

135005

T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DUYUŞSAL BOYUT AĞIRLIKLİ BİR PROGRAMIN ÖĞRENCİLERİN  
DUYUŞSAL GELİŞİMİNE VE AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ  
(Adıyaman İli Örneği)

DOKTORA TEZİ

135005

**DANIŞMAN**

Yrd. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

**HAZIRLAYAN**

Ahmet KARA


ELAZIĞ 2003

T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI


DUYUŞSAL BOYUT AĞIRLIKLİ BİR PROGRAMIN ÖĞRENCİLERİN  
DUYUŞSAL GELİŞİMİNE VE AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ  
(Adıyaman İli Örneği)

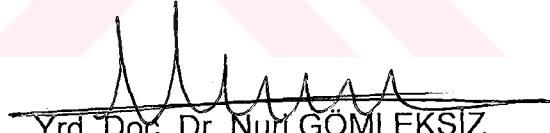
DOKTORA TEZİ

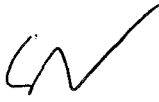
Bu tez 26 / 12 / 2003 tarihinde aşığıdaki jüri tarafından oy birliği / ~~oy çokluğu~~  
ile kabul edilmiştir.

  
Prof. Dr. Sebahattin ARİBAŞ  
Başkan

  
Prof. Dr. Y. Cemalettin ÇOPUROĞLU  
Üye

  
Doç. Dr. Mehmet TAŞPINAR  
Üye

  
Yrd. Doç. Dr. Nuri GÖMLEKSİZ  
Üye

  
Yrd. Doç. Dr. Çetin SEMERCI  
Üye (Danışman)

Yukarıdaki Jüri Üyelerinin İmzaları Tasdik Olunur.

Enstitü Müdürü

## ÖZET

Doktora Tezi

**DUYUŞSAL BOYUT AĞIRLIKLI BİR PROGRAMIN ÖĞRENCİLERİN  
DUYUŞSAL GELİŞİMİNE VE AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ  
(Adıyaman İli Örneği)**

Ahmet KARA

Fırat Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Aralık- 2003, Sayfa: XV + 226

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin yabancı dil dersinde duyuşsal gelişimlerinde ve akademik başarılarında duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın etkisini belirlemektir. Bu araştırmaya 2002-2003 öğretim yılı güz döneminde Adıyaman İli Merkez Cumhuriyet İlköğretim Okulu beşinci sınıfının yabancı dil (İngilizce) dersini alan öğrencileri katılmıştır. Deneysel olarak planlanan bu araştırma için beşinci sınıf öğrencilerinden biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere, her birinden 37'şer öğrencilik iki grup oluşturulmuştur.

Araştırma, "Öntest-sontest kontrol gruplu" desene uygun olarak planlanmıştır. Deney grubuna duyuşsal boyut ağırlıklı program uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel program kullanılmıştır. Araştırmada veriler, İngilizce Dersi ile İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği, Başarı Testi ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Özet olarak şu bulgular elde edilmiştir:

- Kontrol ve deney gruplarının sontest puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel açıdan ( $t= 4.79$ ) anlamlı bir fark vardır.
- Deney ve kontrol grubunun son ölçekte sırasıyla "Sevme" ( $t= 4.77$ ), "İlgi ve Merak" ( $t= 4.61$ ), "İstek ve Beklenti" ( $t= 6.51$ ) ve "Kaygı" ( $t= -11.54$ ) değişkenlerinin puan ortalamaları arasında anlamlı farkların olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre önerilerden biri aşağıdaki gibidir:

- Araştırmanın sonucunda duyuşsal boyut ağırlıklı programın öğrencilerin duyuşsal gelişimini ve akademik başarısını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu konuya dikkatleri seminer, konferans, hizmet-içi eğitim vb. etkinliklerle çekilmelidir.

**ANAHTAR KELİMELER:** Eğitimde Duyuşsal Boyut, Duyuşsal Boyut Ağırlıklı Program, Duyuşsal Gelişim, Akademik Başarı, İngilizce Öğretimi, İlköğretim.

**ABSTRACT**

**Doctorate Thesis**

**THE EFFECT OF A CURRICULUM BASED ON AFFECTIVE DIMENSION TO THE  
AFFECTIVE DEVELOPMENT AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS  
(A Sample of Adiyaman Province)**

**Ahmet KARA**

**Fırat University  
The Institute of Social Sciences  
The Department of Educational Sciences**

**December- 2003, Page: XV + 226**

The aim of this study is to determine the effect of a curriculum based on affective dimension on the affective development and academic achievement of Primary School students in Foreign Language Learning. The students of the fifth grade at Cumhuriyet Primary School in Adiyaman province and take English lesson in fall term (2002-2003) were included in this survey. Two groups were formed in each of which 37 students were included. One of the groups was chosen as the experimental group and the other as control group.

The survey was planned according to the design with pre-test and post-test control group. The curriculum based on affective dimension was used in the experimental group and the traditional curriculum was used in the control group. The attitude scale of the affective dimension in English course, the achievement test and the observations collected the data. The results obtained are summarized as follows:

- There is a significant difference ( $t= 4.79$ ) between the mean scores of the post-test points of control and experimental groups.
- There is a significant difference between the mean scores of lower dimension points of the experimental and control groups, in turn in order "Like" ( $t= 4.77$ ), "Interest and Curiosity" ( $t= 4.61$ ), "Desire and Expectation" ( $t= 6.51$ ) and "Anxiety" ( $t= -11.14$ ).

Considering the obtained results, one of the recommendations is as follows:

- As a result of this survey, it was understood that the curriculum based on affective dimension affect the affective development and academic achievement of students in positive direction. The teachers' attention should be drawn to this subject with seminars, conferences, in- service training courses, etc.

**KEY WORDS:** Affective Dimension in Education, Curriculum Based on the Affective Dimension, Affective Development, Academic Achievement, Teaching English, and Primary School.



**RESUME****Thèse de Doctorat****LES EFFETS D'UN PROGRAMME A DIMENSION AFFECTIF SUR LE  
DEVELOPPEMENT AFFECTIF ET LA REUSSITE SCOLAIRE DES ELEVES  
(Exemple De La Province D'Adiyaman)****Ahmet KARA****Université de Firat  
Institut Des Sciences Sociales  
Département Des Sciences De L'Education****Décembre- 2003, Page: XV + 226**

L'objectif de cette recherche est de déterminer les effets d'un programme à caractère affectif sur le développement affectif et la réussite scolaire en langue étrangère. Les élèves de la classe de cinquième qui suivent les cours d'anglais pendant le premier semestre (2002-2003) à l'école Primaire de Cumhuriyet dans la ville d'Adiyaman font parti de la recherche. Deux groupes ont été forme dont chacun est composé de 37 élèves. L'un est le groupe expérimental, l'autre forme le groupe de contrôle.

La recherche a été conduite suivant le model pré-post test groupe de contrôle. Le programme à caractère affectif a été applique au groupe expérimental alors que le groupe de control a suivi un programme classique. Les data ont été obtenus à l'aide du scale de la dimension affective des attitudes des élèves a propos du cours d'anglais, ainsi qu'avec le test et les observations. Le résumé des résultats obtenus est ci- dessous :

- Il y a une différence significative ( $t= 4.79$ ) entre les points du post-test du groupe de control et du groupe expérimental.
- Il y a une différence significative entre les points obtenues des attitudes à propos des dimensions suivantes, « Aimer » ( $t= 4.77$ ), « Interet et Curiosité » ( $t=4.61$ ), « Désire et Experance » ( $t= 6.51$ ) et « Anxiété » ( $t= - 11.14$ ).

En tenant compte des résultats obtenus, une des recommandations peut être faite comme ci-dessous:

- Il a été montre que le programme à caractère affectif affecte dans le sens positif le développement affectif et la réussite scolaire des élèves. Les enseignants doivent être éduqués à ce propos par des séminaires, des conférences etc.

**MOTS CLES: Domaine Affective en Education, Programme à Caractère Affectif, Développement Affectif, Réussite Scolaire, Enseignement de L'Anglais, Ecole Primaire.**

## ÖNSÖZ

Ülkemizde olduğu gibi, her toplumda, az ya da çok, ekonomik, siyasi, mesleki ve toplumsal alanlarda çeşitli yolsuzluklar ve genel ahlak kurallarına aykırı davranışlar sergilenmektedir. Bu sorunların çözümünde, olumsuz ve istenmeyen olaylara karışmamış ve karışmayacak, insanoğlunun ve mesleğinin gerektirdiği nitelikli, ahlaklı, iyi yetiştirilmiş birey vardır. Toplumun ve iş dünyasının gerek duyduğu insan gücünü yetiştiren eğitim kurumlarına yönelik yapılan eleştirilerin başında, öğrencilerin bilgiyi ezberleyerek öğrenmeye çalışmaları ve bunun sonucu, kalıcı izli davranışların oluşturulamaması gelmektedir. Eğitim uygulamalarında sadece bilişsel alan ile kalıcı izli davranışların kazandırılması düşünülemez. Öğrencinin bir makine olmadığını, öğrencinin de çeşitli duygular, düşünceler, fikirler, hisler, vb... duyuşsal öğelere sahip olduğu gerçeği göz ardı edilemez. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının başarılı olabilmelerinde duyuşsal boyutun çok önemli bir payı vardır. Öğrenci bilgiyi aldığı anda istekli, meraklı ve ilgili olduğu oranda öğrenme kalıcı olmakla birlikte rahat bir şekilde gerçekleşecektir.

Doktora tez çalışmasında, duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin akademik başarısına ve duyuşsal gelişimine nasıl etki edeceği araştırılmıştır. Deneysel olarak yapılan bu çalışmada öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini ve akademik başarılarını geliştireceği düşünülerek hazırlanan öğretim materyali ve bu materyalin gerektirdiği ortamla, geleneksel bir şekilde oluşturulan ortamın öğrencilerin duyuşsal gelişimine ve akademik başarısına nasıl etki ettiği karşılaştırılmış ve aralarında fark olup olmadığı bulunmaya çalışılmıştır.

Araştırma konusunun belirlenmesinde ve tüm aşamalarında desteğini esirgemeyen, baştan sona kadar beni güdüleyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Çetin SEMERCI' ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın yapılması sırasında, gerek eleştirileri gerekse desteklerini esirgemeyen, öncelikle Doç. Dr. Mehmet TAŞPINAR ve Yrd. Doç. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ' e, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümlerinin değerli

öğretim elemanlarına, uygulamanın yapıldığı Adıyaman Merkez Cumhuriyet İlköğretim Okulu personeline ve birinci kademe beşinci sınıf öğrencilerine teşekkür ederim.

Ayrıca tecrübelerinden yararlandığım, bu alana yıllarını vermiş Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ' e ve çalışmalarım esnasında beni destekleyen eşim Elif KARA' ya da teşekkür ederim.

Elazığ, Aralık 2003

Ahmet KARA



## İÇİNDEKİLER

	Sayfa no
ONAY.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT/ RESUME.....	IV
ÖNSÖZ.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV

## BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	6
1.3. Önem.....	7
1.4. Sayıltılar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar.....	9

## İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. İlgili Yayınlar.....	11
2.1.1. Program Geliştirme.....	12
2.1.1.1. Program Geliştirmenin Tanımı.....	12
2.1.1.2. Program Geliştirmeye Duyulan İhtiyaç .....	14
2.1.1.3. Program Geliştirme Modelleri.....	15
Program Geliştirmede Taba Modeli .....	15
Program Geliştirmede Tyler Modeli .....	16
Taba - Tyler Program Geliştirme Modeli.....	17
MEB Program Geliştirme Modeli.....	18

Saylor, Alexander ve Lewis Program	
Geliştirme Modeli.....	19
Hunkins Program Geliştirme Modeli.....	20
Miller ve Seller Program Geliştirme Modeli.....	20
Wheeler Program Geliştirme Modeli.....	21
Tanner ve Tanner Program Geliştirme Modeli.....	21
Davies Program Geliştirme Modeli.....	22
Yeterliliğe Dayalı Program Geliştirme Modeli.....	23
2.1.1.4. İhtiyaç Belirleme.....	24
2.1.1.5. Genel ve Davranışsal Amaçlar.....	25
2.1.1.6. Öğrenme Ortamları .....	26
Bireyselleştirilmiş Model .....	27
Sınıf Anlayışına Dayalı Model .....	30
Laboratuar Modeli .....	31
2.1.1.7. Sınama Durumu.....	32
2.1.2. Program Geliştirmede Duyuşsal Boyut.....	34
2.1.2.1. Duyuşsal Eğitimin Önemi.....	36
2.1.2.2. Duyuşsal Gelişim.....	39
Gelişimde Bireysel Farklılıklar.....	44
2.1.2.3. Duyuşsal Taksonomiler.....	46
Krathwohl ve Arkadaşlarının Taksonomisi.....	49
G. De Landsheere Taksonomisi.....	63
Ruths, Harmin ve Simons Taksonomisi.....	63
Gephart ve Ingle Taksonomisi.....	64
2.1.2.4. Duyuşsal Değişkenler.....	65
Sevgi.....	67
İlgi.....	68
Merak.....	69
İstek ve Beklenti.....	69
Kaygı.....	70
Tutum.....	72
2.1.2.5. Duyuşsal Giriş Davranışları.....	73

2.1.2.6. Duyuşsal Boyutta Yöntem ve Teknikler.....	75
2.1.2.6.1. Aktif Öğrenme.....	78
2.1.2.6.2. İşbirlikçi Öğrenme.....	81
2.1.2.6.3. Yapısalıcı Öğrenme.....	83
2.1.2.6.4. Konferans.....	85
Formel Konferans.....	85
Etkileşimli Konferans.....	86
Gösteri.....	86
2.1.2.6.5. Tartışma.....	87
Yönlendirilmiş Tartışma.....	87
Yansıtıcı Tartışma.....	88
Küçük Grup Tartışması.....	88
2.1.2.6.6. Soruşturma.....	89
Yönlendirilmiş Soruşturma.....	89
Açık Soruşturma.....	90
Bireyselleştirilmiş Soruşturma.....	90
2.1.2.6.7. Dramatizasyon.....	90
Rol Oynama.....	91
Yaratıcı Drama.....	92
Oyun.....	92
2.1.2.6.8. Simülasyon.....	93
2.1.2.6.9. Bilgisayar Destekli Eğitim.....	93
2.1.2.6.10. Laboratuar Yöntemi.....	94
2.1.2.6.11. Alan Gezisi.....	95
2.1.2.7. Duyuşsal Boyutta Ölçme ve Değerlendirme.....	96
2.1.2.7.1. Kısa Cevap Gerektiren ya da	
Boşluk Doldurmalı Testler.....	97
2.1.2.7.2. Çoktan Seçmeli Testler.....	98
2.1.2.7.3. Evet-Hayır Soruları.....	100
2.1.2.7.4. Doğru-Yanlış Soruları.....	100
2.1.2.7.5. Açık Uçlu Sorular.....	101
2.1.2.7.6. Yazılı Yoklama.....	101
2.1.2.7.7. Gözlem .....	102

2.1.2.8. Duyuşsal Boyut Ağırlıklı Eğitim Programı.....	103
2.2. İlgili Araştırmalar.....	107
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	107
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar. ....	118
2.2.3. Araştırmaların Genel Değerlendirmesi.....	126

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	129
3.1. Araştırmanın Amacı.....	129
3.2. Denenceler.....	129
3.3. Araştırmanın Modeli.....	130
3.4. Evren ve Örneklem .....	131
3.4.1. Örneklem Grubunun Seçilmesi.....	131
3.4.1.1. Öğrencilerin Türkiye Genelinde Dördüncü Sınıflar Arasında Yapılan Sınav Sonuç Puanları.....	132
3.4.1.2. Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Başarı Ortalamaları.....	133
3.4.1.3. Öğrencilerin Ön Test Uygulamasında Aldıkları Puanlar.....	134
3.4.1.4. Duyuşsal Boyut Ölçeğinde Elde Edilen Ön Tutum Puanları.....	134
3.5. Veri Toplama Araçları.....	135
3.5.1. Başarı Testi.....	135
3.5.2. İngilizce Dersi İle İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği.....	136
3.5.3. Öğretim Materyalinin Hazırlanması.....	143
3.6. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	145
3.6.1. Verilerin Toplanması.....	145
3.6.2. Verilerin Çözümlemesi.....	145

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGU VE YORUMLAR.....	146
4.1. Birinci Denence ile İlgili Bulgu ve Yorumlar.....	146
4.2. İkinci Denence ile İlgili Bulgu ve Yorumlar.....	147
4.3. Üçüncü Denence ile İlgili Bulgu ve Yorumlar.....	148
4.4. Dördüncü Denence ile İlgili Bulgu ve Yorumlar.....	150
4.5. Beşinci Denence ile İlgili Bulgu ve Yorumlar.....	152
4.6. Altıncı Denence ile İlgili Bulgu ve Yorumlar.....	154
4.7. Yedinci Denence ile İlgili Bulgu ve Yorumlar.....	155
4.8. Sekizinci Denence ile İlgili Bulgu ve Yorumlar.....	156
4.9. Gözlem Yoluyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar.....	157

## BEŞİNCİ BÖLÜM

5. ÖZET, TARTIŞMA - SONUÇ ve ÖNERİLER.....	160
5.1. Özet.....	160
5.1.1. Araştırmanın Amacı.....	162
5.1.2. Denenceler.....	162
5.1.3. Araştırmanın Modeli.....	163
5.1.4. Evren ve Örneklem.....	163
5.1.5. Bulgular.....	164
5.2. Sonuç ve Tartışma.....	168
5.3. Öneriler.....	173
5.3.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	173
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	174
KAYNAKÇA.....	175
EKLER.....	185



## TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
1.2.1. Eğitim Hedeflerin Sınıflandırılması.....	48
2.1.2. Aktif Eğitim ile Geleneksel Eğitimin Karşılaştırılması.....	80
2.2.3. Araştırmaların Genel Bir Değerlendirmesi.....	127
3.4.4. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Şubelere Göre Dağılımı.....	132
3.4.5. Dördüncü Sınıf Türkiye Geneli Sınav Sonuçları.....	133
3.4.6. Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Başarı Ortalamaları.....	133
3.4.7. Grupların Ön test Puanları.....	134
3.4.8. Grupların Ön Tutum Ölçeği Puanları.....	134
3.5.9. Başarı Testinin Madde Ayırıcılık Güçleri.....	136
3.5.10. KMO Değerleri İçin Bir Sınıflama.....	139
3.5.11. İngilizce Dersi ile İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Maddelerinin Analizi.....	140
3.5.12. Tutum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerliliği.....	143
4.1.13. Kontrol ve Deney Gruplarının Sontest Puanları.....	146
4.1.14. Öntest - Sontest Ham Puanlar.....	147
4.2.16. Deney Grubu Öntest - Sontest Puanları.....	147
4.2.17. Deney Grubu Öntest - Sontest Ham Puanları.....	148
4.3.18. Kontrol Grubu Öntest - Sontest Sonuçları.....	149
4.3.19. Kontrol Grubu Öntest - Sontest Ham Puanları.....	149
4.4.20. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Tutum Ölçeği Sonuçları.....	150
4.4.21. Grupların Son Tutum Ölçeğinin Puan Sonuçları.....	151
4.5.23. Deney Grubu Ön Ölçek - Son Ölçek Puanları.....	152
4.5.24. Deney Grubunun Ön - Son Tutum Ölçeğinin Alt Boyut Sonuçları.....	153
4.6.25. Kontrol Grubu Ön Ölçek - Son Ölçek Puanları.....	154
4.6.26. Kontrol Grubunun Ön - Son Tutum Ölçeğinin Alt Boyut Sonuçları.....	154
4.7.27. Deney ve Kontrol Gruplarının Erişi Test Puanları Sonuçları.....	155
4.8.30. Deney ve Kontrol Gruplarının Erişi Tutum Puanları Sonuçları.....	156
4.8.31. Deney ve Kontrol Gruplarının Erişi Tutum Puanları Alt Boyut Sonuçları.....	157
4.1.15. Deney ve Kontrol Gruplarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	215
4.4.22. Grupların Son Tutum Ölçeği Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	217

4.7.28. Bilgi, Kavram ve Uygulama Basamaklarına Göre Eriş Test	
Puanları Sonuçları.....	220
4.7.29. Bilgi, Kavram ve Uygulama Basamaklarına Göre Sontest	
Puanları Sonuçları.....	221



**ŞEKİLLER LİSTESİ**

	Sayfa No
1. Taba Program Geliştirme Modeli.....	15
2. Tyler Program Geliştirme Modeli.....	16
3. Taba- Tyler Program Geliştirme Modeli.....	17
4. MEB Program Geliştirme Modeli.....	18
5. Saylor, Alexander ve Lewis Program Geliştirme Modeli.....	19
6. Hunkins Program Geliştirme Modeli.....	20
7. Miller ve Seller Program Geliştirme Modeli.....	20
8. Wheeler Program Geliştirme Modeli.....	21
9. Tanner ve Tanner Program Geliştirme Modeli.....	21
10. Davies Program Geliştirme Modeli.....	22
11. Yeterliliğe Dayalı Program Geliştirme Modeli.....	23
12. Sönmez' in Bireyselleştirilmiş Sınıf Düzeni.....	28
13. Green' in Sınıf Düzeni.....	29
14. Gold' un Oturma Düzeni.....	29
15. Sınıf Anlayışına Dayalı Model.....	31
16. Değerlendirme Süreci.....	33
17. Gephart ve Ingle Taksonomisi.....	64

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin duyuşsal gelişimine ve akademik başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde, problem, amaç, önem, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

Ünlü Fransız matematikçi, düşünür ve bilim adamı B. Pascale' a göre "İnsanlar sadece birer kamışlardır, doğanın en zayıf kamışları... ama düşünen kamışlardır". İnsanoğlu zayıf bir kamıştır, çünkü rüzgar insanları istediği yöne eğebilir. Her türlü "Rüzgar"dan etkilenebilen insanoğlu, düşünme yeteneğiyle inanılmaz olayların oluşmasına sebep olabilir. İnsanoğlu her alanda olduğu gibi genetikte de artık doğayı değiştirebilecek gücü elinde bulundurmaktadır. İnsanoğlunun zihin gücü ona düşünmeyi sağlayarak kendisini canlı varlıkların üstünde olmayı sağlayan en önemli özelliktir. Düşünme yeteneği, sadece formal ya da informal eğitim ile geliştirilebilir. İşte bilim adamı Pascale'in "rüzgarlarından" biri, eğitimin yapıldığı ve insanoğlunun ürünü olan, eğitim kurumları gibi canlı varlıklar olabilir.

Eğitim kurumları insanları daha doğrusu insan davranışlarını öngörülen yönlerde biçimlendirme sürecinin yaşatıldığı, gerçekleştirildiği mekanlardır. Bu mekanlar insan kişiliğinin farklılaştırıldığı eğitim ortamlarını oluşturmaktadırlar. Bireydeki bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Bir başka ifade ile bu farklılaşma öğrenme sonucu oluşmaktadır. Bireydeki farklılaşmanın sağlanması için birbirini izleyen olayların ya da durumların gerçekleşmesi gerekmektedir. Eğitim süreci birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğrenme ve öğretme olaylarından oluşmaktadır. Öğrenmenin oluşmasını sağlayan her türlü etki-tepki ikilisi eğitim sürecinin bir parçasıdır.

Eğitim s¼reci hedefler, ¼đrenme-¼đretme etkinlikleri ve değerlendirme olmak ¼zere ¼ç ¼đeden oluşmaktadış. Hedefler eğitim s¼recine giren bireyin davranışlarında meydana gelmesi istenilen farklılaşmaları belirtirken, eğitilecek kişinin kazanması gereken davranış ¼lç¼tlerini de ortaya koymaktadır. Kazanılması belirlenen bu hedefler ¼đrenme-¼đretme etkinlikleriyle sağlanır. Eğitim durumlarında ya da ortamlarında belirlenen hedeflere ulaşmak için yapılan t¼m ¼đrenme-¼đretme etkinlikleri bireyin davranışlarındaki farklılaşmayı sağlayacaktır. Eğitim s¼recinin ¼¼nc¼ ¼đesi değerlendirmez. Eğitim s¼recinin sonunda yer alan bu ¼đe, ¼nceden saptanan hedeflere ¼đrenme-¼đretme etkinlikleri sonucu ulaşılıp ulaşılmadığını belirler. Aslında değerlendirme ¼đesi yapılan etkinliklerde hangi ¼l¼de başarılı ya da başarısız olunduğunu g¼sterir. Eğitim s¼recinde farklılaşmayı sağlayan davranışlar genelde bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olmak ¼zere ¼ alanda incelenmektedirler. İnsanoğlunun bilişsel davranışları bilgiyi ve bilgiden doğan zihinsel yetenekleri ve becerileri kapsayan davranışlardır. Psiko-motor davranışlar ise v¼cut organlarının biri tarafından yapılan ya da, yapılması birden çok organın koordinasyonunu gerektiren hareketlerle ilgili becerileri kapsar. Duyuşsal alandaki davranışlar ise belli duyuşsal ¼zellikleri (İlgi, g¼d¼, motivasyon, tutum, değer, kaygı vb.) kapsayan ve dışarıya yansıyan hareket ve duygulardır.

Eğitim s¼recinin amacı bu çeşitli davranışlarda istendik y¼nde ¼nceden belirlenen d¼zeyde değişiklik meydana getirmektir. Eğitim kavramının çeşitli tanımları bu s¼rece (Farklılaşma ya da davranış değiştirme s¼recine) farklı açılardan bakılmasını sağlamaktadır. Eğitim "yeni kuşakları, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlama s¼recinde, gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine ve kişiliklerini gerçekleştirmelerine yardım etme etkinliği" olarak açıklanması, daha çok sosyolojik bir tanım olup bir anlamda sosyalleşme s¼recini kasetmektedir. Hatta eğitimin "Her kuşağa geçmişin bilgi ve deneylerini d¼zenli bir biçimde aktarma ya da kazandırma işi" şeklinde ifade edilmesi bu olayın bir k¼lt¼r¼n, bir mirasın yeni yetişen kuşaklara aktarımı anlamına gelmektedir. Bu tanımların yanında daha sınırlı, daha belirgin iki tanım daha verilebilir. Oğuzkan'a (1993: 46) g¼re eğitim "¼nceden saptanmış amaçlara g¼re insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi" şeklinde ifade edilebildiği gibi "belli bir konuda, bir bilgi ya da bilim

dalında yetiştirme ve geliştirme" süreci olarak da tanımlanabilir. Bu tanımlardan hareketle söz konusu ulaşılmaması istenen hedeflerin bir başka deyişle elde edilmek istenen yeni durumun planlanmış olduğu anlaşılmaktadır. Ertürk' ün (1998: 12) tanımı eğitimin en kapsamlı ve en çok kabul gören tanımlardandır. Ertürk eğitimi "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" şeklinde ifade ederken değişimin önceden tasarlanmış olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Eğitimin tanımlarından anlaşıldığı gibi söz konusu süreç, bireye davranış kazandırmaktadır. Bireyin davranış edinmesi dünyaya geldiği andan itibaren, yaşamını sürdürebilmek ve yaşamını sağlayacak olan gerekleri tek başına karşılayabilmek için beslenme, korunma, meslek sahibi olma, evlenme gibi birçok davranışı kazanması anlamına gelmektedir. Bu davranışların çoğu öğrenilmiş davranışlardır. Bebeklik döneminde başlayan öğrenme süreci hayat boyu devam etmektedir. İnsanlar hem kendinin hem de üye olacakları toplumun beklenti ve gereksinimlerini gidermede işe yarayacak belli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları eğitim ile elde etmek zorundalar (Tekin, 2000: 2). Genel anlamda eğitimin temel amaçlarından biri fizyolojik ve toplumsal ihtiyacın giderilmesidir. Öğrencinin kazanması gereken bu bilgi, beceri ve tutumların çoğu eğitim kurumlarında verilmektedir.

Ülkemizde, çeşitli eğitim kurumlarının oluşturduğu eğitim sistemi en çok tartışılan kurumlar arasında yer almaktadır. Uygulanan eğitimin çeşitli açılardan başarısız olduğu herkes tarafından çeşitli biçimlerde ifade edilmektedir. Toplumda yaşanan sorunlar, eğitimin başarısızlığının göstergeleridir. Ülkemizde gerçekleşen en son ekonomik kriz esnasında merkez bankası müdürünün krizden haberdar olup malvarlığını dövizle bağlayıp büyük oranda haksız gelir elde ettiği, medyanın sayesinde artık gözlenebilir duruma gelmiştir. Bu ve benzeri ticari, kamusal, ekonomik, sanatsal, kültürel ahlaksızlıklar gün geçtikçe artmaktadır. Bu sorunların temelinde bakıldığında duyuşsal eğitimin yeterince hatta neredeyse hiç yapılmadığı görülmektedir. Genel mesleki ve teknik okullara, ve yüksek öğretime başvuran bireylerin çoğu bilgi ve beceri edinmekten, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda kendilerini geliştirmekten ve yüksek bir kültürel birikime sahibi olmaktan çok, bir an önce diploma sahibi olmayı hedeflemektedirler. Örneğin, belirli bir ücret karşılığında

dört yıl sonra diplomanın verileceği, bu süre esnasında serbest oldukları ve okula gelmek zorunda olmadıkları kendilerine teklif edildiğinde çoğu öğrenci okula uğramaz. Çünkü asıl gerekli bilgilerin iş başında öğrenildiği sanılmaktadır. Her türlü görevin ve işin duyuşsal yönünü hiçe sayarak öğrenciler, veliler ve idareciler, sadece ve sadece diplomaya önem vermektedirler. Ülkemizde öğretmen atamalarının, adayın sadece bilişsel yeterliliğine göre yapılması ilgisiz, gayret etmeyen, sorumluluğunun bilincinde olmayan, öğretmenliği sadece ücret amaçlı yapan öğretmen tipinin yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Oysa öğretmenlik mesleğinin duyuşsal boyutu akademik boyutu kadar önemlidir. Öğretmenlik mesleğinde olduğu gibi çeşitli mesleklerde de duyuşsal eğitime yeterince önem verilmemesi sonucu eğitim sistemimizde ve çeşitli mesleklerde sorunlar yaşanmaktadır. Öğretmenler zamanın yetersizliğinden, programın yoğunluğundan, ücret yetersizliğinden söz ederek görev ve sorumluluklarını sadece teftişin gerektirdiği ölçülerde yapmayı yeğlemektedirler. Hatta öğrenci dosyalarındaki duyuşsal gelişimin ciddi yapıldığı pek söylenemez. Duyuşsal eğitimin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar eğitim camiasıyla sınırlandırılmaz. Sürekli suçladığımız yöneticilerin de aslında yeterli duyuşsal bir eğitim aldıkları söylenemez. Ülkemizde, dokunulmazlığın arkasına saklanan, siyasi ve ekonomik çıkar uğruna doğruluğu, dürüstlüğü, toplumsal ahlakı, menfaatleri ve kültürel değerleri ayak altına alan idarecilerimizin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Kalitesiz ürünü kaliteli ürün diye satan, daha fazla para kazanmak amacıyla çekinmeden yalan söyleyen tüccarlar, trafik kurallarına uymayan şoförlerin trafik canavarından söz etmeleri, kaldırımdan uzak yürüyen, sigara izmaritlerini sokağa (ya da pencereden dışarı) atan, yaya geçidini kullanmayan, utanmadan ve sıkılmadan yere tüküren hatta sümküren vatandaşların da yaygın olduğu bilinmektedir. Türk eğitim sisteminde yer alan ama etkili bir şekilde yapılmayan duyuşsal eğitimin çarpıcı sonuçlarından bazıları da sağlık sistemimizde gözlenmektedir. Yeterince duyuşsal eğitim almamış, ya da duyuşsal alanlarını yeterince geliştirememiş doktorların daha fazla para kazanmak uğruna Hippocrate yeminini unutan, hastanın sağlığını hiçe sayarak "bıçak parası" isteyen doktorlar her halde en büyük ve en acımasız duyuşsal suçu işlemektedirler. Ülkemizdeki bu tür sorunların sonu saymakla gelmez. Toplumla kazandırılacak ve, hem meslek hem de statü sahibi olacak



bireyin toplumdan uzak vicdanıyla baş başa kaldığında bile, toplum tarafından doğru olanı yapmasını sağlayacak olan kavram, eğitimin duyuşsal boyutudur. Zaten tüm bu sorunların kaynağı duyuşsal eğitimin konularını oluşturmaktadır. Duyuşsal eğitim ahlaklı, kurallara uyan, toplumsal menfaatleri kişisel çıkarlara feda etmemeyi ilke edinen bireylerin yetiştirilmeleri hedeflemektedir. Birey ya da görevli duyuşsal alanda yeterince eğitilmemiş ise, güzel ahlak, yardımseverlik, fedakarlık gibi olguların yerine "ahlaksız", sözde sosyetik yaşam, teşhircilik, yolsuzluk gibi olguları benimser. Her ülkenin yolsuzluk, mesleki ve ticari ahlaksızlık gibi birçok sorunu vardır. Bu sorunların temelinde eğitimsizlik ya da kalitesiz eğitim yatmaktadır. İster formal, ister informal olsun eğitim-öğretim sağlanırken duyuşsal eğitime hak ettiği ağırlık verilirse eğitimin niteliği artarak birçok sorun çözülebilir. Duyuşsal eğitim insanların kendilerine özgü sevgi, ilgi, tutum ve değer sistemleri ile gelişmelerini ve yetişmelerini hedeflemektedir. Ülkemizdeki eğitimin, bilgi düzeyinde ezbere, çok ender olarak da kavramaya dayandığı bilinmektedir. Öğrencilerin sadece not amacıyla ezbere öğrendiklerini çok kısa sürede unuttukları bilinen bir gerçektir. Oysa tüm öğretim kademelerinde yapılacak her türlü eğitim sürecinde duyuşsal eğitimin gerekliliği kaçınılmazdır. Bu anlamda eğitim sürecinde bireyin duyuşsal yönü dikkate alınmamaktadır. Çünkü eğitimin hedefleri ile ilgili yapılan çeşitli taksonomilerde eğitimin duyuşsal boyutu da yer almaktadır. Öğretmenler eğitim programının yoğunluğunu bahane ederek sadece bilişsel eğitimi sağlamaktadırlar. Halbuki başta öğretmenler olmak üzere, biraz çaba gösterilse sadece bilişsel değil, duyuşsal, psiko-motor hatta algısal eğitim de yapılabilir. Her insan yetkilerini aşmadan kendi görev ve sorumluluklarını titizlikle yerine getirirse çok az zamanda çok işler başarılabilir. Özellikle ilköğretim kurumlarında öğrenci dosyalarında yer alan duyuşsal gelişim kayıtları titizlikle yapılmamasının mantıklı ve geçerli bir mazereti olamaz. Halbuki öğretmenin gözlemlerini tarafsız, verimli ve dikkatli biçimde not etmesi sadece biraz gayret gerektirir.

Tüm insanlar gibi, öğretmenler ve öğrenciler de bedenleri, kişilikleri ve ruhları ile bir bütün oluşturmaktadırlar. Bu bütünlük kesintisiz bir şekilde birlikte işlemektedir. Bu öğelerden birinin ihmal edilmesi bedensel, zihinsel ya da duygusal sisteminin çöküşüne yol açar. Bilişsel eğitim, bireyin varlığını sürdürmesini sağlarken duyuşsal eğitim onun bu bütünlüğünün korunmasına



yardım eder. Bireyde fizyolojik ihtiyaçların yanında sevgi, saygı ve güven gibi duyuşsal ihtiyaçların da giderilmesi gerekmektedir. İşte bu duyuşsal ihtiyaçların giderilmesi duyuşsal eğitimin konusunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin duyuşsal gelişimine yardım etmek, onların hayatlarında başarılı olmalarında temel faktördür. İnsanlar, zor bir iş yaptıklarında nasıl mutluluk duygularına kapılıyorlarsa temel görevlerini yaparken de bu duygulara kapılıp mutlu olmaları gerekir. Denetim ve ceza olmasa da insanlar, meslekleri ile ilgili herhangi bir görevi yaparken sorumluluklarının bilincinde olmalıdırlar. Yolu geçmeye çalışan yaşlı bir kişiye yardım edildiğinde içten bir mutluluk duygusu hissedilir. Bunun gibi insanlığın yani "insan olmanın" okulu yoktur. Ama eğitim kurumlarında duyuşsal eğitime gereken önem verilirse, çeşitli olay, olgu ve nesnelere ilgili yaşantılar sağlanarak, toplumun değer sistemlerini tanıtip kazandırarak, insanların mutlu ve başarı dolu bir yaşam sürdürmelerine yardımcı olunabilir. Duyuşsal eğitim bireyin kendi kendini denetlemesini hedefler, ayrıca bireyin iyi bir vatandaş, verimli bir işçi, fedakar bir toplumsal varlık olmasını da sağlar. Bu amaçla toplumsal varlığın korunması ve toplumsal çözülmenin engelleyicisi olarak duyuşsal eğitime önemli bir görev üstlenmiştir. Bu araştırma ile eğitim kurumlarının eksiklikleri olan duyuşsal eğitimin ne kadar önemli olduğunu ve görüldüğü kadar güç olmadığını göstererek, duyuşsal eğitimin sadece bir emek, istek, ilgi, fedakarlık gerektirdiğini ve insanların özellikle çocukların duyuşsal gelişimine gerekli önem verildiğinde ne kadar başarılı olabilecekleri gösterilmeye çalışılacaktır.

## 1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı; duyuşsal boyut ağırlıklı ders programlarının öğrencilerin duyuşsal gelişmelerine ve akademik başarılarına etkisini belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler belirlenmiştir:

1. Deney grubu ile kontrol grubu başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Deney grubunun başarı testi öntest - son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Kontrol grubunun başarı testi öntest - son test puanları arasında anlamlı

bir fark vardır.

4. Deney grubu ile kontrol grubu tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
5. Deney grubunun tutum ölçeği ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
6. Kontrol grubunun tutum ölçeği ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
7. Deney grubu ile kontrol grubu başarı testi erişim puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
8. Deney grubu ile kontrol grubu tutum ölçeği erişim puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

### 1.3. Önem

Eğitimin temel amacını oluşturan, bireyin davranışlarında kalıcı davranış değişikliği meydana getirme sürecinde sınıf ortamında yapılan tüm etkinliklerin önemli rolü vardır. Hatta eğitimin başarılı olabilmesinde bu etkinlikler en büyük paya sahiptirler. Yapılan bu etkinlikler öğrencinin sadece bilişsel değil, duyuşsal yönünü de dikkate aldığı sürece başarılı olacaktır.

Öğretim etkinlikleri öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrenci rollerini belirler. Geleneksel öğretim etkinlikleri denildiğinde öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu, öğrenmenin gerçekleşmesinde sorunların ortaya çıktığı bir sınıf akla gelmektedir. Bu sorunların çözümünde öğrencinin canlı bir varlık olarak ele alınması gerektiği: öğrencinin çeşitli ihtiyaçlara, beklentilere, bilişsel olduğu gibi duyuşsal hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim sürecinde karmaşık duyuşsal faktörlerin oldukça önemli olduğu ve mutlaka bu boyutlardan hareket edilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Ülkemizde ezberci dayalı, bilişsel ağırlıklı derslerin yapılması öğrencilerin duyuşsal gelişimini olumsuz etkilediği ülkenin karşılaştığı ahlaki sorunlarda görülmektedir. Duyuşsal alan dikkate alınmadan yapılan bir eğitimin başarısından söz etmek mümkün olmayacağı gibi öğrenilenlerin kalıcı olmasını beklemek de doğru olmaz. Duyuşsal açıdan, öğrencilerin ezberci edindikleri yeni davranışları, değerleri benimsememeleri ve kabullenmemeleri,

bu edinilen yeni davranışların tekrarlanması, alışkanlık ve karakter haline gelmesini beklemek mümkün değildir.

Araştırmanın konusunu oluşturan duyuşsal boyut ağırlıklı programın bireysel öğrenmeye ağırlık vermesi, öğrenme sürecinde öğrencilerin duyuşsal yönlerini, ilgi, istek, beklenti, merak, kaygı vb öğeleri göz önünde bulundurması, öğrencilerin duyuşsal hazırbulunuşluk düzeylerine göre hareket etmesi, öğretmeni rehber konuma taşıması, farklı bir eğitim ortamı oluşturması öğrencilerin daha aktif katılımını sağlayarak öğrencilerin başarısını artıracaktır. Şüphesiz öğrenmeyi etkileyen faktörlerinde olumlu katkılarıyla, ilgili, meraklı, istekli öğrencinin başarılı olması kaçınılmazdır. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin duyuşsal değişkenlerini dikkate alacak her türlü etkinlikler öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini olumlu yönde etkilemekle birlikte öğrencilerin akademik başarısını da etkileyecektir. Ayrıca bu tür öğelere ağırlık veren eğitim etkinlikler ülkenin duyuşsal ve ahlaki sorunlarının çözümünde de önemli katkılar sağlayabilir.

Bu araştırmada kullanılan duyuşsal boyut ağırlıklı programın duyuşsal öğrenmeyi ve öğrencilerin duyuşsal yönlerinin gelişimini etkileyecek etkinliklere ağırlık vererek öğrencilerde başarılı, etkili ve sürekli bir öğrenme hedeflenmiştir. Bu araştırma, eğitim-öğretim sürecinde duyuşsal boyuta ağırlık vermesi, öğrencilerin duyuşsal yönlerini dikkate alması ve bu doğrultuda ders materyallerinin eğitim ortamında kullanılması yönünden önerileri, açısından da önemlidir. Kısaca bu araştırma ile hazırlanan duyuşsal boyut ağırlıklı eğitim-öğretim etkinliklerinin daha iyi bir öğrenme sağlayacağı düşüncesi savunulmaya çalışılmıştır.

#### **1.4. Sayıtlar**

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlara dayalı olarak yürütülmüştür:

- Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında ele alınan ölçütler yansızlık açısından yeterlidir,
- Kontrol altına alınmayan istenmedik değişkenler deney ve kontrol gruplarını aynı derecede etkilemiştir.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- 2002-2003 eğitim-öğretim yılıyla,
- İngilizce dersi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığının ders programının konularıyla,
- Deney grubuna uygulanacak duyuşsal boyut ağırlıklı program ve kontrol grubuna uygulanacak geleneksel yöntemle sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

Aşağıda araştırmada sözü edilen bazı terimlerin tanımlarına yer verilmiştir:

**Eğitim Programı:** Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar da söz konusudur (Varış,1994: 18).

**Öğretim Programı:** Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kısım genellikle belli bilgi kategorilerden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerilerin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır. Ayrıca, en az iki ders programından oluşur (Varış,1994: 18).

**Ders Programı:** Öğretim programında yer alan "bilgi kategorilerinin, disiplinlerinin" ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçları gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini, değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim-öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren programdır (Varış,1994: 18).

**Duygu:** Bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucunda genel olarak, "hoşlanma" ya da "acı duyma" biçiminde beliren tepkilerdir (Binbaşıoğlu, 1990: 140).

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- 2002-2003 eğitim-öğretim yılıyla,
- İngilizce dersi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığının ders programının konularıyla,
- Deney grubuna uygulanacak duyuşsal boyut ağırlıklı program ve kontrol grubuna uygulanacak geleneksel yöntemle sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

Aşağıda araştırmada sözü edilen bazı terimlerin tanımlarına yer verilmiştir:

**Eğitim Programı:** Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar da söz konusudur (Varış,1994: 18).

**Öğretim Programı:** Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kısım genellikle belli bilgi kategorilerden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerilerin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır. Ayrıca, en az iki ders programından oluşur (Varış,1994: 18).

**Ders Programı:** Öğretim programında yer alan "bilgi kategorilerinin, disiplinlerinin" ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçları gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini, değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim-öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren programdır (Varış,1994: 18).

**Duygu:** Bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucunda genel olarak, "hoşlanma" ya da "acı duyma" biçiminde beliren tepkilerdir (Binbaşıoğlu, 1990: 140).

**Duyuşsal Alan:** Sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum, güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin ve öğrenmelerin baskın olduğu alandır (Demirel ve Ün, 1987: 50).

**Akademik Başarı:** Okulda herhangi bir derste birtakım bilgi ve beceri edinmeyi gerektiren konularda öğrencinin istenilen düzeyde bir yeterlilik göstermesidir (Oğuzkan, 1993: 3, 12).

**Duyuşsal Gelişim:** Bireyin ruhsal özellikler bakımından düzenli bir biçimde büyümesi, değişmesi ve olgunluk kazanmasıdır (Oğuzkan, 1993: 58).

**Eriş:** Öğrencinin son test veya son ölçekten aldığı puandan öntest veya ön ölçekten aldığı puanın çıkarılmasıyla elde edilen gelişme düzeyidir.

**Başarı Testi:** İngilizce dersinde seçilen üç üniteye ilişkin davranışları ölçmek amacıyla geliştirilmiş her biri dört seçenekli 40 tane çoktan seçmeli maddeden oluşan testtir.

**Tutum Ölçeği:** Öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili görüş ve tepkilerini belirlemek amacıyla hazırlanmış ve dört altbölümden oluşan bir ölçektir.

**Duyuşsal Alan:** Sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum, güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin ve öğrenmelerin baskın olduğu alandır (Demirel ve Ün, 1987: 50).

**Akademik Başarı:** Okulda herhangi bir derste birtakım bilgi ve beceri edinmeyi gerektiren konularda öğrencinin istenilen düzeyde bir yeterlilik göstermesidir (Oğuzkan, 1993: 3, 12).

**Duyuşsal Gelişim:** Bireyin ruhsal özellikler bakımından düzenli bir biçimde büyümesi, değişmesi ve olgunluk kazanmasıdır (Oğuzkan, 1993: 58).

**Eriş:** Öğrencinin sontest veya son ölçekten aldığı puandan öntest veya ön ölçekten aldığı puanın çıkarılmasıyla elde edilen gelişme düzeyidir.

**Başarı Testi:** İngilizce dersinde seçilen üç ünitelerine ilişkin davranışları ölçmek amacıyla geliştirilmiş her biri dört seçenekli 40 tane çoktan seçmeli maddeden oluşan testtir.

**Tutum Ölçeği:** Öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili görüş ve tepkilerini belirlemek amacıyla hazırlanmış ve dört altbölümden oluşan bir ölçektir.



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde konuyla ilgili literatür incelemesi yapılmıştır. Bu inceleme sonucunda elde edilen veriler ilgili yayınlar ve ilgili araştırmalar başlıkları altında verilmiştir.

#### 2.1. İlgili Yayınlar

İlgili yayınlar, program geliştirme, program geliştirmede duyuşsal boyutun geliştirilmesi ve öğretilmesi, başlıkları altında incelenmiştir.

Günümüzde DNA şifresinin çözümü gibi, fen ve teknoloji alanındaki yeni buluşlar ve gelişmeler, uluslararası terörizmin sebep olduğu yeni dünya düzeni, uluslararası kuruluşların gittikçe yaygınlaşması, dünya kültürlerinin evrensel özelliğe bürünmesi ve özgürlük ile demokrasi kavramları üzerinde yapılan tartışmaların sonucu olarak bireylerin bu geçiş devresine uyum sağlayabilecek bir şekilde eğitilmeleri zorunlu hale gelmiştir. Çağdaş eğitim sistemlerinin en önemli amacı düşünen, kendi kendine öğrenebilen, öğrendiğini uygulayabilen ve transfer edebilen bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda eğitimin amacı kendilerinin ve ülkelerinin sürekli geliştirilmesini sağlayacak, dengeli, araştırmacı yeteneklerinin farkında olan ve bu yeteneklerini bilgiye çevirebilen bireyler yetiştirmektir. Bireyin eğitim yolu ile içinde yaşadığı topluma uyum sağlamakla birlikte belli bir alanda yararlı olması beklenmektedir. Bu anlamda bireyin davranışlarında istenilen değişikliklerin gerçekleşmesi için ayrıntılı bir planlamaya gerek vardır (Tekin, 2000: 8). Çünkü davranış değişikliği amaçlanmışsa, öğrencilerin konu ile ilgili yaşantılarının düzenlenmesi gerekir. Kısaca elde edilecek davranış değişikliği, yani öğrenme, ancak etkili bir programlama sonucu ortaya çıkacaktır. Oysa bireyin yaşadığı ya da yaşayacağı toplumun değişmesinden dolayı "eğitilecek bireylere", öğrenme yaşantılarını kazandırma planının da değişmesi doğaldır (Demirel, 1997: 4). Ulaşılmak istenen, ya da elde edilmek istenen yeni durumun değişmesiyle belli bir öğretim



programının ya da tüm programlarının genel ve özel amaçları, ders konuları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme süreci bakımından araştırma yoluyla yeniden düzeltilmesi ve bu değişikliklerin deneme sonucunun genelleştirilmesi gerekir. İşte bu çalışma, program geliştirme sürecini oluşturmaktadır (Oğuzkan, 1993: 123). Program geliştirme etkinliği, aslında eğitim yolu ile kişide bulunması istenilen özelliklerin yani hedef ve davranışların belirlenmesi, içerik ve konuyu örüntüsü, ünitelerin düzenlenmesi, belirlenen davranışların kazandırılması amacı ile eğitim durumlarının düzenlenmesi, ulaşılmak istenen her davranışın her öğrencide oluşup oluşmadığını belirleyen sınav durumlarının belirlenmesidir. Bu amaçla Varış' ın da (1994: 73) vurguladığı gibi eğitimin bireyin gelişmesi ile bağıntılı bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Herhangi bir gelişim devresinde ve belirli bir toplum düzeninde, eğitim yoluyla kazandırılması beklenen davranışın bireyin o devredeki gelişim özelliklerinin dikkate alınarak belirlenmesi gerekir. Eğitimin amaçları, gelişim amaçları ile aynı paralelde düşünülmelidir ve gelişim normlarının kesin olmayacağı ve kültürün de gelişmeyi etkilediği de unutulmamalıdır.

Her öğrenci belli bir eğitim programına girerken belli bir gelişim düzeyini temsil eder ve belirlenebilir ön-öğrenmelerle donanmıştır. Öğrencinin mevcut gelişim düzeyi ile eğitim açısından önemli özellikleri, hedeflerin düzenlenmesinde dikkate alınmalıdır. Öğrencinin hangi tür uyarıcılardan nasıl etkileneceğinin belirlenmesi eğitim durumunu şekillendirecektir (Ertürk, 1998: 101). Böylece programın öğeleri olan hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları sürekli değişecektir (Demirel, 1997: 244). Bu bağlamda uygulanan programın, iç ve dış etkenlerine göre yeniden düzenlenip uygulanması sonucu sürekli geliştirilmelidir.

### **2.1.1. Program Geliştirme**

Bu bölümde program geliştirme süreci üzerinde durularak ilgili öğeler açıklanmıştır.

#### **2.1.1.1. Program Geliştirmenin Tanımı**

Program kavramı en geniş anlamıyla belli bir çalışmanın ya da etkinliğin amacının, bölümlerinin, yönteminin ve süresinin gösterilmesini ifade etmektedir

(Oğuzkan, 1993: 123). Bir eğitim kurumunun çocuklara, gençlere ve yetişkinlere yönelik milli eğitimin ve kurumun amaçlarına ulaşması için yapılan tüm faaliyetlerin oluşturduğu bütüne eğitim programı diyen Varış (1994: 14) eğitim programının öğretim etkinlikleri, eğitsel kol faaliyetleri, özel gün kutlamaları, geziler, kısa kurslar, rehberlik ve sağlık hizmetlerinden oluştuğunu vurgularken, eğitim programını sadece içerik açısından açıklamaktadır. Demirel'de (1997: 243), Varış' ın tanımına benzer bir tanım önermektedir. Demirel'e göre eğitim programı "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir". Bu iki tanımdan anlaşıldığı gibi eğitim programının bir plan olduğu ve bu planın öğrencide yaşantı oluşturması beklenmektedir. Oluşturulması istenen yaşantılar hem nitelik hem de nicelik olarak sürekli değişmektedir. Bireyde gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren programın sürekli geliştirilmesi gerekir. Ayrıca hızla gelişen teknoloji, hedeflerle birlikte eğitim ve sınav durumunu da etkilemektedir. Bu bağlamda programın kapsadığı amaçların sağlıklı ve etkin biçimde belirlenmesi ve bu amaçlara ulaşılması için faydalanılan esasların, prensiplerin ve etkinliklerin işlevsel anlamda ele alınmasına program geliştirme denilmektedir (Varış, 1994: 21). Program geliştirme okul ve çevresindeki yaşamın ve öğrenme koşullarının geliştirilmesidir. Hedeflerin belirlenmesinde, eğitim ortamlarının ve sınav durumlarının düzenlenmesinde öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor gelişim ihtiyaçları ve toplumun yapısı dikkate alınmalıdır. Eğitim programının bu etkenlere göre geliştirilmesi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Genel anlamda program geliştirme kavramı: "toplumdaki yeni gelişmeler göz önünde tutularak belli bir öğretim programının ya da tüm programların genel ve özel amaçlarının, ders konularının, öğretim yöntemlerinin, değerlendirme yöntemlerinin araştırma yoluyla düzeltilmesi, yenileştirilmesi ve önerilen değişikliklerinin denendikten sonra geliştirilmesini ifade etmektedir (Oğuzkan, 1993: 123). Varış ve Demirel'e kıyasla Oğuzkan program geliştirmenin süreci üzerinde odaklaşan bir tanım sunarak program geliştirmenin bir ekip çalışması gerektirdiğini ve bu sürecin teknolojik ve toplumsal gelişmeler doğrultusunda süreklilik arz ettiğini ortaya koymaktadır.

### 2.1.1.2. Program Geliştirmeye Duyulan İhtiyaç

Bir eğitim programı hedef ve davranışlardan, içerikten, eğitim ve sınav durumlarından oluşmaktadır. Program bu öğelerin içeriğini ve öğeler arası ilişki ve etkileşimleri belirlemektedir. Program ne kadar etkili olursa olsun sürekli geliştirilmelidir. Çünkü bilimsel, toplumsal, ekonomik ve siyasal yaşamda, topluma kazandırılacak adayın mesleki ve kültürel kimliği değişmektedir. Bu gelişmelerin sonucunda program her seferinde yeniden değerlendirilmelidir. Bir programın düzenlenmesi ile işlem bitmez. Bir program uygulanmalı ve bu uygulama sonucu olumlu ve olumsuz yönleri ölçülüp gerekli düzeltmeler yapılarak yeniden düzenlenmelidir.

Başarılı bir eğitim sisteminin temel özelliği gerçekçi, tabandan gelen verilere ve değişmelere dayalı, bilimsel prensiplere, teorilere ve uzmanlara gerekli önemi veren bir program geliştirme sürecine sahip olmasıdır. Geliştirilen programın bazı pilot okullarda denenip elde edilen bilgilere dayanılarak düzeltilmesi gerekiyor (Yılmaz, 1996: 28). Bireyin sahip olması beklenen mesleki bilgi ve becerilerin sürekli değiştiği ve çeşitlendiği bilinen bir gerçektir. Bireyde bulunması hedeflenen davranışlar daha kazandırılmadan yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır. Hızla gelişen çevre koşulları, araç-gereçler ve müşteri beklentileri eğitim programının sadece hedeflerini değil tüm öğelerini önemli derecede etkilemektedir. İş dünyası ihtiyaç duyduğu çalışanın sürekli yeni bilgi ve becerilerle donanık olmasını ister. Bu nedenle formal ve informal, özellikle hizmet-içi eğitim programının geliştirilmesi zorunluluk arz etmektedir. Bireyin bu gelişmeyi karşılayabilecek niteliğe sahip olması gerekir, aksi takdirde işini kaybedecektir. Kısaca her eğitim programının hedef ve davranışları değişmektedir, dolayısıyla programın yeniden düzenlenmesi gerekiyor.

Toplumsal yapı dinamik bir bütün oluşturmaktadır. Toplumun bir kurumu olan eğitimin toplumun istek ve beklentilerine uygun nitelikte insan gücü yetiştirilmesi beklenir. Bu amaçla eğitim programları toplumun problemlerini ve gereksinimlerini karşılamakla birlikte çocukların ve gençlerin problemlerini, ilgi ve isteklerini, gelişim özelliklerini ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde de düzenlenmelidir. Tüm bunların dinamik olması yani, değişmesi ve gelişmesi, eğitim programının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Varış, 1994: 26).

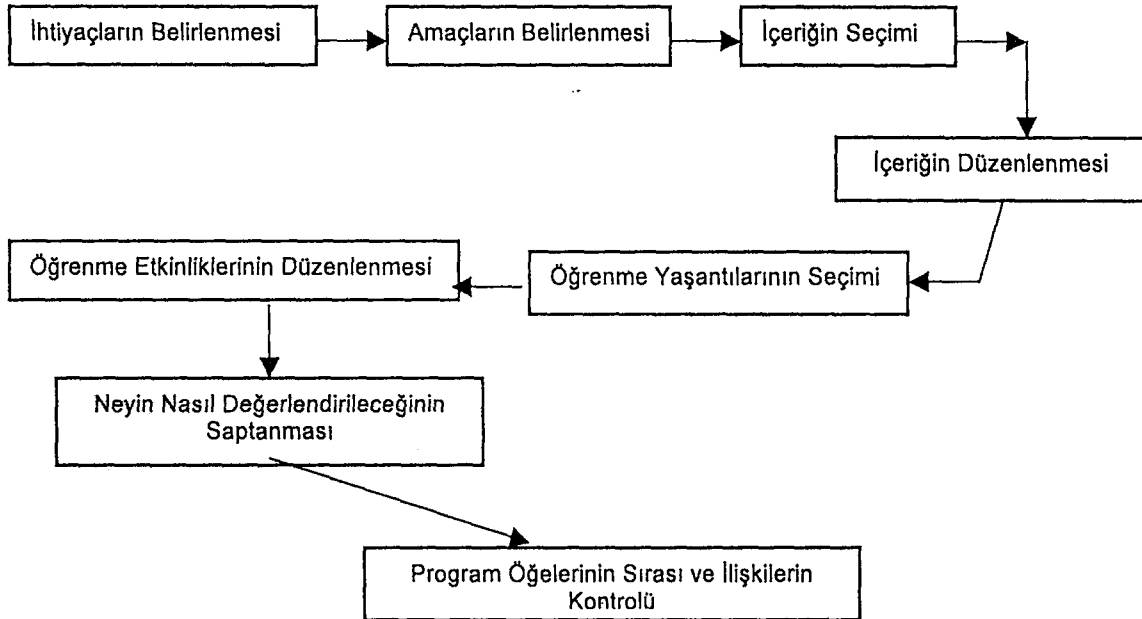
Böylece eğitim programlarının çağdaş gelişmeler, ülkelerin ve bireylerin gereksinimleri, bireyin ilgi, istek, bilgi, beceri ve yetenekleri ışığında geliştirilmelidir. Ayrıca eğitimin uygulamalı bir bilim dalı olmasından dolayı, eğitim programının geliştirilmesinin de masa başında yapılması beklenemez. Program geliştirme süreci bir çok öğeden ve etkinlikten oluşmakla birlikte takım çalışması gerektirmektedir. Program geliştirme süreci bir bütünlük içerisinde ele alınmalıdır.

### 2.1.1.3. Program Geliştirme Modelleri

Program geliştirme süreci eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme ve dönüt öğeleri arasındaki dinamik ilişkilerin tamamı olarak ele alınmalıdır. Eğitim bilimlerinde bu ilişkiler bütünü çeşitli modellerle açıklanmaktadır. Aşağıda eğitim alanında kabul gören toplam 12 program geliştirme modeli sunulmuştur (Demirel, 1997: 66-76; Erişen, 1998: 85; Worther ve Sanders, 1973: 156; Külahçı, 1993; Semerci, 1998).

#### Program Geliştirmede Taba Modeli

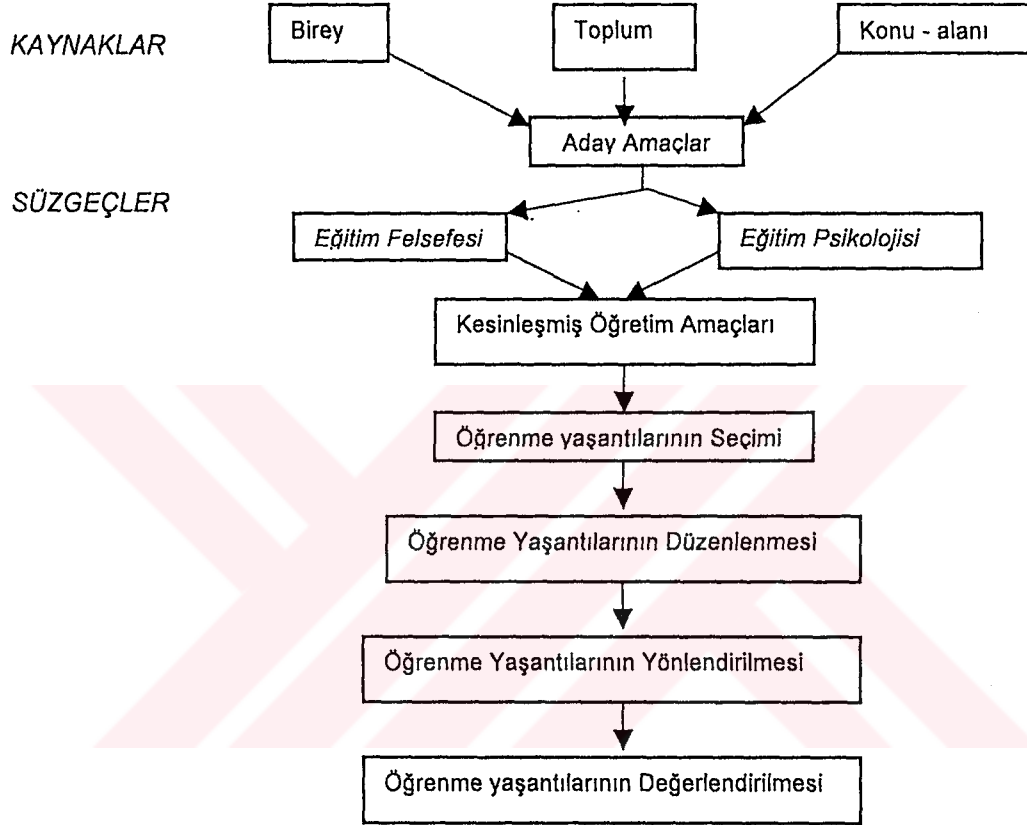
Taba modeli eğitimde tümevarım yöntemini benimsemiştir. Buna rağmen modelde amaçların belirlenmesinde kullanılan süzgeçlerin yer almaması önemli bir eksikliklerdir (Şekil 1).



Şekil 1- Taba Program Geliştirme Modeli

### Program Geliştirmede Tyler Modeli

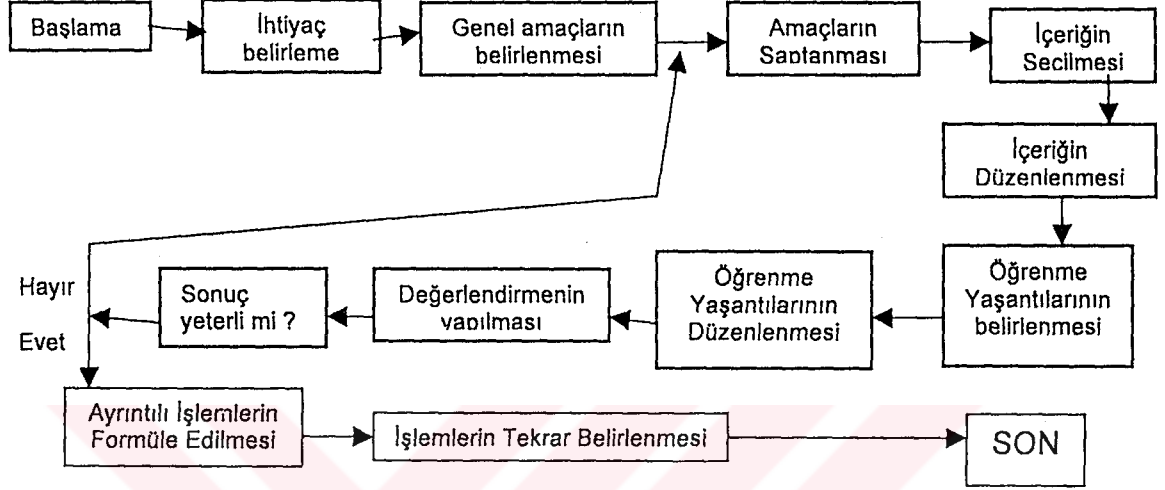
Tyler modelinde ağırlık amaçlar üzerinde yoğunlaşmıştır, ama program geliştirmenin süreç olmasını sağlayan temel öge, dönütün, yer almaması önemli bir eksikliklerdir. Ayrıca eğitim sosyolojisi ve eğitim ekonomisi gibi süzgeçlerin de dikkate alınması gerekiyor (Şekil 2).



Şekil 2- Tyler Program Geliştirme Modeli

### Taba - Tyler Program Geliştirme Modeli

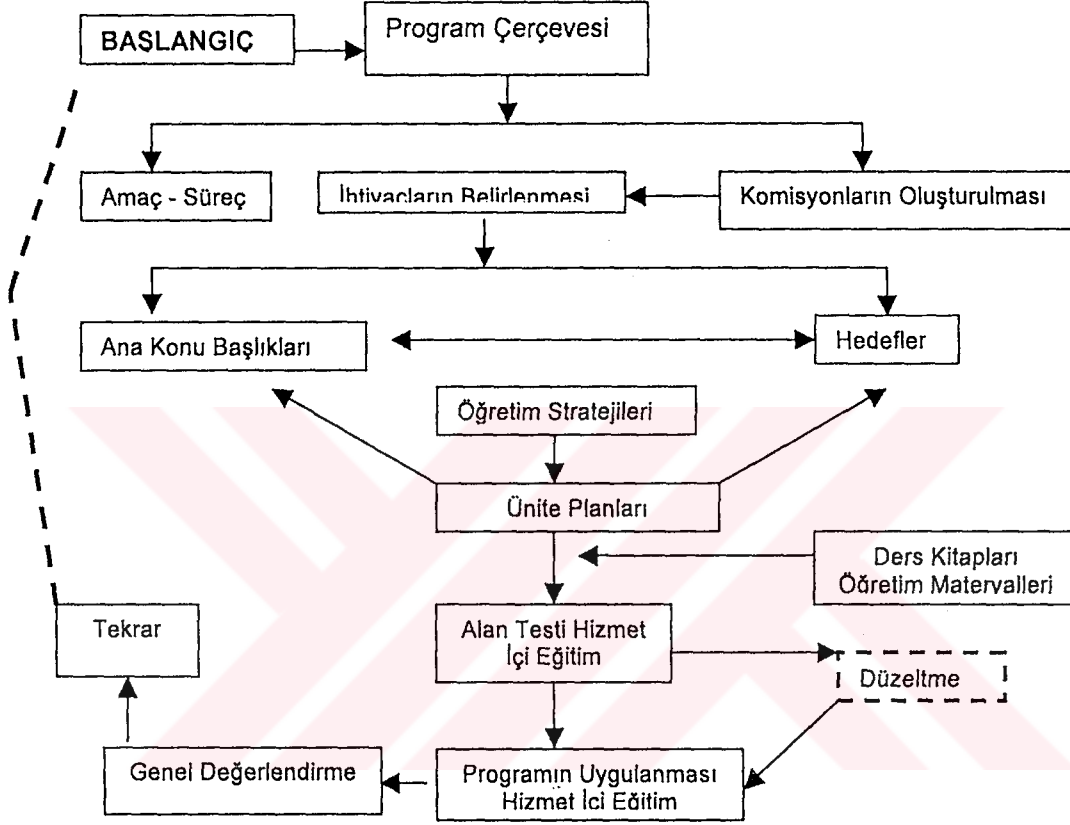
Taba-Tyler program geliştirme modelinde programın sürekliliğini sağlayan dönütün yeterince vurgulanması programın geçerliliğini artırmaktadır. Her aşamanın açıkça ifade edilmesi modelin kullanılmasını kolaylaştırmaktadır (Şekil 3).



