduğu ve duyuşsal özelliklerin bireylerin başarılarını etkilediği söylenebilir. Bizim çalışmamızda, duyuşsal farkındalığı yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının, duyuşsal farkındalığa yönelik yönlendirme veya etkinlik yaptırılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya konmuştur. Tyler (1973)'ün araştırması, araştırma sonuçlarımızı destekleyici niteliktedir.

Krishnan (2006) duyuşsal öğretimin, insancıl ihtiyaçları ortaya çıkardığını belirtmektedir. Duyuşsal boyutta yer alan kazanımlara yer veren eğitim-öğretim süreçlerinde eğitimciler, insancıl değerleri korumaya yönelik çaba sarf etmektedirler. Öğrenmenin duyuşsal boyutu gerçekleştirildikten sonra, bilgi ve beceri boyutlarında yer alan kazanımların da fazla çaba gerektirmeden gerçekleşebileceğini ve dolayısıyla bu durumun da öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde değiştireceğini vurgulamaktadır. Duyuşsal boyutta yapılan öğretimin etkilediği değişkenler düşünüldüğünde, çalışmamızın ortaya koyduğu *“duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan öğrencilerin akademik başarıları düzeylerinin; mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur”* sonucu ile bağdaşmaktadır.

Araştırmamızda verilen sonuçlara göre, araştırmamızın birinci alt hipotezi olan “*Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan ve uygulanmayan öğrencilerin; akademik başarıları arasında anlamlı bir fark vardır*” hipotezi doğrulanmıştır.

Araştırmamızda, “*duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan öğrenciler ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” ikinci alt problemine yönelik yorum ve sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar söz konusu olduğunda, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından daha olumlu yönde değiştiği deneysel uygulamalar sonucu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına yönelik yapılan çözümlemelere göre, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları olumsuz yönde değişmiştir.

Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim, öğretmen adaylarına hitap eden ve duyuşsal açıdan zengin öğrenme ortamları sunan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının psikolojik durumlarını, iç dünyalarını ve öz farkındalıklarını yansıtmalarını sağlamaktadır. Bu anlamda, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime göre daha olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Combs (1982) öğrenme de dâhil olmak üzere her davranışta duyuşun etkilerinin bulunduğunu ve duyuşun öğrenilmiş her şeyin yakın bir işareti olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla da, duyguyu görmezden gelen bir eğitim sisteminin etkin olabilmesinin mümkün olmadığını vurgulamaktadır. Bizim araştırmamızda ise, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilere göre daha olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Bu, tutumun ön planda duyuşsal bir özellik olmasından dolayı, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan grupta olumlu ve beklenen bir sonuç olarak görülebilir. Öğretmen adaylarının,

duyuşsal bir yöntem ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve davranışları olumlu yönde değiştirilebilir. Bu da onların öğretim süreçlerine daha istekli ve ilgili bir şekilde katılabileceklerinin bir göstergesidir.

Gömlüksiz ve Kan (2012) yaptıkları araştırmanın sonucunda tutum, benlik saygısı, kaygı, güdü, ilgi, öz yeterlilik gibi duyuşsal karakteristiklerin, duyuşsal öğrenme açısından büyük önem taşıdığını ve bireyin içinde bulunduğu duruma bağlı olarak, bu özelliklerin öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Bizim araştırmamızda, duyuşsal öğrenme ürünlerinden olan öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan grupta daha olumlu şekilde değiştii sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir araştırmada, bireylerin sahip oldukları tutumların, davranışları yönlendirdiği belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1979). Tutumlar, davranışların geliştirilmesinde önemlidir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen adaylarına duyuşsal bir yaklaşımla öğretimin yapılması, onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu şekilde değiştirecektir. Bu, bizim araştırmamızda elde edilen sonuçlardan biridir. Bu sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarına yönelik olarak duyuşsal öğretim yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini akla getirebilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu olumlu yönde değiştirebilecek duyuşsal yaklaşımların kullanılması, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları için gerekli ve önemlidir.

Porsyth ve Gammel (1973) yaptıkları araştırmalarından elde ettikleri sonuçlara yönelik olarak, duyuşsal alan öğrenmelerinin neden önemli olduğunu özetleyen üç temel görüş belirtmiştir. Bu sonuçları: “i. Duyuşsal eğitim, duyuşsal olgunlaşma ve gelişim ile ilgili olduğu için önemlidir. ii. Duyuşsal eğitim, insansızlaştıran atmosferi insancıl ortama çevirmekte ve birey merkezli yapmaktadır. iii. Duyuşsal eğitim, bilişsel eğitime vazgeçilmez bir yardımdır.” şeklinde ifade etmişlerdir. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim, duyuşsal öğrenme alanında var olan kazanımların gerçekleştirilmesi için geliştirilmiş bir öğretim yaklaşımıdır. Araştırmamızda, bilişsel kazanımların yanında duyuşsal kazanımlara ve dolayısıyla duyuşsal özellikleri ön plana alan etkinliklere yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarının artırılması hedefinin yanında, duyuşsal özelliklerinden biri olan öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirme hedefini gerçekleştirmek için duyuşsal öğretim yaklaşım veya

yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Porsyth ve Gammel (1973)'ün araştırmalarında ortaya koydukları görüşler, bu gerekliliği desteklemektedir.

Romiszowski (1981) çalışmasında, eğitim süreçlerinin içerdiği fonksiyonun sadece konu öğretimi olmadığını, aynı zamanda karakter geliştirme olduğunu belirtmektedir. Aynı araştırmada Romiszowski, Plato'dan başlayarak birçok filozofun insan doğasının iki taraflı olduğunu vurguladığını; bunların bir tarafının duygular ve hisleri, diğer tarafının düşünceleri ve sebepleri içermekte olduğunu belirtmiştir. Bizim çalışmamızda, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan öğrencilere göre daha düşük düzeyde olumlu olarak değiştii bulunmuştur. Araştırmamızda elde edilen *“duyuşsal farkındalık yaratılan öğrenci grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştii bulunmuştur”* sonucu alan yazında verilen araştırmalar ile paralellik göstermektedir.

Araştırmamızda verilen sonuçlara göre, araştırmamızın ikinci alt hipotezi olan *“Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan ve uygulanmayan öğrencilerin; öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark vardır”* hipotezi doğrulanmıştır.

5.2. Öneriler

Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisinin incelendiği bu çalışma, Eğitim Bilimleri alanında özgün bir değer taşımaktadır. Bu deneysel araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçların ilgili alan yazına katkı getirmesi umulmaktadır. Bu çalışma doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bunlar:

1. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulamalarıyla birlikte farklı değişkenler (örneğin: duyuşsal beceriler, herhangi bir derse yönelik tutum vb.) seçilerek yeni ve özgün araştırmalar yapılabilir.

2. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanarak farklı ders, disiplin ve öğrenme alanlarında, çeşitli değişkenler ile araştırmalar yapılabilir.

3. Duyuşsal farkındalık kavramının vurgulandığı, alan yazına katkı getirecek ve farklı bakış açıları kazandıracak yeni araştırmalar tasarlanabilir.

4. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulamalarının yapıldığı yeni deneysel araştırmalar ile farklı meslek gruplarının (örneğin: öğretmenlik, hemşirelik, doktorluk, avukatlık vb.) hizmet öncesi eğitim programlarında yer alması sağlanabilir.

5. Duyuşsal farkındalık kavramının Milli Eğitim Bakanlığı'nın geliştireceği yeni ilkokul, ortaokul, lise programlarına ve Yüksek Öğretim Kurulu'nun gelecekte planlayıp uygulayacağı Öğretmen Yetiştirme programlarına entegre edilerek, bir öğretim yaklaşımı veya bir ara disiplin olarak kullanılması sağlanabilir.

6. Duyuşsal farkındalık yaklaşımının kullanıldığı psikoloji, sosyoloji vb. bilim alanlarında farklı ve özgün nitelik taşıyan disiplinler arası çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abak, A., Eryılmaz, A. & Fakıoğlu, T. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Fizikle İlgili Seçilmiş Duyuşsal Karakteristikleri ile Fizik Başarılarının İlişkisi. V. *Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*. ODTÜ, Ankara. [Erişim tarihi: 07.08.2012].
http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fizik/Bildiri/t101d.pdf
- Acat, M. B., Karadağ, E. & Kaplan, M. (2012). Kırsal Bölgelerde Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme Ortamları: Yapılandırmacı Öğrenme Açısından Bir Değerlendirme Çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, ss. 106-119.
- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 7-18.
- Alogan, Y. (1999). *Psikolojiye Giriş* (Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Altınışik, S. (2001). *Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A Neuropsychological Theory of Positive Affect and its Influence on Cognition. *Psychological Review*, 106, 529-550.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde Karakter Eğitimi ve Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aslan, Ş. (2009). *Duyusal Zeka ve Dönüştürücü, Etkileşimci Liderlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Atoofi, S. (2011). *Emotions in the Classroom: Teachers' and Students' Affective Practices in a Persian Heritage Language Classroom in Los Angeles*. Doctoral Thesis. University of California, Los Angeles.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 121-144.

- Aydın, M. Z. (2008). *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aytaç, Ö. (2003). Bilincin Sosyolojik Analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. [Erişim tarihi: 14.05.2012]. <http://www.e-sosder.com/dergidetay.php?id=90>
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R. D. & Deane, F. P. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 569–586.
- Baker, C. (2008). *Instructor Immediacy and Presence in the Online Learning Environment: An Investigation of Relationships with Student Affective Learning, Cognition and Motivation*. Doctoral Thesis. University of Texas.
- Balaban-Salı, J. (2006). *Tutumların Öğretimi*. (Ed. Ali Şimşek). İçerik Türlerine Dayalı Öğretim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 133-162.
- Barak, A. (1990). Counselor Training in Empathy by A Game Procedure. *Counselor Education and Supervision*, 29.
- Barchard, K. A., Bajgar, J., Leaf, D. E. & Lane, R. D. (2010). Computer Scoring of the Levels of Emotional Awareness Scale. *Behavior Research Methods*, 42 (2), 586-595.
- Başar, M. (2002). *İlköğretim Öğrencilerinde Duyuşsal Özelliklerin Öğrenilmesinde Öğretmen Etkinlikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Battistich, V. (2005). *Character Education, Prevention and Positive Youth Development*. D. C.: Character Education Partnership.
- Baykara-Pehlivan, K. (2010). A Study On Prospective Teachers' Learning Styles and Their Attitudes Toward Teaching Profession. *Elementary Education Online*, 9(2), pp. 749-763.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi Yayınları.
- Beard, C., Clegg, S. & Smith, K. (2007). Acknowledging the Affective in Higher Education. *British Educational Research Journal*, 33/2, s. 235-252.

