



Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretimin Akademik Başarı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar Üzerine Etkisi¹

Ali YAKAR², Bilal DUMAN³

Öz

Bu çalışma, duyuşsal farkındalığın öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 62 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın deneysel süreci, deney grubuna “duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim” ve kontrol grubuna “mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim” şeklinde planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmanın verileri akademik başarı testi, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve araştırmacı kontrol listesi aracılığıyla toplanmıştır. Tüm veri toplama araçları uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum konusunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma süresince akademik başarı testi (ön test-son test) ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği (ön tutum-son tutum) aracılığıyla toplanan veriler, SPSS programı yardımıyla analiz edilerek bağımsız gruplar t-testi, ANCOVA analizi ve Bonferroni testi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen verilere göre, grupların ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p=.708$). Grupların ön test akademik başarı puanlarının denk olduğu belirlenmiştir. Grupların son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.000$). Grupların akademik başarıları arasında ön test puanlarında var olan denklik son test puanlarında deney grubu lehine farklılık göstermiştir. Başka bir ifadeyle, deneysel süreçte, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Grupların öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p=.000$). Ön tutum puanları incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Kovaryans çözümleme sonuçları ön tutum puanlarına göre düzeltilmiş ve son tutum puanlarının gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır ($F_{(1,59)}=.10.85$ $p=.002$). Grupların son tutum puanlarının ortalamasının ANCOVA analizi sonucunda oluşan ortak etki sonuçlarına göre, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar söz konusu olduğunda, duyuşsal farkındalığa dayalı

Anahtar Kelimeler

Duyuşsal farkındalık,
Akademik başarı,
Öğretmenlik mesleğine
yönelik tutum,
Öğretim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 20.06.2017
Kabul Tarihi: 03.08.2017
E-Yayın Tarihi: 15.09.2017

¹ Bu araştırma Doç. Dr. Bilal DUMAN danışmanlığında hazırlanmış Ali YAKAR'a ait yüksek lisans tezinin bir bölümünü oluşturmaktadır.

² Uzman – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. E-posta: aliyakar10@gmail.com

³ Doç. Dr. – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. E-posta: bduman@mu.edu.tr

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

The Effects of Affective Awareness–Based Instruction on Academic Achievement and Attitudes Towards Teaching Profession

Abstract

This study aims to reveal the effects of usage of affective awareness in learning-teaching process on academic achievement and attitudes towards teaching profession. The present research was done with the participation of 62 students studying at Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Primary School Education at 2010-2011 academic year. This research was designed as pre-test post-test experimental research design of real testing models with control group. The experimental process of research was planned and applied as “affective awareness-based instruction” to experimental group and as “current strategies, methods and techniques-based instruction” to control group. The data of the research were collected with academic achievement test and attitude scale towards teaching profession and researcher’s check list. All data collection tools were applied as pre-test before experimental applications and as post-test after experimental applications. In accordance with the aims of the study, it was investigated that whether there are any significant differences between experimental group and control group on academic achievement and attitudes towards teaching profession. Data which were collected with academic achievement test (pre-test and post-test) and attitude scale towards teaching profession (pre-test and post-test) were analyzed with SPSS program. To analyze data, independent samples t-test, ANCOVA and Bonferroni analysis were used. According to the findings, significant differences on pre-test academic achievement were not found between groups ($p=.708$). Pre-test academic achievement scores of groups were found as equivalent. Significant differences on post-test academic achievement was found between groups ($p=.000$). Post-test academic achievement scores of groups were differentiated on behalf of experimental group. In other words, during the experimental process, it was found that the learners who were given affective awareness-based instruction (experimental group) were more successful than the learners who were given current strategies, methods and techniques-based instruction (control group). Significant difference was found between the scores of pre-attitude scale towards teaching profession of groups ($p=.000$). Upon examining the pre-attitude scores, it was defined that the attitudes of learners in the control group towards teaching profession were much more positive. Covariance analysis results were corrected according to pre-attitude scores and grouping main effect of post-attitude scores towards teaching profession was found as significant ($F_{(1,59)}=.10.85$ $p=.002$). According to common-effect results of ANCOVA analysis of groups’ post-attitude score means, significant difference was found on behalf of learners who were given affective awareness-based instruction (experimental group). In other words, when attitudes towards teaching profession are mentioned, attitudes towards teaching profession of learners who were given affective awareness-based instruction (experimental group) changed much more positively than attitudes towards teaching profession of learners who were given current strategies, methods and techniques-based instruction (control group).

Keywords

Affective awareness,
Academic achievement,
Attitude towards teaching
profession,
Instruction

Article Info

Received: 20.06.2017

Accepted: 03.08.2017

Online Published: 15.09.2017

Giriş

Temelde bireyin kişiliğiyle ilgili olan duyuş terimi eğitimde kullanıldığında sadece bireyin içsel durumuyla, duyguları ve nasıl hissettiğiyle ilgilenmekle kalmamakta aynı zamanda kişinin duyguları yüzünden nasıl davrandığıyla da ilgilenmektedir. Duyuş; insanın, harekete dayanan his ve duygulara karşı olan yatkınlığı olarak tanımlanmakta ve tanımda yer alan yatkınlık sözcüğü bir davranışa karşı olan eğilimin her zaman davranışa dönüşmeyebileceği göz önünde bulundurularak kullanılmaktadır (Education for Affective Development, 1992). Duyuş, bireyin bir şeyi yapmaya istekli olma veya isteksiz olmamasına bağlı olarak bazen olumlu ve olumsuz etkilenebilir.