Şekil 3- Taba - Tyler Program Geliştirme Modeli

### MEB Program Geliştirme Modeli

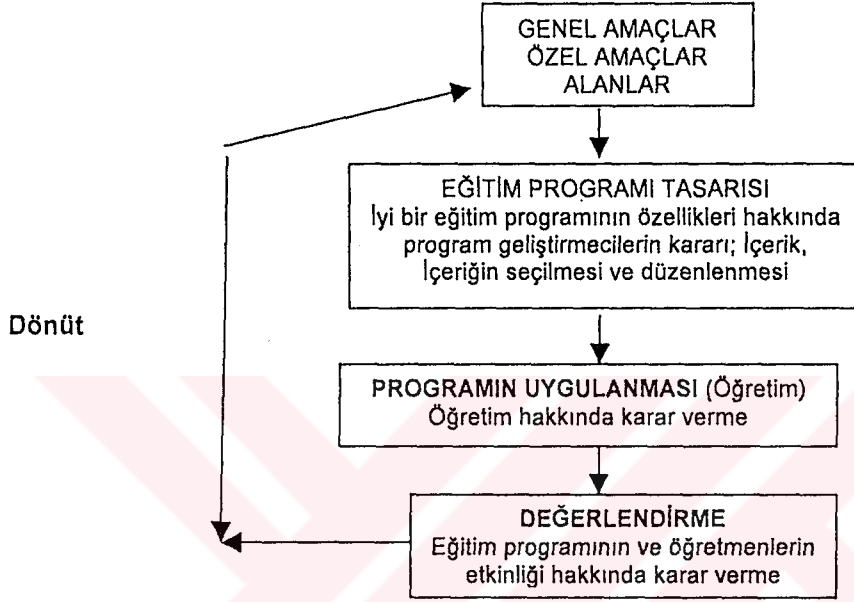
MEB' nin program geliştirme modelinde çeşitli öğelerin birbirleriyle etkileşimleri üzerinde yoğunlaşması, modelin anlaşılmasını güçleştirmektedir. Öğeler arası etkileşimlerin karmaşıklığı zaten karmaşık olan program geliştirme sürecinin anlaşılmasını sağladığı pek söylenemez (Şekil 4).



Şekil 4- MEB Program Geliştirme Modeli

### Saylor, Alexander ve Lewis Program Geliştirme Modeli

Genel ve özel amaçlar programın sınırlarını belirlemektedir. Programın alanı bireysel gelişmeyi, insan ilişkilerini, öğrenme becerilerini ve uzmanlaşma alanlarını kapsamaktadır. Bu amaç ve alanlar belirlenirken toplumun beklentileri, bölgesel talepleri, araştırma bulguları ve program geliştirme uzmanlarının felsefi görüşleri dikkate alınmalıdır (Şekil 5).

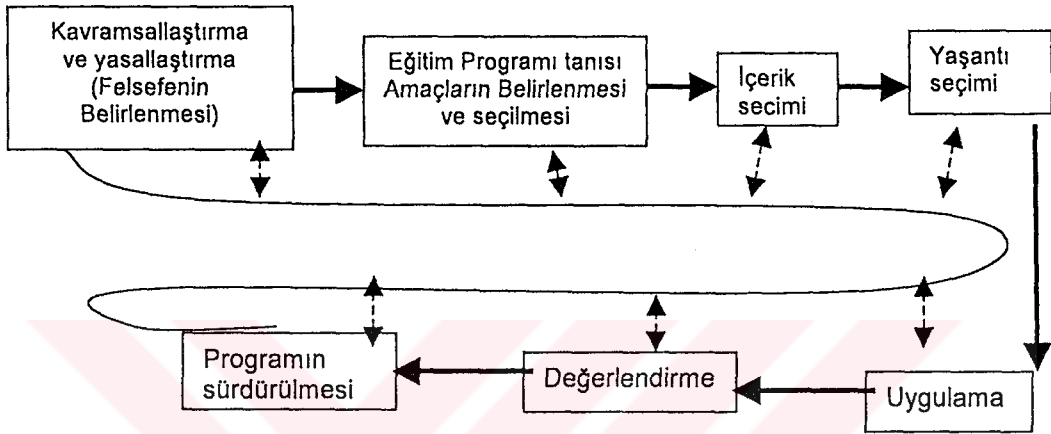


Şekil 5- Saylor, Alexander ve Lewis Program Geliştirme Modeli



### Hunkins Program Geliştirme Modeli

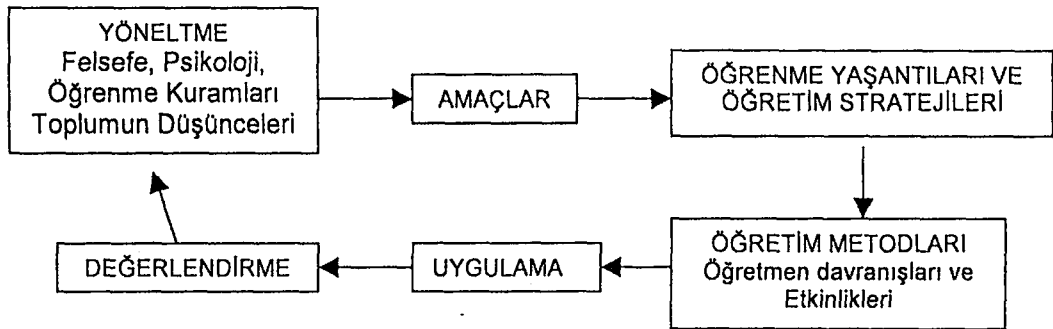
Hunkins program geliştirme modelinde felsefeden hareket edilmesi gerektiği vurgulanmasına rağmen program geliştirmede başta eğitim ekonomisi ve eğitim psikoloji olmak üzere çeşitli süzgeçlerden bahsedilmemiştir. Buna rağmen modelde dönüt ögesinin diğer tüm öğeleri etkilediği vurgulanmıştır. Bu da gerekli düzeltmelerin nereden başlayacağını anlaşılmamasını güçleştirmektedir (Şekil 6).



Şekil 6- Hunkins Program Geliştirme Modeli

### Miller ve Seller Program Geliştirme Modeli

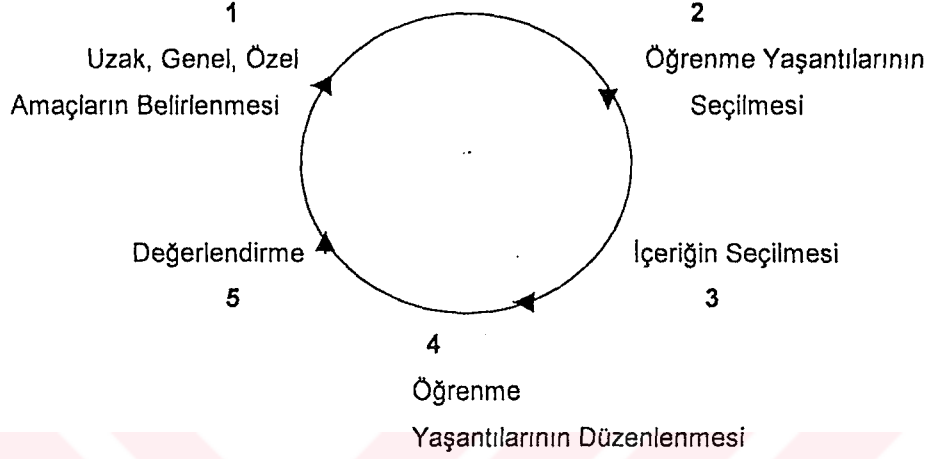
Bu modelin içerik boyutunu içeren herhangi bir öğeden söz etmemesi oldukça ilginçtir. Bu modelde yetersiz bir dönüt vardır. Dönütün yöneltme ögesi yerine amaçları etkilemesi daha doğru olurdu. Çünkü değerlendirme sonucu felsefenin, psikolojinin, öğrenme kuramlarının etkilenmesi söz konusu olamaz (Şekil 7).



Şekil 7- Miller ve Seller Program Geliştirme Modeli

### Wheeler Program Geliştirme Modeli

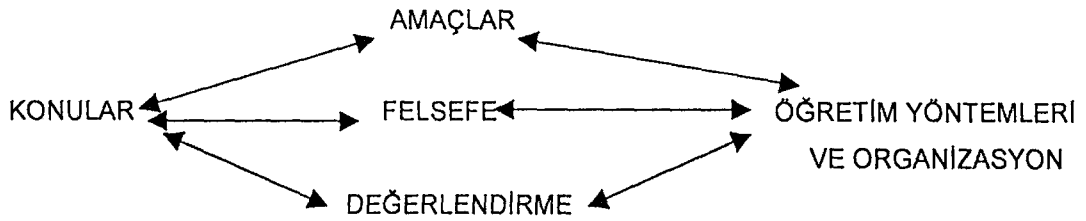
Wheeler modeli program geliştirme sürecinin sürekli geliştirilmesi gerektiğini ön plana alırken gerekli düzeltmelerin nereden başlayacağı pek bilinmemektedir. Ayrıca eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi ve eğitim ekonomisi gibi süzgeçlere yer verilmemiştir (Şekil 8).



Şekil 8- Wheeler Program Geliştirme Modeli

### Tanner ve Tanner Program Geliştirme Modeli

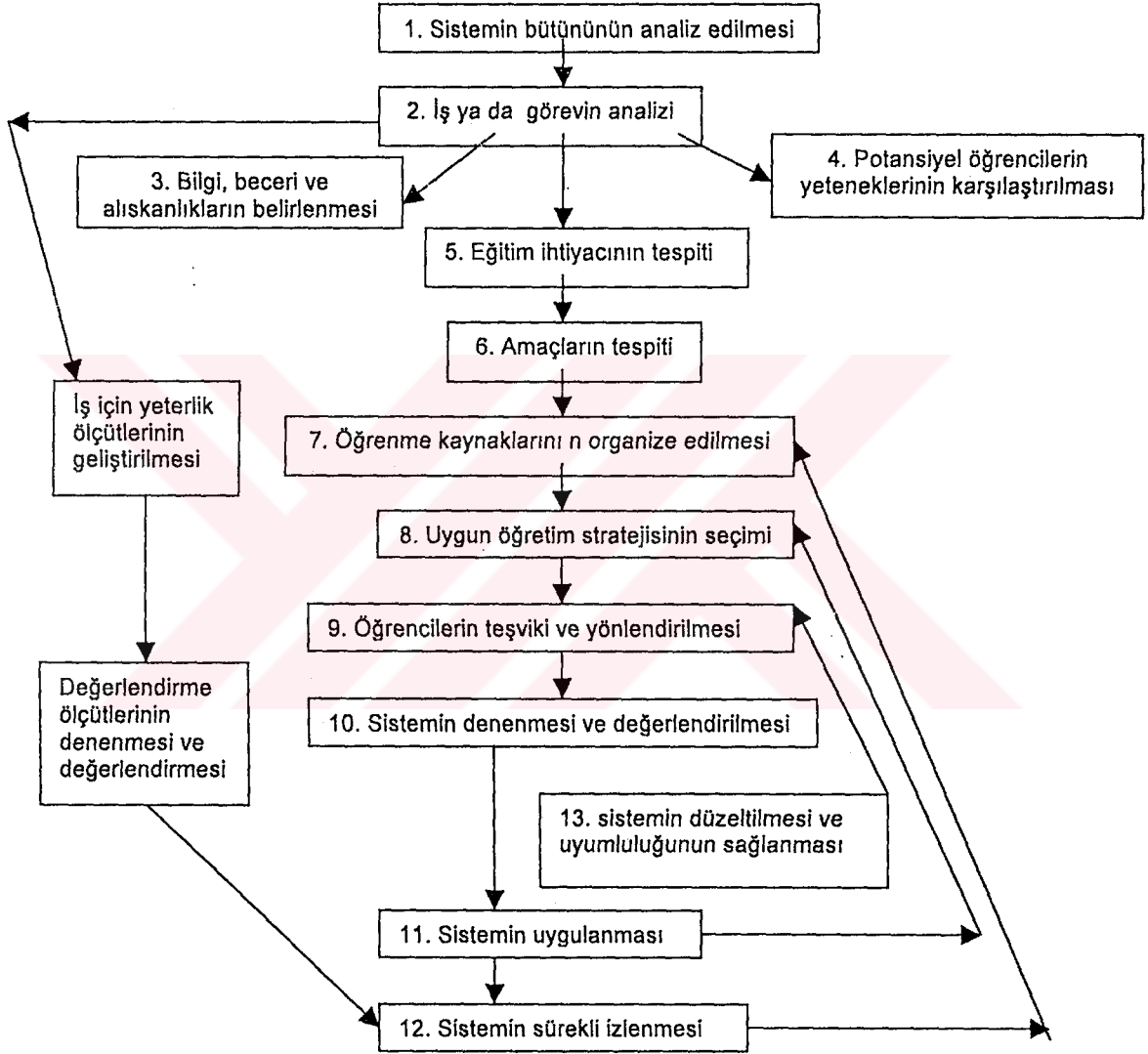
Tanner ve Tanner program geliştirme modelinde her öğenin diğer öğelerle etkileşimde olduğu ve programın merkezinde felsefenin bulunması gerektiği vurgulanmaktadır. Tanner ve Tanner modelinde program geliştirmenin hangi aşamada başlanması gerektiği açık değildir. Ayrıca amaçları etkileyecek olan birey, toplum ve çevre öğelerine yer verilmemiştir (Şekil 9).



Şekil 9- Tanner ve Tanner Program Geliştirme Modeli

### Davies Program Geliştirme Modeli

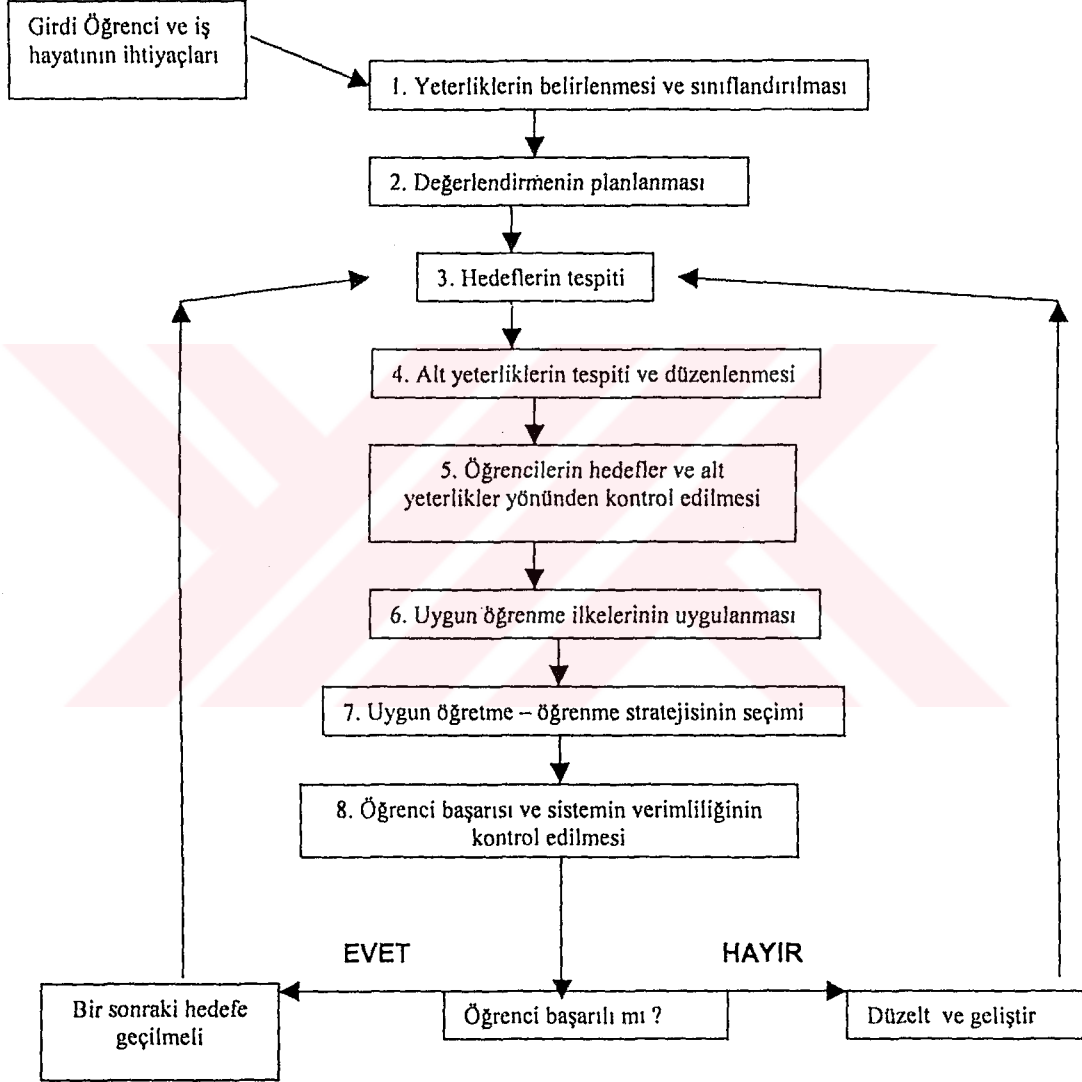
Davies modelinde her işlem basamağı, iş ve görev analizinin sonucu elde edilen verilere göre düzenlenmektedir. Şekilde 3. ve 4. basamaklar arasındaki etkileşim sonucu eğitim ihtiyacının tespiti yapılacağı, yeterince ifade edilmemiştir. Bu modelin daha çok iş hayatına yönelik olması sebebiyle, mesleki ve teknik eğitim uzmanlarının ilgisini çekmektedir (Şekil 10).



Şekil 10- Davies Program Geliştirme Modeli

### Yeterliliğe Dayalı Program Geliştirme Modeli

Yeterliliğe dayalı program geliştirme modeli girdi, süreç, değerlendirme ve dönüt öğeleri dikkate alınarak düzenlenmiştir. Öğrenciye kazandırılacak yeterliliklerin değerlendirilmesi planlanmayla birlikte ele alınmıştır. Ayrıca bu model öğrenciyi merkeze alarak hazırbulunuşluk düzeyini ön planda tutmaktadır (Şekil 11).



Şekil 11- Yeterliliğe Dayalı Program Geliştirme Modeli

#### 2.1.1.4. İhtiyaç Belirleme

İhtiyaç belirleme boyutu program geliştirmenin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu aşamada programın hazırlanması için bir program ihtiyacının ortaya çıkması ve bu ihtiyacın eğitim sonucu karşılanacağı söz konusudur. İhtiyacın saptanması aynı zamanda düzenlenecek programa veriler sunacaktır. İhtiyaç belirleme süreci sadece hedeflerin belirlenmesini sağlamaz aynı zamanda bunların ne kadar, hangi ölçüde bireye kazandırılması gerektiği konusunda bilgi verir.

İhtiyaç belirleme genel anlamda, olması istenen ile mevcut durum arasındaki farka işaret etmektedir. Örneğin bir eğitim programına başvuran bireyin, mesleği gereği bilgisayar kullanımına gereksinim duyuyor olsun. Mevcut durum bilgisayar kullanımının bilinmemesi, istenen yani hedeflenen durum ise bilgisayar kullanım becerisinin edinilmesidir. Bu örnekteki bilgisayar kullanım becerisinin öğrenilmesi eğitim ihtiyacını oluşturmaktadır.

Eğitim ihtiyacının belirlenmesinde yapılacak çalışmalar özellikle üç ana öge etrafında yoğunlaşmaktadır. Herhangi bir ihtiyacın belirlenmesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır (Demirel, 1997: 88):

- Toplumun beklenti ve ihtiyaçları nelerdir ?
- Bireyin ihtiyaçları nelerdir ?
- Konu alanı ile ilgili ihtiyaçlar nelerdir ?

Birinci soruya verilen yanıtlar okulun hedeflerinin düzenlenmesinde kullanılacaktır. Belirlenen hedeflerin uygunluğu okul ile toplum arasındaki etkileşimi olumlu yöne çekecektir. Okulun öğrenciye kazandırdığı bilgi, beceri ve tutumlar, bireyin topluma uyum sağlamasında etkilidirler. Bu aşamadaki bir uyumsuzluk sorunu, okul ile toplum arasında çatışmaya yol açacaktır.

Birey ve toplumun ihtiyaçları arasındaki benzerlik bireyin topluma kazandırılmasında, psikolojik, kültürel ve mesleki alanlarda yer edinmesinde etkilidir. Çünkü birey aynı zamanda toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Toplum gereksinim duyduğu nitelikli ve bilgili insan gücünü elde etmek isterken, birey de toplumda uyum içinde varlığını sürdürmek ister; maddi ve manevi kazanç elde etmek ister. Bu karşılıklı gereksinimlerin eğitim programları tarafından karşılanması beklenmektedir.

Bu anlamda toplum ve bireylerin ihtiyaçları eğitim hedeflerini belirliorsa, o hedeflere ulaşmayı sağlayacak eğitim ortamlarının konu alanları bu ihtiyaçlarla bağlantılı ve mümkün olduğu kadar benzerlik göstermelidir. Kuzu eti, kuzu kızartmasında ne kadar önemli ise konu da hedeflerin belirlenmesinde o kadar önemlidir. Hedefler konuları belirler ve konu olmadan hedeflerin gerçekleşmesini beklemek doğru değildir. İhtiyaçlar belirlendikten sonra ihtiyaç değerlendirmesi denen bir faaliyetin de gerçekleşmesi gerekir (Demirel, 1997: 243). Bu ihtiyaçlar belirlendikten sonra bunların arasındaki öncelik sırası düzenlenmelidir. Bunlar yapılmadan bir eğitim programından söz edilemez.

Bu ihtiyaçlarla doğrudan bağlantılı ve bir eğitim programının öğelerinden olan eğitim ortamları ve sınama durumlarının belirlenmesinde ana etken olan öğe hedef ögesidir. Bu çalışmada genel ve davranışsal amaçlardan söz edilmiştir. Hedef kavramının amaç kavramından daha genel olduğu bilinmektedir.

#### **2.1.1.5. Genel ve Davranışsal Amaçlar**

Formal eğitimde olduğu gibi informal eğitimde de davranış değiştirme ya da yeni davranışların edinmesi belirli bir sürecin sonucunda gerçekleşir. Bu sürecin sonunda bireyin yeni davranışlar kazanması ya da mevcut davranışlarında bazı değişikliklerin olması beklenmektedir. Davranış değişikliği süreci olarak da açıklanabilen eğitim, kendi kendine gerçekleşemez, belli amaçlar ve uygulamalar çerçevesinde yapılması gerekir. Bir başka deyişle eğitim sürecinin ilk ve en önemli basamağı, sürece yön veren eğitim amaçlarıdır. Hedefler, eğitim sürecinin sonunda hangi davranışların değiştirilmesi ya da hangi davranışların edinmesi gerektiğini ifade etmektedir. Belirlenen amaçlar doğrultusunda eğitim durumları ve sınama durumları düzenlenir. Belirlenen hedeflerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve algısal düzeylerine uygun olmaları gerekmektedir. Ayrıca belirlenen hedefler işlevsel olmakla birlikte toplumun yapısına ve beklentilerine ters düşmeyecek şeklide dzenlenmelidirler.

Oğuzkan (1993: 5) bir etkinliğe, bir eyleme ya da bir işe başlarken ulaşılmak istenen ve eğitim-ğretim sürecine bir bütünlük ve anlam yükleyen, önceden belirlenmiş durumlara eğitimin hedefleri adını vermektedir. Böylece

eğitimin yetiştireceği insanda bulunması uygun görülen, eğitim-öğretim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki özelliklere hedef denilir. Bu nitelikler bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, değerler ve özellikle de alışkanlıklardan oluşmaktadır. Bireyin topluma yapıcı ve yenilikçi bir şekilde uyumunu sağlayacak davranışların gelişmesine yön çizen hedeflerin bilimsel bir temele oturturulması gerekir.

Bu anlamda hedefler uzak, genel ve özel olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Ertürk, 1998: 14-15):

1- Uzak hedefler: Ülkenin siyasi felsefesini yansıtır, eğitim hizmetlerinin hangi yönde kullanılabileceğini belirten hedeflerdir. Siyasi felsefenin amaçladığı toplum düzenini, eğitim sürecine tabii tutulan öğrenciler sağlayacaktır. Uzak hedefler aynı zamanda bu toplum düzeninin yapısını belirler. Kısaca uzak hedefler eğitim felsefenin hedefleridir.

2- Genel hedefler: Genel hedefler eğitim felsefesi doğrultusunda okulun iş görüşünü yansıtır. Eğitimin genel hedefleri uzak hedefler çerçevesinde düzenlenmelidir. Okulun genel hedefleri de eğitimin genel hedefleri ile tutarlılık göstermek zorundadır. Okulun genel hedefleri okulda yetiştirilecek bireylerin yapmaları gereken faaliyetlerin neler olacağını belirler.

3- Özel hedefler: Özel hedefler öğrenciye kazandırılması kararlaştırılan özellikler, davranışlar, tutumlar, ilgiler ve tabii ki bilgi, beceri ve yeteneklerdir. Aynı zamanda özel hedefler bir "dersin" konu ve sınırlarını belirler. Özel hedefler ayrıca ilgili dersin gerekli eğitim durumlarını ve değerlendirilmesinde kullanılacak yöntem ve teknikleri belirlerler.

Özel hedefler eğitim - öğretimde kullanılacak yöntem ve teknikleri belirler çünkü bu hedefler doğrultusunda bireye kazandırılacak bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışlar belirlenir. Özel hedefler davranışları belirler. Bu anlamda söz konusu davranışlar bireyin kazanması beklenen kalıcı izlerdir, yani eğitim ortamlarında gerçekleşmesi beklenen yaşantılardır. Eğitim ortamları bireyin kazanacağı ya da mevcut davranışların işlendiği, değiştirildiği mekandır.

#### 2.1.1.6. Öğrenme Ortamları

Öğrenme bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda, davranışlarında meydana gelen nispeten kalıcı izli değişimlerdir. Yaşantı ise bireyin çevresiyle



belli bir düzeydeki etkileşimi sonucunda bireyde meydana gelen izleri ifade etmektedir (Senemoğlu, 1999: 33). Böylece yaşantı bireyin algılayarak ve etkinlikte bulunarak elde ettiği bilgi, beceri ve davranış olarak belirlenebilir. Yaşantılar davranış değişikliğine sebep olduğundan öğrenmenin temelini oluştururlar ve okuldaki öğrenmelerde oldukça etkilidirler.

Öğrenme yaşantılarını meydana getiren etkileşimlerin koşulları Şimşek'e göre (1997: 23) iç ve dış olmak üzere iki gruba ayrılır. İç koşullar bireyin zekası, ilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları iken, dış koşullar yakın çevrede bulunan davranışlar ile ilgili malzeme araç ve gereçleri, kısaca yaptıraç, ipucu ve pekiştireç gibi öğeleri içerir. Kişinin yaşantısından geçmeyen bir öğrenmeden söz edilemeyeceği gibi, yaşantı sağlamayan bir öğretme de söz konusu olamaz. Bu anlamda birey konuyu eğitim durumunda yer alan öğelerle etkileşimi sonucunda geçirdiği yaşantılar sayesinde öğrenecektir. Öğretmen, kullanılan yöntem, teknik, ve içeriğin uygun olmasına dikkat etmelidir, sunacağı içerikte hangi teknik ve araçların en uygun olduğunu ve başarı sağlayacağını bilmelidir (Yates-Hendriz, 1991).

Öğrenmeyi sağlayan yaşantılar çevreyle etkileşim sonucu olduğundan eğitim ortamı da önem kazanmaktadır. Öğrenmeyle ilgili çeşitli yaşantıların, bireyselleştirilmiş bir ortamda, sınıf anlayışına dayalı bir ortamda ya da laboratuarda oluşturulabilir.

### **Bireyselleştirilmiş Model**

Bireyselleştirilmiş sınıf ortamında, öğrenciler sahip oldukları özellikler dikkate alınarak bir sınıfta toplanırlar. Önemli olan yetenekleri bakımından aynı özellikleri gösterenlerin aynı gruba yerleştirilmeleridir. Bu durumun beraberinde getireceği problemler dikkate alınarak farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bunlar tamamlayıcı sınıflarda özel ders verme, derecelendirilmiş okullar, farklı sınıflar, ders geçme programları ve özel faaliyetler şeklinde sıralanabilir (Demirel, 1999b: 133-134). Ayrıca aynı sınıfta seviye gruplarının oluşturulması ile de, bireyin özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilmiş öğretim sağlanabilir. Kutnick'e (1993) göre grupların üye sayısı, yapılacak öğrenme ve çalışma tiplerine göre değişmektedir. Dört-beş ile yedi-sekiz kişi olabileceği gibi; uygulama çalışmalarında tekli olmaları tercih edilir.

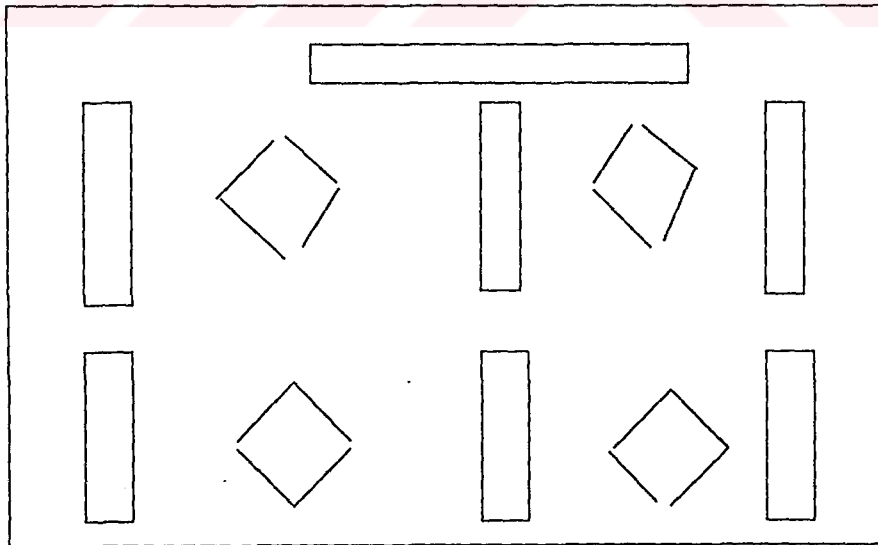


Bireyselleştirilmiş öğretimin yapıldığı derslerin düzenlenmesinde Senemoğlu'nun fikirlerini benimseyen Demirel'e göre (1999b: 133-134) öğretim etkinliği dört aşamada gerçekleşir:

- 1- Derste işlenecek materyalin ya da konunun belirlenmesi,
- 2- Konunun kendi içinde bütünlüğü olan birimlere ayrılması,
- 3- Öğrenciye verilen her birimin başarı derecesini belirlemek üzere değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi ve
- 4- Öğrencinin kendi hızıyla bir öğrenme biriminden diğerine ilerlemesine imkan verilmesi.

Macarthur (1991) de bu dört aşamada, grup eğitiminin iyi bir organizasyona ve planlamaya ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır. Genellikle yapmaları gereken görevlerin önceden öğrencilere açıklanması, küçük adımları içeren eğitim durumlarının önceden öğretmen tarafından hazırlanmalıdır. Öğrenciler adım adım görevlerini yaparlar ve gerektiğinde öğretmenden yardım alabilirler.

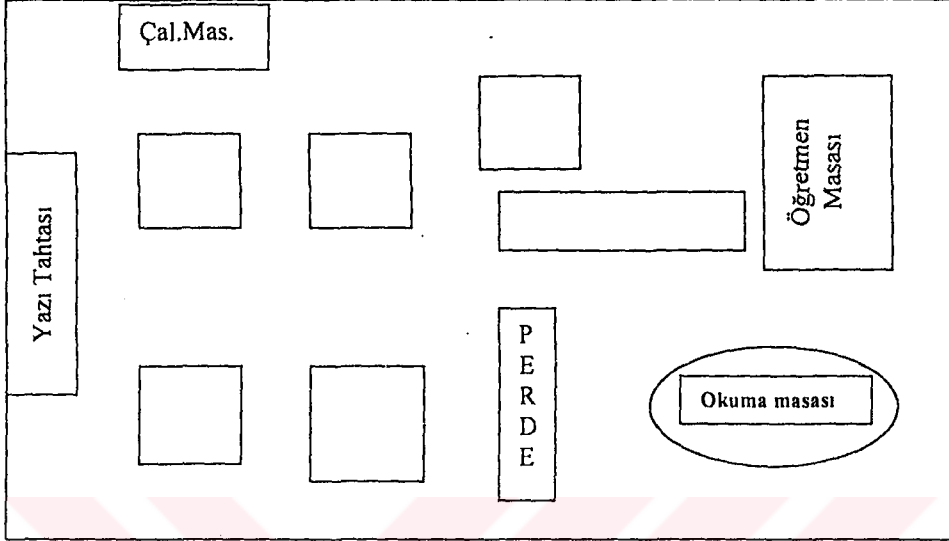
Bireyselleştirilmiş sınıf düzeninde her öğrenci düşünülmüştür. Bu düzende öğrenciler, iki kişilik sıralarda birbirleriyle ve öğretmenle iletişim kuracak şekilde otururlar. Bireyselleştirilmiş öğretimde çeşitli sınıf düzenleri mevcuttur.



Şekil 12: Sönmez' in Bireyselleştirilmiş Sınıf Düzeni

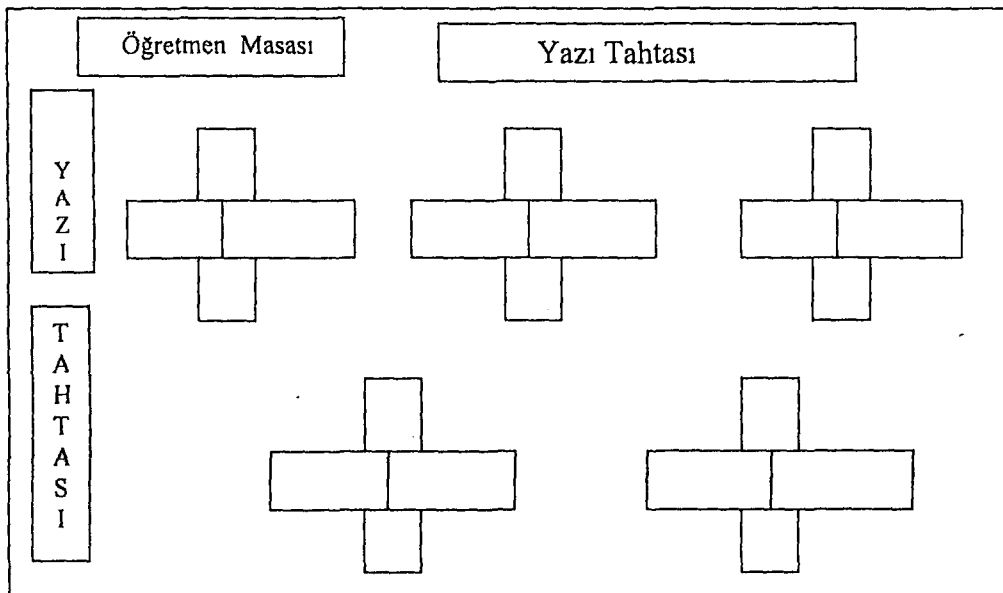
(Sönmez, 2001 :125).

Green'in önerdiği sınıf düzeninde öğretmen oturduğu yerden tüm öğrencileri, öğrenciler ise hem grup arkadaşlarını hem de diğerleriyle iletişim kurabilecek konumdadırlar. Çalışma ve okuma masaları ise değişik amaçlar için öğrenme - öğretme ortamında kullanılabilir (Arends, 1991: 90).



Şekil 13: Green' in Sınıf Düzeni (Sönmez, 2001 : 126)

Gold düzeninde oturma düzeninin daha çok öğrenci - öğrenci etkileşimini ve öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayacak ve kolaylaştıracak biçimde olması gerektiği dikkate alınmıştır. Bu modelde öğrenci sayısının en fazla 20 olması gerekmektedir (Arends, 1999: 91).



Şekil 14: Gold' un Oturma Düzeni (Sönmez, 2001 : 127)

Sonuçta bireyselleştirilmiş sınıf ortamlarında öğrenme yaşantısının oluşturulmasında öğrencinin merkezde bulunacağı yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrencinin bilinçli olarak etkinliklere katılmasını sağlayıcı şekilde çevrenin düzenlenmesini gerektirmektedir.

### **Sınıf Anlayışına Dayalı Model**

Geleneksel eğitim, sınıf anlayışına dayalı modeli benimsemiştir. Bu model öğretmene dönük olup, her şeyin öğretmene bağlı olarak şekillenmesini gerektirmektedir. Öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşiminde öğretmen etkin, öğrenci ise dinleyici durumundadır (Alkan, 1995: 119). Bu modelde yer alan öğretmenin rolü çok önemlidir, her türlü faaliyetin odak noktasıdır. Ders kitabı da, öğretmenin en önemli kaynağıdır. Öğrenciler arasında karşılıklı faaliyet ve etkileşim söz konusu değildir.

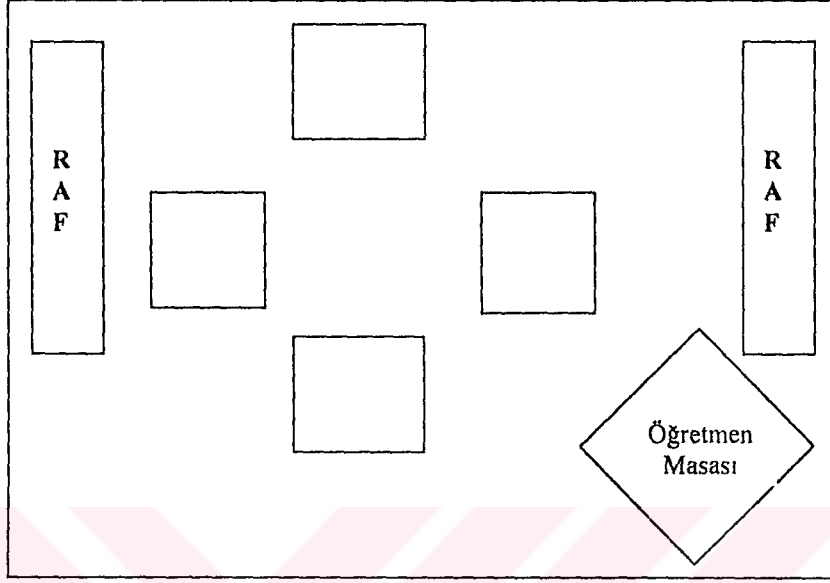
Sınıf anlayışına dayalı eğitim ortamında kesin ve kalıplaşmış zaman çizelgelerine, eşit süreli derslere, ceza, tehdit, otorite, baskı, eksik ve yanlış güdülemeye gereğinden fazla yer verilmektedir (Alkan, 1995: 119). Öğretmen, mesajı öğrencilere sunar, bazen de öğrencilerden yanıt ya da tepki alabileceğine rağmen; öğretmenle öğrenci arasındaki iletişim en aza indirgenmiştir. Öğretmen konuşur, öğrenci not alır ve kendisine yöneltilen soruları yanıtlamaya çalışır. Ayrıca anlaşılmayan konuların öğretmen tarafından tekrarı mümkündür (Sönmez, 2001 : 124-125).

Sınıf anlayışına dayalı modelde:

- İletişim tek yönlüdür,
- En fazla zararı göre öğrencidir; gruba göre öğrenci hızlı ise sıkılır, yavaş ise başarısız olur, ayrıca öğrencinin bireysel gereksinimlerinin karşılanması söz konusu değildir,
- Yetenekler, zeka ve öğrenme hızı gibi bireysel farklılıkların kaynağı olan insan niteliklerine uygun bir öğrenme-öğretme olanağı yoktur (Alkan, 1995: 119).

Bu tür sınıflar ne yazık ki öğrencileri derse heveslendirecek biçimde düzenlenmemiş olup, öğrencilerin özellikle de çocukların isteksiz davranışları öğretmenlerce kabul edilemez hale gelir. Okullarda sınıfların düzeni dört duvar,

bir tahta ve ülkemizde hiçbir yerde olmadığı kadar rahatsız masa ve sandalyelerden oluşur, ayrıca sınıflar da çok kalabalıktır (Gordon, 1998: 139). Böyle bir ortam öğrencinin derse katılımını olumsuz yönde etkilemektedir.



Şekil 15: Sınıf Anlayışına Dayalı Model (Sönmez, 2001 : 125)

### Laboratuar Modeli

Hesapçioğlu'na göre (1994: 219) Güzel bu modeli, öğrencilerin konuları, kendilerine sağlanan araç gereçlerle, laboratuar ya da özel dersliklerde bireysel, ya da gruplar halinde gözlem, deney, gösteri gibi tekniklerle araştırarak öğrendikleri bir ortam olarak açıklamaktadır. Laboratuar modeli daha çok uygulama düzeyindeki davranışların kavratılması ve beceriye dönüştürülmesinde etkilidir.

Bu model bir yandan duyular yoluyla öğrenmeyi mümkün kılarken, diğer yandan da bir bilimsel bilginin öğrenci tarafından uygulanmasını sağlar. Ayrıca bireysel etkinlikler içerdiğinden bireyin özelliklerini dikkate almaktadır (Hesapçioğlu, 1994: 219). Bu modelde uygulanan laboratuar çalışma tekniği, öğrencilerin gözlem becerilerini geliştirir, her öğrenciye çalışma imkanı sağlar, ilgi ve dikkatlerini derse yönlendirir. Ancak, oldukça masraflı bir tekniktir, özellikle de laboratuar öğrenci sayısına uygun değilse, bir kısım öğrencinin pasif kalması söz konusudur.

Laboratuar çalışmasının, planlama, uygulama, özetleme, değerlendirme olmak üzere üç aşamada yapılması gerekir. Planlama aşamasında, çalışmanın hedefleri saptanır, konusu ve yöntemi belirlenir. Ayrıca araç-gereç kullanımı da belirlenir, güvenlik önlemleri alınır. İkinci aşamada uygulama yapılır. Uygulama esnasında öğretmen öğrencilere yardımcı olmalı, onların bireysel ihtiyaçlarını, sorunlarını gidermeye çalışmalıdır. Bu aşamaya tartışma, özetleme ve değerlendirme etkinliklerini içeren üçüncü aşama takip etmektedir. Burada ulaşılan sonuç açıkça belirtilmeli, eksiklikler ve yanlış anlaşılımlar düzeltilmelidir (Bilen, 1996: 130).

Laboratuar çalışmasının üstün yönleri kısaca;

- Yanlışlıkların hemen düzeltilmesi,
- Öğrencilerin el becerisini geliştirme,
- Öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi,
- Her öğrenciye kişisel destek ve yardım sunulması ve
- İlgilendirmesi.

Laboratuar ortamının eksik yönleri ise;

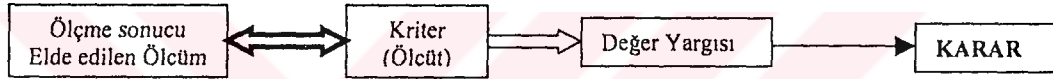
- Oldukça masraflı olması,
- Diğer ortamlar kadar bilgi edinilmeye uygun olmaması,
- Laboratuvarlar genellikle az sayıda öğrenciyi aktif kıldığından bir kısım öğrencinin pasif kalması,
- Zaman kaybı önlenemeyebilir, aktif olmayan öğrencilerin istenmeyen alışkanlıklar edinmesine neden olunması (Bilen, 1996: 130-131).

#### **2.1.1.7. Sınama Durumu**

Eğitim sürecinin bir diğer ögesi sınama durumu ya da değerlendirme sürecidir. Sınama durumunda uygulanan eğitim-öğretim ile öğrencinin sahip olması beklenen davranışların kazanılıp kazanılmadığı, kazanılmışsa düzeyi, kazanılmamışsa nedenleri, öğrenci akışının düzenlenmesi, bazı öğrencilerin ileri basamaklara yerleştirilmeleri, bazılarının ise programı tekrarlamaları, bazılarının eğitim kurumundan çıkarılması gibi kararlar alınmaktadır. Sınama durumu ile elde edilen veriler ışığında programın revize edilmesi beklenmektedir. Bu amaçla her davranışı yoklayan bir ölçme aracı ya da test maddesi davranışın

öğrenilip öğrenilmediğini belirlemelidir. Başaran' ın da (1974:371) ifade ettiği gibi eğitim hedeflerinin ve öğrenci gelişiminin hangi düzeyde gerçekleştirildiğini objektif bir biçimde belirlemek için sayısal bulgulara başvurulmalıdır. Bu sayısal bulgular ölçme araçları ya da sınavlarla elde edilmektedir.

Sınama durumu ölçme ve değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır. Ölçme bir betimleme işi olup, bireyin çeşitli özelliklerini ve bu özelliklere sahip oluş derecelerini tespit eder. Ölçmede ilkin gözlem yapılır daha sonra bu gözlemler sayı veya sembollerle ifade edilir (Yılmaz,1996:3; Tekin, 2000:31; Küçükahmet, 2002:187) daha sonra değerlendirme ile ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir dizi kriterle karşılaştırılarak bir değer yargısına varılır. Değerlendirme sürecinin en önemli ögesi kriterdir. Yılmaz (1996: 13) değerlendirme sürecini aşağıdaki gibi şekillendirmektedir.



Şekil 16: Değerlendirme Süreci

Her türlü eğitim etkinliğinin sonucunda mutlaka bir değerlendirme yapılmalıdır. Bu değerlendirme süreci yapılan etkinliğin başarısı konusunda bilgi vermektedir. Ancak bu değerlendirmeyi sağlayacak ölçme aracının şekli ve niteliği eğitim programın amacına ve özelliğine göre değişmektedir. Sınama durumunun daha iyi anlaşılması için ölçme ve değerlendirme kavramlarının kıyaslanmasında yarar vardır (Küçükahmet, 2002: 191-192):

- Ölçme bireyde bulunan özelliğin miktarını gösterirken, değerlendirme bu miktarın yeterli olup olmadığını ya da amaca uygunluğunu belirtir,
- Değerlendirme olgusu ölçme işlemi de içine alan geniş bir kavramdır,
- Ölçme yapılmadan değerlendirme yapılamaz,
- Ölçme gözlem işlemi iken değerlendirme karşılaştırma, yorumlama ve yargılama işidir,
- Ölçme objektif iken değerlendirme subjektif olabilir.

Ölçme sonucu 100 üzerinden 50 alan bir öğrencinin durumu konusunda bir şey söylemek doğru olmaz, bu notu değerlendirmeden önce sınıfın genel

durumuna bakılmalıdır. Bu not ortalamasının çok üstünde olabileceği gibi ortalamasının çok altında da olabilir. İlk durumda öğrenci başarılı sayılırken ikinci durumda öğrencinin oldukça bir zayıf değerlendirilmesi yapılabilir.

### 2.1.2. Program Geliştirmede Duyuşsal Boyut

Çağdaş eğitim sistemlerinin en önemli amacı düşünen, kendi kendine öğrenebilen, öğrendiğini uygulayabilen ve transfer edebilen bireyler yetiştirmektir. Ülkemizde okulların bu amaçları gerçekleştirme yolunda önemli problemlerle karşı karşıya kaldıkları açıktır. Bunun en önemli nedeni ise öğrenciyi anlamadan öğrenmeye iten, bilgi deposu haline getiren ve düşünme becerilerini körelten ezberci öğretim anlayışı ve uygulamasıdır.

Öğrencinin bedeni ve beyni bir bütün oluşturmaktadır. Bunların ayrı ayrı algılanması mümkün değildir. Bedenimiz yaşamını sürdürme peşinde, beyin de buna yardım etmektedir. Hepimizin özel bir beyni ve özel bir bedeni vardır. İnsanoğlu aklıyla ve duygularıyla kararlar almaktadır. Nörolog A. Damasio araştırmalarıyla akıl yürütmenin ve düşünmenin % 100 duygulara gereksinim duyduğu sonucuna varmıştır. Evet, tedirginlik, korku, stres, kötü bir his duygusu, mutsuzluk, baş dönmesi gibi duygular engellenemez. Ama bunların her biri kararlarımızı yönlendirmektedir. Bizlerin karar süreci esnasında terazinin bir tarafına yönelmemizde oldukça etkilidirler. Kant, Platon ve Descartes gibi, duyguları dikkate almayan bilim adamları artık çağdışı kalmıştır. Burada bir yanlış anlaşılma söz konusu olabilir. Duygular karar almayı sağlamazlar, duygular sadece karar vermemize yardımcı olurlar. Sadece yönlendirici bir güce sahiptirler. Kısaca beynin sağlıklı işlemesi için duygulara ihtiyaç vardır. Psikopat katillerin aslında duygularıyla sorunlar yaşayan birer insan oldukları zaten önceden bilinmektedir. Hepimiz duygularla davranmayı; bazı duygusal durumlarla nasıl davranılması gerektiğini öğrenmişizdir. Bu duyuşsal yaşantılar zihnimizde saklanmıştır ve benzer durumlarla karşılaştığımızda bir önceki yaşantıları hatırlar ve karar alırken önceki yaşantılarla benzerlik kurup muhakeme ederiz. Alınan bu kararların genelde olumlu yani istenen birer tepki olması beklenmektedir (Damasio, 1998).

Ayrıca çocuk suçlarının ve intiharlarının artması ülkedeki moral krizin göstergelerinden sadece iki tanesidir. Bu üzücü olayların nedenlerinin birden



çok olmasıyla birlikte, moral ve sosyal değerlerin öğretilmesindeki başarısızlıktır. Okulun görevi sadece bilişsel ve psiko-motor eğitimi sağlamak değildir. Okulun görevlerinden biri de gençlerin moral yani ahlaki gelişimlerini sağlamaktır (Murray: tarihsiz). Artık eğitim ve toplumsal konulara bir problem gözüyle bakmaktan kurtulmanın yolu duyuşsal eğitime hakkettiği önemi vermektir. Eğitimdeki sorunların çoğu ve öğrencinin başarısızlık nedenlerin başında öğrencinin duyuşsal bir varlık olduğunun dikkate alınmamasından kaynaklanmaktadır.

Başarısız öğrencilerin çoğu tedirgin olduğu ve psikolojik sorunlar yaşadıkları herkes tarafından kabul edilmektedir. Özellikle ülkemizde, yolsuzluk, rüşvet, kişisel hakların gasp edilmesi, özgürlük anlayışlarının kısıtlanması, hırsızlık ve ahlaksızlıkların birden çok nedenin olmasına rağmen bu sorunların temel nedeni duyuşsal eğitimin başarısızlığıdır. Çağdaş toplumlarda bireyin sorunsuz bir bütün olarak varlığını sürdürebilmesi için eğitim programlarında duyuşsal boyutun da en az bilişsel ve psiko-motor boyutları kadar öneme sahip olması kaçınılmazdır. Öyle ki duyuşsal eğitimin alanına giren cinsel eğitimin verilmemesi öğrencileri şiddete yöneltmektedir. Artık çağdaş okullarda beden eğitiminin yanında cinsel eğitim dersinin de verilmesi gerekiyor (Brill: tarihsiz).

Etkili ve kaliteli bir eğitimin sağlanması için üç tür öğrenmenin üzerinde yoğunlaşmak gerekiyor. Söz konusu bu öğrenmeler sırasıyla bilişsel, psiko-motor ve duyuşsal öğrenmelerdir. Yüksek kaliteli bilişsel eğitimin sağlanması için, eğitim ilkelerine uygun seçilmiş öğretim materyalleri ve becerileri sunacak iyi öğrenci yetiştirecek idari ve eğitici personel gerekmektedir. Burada söz edilen eğitim ilkeleri bireye uygunluk, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene vb... yapılan öğretimdir. Bedensel temelli deneysel öğrenmeyi sağlayacak uygun bilgilerin yeterli sayıda öğrencilere sunulması, kaliteli psiko-motor öğrenmeyi sağlayacaktır. Verimli, kaliteli ve etkili duyuşsal eğitim ise öğrencilerin yüz yüze kaldıkları psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı, mesleki ve insani değerlerin geliştirilmesini sağlayacak yeterli deneylere sahip olmalarını gerektirir (School of Library and Information Science: 1996).

Kısaca kaliteli duyuşsal eğitimde yeterli, yerinde ve etkili olumlu duyuşsal yaşantıların sağlanması gerekmektedir. Bu duyuşsal yaşantılar öğrencinin giriş davranışlarında da gözlenebilir ve öğrencinin bilişsel, psiko-motor bilgi ve



becerilerin geliştirilmesinde de etkili olmaktadır. Ülkemizde bilişsel ve psiko-motor hedeflere verilen önemin duyuşsal hedeflere de verilmesi gerekiyor. Bacanlı' nın da (1999a: 6) ifade ettiği gibi duyuşsal alanla bilişsel alanın ayrılmaz olduğu göz önünde bulundurularak eğitimin yapılması gerekmektedir.

### 2.1.2.1. Duyuşsal Eğitimin Önemi

İnsanoğlu sadece bedensel ve zihinsel bir varlık değildir. Bireyin çok karmaşık duygusal ve sosyal yönü de vardır. İnsani duyguların, fikirlerden daha derin bir şekilde kişiliği ve davranışları etkilediği bilinmektedir. Eğitimde duyuşsal boyut bireyin özel ve toplumsal hayatının merkezinde yer almaktadır. Acı, üzüntü, öfke, yardımseverlik gibi toplumsal gösteriler, duyuşsal davranışların yansıması şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Orbach, 1998). Duygular; öğrenme ve yaşam ile karışık durumdadırlar, onları etkili biçimde kontrol altına alabilsek, akademik, sosyal, siyasi, ekonomik ve mesleki başarıları önemli düzeyde artırabiliriz (Mc Closkey, 2000). Duyuşsal davranışlar işçilerin, yetişkinlerin, öğrencilerin, yani her insanın meşgul olduğu işte başarılı olmasına yardımcı olan duyguları kapsarlar (Bacanlı, 1999a: 34). Bu nedenlerle duyuşsal eğitim ilköğretimden itibaren sağlanmalıdır. Başarılı olmanın temelinde toplumun ya da mesleğinin, diğer üyeleriyle olumlu, faydalı ve destekleyici iletişim vardır. İnsan birlikte çalışmayı, kendi ve diğerlerinin duygularına saygılı olmayı ve tartışmaları çözebilmeyi öğrenmek ve bu şekilde davranmak için gayret sarf etmelidir (Vernon, Wolf, Joshi ve Dean: tarihsiz). Yapıcı ve Gülveren (2002: 151) "Öğrenci Açısından Öğretmen Nitelikleri" konulu araştırmalarında öğrencilerin öğretmenlerden bilişsel ve psiko-motor niteliklerden çok, duyuşsal nitelikler beklediklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencinin, öğretmen tarafından sevilme istemesi ve öğretmenin mesleğini sevmesini beklemesi, hem öğretmeni açısından hem de öğrenci açısından duyuşsal eğitimin önemini vurgulayan bir sonuçtur. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenin duyuşsal niteliklerine ilişkin öğrenci görüşleri dikkate alındığında öğretmenin: "öğrenciyi ve öğretmenliği sevmeli, demokratik olmalı, dayağa karşı olmalı, model olmalı, cinsiyet ayırımı yapmamalı, öğrenciler arasında ayırım yapmamalı, arkadaşça davranmalı, sevgiyle öğretmeli, korkutmamalı, anlayışlı olmalı, iyimser olmalı, bağışlamalı, kin tutmamalı, dürüst olmalı, bir zamanlar

öğrenci olduğunu unutmamalı, insanı sevmeli, sabırlı olmalı, notu silah olarak kullanmamalı, öğrenciye saygılı olmalı, okul dışında da öğrenciyle ilgilenmeli, özel sorunlarını sınıfa getirmemeli, genel olarak sorunlara duyarlı olmalı ve paylaşımcı olmalı” gibi niteliklere sahip olması beklenmektedir.

Ayrıca eğitimin üç alanda yapılması gerektiği unutulmamalıdır. Bilindiği gibi, öğrencinin, yetişkinin ya da çalışanın eğitimi bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarında yapılmalıdır. Bu alanlar birbirinden farklı düşünülmemelidir. Bu alanlar birbirinin tamamlayıcısı olmakla birlikte birinin yokluğu diğerlerinin varlığını tehlikeye atar. Bilişsel ve psiko-motor alan olmadan duyuşsal alan eğitiminden söz edilemez. Bir fabrika işçisinin yeni bir makineye karşı olumlu tutumu geliştirilmeden bu işçinin psiko-motor bir davranış olan “makineyi etkili ve verimli kullanması” kesinlikle beklenemez. Kısaca ilgi ve istek olmadan birey yeni bilgi, beceri ve davranış geliştiremez.

Ereymiş eğitimi, bireye bir takım bilgi ve becerileri aktararak, değer yargıların oluşturulmasını ve bireye toplumda kabul gören değerlerin aşılmasını sağlayan bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu sürecin amacı kişilik gelişimini sağlamaktır (Sönmez Özlem: tarihsiz). Duyuşsal eğitim, öğrencilerin davranışlarını değiştirmekle sorumlu değildir, tam tersine duyuşsal eğitim, öğrencilerin duygularını kontrol altına almalarını sağlamalıdır. Duyuşsal eğitimin nihai hedefi bireylerin duyuşsal gelişimini desteklemektir. Yetişkinler, öğrencilerin duygularına önem verdiklerini kendilerine hissettirmelidir. Duyguların iyisi, kötüsü ya da ayıbı olmaz. Duygularımız doğal yapımızın bir parçasıdır. Eğer duygularımızı inkar edersek kendi kendimizi kabul edemeyiz. Artık duyuşsal eğitimin günümüzde duyuşsal sağlığın korunmasında şart olduğu kabul edilmelidir. Duyuşsal eğitim toplumsal yapının öncelikli bir eğitimi haline getirilmelidir (Brill: tarihsiz). Hatta günümüz toplumsal sıkıntıların giderilmesinde Piaget' ye göre okul işbirliğinin sağlanmasıyla, hem bireysel hem de grup kararların alınması, problemlerin çözülmesi ve öğrencilerin moral gelişimi desteklenmelidir. Durkheim gibi Piaget de moral gelişimin sosyal etkileşim sonucu oluşacağını savunmaktadır. Sosyal etkileşim esnasında, bir gruba bağlılığın doğal sonucu, grubun sembolleri, kural ve yaşayış biçimleri duyuşsal gelişimin öğelerini oluşturmaktadır (Murray, tarihsiz).

Çoğu bilim adamına göre okulların amacı bilgi ve beceri kazandırmaktır. Oysa öğrenci dışlanmışsa, ailesinde ölüm ya da boşanma yaşıyorsa ya da hayatı üzerinde kontrole sahip olmadığını düşünüyorsa bunu sağlamak oldukça güçtür. Bazı öğrenciler bu sıkıntıların üstesinden gelirken, bir çoğu sınıfta bile değillerdir. Bunların bedeni sınıfta olmasına rağmen zihinleri, 'akılları' her yerde olabilir (Mc Closkey, 2000). Çocuk yetiştirmede temel olgu, çocuğun ruhsal ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Duyuşsal alanda insanoğlunun üç temel ihtiyacı vardır. Bunlar sevgi, disiplin ve özgürlüktür. Çocuğun yaşadığı olaylar, ortam ve yaş özelliğine göre kimi zaman bunların biri öne geçmektedir. Eğitimin en önemli görevlerinden biri bunları belirli bir denge içinde sunmaktır (Sönmez Özlem: tarihsiz). Bireyin özellikle çocuğun sevgi, disiplin ve özgürlük ihtiyaçları sağlanmadan sağlıklı ve başarılı bir eğitimin gerçekleşmesi beklenemez. Duyuşsal eğitim öğrencilerin duygularını kontrol etmelerini, akranlarıyla geçinmeyi ve iyi iletişim kurmalarını sağlamaktadır. İnsanoğlu, sadece canlı bir varlıktır. İnsanlık özelliklerini toplum içerisinde edinir.

Duyuşsal eğitimin amaçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Psikolojik dengesizliğin giderilmesi,
- Çevreye olduğu gibi kendine de saygılı olacak biçimde mutlu, sağlıklı ve ilgi çekici bir ortamın yaratılması,
- Çocukların şefkat, ilgi ve anlayış ile diğerlerine açılmalarını desteklemek,
- Karşı görüşleri dikkat, ilgi ve saygı ile dinlemek,
- Öğrencilerin dürüst ve adil arkadaşlık kurmalarını sağlamak (The Felices Los Ninos Foundation, tarihsiz),

Duyuşsal eğitimin geniş anlamda gidermesi beklenen sorunlar ise:

- Grup ya da toplum tarafından kabul edilmeme,
- Çeşitli nedenlerle gururun kırılması,
- Emsalleri tarafından gerginliğe sebep olan durumları engellemek,
- Acılı ve üzüntülü durumlarının sağlıklı biçimde yaşanması,
- Umutsuzluk ve depresyonun üstesinden gelme,
- Utangaçlığın giderilmesi, şeklinde ifade edilebilir (Brill, tarihsiz).

Duyuşsal eğitim duygular, tutumlar ve inançlar ile ilgilidir. Öğrencilerin duygularıyla barışık olduklarında çok daha başarılı oldukları bilinmektedir. European Affective Education Network 1998 tarihli konferansında vurguladığı gibi duygusal eğitimin hedefleri genç insanları iyi yetişmiş, açık ve sorumlu vatandaş olmalarını sağlamaktır. Bu da kültürel değerlerin ve becerilerin edinilmesiyle ve geliştirilmesiyle ilgili olup öğrencilerin davranışlarını, tutumlarını, hislerini, güdü ve inançlarını kapsamaktadır. Söz konusu duygular: nefret, sevgi, cesaret, hüznün, istek, kıskançlık, merhamet, sempati, arzu, kaygı, öfke, empati, beklenti, umut, keder, mutluluk olabildiği gibi duygusal eğitimde öğretmenlerin; kabullenme, tartışma ve kaygıları işlemekle birlikte öğrencilerin sinirlenmeden düzeyli şekilde düşüncelerini savunmalarını, dikkat ve saygıyla diğerlerini dinleme ve pasif davranmamayı öğretmeleri beklenmektedir (Courants, Tarihsiz). Duyguların kontrol altına alınması çocukluk ve ergenlik döneminde geliştirilen ve tekrarlanan yaşantılarla sağlanır. Örneğin "Auschwitz' ten sonrası eğitim" konusu duygusal boyut ağırlıklı bir eğitimidir.

#### 2.1.2.2. Duyuşsal Gelişim

Bireyin duygusal gelişimi: kişinin yaşamaya, yaptığı işe yönelik olan sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi özellikleri kapsadığı söylenebilir (Demirel, 1987: 50). Bireyin yaşam eylemlerinden zevk alması, öğrendiklerini başkalarıyla paylaşması ve yaptığı iş ile ilgili malzemelere karşı olumlu tutum takınması, isteyerek işini yapması onun olumlu duygusal gelişimini desteklemektedir. İnsan yavrusu bilişsel alanda gelişirken duygusal alanda da gelişmektedir. Bilişsel gelişim ile duygusal gelişimin birlikteliği sürekli vardır ve var olmaya devam edecektir. Bu anlamda tek başına bilişsel öğrenmelerden söz edilemez. Bilişsel öğrenmeler duygusal öğrenmelerle bir bütünlük oluşturmaktadırlar.

Öğretmenin etkili öğrenmeyi sağlayabilmesi için farklı yaş ve gelişim dönemindeki öğrencilerin özelliklerini bilmesi ve bu özelliklere uygun öğretim - öğrenme ortamları düzenlemesi gerekir (Senemoğlu ve Subaşı Kurç, 1999: 9). Öğretmen çocuğun gelişimini etkileyen faktörleri göz önünde bulundurarak olumsuz çevrelerden gelen çocuklarda öğrenim ortamında destekleyici önlemler

almalıdır. Duyuşsal gelişim yönünden öğretmenin yapabileceği en önemli yardım her fırsatta duygularını dile getirebilmeleri için öğrencilere her türlü olanak hazırlamaktır (Kılıççı, 1992: 65). Bu anlamda duyuşsal gelişim ile ilgili olan büyüme ve olgunlaşma kavramları da doğru anlaşılmalıdır.

Büyüme insan bedeninin nicelik yönünden artmasıdır. Yani insan vücudunun boy, kilo ve hacim olarak artması söz konusudur. Büyüme tartı ve materyalle ölçülebilir (Başaran, 1996: 25). Öyleyse büyüme gözle görülebilir, araçla ölçülebilir bir özellik taşıdığından bu konuda kolayca hükme varılabilir. Boyun uzaması, kilonun artması, kemiklerin uzaması ve kalınlaşması söz konusudur.

Olgunlaşma ise öğrenme yaşantılarından bağımsız, vücut organlarının kendinden beklenen fonksiyonu yerine getirebilecek düzeye gelmesi için geçirdiği biyolojik bir değişimdir. Olgunlaşma büyüme sonucu gerçekleşir. İnsanın saptanmış bir işi, davranışı yapabilecek yetkinliğe ulaşmasıdır (Başaran, 1996: 26).

Ayrıca olgunlaşma Binbaşıoğlu'na (1992: 31) göre soya-çekime bağlıdır. Yani, kalıtım önemli derecede olgunlaşmayı etkiler. Olgunlaşmanın "kalıtım ve çevre koşulları arasında etkileşim sonucu olan biyolojik gelişim" şeklinde açıklanması (Oğuzkan, 1993: 105), kalıtımın olgunlaşmadaki önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca Oğuzkan olgunlaşmanın öğrenme ya da alıştırmaya yoluyla değil de, büyüme sürecinin doğal sonucu olduğunu vurgulamaktadır. Olgunluk organizmanın temelindeki potansiyel güçlerin görev yapabilecek duruma ulaştıklarının belirtisidir (Arı, Üre ve Yılmaz, Tarihsiz: 4). Başka bir deyişle belli bir zaman sonra bireyin fiziksel güç ve kuvvet bakımından yaşama uyumda belli bir durumu karşılayabilecek bir düzeye erişmesidir (Binbaşıoğlu, 1992: 28). Örneğin el ve parmakları yeterince olgunlaşmamış bir öğrencinin bilgisayar kullanımında, verileri klavye aracılığıyla değil de mümkün olduğu kadar fare ile girmesi sağlanmalıdır. Bu anlamda olgunlaşmanın öğrenme sürecinin ilk koşulu olduğu söylenebilir.

Davranış bilimlerinde gelişme kavramı, algılama ve düşünme yeteneğini, algıları duygularla yorumlama ve hissetme yeteneğini, duygu ve düşünceleri ifade etme yeteneğini içerir. Bu anlamda, eğer öğrenci algılamada,



anlamlandırılmada ve kendini ifade etmede zorluk çekiyorsa öğrenmesi güçleşir (Ülgen, 1997: 21).

Gelişimi etkileyen faktörlerin başında kalıtım ve çevre gelmektedir (Arı, Üre ve Yılmaz, Tarihsiz: 7). Kalıtım insanın döllenme sırasında ana ve babadan gelen kromozomlardaki genler aracılığı ile aldığı ve çevre değişkenleriyle etkileşerek kişilik özelliklerine dönüştürebileceği gizli güçleridir (Başaran, 1996: 24). Kalıtımın yanında çevrenin de gelişme üzerindeki etkisi sürekli ve baskındır. Önce anne karnında başlayan gelişim, sonrada sırasıyla anne - baba ve kardeş ortamı, arkadaş ilişkileri ile oyun çevresi ve okul çevresi, daha sonra iş arkadaşları ve evlilik çevresi ile devam eder. Arı, Üre ve Yılmaz' a (Tarihsiz: 9) göre çevre, fiziki ve sosyal olmak üzere iki ana bölümden oluşur. Besin, hava, sıcaklık, ışık, atmosfer basıncı ve insan kalabalığı fiziki çevreyi oluştururken, sosyal ve kültürel çevre, insanlar, örf ve adetleri, gelenek ve göreneklerle birlikte eğitim seviyesini de içine alır. Öğrencinin yaşadığı an ve duruma göre birinin diğerinden daha baskın olması beklenir. Öğrenme durumuna göre ya fiziki ya da kültürel çevre öğrenme başarısını daha çok etkileyecektir.

Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin öğrenciyi daha iyi tanıması ve başarıya ulaşmak için uygun ve olumlu eğitim durumlarını ve etkinliklerini sağlaması için gelişimin ilkelerini çok iyi bilmesi gerekir. Gelişim hızı her dönemde farklıdır, insanın farklı yönlerinin gelişimi farklı zamanlarda hızlanır. En hızlı dönem hayatın ilk yıllarında görülür. Bu dönemde boy ve ağırlık büyük artış gösterir (Arı, Üre ve Yılmaz, Tarihsiz: 12).

Gelişim belli yönlere göre gerçekleşir. Gelişim baştan ayağa ve içten dışa doğru oluşur (Arı, Üre ve Yılmaz, Tarihsiz: 13). Önce baş sonra kol ve gövde daha sonra bacaklar ve ayaklar gelişir. İçten dışa gelişmesinden dolayı önce büyük kaslar sonra küçük kaslar gelişir. Önce ince beden hareketlerine hakim olur, sonra el becerileri gelişir. Öğretmen bunları dikkate alarak önce kaba sonra dakik hareketleri yaptırmalıdır.

Gelişimin iç ve dış faktörleri olduğu gibi bireysel farklılıkları da vardır. İnsanlar kalıtım özelliklerinin ve yaşadıkları çevre şartlarının birbirinden farklı oluşu nedeniyle gelişimlerinde de farklılık göstermektedir (Arı, Üre ve Yılmaz, Tarihsiz: 13). Bu farklılıklardan dolayı sınıfta yer alan öğrenci sayısı kadar

yöntem ve teknik kullanılması idealist ve imkansız olmasına rağmen öğretmen her öğrencinin farklı olduğunu, çeşitli ihtiyaç ve beklentilere sahip olduğunu unutmamalıdır.