- Bell, L. M. (2003). *Instructors' Message Variables and Students' Learning Orientation/Grade Orientation and Affective Learning*. Master Thesis. West Virginia University, Morgan Town, West Virginia.
- Best, J. W. (1970). *Research in Education*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Bloom, B. S. (1956). (Ed.) *Taxonomy or Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. Longman: Green and Company, New York.
- Bloom, B. S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bolin, A. U., Khramtsova, I. & Saarnio, D. (2005). Using Student Journals to Stimulate Authentic Learning: Balancing Bloom's Cognitive and Affective Domains. *Teaching of Psychology*, 32/3, pp. 154-159.
- Bümen, N. (2001). *Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. 11. baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Caine, R. N. ve Caine, G. (1991). *Making Connections: Teaching and Human Brain*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cayanus, J. L. (2005). *Students' Propensity to Ask Questions: Do Cognitive Flexibility, Teacher Self-Disclosure, Student Motives to Communicate, and Affective Learning Influence Question Asking in the Classroom?* Doctoral Thesis. West Virginia University, Morgantown, WV.
- Combs, A. W. (1982). Affective Education or None At All. *Educational Leadership*, Vol. 39 Issue 7, p. 494.
- Cüceloğlu, D. (1999). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüro, E. (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Toplumsal İhtiyaçları Karşılama Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Çalışkan, H. (1999). *Bilgisayar Destekli Kubaşık Öğrenmede Geribildirim Türü ve Öğrenme Bağlamının Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çam, O. & Engin, E. (2006). Psikiyatri Kliniğinde Çalışan Hemşirelerde Farkındalık Eğitiminin Bireysel Performans Standartlarına Etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7. Sayı, ss. 82-91.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:18, s.28-37.
- Dabat, Z. (2010). The Relation Between The (Class Teacher) Students' Attitudes Towards Teaching Profession and the Level of Teaching Competency with Reference to Various Variables. *Journal of Education and Sociology*, ISSN: 2078-032X.
- Davis-Duerr, J. (2010). *Qualitative and Quantitative Inquiry into the Affective Domain of Preservice Teachers Enrolled in Children's Literature Courses*. Doctoral Thesis. University of Northern Colorado, Greeley, Colorado.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. 17. baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. & Ün, K. (1987). *Eğitim Terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Derman, A. (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Deveci, H. (2002). *Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dökmen, Ü. (2000). *Farkına Varmak. Yarına Kim Kalacak Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Var Olmak Gelişmek Uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, Birinci Basım, ss. 122-139.

- Duman, B. (2002). *Süreç Temelli Öğretimin İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*. Genişletilmiş 2. baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, B. (2009). *Neden Beyin Temelli Öğrenme?* 2. baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, B. (2010). Beyin Temelli Öğrenmenin Farklı Öğrenme Stillerindeki Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Güz, 10* (4).
- Duman, B. (2010). Effects of Brain-Based Learning on Academic Achievement: A Sample Case of In-Class Application. *Eurasian Journal of Educational Research, Issue 41, Fall*, pp. 91-115.
- Duman, B. & Yakar, A. (2011). Öğrenme Kulüplerinin Akademik Başarıya ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar Üzerine Etkisi. *I. Uluslar arası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 5-8 Ekim 2011.
- Education for Affective Development. (1992) – *A Guidebook on Programmes and Practises*. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, Thailand.
- Eiss, A. F. & Harbeck, M. B. (1969). *Behavioral Objectives in the Affective Domain*. Washington, D. C.: National Science Supervisors Association.
- Eker, M. (1996). *Bilinç Olgusunun Her Aşamasında ve Dışavurumun Her Düzeyinde İnsana Özgü Egzistansiyal Bir Kalite Olarak Soyutlamanın Özne ile Nesne Arasındaki Bilişsel-Duyuşsal Denge Bağlamında Ontolojik Çözümlemesi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi, Samsun.
- Engin, E. & Çam, O. (2005). Farkındalık ve Psikiyatri Hemşireliği. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 21* (2): 159-168.

- Erden, M. & Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erkuş, A. (1998). Goleman'ın "Duygusal Zekâ" Görüşünün Psikometrik Açıdan Eleştirisi ve Dinamik Etkileşimsel Model Önerisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(1) 31-40.
- Estrada, C. A., Isen, A. M., & Young, M. J. (1994). Positive Affect Improves Creative Problem Solving and Influences Reported Source of Practice Satisfaction in Physicians. *Motivation and Emotion*, 18, 285-299.
- Evren, A. (2008). *Hayvan Fizyolojisi Konularının V-Diyagramı ile Öğretiminin Öğrenci Başarısına, Hatırda Tutma Düzeyine ve Duyuşsal Özelliklerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Eysenck, H., Arnold, J. & Meili, W. R. (1972). *Encyclopedia of Psychology*. Fontana/Collins.
- Francis, L. M. (2009). *Learner Interest: An Affective Variable in Iterative Course Design Evaluation*. Doctoral Thesis. Capella University, Minneapolis.
- Frederick, C. P. (2012). *Curriculum Improvement in Education for Sustainable Development: Measuring Learning Outcomes in an Introductory Urban Planning Course*. Master Thesis. Arizona State University, Arizona.
- Gable, R. K. & Wolf, M. B. (1993). *Instrument Development in the Affective Domain: Measuring Attitudes and Values in Corporate and School Setting*. (2nd Edition), Kluwer Academic Publishers, Boston-Dordrecht-London.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Multiple Intelligence*. (Çev.: M. Tüzel). İstanbul: Enka Okulları Eğitim Dizisi.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal Zeka*. (Çev.: Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.

- Gordon, D. (2011). *The Efficacy of Affective Domain Instruction on Academic Achievement of African American High School Students*. Doctoral Thesis. Walden University, Minneapolis, MN.
- Gömlüksiz, M. N. & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 7/1 Winter*, p.1159-1177.
- Güleçen, S., Cüro, E. & Semerci, N. (2008). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 18, Sayı: 1* ss. 139-157.
- Gündüz, M. (1995). *Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı I*. Yayına Hazırlayan: İnyet Pehlivan. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın No: 2.
- Güngör, A. A. (2010). *Öğrencilerin Fizikle İlgili Duyuşsal Özelliklerini Arttıran Öğretim Uygulamaları*. Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gür, K. (2010). *Anadolu Öğretmen Liseleri Öğrencileri ile Anadolu Liseleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Ölçülmesi (Konya İl Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gürüz, D. & Temel-Eğimli, A. (2008). *İletişim Becerileri: Anlamak, Anlatmak, Anlaşmak*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Halpern, C. S. S. (2009). *An Investigation of Linguistic, Cognitive and Affective Factors That Impact English Language Learners' Performance on A State Standardized Reading Achievement Test*. Doctoral Thesis. The University of Central Florida, Orlando, Florida.
- Hansen, K. (2009). Strategies for Developing Effective Teaching Skills in the Affective Domain Strategies. *ProQuest Education Journals, 23, 1*, ss. 14.
- Harper, S. P. (2007). *Instructional Design for Affective Learning in Online Nursing Education*. Doctoral Thesis. Capella University, Minneapolis.

- Hatcher, S. I., Nadeau, M. S., Walsh, I. K., Reynolds, M., Galea, J. & Marz, K. (1994). The Teaching Empathy for High School and College Student: Testing Rogerian Methods with the Interpersonal Reactivity Index. *Adolescence*, 29 (116).
- Hilgard, E. R. (1990). *Hilgard's Introduction to Psychology*. 12. Edition. Harcourt Brace and Company.
- Hoşgörür, V. (2007). *Eğitimin Toplumsal Temelleri*. Eğitim Bilimine Giriş. (Ed: Özcan Demirel ve Zeki Kaya). ss. 129–160. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hunter, M. (2011). Perpetual Self Conflict: Self Awareness as A Key to Our Ethical Drive, Personal Mastery, and Perception of Entrepreneurial Opportunities. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*. Vol. 3(2), pp. 96–137.
- İçmez, S. (2009). Motivation and Critical Reading in EFL Classrooms: A Case of ELT Preparatory Students. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (2): ss. 123-147.
- İnal-Yüksel, S. (2006). *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öyküleri Kullanmanın Duyuşsal Özelliklerin Kazandırılmasına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İslim, Ü. (2006). *Öğrencilerin Duyuşsal Karakteristiklerinin Fizik Dersi Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kagan, N., Schauble, P., Resnikoff, A., Danish, S. J. & Krathwohl, D. R. (1969). Interpersonal Process Recall. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 148 (4), ss. 365-74.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Cem Ofset Matbaacılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1992). *İnsan ve İnsanlar. Psikoloji, Psikiyatri*. Dizi no:1. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.

- Kan, A. Ü. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kara, A. (2003). *Duyuşsal Boyut Ağırlıklı bir Programın Öğrencilerin Duyuşsal Gelişimine ve Akademik Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 20. basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karlı, M. D. (2010). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. 3. baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, A. (2010). *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, S. (2009). *Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Duyuşsal Yoğunluklu Kazanımların Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Keller, J. M. (1979). Motivation and Instructional Design. *Journal of Instructional Development*, Vol. 2, Number 4, Springerlink.
- Keller, J. M. (1987). Strategies for Stimulating the Motivation to Learn. *Performance Improvement*, Vol. 26, Issue 8, Springerlink.
- Keller, J. M. (1987). Development and Use of the ARCS Model of Instructional Design. *Journal of Instructional Development*, Vol. 10, Number 3, Springerlink.
- Keller, J. M. & Burkman, E. (1993). *Motivation Principles*. Instructional Message Design (Ed. Fleming, M. & Howard, L.) içinde. New Jersey: Educational Technology Publications, 2. Baskı, Inc. Englewood Cliffs.
- Kılıç, A. (2002). Duyuşsal Alan Özellikleri ve Bireye Kazandırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, sayı 8, s. 153-164,
- Kızılcılık, S. & Erjen, Y. (1992). *Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Saray Yayınları.

- King, K. A. (2009). *A Comparative Analysis of Children's Cognitive and Affective Learning from Selected Bible Story Videos*. Doctoral Thesis. Faculty of the School of Educational Ministries, Texas.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: Longman.
- Krishnan, E. R. (2006). *How to Become A Caring Teacher – A Daily Guide for Highly Affective Teaching*. South Africa: Mc Ethan Publishers, Bloemfontein.
- Kuzucu, Y. (2008). Duygusal Farkındalık Düzeyi Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Cilt: III Sayı: 29*.
- Lammi, M. D. (2009). *Student Achievement and Affective Traits in Electrical Engineering Laboratories Using Traditional and Computer-based Instrumentation*. Master Thesis. Utah state University, Logan, Utah.
- Main, R. G. (1993). Integrating Motivation into the Instructional Design Process. *Educational Technology*. 33(12), 37-41.
- Malmivuori, M. L. (2001). *The Dynamics of Affect, Cognition and Social Environment in the Regulation of Personal Learning Processes: The Case of Mathematics*. University of Helsinki Department of Education Research Report 172, Finland: Helsinki University Press.
- Martin, L. (2009). *The Effect of Instructor Nonverbal Immediacy Behaviors and Feedback Sensitivity on Student Affective Learning Outcomes in Writing Conferences*. Master Thesis. The University of Texas-Pan American.
- Mayberry, W. E. (1968). *The Effects of the Teacher's Affective Behaviors on Student Attitudes and Achievement: An Experimental Study of Alienative Classroom Environments*. Doctoral Thesis. University of Illinois, Urbana, Illinois.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1990). *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing Co. Inc.

