

Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği¹

Bilal DUMAN², Ali YAKAR³

Öz

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğretime yönelik duyuşsal farkındalık düzeylerini belirlemek için bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 386 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, alan yazın tarama, madde havuzu oluşturma, uzman görüşleri alma, ön deneme çalışması yapma, ana uygulama, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapma gibi işlemler gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile madde analizleri sonucunda, ölçekte 37 madde yer almıştır. Bu analizlerin sonucunda ölçeğin, tek boyutlu fakat 5 faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin beşli faktör yapısının doğrulandığı görülmüştür. Bu faktörler, sırasıyla "Alma" (7 madde), "Tepkide Bulunma" (9 madde), "Değer Verme" (8 madde), "Örgütlenme" (7 madde) ve "Kişilik Haline Getirme" (6 madde) olarak adlandırılmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri ,506-.837 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinde %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Tüm ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, $\alpha=,896$ 'dır. Bu bulguların, ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği için tatmin edici kanıtlar olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Duyuşsal farkındalık, öğretim, ölçek, güvenilirlik, geçerlilik.

Abstract

This study aims to develop a scale of affective awareness towards instruction. The preliminary structure, reliability and validity of the affective awareness towards instruction was examined with a sample of 386 teacher candidates currently studying at Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education. Scale development was realized through literature survey, designing an item pool, expert opinion, pilot study, main study and validity and reliability analyses. Exploratory and confirmatory factor analysis propose a 37-item scale capturing five dimensions which may be termed as "receiving" (7 items), "respond" (9 items), "valuing" (8 items), "organizing" (7 items) and "characterizing" (6 items). Item loads vary between ,506 - ,837. Differences between each item's means of upper 27% and lower 27% points were significant. Cronbach α coefficient was calculated as ,896. Thus, the findings show that Scale of Affective Awareness towards Instruction can be used as a valid and reliable instrument in education and psychology.

Keywords: Affective awareness, instruction, scale, reliability, validity.

GİRİŞ

Duyuşsal farkındalık, insanların öğrenirken nasıl hissettikleri ve nasıl duyumsadıklarının farkında olması ile yakından ilişkili bir kavramdır. Bilişsel farkındalığın tanımında yer alan ne öğrendiğinin farkında olarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve zihnin düşünme dili; duyuşsal boyutta bireyin neyi nasıl hissederek öğrendiğini işaret etmektedir. Kişilerin öğrenirken ne gibi duygulara sahip oldukları, öğrenecekleri ile ilgili dikkat, algı, tutum, davranış ve merak düzeyleri vb. etmenler, duyuşsal farkındalığın temel yapılarını oluşturmaktadır. Duyuşsal farkındalık aslında anlık değil, süreçsel nitelik taşıyan bir kavramdır. Bu kavram; öğrenme öncesi, öğrenme süreci ve öğrenme sonrasında bireylerin kendisinin ve diğerlerinin nasıl hissettiğini fark etmesi olarak nitelendirilebilir. Bu kavramdan

¹ 2012-03 No'lu bu ölçek geliştirme projesi Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir.

² Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, bduman@mu.edu.tr

³ Uzm. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, aliyakar10@gmail.com (İletişim Kurulan Yazar)

yola çıkılarak bakıldığında ise, öğrencilerin öğrenmelerinde öncelikle duyuşsal boyutun ön plana alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Duyguların öğrenmede tetikleyici bir faktör olması, bireylerin neyi nasıl öğreneceğinin yanında, öğrenme öncesinde nasıl hissettiği, öğrenmeye veya almaya açık olup olmadığı çok önemlidir. Bilişsel davranışların öğrenilmesine etki eden en önemli diğer bir faktör de duyuşsal özelliklerdir. Duyuşsal özellikler algısal becerilerin geliştirmek açısından son derece önemlidir. Ne kadar çok algısal duyu organları öğrenme sürecine katılırsa öğrenme o kadar çabuk ve kalıcı olabilmektedir. Duyuşsal özellikler ve farkındalığın fark edilmesi öz düzenleme açısından son derece önemlidir. “Öz düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal farkındalık becerileri gelişmiştir” denilebilmektedir.

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

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

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

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

Duyuşsal Alan

Duyuşsal alan, Bloom’un (1956) ortaya koymuş olduğu, Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) tarafından yenilenmiş olan hedef sınıflaması ile belirlenmiştir. Duyuşsal alan öğrenmeleri, duyuş veya tutum gösterilen çeşitli davranışlarla ilişkilidir. Bunlar: “farkındalık, ilgi duyma, dikkat etme, sorumluluk duyma, şüphe duyma, dinleme becerileri, diğerleriyle etkileşim içinde davranma ve aynı zamanda bu tutumsal nitelikleri gösterme yeteneği veya deneme ve çalışmaya uygun değerler” dir (Bloom, 1956; Krathwohl vd, 1964). Duyuşsal alanda sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duyuşsal yönler baskındır (Demirel, 2011). Krathwohl ve diğerlerinin duyuşsal alan sınıflandırmasında yer alan basamaklar, tanımlamalar ve açıklayıcı fiiller tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Krathwohl'un Duyuşsal Alan Taksonomisi (Krathwohl vd, 1964)

Basamak ve Tanımlama	Davranışlar
<u>Alma</u>	
<ul style="list-style-type: none">- <i>Farkında Olma</i>- <i>Almaya Açıklık</i>- <i>Kontrollü-Seçici Dikkat</i>✓ Alma basamağı; öğrencilerin belirli uyarıcılara (sınıf içi etkinlikler, geziler, kulüp aktiviteleri, ders kitapları vb.) katılmak için istekli olup olmadığı ile ilişkilidir.✓ Bu basamak; farkında oluş, duyarlı oluş, dikkatli oluş, dinlemeye dönüklük vb. hedefleri içerir.✓ Bu alanda öğrenme çıktıları, basit bir farkındalıktan, öğrenenlerin seçici dikkatlerine kadar etkilidir.✓ Alma basamağı, duyuşsal alanın en düşük düzeydeki öğrenme çıktılarını temsil eder.	<ul style="list-style-type: none">▪ Farkında olma▪ Kulak verme▪ Almaya açık olma▪ Dikkatli olma▪ Seçici olma▪ İlgi duyma▪ İzlemeye açık olma▪ İzleme▪ Merak etme▪ Seçme▪ Soru sorma
<u>Tepkide Bulunma</u>	
<ul style="list-style-type: none">- <i>Uysallık</i>- <i>İsteklilik</i>- <i>Doyum</i>✓ Tepkide bulunma, öğrencilerin yapılan etkinliklerde aktif olmasını işaret eder.✓ Bu basamakta razı oluş, gönüllü oluş, zevk alış, istekli oluş, kabul ediş, onaylayabilme vb. hedefler bulunmaktadır.✓ Bu düzeyde öğrenciler, belirli durumlar veya olgular (sınıf içi veya sınıf dışı etkinlikler vb.) için çeşitli şekillerde tepkide bulunurlar.✓ Bu düzeydeki öğrenme çıktıları, tepkide uysallık, tepkide bulunmaya gönüllülük, tepkide bulunma memnuniyeti gibi özellikleri vurgulayabilir.✓ Bu kategorinin en üst düzeyi, ilgi başlığı altında sınıflandırılmış konuları, olguları, yani belirli etkinliklere zevk veya ilgi duymayı içerir.	<ul style="list-style-type: none">▪ Razı olma▪ Onaylama▪ Kabul etme▪ İsteğini belirtme▪ Sorumluluk hissetme▪ Görev alma▪ Uyma▪ Söz dinleme▪ Gönüllü olma▪ Zevk alma
<u>Değer Verme</u>	
<ul style="list-style-type: none">- <i>Değeri Kabullenme</i>- <i>Değeri Yeğleme</i>- <i>Değere Adanmışlık</i>✓ Bu basamakta, düşkün oluş, adanmışlık, takdir ediş, iş edinmiş, kendini veriş, değer verebilme, saygı duyabilme, açık olabilme, kabul edebilme vb. hedefler ön plandadır.✓ Değer verme, öğrencilerin belirli bir nesne, olgu veya davranışa yüklediği değer ile ilgilidir.✓ Değer verme basamağı, değer basit bir şekilde kabul edilme düzeyinden, daha karmaşık düzeydeki adanmışlığa kadar değişiklik gösterir.✓ Değer verme, özelleştirilmiş değerler bütününe içselleştirilmesi üzerine kuruludur, fakat bu değerlerin göstergeleri öğrencilerin açık davranışları ile ifade edilir.✓ Bu alandaki öğrenme çıktıları, değeri açıkça belirlemek için gerekli, dengeli ve tutarlı davranışlarla ilgilidir.✓ Tutum ve değer verme başlıkları altında sınıflandırılmış kazanımlar, bu kategoriye girer.	<ul style="list-style-type: none">▪ Düşkün olma▪ Kendini adama▪ Takdir etme▪ İş edinme▪ Kendini verme▪ Değer verme▪ Saygı duyma▪ Önemseme▪ Ciddiye alma▪ Tercih etme▪ Katkı getirme▪ Paylaşma▪ Bakış açısı geliştirme▪ Sahiplenme▪ Üstün tutma▪ Etkilenme▪ Destekleme
<u>Örgütlenme</u>	
<ul style="list-style-type: none">- <i>Değeri Kavramsallaştırma</i>- <i>Değeri Örgütlenme</i>✓ Örgütlenme, farklı değerleri bir araya getirme, onlar arasındaki çatışmaları çözme ve içsel olarak tutarlı bir değerler sistemi oluşturmaya başlanması ile ilgilidir.✓ Bu basamakta, kararlı olabilme, düzenleyebilme, davranabilme vb. hedef tipleri yer alır.✓ Örgütlenmede vurgu, değerlerin kıyaslanması, ilişkilendirilmesi ve sentezlenmesi üzerindedir.✓ Öğrenme çıktıları, bir değer kavramsallaştırılması veya bir değerler sisteminin düzenlenmesi ile ilgili olabilir.	<ul style="list-style-type: none">▪ Kararlı davranma▪ Denetleme▪ Yaşama geçirmeye çalışma▪ Belli ilkelere göre yaşamını düzenleme

Basamak ve Tanımlama	Davranışlar
✓ Bir hayat felsefesinin geliştirilmesi ile ilişkilendirilmiş kazanımlar, bu kategoriye girer.	
<i>Kişilik Haline Getirme (Bir Değer ya da Değerler Bütünüyle Nitelenmişlik)</i>	
- <i>Genellenmiş Örüntü</i>	
- <i>Niteleme</i>	
✓ Bireyler, bir yaşam tarzı olarak davranışlarını kontrol eden bir değerler sistemine sahiptir.	
✓ Bu basamaktaki davranışlar yaygın, tutarlı ve tahmin edilebilir düzeydedir.	▪ Alışkanlık haline getirme
✓ Bu basamakta alışkanlık haline getirebilme, kişiliğe sahip olabilme vb. hedefleri vardır.	▪ Yaşam felsefesi haline dönüştürme
✓ Bu düzeydeki öğrenme çıktıları, geniş bir çeşitliliğe sahip etkinlikleri kapsar, fakat asıl vurgu, davranışın öğrencilerin karakteristiği olması gerektiği üzerindedir.	▪ Dünya görüşü geliştirme
✓ Öğrencilerin genel düzenleme şekilleri (kişisel, sosyal, duygusal) ile ilgili kazanımlar, bu düzeyde incelenir.	

