



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLSEM ÖĞRETİM PROGRAMI GELİŞTİRME
ÇALIŞMALARINA KATILAN ÖĞRETİM ÜYELERİNİN VE
ÖĞRETMENLERİN DUYUŞSAL ALAN BECERİLERİNE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

DENİZ YASEMİN

İzmir
2024

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLSEM ÖĞRETİM PROGRAMI GELİŞTİRME
ÇALIŞMALARINA KATILAN ÖĞRETİM ÜYELERİNİN VE
ÖĞRETMENLERİN DUYUŞSAL ALAN BECERİLERİNE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

DENİZ YASEMİN

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. HALE SUCUOĞLU

JÜRİ ÜYESİ
Prof. Dr. Meral GÜVEN

JÜRİ ÜYESİ
Doç. Dr. Meltem GÖKDAĞ
BALTAOĞLU

JÜRİ ÜYESİ
Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU

İzmir
2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “BİLSEM Öğretim Programı Geliştirme Çalışmalarına Katılan Öğretim Üyelerinin ve Öğretmenlerin Duyuşsal Alan Becerilerine Yönelik Görüşleri” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

02/09/2024

Deniz YASEMİN

Tarih: 30/09/2024

Tez Başlığı:

**BİLSEM ÖĞRETİM PROGRAMI GELİŞTİRME ÇALIŞMALARINA KATILAN
ÖĞRETİM ÜYELERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN DUYUŞSAL ALANA YÖNELİK
GÖRÜŞLERİ**

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 101 sayfalık kısmına ilişkin, 30/09/2024 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 12'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (8) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : DENİZ YASEMİN
Öğrenci No :
Anabilim Dalı : EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
Programı : EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ
DENİZ YASEMİN
30/09/2024

DANIŞMAN
PROF. DR. HALE SUCUOĞLU
30/09/2024

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Öğrencisi olmaktan her zaman onur duyduğum, bilgi, deneyim ve kıymetli görüşleri ile bana rehberlik eden ve yoluma ışık tutan, bu serüveni benim için anlamlı ve keyifli kılan değerli hocam, danışmanım Sayın Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU'na sonsuz teşekkürler.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerini paylaşarak bana yol gösteren değerleri hocalarım Doç. Dr. Ahmet Murat ELLEZ ve Doç. Dr. Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU'na bana öğrettikleri her şey için çok teşekkür ederim.

Yüksek motivasyonu, heyecanı ve güler yüzüyle bu süreçte her zaman yanımda olup bana destek olan değerli yol arkadaşım, canım Tuğba YILMAZ'a sonsuz teşekkürler.

Hayatım boyunca sahip olduğum ve olacağım tüm başarıları borçlu olduğum, sonsuz sevgisini, sabrını ve desteğini her zaman hissettiren biriciklerim, canım annem Dijle YASEMİN'e, canım babam Mustafa YASEMİN'e, canım ablam Pınar ÖZTURAGAN'a her zaman yanımda olup elimden tuttukları için sonsuz teşekkürler...

Deniz YASEMİN



Canum Aileme...

İÇİNDEKİLER

ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem	4
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	8
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Varsayımlar	8
1.6. Tanımlar	8
1.7. Kısaltmalar	9
BÖLÜM II	10
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Eğitim Programı ve Program Geliştirme	10
2.2. Program Geliştirme Süreci	13
2.2.1. Programın Tasarlanması.....	14
2.2.1.1. Program Geliştirme Ekibi	15
2.2.1.2. Program Geliştirme Yaklaşım ve Modelinin Belirlenmesi.....	17
2.2.1.3. İhtiyaç Analizinin Yapılması	21
2.2.1.4. Hedeflerin Belirlenmesi	23
2.2.1.5. İçeriğin Belirlenmesi.....	24
2.2.1.6. Eğitim Durumlarının Belirlenmesi.....	24
2.2.1.7. Ölçme ve Değerlendirmenin Belirlenmesi.....	25
2.2.2. Taslak Programın Ön Uygulaması	26
2.2.3. Programın Değerlendirilmesi	26
2.3. Duyuşsal Alan.....	27