- Mayo, M. (2004). *Companion Learners: Instructional Design For Distributed Learning in the Affective Domain*. Doctoral Thesis. The University of Calgary, Canada.
- McCloskey, L. (2000). Posttraumatic Stress in Children Exposed to Family Violence and Single Event Trauma. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 108-115.
- Mcelroy, D. B. (2005). *Impact of Outside-the-Classroom Involvement on Cognitive and Affective Development for Community College Students*. Doctoral Thesis. University of Oklahoma, Norman, Oklahoma.
- Meador, B. D. & Rogers, R. (1984). *Person-centered Therapy*. (Ed. R. J. Corsini & D. Wedding). Current Psychotherapies. Illinois: F. E. Peacock Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). – www.meb.gov.tr [Erişim: 16.01.2012].
- Milne, B. G. & Kusters, H. G. (1984). *The First Step is Awareness (An Assessment of Educational Needs in the Affective Domain in South Dakota)*. South Dakota State Department of Public Instruction, Pierre.
- Narman, B. (2011). *İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Duyuşsal Kavramların Gelişim, Program ve Beceri Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oktay, A. S. (2007). İslam Düşüncesinde Ahlâkî Değerler ve Bunların Global Ahlâka Etkileri. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul: DEM.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. 4. Baskı, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Parsons, M. R. (2011). *Effects of Writing to Learn in Pre-Calculus Mathematics on Achievement and Affective Outcomes for Students in A Community College Setting: A Mixed Methods Approach*. Doctoral Thesis. Colorado State University, Fort Collins, Colorado.
- Picard, R. W., Papert, S., Bender, W., Blumberg, B., Breazeal, C., Cavallo, D., Machover, T., Resnick, M., Roy, D. & Strohecker, C. (2004). Affective Learning-A Manifesto. *BT Technology Journal*, 22/4, pp. 253-269.

- Porsyth, A. S. & Gammel J. D. Toward Education: A Guide to Developing Affective Learning Objectives. *ERIC* No: Ed 092 525,1973.
- Psaros, C. K. (1985). *A Longitudinal Study of the Relationship Between Academic Success in College and Affective Student Characteristics of Academic Interest and Motivation*. Doctoral Thesis. Temple University, Philadelphia.
- Reynolds, W. & Scott, B. (1999). Empathy: A Crucial Component of the Helping Relationship. *Journal Of Psychiatric And Mental Health Nursing*, 6, 363-370.
- Rivera, Y. S. (2010). *Promoting Motivation Through Mode of Instruction: The Relationship Between Use of Affective Teaching Techniques and Motivation to Learn Science*. Doctoral Thesis. Lehigh University, Bethlehem, PA.
- Romiszowski, A. J. (1981). *Designing Instructional Systems*. New York: Nichols Publishing Company.
- Russell, M. (2004). The Importance of the Affective Domain in Further Education Classroom Culture. *Research in Post - Compulsory Education*, 9/2, pp. 249-270.
- Seiler, H. W. (2009). *A Mixed Methods Study of the Affective Perceptions Held by Non-Proficient Middle School Readers Toward the Process of Learning to Read*. Doctoral Thesis. Capella University, Minneapolis.
- Semerci, N. & Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 14, Sayı: 1, ss. 137-146.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Shechtman, Z. & Leichtentritt, J. (2004). Affective Teaching: A Method to Enhance Classroom Management. *European Journal of Teacher Education*, 27(3): 323-333.
- Shepherd, K. E. G. (2008). *Levels of Emotional Awareness Scale Scores As Predictors of Interactive Behavior: A Validation Study*. Master Thesis. The University of Northern British Columbia.

- Sherif, M. & Sherif, C. W. (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş II*. (Çev. Mustafa Atakay ve Aysun Yılmaz). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Stoughton, C. R. (1973). *Affective Behaviors of Student-Teacher*. Doctoral Thesis. The University of Arizona.
- Şad, S. N. (2011). *İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şimşek, A. S. (2012). *Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerin Yükseköğretimdeki Akademik Başarıyı Yordama Gücü*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. 3. baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi için Araç Oluşturma*. Geliştirilmiş 2. baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Yaz, 6(3)*, ss. 461-486.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses. *Harpers Magazine, 140*, ss. 227-235.
- Titrek, O. (2011). *IQ'dan EQ'ya: Duyguları Zekice Yönetme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tok, Ş. (2011). Pre-service Primary Education Teachers' Changing Attitudes Towards Teaching: A Longitudinal Study. *European Journal of Teacher Education, Vol. 34, No. 1*, pp. 81-97.
- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Türk Dil Kurumu – Güncel Türkçe Sözlük. (2012). Online: www.tdk.gov.tr [Erişim: 12.04.2012].
- Türkiye Bilimler Akademisi – Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü. (2012). Online: <http://www.tubaterim.gov.tr/> [Erişim: 01.09.2012].
- Tyler, R. W. (1973). *Testing for Accountability*. In A. C. Ornstein (Ed.) *Accountability for Teachers and School Administrators*, Belmont, CA: Fearon Publishers.
- Uysal-Koğ, O. (2012). *Görselleştirme Yaklaşımı ile Yapılan Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimi Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı 45*, ss. 109-127.
- Valett, R. E. (1974). *Affective Humanistic Education: Goals, Programs and Learning Activities*. Belmont, CA: Lear Siegler Inc./Fearon Publication.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, Cognitive and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis. *Higher Education*, pp. 31, ss. 25-50.
- Voltan-Acar, N. (2004). *Ne Kadar Farkındayım?: Gestalt Terapi*. Ankara: Babil Yayıncılık.
- Ward-DeJoseph, J. (2012). *The Relationship of Teacher Attitude and Self-Reported Behavior Associated with Measures of Academic Progress Assessment and Student Academic Growth*. Doctoral Thesis. University of Nevada Reno.
- Wight, A. R. (1971). Affective Goals of Education. *ERIC Microfiche Nr. ED 069 733*.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*. 7. Ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Yapıcı, M. & Gülveren, H. (2002). Öğrenci Açısından Öğretmen Nitelikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), s.151-158.

- Yavuz, G. (2006). *Dokuzuncu Sınıf Matematik Dersinde Problem Çözme Strateji Öğretiminin Duyuşsal Özellikler ve Erişiyeye Etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yeşilkayalı, E. (1996). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Okul Başarısı ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Yüksel, S. (2004). Tezsiz Yüksek Lisans Programının Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII (2), ss. 355-379.

EKLER

EK-1: Akademik Başarı Testi

EK-2: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

EK-3: Araştırmacı Kontrol Listesi

EK-4: Haftalık Deneysel Uygulamalar

EK-5: Deneysel Uygulama Fotoğraflarından Seçmeler

EK-1: Akademik Başarı Testi

ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ DERSİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ

Yönerge: Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine yönelik bu akademik başarı testinde 48 çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Doğru olduğunu düşündüğünüz cevap şıklarını, en arkada bulunan cevap kutucuklarına işaretleyiniz.

Vereceğiniz cevaplar puanlanmayacaktır. Süreniz 60 dakikadır.

Kolaylıklar ve başarılar diliyorum.

Arş. Gör. Ali YAKAR

1. Aşağıdakilerden hangisi “eğitim” kavramını tanımlar?

- A. Ortak bir amaç doğrultusunda etkileşimde bulunmakta olan bileşenlerdir.
- B. Yaşam süreci boyunca, istendik yönde davranış değişiklikleri oluşturma sürecidir.
- C. Belli başlı kategorilerden oluşan bilgi ve becerilerin düzenlenmesidir.
- D. Okul içinde ve dışında, amaçlar doğrultusunda yapılan koordineli çalışmalardır.
- E. Bireylerin çevreyi algılama, iletişim kurma ve bilgiyi işlemede kullandığı tercihlerdir.

2. Aşağıdakilerden hangisi “öğretim” kavramını tanımlar?

- A. Öğretme faaliyetlerinin hedefler doğrultusunda, planlı ve kontrollü olarak yürütülmesidir.
- B. Bireylerin olgunlaşma ve etkileşimlerinin bir ürünüdür.
- C. Ulaşılmak istenen amaca göre davranma işidir.
- D. Bireyin davranışlarında meydana gelen kasıtlı davranış değişikliğidir.
- E. Planlanmış konu ve kavramların davranış değiştirmeye yönelik değerlendirilmesidir.

3. Aşağıdakilerden hangisi “eğitim – öğretim” kavramları arasındaki farklılıklardan değildir?

- A. Eğitim kapsamlı, sürekli ve çok boyutludur; öğretim ise zaman ve mekân yönünden sınırlıdır.
- B. Eğitim genel anlamda temel amaçtır; öğretim ise genel anlamda eğitimin bir aracıdır.
- C. Eğitim amaçlı, planlı ve programlı olabileceği gibi gelişigüzel de olabilir; öğretim amaçlı, planlı ve programlıdır.
- D. Eğitim, öğretime göre daha az kapsamlıdır; öğretim, eğitim kavramını da içine alır.
- E. Eğitim yaşam boyu bir süreçtir; öğretim belirli yaş grupları ile sınırlıdır.

4. Aşağıdakilerden hangisi öğretim ilkelerinden birisi değildir?

- A. Yaşamsallık
- B. Bireye görelilik
- C. Açıklık
- D. Tekdüzelik
- E. Ekonomiklik

5. Aşağıdakilerden hangisi “formal eğitim ve informal eğitim” kavramları ile ilgili doğru bir ifade değildir?

- A. Formal eğitim planlı ve amaçlıdır; informal eğitim rastgele ve kendiliğinden oluşabilir.
- B. Formal eğitim belirli mekân ve düzenli aralıklarla gerçekleştirilir; informal eğitim zaman ve mekândan bağımsızdır.
- C. Formal eğitimde olumlu ve istendik davranışları kazandırmak esastır; informal eğitimde istendik ve istenmedik davranışlar gelişebilir.
- D. Formal eğitimde öğretmenler profesyonel değildir; informal eğitimde öğretmenler profesyonel olmalıdır.
- E. Formal eğitimde varılmak istenen hedefler önceden belirlenmiştir; informal eğitimde hedefler belli değildir.