Psikologlar gelişimi belli özellikler bakımından bütünlük taşıyan ve birbirleriyle etkileşimde bulunan gelişim alanları ve dönemlerine ayırmışlardır. İleride incelenecek olan gelişim alanları genel olarak bedensel, zihinsel ve duyuşsal olmak üzere gruplaşmışlardır. Gelişim dönemlerini ise yeni doğan çocuk (0-haftalık), bebeklik (4 hafta - 1 yıl) ile çocukluk (1 yıl - 6 yıl), çocukluğun ata yılları (6 yıl -10 yıl) ve çocukluğun son yılları, ergenlik, (10 yıl - 13<sup>1/2</sup>yıl) (Binbaşıoğlu, 1992: 60) dönemlerine ayrılmak mümkündür. Bu yaş sınırları kesin olmamakla birlikte bireyden bireye farklılık göstermektedirler.

Çocuk duyuşsal, zihinsel ve fiziksel yapısıyla bir bütündür. Bu alanlardaki gelişim sürekli olmakla birlikte bu bütünün yaşam görevlerini başarıyla yapabilmesi için yeterince gelişmesi ve olgunlaşması gerekir (Ercan, 1998: 8). Bir başka ifade ile çocukların öğrenmedeki başarıları gelişim ve olgunlaşma ile sınırlıdır. Her gelişim evresinin öğrenmeye yeterlilik yönünden özellikleri değişiktir. Bu değişik özelliklere göre yazarlar farklı gelişim dönemleri oluşturmuşlardır. İncelenen konunun dağılmaması için burada sadece duyuşsal gelişim üzerinde durulacaktır.

Duyuşsal gelişim bireyin duygularında zaman ve nitelik açısından değişiklik anlamına gelmektedir. Duygu ise bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucunda, genel olarak hoşlanma ya da acı duyma biçiminde görülen tepkilerdir. Bireyin temel gereksinimleriyle ve onun bir sonucu olan davranışlarıyla ilgilidir. Binbaşıoğlu'na göre (1992: 141) eğitim çocuğun duyuşsal yaşamına değer vererek uygulanır. Eğitimin görevi; bir anlamda çocuğu ve genci yaşının gerektirdiği duyuşsal olgunluğa erdirmektir.

Duyuşsal gelişim "bireyin çocukluk dönemine özgü bağımlılıktan kurtularak sorumluluk duygusu ve karşı cinsle sevgi ilişkileri kurma gücü bakımından zamanla yetişkinlere özgü bir düzeye erişmesi" şeklinde açıklanması bireyin sosyal yönünü dikkate almaktadır (Oğuzkan, 1993: 44).

Öğretmen çocuğu üzen çeşitli duyuşsal gerginlikleri ve sıkıntıları gidermeye çalışmalıdır. Çocuğun her türlü sağlığına önem vermeden yapılacak çalışmaların olumlu sonuç vereceğini beklemek anlamsızdır. Ayrıca bu

dönemdeki çocuklara ilgi gösterilmezse, öğrenci sevilmediği ve eşit davranılmadığını düşünerek pasifleşir (Ercan, 1998: 66). Kısaca öğrencinin, derse katılmadığından dolayı başarılı olması beklenemez.

Konu alanı gereği okul dönemindeki duyuşsal gelişim incelenecektir. Erikson'a göre özellikle 6-11 yaş arası çocukların duyuşsal alanda çözmeleri gereken temel sorun başarısızlığa karşı aşağılık duygusudur (Senemoğlu ve Subaşı Kurç, 1999:24). Çocuk aşağılanmışsa sıkılıp ve utanarak yetişeceğinden dolayı bu evredeki çocuklara kendine güvenmeleri ve başarıyı tatmaları için bedensel, zihinsel, algısal ve duyuşsal olarak başarabilecekleri düzeyde görev ve sorumluluklar verilmelidir. Bu dönemde çocuklar yeni bir çevreye katılmaya çalışacaklardır. Çocuk ailenin bir üyesi olarak okulun da bir üyesi olmaya çalışacaktır. Yeni arkadaşlarla, yeni kurallarla ve yeni davranışlarla tanışacak olan birey artık adil olup adaleti savunacaktır. Öğretmen bu dönemdeki çocuğun bağırıp çağırmasını ve öfkelenmesini istemiyorsa adil davranmalı, söz hakkı ve görev verirken adil olmalıdır. Ayrıca okula yeni başlayan ve yeni arkadaş edinen çocuğun korkuları daha doğrusu tedirginlik yaratan durumlar değişmiştir. Okula başlayan çocukta başarılı olamamak, öğretmen ve arkadaşları tarafından sevilmemek ve anne- babanın sevgisini kaybetmemek gibi duygular çocuğun tedirgin olmasına: hatta öfkeli davranmasına sebep olmaktadır (Senemoğlu ve Subaşı Kurç, 1999: 24).

Senemoğlu ve Subaşı Kurç (1999: 25) 6-11 yaş grubu çocukların kızgınlık, kızgınlığını kontrol edememekten korkma, suçluluk ve kıskançlık gibi duygularla yoğun biçimde karşı karşıya kaldıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin ders faaliyetlerini planlarken bu özellikleri dikkate almaları gerekmektedir. Planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri esnasında öğretmenler normal olan bu duyuşsal sıkıntılarla baş etmelerinde öğrencileri desteklemelidir.

Bu dönemin çocukları sabırsız olmakla birlikte hem özgürlük hem de güvenlik gibi çelişkili ihtiyaçları vardır. Öğretmen tarafından sevilme isterler, küsmeleri, darılmaları ve barışmaları ani ve beklenmedik olabilir. Öğretmenlerin tüm bu duyuşsal faktörleri dikkate alarak çalışmalarını düzenlemeleri gerekmektedir. Ayrıca yeni bir dünyaya açılan bu dönemin çocuğunda merak duygusu ilerlemiş ve soru sorması engellenmemelidir, aksi halde suçluluk



duygusuna kapılır. Çocuk akranlarıyla karşılaştırılmamalıdır. Her çocuk özel olmakla birlikte kendine has özellikleri vardır. Bu anlamda çocukları denetlemek yerine onları desteklemeliyiz. Dinlendiğini, sevildiğini ve önemsendiğini hisseden çocuk daha başarılı olması beklenir (Sönmez Ö., tarihsiz).

Altı-on bir dönemi sonrası gelişim dönemi ergenlik dönemi olarak adlandırılmaktadır. Ergenlik dönemi duyuşsal açıdan kritik bir dönem olup bireyin hayattaki başarısını önemli derecede etkilemektedir. Bu dönemde duyuşsal gelişmeler bireyin hayatını temelden etkileyecektir. Çünkü bireyin bedensel ve bilişsel yapısında meydana gelen büyük değişmeler, duygusal uyumunu etkileyecektir. Bedendeki hızlı gelişmeler hem erkek hem de kızları, utangaç davranmalarına ve cinsiyet rollerini kazanmalarına neden olmaktadır. Bedensel değişme aynı zamanda bireyde kaygı, kimlik arayışı, gelecekteki mesleki ve medeni durumu, hayat başarısı gibi duygular onu hem tedirgin hem utangaç hem de korkak hale getirmektedir.

Ulusal Amerikan Zihin Sağlığı Enstitüsü verilerine göre ergenlik çağındaki çocuklarda yılda 250 000 intihar teşebbüsü olmakta ve bunların 200'ü bu teşebbüslerinde başarılı olmaktadır. Çocuk ölümlerinde trafik kazalarından sonra intiharlar ikinci sırayı almaktadır. Bu korkunç tablonun temelinde duygusal güvensizlik yatmaktadır. Duyuşsal güvensizliğe kapılan çocuk sessizce, umutsuzluk ve depresyona girmekle birlikte, akran grupları tarafından kabullenmeme ve sevilmemeye duygularına kapılıp alkole ya da uyuşturuculara yönelmektedirler. Ergenlik döneminin özelliklerinden dolayı rol karmaşası ile çeşitli duyuşsal problemler ortaya çıkmaktadır. Bu amaçla saygınlık arayışında, beğenilmek istenen, anlaşılmamaktan korkan öğrencileri eğiten öğretmenin öğrencilerinin yaşamları için gerekli olan kritik becerileri olan kimlik edinme, sağlıklı yöntem ve tekniklerle saldırganlık duygularını ifade etmelerine yardımcı olmalıdır (Brill, tarihsiz).

### **Gelişimde Bireysel Farklılıklar**

Aynı fiziksel ve bilişsel yapıya sahip öğrencilerin oluşturduğu sınıflara genellikle "homojen sınıflar" denmektedir. Oysa bu sınıflarda da farklılıklar bulunmaktadır. Her öğrencinin ayrı bir kişiliğe sahip olduğu ve bireysel farklılıkların olduğu artık toplum tarafından da bilinmektedir. Öğretmenden

beklenen ise sınıfta bulunan her öğrenciye erişmesidir (Küçükahmet, 2002: 279).

Her bireyin kendine özgü bir gelişim çizgisi izler. Çünkü bireylerin doğuştan getirdikleri özellikler ve çevreden edindikleri bilgi, beceri ve tutumlar farklıdır. Bazı çocuklar ilk yaşlarda hızlı büyürken, bazılarının daha sonraki yıllarda hızlı büyüdükleri görülür. Öğrencinin çevresiyle etkileşimi kimi kez olumsuzdur. Öğrencinin olumsuz yaşantıları duygularını bozabilir. Bu yüzden duyuşsal gelişiminde de ayrılıklar ortaya çıkabilir. Ayrıca kimi öğrenci doğuştan duygusal bozulmaya yatkındır. Dolayısıyla çevresel ve kalıtsal farklılıkların her öğrencinin duyuşsal gelişiminde de kendine özgü bireysel ayrılıklara yol açması beklenir. Bu bireysel ayrılıklar duygu bozukluğu: kaygı, gerçekleri yadsıma, bastırma, bekletme, tutuklama, gerçekleri çarpıtma, ussallaştırma, yansıtma, zıt eylemlilik, kötüleme, yön değiştirme, gerçeklerden çekilme, utangaçlık, gerileme, düşleme, dönme, gerçeklere saldırma, uyum mekanizmalarının sınırlılığı şeklinde kendilerini dışa vurmaktadırlar. Bunların yanında duyuşsal gelişimin bireysel ayrılıkları, düşünceyi kısıtlayan duygular yani coşkular, sinirli durumlar, saplantı, takınak, ilgi, kıskançlık, duygusallık ve duygusal benlik, halinde de gözlenebilir (Başaran, 1996: 134-143).

Saban (2000:28) duygusal öğrencilerin sahip oldukları özellikleri aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- Uyumlu bir öğretim ortamına ve çevresine ihtiyaç duyarlar. Bu tür öğrenciler çevreden gelecek her türlü etkiye açık olmakla birlikte bu etkilerden oldukça etkilenirler,
- Başkalarıyla çalışmaya, işbirlikçi olmaya, başkaların sözüne değer vermeye, başkalarını önemsemeye yatkındırlar. Bu tür öğrencilere göre ister yarışma olsun ister olmasın hiç kimsenin kaybetmeyeceğine inanmaktadırlar,
- Duygusal öğrencilerin öğrenme amaçları farklıdır. Duygusal öğrenciler hem kendilerinin kişisel gelişimi hem de çevrelerindeki insanlara hizmet etmek amacıyla öğrenmek istiyorlar.

Bilişsel açıdan olduğu gibi duyuşsal açıdan da her öğrencinin bireysel farklılığı vardır. Bu anlamda öğretmenler önemli bir görev üstlenmektedir.

Öğretmenler her öğrencinin hem bilişsel hem de duyuşsal özelliklerini dikkate alarak onları incitmeyecek şekilde konuları işlemelidir.

### 2.1.2.3. Duyuşsal Taksonomiler

Eğitim bireyde kendi yaşantısı yoluyla istendik, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmıştır. Öğretilmesi amaçlanan bu istendik davranışlar basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Sönmez, 2001 : 23). Kelime anlamıyla bu sıralamaya taksonomi denilmektedir. Günümüzde eğitim bilimleri alanında taksonomi terimi eğitim hedeflerinin sınıflandırılması anlamında kullanılmaktadır (Bacanlı, 1999a: 45). İstendik davranışların yani hedeflerin belirli bir sıraya göre düzenlenmesi gerekir. Bu sıralama yani taksonomi çeşitli şekillerde düzenlenebilir. Örneğin Gagne hedefleri sınıflandırırken sözlü malumat, zihinsel beceri, bilişsel strateji, tutum ve motor becerileri şeklinde sınıflamaktadır. Taba ise hedeflerin sınıflandırılmasını: bilgi, yansıtıcı düşünme, temel, soruşturma ve sosyal beceriler, değerler ve tutumlar, ve duygular şeklinde ifade etmektedir. Bu sınıflandırmaların hiçbiri Bloom taksonomisi kadar ilgi uyandırmamıştır. Bloom'un sınıflandırmasının daha kapsamlı, sınırlı, belirgin ve gözlenebilir olması, ölçmeye olanak sağladığından, yaygın olarak kullanılmaktadır. Ayrıca Bloom istendik davranışları sınıflandırırken dört temel kural üzerinde durmaktadır. Taksonomisinin metodolojik kuralı öğretmenlerin eğitim hedeflerini ifade etme yöntemlerini yansıtmalıdır. Taksonominin halihazır psikolojik araştırma duygularıyla tutarlı olması psikolojik kuralın gerekliliğidir. Üçüncü kural mantık kuralıdır. Bu kuralda, taksonominin mantıklı ve kendi içinde tutarlı olmasını gerektirir. Nesnellik kuralı ise hedefler hiyerarşisinin değerler hiyerarşisine karşılık gelmemesini ifade eder (Bacanlı, 1999a: 46).

Taksonomiler genellikle dört alanda toplanmaktadır. Bilişsel alan; zihinsel etkinliklerin baskın olduğu davranışların kodlandığı alan, duyuşsal alan; öğrenilmiş duyguların kodlandığı, devinişsel alan; becerilerin kodlandığı ve algısal alan ise öğrenilmiş içe doğmaların, sezgilerin kodlandığı alan olarak bilinmektedir. Her alan kendi içinde sınıflanmıştır. Bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve algısal alanlar farklı biçimde tanımlanmakla birlikte aynı zamanda kendi içlerinde de sınıflandırılmıştır (Sönmez: 2001 : 23-25).

Bilişsel alanı açıklayan çeşitli taksonomiler:

- Bloom taksonomisi,
- Guilford'un zeka modeli,
- De Corte'nin modeli,
- Taba'nın sınıflaması,
- De Block taksonomisi,
- Gagne-Merill taksonomisi ve
- Gerlach ve Sullivan'ın taksonomisi.

Devinişsel alanı açıklayan taksonomiler ise:

- Ragsdale,
- Guilford,
- Dave,
- Kibler,
- Simpson,
- Harrow ve
- Sönmez' in taksonomileri olmak üzere 7 tanedir (Sönmez, 2001: 23-25).

Diğer alanların tersine algısal alan aşamalı biçimde sınıflanmamıştır. Ama bütüncül motor koordinasyonu ve uygun yerde motor koordinasyon olarak ikiye ayrılabilmesi mümkündür (Sönmez, 2001 : 26).

Duyuşsal alan ayrıntılı olarak inceleneceğinden dolayı bu aşamada üzerinde durulmayacaktır. Ama bu dört alanın basamaklarını burada sunmak konunun bir bütün olarak anlaşılmasında etkili olacaktır.

Tablo 1.2.1: Eğitim Hedeflerin Sınıflandırılması

BİLİŞSEL	DUYUŞSAL	PSİKO-MOTOR	ALGISAL
Bilgi	Alma	Uyarılma	Farkına Varma
Kavrama	Tepkide Bulunma	Kılavuz denetiminde Yapma	Ayirt etme
Uygulama	Değer Verme	Beceri	İçeride Doğma
Analiz	Örgütlenme	Duruma Uygulama	Denetim Altında Tutma
Sentez	Kişilik	Yaratma	Geçmiş ve Gelecek ile İletişim Kurma
Değerlendirme	Değerlendirme	Değerlendirme	Değerlendirme

(Kaynak: Sönmez, 2001 : 25-26)

Bilişsel alan zihinsel etkinlik ve öğrenmeler ile ilgilidir, böylece söz konusu öğrenme birimi bilginin öğrenilmesidir. Bilgi basamağında bireyin bilmesi, görürken hatırlaması, sorulurken ezberce cevap vermesi söz konusudur. Duyuşsal alanda ise bireyin duygusal tepki vermesinde duyuşsal uyarıcıyı fark etmesini gerektirir. Uyarıcı alınmadan sonraki basamaklar elde edilemez. Psiko-motor alanda 'bedensel' daha doğrusu psiko-motor öğrenmenin sağlanması için bedensel uyarılma gerekir, aynı basamak algısal alanda 'farkına varmadır'. Bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ya da algısal alanların hepsinde birinci basamak aynı olayı vurgulamaktadır. Dört alandaki ilk basamaklar arasında gözle görülür bir benzerlik vardır. Solunumun sağlanması için oksijenin alınması gibi öğrenmenin sağlanması için öğrenilecek davranışın ağırlıklı olduğu bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ya da algısal boyutları gerçekleşmelidir. Bu basamaklar olmadan bir sonraki basamaklar olamaz. Duyuşsal alan diğer alanlar kadar incelenmemiştir. Duyuş kavramı konusunda ortak bir tanım bile yapılmamıştır. Duyuşsal alan öğrenmelerinin değerlendirme araçlarının zayıf olduğu da açıktır (Bacanlı, 1999a: 56). Aynı duyuşsal uyarıcıya karşı farklı ve zıt sayılabilecek tepkilerin her ikisinin de doğru sayılabilmesi duyuşsal öğrenme durumlarının oluşturulmasını oldukça güçleştirmektedir. Bireyde duyuşsal davranış değişikliği sağlamak bilişsel davranış değişikliği sağlamak kadar kolay değildir.

Duyuşsal alan taksonomileri:

- Krathwohl ve arkadaşlarının,
- G. De Landshere ve
- Raths, Harmin ve Simons taksonomileri olmak üzere üç grupta incelenmektedir (Sönmez, 2001 : 24).

### **Krathwohl ve Arkadaşlarının Taksonomisi**

Bloom ve arkadaşları 1950' de bilişsel alan taksonomisini geliştirirken, Krathwohl, Bloom ve Masia en çok kabul gören duyuşsal alan taksonomilerini 1964 yılında yayınlamışlardır (Bacanlı, 1999a: 57).

Bacanlı (1999a: 69-78), Ertürk (1998: 67-71), Demirel (1997: 118-119) ve Sönmez (2001 : 64) Krathwohl'un duyuşsal alan taksonomisini tanımlarken beş basamak belirleyip her basamağı kendi içlerinde aşamalı olarak sıralamışlardır.

#### (1) Alma

- 1.1. Farkında Olma
- 1.2. Almaya İsteklilik (Açıklık)
- 1.3. Denetimli veya Seçilmiş Dikkat

#### (2) Tepkide Bulunma

- 2.1. Tepki Vermede Uysallık
- 2.2. Tepki Vermeye İsteklilik
- 2.3. Tepki Vermekten Tatmin Olma

#### (3) Değer Verme

- 3.1. Bir Değerin Kabulü
- 3.2. Bir Değeri Tercih Etme
- 3.3. Bir Değere Adanmışlık

#### (4) Örgütleme

- 4.1. Bir Değerin Kavramsallaştırılması
- 4.2. Değer Sistemine Katma

#### (5) Bir Değer ya da Değerler Bütünüyle Nitelenmişlik

- 5.1. Genellenmiş Örüntü (Davranış Ölçütü Haline Getirme)
- 5.2. Nitelenme ya Da Karakterlenme

Sönmez' e göre (2001 : 336) duyuşsal alanda ilk, orta ve yüksek öğretimde kazandırılması beklenen hedefler, değer verme basamağından yukarı çıkmaz. Örgütleme ve kişilik kazanma basamaklarının insanda ancak otuz yaşından sonra oluşacağı savunulmaktadır.



## 1. Alma

Bu kategorideki davranışlar, öğrencinin belli olaylara ya da uyarıcılara dikkat etmesi ile ilgilidir. Gözleriyle görmesi ve duygularıyla hissetmesi beklenen olay, olgu ve nesnelere zihinsel olarak alması söz konusudur. Birey nesne ve olguların farkında olmazsa, bireyin onlara karşı hiçbir davranış geliştirmesi beklenemez. Bu basamakta gösterilen davranışlar bilişsel alanın bilgi basamağındaki hatırlama davranışına karşılık gelmesine rağmen bilme kavramı, farkında olmayı kapsamakla birlikte ve geniş bir anlam içermektedir. Bir olguyu, olayı ve nesneyi fark etmeniz onun niteliğini, özelliklerini bilmenizi gerektirmez. İnsan olgu, olay, ve nesnenin önce farkına varır daha sonra uyarıcıya, olgu, olay ve nesneye açık olabilir. Bu aşamalardan sonra ise kontrollü seçici dikkat basamağına geçilir. Küçükahmet'e göre (2002: 17) bu düzeydeki öğrencinin farkında olması, hatırlaması, çağrışım yapması, almaya istekli olması ve dikkatini kontrol etmesi söz konusudur.

### 1.1. Farkında Olma

Farkın olma, bilişsel bir davranıştır. Bu basamakta olay, olgu ve nesneden gelen uyarıcıyı fark etme yani bilincine varma söz konusudur. Herkes ülkenin güncel, ekonomik ve siyasi sorunlarının farkında olabilmelidir.

Bu basamaktaki hedef ve davranışlar, okul, sınıf, öğrenci ve dersin özelliklerine göre düzenlenmelidir. Bu basamaktaki hedef cümlelerin sonuna "farkında oluş" gibi terimler konurken davranış cümlesinin sonuna da "yazma, söyleme, seçip işaretleme, eşleştirme" gibi kavramlardan biri yazılmalıdır (Sönmez, 2001: 65). Ama daha önceki yaşantılar sonucu öğrencinin her durumda, duyarlı hale getirilmesi zorunlu değildir. Öğrencinin daha önceki yaşantılardan dolayı söz konusu olgu, olay ve nesnenin farkında olması öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır (Bacanlı, 1999a: 69).

### 1.2. Almaya İsteklilik (Almaya Açıklık)

Bireyin farkında olduğu uyarıcı, olay ve nesneyi reddetmemesi söz konusudur. Aslında belli bir uyarıcıdan kaçma değil, o uyarıcıyı, olay, olgu ya da nesneyi hoş görme bu basamağın özelliğidir. Bir önceki basamak gibi, bu basamakta da uyarıcıya karşı tarafsız yargının olmasıyla birlikte uyarana karşı

bir yönelme vardır. Duruma göre öğrenen aktif bir şekilde ondan kaçınmaya çalışmaz tersine olguya dikkat etmeye istekli olacak ve dikkatini ona verecektir. Ama uyarıcıya ilgi duyma, yargılama ya da arama söz konusu değildir (Bacanlı, 1999a: 70; Sönmez, 2001 : 66; Tekin, 2000: 211). Almaya açıklık, karşıt fikirlere ve düşüncelere saygı duyuştur. Bu nedenle bu basamakla ilgili hedeflerin sonunda dinlemeye dönüklük, farklı görüşlere karşı hoşgörülü olma gibi kelimeler yazılırken davranış cümlesinde dinleme, yazma, söyleme, işaretleme ile yazılması gerekir (Sönmez, 2001: 66). Önemli olan uyarandan kaçınmamak, onu ret etmemektir.

Örneğin ilköğretim düzeyinde bir hedef : Farklı inanç ve düşüncede olan kişileri dinlemeye dönüklük.

Bu hedefe uygun örnek davranışlar ise şunlardır:

- 1- Konuşanın sözünü kesmeden dinleme,
- 2- Hangi konuda konuştuğunu yazma, söyleme,
- 3- Kişinin hangi düşüncüyü savunduğunu yazma, söyleme (Sönmez, 2001: 66).

### 1.3. Denetimli veya Seçici Dikkat

Bu basamakta öğrenenin birden fazla uyarıcı arasından birini ya da bir kaç tanesini seçmesi ya da dikkatini onlara yöneltmesi ve tercih edilen uyarıcının seçildiği, yarışan ve şaşırtan uyarıcılara rağmen dikkat edilmesi, öğrenenin dikkatini denetlemesi, yani kontrol altına alması söz konusudur (Bacanlı, 1999a: 71).

Öğrenci çoktan seçmeli bir test sorusuyla karşılaştığında soruyu okuduktan sonra sunulan seçenekler karşısında çeşitli zihinsel etkinlikler sonucu (Hatırlama, yaratıcılık,...) dikkatini belirli bir ya da birkaç seçeneğe yöneltir. Yani olası doğru cevabı denetimli ya da seçici dikkat ile belirler.

Bacanlı (1999a: 71) denetimli dikkati "belli bir uyarıcının bilinçli veya yarı bilinçli düzeyde figür ve zemine ayrımlaşması, bitişik izlenimlerden açıkça uzak bir şekilde belirlenmiş olarak algılanan bir uyarıcı durumunun farklılaşması" ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Televizyon programlarında bireyin filmlerin, haberlerin, reklamların ya da müzik programlarının birine ya da birkaçına dikkatini toplaması seçici ya da denetimli dikkate iyi bir örnektir. Söz konusu bu



dikkatin yönelimli kaynağında ilgi, tutum, beklenti, kaygı, değer ve başarı güdüsü gibi duyuşsal değişkenlerin etkili olduğu kabul görmektedir.

Yıllık ve ünite düzeyinde hedef ve davranışları:

Ortaöğretim evresinde: Toplumsal sorunlarla ilgili yazılı yayınları seçmede dikkatli oluş.

Davranışlar:

- 1- Belirli bir gazetede toplumsal sorunlarla ilgili yazılardan en az üçünün başlığını yazma, söyleme (seçip işaretleme).
- 2- Bu yayınların hangi gazetelerde ve ne zaman yazıldığını yazma, söyleme (seçip işaretleme).
- 3- Toplumsal sorunlarla ilgili en az üç kitabın adını yazma, söyleme (seçip işaretleme).
- 4- Toplumsal sorunlarla uğraşan en az üç kişinin adını yazma, söyleme (seçip işaretleme).
- 5- Okuduğu gazete ya da dergide toplumsal sorunlarla ilgili yazı yazan kişinin adını yazma, söyleme (seçip işaretleme).

Bir voleybol maçını düşünün. Karşı takımın bir üyesi topu size atar. Sizin önce topun atıldığını fark etmeniz gerekir. Daha sonra topu almaya istekli olmanız gerekir. Topun karşılanmasına engel olmanız mümkün değildir. Aksi takdirde takımda bulunmanız anlamsızdır, sahada bulunmamanız gerekir. Bir sonraki aşamada yani denetimli veya seçilmiş dikkat aşamasında yapabileceğiniz olası davranışlardan birine yönelirsiniz. "Top bana geliyorsa uygun cevabı vermem gerekir, top bana gelmiyor; o halde ilk yanıtı ben vermeyeceğim". Bu basamakta birey birden fazla uyarıcı arasından birini ya da birkaçını seçecektir.

Buraya kadar bireyin gözleriyle görmesi, duygularıyla hissetmesi beklenen olay ve nesnelere zihinsel olarak alması söz konusudur. Bir sonraki aşamada birey tepki verecektir.

## 2. Tepkide Bulunma

Bu basamakta ilgi, tutum, beklenti ve güdüler ağır basmaktadır. Birey çeşitli uyarıcılara bilinçli olarak tepkide bulunur ve onlarla ilgilenir, uyarıcıları arar, onlarla bir arada bulunmaya isteklidir. Hatta tepkide bulunmaktan belirli düzeyde zevk alacaktır. Bireyin olay ve olguya katılmakla birlikte, dinlemesi, katılması ve gözlemlemesi söz konusudur. Bunların sadece algılanması yeterli değildir (Bacanlı, 1999a: 58). Duyuşsal taksonominin bu aşamasında algılamanın yanında olay, olgu ve nesne hakkında bir şeylerin yapıldığı görülmektedir. Küçükahmet (2002:17) bu aşamada bireyin davranışı kabul etmesi, davranışa razı olması, davranışta bulunmaya istekli olması, davranıştan zevk alması gerektiğini vurgulamaktadır.

### 2.1. Tepkide Uysallık

Bu basamağı açıklamak için ilkin uysallık kavramının anlamına değinmekte fayda vardır. Tepkinin uyarana gitmesi söz konusudur. Bireyin uyarıcıya karşı direnme ya da isteksiz olması söz konusu olamaz. Birey tepki verir, ama neden öyle yaptığını tam olarak bilmemektedir (Bacanlı, 1999a: 72). Uysallık kavramının da ifade ettiği gibi bu basamaktaki hedef cümleler razı oluş, uyma gibi kavramlarla biterken davranış cümlelerinin sonuna yapma (ilgili kuralı uygulama) kelimeleri getirilir. Aslında burada informal ya da doğanın gerektirdiği bir kuralın varlığından dolayı bireyin tepkilerinin kısıtlandığı açıktır. Birey bu kurallar doğrultusunda yanıt verecektir.

İlköğretimde yıllık ve ünite düzeyinde duyuşsal bir hedef (Sönmez, 2001: 67): Grup çalışmalarında alınan kurallara uymaya razı oluş.

Davranışlar:

- 1- Çalışmalara zamanında gelme.
- 2- Verilen görevi itiraz etmeden gereği gibi yapma.
- 3- Alınan görevi zamanında bitirme.
- 4- Demokratik olarak alınan kararlara uyma.

Oyun alanı düzenlemelerine itaat etme gibi hedefler de bu basamağa örnek olabilir. Kısaca bu basamakta formal ya da informal bir kurala uyma söz konusudur.

## 2.2. Tepki Vermeye İsteklilik (Karşılık Verme İsteğini Gösterme)

Tepki vermeye isteklilik, gönüllülük arz eder. Bireyin bir önceki basamakta söz konusu olan formal ya da informal kurallar doğrultusunda karşılık verme isteği göstermesi, bu basamağın özelliğidir. Bu basamakta söz konusu olan tepki birey tarafından seçilmiş olup, zorlama ya da baskı yoktur. Öğrenen, görevli olduğundan değil kendi isteği üzerine yanıtı oluşturan davranışı gösterir (Sönmez, 2001: 68). Bir önceki basamakta muhtemelen var olan isteksiz yapma, direnme, itaat ve uyma gibi öğeler bu basamakta yerlerini bireyin rızasına vermişlerdir (Bacanlı, 1999a: 72).

İlköğretimde yıllık ve ünite düzeyinde bir hedef (Sönmez, 2001: 68): Sosyal yardım kollarında çalışmaya gönüllü oluş.

Davranışları:

- 1- Eğitsel kolda görev almak için adaylığını yazma, söyleme.
- 2- Eğitsel kolun etkinliklerine zaman ayırma.
- 3- Eğitsel kolun toplantılarına isteyerek katılma.
- 4- Görevini isteyerek yerine getirme.
- 5- Eğitsel kolun etkinliklerine para harcama.

Bu örnekten de anlaşıldığı gibi bireyin istekliliği ön plandadır. Bireyin baskı, zorunluluk olmadan, direnme ya da kaçınma duygusuna kapılmaksızın kendi tercihi ile gönüllü olarak etkinliğe katılması söz konusudur. Ülkemizde özellikle ilköğretimde bireyin zorunlu olarak bir eğitsel kola 'sokulması', bu tür sosyal faaliyetlerin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açmaktadır. Halbuki bu tür etkinliklerin amacı sadece sosyal yönden değil; aynı zamanda duyuşsal yönden de büyük önem arz etmektedir. Günümüzdeki toplumsal, ekonomik, siyasi ve ahlaki çöküşü, eğitsel kol faaliyetlerinin çöküşüne bağlamak ve benzetmek yanlış olmaz.

## 2.3. Tepkide Doyum

Bu basamağın anahtarı davranışın ya da duygusal tepkinin genellikle haz, zevk veya hoşlanma yarattığı anlamına gelen doyum kavramıdır (Bacanlı, 1999a: 73). Bireyin tepki verme aşamasında ortaya çıkan bir sevinç ya da coşku, bu basamağın özelliğidir. Tepki vermenin bireyde heyecan yaratması

durumunu tepkinin doyum sağladığı anlamına gelir. Birey uyarıcıya karşı severek ve zevkle tepki verir. Uyarıcıya isteyerek cevap vermemesi halinde söz konusu bireyin üzülməsi, hatta kaygılanması beklenir.

Bu basamağın hedef cümleleri "zevk alış, mutlu olma, sevinme" ifadeleri ile yazılırken, davranış cümleleri "isteyerek katılma, isteyerek yapma, isteyerek zamanını ayırma, özenle ilgilenme (görevini, işini tamamlama)" ifadelerle yazılır (Sönmez, 2001: 68).

İlköğretimde yıllık ve ünite düzeyinde örnek bir hedef (Sönmez, 2001: 68): Kendisine verilen bir işi yapmaktan zevk alış.

Davranışları:

- 1- Kendisine verilen görevi yapmak için yeterince zaman ayırma.
- 2- Verilen işi gönüllü olarak zamanında ve istenilen biçimde yapıp bitirme.

İnsanoğlu kendi isteğiyle yaptığı işlerden zevk alır. Bu amaçla dinlenmek amacıyla seyredilen ya da oynanan futbol maçı kendisini yormasına rağmen kaybetmeyi göze alarak kendisini sevindirecektir, hatta zevk alacaktır.

Voleybol örneğinde ise bireyin uyarıcıya, yani gelen topa karşı direnmesi, kabul etmemesi ya da isteksiz olması söz konusu olamaz. Birey bu uyarıcıya gerektiği şekilde tepki vermeyi planlar. Burada uyma, itaat etme ve uysallık söz konusudur: "Manşet vuruş gerektiği için manşet vuracağım", neden böyle olduğunu tam olarak anlamış değildir. Daha sonra birey ayak ve kol hareketleri yaparak tepki vermeye istekliliğini göstermiş olacaktır ve başarılı vuruşu onu mutlu edecektir. Uyarıcıya istekli olarak tepki verilmesi, iyi bir şey yapıldığının kabullenmesi, onun sevinmesini sağlayacaktır. Birey kendi kendine sevinecektir.

### 3. Değer Verme

Değer verme, bireyin bir davranışa, olgu, olay ve nesneye önem vermesiyle ilgilidir. Her birey diğer insanlar tarafından bazı değerlerin savunucusu olarak tanınır. Belirli bir olay, olgu ve nesneye karşı sahip olduğunuz değer, diğer bireylerin gözünde o değeri kabul ettiğiniz anlamına gelmektedir. Değer kavramı bir olay, olgu ve nesne için biçilen kıymeti vurgular. İnsanoğlunun olgu, olay ve nesneye vereceği değer, onları kaybetmemek için

vermeye hazır olduğu bedeldir. Bireyde İngilizce öğrenmenin önemli bir yeri vardır. Bu değerin önemine göre öğrenci boş zamanın belli bir oranını İngilizce öğrenmeye ayıracaktır. İngilizce öğrenmek önemli değilse, yani öğrenci İngilizce öğrenmeye değer vermiyorsa İngilizce'yi öğrenmek için herhangi bir bedel vermesini beklemek doğru değildir. Küçükahmet (2002: 17) bu basamakta bireyin ideallerinin ve değerlerinin işin içine girdiğini ifade etmektedir.

Bireyin değerlerinin de zamanla değişebileceği unutulmamalıdır. Tutum, inanç, değer ve takdir etme kavramları ile biten hedef cümleler; bu basamağa aittir (Tekin, 2000: 212).

### 3.1. Bir Değerin Kabulü.

Bu basamakta birey olgu, olay ve nesnelere belirli değerler yükler ve belirli bir dereceye kadar önem verir. Bireyin olgu, olay ve nesnenin kendi zihninde sahip olduğu önem doğrultusunda onları kaybetmemek için zihinsel ve fiziksel bedel ödemeye hazır olması gerekir. Bu aşamada uyarıcıya verilen tepki, gösterilen davranış bir inanç gibi ortaya çıkabilir. Zamanla bu değerlerin değişebileceği hatırlatılarak gösterilen tepkinin süreklilik ve tutarlılık kazanmış olduğu unutulmamalıdır. Örnek hedef olarak "evlilikte eşler arasındaki arkadaşlığın önemini takdir edebilme", "insan hayatında okumanın önemini takdir etme" gibi hedefler verilebilir. Bu aşamada bireyin bazı değerlere uyumu gerektiği vurgulanmalıdır.

İlköğretimde yıllık ve ünite düzeyinde örnek bir hedef ve davranışları (Sönmez, 2001, 69): "Yurtta barış, dünyada barış" ilkesinin önemini takdir ediş.

Davranışları:

- 1- Yeri ve zamanı gelince çekinmeden "yurtta barış dünyada barış" ilkesini savunan konuşmalar yapma.
- 2- Yeri ve zamanı gelince bu ilkenin doğruluğunu savunma.
- 3- Bu ilke ile ilgili yazıları okumak için zamanını ve ilgisini ayırma.

Bu basamakta, toplumca bir ilkeye verilen değerin benimsenmesi ve bunun davranışa dönüştürülmesi söz konusudur.

### 3.2. Bir Değeri Tercih Etme

Bu basamakta bireyin toplumca oluşturulan ve kabul gören bir dizi değerlerden birini diğerlerine tercih etmesi, birini diğerlerinden üstün tutması söz konusudur. Özellikle bu aşamada tercih ettiği değerin peşine düşer, onu arar ve zamanını ona ayırır (Sönmez, 2001: 69). Bireyin kendi ilgi, tutum, sevgi, tedirginlik, merak ve beklentisi doğrultusunda değer yargılarından birini diğerlerine tercih etmesi ve bunların süreklilik ve kararlılık göstermesi beklenir (Tekin, 2000: 213).

İlköğretimde yıllık ve ünite düzeyinde örnek bir hedef ve davranışları (Sönmez, 2001: 69): Her türlü eleştiriye açık oluş.

Davranışlar:

- 1- Grup yelerinden kendisini eleştirmelerini isteme.
- 2- Yapılan eleştirileri sabırla dinleme.
- 3- Kendisini eleştiren kişilere teşekkür etme.
- 4- Eleştirenlere ksmeme, kırılmama, saldırmama.

Bireyin ilgili değer için enerji ve zaman ayırması bu basamağın en önemli özelliğidir.

### 3.3. Bir Değere Adanmışlık

Bireyin bir değere zaman ayırması, her fırsatta o değeri konuşması, onu hemen başka sorularla ilişkilendirmesi ve onun için eylemde bulunması, onun bu değere adanmışlığını gösterir (Tekin, 2000: 213). Birey tercih ettiği, bir anlamda kabul ettiği değer için maddi ve manevi gücünü harcayacaktır. Hatta bu değerin diğer insanlar tarafından kabullenmesi için gayret sarf edecektir. Bu basamakta birey değerle "zdeşleşmiştir", bir değer olan düşünceye, partiye, davaya, takıma özveride bulunması ve onu savunması gibi. Bu düzeyde davranış gösteren birey değere bağlı olarak algılanmalıdır. Başkalarını ikna etmeye çalışır, çünkü bu davranışı yapmak için gdlenmiştir (Bacanlı, 1999a: 75). Bu güdülerin kaynağı daha sonra incelenecek olan duyuşsal değişkenlerdir.

Yıllık ve ünite düzeyinde hedef ve davranışları: Ulusal malvarlığını korumaya adanmışlık.



**Davranışları:**

- 1- Ulusal malvarlığını koruyan konuşmalar yapma.
- 2- Ulusal malvarlığını koruyan etkinliklerde kendiliğinde görev alma.
- 3- Ödül beklemeden okul malzemelerini koruma.
- 4- Ulusal malvarlığını korumayanlara derhal müdahale etme.

Voleybol örneğinde birey her davranışa bir değer biçecektir. Yapılan hareketin doğru ya da yanlış olduğunu belirleyecektir. Örneğin dışarı çıkan bir topa değer verecektir. "Dışarıya yapılan bir vuruş yanlıştır ve dolayısıyla sayı kazandırmayacaktır". Birey toplumsal olarak belirlenmiş bu değeri kabul etmiştir. Birey bu değer için gayret sarf eder. Ayrıca tercih edilen bu değer için kaynağında ilgi ve değer verme gibi değişkenler vardır. Böylece kabul edilen, yani tercih edilen bu değer için aranması, elde edilmesi için çalışacaktır. Bu değer kaybedildiğinde üzüntü ve kaygıya sebep olacaktır. Birey kabul ettiği değere, yani topun dışarı atılması davranışına verilen değer uygulanması için çaba sarf edecektir. Bu değer için zamanını ve enerjisini harcayacaktır. Bir başka oyuncunun topu dışarı atması sonucu bu değeri savunacaktır.

Daha önce de vurgulandığı gibi örgütlenme ve bir değerler bütünüyle nitelenmişlik olan değer verme basamağının üst basamakları üniversite eğitimi sonrasında gerçekleşmektedir. Bilindiği gibi bu son iki basamak kişiliği oluşturmaktadır ve bu kişilik ancak 25-30 yaşlarında oluşmaktadır.

**4. Örgütlenme**

Bu basamakta birey duyuşsal alanla ilgili bir düzen oluşturur. Duyuşsal değişkenlerin ve duyuşsal öğelerin arasındaki bağların yeniden düzenlenmesi bir anlamda bir "örgütün" yani düzenin kurulması söz konusudur. Bu basamağa kadar birey hep başkaları ve toplum tarafından oluşturulan değerleri benimsemiş ve savunmuştur. Oysa bundan sonra hem toplumun, hem de kendisinin benimseyip savunduğu değerleri irdelemesi söz konusudur. Bireyin olası değerleri birer birer incelemesi bu basamağın ana işlemidir. Ayrıca değerler arasındaki ilişkilere, bağlantılara bakarak bir sonuca varır. Kısaca bu basamağın sonunda bireyin kendi içinde çelişki yaratmayan yeni bir değerler sistemine sahip olması hedeflenmektedir. Bu basamaktaki hedef cümlelerde



"kararlı oluş, kararlılık" ifadeleri kullanılırken, davranış cümlelerinde "her zaman, her durumda, gerektiğinde soru sorma, teşekkür etme, kızmama, darılmama, savunma, kendi değerleriyle ters düşmeme, özgün davranma, gerekçe göstererek açıklama, tutarlı olma" gibi ifadeler kullanılmaktadır (Sönmez, 2001: 70). Globalleşme süreci bu basamağın önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çeşitli, karmaşık ve bazen de ters düşebilen değerlerin içerisinde kaybolmamak için bireyin "örgütlenme" basamağından geçmiş olması gerekir.

Globalleşme süreci ile birlikte birden fazla değer geçerli olduğu durumlarda:

- Değerleri bir sistem haline getirme,
- Değerler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi,
- Baskın ve kapsamlı bir düzen kurma gereği doğmaktadır,

bu işlemler örgütlenme basamağında yapılmaktadır (Bacanlı, 1999a: 75).

Küçükahmet ise (2002:17) bu basamağı tarif ederken öğrencinin sistem içindeki değerleri organize etmesi, onların ilişkilerini ayırt etmesi ve birini öne çıkarması gerektiğini savunmaktadır.

Bir değerler sisteminin oluşturulması iki aşamada gerçekleşir: Bir değer kavramsallaştırılması ve bir değer sisteminin örgütlenmesi.

#### **4.1. Bir Değerin Kavramsallaştırılması**

Kavram aslında duyularla doğrudan algılananı değil, daha çok duyuşsal izlenimlerin soyut esastaki bütünleştirilmesini belirtir (Tekin, 2000: 213). Değer verme basamağında belirtildiği gibi insanoğlu her türlü olay, olgu ve nesneye belirli bir kıymet biçer ve değer verdiği bu olgu, olay ve nesne kişide kalıcı soyut iz bırakır. Birey kazandığı tüm duyuşsal değerleri ayrıştırır ve benimsediği değerlere yeni anlamlar yükler. Bu anlam tamamen yeni olmayıp, geliştirilmiş ve zenginleştirilmiştir. Bu sürecin sonunda değer kavramsallaştırılmıştır. Birey masa, demokrasi kavramlarını farklı biçimde algılar. Bu kavramları her gördüğünde kendine uygun anlamı yükleyerek o değeri kavramsallaştırmış olacaktır (Sönmez, 2001: 70).

Yıllık ve ünite düzeyinde örnek bir hedef: Savunduğu siyasi, sosyal ve sanatsal görüşün dayandığı ilkeleri tanımada kararlı oluş.

Davranışları:

- 1- Her durumda bu ilkeleri savunma.
- 2- Bu ilkeleri savunan konuşmalar yapma.
- 3- Bu ilkelere uygun siyasi, sosyal ve sanatsal hayat sürdürme.

#### 4.2. Bir Değer Sistemi Örgütlenme

Bu basamakta birey kavramsallaştırdığı, yani kendine göre anlam yüklediği değerlerin bir karmaşıklığa sebep olmaması için bunları bir bütün oluşturacak, kendi aralarında bir düzen sağlayacak biçimde bir sistem haline dönüştürmektedir. Kavramsallaştırılan değerlerin sistematik sınıflanması söz konusudur.

Oluşturulan bu sistemin tutarlılık göstermesi gerekir ve sistemde yer alan düzenli ilişkiler bir denge oluşturmalıdır (Ertürk, 1998: 71). Bu denge bireyin kişiliğinin oluşması ve dengeli gelişmesinin ana temelini oluşturacaktır. Bu dengenin az da olsa bozulması, bireydeki duyuşsal davranışların bozulmasına, ruhsal çöküntüye, psiko-motor davranışların uyumsuzluğuna ve toplumsal uyumsuzluğa sebep olacaktır.

Bacanlı (1999a: 76) bu basamağı açıklarken kavramsallaştırılan farklı değerlerin birbirleriyle etkileşmeleri konusu üzerinde durup öğrenenin değerler bütününe muhtemelen farklı değerleri birleştirmesi ve bunların birbiriyle sıralı ilişki içinde olmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Sönmez ise ( : 71) bu basamağın aslında bir sentez işi olduğunu ve kendisinin de sentez sonucu oluşan değerlerin kendi içinde tutarlı ve uyumlu olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu sentez sürecinin yenilenip ömür boyu süreceğini ifade etmektedir. Ölüm bile insan hayatında farklı değerlere sahiptir. Ölüm olayı ya da kavramı, insan hayatının farklı dönemlerinde farklı bir önem, farklı bir değer kazanmaktadır.

Örnek hedef ve davranışları: Mesleki sorunları giderici yeni değerler oluşturmada kararlılık gösterme.

Davranışları:

- 1- Mesleki sorunları giderici yeni değerler oluşturana kadar sürekli çalışma.
- 2- Toplantılarda bildiri sunma.
- 3- Bildirileri eleştirme.

- 4- Gerekli kişilere yeni değerleri kabul ettirme.
- 5- Bu değerlerin uygulanmasını sağlama.
- 6- Uygulamaları sürekli denetleme.

### **5. Bir Değer ya da Değerler Bütünüyle Nitelenmişlik**

Bu basamakta bireyin duyuşsal açıdan davranışlarını sürekli kontrol eden bir değerler sistemine sahip olması beklenir. Oluşturduğu sisteme uygun davranması gerekiyor; çünkü inandırıcı ve tutarlı kişiliği bu değer sistemine uygunluğuyla karşılaştırılacaktır. Oluşturduğu bu değerler sistemiyle bireyin kendine özgü bir yaşam felsefesi oluşturduğu unutulmamalıdır (Tekin, 2000: 214). Bir başka deyişle bireyin davranışları onun karakterini, kişiliğini yansıtır.

Bu basamaktaki hedefler "alışkanlık haline getiriş, kişiliğe sahip oluş", davranış cümleleri ise " her zaman, her durumda ve sürekli olarak yapma, savunma, gözden geçirme, hizmet etme, çözme, kullanma" gibi söz öbekleri ile ifade edilmektedir (Sönmez, 2001 : 72).

#### **5.1. Genelleşmiş Örüntü**

Bu basamakta bireyin benzer olgu, olay ve nesnelere karşısında sürekli ve tutarlı biçimde, benzer tepki göstermesidir. Çevresini tutumlarına, değerlerine ve inançlarına, kısaca oluşturduğu değerler sistemine göre algılayıp yorumlaması söz konusudur. Bireyin kendine özgü bu değerler sistemine göre davranmasını beklemek doğaldır (Tekin, 2000: 72).

Örnek hedef ve davranışları (Sönmez, 2001: 72): Yasalara saygılı olmayı bir alışkanlık haline getirme.

Davranışlar:

- 1- Her durumda ve her koşulda yasalara uygun biçimde davranma.
- 2- Yasaların gerektirdiğini her zaman yapma.
- 3- Haksızlıklara baş kaldırma.
- 4- Haksızlığa uğradığı her durumda yasal yollara başvurma.

## 5.2. Nitelenme (Karakterlenme)

Duyuşsal davranış eğitiminin en üst basamağı olan bu basamakta bireyin karakteri, kişiliği, benliği söz konusudur. Aslında birey bu basamakta karakter kazanmaktadır. Daha önce olgu, olay ve nesnelere karşı sahip olduğu değerler bu basamakta tamamen genellenmiş ve süreklilik göstermektedir.

Kişinin dünya görüşü ve hayat felsefesi ile ilgili hedefler bu basamakta yer alır (Ertürk, 1998: 71). Kapsam açısından bu basamağı oluşturan hedefler, bireyi kısmen de olsa karakterize etmektedir.

Krathwohl ve arkadaşlarının önerdiği bu duyuşsal taksonomi genel ve soyut olduğu vurgulanmakla birlikte her zaman kolayca kullanılamama güçlüğü taşıdığı için eleştirilmektedir (Bacanlı, 1999a: 59). Bu eleştiri tartışılabilir. Bu eleştiri aslında duyuşsal alanın soyutluğundan, karmaşıklığından ve uzun bir süreci kapsamamasından kaynaklanmaktadır. Oysa dikkatlice incelendiğinde bu basamak Bloom'un bilişsel taksonomisiyle yakından benzerlik göstermektedir. Ayrıca Krathwohl taksonomisi yeterince ve etkili bir şekilde ifade edilmiştir. Basamaklar arası geçişin ayırt edilmesi, duyuşsal alan gibi zor bir alan için güç sayılmaz.

Bacanlı' ya göre (1999a: 59) yapılan bir başka eleştiri de kullanım zorluğuna yöneltmiştir. Bu zorluk taksonomisinin niteliğinden kaynaklanmıyor. Söz konusu bu kullanım zorluğu, duyuşsal alanın, öğrencilerin gelişimi ve öğretmenlerin farklı gelişim gösteren öğrencileri gözlemesinin ve değerlendirmesinin güçlüğünden kaynaklanmaktadır. Duyuşsal alan bilişsel alan gibi somut, nicel, belirgin, gözlenebilir, rahat ölçülebilir ve değerlendirilebilir değildir.

Krathwohl ve arkadaşlarının taksonomisi duyuşsal alan ile ilgili yapılmış en geniş ve en kapsamlı sınıflandırmadır. Bunun yanında başka çalışmalar da yapılmış, ama hiçbiri bunun kadar rağbet görmemiştir. Eğitim alanının en çok kullanılabilen bu taksonomisinin yanında diğer sınıflandırmaları da incelemede yarar vardır.

## G. De Landsheere Taksonomisi

Krathwohl'un içselleştirmesinden daha basit bir taksonominin peşinde olan De Landsheere duyuşsal alanı, "dışsal uyarıcıya kişisel tepkide bulunma" ve "kişisel olarak başlatma" olmak üzere ikiye ayrılması gerektiğini savunmuştur (Sönmez, 2001 : 24). De Landsheere'in taksonomisinin ilkesi etkinlik yani kişisel katılım ilkesidir. Bu taksonominin basamakları aşağıda sıralanmıştır.

### 1. Birey Dış Uyarılara Tepki Verir

1.1. Uyarıcının Alınması: Bu basamakta bireyin herhangi bir etkinliği söz konusu değildir. Sadece uyarıcıya dikkat etmesi söz konusudur.

1.2. Bireyin Tepkisi: Bu aşamada bireyin uyarıcıya tepkisi dıştan gözlenebilir, ama bireyin tepkisi sadece itaattir. Bireyin karar alma sürecinde uyarıcıyı reddetmesi ya da kabul etmesi söz konusu değildir.

1.3. Kabul ya da Ret: Bireyin bu aşamada vereceği tepki kendisinin onayını ya da reddini yansıtır. Bireyin bu aşamadaki davranışının bilinçli olması beklenir.

### 2. İnsiyatif Alma

Bu basamakta birey anlamaya, hissetmeye ve seçim yapmaya yönelir. Birey, benimsediği değer, duygu ve düşüncelerini deliller karşısında değiştirmeye hazırdır (Bacanlı, 1999a: 61).

De Landsheere taksonomisinin, Krathwohl ve arkadaşlarınıninki kadar ayrıntılı ve gözlenebilir sınırlara sahip olmayışının, eğitimde kullanımını zorlaştırmaktadır.

### Ruths, Harmin ve Simons Taksonomisi

Ruths, Harmin ve Simons duyuşsal alanın beş basamakta incelenmesi gerektiğini savunmuşlardır (Sönmez, 2001: 24):

- Özgürce seçme: kendine uygun gelen duruma karar verme,
- Yapılan seçim üzerine titreme: kendine uygun gördüğü durumu incelemeye tabi tutma,
- Seçimi onaylama: seçilen durumun doğru olduğuna karar verme,

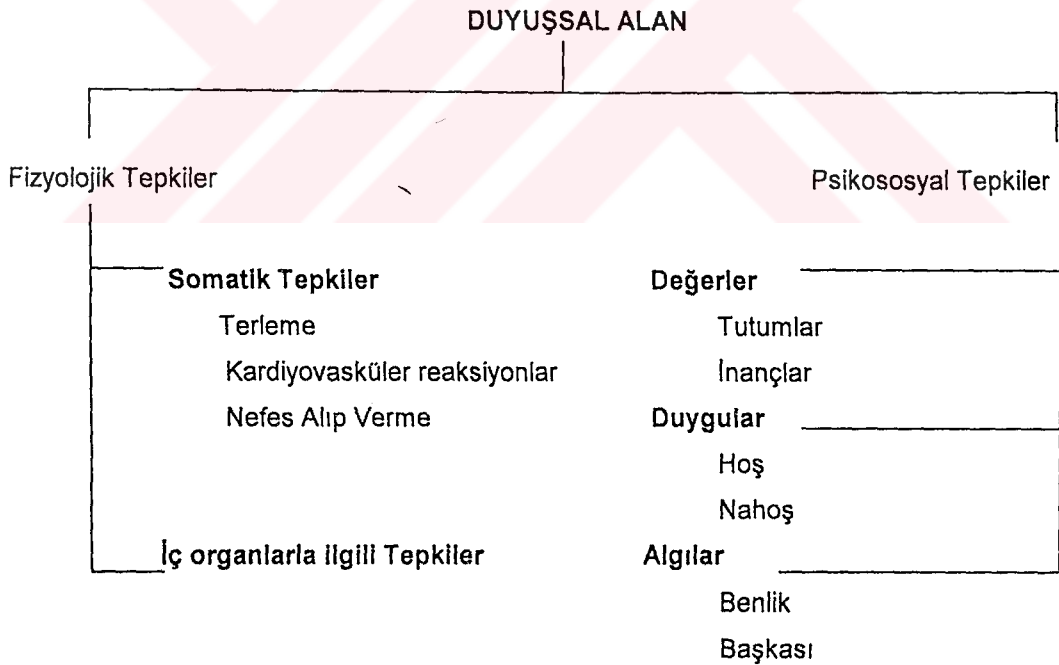
- Seçime göre davranma: Seçilen duruma uygun davranma (alınan kararı uygulama),
- Her zaman seçime göre davranma: Seçilen, karar verilen davranışın bir kişilik haline dönüşmesi.

### Gephart ve İngle Taksonomisi

Gephart ve İngle de duyuşsal alan davranışlarını sınıflamışlardır. Bu sınıflama aslında duyuşsal alan davranışlarının özelliklerinin göz önünde bulundurulmasıyla yapılan bir kümelemedir.

Gephart ve İngle taksonomisinin eğitimde kullanımı oldukça zordur ama duyuşsal davranışların anlaşılmasında oldukça etkilidir. Bu taksonomiyle eğitimcilerin öğrencilerin duyuşsal hazır bulunuşluk düzeylerini anlamalarında kendilerine önemli temel bilgiler sağlamaktadır.

Bacanlı (1999a: 60) Gephart ve İngle taksonomisini aşağıdaki gibi açıklamıştır:



Şekil 17: Gephart ve İngle Taksonomisi

Bu şeklin çok eksiği vardır: somatik tepkilerin sadece 3 gruba ayrılması günümüz medikal ilerlemelere uygun olmamakla beraber, bu sınıflamada çeşitli tepkilerin birbiriyle bağlantıları ve etkilerine yer verilmemiştir.

Sonuç olarak insanoğlunun duyuşsal yaşantılarının karmaşıklığı, sınırlanamaması, belirgin olmayışı ve bilişsel alanda olduğu gibi duyuşsal alanda bir tek doğrunun olmayışından eğitim sũreci açısından kullanılabilir olan bir duyuşsal alan taksonomisinin oluşturulmadığı kabul gũrmektedir. Her Şeye rağmen hem program geliştirme, hem de ۆlme ve değerlendirme açısından Krathwohl taksonomisinin kullanılabilirliği diğerlerine gũre daha yũksektir. Yapılacak olan çalışma bu aşamadan sonra Krathwohl' un taksonomisini temel alarak sũrdũrũlecektir.

#### 2.1.2.4. Duyuşsal Değişkenler

İnsanoğlu doğumdan ۆlũme kadar sũrekli çevresiyle ve diğer bireylerle etkileşim içinde bulunur ve bu etkileşimin sonucunda değişik tecrũbeler kazanır. Yaşadığı bu tecrũbeler birer ۆėrenme ۆrũnũ olarak karşımıza çıkar. Bu anlamda ۆėrenme kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanır. Yılmaz (1996: 23) ۆėrenmeyi duyuşsal tepkilerdeki, tutum ve beklentilerdeki değişmeler olarak açıklamaktadır. Yılmaz ۆėrenme sũrecinin duyuşsal boyutu ۆzerinde odaklanmıştır. ۆėrenmenin duyuşsal boyutu, birey tarafından çevrenin anlaşılması ve yorumlanmasıdır. ocuk çevreden bazı bilgiler edinir ve bakış açısını bu bilgilere gũre dũzenler. Bilgileri değiştirmesi sũz konusu değildir. Bu sũre, bir dengeleme sũreci olup gelişim sũrecinin ana ۆėesidir (Murray, tarihsiz). Mac Closkey (2000) on bir yaşında piyano derslerine çok istekli başlamış ve konser verebileceğine tamamen inanmıştı. İlk yıllarda bu duygular piyano ۆėrenmesi için gũcũnũ ve ilgisini arttırmıştır. Fakat ağabeyi ders çalışırken piyano alınmamasını isteyince ve dersler de zorlaşınca her Şey değişmişti. Mc Closkey ağabeyinden korktuğu ve gũdũsũnũ sağlamada başarılı olamadığından iyi bir piyanist olamamıştır. Hayatı boyunca insanoğlu duyuşsal eğitime ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca her tũrlũ davranışın birçok faktũrũn etkisinde kaldığı unutulmamalıdır (Erkuş, 1998: 38).

Bu faktũrlerin bir kısmı duyuşsal faktũrlerdir. İnsanoğlunun duyuşsal yũnũ duygularıyla ilgilidir. Tercihler, seçimler, inançlar, beklentiler, tutumlar, takdir duyguları, değerler, ahlak, etik vb. değişkenler bireyin duyuşsal yũnũnũ oluşturmaktadır (Bacanlı, 1999a: 9). Bireyin birtakım olgu, olay ve nesnelere



karşı olumlu duygular kazanması, toplum ve devlet tarafından istenilen değerleri benimsemesi ancak ve ancak eğitim ile gerçekleşir.

Yılmaz (1996: 302) ise duyuşsal yeterliklerden söz etmektedir. Eğitim hedeflerinin bir kısmı ilgi, tutum, özgüven, büyüklere saygı, küçüklere sevgi, yurt sevgisi ulusal ilkelere bağlılık, güçlülere karşı koyabilme, zıt fikirlere karşı hoşgörölü olma gibi niteliklerden oluşturmaktadır. Bu nitelikler, bireyin akademik, toplumsal, mesleki ve aile içi başarısını önemli derecede etkilemektedir. Çünkü bireyin davranışını etkileyen bu duygular doğrudan öğrenme becerisini de etkiler. İnsani duygular eğitim sürecini önemli düzeyde etkiler. Mc Closkey (2000) bir gün sınıfta öğrencilerin dersi dinlemediklerini ve kendi aralarında bir kağıt dolaştırdıklarını fark etmiştir. Eline geçirdiği yazıda şu ifadeler yer almaktadır: "Graham' dan nefret ediyorsanız, bu kağıdı imzalayın". Her öğrencinin bu yazıyı imzaladığını gören Mc Closkey'e göre bu olay, öğrenci duygularının öğretim deneyimini ne kadar etkileyebildiğinin bir göstergesidir. Öğrencilerin duygularını sınıf dışında tutmalarını beklemek doğru değildir. Yetişkinlerin bile sınıfa ya da eğitim ortamına girerken duygu ve düşüncelerini kapıda bırakmaları mümkün değildir. Bireyin bu duygularla birlikte ele alınması gerekmektedir. Duygusuz bir insan bir parça odundan farklı değildir.

Boukoba'nın (Tarihsiz) da vurguladığı gibi eğitimi etkileyen duyuşsal değişkenlerin amacı: organizmanın canlılığını sürdürmektir. Herkeste bulunan temel beş duygu: mutluluk, üzüntü, kaygı, öfke ve sürpriz, dünyanın her tarafında aynı yüz ifadeleriyle yansıtılmaktadır. Duyuşsal eğitimin amacı bireylerin kişiler arası uygun ilişkiler kurmalarını, dinlemelerini, etkili soru sormalarını ve düşüncelerini savunmalarını sağlamaktır.

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 (Mc Closkey, 2000). Bireyin başarısını etkileyen bu duyuşsal özelliklerin bireyin 'zekice' davranmasını etkilediği açıktır. 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: 33). Bunların en iyi örneği Ulu Önder Atatürk'tür. Atatürk Türk milletinin duygu, düşünce, tutum ve benzeri duygularını çok iyi anlamıştı.

Bireyin duyuşsal eğitimi ilgilerini, değerlerini, tutumlarını ve alışkanlıklarını kapsar (Büyüköztürk, 1997). European Affective Education Network'ın (1998) kayıtlarına göre duyuşsal eğitimin değişkenleri öğrencilerin tutumları, hisleri, güdüleri ve inançlarından ibarettir.

Bu çalışma eğitimde oldukça önemli bir yere sahip olan sevgi, ilgi, merak, istek, beklenti, kaygı ve tutum duyguları ile sınırlandırılmıştır.

### **Sevgi**

Duyuşsal alanın kapsamı içinde olan sevgi, insanı insan yapan en önemli değişkenlerden biridir. Sevgi insanı bir şeye ya da bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu olarak tanımlanabilir. Sevgi ancak yaşanarak öğrenilir. Sevgi ortamı içerisinde yapılan her türlü etkinlik bireyde önemli izler bırakır. Eğitimin kalıcı izli davranış değişikliği sağlama işi olduğu ifade edildiğinde sevgi bu sürecin önemli bir öğesidir. Bu amaçla Sönmez' e göre (2001 : 115-118) sevgi duygusunun aşağıdaki özelliklere sahip olması gerekiyor:

- Sevgi, duygu ve düşüncelerin paylaşımıdır: duygu ve düşüncelerin paylaşılmasıyla bireyde kalıcı izli davranış sağlanabilir.
- Sevgi hoşgörüdür, ama boş vermek değildir. Zıt düşünceyi değiştirmek için ancak o düşünceye sahip olanı kabul edip konuşarak fikir değiştirilebilir.
- Sevgi saydam olmalıdır: açıklık ve saydamlık bireyin güvenini sağlar. Düşünce ve davranışlarında saydamlık gösteren öğretmen, öğrencilerin güvenini kazanacaktır.
- Sevgi insanın önemli gereksinimlerindedir. Maslow'un da vurguladığı gibi sevgi olmaksızın bireyin fizyolojik ve ruhsal sağlığı tehlikeye girer.
- Sevgi paylaşımıdır: paylaşarak bireyler hedeflerine ulaşip sıkıntılarını giderirler.
- Sevgi bencilliğin ötesinde, karşıdakinin ilgi, istek, beklenti ve menfaatlerini dikkate almayı ve bazı fedakarlıklar yapmayı gerektirir.

Öğretmen- öğrenci arasındaki sevgi, eğitim sürecini daha etkin kılmakla beraber eğitim ortamında daha etkili kalıcı izli davranışların ortaya çıkmasını

sağlar. Ayrıca bireyin duyuşsal gelişimini de olumlu yönde etkiler. Öğrenci-öğrenci arasındaki sevgi ise toplumsallaşmayı hızlandırmaktadır.

### İlgi

İlgi, bireyin özgürce karar vererek, bir olgu, olay, nesneye ya da etkinliğe yakınlık duyması, ondan hoşlanması biçiminde ifade edilen davranışlar bütünü olarak tanımlanabilir (Oğuzkan, 1993: 73). İlgi ayrıca bireyin herhangi bir etkinliğe, konuya ya da nesneye karşı kendiliğinden dikkatin yoğunluğuyla görülen bir yakınlıktır (Kılıççı, 1992:127). Kılıççı ilgi kavramını açıklarken, bireyin ilgili olduğu etkinliğe, konuya ya da nesneye karşı dikkat yoğunluğu sergileyeceği konusu üzerinde dikkat çekmektedir. İlgi kavramını iki şekilde açıklamak mümkündür:

- Bir kimsenin bir etkinliğe, kişiye ya da nesneye karşı kısıtlayıcı koşullar altında bile oldukça uzun süre devam eden bağlılık isteği ya da eğilimi,
- Seçme söz konusu olduğu zaman bir kimsenin benimsediği ya da üstün tuttuğu durum, düşünce ya da tutum olarak ifade edilebilir.

Ayrıca öğrencinin öğrenilecek duruma karşı ilgisi davranışlarının kaynağını oluşturmaktadır. İlgi bir anlamda eşya ve konulara yönelik tek yönlü ve genelde olumlu bir yaklaşımı ifade eder (Kılıççı, 1992: 118). Öğrencilerin ilgili oldukları bir durum ya da konu için olumlu davranışlar kazanmaya daha istekli ve gayretli olacakları bilinmektedir (Başaran, 1974: 342-343).

Bu açıklamalardan hareketle ilgi bireyin öğrenmesini önemli derecede etkileyecektir. Birey kısıtlayıcı koşullar altında bile bir olay, olgu ve nesneye yöneliyorsa onun hakkında her türlü fedakarlığı yapmaya hazır olduğu anlaşılmalıdır. Böyle bir durumda öğrenmede yüksek başarının oluşmasını beklemek doğaldır. Çünkü eğitimin konusu bireyin ilgisini uyandırıyor ise öğretmenin de amacına ulaşması beklenir. Öğrenen ise mutlu biçimde yeni davranışlar, yeni bilgiler edinecektir.

### **Merak**

Duyuşsal değişkenler arasında eğitim açısından önemli olan bir kavram da merak duygusudur. Merak duyan bir insanın merak ettiği olgu, olay, nesne ya da kişiyeye karşı özel ilgi göstermesi beklenir. Merak bir anlamda bir şeyi edinme, yapma ya da onunla uğraşma isteği olarak ifade edilir. Saban (2000: 70) merak değişkenini çocuğun gelişimi üzerinde odaklanarak açıklamaktadır. Saban' a göre, ocuk kendisini çevreleyen dünya ile ilgili merakı doğumdan sonra acıdan kıvranırmışçasına sergilediği kıpırdanış aslında onun dış dünyayı anlamak için başvurduğu "aktif merak" olarak değerlendirilmelidir. Daha sonraları yürümeye başladığında, ocuk kendisini motive eden her şeye doğru sürekli hareket halindedir. Konuşmaya başladığında ise çevresindeki diğer insanlara "Bu nedir?", "Neden Bu Böyledir?", "Neden buna böyle ad verilmiştir?" gibi sorular yönelir. İlköğretim çağında ise aynı merak hızla değişen çeşitli koleksiyonlar, hobiler ve ilgilere olarak kendini gösterirken ergenlik döneminde ise merak duygusu önemli konulara zaman harcanarak kendini göstermektedir (Ölüm, Yaşam, Sevgi, Kimlik). Böylece bireyin hayatı boyunca merak ettiği konuya zaman ayırması ve enerji harcaması beklenir.