2.3.1. Taksonomi Bağlamında Duyuşsal Alan	31
2.3.2. BİLSEM ve Duyuşsal Alan.....	37
2.4. İlgili Araştırmalar	38
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	38
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	46
BÖLÜM III	49
YÖNTEM	49
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	49
3.2. Çalışma Grubu / Katılımcılar.....	49
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	50
3.4. Verilerin Analizi	52
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	53
3.6. Araştırmacının Rolü	54
BÖLÜM IV	55
BULGULAR.....	55
4.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular	55
4.2. Öğretim Üyelerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular	65
BÖLÜM V	76
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	76
5.1.Tartışma	76
5.2. Sonuç	94
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Sonuçlar	94
5.2.2. Öğretim Üyelerine Yönelik Sonuçlar	95
5.3 Öneriler	97
5.3.1. Program geliştirme ekiplerine yönelik öneriler	97
5.3.2. MEB’e yönelik öneriler.....	97
5.3.3. Eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik öneriler	98

5.3.4. Araştırmacılaraya yönelik neriler.....	99
KAYNAKÇA.....	100
EK 1.	122



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Duyuşsal Alan Taksonomisi</i>	36
Tablo 2 <i>Görüşme Yapılan Öğretmenler</i>	51
Tablo 3 <i>Görüşme Yapılan Öğretim Üyeleri</i>	52
Tablo 4 <i>Duyuşsal alan kavramına yönelik öğretmen görüşleri</i>	55
Tablo 5 <i>Duyuşsal alanın önemine yönelik öğretmen görüşleri</i>	57
Tablo 6 <i>Duyuşsal alanın öğretim programlarında gerekliliğine yönelik öğretmen görüşleri</i>	58
Tablo 7 <i>Duyuşsal alanın ihmal edilip edilmediğine yönelik öğretmen görüşleri</i>	60
Tablo 8 <i>Program geliştirme çalışmalarında duyuşsal alanın önemine yönelik öğretmen görüşleri</i>	63
Tablo 9 <i>Duyuşsal alan kavramına yönelik öğretim üyesi görüşleri</i>	65
Tablo 10 <i>Duyuşsal alanın önemine yönelik öğretim üyesi görüşleri</i>	67
Tablo 11 <i>Duyuşsal alanın öğretim programlarında gerekliliğine yönelik öğretim üyesi görüşleri</i>	68
Tablo 12 <i>Duyuşsal alanın ihmal edilip edilmediğine yönelik öğretim üyesi görüşleri</i>	70
Tablo 13 <i>Program geliştirme çalışmalarında duyuşsal alanın önemine yönelik öğretim üyesi görüşleri</i>	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eğitim programının öğeleri	12
Şekil 2. Taba Modeli	19
Şekil 3. Tyler Modeli.....	20
Şekil 4. Taba-Tyler.....	21
Şekil 5. Duyuşsal Alan	33
Şekil 6. Duyuşsal Alan Taksonomisi.....	34