Öğrenme-öğretme sürecinde duygularının önemsendiğini fark eden öğrenciler sürece daha etkin katılma eğilimini gösterebilir. Her öğrenme, aslında duyguların katılımı ile gerçekleşir. Bireyler öğrenmek istediklerini öğrenmek konusunda motive olmuş bir şekilde hareket ederler (Keller, 1987). Birey, öğrenme isteği duyduğu şeyleri, zihninde daha açık, anlamlı ve ihtiyaca dönük olarak yapılandırır. İlgi, farkındalık ile başlar ve öğrenmenin duyuşsal boyutunu canlandırmaya yardımcıdır (Kagan, Schauble, Resnikoff, Danish ve Krathwohl, 1969). Bacanlı'ya (2006) göre, duyuşun biliş alanında bazı göstergeleri bulunmaktadır. Biliş harekete geçerken duyuş kavramı bu durumu etkiler ve bu da farkındalıktır. Örneğin kişinin bir futbol takımı oyuncularına dönüp bakması, onların varlığının farkında olması birinci düzeyde bir duyuştur. Kişinin diğer bazı futbol terimleri ile futbol takımını eşleştirmesi ikinci anlamda duyuşu; kişinin yaşamını ve birçok davranışını futbol takımının taraftarı olmaya göre biçimlendirmeye başlaması, üçüncü anlamda duyuşu ifade etmektedir. Bu örnekten hareketle, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde sahip oldukları yaşantılara hislerinin de karışması, bilişsel öğrenmelerinin yanında duyuşsal davranışların, ilgi, duyuş veya değerlerin bilişsel beceriler ile eşleşerek geliştirilmesini sağlamaktadır. Bloom (1956) tarafından ortaya konulan, Krathwohl ve diğerleri (1964) tarafından geliştirilen duyuşsal alan taksonomisinde yer alan hedef düzeyleri öğrencilerin herhangi bir konu, nesne, kişi veya olay hakkında duyuşsal davranışlarını gözlemleyip değerlendirmede bir yardımcıdır.

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

Duyuşsal öğrenmeler açısından bir diğer önemli nokta duyuşsal karakteristiklerdir. Bloom, modelinde okula, derse, alana ilişkin ilgileri, tutumları, değerleri ve akademik benliği duyuşsal giriş özellikleri olarak incelemiştir. Sıralanan bütün bu özellikler bilişsel giriş davranışları ve öğretimin niteliği ile birlikte başarıya katkı sağlamaktadır (Yeşilkayalı, 1996). Duyuşsal alan hedeflerinin öğrencilere kazandırılması için duruma birçok yönden yaklaşılabilir. Bu yönlerden bir tanesi de duyuşsal farkındalıktır. Kavramın, içerdiği çeşitli öğeler ile birlikte açıklanması gerekmektedir. Duyuşsal farkındalık kavramının içerdiği faktörler şekil 1'de belirtilmiştir.



Şekil 1. Duyuşsal Farkındalığı Etkileyen Faktörler [Duman'dan (2009) uyarlanmıştır.]

Duyuşsal farkındalık, dikkat, algı, tutum, değer, merak, ilgi, ihtiyaç, öz farkındalık, motivasyon, süreç, etkileşim ve karakter öğelerinin bileşiminden oluşmaktadır. Bireylerin sahip oldukları tüm bu değişkenler, duyuşsal farkındalık düzeylerini etkilemektedir. Duyuşsal farkındalığı etkileyen bu değişkenler süreç içerisinde çeşitli düzeylerde ortaya çıkmaktadır. Bireyler bu süreçleri davranışa dönüştürme işlemini psikolojik durumları paralelinde yaşantı haline getirmektedir. Duyuşsal farkındalığın değişkenlerinden olan dikkat, bilincin belirli bir anda, belli bir uyarıcıya yoğunlaştırılması olarak tanımlanmaktadır. Dikkat, algılamayı, düşünceleri, duyguları, bilişsel süreçleri, çevresel uyarıcıları ve bu uyarıcıları algılayıp onlara odaklanmayı etkilemektedir (Woolfolk, 1998). Algısal süreçler, duyuşsal bilgiyi nesnelere nasıl bütünleştirdiğimizi irdeler (Hilgard, 1990; Alogan, 1999). Algılama, yaşantı sırasında edinilen duyuşsal bilgilerin örgütlenip yorumlanması sürecidir. Algıyı dikkat, öğrenme, güdü, hazırlayıcı konular, ilgi gibi pek çok faktör etkiler (Demirel ve Ün, 1987). Öğrencilerin öğrenme yaşantılarında hissettikleri, öğrenme süreci öncesinde, öğrenme-öğretme sürecinde ve öğrenme sonrasında sahip oldukları duyuşsal farkındalık düzeylerinin belirlenmesi gerekliliğini beraberinde getirmektedir.