### **İstek ve Beklenti**

Öğrencinin ulaşacağı amaçlarla elde edeceği ürün hakkında kafasında mutlaka bazı beklentileri vardır. Eğer beklentilerini elde ederse doyuma ulaşır, eğer beklentilerinin belirlediği durumu elde edemezse öğrenci umduğunu yapamadından hayal kırıklığına uğrar ve başarısızlık duygusuna kapılır. Bu da öğrencinin öğrenmesini önemli düzeyde etkileyecektir (Başaran, 1974: 294).

Bazı öğrenciler okulu ya da öğrenilecek konuyu bir zorunluluk ya da bir görev olarak görürler. Bu tür öğrencilerin öğrenilecek konuya daha az bir istek, arzu ve iştah ile yaklaşmaları beklenmektedir. Bu öğrencilerin konunun öğrenileceği beklentisinde olmalarına rağmen istek ve arzuları oldukça düşük olacaktır. Bazı kötü beklentilere sahip olmaları ve öğrenilecek konu ile ilgili olarak öğretmen başta olmak üzere anne-baba ve arkadaşlarının kendileri ile ilgili yargılarından hep olumsuz sonuçlar beklerler (Bloom, 1979: 70). Birey öğrenilecek konuya, kendi özgeçmişini ve beklentileri doğrultusunda, değer

vermektedir. Değerli olan her konunun öğrenilmesi için bireyin istekli olması beklenmektedir.

### **Kaygı**

Kaygı duygusu da duyuşsal gelişim sürecini önemli derecede etkileyen duyuşsal değişkenlerden biridir. Kaygı bireyin amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda ortaya çıkan tedirgin edici bir duygudur. Kaygıyı yaşayan bir öğrenci hedefine ulaşma isteğini yitirir, hatta engellendiğini hisseder (Başaran, 1974:131). Kaygı genelde kendini iki şekilde göstermektedir:

- Bir süre çözülemeyen bir problem ya da karşılanamayan bir ihtiyaç karşısında oluşan kaygı. Bu durumda problem ortadan kalktığına ya da ihtiyaç giderildiğinde söz konusu kaygı kendiliğinden kaybolur,
- Sürekli kaygı: bireyin güvenliğini tehdit eden problemin ya da durumun bireyi uyumsuz hale getiren bu kaygı türü, bireyin akıl sağlığını da tehlikeye atmaktadır.

Kaygı belirli ya da belirsiz bir korku durumu olmakla birlikte, korkudan daha uzun süre devam etmesine rağmen daha az şiddetlidir ve sonunun ne olduğu bilinmeksizin yaşanan bir duygudur. Kaygı insan yaşamının değişmez bir melodisi gibidir. Hayatının her aşamasında insanoğlu kendisini kaygılandırıran durumlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu kaygılar doğum anından itibaren başlayarak ölüme kadar devam etmektedir (Gençdoğan, 2002: 45). Büyüköztürk' e göre (1997) Spielberger kaygıyı strese yol açan üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duyuşsal tepkiler olarak tanımlarken, Klausmeir ve Goodevin kaygı ile başarı arasındaki ilişkinin üzerinde durarak öğrenme durumlarında düşük kaygının öğrenmeyi kolaylaştırdığını, bilinçli olarak hem öğrencide kaygının canlandırılmasından kaçınılması gerektiği, hem de kaygı düzeyinin düşürülebileceğini savunmuşlardır. Alisinanoğlu ve Ulutaş'ın (2000) "Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler" başlıklı çalışmalarında kaygıyı etkileyen etmenleri bireyin yaşı, cinsiyeti, akademik durumu ile birlikte ana-babanın tutumları, eğitim ve sosyo-ekonomik durumları, ana-baba mesleği ve kardeş sayısı olarak belirlemişlerdir.

Korku ise kaygıdan biraz daha şiddetli olup bireyin bir tehlike karşısında ya da bir tehlikeyi düşünürken duyduğu kaygı şeklinde açıklanabileceği gibi bireyin bir tehlike tarafından tehdit edildiği zaman beliren rahatsızlık verici bir durum olmakla birlikte sadece tehlike olasılığını gösteren bir uyarıcı tarafından da meydana gelebileceği şeklinde de tarif edilebilir. Korku çoğu zaman alışılmış durumlarla alışılmamış durumların beklenmedik bileşimleri sonucu ortaya çıkmaktadır (Sandström, 1982: 172-173, 176). Bu amaçla korku ile kaygı arasındaki sınırın belirlenmesi ve tartışılması yerine bunların eğitimi etkilediklerinden dolayı dikkate alınarak en az düzeyde seyretmeleri sağlanmalıdır. Çünkü kaygı aşırı düzeyde olduğunda öğrenme engellenirken, orta düzeyde kaygının öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceği konusuna dikkat edilmelidir (Gençdoğan, 2002: 46). Kılıççı'nın da (1992:63) vurguladığı gibi okula ya da derse kaygılı ve güvensiz başlayan öğrenciler, genelde başarısız olmakla birlikte, bu öğrencilerin arkadaşlarıyla da ilişkileri sık sık bozulmakta ve saldırgan davranışlar sergilemeleri beklenmektedir.

Bacanlı "Sosyal Beceri Eğitimi" (1999b:24-25) başlıklı kitabında sosyal becerisizlikten söz ederken, kaygı durumlarını anksiyete olarak açıklamaktadır. Bacanlı' ya göre kaygı ya da anksiyete duygusal alanda öğrencinin en önemli sıkıntılarının başında gelmektedir. Eğitimde kaygı ya da anksiyete çeşitleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Çıkma anksiyetesi: karşı cinsle birlikte olmaktan endişe duymak. Bu anlamda karşı cinsle sağlıklı ilişkilerin kurulamamasının, bireyin duyuşsal gelişimini dolayısıyla akademik başarısını da olumsuz yönde etkilemesi beklenir,
- Heterososyal anksiyete: bireyin heterososyal beceri eksikliği
- Sahne korkusu ya da sahne anksiyetesi: bir grubun önüne çıkma korkusu,
- Konuşma anksiyetesi: bir grubun karşısında konuşmaktan tedirginlik hissetme,
- Değerlendirme anksiyetesi ya da test anksiyetesi ise sınavlarda teste tabi tutulmaktan ve değerlendirilmekten duyulan tedirginlik olarak açıklanabilmektedir.



Bacanlı' nın söz ettiği bu anksiyetelerin tümü öğrencinin sadece bilişsel, psiko-motor ve algısal değil aynı zamanda duyuşsal gelişimini de önemli derecede etkilemekle birlikte, öğrencilerin akademik başarılarını da etkilemektedirler. Gençdoğan ise (2002: 46) kaygının bireyi güvensizliğe sürüklemekle kalmayıp bireyin akademik başarısını da olumsuz yönde etkileyen, bilişsel ve fizyolojik belirtilerle kendisini açığa çıkaran bir durum olarak açıklarken özellikle duyuşsal gelişim ve akademik başarı üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

Oktay'ın (1983:22) vurguladığı gibi öğrenci özellikle ilköğretim öğrencisi evde yeterli ilgi, sevgi ve şefkat görüyorsa, aile içinde makul, karşılıklı sevgi ve saygıya dayalı bir disiplin hakimse öğrencinin okuldan korkması, öğretmenden çekinmesi gibi kaygı yaratan durumların oluşması söz konusu olmaz.

İlgi, merak, sevgi, istek, beklenti ve kaygı gibi duyuşsal değişkenlerin öğrencinin gelişimi ve duyguları konusunda oldukça etkili olduğu açıktır. Ama okuldaki eğitimin özellikle duyuşsal eğitimin, ailedeki duyuşsal gelişimin bir devamı olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

### **Tutum**

Tutumlar insan davranışlarının en önemli belirleyicilerindedir. Bireyi belli olgu, olay, nesne ve insanların karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler olarak açıklanabilir. Tutumlar sonradan formal ya da informal yollarla kazanılabilir olmalarına rağmen, bir kez öğrenildikten sonra bunların değiştirilmeleri oldukça güçtür. Okula karşı olumlu tutum sahibi çocuk okuldaki kurallara uyma, dersleri dinleme gibi davranışlar gösterirken, olumsuz tutum sergileyen çocuk okuldan kaçma, okuldayken kurallara uymama, okul içi gruplara olumsuz tepkiler verme gibi davranışlar sergileyecektir (Erdem, tarihsiz).

Oğuzkan (1993: 149) tutum kavramını "bireyin insanlar, olaylar ve cansız varlıklar karşısında takındığı davranış biçimi" olarak tanımlamaktadır. Tutumlar genelde olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılmaktadırlar. Olumlu tutumlar bireyin sergilemesi istenen ve beklenen davranışlar olup bireyin gelişimini olumlu yönde etkiler. Olumsuz tutumlar ise istenmeyen ama sergilenen davranışlardır. Olumsuz tutumların bireyin duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor



sağlığını bozmaları söz konusudur. Eğitim yoluyla olumlu tutumların kazandırılması için pekiştirilmeleri ve geliştirilmeleri gerekirken, olumsuz tutumların kaldırılmaları ya da frekanslarının en aza indirgenerek zayıflatılmaları hedeflenmektedir. Coşkulu, sevimli ve becerikli öğretmenin öğrencilerinin, kendisi ve ders hakkında olumlu tutum geliştirmeleri beklenir. Sert, tehdit edici davranışlar sergileyen öğretmenin öğrencileri ise hem öğretmenlerine hem de derse karşı olumsuz tutumlar sergileyeceklerdir. Böyle bir durum eğitim sürecini başarısızlığa mahkum edecektir.

#### **2.1.2.5. Duyuşsal Giriş Davranışları (Duyuşsal Hazırbulunuşluk)**

Yeni bir öğrenme ünitesine başlandığında, bu ünite konusunda hiç çalışma yapmamış öğrenciler arasında bile duyuşsal yönelimler bakımından büyük farklar görülür. Çünkü öğrencinin bu üniteye karşı güdüsü ve isteği bir dereceye kadar, onun bu öğrenme ünitesine benzettiği ya da ilişkilendirdiği daha önceki öğrenmelerle ilgili başarı ya da başarısızlığın algılayışına bağlıdır (Sever, 1995: 33). Bazı öğrenciler yeni üniteye karşı büyük ilgi ve istek gösterirken, bazı öğrenciler ise bu yeni ünitenin faydasına inanmamakta ve bu ünitenin öğrenilmesini bir görev ya da zorunlulukmuş gibi görmektedirler. Hatta bu tür öğrencilerin ilgili üniteye karşı korkuya kadar uzanabilecek kaygı taşımaları olasıdır. Kısaca öğrenciler arasında öğrenilecek konu ile ilgili istek, beklenti, ilgi ve merak arasında çok büyük farklılıklar görülebilmektedir. Yeni bir konunun öğrenileceği derse büyük bir heyecan ve belirgin bir ilgiyle giren öğrencinin heyecansız ve ilgisiz olarak giren bir öğrenciye göre öğrenilmesi gereken konuyu hem daha çabuk, hem de daha yüksek bir düzeyde öğreneceği, bilinen bir gerçektir (Bloom, 1979:70-71).

Eğitim amaçlı etkinliklerde öğretmen işe başlamadan önce öğrenciler hakkında bazı bilgiler edinerek ortaya çıkan duruma bir anlam verip, bu duruma göre hareket etmek zorundadır. Öğretmen eğitim sürecinin başlangıcında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemelidir. Hazırbulunuşluk öğrencinin belli bir gelişim görevini ya da öğrenme davranışını olgunlaşma ve öğrenme yoluyla yapabilecek düzeye gelmesi demektir. Başka bir ifadeyle öğrenmeye hazırbulunuşluk, öğrencinin yeni konuyu öğrenmesi için gerekli olan tüm yetenek ve önbilgilere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin giriş davranışlarının bir bölümü ilgi, tutum, beklenti, güdü, değer ve istekler gibi duyuşsal yönleriyle ilgilidir. Özçelik'e göre (1992: 28) bu duyuşsal giriş davranışların doğrudan gözlenememesi öğretmenin işini zorlaştırmaktadır. Daha önce de vurgulandığı gibi öğrencinin duyuşsal durumunun incelenmesi, anlamlandırılması ve değerlendirilmesinin güç olması, eğitimin başarısını etkileyecek duyuşsal giriş davranışların belirlenmesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca uygulamada Türk eğitim sisteminin, duyuşsal eğitime ve gelişime gerekli önemi vermemesinden dolayı duyuşsal giriş davranışların yani duyuşsal hazırbulunuşluk düzeyinin dikkate alındığı söylenemez.

Belirli bir sürede bilişsel ve psiko-motor hedeflerin gerektirdiği davranışlar ne kadar çok ve yüksek düzeyde öğretilirse eğitim de o kadar başarılı olur. Oysa bunların tersine duyuşsal alan davranışlarının dikkatlice, düşük düzeyde bireye kazandırılması gerekir. Eğitim sürecinde ulaşılmak istenen hedefler açısından öğrencinin ilgi, tutum, değer, istek, öfke gibi duyuşsal giriş davranışlarının toplumun değerlerinden çok geri kalması eğitimi zorlaştıracaktır. Bireye kazandırılacak duyuşsal davranışlar toplumun değerlerinden geri kalmasının kabul edilemeyeceği gibi bireyin en üst düzeyde bu değerlere adanmasını beklemek de doğru olmaz (Özçelik, 1992: 29).

Duyuşsal giriş davranışların en önemlisi öğrenme güdüsüdür. Öğrenme güdüsü bireyin dikkatini ve çabasını ilgili konuya ve işe yönlendirmesini sağlar (Özçelik, 1992: 107). Güdülenmiş öğrenciye her türlü görev ve sorumluluk verilebilir. Önemli olan öğretmenin bu güdüyü, hedefleri destekleyecek şekilde kullanmasıdır. Bireyi harekete geçirecek güdünün kaynağı aslında duyuşsal değişkenlerdir. İstek, sevgi, beklenti, merak olabileceği gibi öfke de bireyin davranışlarını yönlendirmektedir. Ulaşılmak istenen hedeflere göre olumlu sayılabilecek duyuşsal giriş davranışlar bireyin öğrenmeye gönüllü olup, zaman harcamasına neden olmaktadır. Hatta öğrenirken, birey karşılaştığı engelleri aşmak için inanılmaz güç sarf edecektir. Çalışılacak konuyla ilgili birey, olumlu tutum ve ilgi gösteriyorsa gerekli olan, ama sevmediği etkinlikleri bile yapacaktır.

Kısaca her türlü eğitimin başarısı bireyin eğitim sürecine katılırken sahip olduğu ve bu duyuşsal hazırbulunuşluk düzeyini oluşturan ilgi, tutum, güven ve değerler gibi çeşitli duyuşsal değişkenlere bağlıdır.

### 2.1.2.6. Duyuşsal Boyutta Yöntem ve Teknikler

Duyuşsal boyutta kullanılan yöntem ve teknikleri açıklamadan önce 'yöntem ve teknik' kavramlarına değinilmelidir.

Yöntemin "bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol" (Oğuzkan, 1993:166) olarak algılanması, öğretim etkinliğinin önceden planlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yöntemin öğrenilecek ünitenin hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla teknikleri, içeriği, araç-gereçleri ve kaynakları ilişkili bir biçimde hizmete, yani öğrenene sunan bir öğretme yolu olduğunu ifade etmek (Aydın, 1997) yöntem kavramını eğitim süreci açısından tanımlamaktır. Bu anlamda öğretim etkinliklerinde belirli davranışların öğrencilere aktarılmasında birden çok yöntemin ayrı ayrı kullanılabileceği gibi bir çok yöntemin birlikte kullanılması da mümkündür. Yöntemler eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ve eğitim ortamlarının düzenlenmesinde temel kaynaklardır.

Öğretim yöntemi ise öğrencilerin belirlenmiş amaçlar doğrultusunda ilgi, yetenek ve gereksinimlerine göre yeni bilgi, beceri, davranış, tutum ve değer kazanmaları için, öğretmenin kılavuzluğunda uygulanan etkili ve verimli çalışma yolu olarak açıklanabilir (Ercan, 1998: 73-74). Bu tanım öğrencinin ilgi, yetenek ve gereksinimleri dikkate alınarak yapıldığından öğrenci merkezli bir tanımdır. Oğuzkan (1993: 113) eğitim durumları olarak öğrencilerin özellikleri, ders araç - gereçleri ile tüm öğrenme durumları göz önünde tutularak saptanan ve izlenen mantıklı yola öğretim yöntemi demektedir. Bilen (1996: 37) eğitim durumlarını planlarken belirlenmesi gereken en önemli öğenin öğretim yöntemleri olduğunu savunuyor, çünkü belirlenen davranışlar öğrencilere öğretim yöntemiyle kazandırılacaktır. Böylece önceden saptanan davranışlar öğrencilere, öğretim yöntemleriyle kazandırılacağından, her duruma uyabilecek tek bir yöntem yoktur. Öğretim yönteminin seçimi hedeflerin türlerine (Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor), konu içeriğine, öğrencilere ve öğretmene göre değişmektedir (Bilen, 1996: 37).

Bir öğretim yönteminin her ders ve her öğrenci için verimli olması beklenemez. Öğretmen öğrencilerin öğrenme şekline ve anlatılan konunun özelliklerine göre yöntem ve teknikleri seçmelidir. Teknik ve yöntem

kavramlarının anlamları birbirine yakın olduğundan, bunlar bazen aynı süreci ifade edecek şekilde kullanılmaktadırlar. Bazen de bunların birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Oysa teknik kavramı öğretim yönteminin belirlendiği anlayışa aykırı düşmeyecek ve istenen hedefe ulaştıracak sınıf içi faaliyetler olarak açıklanabilir. Aslında teknik kavramı yöntem kavramıyla birlikte sunulduğunda daha da anlam kazanıyor ve karışıklıkları engelliyor (Özden, 1997: 136). Anlam açısından teknik, yönteme göre daha dar kapsamlı olup bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü anlamında, yöntem ise hedeflere ulaşmak için öğretme - öğrenme sürecini desenleme ve planlama olarak ele alınmalıdır (Demirel, 1999a: 67)

Öğretim yöntem ve teknikleri öğrenmeyi sağlayan birer araçtır. Bu araçların etkili olabilmesi, yani öğrencide kalıcı iz bırakmaları için öğretmen işlerini doldurmalı ve bunlara ruh verebilmelidir (Özden, 1997: 136). Sınıfta başarılı olabilmek için öğretmenin kullanabileceği çok sayıda öğretim tekniği vardır. Biri diğerinden üstün olmadığı gibi, her durumda uygulanabilecek tek bir teknik de yoktur. Öğretmen kullanacağı tekniği seçerken, tekniğin kendine özgü özelliklerini dikkate alarak, öğrencinin yetenek ve düzeyine, kişiliğine ve konu alanına uygun olmasına dikkat etmelidir. Çünkü hedeflere ulaşmada uygun tekniğin seçimi oldukça önemlidir (Bilen, 1996: 54). Seçilen teknik hedefi gerçekleştirmekle birlikte, monotonluktan kurtarmalı, bireysel ihtiyaçları karşılamalı, sınıf dışı ortamlarla tutarlı olmalıdır. Kılıççı' nın da (1992: 63) ifade ettiği gibi öğretmenin sıcak ilgisi ve çocuğu eğlendirip oynamasına imkan veren bir ortam söz konusu ise kısa bir sürede öğrencinin gevşeyip rahatlaması mümkündür. Öğrenci bu şekilde eğlence olarak algılaşa da, derse etkin katılım gösterir, etkinliklere istekli davranır. Bu da öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin başarılı olmasını sağlayacaktır.

Duyuşsal davranışların nitelikleri, karmaşıklıkları ve kazanımlarındaki güçlükler dikkate alındığında duyuşsal boyut ağırlıklı programların uygulanması aktif öğrenme, işbirlikçi öğrenme, yapısalcı öğrenme gibi yöntemlerin yanında Bacanlı'nın önerdiği yöntemler de kullanılabilir. Bacanlı' ya (1999a: 91) göre duyuşsal boyut ağırlıklı bir eğitim programının uygulanmasında kullanılacak öğretim yöntemleri sekiz grupta toplanabilir (Bacanlı, 1999a: 91):

A-Konferans: - Formal konferans

- Etkileşimli Konferans
- Gösteri

B-Tartışma: - Yönlendirilmiş tartışma

- Yansıtıcı tartışma
- Küçük grup tartışması

C-Soruşturma: - Yönlendirilmiş soruşturma

- Açık soruşturma
- Bireyselleştirilmiş soruşturma

D-Dramatizasyon: - Rol oynama

- Yaratıcı Drama
- Oyun

E- SimülasyonF-Bilgisayar Destekli ÖğretimG-LaboratuarH-Alan Gezisi

Bu yöntemleri kullanan öğretmen ders işlerken zamanı gelince fıkra, espri, şaka, öykü, günlük olay, anı ve benzeri gibi etkinliklere başvurmalıdır. Bu tür etkinlikler hem öğretmeni hem de öğrenciyi rahatlatmakla birlikte, hedeflenen davranışları destekler ve öğrencilerin dikkat ve ilgilerini uyanık tutar. Stokes (Tarihsiz) ise düzenlatım yönteminin yanında gösteri, grup tartışmaları, yönlendirilmiş soruşturma ve olay incelenmesi gibi öğretim stratejilerinin kombinasyonu öğrencilere duyuşsal, psiko-motor ve bilişsel öğrenmeler sağlayacağını vurgulamaktadır. Duyuşsal, psiko-motor ve bilişsel (Affective-Behavioral-Cognitive) öğrenmeler sağlayan aktif öğretim stratejileri öğrencinin deneyleri ve tecrübeleriyle birleştirildiğinde daha verimli bir öğrenme sağlanır.

Bacanlı ise (1999a: 93) duyuşsal eğitim-öğretim etkinliklerinde, destekleme beceri ve tekniklerinin olumlu bir sosyo-duyuşsal sınıf iklimi yaratmada kullanılabileceğini vurgulayıp mutlaka övme, teşvik, fikirlerin ifade edilmesi, nezaket ve duyguların kabulüne yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Oysa European Affective Education Network'un "Yeni Milleniumda Eğitim" konulu konferans raporuna göre Calvert (1998) duyuşsal eğitimde kullanılacak tekniklerin öğrenci temelli etkinlikler, alıştıırma programları, takım çalışmaları ve kendi kendine öğrenme etkinlikleri olduğunu ifade etmektedir. Duyuşsal eğitimde kullanılacak yöntemler duyguların ifadesini, anlamlandırmalar, sportmenlik ve işbirliği gerektirir (Vernon, Wolf, Joshi ve Dean, tarihsiz).

Duyuşsal boyut içerikli bir ders programı uygulanırken kullanılacak yöntemin seçimini etkileyen birçok faktör vardır (Küçükahmet, 2002: 52-53):

- Öğretmenin yöntemle yatkınlığı: İnsanın doğasında olduğu gibi öğretmen de kendini rahat ve mutlu hissettiği yöntemle yönlenecektir,
- Zaman ve fiziksel imkanlar: Öğretmen kullanacağı yöntemi belirlerken etkinlikler için gerekli zamanı ve fiziksel imkanları göz önünde bulundurmalıdır,
- Maliyet: Anlatım, soru-cevap ya da grup tartışması gibi yöntemler ek bir para gerektirmez iken canlı tecrübeler kazandırılmak istendiğinde yapılacak bir gezi ilave masraf gerektirmektedir,
- Öğrenci grubunun büyüklüğü: 10-15 öğrenci ile rahat bir şekilde rol oynama, örnek olay inceleme gibi drama etkinlikleri yapılabilir,
- Konun özelliği: Tarih dersi gibi genellikle sözel iletişim gerektiren derslerde anlatım yöntemi daha uygun iken beden eğitimi ve müzik konularında daha fazla uygulamalara ağırlık verilmelidir.

Etkililik, verimlilik ve başarıda süreklilik hedefleyen bir öğretmen, dersini planlarken tüm bu etkenleri göz önünde bulundurmalıdır. Bu anlamda her türlü eğitim sürecinde kullanılabilecekleri gibi özellikle de duyuşsal boyut ağırlıklı öğrenmeler hedeflendiğinde kullanılacak yöntem ve teknikler aşağıda açıklanmıştır:

#### **2.1.2.6.1. Aktif Öğrenme**

Ün Açıkgoz (2003: 17) aktif öğrenmeyi, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle



öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci olarak açıklamaktadır. Ün Açıkgöz özdüzenleme kavramının üzerinde durarak aktif öğrenmede, öğrenme süreci ile ilgili öğrenenin kendisini ilgilendiren başkalarının kararlarını uygulamak yerine öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmektedir. Öğrenen neyin, nasıl, ne kadar ve ne zaman öğrenileceği konularındaki kararı kendisi almaktadır. Bu anlamda öğrenenin kendi gayreti sonucu öğrenmesi söz konusudur. Aktif öğrenmede öğrenmenin tüm aşamalarında yapılması gerekenler öğrenen tarafından belirlenir. Öğretmen tartışmaya izin verir, rehberlik yapar ama diğer rollerini de korur.

Ayrıca aktif öğrenmenin doğru anlaşılmasında geleneksel öğrenme ile kıyaslanması etkili olacaktır.





Tablo 2.1.2. Aktif Eğitim İle Geleneksel Eğitimin Karşılaştırılması

	Aktif Eğitim	Geleneksel Eğitim
Sınıf Düzeni	Öğrenciler çeşitli biçimlerde: Küme, U, O, V ya da iç içe halkalar halinde otururlar. Önü arkası belli olmayan, aynı anda her köşede etkinliklerin devam ettiği, hareketli, sürekli etkileşim halinde olan bir sınıf düzeni söz konusudur.	Öğrenciler sıralar halinde hareketsiz oturmakta ve başlarında bir öğretmen anlatım yapmakta, etkileşim çok sınırlıdır.
Amaç	Bilginin özümsemesi, anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin kullanılması, problem çözme ve kavrama gibi amaçlar üzerinde durulmaktadır.	Aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınması ve tekrarlanması amaçlanmaktadır.
Kurallar	Herkes aynı anda konuşabilir ve sözlerini dinleyecek birini bulabilir, dersin akşını sağlayacak kurallar dışında fazla kural yoktur.	Öğrenciler hareket edemez, söz verilmedikçe konuşamaz, arkadaşları ile etkileşimde bulunamaz.
Öğrenci	Araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırmalar yapar, açıklar, örnek verir, anlam çıkarır, önceki öğrenilenlerle bağ kurar, değerlendirme ve çıkarımlar yapar, tahminlerde bulunur, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksikliklerinin farkına varır, öğrenme malzemesini başka ifadelerle anlatır, örnek ister, neden-sonuç ilişkilerini arar, bilgiyi yeniden yapılandırır, öğrenmek için çaba sarf eder.	Pasif alıcı konumundadır, not alır, aktarılan bilgileri ezberler ve sınavlarda tekrarladıktan sonra genellikle unutulur.
Öğretmen	Öğrenmeyi kolaylaştırır, yönlendirmelerde bulunur, araştırmacı ruhuna sahiptir (Özellikle eğitimdeki yeni gelişmeleri takip etmeli), öğrenme sürecini tasarlama ve danışmanlık.	Uzman, bilgi aktarıcı, karar verici.
Sorunlar	Öğrenciler arasında fikir çatışmaları yaşanabilir. Ancak bunu geliştirici yönleri de vardır.	Öğrencilerin dersten sıkılmaları, ezbercilik, disiplin sorunları, ilgisizlik, öğretmenlerin tükenmişliği ve gelişmenin yavaşlığı güdümsüzlük ve yetersiz sosyal etkileşim, olumsuz sınıf atmosferi, bilgiyi kullanma fırsatının bulunmaması.
Avantajlar	Etkili, ekonomik, kullanışlı, bilgiyi kullanma fırsatı sağlayıcı.	
Yetiştirilen İnsan Tipi	İyi yetişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, karmaşık sorunları çözen, karar veren, etkili düşünen, yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren, içinde yaşadığı toplumda etkili olan, güvenli, sağ duyulu, gayretli, bilgili, kaynaklardan yararlanabilen, etkili insan ilişkileri kurabilen bir insan tipi.	Kalıp yargılarla donanmış, gelişmeye kapalı, sorun çözmeye becerilerinden yoksun, girişken olmayan, yaratıcı olmayan, bağımlı bir kişilik söz konusudur.

(Kaynak: Ün Açıkgöz, 2003: 35-36)

### 2.1.2.6.2. İşbirlikçi Öğrenme

İşbirlikçi öğrenme bir ünitenin ya da bir ünitedeki belli ana konuların sınıf ortamında oluşturulacak gruplar tarafından derinlemesine işlenmesini esas almaktadır (Güleryüz, 2002: 103). Kısaca işbirliğine dayalı öğrenme modelinde öğrencilerin birbirileriyle ortaklaşa çalışmalarını sağlamayı amaçlayan bir modeldir. İşbirliğine dayalı bir eğitimin uygulandığı bir sınıfta küçük grupların kendilerine verilen görevleri ya da belirlenen hedeflere ulaşmak için birbirileriyle işbirliği yaparak öğrenmeleri söz konusudur. İşbirliğine dayalı öğrenme oldukça basittir. Öğrenciler öğretmenin belirlediği çalışmaları, hedefleri yerine getirebilmek için küçük gruplara ayrılırlar ve öğrencilerin kendilerinden isteneni yerine getirmeleri söz konusudur. En önemli husus grup üyelerinin birlikte çalışmaları ve birbirine yardım etmeleridir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci etkinliklerinin ağırlıklı olmasından öğrenci aktifliğini ön plana koymasından dolayı oldukça başarılı olması beklenir. Saban'ın (2000:137) ifade ettiği gibi işbirliğine dayalı öğrenmede tüm öğrencilerin birbirilerinin çalışmalarından, etkilendiği ve grubun tüm üyelerinin performansından, hem de gruptaki diğer üyelerin performanslarından kaynaklandığını fark etmesi başarılı öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenmede grup içinde yarışacak bir bireyin yalnız bırakılması söz konusu değildir, tam aksine bireyin takım halinde hedefini belirlemesi, takımdaki bireylerin birbirilerinin eksiklerini tamamlamaları söz konusudur. Ayrıca bu hedefe kilitlemede öğrenciler birbirilerini tanımakta, arkadaşlık bağları oluşturmakta ve sorunların çözümünde yaratıcı süreçler işe koşulmakta ve bir sinerji oluşturulmaktadır (Güleryüz, 2002:104). Bu durumda grup üyelerinin kendi aralarında oluşan bağlılık pozitif yön aldığından öğrencileri başarıya ulaştıracaktır.

İşbirlikçi sınıf ortamının özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Saban, 2000:138):

- Öğrenciler küçük ve heterojen gruplarla birlikte çalışırlar,
- Her öğrenci kendi başarısı için değil grup üyelerinin başarısı için çalışır,
- Öğrenci "benim için faydalı olan başkaları için de faydalıdır" anlayışından hareket eder,
- Öğrenci, grubun sağladığı başarıyı kutlar,

- Ödüllerin sınırsız olduğuna inanılmaktadır,
- Öğrenciler grup performanslarını önceden belirlenmiş kriterlerle karşılaştırarak değerlendirirler.

Ün Açıkgöz (2003:173) işbirlikçi öğrenmeyi küme çalışmalarından ayrı değerlendirilmesi gerektiğini ifade ederken aşağıdaki farklılıkları vurgulamaktadır:

- Küme çalışmalarında konular dağıtıldığında kümede yer alan öğrencilerin, kendi görevlerini tek başlarına yapmaları söz konusu iken işbirlikçi öğrenmede grup üyelerinin ortak çalışmaları söz konusudur,
- Küçük grup çalışmalarında grubun bazı üyelerinin hiç çalışmıyor olması kendi işini diğer üyelere yaptırması, gruptaki başarılı öğrencilerin diğer üyelere daha fazla iş yapmaları ayrıca bu durumun diğer üyeleri daha da başarısız hale getirmesi, başarılı grup üyelerinin zayıf üyenin sözüne önem vermemesi gibi olumsuz durumlar söz konusudur.

Bu ayırım yapıldıktan sonra işbirliğine dayalı öğrenmenin gerekli koşullarının açıklanması, modelin anlaşılmasını önemli derecede sağlayacaktır. İşbirlikçi öğrenmede gerek duyulan koşullar aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

- Grup ödülü ya da ortak ürün: grup üyelerinin başarıları grup başarılı oldukça gerçekleşir,
- Olumlu bağlılık: bireyin "birlikte çalışırsam başarımla ve ortak ürüne verilecek ödül benim gruba bağlı kalmamı zorunlu kılmaktadır" inancına sahip olmasıdır,
- Bireysel değerlendirilebilirlik: grup değerlendirilmesinden çok grup üyelerinin her birinin çalışmalarının değerlendirilmesi söz konusudur,
- Yüz yüze etkileşim: grubun görev dağılımı yapmasından da öte, her öğrencinin görevini yaparken birbirine yardım etmesi, dönüt alması, güvenmesi, yapılanları tartışması sonucu birbirilerini desteklemeleri gerekmektedir,
- Sosyal beceriler: toplumsal yaşam kurallarına uygun hareket edilmesi,

- Grup sürecinin değerlendirilmesi: işbirlikçi çalışmanın sonunda, grup üyelerinin hangi davranışlarının katkı sağlayıp sağlamadığının, hangi davranışların sürdüğünün, hangi davranışların değiştirildiğinin belirlenmesi gereklidir,
- Eşit başarı fırsatı: grup üyelerinin öz başarı durumlarına bakılmaksızın her üyenin çabasının ve katkısının değerlendirilmesi anlamına gelmektedir.

Güleryüz' ün de (2002: 103) ifade ettiği gibi işbirlikçi öğrenmede kullanılacak yöntem ve teknikler gezi, gözlem, inceleme, soru-cevap, tartışma, örnek olay, beyin fırtınası şeklinde sıralanabilir.

#### 2.1.2.6.3. Yapısalcı Öğrenme

Sürekli çevresiyle etkileşimde bulunan birey, çevresinde tepki göstereceği uyarıcıyı seçebilir ve bu uyarıcıya kendince anlamlı bulduğu bir tepki gösterebilir. Bu anlamda yapısalcı kuram davranışçılarını "uyarıcı-tepki-pekiştirme" ilişki üçgeninden dikkate almadıkları zihinsel süreçleri göz önünde bulundurarak bu ilişki üçgenini "uyarıcı-zihin- tepki" şeklinde yeniden formüle edip, öğrenmede zihinsel sürecin önemini savunmaktadırlar.

Yapısalcı kuram öğrencilere temel bilgi ve becerilerin kazandırılması bir tarafa eğitim sürecinde aslında bireylerin düşünmeye, anlamaya, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri sağlanmalıdır. Yapısalcı kurama göre bireyin bilgi sahibi olması onun gözlemler, deneyimler, tecrübeler gibi etkinlikler sonucunda veriler toplaması ve bu verilere göre kendi zihninde bir anlam yüklemesi süreci ile gerçekleşmektedir. Bu anlamda öğrenme bireyin yeni olgun olayları zihninde iz bırakmış önceki yaşantılarıyla ilişkilendirmesidir (Saban, 2000: 123-124). Dolayısıyla öğrenme bireyin kendi yaşantısı sonucunda kendinde oluşan bilgi, tutum ve davranışlar değişikliğini kendinde inşa etmesi olarak algılanmalıdır. Yapısalcı modele göre öğrenme aşağıdaki yöntemlerle oluşturulur:

- Algılama yoluyla öğrenme: birey olgu, olay ve nesneyi duyu organlarıyla algılar, beynine iletir ve yorumlama sonucu onlara anlam

yükler. Öğrenme sağlanmıştır. Ama aynı olay, olgu ve nesne aynı gelişim düzeyine sahip öğrenciler tarafından farklı algılanabilir,

- Gözlem ve taklit yoluyla öğrenme: gözlem sonucu taklit ile oluşan öğrenmeler günlük yaşamın birer parçası haline gelmiştir,
- Model alma yoluyla öğrenme: model alınan bireyin davranışlarının taklit edilmesi söz konusudur (Saban, 2000: 123-...-126)

Bu tür öğrenmelerin ortak noktaları bireyin gözlemlendiği ve örnek aldığı olay, olgu ve davranışları kendince anlamlandırmasıdır. Yapısalcı öğrenmenin duyuşsal eğitimdeki yerini daha iyi anlamak için Saban' a göre (2000: 126-127) Glatthorn'un yapısalcı teorisinin temel öğrenme ilkeleri aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

- Öğrenme pasif olmaktan çok, aktif bir anlam oluşturma sürecidir,
- Öğrenme kavramsal bir değişme içerir,
- Öğrenme öznedir çünkü olgu, olay ve davranışın çeşitli biçimlerde içselleştirilmesidir,
- Öğrenme, durumsal ve çevresel şartlara bağlıdır: masa kavramı anlam ifade etmez, önemli olan bu nesnenin hangi durumlarda, hangi şartlarda bireyin dikkatini çekmiş olmasıdır,
- Öğrenme sosyaldir, çünkü öğrenme başkalarıyla etkileşim sonucu zihinde oluşur,
- Öğrenme bireyin çeşitli gelişimlerinden etkilenir,
- Öğrenme öğrenci merkezlidir; çünkü olgu, olay ve nesne arasındaki bağlantıyı anlamlandırma öğrencidir,
- Bireyin çevresi ile etkileşim sürekli olduğunda öğrenme de sürekli dir.

Saban (2000:127) yapısalcı öğretim esnasında uyulması gereken hususları aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- Öğrencide iz bırakmış eski bilgi harekete geçilmelidir. Öğrenci eski bilgileriyle bağlantı kurarak yeni öğrenmeyi oluşturmmalıdır,
- Yeni bilginin kazandırılmasında öğrencinin mantığına uygun olmalı, basitleştirilmeli ve çeşitli konularla ilişkilendirilmelidir,

- Bireyin yeni bilgileri eskileriyle karşılaştırdıktan sonra bunların anlaşılması ve kavranması sonucu bu bilgiler kalıcı iz kazanır, yani öğrenme sağlanmış olur,
- En son aşamada ise bilginin uygulanması, bireyin yaparak-yaşayarak bu bilgiye anlam yüklemesi beklenir.

Sonuç olarak yapısalcı yöntemi benimsemiş bir öğretmenin çeşitli yöntemleri kullanarak gezi-gözlem, problem çözme, işbirliğine dayalı gibi öğrenme yöntemleriyle öğrencilerin bunları anlamlandırmaları, bilgiyi oluşturmaları sağlanmalıdır.

#### **2.1.2.7.4. Konferans**

Konferans, kelime anlamı olarak, bir grup dinleyici karşısında herhangi bir konu hakkında bilgi vermek üzere yapılan konuşmayı ifade etmektedir. Öğretmen merkezli bir öğretim yöntemi olup daha çok sunuş yolu ile öğretim yaklaşımında ve bilgi düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır. Konferans yöntemi önceden hazırlanmış bir metnin monoton bir biçimde okunmayıp, araya örnekler ve fıkraların sıkıştırılmasıyla ilginç hale getirilmelidir. Böylece duyuşsal alanın birinci basamağı olan "Alma" basamağı daha etkili biçimde sağlanabilir.

Öğretmenin, anlatılan bilgileri pasif bir şekilde oturarak dinleyen öğrencilere aktarabileceği konferans yöntemleri üç alt grupta ele alınmaktadır.

#### **Formal Konferans**

Sözlü anlatıma ağırlık verildiğinden, düzenlatımı gerektiren her türlü derste kullanılabilen formal konferans özellikle sosyal bilgiler ağırlıklı derslerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemle öğrencilere kısa zamanda çok bilgi verilmesi sağladığından, sınıf içi iletişimi çoğunlukla tek yönlü kıldığından ve öğrencileri bilgi bombardımanına tuttuğundan eleştirilmektedir.

Duyuşsal alan eğitiminde kullanıldığında resim, şekil ve her türlü araç-gereç ile desteklenmesi, eğitimi daha başarılı kılacaktır. Özellikle alma basamağında mümkün olduğu kadar beş duyuya hitap etmelidir.



### **Etkileşimli Konferans**

Etkileşimli konferansta dinleyicinin daha fazla katılımı gerekmektedir. Bu yöntemde dinleyicinin sadece dinlemekle değil, aynı zamanda konferansa katılması, soru sorması, tartışmalara, eleştirilere yol açması beklenir. Artık bireyin, tepkide bulunma basamağının gereklerini yerine getirmesi beklenir. Sadece duyu organlarını çalıştırmaz aynı zamanda tepkide uysallık, isteklilik ve doyum davranışlarını gösterir. Anlatılanları onaylar, onlara katılır, soru sorarak istekliliğini ortaya koyar. Ayrıca tepkide doyum basamağına da ulaşması doğaldır. Etkileşimli konferansta bireyin ve sunucunun, yani öğretmenin birbirilerini etkilemesi söz konusu olduğundan bu yöntemde soru-cevap yöntemi denilmektedir. Bu yöntemde Küçükahmet' in (2002: 57) vurguladığı gibi iyi bir öğretmen, neyi ne zaman soracağını iyi bilmelidir, aynı zamanda öğrencilerin de düşüncelerini sağlamalıdır.

### **Gösteri**

Öğretmen gösteriyi öğrencilerine bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek ya da bir prensibin açıklamasını yapmak için kullanır (Küçükahmet, 2002: 62). Öğrenciler gösterilen olayları, varlıkları, öğrenme koşullarını gözleriyle izleyerek, yapılan açıklamaları dinleyerek öğrenmeye çalışırlar. Bu yöntemde öğrenciler anlatma, gösterme ve açıklamalarla karşı karşıyadırlar. Etkin bir şekilde öğrenmeye çalıştıkları söylenemez. Ancak kazanılacak beceri, davranış ve bilgi nesnel olarak gösterilmesi, öğrenilecek konunun somutlaştırılmasını sağladığından öğrencinin anlaması kolaylaşır (Ercan, 1998: 77-78).

Gösteri, izleyicilerin önünde bir işin nasıl yapılacağını anlatmak ya da bir ilkeyi açıklamak için başvurulan bir yöntemdir (Şimşek, 1997: 20). Herhangi bir işlemin uygulanmasını, bir araç-gerecin çalıştırılmasını önce gözleyerek sonra da alıştırma - uygulama yaparak öğrenme yolu olarak tanımlanması (Demirel ve Yağcı, 1999: 68) daha çok fen ve teknik alanlarına uymaktadır.

Öğretmen gösteri yaparken tüm öğrenciler iyi duyabilmeli ve görebilmelidirler. Konunun anlatımına devam edilirken yeni kavramların açıklanmasında öğretmenin önce sorularla ya da sözlü uyarıcılarla öğrencinin ilgi ve merakını uyandırması yöntemin başarısını ve etkililiğini artıracaktır.



Duyuşsal alan eğitiminde gösteri yöntemi öğrencilere sosyal davranışın, görgü kurallarının, insanlar arası ilişkilerin öğretiminde kullanılabilir. Ayrıca bu tür etkinliklerde doğru davranışı gösteren öğrenciler de model olarak gösterilebilir. Bir anlamda gösteri yöntemi herhangi bir durumda nasıl davranılacağına anlatılmasını amaç edinir.

#### **2.1.2.6.5. Tartışma**

Tartışma bir konu üzerinde, birbirine ters olan görüşlerin karşılıklı savunulmasını ifade etmektedir. Tartışma, iki ya da daha fazla kişinin belli bir konuda kendi düşüncelerini söyleme, fikir alışverişinde bulunmayı sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntemin asıl amacı doğruların tek boyutlu olamayacağını, birçok yönünün olduğunu görülebilmesidir. Gerçek ya siyah ya da beyaz olamayabilir (Güleryüz, 2002: 114). Gerçek bazen gri ya da grinin tonları olabilir. Bu yöntemin, bireyin üzerindeki etkisini az da olsa kontrol etmek için düzenli biçimde önceden planlanması ve amacının açık olması gerekmektedir (Küçükahmet, 2002:74). Ayrıca bu yöntemde soru sorma işlemine öğrencilerin de katılmaları sağlanmalıdır: hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin belli bir konuda sorulan sorulara verilen yanıtları eleştirmeleri, doğru olup olmadığı konusunda düşüncelerini serbestçe ifade etmeleri sağlanmalıdır. Duyuşsal eğitimin amacı da zaten budur. Birey toplumca doğru olanı öğrenip, uygulayarak ve doğru bildiklerini diğerlerinin eleştirilerine tabi tutarak bir değeri kavramsallaştırmış olacaktır.

Tartışma yöntemleri 4 alt grupta toplanabilir:

#### **Yönlendirilmiş Tartışma**

Bu yöntem öğretmenin yönlendirmesiyle öğrencilerin problem çözme, yeni kavramları kullanma, eski bilgi, tutum ve değerlerini yeni durumlara uygulama, eleştiri becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir.

Tartışma konusu seçilirken öğrencilerin ilgi ve tutumları ile konuyla ilgili ön bilgilerin göz önünde bulundurulması gerekir. Tartışılacak olan konu öğrencilerin ilgisini çekip onları tartışmaya güdülemelidir. Hedeflenen amaca ulaşılması için öğretmenin gerekli açıklamaları yapıp müdahalelerde bulunması beklenmektedir. Öğretmen hedefe götürecek sorular sormalı ve bu konular

üzerinde öğrencilerin tartışmaları sağlanmalıdır. Bunun için tartışmayı yönlendirecek sorular önceden belirlenmelidir, ama tartışma esnasında belirli bir esneklik gerekebilmektedir.

### **Yansıtıcı Tartışma**

Toplumun duyuşsal yönü ile ilgili, öğrencilerin bu konuda duyuşsal gelişimini destekleyen bir konunun sınıf ortamına taşınması ve öğrencilerin bu konuda tartışmaları rol yapmalarını gerektirir. Toplumun örf, adet, gelenek, görenek, duygu ve düşüncelerinin sınıfta tartışılarak öğretilmesi yansıtıcı tartışmanın hedeflerindedir. Bu yöntemle öğrencilerin öğrenmeleri ve uygulamaları beklenen davranışları sergileyip, tartışılmaları söz konusudur.

### **Küçük Grup Tartışması**

Küçük grup tartışmaları öğrencilerin küçük gruplara ayrılarak tartışmaları esasına dayalı bir yöntem olup öğretmen - öğrenci, öğrenci - öğrenci etkileşimini arttırmaktadır. Öğrencinin aktif katılımı duyuşsal öğrenmesini en üst düzeye çıkarmaktadır. Öğrencinin duygularıyla yaşantı sağlaması söz konusudur.

Sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre en az iki ve en çok 8 ile 10 kişinin bir araya gelerek, aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmaya, grup çalışması denir (Demirel, 1999a: 81). Öğrenci merkezli olan bu yöntem, öğrenci gruplarına ve öğrenci-öğretmen işbirliğine dayalı bir öğrenmeyi oluşturur. Bu yöntemde öğrencilerin öğrenilecek materyali, bireysel hız ve yeteneklerine göre çalışmaları gerektiğinden bir anlamda bireyselleştirilmiş bir öğretim sağlamaktadır. Böylece kalabalık bir sınıf ortamında öğrencinin kaybolma tehlikesi söz konusu olamaz (Yaşar, 1993: 7).

Yaşar'a (1993: 78) göre Mc Greal öğrencilerin gruplara ayrılmaları, rastgele, bilgi, beceri, ilgi düzeyine ve arkadaşlık ilişkilerine göre yapılması gerektiğini savunmuştur. Küçük grup tartışması öğrenciye birlikte çalışma alışkanlığı kazandıran ve onun sosyal gelişimine katkıda bulunan, her sınıf seviyesinde ve büyüklüğünde kullanılabilen, öğrencilerin kendilerini daha rahat ve yanlış yapmaktan korkmayarak ifade edebilmeleri açısından yararlı olan ve onlara bağımsız olmayı öğreten bir yöntemdir (Özden, 1997: 158). Genel olarak bu yöntem öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını gerektirdiği için daha

etkili ve verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Bu tür ortamda çekingen öğrencilerin katılma olasılıkları artmaktadır. Gruptaki birlik ve beraberlik artar, bu da öğrencinin öğrenmek için daha çok çaba göstermesi anlamına gelir (Yaşar, 1993: 9-10). Grupla çalışma yönteminin bu tür yararlarının yanında, birtakım sakıncaları da vardır. Bu tür çalışmaların değerlendirilmesi oldukça güçtür. Eğer iyi bir planlama yapılmamışsa ya da öğrenciler yeterli olgunlukta değilse bu yöntem zaman kaybından başka bir işe yaramayacaktır. Bununla birlikte bu yöntemin ancak iyi disipline edilmiş bir sınıfta, sabırlı ve iyi dinleme alışkanlıklarına sahip olan öğrencilerle başarılı olması beklenir (Yaşar, 1993: 10).

Sonuç olarak tartışma yöntemleriyle öğrenci, adalet ve eşitlik ilkelerine uymayan düşünceleriyle karşı karşıya gelecek ve bunları değiştirmek zorunda kalacaktır. Bireyde bulunması gereken davranışların ve alışkanlıkların pekiştirildiği bu yöntemde bireyin duyuşsal çevresi önem kazanmaktadır. Öğrencilerin duyuşsal gelişimi için demokratik ortama katılma şanslarına sahip olmaları ve katılmaları sağlanmaktadır. Ayrıca çocuğun karar ve düşüncelerine sahip çıkması ve korkmadan hiçbir tedirginlik hissetmeden onları savunmasına imkan verilmektedir. Tartışmalara katılanlara eşit değer ve hak verilmelidir. Tartışmalarda önemli olan akıl yürütmek değil, öğrenci davranışlarını etkileyen duyuşsallıktır (Murray, tarihsiz).

#### **2.1.2.6.6. Soruşturma**

Soruşturma yöntemi, öğretilmek istenen bilgi, beceri ve tutumun öğrenci tarafından inceden inceye araştırılarak öğrenilmesini amaçlayan bir yöntemdir. Öğretilmek istenen bilgi, beceri ve tutumun söz konusu olacağı bir problemin çözümü, öğrencilerle birlikte aranacaktır. Yöntemin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerin birlikte çalışma ve sorumluluğu paylaşma becerilerine sahip olmaları gerekir. Soruşturmanın konusu öğrencilerin ilgileri ve birbirileriyle olan arkadaşlık durumlarına göre yapılmalıdır.

#### **Yönlendirilmiş Soruşturma**

Yönlendirilmiş tartışma gibi, yönlendirilmiş soruşturma yönteminde de öğretmenin yönlendirmesiyle öğrencilerin belirli konular üzerinde araştırma

yapıp sunmaları söz konusudur. Öğretmen gerekli sorularla, ipuçlarıyla, düzeltme ve pekiştirmelerle öğrencilerin konuyu araştırmalarını ve sunmalarını sağlamaktadır. Bu yöntemde aslında öğrencilerin problem çözümünde ya da vaka incelenmesinde öğrenmeleri gereken bilgi, beceri ve tutumun öğretmenin yardımıyla kazanmaları beklenir.

### **Açık Soruşturma**

Açık soruşturma yönteminde öğrencilerin ilgili problemin çözümünde ya da sorunun giderilmesinde her türlü kaynak ve insana başvurup gerekli çözüm önerilerini bulmaları söz konusudur.

### **Bireyselleştirilmiş Soruşturma**

Bireyselleştirilmiş soruşturma öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak, anlamadığı ya da bilmediği konular üzerinde yoğunlaşarak, bilinen ya da hızla öğrenilen konularda vakit geçirmemeyi hedeflemektedir.

Birey çevresiyle etkileşerek gelişimini sürdürür ve kendine özgü bir kişilik kazanır. Kazanılan kişilik özellikleri ise insandan insana ayrılık gösterir (Demirel, 1999: 132). Bireyselleştirilmiş soruşturmada öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıkları göz önünde tutarak, her öğrencinin kendi anıklığı ve yeteneği ölçüsünde belirlenen konu ya da problemi incelemesi, araştırması ve bu konuda belirli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanması hedeflenmiştir. Bu yöntemde önemli olan öğrencilerin birey olarak öğrenme durumunda, öğretmenin kılavuzluğunda, öğretmenin ya da öğrencilerin değerlendirilmesiyle, kendi hızıyla öğrenmesidir. Bu anlamda öğrenci kendi öğrenimini inşa etmektedir. Öğrenci okuma parçalarıyla ilgili tartışmalı soruları cevaplandırır, kompozisyon yazar ve kısa konuşmalar hazırlar.

### **2.1.2.6.7. Dramatizasyon**

Dramatizasyon, metinden çıkarılarak yaşamda gerçekleşme şeklinin bulunması, bu tutumun bir beceri haline gelmesi yönünde yapılan çalışmadır. Bir konunun, olayın ya da durumun hareket, mimik, jest ve sözlerle canlandırılmasıdır. Öğrenciler çevrelerindeki insanları, olayları oynayarak canlandırırlar. Gülerüz'ün (2002: 112) ifade ettiği gibi dramatizasyon çocukların

yaşantılarını, deneyimlerini zenginleştirir. Çünkü böyle bir öğrenme çocuğun okuma ve konuşma, ses tonunu ayarlama gibi becerilerin yanında bedensel, zihinsel, duyuşsal, sosyal ve kültürel tüm özelliklerini de geliştirir ve çocuğu hayata hazırlar. Öğrenci araştırıp gözlem yaparak, drama yoluyla dünyayı ve çevresini keşfeder ve anlar, duygularını, düşüncelerini, beş duyusunu ve kişiliğini olaya katarak öğrenir. Dramatizasyonda yaşan duygular öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkilerler. Bireyin sosyal çevreye uyum sağlamasına temel teşkil eder.

### **Rol Oynama**

Rol oynama ise öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir öğretim yöntemidir (Şimşek, 1997: 21). Rol yapma daha çok diyalog ve konuşma becerisini geliştirmede kullanılır. Başkaları gibi duyma, düşünme ve hareket etme yoluyla öğrenciler gerçek yaşam koşulları içinde çeşitli kişileri anlama olanağı bulurlar. Öğrenciler böylece sıkıntılılarını başka bir kimlikle dile getirerek rahatlarlar (Bilen, 1996: 145). Bu yöntemde öğrenciler başka bir kimliğe bürünerek, başkalarının nasıl hissettiğini, başkalarının düşünce şeklini ve davranışlarını anlamaya fırsat bulurlar (Küçükahmet, 2002: 67).

Rol oynama yönteminin başarısı bazı işlemlere bağlıdır. İlk olarak seçilen durum basit olduğundan, gerekli beceri ve pratik kazanılıncaya kadar oyunda 2-3 kişiden fazla karaktere yer verilmemelidir. İkinci aşamada oynayacak öğrenciler, ya gönüllülerden ya da öğretmenin görevlendirmesi sonucu belirlenir. Önemli etkenlerden biri de sahneye hazırlanan öğrencinin güdülenmesidir. Bir sonraki aşamada drama canlandırılır ve sınıfta değerlendirilir (Bilen, 1996: 145-146). Değerlendirme yapılırken önce oynayanların daha sonra sınıfın oyun hakkındaki görüşleri, oynayanların güçlü ve zayıf noktaları üzerinde tartışılabilir.

Bu yöntem ile sadece etkinliğin konusu olan problemlerin çözümü değil, rol oynayanların sosyal, kültürel ve doğal davranışları anlamaları ve insan ilişkilerindeki problemleri kavramaları da sağlanmış olur. Ayrıca bu yöntemde seçilen konuların günlük yaşamın sınıfta canlandırılması, çocukların ilerideki yaşamlarında karşılaştıkları sorunların çözümünde etkili bir deneyim ve yaşama hazır olmayı sağlar. Bir anlamda duyuşsal gelişim ve öğrenme

sağlanacaktır. Örneğin rol oynayan konuşma sırasını bekler, dinler, başkasının sözünü kesmez ve benzeri unsurları doğrudan yaşayarak öğrenmiş olur. Bacanlı'ya göre (1999a: 98) rol oynama yönteminde bireye duygu, değer, problem çözme, tutum ve becerileri kazandırabiliriz.

### **Yaratıcı Drama**

Günümüzde rol oynama yönteminin en önemli uygulanış biçimlerinden biri olan yaratıcı drama, öğrencilerin özellikle hayal dünyalarını, tecrübelerini ve yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlamaktadır. Bu yöntem ile öğrencilerin dünya algılayışları, gözlemlerini, deneyimlerini yansıtır. Diğer insanları, ailelerini, arkadaşlarını, kısaca içinde yaşadıkları gerçek dünyayı daha iyi anlamaya başlarlar (Küçükahmet, 2002: 68).

### **Oyun**

Çocuğun yaşamında oyunun çok önemli rolü vardır. Çocuk oyunla kendisini ifade eder, kurallara uymayı ve çevresindekilerle ilişki kurmayı öğrenir.

Eğitsel oyun, bir kimsenin hoşlanarak yaptığı ya da katıldığı ve öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini, daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan etkinlik olarak açıklanabilir. Oğuzkan (1993: 108) oyun terimini "uzak bir amaç ya da ileriye dönük bir memnuluk duygusu ile ilişkisi olmayan, zevk verici herhangi bir etkinlik" olarak tanımlarken bir anlamda eğitsel oyunun gizli amacı üzerinde durmaktadır.

Oyun modern eğitim metodolojisinin bütüncü bir parçası olmuştur. Katılırken çocuğun kendisini rahat hissettiği, yanlış yapmaktan korkmadığı dikkatini uzun süre üst düzeyde tutabildiği ve farkında olmadan bir çok şey öğrendiği oyun etkinliği, doğal bir öğrenme ortamıdır (Sarıgöz, 1999: 35). Oyun konuşmayı teşvik ettiği gibi toplumda nasıl davranılacağını da öğretir.

Oyun ile konular ilgi çekici nitelik kazanır; öğrenilen yeni tutum, davranış ve becerilerin unutulması engellenecektir. Diğer yöntemlere göre oyunlarda öğrencinin daha dikkatli, yaratıcı, hayalci, esprili ve sentez gücüne sahip olması gerekir (Bilen, 1996: 148). Oyun yöntemi kullanılırken öğretim ile oyun mümkün olduğunca birleştirilmelidir.



Oyunların genellikle kazananları ve kaybedenleri olur, yarışma bireysel olabileceği gibi, takımlar oluşturularak da yapılabilir. Eğitimde öğretmen ve öğrenciler yaratıcılıklarını kullanarak çeşitli oyunlar ortaya koyabilirler. Kısaca Ö. Sönmez' in de (tarihsiz) belirttiği gibi, oyun çocuğun ruh sağlığını dengeler, özgürleşmesini, duygusal boşalmasını kendiliğinden sağlar. Ayrıca eğitsel amacı gizlenerek oynayan çocuğu o ortamda gözlemleyerek onun hakkında pek çok bilgi edinilebilir. Aynı zamanda yetenekleriyle birlikte problemlerini de öğrenebiliriz. Elde edilen bilgiler öğrencinin eğitiminde, yönlendirilmesinde ve rehberliğinde kullanılabilir.

#### **2.1.2.6.8. Simülasyon**

Simülasyon, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim yöntemidir (Şimşek, 1997: 21). Gerçek durumların bir model üzerinde veya sembolik olarak gösterilmesi ve zaman ile mekanın genel olarak sınırlandırılması bu yöntemin ana özellikleridir (Özden, 1997: 153). Öğrencinin gerçek durumun bir benzeri üzerinde eğitilmesine olanak sağlayan bu yöntem, özellikle öğrenciyi gerçek ortamda, gerçek araçlarla yetiştirmenin güç, tehlikeli ve maliyetinin fazla olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Küçükahmet, 1997: 98). Ayrıca aslının yerine "yapay"ın konulması etkinliğine "Benzetişim" ya da "Simülasyon" denilmektedir. Benzetişim ya da simülasyon bir düşünce, bir konuşma gerektirmez, bu yöntem fiziksel etkinlikler bütününden oluşmaktadır. Öğrenciler bir etkinliğe katılarak ve şekil vererek öğrenmeyi somutlaştırırlar, bu da yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktadır.

Benzetim öğrencilere gerçek yaşam koşullarını tecrübe etme fırsatını verir, ilginçliği ise motivasyonu artırır, öğrencinin aktif katılımını, iletişim becerisinin geliştirilmesini ve sınıfın monotonluğundan kurtarılmasını sağlayacaktır (Özden, 1997: 154).

#### **2.1.2.6.9. Bilgisayar Destekli Eğitim**

Teknoloji temelli eğitim öğrenmeyi daha aktif ve interaktif hale getiriyor ve teknolojinin kullanımı öğrencileri motive ederek özgüvenlerini artırıyor (Bryson, 1998). Günümüzde bilgisayar da video, kaset, teyp, tepegöz ve her türlü eğitim



araçları gibi öğreten ve öğrenenlerin hizmetindedir (Öz, 1995: 79). Bilgisayar başarısızlığa çözüm olarak algılanmakta ve uzak hedef olarak bilgisayarın öğretmenin yerini alması beklenmektedir. Çünkü bilgisayar diğer alanlarda olduğu gibi eğitim ve öğretimde de her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Ama bilgisayarın sadece eğitim pedagojisinin bir parçası, yani sadece bir araç olarak algılanması daha doğru olacaktır (Bourguignon, 1994: 9). Bilgisayara gereğinden fazla beklentilerin yüklenmesi, bilgisayarın ne olduğunun, neler yapabildiğinin bilinmemesi ve bilgisayarın bir sihirbaz gibi müthiş şeyler "ürettiği"nin sanılmasından kaynaklanmaktadır. Oysa bilgisayar veri olarak bilinen gerçekleri, verilen komutlar doğrultusunda bu gerçekleri bilgi oluşturacak şekilde işler. Bilgisayarın özelliği, çok miktardaki veriyi çok kısa sürede işleyebilmesi, giriş ve çıkış ünitelerini çalıştırması ve bilgileri birleştirmesidir (Alkan, 1995: 225).

Birkaç yıl öncesine kadar eğitim teknolojisi denildiğinde radyo, televizyon, film şeritleri, video, tepegöz ve kaset çalarlar akla gelirdi. Son on-yirmi yıllarda, eğitim teknolojisi anlayışı hızla değişti ve bu terim CD-ROM, interaktif ve video diskler, yerel ağlar, hipermedia ve telekomünikasyon gibi büyük çapta bilgisayarlara dayalı teknolojiler anlamında kullanılmaya başlanmıştır.

Bilgisayar destekli öğretimde bilgisayarın eğitim sürecinde öğretmenin yerine geçecek bir seçenek olarak değil, sistemi tamamlayıcı, güçlendirici bir araç olarak girmesi esastır (Demirel ve Yağcı, 1999: 73-74).

#### **2.1.2.6.10. Laboratuvar Yöntemi**

Güzel' e göre (Hesapçioğlu, 1994: 219) bu model, öğrencilerin öğretim konularını, kendilerine sağlanan araç gereçlerle, laboratuvar ya da özel dersliklerde bireysel, ya da gruplar halinde gözlem, deney ve gösteri gibi tekniklerle araştırarak, öğrenmelerini sağlar. Bu modelde daha çok uygulama düzeyindeki davranışların kavratılması ve beceriye dönüştürülmesi sağlanabilir.

Laboratuvar yöntemi bir yandan duyuvar yoluyla öğrenmeyi mümkün kılarken, diğer yandan da bilimsel bilginin öğrenci tarafından uygulanmasını sağlar. Böylece öğrenci düşünme gücünü ve el becerisini geliştirir; öğretmenin gözetiminde örnek uygulamaları gözler, deneme-yanılma yoluyla gerekli bilgileri elde eder ve uygulama yoluyla gerekli bilgiyi ve davranışı kazanır (Şimşek,

1997: 20). Laboratuvar yöntemi, öğrencilerin gözlem ve dinleme becerilerini geliştirir. Her öğrenciye çalışma imkanı sağlar, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini derse yöneltir.

#### 2.1.2.6.11. Alan Gezisi

"Gerçek dünyayı görme" imkanını sağlayan alan gezisi, okul ve sınıf içi çalışmalarını tamamlamak, öğrenilenleri daha anlamlı kılmak ve pekiştirmek üzere uygulanan planlı gezilerdir. Gezi öncesi, gezinin amacı, gezi yerine nasıl gidileceği, gezinin planı, nelerin gözleneceği gibi iyi bir planlama sonrası yapılan uygulamada, bireylerin dikkatinin amaçlanan davranış, bilgi ve becerilere yönlendirilmesi gerekmektedir (Küçükahmet, 2002: 65). Alan gezisinin değerlendirilmesi yapılmaz ise çalışma hiçbir anlam ifade etmez. Örneğin; "Büyüklerle saygı duyuş" hedefine ulaşılması için huzur evi gezisi çok etkili bir yöntem olup, öğrencilerin bu duyguyu elde etmeleri sağlanabilir. Duyuşsal alanda alan gezilerinin duyuşsal alanın "tepkide bulunma, değer verme" basamaklarında kullanılması daha uygundur (Güleryüz, 2002: 113).

Sonuç olarak duyuşsal boyutta kullanılacak yöntem ve teknikler çeşitli olmakla birlikte, ilgili duruma ve öğrencilerin sayılarına, cinsiyetlerine ve yaşlarına göre farklı yöntem ve teknikler uygulanabilir. Konferans tekniği tamamen öğretmen merkezli bir yöntem iken; tartışma, soruşturma, rol oynama, oyun, simülasyon, bilgisayar destekli eğitim, laboratuvar ve alan gezisi gibi yöntemler öğrenci merkezli olup, öğrencilerin aktif katılımını sağlar ve yaparak-yaşayarak öğrenmelerini destekler. Bu yöntemler, bireyin hedeflenen ilgi, tutum, değer ve davranışları kazanmasında oldukça etkilidirler. Önemli olan ilgili öğretmenin bilişsel alana göre daha fazla çaba sarf etmeye hazır olmasıdır. Çünkü görüldüğü gibi bu yöntem ve tekniklerin hepsi öğrencinin aktif katılımını sağlamaktadır. Öğretmen, duyuşsal boyut içerikli hedeflere uygun yöntem ve tekniklerle ulaşmaya çalıştığında, ne kadar etkili olduğunu da belirlemelidir. Öğretmen karar verdiği hedeflere ulaşıp ulaşmadığını, ulaşmışsa hangi düzeyde ulaştığını bilmelidir. Bu anlamda ne kadar zor gözüксе de duyuşsal boyut içerikli hedeflerin ölçülmesi ve daha sonra da değerlendirilmelidir. Burada duyuşsal boyut ağırlıklı eğitim-öğretimin etkililik düzeyinin araştırılması bir tarafa

aynı zamanda öğretmenin bu alandaki başarısı, öğrencilerin duyuşsal boyut ağırlıklı öğrenmelerinin ve davranışlarındaki değişmelerin de belirlenmesi söz konusudur. Bu amaçla araştırmanın aşığıdaki bölümünde duyuşsal boyut ağırlıklı eğitim sonucunda, kullanılacak ölçme ve değerlendirme biçimleri açıklanmıştır.

#### 2.1.2.7. Duyuşsal Boyutta Ölçme ve Değerlendirme

Duyuşsal boyut ağırlıklı bir programda sınama durumu duyuşsal eğitimin öğelerini ölçecek nitelikte olmalıdır. Duruma göre öğrenciye performansının eleştirilmeyeceği, sadece işaretleneceği garantisi verilmelidir. Aksi takdirde sosyal kabul hatasının yapılacağı unutulmamalıdır.

İnsan davranışı birçok bileşen ve değişken tarafından etkilendiğinden, davranışın tek puana indirgenebileceğini düşünmek doğru değildir (Erkuş, 1998: 38). Bireyin davranışlarını etkileyen öğeler bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olmak üzere genelde üç grupta incelenmektedir. Bir davranışın sadece bilişsel, duyuşsal ya da psiko-motor olduğu kesinlikle düşünülemez. Hatta bilişsel alanın bilgi basamağından sayılabilecek bazı öğeler olmadan bir alandaki davranışların kazanılmasını beklemek doğru değildir, çünkü bir nesneye, olguya ya da olaya karşı bir sevgi, nefret, tedirginlik gibi duyuşsal tepkiler göstermemiz beklenemez.

Bireyin davranışları hakkında karara varabilmek için özellikle duyuşsal alanda bireyin bir profilini çıkarmak daha yararlı olacaktır (Erkuş, 1998: 39). Bu profil sayesinde birey hakkındaki kararlar daha kapsamlı, güvenilir ve geçerli olacaktır. Ayrıca profili sayesinde bireyin bir mesleğe yönlendirilmesi, işe yerleştirilmesi gibi pek çok konuda kararlar alınabilir.

Duyuşsal boyutun niteliğinden dolayı geliştirilecek ölçme aracının da canlı olması gerekir. Sürekli yeni değişkenler bu ölçme aracını etkileyecektir (Erkuş, 1998: 39). Duyuşsal eğitimde ölçme ve değerlendirmenin güçlüğü buradan kaynaklanmaktadır. Herkes için sihirli sabit bir puana yer yoktur. Her bireyin benzer davranışı aynı puanı kazandıracığı gibi, farklı tepkilerin de aynı puan getirmesi mümkündür.