6. Aşağıdakilerden hangisi “örgün eğitim ve yaygın eğitim” kavramlarının farklılıklarından değildir?

- A. Örgün eğitimde öğrenciler belirli yaş gruplarından oluşur; yaygın eğitimde öğrencilerin yaş gruplarına ayrılması zorunlu değildir.
- B. Örgün eğitim her ortamda, her zaman gerçekleşebilir; yaygın eğitimde ise okul, sınıf vb. zorunludur.
- C. Örgün eğitimde çok çeşitli dersler ve konuların öğretimi yapılır; yaygın eğitim, belli beceri ve derslerle sınırlandırılmıştır.
- D. Örgün eğitim aşamalı ve kademelidir; yaygın eğitim aşamalı ve kademeli değildir.
- E. Örgün eğitimin sonunda diploma verilir; yaygın eğitimin sonunda ise sertifika verilir.

7. I. **Eğitim programı:** Öğrenene, okul içi ve okul dışında, planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.

II. **Örtük program:** Genellikle ders dışı etkinlikleri kapsayan, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimini sağlamak, toplumsal değer ve tutumları kazandırmak, yaratıcılık vb. yönlerini geliştirmek amaçlarıyla yapılan faaliyetleri içeren programdır.

III. **Öğretim programı:** Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bilgi, değer ve becerilerin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük hazırlanan programdır.

IV. **Ders programı:** Bir derse yönelik hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme boyutlarını içeren; belirlenen hedeflerin bir ders süresince nasıl kazandırılacağını yansıtan plan ve programdır.

Yukarıdaki tanımlamalardan hangileri doğrudur?

- A. I, II ve III
- B. II, III ve IV
- C. II ve III
- D. I ve IV
- E. I, II, III ve IV

8. Öğretim strateji, yöntem ve teknikleri seçilirken, öğrenci hazır bulunuşluğunu önemseyen bir öğretmenin göz önünde bulundurması gereken en önemli ilke aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Etkin katılım
- B. Ekonomiklik
- C. Sosyalilik
- D. Öğrenciye görelilik
- E. Somuttan soyuta

9. Aşağıdaki ifadelerden hangisi “eğitimde program geliştirme süreci” için yanlıştır?

- A. Program geliştirme, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenlenmesi sürecidir.
- B. Programların hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme olmak üzere, dört ögesi bulunmaktadır.
- C. Program geliştirme dinamik bir süreçtir; programların öğeleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve bu ilişkilerin yeniden düzenlenmesi önemlidir.
- D. Programların geliştirilmesi için bireysel ve toplumsal ihtiyaçların saptanması, sürecin sonunda yapılması gereken bir işittir.
- E. Program geliştirme süreci, araştırma – geliştirme faaliyetlerinin yapılmasını; etkin katılımı; ülkenin eğitim felsefesine, eğitimin tüm hedeflerine uygun olmayı gerektirir.

10. “İmzalanmış uluslar arası sözleşmeler ve yasalar, Türk milli eğitim sisteminin her kademe ve her program türünde Türk milli eğitim sisteminin temel ilkeleri arasında yer alan ‘demokrasi eğitimi’nin yapılması gerektiğini belirtmektedir.”

Yukarıdaki açıklamaya göre, aşağıdakilerden hangisi okullarımızda verilen demokrasi eğitimi ilkelerinden birisi olarak gösterilemez?

- A. Demokrasi eğitime üniversite lisans düzeyinde başlanmalıdır.
- B. Demokrasi eğitimi, demokratik ortamlarda ve demokratik yöntemlerle yapılmalıdır.
- C. Demokrasi eğitimi, bireyin bilgi ve donanımlı olarak etkili ve sorumlu davranma becerisini geliştirmeyi amaçlar.
- D. Eğitim ortamları, gerçek yaşamda var olan kaynaklarla desteklenip, zenginleştirilmelidir.
- E. Demokratik işleyişin olumlu ve olumsuz uygulamaları, bir denge içerisinde düzenlenerek sunulmalıdır.

11. “Öğrencilerin gerçek yaşamında kullanmadığı bilgi ve becerileri kazandırmak öğrenciye, öğretmene, eğitim sistemine maddi ve manevi açılardan yük getirmektedir.”

Bu görüş, aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisini önemli kılmaktadır?

- A. Yakından uzağa
- B. Hayatilik
- C. Ekonomiklik
- D. Bilinenden bilinmeyene
- E. Somuttan soyuta

12.

| | | |
|------|----------------------|---|
| I. | İstendik davranış | Bireye kazandırılmak istenen kazanımlar kastedilmektedir. |
| II. | Yaşantı | Kendi yaşantısı yoluyla, yaparak yaşayarak öğrenme vurgulanmaktadır. |
| III. | Kasıtlılık | Eğitimin rastgele, tesadüfi ve gelişigüzel yanı vurgulanmaktadır. |
| IV. | Davranış değişikliği | Eğitimin bir davranış değişikliği süreci olduğu belirtilmektedir. |
| V. | Süreç | Eğitimin belirli ve düzenli aralıklarla yapılan yaşam boyu bir süreç olduğu kastedilmektedir. |

Eğitimin tanımına ilişkin yukarıdaki ifadelerden hangisi yanlış eşleştirilmiştir?

- A. I
- B. II
- C. III
- D. IV
- E. V

13. Aşağıdakilerden hangisi, eğitim programlarının sürekli olarak geliştirilmesi veya güncelleştirilmesini zorunlu kılan etkenlerden birisi değildir?

- A. Bireysel ve toplumsal ilgi, yetenek veya ihtiyaçların değişmesi ve uluslar arası standartlara ulaşabilme düşüncesi
- B. Bilimsel ve teknolojik alanlarda gelişmelerin yaşanması ve dolayısıyla konu alanlarının değişmesi
- C. Yeni öğrenme-öğretme yaklaşım, model ve ilkelerinin ortaya çıkması
- D. Bilişim teknolojilerindeki (internet, web tabanlı eğitim, eğitim teknolojileri vb.) değişim ve gelişimler
- E. Programların tasarlama-deneme-değerlendirme süreçlerinden sonra, düzeltme zorunluluğu hissedilmemesi

14. “Öğretim ilkelerinden olan ‘sosyallik’ ilkesi, öğrencilerin hem var olan toplumsal kurallara uymasını hem de kendi kararlarını alma becerisine sahip olmasını vurgular.”

Aşağıdaki öğretmen tutumlarından hangisi, böyle bir amacı gerçekleştirmeye yöneliktir?

- A. Öğrencileri eğitsel kulüplere yönlendirip yerleştirmesi
- B. Düz anlatım yöntemine ağırlık vermesi
- C. Belirli öğrencilere özen göstermesi
- D. Öğrencileri yüksek sesle ve sert bir şekilde uyarması
- E. Bilgisayar destekli öğretime ağırlık vermesi

15. I. Birey II. Toplum III. Konu alanı IV. Doğa V. Okul

Yukarıdakilerden hangileri eğitim programı geliştirme sürecinde, hedefleri belirlemede etkin rol oynar?

- A. I, III ve V B. II, III ve IV C. III, IV ve V
- D. II, III, IV ve V E. I, II, III ve IV

16. Öğrencilerin toplum sorunlarını görmesini ve bu konulara eğilmesini amaç edinen, toplumu bir laboratuvar olarak gören ve aynı zamanda ilk öğrenilmesi gereken konular olarak toplumsal sorunları merkeze alan, işbirliğine dayalı öğrenmeyi öngören program tasarım modeli aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Çekirdek tasarım B. Geniş alan tasarımı C. Romantik/radikal tasarım
- D. Yaşam merkezli tasarım E. Çocuk merkezli tasarım

17. Aşağıdakilerden hangisi program geliştirme sürecinde kullanılan içerik düzenleme yaklaşımlarından birisi değildir?

- A. Doğrusal programlama
- B. Sarmal programlama
- C. Duyuşsal programlama
- D. Modüler programlama
- E. Piramitsel programlama

18. Bir eğitim programının dört ögesinden biri olan “öğrenme-öğretme süreci” için aşağıdaki seçeneklerden hangisi yanlıştır?

- A. Öğrenme-öğretme süreci, program geliştirme sürecinde “ne öğretilim?” sorusunun cevabını verir.
- B. Öğrenme-öğretme süreci, program geliştirme sürecinin süreç boyutunu oluşturur.
- C. Öğrenme-öğretme süreci, hedeflere ve içeriğe göre düzenlenir.
- D. Öğrenme-öğretme sürecinin değişkenlerini; ipuçları, pekiştirme, etkin katılım ve dönüt-düzeltilme oluşturur.
- E. Öğrenme-öğretme süreci, öğrenme ortamlarında öğretim yapılırken çeşitli kaynak, araç-gereç ve materyallerin kullanıldığı süreçtir.

19. Başarılı olabilmesi için düzenli ders çalışmasının gerekliliğinin farkında olan bir öğrencinin davranışı, duyuşsal alanın hangi basamağına örnektir?

- A. Nitelenmişlik
- B. Örgütlenme
- C. Değer verme
- D. Alma
- E. Tepkide bulunma

20. I. TBMM'nin açılış tarihini söyleme
 II. Bilgisayarı öğretmen yardımı ile kullanma
 III. Bir kimya problemini çözme
 IV. Belgesel izlemeye istekli olma
 V. Briç kulübüne üye olma
 VI. Okunan bir kitabın özetini çıkarma
 VII. Dersin öneminin farkına varma

Yukarıdaki hedef-davranışlardan hangileri bilişsel alan kapsamındadır?

- A. II, IV ve VII
- B. I, III ve VI
- C. III, IV ve V
- D. IV, VI ve VII
- E. I, II ve V

21. Öğrenme-öğretme sürecinde verimli bir ortam yaratmak, etkileşimci ve paylaşımcı bir rol oynamak isteyen Mustafa öğretmen, öncelikle aşağıdakilerden hangisini gerçekleştirmelidir?

- A. Ders kitaplarının içeriğini çok iyi bilmelidir.
- B. Uygulanan programın kontrolünü yapmalıdır.
- C. Değerlendirmede kullanacağı yöntemi iki kez uygulamalıdır.
- D. Hedeflerini belirlerken öğrenme-öğretme sürecinden yararlanmalıdır.
- E. Öğrencilerinin bireysel özelliklerini, ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını tanımalıdır.