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

Bireylerin motivasyon, ilgi, öz farkındalık ve merak düzeyleri çeşitli şekillerde canlandırılabilir (Hunter, 2011). Bu durumda öğrenciler öğrenmek istedikleri herhangi bir şeyi olumlu tutum geliştirerek içselleştirebilir (Keller ve Burkman, 1993; İçmez, 2009). Bireylerin duyuşsal özellikleri bu konuda etkilidir. Bununla birlikte duyuşsal farkındalık düzeyi için, ihtiyaçlar da önem taşır. İhtiyaç döngüsel bir süreçtir ve bireyin organizmasında bir yetersizlik ortaya çıkarır ve birey bu yetersizliğin sebebini karşılayamadığı bir gereksinimden kaynaklandığını hisseder. Birey bu gereksinim hissi ile harekete geçer ve rahatlar (Eysenck, Arnold ve Meili, 1972). Bireylerde başkalarına yönelik duyuşsal farkındalık yaratılması kişilerarası etkileşim ile doğrudan bağlantılıdır. Etkili bir iletişim, başkalarının duyuşsal dünyalarını tanımak ve anlamakla başlar. İletişimin en önemli özelliklerinden biri, birlikteliği esas

almazdır. İletişim tek başına kurulan bir ilişki değildir, karşılıklı etkileşime ve beraberliğe dayanır (Cüceloğlu, 1999). İyi bir etkileşim sürecinde bireyler duyuşsal açıdan daha zengin bir farkındalığa sahip olabilir.

Duyuşsal farkındalığı etkileyen başka bir faktör olan karakter, kişinin diğer kişilerin iyiliği için en iyisini yapmaya çalışma isteğini ve ahlaki düşüncesini, dürüst ve sorumluluk sahibi olma gibi davranışlarını çeşitli koşullarda etkin yaklaşımları sağlayan kişisel ve duygusal özellikleri ve toplumsal - sosyal bağlılığı kapsar. İyi karakter kişinin topluma olumlu değerler katabiliyor olmasını ve adil, eşit ve diğer insanlara saygılı bir demokratik yaşam biçimi sürdürmesini sağlar (Battisitch, 2005; Akt. Aslan, 2011). Karakter, kişiye özgü davranışların bütünü olup insanın bedensel, duygusal ve zihinsel etkinliğine çevrenin verdiği değer şeklinde ele alındığı gibi kişiliğin ahlaki kısmına da denilmektedir (Aydın, 2008). Duyuşsal farkındalık kavramı anlık bir durum olmadığından ve süreçsel bir nitelik taşıdığından bu süreci ayrıntılı tanımlamak gerekmektedir. Herhangi bir kişi, olay, nesne veya duruma yönelik “dikkat etme, algılama, duyuşsal farkındalık oluşumu, tutum geliştirme, davranış gösterme” adımlarına sahip olan bu süreç, şekil 2’deki gibi akış şeması şeklinde gösterilebilir.



Şekil 2. Duyuşsal Farkındalık Süreci Akış Şeması

Süreç içerisinde şekillenen duyuşsal farkındalık, eğitimde duyuşsal kazanımların uygulamaya konmasında eğitimciler için bir araçtır. Duyuşsal farkındalık düzeyi yüksek olan öğrenciler öğrendikleri konusunda nasıl hissettiklerini fark eden, öğrenme ihtiyaçlarını buna göre değiştirebilen bireyler olarak karşımıza çıkabilir. Bununla birlikte, öğrenenlerde duyuşsal farkındalık oluşturmak için öğretim programlarına duyuşsal alan kazanımları da konmalıdır. Valett’e (1974) göre, duyuşsal eğitim programları gelişimsel özellikleri karşılayacak şekilde ayarlanmalıdır. Bebeklik, çocukluk, ergenlik, olgunluk gibi gelişim düzeylerinde bireylerin ihtiyaçlarının farklılık gösterdiği, her evre için farklı koşulların yaratılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Örneğin duyuşsal alan ağırlıklı eğitim programları bebeklik döneminde insanın temel duygularını anlama; çocukluk döneminde insan duygularının ifadesi; ergenlik döneminde benlik farkındalığı, kontrol ve insani değerlerin farkında olma; olgunluk döneminde sosyal ve kişisel olgunluk geliştirme ve kendini gerçekleştirme olarak belirlenebilir (Akt. Bacanlı, 2006). Türkiye’de eğitim programlarında yer verilen duyuşsal alan kazanım ve stratejileri, sosyal ve akademik gelişimi destekleyici bir role sahiptir. Duyuşsal stratejiler bilişsel becerileri harekete geçiren stratejilerdir. Bu stratejiler, tutum, kaygı ve güven ile ilişkili olup, öğrenme sırasında öğrenmeyi engelleyebilecek olan uyarıcılara karşı öğrencilerin tedbirli, uyanık ve rahat olmalarını sağlar (Duman, 2009; Senemoğlu, 2009). Bireylerin ihtiyaç duydukları duyuşsal beceriler, akademik yaşamlarında iletişim becerilerini geliştirmede önemli görülmektedir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin öğrenme öncesi, öğrenme esnası ve öğrenme sonrasında neler veya nasıl hissettiklerinin farkında olmaları öğrenme sürecinin onlar için ne düzeyde anlamlı olacağının bir göstergesi olacaktır. Duyuşsal farkındalığın öğrenme sürecindeki göstergeleri şekil 3’te verilmektedir.



Şekil 3. Duyuşsal Farkındalığın Öğrenme Sürecindeki Göstergeleri

Öğrencilere öğretim süreçlerinde nasıl hissettiklerini; bununla birlikte tutum geliştirici nitelikte çeşitli, anlık hatırlatma, yönlendirme ve sorular sorma, dikkat ve motivasyon kaybına uğramış öğrencileri tekrar canlandırarak duyuşsal farkındalığın yaratılmasını sağlamaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarında eksikliği hissedilen duyuşsal özelliklerin varlığı ve bu özelliklerin çeşitli öğretim yöntem-teknikleri ile geliştirilmesi için çeşitli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı zamanda akademik başarının çeşitli duyuşsal değişkenlerle desteklendiği deneysel çalışmaların eksikliği söz konusudur. Bu gerekçelerden dolayı araştırmacı tarafından, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerindeki etkisini inceleme ihtiyacı hissedilmiştir.