Duyuşsal alanda ölçme ve değerlendirme sürecinin asıl sorunu bazı davranışsal göstergelerle duyuşsal alan eğitiminin ürününü ölçüp, bireyin

davranışları hakkında karar verememektir. Ama Bacanlı'nın da (1999a: 124) ifade ettiği gibi iyi tanımlanmış duyuşsal hedefler, onları değerlendirmek için çeşitli teknikler önceden belirlenmiş ve duyuşsal program öğelerinde değerlendirme zorunluluğunu kabul etmiş, istekli öğretmen ve okul sistemi için bu sorun o kadar da engel olmaz. Duyuşsal alan ağırlıklı davranışların göreceliğine rağmen, istekli ve tarafsız bir değerlendirmeci bu engeli aşacaktır. Çünkü aşağıdaki olayda olduğu gibi zıt iki davranış ele alındığında öğretmenin değerlendirmesi o kadar da güç değildir. Bu örnekteki insanların davranışları hakkında rahatlıkla aynı karara varılabilir.

Bir gün bir adam yolda bir kazık bulmuş. "Birinin işine yarasın, eşeğini bağlasın" diye kazığı bir kenara çakmış. Sonradan gelen bir adam da "birinin ayağına takılır da düşmesine neden olur" diye kazığı söküp atmış. Aynı konuda birbirine zıt davranış göstermelerine rağmen her ikisi de sevap kazanmışlar (Bacanlı, 1999a: IX).

Duyuşsal boyut ağırlıklı her program uygulama sonrası öğrencinin hangi hedef davranışları kazanıp kazanmadığını belirlemek ve onun eksikliklerini tamamlamak, yanlışlarını düzeltmek amacıyla duyuşsal ağırlıklı bir değerlendirme yapılmalıdır. Bir başka deyişle öğrencide oluşturulması düşünülen davranış değişikliklerinin ne derece gerçekleştiğini ölçmek üzere aşağıdaki ölçme araçları kullanılabilir:

- Kısa cevap gerektiren ya da boşluk doldurmalı testler,
- Çoktan seçmeli testler,
- Evet-Hayır soruları,
- Doğru-Yanlış testleri,
- Açık uçlu sorular,
- Yazılı yoklama,
- Gözlem.

#### **2.1.2.7.1. Kısa Cevap Gerektiren ya da Boşluk Doldurmalı Testler**

Kısa cevap gerektiren ya da boşluk doldurmalı testler, bir kelime, bir rakam, bir tarih, en fazla bir cümle gerektiren sorulardır. Öğrencinin, zihinsel bir

faaliyet sonucu uygun gördüğü cevabı yazması söz konusudur (Yılmaz, 1996: 91). Bilişsel alanda kullanılabilen bu tür testler duyuşsal alanda daha çok, derecelendirme ölçekli test şeklinde kullanılabilir.

Aşağıda duyuşsal boyutu ölçecek ve değerlendirilmesini sağlayacak kısa cevaplı birkaç teste yer verilmiştir.

1. Matematik öğrenmeyi edebiyat öğrenmekten ..... severim.

- A. Çok daha fazla
- B. Biraz daha fazla
- C. Biraz daha az
- D. Çok daha az
- E.

2. Matematik dersini ..... dersinden daha çok severim.

3. "783659: 79= ?" sorusunu "Ahmet'in yaşı Ali'nin yaşının 4 katından 2 fazla, Hasan ise Ahmet'ten 9 yaş küçük, Ali'nin yaşının 3 katından 2 fazladır. Ahmet'in yaşı kaçtır ?" probleminde ..... severim.

- A. Çok daha fazla
- B. Biraz daha fazla
- C. Biraz daha az
- D. Çok daha az

Bu üç soru öğrencinin ilgisini ölçmektedir. Öğrencilerin hangi tür etkinliklere yöneldiği, nelerle uğraşmak istedikleri bu tür sorularla belirlenir. Ayrıca bu tür sorular Likert tipi derecelendirme ölçeği olarak bilinmektedir. Derecelendirme ölçeği cevaplayıcıların belirli tutumlara sahip olup olmadıklarını ve bu tutumları ifade eden davranışların sıklığını da belirlemektedir.

Olumlu bir davranışın sıklığı yüksek ise öğrencinin o davranışı öğrendiği kabul edilir ama aynı davranışın tekrarlanması için pekiştirilmesi gerekir. Davranışın mevcut olmaması, eğitim ihtiyacını ortaya koyacaktır.

#### 2.1.2.7.2. Çoktan Seçmeli Testler

Bu tip sorular, bir soru ile sorunun altında bulunan bir dizi muhtemel cevaplardan meydana gelmiştir. Sorulan soruya "soru kökü" denilirken altta yer

alan seçeneklere ise doğru cevap ve "çeldiriciler" denilmektedir (Başaran, 1974: 400). Oysa duyuşsal alanda kullanılabilen bu tip soruların çeldiricilerinin olması söz konusu olamaz. Duyuşsal alanda aşığıdaki örnekte de görülebileceğı gibi kesin ve tek doğru yoktur. Aslında seçeneklerin hepsi de doğru puanlanabilir. Duyuşsal alanda kullanıldığında bu tip soruların amacı oldukça önem arz etmektedir. Çünkü buradaki amaç, bireyin duyuşsal hazırbulunuşluk, duyuşsal gelişimi ve akademik başarısı hakkında bilgi sahibi olunmaktır.

1- Arkadaşınızın fikrine katılmadığınızı kendisine nasıl bildirirsiniz ?

- A. Arkadaşlığımız sona erer.
- B. Gerekirse kavga ederim.
- C. Arkadaşımın fikrini çürütürüm.
- D. Yanlış bildiğini ve benim düşüncemin doğru olduğunu söylerim.
- E. Bildirmem.

2- Haftada toplam kaç defa gazete satın alırsınız ?

- A. 3 'ten az.
- B. 4 defa
- C. 5 defa
- D. 6 defa

Sonu belirsiz bir hikayeden hareketle çoktan seçmeli bir dizi test maddesi hazırlanabilir.

Duyuşsal alanın karmaşıklığından ve duyuşsal davranışların çok bileşenli ve çeşitli faktörlerden etkilenmesi, bir tek doğrunun olmayıp birbirine ters düşen iki davranışın aynı değeri alabilmesi nedeniyle kısa cevap gerektiren çoktan seçmeli testler tercih edilmektedir. Bu tür ölçme araçlarının ölçme maddesinin ve değerlendirme sürecinin sınırlarını kısıtlaması öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır. Ama ölçeğin, istenen davranışı daha güvenli ölçmesine engel teşkil etmektedir.



### 2.1.2.7.3. Evet-Hayır Soruları

Duyuşsal alan eğitiminde kullanılan bir başka ölçme aracı evet-hayır sorularıdır. Bu sorularda bireyin ilgili soruya vereceği cevabın evet ya da hayır şeklinde olması söz konusudur. Bireye yöneltilen sorunun sadece iki seçeneği vardır, birey ya evet ya da hayır şeklinde cevap yazacak veya cümlenin önündeki seçeneklerden birini işaretleyecektir.

Örnek:

- |              |   |
|--------------|---|
| EVET - HAYIR | 1. Her akşam dişlerinizi fırçalar mısınız ?       |
| EVET - HAYIR | 2. Her tuvalet çıkışında sabun kullanır mısınız ? |
| EVET - HAYIR | 3. Tiyatro seyretmeyi sever misiniz ?             |

Duygu yoğunluğunu ölçen bir soru türü de bireyin ilgili ifadeye tamamen katılıyorum (TK), kısmen katılıyorum (KK), kararsızım (?), kısmen katılmıyorum (KKm), hiç katılmıyorum (HKm) seçeneklerinden birini işaretlemesini gerektiren soru türleridir. Bu tür sorular evet-hayır sorularına göre daha fazla seçenekli olduğundan öğrenciye daha fazla özgürlük tanısı da önemli olan, soru türlerine uygun ölçme aracının seçilmesidir.

- |    |    |   |     |     |  |
|----|----|---|-----|-----|--|
| TK | KK | ? | KKm | HKm | 1. İnsan çalışırsa öğrenebilir.                  |
| TK | KK | ? | KKm | HKm | 2. Okulda elinizden geleni yapmalısınız.         |
| TK | KK | ? | KKm | HKm | 3. Önemli olan, okulda yüksek not almaktır.      |
| TK | KK | ? | KKm | HKm | 4. Not önemlidir, ama öğrenmek daha da önemlidir |

Bu tür ölçekler bireyin ilgi, genel ve özel değerlerinin ve yeteneklerinin belirlenmesinde oldukça etkilidir.

### 2.1.2.7.4. Doğru-Yanlış Soruları

Bu tür sorular yanlış ya da doğru olan bir anlatımdan oluşur. Öğrencilere belli bir bilginin doğru ya da yanlış anlatımı bir cümle halinde sunulur ve onlara bu anlatımın doğru ya da yanlış olduğu sorulur. Öğrenciler uygun gördükleri cevabı ya yazarlar, ya da cümlenin önünde yer alan doğru-yanlış kelimelerden birini işaretlerler (Başaran, 1974:391). Ama bu tür sorularda öğrenci emin



olmadan cevapladığı zaman %50 oranında, doğru cevabı bulma şansına sahip olsa da, duyuşsal alanda bunun böyle olmadığı açıktır. Duyuşsal gelişimde öğrencinin cevabına "kesin yanlıştır" demek doğru olmaz. Yine de gerektiğinde öğrenciye bilemediği her yanlıştın bir doğru cevabı götüreceği söylenebilir. Bu şekilde tesadüfi cevaplardan kaçınılabılır.

Doğru	Yanlış	1. İnsan çalışırda öğrenebilir.
Doğru	Yanlış	2. Okul sevilecek bir mekan değildir.
Doğru	Yanlış	3. Önemli olan, okulda yüksek not almaktır.
Doğru	Yanlış	4. Not önemlidir, ama öğrenmek daha da önemlidir

#### 2.1.2.7.5. Açık Uçlu Sorular

Açık uçlu sorular, öğrencinin uzunluğunun değişebilecek bir ifade yazmasını gerektiren soru türleridir. Raths, Harmin ve Simon (1966) açık uçlu soruların, tutum, inanç, etkinlik ve değerleri belirlemede etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Bacanlı, 1999a: 109).

Örnek:

1. .... dersini hiç sevmem.
2. Hafta sonları ..... yapmayı severim.
3. Annem ve babam beni bir dergiye abone etmek isterse, ..... dergiyi seçerdim çünkü .....
4. .... türü kitapları okuyanlarla arkadaşlık etmem.
5. Arkadaşlarla birlikte ..... tür filmler seyretmeyi severim.

Kısa cevap gerektiren ve çoktan seçmeli testlere göre bu testler daha güvenilirdir, çünkü cevaplayıcı kendi duygularını yansıtmada yönlendirilmemektedir.

#### 2.1.2.7.6. Yazılı Yoklama

Duyuşsal davranışların ölçülmesini sağlayacak bir başka ölçek türü yazılı yoklamalardır. Duyuşsal eğitim sürecinde kullanılabilecek yazılı yoklamalar: hikaye, tamamlama ve kompozisyonlardır. Bu tür soruların sınırlarının

belirlenmesinin güç olması onların kullanılmasını zorlaştırmaktadır. Ama hikaye tamamlama türü sorularda hikayenin verilen kısmı iyi hazırlanmışsa, sınırları açık ve seçik belirlenmişse öğrencinin duyuşsal davranışlarını yansıtan ilgi, tutum, korku, beklenti, istek gibi duyuşsal değişkenlerini ölçmemiz mümkündür. Hikaye tamamlama ve kompozisyon gibi soruların hazırlanması diğer ölçekler gibi uzun süre ve emek gerektirmez; ama duyuşsal davranışların çeşitliliği açısından ölçütlerin belirlenmesini güçleştirir. Hazırlanması, uygulanması ve cevap anahtarının oluşturulması ve değerlendirmenin güç olmasıyla birlikte oldukça az sayıda davranış ölçtüğü için pek kullanılmamaktadır.

Örnek 1: Hikaye tamamlama (Bacanlı, 1999a: 113):

Bir adam gece 11'de ıssız bir caddede yürüyor. Köşeyi dönünce bir kadının kafasına vuran ve onu soymaya çalışan bir serseri görüyor. Kadın cüzdanını sıkı bir şekilde tutuyor. Adam kadına yardım etmesi gerektiğini anlıyor. Etrafta da ona yardım edecek başka kimse yok. Adam köşeyi dönüp gitse de kimse bunu bilmeyecek.

Yukarıdaki hikayeyi 20 satırı geçmeyecek şekilde tamamlayın.

Örnek 2: Kompozisyon çalışması:

Mahalli bir gazetede mahallenizin raportörü olarak bir günlük, yaşanmış ya da yaşanabilecek bir yazı yazın.

Öğrencinin, böyle bir kompozisyon çalışmasıyla, ilgi, tutum, değer ve düşüncelerini yansıtmayı beklenmektedir. Bunun için sosyal kabul hatasının en aza indirgenmesi için bu çalışmanın sadece edebiyat açısından değerlendirileceği bildirilmelidir. Öğrenci bu çalışmada hem kompozisyon yazma becerisi, hem dilbilgisi hem de duyuşsal gelişim açısından değerlendirilecektir.

#### **2.1.2.7.7. Gözlem**

Gözlemde, bireyin özelliklerinin ve dışa yansıyan ilgi, tutum, değer, istek ve beklentilerinin farkına varması; değerlendirmede öğretmenin öğrencilerin duyuşsal davranışlarını gözlerken kaydedilmesini uygun gördüklerini ilgili yere

(genellikle öğrenci dosyasına) not etmesi söz konusudur. Sanıldığı gibi güç bir işlem değildir, yeter ki öğretmen yansız bir bakış açısı ile emek vermeye hazır olsun.

Duyuşsal eğitim açısından öğrencinin arkadaşlarına saygı duyması, konuşma sırasını beklemesi, karşı düşünceye sahip olanlara saygılı olması, fiziksel farklılıkları göz önünde bulundurmaması, diğer öğretmenlere karşı uygun davranışlar sergilemesi, görüştüğü kişileri fark edip not alması, istendikten sonra o kadar zor bir iş değildir.

Ülkemizde öğretmenlerin bu tür değerlendirmeye istekli olmayışları herhalde kendilerinin de duyuşsal eğitimden yoksun olmalarından kaynaklanmaktadır.

#### **2.1.2.8. Duyuşsal Boyut Ağırlıklı Eğitim Programı**

Bu bölümde duyuşsal boyut ağırlıklı örnek bir eğitim programı sunulmuştur. Bu amaçla eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılacak özellikler hedeflerle belirlenir, bu hedeflere ulaşmak için yapılacak etkinliklerde kullanılacak araç ve gereçler, saptanan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ölçme olanağı verecek değerlendirme boyutları öğretim programında yer alır. Duyuşsal ağırlıklı bir eğitimin uygulanabilmesi için önce hedefler geliştirilecek daha sonra hedeflere uygun yöntem ve değerlendirme biçimine karar verilecektir.

Ülkemizde uygulanan yabancı dil eğitimi başarısız olduğu artık herkes tarafından kabul edilmektedir. Yabancı dil öğrenirken birey duygularından fazlasıyla etkilenmektedir. Bireyin merakı, ilgisi ve tutumu yabancı dil öğrenmeyi destekler nitelikte olmakla beraber öğretmenin sevgi, istek ve çabaları eğitimin başarısını önemli derecede etkileyecektir. Böyle bir duyuşsal eğitimde bilgi ve beceri temelli programlar yeterli olamayacaklardır. M. T. Crucilla öğrenmenin "nasıl olacağı" kadar "öğrenmenin nasıl sağlanacağı" konuların üzerinde odaklanması gerektiğini savunmuştur (Affection Education In the New Millenium: 1998). Artık yeni bin yılda bilgi ve beceri temelli programlar tek başına bireyin ve toplumların ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Duyuşsal eğitime gereken ağırlığın verilmemesi sonucu her türlü sıkıntı dünya düzenini sarsmaya devam edecektir.

Affection Education in the New Millenium konferansının (Yeni bin yılda Duyuşsal Eğitim) (1998) kayıtlarına göre çeşitli Avrupa ülkeleri duyuşsal boyutu eğitim sistemlerine yerleştirmeye gayret etmektedirler. Ayrıca bu tür eğitim aynı zamanda bireyin duyuşsal gelişimini destekler nitelikte olması gerektiği önem kazanmaktadır.

Kaliteli bir duyuşsal eğitim hatta genel eğitimin başarısı önemli oranda aşağıdaki durumlara bağlıdır (School of Library and Information Science, 1996):

- Tüm öğrencilerle sürekli ve devamlı düzenli bireysel etkileşim gereklidir,
- Öğrencilerin grup projelerine katılarak kişiler arası etkileşimlerde bulunmaları sağlanmalıdır,
- Öğrencilerin bölgesel projelerde uygulamalı olarak çalışmalarını sağlamak için bölgesel destek grupları belirlenmelidir,
- Öğrenci-öğretmen ilişkisi yoğunlaştırılmalıdır ve
- Eğitim kurumunun atmosferinin informal olmasına gayret edilmelidir.

Bu amaçla kurum içinde ve kurum dışında herkesin sorumluluğu vardır. Duyuşsal ağırlıklı bir eğitim diğer eğitim türlerine oranla daha çok planlama gerektirir. Duyuşsal eğitimde öğretmen, davranışlarını ve etkinliklerini dikkatli ve titizlikle yapmalıdır. Aksi takdirde eğitimin hedeflerinden sapması kaçınılmaz olacaktır. Aşağıda ilköğretim birinci kademe 5. sınıflarına uygun duyuşsal boyut ağırlıklı bir İngilizce dersinin örnek bir programı sunulmuştur.

### ÖRNEK BİR GÜNLÜK PLAN

#### A-Biçimsel Bölüm.

Dersin Adı: İngilizce.

Sınıfı: 5.sınıf.

Ünitenin Adı: I get up at seven.

Süre: 4 ders saati.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler: rol oynama, taklit.

Kaynak Kitaplar: ilköğretim İngilizce - Spring Student's Book.

Araç- Gereçler: öğrenci sırası, öğrenci çantası, kalem, kitap, kaşık, çatal ve battaniye.

Ünitenin Örüntüsü: Geniş zaman, saat bilgisi.

Ana Nokta: Geniş zaman sürekli yapılan davranışların anlatımında kullanılmaktadır.

Hedef 1: Tam saat okumada zevk duyuş.

Davranışlar:

- 1- İngilizce saat okumayı öğrenmek için zaman ayırma,
- 2- Verilen saatin kaç olduğunu zevkle söyleme / yazma,
- 3- Verilen saati söyleyemeyene isteyerek yardımda bulunma.

Hedef 2. Geniş zamanlı cümleleri kullanmaktan zevk alış.

Davranışlar:

- 1- Kendisine verilen geniş zamanlı cümleleri öğrenmek, ezberlemek için zaman ayırma,
- 2- Verilen cümleleri zorlama olmadan ve istenilen nitelikte özenle yapıp bitirme,
- 3- Grup üyeleriyle isteyerek yardımlaşma,

Hedef 3: İngilizce Öğrenmekten Zevk Alış.

Davranışlar:

- 1- İngilizce cümleleri kullanmaktan zevk alma,
- 2- İngilizce cümleleri kullanmaları için arkadaşlarına yardım etme.

## **B- Giriş Bölümü.**

1-Dikkat çekme: Arkadaşlar bugün kitabınızın 6-c bölümünü canlandıracağız.

2-Güdüleme: Bunun için 5 kişilik gruplar oluşturup rol oynamamız gerek.

3- Gözden geçirme: evleri birbirine yakın oturan 5 kişilik gruplar oluşturalım.

4- Derse geçiş: öğretmen aşağıdaki cümleleri okur:

This is Cenk, he is a student.

She gets up at seven o'clock

She leaves home at eight o'clock

She gets on a bus

She arrives at school at nine o'clock

She studies at school

She has dinner at seven o'clock

### C- Geliştirme Bölümü

- 1- Öğretmen iki ya da üç defa yukarıdaki cümleleri yüksek sesle okur.
- 2- Öğrencilerin önce grup halinde sonra alt gruplar halinde daha sonra da teker teker okumaları sağlanır. Gerektiği kadar düzeltme ve tekrar yapılır. Sınıftaki saatin ayarlanması ile birlikte saate uyacak davranışların taklidi öğrencilerin okumaları desteklenmelidir.
- 3- Rolü oynayacak gruplar hazırlanır. Bu rol oynama etkinliğinde beş role ihtiyaç vardır.
  - a- Saatleri söyleyecek,
  - b- Verilen saatte yapılması gereken etkinliği taklit edecek,
  - c- Yapılan etkinliğin İngilizcesini 1. tekil şahıs halinde söyleyecek ve tekrarlayacak iki kişi ve
  - d- Yapılan etkinliğin 3. tekil şahısla İngilizce söyleyecek, toplam 5 kişi belirlenir.
- 4- İlgili Metin deftere yazdırılır.
- 5- Roller ilkin öğretmen yardımı ve yönlendirmesiyle oynanır.
- 6- Daha sonra söz konusu oyun farklı gruplar tarafından sergilenir. En iyi grupların belirleneceğini söyleyerek öğrencilerin oyunu sergileyen grubu dikkatlice dinlemeleri istenir. Eğer oynayan grup yanlış yapar ya da unutursa doğruyu söyleyecek grubun bir (+) alacağını ifade ederek öğrencilerin dikkatlice, isteyerek ve ilgiyle katılmaları ve çalışmalarını sağlanır. Bu şekilde zamanda öğrencinin arkadaşlarına saygılı davranması ve olumlu tutum beslemesi beklenir.

### D- Sonuç Bölümü.

- 1- Özet: saat örnekleri tekrarlatılarak geniş zamanlı cümlelerin önemi ve kuruluşu hatırlatılır.
- 2- Tekrar güdüleme: herhangi bir tanışma esnasında yapılan bu oyunun neredeyse aynı şekilde olacağı vurgulanacaktır. Günlük yaşam geniş zamanlı cümlelerle ifade edilir.
- 3- Kapanış: It's ..... o'clock.
  - I leave home at ..... o'clock.
  - I go to bed at ..... o'clock.

**E. Değerlendirme.**

1- Aşağıdaki cümlelerde, boş bırakılan yerleri verilen sözcüklerle tamamlayınız.

study / nine o'clock / dinner / home / gets up / bus

She ..... at seven o'clock.

He leaves ..... at eight o'clock.

I gets on a .....

We arrive at school at .....

We ..... at school.

They have ..... at seven o'clock.

2- Gözlem: Öğrencilerin davranışları ve tutumları gözlenir, not edilir. Bu tür gözlemler ders süresince yapılmalı ve ilgili değerlendirme daha çok yetiştirmeye dönük yapılmalıdır.

**2.2. İlgili Araştırmalar**

Araştırmanın bulgularının kontrol edilmesi ve benzer araştırmaların incelenmesinin çalışmaya olumlu katkı getireceği düşüncesiyle konu ile ilgili Türkiye ve yurtdışında ulaşılabilen araştırmalar özetlenmiştir.

**2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Gömlüksiz (2003) "İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirliği" başlıklı bir araştırmada üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin duyuşsal özelliklerini, derse ilişkin tutum ve görüşlerini ölçecek güvenilir ve geçerli bir aracın oluşturulmasını amaçlamıştır. İlgili literatür, öğrenci görüşleri ve uzman yargısı sonucunda ilkin 38'i olumlu, 53'ü olumsuz toplam 91 madde oluşturmuştur. Bu 91 maddelik ölçeğin, Fırat Üniversitesinin çeşitli fakülte ve yüksekokulların ikinci sınıflarında okuyan ve random yoluyla seçilen 310 öğrenciye uygulanması sonucunda yapılan analizlerle faktör yükü 0.35 ve 0.35 üstü olan tüm maddeler ikinci analize tabi tutulmuşlardır. Sonuçta ölçek 18 olumlu, 38 olumsuz olmak üzere toplam 56 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.95



düzeyinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. İlk ölçekte yer alan 91 madde, beş ana başlıktan oluşurken ikinci analiz sonucunda Cinsiyet alt başlığına ilişkin toplam 12 tutum cümlesinin hiçbirinin işler olmadığından son ölçekte sadece dört alt başlık altında toplam 56 madde yer almıştır:

- İlgisi: 14 olumlu; 7 olumsuz
- Güven: 11 olumlu; 7 olumsuz
- Kullanışlık: 6 olumlu; 4 olumsuz
- Öğretmen: 7 olumlu; - olumsuz

Uzun, Sağlam'ın danışmanlığında (2003) "Orta Öğretim Biyoloji Programında Genetik Konularının Değerlendirilmesi ve Öğrencilerin Genetiğe Karşı İlgisinin Saptanması" konulu bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Tezin amacı genetik konularının orta öğretim programı ve ders kitaplarında ne ölçüde yer aldığını ortaya koymak, ve lise öğrencilerinin genetik konularına olan ilgileri ile akademik başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla orta öğretim kurumlarının genetik ders kitapları ve programları incelendikten sonra öğrencilerin ilgili konulardaki başarı durumlarını belirlemek için 30 maddelik bir başarı testi , konuya ilgilerini belirlemek için ise 29 maddelik bir beşli likert tipi ilgi ölçeği geliştirilmiştir. Her iki araç 2001-2002 öğretim yılı bahar döneminde, Ankara'daki orta öğretim kurumlarında öğrenim gören rastgele seçilen 160 lise son sınıf, fen bölümü öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucu lise 3 ders kitaplarında genetik konuları ile ilgili "Genetik Bilgi Taşıma Moleküller, Kalıtım, Populasyon Genetiği, Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği" konularına rastlanırken lise 1 ve lise 2 biyoloji ders kitaplarında ise "Genetik" başlıklı herhangi bir konuya ulaşılmadığı, ama lise 1 ders kitabında genetik bilgileri içeren konuların yer aldığı görülmüştür.

Araştırmada yapılan istatistiksel analizler sonucu konuya yüksek ilgi gösteren öğrencilerin genetik başarı testi ortalamaları, orta ve düşük ilgi gösteren öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Orta ilgi ile düşük ilgi grupları arasında ise anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Ayrıca bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler yapılmıştır:

- Lise Biyoloji Öğretim programının çağın gelişmelerine ve günün koşullarına uygun olması için Üniversite- MEB işbirliği geliştirilmelidir,
- Öğretmenlerin güncel biyoloji konularında haberdar olabilmeleri için sık sık hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir,
- Öğrencilerin biyoloji konularına olan ilgilerini artıracak güncel etkinliklere (Gezi, araştırma ödevleri, görsel aktiviteler...) ağırlık verilmelidir,
- Özellikle bu alanda kabaşık öğrenme desteklenmelidir,
- Öğrencilerin ilgilerini artıracak öğretim teknolojilerinin kullanılmasına ağırlık verilmelidir.

Gömlüksiz (2002) "Affective Dimension in Foreign Language Learning" başlıklı yazısında yabancı dil öğreniminde duyuşsal boyutu incelemiştir. Yazar, eğitim süreci esnasında davranış değişikliğinin gerçekleşmesinde üç koşulun yerine getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu koşullar çevreyle etkileşim, davranışlarda değişiklik ve kalıcı izli değişikliklerdir. Eğitimin duyuşsal boyutunda ise duyular, heyecanlar ve değerler yer almaktadır. Bu duyguların desteklendiği durumda bireyin öğrenmeye karşı pozitif, olumlu davranışlar sergilemesi beklenir. Böylece davranış değişikliği şekillenir. Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma Fırat üniversitesi birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine uygulanan bir anket ile yürütölmüştür. Araştırmının evrenini Fırat üniversitesinin tüm öğrencileri, örneklemini ise sadece bir ve ikinci sınıflar oluşturmaktadır çünkü diğer sınıflarda İngilizce dersi verilmemektedir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan "İngilizce dersi ile ilgili Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği" 38'i pozitif ve 18'i olumsuz tutum olmak üzere toplam 56 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 2001-2002 yılının güz dönemi final sınavlarında uygulanmıştır. Ölçek beş seçenekli Likert tipi bir ölçektir. Verilerin yorumlanması her maddenin aritmetik ortalaması dikkate alınarak aşığıdaki bulgular elde edilmiştir.

Bu araştırma sonucu öğrenciler:

- İngilizce öğrenebileceklerine inandıklarını,
- Hata yaptıklarında olumsuz etkilendiklerini,
- Sınav öncesi heyecanlı ve tedirgin olduklarını,

- İngilizce'nin önemli bir dersinin olduğunu ve İngilizce öğrenmek istediklerini,
- En zor dersin İngilizce dersi olduğunu,
- Hayatın kazanılmasında İngilizce'nin etkili olduğunu düşündüklerini,
- İngilizce öğretmenlerine karşı olumlu tutumlar taşıdıklarını beyan etmişlerdir.

Sonuç olarak yabancı dil eğitiminde duyuşsal boyutun desteklenmesi ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Başar (2002) "İlköğretim Öğrencilerinde Duyuşsal Özelliklerin Öğrenilmesinde Öğretmen Etkinlikleri" konulu bir tez hazırlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin duyuşsal tutumları ile öğretmenlerin öğrencilerinin duyuşsal yaşantılarını düzenleyici etkinlikleri arasındaki ilişki ortaya çıkarılmak istenmiştir. Araştırmanın evrenini Uşak ilinde 153 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 1054 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise rastgele seçilen 330 öğretmendir. Hem evrenin hem de örneklemin % 63'ü bay, %37'si bayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Evreni ve örneklemini oluşturan öğretmenlerin %46'sı şehir merkezinde, geri kalan %54'ü kasaba ve köylerde görev yapmaktadır. Veriler üç ayrı ölçme aracı ile toplanmıştır. Birincisi kişisel verileri içermektedir, ikinci ve üçüncü ölçme araçları ise bir takım işlemlerden sonra oluşturulmuştur. Bu işlemler Goleman'ın kitabında yer alan teorik temellere dayalı olarak soruların geliştirilmesi ve bir pilot çalışmada yapılan bir takım madde analizleridir. Örnekleimde elde edilen verilerle, hem ikinci hem de üçüncü ölçme aracının da madde analizi yapılmıştır. Duyuşsal özellikleri ölçtüğümüz ölçek dört ana boyuttan oluşmaktadır "Dışa dönüklük, duygularını kontrol etme, duyguların farkında olma ve empati". Bu aracın ortaya koyduğu ölçümlerin güvenilirliği 0.79' dur. Üçüncü ölçme aracı öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları ve öğrencilerin duyuşsal yapılarına faydalı olabilecek etkinlikleri ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçeğin güvenilirliği 0.89 bulunmuştur. Üçüncü aracın ortaya koyduğu beş etkinlik şunlardır: 1- Öğrenci merkezli olma, 2- sosyal duyarlılık, 3- iletişimde geri bildirimde bulunma, 4- öğrencinin kendini tanımasına yardım etme, 5- öğrenciye değer verme. Yapılan analizler sonucunda korelasyonların büyük bir bölümünün orta düzeyde bulunması öğretmenin duyuşsal özelliklere

sahip olmasının tek başına yeterli olmadığını, öğrencilere sundukları yararlı etkinliklerin ortaya çıkabilmesinin başka faktörlere de bağlı olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Duyuşsal özellikleri yüksek olan öğretmenler sınıflarında öğrencilerinin duyuşsal özelliklerine katkıda bulunabilecek etkinliklerini yapma eğilimindedirler. Tek başına yeterliği olmadığı görünen ama gerekliliği anlaşılan duyuşsal özelliklerin yanında ne gibi faktörlerin, öğretmenlerin sınıf içinde çocukların duyuşsal özelliklerine katkıda bulunabilecek aktiviteler sergilemesine etki edebileceği yapılacak araştırmaların konularını oluşturabilir.

Sarar Kuzu (2002) "Öykünün Çocuğun Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimine Katkısı Bağlamında Öykü Seçimi" başlıklı bir araştırmada çocuk edebiyatı kapsamında edebi türlerden olan öykünün ve öykü seçiminin 2-14 yaş dönemi çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimine etkisini ele almakla birlikte çocuk öykülerinde bulunması gereken bilişsel ve duyuşsal özellikleri incelemiştir. Duyuşsal alanda yer alan sevgi, neşe, ümit, coşku, gibi olumlu duyguların yanında kaygı, nefret, şiddet, üzüntü ve korku gibi olumsuz duyguların da öğrenci tarafından tanınması gerektiği savunulmaktadır. Olumlu ve olumsuz duygular çocuğun normal duyuşsal gelişimin bir bütünü oluşturmaktadır. Yine de çocuğun umutsuzluğa düşürülmesi, duygularının incitilmemesi ve ruhsal yaraların oluşturulmaması gerekmektedir. Çocuk öykülerinin en önemli ölçütlerinde birkaçı: iyilik, dürüstlük, çalışkanlık, erdemlik, üretkenlik, sevecenlik, sorumluluk gibi üstün davranışları tanıtmak ve bu özellikleri benimseme gibi bilişsel ve duyuşsal davranışlar kazandırmaktır. Sarar Kuzu çalışmasında incelemiş olduğu iki öykünün duyuşsal özelliklerini betimlemektedir.

Birinci öykü Kemalettin Tuğcu'nun eseri olan "Babanın Günahı" incelenmiş ve ilgili duyuşsal özellikler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Üvey annelere güvenmeme, onları sevmeme, (-)
- Kadere razı olma, ilahi adalete teslim olma, (-)
- Anne babalara güvenmeme, (-)
- Anne babalar için hakaret, küfür sözcükleri, aşağılayıcı sözler kullanma, (-)
- Anne babaları yargılama, (-)
- Anne babalardan nefret etme, (-)

- Çalışkan öğrenci olma, (+)
- Müziğe ilgi duyma, (+)
- Okuma isteği besleyen yoksul çocukları anlama, (+)
- İnsanları affetmeme. (-)

İkinci öykü, Çetin Öner' in eseri "Gülibik" incelenmiş ve ilgili duyuşsal özellikler aşağıda verilmiştir:

- Kitap sevgisi; kitaba ve bilgiye değer verme, (+)
- Köy çocuklarını anlama, onların emeğine saygı duyma, (+)
- Yoksulların yaşam mücadelesine saygı duyma, (+)
- Hayvanlarla dost olma, onları sevme, onlara zarar vermeme, (+)
- Doğayı sevme ve koruma, (+)
- İyi koşullarda okumanın ve sahip olduklarının değerini bilme, (+)
- Okul eşyalarını temiz ve dikkatli kullanma, (+)
- İnsanların yoksulluklarından kaynaklanan eksiklikleriyle alay etmeme.(+)

Bu iki incelemeden de anlaşıldığı gibi çocuk dünyasında çok önemli bir paya sahip öyküler, duyuşsal gelişim açısından ne kadar olumlu duygular içeriyorlarsa ((-) olumsuz duyuşsal özellikleri, (+) işareti ise olumlu duyuşsal özellikleri ifade etmektedir) olumsuz duygular da içermeleri gerekmektedir. En önemli unsur olumlu tutumlar ile olumsuz tutumlar arasındaki dengenin oluşturulmasıdır.

Yolcu (2002) "Yabancı Dil Öğrenimi" başlıklı yazısında yabancı dil öğrenmenin önündeki engelleri açıklayarak yabancı dilin öğrenilmesinde motivasyonun kaynakları üzerinde odaklanmaktadır. Yolcu' ya göre bir veya birkaç yabancı dili bilgi ve becerileri arasında görmek isteyen insanoğlu bu işin zorluğuna katlanmak istememektedir. Ama yabancı dil öğrenme konusunda yeterli heyecana sahip ve kendisini motive edecek derecede bir yabancı dil sevgisine sahip olmak isteyen insanlar bu zorluğun üstesinden gelmeleri mümkündür. Aristo bütün bilgilerin temelinde merak, araştırma ruhu ve yeni bir bilgi karşısında heyecan duygularının yattığını ifade etmiştir. Ama yine de

ülkemizde yabancı dil konusunda insanların yeterince istekli davrandıkları söylenemez.

Yabancı dilin öğrenilmesinde hevesin ve zihinsel gücünün desteğiyle bu isteğin eylemlere dönüşmesi mümkündür. Kısaca önemli olan bireyin zihinsel ve duygusal bütünlüğünün korunmasıdır. Dil öğrenmek insanın kendi dünyasında yeni heyecanlara sebep olan kelimeler ve cümleler öğrenmektir. Yabancı dil öğrenenin hiç bir zaman umudunu yitirmemesi ve kararlılıkla yoluna devam etmesi başarılı olmanın önemli anahtarlarından biridir.

İnsanlar genelde rahat olacakları seçenekleri tercih ederler. Daha sonra deneyimlerini ve sonuçlarını ortaya koymak yerine mazeretler ve 'Ama' lar üretirler. Bunun nedeni ise kaybetme, yorulma, mükemmel yapamama, akıllıca görünememe, yanlış yapma, hayal kırıklığı, emeğin takdir edilmemesi, sınırların bozulması gibi korkulardır.

Herhangi bir konuda başarıya ulaşabilmek için söz konusu başarıyı hayal edip, eyleme geçmeyi gerektirir. Düşünceler öğrenme sürecinin başlangıç noktasını oluşturur, olumlu ve etkili oldukça olumlu ve aktif duyguların yolunu açarlar. Bu duygular düşünceleri canlı tutar ve insanı harekete geçirirler. Bu hareketler ise bireyi başarıya götürürler. Yabancı dil öğrenme sürecinde ortaya çıkacak zorluklar ve sıkıntılar karşısında sarsılmayacak ve hedefe götürecek duygulara ihtiyaç vardır. Sonuçta yabancı dil öğrenmeyi engelleyen düşünce ve duyguları yenmek amacıyla aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:

- Yanlış yapma korkusunu yenmek,
- Anlaşılmayanları çekinmeden sormak,
- Öğrenilecek dili ilgi alanları içine almak,
- Öğrenmek için konuşmaktan ve dinlemekten usanmamak,
- Kullanıma dikkat etmek: basit ve doğal bir kullanımı tercih etmek,
- Yabancı dili öğrenirken not almak,
- Planlı ve sistemli okumak,
- Hayattaki gerçekleri görmezlikten gelmeme: herkes en az bir yabancı dili öğrenebilme yeteneğine sahiptir,
- Yabancı kültüre karşı endişe ve paniğe kapılmamak,
- Sorumluluk almaktan kaçınmamak,
- Öğrenme şeklini organize etmek,



- Yaş ve statüyü sorun etmemek,
- Öğrenilen dilde düşünmek,
- Yabancı dili öğrenirken eğlenmeyi ihmal etmemek.

Kaya (2000) "Yabancı Dil Öğretmenlerinin Öğrenmeyi Kolaylaştırıcılığını Ölçen Ölçme Aracının Geliştirilmesi" başlıklı çalışmasında yabancı dil öğretmenlerinin öğrenmeyi kolaylaştırmak için sahip olmaları gereken davranışları ortaya çıkarmayı ve bu davranışların ölçülmesini sağlayan bir ölçme aracı geliştirmiştir. Hazırlanan 28 maddelik ölçme aracı taslağının güvenilirliğini belirleyen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .95 düzeyinde oldukça yüksek çıkmıştır. Ayrıca faktör analizi sonucunda elde edilen .30 ile .60 arasındaki yükler "orta", .60'ın üstündeki yükler ise "yüksek" olarak kabul edilip, ölçme aracı taslağındaki tüm maddelerin "Yabancı Dil Öğretmenlerinin Öğrenmeyi Kolaylaştırıcılığını Ölçen Ölçme Aracı" ında yer alacağı kararına varılmıştır. Söz konusu 28 madde aşağıda verilmiştir:

- 1- Öğrencilerin karşısında olduğu gibi görünme (Rol yapmama),
- 2- Öğrencilerle her konuyu tartışmaya açık olma,
- 3- Öğrencilerin, bazı konuları kendisinden iyi bildiklerini kabul etme,
- 4- Öğrencilerin, başkalarına ait sorunları çözebileceklerini bilme,
- 5- Öğrencilerin rahat edebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturma,
- 6- Öğrencilerin konulara ilgi duyabilmeleri için her türlü önlemi alma,
- 7- Öğrencilerin arada bir dersi umursamadıklarında hoşgörülü olma,
- 8- Öğrenciler arada bir, yeni bilgiler kazanmak istemediklerinde hoşgörülü davranma,
- 9- Öğrencilerin ödüllendirilmeye ihtiyaç duyduklarını bilme,
- 10- Öğrencilerin başarılarını ödüllendirme,
- 11- Öğrencilerin önemsenilmeye ihtiyaç duyduklarının farkında olma,
- 12- Öğrencileri önemseme,
- 13- Öğrencilerin önemsenilmeye ihtiyacı olduğunu bilme,
- 14- Öğrencilere inanma,
- 15- Öğrencileri saygın kişiler olarak görme,
- 16- Öğrencilere nasıl yardım edileceğini bilme,
- 17- Öğrencilerin neyi öğrenmek istediklerini bilme,



- 18-Öğrencilerin ilgilerinin neler olduğunu bilme,
- 19-Öğrencilerin sorunlarının olup olmadığını bilme,
- 20-Öğrencilerin başkalarına ait hangi tür sorunları çözebileceğini bilme,
- 21-Öğrencilere duygularını zorla kabul ettirmeye çalışmama,
- 22-Öğrencilere karşı her konuda yansız olma,
- 23-Öğrencilere karşı değerlendirci ve yargılayıcı olmaktan çok anlayışlı olma,
- 24-Öğrencilere takdir edildiklerini hissettirme,
- 25-Öğrenciler için karşılıklı anlayışa dayalı bir sınıf ortamı oluşturma,
- 26-Öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmaya çalışma,
- 27-Öğrencilerin kendilerini anlamasına yardımcı olma,
- 28-Öğrencilerin kişiliklerini kazanmalarına katkı sağlama.

Bu maddelerden özellikle 5, 6, 17, 18, 25 ve 28 nolu maddeler yabancı dil öğretiminde duyuşsal boyutun önemini vurgulamaktadırlar.

Özgül (2000) "Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Müzik 1 ve Müzik 2 Derslerine İlişkin Duyuşsal Özelliklerinin / Tutumlarının Değerlendirilmesi" konulu bir çalışma ile sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin Müzik 1 ve Müzik 2 derslerine ilişkin tutumlarına/duyuşsal özelliklerine bir bakış açısı oluşturmaya çalışmıştır. Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında, 1998-1999 öğretim yılı güz döneminde Müzik 1, bahar döneminde Müzik 2 dersini alan 379 öğrenci araştırmanın kapsamını oluşturmuşlardır. Öğrencilerin Müzik 1 ve Müzik 2 dersleri ile ilgili tutumlarını ölçmeye yönelik 2 tane likert tipi beşli dereceleme ölçeği ve iki açık uçlu soru yöneltilerek veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin müziğe ilgilerinin olumlu yönde, Müzik 1 ve Müzik 2 derslerini "önemli, zevkli, faydalı" aynı zamanda "zor" buldukları, okulda en çok çalmak istedikleri çalgıların "bağlama, org, piyano, gitar" olduğu sonucuna varılmıştır. Önerilerden en önemlileri ise aşağıda verilmiştir:

- Müzik dersleri başlamadan önce öğrencilerin müzik dersine yönelik kalıplaşmış olumsuz tutumları olabileceği dikkate alınmalı ve bu tür öğrencilerle diyalog kurma yoluyla eğitim sürecine etkin katılımları sağlanmalıdır,

- Ders esnasında öğrencilerin problemleri erken teşhis edilmeli ve problemleri giderecek önlemler alınmalıdır, gerekirse ders dışı çalışma saatleri de ayarlanabilir,
- Öğretim elemanları müzik derslerine yönelik öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini, öğrenme-öğretme süreçlerini, öğrencilere kazandırılması beklenen müziksel davranışlara yönelik araştırmacı yaklaşımlar geliştirmeli ve uygulamalıdır,
- Öğretim elemanları öğrenme-öğretme sürecindeki tüm etkinliklere araştırmacı yaklaşım sergilemelidir.

Semerci Ç., Semerci N. ve Yazıcıoğlu'nun (2000) "Duyuşsal Boyutun Ölçülmesi" başlıklı çalışmalarında duyuşsal boyutunun tutum ögesi üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Yazarlar tutumların doğrudan gözlenemez olması ölçülemez anlamına gelmediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca tutumların ölçülmesinde birçok sakınca bulunmaktadır:

- Rastgele cevaplar verilebilir,
- Gerçek duygular yansıtılmayabilir,
- Maddeler okunmadan cevaplanabilir,
- Derecelemeler arasında kararsızlık yaşanabilir,
- Bireyler için çoğu zaman ortak doğru cevap olmayabilir.

Bu olumsuzlukların giderilmesinde birkaç önlemler alınabilir:

- Ölçme aracı uygulanırken bireylerin gözlemlenmesi,
- Aynı davranışı ölçen zıt ifadelerin kullanılması,
- Cevaplama işlemine başlamadan önce bireylerin amaca dönük güdülenmesi,
- Kontrol maddelerinin kullanılması,
- Sonuçların sözel olarak tartışılması ve eğilimin belirlenmesi,
- Danışman öğretmenlerden birey hakkında bilgi alınması.

Ayrıca olumlu tutumların bilişsel başarıya katkılarının önemli olduğundan, Semerci ve arkadaşlarının, "Fırat ve İnönü Üniversitelerinde İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Duyuşsal Boyutlarının Ölçülmesi"ne çalışmışlardır. Araştırmada Fırat ve İnönü Üniversitelerinde 1998 öğretim

yılında ilköğretim sertifikasının kurslarına katılan bin adaydan 249 tanesi random yoluyla seçilmiştir. Yazarlar tarafından oluşturulan ve uygulanan likert tipi ölçeğin 22 olumlu, 8 olumsuz olmak üzere toplam 30 maddesi bulunmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında Fırat ve İnönü Üniversitelerinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının iyi olduğu ortaya çıkmış ve genelde her iki üniversitede konuyla ilgili bir farklılık görülmemiştir.

Turanlı (Tarihsiz), "Dil Öğreniminde İstek ve Kararlılığın Akademik Başarıyla İlişkisi" konulu bir araştırma yapmıştır. Turanlı' ya göre dil öğrenilirken karşılaşılan sorunlar ya okulun imkanları ve öğretmenlerle ilgili ya da tamamen öğrencilerle ilgili unsurlardan kaynaklanmaktadır. Özellikle öğrencinin dil öğrenmeye ne denli istekli olduğu önem arz etmektedir. Öğrencinin istek ve azmi oldukça önemlidir. İngilizce öğrenirken öğrencilerin istek ve kararlılıklarının akademik başarıyla ilişkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın evrenini 1998-1999 öğretim yılının birinci döneminde Erciyes Üniversitesinde hazırlık okulunu okuyan 34 gruptan oluşan toplam 893 öğrenci oluşturmaktadır. Bu gruplardan üç tanesi seçilmiş ve bu öğrencilere İngilizce öğrenmek için gösterdikleri istekliliği ve kararlılığı tespit etmek amacıyla geliştirilen anket uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları ise iki tane çoktan seçmeli testten alınan sonuçların aritmetik ortalamaları kullanılmıştır. Araştırmada varyans ve regresyon analizleri sonucu elde edilen bulgular aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

- Dil öğrenmede, öğrencilerin istek ve kararlılıkları akademik başarılarını etkilemektedir,
- İsteklilik durumuna göre akademik başarı çok büyük fark göstermekle birlikte, kararlılık durumunun artmasıyla akademik başarı da önemli düzeyde artmaktadır,
- Akademik başarı, kararlılık ve isteklilik durumunun yüksek olması durumunda çok büyük artış göstermektedir. İstekliliğin yüksek ama kararlılığın düşük olduğu öğrencilerin akademik başarıları diğer gruplara kıyasla düşük çıkmıştır,
- Öğrencilerin istek ve kararlılıklarının artırılması gerekiyor.

Ayrıca Turanlı' nın öğrencilerin isteklilik ve kararlılıklarını ölçmek için geliştirmiş olduğu ölçeğin maddeleri aşağıda verilmiştir:

Kararlılık ile ilgili maddeler:

- İngilizce çalışmayı çok seviyorum,
- İngilizce'mi geliştirmek için çeşitli fırsatlar yaratmaya çalışırım,
- Her fırsatta İngilizce ile ilgilenirim,
- Zorlandığım alanlarda arkadaşlarımdan yardım isterim,
- Bir konuyu öğrenmek için her yolu denerim,
- İngilizce'yi kesinlikle öğreneceğim,
- Zorlansam bile İngilizce çalışmaya devam ederim,
- İngilizce çalışmayı eğlenceye tercih ederim, elimdeki kitap ve kaynaklardan yararlanmaya çalışırım,
- Konuyu sıkıcı bulduğumda, gerekliliğini düşünerek çalışmaya devam ederim,

İsteklilik ile ilgili maddeler:

- İngilizce öğrenmek çok zevkli bir uğraş,
- İngilizce öğrenmeyi çok istiyorum,
- İngilizce konuşabildiğimde mutlu oluyorum,
- İngilizce geleceğim için çok gerekli,
- İngilizce dergi ve kitapları okuyup anlamayı çok istiyorum,
- İngilizce'mi kullanarak yabancılarla iletişim kurabilmek istiyorum,
- İngilizce konuşulan ülkelerden birine gitmek isterim,
- Yeterince param olsa İngilizce bir şeyler satın alırım,
- İngilizce'yi iyi kullanabilen insanlara imrenirim,
- İyi İngilizce bilmek, bana, sınıf arkadaşlarım arasında iyi bir yer sağlayabilir.

### 2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Belçika'da psikoloji doçenti J. Delville'in Muselle S. ile (1998) birlikte "Özürülülerin Yaşam Kalitesi ve Sağlık Problemlerine Bakış Açıları: Duyuşsal ve Cinsel Yaşam" başlıklı araştırmalarında zihinsel özürülülerin incelenmesi ile denekler hemcins ve karşıt cins ile iletişimin önemini vurgulamış ve her iki

cinsten arkadaşlara sahip olmanın gerekli ve önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca deneklerin %78'i evliliğin önemli olduğunu vurgularken %48.8'i çocuk sahibi olmak istediklerini ifade etmişlerdir. Oysa her yerde özürülerin duygusal ve cinsel yaşamları pas geçilmektedir. Yazarlar duygusal ve cinsel hayatının kalitesinin artırılabilceğini, günümüzde ilaç tedavisinin bir hastalığın varlığı ya da yokluğuna göre yapılmadığını, ilaç tedavisinde fiziksel, zihinsel ve sosyal rahatlık gibi bireyin çeşitli yönlerinin dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedirler. Günümüzde bireyin sağlık durumu hem nitel hem de nicel kriterlerle değerlendirilmektedir. Bu anlamda yaşam kalitesi kavramıyla hastaların özellikle özürülerin topluma kazandırılmasından da öte bunların yaşam standardının ve kalitesinin artırılması gerektiği anlaşılmalıdır. Zihinsel özürülü olsa bile çocuk hayatının ilk günlerinden itibaren çevresi, ailesi ve akrabalarıyla duygusal etkileşimde bulunma hakkına sahiptir.

Özürülerin dışlanmasından başlayan ve yaşam kalitesinin öneminin artmasına kadar geçen süre üç aşamadan oluşmaktadır. Özellikle 1968 sonrası özürülerin durumu araştırmacıların dikkatini çekmiştir: 1968'e kadar belirli mekanlarda toplanmış ve kendi başlarına bırakılmış olan özürülerin topluma kazandırılmaları gerektiğini savunan çeşitli hareketler baş göstermiştir. Bunların arasında "normalleşme", "toplumsal rollerin değerlendirilmesi" ve "yaşam kalitesi" hareketleri yer almaktadır. Günümüzde ise özürülerin psiko-sosyal sağlıkları konusu önem kazanmaktadır. Özürülerin duygusal yaşamları fiziksel yaşamları kadar önemlidir. Zihinsel özürülü bireyin duygusal ve cinsel yaşamı normal insanlardan farklıdır ama bu farklılık onu "cinselliği olmayan" ya da "aşırı cinselliği olan" bir birey haline getirmez. Ayrıca bu benzerlik bizleri o kadar korkutuyor ki özürülerde cinselliği bir tabu haline getirmişiz. Oysa özürüler insani alanda olduğu kadar duygusal ve cinsel alanda da her hakka sahiptirler.

Avrupa'da Duyuşsal Eğitim Derneğinin düzenlemiş olduğu "Yeni Bin Yılda Duyuşsal Eğitim" konulu konferansın raportörü Calvert' e (1998) göre konferans boyunca aşağıdaki bildiriler sunulmuştur:

- Vasileiou "Duyuşsal İklim Envanteri" başlıklı doktora çalışmasında sınıfın duygusal atmosferini ölçen bir araç geliştirmiştir,

- Husaband 12 ülkeyi kapsayan projenin konu ve sonuçlarını açıklamıştır. Bu projede Avrupa'da duyuşsal eğitim ile ilgili öğretmen ve öğrenci davranışlarını incelemiştir,
- Vriens ise okulda ve toplumda artan şiddete karşı değerler eğitiminin ihtiyacını vurgulamıştır. Vriens değerlerin bireysel ve toplumsal yönlerinin ayrı tutulması gerektiğini savunmaktadır. Bireysel değerler ailenin görevi iken toplumsal değerler okulun görevidir,
- İngiltere'de Best, ulusal programı incelemiş ve programın sadece sınıflandırma ve bu sınıflamaların kendi aralarındaki ilişkileri ulusal programda anlamlandırdığını göstermiştir. Ulusal programda duyu ve heyecanların önemi göz ardı edilmiştir. Bu araştırma esnasında iki grup oluşturulmuştur. Biri günümüz İngiltere hükümetinin evraklarını incelemiş diğeri ise ikili aktivitelere katılmışlardır.
- Victoria ve Lourdes Gordillo ise cinsel eğitim ile ilgili çalışmalarında Aids ya da cinsel bulaşıcı hastalıklarla ilgili yüksek riskli gruplar üzerinde yaptıkları çalışmalarında erken müdahalenin önemi üzerinde durmuşlardır. Ayrıca cinsel eğitim programlarının cinsel aktiviteleri artırmadığı ya da cesaretlendirmedeği sonucuna varmışlar.

Cotton' un Eric Digest dergisinde (1996) "Küçük Ölçekli Okulların Duyuşsal ve Sosyal Yararları" başlıklı yazısında çocukların küçük ölçekli okullarda eğitilmelerinin desteklenmesine rağmen, genel eğilim daha büyük okulların oluşturulmasına yönelik olduğunu ifade etmektedir. Bu durumun temel sebepleri siyasi, ekonomik, sosyal ve demografik faktörlerdir. Bu faktörler okulların büyüklüğünü etkilemektedirler. Ayrıca Cotton küçük ölçekli okullarda öğrenim gören öğrencilerin duyguları ve tutumları ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarını aşağıdaki gibi özetlemiştir:

1- Fowler (1995), Howley (1994) ve Rutter (1988) okullarla ilgili yaptıkları çalışmaların sonucunda büyük ölçekli okullara göre küçük ölçekli okulların genel ve özel konularda öğrenci tutumlarını olumlu etkiledikleri sonucuna varılmıştır.

2- Rutter (1988), Stockard ve Mayberry (1992) araştırmalarında küçük ölçekli okulların öğrencilerin kişiliğinin ve öz değerinin gelişmesini olumlu etkiledikleri sonucuna varılmıştır.



3- Fowler ve Walberg (1991), Gregory (1992), Stockard ve Mayberry (1992) araştırmalarında küçük ölçekli okulların öğrencinin "yararlı olma duygusunu" olumlu yönde geliştirildiği sonucuna varmışlardır.

4- Fowler ve Walberg (1991) ve Rutter (1988) ise aynı doğrultuda küçük ölçekli okullarda kişiler arası ilişkilerin daha kaliteli olduğu sonucuna varmışlardır.

Titus (1994) Kutztown Üniversitesinin düzenlemiş olduğu konferansta "Amerikan Okullarında Değerler Eğitimi" konulu bir bildiri sunmuştur. Bu bildiride devlet okullarında değerler eğitiminin hem dini hem de dünyevi değerler eğitimi şeklinde yapılması gerektiği savunulmuştur. Ayrıca formal ya da informal yoluyla yapılan değerler eğitiminde kullanılabilir bazı etkili stratejiler üzerinde durmuştur. Ana değerler eğitiminde kullanılabilir stratejiler işığında aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

- Öğrencinin bilgi, davranış ve duyguları dikkate alınmalıdır,
- Örneklerle saygıyı, erdemliği ve ödüllendirmeyi içeren konular seçilmeli ve değerlerin içeriği konusunda öğrencilerin düşünmeleri sağlanmalı,
- Alıntılar, kanıtlar, kodlamalar ve ana noktalar kullanılmalı,
- Açık, sürekli, içtenli bir iletişim kurulmalı,
- Öğrencilerin baskılara direnmelerini, özsaygılarını korumalarını ve sorunları şiddet içermeyen yollarla çözmelerini sağlayacak becerileri geliştirilmeli,
- Olumlu kişilik örneği sergilenmeli,
- Saygılı bir dil tercih edilmeli,
- Ana değerleri (Sevecenlik, mertlik, kibarlık, nezaket, dürüstlük, doğruluk, yüreklilik, bağlılık, azim, saygı ve sorumluluk) öğretmek için disiplinli bir sınıf ortamı yaratılmalı,
- Övgü ve takdir ile öğrencilerin gayret ve dürüst davranışları desteklenmeli,
- Öğrencilerin etik olmayan, ahlaksız ve saygısız davranışları düzeltilmeli,



- Öğrencilerin heterojen gruplarla işbirliği içerisinde çalışmaları sağlanmalı,
- Ders esnasında öğrencilerin emsalleri, aileleri, ve toplum için içine katılmalı,
- Öğrencilerin topluma hizmet etmeleri desteklenmeli ve
- Öğrencilere vaaz verilmemeli, öğretim yapılmalıdır.

Beard (1993) "Duyuşsal eğitim-Öz Saygı Eğitimi Programlarının Şakıncaları" başlıklı çalışmasında duyuşsal eğitimin aslında 1950 ve 1960'lı yıllarda beyin araştırmaların ilerlemesi ve insanoğlunun eğitimi ile ilgili gelişmelerle ortaya çıkmıştır. Bu dönemde duyuşsal eğitim "QUEST" programıyla önem kazanmaya başlamıştır. Bu tür psikolojik programlar "etki" (Affect), ya da duyularla ilgili olup, ilkin 1975 yılında "İnsani Değerler Eğitimi Programı" başlığı altında 400 sayfa ile ortaya çıkmış ve birçok değişiklikle ikinci basımı 1982 yılında gerçekleşmiştir. Daha sonraları 6 basımı yapılmıştır. 1982 yılından bu yana, bu program dünyada 8.000 grup ve okul tarafından kullanılmaktadır. Bu programlar özellikle uyuşturucu kullanımının artması, genç annelik, okul terkleri, çeşitli suçlar ve diğer sosyal hastalıklara çözüm aramaktadır. Böylece duyuşsal eğitim aşağıdaki sonuçlara yol açmıştır:

- Öz saygının artması,
- Doğru karar verme,
- Stresin azaltılması,
- Akademik performansın geliştirilmesi,
- Öğrencilerin duyarlılığın artırılması.

"Beceri Geliştirilmenin Kopyası" gibi programlar duyuşsal programların sayısını artırmıştır. Bu programların çoğu Kiwanis ya da Lions klüpleri gibi bazı sivil gruplar tarafından geliştirilmiştir. Okuma, yazma ve aritmetik gibi akademik içerikli bilişsel eğitim programların tersine öğrencinin öğrenme süreci ile ilgili olan bu duyuşsal içerikli programlara Duyuşsal Eğitim Programları denilmektedir. Duyuşsal eğitim bazı psikolojik ve pedagojik ilkeler içermektedir:

- Hayatın anlamı öznel deneylerle ilgilidir,
- Tüm ahlaki kararlarda ilgi temel oluşturmalıdır,
- Öğretmen öğrencinin destekleyicisi ve terapisti olmalıdır,

- Problem çözümü ahlaki temelli olmalıdır,
- Kolaylaştırılmış eğitim yapılmalıdır,
- Çocuklar karmaşık kararlar alabilirler,
- Akran gruplarının baskısı aile, okul ve kilisenin baskısından daha etkilidir.

Duyuşsal eğitim ile ilgili bir başka program, "Öz Değer Projesi"dır. Öz Değer Programı öz değer artırılması, hafızanın ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi, diğerlerine karşı duyarlılığın geliştirilmesi, sorumluluğun geliştirilmesi gibi konular içermektedir. Kısaca:

- Çocuğun çalmak ile ödünç almak arasındaki farkın anlamasını sağlamak,
- Çocuğun insanların neden hızsızlık yaptıklarını açıklayabilmesi,
- Çocuğun hızsızlığın kendisini ve mağduru incittiğini anlaması,
- Bu kuralın kendi öz değeri olduğunu anlaması bu tür programların amaçlarını oluşturmaktadır.

Bu ve benzeri programlarda hızsızlığın yanlış bir davranış olduğu konusunda herhangi bir değerlendirme yapılmamaktadır, öğretmenler sadece öğrencilerin öz değerlerinin oluşumunda kendilerine yardımcı olmalıdır. Davranışların normları toplum değil, öz değerlerdir. Öz değer projesi insanın duyguları, inançları ve tutumları üzerinde odaklanmaktadır.

Ayrıca Beard'a göre Kaliforniyalı psikolog J. Canfield "Sınıflarda Öz Değerin Geliştirilmesinde 100 Yöntem" başlıklı eserinde, eğitimde kullanılabilecek sözel rehberlik, meditasyon, rahatlama ve yoga egzersizleri gibi doğu dinlerini içeren bir çok teknik tavsiye etmektedir. Canfield'in teorisi sağ-sol beyin arasındaki farklılığı dikkate almaktadır. Beynin sol kısmı mantıklı düşünmeyi kontrol ederken, sağ beyin duygu ve dürtüleri kontrol etmektedir. Canfield resimlerin bireyin sağ beynini stimüle ettiğini ve öğrencilerin tüm problemlerini çözmelerine, hatırlamaya ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yardımcı olduğunu savunmuştur.

Workshop Way programıyla tutum değiştirme ve öz değer duygularının geliştirilmesi söz konusudur. Workshop programında:

- Her öğrencinin saygınlığını koruması,

- Her öğrencinin kendi değerini artırmasını sağlamak kolaydır çünkü öz değer bilgi, beceri ve doğru cevaplarla ilgisi yoktur,
- Yoklamalar, teneffüsler ve öğrenci davranışlarıyla ilgili velilerin kontrolleri workshop' lara engel teşkil etmektedir.

Workshop çalışmalarında öz değeri geliştiren bir seri konsantrasyon gerektiren etkinlikler yapılabilir. Öğrencilerin günlük motor koordinasyonlarını geliştirecek bir çok etkinlik mevcuttur.

J. Anderson tarafından geliştirilen ve Oregon'da Timberline yayınlarında "Mükemmellik Arayışında PUMSY Programları"nda ise Pumsy adlı bir kızın üç beyinden söz edilmektedir: canlı, açık ve karanlık beyin. Anderson'a göre canlı beyinler mutluluk taşımaktadırlar, açık beyinler ise durgun, belasız, huzurlu bir havuz olarak tanımlanır ve birey kendi hakkında olumlu düşünceler taşır. Karanlık beyinler ise bireyin kendi hakkında güzel düşünmesini engellemektedir. Kaliforniya'nın Sonoma eyaletinde 8 yaşındaki öğrencilere uygulanan bu program öğrencilerin "Karanlık beynimle çalıştım. Zor çalışabildim. Kendimden nefret ediyorum, iyi değilim. Kendimi öldürebileceğimi düşünüyorum" gibi yazılar elde edilmiştir.

DUSO Programı (Developing Understanding of Self and Others = Kendini ve diğerlerini anlamayı geliştirmek) bir hipnoz gibi öğretmenin öğrencilerini rahatlatması ve gözlerini kapatmalarını sağlayabilmek için 42 dersten oluşmaktadır. Etkinlikler esnasında öğrenciler kendilerini ilginç evrenlerde, yeni arkadaş yaratıklarla karşılaştıklarını hayal etmektedirler.

Kaliforniya'nın birkaç üniversitesinin psikologları ve sosyologları yaptıkları araştırmalarda öz değer ve akademik performans arasında herhangi bir korelasyonun olmadığı sonucuna varmışlardır. Ayrıca öz değer ile genç annelik, öz değer ile alkol ya da uyuşturucu kullanımı, ve öz değer ile çocuk suiistimali arasında anlamlı bir ilişkinden söz etmek mümkün olmamıştır.

Brill (tarihsiz) "Şiddete Başvuran Gençler Aslında Duyuşsal Eğitimin Yokluğundan Sıkıntı Çekmektedirler" başlıklı yazısında gençlerin sebep oldukları şiddetin aslında duyuşsal eğitime olan ihtiyacının yansıtılması şeklinde algılanması gerektiğini savunmaktadır. Gençlerin "kabul edilme, kendilerini iyi hissetme ve kimliğini keşfetme" gibi duyuşsal ihtiyaçları vardır. Bu

duyuşsal ihtiyaçları karşılanmadığı sürece gençler silaha, esrara hatta intihara başvurmaktağırlar. Tüm gençlerimiz bu tür tehlikelerle sürekli karşı karşıya kalmaktadırlar. Medya ise bu konuda olumsuz bir etkiye sahiptir. Medyanın şiddeti destekler ve örnek şiddet olaylarını yayınlamamalıdır. Bu anlamda siyasîler, yöneticiler, eğitimciler ve özellikle medya yöneticilerinin bu tür yayınlara engel olmalıdırlar. Oysa günümüzde en çok ihtiyaç duyulan duyuşsal eğitim, hem veliler hem de okul tarafından ihmal edilmektedir. Amerika'da her yıl 250.000 genç intihar teşebbüsünde bulunmakta ve bunların 2.000'i teşebbüslerinde başarılı olmaktadır. Gençlerin duygusal alanda rahatlamaları için üç ana konuya ağırlık verilmelidir:

- Gençlerin işlediğı suçlarla ilgili, asıl sorumluların veliler ve bunların şikayetlerini dikkate almayan kanunların olduğunu,
- Silahların elde edilmesini engelleyecek, medyada ve eğlencelerde şiddetin azaltılmasını ve internet'i kontrol edecek siyasi gücün desteklenmesi,
- Daha sert önlemlerle okul güvenliğinin güçlendirilmesi sağlanmalıdır.

Okulların önemli amaçlarından biri de öğrencilerin duyuşsal gelişimini desteklemektir. Özellikle ergende duyuşsal depremlerle doğru mücadele edebilmeleri için gerekli bilgi ve beceriler okulda verilmelidir. Ayrıca öğrencilerde sosyal kabul hatası ile duygularını örtbas etmeleri engellenmelidir. İnsanın her türlü duyguları doğanın ve insan yapısının doğal bir sonucudur. Bu anlamda duyuşsal eğitim bireyin davranışlarını değiştirmeyi değil duygularıyla baş etmesini sağlamalıdır. Araştırmanın sonucunda Brill gençlerin yıkıcı davranışlarının önlenmesinde neden duyuşsal eğitimin benimsenmediğini açıklamak için 9 neden açıklamaktadır:

- 1- Öğrencilerin duyguları ile yıkıcı davranışları ve şiddet arasındaki ilişkiyi anlamış değiliz,
- 2- Duyguların şiddet davranışları üzerindeki etkileri anlamış olsak bile, gençlerin bu tür duygularla nasıl sağlıklı gelişmelerini desteklememiz gerektiğini bilmemekteyiz,

- 3- Okulun birçok sorumluluğun üstesinden gelmekle yükümlü olması duyuşsal eğitimin velilerin, kilisenin ya da diğer kurumların görev ve sorumluluğu olduğu düşünölmektedir,
- 4- Kendilerini aşan görev ve sorumluluk sahibi olan özellikle ayrı yaşayan velilerin, hazırlıksız oldukları ve gençlerin olumsuz duygularla baş edebilecek yeterliliğe sahip olmadıkları bilinen bir gerçektir,
- 5- Sorun yaşayan, acı çeken ve alay konusu olan bireylerin duygularından söz etmedikleri bilinmektedir,
- 6- Veliler ve okul yetkilileri yoğun işlerinden dolayı öğrencilere "terapi" uygulayamadıklarını ifade etmektedirler,
- 7- Veliler ve okul yetkililerin gençlerle duyuşsal eğitimin sonuçlarından ve temellerinden söz etmek için yeterli bir eğitime sahip değiller,
- 8- Okullar, duyuşsal eğitimi sağladıklarını savunurken "Duyuşsal Eğitim" den neler anlaşılması gerektiği konusunda anlaşmazlık söz konusudur,
- 9- Orta ve yüksek öğretimde duyuşsal eğitimin sağlanmasında toplumsal dirençle karşı karşıya kaldığından bu tür eğitim programlarına yeterli yatırım yapılamamaktadır.