Eğitim programlarında yer alan duyuşsal alan kazanımları, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin nasıl hissettiğini ve hedef düzeylerinin duygu anlamında ne kadar değiştiğini göstermektedir. Tam öğrenme modelinde Bloom'a (1976) göre bilişsel becerilerin gerçekleşmesinde veya geliştirilmesinde duyuşsal giriş davranışları, duyuşsal özellik ve davranışlar etkilidir (Akt. Senemoğlu, 2009).

Duyuşun, biliş alanında bazı göstergeleri bulunmaktadır. Biliş hareketine 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 (Bacanlı, 2006). Bu örnekten hareketle, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde sahip oldukları yaşantılara hislerinin de karışması, bilişsel öğrenmelerinin yanında duyuşsal davranışların, ilgi, duygu veya değerlerin bilişsel beceriler ile eşleşerek geliştirilmesini sağlamaktadır. Bloom (1956) tarafından ortaya konulan, Krathwohl ve diğerleri (1964) tarafından geliştirilen duyuşsal alan taksonomisinde yer alan hedef düzeyleri öğrencilerin herhangi bir konu, nesne, kişi veya olay hakkında duyuşsal davranışlarını gözlemleyip değerlendirmede bir yardımcıdır.

Malmivouri (2001) duyuşsal alanın, insanın sahip olduğu olumlu ve olumsuz duyguları; duyguların şekillendiği tutumları, değerleri, ilgileri, ahlakı, karakteri, kişisel ve sosyal muhakeme yapabilme gücünü içinde barındırdığını belirtmiştir. Karşılaştıkları farklı durumlarda bireyler, kendilerini düşünme, eyleme geçme ve hissetme gibi özelliklerle ifade ederler. Düşünme ve eyleme geçme bilişsel ve psiko-motor özellikleri karşılarken; hisler duyuşsal alanın içerisine girer ki bunlar insanların duygularını açıklama nitelikleridir (Gable ve Wolf, 1993). Main (1993) duyuşsal alana özgü yeterliklerin öğretiminin, iki alt alana ayrılabilirliğini belirtilerek bunlardan birincisinin, öğrencinin genel anlamda değer, inanç ya da tutumlarını değiştirmeyi içerebileceği; ikincisinin ise öğrencinin öğreneceği herhangi bir konuya ilişkin becerilerde yetkinleşmesi için güdülenmesini sağlamayı içerebileceğini ifade etmiştir (Akt. Balaban-Salı, 2006).

Duyuşsal öğrenme aktiviteleri, öğrenme esnasında ortaya çıkan ve öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği düşünülen duygusal durumlarla başa çıkma becerilerini kapsar. Karşılaşılabilecek duygusal bir durumda, öğrenmeye motive olmak, öğrenme sonuçlarını sebeplerle ilişkilendirmek, öğrenme birimi ile öznel durumları birleştirebilmek ve duyguları kontrol altına almak bu becerilere örnek olabilir (Vermunt, 1996; Akt. Kan, 2012). Combs (1982) öğrencilerin duygu, tutum ve hislerinin öğrenme sürecinde önemli olduğunu; bu unsurların eğitimsel planlara ve uygulamalara dâhil edilmesinin gerektiğini ve davranışın duyuşsal yönlerini reddeden veya önemsemeyen bir eğitim

sisteminin etkinliğini kaybetme riskinin yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Başka bir araştırmada, öğrencilerin duyuşsal hedeflere önem verdikleri, öğrendiklerinin ne işlerine yarayacağını bilmek istedikleri ve bunun da başarılarını arttırdığı ortaya konmuştur (Bolin, Khrantsova ve Saarnio, 2005). Erden ve Akman (2001) öğrencilerin okulla, belli bir dersle ve akademik benlik tasarımı ile ilgili özelliklerini olumlu yönde etkileyip değiştirme amacını taşımakta ve duyuşsal öğrenmeleri, öğrenme sürecinde önemli kılmakta olduğunu vurgulamıştır. Özçelik (1998) toplumsal değerlerle çok sıkı ilişkisi bulunan ve aslında onların özümsemesiyle oluşan duyuşsal alan hedeflerinin öğrenciye belirli bir dozda ve hem birbiriyle hem de toplumun değerleriyle çalışmeyecek biçimde kazandırılmasının arzulanmakta olduğunu belirtmiştir.

Gömleksiz ve Kan (2012) araştırmalarında duyguların, bireylerin kendilerini ifade etmeleri açısından önemli olduğu düşünülürse bu özelliğin eğitim açısından da büyük önem arz ettiğinin akla gelmesi gerektiği; çünkü bireyin bedeni, zihni ve duygularıyla bir bütün olarak düşünülmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bloom'a (1976) göre, genel olarak duyuşsal özellikler, ilgili alandaki bilişsel başarı değişkenliğinin dörtte biri kadarını açıklama gücündedir. Bu nedenle, Erden ve Akman (2001) öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin okul yaşantılarının başından itibaren olumlu yönde geliştirilmesinin son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır.

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

Duyuşsal Farkındalık

Eğitim-öğretimde duyuşsal alan kazanımlarının gerçekleştirilmesi öğrencilerin iç yaşantısının farkında olmasıyla kolaylaştırılabilir. Duyguların öğrenmede etkin rol oynuyor olması, bireylerin temel bir ihtiyaç olarak öğrenmeye yönelik güdülenmelerine yardımcı olmaktadır. Duyuşsal farkındalık, iç yaşantılarını yansıtacak şekilde bireylerin kendisinin, başkalarının veya çevrenin farkında olma durumunu göstererek duyuşsal hazırbulunuşluk halini yansıtan bir durumdur (Yakar, 2012). Günlük hayat problemlerinin çözülmesinde ve öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin öğrenmeye yönelik olarak ilgi ve ihtiyaç duyması, motive olması, onların dikkat etme, algılama, tutum geliştirme, davranış gösterme, kişilik haline getirme vb. süreçleri yaşamasında etkili birer araçtır. Milne ve Kosters (1984) çeşitli ruh hallerinin ortaya çıkmasında ilk adımın farkındalık olduğunu ileri sürmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri, tutumları, mutluluk düzeyleri, değerleri, sorumluluk alma istekleri, bilinç düzeyleri, toplumsal kurallara, sanata ve çevreye bakış açıları, adalet algıları, kültürel mirası aktarma beklentileri, özgürlük ve demokrasi algıları vb. tüm özellik veya durumlar için öncelikle farkındalığı yaratmakla mümkündür (Milne ve Kosters, 1984).

Hemen hemen her insan davranışı hem biliş hem duyuş hem de deviniş kavramlarını birlikte içerir (Bacanlı, 2006). Bireylerin herhangi bir şeyi (*zihinsel olarak*) yapmayı biliyor olması biliş, (*duygusal olarak*) yapmak istemesi duyuş, (*devinişsel olarak*) yapma eylemini gerçekleştirmesi de deviniş olarak adlandırılabilir. Farkındalık boyutundan bakılacak olursa, bireyin tüm duyuş organlarıyla, başka birey veya çevresiyle temasa geçerken neyi, nasıl yaşadığının ayırında olmasıdır (Voltan-Acar, 2004). Duyuşsal farkındalık, bireylerin yapıyor, öğreniyor veya yaşıyor olduğu herhangi bir şey hakkında nasıl hissettiğinin bir yansımasıdır. Farkındalık düzeyinin artması, bireyin yaşadığı durumlar karşısında tepki verme biçimlerinin zenginleşmesi, başka bir anlatımla ilişkilerinde ve yaşamında farklı yolları keşfetmesi anlamını taşımaktadır (Çam ve Engin, 2006). Bireylerin kişisel, sosyal ve çevresel yönlerden gelişimlerini sağlamak, eğitim programlarının kaynağını aldığı "birey, toplum, konu alanı ve

doğa" bileşenlerini kullanmayı gerektirmektedir. Tüm bunların bir yansıması olarak bireyin iç dünyasına hitap eden duyuşsal eğitim, duygular, değerler, inançlar, beklentiler, tutumlar, ahlaki özellikler, karakter vb. değişkenlerin önem kazanmasına yol açmaktadır. Bu noktada "duyuşsal farkındalık" bireylerin iç yaşantısını fark ederek kendisine, başkalarına ve çevreye yönelik farkındalık oluşturmalarını sağlayabilir. Bu durum hem günlük yaşamda hem de eğitim-öğretimde duyuşsal hedeflerin gerçekleştirilmesi için temel oluşturmak konusunda yardımcı olabilir.

Bireylerin küçük yaşlardan yaşlılık dönemine kadar duyuşsal gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir. Bu durum çeşitli meslek dallarına yönelik verilen eğitim-öğretim için de böyledir. Duyuşsal alan kazanımlarının dikkatle üzerinde durulması gereken meslek alanlarından bazıları hemşirelik, doktorluk, öğretmenlik vb. mesleklerdir. Engin ve Çam'a (2005) göre ülkemizde hemşire eğitiminde farkındalık düzeyinin artırılması için yapılacak çalışmalar, psikiyatri hemşireliği uygulamalarında hemşirelerin verimini arttıracak gibi aynı zamanda hasta bakımının ve hizmetin kalitesini de yükseltecektir. Yükseköğretimde daha çok bilişsel alan davranışlarına ağırlık verilmesi, bu meslek dallarının duyuşsal boyuttan yoksun bir şekilde eğitim almalarına sebep olmaktadır. Örneğin öğretmen eğitiminde duyuşsal boyutun canlı tutulması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, duyuşsal farkındalık kavramının öğretmen eğitiminde önemi büyüktür. "UNESCO Bangkok-Tayland Asya ve Pasifik Eğitimde Yenileşme Uygulamaları"na (1992) göre öğretmen yetiştirme programlarının temel amaçları kendi duygularının farkında olan, başkalarına yönelik duyuşsal farkındalık geliştiren, çevre ve toplumun yararları için farkındalık oluşturarak deneyimlerini paylaşan öğretmenler yetiştirmektir. Türkiye'de de öğretmen eğitiminde yeniliklerin yapılması gerekmekte, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde duyuşsal farkındalık ve duyuşsal alan kazanımlarına yer verilmelidir.