Bu çalışmanın genel amacı duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

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

Yöntem

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

Çalışma Grubu

Bu deneysel araştırma, 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan, normal öğretim ve ikinci öğretim öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol grupları yansız olarak oluşturulmuştur. Öğrencilere deneysel uygulamalardan önce verilen bilgi formunda yer alan lisans 1. Sınıf genel akademik ortalamaları, üniversiteye giriş için Üniversiteye Giriş Sınavı (ÖSYM) puanları, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikleri hakkında veriler alındıktan sonra deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde bu verilerden yararlanılmıştır. Deney grubunu 30, kontrol grubunu 32 öğrenci oluşturmaktadır.

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

1. Öğrencilerin genel akademik not ortalamaları: Öğrenciler lisans 1. sınıf genel akademik ortalamaları bakımından denk düzeydedir.

2. Öğrencilerin üniversiteye girişte almış oldukları ÖSYM puanları: Öğrencilerin üniversiteye girerken aldıkları ÖSYM puanları incelendiğinde, birbirlerine yakın puanlar aldıkları gözlenmiştir.

3. Öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikleri: Elde edilen verilere göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun orta düzeyde sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir.

4. Öğrencilerin sınıf düzeyleri: Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve bununla birlikte yükseköğretimde aldıkları ders sayısı ve dersler birbirinin aynısıdır.

Araştırmanın çalışma grubuna ait cinsiyet, sayı ve akademik ortalama bilgileri tablo1'de belirtilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Gruplar	Kadın Öğrenci Sayısı ve Akademik Ortalamaları		Erkek Öğrenci Sayısı ve Akademik Ortalamaları		Toplam Öğrenci Sayısı ve Akademik Ortalama	
	N	X	N	X	N	X
Deney Grubu	19	2.74/4.00	11	2.72/4.00	30	2.73/4.00
Kontrol Grubu	18	2.78/4.00	14	2.64/4.00	32	2.72/4.00
Toplam	37	2.76/4.00	25	2.67/4.00	62	2.72/4.00

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

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ve uygulanma zamanları tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Veri Toplama Araçları ve Uygulanma Zamanları

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

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

verilerinin toplanması bu şekilde sağlanmıştır. Akademik başarı testinin geliştirilmesine ilişkin istatistikî değerler tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Akademik Başarı Testinin İstatistikî Değerleri

Madde (Soru) Sayısı	X	Ss	Mod (Tepe Değer)	Medyan (Ortanca)	Ortalama Güçlük	KR-20
48	38.3	8.12	38.0	37.0	.53	.79

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

Araştırmada, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” ile ölçülmüştür. Ölçeğin Üstüner (2006) tarafından hesaplanan KMO değeri .91, Bartlett testi değeri 7835.194 ($p<.001$), iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçek 34 maddelik tek boyutlu bir ölçektir. Ölçekte puanlama; “5= Tamamen Katılıyorum, 4=Çoğunlukla Katılıyorum, 3=Orta Düzeyde Katılıyorum, 2=Kısmen Katılıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte, öğretmenlik mesleğine yönelik 24 olumlu ve 10 olumsuz ifade yer almaktadır (Üstüner, 2006). Bu çalışma için ise ölçek ön test ve son test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Gruplara uygulanan ön tutum-son tutum Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmacı tarafından deneysel işlemler sırasında, haftalık olarak kontrol amaçlı 39 maddelik bir kontrol listesi formu oluşturulmuştur. Bu kontrol listesi deneysel uygulamaların denetimi amacıyla alan yazından esinlenerek ve Eğitim Programları ve Öğretim alanından 3 uzmanın görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Araştırmacı kontrol listesinde derslerin uygulama adımlarına yönelik; kazanımlar, hedef-davranışlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme, stratejiler, yöntemler, teknikler, ipuçları, dönüt-düzeltilmeler, etkin katılım vb. öğretim sürecini etkileyen öğeler ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Bu kontrol listesi her ders sonunda ve deneysel işlemler süresince, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan deney grubu için ayrı; mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan kontrol grubu için ayrı olarak doldurulmuştur. Bu şekilde, yapılan deneysel işlemlerin tüm uygulama basamakları “evet, kısmen, hayır” seçenekleri ile iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kontrol edilmiş ve eksikliklerin tamamlanarak uygulamaların hedeflenen şekilde gerçekleştirilmesi sağlanmıştır.

Deneysel İşlemler

Araştırmanın deneysel işlemleri, 10 haftalık olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına yönelik haftalık deneysel uygulamalar tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4. Haftalık Deneysel Uygulamalar

1. Hafta	Deneysel uygulamalar hakkında öğrencilere bilgi ve yönergeler verilmesi		
2. Hafta	Deney Grubu	Akademik başarı ön testinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum ölçeğinin uygulanması	
	Kontrol Grubu		
3. Hafta	Deney Grubu	Eğitim ve Öğretimde Temel Kavramlar	Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim
	Kontrol Grubu		Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim
4. Hafta	Deney Grubu	Programların Öğeleri	Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim
	Kontrol Grubu	Program Geliştirme Süreci	Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim

Tablo 4. Haftalık Deneysel Uygulamalar

5. Hafta	Deney Grubu	Öğretim İlkeleri	Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim
	Kontrol Grubu		Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim
6. Hafta	Deney Grubu	Öğretim Model-Yaklaşımları ve Uygulamaları	Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim
	Kontrol Grubu		Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim
7. Hafta	Deney Grubu	Öğretim Stratejileri ve Uygulamaları	Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim
	Kontrol Grubu		Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim
8. Hafta	Deney Grubu	Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları	Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim
	Kontrol Grubu		Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim
9. Hafta	Deney Grubu	Öğretim Teknikleri ve Uygulamaları	Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim
	Kontrol Grubu		Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim
10. Hafta	Deney Grubu	Akademik başarı son testinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik son tutum ölçeğinin uygulanması	
	Kontrol Grubu		

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan öğretim süreçleri ve uygulama bölümleri, tablo 5'te karşılaştırmalı olarak açıklanmaktadır.