ÖZET

BİLSEM ÖĞRETİM PROGRAMI GELİŞTİRME ÇALIŞMALARINA KATILAN ÖĞRETİM ÜYELERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN DUYUŞSAL ALAN BECERİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Bu araştırmada program geliştirme çalışmalarına katılan öğretim üyeleri ve öğretmenlerin duyuşsal alana yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Temel nitel araştırma yöntemi benimsenerek hazırlanan araştırmanın çalışma grubunu program geliştirme çalışmalarına katılmış, çeşitli fakültelerden 7 öğretim üyesi ve İzmir ilinde bilim ve sanat merkezlerinde çeşitli branşlarda görev yapmakta olan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Veriler görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından araştırma amacına hizmet etmesi hedeflenerek hazırlanan 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler sonucunda veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında katılımcıların tamamının duyuşsal alan kavramını en çok duyu durumlarıyla, daha sonra tutum-ilgi-motivasyon kavramlarıyla ilişkilendirdiği görülmüştür. Öğretim üyelerinin ve öğretmenlerin tamamı duyuşsal alanın çok önemli olduğunu, programlarda mutlaka açık ve net şekilde yer alması gerektiğini belirtmiştir. Yine katılımcıların tamamı programların bilişsel odaklı olduğu ve duyuşsal alanın öğretim programlarında ihmal edildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğretim üyeleri ve öğretmenler programın teorik kısmında herhangi bir ihmal olmadığını, eğitim-öğretim süreçlerinde ihmallerin yaşandığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler arasında bu durumun program geliştirme ekibine bağlı olduğu, öğretim üyeleri arasında duyuşsal alana yönelik farkındalıkla alakalı olduğu görüşleri hakimdir.

Anahtar Kelimeler: Duyuş, Duyuşsal Alan, Duyuşsal Alan Beceriler, Öğretim Programı, Program Geliştirme

ABSTRACT

OPINIONS OF LECTURERS AND TEACHERS WHO PARTICIPATED IN BİLSEM CURRICULUM DEVELOPMENT STUDIES ON THE AFFECTIVE DOMAIN SKILLS

The aim of this study is to determine the views of lecturers and teachers who participated in BİLSEM curriculum development studies on the affective domain skills. The study group of the study, which was prepared by adopting the basic qualitative research method, consists of 7 lecturers from various faculties who participated in curriculum development studies and 10 teachers who work in various branches in science and art centers in Izmir. While determining the study group, criterion sampling and snowball sampling methods were used together. Data were collected by interview method. A semi-structured interview form consisting of 5 questions prepared by the researcher with the aim of serving the research purpose was used as the data collection tool. As a result of the interviews, the data were analyzed using content analysis, one of the qualitative data analysis methods. When the results of the study are examined, it is seen that all participants associate the concept of affective domain mostly with emotional states, then with the concepts of attitude, interest and motivation. All lecturers and teachers state that the affective domain is very important and must be clearly and explicitly included in the programs. Again, all participants express their views that the programs are cognitive-focused and that the affective domain is neglected in the curriculum. Some lecturers and teachers stating that there was no neglect in the theoretical part of the program, but that neglects occurred in the education-training processes. The dominant view among teachers is that this situation depends on the curriculum development team and is related to the awareness of the affective domain among lecturers.

Keywords: Affect, Affective Domain, Affective Domain Skills, Curriculum, Curriculum Development

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim bireylerin ve toplumların gelişiminde temel unsurdur. Bireyler açısından eğitim, kişisel ve duygusal gelişimi destekler, bilgi ve becerileri artırarak daha iyi bir yaşam kalitesi sunar. Eğitimli bireyler, eleştirel düşünme ve empati yetenekleri gelişmiş, bilinçli ve sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak topluma katkıda bulunurlar. Eğitim, bireylerde kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 2017). Eğitim uygulamaları programlı bir şekilde belirli bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilir. Birey üzerinde bir etki oluşturulması ve bu etkinin de bir ürünle yani istendik yönlü davranış değişikliği ile sonuçlanması beklenir (Otrar, 2015). Eğitimin toplumsal işlevi son derece önemlidir. Bireyler mensubu olduğu toplumların davranış kalıplarını eğitim süreci aracılığıyla edinirler (Varış, 1978). Her toplum, üyelerini kendi politikaları doğrultusunda arzulanan ideal ve nitelikli insan olarak yetiştirmeyi amaçlar. Devletler eğitim politikalarını oluştururken sosyal, ekonomik ve siyasi yapılarını temele alır. Bireylerin yetiştirilmesi bu yapıların beklentilerine uygun olarak gerçekleştirilmeye çalışılır. Buna göre yetiştirilecek insan niteliklerine karar verilir, bu sayede eğitim amaçları belirlenir ve bu amaçlar eğitim programları aracılığıyla bireylere kazandırılmaya çalışılır (Gültekin, 2020).