22. **Öğrenme-öğretme model veya yaklaşımları için aşağıdaki görüşlerden hangisi öne sürülemez?**
- A. Bir öğrenme-öğretme yaklaşımı her ders ve kazanımlar için uygun olarak kullanılabilir.
 - B. Öğrenme-öğretme yaklaşımları, hedeflere ulaşmak için izlenen sistematik yoldur.
 - C. Hangi öğrenme-öğretme yaklaşımına göre hareket edeceğini belirleyen öğretmen, öğretimi gerçekleştirmede planlı bir yol izlemiş olur.
 - D. Öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğrenme-öğretme sürecinde hangi yöntemlerin, tekniklerin veya stratejilerin kullanılması gerektiğini belirtir.
 - E. Öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi rollerini belirtir.
23. **Aşağıdakilerden hangisi aktif öğretim yöntem veya tekniklerini kullanan bir öğretmenin uygulaması gereken eğitsel etkinliklerden değildir?**
- A. Öğrencilerin gerçek problem durumlarına yönelik hipotezler geliştirmelerini sağlama
 - B. Öğrenme-öğretme ortamını kalabalık gruplarla sağlamaya çalışma
 - C. Öğrencilerin üst düzey düşünmelerine yönelik açık uçlu sorular yönelme
 - D. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim halinde çalışmasını sağlayan etkinlikler düzenleme
 - E. Görsel ve işitsel öğretim materyalleri ile öğrencilerin iletişim ve etkileşim içinde öğrenmelerini yönlendirme
24. **Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin en etkili ve kalıcı izli öğrenmelerini sağladıkları öğrenme ortamı aşağıdakilerden hangisidir?**
- A. Ek okuma kaynaklarından okuma
 - B. Başkalarından dinleme
 - C. Dinleme ve okuma
 - D. Dinleme ve görme
 - E. Söyleme ve yapma
25. Kolb'un öğrenme-öğretme modelindeki bir öğrenme yolunda "yaşantı ve problemlerle kişisel olarak ilgilenmek ve onları hissetmek, düşünmekten daha önemli görülmektedir."
- Yukarıda ifade edilen öğrenme yolu aşağıdakilerden hangisidir?**
- A. Yansıtıcı gözlem
 - B. Soyut kavramsallaştırma
 - C. Etkin yaşantı
 - D. Somut yaşantı
 - E. Dikkatli gözlem

26. Gagne, öğretim etkinlikleri modeli ile bir dersin temel işlemlerini aşamalı olarak ortaya koyarak, günümüzde hazırlanan ders planları için önemli derecede ışık tutmuştur.

Aşağıdakilerden hangisi, bu modelde dersin giriş basamağında yapılması gerekenlerden birisi değildir?

- A. Dersin hedeflerinden haberdar etme
- B. Dikkat çekme
- C. Öğrenmede rehber olma
- D. Ön koşul öğrenmeleri hatırlatma
- E. Öğrencilerin motive olmalarını ve güdülenmelerini sağlama

27. I. Grupla öğretime uygundur.

II. Öğretimin niteliği sürekli arttırılır.

III. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanılır.

IV. Öğrenciler öğrenmeye karşı motive edilir.

V. Etkili bir planlama ile öğretime ayrılan zaman en aza indirilir.

Yukarıda belirtilen özellikler, aşağıdaki modellerden hangisini açıklamaktadır?

- A. Slavin'in etkili öğretim modeli
- B. Nunley'in basamaklı öğretim modeli
- C. Gregorc'un öğretim modeli
- D. Carroll'un okulda öğretim modeli
- E. Gagne'nin öğretim etkinlikleri modeli

28. I. Öğrencilerin ortak bir amaca ulaşmak için küçük gruplar halinde, birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalar yapılır.

II. Etkin bir öğrenme-öğretme süreci için bilginin ilke ve genellemelerin belli bir düzen ve aşamalılık içerisinde aktarılması önemsenir.

III. Kavram, ilke ve genellemelere öğrencinin kendisinin ulaşması amacıyla rehberlik edilir.

Yukarıda özellikleri verilen öğrenme-öğretme yaklaşım, yöntem, teknik veya stratejileri aşağıdaki seçeneklerden hangisinde sırasıyla doğru olarak verilmiştir?

- A. İşbirlikli öğrenme – Tam öğrenme – Sunuş yoluyla öğrenme
- B. Tartışma – İşbirlikli öğrenme – Buluş yoluyla öğrenme
- C. Sunuş yoluyla öğrenme – Buluş yoluyla öğrenme – İşbirlikli öğrenme
- D. İşbirlikli öğrenme – Sunuş yoluyla öğrenme – Buluş yoluyla öğrenme
- E. Sunuş yoluyla öğrenme – Tartışma – Tam öğrenme

29. Bilgiyi ezberlemek yerine, bilgiyi anlamlı bir şekilde öğretmeyi amaçlayan; bu durumun rahat ve esnek davranma, derinlikli düşünme ve aktif olma özellikleriyle gerçekleşeceğini savunan öğrenme yaklaşımı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Aktif öğrenme
- B. Buluş yoluyla öğrenme
- C. Beyin temelli öğrenme
- D. Sunuş yoluyla öğrenme
- E. Tam öğrenme

30. Bilginin doğasına ilişkin olarak “*Bilginin doğruluğu kişiye, kültüre, zamana ve duruma göre değişir. Nesnel bilgi yoktur, öznel bilgi vardır.*” görüşünü savunan öğrenme yaklaşımı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Yapılandırmacı öğrenme
- B. Buluş yoluyla öğrenme
- C. Sunuş yoluyla öğrenme
- D. Tam öğrenme
- E. Araştırma-inceleme yoluyla öğrenme

31. Bir öğretmen, daha önceden karşılaşmış olduğu bir trafik kazasını derste öğrencilere yazılı bir metin ile sunmuş, ardından tartışma ortamı yaratmış ve öğrencilerle birlikte çözüm üretmeye çalışmıştır.

Öğretmenin kullandığı bu öğretim yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Gösteri
- B. Anlatım
- C. Soru-cevap
- D. Örnek olay
- E. Problem çözme

32. Duyuşsal alan kazanımlarında etkili olmayan öğretim yöntem veya tekniği aşağıdaki seçeneklerden hangisinde verilmiştir?

- A. Tartışma
- B. Rol oynama
- C. Görüş geliştirme
- D. Örnek olay
- E. Gösteri

33. Aşağıdakilerden hangisi beyin fırtınası tekniği için doğru bir ifadedir?

- A. İleri sürülen fikirler kesinlikle eleştirilmez.
- B. Öğrencinin genellikle pasif olduğu bir tekniktir.
- C. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirici bir etkisi yoktur.
- D. Sentez düzeyi davranışları kazandırmak için kullanılamaz.
- E. Sorunlara etkili çözümlerin bulunabildiği bir teknik değildir.

34. Aşağıdakilerden hangisi öğrenci başarısını etkileyen duyuşsal bir özelliktir?

- A. Öğrencinin genel yeteneği
- B. Öğrenme hızı
- C. Derse katılma durumu
- D. Öğrenme ürünleri
- E. Derse yönelik tutum

35. “Halo etkisi; bir insanın sahip olduğu bir olumlu ya da olumsuz özelliğinin, onunla ilgili genel bir yargının oluşmasına ve diğer özelliklerinin bu çerçevede değerlendirilmesine yol açmasıdır. ‘Dürüstlüğü bilinen birisinin bu özelliğinden yola çıkılarak aynı zamanda zeki veya çalışkan olduğu yargısına varılması’ bir halo etkisi örneğidir.”

I. Öğretmenin, öğrencileri değerlendirmesi objektif olmaz.

II. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin kişisel özelliklerinin yanlış algılanmasına yol açar.

III. Öğretmen, öğrencilerin başarılarını takdir etmez.

IV. Öğrenciler, öğretmen tarafından yanlış tanınma endişesi yaşar.

V. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimde sorunlar yaşanır.

Yukarıdaki açıklamalara göre, öğrenme-öğretme sürecinde halo etkisinin görülmesi yukarıdaki durumlardan hangilerinin oluşmasına sebep olabilir?

- A. I, II ve III
- B. II, III ve IV
- C. III, IV ve V
- D. I, II, IV ve V
- E. I, III, IV ve V

36. **Doktor adaylarının kadavra üzerinde çalışması aşağıdaki öğretim yöntem veya tekniklerinin hangisine örnek olabilir?**

- A. Örnek olay
- B. Gösteri (Demonstrasyon)
- C. Benzetişim (Simulasyon)
- D. Dramatizasyon
- E. Gözlem

37. I. İki zıt düşünce yoktur, iki uç noktanın ara noktaları da vardır.

II. Bütün sınıf tartışmaya katılabilir, jüri yoktur ve tartışmada kazanan veya kaybeden grup yoktur.

III. Belirgin çelişkiler ve kutuplaşmış tutumları kapsayan konuların öğretiminde kullanılır.

IV. Öğrenciler başta savundukları görüşü terk edip başka bir görüşe, hatta karşı çıktığı görüşe katılabilirler.

V. Öğrencilerin hoşgörü, katlanma, konuşma, dinleme ve değişmeye açıklık becerilerini geliştirmeleri sağlanır.

Yukarıda özellikleri verilen yöntem veya teknik aşağıdaki seçeneklerin hangisinde verilmiştir?

- A. Konuşma halkası
- B. Beyin fırtınası
- C. Görüş geliştirme
- D. Altı şapka
- E. Münazara

38. **Öğrencilere her hangi bir durumun ya da olgunun farklı açılardan nasıl algılanabileceğini göstererek, olgulara tek bir açıdan değil, farklı perspektiflerden bakma becerisi kazandırmak isteyen bir öğretmen hangi tekniği kullanırsa etkili bir öğretim yapmış olur?**

- A. Beyin fırtınası
- B. Panel
- C. Sempozyum
- D. Altı şapkalı düşünme
- E. Balık kılıcı

39. Aşağıdakilerden hangisi programlı öğretim ile ilgili olarak söylenemez?

- A. Öğretmenin etkin olduğu bir yöntemdir.
- B. Bireysel öğrenme hızına uygun bir yöntemdir.
- C. Öğrenme zamanını öğrenci belirler.
- D. Öğrenci yaptığı davranışa ilişkin anında dönüt alır.
- E. İçerik, açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmelidir.

40. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlanması sürecinde strateji, yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Aşağıdakilerden hangisi dikkat edilmesi gereken bu noktalardan birisi değildir?

- A. Okulun sosyal özellikleri ve fiziki koşulları
- B. Velilerin öğrenim düzeyi
- C. Dersin hedefleri
- D. Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi
- E. Öğretmenin yöntem veya tekniğe yatkınlığı

41. Pınar öğretmen, öğrencilerin küçük ve heterojen gruplar oluşturmasını sağlamış, öğrenme-öğretme etkinliklerine öğrencilerin gruplar halinde katılmasını istemiştir. Başka bir amacı da öğrencilerinde etkili iletişim becerisi, olumlu bağlılık vb. özellikleri kazandırmaktır. Öğretmen, süreç sonunda da grup başarısını değerlendirmiştir.

Pınar öğretmenin kullandığı öğrenme/öğretme modeli veya yaklaşımı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Beyin temelli öğrenme
- B. Çoklu zekâ kuramı
- C. İşbirlikli öğrenme
- D. Probleme dayalı öğrenme
- E. Kuantum öğrenme

42. Asiye öğretmen probleme dayalı öğretim modelini esas almış ve problem çözme yoluyla içeriğin öğrenilmesini ve sonuca ulaşılmasını sağlamıştır. Öğretmen anlamlı ön bilgi sunulduğunda, derinlemesine öğrenmenin gerçekleştiğini ve öğrencilerin küçük parçalardan bütüne ulaşabileceğini bilmektedir.