Tablo 5. “Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretim” ile “Mevcut Strateji, Yöntem ve Tekniklere Dayalı Öğretim” Uygulamalarının Karşılaştırılması

Uygulama Bölümleri	Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretim	Mevcut Strateji, Yöntem ve Tekniklere Dayalı Öğretim
Giriş (Öğretmen)	Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>odaklama, teşvik etme, güvence verme, <u>duyusal farkındalık yaratma</u>: (göz kontağı, jest ve mimikler, zengin ve uyarıcı materyaller, videolar, örnek olaylar, hikâyeler...)</i>	Dikkat çekme, merak uyandırma, ön öğrenmeleri hatırlatma, hedeften haberdar etme, güdüleme, gözden geçirme.
Giriş Etkinlikleri (Öğrenci)	Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>odaklanma, <u>duyusal farkındalığı ortaya koyma ve geliştirme</u>.</i>	Dikkat, ilgi ve merak gösterme, ön öğrenmeleri hatırlama, kontrol, güdülenme, çıkarımlar.
Geliştirme (Öğretmen)	Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>hissettiklerini söyletme, destekleme, gözleme, <u>duyusal farkındalık yaratma</u>: (benzetimler, tartışma, etkileşim, yaratıcı drama, rol oynama, konuşma halkası, duyarlılık, işbirliği, problem çözme, fırsatlar yaratma, esnek öğrenme ortamları...)</i>	Yönetme, gözden geçirme, ilişkilendirme, yaratıcılık, çağrıştırma, etkileşim, örneklendirme, işbirliği, sorgulama, geri bildirim, izleme.

Tablo 5. “Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretim” ile “Mevcut Strateji, Yöntem ve Tekniklere Dayalı Öğretim” Uygulamalarının Karşılaştırılması

Uygulama Bölümleri	Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretim	Mevcut Strateji, Yöntem ve Tekniklere Dayalı Öğretim
Geliştirme Etkinlikleri (Öğrenci)	Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>hissedilenleri açıklama, görüş belirtme ve geliştirme, serbest çağrışımsal düşünme, duyuşsal farkındalığı ortaya koyma ve geliştirme, sorumluluk alma, deneyim, tartışma, canlandırma, empati, yaratıcılık, enerji, çaba sarf etme.</i>	Fikir üretme ve geliştirme, ilişki kurma, öğrendiklerini farklı alanlarda kullanma, senaryo ve hikâyeler üretme, benzetme, grupla çalışma, araştırma ve uygulama, proje sunma, ispat etme, görüş ileri sürme.
Sonuç (Kapanış) (Öğretmen)	Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>duyuşsal farkındalık yaratma: (günlük yazdırma, öğrenilenlerle ilgili duyguların ifade edilmesini sağlama, yaratıcılığı destekleme, rahatlatma...)</i>	Özetleme, bütünleştirme, değerlendirme, transfer, dönüt verme ve düzeltme, tekrar güdüleme.
Sonuç (Kapanış) Etkinlikleri (Öğrenci)	Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>hissedilenleri konuşma ve yazma yoluyla ifade etme, duyuşsal farkındalığı ortaya koyma ve geliştirme, görevleri yerine getirme.</i>	Bütünleştirme ve öz değerlendirme, transfer, güdülenme.

Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim süreçlerinde öğrencilerin bilişsel alan kazanımları ile birlikte duyuşsal alan kazanımlarını da gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilere uygulanan mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim süreçlerinde ise öğrencilerin daha çok bilişsel alan kazanımlarını gerçekleştirmelerine ağırlık verilmiştir. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretimin uygulanmasındaki farklılıklar koyu ve italik olarak belirtilmiştir. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim sürecinde sorulan sorular ve yönlendirmeler tablo 6'daki gibi açıklanabilir.

Tablo 6. Ders İçerisinde Duyuşsal Farkındalık Yaratmak için Kullanılan Çeşitli Soru ve Yönlendirmeler

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

Araştırma boyunca her iki gruba da uygulanan öğretim süreçlerinde birbirinden farklı olarak çeşitli grup çalışmaları ve etkinlikler yapılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan

öğretim süreçlerinde yukarıdaki soru ve yönlendirmeler kullanılarak duyuşsal farkındalık yaratmak amaçlanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrenciler için ise daha çok bilişsel alan kazanımları ağırlıklı olacak şekilde öğretim süreçleri uygulanmış ve duyuşsal alan kazanımları pek kullanılmamıştır.

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

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

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

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

Deney ve kontrol gruplarının ön test akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. İlişkisiz örneklemeler için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010). Grupların ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemesi sonucunda, son test akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik olarak bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Grupların öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmesi sonucunda, ANCOVA analizi yapılmış, Bonferroni testi ile düzeltilmiş ortalamalara yer verilmiştir. ANCOVA analizi, bir deneysel uygulamanın başlangıcında, gruplar arası farkların olduğu durumlarda, araştırma deseni ile kontrol altına alınamayan dış etkenleri doğrusal bir regresyon yöntemi ile ortadan kaldırarak deneydeki işlemin gerçek etkisinin belirlenmesini mümkün kılar (Best, 1970; Büyüköztürk, 2010).