Duyuşsal öğrenmenin gerçekleşmesinde, bireylere sağlanacak ortamın da büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Duyuşsal öğrenmeye ilişkin yapılmış bir araştırmada öğrencilerden ideal sınıf ortamına ilişkin görüşleri alınmıştır ve bu görüşler üç ana başlıkta toplanmıştır. Öğrenciler öncelikle gerilimsiz, içten, açık, işbirliğine uygun ve eğlenebilecekleri bir sınıf ortamı; birlikte çalışabilen arkadaşlar; öğrenciler ve okul çalışanları arasında karşılıklı saygının bulunacağı bir okul atmosferi istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin diğer istekleri pedagojiye uygun olarak derslerin niteliğinin dikkate alınması ve çok kalabalık sınıfların oluşturulmaması yönündedir. Son olarak öğretmenlerin gerek mesleki gerekse iletişime ait becerilere sahip olmalarının ve meslekleri açısından coşkulu olmalarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Russell, 2004). Öğrenme de dâhil olmak üzere her davranışta duyuşun etkileri bulunmaktadır ve duyuş öğrenilmiş her şeyin yakın bir işaretidir. Duyuş olmadan gerçekleşen bir öğrenmenin davranışı etkileme olasılığı hemen hemen yok gibidir. Dolayısıyla da, duyguyu görmezden gelen bir eğitim sisteminin etkin olabilmesi mümkün değildir (Combs, 1982).

Duyuşsal eğitimi anlamada Wight'ın (1971) sınıflamasından yararlanılabilir. Wight (1971) duyuşsal hedefleri kişisel, sosyal ve çevresel yönlerden ele almaktadır. *Kişisel yön*, benlikle ilgilidir: örneğin benlik kavramı, kendini denetleme, benlik saygısı vb. *Sosyal yön*, kişilerarası ilişkiler ve becerilerle ilgilidir: örneğin sosyal beceriler, empati, atılganlık, insan ilişkileri, kendini açma vb. *Çevresel yön*, doğa ve toplumla fiziksel ve toplumsal çevre ile ilgilidir: örneğin doğaya karşı sorumluluk, toplum, ekolojik ve teknolojik farkındalık vb. (Akt. Bacanlı, 2006). Farkındalık düzeyinin artması bireyin yaşadığı durumlar karşısında tepki sayısının artması, bir başka deyişle ilişkilerinde ve yaşamında farklı yolları keşfetmesi anlamını taşımaktadır. Sağlıklı ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi, yine karşılıklı olarak bireylerin düşünce, duyuş ve davranışlarının farkında olmaları ile sağlanabilir (Dökmen, 2000).

Duyuşsal özelliklerin doğası ve gelişimi açıkça bilinmediğinden, bunlarla ilgili hedeflere nasıl ulaşılacağı ya da bu hedeflere ulaşmanın nasıl denetleneceği çok iyi

bilinmemektedir. Böyle bir eğitim sürecinin okulda nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin bilgiler çok net değildir. Bütün bu nedenlerle eğitim kurumlarındaki hedefler arasında oldukça önemli yer bir yere sahip olmalarına rağmen duyuşsal hedeflerin, öğrenme-öğretme sürecinde ihmal edildiği bilinen bir gerçekliktir (Özçelik, 1998; Gömleksiz ve Kan, 2012). Duyuşsal özellik ve öğrenmelerle bilişsel öğrenmenin birbirlerini etkiledikleri düşünülmektedir. Bilince sahip bir varlık olan insan, bilişsel, duyuşsal, psiko-motor unsurlarını özel ve genel alanlara rahatça kanalize edebilir. İnsan düşünen, tasarlayan, yaratıcılığını kullanan, organize eden, hem kendini hem de çevresini biçimlendiren; böylece sürekli kendini gerçekleştirme süreci içinde olan bir varlıktır. İnsanın bu süreçte yaşadığı en büyük problem bilişsel ve duyuşsal dengenin sağlanabilirliğiyle ilgilidir (Eker, 1996).

Gömleksiz ve Kan'a (2012) göre içinde bulunduğumuz çağda bireylerin kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri, kendilerini bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da geliştirebilmeleri ve duygularını zekice kullanabilmeleri kendilerine yaşamlarında büyük kolaylık sağlayacaktır. Bireyler bu sayede kendilerini daha rahat hissedecek, öğrenmelerinin sorumluluğunu alacak ve girdikleri gruplar içerisinde çabuk kabul görecektir. Bireylere duyuşsal açıdan zenginleştirilmiş bir eğitim verilerek; bireylerin duygularını ve duyuşsal özelliklerini iyi analiz etmeleri ve bunları doğru kullanmaları sağlanabilir. Duyuşsal öğrenmeler açısından bir diğer önemli nokta duyuşsal karakteristiklerdir. Bloom, okulda öğrenmeye ilişkin modelinde okula, derse, alana ilişkin ilgileri, tutumları, değerleri ve akademik benliği duyuşsal giriş özellikleri olarak incelemiştir. Sıralanan bütün bu özellikler bilişsel giriş davranışları ve öğretimin niteliği ile birlikte başarıya katkı sağlamaktadır (Yeşilkayalı, 1996).

Duyuşsal alan hedeflerinin öğrencilere kazandırılması için duruma birçok yönden yaklaşılabilir. Bu yönlerden bir tanesi de duyuşsal farkındalıktır. Kavramın, içerdiği çeşitli öğeler ile birlikte açıklanması gerekmektedir. Duyuşsal farkındalık kavramını etkileyen faktörler şekil 1'de belirtilmiştir.



[Duman'dan (2009) uyarlanmıştır.]

Şekil 1. Duyuşsal Farkındalığı Etkileyen Faktörler

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).

Tutumlar ve değerler genelde duyuşsal farkındalık kavramı ile örtüşmektedir. Tutumlar güçlü ve tutarlı olduklarında, tahmin edilen davranışla ilişkili olduklarında ve kişinin doğrudan deneyimini temel aldıklarında ortaya çıkar. Bu durumda kişinin kendi tutumlarının farkında olması olasıdır (Kağıtçıbaşı, 1992; Tekinal, 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.

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

Duyuşsal farkındalığı etkileyen başka bir faktör olan karakter, kişinin diğer kişilerin iyiliği için en iyisini yapmaya çalışma isteğini ve ahlaki düşüncesini, dürüst ve sorumluluk sahibi olma gibi davranışlarını çeşitli koşullarda etkin yaklaşımları sağlayan kişisel ve duyuşsal 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, duyuşsal ve zihinsel etkinliğine çevrenin verdiği değer şeklinde ele alındığı gibi kişiliğin ahlaki kısmına da denilmektedir (Aydın, 2008).

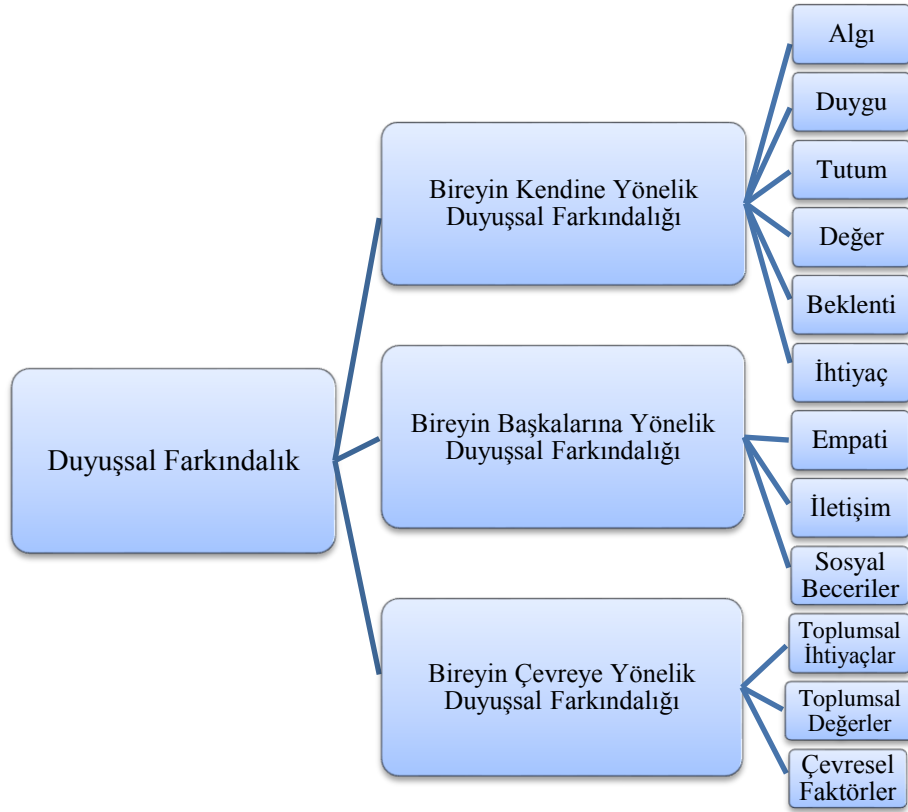
Duyuşsal farkındalık kavramı anlık bir durum olmadığından ve süreçsel bir nitelik taşıdığından bu süreci ayrıntılı tanımlamak gerekmektedir. Herhangi bir kişi, olay, nesne veya duruma yönelik “dikkat etme, algılama, duyuşsal farkındalık oluşumu, tutum geliştirme, davranış gösterme” adımlarına sahip olan bu süreç, şekil 2’deki gibi akış şeması şeklinde gösterilebilir.



Şekil 2. Duyuşsal Farkındalık Süreci Akış Şeması

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

Duyuşsal farkındalık kavramı üç yönden incelenebilir: *i.* Bireyin kendine yönelik duyuşsal farkındalığı, *ii.* Bireyin başkalarına yönelik duyuşsal farkındalığı, *iii.* Bireyin çevreye yönelik duyuşsal farkındalığı. Duyuşsal farkındalık türleri şematik olarak şekil 3'te gösterilmiştir.



[Duman'dan (2008) uyarlanmıştır.]
Şekil 3. Duyuşsal Farkındalık Türleri

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

Bireyin kendine yönelik duyuşsal farkındalığı, kişisel algı, duygu, tutum, değer, beklenti ve ihtiyaçlardan etkilenebilir. Tutumlar, genellikle hedef kişi, obje veya olaya yönelen ve yönü değişebilen hislerdir (Tekindal, 2009). Bununla birlikte değer, bir bireyin veya topluluğun kendi varlık, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için toplum üyelerinin

çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli olduğu kabul edilen, ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatleri yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke ve inançlardır (Kızılcılık ve Erjen, 1992).

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

Bireyin başkalarına yönelik duyuşsal farkındalığı, empati, iletişim ve sosyal beceriler ile doğrudan bağlantılıdır. Empati kurma, bireyin başkalarına yönelik duyuşsal farkındalık düzeyini etkilemektedir. Diğer kişinin fenomenolojik dünyasına odaklanma, dünyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği, diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma olarak tanımlanmaktadır (Meador ve Rogers, 1984; Barak, 1990; Hatcher, Nadeau, Walsh, Reynolds, Galea ve Marz, 1994). Empati kavramı, başkalarının duyuşsal durumlarını fark etmeyi kolaylaştırmaktadır. Birey başkalarıyla iletişime geçmek için sosyal becerilerini kullanır. Kişilerarası iletişim süreci ise kişinin iç ve dış çevreden aldığı uyarıların etkisiyle başlar ve kişinin kendi içinde anlam yaratması, kişilerarası iletişim süreci içindeyken geribildirimde bulunması ile son bulur (Gürüz ve Temel-Eğimli, 2008). Kişilerarası iletişim ve duygular birbirleriyle oldukça ilişkilidir. Kişinin duyuşsal durumu kişilerarası iletişim sürecini etkilemektedir (Kaya, 2010). Bireyin başkalarına yönelik duyuşsal farkındalık düzeyi, sosyal becerilerini kullanması ve kişilerarası iletişimdeki etkinliğiyle doğru orantılı olması beklenir.