Yukarıdaki paragrafta öğretmenin probleme dayalı öğrenme modelinde kullandığı akıl yürütme biçimi aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Analoji
- B. Tümdengelim
- C. Tümevarım
- D. Diyalektik
- E. Rekröditif

43. Aşağıdakilerden hangisi çağdaş bir öğrenme-öğretme sürecinin özelliklerinden birisi değildir?

- A. Öğrencilere sosyal olaylara karşı duyarsızlık kazandırılır.
- B. Öğretim sürecinde problem çözme becerisinin kullanımı özendirilir.
- C. Öğrencilere işbirliğine dayalı beceriler kazandırılır.
- D. Öğrencilere yaşama yönelik deneyimler kazandırılır.
- E. Öğretim sürecinde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, yetenek ve beklentileri göz önüne alınır.

44. Aşağıdakilerden hangisi, istasyon tekniğinin yararlarından birisi olamaz?

- A. Öğrencilerde birlikte çalışma becerilerini geliştirir.
- B. Öğrencilerde ilgi ve güdülenmeyi artırır.
- C. Çekingen öğrencilerin, öğrenme sürecine aktif katılımını sağlar.
- D. Öğrencilerin özgüven duygusunun geliştirilmesine yardımcı olur.
- E. Gruplardaki tüm öğrencilerin etkin olmasını sağlamak güçtür.

45. Probleme dayalı öğrenmede sınıfa getirilen problemin ilgi ve merak uyandırıcı olmasının ve proje temelli öğrenmede öğrencilerin konuları kendi ilgilerine göre seçmelerinin sağlayacağı temel yarar aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Öğrenmede süreyi kısaltır.
- B. Öğrenme güdüsünü artırır.
- C. Grupla çalışmayı geliştirir.
- D. Belirsizliği azaltır.
- E. Farklı görüşlere saygıyı öğretir.

46. Kavram ve genellemelerin öğretimi ile başlayan sunuş yoluyla öğretim stratejisinde bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Bu açıklama doğrultusunda, aşağıdaki seçeneklerden hangisi sunuş yoluyla öğretim stratejisinde dikkat edilmesi gereken noktalara ilişkin yanlış bir ifadedir?

- A. Beden dili ve ses tonu iyi ayarlanmalıdır.
- B. Konularla ilgili çok sayıda örnek verilmelidir.
- C. Tek yöntem yerine, çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır.
- D. Konular, parçalara bölünmeden anlatılmalıdır.
- E. Konular öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olmalıdır.

47. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde hedef düzeyi ve uygun olan öğretim strateji, yöntem veya tekniği doğru olarak verilmiştir?

- A. Analiz – Proje yöntemi
- B. Bilgi – Benzetişim tekniği
- C. Kavrama – Problem çözme yöntemi
- D. Sentez – Düz anlatım yöntemi
- E. Bilgi – Buluş yoluyla öğretim stratejisi

48. I. Öncelikle öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alır.
 II. Her bireyin aynı özelliklere sahip olduğu düşüncesine önem verir.
 III. Öğrencileri eleştirel, sorgulayan ve araştıran bireyler olmaya özendirir.
 IV. İyi bir genel kültüre, alan bilgisine ve meslek bilgisine sahiptir.

Yukarıdaki özelliklerden hangisinin veya hangilerinin çağdaş bir öğretmende bulunması gereken özelliklerdendir?

- A. I ve II
 B. II ve III
 C. III ve IV
 D. II, III ve IV
 E. I, III ve IV

CEVAPLAR

(Doğru Olduğunu Düşündüğünüz Kutucukları Lütfen Okunaklı Bir Şekilde İşaretleyiniz)

| | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|--|----|---|---|---|---|---|
| 1 | A | B | C | D | E | | 25 | A | B | C | D | E |
| 2 | A | B | C | D | E | | 26 | A | B | C | D | E |
| 3 | A | B | C | D | E | | 27 | A | B | C | D | E |
| 4 | A | B | C | D | E | | 28 | A | B | C | D | E |
| 5 | A | B | C | D | E | | 29 | A | B | C | D | E |
| 6 | A | B | C | D | E | | 30 | A | B | C | D | E |
| 7 | A | B | C | D | E | | 31 | A | B | C | D | E |
| 8 | A | B | C | D | E | | 32 | A | B | C | D | E |
| 9 | A | B | C | D | E | | 33 | A | B | C | D | E |
| 10 | A | B | C | D | E | | 34 | A | B | C | D | E |
| 11 | A | B | C | D | E | | 35 | A | B | C | D | E |
| 12 | A | B | C | D | E | | 36 | A | B | C | D | E |
| 13 | A | B | C | D | E | | 37 | A | B | C | D | E |
| 14 | A | B | C | D | E | | 38 | A | B | C | D | E |
| 15 | A | B | C | D | E | | 39 | A | B | C | D | E |
| 16 | A | B | C | D | E | | 40 | A | B | C | D | E |
| 17 | A | B | C | D | E | | 41 | A | B | C | D | E |
| 18 | A | B | C | D | E | | 42 | A | B | C | D | E |
| 19 | A | B | C | D | E | | 43 | A | B | C | D | E |
| 20 | A | B | C | D | E | | 44 | A | B | C | D | E |
| 21 | A | B | C | D | E | | 45 | A | B | C | D | E |
| 22 | A | B | C | D | E | | 46 | A | B | C | D | E |
| 23 | A | B | C | D | E | | 47 | A | B | C | D | E |
| 24 | A | B | C | D | E | | 48 | A | B | C | D | E |

Adı - Soyadı:

Sınıfı:

Numarası:

EK-2: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği**ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ****Adı - Soyadı:****Sınıfı:****No.:****Tarih:**

Açıklama: Aşağıda, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceleri ile her düşüncenin karşısında “Tamamen katılıyorum”, “Çoğunlukla Katılıyorum”, “Orta Düzeyde Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” olmak üzere beş seçenek verilmiştir.

Lütfen cümleleri dikkatli okuduktan sonra, her cümle için kendinize uygun olan seçeneklerden yalnızca birini işaretleyiniz.

İçten cevaplarınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkürler.

Arş. Gör. Ali YAKAR

| NO | DÜŞÜNCELER | Tamamen Katılıyorum | Çoğunlukla Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Kısmen Katılıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|----|---|---------------------|------------------------|--------------------------|--------------------|------------------|
| 1 | Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor. | | | | | |
| 2 | Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor. | | | | | |
| 3 | Öğretmen olmayı kendime yakıştırmıyorum. | | | | | |
| 4 | Tekrar bir meslek tercihimde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim. | | | | | |
| 5 | Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| 6 | Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| 7 | Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| 8 | Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum. | | | | | |
| 9 | Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum. | | | | | |
| 10 | Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnutum. | | | | | |
| 11 | Öğretmenlik mesleğinde karşılaşacağım zorlukları aşabileceğime inanıyorum. | | | | | |

| NO | DÜŞÜNCELER | Tamamen Katılıyorum | Çoğunlukla Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Kısmen Katılıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|----|--|---------------------|------------------------|--------------------------|--------------------|------------------|
| 12 | Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim. | | | | | |
| 13 | Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum. | | | | | |
| 14 | Öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım. | | | | | |
| 15 | Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| 16 | Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum. | | | | | |
| 17 | Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum. | | | | | |
| 18 | İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor. | | | | | |
| 19 | Öğretmenlik yapan insanlara sempati duyarım. | | | | | |
| 20 | Öğretmen olacağımı düşünmek beni korkutuyor. | | | | | |
| 21 | Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem. | | | | | |
| 22 | Öğretmen olduğumda yapabileceğim çok şey olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 23 | Öğretmenliğin çalışma koşulları bana çekici geliyor. | | | | | |
| 24 | Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı olmayı önemserim. | | | | | |
| 25 | Öğretmenlik yapan kişilerle sohbet etmekten hoşlanırım. | | | | | |
| 26 | Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında tartışır, konuşurum. | | | | | |

| NO | DÜŞÜNCELER | Tamamen Katılıyorum | Çoğunlukla Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Kısmen Katılıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|----|---|---------------------|------------------------|--------------------------|--------------------|------------------|
| 27 | Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum. | | | | | |
| 28 | Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracağına inanıyorum. | | | | | |
| 29 | Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını isteyerek seçtim. | | | | | |
| 30 | Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum. | | | | | |
| 31 | Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum. | | | | | |
| 32 | Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam. | | | | | |
| 33 | Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değer verileceğine inanıyorum. | | | | | |
| 34 | Öğretmenlik mesleğinin devamlılığı bana güven veriyor. | | | | | |

EK-3: Araştırmacı Kontrol Listesi**ARAşTIRMACI KONTROL LİSTESİ**

| SORULAR | EVET | KISMEN | HAYIR |
|---|-------------|---------------|--------------|
| 1. Kazanımlar öğrenci düzeyine uygun mu? | | | |
| 2. Hedefler ulaşılabilir mi? | | | |
| 3. Hedefler öğrenci ihtiyacına yönelik mi? | | | |
| 4. Hedefler öğrenci davranışına dönük mü? | | | |
| 5. Hedefler öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun mu? | | | |
| 6. Hedefler öğrenme ürününe yönelik mi? | | | |
| 7. Hedefler birbirleriyle tutarlı mı? | | | |
| 8. Bilişsel alan hedeflerine ulaşıldı mı? | | | |
| 9. Duyuşsal alan hedeflerine ulaşıldı mı? | | | |
| 10. Öğrencilerde bilişsel farkındalık yaratıldı mı? | | | |
| 11. Öğrencilerde duyuşsal farkındalık yaratıldı mı? | | | |
| 12. İçerik kazanımlara uygun mu? | | | |
| 13. İçerik önceki konu ve öğrenmelerle uyumlu mu? | | | |
| 14. İçerik öğretim ilkelerine uygun düzenlenmiş mi? | | | |
| 15. İçerik bilimsel mi? | | | |
| 16. İçerik yaşama yakın mı? | | | |
| 17. İçerik ile kazanımlar arasındaki ilişki kuvvetli mi? | | | |
| 18. Öğrenme-öğretme süreci için derse giriş aşamasında ön bilgiler yoklandı mı? | | | |
| 19. Öğrenme-öğretme süreci için derse giriş aşamasında merak uyandırıldı mı? | | | |
| 20. Öğrenme-öğretme süreci, hedeflere ve içeriğe uygun mu? | | | |
| 21. Öğrenme-öğretme süreci uygulamaları öğrenci düzeyine uygun mu? | | | |
| 22. Öğrenme-öğretme süreci düzenlemeleri çağdaş öğretim ilkelerine uygun mu? | | | |

| SORULAR | EVET | KISMEN | HAYIR |
|---|-------------|---------------|--------------|
| 23. Öğrenme-öğretme sürecinde dikkat çekme stratejilerine yer verildi mi? | | | |
| 24. Öğrenme-öğretme sürecinde güdüleme gerçekleştirildi mi? | | | |
| 25. Öğrenme-öğretme süreci sorgulama ve araştırma etkinliklerini kapsıyor mu? | | | |
| 26. Öğrenme-öğretme sürecinde aktif katılım sağlandı mı? | | | |
| 27. Öğrenme-öğretme sürecinde ipuçlarına yer verildi mi? | | | |
| 28. Öğrenme-öğretme sürecinde pekiştiriciler kullanıldı mı? | | | |
| 29. Öğrenme-öğretme sürecinde dönüt ve düzeltmelere yer verildi mi? | | | |
| 30. Öğrenci-öğrenci iletişimi kuvvetli mi? | | | |
| 31. Öğrenci-öğretmen iletişimi kuvvetli mi? | | | |
| 32. Öğrenme-öğretme süreci etkili oldu mu? | | | |
| 33. Öğrenme-öğretme sürecinde uygulanan strateji, yöntem ve teknikler uygun mu? | | | |
| 34. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler düşünme biçimlerini kullanmaya özendirildi mi? | | | |
| 35. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler düşünmeye özendirildi mi? | | | |
| 36. Hedeflere ulaşıldı mı? | | | |
| 37. Ölçme-değerlendirme yöntem veya tekniği uygun kullanıldı mı? | | | |
| 38. Ölçme-değerlendirme bütün süreci yansıttı mı? | | | |
| 39. Öğrenci davranışları beklenen düzeyde mi? | | | |