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan öğrenciler ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu probleme yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır. Veri setinin dağılımını belirlemek amacıyla yapılan normallik testleri için hesaplanan değerler: Shapiro-Wilk anlamlılık değeri Akademik Başarı Testi ön testler için deney grubu değeri ,538; kontrol grubu değeri ,813; son testler için deney grubu değeri ,353; kontrol grubu değeri ,714’tür. Bu haliyle verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan istatistikler sonucunda deney ve kontrol gruplarına uygulanan akademik başarı testinden elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test-Son test Akademik Başarı Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Akademik Başarı Testi	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	X	Ss	N	X	Ss
Ön test	30	28.40	2.67	32	28.68	3.29
Son test	30	41.00	2.41	32	30.71	3.94

Tablo 7’de, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test akademik başarı puanlarının ortalaması (X=28.40), son test akademik başarı puanlarının ortalaması (X=41.00); kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test akademik başarı puanlarının ortalaması (X=28.68), son test akademik başarı puanlarının ortalaması (X=30.71) olarak hesaplanmıştır.

Grupların ön test akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Grupların Ön test Akademik Başarı Puanlarına İlişkin T-Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	N	X	Ss	t	sd	p
Deney Grubu	30	28.40	2.67	-.376	60	.708
Kontrol Grubu	32	28.68	3.29			

Grupların ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Grupların ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p=.708). Grupların ön test akademik başarı puanlarının denk olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun ön test akademik başarı puanlarının ortalama değeri (X=28.40) ve kontrol grubunun ön test akademik başarı puanlarının ortalama değeri (X=28.68) olarak bulunmuştur. Ön test akademik başarı puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu ortalamalarının farklılık gösterdiği görülmektedir.

Grupların ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığından, son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tekrar bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Grupların Son test Akademik Başarı Puanlarına İlişkin T-Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	N	X	Ss	t	sd	p
Deney Grubu	30	41.00	2.41	12.287	60	.000
Kontrol Grubu	32	30.71	3.94			

Grupların son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ön test akademik başarı puanları denk olduğundan tekrar bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Grupların son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=.000). Deney grubunun son test akademik başarı puanlarının ortalama değeri (X=41.00) iken ve kontrol grubunun son test akademik başarı puanlarının ortalama değeri (X=30.71) olarak bulunmuştur. Son test akademik başarı puanları incelendiğinde, gruplar arasında bir farklılık söz konusudur.

Deney süreci sonrasında tekrar uygulanmış olan akademik başarı testine ilişkin son test ortalama puanları deney grubunda (X=28.40)’tan (X=41.00)’a yükselirken, kontrol grubunda bu durum (X=28.68)’den (X=30.71)’e yükselmiştir. Grupların akademik başarıları arasında ön test puanlarında var olan denklik son test puanlarında deney grubu lehine farklılık göstermiştir. Başka bir ifadeyle, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan öğrenciler ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik

tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" biçiminde ifade edilmiştir. Bu probleme yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır. Veri setinin dağılımını belirlemek amacıyla yapılan normallik testleri için hesaplanan değerler: Shapiro-Wilk anlamlılık değeri Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ön testler için deney grubu değeri ,615; kontrol grubu değeri ,334; son testler için deney grubu değeri ,218; kontrol grubu değeri ,453'tür. Bu haliyle verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bu analizlere göre elde edilen bulgular tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10. Grupların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Ön tutum-Son tutum Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	X	Ss	N	X	Ss
Ön tutum	30	109.10	6.91	32	133.25	10.03
Son tutum	30	137.53	14.12	32	135.06	11.07

Tablo 10'da, grupların öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum ve son tutum puanlarının ortalamalarının ne düzeyde değiştiği görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum puanlarının ortalaması ($X=109.10$), kontrol grubu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum puanlarının ortalaması ($X=133.25$) olarak; deney grubu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik son tutum puanlarının ortalaması ($X=137.53$), kontrol grubu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik son tutum puanlarının ortalaması ($X=135.06$) olarak hesaplanmıştır.

Grupların öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Grupların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Ön tutum Düzeylerine İlişkin T-Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	N	X	Ss	t	sd	p
Deney Grubu	30	109.10	6.91	-10.962	60	.000
Kontrol Grubu	32	133.25	10.03			

Grupların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Grupların ön tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p=.000$). Kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum ortalama puanlarından ($X=133.25$) deney grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum ortalama puanlarından ($X=109.10$) daha yüksek olduğu hesaplanmıştır. Ön tutum puanları incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Grupların ön tutum puanları arasındaki farklılıktan dolayı, son tutum puanlarının ne düzeyde farklılık gösterdiğini, değişimden kaynaklanan farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANCOVA analiz sonuçları incelenmiş, Bonferroni testi ile düzeltilmiş ortalamalara yer verilmiş ve elde edilen bulgular tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Grupların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Ortak Etki Sonuçları (ANCOVA)**Bağımlı Değişken:** Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Son tutum Puanları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön tutum (Öğretmenlik Mesleği)	1604.80	1	1604.80	11.85	.001
Gruplar	1468.98	1	1468.98	10.85	.002
Hata	7984.54	59	135.33		
Toplam	1160792.00	62			
Düzeltilmiş Toplam	9683.87	61			