### 2.2.3. Araştırmaların Genel Değerlendirmesi

Araştırma kapsamında Türkiye'de ulaşılabilen on araştırma ve yurt dışından 6 araştırma özetlenmiştir. Bunların hepsi 1990 yılından sonra yapılmış olup deneysel çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu anlamda duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin akademik başarısına ve duyuşsal gelişimine etkisini inceleyen bu çalışma, incelenen araştırmalar içinde farklı bir boyutu ele almasıyla dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırma bu alanda deneysel bir araştırma olması açısından oldukça önemlidir. Duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin duyuşsal gelişiminin ve akademik başarılarının ne derecede etkilediğini belirlenmeye çalışılması incelenen araştırmalardan elde edilen bilgilere yeni bilgiler katacağı umulmaktadır. Aşağıdaki tabloda, incelenen araştırmaların genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Tablo oluşturulurken araştırmaların konuları, yılları, yöntemleri ve birkaç bulguları gibi ölçütler dikkate alınmıştır.

Tablo 2.2.2. Araştırmaların Genel Bir Değerlendirilmesi

Araştırmacı	Konu	Yılı	Yöntem / Ölçme Aracı	Ana Bulgular
Brill	Şiddete Başvuran Gençler Aslında Duyuşsal Eğitimin Yokluğundan Sıkıntı Çekenlerdir	-		Duyuşsal eğitimin ihmali gençleri şiddette sürüklemektedir.
Beard	Özsaygı Eğitimi Programlarının Sakıncaları	1993	Programların uygulama sonuçları	Öz saygı ile akademik başarı arasında korelasyon bulunmamıştır.
Titus	Amerikan Okullarında Değerler Eğitimi	1994		Değerler eğitimi hem dini hem de dünyevi değerler eğitimi şeklinde yapılmalıdır
Cotton	Küçük Ölçekli Okulların Duyuşsal ve Sosyal Yararları	1996		Küçük ölçekli okullar öğrencilerin duyuşsal ve sosyal yönden gelişmelerini sağlamaktadırlar.
EAEN-Calvert	Yeni Bin Yılda Duyuşsal Eğitim	1998		Yeni bin yılda duyuşsal eğitime gerekli önem verilmelidir.
Delville ve Muselle	Özürümlerinin Yaşam Kalitesi ve Sağlık Problemlerine Bakış Açıları: Duyuşsal ve Cinsel Yaşam	1998	Anket	Zihinsel özürümlerinin de normal insanlar gibi duyuşsal bir hayat sahibi olmak istemektedirler.
Turanlı	Dil Öğreniminde İstek ve Kararlılığın akademik Başarıyla İlişkisi	-	Anket ve çoktan seçmeli test	Öğrencilerin istek ve kararlılıkları akademik başarılarını olumlu etkilemektedir.
Kaya	Yabancı dil Öğretmenlerinin Öğrenmeyi Kolaylaştırıcılığını Ölçen Ölçme aracının Geliştirilmesi	2000	Ölçme aracının oluşturulması	Yabancı dil öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştıran 28 tutumu belirlenmiştir.
Özgül İ.	Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Müzik 1 ve Müzik 2 Derslerine İlişkin Duyuşsal Özelliklerin / tutumlarının Değerlendirilmesi.	2000	Tutum Ölçeği ve Açık-Uçlu Soru	Öğrencilerin müziğe ilgilerinin olumlu yönde olduğunu ve dersi "önemli, zevkli, faydalı, ve zor" buldukları görülmüştür.
Semerci Ç. Semerci N. ve Yazıcıoğlu	Duyuşsal Boyutun Ölçülmesi	2000	30 Maddelik Anket	Program geliştirmeciler duyuşsal boyutu ders programlarına düzenli olarak yerleştirmeliler.
Başar	İlköğretim Öğrencilerinde Duyuşsal Özelliklerin Öğrenilmesinde Öğretmen Etkinlikleri	2002	Anket	Duyuşsal özellikleri yüksek olan öğretmenler öğrencilerin duyuşsal özelliklerine katkıda bulunmaktadırlar.



Tablo 2.2.2.'nin Devamı

Sarar Kuzu	Öykünün Çocuğun Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimine Katkısı Bağlamında Öykü Seçimi	2002		Okutulacak öyküleri bilişsel ve duyuşsal gelişim açısından bilinçlice seçilmelidir.
Yolcu	Yabancı Dil Öğrenimi	2002		Yabancı dil öğreniminde bireyin başarısı olumlu duygularına bağlıdır.
Gömlüksiz	Yabancı Dil Öğretiminde Duyuşsal Boyut	2002	Tutum Ölçeği	Yabancı dil eğitiminde duyuşsal boyut desteklenmeli ve geliştirilmelidir.
Gömlüksiz	İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirliği	2003	Tutum Ölçeğinin Hazırlanması	İngilizce dersinin duyuşsal alanı ile ilgili toplam 56 tane madde belirlenmiştir.
Uzun ve Sağlam	Orta Öğretim Biyoloji Programında Genetik Konularının Değerlendirilmesi ve Öğrencilerin Genetiğe Karşı İlgisinin Saptanması	2003	Başarı Testi ve İlgili Ölçeği	Yüksek ilgi düzeyine sahip öğrencilerin akademik başarısı, orta ve düşük ilgi düzeyindeki öğrencilerin akademik başarı ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, ilköğretim beşinci sınıf İngilizce dersinde duyuşsal boyut ağırlıklı bir ders programının öğrencilerin duyuşsal gelişimine ve akademik başarısına etkisini belirlemektir. Bu amaçla Adıyaman Merkez Cumhuriyet İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencilerini deney ve kontrol gruplarına ayrılıp, kontrol grubuna geleneksel öğretim programı, deney grubuna ise duyuşsal boyut ağırlıklı program uygulanmıştır. Her iki öğretim programı "There is / There are", "Where is / Where are" ve "Adjectives" olmak üzere üç üniteden oluşmaktadır. Başarı testi ve duyuşsal boyut ölçeklerinin ön ve son uygulaması sonucunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

#### 3.2. Denenceler

1. Deney grubu ile kontrol grubu başarı testi sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Deney grubunun başarı testi öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Kontrol grubunun başarı testi öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Deney grubu ile kontrol grubu tutum ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
5. Deney grubunun tutum ölçeği öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
6. Kontrol grubunun tutum ölçeği öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
7. Deney grubu ile kontrol grubu başarı testi erişü puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
8. Deney grubu ile kontrol grubu tutum ölçeği erişü puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

### 3.3. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, bağımsız değişken duyuşsal boyut ağırlıklı eğitim programının bağımlı değişkenler olan duyuşsal gelişim ve akademik başarıya etki edip etmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenlerle araştırma deneysel bir model üzerinde yürütülmüştür.

Bu araştırma, öntest-sontest kontrol grubu modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Her iki grubun özellikleri aşağıda özetlenmiştir:

1. Kontrol Grubu: İlköğretim beşinci sınıf İngilizce dersinin belirlenen konuları geleneksel eğitim programıyla işlenmiştir.

2. Deney Grubu: İlköğretim beşinci sınıf İngilizce dersinin belirlenen konuları duyuşsal boyut ağırlıklı öğretim programının uygulandığı gruptur.

Bu gruplara çalışmaların başlangıcında ve sonunda İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili öntest - sontest olarak kullanılan bir test uygulanmıştır. Ayrıca İngilizce dersi ile ilgili duyuşsal boyut ile ilgili ön tutum - son tutum şeklinde kullanılan bir tutum ölçeği de her iki gruba uygulanmıştır. Buna göre yapılan çalışma "öntest - sontest kontrol gruplu" desene göre düzenlenmiştir. Bu model aşağıdaki gibi açıklanabilir:

G1	R	O <sub>1</sub> , O <sub>2</sub>	X	O <sub>3</sub> , O <sub>4</sub>
G2	R	O <sub>5</sub> , O <sub>6</sub>		O <sub>7</sub> , O <sub>8</sub>

G1 = Deney Grubu.

G2 = Kontrol Grubu.

R = Grup oluşturulmasındaki yansızlık (Randomness).

X = Bağımsız değişken düzeyi.

O = Ölçme, gözlem (Observation).

O<sub>1</sub> - O<sub>5</sub>: Deney öncesi başarı (öntest)

O<sub>3</sub> - O<sub>7</sub>: Deney sonrası başarı (sontest)

O<sub>2</sub> - O<sub>6</sub>: Deney öncesi tutum (ön ölçek)

O<sub>4</sub> - O<sub>8</sub>: Deney sonrası tutum (son ölçek)

### 3.4. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2002-2003 öğretim yılı birinci dönem içinde Adıyaman ili Cumhuriyet İlköğretim Okulu beşinci sınıfta okuyan öğrencilerdir. Örneklem belirlenirken Cumhuriyet İlköğretim Okulu beşinci sınıf A, B, C ve D sınıflarında okuyan öğrenciler esas alınmıştır. Bunların dışında kalan E ve F sınıfları örnekleme dahil edilmemiştir. Bunun nedeni bu sınıflarda öğrencilerin düzeylerinin çok düşük olması ve İngilizce öğretmenlerinin branş dışında olmasıdır. Araştırmada Cumhuriyet İlköğretim Okulunun seçilmesinin sebebi, öğrencilerinin akademik ve derslere karşı tutumları açısından homojen bir grup oluşturdukları düşüncesidir.

#### 3.4.1. Örneklem Grubunun Seçilmesi

Deney ve kontrol grupları, beşinci sınıf öğrencileri arasında yansızlık sağlamak amacıyla elde edilen veriler ışığında kümeleme analizi sonucu (Cluster analyze) oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Öğrencilerin Türkiye genelinde dördüncü sınıflar arasında yapılan sınavın sonucunda elde edilen puanlar,
- Öğrencilerin dördüncü sınıf başarı ortalamaları.
- Öğrencilerin öntest uygulamasında aldıkları puanlar,
- Ön uygulamada duyuşsal boyut ölçeğinde elde edilen puanlar.

Öğrencilerle ilgili toplanan veriler incelenerek, verileri eksik olan yedi öğrenci araştırma kapsamına alınmamıştır. Bu ölçütlere göre, elde edilen veriler SPSS paket programında kümelme analizi tekniğine göre değerlendirilmiştir. Bu analiz, belirlenen ölçütlere göre toplanan verileri benzerliklerine göre gruplamak amacıyla yapılmaktadır. Küme sayısının belli olmadığı durumlarda hiyerarşik, belli olduğu durumda ise hiyerarşik olmayan kümeleme analizi yöntemi kullanılır. Bu yöntemin en çok kullanılanları: Mac Queen tarafından geliştirilen k- ortalama tekniği ile en çok olabilirlik tekniğidir (Tatlıdil, 1992: 252-258).

Bu çalışmanın başında grup sayısı belli olduğundan dolayı hiyerarşik olmayan kümeleme analizi yöntemlerinden k-ortalama tekniği kullanılmıştır.

Öğrencilerle ilgili olarak belirlenen dört ölçütten toplanan veriler SPSS programına girilmiştir. K-ortalama tekniğine göre yapılan ikili atamalar yapılmıştır. Buna göre, örnekleme ve araştırma kapsamına alınan öğrenci sayılarının beşinci sınıf şubelerine dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3.4.4. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Şubelere Göre Dağılımı

	Gruplar				Toplam
	Deney	Kontrol	Kontrol	Deney	
	5 A	5 B	5 C	5 D	4
Sınıf Mevcudu	36	39	30	36	141
Örnekleme Giren Öğrenci Sayısı	9	24	23	29	85
Gruplara Alınan Öğrenci Sayısı	9	17	20	28	74

Tablodan da görüldüğü gibi, grupların oluşturulmasında belirlenen ölçütlere göre, evrende yer alan sınıfların hemen hemen hepsinden değişik sayıda benzer özellikler taşıyan, toplam 85 öğrenci örneklem kapsamına girmiştir. Bu öğrencilerin 85'i araştırma kapsamına alınarak sayılarının en uygun şekilde eşitlenebileceği biçimde, deney ve kontrol gruplarına dağıtılmışlardır. Örnekleme alınan öğrencilerden 11 tanesinin araştırma dışında tutulması, deney ve kontrol gruplarının eşit sayıda olmalarını sağlamıştır. Dolayısıyla kontrol ve deney gruplarının en çok, eşit sayıda öğrenciden oluşmaları için B ve C şubeleri Kontrol grubu, A ve D şubeleri ise deney grubu olarak belirlenmiştir.

Bu öğrencilerin deney ve kontrol grubuna göre yansızlıkları istatistiksel olarak incelenip sonuçlar aşağıda verilmiştir.

#### 3.4.1.1. Öğrencilerin Türkiye Genelinde Dördüncü Sınıflar Arasında Yapılan Sınav Sonuç Puanları

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Türkiye genelinde dördüncü sınıfta iken yapılan sınav sonuç puanlarının ortalamaları, standart sapma değerleri hesaplanmış, aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t - testi ile belirlenmiştir.

Tablo 3.4.5. Dördüncü Sınıf Türkiye Geneli Sınav Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	t	p
Kontrol	37	41.54	11.87	1.12	0.26
Deney	37	38.57	10.89		

Sd = 72

Tablodan da görüldüğü gibi kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, Türkiye genelinde dördüncü sınıflar arasında yapılan, sınavın puan ortalamaları arasında bir fark vardır. Bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı t testi ( $t= 1.12$ ,  $p>0.05$ ) ile belirlenmiştir. Böylece Türkiye genelinde dördüncü sınıflar arasında yapılan sınav sonuç puanları açısından grupların yansız olduğu söylenebilir.

#### 3.4.1.2. Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Başarı Ortalamaları

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 2001-2002 öğretim yılında 4. sınıf karne not ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.4.6. Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Başarı Ortalamaları

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	t	p
Kontrol	37	3.80	0.68	-1.22	0.22
Deney	37	3.58	0.94		

Sd = 74

Görüldüğü gibi öğrencilerin dördüncü sınıf başarı ortalamaları arasında küçük bir fark vardır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı t testi ( $t= -1.22$ ,  $p>0.05$ ) ile belirlenmiştir. Böylece, dördüncü sınıf başarı ortalamaları açısından kontrol ve deney grupları yansız gruplardır.

#### 3.4.1.3. Öğrencilerin Öntest Uygulamasında Aldıkları Puanlar

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, öntest uygulamasında aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız gruplar t- testi sonuçları tablo 3.4.7.'de verilmiştir.

Tablo 3.4.7. Grupların Öntest Puanları

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	t	p
Kontrol	37	10.59	3.25	0.92	0.36
Deney	37	11.24	2.77		

Sd = 72

Yukarıdaki tablodan da görüldüğü gibi kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öntest uygulamasında aldıkları puanların ortalamaları arasında bir fark görülmektedir. Bu farkın, istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı, yapılan bağımsız gruplar t- testi ( $t = 0.92$ ,  $p > 0.05$ ) ile belirlenmiştir. Böylece öğrencilerin öntest uygulamasında aldıkları puanların ortalamaları açısından kontrol ve deney gruplarının yansız oldukları belirlenmiştir.

#### 3.4.1.4. Duyuşsal Boyut Ölçeğinde Elde Edilen Ön Tutum Puanları

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin duyuşsal boyut ölçeğinde elde edilen ön tutum puanlarının ortalamaları ile ilgili veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.4.8. Grupların Ön Tutum Ölçeği Puanları

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	t	p
Kontrol	37	220.00	12.12	0.05	0.96
Deney	37	220.14	12.08		

Sd = 72

Tablo 3.4.8'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, duyuşsal boyut ölçeğinde elde ettikleri puanların ortalamaları arasında fark vardır. Kontrol grubu öğrencilerinin de derse karşı olumlu tutumlara sahip oldukları gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki bu farkın, istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bağımsız gruplar t testi ile ( $t = 0.05$ ,  $p > 0.05$ ) belirlenmiştir. Bu anlamda öğrencilerin duyuşsal boyut ölçeğinde elde ettikleri puanların ortalamaları açısından da kontrol ve deney gruplarının yansız oldukları denilebilir.

### 3.5. Veri Toplama Araçları

İlgili literatür taraması ve eğitim programları alanı uzman görüşüyle elde edilen veriler değerlendirilerek kuramsal boyut oluşturulmuştur. Veriler, başarı testi, duyuşsal boyut ölçeği ve gözlem formu yardımıyla toplanmıştır. Test ve ölçekler, öğrencilere uygulama öncesi ve sonrası verilmiştir. Kontrol ve deney grubu oluşturulduktan sonra kontrol grubuna geleneksel yöntemler, deney grubuna ise duyuşsal boyut ağırlıklı hazırlanan programlar, ilköğretim birinci kademe beşinci sınıf İngilizce dersinde uygulanmıştır.

#### 3.5.1. Başarı Testi

İlköğretim birinci kademe beşinci sınıf İngilizce dersinin belirlenen ünitelerle ilgili olarak hazırlanan başarı testi uzman görüşü sonrası yapılan düzeltmeler sonucu 40 maddeden oluşmaktadır. Bu test, Adıyaman Merkez Biraralık, Yavuz Selim, Altınşehir ve 50. Yıl İlköğretim okullarında okuyan ve örnekleme temsil eden 126 öğrenciye uygulanmıştır. Bu şekilde madde analizi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Testin Güçlüğü:  $\bar{P} = 0,508$

Testin Güvenirlik Katsayısı:  $(KR - 20) = 0,88$

Testin Standart Sapma:  $(S) = 8,54$

Öğrenci Sayısı  $(N) = 126$

Madde Ayırıcılık Güçleri ( $r_{jk}$ ) ve madde güçlükleri ( $p$ ) aşağıdaki tabloda verilmiştir.



Tablo 3.5.9. Başarı Testinin Madde Ayıricılık Güçleri

Madde No	$r_{jx}$	p	Madde No	$r_{jx}$	p
1	0,76	0,46	21	0,50	0,52
2	0,76	0,58	22	0,49	0,53
3	0,66	0,49	23	0,31	0,49
4	0,48	0,50	24	0,30	0,55
5	0,64	0,59	25	0,41	0,48
6	0,50	0,59	26	0,51	0,45
7	0,41	0,50	27	0,63	0,48
8	0,44	0,46	28	0,60	0,44
9	0,66	0,44	29	0,50	0,47
10	0,40	0,50	30	0,73	0,52
11	0,44	0,52	31	0,32	0,44
12	0,47	0,52	32	0,48	0,57
13	0,47	0,51	33	0,61	0,53
14	0,45	0,61	34	0,48	0,52
15	0,40	0,43	35	0,48	0,54
16	0,37	0,46	36	0,40	0,62
17	0,48	0,66	37	0,57	0,54
18	0,30	0,43	38	0,49	0,47
19	0,40	0,46	39	0,53	0,44
20	0,36	0,48	40	0,59	0,53

Başarı testinde yer alan 40 maddenin ayıricılık güçleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre en düşüğü 0,30 iken en yükseği 0,76 çıkmıştır. Güvenirlik katsayısının (KR-20) 0,88 çıkmış olması başarı testinin güvenilir olmakla birlikte her maddenin ayıricılık gücünün yeterli olduğu anlamına gelmektedir. Böylece başarı testine son şekil verilmiştir (Ek 6).

### 3.5.2. İngilizce Dersi İle İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılacak "İngilizce Dersi İle İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği"nin, başlığından da anlaşıldığı gibi öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili duyuşsal alanlarını ölçmeye yönelik bir ölçektir.

Araştırmada, ölçek derecelendirmesi şu şekilde yapılmıştır: "Hiç Katılmıyorum: 1", "Çoğunlukla Katılmıyorum: 2", "Kısmen Katılıyorum: 3", "Çoğunlukla Katılıyorum: 4" ve "Tamamen Katılıyorum: 5" puandır. Ölçekte belirlenen olumsuz cümlelerin cevapları "Tamamen Katılıyorum: 1"den "Hiç Katılmıyorum: 5" e doğru ters yönde yeniden (recode) puanlanmıştır. Burada tutum ölçeklerinde görülen iki durum için düzenleme yapılmıştır. Birincisi istenen durumlar için olumlu cümleler yazılmıştır. İkincisi, istenmeyen durumlar için de

olumsuz cümleler göz önüne alınarak, olumlu durumlar gibi eşit puan almaları sağlanmıştır. Örneğin, "İngiliz yaşam biçimini merak ediyorum" istenen, "İngilizce dersi sevilecek bir ders değildir" istenmeyen bir durumdur. Tutum ölçeklerinde bu olumlu ve olumsuz durumlar eşit puan almaktadır.

Araştırmada, ölçme aracı olarak geliştirilen tutum ölçeğinin genel oluşumu aşağıdaki aşamalardan geçmiştir (Karasar, 1995: 139- 143; Balcı, 1995: 142- 143):

- a. Madde Havuzu.
- b. Uzman Görüşü.
- c. Ön Deneme.
- d. Faktör Analizi.
- e. Güvenirlilik Hesaplaması.

#### **a. Madde Havuzu**

Bu aşamada öncelikle, "Yabancı Dil Öğretiminde Duyuşsal Boyut Tutumları " ile ilgili bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması ve daha önceki çalışmalarda kullanılmış anketler yardımıyla konuyla ilgili 180 madde yazılmıştır. Özellikle, Gömleksiz' in (2002) "Affective Dimension in Foreign Language Learning" ile ilgili yapmış olduğu incelemelerden de yararlanılarak, lisans, lisans - üstü öğrencilerinden ve öğretim elemanlarından bu maddeleri eleştirmeleri, maddelere eklemeler ve çıkarmalar yapmaları istenmiştir. Sonuçta, 119 madde havuzda toplanmıştır. Bu maddelerin 99 tanesi olumlu ve 20 tanesi olumsuz önermeler şeklindedir.

#### **b. Uzman Görüşü**

Madde havuzunda yer alan maddeler, eğitim programları alanı uzman öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Burada, maddelerin öncelikle kapsam geçerliğinin sağlanmasına çalışılmıştır. Öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda havuzdaki maddeler bir ön elemeden geçirmiştir.

#### **c. Ön deneme**

Araştırmacı tarafından oluşturulan "İngilizce Dersi İle İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Ölçeği", başlangıçta 180 maddeden oluşmuş, ancak uzman görüşü ve öğrenci dönütleriyle tek boyutlu olan dört alt boyut 119 maddelik bir havuz

oluşturulmuştur. Tutum ölçeğinde yer alan alt bölümler oluşturulurken öğrenmeyi etkileyen duyuşsal değişkenler dikkate alınmıştır. Çeşitli olmalarıyla birlikte duyuşsal değişkenlerin ölçülebilirliği ve gözlenebilirliği göz önünde bulundurulmuştur. Bu anlamda duyuşsal boyut tutum ölçeği dört alt bölümden oluşmuştur: birinci alt bölüm, öğrencilerin istek ve beklentileri ile ilgili olup toplam 29 maddeden oluşurken, ikinci alt bölüm, sevme boyutu ile ilgili olup toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü alt bölüm ise öğrencilerin ilgi ve merakları ile ilgilidir ve toplam 37 maddeden oluşmaktadır. En son alt boyut, öğrencilerin kaygıları ile ilgili olup toplam 31 maddeden oluşturulmuştur.

#### **d. Faktör Analizi**

Uzman görüşleri ve ön denemelerden sonra, söz konusu ölçek Adıyaman ilinde beşinci sınıf öğrencilerinden evrene alınmayan Biraralık, Yavuz Selim, Altınşehir ve 50. Yıl İlköğretim okullarında toplam 240 öğrenci üzerinde denenmiştir. Bu uygulama sonuçlarına göre faktör analizi yapılmış ve analiz sonucuna göre, yapı geçerliği sağlanmış maddeler son ölçekte yer almıştır. Faktör analizinde özellikle KMO (Kaiser - Meyer - Olkin) değerlerinin yüksek olmasına özen gösterilmiştir.

Birden fazla değişkene bağlı bir değişkeni açıklayarak katkı sağlayan bağımsız değişkenlerin sayısını ve bu bağımsız değişkenlerin faktör yüklerini belirlemede kullanılan tekniğe "faktör analizi" denir. Bu analizin en önemli amaçlarından biri, değişkenler arasındaki bağımlılığın kökenini araştırmaktır. Bu analizlerde, tüm değişkenler arasındaki ilişkiler incelenir. Bu ilişkilere dayanılarak verilerin daha anlamlı ve özet olarak sunulması sağlanır (Turgut ve Baykul, 1992 - 1:173; Balcı, 1995: 283).

Faktör analizi, başta sosyal bilimler olmak üzere pek çok alanda sıkça kullanılan çok değişkenli analiz tekniklerinden biridir. Faktör analizi, çok sayıda ilişkili orijinal değişkenden az sayıda ilişkisiz hipotetik değişken bulmayı amaçlamaktadır (Tatlıdil, 1992: 141). Faktör analizi dört aşamada yapılır (UYTES, 1995: 4; Tekin, 2000: 222):

(a) Bartlett Testi (Bartlett Test of Sphericity) hesaplanır. Bu test "korelasyon matrisi birim matrisine eşittir" hipotezini test eder. Hipotezin

reddedilmesi, değişkenler arasında bir korelasyon olduğu anlamına gelir ve faktör analizinin değişkenlere uygulanabilirliği söz konusu olur.

(b) KMO (Kaiser - Meyer - Olkin) değerinin hesaplanması gerekir. Çünkü, KMO değerleri faktör analizinin iyi olup olmadığı hakkında bilgi verir. Küçük KMO değerleri, faktör analizi uygulamasının iyi bir fikir olmadığı sonucunu verir. Bir başka değişle, iki değişken çifti arasındaki korelasyon diğer değişkenlerce açıklanamamaktadır. Bu değerler için aşağıdaki sınıflama getirilmiştir (UYTES, 1995:4).

Tablo 3.5.10. KMO Değerleri İçin Bir Sınıflama

90 - +	Çok İyi
80 - 89	İyi
70 - 79	Orta
60 - 69	Kötü
50 - 59	Çok kötü
... - 49	kabul edilemez

(c) Verileri en uygun şekilde temsil edecek faktör sayısı, her faktör tarafından açıklanan toplam varyans yüzdesi ile belirlenir. Toplam varyans her değişkenin varyansının toplamıdır. Her faktör tarafından açıklanan toplam varyans öz değerleridir. Değişken varyansları bire eşit olduğundan, varyansı birden düşük olan faktörler göz önüne alınmaz. Kısaca modele alınacak faktör sayısı, öz değerleri birden büyük olan faktörlerin sayısı kadardır.

(d) Faktör analizinin son basamağı, faktör yüklerin hesaplanmasıdır. Faktör yükleri en az 30 olmalıdır. Ölçek geliştirirken faktör yükü en az 35 ve üzeri kabul edilmiştir. Ayrıca maddelerin birbiriyle olan tutarlılıklarına da bakılmıştır.

#### **e. Güvenirlik Hesaplama Aşaması**

Faktör analizi yapılarak son halini alan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu güvenirlik katsayısında, herhangi bir yanlışlığa meydan vermemek için tüm işlemler kontrollü bir biçimde ikişer defa yapılmıştır. Ayrıca güvenirlik hesaplanmalarında, eğitim programları alanı

uzmanı bir öğretim üyesine ham verilerle işlem yaptırılmış, sonuçlar aynı bulunmuştur.

### Ölçeğin Analizi

“İngilizce dersi ile ilgili duyuşsal boyut tutum ölçeği” ile öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili duyuşsal boyut tutum bilgilerinin toplanması amaçlanmıştır. Dört alt boyuttan oluşan ölçeğin 119 maddesi faktör analizine girmiştir. Sonuçta, 52 tane olumlu ve altı tane olumsuz olmak üzere toplam 58 madde son ölçeğe alınmıştır. Bu maddelerin faktör yükleri tablo 3.5.11’ de verilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre, 61 madde elenmiştir. Ölçekte faktör yükleri 0.45- 0.71 arasında değişmektedir.

Tablo 3.5.11. İngilizce Dersi ile İlgili Duyuşsal Boyut Tutum Maddelerinin Analizi\*

\*Faktör yükü 0.45 ve üzerinde olanlar alınmıştır.

Maddeler ve Faktör Yükleri	
<b>İstek ve Beklenti</b>	
1- İngilizce öğrenmek faydalıdır.	-
2- İngilizce ödevlerini yapmayanlar cezalandırılmalıdır.	-
3- İş hayatımda İngilizce' nin faydası büyük olacaktır.	0.51
4- İngilizce dersinde başarılı olanlar hayatlarında da başarılı olurlar.	-
5- İş hayatında İngilizce kullanımı zorunludur.	-
6- Özelliğinden dolayı İngilizce dersi yardımlaşmayı gerektirir.	-
7- İngilizce'yi öğrenmek hayatımı kazanmamda bana katkıda bulunacaktır.	0.51
8- İlerideki çalışmalarımda İngilizce' ye ihtiyaç duyacağım.	0.60
9- İngilizce dersinde okumaya ağırlık verilmelidir.	-
10- İngilizce dersi yardımlaşmayı öğretir.	-
11- İngilizce öğrenmeyi çok istiyorum.	0.49
12- İlkokul öğrencilerine neden İngilizce öğretildiğine anlam veremiyorum.	-
13- İngilizce dersi bir arada yaşamayı öğretir.	0.46
14- Zaten İngilizce benim için önemli değildir.	-
15- İngilizce öğrenmek istemiyorum.	-
16- Başarısız öğrencilerin ilgiye ihtiyaçları vardır.	-
17- İngilizce dersini almak istemiyorum.	-
18- İngilizce öğrenerek İngiliz arkadaşlar edinmek istiyorum.	0.56
19- Öğretmenimiz İngilizce okumayı öğretmiyor.	-
20- Konuşma esnasında yaptığım hataların abartılmasından hoşlanmam.	-
21- İngilizce'yi okumak ve anlamak İngilizce yazmaktan daha önemlidir.	-
22- Gün geçtikçe İngilizce' nin önemi artmaktadır.	0.48
23- Sürekli başarısız olan öğrenci İngilizce dersine katılmamalıdır.	-
24- Geleceğim için İngilizce önemlidir.	0.60
25- İngilizce dersinde başarısız olanlar tembel öğrencilerdir.	-
26- Yetişkin olduğumda İngilizce'yi çok yerde kullanacağım.	0.57
27- İngilizce dersi seçmeli bir ders olmalıdır.	-
28- İngilizce dersi her gün işlenmelidir.	-
29- İngilizce dersini yapamayanlara yardım edilmelidir.	-

K= 9, N= 238, Cronbach Alpha= .71, K.M.O.= .75, Bartlett's Test of Sphericity = 1263.330

Tablo 3.5.11'in devamı

Sevme	
30- İngilizce çalışmaktan hoşlanırım.	0.58
31- İngilizce dersi sevgi gerektirir.	-
32- Arkadaşlarımla İngilizce çalışmayı severim.	0.65
33- Boş zamanlarımda İngilizce çalışırım.	0.57
34- İngilizce dersini çalışmayanları sevmem.	-
35- İngilizce ödevlerini yapmayanlarla arkadaş olunmaz.	-
36- İngilizce dersinde İngilizce konuşmayı severim.	-
37- İngilizce dersini severim.	0.66
38- Arkadaşlarımla İngilizce konuşmayı severim.	0.71
39- İngilizce dersine girmekten zevk almam.	-
40- İngilizce öğrenmek gereklidir.	0.49
41- İngilizce dersi sevilecek bir ders değildir.	-0.48
42- İleride İngilizce öğretmeni olmak isterim.	-
43- Mümkün olsa her gün İngilizce dersini çalışırım.	0.48
44- En çok sevdiğim ders İngilizce dersidir.	-
45- Hiçbir şey benim İngilizce sevgimi yıpratamaz.	-
46- İngilizce öğrenmek çok zevklidir.	0.62
47- İngilizce verilen alıştırmaları kendim yaparım.	-
48- İngilizce öğretmenimi çok seviyorum.	0.45
49- İngilizce dersini sevmeyenleri anlayamıyorum.	-
50- Beceremediğim için İngilizce dersini sevmiyorum.	-
51- İngilizce dersini sevmek mümkün değildir.	-

$K= 10$ ,  $N= 238$ ,  $Cronbach\ Alpha= .64$ ,  $K.M.O.= .78$ ,  $Bartlett's\ Test\ of\ Sphericity= 1139.623$

### İlgi ve Merak

52- İlgi duymayanlara İngilizce dersi öğretilmemelidir.	-
53- İngilizce öğrenmek heyecan dolu bir maceradır.	0.57
54- İngilizce kitaplar ilgimi çeker.	-
55- İngilizce dersine ilgi duyuyorum.	0.52
56- İngilizce öğrenmek gereksiz ve anlamsızdır.	0.52
57- Zayıf not alsam bile İngilizce dersini almaya devam etmek istiyorum	0.50
58- İngilizce dersi seçmeli olsaydı, İngilizce dersini almazdım.	-
59- İngilizce dersi önemli ve gerekli bir derstir.	0.58
60- İngilizce dersine katılmak istemiyorum.	-
61- 4 ve 5. Sınıf öğrencilerine İngilizce öğretilmemelidir.	-
62- İngilizce okumak istemiyorum.	-
63- Bilgisayar kullanabilmek için İngilizce öğrenmek istiyorum.	-
64- İngilizce yazmak istemiyorum.	-
65- İngilizce dersi beni heyecanlandırıyor.	-
66- İngilizce konuşmak istemiyorum.	-
67- İngilizce dersi zamanımı harcamaktan başka bir işe yaramıyor.	0.61
68- Daha zor konular işlense bile başarılı olacağıma inanıyorum.	-
69- İngilizce'nin konuşulduğu bir ülkede bir süre yaşamak isterim.	0.55
70- İngilizce dersi zamanımı harcamaktadır.	0.52
71- İngilizce dersine girmekten hoşlanmam.	0.49
72- İngiliz yaşam biçimini merak ediyorum.	0.58
73- İngilizce dersi zaman kaybından başka bir işe yaramıyor.	0.49
74- İngilizce dersinde etkinliklere katılmaktan hoşlanmam.	-
75- Turistlerle İngilizce konuşmayı çok istiyorum.	0.54
76- İngilizce öğrenmek istemiyorum.	-
77- İngilizce konuşurken hata yapmam beni olumsuz etkilemez.	-
78- İngilizce öğrenmek okuma – yazma kadar önemlidir.	-
79- İngilizce dersine çalışmak hoşuma gidiyor.	0.59
80- Hiçbir şey beni İngilizce öğrenmekten vazgeçiremez.	0.48
81- İngilizce öğrenmek istemeyen akılsızdır.	-
82- İngilizce dersi ilgi gerektirir.	-



Tablo 3.5.11'in devamı

83- Okuma esnasında yaptığım hatalar beni yıldırmaz.	-
84- Ne kadar zor olursa olsun İngilizce öğretilmelidir.	0.54
85- İngilizce dersinde çabalamak ve gayret etmek gerekir.	0.54
86- İngilizce öğrenmek için çaba harcamak önemlidir.	-
87- Boş zamanlarımda İngilizce çalışmaktan hoşlanırım.	0.46

*K= 17, N= 238, Cronbach Alpha= .64, K.M.O.= .83, Bartlett's Test of Sphericity = 2274.322*

**Kaygı**

88- Ödevlerimi yaparken İngilizce dersi bende bulanıma sebep oluyor.	0.58
89- İngilizce'yi öğrenebileceğime inanamıyorum.	-
90- Ne zaman İngilizce çalışsam içimde bir rahatsızlık hissediyorum.	0.64
91- İngilizce dersinde başarılı olacağıma inanamıyorum.	-
92- İngilizce dersi cesaret ister.	-
93- Öğretmenimiz İngilizce'yi öğretmiyor.	0.58
94- Ezberim zayıf olduğundan İngilizce öğrenemiyorum.	0.59
95- İngilizce dersinde dikkatimi toplayamıyorum.	0.68
96- İngilizce'yi bir türlü öğrenemiyorum.	0.71
97- İngilizce dersi bana kolay geliyor.	-
98- İngilizce dersinde okuma zorluğu çekiyorum.	0.53
99- İngilizce dersinde başarısızım.	0.60
100- İngilizce yazarken zevk almıyorum.	0.52
101- Sadece zeki olanlar İngilizce dersinde başarılıdır.	-
102- İngilizce cümlelerini okurken zorlanmam.	-
103- İngilizce dersinde başarılı olamıyorum.	0.63
104- İngilizce dersleri çok zordur.	0.54
105- Konuşma esnasında yaptığım hatalar cesaretimi kırar.	-
106- İngilizce öğretmenlerini çok severim.	-
107- Okuma esnasında yaptığım hatalar beni olumsuz yönde etkiler.	0.50
108- İngilizce konuşmaktan kaçınıyorum.	0.69
109- Dil öğrenmeye yetenekli değilim.	0.66
110- İngilizce ödevlerimi tek başıma yapamıyorum.	0.56
111- Konuşma esnasında yaptığım hataların üzerinde durulması beni üzer.	-
112- İngilizce dersleri çok sıkıcı geçiyor.	0.69
113- İngilizce dersinde başarılı olmak imkansızdır.	0.58
114- İngilizce dersi beynimi yoruyor.	0.67
115- İngilizce dersi bana beceriksiz olduğumu gösterdi.	0.64
116- İngilizce sınavlarında başarısız olacağım diye kaygılanıyorum.	-
117- İngilizce dersine başladığımızda başım ağrıyor.	0.66
118- İngilizce soru sorulduğunda cevap vermekten korkuyorum.	0.60
119- İngilizce dersi olduğu günlerde okula gitmek istemiyorum.	0.60

*K= 22, N= 238, Cronbach Alpha= .92, K.M.O.= .91, Bartlett's Test of Sphericity = 2434.331*

Elde edilen bu sonuçlarla oluşturulan tutum ölçeğinin son hali Ek- 4'de verilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğe giren toplam 58 madde bulunmuştur ve elde edilen verilere göre oluşturulan İngilizce dersi ile ilgili duyuşsal boyut tutum ölçeğinin geçerli olduğu söylenebilir.

Tek boyutlu olarak düzenlenen ölçek araştırmacı tarafından dört alt boyutta değerlendirilmiştir. Bu alt boyutların iç tutarlık katsayılarını belirlemek



için Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Aşağıdaki tabloda yer alan bu değerlere dayanılarak ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Ayrıca, ölçeğin KMO değerleri, Bartlett testi ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin çeşitli alt boyutlarına göre hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan ve araştırmacı tarafından oluşturulan tutum ölçeğinin alt boyutları; sevme, ilgi ve merak, istek ve beklenti, ve kaygı, ile ilgili veriler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 3.5.12. Tutum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerliliği

	İstek ve Beklenti	Sevme	İlgi ve Merak	Kaygı
Cronbach Alpha	.71	.64	.64	.92
K.M.O.	.75	.78	.83	.91
Bartlett's Test of Sphericity	1263.330	1139.623	2274.322	2434.331
Geçerli Madde Sayısı	9	10	17	22

### 3.5.3. Öğretim Materyalinin Hazırlanması

Duyuşsal boyut ağırlıklı bir ders programının öğrencilerin duyuşsal gelişimini ve akademik başarısını nasıl etkilediğini araştırmak üzere düzenlenen bu araştırmada, hazırlanan öğretim materyalinin etkinliklerinden yararlanılmıştır. Bu öğretim materyali İngilizce dersinde duyuşsal boyuta ağırlık verecek şekilde hazırlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının müfredat programının dışına çıkmayacak şekilde hazırlanan günlük planlarda sırasıyla hedefler, davranışlar, kullanılan araç- gereçler, yöntem ve teknikler, ve işleniş kısımları duyuşsal boyut ağırlıklı olarak düzenlenmiştir. Araştırmacı tarafından kaynak taraması sonucunda duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın özellikleri, duyuşsal boyut içeren hedef ve davranışlar, duyuşsal boyutta kullanılan yöntem ve teknikler, duyuşsal boyuttu içeren bir günlük planın işleniş konusunda bilgiler elde edilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda öğretim materyaline ilk hali verilmiştir. Materyal daha sonra eğitim programları alanı uzmanların görüşlerine sunulmuş ve düzeltilmiştir. Düzeltilen materyalin ön uygulaması örnekleme temsil eden Altınşehir İlköğretim Okulunda İngilizce dersini alan beşinci sınıf öğrencilerine yapılmıştır.

Hazırlanan bu öğretim materyali deney grubunda uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim materyali kullanılmıştır. Hazırlanan günlük ders programlarının konuları ve süreleri aşağıdaki gibidir(Ek - 2 ve Ek - 3):

- "There is / There are" ünitesi dört ders saati,
- "Where is / Where are" ünitesi dört ders saati ve
- "Adjectives" ünitesi altı ders saatinden oluşmaktadır.

**Uygulama:** Bu aşamada ise yukarıda belirtilen duyuşsal boyut ağırlıklı program deney grubuna, klasik program ise kontrol grubuna uygulanmıştır. Böylece deney ve kontrol gruplarının her birinde toplam 14 saat olmak üzere yedi hafta boyunca araştırmacı, hazırlanan her iki programı Adıyaman Merkez Cumhuriyet İlköğretim Okulunda uygulamıştır. Hazırlanan her iki programın MEB' nin tebliğler dergisinde (MEB, 1997) yer alan ilköğretim beşinci sınıf İngilizce dersinin hedeflere uygunluğuna dikkat edilmiştir. Deney grubunda duyuşsal boyut içerikli hedeflere ulaşılacak için öğrencilerin ilgi-merak, istek-beklenti, kaygılarını ve yapılacak etkinliği sevmelerini sağlayacak rol oynamalara, soruşturmalara, çeşitli oyunlara, dramatizasyonlara ve işbirlikçi çalışmalara ağırlık verilmiştir. Özellikle öğrencilerin ilgi, istek ve meraklarını ön plana koyan microcity game, where's the mouse, what's in the suitcase, opposites quiz, chain game ve kimim? Neyim? gibi etkinliklere başvurulmuştur (Ek 2). Oysa kontrol grubunda aynı konular geleneksel anlamda işlenmiştir. Kontrol grubunda kullanılan yöntem ve teknikler, soru-cevap, düzenlatım, dinleme- konuşma ve rol oynama ile sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla deney grubunda öğrenci merkezli bir eğitim yapılırken kontrol grubunda öğretmen merkezli bir eğitim yapılmıştır.

**Değerlendirme:** Dersin sonunda, hazırlık aşamasından uygulama aşamasına kadar yapılan uygulamanın, gerek öğrenci görüşleri, gerekse duyuşsal boyut ağırlıklı öğretim materyali etkinliklerinden alınan bilgiler doğrultusunda bir değerlendirilmesi yapılmıştır.

### **3.6. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Araştırmanın bu kısmında verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

#### **3.6.1. Verilerin Toplanması**

Deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı hazırlanan öğretim materyalleri, her iki gruba uygulanmıştır. Daha sonra araştırmanın amacına ulaşması için yapılan veri toplama çalışmaları yapılmıştır.

İngilizce dersi ile ilgili duyuşsal boyut tutum ölçeği, 2002-2003 öğretim yılı birinci dönemin başında ilgili konular işlenmeden önce ön tutum olarak uygulanmıştır. Dönemin sonunda ise aynı ölçek son-tutum olarak uygulanmıştır.

Ayrıca, söz konusu ders ile ilgili belirlenen konuları kapsayan çoktan seçmeli başarı testi, 2002-2003 öğretim yılı birinci dönemin başında öntest olarak, dönemin sonunda ise sontest olarak uygulanmıştır.

Deney grubunda hazırlanan duyuşsal boyut ağırlıklı programın gerekleri aynen uygulanmıştır. Duyuşsal boyut ağırlıklı günlük planların daha rahat uygulanabileceği varsayılan bir ortam hazırlanmış ve İngilizce dersinin çalışmalarının yanında öğrencilere materyalin gerektirdiği uygulamalar da yaptırılmıştır.

Kontrol grubunda ise, İngilizce dersi geleneksel biçimde işlenmiştir. Bir başka deyişle kontrol grubunda geleneksel öğretim programlarıyla ders işlenmiştir.

#### **3.6.2. Verilerin Çözümlemesi**

İngilizce dersi ile ilgili duyuşsal boyut tutum ölçeği ve başarı testi ile kontrol ve deney grubundaki öğrencilerden uygulama sonrası elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programında frekans, yüzde ve aritmetik ortalama hesaplamaları ile analiz edilmişlerdir. Ayrıca elde edilen verilerin çözümlenmesinde öntest-sontest puan karşılaştırılmasında eşli (Paired Samples t Test) ve bağımsız gruplar t testi (Independent Samples t Test) ile korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGU VE YORUMLAR

#### 4. BULGU VE YORUMLAR

##### 4.1. Birinci Denence ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Denence 1: Deney Grubu İle Kontrol Grubu Başarı Testi Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Vardır.

Bu denence ile ilgili olarak, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin, son test puanlarının ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t testinin sonucunda, elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1.13. Kontrol ve Deney Gruplarının Sontest Puanları

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	t	p
Kontrol	37	18.46	7.17	4.79	0.00
Deney	37	25.68	5.70		

Sd = 72

Tablo 4.1.13'te görüldüğü gibi sontestte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması ile deney grubu öğrencilerinin ortalaması arasında fark vardır. Deney grubu öğrencileri daha yüksek bir ortalamaya sahiptirler. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olduğu, yapılan bağımsız gruplar t testi ile ( $t = 4.79$ ,  $p < 0.05$ ) belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin sontestten aldıkları puanların ortalamaları, kontrol grubu öğrencilerinden yüksek olması duyuşsal boyut ağırlıklı programın geleneksel programdan daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.14. Öntest-Sontest Ham Puanlar

Gruplar	N	Ham Puan Aralığı ( /40)					
		Öntest			Sontest		
		0- 15	15- 25	26- 40	0- 15	16- 25	26- 40
Kontrol	37	34	3	-	15	15	7
Deney	37	35	2	-	2	18	17

Her iki grupta yer alan öğrencilerin ham puanlarına bakıldığında, kontrol grubunda 25 ile 40 arasında doğru cevap veren öğrenci sayısı yedi iken, deney grubunda bu sayı 17'dir. Ayrıca sıfır ile 15 arası doğru cevap veren öğrenci sayısı, kontrol grubunda 15 iken deney grubunda sadece ikidir. Ham puanlar açısından da deney grubu öğrencileri daha başarılı sonuçlar elde etmişlerdir.

Ayrıca tablo 4.1.15.'te Deney ve Kontrol Gruplarının Bağımsız Gruplar t testi sonuçlarına bakıldığında sadece 13 maddede manidarlık bulunmuştur (Ek 7). Söz konusu tabloda: 1, 6, 12, 18, 19, 20, 21, 28, 36, 37, 38, 39, 40 nolu maddelerde kontrol ve deney gruplarının verdikleri cevapların ortalama puanları arasında fark görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre bu farkların anlamlı olduğu ( $p < 0.05$ ) görülmüştür. Bu maddelerde de deney grubu, kontrol grubundan daha başarılı olmuştur.

#### 4.2. İkinci Denence ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Denence 2: Deney Grubunun Başarı Testinin Öntest - Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Vardır.

Araştırmanın ikinci denencesinden hareketle, deney grubu öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için yapılan eşli gruplar t testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2.16. Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları

Deney Grubu	N	$\bar{x}$	S	t	$p_t$	r	$p_r$
Öntest	37	11.24	2.77	-14.34	0.00	0.08	0.61
Sontest	37	25.68	5.70				

Sd = 36

Tablo 4.2.16.' da görüldüğü gibi deney grubunun başarı testi ortalaması 11.24'ten 25.68'e yükselmiştir. Bu artış oldukça önemli bir artıştır. Öntestte deney grubu öğrencileri, "geçer" in çok altında (11.24/ 40) kalmışlardır. Oysa sontestte ortalamaların çok üstüne çıkmış olmaları yapılan eğitim etkinliklerinin etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca eşli gruplar t testinin sonuçlarına göre ( $t = -14.34$ ,  $p_t < 0.05$ ), ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin öntest ile sontest puanlarının arasındaki korelasyonun ( $r = 0.08$ ,  $p_r > 0.05$ ) anlamsız olması, deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.2.17. Deney Grubu Öntest - Sontest Ham Puanları

Deney Grubu	Ham Puan Aralığı ( / 40)	0- 15	16- 25	26- 40
	N			
Öntest	37	35	2	-
Sontest	37	2	18	17

Deney grubunun, öntest ve sontestteki ham puanlarına bakıldığında, öntestte yoğunluk 0-15 puan arasında iken, öğrencilerin sontestteki performansları tamamen üst kısımlara kaymıştır. Alt sınır olan 0-15 arası puan alan öğrenci sayısı ikide kalmıştır. Burada da deney grubuna uygulanan eğitim etkinliklerinin, öğrenci başarısını olumlu yönde etkiledikleri görülmektedir. Bir başka anlamda duyuşsal boyut ağırlıklı eğitimin oldukça verimli olduğu söylenebilir. Zaten bir önceki tabloda yer alan bulgular da bunu göstermekteydi.

### 4.3. Üçüncü Denence ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Denence 3: Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest - Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Vardır.

Araştırmanın üçüncü denence ile ilgili, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin öntest-sontest puanlarının ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla, eşli gruplar t testinden elde edilen sonuçlar tablo 4.3.18'de verilmiştir.

Tablo 4.3.18. Kontrol Grubu Öntest - Sontest Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{x}$	S	t	$p_t$	r	$p_r$
Öntest	37	10.59	3.25	-7.89	0.00	0.54	0.001
Sontest	37	18.46	7.17				

Sd= 36

Tablodan da görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencileri başarı testi ile ilgili ortalamalarını 10.59'dan 18.46'ya yükseltmişlerdir. Geleneksel yöntem de öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Ancak, geleneksel program duyuşsal boyut ağırlıklı program kadar etkili olamamıştır. Sontestte ortalamaların 7.87 puan artmış olmasına rağmen 40 üzerinde 20'ye ulaşamamıştır. Kontrol grubunda yapılan eğitim etkinliklerinin öğrenmeyi yetersiz de olsa kısmen sağladığı söylenebilir. Ayrıca t testi ( $t = -7.89$ ,  $p_t < 0.05$ ) sonucuna göre kontrol grubu öğrencilerinin ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. Korelasyon ise ( $r = 0.54$ ,  $p_r < 0.05$ ) ortalamalar arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle geleneksel programın öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı söylenebilir ancak sontestteki başarı 20/40 seviyesine ulaşmamış olması da, dikkat çekicidir. Söz konusu artış yeterli sayılamaz.

Tablo 4.3.19. Kontrol Grubu Öntest - Sontest Ham Puanlar

Kontrol Grubu	N	Ham Puan Aralığı ( / 40)		
		0- 15	16- 25	26- 40
Öntest	37	34	3	-
Sontest	37	15	15	7

Kontrol grubunun öntest ve sontestteki ham puanlarına bakıldığında, öntestte yoğunluk 0-15 puan arasındadır, neredeyse tüm öğrenciler 0 ile 15 arasında doğru cevap vermişlerdir. Oysa aynı öğrencilerin sontestteki performansları biraz daha dağılmıştır. Onbeş öğrenci alt sınır olan 0-15 arası puan alırken, 15'i de 16-25 arası puan almışlardır ve sadece 7 öğrenci 25-40 arası almıştır. Oysa öntestte öğrencilerin neredeyse tümü 0-15 arası almışlardır. Burada da kontrol grubuna uygulanan eğitim etkinliklerinin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkiledikleri söylenebilir.



#### 4.4. Dördüncü Denence ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Denence 4: Deney Grubu ile Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son tutum ölçeği puanlarının ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla, yapılan bağımsız gruplar t testi sonucu elde edilen sonuçlar, aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4.20. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Tutum Ölçeği Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	t	p
Kontrol	37	218.19	10.77	-1.20	0.23
Deney	37	221.24	11.03		

Sd = 72

Son ölçekteki sonuçlara bakıldığında, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ortalamaları arasında bir fark görülmektedir. Yapılan t testinin sonucuna göre ( $t = -1.20$ ,  $p > 0.05$ ), son ölçekte kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin arasındaki fark anlamlı çıkmıştır.

Son ölçekteki sonuçları daha sağlıklı yorumlayabilmek için, ölçeği oluşturan "sevme", "ilgi ve merak", "istek ve beklenti", ve "kaygı" boyutlarına bakılmıştır. Ölçeğin alt boyutları ile ilgili olarak, kontrol ve deney gruplarının son ölçek ile ilgili verileri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 4.4.21. Grupların Son Tutum Ölçeğinin Puan Sonuçları

Gruplar	Sevme				İlgi ve Merak			
	$\bar{x}$	S	t	p	$\bar{x}$	S	t	p
Kontrol	40.84	4.54	4.77	0.00	69.65	6.46	4.61	0.00
Deney	45.30	3.41			76.54	6.38		

Gruplar	İstek ve Beklenti				Kaygı			
	$\bar{x}$	S	t	p	$\bar{x}$	S	t	p
Kontrol	36.49	7.19	6.51	0.00	72.03	6.19	-11.14	0.00
Deney	44.38	1.64			55.30	6.71		

N = 37, Sd = 72

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersi ile ilgili sırasıyla, "sevme" ( $t= 4.77, p< 0.05$ ), "ilgi ve merak" ( $t= 4.61, p< 0.05$ ), "istek ve beklenti" ( $t= 6.51, p< 0.05$ ) boyutlarında, ortalamalar arasında anlamlı farklar vardır. Kontrol grubuna kıyasla, deney grubu öğrencilerinin, İngilizce dersini daha fazla sevdiğileri ve daha fazla ilgi, merak, istek ve beklenti gösterdikleri gözlenmiştir.

Ayrıca kontrol ve deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersi ile ilgili kaygılarının puan ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu ( $t= -11.14, p<0.05$ ) görülmüştür. Deney grubuna uygulanan duyuşsal boyut ağırlıklı programda, öğrenciler İngilizce dersine karşı daha az kaygılı oldukları görülmüştür.

Ayrıca, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, son tutum ölçeği puan ortalamaları arasındaki farkları belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.4.22.'de (Ek 8) verilmiştir. Toplam 42 maddede anlamlı fark bulunmuştur.

Bu maddelerden birincisi ile 36.si arasında olanlarda deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek puan almışlardır. Bu maddeler öğrencilerin İngilizce dersini sevmeleri, İngilizce dersine ilgili ve meraklı, istekli ve çeşitli beklentilere sahip olmaları ile ilgilidir. Kontrol grubuna göre deney grubu öğrencilerinin bu maddelere daha yüksek oranda katılmaları, deney grubuna uygulanan duyuşsal boyut ağırlıklı programın öğrencilerin olumlu istendik şekilde gelişmelerini sağladığı şeklinde açıklanabilir.

Bu maddelerin 38 ile 57.si arasında olanlarda ise deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerinden daha düşük puan almışlardır. Öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili kaygılarını ölçen bu maddelerden elde edilen sonuçlara göre deney grubuna uygulanan duyuşsal boyut ağırlıklı programın öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili kaygılarını azalttığı söylenebilir.

#### 4.5. Beşinci Denence ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Denence 5: Deney Grubunun Tutum Ölçeği Öntest- Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Vardır.

Aşağıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin ön ölçek- son ölçek puanlarının ortalamaları arasındaki farkı belirleyen eşli gruplar t testinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.5.23. Deney Grubu Ön ölçek - Son Ölçek Puanları

Deney Grubu	N	$\bar{x}$	S	t	$p_t$	r	$p_r$
Ön Ölçek	37	220.14	12.08	-0.62	0.54	0.56	0.00
Son Ölçek	37	221.24	11.03				

Sd = 36

Tablo 4.5.23' te görüldüğü gibi, tutum ölçeğinde alınan puanların ortalaması 220.14'den 221.24' e yükselmiştir. Büyük bir artış olmasa da kontrol grubunda olduğu gibi bir düşüşün olmaması dikkat çekicidir (Bak. Tablo 4.6.25). Ön ölçek ile son ölçek arasındaki bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $t = -0.62$ ,  $p_t > 0.05$ ). Buna rağmen deney grubu öğrencilerinin ön ölçek- son ölçek puan ortalamaları arasında orta düzeyde anlamlı ( $r = 0.561$ ,  $p_r < 0.05$ ) bir ilişki çıkmıştır.

Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin ön ölçek-son ölçek puan ortalamaları, ölçeğin alt boyutlarına göre de incelenmiştir:

Tablo 4.5.24. Deney Grubunun Ön - Son Tutum Ölçeğinin  
Alt Boyut Sonuçları

Deney Grubu	Sevme						İlgi ve Merak					
	$\bar{x}$	S	t	$p_t$	r	$p_r$	$\bar{x}$	S	t	$p_t$	r	$p_r$
Ön Ölçek	45.49	3.30	0.31	0.75	0.39	0.01	77.22	6.95	0.62	0.54	0.50	0.00
Son Ölçek	45.30	3.41					76.54	6.38				

Deney Grubu	İstek ve Beklenti						Kaygı					
	$\bar{x}$	S	t	$p_t$	r	$p_r$	$\bar{x}$	S	t	$p_t$	r	$p_r$
Ön Ölçek	41.73	3.36	-	0.00	0.59	0.00	55.70	10.71	0.22	0.83	0.26	0.12
Son Ölçek	44.38	1.64	5.92				55.30	6.71				

N = 37, Sd = 36

Tablo 4.5.24'te görüldüğü gibi, "sevme" ( $t= 0.31$ ,  $p_t > 0.05$ ) ve "ilgi ve merak" ( $t= 0.62$ ,  $p_t > 0.05$ ) boyutlarında deney grubu öğrencilerinin ön tutum ile son tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklar yoktur. Bu sonuca göre yapılan etkinliklerin öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgi "sevme" ve "ilgi ve merak" değişkenlerini etkilememiştir. "Sevme" ( $r= 0.39$ ,  $p_r < 0.05$ ) ve "ilgi ve merak" ( $r= 0.50$ ,  $p_r < 0.05$ ) ile ilgi korelasyonların anlamlı çıkmaları, deney grubu öğrencilerine uygulanan programın öğrencilerin söz konusu değişkenlerini korudukları anlamına gelmektedir.

Tutum ölçeğinin "istek ve beklenti" boyutunda ise deney grubu öğrencilerin ön tutum ile son tutumları arasında anlamlı bir fark ( $t= -5.92$ ,  $p_t < 0.05$ ) vardır. İlgili korelasyon ise, ön ölçek ile son ölçek arasında orta düzeyde anlamlı ( $r= 0.59$ ,  $p_r < 0.05$ ) bir ilişkinin olduğu göstermektedir. Deney grubuna uygulanan duyuşsal boyut ağırlıklı programın öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili istek ve beklentilerinde anlamlı gelişmeler sağladığı söylenebilir.

Tutum ölçeğinin kaygı boyutunda ise deney grubu öğrencilerinin ön tutum ile son tutum ölçeği puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $t= 0.22$ ,  $p_t > 0.05$ ). Elde edilen bulgular, ön ölçek ile son ölçek arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir ( $r= 0.26$ ,  $p_r > 0.05$ ). Bu sonuçlara göre deney grubunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili kaygılarını değiştirmedeği söylenebilir.

#### 4.6. Altıncı Denence ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Denence 6: Kontrol Grubunun Tutum Ölçeği Öntest- Sontest Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Vardır.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön ölçek ile son ölçek puanlarının ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için uygulanan eşli gruplar t testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.6.25. Kontrol Grubu Ön ölçek - Son Ölçek Puanları

Kontrol Grubu	N	$\bar{x}$	S	t	$p_t$	r	$p_r$
Ön Ölçek	37	220.00	12.12	0.72	0.47	0.11	0.50
Son Ölçek	37	218.19	10.77				

Sd = 36,

Tablo 4.6.25'de görüldüğü gibi, ön ölçek ile son ölçek puan ortalamaları arasındaki fark ( $t = 0.72$ ,  $p_t > 0.05$ ) anlamlı değildir. Ayrıca ön ölçek ile son ölçek arasında bir ilişki de yoktur ( $r = 0.11$ ,  $p_r > 0.05$ ). Kontrol grubunda uygulanan etkinliklerin öğrencilerin tutumlarını etkilediği söylenemez. Ama deney grubuna kıyasla, ortalamaların düşmüş olması önemli bir bulgudur.

Yine altıncı denence ile ilgili olarak kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinin alt boyutları incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.6.26. Kontrol Grubunun Ön - Son Tutum Ölçeğinin Alt Boyut Sonuçları

Kontrol Grubu	Sevme						İlgi ve Merak					
	$\bar{x}$	S	t	$p_t$	r	$p_r$	$\bar{x}$	S	t	$p_t$	r	$p_r$
Ön Ölçek	43.81	4.51	2.72	0.01	-	0.64	75.27	7.24	4.33	0.00	0.34	0.04
Son Ölçek	40.84	4.54					69.65	6.46				

Kontrol Grubu	İstek ve Beklenti						Kaygı					
	$\bar{x}$	S	t	$p_t$	r	$p_r$	$\bar{x}$	S	t	$p_t$	r	$p_r$
Ön Ölçek	41.16	3.35	3.93	0.00	0.22	0.20	59.24	9.61	-	0.00	0.04	0.83
Son Ölçek	36.49	7.19					72.03	6.19				

N = 37, Sd = 36

Görüldüğü gibi kontrol grubunun ön ile son tutum ölçeğinin "sevme" ( $t=2.72$ ,  $p_t < 0.05$ ), "ilgi ve merak" ( $t=4.33$ ,  $p_t < 0.05$ ), "istek ve beklenti" ( $t=3.93$ ,  $p_t < 0.05$ ) ve "kaygı" ( $t=-6.92$ ,  $p_t < 0.05$ ) boyutlarındaki puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı oldukları görülmüştür. Kontrol grubuna uygulanan geleneksel program, öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili tutumlarında yer alan "sevme", "ilgi ve merak", "istek ve beklenti" boyutlarını anlamlı düzeyde azaltmıştır. Bir başka deyişle İngilizce dersini seven, ilgili, meraklı, istekli ve beklenti sahibi olan öğrencilerin yapılan etkinliklerle bu boyutlarda istenmedik yönde gelişmelerine neden olmaktadır.

Eşli gruplar t testinin sonucunda korelasyonlarda sadece "ilgi ve merak" boyutunda ( $r=0.34$ ,  $p_r < 0.05$ ), ön tutum ölçeği ile son tutum ölçeği arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tutum ölçeğinin diğer boyutlarında kontrol grubunun ön ile son ölçek tutum puanlarının ortalamaları arasında ilişki yoktur.

#### 4.7. Yedinci Denence ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Denence 7: Deney Grubu İle Kontrol Grubu Başarı Testi Erişi Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Vardır.

Deney ve kontrol gruplarının erişim test puanlarının ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t testinin sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.7.27. Deney ve Kontrol Gruplarının Erişim Test Puanları Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	t	p
Kontrol	37	7.86	6.06	4.64	0.00
Deney	37	14.43	6.12		

Sd = 72

Kontrol ve deney gruplarında bulunan öğrencilerin, erişim test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ( $t=4.64$ ,  $p < 0.05$ ). Başarı testinin erişim puanlarında deney grubu, kontrol grubundan daha yüksek puan almıştır. Bu da duyuşsal boyut ağırlıklı programının öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağladığı şeklinde ifade edilebilir.

Ayrıca erişim puanlarında bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki kontrol ve deney gruplarının ortalamaları arasındaki farklara bakıldığında bilgi ( $t = -3.94$ ,  $sd=72$ ,  $p < 0.05$ ) ve uygulama ( $t = -4.10$ ,  $sd= 72$ ,  $p < 0.05$ ) basamaklarında istatistiksel açıdan anlamlı fark varken, kavrama ( $t = 0.317$ ,  $sd= 72$ ,  $p > 0.05$ ) basamağında farkın olmadığı görülmüştür. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının son testlerinde de benzer şekilde, bilgi ( $t = -4.84$ ,  $sd= 72$ ,  $p < 0.05$ ) ve uygulama ( $t = -3.89$ ,  $sd= 72$ ,  $p < 0.05$ ) basamaklarında istatistiksel açıdan anlamlı fark varken, kavrama ( $t = -1.14$ ,  $sd= 72$ ,  $p > 0.05$ ) basamağında bir farklılık yoktur (Ek - 9 ve Ek - 10).

#### 4.8. Sekizinci Denence ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Denence 8: Deney Grubu İle Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Erişim Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Vardır.

Bu denence ile ilgili, deney ve kontrol gruplarının erişim tutum puanları arasındaki farkı belirlemek üzere, yapılan bağımsız gruplar t testinin sonuçları tablo 4.8.30'de verilmiştir.

Tablo 4.8.30. Deney ve Kontrol Gruplarının Erişim Tutum Puanları Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	S	t	p
Kontrol	37	-1.81	15.26	0.95	0.35
Deney	37	+1.10	10.87		

Sd = 72

Kontrol ve deney gruplarının, tutum ölçeği erişim puanlarının ortalamaları arasında anlamlı ( $t = 0.95$ ,  $p > 0.05$ ) bir fark bulunmamıştır. Ancak, erişim tutum puanlarının, ölçeğin alt boyutlarına göre incelenmesi daha anlamlı sonuçlar vermektedir (Tablo 4.8.31).



Tablo 4.8.31. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Erişî Tutum Puanları  
Alt Boyut Sonuçları

Gruplar	Sevme				İlgi ve Merak			
	$\bar{x}$	S	t	p	$\bar{x}$	S	t	p
Kontrol	-2.97	6.65	2.28	0.02	-5.73	7.81	2.99	0.004
Deney	-0.08	3.87			0.67	6.64		

Gruplar	İstek ve Beklenti				Kaygı			
	$\bar{x}$	S	t	p	$\bar{x}$	S	t	p
Kontrol	-4.81	7.18	5.90	0.00	12.40	11.23	-5.08	0.00
Deney	2.64	2.72			-0.4	11.07		

N = 37, Sd = 72

Yukarıdaki tablodan da görüldüğü gibi, kontrol ile deney gruplarının, “sevme” ( $t= 2.28, p<0.05$ ), “ilgi ve merak” ( $t= 2.99, p< 0.05$ ), “istek ve beklenti” ( $t= 5.90, p< 0.05$ ) ve “kaygı” ( $t= -5.08, p< 0.05$ ) boyutlarındaki erişî tutum puanlarının ortalamaları arasındaki farklar anlamlıdır. Bu anlamda, konular ilerledikçe, öğrencilerin duyuşsal gelişimlerinden ilgi, merak, istek ve beklentilerinde duyuşsal boyut ağırlıklı program olumlu etkiye sahip iken geleneksel program bu duyuşsal boyutların olumsuz gelişmelerine neden olmaktadır. Kaygı değişkeninin ise geleneksel program ile önemli derecede artarken duyuşsal boyut ağırlıklı program bu artışın önüne geçmekte, hatta kaygının azalmasına neden olduğu görülmektedir. Geleneksel program ile zamanla azalan sevgi değişkeninin, duyuşsal boyut ağırlıklı program ile azalması önlenmiş ama bu sevginin artmasına neden olamamıştır.

Sonuç olarak, İngilizce dersinde, geleneksel programın zamanla azalttığı yani olumsuz geliştirdiği duyuşsal boyutları (sevme, ilgi ve merak, istek ve beklenti), duyuşsal boyut ağırlıklı program olumlu geliştirmektedir. Öğrencilerin kaygılarında ise artışın engellenmesine neden olmaktadır.

#### 4.9. Gözlem Yoluyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın devam ettiği sekiz haftalık çalışma boyunca gerek kontrol grubu, gerek deney grubu öğrencilerinin sınıf ortamında araştırmacı tarafından

bilimsel çalışmaların gerektirdiği ahlak, tarafsızlık göz önünde bulundurularak gözlenmiş, gerekli kayıtlar yapılmıştır. Gözlem sonucu elde edilen bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Deney grubu ile ilgili gözlemler:

- Velilerin beyanlarına göre öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili daha istekli davrandıkları ve evde sorular sorduklarını gözlenmiştir. İlgili, araştıran ve öğrenmek isteyen öğrencilerin başarılı olmaları kaçınılmazdır. Çalışmaların öğrencilerin ilgi ve dikkatini çektiği velilerin sorularıyla anlaşılmıştır,

- Uygulama esnasında öğrencilerin "Öğretmenim teneffüse çıkmayalım" dedikleri sıkça görülmüştür,

- Çalışmalar esnasında özellikle grup çalışmalarında sözlük kullanımı ve yazma isteğinin arttığı görülmüştür,

- Son hafta da dahil olmak üzere kontrol grubuna kıyasla deney grubu öğrencilerinin öğretmenden ayrılmadıkları gözlenmiştir,

- Öğrencilerin kendi aralarında "Sus ! Yaramazlık yapma, öğretmeni dinle" dedikleri gözlenmiştir,

- Öğretmeni teneffüste bile yalnız bırakmamaları öğretmen ile öğrenciler arasında oluşan duygusal bağın göstergesidir,

- Teneffüs sonrası hemen derse girdikleri ve geç gelenleri uyardıkları görülmüştür,

- Öğrenciler metin okumaya istekli olmakla birlikte, oyun oynanacağından dolayı hem kurallara hem de arkadaşlarına karşı saygılı olmaları dikkat çekicidir,

- Kontrol grubuna göre deney grubunda yapılan etkinlikler esnasında daha fazla öğrenci metin okumak istemektedir,

- Sıfatlar konusu işlenirken sayfa 45 öğretmen tarafından okunurken öğrencilerin kendiliğinden öğretmen ile birlikte okumaya başlamaları öğretmeni oldukça sevindirmiştir,

- Grup çalışmalarına inanılmaz ilgi söz konusudur. Yaşlarının psikolojisi gereği yarışmalara oldukça ilgi gösteriyorlar, öğretmen ise davranışları, sözleri ve değerlendirmeleri ile kaybedenin olmadığını tam tersine herkesin bir şeyler kazandığını ifade etmekte ve bunu davranışlarıyla göstermektedir,

- Yazılı grup çalışmalarında öğrenciler süreyi uzatıp, yazdıklarını hemen teslim etmek istemiyorlar,

- Duyuşsal boyut ağırlıklı bu program öğretmenin duuşsal boyutunu ön plana koyarak ders işlemlerini zorunlu kılmaktadır. Öğrenciler ise bu durumdan oldukça etkilenmektedirler, katılım, sorumluluk alma gibi davranışların sıklığında gözle görülür biçimde artış göstermektedir,

- Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sözel değil gösteri tekniği ile Bilge'nin resmi gösterilerek: "My name is Ahmet KARA, I'm an English teacher, this is my daughter, she is four years old, she is very beautiful, she is on the bicycle" cümleleri birkaç defa tekrarlandı. Daha sonra öğrencilerin bu cümleleri defterlerine yazmaları istenildiğinde yapılan yazma hatalarının daha fazla azaldığı gözlenmiştir.