EK-4: Haftalık Deneysel Uygulamalar

Ek.4.1. Deney Grubu Uygulamaları Örneği

(Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretim)

1. HAFTA

Dersin Adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Grup: Sınıf Öğretmenliği 2. Sınıf

Ünite Adı: Temel Kavramlar

Konu: Eğitim-Öğretim, Eğitim-Öğretim Programları, Program Geliştirme ve Temel Kavramlar

Süre: 3 Ders Saati

Öğrenci Kazanımları: Bu ders ile birlikte öğrenciler;

1. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin hedeflerinin farkına varır.
2. Eğitim, öğretim, öğrenme, program, ilke, strateji, yöntem, teknik vb. kavramları açıklar ve yorumlar.
3. Eğitim, öğretim, öğrenme, program, ilke, strateji, yöntem, teknik vb. kavramlar arasındaki farklılık ve ilişkilerin farkına varır ve onları ayırt eder.
4. Eğitim programı, öğretim programı, ders programı, örtük program gibi program türlerini ve program geliştirme süreçlerini ifade eder.
5. Öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili kavram ve ilkeleri açıklar.
6. Eğitimde program geliştirme sürecini analiz eder.
7. *Öğrendikleri ile ilgili nasıl hissettiğini fark eder.*
8. *Duyuşsal farkındalık düzeyini artırır.*

Ünite Kavramları: Eğitim, Öğretim, Öğrenme, Programlar, İlke, Strateji, Yöntem, Teknik.

Öğrenme-Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri: Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi, Tartışma Yöntemi, Workshop (Çalıştay) Tekniği, Soru-Cevap Tekniği.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereçler: Posterler, Kartlar, Testler, Bilgisayar, Projeksiyon, Doğru-yanlış Testi.

Öğrenme-Öğretme Uygulamaları:

Giriş: Dikkat çekme, odaklama, merak uyandırma, ön öğrenmeleri hatırlatma, hedeften haberdar etme, güdüleme, gözden geçirme, teşvik etme, güvence verme.

Duyuşsal farkındalık yaratma: (göz kontağı, jest ve mimikler, zengin ve uyarıcı materyaller, videolar, örnek olaylar, hikâyeler...).

Giriş Etkinlikleri:

Derse girişte “farkındalık testi” adındaki video izletilir. Bu video, öğrencilerin dikkat ve farkındalık konusunda canlanmasını, dikkatini yoğunlaştırıp neyi fark etmesi gerektiğini görmesini sağlar. Öğrencilerin dikkati istenen noktaya yoğunlaştırıldıktan sonra, sorular yardımıyla bu dersin onlara neler kazandıracığını fark etmeleri sağlanır. Burada Albert Einstein’ın “Biliyorum ki hiçbir olağanüstü yeteneğim yoktur. Merak, çaba, direnme, bir dolu da öz eleştiri bana özgün düşüncelerimi getiren özelliklerimdir.” sözü vurgulanır. Bu sözden Einstein’ın ne anlatmak istediği tartışılır. Derse karşı dikkat çekme, güdüleme, merak ve farkındalık uyandırma gibi durumlar sağlandıktan sonra, ön bilgileri kontrol ve hedeften haberdar etme amacıyla “öz farkındalık ve kontrol” etkinliğine geçilir.

Öz Farkındalık ve Kontrol (KWL Uygulaması)

Amaç: Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade ederek, öğrenme-öğretme sürecinde ne öğrendiğinin ve ne öğrenmek istediğinin farkına varmalarını sağlamak.

Uygulama: Ders başlamadan önce, bilgisayarda hazırlanmış olan “geçen yıl ve bu yıl” isimli durum göstergeleri anlatılır ve öğrencilerden KWL kartını doldurmaları istenir. KWL kartı (Bil – Merak Et – Öğren şeması), öğrencilerin ön bilgileriyle bağlantı kurmak için en yaygın kullanılan grafik düzenleyicilerden biridir. Bu basit şema, öğrencilere belli bir konuda önceden ne bildiklerini sorarak onların ön bilgilerini etkinleştirir. Bu da, içeriğin derinliği ayrıntılarıyla keşfedilmeden önce, öğrencilerin kişisel bağlantılar kurmalarına izin verir.

Bil – Merak Et – Öğren Şeması (K-W-L Chart Sample)

| | | |
|---|---|---|
| (What I K now) Bildiklerim | (What I W onder or W ant to know) Merak Ettiklerim veya Bilmek İstediklerim | (What I have L earned) Öğrendiklerim |
|---|---|---|

Daha sonra, öğrencilerden bunları kendi kendilerine ve sonrasında da sesli bir şekilde okumaları istenir. Burada amaç, rahat bir öğrenme ortamı ile birlikte; öğrencilerin öğrenmek istedikleri bilgi, değer veya becerilerin açığa çıkarılmasını sağlamaktır. Okunanlardan ortak olanlar ve farklı olanlar belirlenir. Öğrencilere bu kavramlarla ilgili neler bildikleri sorularak konuya odaklanmaları sağlanır. Öğrencilerin öğrenecekleri ile ilgili hislerinin neler olduğu sorulur ve hislerinin farkında olmaları sağlanır. Öğreneceklerinin öğretmenlik hayatında ne derece öneme sahip olduğu ve nasıl uygulamaya dökebilecekleri anlatılarak öğrenmeye teşvik edilir. Bunlar belirlendikten sonra öğrenilecek olan konu ve kavramlarla ilgili hazırlanmış olan sunum ile birlikte tanımlar ve diğer bilgiler verildikten sonra geliştirme bölümüne geçilir.

Geliştirme: Yönetme, gözden geçirme, ilişkilendirme, hissettiklerini söyleme, yaratıcılık, canlandırma, çağrıştırma, etkileşim, örneklendirme, işbirliği, görüş belirtme ve geliştirme, sorgulama, destekleme, geri bildirim, gözleme, izleme.

Duyuşsal farkındalık yaratma: (benzetimler, tartışma, etkileşim, yaratıcı drama, rol oynama, konuşma halkası, duyarlılık, işbirliği, problem çözme, fırsatlar yaratma, esnek öğrenme ortamları...).

Geliştirme Etkinlikleri:

Geliştirme bölümünde; ön bilgilerinin yetersiz olması sebebiyle öğrencilere bu dersin kazanımlarında açıklanan kavramlar hakkında örgütleyici olarak sunulan bilgiler ve kavram haritaları öğrencilere açıklanır.

Workshop (Çalıştay) Uygulaması

Amaç: Öğrencilere verilen kavramlarla ilgili, onların açıklama, farkına varma, ayırt etme, yorumlama ve ifade etme becerilerini ortaya çıkarmak.

Uygulama: Öğrencilerin tartışarak sorunların çözüm yollarını bulmalarını sağlamaya hizmet eden bu tartışma tekniğinde, katılımcılar kısa bir sürede belli bir yerde toplanarak, belirlenen konu ile ilgili sorunları, bu sorunların çözüm yollarını aralarında tartışarak bulmaları sağlanmaya çalışılır.

1. Adım: Çalıştay soruları herkes tarafından açıkça anlaşılacak biçimde belirlenir. Öğrencilere, “eğitim, öğretim, öğrenme, program, ilke, strateji, yöntem, teknik” vb. kavramların tanımları ve aralarındaki ilişkinin ne olduğu ve bunun yanında “eğitim programı, öğretim programı, ders programı, örtük program gibi program türlerini ve program geliştirme süreçlerini” nasıl açıklayabilecekleri sorularak, bunlar belirlenmeye çalışılır.

2. Adım: Beyin fırtınası yapmaları sağlanır. Bu aşamada grup üyeleri değişik görüşler üretir. Verilen kavramlarla ilgili öğrencilerin farklı ve yeni görüşlerini ortaya atmaları istenir. Amaç, farkındalık yaratmaktır.

3. Adım: Görüşler işlenerek derleme yapılır ve düzenli bir şekilde not edilir. Kavramların ve aralarındaki ilişkilerin nasıl yapılandırılabilceğinin tartışılıp yazılması sağlanır.

4. Adım: Görüşler ilişkilendirilerek gruplandırılır. Bu aşamada kavram veya zihin haritası hazırlanır. Kavramlar arasındaki tanım ve ilişkilendirmelerin gruplandırılması, harita şeklinde düzenlenmesi istenir.

5. Adım: Konuyla ilgili görüşlerin yansıtıldığı ortak bir rapor hazırlanır ve sunulur. Hazırlanan harita veya bilgiler, raporlaştırılarak sınıf ortamında tartışılması sağlanır.

Tartışma ortamı sağlandıktan sonra; gözden geçirme, ilişkilendirme, hissettiklerini söyleme, çağrıştırma, örneklendirme ve geri bildirim gibi amaçlarla sorular yöneltilir. Bu basamakta öğrencilere öğrenme sorumluluğu hissettirilir. Yeni uygulama için hazırlık yapılır. Yeni uygulama olan yaratıcı drama etkinliği için planlamalar açıklanır ve süreçte öğrencilerin doğaçlamalar ile aktif katılımı sağlanır. Öğrencilerin belirlenen temel kavramlar hakkında, her bir kavramın farklı bakış açılarıyla doğaçlama olarak drama gerçekleştirmeleri sağlanır. Öğrencilere bu şekilde farklı ve esnek bir öğrenme ortamı sunulur. Duyuşsal becerilerini sergilemeleri sağlanır. Geliştirme etkinlikleri için yapılanlar hakkında çeşitli soru ve yönlendirmeler uygulanır. Alınan cevaplardan sonra da kapanış etkinliklerine geçilir.