Tablo 12’de kovaryans çözümlene sonuçları ön tutum puanlarına göre düzeltilmiş ve son tutum puanlarının gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır ($F_{(1-59)}=10.85$ $p=.002$). Başka bir ifadeyle, grupların son tutum puanlarının ortalamasının ANCOVA analizi sonucunda oluşan ortak etki sonuçlarına göre, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılığın daha net bir biçimde ifade edilmesi amacıyla, grupların öğretmenlik mesleğine yönelik son tutum puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerlerinin son durumu tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Grupların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Son tutum Puanlarının Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Değerleri

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	30	137.53	140.56
Kontrol Grubu	32	135.06	126.25

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

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada grupların akademik başarıları arasında ön test puanlarında var olan denklik, son test puanlarında deney grubu lehine farklılık göstermiştir. Başka bir ifadeyle, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerden daha başarılı olduğu, deneysel uygulamalarla belirlenmiştir.

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

öğrencilerden daha düşük olduğu ortaya konmuştur. Shechtman ve Leichtentritt'in (2004) yaptıkları çalışmada, bir grup öğrenme güçlüğü çeken öğrenciye önce bilişsel, daha sonra da duyuşsal özellik taşıyan bir eğitim verilmiştir. Bilişsel öğretim, duygulardan ve duyuşsal özelliklerden uzak, özellikle bilgi aktarmaya dönük ve her zaman kullanılan klasik yöntem, araç-gereçler kullanılarak planlanırken; duyuşsal öğretim ise öğrencilerin duygu ve davranışlarına önem verilerek, algıları ve yaşantıları dikkate alınarak planlanmıştır. Bu süreçte ürün değerlendirme, tutumları, tercihleri, istekleri ve ilişkileri netleştirerek açığa çıkarma ise temel hedef olmuştur. Bu uygulamalar sırasında yapılan gözlemler sonucunda, duyuşsal özellik taşıyan derslerde öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri, daha az olumsuz davranış gösterdikleri, farkındalık düzeylerinin ve performanslarının arttığı ortaya çıkmıştır. Bilişsel öğretimin kullanıldığı derslerde ise bu durumlardaki ilerlemelerin daha az olduğu belirlenmiştir. Shechtman ve Leichtentritt (2004) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar, bizim araştırmamızın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

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

Araştırmamızda duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan grupta, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde nasıl hissettiğini fark etmesi, duyuşsal anlamda zengin etkinliklerin yapılması ve öğretim elemanı tarafından içten davranışlar sergilenmesi öğrencilerin akademik başarılarını ve duyuşsal öğrenme düzeylerini arttırmalarında önemli rol oynamıştır. Mayberry (1968), Stoughton (1973), Bell (2003), Martin (2009) ve Ward-DeJoseph (2012) yapmış oldukları çalışmalarda bu sonucu desteklemektedir. Çalışmalarda ortaya konan ortak sonuçlar, öğretmen davranışlarının öğrencilerin akademik performanslarını ve duyuşsal öğrenme kazanımlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Gömleksiz ve Kan'a (2012) göre ise, duygularla öğrenme arasındaki belirgin bir ilişki vardır. Bu nedenle öğrenme gerçekleşirken duygular ve bireyin duyuşsal özelliklerinin ihmal edilmemesi gerekmektedir. Bu sebeple öğrenmenin kalıcılığı için duygular öğrenmenin içine çekilmelidir ve öğrenme birimi ile öğrenen arasında olumlu bir duygusal bağın kurulması için çaba gösterilmelidir. Bu durum akademik başarıyı doğrudan etkileyecektir.

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

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar söz konusu olduğunda, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından daha olumlu yönde değiştiği deneysel uygulamalar sonucu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına yönelik yapılan çözümlemelere göre, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları olumsuz yönde değişmiştir. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim, öğretmen adaylarına hitap eden ve duyuşsal açıdan zengin öğrenme ortamları sunan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının psikolojik durumlarını, iç dünyalarını ve öz farkındalıklarını yansıtmalarını sağlamaktadır. Bu anlamda, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin, öğretmenlik mesleğine yönelik

tutumu, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime göre daha olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Araştırmamızda, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilere göre daha olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Bu, tutumun ön planda duyuşsal bir özellik olmasından dolayı, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan grupta olumlu ve beklenen bir sonuç olarak görülebilir. Öğretmen adaylarının, duyuşsal bir yöntem ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve davranışları olumlu yönde değiştirilebilir. Bu da onların öğretim süreçlerine daha istekli ve ilgili bir şekilde katılabileceklerinin bir göstergesidir. Combs (1982) öğrenme de dâhil olmak üzere her davranışta duyuşun etkilerinin bulunduğunu ve duyuşun öğrenilmiş her şeyin yakın bir işareti olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla da, duyguyu görmezden gelen bir eğitim sisteminin etkin olabilmesinin mümkün olmadığını vurgulamaktadır. Gömleksiz ve Kan (2012) yaptıkları araştırmanın sonucunda tutum, benlik saygısı, kaygı, güdü, ilgi, öz yeterlilik gibi duyuşsal karakteristiklerin, duyuşsal öğrenme açısından büyük önem taşıdığını ve bireyin içinde bulunduğu duruma bağlı olarak, bu özelliklerin öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Bizim araştırmamızda, duyuşsal öğrenme ürünlerinden olan öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan grupta daha olumlu şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir araştırmada, bireylerin sahip oldukları tutumların, davranışları yönlendirdiği belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1979). Tutumlar, davranışların geliştirilmesinde önemlidir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen adaylarına duyuşsal bir yaklaşımla öğretimin yapılması, onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu şekilde değiştirecektir. Bu, bizim araştırmamızda elde edilen sonuçlardan biridir. Bu sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarına yönelik olarak duyuşsal öğretim yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini akla getirebilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu olumlu yönde değiştirebilecek duyuşsal yaklaşımların kullanılması, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları için gerekli ve önemlidir.