Bireyin çevreye yönelik duyuşsal farkındalığı, toplumsal ihtiyaç ve değerler ile çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Eğitimin temel hedeflerinden olan "bireylerin toplumsal mutluluğunu sağlamak" yaşanan çevre içerisinde bireylerin toplumsal beklenti ve ihtiyaçlarının gerçekleşmesi ile bağlantılıdır (Karlı, 2010). İnsanların içinde yaşadığı toplumun kurallarını öğrenmesi, değer ve inançlarını benimsemesi sonucunda bulunduğu toplumun bir üyesi haline gelir. Bu durumun gerçekleşmesi toplum içerisinde bir süreçte gelişir (Hoşgörür, 2007). Toplum üyelerinin ortak duyuş, düşünüş ve davranışta bulunma yönelimleri toplumsal varlığı destekler (Aytaç, 2003; Akt. Cüro, 2009). Toplum değerleri ise bireylerin ve birey gruplarının ilişkileri sonucu ortaya çıkar. Toplumsal değerler kişilerin tutumunu biçimlendirir (Sherif ve Sherif, 1996). İçinde yaşanan toplumun etkisi ile bir değerler sistemi oluşur. Aynı şeylerin herkes tarafından aynı şekilde değerlendirileceği beklenebilir. Bunların sonucu olarak değerler ulaşılması gereken hedefleri temsil ederler (Baysal, 1981). Toplumun ortak değerleri ve gün geçtikçe değişen ihtiyaçlar, çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Bu durumlar ise bireyin çevreye yönelik duyuşsal farkındalık düzeyini değiştirmektedir.

Duyuşsal Farkındalığın Bireylerin Akademik Hayatındaki Yeri

Duyuşsal farkındalık, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenme isteği ve merakı, güdülenmişlik düzeyi ve bunlarla birlikte duyuşsal hazırbulunuşluk düzeyini yansıtır. Öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşadıklarında herhangi bir soru ya da uyarıcı ile canlanmalarının veya odaklanmalarının sağlanması vb. süreçler duyuşsal farkındalığa, öğretim süreçlerinde yer verilmesini gerektirir. Öğrenme sürecinin her bileşeni bilişsel alan ile ne kadar ilişkilirse, duyuşsal alanla da o kadar ilişkilidir. Bireylere istemedikleri bir şeyi öğretmenin, istedikleri bir şeyi öğretmekten daha zor olduğu açıktır. Keller (1987) güdülenme stratejileri kullanılarak motive olunmuş bir süreçte gerçekleşen öğrenmelerin daha etkili ve kalıcı olduğunu vurgulamaktadır. Eğitimde motivasyon sınıf kontrolü, öğrenmeyi pekiştirme ve öğretimde duyuşsal kazanımlar için kullanılmaktadır (Keller, 1979).

Bloom'un (1956) daha sonra Krathwohl ve diğerleri (1964) tarafından yenilenen taksonomisinde duyuşsal alan davranışları "alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme, kişilik haline getirme" şeklinde yer almaktadır. Bu sıralamaya göre, bireylerin öğrenilen konu ve kavramlara yönelik sahip olduğu tutumun niteliği öğrenme düzeyinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır (Bloom, 1956; Krathwohl vd, 1964). Duyuşsal alan kazanımlarını gerçekleştirmek için bireylerin inanç, duyuş, anlayış, öz bilinç vb. özelliklerini değiştirip geliştirmek amacıyla etkinlikler düzenlenmelidir. Merak duyguları, ilgi düzeyleri canlandırıldığı takdirde öğrenciler öğrenecekleri herhangi bir birim hakkında olumlu tutum geliştirirler (Krathwohl vd, 1964; Eiss ve Harbeck, 1969; Keller ve Burkman, 1993). Türkiye'de eğitim programlarında yer verilen duyuşsal alan kazanım ve stratejileri, sosyal ve akademik gelişimi destekleyici bir role sahiptir. Duyuşsal stratejiler bilişsel becerileri harekete geçiren stratejilerdir. Bu stratejiler, tutum, kaygı ve güven ile ilişkili olup, öğrenme sırasında öğrenmeyi engelleyebilecek olan uyarıcılara karşı öğrencilerin tedbirli, uyanık ve rahat olmalarını sağlar (Duman, 2009; Senemoğlu, 2009). Bireylerin ihtiyaç duydukları duyuşsal beceriler, akademik yaşamlarında iletişim becerilerini geliştirmede önemli 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 4'te verilmektedir.



Şekil 4. 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. Duman'a (2009) göre beyin temelli öğrenmenin öğelerinden olan rahatlatılmış uyanıklık oluşturmak için öğrencilerin nasıl hissettikleri konusunda cesaretlendirilmesi, duygularını rahatlıkla ve özgür bir biçimde ifade edebilmeleri gerekmektedir.

Duyuşsal Farkındalığın Bireylerin Günlük Hayatındaki Yeri

Öğrenme-öğretme sürecinde günlük yaşamla ilgili problemlere değinilmesi, bireylere daha açık ve anlamlı gelmektedir. Eğer birey farkındalık kazanırsa, ihtiyaçlarının, isteklerinin ne olduğunu, nasıl işlev gördüğünü bilir. Böylece yaşamda daha dengeli bir birey haline gelir (Voltan-Acar, 2004). Duman'a (2009) göre bireylerin günlük yaşamdaki deneyimleri bireysel veya sosyal olarak yapılandırması, problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Problemleri çözmek, motive olunmuş bir süreçte bireyleri karmaşadan kurtarmaktadır (Duman, 2002). Öğrencilerin günlük yaşamlarında sahip oldukları ve kullandıkları duyuşsal becerilere öğretim süreçlerinde yer verilmesi, süreci daha anlamlı ve işlevsel kılmaktadır. Bu anlamda, duyuşsal farkındalığın bireylerin akademik ve günlük yaşamlarında kullanılması, onların duyuşsal becerilerine hitap ederek bu becerilerin ve duyuşsal zekâ (EQ) boyutunun canlandırılıp geliştirilmesini sağlayacaktır (Goleman, 1995).

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

McCloskey’e (2000) göre, yaşımız ne olursa olsun, yaşantılarımızı ve deneyimlerimizi oluşturan duyguların yeri ve önemi çok büyüktür. Bu duygular nefret, sevgi, utanma, tedirginlik, üzüntü, mutluluk, umut ve öfkedir. Bireyin başarısını etkileyen bu duyuşsal özelliklerin bireyin ‘zekice’ davranmasını etkilediği açıktır (Kara, 2003). Diğer insanların duygularını anlayan ve kendi duygularını yönetebilen insanların, mesleki, siyasi, toplumsal, aile yaşamlarında daha avantajlı ve başarılı olduklarına ilişkin pek çok kanıt vardır (Erkuş, 1998). Duyuşsal farkındalık düzeyi yüksek olan bireyler çevresinde yaşanan durum veya olaylara (trafik kazası, deprem, yaşlı veya hamile bayanlara yer verme vb.) daha duyarlı yaklaşabilmektedir. Kendisine, başkalarına veya çevreye yönelik duyuşsal farkındalık geliştiren kişiler etkili iletişim kurmak, olaylara duyarlı yaklaşmak, değerlere veya tercihlere saygı göstermek vb. konularda etkindir.

Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretim ve Mevcut Strateji, Yöntem ve Tekniklere Dayalı Öğretim

Tablo 2. “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, duyuşsal farkındalık yaratma: (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, duyuşsal farkındalığı ortaya koyma ve geliştirme.</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, duyuşsal farkındalık yaratma: (benzetimler, tartışma, etkileşim, yaratıcı drama, rol oynama, konuşma halkası, duyarlılık, işbirliği, problem çözme, fırsatlar yaratma, esnek öğrenme ortamları...)</i>	Yönetme, gözden geçirme, ilişkilendirme, yaratıcılık, çağrıştırma, etkileşim, örneklendirme, işbirliği, sorgulama, geri bildirim, izleme.
Geliştirme Etkinlikleri (Öğrenci)	Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>hissedilenleri açıklama, görüş belirtme ve geliştirme, serbest çağrışımsal düşünme, 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, grupta 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	Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>hissedilenleri konuşma ve</i>	Bütünleştirme ve öz değerlendirme, transfer, güdülenme.

Uygulama Bölümleri	Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretim	Mevcut Strateji, Yöntem ve Tekniklere Dayalı Öğretim
(Öğrenci)	<i>yazma yoluyla ifade etme, duyuşsal farkındalığı ortaya koyma ve geliştirme, görevleri yerine getirme.</i>	

Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim süreçlerinde öğrencilerin bilişsel alan kazanımları ile birlikte duyuşsal alan kazanımlarını da gerçekleştirmeleri hedeflenmelidir. Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim süreçlerinde öğrencilerin daha çok bilişsel alan kazanımlarını gerçekleştirmelerine ağırlık verilmektedir. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretimin uygulanmasındaki farklılıklar tablo 2’de koyu ve italik olarak belirtilmiştir. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim sürecinde sorulan sorular ve yönlendirmeler tablo 3’teki gibi açıklanabilir.

Tablo 3. 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

Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim sürecinde, dersin ve ünitelerin konularını öğrenirken çeşitli soru ve yönlendirici açıklamalarla desteklenmelidir. 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.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, “bilişsel özelliklerin yanında, duyuşsal özelliklerin de dikkate alınması gerektiği ve duygusuz öğrenmenin olmayacağı” düşünceleri göz önüne alınarak, tüm derslerin öğretimi için kullanılabilir, duyuşsal farkındalığa yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda üniversite öğrencileri için bir materyal olarak “Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu ölçeğin diğer ölçeklerden farkı, öğrencilerin duyuşsal alan öğrenmelerinin farkına varma ve öğrenme-öğretme sürecinde duyuşsal durumlarını fark etme düzeylerini yordayıcı yapıya sahip olmasıdır.

YÖNTEM

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeğinde ele alınacak faktör veya boyutlar belirlenmeye çalışılmıştır. Faktörler belirlendikten sonra ölçeğin 5'li likert tipinde hazırlanmasına karar verilmiştir. Ölçek, yükseköğretim düzeyinde herhangi bir dersin öğretimi sürecinde öğrencilerin öğretime yönelik duyuşsal farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Likert Tipi Ölçekler günümüzde kullanışlı olmaları, dereceleme düzeyini artırdıkça eşit aralık ölçeğinde ölçme sonuçları vermeleri nedeniyle karşımıza sıklıkla çıkan ölçek türüdür ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayanmaktadır (Tezbaşaran, 2008). Bu çalışmada katılımcılar olarak Eğitim Fakültesi öğrencileri seçilmiştir.