Sonuç (Kapanış): Öğrenilenlerle ilgili duyguların ifade edilmesini sağlama, duyuşsal farkındalık yaratma, özetleme, transfer, bütünleştirme, değerlendirme, dönüt verme ve düzeltme, tekrar güdüleme.

Duyuşsal farkındalık yaratma: (günlük yazdırma, öğrenilenlerle ilgili duyguların ifade edilmesini sağlama, yaratıcılığı destekleme, rahatlatma...).

Sonuç (Kapanış) Etkinlikleri:

Bütünleştirme ve Değerlendirme

Amaç: Ders sürecinde yapılanların değerlendirilmesini ve farkındalığı arttırarak öğrenilenlerin içselleştirilmesini sağlamak.

Uygulama: Giriş ve geliştirme etkinliklerinden sonra, öğrenilenlerin yerleştirilmesi ve eski bilgilerle bütünleştirilmesini sağlamak için, hazırlanan materyallerde dikkat çeken yönler vurgulanır. Soru-cevap tekniği kullanılarak, istenen davranışların kazandırılması için yönlendirmeler yapılır. Bu şekilde öğrencilere geri bildirim sağlanır.

Dersin hedefleri için gereken kazanımların, tekrardan öğrenciler tarafından ifade edilmesi, ne öğrendiklerinin farkına varmaları sağlanır ve aynı zamanda öğrenmeleri ile ilgili duygularını ifade etmeleri için; “Öğrenmeden önceki hislerinizle öğrenmeden sonraki hislerinizi karşılaştırarak ifade ediniz.”, “Öğrendiklerinizle ilgili olarak nasıl hissediyorsunuz?”, “Öğrendiğiniz şeylerden dolayı nasıl hissediyorsunuz?”, “Öğrendiğiniz şeyleri nasıl kullanabilirsiniz?” vb. sorular sorulur. Öğrencilerin duygularını ifade edebilecekleri günlükler yazmaları veya sözel olarak kendilerini ifade etmeleri istenir. Duyuşsal farkındalığın devamını sağlamak için sorulan bu sorulara alınan cevaplardan sonra doğru-yanlış testleri dağıtılır. Doğru-yanlış testi dersin değerlendirilmesinde kullanılır. Test yapıldıktan sonra, cevapları kontrol edilir, öğrencilere geri bildirim sağlanır ve sonrasında da ders bitirilir.

Ek.4.2. Kontrol Grubu Uygulamaları Örneği

(Mevcut Strateji, Yöntem ve Tekniklere Dayalı Öğretim)

1. HAFTA

Dersin Adı: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Grup: Sınıf Öğretmenliği 2. Sınıf

Ünite Adı: Temel Kavramlar

Konu: Eğitim-Öğretim, Eğitim-Öğretim Programları, Program Geliştirme ve Temel Kavramlar

Süre: 3 Ders Saati

Öğrenci Kazanımları: Bu ders ile birlikte öğrenciler;

1. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin hedeflerinin farkına varır.
2. Eğitim, öğretim, öğrenme, program, ilke, strateji, yöntem, teknik vb. kavramları açıklar ve yorumlar.
3. Eğitim, öğretim, öğrenme, program, ilke, strateji, yöntem, teknik vb. kavramlar arasındaki farklılık ve ilişkilerin farkına varır ve onları ayırt eder.
4. Eğitim programı, öğretim programı, ders programı, örtük program gibi program türlerini ve program geliştirme süreçlerini ifade eder.
5. Öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili kavram ve ilkeleri açıklar.
6. Eğitimde program geliştirme sürecini analiz eder.

Ünite Kavramları: Eğitim, Öğretim, Öğrenme, Programlar, İlke, Strateji, Yöntem, Teknik.

Öğrenme-Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri: Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi, Tartışma Yöntemi, Workshop (Çalıştay) Tekniği, Soru-cevap Tekniği.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereçler: Kartlar, Bilgisayar, Projeksiyon, Doğru-yanlış Testi.

Öğrenme-Öğretme Uygulamaları:

Giriş: Dikkat çekme, merak uyandırma, ön öğrenmeleri hatırlatma, hedeften haberdar etme, güdüleme, gözden geçirme.

Giriş Etkinlikleri:

Ders başlangıcında, öğrencilere dönem boyunca nelerin öğrenileceği bildirilir ve daha sonra öğrencilerden KWL kartını doldurmaları istenir. KWL kartı (Bil – Merak Et – Öğren şeması), öğrencilerin ön bilgileriyle bağlantı kurmak için en yaygın kullanılan grafik düzenleyicilerden biridir. Bu basit şema, öğrencilere belli bir konuda önceden ne bildiklerini sorarak onların ön bilgilerini etkinleştirir. Bu da, içeriğin derinliği ayrıntılarıyla keşfedilmeden önce, öğrencilerin kişisel bağlantılar kurmalarına izin verir.

Bil – Merak Et – Öğren Şeması (K-W-L Chart Sample)

| | | |
|---|---|---|
| (What I K now) Bildiklerim | (What I W onder or W ant to know) Merak Ettiklerim veya Bilmek İstediklerim | (What I have L earned) Öğrendiklerim |
|---|---|---|

Daha sonra, öğrencilerden bunları kendi kendilerine ve sonrasında da sesli bir şekilde okumaları istenir. Burada amaç, rahat bir öğrenme ortamı ile birlikte; öğrencilerin öğrenmek istedikleri bilgi, değer veya becerilerin açığa çıkarılmasını sağlamaktır. Okunanlardan ortak olanlar ve farklı olanlar belirlenir. Öğrencilere bu kavramlarla ilgili neler bildikleri sorularak konuya odaklanmaları sağlanır. Öğreneceklerinin öğretmenlik hayatında ne derece öneme sahip olduğu ve nasıl uygulamaya dökebilecekleri anlatılarak öğrenmeye teşvik edilir. Bunlar belirlendikten sonra öğrenilecek olan konu ve kavramlarla ilgili diğer bilgiler verilir.

Geliştirme: Yönetme, gözden geçirme, ilişkilendirme, yaratıcılık, canlandırma, çağrıştırma, etkileşim, örneklendirme, işbirliği, sorgulama, geri bildirim, izleme.

Geliştirme Etkinlikleri:

Workshop (Çalıştay) Uygulaması

Amaç: Öğrencilere verilen kavramlarla ilgili, onların açıklama, ayırt etme, yorumlama ve ifade etme becerilerini ortaya çıkarmak.

Uygulama: Öğrencilerin tartışarak sorunların çözüm yollarını bulmalarını sağlamaya hizmet eden bu tartışma tekniğinde, katılımcılar kısa bir sürede belli bir yerde toplanarak, belirlenen konu ile ilgili sorunları, bu sorunların çözüm yollarını aralarında tartışarak bulmaları sağlanmaya çalışılır.

1. Adım: Çalıştay soruları herkes tarafından açıkça anlaşılacak biçimde belirlenir. Öğrencilere, “eğitim, öğretim, öğrenme, program, ilke, strateji, yöntem, teknik” vb. kavramların tanımları ve aralarındaki ilişkinin ne olduğu ve bunun yanında “eğitim programı, öğretim programı, ders programı, örtük program gibi program türlerini ve program geliştirme süreçlerini” nasıl açıklayabilecekleri sorularak, bunlar belirlenmeye çalışılır.

2. Adım: Beyin fırtınası yapmaları sağlanır. Bu aşamada grup üyeleri değişik görüşler üretir. Verilen kavramlarla ilgili öğrencilerin farklı ve yeni görüşlerini ortaya atmaları istenir. Amaç, farkındalık yaratmaktır.

3. Adım: Görüşler işlenerek derleme yapılır ve düzenli bir şekilde not edilir. Kavramların ve aralarındaki ilişkilerin nasıl yapılandırılabilceğinin tartışılıp yazılması sağlanır.

4. Adım: Görüşler ilişkilendirilerek gruplandırılır. Bu aşamada kavram veya zihin haritası hazırlanır. Kavramlar arasındaki tanım ve ilişkilendirmelerin gruplandırılması, harita şeklinde düzenlenmesi istenir.

5. Adım: Konuyla ilgili görüşlerin yansıtıldığı ortak bir rapor hazırlanır ve sunulur. Hazırlanan harita veya bilgiler, raporlaştırılarak sınıf ortamında tartışılması sağlanır.

Sonuç (Kapanış): Özetleme, bütünleştirme, değerlendirme, transfer, dönüt verme ve düzeltme, tekrar güdüleme.

Sonuç (Kapanış) Etkinlikleri:

Bütünleştirme ve Değerlendirme

Amaç: Ders sürecinde yapılanların değerlendirilmesini ve öğrenilenlerin içselleştirilmesini sağlamak.

Uygulama: Giriş ve geliştirme etkinliklerinden sonra, öğrenilenlerin yerleştirilmesi ve eski bilgilerle bütünleştirilmesini sağlamak için, hazırlanan materyallerde dikkat çeken yönler vurgulanır. Soru-cevap tekniği kullanılarak, istenen davranışların kazandırılması için yönlendirmeler yapılır. Bu şekilde öğrencilere geri bildirim sağlanır.

Dersin hedefleri için gereken kazanımların, tekrardan öğrenciler tarafından ifade edilmesi ve aynı zamanda öğrenmeleri ile ilgili değerlendirmeler yapmaları için çeşitli sorular sorulur. Bu etkinliklerin ardından doğru-yanlış testleri dağıtılır. Doğru-yanlış testi dersin değerlendirilmesinde kullanılır. Test yapıldıktan sonra, cevapları kontrol edilir, öğrencilere geri bildirim sağlanır ve sonrasında da ders bitirilir.

EK-5: Deneysel Uygulama Fotoğraflarından Seçmeler

ÖZGEÇMİŞ

| | |
|-----------------------------|--|
| Adı Soyadı | Ali YAKAR |
| Doğum Tarihi ve Yeri | 17.12.1986 – İskenderun / Hatay |
| Eğitim Durumu | <p><u>Yüksek Lisans</u></p> <p>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü</p> <p>Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı</p> <p>Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans (2009-2012)</p> <p><u>Lisans</u></p> <p>Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü</p> <p>Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı (2005-2009)</p> <p><u>Ortaöğretim</u></p> <p>İskenderun İbn-i Sina Anadolu Lisesi, Fen Bilimleri (2001-2005)</p> <p><u>İlköğretim</u></p> <p>İskenderun İnönü İlköğretim Okulu (1993-2001)</p> |
| İş Tecrübesi | <p><u>Araştırma Görevlisi (Şubat, 2010 – Halen)</u></p> <p>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi</p> <p>Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Görv.: Eğitim Fakültesi)</p> <p>Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı</p> <p>Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı</p> |