Kontrol grubunda ise:

- Motivasyonunun sağlanması gereğinden fazla zaman almaktadır,
- Deney grubuna kıyasla ödevlerin zamanında yapılmadığı gözlemlenmiştir,
- Gerekli olan tekrarların evde yapılmadığı görülmüştür,
- Deney grubuna kıyasla ödevlerini yapmayan öğrenci sayısı daha fazladır,
- Deney grubuna kıyasla derse katılmayan öğrenci sayısının oldukça fazla olduğu gözlemlenmiştir,
- Öğrencilerin bir bütünlük göstermekten çok, gruplaşmalara yöneldikleri gözlemlenmiştir. İngilizce'yi bilen ile bilmeyen arasındaki iletişimde kopukluk söz konusudur,
- Başarılı öğrencilerin katılmayan arkadaşlarına destek verdikleri pek görülmemiştir.

## BÖLÜM V

### 5. ÖZET, TARTIŞMA – SONUÇ, ve ÖNERİLER

Bu bölümde, duyuşsal boyut ağırlıklı eğitim programının öğrencilerin akademik başarılarını ve duyuşsal gelişimlerini geliştirmeyi amaçlayan araştırmanın bir özeti yapılmış, araştırma sonuçları tartışılmış ve sonuçlar ışığında önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Özet

İster örgün ister yaygın olsun eğitim süreci insanoğlunun ilk varlığına kadar uzanmaktadır. İlk toplumlar bile taklit yoluyla yeni yetişen bireye sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları kazandırmayı hedeflemişlerdir. Mağaralarda yaşayan insanoğlu bile bilgi, becerilerin yanında tutum ve değerler kazanmak durumundaydı. Vahşi hayvanlara karşı kendini nasıl koruması gerektiği anlatılmakta idi. İlgi, merak, sevgi, kaygı gibi duyuşsal alandaki eğitim de en az bilgi, zihinsel faaliyetleri gerektiren bilişsel eğitim kadar önemlidir. Birey eğitilirken ihtiyaçlarını karşılayacak maddiyatı mesleği ile edinirken, duyuşsal ihtiyaçlarını da karşılamak zorundadır. Birey kozmo-biyo-psiko-sosyal bir bütündür. Bu bütünlüğü oluşturan öğelerden birinin ihmal edilmesi bütünün bozulmasına yol açacaktır. Bilişsel olduğu kadar bedensel olarak da yetiştirilmeyen ya da yeterince yetiştirilmeyen bireyin toplumda sağlıklı biçimde yer edinmesi beklenemez. Duyuşsal boyut ne kadar bilişsel ve psiko-motor alanlar gibi gözle görülür nitelikler taşımıyorsa da dikkatli incelendiğinde insanoğlunun yüz ifadeleri, adrenalin, tansiyon, yüz kızarması, ses tonunun değişmesi vb. olaylar bireyin duyuşsal durumunu yansıtmaktadır. Bireyin yaşamında duyuşsal gelişim ve duyuşsal eğitim oldukça önem arz etmektedir. Duyuşsal eğitime gerekli önem ve destek verilmez ise bireyin dolayısıyla toplumun bozulması kaçınılmazdır. Bu durumda çeşitli ahlaki, mesleki, ekonomik, sosyal ve siyasi yolsuzluklar baş gösterecektir. Ülkemizde bu tür sorunlar oldukça yaygınlaşmaktadır. Oysa bilişsel ve psiko-motor eğitimin

yanında duyuşsal eğitime gerekli ağırlığın verilmesi, bu tür sorunların çözümüne büyük yarar sağlayacaktır.

Duyuşsal eğitim bireyin sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal yönleri ve öğrenmeleri ile ilgilidir. Bireyin duyuşsal alanda sağlıklı yetiştirilmesi kendisiyle barışık, toplum ile ahenkli olmasını sağlayacaktır.

Ülkemizde eğitim kurumlarının bireyi duyuşsal yönden iyi yetiştirdikleri pek söylenemez. İlköğretimden yüksek öğretime kadar genelde ezbere dayalı yöntemlerin kullanılması, sadece bilginin aynen aktarılması, bireyin kısa yoldan "köşeyi dönme" yollarını aramaya, çaba sarf etmeden başarıyı yakalamaya, ürün almaya sevk etmektedir. Ayrıca ders ortamında öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarının karşılanmaması, daha doğrusu dikkate alınmaması bireyi sosyal kabul hatasına ve pasif davranmaya sürükler. Bireyin sınıfta kendi duygu ve düşüncelerini ifade edememesi, kendini rahat hissedememesi, duyuşsal alanda kendini güvende hissetmemesi nitelikli yetiştirilememesine sebep olmaktadır. Günümüzde ülkemizde olduğu gibi tüm dünyada bireylerin sağlıklı yetiştirilmelerinde duyuşsal alanın oldukça önemi vardır. Türkiye'de ihmal edilen duyuşsal eğitim bu araştırmanın konusu olmuştur. Duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın ilköğretim birinci kademedeki İngilizce dersinde öğrencilerin duyuşsal gelişimine ve akademik başarısına etkisi araştırılmıştır. Duyuşsal alanın ölçülmesindeki güçlükler ve duyuşsal gelişimin uzun yıllar alması ve duyuşsal davranışların, tutum, ve değerlerin değiştirilmesi oldukça güç olması hatta imkansız gibi gözükmesi duyuşsal eğitimde ölçme ve değerlendirmenin zorluğu gibi sebeplerden dolayı duyuşsal davranışların da değerlendirilmesi güçtür. Zıt davranışların aynı şekilde değerlendirilmesi önemli bir sorun gibi gözükse de objektif, istekli ve mesleğini seven bir öğretmen için bu sebepler yeterli bahane sayılamaz. Başta Krathwohl ve arkadaşlarının taksonomileri olmak üzere çeşitli taksonomilerin bilinmesi duyuşsal alan davranışlarının değiştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Eğitimini sağlarken öğretmenin öğrencilerin duyuşsal giriş davranışlarını ve eğitim ortamında etkili ve verimli olacak duyuşsal değişkenlere göre eğitim yapması o kadar da zor değildir. Yeterki biraz daha çaba sarf edilsin. Duyuşsal alanı dikkate alacak ders programlarının aktif, işbirlikçi ve oluşturmacı öğrenme yaklaşımlarla birlikte çeşitli konferans, tartışma, soruşturma, dramatizasyon vb. yöntem ve tekniklerle yapılması gerekmektedir.

Bu yöntem ve teknikler bireyin duyuşsal gelişimini ve duyuşsal öğrenmelerini yani duyuşsal davranışların ve tutumlarının değiştirilmesinde oldukça etkilidirler. Duyuşsal alanın kapsamına giren davranışların ölçülmesi hiç de zor değildir. Bilişsel alanda olduğu gibi duyuşsal alanda da davranışların ölçülmesi mümkündür. gözlenebilen duyuşsal davranışların ölçülmesi onlar hakkında yargıya varılmasını mümkün kılmaktadır. Duyuşsal boyutu içeren eğitim ile ilgili yurtdışı ve yurtiçi çalışmalar 20. yy'ın sonlarında yaygınlaşmıştır. Çeşitli araştırmalar duyuşsal davranış eğitiminin ihmal edilmesinin sonuçlarını ön plana koyarken bazıları da eğitimdeki duyuşsal boyutun önemi üzerinde durmaktadır. Duyuşsal eğitimin gerekliliği yeni dünya düzeninde güvenlik, beslenme gibi temel ihtiyaçların karşılanması standardının ötesine geçilip duyuşsal ihtiyaçların giderilmesi gibi yeni ihtiyaçların baş göstermesinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca eğitimde bireyin duyuşsal yönünün de dikkate alınması bireyin daha da aktifleşmesini sağlayarak etkili bir eğitim ortamı sunmaktadır. Bütün bunlar bireyin hem akademik hem de duyuşsal gelişimini etkilemektedir.

#### **5.1.1. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın genel amacı, duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin duyuşsal gelişimine ve akademik başarısına etkisini belirlemektir. Bu amaçla Adıyaman Merkez Cumhuriyet İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencileri deney ve kontrol gruplarına ayrılıp, kontrol grubuna geleneksel öğretim programı, deney grubuna ise duyuşsal boyut ağırlıklı program uygulanmıştır. Başarı testi ve duyuşsal boyut ölçeklerinin ön ve son uygulaması sonucunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

#### **5.1.2. Denenceler**

Araştırmanın belirtilen amaçlarına ulaşabilmek için aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

- 1- Deney grubu ile kontrol grubu başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
- 2- Deney grubunun başarı testi öntest - son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

- 3- Kontrol grubunun başarı testi öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
- 4- Deney grubu ile kontrol grubu tutum ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
- 5- Deney grubunun tutum ölçeği öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
- 6- Kontrol grubunun tutum ölçeği öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
- 7- Deney grubu ile kontrol grubu başarı testi erişim puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
- 8- Deney grubu ile kontrol grubu tutum ölçeği erişim puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

### 5.1.3. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, bağımsız değişken duyuşsal boyut ağırlıklı eğitim programının bağımlı değişkenler olan duyuşsal gelişim ve akademik başarıya etki edip etmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenlerle araştırma deneysel bir model üzerinde yürütülmüştür.

Bu araştırma, öntest-sontest kontrol grubu modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Her iki grubun özellikleri aşağıda özetlenmiştir:

1. Kontrol Grubu: İlköğretim beşinci sınıf İngilizce dersinin belirlenen konuları geleneksel öğretim programıyla işlenmiştir.
2. Deney Grubu: İlköğretim beşinci sınıf İngilizce dersinin belirlenen konuları duyuşsal boyut ağırlıklı öğretim programının uygulandığı gruptur.

Bu gruplara çalışmaların başlangıcında ve sonunda İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili ön test - son test olarak kullanılan bir test uygulanmıştır. Ayrıca İngilizce dersi ile ilgili duyuşsal boyutu içeren bir tutum ölçeği, ön tutum - son tutum olarak her iki gruba uygulanmıştır.



#### 5.1.4. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2002-2003 öğretim yılı birinci dönem içinde Adıyaman ili Cumhuriyet İlköğretim Okulu beşinci sınıfta okuyan öğrencilerdir. Örneklem belirlenirken Cumhuriyet İlköğretim Okulu beşinci sınıf A, B, C ve D sınıflarında okuyan öğrenciler esas alınmıştır. Bunların dışında kalan E ve F sınıfları örnekleme dahil edilmemiştir. Bunun nedeni bu sınıflarda öğrencilerin düzeylerinin çok düşük olması ve İngilizce öğretmenlerinin branş dışında olmasıdır. Araştırmada Cumhuriyet İlköğretim Okulunun seçilmesinin sebebi homojen bir grup olduğu düşüncesidir.

#### 5.1.5. Bulgular

Araştırma örnekleminin oluşturulması esnasında kontrol ve deney gruplarıyla ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

- Kontrol ve Deney gruplarının Türkiye genelinde dördüncü sınıflar arasında yapılan sınav sonuç puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark (t testi 1.12) bulunmamıştır.
- Kontrol ve Deney grupları öğrencilerinin dördüncü sınıf başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark (t testi 1.22) bulunmamıştır.
- Kontrol ve deney gruplarına öntest olarak uygulanan başarı testi puanlarının her iki grubun ortalamaları arasında bir fark (t testi 0.92) bulunmamıştır.
- Kontrol ve deney gruplarına ön ölçek olarak uygulanan İngilizce dersi ile ilgili duyuşsal boyut tutum ölçeği puanlarının her iki grubun ortalamaları arasında bir fark (t testi 0.05) bulunmamıştır.

Araştırmanın amacıyla ilgili elde edilen bulgular, denenceler dikkate alınarak aşağıda verilmiştir:

- Kontrol ve deney gruplarının sontest puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark (t testi 4.79) vardır.

- Kontrol ve deney gruplarının söntest puanlarının ortalamaları arasında 13 maddede istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur.
- Deney grubunun öntest ve söntest puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark ( $t = -14.34$ ) vardır.
- Deney grubunun öntest ile söntest puanları arasında ( $r = 0.08$ ) anlamlı bir ilişki yoktur.
- Kontrol grubunun öntest ve söntest puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark ( $t = -7.89$ ) vardır.
- kontrol grubunun öntest ile söntest puanları arasında ( $r = 0.54$ ) orta düzeyde pozitif olarak bir ilişki bulunmuştur.
- Kontrol ve deney gruplarının son ölçek puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t = 1.205$ ) bulunmamıştır.
- Kontrol ve deney gruplarının "son sevme" puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t = 4.77$ ) vardır.
- Kontrol ve deney gruplarının "son ilgi ve merak" puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t = 4.61$ ) vardır.
- Kontrol ve deney gruplarının "son istek ve beklenti" puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t = 6.51$ ) vardır.
- Kontrol ve deney gruplarının "son kaygı" puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t = -11.14$ ) vardır.
- Kontrol ve deney gruplarının son ölçek (Tutum) puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel açıdan 42 maddede manidarlık bulunmuştur.

- Deney grubunun ön ölçek ve son ölçek puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark ( $t= -0.62$ ) bulunmamıştır.
- Deney grubunun ön ölçek ile son ölçek puanları arasında ( $r= 0.56$ ) orta düzeyde pozitif olarak bir ilişki bulunmuştur.
- Deney grubunun "ön sevme ile son sevme" puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t= 0.31$ ) bulunmamıştır.
- Deney grubunun ön ile son "sevme" puanlarının arasında ( $r=0.39$ ) pozitif yönde ortanın altında bir ilişki bulunmuştur.
- Deney grubunun ön ile son "ilgi ve merak" puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t= 0.62$ ) bulunmamıştır.
- Deney grubunun ön ile son "ilgi ve merak" puanlarının ( $r= 0.50$ ) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.
- Deney grubunun ön ile son "istek ve beklenti" puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t= -5.92$ ) vardır.
- Deney grubunun ön ile son "istek ve beklenti" puanlarının ( $r= 0.59$ ) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.
- Deney grubunun ön ile son "kaygı" puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t= 0.22$ ) bulunmamıştır.
- Deney grubunun ön ile son "kaygı" puanlarının ( $r= 0.26$ ) pozitif yönde ortanın altında bir ilişki bulunmuştur.
- Kontrol grubunun ön ölçek ve son ölçek puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark ( $t= -0.72$ ) bulunmamıştır.
- Kontrol grubunun ön ölçek ile son ölçek puanları arasında ( $r= 0.11$ ) pozitif yönde ortanın çok altında bir ilişki bulunmuştur.

- Kontrol grubunun ön ile son "sevme" puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t= 2.72$ ) bulunmuştur.
- Kontrol grubunun ön ile son "sevme" puanlarının arasında ( $r=0.08$ ) bir ilişki bulunmamıştır.
- Kontrol grubunun ön ile son "ilgi ve merak" puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t= 4.33$ ) bulunmuştur.
- Kontrol grubunun ön ile son "ilgi ve merak" puanlarının ( $r= 0.34$ ) pozitif yönde ortanın altında bir ilişki bulunmuştur.
- Kontrol grubunun ön ile son "istek ve beklenti" puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t= 3.93$ ) vardır.
- Kontrol grubunun ön ile son "istek ve beklenti" puanlarının ( $r= 0.22$ ) pozitif yönde ortanın altında bir ilişki bulunmuştur.
- Kontrol grubunun ön ile son "kaygı" puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t= -6.92$ ) bulunmuştur.
- Kontrol grubunun ön ile son "kaygı" puanlarının arasında ( $r= 0.04$ ) bir ilişki bulunmamıştır.
- Kontrol ve deney gruplarının erişit test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t= 4.64$ ) bulunmuştur.
- Kontrol ve deney gruplarının erişit tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t= 0.95$ ) bulunmamıştır.
- Kontrol ve deney gruplarının "sevme" boyutu ile ilgili erişit tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t= 2.28$ ) bulunmuştur.

- Kontrol ve deney gruplarının "ilgi ve merak" boyutu ile ilgili erişim tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t= 2.99$ ) bulunmuştur.
- Kontrol ve deney gruplarının "istek ve beklenti" boyutu ile ilgili erişim tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t= 5.90$ ) bulunmuştur.
- Kontrol ve deney gruplarının "kaygı" boyutu ile ilgili erişim tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ( $t= -5.08$ ) bulunmuştur.

## 5.2. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu kısmında elde edilen sonuçlara yer verilmiştir:

Araştırmanın birinci denencesine ilişkin bulgular, yapılan deneysel uygulamanın öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı sonucunu vermektedirler. Duyuşsal boyut ağırlıklı ders programının geleneksel programa göre öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Eğitim sürecinde öğrencilerin ilgi, merak, istek, beklenti, sevme ve kaygıları gibi duyuşsal değişkenler dikkate alındığında öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır. Eğitim sürecinde başarının temel koşullarında biri, öğrencilerin etkinliklerin yararlı olacağına inanmaları ve istekli bir şekilde katılmalarıdır. Zaten Turanlı' nın (Tarihsiz) yaptığı çalışmada da öğrencilerin akademik başarılarının, istek ve kararlılıklarına bağlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu anlamda geleneksel eğitim anlayışının dışına çıkarak öğrencilerin ezbercilikten ve monotonluktan kurtarılarak birer duyuşsal varlık oldukları dikkate alınmalıdır. Bu sonuçlar Yolcu' nun (2002) yaptığı çalışmayla da desteklenmektedir. Yolcu, özellikle, yabancı dil öğreniminde bireyin olumlu duygularının, bireyin başarısını etkilediğini vurgulamıştır.

Araştırmanın ikinci denencesine ilişkin bulgulara göre, yapılan deneysel uygulamanın öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırmıştır. Bu da gösteriyor ki öğrencilerin ilgi-merak, istek-beklenti, sevme ve kaygıları dikkate alındığında öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır. Çağdaş eğitim anlayışları olan bireysel öğretim ve psikolojinin yani duyuşsal boyutun yeterince

desteklenmemesi eleştirilerine duyuşsal boyut ağırlıklı programlar uygun birer çözüm olarak görülmektedir. Bu anlamda Gömleksiz'in da (2002) vurguladığı gibi yabancı dil eğitiminde duyuşsal boyut desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Ayrıca Uzun ve Sağlam'ın (2003) yaptıkları araştırma da bu sonuçları desteklemektedir. Araştırmalarında Uzun ve Sağlam yüksek ilgi gösteren öğrencilerin akademik açıdan, orta ve düşük ilgi gösteren öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

Araştırmanın üçüncü denencesine ilişkin bulgular kontrol grubuna uygulanan geleneksel programın öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ama bu artışın deney grubunun artışı kadar olamadığını göstermektedir. Kontrol grubuna uygulanan geleneksel program uygulandıkça öğrencilerin akademik başarıları artmıştır çünkü kontrol grubunun öntest sontest arasındaki korelasyon ( $r= 0.54$ ) orta düzeyde anlamlı çıkmıştır. Yapılan uygulama öğrencilerin akademik başarılarını 7.47/40 düzeyinde artırmıştır, ama kontrol grubu öğrencilerinin sontestteki başarıları hala ortanın altında kalmıştır. Oysa deney grubunda bu fark 14.44'e kadar çıkmış ve deney grubu öğrencilerin ortalamaları ortanın oldukça üstüne çıkmıştır. Duyuşsal boyut ağırlıklı programın geleneksel programa göre öğrencilerin başarılarını daha fazla artırmıştır.

Araştırmanın dördüncü denencesine ilişkin bulgulara göre deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin son ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucunu vermektedir, ama tutum ölçeğini oluşturan alt boyutlara bakıldığında (sevme, ilgi ve merak, istek ve beklenti, ve kaygı) daha sağlıklı sonuçlara varılmıştır. Tutum ölçeğinin alt boyutları ile ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- Kontrol ve deney gruplarının, son ölçekteki, "sevme", "ilgi ve merak" ve "istek ve beklenti" boyutlarının ortalamaları arasında anlamlı farkların olduğu sonucuna varılmıştır. Duyuşsal boyut ağırlıklı program öğrencilerin İngilizce dersini sevmelerini, İngilizce dersine olan ilgi ve meraklarını artırmada etkili olmuştur. Öğrencilerin duyuşsal yönlerini dikkate alan programların, öğrencilerin dersi sevmelerini, dersle ilgilenmelerini sağladığından dolayı akademik açıdan olduğu gibi duyuşsal açıdan da faydalıdır.

- Kontrol ve deney gruplarının son ölçekteki kaygı boyutunun ortalamaları arasında da anlamlı bir fark çıkmıştır. Deney grubuna uygulanan duyuşsal boyut ağırlıklı program öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan kaygılarının azalmasına yol açmıştır. İngilizce dersinde olduğu gibi herhangi bir konuda yaşanan kaygıların azalması ya da yok olması başarıyı kolaylaştırır. Kaygı insanın iş yapmasına engel olacağı gibi başarının karşısında önemli bir engeldir. Bir başka ifade ile kaygı bireyi dersten uzaklaştırmaktadır. Hatta Brill'e göre (Tarihsiz) duyuşsal eğitimin ihmali bireyi şiddette sürükler. Bu anlamda bireyin toplumdan uzaklaşması söz konusudur.

Araştırmanın beşinci denencesine ilişkin bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin ön ölçek ile son ölçek genel puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülse de tutum ölçeğini oluşturan alt boyutların incelenmesiyle, daha anlamlı verilere ulaşılmıştır. Tutum ölçeğinin alt boyutlarının incelenmesi sonucu aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

- Deney grubunun ön ölçek ile son ölçekte, sırasıyla, "sevme", "ilgi ve merak", ve "kaygı" boyutlarında öğrencilerin puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farkların olmadığı sonucuna varılmıştır. Deney grubuna uygulanan duyuşsal boyut ağırlıklı program, öğrencilerin İngilizce dersini "sevme", "ilgi ve merak", ve "kaygı" değişkenleri ile ilgili tutumlarını etkilememiştir. Geleneksel programa kıyasla, öğrencilerin duyuşsal yönlerini dikkate alan program öğrencilerin dersi sevme, ilgi ve merak ile ilgili tutumlarını korumalarına neden olmuştur. Ayrıca sevme boyutunun ( $r= 0.39$ ) pozitif yönde ortanın altında anlamlı, ilgi ve merak boyutunun ise ( $r=0. 506$ ) orta düzeyde anlamlı korelasyonlara sahip olmaları ön ölçek ile son ölçek genel puan ortalamaları arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Kaygı boyutunun korelasyonu ise anlamsız çıkmıştır. Ayrıca geleneksel programın öğrencilerin dersle ilgili kaygılarını artırırken duyuşsal boyut ağırlıklı programın bu kaygıların artmasına engel olması önemli bir sonuçtur.



- Deney grubunun ön ölçek ile son ölçekteki istek ve beklenti boyutunun ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna varılmıştır. Korelasyonun ( $r= 0.59$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı olması ön ölçek ile son ölçek arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Deney grubuna uygulanan duyuşsal boyut ağırlıklı program öğrencilerin tutumlarından olan istek ve beklenti boyutunu olumlu yönde geliştirmiştir. Geleneksel programa kıyasla, duyuşsal boyut ağırlıklı program öğrencilerin istek ve beklentilerinin gelişmesine neden olması programın etkili olduğu anlamına gelmektedir. Böylece derse istekli ve beklenti sahibi olan öğrencinin, derse zaman ayırması ve başarılı olmak için fedakarlık yapması kaçınılmazdır.

Araştırmanın altıncı denencesine ilişkin bulgulara göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön ölçek ile son ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Ama deney grubuna kıyasla kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarının azalmış olması duyuşsal gelişim açısından oldukça önemlidir. Burada da tutum ölçeğinin alt boyutları ile ilgili sonuçlar daha anlamlıdır:

- Kontrol grubu öğrencilerinin ön ile son ölçekteki "sevme", "ilgi ve merak" ve "istek ve beklenti" boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı farklar olduğu sonucuna varılmıştır. Geleneksel program öğrencilerin tutumlarından olan "sevme", "ilgi ve merak" ve "istek ile beklenti" boyutlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Duyuşsal boyut ağırlıklı programa kıyasla, geleneksel program öğrencilerin İngilizce dersini sevme, ilgi, merak, istek ve beklentilerinde gerilemeye neden olmuştur. Dersi sevmeyen, dersele ilgili, merak, ilgi, istek ve beklenti sahibi olmayan öğrencinin derste başarılı olmasının beklenemeyeceğinden dolayı duyuşsal boyut ağırlıklı program akademik açıdan olduğu gibi duyuşsal gelişim açısından da oldukça başarılı olduğu söylenebilir. Bu anlamda, Calvert'ın de (1998) ifade

ettiği gibi eğitim sistemlerinde duyuşsal içerikli programlara gerekli destek verilmelidir.

- Kontrol grubu öğrencilerinin ön ölçek ile son ölçekteki kaygı boyutunun ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Korelasyonun ( $r=0.04$ ) anlamsız olması, ön ölçek ile son ölçek arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Kontrol grubuna uygulanan geleneksel program, öğrencilerin kaygılarını olumsuz yönde etkilemiştir. Duyuşsal boyut ağırlıklı programa kıyasla, geleneksel program öğrencilerin İngilizce dersine karşı kaygılarında önemli bir artışa neden olmuştur. Kaygılı olan öğrencinin başarılı olmasını beklemek doğru değildir. Ülkemizde geleneksel programlarla, öğrencilerin kaygılarını azaltmak yerine bu kaygıların önemli düzeyde artmasına ve böylece bireyin akademik başarılarını ve duyuşsal gelişimlerini desteklememek bir tarafa olumsuz yönde gelişmelerine sebep olmaktadır.

Araştırmanın yedinci denencesine ilişkin bulgulara göre yapılan deneysel uygulamanın öğrencilerin erişiş test puan ortalamalarını, yani akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırmıştır. Erişiş test puan ortalamaları dikkate alındığında geleneksel program ile duyuşsal boyut ağırlıklı program arasında anlamlı bir fark gözlenmiş olması duyuşsal boyut ağırlıklı programın etkililiğini ve yararlılığını açıkça ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sekizinci denencesine ilişkin bulgulara göre deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerin genel erişiş tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak İngilizce dersi ile ilgili duyuşsal boyut tutum ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde anlamlı bulgulara varılmıştır. Erişiş tutum puanlarından, elde edilen sonuçlar, ölçeğinin alt boyutlarına göre aşağıda verilmiştir:

- Kontrol ve deney gruplarının “sevme”, “ilgi ve merak”, “istek ve beklenti” boyutları ile ilgili erişiş tutum puanları arasında anlamlı farklar görülmüştür. Böylece, geleneksel programa göre, duyuşsal boyut

ağırlıklı programın öğrencilerin İngilizce dersini daha fazla sevmelerini, daha fazla ilgi, merak, istek ve beklenti beslemelerini sağlamıştır.

- Kontrol ve deney gruplarının “kaygı” boyutu ile ilgili erişitutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Tutum ölçeğinin bu boyutunda ise, geleneksel programa göre duyuşsal boyut ağırlıklı program öğrencilerin İngilizce dersine karşı kaygılarını anlamlı düzeyde azaltmıştır.

Araştırmanın tüm sonuçları dikkate alındığında genel anlamda duyuşsal boyut ağırlıklı programın, geleneksel programa kıyasla öğrencilerin akademik başarılarını önemli düzeyde artırdığı, duyuşsal gelişimlerini de olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca yapılan bu araştırmadan hareketle birkaç öneride bulunulmuştur.

### **5.3. Öneriler**

Araştırmanın sonuçlarına göre elde edilen öneriler, araştırmaya yönelik ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

#### **5.3.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler**

- Tekrarlardan kaçınmak için araştırmada kullanılan öğretim materyalinin, araştırma sonuçlarına göre tekrar revizyondan geçirilerek kullanılması daha uygun olacaktır.
- Araştırmanın sonucunda uygun yöntem kullanıldığında ve ortam hazırlandığında duyuşsal boyut ağırlıklı programın öğrencilerin akademik başarılarını ve duyuşsal gelişimlerini olumlu yönde geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Böylece, uygulanacak eğitimde, hedef ve davranışların hazırlanmasında, eğitim ortamının düzenlenmesinde duyuşsal boyut ön plana konulduğunda öğrenci başarısı ve duyuşsal gelişimi önemli oranda artacaktır. Bu amaçla tüm ülkede daha başarılı bir eğitimin sağlanabilmesi için öğretim elemanlarının dikkatleri bu

noktaya çekilmeli ve seminer, konferans vb. yollarla bilgilendirilmelidirler.

- Yabancı dil eğitiminde duyuşsal boyut desteklenmeli ve geliştirilmelidir.
- Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin ve eğitim personelinin yetiştirilmesi sürecinde duyuşsal boyuta gerekli ağırlık verilmelidir. Eğitim süreci, artık hem öğrenenin hem de öğretmenin duyuşsal gelişimi ve hazırbulunuşluk durumu dikkate alınarak düzenlenmelidir.
- Diğer derslerde de duyuşsal boyut dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilerin ders dışında da duyuşsal boyutlarına gerekli önem verilmelidir.
- Araştırmada İngilizce dersinde kullanılmak üzere duyuşsal boyut ağırlıklı üç üniteyi içeren birer ders programı hazırlanmıştır. Ancak tüm üniteler ve dersler için duyuşsal boyut ağırlıklı ders programları hazırlanabilir. Yapılan bu araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ilgi, merak, istek, beklenti, sevgi ve kaygı durumları dikkate alınarak yapılacak eğitimin daha başarılı olacağı kaçınılmazdır.

### 5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yabancı dil dersinde yapılan bu araştırmaya benzer çalışmalar, sosyal içerikli diğer derslerde de yapılabilir.
- Araştırmalarda tutum ölçeğinin alt boyutları çeşitlendirilebilir.
- Araştırmalarda öğrencilerin akademik başarılarını ölçen başarı testlerinin de duyuşsal boyut içerecek şekilde düzenlenip etkisi araştırılabilir.
- Eğitim personelinin görevlerini yürütürken öğrencilerin duyuşsal boyutlarını ne kadar dikkate aldıkları konusunda da araştırmalar yapılabilir.

**KAYNAKÇA**

- Aksoy (2001). "Öğrencilerin Derse Katılımını Sağlama Yolları". **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Yıl 2 (15). MEB Yayınları.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). "Çocuklarda Kaygı ve Etkileyen Etmenler". **Milli Eğitim Sanat ve Kültür**. S: 145.
- Alkan, C. (1995). **Eğitim Teknolojisi**. 4.baskı, Ankara: Atilla Kitapevi.
- Arı R., Üre Ö. ve H. Yılmaz (Tarihsiz). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi-Eğitimin Psikolojik Temelleri**. 2.Baskı, Mikro Yayınları
- Aydın, M. Z. (1997). "Öğretme Yolları ve Düşünme Süreçleri". **Çağdaş Eğitim**, Yıl 22 (229), s: 30-31. <http://www.mza.50megs.com/turkce/1997.3tr.htm> (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)
- Bacanlı, H. (1999a). **Duyuşsal Davranış Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bacanlı, H. (1999b). **Sosyal Beceri Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balç, A. (1995). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Başar, M. (2002). **İlköğretim Öğrencilerinde Duyuşsal Özelliklerin Öğrenilmesinde Öğretmen Etkinlikleri**. Afyon Kocateppe Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon
- Başaran, İ. E (1996). **Eğitim Psikolojisi - Eğitimin Psikolojik Temelleri**. 5.Yazım. Ankara: Gül Yayınevi.

Başaran, İ. E. (1974). **Eğitim Psikolojisi - Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri**. 4. basım. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası

Beard, J. (1993). "Affective Education- Danger of Self-Esteem Programs".  
<http://rapidnet.com/~jbeard/bdm/Psychology/edu.htm>. (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)

Beauregard, M. (Tarihsiz). Futur Simple Radyosunun Yayın Belgeleri  
<http://www2.globetrotter.net/futursimple/archives/intelemo.htm>.  
(web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)

Bilen, M. (1996). **Plandan Uygulama Öğretim**, 4. Baskı. Ankara

Binbaşıoğlu, C. (1992). **Eğitim Psikolojisi**. 8. Basım Ankara : Kadioğlu Matbaası

Binbaşıoğlu, C. (1990). **Gelişim Psikolojisi - Gelişim Süreçleri ve Eğitim İlkeleri**. 5. Basım Ankara : Kadioğlu Matbaası

Bloom, B. S. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. Çeviren Özçelik D. A. Birinci Basım. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Boukobza, P. (Tarihsiz). "Petite Introduction Sur L'intelligence". [http://www.lycee-francaisadrid.org/travaux\\_profs\\_eleves\(\(eleves\)\)/intelligence\\_emotionnelle.htm](http://www.lycee-francaisadrid.org/travaux_profs_eleves((eleves))/intelligence_emotionnelle.htm) (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)

Bourguignon, C. (1994). **Comment Intégrer l'ordinateur Dans la Classe de Langues - Sequences Pedagogiques**. Centre Nationale de Documentation Pedagogiques.

- Brill R. (Tarihsiz). "Violent Adolescents Also Suffer From Emotional Education Neglect." **Emotional Education Perspective-An Emotional Health Education Publication** Vol.1(1). <http://www.emotionalthonesty.com/newaletter.htm>. (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)
- Büyüköztürk, Ş. (1997). "Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi". **Eğitim Yönetimi Dergisi** S: 3, ss.453-464. <http://mimas.canpus2.ankara.edu.tr/~buyuk/kay.html>. (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)
- Calvert, M. (1998). Affective Education In The New Millenium- Conference Report. **European Affective Education Network**. Germany
- Cotton K. (1996). " Affective and Social Benefits of Small-Scale Schooling". **ED401088. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Chaleston**. <http://www.edgov/databases/ERICDigests/ed401088.htm> (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)
- Courants D. (Tarihsiz). "Qu'est-ce que l'intelligence émotionnelle ?"  
<http://www.multimania.com/evolution/goleman.htm#Danielcourants.htm>  
(web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)
- Damasio, A.R. (1998). "Nous Décidons Avec Notre Tête... et Nos Emotions". **Construire Dergisi** No: 44. Iowa Üniversitesi. <http://www.construire.ch/SOMMAIRE/9844/44entre.htm> (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)
- Delville J. ve Muselle S. (1998). "Qualite de Vie et Approche d'Une Problematique Particuliere de Sante Chez les Personnes Handicapees: La Vie Affective et Sexuelle". **Bulletin D' Education du Patient de la Communication et de la Relation**, Vol:17(1).



- Demirel, Ö. (1999a). **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**. İstanbul: MEB Yayınları
- Demirel, Ö. (1999b). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme** 2.baskı, Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1997). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme** Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1987). **Eğitim Terimleri**. Ankara
- Demirel, Ö. ve Ün K. (1987). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara.
- Demirel, Ö. ve Yağcı E. (1999). **Öğretimde İlke ve Yöntemleri**. 1. Baskı İstanbul: MEB Yayınları
- Ercan, A. Rahmi. (1998). **Çocuklar Nasıl Öğrenir?** 2.Baskı, Ankara
- Erdem, A.R. (Tarihsiz). "Çocuk Eğitimde Önemli Bir Unsur: Tutumlar". <http://www.DEHA7.htm> (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)
- Erişen, Y. (1998). "Program Geliştirme Modelleri Üzerinde Bir İnceleme". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl: 1998 (13), ss. 79-97.
- Erkuş, A. (1998). "Goleman'ın Duygusal Zeka Görüşünün Psikometri Açısından Eleştirisi Ve Dinamik Etkileşimsel Model Önerisi. **Türk Psikoloji Yazıları**, ss. 31-40
- Ertürk, S. (1998). **Eğitimde Program Geliştirme**. 10. Baskı. Ankara: Meteksan Yay.
- European Affective Education Network (1998). "**Affective Education In Europe - Conference Report**". 4- 11 Ekim 1998, Germany

Gençdoğan, B. (2002). "Kasabada Yaşayan Lise Öğrencilerinin Üniversite Sınavı Öncesi Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 3 (4) ss. 45-57. İnönü Üniversitesi Basımevi.

Gordon, T. (1998). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. Çev. E. AKSAY. 4.baskı Sistem Yayınları.

Gömlüksiz, M. N. (2003). "İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği". **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** Cilt: 13 (1) ss. 215-225, Fırat Üniversitesi Basımevi.

Gömlüksiz, M. N. (2002). "Affective Dimension in Foreign Language Learning". Proceeding In **The First International Education Conference**, May 8-10, Turkish Republic Northern Cyprus.

Güteryüz, H. (2002). **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**. Pegem A Yayıncılık. Ankara

Karasar, N. (1995). **Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Beşinci Basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Kaya, Z. (2000). "Yabancı Dil Öğretmenlerinin Öğrenmeyi Kolaylaştırıcılığını Ölçen Ölçme Aracının Geliştirilmesi". **Milli Eğitim Dergisi**, S: 146.

Kılıççı, Y. (1992). **Okulda Ruh Sağlığı**. İkinci Baskı. Anı yayıncılık.

Küçükahmet, L. (2002). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. 13. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Külahçı, Ş. (1993). Program Değerlendirmede Doktora Ders Notları, Fırat Üniversitesi, TEF. Elazığ

Macarthur, F. (1991). "Teachers's Beliefs, Plan, and Decisions About Computer-based Instruction". **Journal of Special Education**, Vol:25 (1), ss. 44-79

MEB. (1997). Tebliğler Dergisi. C:60. S:2481. Mili Eğitim Basımevi.

Mc Closkey D. (2000). "L'intelligence Emotionnelle Dans La Salle De Classe". **Le Magazine Transition**, Vol. 30 (1). <http://www.vifamily.ca/lvf/tm/301/4.htm>. (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)

Murray, M. E. (Tarihsiz). "Moral Development And Moral Education An Overview". Chicago. <http://www.tigger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/overview.html> (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)

Odyssey School, (2003). "Affective Education-Curriculum Outline". California. <http://www.odysseymms.org/curriculum/> (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)

Oğuzkan, A. F. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. 3.Baskı, Ankara: Emel Matbaacılık.

Oktay, A.(1983). **Okul Olgunluğu**. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları no: 3089. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basımevi.

Orbach, S. (1998). "The Potential of Emotional Literacy" **The Guardian**, 12 Ağustos.

Öz, H. (1995). "Hypermedia And Multimedia Authoring Tools: The Application Of Newer Technologies In Call Authoring" **Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi** No 11, ss. 79-89

Özçelik, D. A. (1992). **Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara: OSYM Yayınları.

Özden, Y. (1997). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayınları.

Özgül, İ. (2000). "Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Müzik 1-2 Derslerine İlişkin Duyuşsal Özelliklerin / Tutumlarının Değerlendirilmesi". **Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi**. Cilt:8(1), ss. 79-88.

Saban, A. (2000). **Öğrenme – Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Salome, J. (2002). "J'ai un Quotient Relationnel, Tu as un Quotient Relationnel, Nous Avons un Quotient Relationnel..." <http://www.j-salome.com/archive/edito06.htm> (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)

Sandström, C. I. (1982). "Çocuk ve Gençlik Psikolojisi". Çeviren Şemin R.U. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 1614. İkinci Baskı. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası.

Sarar Kuzu, T. (2002). "Öykünün Çocuğun Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimine Katkısı Bağlamında Öykü Seçimi". **Eğitim Araştırmaları. Türkiye'de İlköğretim, Ortaöğretim ve Sorunları**. Yıl: 3 (9), ss. 95-105. Anı yayıncılık.

Sarıgöz, İ. H. (1999). "Çocuklara İngilizce Öğretimi". **Milli Eğitim Sanat ve Kültür**. S: 141, ss. 33-36

School of Library and Information Science (1996). "**Maintaining a Quality Program**". Policy Number: A3.58. University of South Carolina. <http://www.libsci.sc.edu/policies/section3/sec3a358.html> (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)

Semerci, Ç. (1998). **Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi Programlarının Değerlendirilmesi**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ.

Semerci Ç., Semerci N. ve Yazıcıoğlu S. (2000). "Duyuşsal Boyutun Ölçülmesi". **VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları**. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, 01-03 Eylül 1999. ss. 334-340. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Basımevi.

Senemoğlu, N. ve G. Subaşı Kurç (1999). **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: MEB Yay.

Sönmez, Özlem (Tarihsiz). [http://www.ogretmenlersitesi.com/yazi/yeniasir03\\_1.htm](http://www.ogretmenlersitesi.com/yazi/yeniasir03_1.htm) (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)

Sönmez, Veysel (2001). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı** 9. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (1995). **Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme**. Birinci Baskı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Steinberg, J. M. (1999). "A History Of Affective Education". <http://www.eqtoday.com/jpa.html>. (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)

Stokes, F. E (Tarihsiz). "Affective And Effective Teaching- New Strategies In The Process Of Education" ABD. [http://www.mc3.edu/faqs/academic/tales/1997/fay\\_stokes.htm](http://www.mc3.edu/faqs/academic/tales/1997/fay_stokes.htm) (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)

Şimşek, N. (1997). **Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı**. Ankara: Anıl Matbaa.

Tatlıdil (1992). **Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi İstatistik Bölümü

Tekin, Halil. (2000). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. 10. Baskı. Ankara: Yargı Yayınları.

The Felices Los Ninos Foundation (Tarihsiz) "Will and Emotions" ("Blessed Are The Children"). Argentina. [http://www.homelesschildren.org.ar/will\\_emotions.html](http://www.homelesschildren.org.ar/will_emotions.html). (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)

Titus D. N. (1994). "Values Education In American Secondary Schools". **Kutztown University Education Conference**. <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77//refer/titus.htm> (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)

Turanlı, Adem (Tarihsiz). " Dil Öğreniminde İstek ve Kararlılığın Akademik Başarıyla İlişkisi". **Mili Eğitim Yayınları**. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/145/turanli.htm> (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). **Ölçekleme Teknikleri**. Ankara: ÖSYM Yayınları

Uzun, N. ve Sağlam N. (2003). "Orta Öğretim Biyoloji Programında Genetik Konularının Değerlendirilmesi ve Öğrencilerin Genetiğe karşı İlgisinin Saptanması". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Yıl 2003 (24), ss. 129-136. Ankara

Ülgen, G. (1997). **Eğitim Psikolojisi – Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar**. 3.Baskı. İstanbul: Alkım Yayınevi.

UYTES (1995). Spss Bilisayar Paket Kullanma Kursu Ders Notları. Uluslararası İleri teknoloji Sistemleri. Elazığ: Ders Notu.

Varış, F. (1994). **Eğitimde Program Geliştirme- Teori ve Teknikleri**. 5. Baskı. Ankara: Alkım Kitapçılık.

- Vernon J., Wolf S., Joshi S., Dean C., (Tarihsiz). "Affective Education". Washington. <http://www.ga.k12.pa.us/academics/Ls/1/affective/> (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)
- Wittman, A. (Tarihsiz). "How Effective Is Affective Education". Illinois. <http://www.educationalfreedom.org/News%20Articles/How%20Effective%20Is%20Is%20Affective%20Education.htm>. (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)
- Worter, B.R. and Sanders, J. R. (1973). **Education Evaluation: Theory and Practice Worthing**, Ohio: Charles A. Jones Publishing Company.
- Yapıcı, M. ve Gülveren H. (2002). "Öğrenci Açısından Öğretmen Nitelikleri". **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 3 (4), ss. 151-158
- Yates-Hendriz, E. (1991). "Collaboration and Co-Development: a Formula for Effective Educational Software". **International Journal of Instructional Media**. Vol: 18 (1)
- Yılmaz, H. (1996). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. 1. Baskı. Konya: Öz Eğitim Yay.
- Yolcu, M. (2002). "Yabancı Dil Öğrenimi". **Din Bilimleri Dergisi**. Cilt 2 (3). <http://www.dinbilimleri.com/dergi/cilt2/say13/makale/yabanci%20dil.htm> (web adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır)



**EKLER**

	Sayfa No
1- İzin Belgesi.....	186
2- Duyuşsal Boyut Ağırlıklı 3 Ünitelik Ders Programı.....	187
3- Uygulanmakta Olan 3 Ünitelik Geleneksel Ders Programı.....	203
4- İngilizce Dersiyle İlgili Tutum Ölçeği. ....	213
5- Belirtke Tablosu.....	215
6- Başarı Testi.....	216
7- Tablo 4.1.15. Deney ve Kontrol Gruplarının Bağımsız Gruplar t testi Sonuçları.....	219
8- Tablo 4.4.22. Deney ve kontrol Gruplarının Son Tutum Ölçeği Bağımsız Gruplar t testi Sonuçları.....	221
9- Bilgi, Kavram ve Uygulama Basamaklarına Göre Eriş Test Puanları Sonuçları.....	224
10- Bilgi, Kavram ve Uygulama Basamaklarına Göre Sontest Puanları Sonuçları.....	225
11- Özgeçmiş.....	226

Ek - 1

T.C.  
ADİYAMAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

YI : B.08.4.MEM.4.02.00.08.311/

NU : Araştırma İzni.

13.09.02\*018593

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
ADİYAMAN

Fırat Üniversitesi Rektörlüğünden alınan 04.09.2002 tarih ve 104 sayılı yazılarında, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ahmet KARA'nın "Duyuşsal Boyutlu Bir Programın Öğrencilerin Duyuşsal Gelişimine ve Akademik Başarısına Etkisi" konulu tezini Fırat Cumhuriyet İlköğretim Okulunda deneysel araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

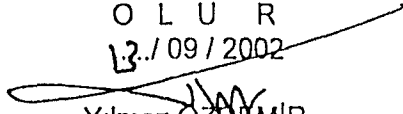
Bu nedenle söz konusu tezin Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ahmet KARA tarafından Fırat Cumhuriyet İlköğretim Okulunda yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Ali TANRIVERDİ  
Millî Eğitim Şube Müdürü

O L U R

13./09/2002

  
Yılmaz ÖZDEMİR  
Millî Eğitim Müdürü

## EK – 2

## Duyuşsal Boyut Ağırlıklı 3 Ünitelik Ders Programı

## VARDIR KALIBI

**Ders.** İngilizce

**Konu:** Vardır kalıbı

**Sınıf:** 5.sınıf

**Süre:** Dört ders saati (4 x 40')

**AMAÇ 1:** “Vardır” kalıbının “There is / there are” olduğunun farkında oluş.

**DAVRANIŞLAR:**

- 1- There is/ are'ın vardır kalıbı olduğunu yazma/ söyleme.
- 2- Verilen bir cümledeki vardır kalıbını tanıma.
- 3- Verilen cümlede/ cümlelerde boş bırakılan yere/ yerlere uygun kalıbı (There is/There are) söyleme/ yazma (Seçip yerleştirme).
- 4- Verilen cümlede/ cümlelerde boş bırakılan yere/ yerlere uygun kalıbı (There is/There are) söylemeye/ yazmaya istekli olma.
- 5- Karışık olarak verilen sözcüklerden (Anlamli ve basit) cümleler oluşturma.

**AMAÇ 2:** Tekil ve çoğul kelimelerle oluşan cümle kurallarına itaat etme.

**DAVRANIŞLAR:**

- 1- Tekil/ çoğul olarak verilen kelimenin çoğulunu/ tekilini söyleme/ yazma.
- 2- Tekil/ çoğul olarak verilen kelimenin çoğulunu/ tekilini söylemeye/ yazmaya gönüllü olma.
- 3- Verilen cümlelerin tekil/ çoğul olduğunu söyleme/ yazma.
- 4- Verilen cümlelerin tekil/ çoğul olduğunu söylemeye/ yazmaya istekli olma.
- 5- Verilen tekil/ çoğul cümleleri çoğul/ tekil cümleler halinde söyleme/ yazma.
- 6- Verilen tekil/ çoğul cümleleri çoğul/ tekil cümleler halinde söylemeye/ yazmaya istekli olma.
- 7- Karışık verilen sözcüklerden (Anlamli ve basit) cümleler oluşturma.
- 8- Karışık verilen sözcüklerden (Anlamli ve basit) cümleler oluşturmaya gönüllü olma.

**AMAÇ 3: Düzeyine uygun soru cümlelerine cevap verebilme.****DAVRANIŞLAR:**

- 1- Verilen metin/ diyalog/ resim ile ilgili sorular sorma/ yazma.
- 2- Verilen metin/ diyalog/ resim ile ilgili sorular sormaya/ yazmaya istekli olma.
- 3- Verilen metin/ diyalog/ resim ile ilgili soruları sözlü/ yazılı şekilde cevaplama.
- 4- Verilen metin/ diyalog/ resim ile ilgili soruları sözlü/ yazılı şekilde cevaplamaya istekli olma.
- 5- Verilen bir dizi soru cümlesi ile bir dizi yanıt cümlelerini eşleştirip işaretleme.

**AMAÇ 4: Grup çalışmalarında kurallara uyma.**

- 1- Grup çalışmalarında aktif rol oynama.
- 2- Grup çalışmaları sırasında isteyerek sorumluluk paylaşma.
- 3- Grup çalışmalarında sorumluluğunu yerine getirirken istekli davranma.
- 4- Grup çalışmalarında grubun diğer üyelerini katılıma teşvik etme.

**AMAÇ 5: Sınıf ortamının gerektirdiği davranışları sergileme.**

- 1- Dersin süresinin etkili kullanımı konusunda duyarlı olma.
- 2- Sınıf ortamında öğrenmeyi engelleyici davranışlara tapki gösterme.
- 3- Sınıf ortamında öğretmen ile daha yakın iletişim kurmaya istekli olma.

**AMAÇ 6: Oyun ve küme çalışmalarında grup bilincine uygun davranma.**

- 1- Oyun ve küme çalışmalarında kuralları benimseme.
- 2- Gerektiğinde kuralları diğer rol arkadaşlarına hatırlatma.
- 3- Oyun ve küme çalışmalarında sorumluluğunu yerine getirirken eleştirilere açık olma.
- 4- Oyun ve küme çalışmalarında gerektiğinde arkadaşlarına destek verme.

**ARAÇ VE GEREÇLER:** Mikrocity ve What's in the suitcase oyun araçları, okul ve sınıf eşyaları, resimler (kütüphane, havuz, müze, sokak, cami), ders kitabı.

**YÖNTEM VE TEKNİKLER:** Soru-cevap, takrir, rol oynama, yönlendirilmiş soruşturma.

**İŞLENİŞ**

**DİKKAT ÇEKME:** Arkadaşlar Adıyaman'da sinema, çocuk parkı, kütüphane, yüzme havuzu var mı? ... Nerede?... biliyorsunuz bu tür soruların

cevaplarını bilmemiz gerekiyor. Özellikle turistik bir il olarak bu tür soruların İngilizce de yapabilmemiz gerekiyor.

**GÜDÜLEME:** Eğer bir gün turistlerle yani başka ülkelerde gezmeye gelen insanlarla tanışırsanız sizlere soracakları soruların başında bu tür sorular gelecektir. Bunların cevaplanabilmesi bu nedenle önem kazanmaktadır.

**GÖZDEN GEÇİRME:** Bu ünite de okulda, evinizde, şehirde ve vb. yerlerde bulunan nesne ve kişilerin olup olmadığını sormayı ve yanıtlamayı öğreneceğiz. Ayrıca tekil ve çoğul kelimelerle cümleler kurmayı da başaracağız.

### **GELİŞTİRME BÖLÜMÜ:**

Sayfa 33' de yer alan resimlerle ilgili kelimeler önce öğretmen tarafından daha sonra öğrenciler tarafından okunur. Daha sonra Adıyaman iline ait kütüphane, müze, çocuk parkı, pazar yeri, havuz, cadde resimleri gösterilerek öğrencilerin neler gördüklerini söylemeleri sağlanır. Örneğin:

Öğretmen	Öğrenci
Müze fotoğrafı gösterilir →	It's a museum.
Havuzun fotoğrafı gösterilir →	It's a swimming-pool.

### **DİLBİLGİSİ**

There is/ There are (There's/ There are) kalıplarının vardır/ vardırlar anlamını taşıdığı ifade edilir.

Tekil olumlu cümle: There is a library in Adıyaman.

Çoğul olumlu cümle: There are some students in the school.

Tekil olumsuz cümle: There isn't a train in Adıyaman.

Çoğul olumsuz cümle: There aren't dolphins in Adıyaman.

Tekil soru cümlesi: Is there a car museum in your city ?

No, there isn't./ Yes, there is.

Çoğul soru cümlesi: Are there dolphins in Adıyaman ?

Yes, there are./ No, there aren't.

### **Alıştırmalar :**

Sayfa 35'deki Work in Pairs alıştırmaları yapılır.

Resimler gösterilerek:

<u>Öğretmen</u>	<u>Öğrenci</u>
Is there a car museum in your town ?	No, there isn't.
Is there a library in your town ?	Yes, there is.

Student's Book sayfa 36: there are / there aren't kullanılarak cümle tamamlama çalışmaları yapılır.

Örneğin:

..... trees in the school garden.

..... cars in the school garden

Ayrıca karışık verilen sözcükleri kullanarak cümle kurma çalışmaları yapılır.

### WHAT' S IN THE SUITCASE ?

Sınıf 2- 3 kişilik takımlara ayrılır ve her takımın başına bir sekreter atfedilir. Herkesin resmi incelemesi için 2-3 dakika verilir ve daha sonra resmi görmeyecekleri şekilde ters çevirmeleri istenir. Takımın diğer üyelerinden destek olarak sekreter valiz de yer alan eşyaları cümle halinde yazacaktır. Bunu yaparken resme bakmamalıdır. Daha sonra her takım cümle listesini yazacaklardır. En çok doğru cümle yazmış takım galip takım olacaktır. Dilbilgisi ve nesnel olarak cümle doğru ise 3 puan, dilbilgisi açısından doğru ama olmayan bir şey yazılmış ise 2 puan ve dilbilgisi yanlış ama mevcut olan bir nesneyi ifade eden cümleye 1 puan verilir. En çok puan alan takım galiptir.

Örnek cümleler:

There are two pairs of shoes.

There are some handkerchiefs.

There are some magazines.

There is a comb.

There are some socks.

There is a shirt.

There are two pairs of sunglasses.

### THERE IS/ THERE ARE

Masaya ya da sınıfa bir çok eşya konulur. Bir dakika boyunca gözlemlenmeleri sağlanır. Daha sonra eşyalar bir bez parçası ile gizlenir. Masanın üstündeki eşyalarla ilgili sınıfa sorular yöneltilir. Olumsuz cevaplarla olumlu cevapların benzer miktarda olmalarına dikkat edilir. Örneğin:

Is there a glass on the table ?

No, there isn't.

Is there a cup on the table ?

Yes, there is.

Yanıtlamaları için öğrencilere süre tanınır. Yanıtlar cevap kağıdına yazılır. Örneğin: glass/ no, cup/ yes vb. eşyaların üstü açılır ve her doğru yanıtta 1 puan verilir.

### MICROCITY GAME

Bu oyunda ikili gruplar oluşturulur. A öğrencilerinin elindeki küçük şehir haritasında müze, havuz, cami, kütüphane, çocuk parkı vb. yerler işaretlenmiştir. A öğrenci B öğrencinin sorularını yanıtlayacaktır. Örneğin: B öğrencisi herhangi bir panoyu seçer ve

B öğrenci: Is there a museum ?, diye sorar.

A öğrenci: Yes there is.

B öğrenci microcity maketine museum'u yerleştirir.

B öğrenci: Is there a library ?

A öğrenci: No, there isn't.

Microcity maketinde sadece caddeler ve swimming - pool, mosque, library, museum, park, school... vb. yerlerin üstüne sadece kavramlar yazılmıştır. Sorduğu soruya olumlu yanıt aldığı anda öğrenci panoyu microcity planındaki yerine yerleştirir.

**ÖZET:** There is/ There are (There's/ There are) kalıplarının vardır/ vardırlar anlamını taşıdığı ifade edilir.

Tekil olumlu cümle: There is a library in Adıyaman.

Çoğul olumlu cümle: There are some students in the school.

Tekil olumsuz cümle: There isn't a train in Adıyaman.

Çoğul olumsuz cümle: There aren't dolphins in Adıyaman.

Tekil soru cümlesi: Is there a car museum in your city ?

No, there isn't. / Yes, there is.

Çoğul soru cümlesi: Are there dolphins in Adıyaman ?

Yes, there are./ No, there aren't.

### DEĞERLENDİRME:

1- Is there a teacher in the classroom ? Yes, there is./ no, there isn't.

Is there a swimming pool in the school ? No, there isn't.

Are there dogs in the school ? No, there aren't.

2- Gözlem: Yapılan etkinliklerde öğrenci davranışlarını ve katılımını gözleme ve değerlendirme.



**NEREDE**

**Ders:** İngilizce

**Konu:** Nerede ve OR bağlacı.

**Sınıf:** 5.sınıf

**Süre:** 4 Ders saati ( 4 x 40')

**AMAÇ 1:** "Where is/ are .....?" kalıbının "..... Nerede/ ler ?" soru kalıbı olduğunun farkında oluş.

**DAVRANIŞLAR:**

- 1- "..... nerede/ ler ?" soru kalıbının "Where is/ are ....?" olduğunu söyleme /yazma.
- 2- "..... nerede/ ler ?" soru kalıbının "Where is/ are ....?" olduğunu söylemeye/ yazmaya gönüllü olma.
- 3- Verilen bir resim karşılığı olan cümleyi verilen bir dizi cümle arasında seçip işaretleme.
- 4- Verilen bir resimde nesnelerin nerede olduğunu sorma/ yazma.
- 5- Verilen bir resimde nesnelerin nerede olduğunu sormaya/ yazmaya gönüllü olma.
- 6- Verilen bir resimde nesnenin/ nesnelerin nerede olduğunu söyleme/ yazma.
- 7- Verilen bir resimde nesnenin/ nesnelerin nerede olduğunu söylemeye/ yazmaya istekli olma.

**AMAÇ 2:** Düzeyine uygun cümle oluştururken kurallara uyma.

**DAVRANIŞLAR:**

- 1- "...Nerede?" ya da "... or ..." kalıplarını kullanarak soru cümleleri oluşturma.
- 2- "...Nerede?" ya da "... or ..." kalıplarını kullanarak soru cümleleri oluşturmaya istekli olma.
- 3- "...Nerede?" ya da "... or ..." kalıplarını içeren soruları yanıtlama.
- 4- "...Nerede?" ya da "... or ..." kalıplarını içeren soruları yanıtlamaya gönüllü olma.
- 5- "Where is/ are ...?" ya da "... or ...?" kalıplarıyla oluşturulan cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun sözcüğü verilen sözcükler arasında seçip işaretleme.

**AMAÇ 3: Grup çalışmalarında kurallara uyma.**

- 1- Grup çalışmalarında aktif rol oynama.
- 2- Grup çalışmaları sırasında isteyerek sorumluluk paylaşma.
- 3- Grup çalışmalarında sorumluluğunu yerine getirirken istekli davranma.
- 4- Grup çalışmalarında grubun diğer üyelerini katılıma teşvik etme.

**AMAÇ 4: Sınıf ortamının gerektirdiği davranışları sergileme.**

- 1- Dersin süresinin etkili kullanımı konusunda duyarlı olma.
- 2- Sınıf ortamında öğrenmeyi engelleyici davranışlara tapki gösterme.
- 3- Sınıf ortamında öğretmen ile daha yakın iletişim kurmaya istekli olma.

**AMAÇ 5: Oyun ve küme çalışmalarında grup bilincine uygun davranma.**

- 1- Oyun ve küme çalışmalarında kuralları benimseme.
- 2- Gerekliğinde kuralları diğer rol arkadaşlarına hatırlatma.
- 3- Oyun ve küme çalışmalarında sorumluluğunu yerine getirirken eleştirilere açık olma.
- 4- Oyun ve küme çalışmalarında gerektiğinde arkadaşlarına destek verme.

**ARAÇ VE GEREÇLER:** Microcity game maketi, yazı tahtası, ders kitabı.

**YÖNTEM VE TEKNİKLER:** Soru-cevap, takrir, where is the mouse ve microcity game oyunları.

**İŞLENİŞ**

**DİKKAT ÇEKME:** Arkadaşlar bir önceki ünite de nesnelerin var olup olmadığını sormayı ve söylemeyi öğrendik. Ama nesnelerin nerelerde bulunduğunu söyleyebilmek de önemlidir.

**GÜDÜLEME:** Turistler görmek istedikleri ya da almak istedikleri nesnelerin nerelerde bulunabilecekleri, ya da nerelerde bulduklarını sormaları doğaldır. Bunlara yardımcı olmamız hem ülke hem de insanlık açısından çok önemlidir. Bu nedenle nesnelerin nerelerde bulunduğunu söylemeyi ve sormayı öğrenmemiz gerekiyor.

**GÖZDEN GEÇİRME:** Bu ünite de okulda, evimizde ve vb. yerlerde bulunan nesne ve kişilerin nerelerde olduklarını sormayı ve söylemeyi öğreneceğiz.

**GELİŞTİRME BÖLÜMÜ:**

**PART 1:** Sayfa 41 deki konuşmalar öğretmen tarafından 2, 3 defa okunur. Daha sonra grup halinde okunur ve birkaç öğrencinin bireysel okumaları sağlanır.

Bu çalışmanın son kısmında ikiyeşer olarak birinin sorması diğerinin yanıtlaması sağlanır.

### DİLBİLGİSİ

Tekil soru cümlesi: Where is/ where's the pen ? (Kalem nerededir ?)

Çoğul soru cümlesi: Where are the pens ? (Kalemler nerededirler ?)

Where's the teacher ? → He' s here. Near the table.

Where are students ? → They' re there. In the school garden.

Where are your books ? → They' re there. In my bag.

----- . Near the table.

----- . On the table.

----- . Under the table.

### WHERE IS THE MOUSE ?

Sınırlandırılmış 5 dakika içerisinde öğrencilerin yazabildikleri kadar cümle yazmaları istenir (Bireysel ya da ikili - üçlü gruplar halinde). En çok doğru cümleyi yazmış takım ya da öğrenci galip olandır.

Aynı oyun hız oyunu olarak da kullanılabilir. 6 cümle yazan ilk takım ya da öğrenci galip olacaktır. Örnek cümleler:

There' s a mouse in the cupboard.

There' s a mouse under the chair.

There' s a mouse behind the door.

There' s a mouse on the chair.

There' s a mouse in the oven.

Page 42: Complete use on, in, under, next to.

Game: find and say.

Homework: Page 29 match and write on, in, under, near, at.

Kısa bir tekrar yapılarak "or" sözcüğün üzerinde de durularak, karışık verilen sözcüklerle basit cümleler oluşturulur.

### MICROCITY GAME

A öğrencinin elindeki karta library, swimming - pool, school, park, cinema, stadium, mosque vb... yerlerin işaretlendiği ve bu haritada çeşitli nesnelere ve kişiler yerleştirilmiştir. B öğrencisi A 'nın "where' s the dog ?" sorusuna verdiği yanıt doğrultusunda dog pankartını microcity planında ilgili yere yerleştirir.  
Örneğin:

B: Where' s the dog ?

A: The dog is in the parc.

Daha sonra A kendi yerini başkasına verir (C öğrencisi), herhangi bir pankart alır ve aynı işlemi tekrarlar.

A: Where are the cars ?

C: The cars are near the stadium, in the car-parc..... şeklinde bir zincir oyunu oynanır.

Aynı oyun, sadece öğrencilerin kendilerini yerleştirmeleri üzerine yapılır.

Örneğin:

Hasan: Where is ahmet?

Ahmet: I' m in the museum.

**ÖZET:** Where is/ are .....soru cümleleri "..... nerededir/ dirler" anlamında kullanılır ve cevabı there is in my bag / there are in the garden şeklinde olur.

Are these book or note book ? ..... there are books.

### DEĞERLENDİRME:

1- Where is my bag ?

Are these books or note- books ?

2- Gözlem: Yapılan etkinliklerde öğrenci davranışlarını ve katılımını gözleme ve değerlendirme.

**SIFATLAR**

**Ders:** İngilizce

**Konu:** Sıfatlar

**Sınıf:** 5.sınıf

**Süre:** Altı ders saati (6 x 40')

**Kavramlar:** big, beautiful, ugly, fat, tall, thin, small, happy, handsome, young, old, light, new, heavy.

**AMAÇ 1: Belli başlı sıfatların farkında oluş.**

**DAVRANIŞLAR:**

- 1- Verilen bir resim ile ilgili sıfatı yazma/ söyleme.
- 2- Verilen bir resim ile ilgili sıfatı yazmaya/ söylemeye istekli olma.
- 3- Verilen bir resim ile ilgili sıfatı bir dizi sıfat arasında seçip işaretleme.
- 4- Verilen bir resim ile ilgili sıfatı bir dizi sıfat arasında seçip işaretlemeye gönüllü olma.
- 5- Verilen bir dizi resim ile bir dizi sıfatı eşleştirip işaretleme.
- 6- Verilen bir dizi resim ile bir dizi sıfatı eşleştirip işaretlemeye gönüllü olma.
- 7- Verilen Türkçe ve İngilizce sıfatları eşleştirme.
- 8- Verilen Türkçe ve İngilizce sıfatları eşleştirmeye gönüllü olma.
- 9- Verilen sıfatların tersini söyleme/ yazma.
- 10- Verilen sıfatların tersini söylemeye/ yazmaya istekli olma.

**AMAÇ 2: Sıfatlı cümle kurallarına uyma.**

**DAVRANIŞLAR:**

- 1- Verilen zıt resimlerle ilgili sıfat kullanarak cümle yazma/ söyleme.
- 2- Verilen zıt resimlerle ilgili sıfat kullanarak cümle yazmaya/ söylemeye istekli olma.
- 3- Verilen bir dizi resimlerle ilgili cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun sıfatları yazma/ söyleme.
- 4- Verilen bir dizi resimlerle ilgili cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun sıfatları yazmaya/ söylemeye gönüllü olma.
- 5- Karışık verilen sözcükleri kullanarak soru cümleleri oluşturma.
- 6- Karışık verilen sözcükleri kullanarak soru cümleleri oluşturmaya istekli olma.
- 7- Karışık verilen sözcükleri kullanarak olumlu/ olumsuz cümle oluşturma.
- 8- Karışık verilen sözcükleri kullanarak olumlu/ olumsuz cümle oluşturmaya gönüllü olma.

**AMAÇ 3:** Düzeyine uygun (or bağlaçlı ya da/ ve sıfatlı) soru cümlelerine cevap vermeye istekli olma.

**DAVRANIŞLAR:**

- 1- Verilen bir resim ile ilgili soru sorma/ yazma.
- 2- Verilen bir resim ile ilgili soru sormaya/ yazmaya istekli olma.
- 3- Verilen bir resim ile ilgili soruları yanıtlama.
- 4- Verilen bir resim ile ilgili soruları yanıtlamaya istekli olma.
- 5- Karışık verilen sözcükleri kullanarak kurallı cümleler oluşturma.
- 6- Karışık verilen sözcükleri kullanarak kurallı cümleler oluşturmaya istekli olma.

**AMAÇ 4:** Grup çalışmalarında kurallara uyma.

- 1- Grup çalışmalarında aktif rol oynama.
- 2- Grup çalışmaları sırasında isteyerek sorumluluk paylaşma.
- 3- Grup çalışmalarında sorumluluğunu yerine getirirken istekli davranma.
- 4- Grup çalışmalarında grubun diğer üyelerini katılıma teşvik etme.

**AMAÇ 5:** Sınıf ortamının gerektirdiği davranışları sergileme.

- 1- Dersin süresinin etkili kullanımı konusunda duyarlı olma.
- 2- Sınıf ortamında öğrenmeyi engelleyici davranışlara tapki gösterme.
- 3- Sınıf ortamında öğretmen ile daha yakın iletişim kurmaya istekli olma.