Katılımcılar

Ölçek 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 386 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek 451 öğrenciye uygulanmış, ancak 386 tanesi geçerli olarak çalışma kapsamına alınmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Katılımcılar

	Değişken	N	%
Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği	88	22,8
	Türkçe Öğretmenliği	101	26,2
	Almanca Öğretmenliği	40	10,4
	İngilizce Öğretmenliği	41	10,6
	Okul Öncesi Öğretmenliği	42	10,9
	Sınıf Öğretmenliği	40	10,4
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	34	8,8
Cinsiyet	Kadın	243	63,0
	Erkek	143	37,0
	Toplam	386	100,0

Ölçek Geliştirme Süreci

Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeğinin geliştirilme aşamaları şu şekilde sıralanabilir (Çüm ve Koç, 2012; Delice ve Ergene, 2015):

- ✓ Ölçeğin geliştirilme amacının belirlenmesi
- ✓ Amaca uygun olarak belirlenen değişkenin kuramsal ve kavramsal çerçevesinin belirlenmesi
- ✓ Kavramsal açıdan tanımlanan değişkene ilişkin davranışsal göstergelerin bulunması
- ✓ Ölçülecek değişkenin operasyonel tanımının yapılması
- ✓ Ölçek geliştirme tekniği belirlenmesi
- ✓ Ölçeğe ilişkin uyarıcıların ve tepkilerin belirlenmesi
- ✓ Ölçeğe ilişkin yönergeleri ve amaçları içeren tanıtım yazısının yazılması
- ✓ Uzmanlar tarafından ön inceleme yapılması
- ✓ Deneme uygulamanın yapılması, geçerlilik-güvenilirlik çalışmalarının ve madde analizlerinin yapılması
- ✓ Ana uygulamanın yapılması
- ✓ Madde ve ölçek analizlerinin gerçekleştirilmesi
- ✓ Faktör analizinin yapılması ve ölçeğin boyutlarının belirlenmesi

- ✓ Ölçeğe ilişkin güvenilirlik çalışmalarının yapılması
- ✓ Ölçeğe ilişkin geçerlilik çalışmalarının yapılması

Ölçeğin Deneme Formunun Hazırlanması

Ölçeğin ön deneme formu için alan yazın taranarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde yazımında Bloom (1956) ve Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) duyuşsal alan hedefleri taksonomisinden yararlanılmıştır. Ölçeğin 5 faktörlü (alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme, kişilik haline getirme) ve tek boyutlu (duyuşsal farkındalık) olmasının bir gerekçesi olarak duyuşsal alan taksonomisi kullanılmıştır. Ölçek maddeleri buna göre düzenlenerek uygulamaya konulmuştur.

Ölçme aracının geliştirilmesi aşamasında Eğitim Bilimleri alanında ölçek geliştirme çalışmaları bulunan 4 uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve ilk aşamada ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliğine sahip olup olmadığı incelenmiştir. Bu aşama öncesinde 66 madde hazırlanmış, ancak uzman görüşleri doğrultusunda 58 maddeye indirilmiştir. Daha sonra dil ve anlam bakımından bir eksiklik veya yanlışlık olup olmadığını belirlemek amacıyla 36 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Daha sonrasında ise ana uygulama yapılarak ölçek maddelerinin geçerliliği ve güvenilirliği belirlenmiştir.

Ölçek maddeleri 5'li likert tipine göre puanlanmıştır. Puanlama, maddeyi okuyan öğrencinin o maddedeki eylemi gerçekleştirme durumuyla ilgili olarak "uygunluk" ile ilişkilendirilmiştir. Maddelerin içerdiği uygunluk durumları "Bana hiç uygun değil", "Bana uygun değil", "Bana biraz uygun", "Bana uygun", "Bana tamamen uygun" şeklinde düzenlenmiştir. Bu ifadeler, "Bana hiç uygun değil=1", "Bana uygun değil=2", "Bana biraz uygun=3", "Bana uygun=4", "Bana tamamen uygun=5" olarak puanlanmıştır. Ölçek toplam puanı, tüm maddelere verilen cevapların bu puanlar cinsinden toplamı şeklinde oluşturulmuştur. Toplam puanın büyüklük derecesi, öğrencilerin öğretime yönelik duyuşsal farkındalık düzeyleri ile ilgili bilgi vermektedir. Bununla birlikte katılımcıların her bir faktörden aldıkları puanlar da anlamlıdır.

Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Duyuşsal farkındalık ölçeğinin geçerliliği için yapılan çalışmalar üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birincisi: Eğitim Bilimlerine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı gibi Eğitim Bilimleri alanındaki dersleri almış, 4. sınıfta öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği öğrencilerine öğrenme-öğretme sürecinde duyuşsal boyut ile ilgili birer kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlardaki uygun ifadeler seçilmiş ve ölçeğin özelliğine uygun olarak dönüştürülerek alınmıştır. İkincisi: alana ilişkin alan yazın taraması yapılmış duyuş, duyuşsal, duygusal, bilişsel farkındalık ve tutumlarla ilişkili çeşitli ölçeklerden yararlanılarak cümleler yazılmıştır. Üçüncüsü: alanla ilişkili bir Ölçme-Değerlendirme, bir Eğitim Psikolojisi ve iki de Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dallarında uzman öğretim elemanlarından, yapılandırılan ölçek maddelerine ilişkin görüşler ve öneriler alınarak 58 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek Eğitim Bilimleri dersleri almış 386 kişiye uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programı ve AMOS programı kullanılarak faktör analizi ve madde analizine tabi tutulmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için önce, açımlayıcı faktör analizi (AFA); daha sonra, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçekte yer alacak maddelerin analizinde, madde toplam korelasyonuna dayalı ve alt-üst grup ortalamaları farkına (t testi) dayalı madde analizi teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini kestirmek için, iç tutarlılık ve testi yarılama yöntemlerinden yararlanılmıştır. İç tutarlılık yöntemiyle güvenilirliği kestirmede Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması kapsamında çeşitli analiz ve hesaplamalarda bulunulmuştur. Bu kapsamda öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve puanların normal bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Güvenilirlik kapsamında iç tutarlılık için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,89 olarak hesaplanmıştır. 58 maddeden oluşan ön deneme formunun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,85 olarak hesaplanmıştır. Verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için uygulanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ,873 ve Bartlett testi anlamlı (4979,638, sd=666, p=,000) bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği için Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizlerinde madde-faktör yük değerleri ,65 ile ,78 arasında değişmektedir. Yapılan faktör analizleri sonucunda ölçekte kalan 37 maddenin 5 faktörde toplandığı saptanmıştır. Faktörler toplam varyansın %55,576'sını açıklamaktadır. Ölçeğin 386 katılımcıya uygulanmasından sonra ortaya çıkan bazı betimsel istatistikler ise; aritmetik ortalama 131,43; ortanca 131,00; mod 130,00; standart sapma 18,57; Varyans 344,85; standart hata ,75; en düşük puan 68,00; en yüksek puan 180,00 ve ranj ise 112,00 şeklindedir.

Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliliği için uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapıldıktan sonra ölçek 386 öğretmen adayına uygulanmış ve yapı geçerliliğini belirlemek için önce Açıklayıcı faktör analizi ve sonra doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Temel Bileşenler Analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ,873 ve Bartlett testi anlamlı (4979,638, sd=666, p=,000) bulunmuştur. KMO'nun ,60'tan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2005; Seçer, 2013). Bu durumda veri setinin faktör analizi için anlamlı ve uygun bulunması sonucunda açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Önemli faktör sayısını belirlemek için özdeğeri 1'den büyük olan faktörler ve açıklanan varyansın oranı incelenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte kalan 37 maddenin 5 faktörde toplandığı saptanmıştır. Bu faktörler: "Alma" (7 madde), "Tepkide Bulunma" (9 madde), "Değer Verme" (8 madde), "Örgütlenme" (7 madde) ve "Kişilik Haline Getirme" (6 madde) olarak adlandırılmıştır. Faktörler toplam varyansın %55,576'sını açıklamaktadır. Faktörler sırasıyla Faktör 1: Alma (Faktör Özdeğeri: 8,940; Açıkladığı Varyans: %26,161); Faktör 2: Tepkide Bulunma (Faktör Özdeğeri: 3,210; Açıkladığı Varyans: 10,677); Faktör 3: Değer Verme (Faktör Özdeğeri: 1,834; Açıkladığı Varyans: 6,958); Faktör 4: Örgütlenme (Faktör Özdeğeri: 1,452; Açıkladığı Varyans: 5,924) ve Faktör 5: Kişilik Haline Getirme (Faktör Özdeğeri: 1,427; Açıkladığı Varyans: 5,857) şeklinde bulunmuştur. Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeğinin açıklayıcı faktör analizi sonuçları tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Değerleri	Döndürme Öncesi Faktör Yük Değerleri
Faktör 1: Alma (Faktör Özdeğeri: 8,940; Açıkladığı Varyans: %26,161)		
2	,553	,485
4	,599	,529
5	,838	,406
7	,543	,414
8	,465	,401
9	,594	,419
10	,591	,630

Madde No	Faktör Değerleri	Döndürme Öncesi Faktör Yük Değerleri
Faktör 2: Tepkide Bulunma (Faktör Özdeğeri: 3,210; Açıkladığı Varyans: 10,677)		
12	,790	,532
14	,799	,432
16	,544	,563
17	,535	,635
18	,503	,618
19	,529	,621
20	,672	,618
21	,763	,493
23	,735	,586
Faktör 3: Değer Verme (Faktör Özdeğeri: 1,834; Açıkladığı Varyans: 6,958)		
25	,581	,659
26	,583	,731
28	,721	,485
32	,528	,737
33	,468	,615
34	,611	,608
35	,641	,680
36	,795	,475
Faktör 4: Örgütlenme (Faktör Özdeğeri: 1,452; Açıkladığı Varyans: 5,924)		
37	,520	,542
39	,496	,578
40	,606	,595
41	,620	,712
42	,517	,501
43	,747	,671
49	,771	,673
Faktör 5: Kişilik Haline Getirme (Faktör Özdeğeri: 1,427; Açıkladığı Varyans: 5,857)		
50	,791	,703
51	,675	,620
52	,779	,621
54	,752	,703
55	,711	,615
58	,784	,672
Tüm Ölçeğin Açıkladığı Toplam Varyans: %55,576		

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğin yapı geçerliliğinin doğrulanması amacıyla AMOS programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeğinin uyum indeksleri incelendiğinde ise AGFI: ,89 (kabul edilebilir aralık içerisinde); GFI: ,91 (mükemmel uyum aralığı içerisinde); CFI: ,96 (kabul edilebilir aralık içerisinde); RMSEA: ,074 (kabul edilebilir aralık içerisinde); SRMR: ,053 (kabul edilebilir aralık içerisinde) değerleri hesaplanmış ve bu uyum değerlerinin yeterli ve anlamlı olduğu saptanmıştır. Modelin ki-kare değeri $X^2=1909,423$; $sd=619$; $p<,001$ olarak hesaplanmış ve anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değeri ile serbestlik derecesi oranı incelendiğinde ise söz konusu değer $X^2=1909,423$; $sd=619$; $(X^2/sd = 3,085)$ olduğu ve 4'ün altında bulunduğundan kabul edilebilir uyum derecesine sahip olduğu söylenebilir (Şimşek, 2007; Seçer, 2013).