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

1. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulamalarıyla birlikte farklı değişkenler (örneğin: duyuşsal beceriler, herhangi bir derse yönelik tutum vb.) seçilerek yeni ve özgün araştırmalar yapılabilir.
2. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanarak farklı ders, disiplin ve öğrenme alanlarında, çeşitli değişkenler ile araştırmalar yapılabilir.
3. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulamalarının yapıldığı yeni deneysel araştırmalar ile farklı meslek gruplarının (örneğin: öğretmenlik, hemşirelik, doktorluk, avukatlık vb.) hizmet öncesi eğitim programlarında yer alması sağlanabilir.
4. Duyuşsal farkındalık kavramının Milli Eğitim Bakanlığı'nın geliştireceği yeni ilkökul, ortaokul, lise programlarına ve Yüksek Öğretim Kurulu'nun gelecekte planlayıp uygulayacağı Öğretmen Yetiştirme programlarına entegre edilerek, bir öğretim yaklaşımı veya bir ara disiplin olarak kullanılması sağlanabilir.
5. Duyuşsal farkındalık yaklaşımının kullanıldığı psikoloji, sosyoloji vb. bilim alanlarında farklı ve özgün nitelik taşıyan disiplinler arası çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Alogan, Y. (1999). *Psikolojiye giriş* (Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Aydın, M. Z. (2008). *Ailede çocuğun ahlak eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bell, L. M. (2003). *Instructors' message variables and students' learning orientation/grade orientation and affective learning*. Master Thesis. West Virginia University, Morgan Town, West Virginia.
- Best, J. W. (1970). *Research in education*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy for educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. Longman: Green and Company, New York.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Combs, A. W. (1982). Affective education or none at all. *Educational Leadership*, 39(7), 494-497.
- Cüceloğlu, D. (1999). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme?* Ankara: Pegem Akademi.
- Education for Affective Development. (1992). *A Guidebook on programmes and practises*. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, Thailand.
- Eysenck, H., Arnold, J. & Meili, W. R. (1972). *Encyclopedia of psychology*. Fontana/Collins.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1159-1177.
- Hilgard, E. R. (1990). *Hilgard's introduction to psychology*. Harcourt Brace and Company.
- Hunter, M. (2011). Perpetual self-conflict: Self-awareness as a key to our ethical drive, personal mastery, and perception of entrepreneurial opportunities. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*. 3(2), 96-137.
- İçmez, S. (2009). Motivation and critical reading in EFL classrooms: A Case of ELT preparatory students. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 123-147.
- Kagan, N., Schauble, P., Resnikoff, A., Danish, S. J. & Krathwohl, D. R. (1969). Interpersonal process recall. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 148(4), 365-374.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Cem Ofset Matbaacılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1992). *İnsan ve insanlar: Psikoloji, psikiyatri*. Dizi No: 1. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Kara, A. (2003). *Duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin duyuşsal gelişimine ve akademik başarısına etkisi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), Springerlink.
- Keller, J. M. & Burkman, E. (1993). Motivation principles. *Instructional message design* (Ed. Fleming, M. & Howard, L.) içinde. New Jersey: Educational Technology Publications, 2. Baskı, Inc. Englewood Cliffs.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. the classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. New York: Longman.
- Martin, L. (2009). *The Effect of instructor nonverbal immediacy behaviors and feedback sensitivity on student affective learning outcomes in writing conferences*. Master Thesis. The University of Texas-Pan American.
- Mayberry, W. E. (1968). *The Effects of the teacher's affective behaviors on student attitudes and achievement: An Experimental study of alienative classroom environments*. Doctoral Thesis. University of Illinois, Urbana, Illinois.
- Milne, B. G. & Kosters, H. G. (1984). *The First step is awareness* (An Assessment of educational needs in the affective domain in South Dakota). South Dakota State Department of Public Instruction, Pierre.

- Okday, A. S. (2007). *İslam dūřıncesinde ahlākı değerler ve bunların global ahlāka etkileri*. Deęerler ve Eđitimi Uluslararası Sempozyumu, İstanbul: DEM.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Shechtman, Z. & Leichtentritt, J. (2004). Affective teaching: A Method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 323-333.
- Stoughton, C. R. (1973). *Affective behaviors of student-teacher*. Doctoral Thesis. The University of Arizona.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tyler, R. W. (1973). Testing for accountability. In A. C. Ornstein (Ed.) *Accountability for Teachers and School Administrators*, Belmont, CA: Fearon Publishers.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Valett, R. E. (1974). *Affective humanistic education: Goals, programs and learning activities*. Belmont, CA: Lear Siegler Inc./Fearon Publication.
- Ward-DeJoseph, J. (2012). *The Relationship of teacher attitude and self-reported behavior associated with measures of academic progress assessment and student academic growth*. Doctoral Thesis. University of Nevada Reno.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yeşilkayalı, E. (1996). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin okul başarısı ve duygusal özellikleri üzerindeki etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.