**AMAÇ 6:** Oyun ve küme çalışmalarında grup bilincine uygun davranma.

- 1- Oyun ve küme çalışmalarında kuralları benimseme.
- 2- Gerektiğinde kuralları diğer rol arkadaşlarına hatırlatma.
- 3- Oyun ve küme çalışmalarında sorumluluğunu yerine getirirken eleştirilere açık olma.
- 4- Oyun ve küme çalışmalarında gerektiğinde arkadaşlarına destek verme.

**ARAÇ VE GEREÇLER:** "Kimim-Neyim" oyun araçları, resimler, okul ve sınıf eşyaları, ders ve yardımcı kitaplar.

**YÖNTEM VE TEKNİKLER:** soru-cevap, takrir, dinleme-konuşma, soruşturma.

**İŞLENİŞ**

**DİKKAT ÇEKME:** Arkadaşlar biliyorsunuz şişman, zayıf, güzel, çirkin, eski, yeni, gibi sıfatlar günlük konuşmalarda sık sık kullanılmaktadırlar. Türkçe' de olduğu gibi İngilizce konuşurken de sık sık sıfatlara başvurulmaktadır.

**GÜDÜLEME:** Turistlerle konuştuğunuzda ya da yazışma arkadaşlarınızla iletişimde bulunurken sıfatları kullanmak durumundasınız. Biliyorsunuz sıfatlar olmadan düşüncelerinizi yansıtan cümleleri kurmak oldukça güçtür. Bu da duygu ve düşüncelerin paylaşımına engel olmaktadır.

**GÖZDEN GEÇİRME:** Bu ünite de evde, okulda ve çevrenizde bulunan nesne ve kişileri tanıtırken sıfat kullanmayı öğreneceğiz.

### **GELİŞTİRME BÖLÜMÜ:**

**STEP ONE:** sayfa 45' deki resimlere bakılırken öğretmen resim ile ilgili kısa cümleleri 2-3 defa okur. Daha sonra resim gösterilerek kısa cümlelerin okunması sağlanır. Karışık olarak öğrencilere önce grup halinde daha sonra bireysel okumaları sağlanır. Telaffuz konusunda gerekli düzeltmelere ve pekiştirmelere başvurulur ve yeni kavramların anlamı üzerinde durulur. Örneğin: she's young; he's handsome.

Workbook sayfa 33 ve 34 de yer alan eşleştirme ve cümle tamamlama çalışmaları birlikte yapılır. Student's book sayfa 46' daki yeni sıfatları kullanarak aile tanıtılır (B. Listen and Practise).

Hello, I'm Doggo.

This is my friend, Phantom. He's big and fat.

This is my sister. She's thin and long.

These are my grandparents. They're old and thin.

Yukardaki cümleler tahtaya yazılır ve öğrencilerin defterlerine benzer biçimde kendi ailelerini tanıtmaları ve cümleleri sınıfta okuma çalışmaları yapılır.

### **OPPOSITES QUIZ**

Sınıf 2-3 kişilik takımlara ayrılır ve her takıma birer sekreter atfedilir. 3-5 dakikada sekreterlerin takım üyelerinin yardımıyla zıt kelimeler yazmaları sağlanır. En çok zıt kelime yazmış takım galip olacak.

Cevaplar: happy/ sad, good/ bad, poor/ rich, small/ big, ill/ well, old/ new, young/ old, wrong/ right, strong/ weak, heavy/ light, cold/ hot, short/ tall...

Workbook Sayfa 36 ve 37 ödev olarak verilir.



## CHAIN GAME – ZİNCİR OYUNU

ister beşer kişilik gruplar halinde yazarak ister sınıfça sözlü olarak bir cümle verilir ve her öğrencinin sadece bir kelimesini değiştirerek cümle kurması sağlanır. Yapamayanlara sadece bir (-) verilir. En az (-) işareti olan öğrenci ya da grup galip sayılacaktır. Söz konusu cümle 5-6 kelimelik olacaktır.

Örneğin:

It's an old car.

It's a slow car.

It's a fast car.

It's a new car.

It's a comfortable car.

He's a big man, it's a strong dog, she's a fat woman, it's a beautiful street, it's a handsome monkey, it's a tall giraffe... gibi cümleler kullanılabileceği gibi öğrencilerin ilk cümleleri kurmaları da sağlanabilir.

Sayfa 48 match ve describe the pictures alıştırmaları yapılır. Sayfa 51 de yer alan work in pairs sınıfta birlikte yapılır.

## STEP TWO

Or bağlacı ile sıfat kullanılarak soru cümleleri oluşturma ve bunları cevaplama alıştırmaları öğretmen tarafından okunduktan sonra öğrencilere önce grupça daha sonra birkaç tanesine okutturulur.

- Are they happy or sad ?      They' re sad.

- Is it hot or cold ?      It's hot.

- Is his umbrella new or old ?      It's old

Gerekli görüldüğünde Türkçe açıklamalara ve düzeltmelere yer verilir.

Sayfa 50 de yer alan B. Listen and Practise çalışmaları yapılır. Gerekli tekrarlar yapılır.

## KİMİM ? - NEYİM ?

Öğrencinin alınına bir meşhur insanın ya da bir eşya ismi yapıştırılır. Is it a woman or a man ?, Is he/ she tall or big ?, şeklindeki sorulara aldığı yanıtlar doğrultusunda ne olduğunu ya da kim olduğunu bulacaktır.

**ÖZET**

This is my teacher, Ahmet. He's short and fat.

Are you happy or sad ? We are happy.

I'm sad.

**DEĞERLENDİRME**

1- Thin, light, big, small, short, old, heavy, fat, young, ugly, tall, beautiful  
sıfatlarının anlamı sorulur, türkçe söylenenin ingilizcesi istenir.

2- Ben uzun boylu ve yakışıklıyım.

Are you tall or short ?

Is he thin or fat ?, gibi sorulara cevap istenir.

3- Gözlem: Yapılan etkinliklerde öğrenci davranışlarını ve katılımını  
gözleme ve değerlendirme.



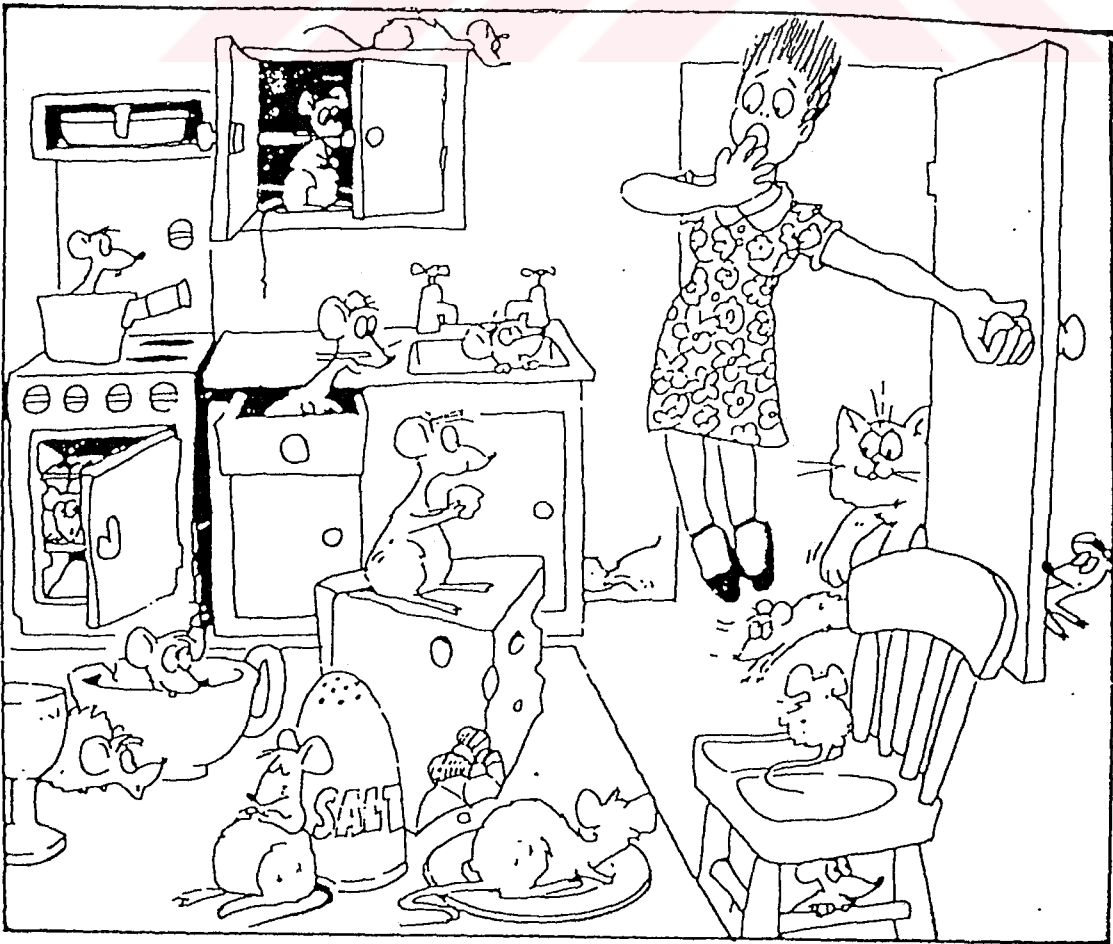


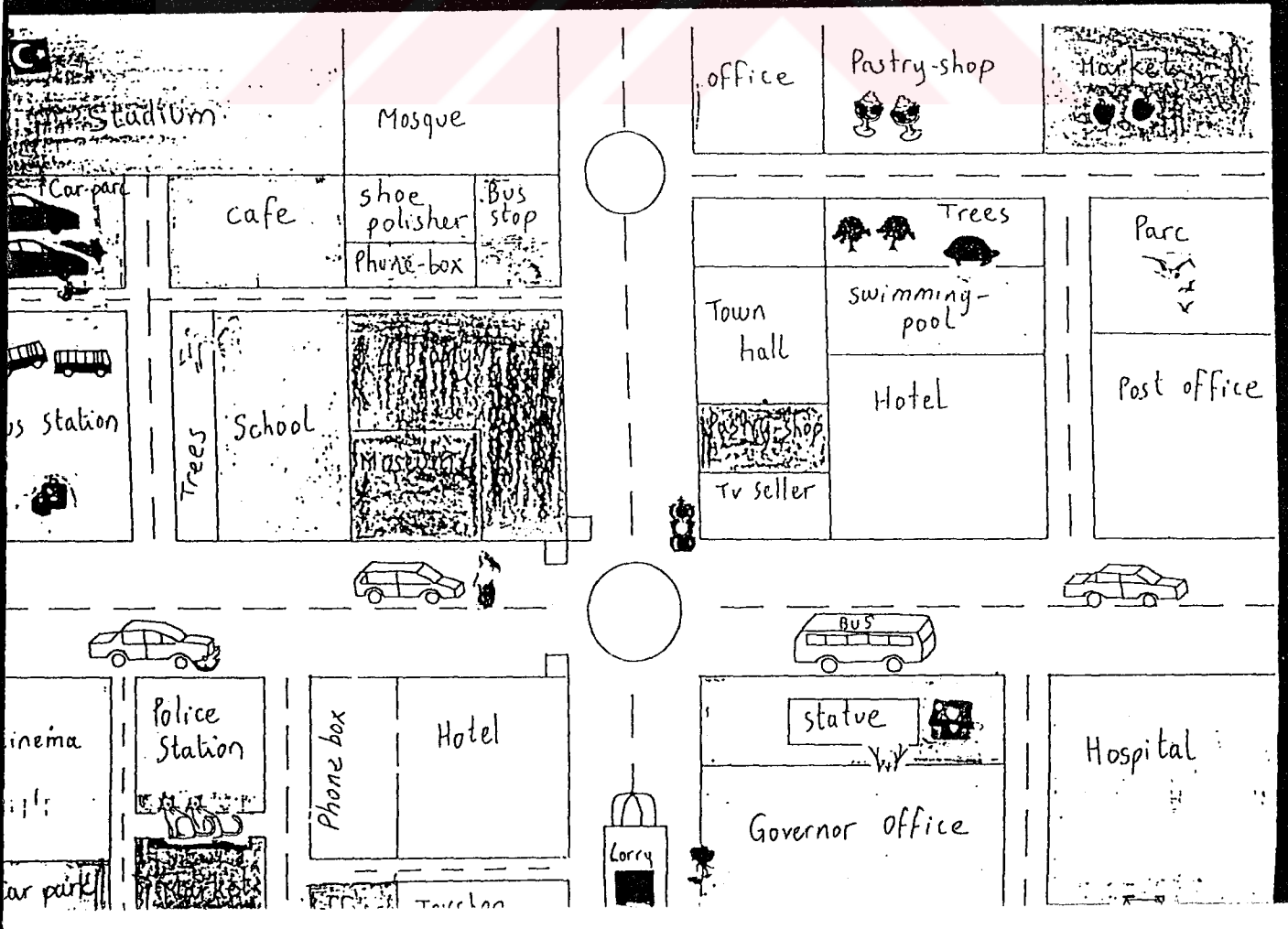
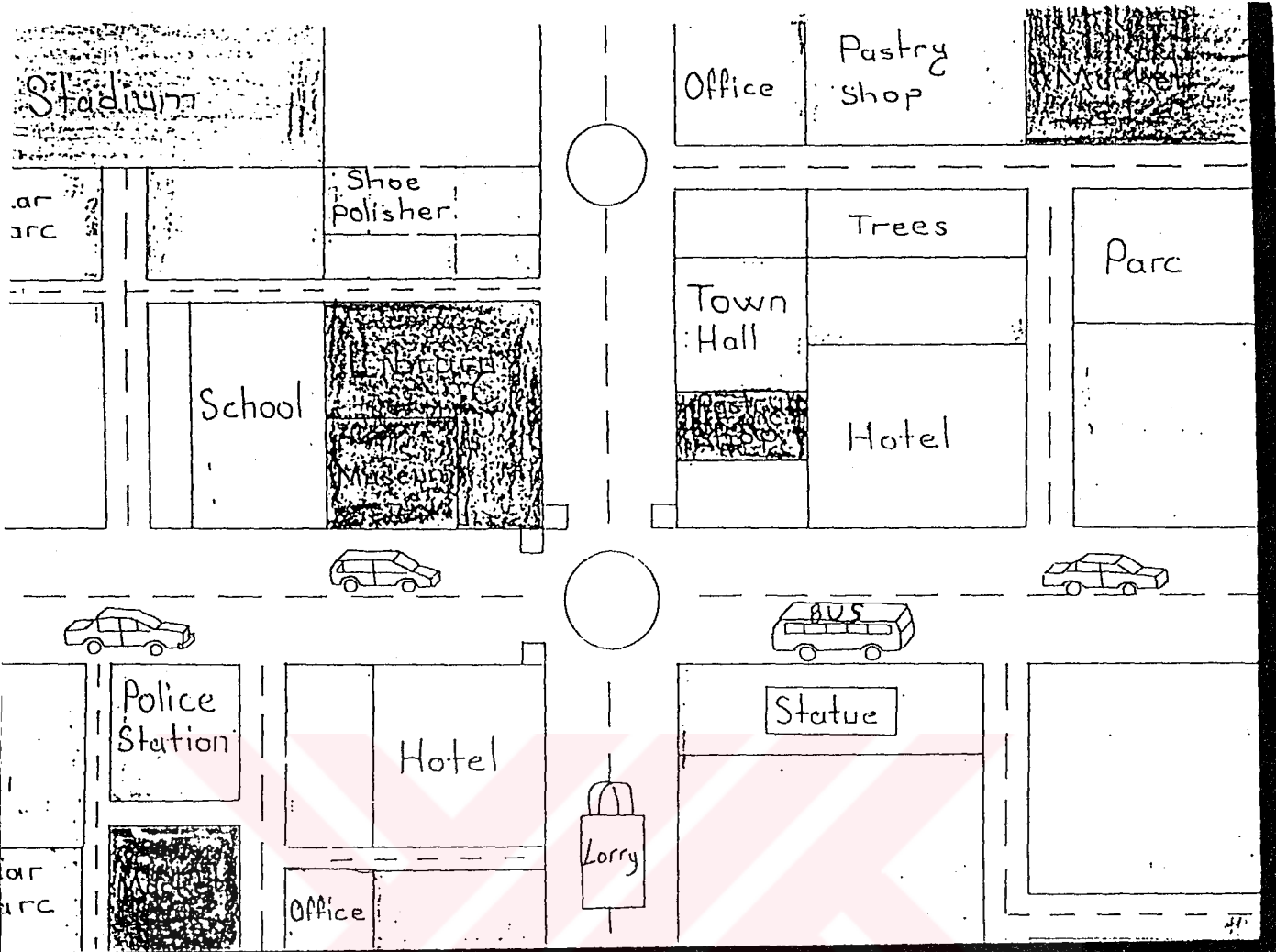
What's in the suitcase?

- Use these nouns:
- shirt
  - shoe
  - pullover
  - trousers
  - book
  - towel
  - tie
  - brush
  - comb
  - toothbrush
  - magazine
  - sock
  - sunglasses
  - handkerchief



Where are the mice?





## EK – 3

## Uygulanmakta Olan Üç Ünitelik Geleneksel Ders Programı

## VARDIR KALIBI

**Ders.** İngilizce

**Konu:** Vardır kalıbı

**Sınıf:** 5.sınıf

**Süre:** Dört ders saati (4 x 40')

**AMAÇ 1:** “Vardır” kalıbını kavrayabilme.

**DAVRANIŞLAR:**

- 1- There is/ are'in vardır kalıbı olduğunu ifade etme.
- 2- Verilen bir cümledeki vardır kalıbını tanıma.
- 3- Verilen bir cümlede/ cümlelerde boş bırakılan yere / yerlere uygun kalıbı (There is/ are) söyleme/ yazma (Seçip yerleştirme).
- 4- Karışık olarak verilen sözcüklerden (Anlamalı ve basit) cümleler oluşturma.

**AMAÇ 2:** “There is / there are ...” kalıbını kullanarak cümle kurabilme.

**DAVRANIŞLAR:**

- 1- Tekil/ çoğul olarak verilen kelimenin çoğulunu/ tekilini söyleme/ yazma.
- 2- Verilen cümlelerin tekil/ çoğul olduğunu söyleme / yazma.
- 3- Verilen tekil/ çoğul cümleleri çoğul/ tekil cümleler halinde söyleme/ yazma.
- 4- Karışık verilen sözcüklerden (Anlamalı ve basit) cümleler oluşturma.

**AMAÇ 3:** “Vardır” kalıbını içeren soru cümlelerini yanıtlayabilme.

**DAVRANIŞLAR:**

- 1- “Vardır” kalıbını kullanarak verilen metin/ diyalog/ resim ile ilgili soru sorma/ yazma.
- 2- “Vardır” kalıbını kullanarak verilen metin/ diyalog/ resim ile ilgili soruyu yazılı/ sözlü yanıtlama.
- 3- Verilen bir dizi soru cümlesi ile bir dizi yanıt cümlelerini eşleştirip işaretleme.

**ARAÇ VE GEREÇLER:** Okul ve sınıf eşyaları, ders kitabı, yardımcı kitaplar.

**YÖNTEM VE TEKNİKLER:** Soru-cevap, anlatım, dinleme-konuşma, rol oynama.

## İŞLENİŞ

**DİKKAT ÇEKME:** Arkadaşlar Adıyaman'da sinema, çocuk parkı, kütüphane, yüzme havuzu var mı ? ... Nerede ?... biliyorsunuz bu tür soruların cevaplarını bilmemiz gerekiyor. Özellikle turistik bir il olarak bu tür soruların İngilizce de yapabilmemiz gerekiyor.

**GÜDÜLEME:** Eğer bir gün turistlerle tanıştırsanız sizlere soracakları soruların başında bu tür sorular gelecektir. Bunların cevaplanabilmesi bu nedenle önem kazanmaktadır.

**GÖZDEN GEÇİRME:** Bu ünite de okulda, evinizde ve vb. yerlerde bulunan nesne ve kişilerin olup olmadığını söylemeyi öğreneceğiz. Ayrıca tekil ve çoğul kelimelerle cümle kurmayı da öğreneceğiz.

**GELİŞTİRME BÖLÜMÜ:** Sayfa 33' de yer alan resimlerle ilgili kelimeler önce öğretmen tarafından okunur daha sonra öğrencilere okutturulur. Ayrıca bireysel olarak öğrencilere resimler gösterilerek İngilizce telâffuzu yaptırılır.

There is/ there are (There's/ There are) kalıbının vardır/ vardırlar anlamını taşıdığı anlatılır.

Sayfa 34 Diyaloglar öğretmen tarafından iki-üç defa okunur, öğrencilere okutturulur, diyaloglar ezberlettirilir, ve öğrencilere oynattırılır.

## **DİLBİLGİSİ**

There is/ There are (There's/ There are) kalıplarının vardır/ vardırlar anlamını taşıdığı ifade edilir.

Tekil olumlu cümle: There is a library in Adıyaman.

Çoğul olumlu cümle: There are some students in the school.

Tekil olumsuz cümle: There isn't a train in Adıyaman.

Çoğul olumsuz cümle: There aren't dolphins in Adıyaman.

Tekil soru cümlesi: Is there a car museum in your city ?

No, there isn't.

Yes, there is.

Çoğul soru cümlesi: Are there dolphins in Adıyaman ?

Yes, there are./ No, there aren't

Sayfa 35' te soru cevap çalışmaları yapılır (Part B: Read and Practise).

Is there a car museum in your city ? No, there isn't.

Are there dolphins in Adıyaman ?

Yes, there are.

No, there aren't.

Daha sonra listen and practice uygulamaları yapılır.

Plastic bottles / here / there / dirty / rubbish / trees / flowers / swimming - pool / market place / teacher's room / cafeteria / lab / park gibi kavramlar üzerinde durulur.

Homework: workbook page 26 and 27.

Sayfa 35 ve 36' de yer alan True-false kısımda there are/ there aren't kullanılarak cümle tamamlama çalışmaları yapılır. Aynı zamanda çoğul cümleleri tekil cümlelere çevirme alıştırmaları da yapılır. Örneğin:

Çoğul	Tekil
There are beautiful flowers in picture 1	.....
There are green trees in picture 3	.....
..... dirty tins in the streets	.....
..... green trees in the school garden	.....

Ayrıca karışık olarak verilen kelimelerle basit cümle kurma çalışmaları yapılır.

car / there / in / museum / is / city / a .....

dolphins / there / ? / Adıyaman / are / in .....

Sayfa 37 'deki soru-cevap çalışmalarıyla birlikte cümle tamamlama alıştırmaları yapılır:

Soru	Cevap
Are there ten candles on the cake ?	No, there aren't. There are eight.
Are there two boys in the picture ?	Yes, there are.
..... two girls..... ?	No, there aren't . there are three.
Is there a bicycle in the picture ?	Yes, there is.



Öğrenci kitabında sayfa 38 sınıfta yapılır. Öğretmen sınıfta dolaşarak denetleme ve düzeltme faaliyetlerinde bulunur.

**ÖZET:**

Tekil olumlu cümle: There is a train museum.

Çoğul olumlu cümle: There are some museum in our country.

Tekil olumsuz cümle: There isn't a zoo in Adıyaman.

Çoğul olumsuz cümle: : There aren't dolphins in Adıyaman.

Tekil soru cümlesi: Is there a car museum in Adıyaman ?

No, there isn't .

Yes, There is.

Çoğul Soru cümlesi: Are there Libraries in this city ?

Yes, there are.

No, there aren't ( There are not ).

**DEĞERLENDİRME:**

Is there a teacher in the classroom ? Yes, there is. / No, there isn't.

Is there a swimming pool in the school ? No, there isn't.

Are there dogs in the school ? No, there aren't.

## NEREDE

**Ders.** İngilizce

**Konu:** Nerede + or bağlacı.

**Sınıf:** 5.sınıf

**Süre:** Dört ders saati (4 x 40')

**AMAÇ 1:** “Nerede ?” soru kalıbının bilgisi.

**DAVRANIŞLAR:**

- 1- “Where is/ are ....?”in “..... nerede ?” soru kalıbı olduğunu söyleme/ yazma.
- 2- Verilen bir resim karşılığı olan cümleyi verilen bir dizi cümle arasında seçip işaretleme.
- 3- Verilen bir resimde nesnelerin nerede olduğunu sorma/ yazma.
- 4- Verilen bir resimde nesnenin/ nesnelerin nerede olduğunu söyleme/ yazma.

**AMAÇ 2:** “Where ...?” ve/ ya da “ ... or ...?” bağlacını içeren cümleler kurabilme.

**DAVRANIŞLAR:**

- 10-“....Nerede ?” ya da “... or ...” kalıplarını kullanarak soru cümleleri oluşturma.
- 11-“....Nerede ?” ya da “... or ...” kalıplarını içeren soruları yanıtlama.
- 12-“....Nerede ?” ya da “... or ...” kalıplarıyla oluşturulan cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun sözcüğü verilen sözcükler arasında seçip işaretleme.

**ARAÇ VE GEREÇLER:** Okul ve sınıf eşyaları, ders kitabı, yardımcı kitaplar.

**YÖNTEM VE TEKNİKLER:** Soru-cevap, düz anlatım, dinleme-konuşma.

**İŞLENİŞ**

**DİKKAT ÇEKME:** Arkadaşlar bir önceki ünite de nesnelerin var olup olmadığını sormayı ve söylemeyi öğrendik. Ama nesnelerin nerelerde bulunduğunu söyleyebilmek de önemlidir.

**GÜDÜLEME:** Turistler görmek istedikleri ya da almak istedikleri nesnelerin nerelerde bulunabilecekleri, ya da nerelerde bulduklarını sormaları doğaldır. Bunlara yardımcı olmamız hem ülke hem de insanlık açısından çok önemlidir. Bu

nedenle nesnelere nerelerde bulunduğunu söylemeyi ve sormayı öğrenmemiz gerekiyor.

**GÖZDEN GEÇİRME:** Bu ünite de okulda, evimizde ve vb. yerlerde bulunan nesne ve kişilerin nerelerde olduklarını sormayı ve söylemeyi öğreneceğiz.

### **GELİŞTİRME BÖLÜMÜ:**

**PART I:** Sayfa 41 deki konuşmalar öğretmen tarafından 2, 3 defa okunur. Daha sonra grup halinde okunur ve birkaç öğrencinin bireysel okumaları sağlanır. Bu çalışmanın son kısmında ikişer olarak birinin sorması diğerinin yanıtlaması sağlanır.

### **DİLBİLGİSİ**

Tekil soru cümlesi: Where is / where's the pen ? (Kalem nerededir ?)

Çoğul soru cümlesi: Where are the pens ? (Kalemler nerededirler ?)

- Where's your house Hasan ? It's there. Near the school.

- Where are students ? There are there , in the garden.

Diyalogların tercümesi yapılırken, in, on, under, near, next to the, between, behind, in front of... gibi yeni kavramlar üzerinde durulur.

Sayfa 42 deki çalışmalar yapılır:

- "Where is / are ..." lı cümlelerin tamamlanması,
- soru ve yanıt cümleleri öğretilir ve alıştırmalar birlikte yapılır.

Workbook sayfa 29' da (7. bölüm) yer alan boşluk doldurma ve sayfa 30, 31 deki çalışmalar sınıfta başlatılır evde tamamlanması istenir.

Is there an elephant ? Yes, there is.

Where is it ? It's there in picture B.

**PART II:** İlk sayfa 43'te yer alan konuşmalar okunur öğrencilere okutturulur. Daha sonra dilbilgisi bilgileri verilir: Are these boys or girls ? (Erkekler gösterilerek)

They're girls. No they aren't, they're boys.

Is these a boy or a girl ? (Kız gösterilerek) He's a boy.

No, he's not a boy, she's a girl.

Where's / where are ve ... or ... yapılarının kullanıldığı ve karışık verilen sözcükleri doğru sıralama çalışmaları yapılır.

Sayfa 41'de yer alan cümle tamamlama çalışmaları yapılır. Ayrıca bu tür sorularda kullanılan "or" un "ya da" anlamında kullanıldığı ifade edilir.

Sınıf içerisinde bulunan eşyalarla ilgili olarak Where is the flower ? – The flower is on the table, gibi çeşitli soruların öğrencilere yöneltilebileceği gibi nesne öğrencilere gösterilerek soru sormaları ve cevaplamaları sağlanır.

**ÖZET:** "Where is/ are ... ?" soru cümleleri "... nerededir/ ler ?" anlamında kullanılır ve cevabı there is in my bag / there are in the garden şeklinde olur.

Are these books or note books ? They're books.

#### **DEĞERLENDİRME:**

Where is my bag ?

Where is the museum ?

The museum is between the school and the library.

Are these books or note books ?

They are books.

## SIFATLAR

**Ders.** İngilizce

**Konu:** Sıfatlar

**Sınıf:** 5.sınıf

**Süre:** Altı ders saati (6 x 40')

**Kavramlar:** big, beautiful, ugly, fat, tall, thin, small, happy, handsome, young, old, light, new, heavy, hot, cold,

**AMAÇ 1:** Belli başlı sıfatlar bilgisi.

**DAVRANIŞLAR:**

- 1- Verilen bir resim ile ilgili sıfatı yazma/ söyleme.
- 2- Verilen bir resim ile ilgili sıfatı bir dizi sıfat içerisinde seçip işaretleme
- 3- Verilen bir dizi resim ile bir dizi sıfatı eşleştirip işaretleme.
- 4- Verilen Türkçe ve İngilizce sıfatları eşleştirme.
- 5- Verilen sıfatların zıtını söyleme/ yazma.

**AMAÇ 2 :** Öğrendiği sıfatları kullanarak cümle kurabilme.

**DAVRANIŞLAR:**

- 1- Verilen zıt resimlerle ilgili cümle yazma/ söyleme.
- 2- Verilen bir dizi resimlerle ilgili cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun sıfatları yazma/ söyleme.
- 3- Karışık verilen sözcükleri kullanarak soru cümleleri oluşturma.
- 4- Karışık verilen sözcükleri kullanarak olumlu/ olumsuz cümle oluşturma.

**AMAÇ 3 :** Or bağlacı ve sıfatları kullanarak düzeyine uygun soru cümlelerine cevap verebilme

**DAVRANIŞLAR:**

- 1- Verilen bir resim ile ilgili soru sorma/ yazma.
- 2- Verilen bir resim ile ilgili soruları cevaplama.
- 3- Karışık verilen sözcükleri kullanarak kurallı cümleler oluşturma.

**ARAÇ VE GEREÇLER:** Okul ve sınıf eşyaları, ders kitabı, yardımcı kitaplar.

**YÖNTEM VE TEKNİKLER:** Soru-cevap, tekrir.

**İŞLENİŞ**

**DİKKAT ÇEKME:** Arkadaşlar biliyorsunuz şişman, zayıf, güzel, çirkin, eski, yeni, gibi sıfatlar günlük konuşmalarda sık sık kullanılmaktadırlar. Türkçe' de olduğu gibi İngilizce konuşurken de sık sık sıfatlara başvurulmaktadır.

**GÜDÜLEME:** Turistlerle konuştuğunuzda ya da yazışma arkadaşlarınızla iletişimde bulunurken sıfatları kullanmak durumundasınız. Biliyorsunuz sıfatlar olmadan düşüncelerinizi yansıtan cümleleri kurmak oldukça güçtür. Bu da duygu ve düşüncelerin paylaşımına engel olmaktadır.

**GÖZDEN GEÇİRME:** Bu ünite de evde, okulda ve çevrenizde bulunan nesne ve kişileri tanıtırken sıfat kullanmayı öğreneceğiz.

### **GELİŞTİRME BÖLÜMÜ:**

**STEP ONE:** Sayfa 45' deki resimlere bakılırken öğretmen resim ile ilgili kısa cümleleri 2, 3 defa okur. Daha sonra resim gösterilerek kısa cümlelerin okunması sağlanır. Karışık olarak öğrencilere önce grup olarak daha sonra bireysel okumaları sağlanır. Telaffuz konusunda gerekli düzeltmeler ve pekiştirmeler yapılır. Yeni kavramların anlamı üzerinde durulur.

Örneğin she's young ve He's old.

Workbook sayfa 332 de yer alan eşleştirmeler birlikte yapılır.

Student's Book sayfa 46'deki yeni sıfatları kullanarak aile tanıtılır (B. Listen end Practise).

Hello, I'm doggo. This is my friend, Phantom. He's big and fat. This is my sister. She's thin and long. These are my grandparents. They're old and thin.

Yukarıdaki cümleler tahtaya yazılır ve öğrencilerin defterlerinde benzer biçimde kendi ailelerini tanıtmaları ve cümleleri sınıfta okuma çalışmaları yapılır.

'Point and describe' kısmında yer alan resim ile ilgili sıfatlar: small, old, beautiful, fat, tall, big, thin, handsome, thin and long, kullanılarak

Look at that elephant. It's big.

Look at those birds. They're big, şeklinde ikili konuşmalar yapılır.

### **ALİŞTIRMALAR:**

Student's Book sayfa 46'da II-III, Workbook sayfa 34 ve 35'deki alıştırmalar birlikte yapılır.

Homework: Workbook page 36 and 37.

### **STEP TWO**

Or bağlacı ile sıfat kullanılarak soru cümleleri oluşturma ve bunları cevaplama alıştırmaları öğretmen tarafından okunduktan sonra öğrencilere önce grupça daha sonra birkaç tanesine okutturulur.

- Are they happy or sad ? They're sad.

- Is he hot or cold ? He's hot.

- Is his umbrella new or old ? It's old

Gerekli görüldüğünde türkçe açıklamalara ve düzeltmelere yer verilir.

**B. Listen and practise** kısmında yer alan Terry' nin ailesi tanıtılır. Öğretmen tarafından okunur, daha sonra öğrencilerin okuması istenir, düzeltmeler yapılır, gerekli pekiştireçlere yer verilir. Gerekli olduğu kadar tercümeye başvurulur.

Her öğrencinin Annesini ya da babasını ve bir kardeşini benzer şekilde yazarak tanıtması sağlanır.

True or false ? ve complete (Tamamlama) örnekleri yapılır.

	True	False
My sister isn' t short	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Is Susan ..... or ..... ?		

Workbook sayfa 38 ve 39' de yer alan 7, 8 ve 9 nolu çalışmalar sınıfta başlanarak evde tamamlanması istenir.

Student's Book sayfa 51'de III Work in pairs ve IV Match The Opposite birlikte yapılır:

Öğrenci A	Öğrenci B
Picture one : Is it big or small ?	It's small.
Picture eight: Is he young or old ?	He is old.

## ÖZET

This is my teacher, Ahmet. He's short and fat.

Are you happy or sad ? We are happy.

I'm sad.

## DEĞERLENDİRME

Thin, light, big, small, short, old, heavy, fat, young, ugly, tall, beautiful sıfatların anlamı sorulur, türkçe söylenenin İngilizcesi istenir.

Ben uzun boylu ve yakışıklıyım.

Are you tall or short ? gibi sorulara cevap aranır.



**EK - 4**  
**İNGİLİZCE DERSİYLE İLGİLİ TUTUM ÖLÇEĞİ**

**ACIKLAMA:** Aşağıda İngilizce dersiyle ilgili çeşitli ifadeler verilmiştir. Söz konusu ifadeye hangi oranda katılıyorsanız, lütfen onun altındaki sütunu "X" ile işaretleyiniz. Verdiğiniz bilgiler İngilizce dersiyle ilgili istek, beklenti, sevgi, ilgi, merak ve kaygılarınızı belirlemede kullanılmakla birlikte bilimsel amaç taşımaktadır. İlginize teşekkürler.

Arş. Gör. Ahmet KARA

Öğrenci Adı – Soyadı:..... Numarası:..... Sınıfı: .....

	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	kararsızım	Çoğunlukla Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1- İngilizce çalışmaktan hoşlanırım.					
2- Arkadaşlarımla İngilizce çalışmayı severim					
3- Boş zamanlarımda İngilizce çalışırım.					
4- İngilizce dersini severim.					
5- Arkadaşlarımla İngilizce konuşmayı severim.					
6- İngilizce öğrenmek gereklidir.					
7- İngilizce dersi sevilecek bir ders değildir.					
8- Mümkün olsa her gün İngilizce çalışırım.					
9- İngilizce öğrenmek çok zevklidir.					
10- İngilizce öğretmenimi çok seviyorum.					
11- İngilizce öğrenmek heyecan dolu bir maceradır.					
12- İngilizce dersine ilgi duyuyorum.					
13- İngilizce öğrenmek gereksiz ve anlamsızdır.					
14-Zayıf not alsam bile İngilizce dersine devam etmek isterim.					
15- İngilizce dersi önemli ve gerekli bir derstir.					
16- İngilizce dersi zamanımı harcamaktan başka bir işe yaramıyor.					
17- İngilizce konuşulan bir ülkede bir süre yaşamak isterim.					
18- İngilizce dersi zamanımı harcamaktadır.					
19- İngilizce dersine girmekten hoşlanmam.					
20- İngiliz yaşam biçimini merak ediyorum.					
21- İngilizce dersi zaman kaybından başka bir işe yaramıyor.					
22- Turistlerle İngilizce konuşmayı çok istiyorum.					
23- İngilizce dersine çalışmak hoşuma gidiyor.					
24- Hiçbir şey beni İngilizce öğrenmekten vazgeçiremez.					
25- Ne kadar zor olursa olsun İngilizce öğretilmelidir.					
26- İngilizce dersinde çaba göstermek gerekir.					
27- Boş zamanlarımda İngilizce çalışmaktan hoşlanırım.					

	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	kararsızım	Çoğunlukla Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
28- İş hayatımda İngilizce' nin faydası büyük olacaktır.					
29 İngilizce'yi öğrenmek hayatımı kazanmada bana katkıda bulunacaktır.					
30 İlerideki çalışmalarımda İngilizce' ye ihtiyaç duyacağım.					
31- İngilizce öğrenmeyi çok istiyorum.					
32- İngilizce dersi bir arada yaşamayı öğretir.					
33- İngilizce öğrenerek İngiliz arkadaşlar edinmek istiyorum.					
34- Gün geçtikçe İngilizce' nin önemi artmaktadır.					
35- Geleceğim için İngilizce önemlidir.					
36- Yetişkin olduğumda İngilizce'yi birçok yerde kullanacağım.					
37- Ödevlerimi yaparken İngilizce dersi bende bunalıma sebep oluyor.					
38- Ne zaman İngilizce çalışsam içimde bir rahatsızlık hissediyorum.					
39- Öğretmenimiz İngilizce'yi öğretmiyor.					
40- Ezberim zayıf olduğundan İngilizce öğrenemiyorum.					
41- İngilizce dersinde dikkatimi toplayamıyorum.					
42- İngilizce'yi bir türlü öğrenemiyorum.					
43- İngilizce dersinde okuma zorluğu çekiyorum.					
44- İngilizce dersinde başarısızım.					
45- İngilizce yazarken zevk almıyorum.					
46- İngilizce dersinde başarılı olamıyorum.					
47- İngilizce dersleri çok zordur.					
48- Okuma esnasında yaptığım hatalar beni olumsuz yönde etkiler.					
49- İngilizce konuşmaktan kaçınıyorum.					
50- Dil öğrenmeye yetenekli değilim.					
51- İngilizce ödevlerimi tek başıma yapamıyorum.					
52- İngilizce dersleri çok sıkıcı geçiyor.					
53- İngilizce dersinde başarılı olmak imkansızdır.					
54- İngilizce dersi beynimi yoruyor.					
55- İngilizce dersi bana beceriksiz olduğumu gösterdi.					
56- İngilizce dersine başladığımızda başım ağrır.					
57- İngilizce sorulara cevap vermekten korkuyorum.					
58- İngilizce dersinin olduğu günler, okula gitmek istemiyorum.					

## BELİRTKE TABLOSU

ÜÇALAN	HEDEFLER	ÜNİTELER		
		I. Vardır kalıbı	DAVRANIŞLAR	
BİLGİ	"Nerede ?" soru kalıbının bilgisi	21	"Where is / are ...?" in "... nerede ?" soru kalıbı olduğunu söyleme/ yazma. Verilen bir resim karşılığı olan cümleyi verilen bir dizi cümle arasında seçip işaretleme. Verilen bir resimde nesnelere nerede olduğunu sorma / yazma. Verilen bir resimde nesnenin / nesnelere nerede olduğunu söyleme / yazma.	
			Verilen bir resim ile ilgili sıfatı yazma / söyleme. Verilen bir resim ile ilgili sıfatı bir dizi sıfat içerisinde seçip işaretleme Verilen bir dizi resim ile bir dizi sıfatı eşleştirip işaretleme.	
		22	Verilen Türkçe ve İngilizce sıfatları eşleştirme.	
		24,40	Verilen sıfatların zıtını söyleme / yazma.	
	KAVRAMA	"Vardır" kalıbını kavrayabilme.		There is / are'in vardır kalıbı olduğunu ifade etme. 6 Vardır kalıbını içeren cümleyi tercüme etme.
			3, 4, 5	Verilen cümlede / cümlelerde boş bırakılan yere / yerlere uygun kalıbı ( There is / are ) söyleme / yazma ( Seçip yerleştirme ).
		"There is / there are ... " kalıbını kullanarak cümle kurabilme.	7, 8	Tekil / çoğul olarak verilen kelimenin çoğulunu / tekilini söyleme / yazma. Verilen cümlelerin tekil / çoğul olduğunu söyleme / yazma.
			1, 2	Verilen tekil / çoğul cümleleri çoğul / tekil cümleler halinde söyleme / yazma Karışık verilen sözcüklerden ( Anlamlı ve basit ) cümleler oluşturma
	UYGULAMA	"Vardır" kalıbını içeren soru cümlelerini yanıtlayabilme.	11	"Vardır" kalıbını kullanarak verilen metin / diyalog / resim ile ilgili soru sorma / yazma.
			9, 10	"Vardır" kalıbını kullanarak verilen metin / diyalog / resim ile ilgili soruyu yazılı / sözlü yanıtlama. Verilen bir dizi soru cümlesi ile bir dizi yanıt cümlelerini eşleştirip işaretleme
20			"Where ... ?" ya da "... or ...?" kalıplarını kullanarak soru cümleleri oluşturma.	
"Where ... ?" ve / ya da "... or ... ?" bağlacını içeren cümleler kurabilme.		12,13,14	"Where ... ?" ya da "... or ...?" kalıplarından oluşturulan soruları yanıtlama.	
		15, 16, 23	"Where ... ?" ya da "... or ...?" kalıplarıyla oluşturulan cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun sözcüğü verilen sözcükler arasında seçip işaretleme.	
		17,18, 19	Karışık verilen sözcükleri kullanarak anlamlı ve basit cümleler oluşturma.	
		28,29, 30,31	Verilen zıt resimlerle ilgili cümle yazma / söyleme. Verilen bir dizi resimlerle ilgili cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun sıfatları yazma / söyleme.	
Or bağlacı ve sıfatları kullanarak düzeyine uygun soru cümlelerine cevap verebilme.		Öğrendiği sıfatları kullanarak cümle kurabilme.	38,39	Karışık verilen sözcükleri kullanarak soru cümleleri oluşturma.
			32,33, 34,35	Karışık verilen sözcükleri kullanarak olumlu / olumsuz cümle oluşturma.
		25,26,27	Verilen resim ile ilgili soru sorma / yazma. Verilen bir resim / cümle ile ilgili soruları cevaplama. Karışık verilen sözcükleri kullanarak kurallı cümleler oluşturma.	
	36,37	Düzeyine uygun soruları cevaplama.		

## İNGİLİZCE TESTİ

Dog / the / in / is / ? / classroom / a / there,  
rışık verilen sözcüklerden aşağıdakilerden  
ngisinde doğru olarak sıralanmıştır ?

- A- There is a classroom in the dog ?
- B- Is there a dog in the classroom ?
- C- There a dog is in the classroom ?
- D- There is a dog in the classroom ?

Are / Four / bag / my / there / books / in, karışık  
rilen sözcüklerden aşağıdakilerden hangisinde  
ğru olarak sıralanmıştır ?

- A- Four books there are in my bag.
- B- There four books are in my bag.
- C- There are four books in my bag.
- D- Four books are in my bag there.

Is ..... a telephone in the classroom ?  
İmlesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden  
ngisi yazılmalıdır ?

- A- This
- B- That
- C- There
- D- Those

..... there flowers in the classroom?  
ümlesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden  
ngisi yazılmalıdır?

- A- Is
- B- Do
- C- Am
- D- Are

..... two books in my bag.  
ümlesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden  
ngisi yazılmalıdır?

- A- There is
- B- There are
- C- Is there
- D- Are there

- There are two pencils in the bag, cümlesinin  
ürkçesi aşağıdakilerden hangisidir ?

- A- Çantada iki kalem var.
- B- Çantamda iki kalem var.
- C- Çantada kalem var.
- D- Vardır iki kalem çantada.

- There is a pencil in my bag, cümlesinin çoğulu  
şağıdakilerden hangisinde doğru olarak  
verilmiştir?

- A- There are a pencil in my bag.
- B- There is pencils in my bag
- C- There is a pencils in my bags.
- D- There are pencils in my bag

8- There are flowers in the classroom, cümlesinin  
tekili aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak  
verilmiştir ?

- A- There is flowers in the classroom.
- B- There are a flower in the classroom.
- C- There is a flower in the classroom.
- D- They is a flower in the classrom.

9- Is there a dog in your bedroom ? sorusunun  
yanıtı aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak  
verilmiştir?

- A- Yes, there are.
- B- No, there isn't
- C- No, there aren't
- D- Yes, there isn't

10- Are there dolphins in your city? sorusunun  
cevabı aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak  
verilmiştir?

- A- No, there isn't
- B- Yes, there is.
- C- No, they aren't.
- D- No, there aren't

11- Yes, there is, cümlesinin soru cümlesi  
aşağıdakilerden hangisidir ?

- A- Are there a park in the city ?
- B- Where is the park ?
- C- Is there a park in the city ?
- D- There is a park.

12- Where is your notebook ? sorusunun yanıtı  
aşağıdakilerden hangisidir ?

- A- Your notebook is in my scoolbag
- B- Your notebook is near my schollbag.
- C- My notebook is in my schoolbag.
- D- My notebook is under my schoolbag.

13- Where are the birds ? sorusunun yanıtı  
aşağıdakilerden hangisidir ?

- A- The bird is on the table.
- B- The birds are on the tree.
- C- The birds are on the classroom.
- D- The bird is near the three.

14- Where is Ahmet ? sorusunun yanıtı  
aşağıdakilerden hangisidir ?

- A- He's in the classroom.
- B- He's over the car.
- C- He's in the table.
- D- He's between the museum.

..... is the cat ? It's in the house.  
 mlesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden  
 ngisi yazılmalıdır ?

- A- What
- B- Where
- C- How
- D- It

Where's Ali ? He's there, ..... the bus stop.  
 mlesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden  
 ngisi yazılmalıdır ?

- A- in
- B- on
- C- under
- D- at

Are / ? / my / where / books, kelimelerle  
 uşturulan cümle aşağıdakilerden hangisinde  
 ğru olarak verilmiştir ?

- A- My books where are ?
- B- My books are where ?
- C- Where my books are ?
- D- Where are my books ?

Are / there / six / flowers / basket / the / in,  
 limeleriyle oluşturulan cümle aşağıdakilerden  
 ngisinde doğru olarak verilmiştir ?

- A- There are flowers in the six basket.
- B- There are six flowers in the basket.
- C- There are basket in the six flowers.
- D- There six are in the flowers basket.

Are / books / notebooks / these / or / ?,  
 kelimelerle oluşturulan cümle  
 aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak  
 verilmiştir ?

- A- These are notebooks or books ?
- B- Are these books or notebooks ?
- C- These books or notebooks are ?
- D- Are books or notebooks these ?

It's in the garden, cümlesinin soru cümlesi  
 aşağıdakilerden hangisidir ?

- A- Are there dogs in the garden ?
- B- Where's the dog ?
- C- Are there in the garden ?
- D- There is a dog in the garden.

Aşağıdakilerden hangisi ".... nerede ?" soru  
 kalıbıdır ?

- A- Where is ... ?
- B- What is ... ?
- C- What are ... ?
- D- Is there ... ?

Aşağıdakilerden hangisi "ağır" sözcüğünün  
 karşılığıdır ?

- A- Heavy
- B- Light
- C- Hot
- D- Handsome

Are these kangaroos ..... giraffes ? cümlesinde  
 boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi  
 yazılmalıdır ?

- A- and.
- B- or.
- C- in.
- D- on.

Aşağıdaki eşlemelere göre boş bırakılan yere  
 aşağıdakilerden hangisi yazılmalıdır ?

New - old,  
 Heavy - Light,  
 Happy - sad,  
 Hot - .....

- A- Youg.
- B- Cold.
- C- Small.
- D- Thin.

Is your bag new ? sorusunun yanıtı  
 aşağıdakilerden hangisi olabilir ?

- A- No, it isn't. It's new.
- B- Yes, it's old.
- C- No, it isn't. It's cold.
- D- No, it isn't. It's old.

Is your house small? sorusunun yanıtı  
 aşağıdakilerden hangisi olabilir ?

- A- No, it isn't. It's small.
- B- No, it isn't. It's big.
- C- No, it isn't. It is not small.
- D- No, it isn't. It's new.

Is your father tall or short ? sorusunun yanıtı  
 aşağıdakilerden hangisi olabilir ?

- A- My father is old.
- B- My father are old.
- C- My father is tall.
- D- My father is tall and short.

Is your sister thin or ..... ? cümlesini  
 tamamlayan sözcük aşağıdakilerden  
 hangisidir ?

- A- Beautiful
- B- Ugly.
- C- Young.
- D- Fat.

- 9- Is your hair long or .....? cümlesini tamamlayan sözcük aşağıdakilerden hangisidir?  
 A- Beautiful.  
 B- Short.  
 C- Light.  
 D- Small.
- 10- Is your house new or ..... ? cümlesini tamamlayan sözcük aşağıdakilerden hangisidir ?  
 A-Beautiful.  
 B- Old.  
 C- Small.  
 D- Big.
- 11- Is your english teacher tall or .....? cümlesini tamamlayan sözcük aşağıdakilerden hangisidir?  
 A- Beautiful.  
 B- Small.  
 C- Big.  
 D- Short.
- 12- Is / beautiful / Selin kelimelerle oluşturulan cümle aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir.  
 A- Beautiful selin is.  
 B- Selin is beautiful.  
 C- Is Selin beautiful.  
 D- Selin beautiful is.
- 13- My / teacher / fat / short / is / and kelimelerle oluşturulan cümle aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir ?  
 A- My teacher short and fat is.  
 B- Teacher is my short and fat.  
 C- Short and fat is my teacher.  
 D- My teacher is short and fat.
- 14- Cousin / his / young / is / handsome / and, kelimelerle oluşturulan cümle aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir ?  
 A- Young and handsome is his cousin.  
 B- His cousin young and handsome is.  
 C- His cousin is young and handsome.  
 D- Is his cousin young and handsome.
- 35- Dog / big / is / and / the / fat, kelimelerle oluşturulan cümle aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir ?  
 A- Fat and big is the dog.  
 B- The dog is big and fat.  
 C- The dog big and fat is.  
 D- Is the dog big and fat.
- 36- Is your sister thin or fat ? sorusunun yanıtı aşağıdakilerden hangisi olabilir ?  
 A- My sister is thin.  
 B- Your sister is thin.  
 C- Your sister is fat.  
 D- Is my sister thin ?
- 37- Is your schoolbag new or old ? sorusunun yanıtı aşağıdakilerden hangisi olabilir ?  
 A- My schoolbag is new.  
 B- Your schoolbag is new.  
 C- Your schoolbag is old.  
 D- Is your schoolbag old ?
- 38- Brother / handsome / ? / is / your, kelimelerle oluşturulan soru cümlesi aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir ?  
 A- Is your brother handsome ?  
 B- Is brother your handsome ?  
 C- Is brother handsome your ?  
 D- Your brother handsome is ?
- 39- Car / is / ? / your / new, kelimelerle oluşturulan soru cümlesi aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir ?  
 A- Is your car new ?  
 B- Is car your new ?  
 C- Is car new your ?  
 D- Your car new is ?
- 40- Sad sıfatının zıtı aşağıdakilerden hangisidir?  
 A- New  
 B- Heavy  
 C- Happy  
 D- Hot



## EK – 7

Tablo 4.1.15. Deney ve Kontrol Gruplarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Madde No		$\bar{x}$	S	t	p	Madde No		$\bar{x}$	S	t	p
1	Kontrol	.30	.46	-6.45	.0	21	Kontrol	.43	.50	-5.66	.00
	Deney	.89	.31				Deney	.95	.23		
2	Kontrol	.73	.45	-1.12	.26	22	Kontrol	.65	.48	-1.88	.06
	Deney	.84	.37				Deney	.84	.37		
3	Kontrol	.51	.51	-1.42	.16	23	Kontrol	.49	.51	-1.41	.16
	Deney	.68	.47				Deney	.65	.48		
4	Kontrol	.73	.45	-.53	.59	24	Kontrol	.68	.47	-1.04	.30
	Deney	.78	.42				Deney	.78	.42		
5	Kontrol	.65	.48	1.88	.06	25	Kontrol	.27	.45	-1.46	.14
	Deney	.43	.50				Deney	.43	.50		
6	Kontrol	.43	.50	-2.41	.01	26	Kontrol	.30	.46	-.49	.62
	Deney	.70	.46				Deney	.35	.48		
7	Kontrol	.41	.50	.23	.81	27	Kontrol	.32	.47	-1.90	.06
	Deney	.38	.49				Deney	.54	.51		
8	Kontrol	.59	.50	-.23	.81	28	Kontrol	.19	.40	-3.33	.001
	Deney	.62	.49				Deney	.54	.51		
9	Kontrol	.41	.50	0	1.0	29	Kontrol	.43	.50	.95	.34
	Deney	.41	.50				Deney	.32	.47		
10	Kontrol	.43	.50	-1.40	.16	30	Kontrol	.57	.50	0	1.0
	Deney	.59	.50				Deney	.57	.50		
11	Kontrol	.54	.51	0	1.0	31	Kontrol	.46	.51	-1.16	.25
	Deney	.54	.51				Deney	.59	.50		
12	Kontrol	.16	.37	-2.23	.11	32	Kontrol	.49	.51	-1.41	.16
	Deney	.43	.50				Deney	.65	.48		
13	Kontrol	.43	.50	0	1.0	33	Kontrol	.46	.51	-1.16	.25
	Deney	.43	.50				Deney	.59	.50		
14	Kontrol	.62	.49	-1.25	.21	34	Kontrol	.49	.51	1.17	.24
	Deney	.76	.43				Deney	.35	.48		
15	Kontrol	.62	.49	1.64	.10	35	Kontrol	.49	.51	1.42	.16
	Deney	.43	.50				Deney	.32	.47		
16	Kontrol	.35	.48	0	1.0	36	Kontrol	.46	.51	-2.71	.008
	Deney	.35	.48				Deney	.76	.43		
17	Kontrol	.76	.43	-.27	.78	37	Kontrol	.30	.46	-7.01	.00
	Deney	.78	.42				Deney	.92	.28		
18	Kontrol	.46	.51	-4.85	.00	38	Kontrol	.59	.50	-3.90	.00
	Deney	.92	.28				Deney	.95	.23		
19	Kontrol	.49	.51	-4.56	.00	39	Kontrol	.49	.51	-4.13	.00
	Deney	.92	.28				Deney	.89	.31		
20	Kontrol	.30	.46	-6.46	.00	40	Kontrol	.70	.46	-2.86	.006
	Deney	.89	.31				Deney	.95	.23		

N = 37, Sd = 72

Tablo 4.1.15'de görüldüğü gibi toplam 13 maddede manidarlık söz konusudur. Aşağıdaki maddelerde kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki farklar anlamlıdır. Aşağıdaki maddelerde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları görülmüştür:



- Birinci madde ( $t = -6.45$ ,  $p < 0.05$ ),
- Altıncı madde ( $t = -2.41$ ,  $p < 0.05$ ),
- On ikinci madde ( $t = -2.23$ ,  $p < 0.05$ ),
- On sekizinci madde ( $t = -4.85$ ,  $p < 0.05$ ),
- On dokuzuncu madde ( $t = -4.56$ ,  $p < 0.05$ ),
- Yirminci madde ( $t = -6.46$ ,  $p < 0.05$ ),
- Yirmi birinci madde ( $t = -5.66$ ,  $p < 0.05$ ),
- Yirmi sekizinci madde ( $t = -3.33$ ,  $p < 0.05$ ),
- Otuz altıncı madde ( $t = -2.71$ ,  $p < 0.05$ ),
- Otuz yedinci madde ( $t = -7.01$ ,  $p < 0.05$ ),
- Otuz sekizinci madde ( $t = -3.90$ ,  $p < 0.05$ ),
- Otuz dokuzuncu madde ( $t = -4.13$ ,  $p < 0.05$ ) ve
- Kırkıncı madde ( $t = -2.86$ ,  $p < 0.05$ ).



## Ek - 8

Tablo 4.4.22. Grupların Son Tutum Ölçeği Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Madde No	Gruplar	$\bar{x}$	S	t	Madde No	Gruplar	$\bar{x}$	S	t
1	Deney	4.97	.16	2.53	30	Deney	4.97	.16	4.19
	Kontrol	4.73	.56			Kontrol	4.19	1.13	
2	Deney	4.43	1.04	-.60	31	Deney	4.95	.23	4.10
	Kontrol	4.57	.90			Kontrol	4.22	1.06	
3	Deney	3.95	.88	1.85	32	Deney	4.92	.36	7.88
	Kontrol	3.51	1.12			Kontrol	3.49	1.04	
4	Deney	4.68	.88	1.63	33	Deney	4.95	.23	8.92
	Kontrol	4.35	.82			Kontrol	3.54	.93	
5	Deney	4.35	.79	2.17	34	Deney	4.92	.36	6.10
	Kontrol	3.86	1.11			Kontrol	3.84	1.01	
6	Deney	4.78	.63	3.47	35	Deney	4.95	.33	6.43
	Kontrol	4.03	1.17			Kontrol	3.81	1.02	
7	Deney	4.86	.42	2.39	36	Deney	4.89	.52	5.64
	Kontrol	4.38	1.16			Kontrol	3.84	1.01	
8	Deney	4.16	1.01	2.82	37	Deney	1.35	.72	-1.19
	Kontrol	3.49	1.04			Kontrol	1.59	1.01	
9	Deney	4.54	.77	2.06	38	Deney	3.78	.98	-4.34
	Kontrol	4.11	1.02			Kontrol	4.65	.72	
10	Deney	4.70	.94	2.78	39	Deney	3.38	.79	-6.03
	Kontrol	4.03	1.14			Kontrol	4.65	1.01	
11	Deney	4.27	1.10	2.63	40	Deney	3.30	3.30	-3.04
	Kontrol	3.54	1.28			Kontrol	4.08	4.08	
12	Deney	4.68	.82	3.10	41	Deney	3.35	3.35	-4.70
	Kontrol	4.08	.83			Kontrol	4.30	4.30	
13	Deney	4.46	1.17	-.54	42	Deney	3.59	3.59	-4.64
	Kontrol	4.59	.98			Kontrol	4.51	4.51	
14	Deney	4.35	1.11	1.55	43	Deney	3.62	3.62	-1.44
	Kontrol	3.97	.99			Kontrol	3.97	3.97	
15	Deney	4.57	.83	3.05	44	Deney	3.49	3.49	-4.18
	Kontrol	3.84	1.19			Kontrol	4.43	4.43	
16	Deney	4.70	.66	.93	45	Deney	2.78	2.78	-7.25
	Kontrol	4.54	.84			Kontrol	4.49	4.49	
17	Deney	4.22	1.03	2.86	46	Deney	2.73	2.73	-3.10
	Kontrol	3.46	1.24			Kontrol	3.70	3.70	
18	Deney	4.57	.93	.13	47	Deney	2.46	2.46	-3.10
	Kontrol	4.54	.93			Kontrol	3.46	3.46	
19	Deney	4.46	1.04	1.30	48	Deney	2.97	2.97	-2.85
	Kontrol	4.08	1.42			Kontrol	3.73	3.73	
20	Deney	4.49	.93	2.07	49	Deney	2.03	2.03	-4.77
	Kontrol	3.97	1.19			Kontrol	3.46	3.46	
21	Deney	4.51	.93	-.25	50	Deney	2.00	2.00	-4.12
	Kontrol	4.57	.90			Kontrol	3.30	3.30	
22	Deney	4.73	.65	3.11	51	Deney	2.24	2.24	-1.48
	Kontrol	4.08	1.09			Kontrol	2.78	2.78	
23	Deney	4.73	.73	2.88	52	Deney	1.76	1.76	-1.74
	Kontrol	4.19	.88			Kontrol	2.27	2.27	
24	Deney	4.38	.98	2.36	53	Deney	1.59	1.59	-2.80
	Kontrol	3.86	.89			Kontrol	2.43	2.43	
25	Deney	4.76	.55	3.94	54	Deney	1.78	1.78	-.88
	Kontrol	4.03	.99			Kontrol	2.05	2.05	

Tablo 4.4.22.'nin devamı.

26	Deney	4.70	.52	2.51	55	Deney	1.84	1.84	-2.21
	Kontrol	4.22	1.06			Kontrol	2.54	2.54	
27	Deney	4.38	.86	3.14	56	Deney	1.78	1.78	1.15
	Kontrol	3.68	1.06			Kontrol	1.51	1.51	
28	Deney	4.95	.23	2.48	57	Deney	1.73	1.73	-3.08
	Kontrol	4.59	.83			Kontrol	2.62	2.62	
29	Deney	4.89	.31	4.35	58	Deney	1.27	1.27	-.85
	Kontrol	4.11	1.05			Kontrol	1.43	1.43	

N = 37, sd = 72

Tablo 4.4.22'de görüldüğü gibi toplam 42 maddede manidarlık söz konusudur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son tutum ölçeğindeki puanlarının ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre, aşağıdaki maddelerde deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olmuşlardır. Kısaca duyuşsal boyut ağırlıklı program, öğrencilerin bu maddelerde olumlu gelişmelerini sağlamıştır.

Duyuşsal boyut ağırlıklı programın geliştirdiği maddeler:

- "İngilizce çalışmaktan hoşlanırım" (t= -2.53, p<0.05),
- "Arkadaşlarımla İngilizce konuşmayı severim" (t= 2.17, p<0.05),
- "İngilizce öğrenmek gereklidir" (t= 3.47, p<0.05),
- "İngilizce dersi sevilecek bir ders değildir" (t= 2.39, p<0.05),
- "Mümkün olsa her gün İngilizce çalışırım" (t= 2.82, p<0.05),
- "İngilizce öğrenmek çok zevklidir" (t= 2.06, p<0.05),
- "İngilizce öğretmenimi çok seviyorum" (t= 2.78, p<0.05),
- "İngilizce öğrenmek heyecan dolu bir maceradır" (t= 2.63, p<0.05),
- "İngilizce dersine ilgi duyuyorum" (t= 3.10, p<0.05),
- "İngilizce dersi önemli ve gerekli bir derstir" (t= 3.05, p<0.05),
- "İngilizce konuşulan bir ülkede bir süre yaşamak isterim" (t= 2.86, p<0.05),
- "İngilizce yaşam biçimini merak ediyorum" (t= 2.07, p<0.05),
- "Turistlerle İngilizce konuşmayı çok istiyorum" (t=, 3.11, p<0.05),
- "İngilizce dersine çalışmak hoşuma gidiyor" (t= 2.88, p<0.05)
- "Hiçbir şey beni İngilizce öğrenmekten vazgeçiremez" (t= 2.36, p<0.05),
- "Ne kadar zor olursa olsun İngilizce öğretilmelidir" (t= 3.94, p<0.05),
- "İngilizce dersinde çaba göstermek gerekir" (t= 2.51, p<0.05),
- "Boş zamanlarımda İngilizce çalışmaktan hoşlanırım" (t= 3.14, p<0.05),

- "İş hayatımda İngilizce'nin faydası büyük olacaktır" (t= 2.48, p<0.05),
- "İngilizce'yi öğrenmek hayatımı kazanmamda bana katkıda bulunacaktır" (t=4.35, p<0.05),
- "İlerideki çalışmalarımda İngilizce'ye ihtiyaç duyacağım" (t= 4.19, p<0.05),
- "İngilizce öğrenmeyi çok istiyorum" (t = 4.10, p<0.05),
- "İngilizce dersi bir arada yaşamayı öğretir" (t= 7.88, p<0.05),
- "İngilizce öğrenerek İngiliz arkadaşlar edinmek istiyorum" (t= 8.92, p<0.05)
- "Gün geçtikçe İngilizce'nin önemi artmaktadır" (t= 6.10, p<0.05),
- "Geleceğim için İngilizce önemlidir" (t= 6.43, p<0.05),
- "Yetişkin olduğumda İngilizce'yi birçok yerde kullanacağım" (t= 5.64, p<0.05),

Aşağıdaki kaygı boyutu ile ilgili maddelerde ise duyuşsal boyut ağırlıklı program öğrencilerin sahip oldukları kaygılarının azalmasına neden olmuştur:

- "Ne zaman İngilizce çalışsam içimde bir rahatsızlık hissediyorum" (t= -4.34, p< 0.05),
- "Öğretmeniniz İngilizce'yi öğretmiyor" (t= -6.03, p<0.05),
- "Ezberim zayıf olduğundan İngilizce öğrenemiyorum" (t= -3.04, p<0.05)
- "İngilizce dersinde dikkatimi toplayamıyorum" (t= -4.70, p<0.05)
- "İngilizce'yi bir türlü öğrenemiyorum" (t= -4.64, p<0.05)
- "İngilizce dersinde başarısızım" ( t = - 4.18, p<0.05)
- "İngilizce yazarken zevk almıyorum" (t= -7.25, p<0.05)
- "İngilizce dersinde başarılı olamıyorum" (t= -3.10, p<0.05)
- "İngilizce dersleri çok zordur" (t= -3.10, p<0.05)
- "Okuma esnasında yaptığım hatalar beni olumsuz yönde etkiler" (t= -2.85, p<0.05)
- "İngilizce konuşmaktan kaçınıyorum" (t= -0.77, p<0.05),
- "Dil öğrenmeye yetenekli değilim" (t= -4.12, p<0.05),
- "İngilizce dersinde başarılı olmak imkansızdır" (t= -2.80, p<0.05),
- "İngilizce dersi bana beceriksiz olduğumu gösterdi" (t= -2.21, p<0.05)
- "İngilizce sorulara cevap vermekten korkuyorum" (t= -3.08, p<0.05)

## EK – 9

## Bilgi, Kavram ve Uygulama Basamaklarına Göre Eriş Test Puanları Sonuçları

Tablo 4.7.28. Bilgi, Kavram ve Uygulama Basamaklarına Göre Eriş Test Puanları Sonuçları

Gruplar	Bilgi Basamağı				Kavrama Basamağı				Uygulama Basamağı			
	$\bar{x}$	S	t	p	$\bar{x}$	S	t	p	$\bar{x}$	S	t	p
Kontrol	1.10	1.30	-3.94	0.00	0.81	1.66	0.317	0.75	6.37	4.99	-4.10	0.00
Deney	2.24	1.16			0.92	1.23			11.29	5.29		

N= 37, Sd= 72



## EK – 10

## Bilgi, Kavram ve Uygulama Basamaklarına Göre Sontest Puanları Sonuçları

Tablo 4.7.29. Bilgi, Kavram ve Uygulama Basamaklarına  
Göre Sontest Puanları Sonuçları

Gruplar	Bilgi Basamağı				Kavrama Basamağı				Uygulama Basamağı			
	$\bar{x}$	S	t	p	$\bar{x}$	S	t	p	$\bar{x}$	S	t	p
Kontrol	2.43	1.09	-4.84	0.00	2.32	1.13	-1.14	0.26	14.37	6.43	-3.89	0.00
Deney	3.51	0.80			2.59	0.89			19.62	5.06		

N= 37, Sd= 72



## EK - 11

## ÖZGEÇMİŞ

Ahmet KARA

1972 yılında Malatya'da doğdu. 1980 yılında Fransa'ya gitti. İlk ve ortaöğrenimini Fransa'da tamamladı.

1994 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda öğrenim görmek için Türkiye'ye döndü. 1998 yılında bu bölümden mezun oldu. Aynı yıl İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı "Eğitim Programları ve Öğretim" programında yüksek lisansa başladı. 1998 - 2000 yılları arasında sınıf öğretmenliği yaptı. 2000 yılında "İlköğretim Birinci Kademedede Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi" konulu yüksek lisansını bitirdi (Danışmanı: Prof. Dr. Mahmut TANDOĞAN). 2000 yılının Eylül ayında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı "Eğitim Programları" bilim dalında doktora öğrenimine başladı.

Fransızca ve İngilizce bilmektedir.

Yayınlanmış bir bildirisi ve iki makalesi vardır.

Evli ve iki çocuk babasıdır.