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	DFA	t değerleri	R ²
2	,65	12,91	,45
4	,72	14,32	,56
5	,71	14,02	,54
7	,67	13,16	,49
8	,71	14,01	,54
9	,68	13,27	,50
10	,65	13,03	,46
12	,68	13,25	,49
14	,65	13,02	,46
16	,72	14,32	,56
17	,76	15,51	,63
18	,75	15,25	,62
19	,71	14,03	,54
20	,67	13,15	,49
21	,69	13,41	,51
23	,73	14,81	,57
25	,76	15,52	,63
26	,78	16,12	,65
28	,77	15,91	,64
32	,70	13,56	,52
33	,72	14,32	,56
34	,73	14,83	,57
35	,68	13,25	,50
36	,66	13,09	,48
37	,69	13,41	,51
39	,71	14,02	,54
40	,74	15,04	,59
41	,69	13,46	,51
42	,77	15,93	,63
43	,75	15,26	,60
49	,65	13,02	,45
50	,65	13,03	,45
51	,71	14,02	,54
52	,73	14,81	,57
54	,71	14,04	,54
55	,78	16,12	,65
58	,69	13,42	,51

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçekte yer alan tüm maddelere ait faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizlerinde madde-faktör yük değerleri ,65 ile ,78 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan tüm maddelerin t değerleri incelendiğinde ise faktör-yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir. Bu bulgular, ölçeğin yapı geçerliliğini sağladığını göstermektedir.

Ölçeğin faktörleri ve ölçeğin tamamı ile aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak açısından Pearson korelasyon katsayıları (r) hesaplanmıştır. Faktör puan ve faktör toplam puan arasındaki ilişkiler tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Faktör Puan ve Faktör Toplam Puan Arasındaki İlişkiler

Faktörler	Madde Sayısı	N	X	S	Faktör 1: Alma	Faktör 2: Tepkide Bulunma	Faktör 3: Değer Verme	Faktör 4: Örgütlenme	Faktör 5: Kişilik Haline Getirme	Tüm Ölçek
Faktör 1: Alma	7	386	27,72	3,91	-	,557 (p=,000)	,496 (p=,000)	,386 (p=,000)	,229 (p=,000)	,668 (p=,000)
Faktör 2: Tepkide Bulunma	9	386	33,55	5,44	,557 (p=,000)	-	,616 (p=,000)	,462 (p=,000)	,402 (p=,000)	,801 (p=,000)
Faktör 3: Değer Verme	8	386	28,48	5,24	,496 (p=,000)	,616 (p=,000)	-	,613 (p=,000)	,582 (p=,000)	,866 (p=,000)
Faktör 4: Örgütlenme	7	386	22,57	4,71	,386 (p=,000)	,462 (p=,000)	,613 (p=,000)	-	,595 (p=,000)	,790 (p=,000)
Faktör 5: Kişilik Haline Getirme	6	386	19,09	4,56	,229 (p=,000)	,402 (p=,000)	,582 (p=,000)	,595 (p=,000)	-	,727 (p=,000)
Tüm Ölçek	37	386	131,42	18,56	,668 (p=,000)	,801 (p=,000)	,866 (p=,000)	,790 (p=,000)	,727 (p=,000)	-

Tüm ölçek ve faktörlerin her biri için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar ve anlamlılık düzeyleri incelendiğinde, faktörler arası ve faktörlerin tüm ölçek ile arasındaki korelasyonun niteliği hakkında yorum yapılacak olursa, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Faktörler arasındaki korelasyon düzeyleri göz önüne alındığında, ölçeğin ilişkili 5 faktörden oluştuğu sonucuna ulaşılabilir.

Ölçek Maddelerinin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık ölçeğinin faktör analizi sonucunda bulunan maddeleri madde toplam korelasyon düzeyleri ve üst grup - alt grup katılımcıların verdikleri yanıtlar ve ortalamalar arasındaki anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. Bu incelemelere ilişkin analiz sonuçları tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. Faktör Analizi Sonucunda Ölçekte Yer Alan Maddelere İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Korelasyon	Üst Grup (N=104)		Alt Grup (N=104)		p
		X	S	X	S	
Faktör 1: Alma						
2	,567	4,63	,61	3,68	,91	,000
4	,594	4,69	,65	3,69	,95	,000
5	,497	4,25	,89	3,52	,98	,000
7	,530	4,08	,84	3,31	,96	,000
8	,474	4,11	,91	3,58	,92	,000
9	,607	4,49	,74	3,58	,98	,000
10	,691	4,72	,63	3,55	,91	,000
Faktör 2: Tepkide Bulunma						
12	,609	4,36	,85	3,26	,98	,000
14	,521	3,79	,91	2,95	,98	,000
16	,658	4,16	,86	3,01	,95	,000
17	,704	4,31	,83	2,91	,98	,000
18	,695	4,16	,94	2,86	,93	,000

Madde No	Madde Toplam Korelasyon	Üst Grup (N=104)		Alt Grup (N=104)		P
		X	S	X	S	
19	,660	4,33	,82	3,10	,98	,000
20	,662	4,62	,75	3,22	,99	,000
21	,530	4,41	,84	3,35	,99	,000
23	,620	4,68	,60	3,32	,98	,000
Faktör 3: Değer Verme						
25	,694	4,52	,80	3,18	,99	,000
26	,755	4,67	,70	3,05	,96	,000
28	,575	3,80	,93	2,63	,99	,000
32	,781	4,45	,74	2,87	,97	,000
33	,662	4,34	,84	2,99	,95	,000
34	,669	3,80	,94	2,46	,99	,000
35	,708	4,57	,79	3,13	,99	,000
36	,564	3,59	,95	2,54	,99	,000
Faktör 4: Örgütlenme						
37	,605	3,83	,96	2,75	,98	,000
39	,636	3,82	,77	2,72	,93	,000
40	,745	4,32	,80	2,86	,76	,000
41	,727	4,39	,93	2,70	,93	,000
42	,454	2,78	,98	2,18	,81	,000
43	,712	3,84	,80	2,46	,94	,000
49	,689	4,06	,92	2,46	,83	,000
Faktör 5: Kişilik Haline Getirme						
50	,722	4,22	,82	2,69	,83	,000
51	,638	4,05	,84	2,54	,88	,000
52	,656	3,79	,91	2,42	,90	,000
54	,743	3,74	,84	2,30	,86	,000
55	,624	4,03	,97	2,61	,94	,000
58	,686	3,69	,98	2,12	,94	,000

Faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde analizi sonuçları arasından madde toplam korelasyonları incelendiğinde, bu değerlerin faktör 1 için ,474 ile ,691 arasında; faktör 2 için ,521 ile ,704 arasında; faktör 3 için ,564 ile ,781 arasında; faktör 4 için ,454 ile ,745 arasında ve faktör 5 için ,624 ile ,743 arasında değiştiği görülmektedir.

Ölçek uygulanan katılımcılar arasından toplam puanlara göre oluşturulan %27'lik üst grup (N=104) ve %27'lik alt grup (N=104) katılımcılara ilişkin madde analizlerine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anlamlılık düzeyi değerleri incelendiğinde, üst grupta bulunan katılımcıların, alt grupta bulunan katılımcılara göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları ve yapılan bağımsız gruplar t-testine ilişkin olarak anlamlılık (p) değerlerinin hepsinin $p=,000$ ($p<,001$) olarak bulunduğu görülmektedir. Bu değerler Öğretme Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeğinin üst grup - alt grup farkı açısından anlamlı ve dolayısıyla geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Güvenilirliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin güvenilirliğine ilişkin çıkarımlarda bulunmak amacıyla öncelikle testi yarılama yöntemi kullanılmış ve sonra da her bir faktöre ve tüm ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için testi yarılama yöntemi sonucu ortaya çıkan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı $r_{1/2}=,82$ olarak

hesaplanmıştır. $r_{1/2}$ değerinin ,80'in üzerinde olması, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999; Tavşancıl, 2006). Buna ek olarak ölçeğin her bir faktörüne ve tüm ölçeğe ilişkin madde sayısı, iç tutarlılık katsayısı, aritmetik ortalama, standart sapma, ortanca, mod, minimum-maksimum ve ranj değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9. Ölçeğin Faktörleri, Faktörlerin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları ve Diğer İstatistiksel Değerler

Faktör	Faktördeki Madde Sayısı	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	N	X	S	Ortanca	Mod	Minimum	Maksimum	Ranj
Faktör 1: Alma	7	,78	386	27,72	3,91	28,00	27,00	15,00	35,00	20,00
Faktör 2: Tepkide Bulunma	9	,87	386	33,55	5,44	34,00	35,00	17,00	45,00	28,00
Faktör 3: Değer Verme	8	,84	386	28,48	5,24	29,00	29,00	8,00	39,00	31,00
Faktör 4: Örgütlenme	7	,71	386	22,57	4,71	22,00	22,00	10,00	64,00	54,00
Faktör 5: Kişilik Haline Getirme	6	,91	386	19,09	4,56	19,50	21,00	7,00	30,00	23,00
Tüm Ölçek	37	,89	386	131,42	18,56	131,00	130,00	68,00	180,00	112,00

Her bir faktöre ve tüm ölçeğe ilişkin madde sayısı, iç tutarlılık katsayısı, aritmetik ortalama, standart sapma, ortanca, mod, minimum değer, maksimum değer ve ranj değeri ayrı ayrı verilmiştir. Faktör 1 için madde sayısı 7, iç tutarlılık katsayısı,78, aritmetik ortalama 27,72, standart sapma 3,91, ortanca 28,00, mod 27,00, minimum değer 15,00, maksimum değer 35,00 ve ranj değeri 20,00 olarak; faktör 2 için madde sayısı 9, iç tutarlılık katsayısı ,87, aritmetik ortalama 33,55, standart sapma 5,44, ortanca 34,00, mod 35,00, minimum değer 17,00, maksimum değer 45,00 ve ranj değeri 28,00 olarak; faktör 3 için madde sayısı 8, iç tutarlılık katsayısı ,84, aritmetik ortalama 28,48, standart sapma 5,24, ortanca 29,00, mod 29,00, minimum değer 8,00, maksimum değer 39,00 ve ranj değeri 31,00 olarak; faktör 4 için madde sayısı 7, iç tutarlılık katsayısı ,71, aritmetik ortalama 22,57, standart sapma 4,71, ortanca 22,00, mod 22,00, minimum değer 10,00, maksimum değer 64,00 ve ranj değeri 54,00 olarak; faktör 5 için madde sayısı 6, iç tutarlılık katsayısı ,91, aritmetik ortalama 19,09, standart sapma 4,56, ortanca 19,50, mod 21,00, minimum değer 7,00, maksimum değer 30,00 ve ranj değeri 23,00 olarak ve tüm ölçek için madde sayısı 37, iç tutarlılık katsayısı ,89, aritmetik ortalama 131,42, standart sapma 18,56, ortanca 131,00, mod 130,00, minimum değer 68,00, maksimum değer 180,00 ve ranj değeri 112,00 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir faktörünün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve ölçeğin tamamına ait iç tutarlılık katsayısı ,80'in üzerinde olduğundan Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeğinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir. Testi yarılama yöntemi ile incelenen ve ,82 olan iç tutarlılık katsayısı düşünüldüğünde de ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Özdamar'a (1999) ve Tavşancıl'a (2006) göre, r değerinin ,80'in üzerinde olması, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin son haline ilişkin betimsel istatistikler tablo 10'da özetlenmektedir.

Tablo 10. Ölçeğin Son Haline İlişkin Betimsel İstatistikler

Betimsel İstatistik	Değer
Aritmetik Ortalama	131,43
Ortanca	131,00
Mod	130,00
Standart Sapma	18,57
Varyans	344,85
Standart Hata	,75
En Düşük Puan	68,00
En Yüksek Puan	180,00
Ranj	112,00

Ölçeğin son haline ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, aritmetik ortalama değerinin 131,43; ortanca değerinin 131,00; mod değerinin 130,00; standart sapma değerinin 18,57; varyans değerinin 344,85; standart hata değerinin ,75; en düşük puan değerinin 68,00; en yüksek puan değerinin 180,00 ve ranj değerinin 112,00 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği güvenilirliği ve geçerliliği ispatlanmış bir ölçek olarak kullanılmaya hazır durumdadır. Ölçeğin kullanımına ilişkin genel özellikler ve değerler tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11. Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeğinin Kullanımına İlişkin Puanlar

Faktör	Faktördeki Madde Sayısı	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	Minimum Puan	Maksimum Puan	Düzye Aralıkları				
					Çok Düşük Düzye	Düşük Düzye	Orta Düzye	Yüksek Düzye	Çok Yüksek Düzye
Faktör 1: Alma	7	,78	7	35	7,00-12,60	12,61-18,20	18,21-23,80	23,81-29,40	29,41-35,00
Faktör 2: Tepkide Bulunma	9	,87	9	45	9,00-16,20	16,21-23,40	23,41-30,60	30,61-37,80	37,81-45,00
Faktör 3: Değer Verme	8	,84	8	40	8,00-14,40	14,41-20,80	20,81-27,20	27,21-33,60	33,61-40,00
Faktör 4: Örgütlenme	7	,71	7	35	7,00-12,60	12,61-18,20	18,21-23,80	23,81-29,40	29,41-35,00
Faktör 5: Kişilik Haline Getirme	6	,91	6	30	6,00-10,80	10,81-15,60	15,61-20,40	20,41-25,20	25,21-30,00
Tüm Ölçek	37	,89	37	185	37,00-66,60	66,61-96,20	96,21-125,80	125,81-155,40	155,41-185,00

Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeğinin kullanımına ilişkin puanlar, özellikle her bir faktörden alınan puanların ve tüm ölçekten alınan puanların düzeylerinin belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Bir başka deyişle, ölçeğin yapılacak araştırmalarda kullanılması söz konusu olduğunda, katılımcılar her bir faktörden ve tüm ölçekten aldığı puanların bir anlamı olacaktır. Örneğin, bir katılımcı birinci faktör olan “alma” faktöründen 20,00 puan aldığında “orta düzeyde”; tüm ölçekten 90,00 puan aldığında “düşük düzeyde” duyuşsal farkındalığa sahiptir şeklinde yorum yapılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılarak ortaya konulan duyuşsal alana ilişkin, psikometrik nitelikleri yeterli bir ölçme aracıdır. Kaynağını duyuşsal alan hedefleri taksonomisinden alan ölçek, derse yönelik tutum

ölçeklerinden farklı bir yapıdadır. Derse yönelik tutum ölçeği, bir derse yönelik olumlu ve olumsuz tutumları belirlemeye yöneliktir. Bu ölçekte öğrencilerin yükseköğretim kademesindeki herhangi bir dersin öğretimine ilişkin duyuşsal farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Ölçekte ölçülecek tek boyut olan “duyuşsal farkındalık” ve “alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme, kişilik haline getirme” şeklinde 5 faktör bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda “Alma” faktöründe 7 madde, “Tepkide Bulunma” faktöründe 9 madde, “Değer Verme” faktöründe 8 madde, “Örgütlenme” faktöründe 7 madde ve “Kişilik Haline Getirme” faktöründe 6 madde olmak üzere toplam 37 maddelik bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Katılımcıların ölçeğin her bir faktöründen aldığı yüksek puanlar, faktöre ait öğretime yönelik duyuşsal farkındalık düzeyinin yüksek olduğunu ve tüm ölçekten aldığı yüksek puanlar, öğretime yönelik duyuşsal farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu yansıtmaktadır.

Güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları sonucunda, ölçek maddelerinin faktör yükleri .506-.837 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçek maddelerinde %27’lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Genel ölçeye ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, $\alpha = ,896$ olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizlerinde madde-faktör yük değerleri ,65 ile ,78 arasında değişmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte kalan 37 maddenin 5 faktörde toplandığı saptanmıştır. Faktörler toplam varyansın %55,576’sını açıklamaktadır. Ölçeğin 386 katılımcıya uygulanmasından sonra ortaya çıkan bazı betimsel istatistikler ise; aritmetik ortalama 131,43; ortanca 131,00; mod 130,00; standart sapma 18,57; Varyans 344,85; standart hata ,75; en düşük puan 68,00; en yüksek puan 180,00 ve ranj ise 112,00 şeklindedir.

Duyular ve duygular öğrenme ile öğretmenin katalizörleridir. Eğitim bilimleri alanında alan yazın taraması yapıldığında, bilişsel ve bilişsel farkındalık düzeylerinde ve tutum ölçekleri ile ilgili çalışmalara oldukça fazla rastlanmaktadır. Ancak Bloom’un (1956) ortaya koyduğu ve daha sonra da Krathwohl, Bloom ve Masia’nın (1964) genişlettiği duyuşsal alan boyutunda temellendirilen duyuşsal farkındalık ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle öğrencilerin derslerde ya da yapmış oldukları akademik çalışmalarda duyuşsal farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, öğretim tasarımlarının buna göre yeniden düzenlenmesi ve yapılandırılması öğrenme-öğretme sürecini daha etkili bir niteliğe taşıyacaktır. Öğrencilerin özellikle duyuşsal giriş özellikleri ve duyuşsal farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarının tasarlanması, yönetilmesi ve uygulanması, tüm süreci daha verimli yapabilecektir. Bu anlamda öğrencilerin duyuşsal farkındalık düzeylerine ilişkin bireysel farklılıklarının, akademik başarı düzeylerinde önemli rol oynayabileceği söylenebilir. Bu çalışmada da yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin (öğretmen adaylarının) katılımıyla öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği geliştirilmiştir. Geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği, yükseköğretim düzeyinde ve farklı fakültelerde verilen bütün derslerde kullanılabilir. Bu çalışmada katılımcılar olarak öğretmen adayları seçilmiştir. Farklı örneklem veya çalışma gruplarında uygulanarak, ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği yeniden test edilebilir. Duyuşsal alan kapsamında geliştirilen bu ölçeğin eğitim-öğretimle ilgili bilimsel çalışmalar yapan tüm araştırmacılara, öğretmenlere ve öğrencilere faydalı olması umulmaktadır.

KAYNAKLAR

- 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.
- Aytaç, Ö. (2003). Bilincin sosyolojik analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. [Erişim tarihi: 14.05.2012]. <http://www.e-sosder.com/dergidetay.php?id=90>
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balaban-Salı, J. (2006). *İçerik türlerine dayalı öğretim*. Tutumların öğretimi. (Ed. Ali Şimşek). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 133-162.
- Barak, A. (1990). Counselor training in empathy by a game procedure. *Counselor Education and Supervision*, 29, 170-178.
- Battistich, V. (2005). *Character education, prevention and positive youth development*. Washington D. C.: Character Education Partnership.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi Yayınları.
- Bloom, B. S. (1956). (Ed.) *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. Longman: Green and Company, New York.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bolin, A. U., Khramtsova, I. & Saarnio, D. (2005). Using student journals to stimulate authentic learning: Balancing Bloom's cognitive and affective domains. *Teaching of Psychology*, 32(3), 154-159.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum (5. bs)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Combs, A. W. (1982). Affective education or none at all. *Educational Leadership*, 39(7), p. 494.
- Cüceloğlu, D. (1999). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüro, E. (2009). *Sosyal bilgiler öğretim programının toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çam, O. ve Engin, E. (2006). Psikiyatri kliniğinde çalışan hemşirelerde farkındalık eğitiminin bireysel performans standartlarına etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, Sayı 7, 82-91.
- Çüm, S. ve Koç, N. (2013). Türkiye’de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(24), 115-135.
- Delice, A. ve Ergene, Ö. (2015). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi: Matematik eğitimi makaleleri örneği. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3, 60-75.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. 17. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Dökmen, Ü. (2000). *Farkına varmak. Yarına kim kalacak evrenle uyumlaşma sürecinde var olmak, gelişmek, uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, Birinci Basım, 122-139.
- Duman, B. (2002). *Süreç temelli öğretimin ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarısı ve kalıcılığı üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Genişletilmiş 2. baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme?* 2. baskı. Ankara: Pegem Akademi.

- Education for Affective Development. (1992). *A guidebook on programmes and practises*. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, Thailand.
- Eiss, A. F. & Harbeck, M. B. (1969). *Behavioral objectives in the affective domain*. Washington D. C.: National Science Supervisors Association.
- Eker, M. (1996). *Bilinç olgusunun her aşamasında ve dışavurumun her düzeyinde insana özgü egzistansiyal bir kalite olarak soyutlamanın özne ile nesne arasındaki bilişsel-duyuşsal denge bağlamında ontolojik çözümlemesi*. Sanatta Yeterlilik Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erkuş, A. (1998). Goleman'ın "duygusal zekâ" görüşünün psikometrik açıdan eleştirisi ve dinamik etkileşimsel model önerisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(1), 31-40.
- Gable, R. K. ve Wolf, M. B. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school setting*. (2nd Edition), Kluwer Academic Publishers, Boston-Dordrecht-London.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind, the theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal zekâ*. (Çev.: Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- 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*, Volume 7/1 Winter, 1159-1177.
- Gürüz, D. ve Temel-Eğimli, A. (2008). *İletişim becerileri: Anlamak, anlatmak, anlaşmak*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hansen, K. (2009). Strategies for developing effective teaching skills in the affective domain strategies. *ProQuest Education Journals*, 23, 1, 14.
- Hatcher, S. I., Nadeau, M. S., Walsh, I. K., Reynolds, M., Galea, J. ve Marz, K. (1994). The Teaching empathy for high school and college student: Testing Rogerian methods with the interpersonal reactivity index. *Adolescence*, 29 (116), 961-974.
- Hilgard, E. R. (1990). *Hilgard's introduction to psychology*. 12. Edition. Harcourt Brace and Company.
- Hoşgörür, V. (2007). *Eğitimin toplumsal temelleri*. Eğitim Bilimine Giriş. (Ed: Özcan Demirel ve Zeki Kaya). 129-160. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kagan, N., Schauble, P., Resnikoff, A., Danish, S. J. ve Krathwohl, D. R. (1969). Interpersonal process recall. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 148 (4), 365-74.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1992). *İnsan ve insanlar*. psikoloji, psikiyatri. Dizi No: 1. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Kan, A. Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturmanın öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kara, A. (2003). *Duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin duyuşsal gelişimine ve akademik başarısına etkisi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karslı, M. D. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. 3. baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, A. (2010). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Keller, J. M. (1979). Motivation and instructional design. *Journal of Instructional Development*, 2(4), Springerlink.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), Springerlink.
- Keller, J. M. ve Burkman, E. (1993). *Motivation principles*. Instructional Message design (Ed. Fleming, M. ve Howard, L.) içinde. New Jersey: Educational Technology Publications, Inc. Englewood Cliffs.
- Kızılçelik, S. ve Erjen, Y. (1992). *Açıklamalı sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Saray Yayınları.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. ve Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. New York: Longman.

- Main, R. G. (1993). Integrating motivation into the instructional design process. *Educational Technology*, 33(12), 37-41.
- Malmivuori, M. L. (2001). *The Dynamics of affect, cognition and social environment in the regulation of personal learning processes: The Case of mathematics*. University of Helsinki Department of Education Research Report 172, Finland: Helsinki University Press.
- McCloskey, L. (2000). Posttraumatic stress in children exposed to family violence and single event trauma. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 108-115.
- Meador, B. D. ve Rogers, R. (1984). *Person-centered therapy*. (Ed. R. J. Corsini ve D. Wedding). Current Psychotherapies. Illinois: F. E. Peacock Publishing.
- Milne, B. G. ve Kusters, H. G. (1984). *The First Step is awareness (An assessment of educational needs in the affective domain in South Dakota)*. South Dakota State Department of Public Instruction, Pierre.
- Oktay, A. S. (2007). *İslam düşüncesinde ahlâkî değerler ve bunların global ahlâka etkileri*. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, İstanbul: DEM.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)*. 4. Baskı, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. 2.bs. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Russell, M. (2004). The Importance of the affective domain in further education classroom culture. *Research in Post - Compulsory Education*, 9(2), 249- 270.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sherif, M. ve Sherif, C. W. (1996). *Sosyal psikolojiye giriş II*. (Çev. Mustafa Atakay ve Aysun Yılmaz). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. ve Bas. Yay. Dağ. San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri Analizi (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Türk Dil Kurumu - Güncel Türkçe Sözlük. (2012). Online: www.tdk.gov.tr [Erişim: 12.04.2012].
- Valett, R. E. (1974). *Affective humanistic education: Goals, programs and learning activities*. Belmont, CA: Lear Siegler Inc./Fearon Publication.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.
- Voltan-Acar, N. (2004). *Ne kadar farkındayım?: Gestalt terapi*. Ankara: Babil Yayıncılık.
- Wight, A. R. (1971). *Affective goals of education*. ERIC Microfiche Nr. ED 069 733.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*. 7. Ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Yakar, A. (2012). *Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yeşilkayalı, E. (1996). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin okul başarısı ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

The Scale of Affective Awareness towards Instruction

Bilal DUMAN, Ali YAKAR

Summary

Students' affective awareness improves through understanding inner experiences. As feelings play an active role in learning, they help people to get motivated to learn as a basic need. Affective awareness reflecting persons' inner experiences shows his or others condition of being aware which also reflects affective readiness.

There are varied ways to get students gain affective domain goals. One of which is affective awareness. Affective awareness comprises of attention, perception, attitude, value, interest, curiosity, necessity, self-awareness, motivation, process, interaction and character. All these factors may affect persons' affective awareness level. Affective awareness gives us information about students' interest and eagerness to learn, motivation and affective readiness level.

This study aims to develop a scale of affective awareness towards instruction. As it is thought that not only cognitive but also affective factor should be considered in order to promote learning. The scale can be used to measure affective awareness towards any instruction.

The scale helps to predict students' affective domain awareness. Firstly, items and dimensions were identified in the process of scale development. Having identified the dimensions, the scale was decided to be 5 point Likert scale. The scale was applied to 386 students who study at the departments Turkish language education, German language education, English language education, preschool education, primary school education and social studies teaching at Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education in 2013-2014 spring semester. Scale development was realized through literature survey, designing an item pool, expert opinion, pilot study, main study and validity and reliability analyses.

Item loads of the scale vary between ,506 - ,837. Differences between each item's means of upper 27% and lower 27% points were significant. Cronbach α coefficient was calculated as ,896. Thus, the findings show that Scale of Affective Awareness towards Instruction can be used as a valid and reliable instrument in education and psychology. This scale which takes its source from affective domain taxonomy has a different structure than that measure attitude for instruction. While attitude scale for instruction helps to measure if students have negative or positive attitudes for the instruction, this scale comprises of items that aims to identify students' affective awareness levels towards the instruction. The 37-item scale captures five dimensions which may be termed as "receiving" (7 items), "respond" (9 items), "valuing" (8 items), "organizing" (7 items) and "characterizing" (6 items). There isn't any reverse scored item in the scale. High scores indicate high level of affective awareness in each dimension. High total score indicates high level of affective awareness.

Ek: Ölçeğin Orijinal Hali

Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği

NO	ÖLÇEK MADDELERİ	BANA HİÇ UYGUN DEĞİL	BANA UYGUN DEĞİL	BANA BİRAZ UYGUN	BANA UYGUN	BANA TAMAMEN UYGUN
1	Bu dersteeki etkinlikler dikkatimi çektiği için, derste öğrendiklerimin farkına vardığımı hissedirim.	1	2	3	4	5
2	Bu derste yapılan etkinlikler gelişimimi sağladığından, yapılanları dikkatle izlerim.	1	2	3	4	5
3	Bu dersteeki etkinliklerde kullanılan kavramlar merak duygumu harekete geçirir.	1	2	3	4	5
4	Bu derste yapılanlar sırasında, merak ettiğim şeyleri sorarak anlamaya çabalarım.	1	2	3	4	5
5	Bu derste öğrendiğim konular içerisinden önemli gördüklerimi seçerek dinlemeye özen gösteririm.	1	2	3	4	5
6	Bu dersin hedeflerine ilgi duyarım.	1	2	3	4	5
7	Bu dersin bana kazandıracaklarını merak ederim.	1	2	3	4	5
8	Bu dersin hedeflerine ulaşmak için gerekli sorumlulukları alırım.	1	2	3	4	5
9	Bu derse çalışmaktan haz duyduğum için verilen görevleri zamanında yaparım.	1	2	3	4	5
10	Bu derste yapılan etkinliklerin beni öğrenmeye teşvik ettiğini hissedirim.	1	2	3	4	5
11	Bu dersin işlenişinde kullanılan yaklaşımlar, derse katılmam konusunda beni istekli kılar.	1	2	3	4	5
12	Bu derste kullanılan araç-gereç ve materyaller öğrenmemi kolaylaştırdığı için derse katılmaktan zevk duyarım.	1	2	3	4	5
13	Bu derste başarılı olmak için kendimi sorumlu hissettiğimden, verilen görevleri yerine getirmek için çabalarım.	1	2	3	4	5
14	Derse aktif olarak katıldığımda, öğrenmekten keyif alırım.	1	2	3	4	5
15	Ders içerisinde yapılan grup çalışmalarında diğer arkadaşlarımla uyumlu çalışmam gerektiğini hissedirim.	1	2	3	4	5
16	Bu dersten başarılı olduğumda keyfime diyecek olmaz.	1	2	3	4	5
17	Bu derste, diğerlerinin duygu ve fikirlerine saygı duyarım.	1	2	3	4	5
18	Bu derste yapılan etkinliklerin işime yarayacağını düşündüğüm için dersi değerli görürüm.	1	2	3	4	5

NO	ÖLÇEK MADDELERİ	BANA HİÇ UYGUN DEĞİL	BANA UYGUN DEĞİL	BANA BİRAZ UYGUN	BANA UYGUN	BANA TAMAMEN UYGUN
19	Dersin kazanımları, öğrendiklerimi daha fazla içselleştirmemi sağladığı için bu dersi diğer derslere tercih ederim.	1	2	3	4	5
20	Daha nitelikli bir öğretim için bu derse daha fazla katkı sağlamaya çabalarım.	1	2	3	4	5
21	Bu derste kendi çalışmalarım hakkında yapılan eleştirileri birer kazanç olarak görürüm.	1	2	3	4	5
22	Sağlık açısından kendimi rahatsız hissetsem bile, derse gelerek yeni bilgiler kazanmayı, evde dinlenmeye tercih ederim.	1	2	3	4	5
23	Bu derste aldığım puanları önemserim.	1	2	3	4	5
24	Bu derste başarılı olmayı, başka derslerde başarılı olmaktan üstün tutarım.	1	2	3	4	5
25	Bu derste kazandığım tutumlar, diğer derslere çalışma biçimimi etkiler.	1	2	3	4	5
26	Bu derste kendimi yeterli hissetmek için çalışmalarımı sürekli gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
27	Bu derste öğrendiklerimi yaşamımda kullanmaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
28	Bu derste yapılan uygulamaların, bana yeni değerler kazandırdığını fark ederim.	1	2	3	4	5
29	Bu derste, sınıf arkadaşlarımla başarı veya başarısızlıktan kendimi sorumlu hissederim.	1	2	3	4	5
30	Bu derste öğrendiklerimin, günlük hayatıma katkı sağladığını hissederim.	1	2	3	4	5
31	Bu derste başarımla, öğrendiklerimi meslek hayatımda kullanma yeterliliğimi arttırdığını hissederim.	1	2	3	4	5
32	Bu dersin kazanımları kendimi geliştirmemi destekler.	1	2	3	4	5
33	Bu derste öğrendiklerim, yaşama yönelik yeni bakış açıları geliştirmeme yardımcı olur.	1	2	3	4	5
34	Bu derste öğrendiklerim günlük hayatta sahip olduğum alışkanlıkları etkiler.	1	2	3	4	5
35	Bu ders ile kazandığım deneyimleri bir yaşam biçimine dönüştürürüm.	1	2	3	4	5
36	Bu derste yapılanlar sayesinde yeni bakış açıları geliştiririm.	1	2	3	4	5

NO	ÖLÇEK MADDELERİ	BANA HİÇ UYGUN DEĞİL	BANA UYGUN DEĞİL	BANA BİRAZ UYGUN	BANA UYGUN	BANA TAMAMEN UYGUN
37	Bu dersteki başarılarımın, "başarılı olmayı" yaşam felsefesi haline dönüştürmeme katkı sağladığını fark ederim.	1	2	3	4	5