Eğitim programları bireyde, bahsedilen istendik değişiklikleri oluşturabilmek için planlanan okul içi veya okul dışı her türlü etkinliği içeren bütündür. Eğitim programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi bulunmaktadır. Program geliştirme çalışmaları, bu dört temel öge arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2020). Eğitim sürecinin ürünü olarak bahsedilen davranışlar programın hem hedef hem eğitim durumları hem de değerlendirme ögesiyle yakından ilgilidir (Sönmez, 2022). Çünkü eğitimde hedef "bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan özellik" (Ertürk, 2017, s.25) biçiminde tanımlanabilmektedir. Bloom başta olmak üzere birçok araştırmacı, bireylerin gelişim alanlarına göre eğitim hedeflerini sınıflandırma yoluna gitmişlerdir.

Bilişsel alan, zihinsel yönün ağır bastığı öğrenmelerin olduğu ve düşünce becerilerinin geliştirildiği alandır. "Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme"

olmak üzere altı alt basamaktan oluşmaktadır (Demirel, 2020, s.112). Psikomotor alan zihin ve kas koordinasyonu gerektiren fiziksel aktiviteleri içerir. Bu alanın alt basamakları “algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum ve yaratmadır” (Demirel, 2020, s.113). Duyuşsal alan ise bireyin duygusal yönlerinin ön planda olduğu davranış tarzlarını içeren alandır. Duyuşsal alanın sınıflandırılmasında sıklıkla Krathwohl, Bloom ve Masia (1956) tarafından geliştirilen taksonomi kullanılmaktadır. “Alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme, kişilik haline getirme” basamaklarından oluşmaktadır (Demirel, 2020). Bu sınıflama duygu dozu aşamalı olarak artacak şekilde tasarlanmıştır (Ornstein ve Hunkins, 2016). Bilgiyi öğrenen, öğrendiğini yapabilen ve ne yaptığının nasıl yaptığının bilincinde olup sorgulayabilen bireyler yetiştirmek sırasıyla bilişsel, psikomotor ve duyuşsal alanlarda gelişimin sağlanmasıyla mümkün olabilir. Duyuşsal alan; duygularımız, hislerimiz, neye ilgi duyduğumuz, kaygılarımız, korkularımız, benlik becerilerimiz gibi bilişsel alan dışında kalan zihinsel faaliyetlerimizi içerir (Yeşilyurt, 2016). İnsanlara hoşgörü ve saygılı davranmak, çalışkan olmak, vatansever olmak, yardım sever olmak gibi birçok değer ve başkalarına da kendine davranılmasını istediği şekilde davranmak gibi ahlaki gereklilikler duyuşsal alan boyutunda yer almaktadır (Akbaş, 2008).

Duygular öğrenmede tetikleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin öğrenmeye açık olup olmamaları, öğrenme öncesinde nasıl hissettikleri, neyi nasıl öğreneceklerinin farkında olmaları oldukça önemlidir. Bu yüzden duyuşsal özellikler, bilişsel davranışların edinilmesinde fazlasıyla etkili olmaktadır. Duyuşsal özellikler öğrenme ortamlarına ne kadar çok entegre edilebilirse o kadar kalıcı ve nitelikli öğrenmeler sağlanabilir. Duyuşsal özelliklerin kazandırılması öz-düzenleme için de oldukça önem taşımaktadır. Çünkü öz-düzenleme becerileri gelişmiş öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan kendini geliştirmiş olduğu söylenebilir (Balaban Salı, 2006).

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin duygularına önem verildiğini fark etmeleri, sürece etkin şekilde katılmalarını sağlayabilir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için duygu katılımı oldukça önemlidir. Çünkü birey öğrenmeyi istediği şeyleri motive olmuş bir şekilde öğrenir. Bu tür öğrenmeler zihinde daha açık ve anlamlı olarak yapılandırılacaktır. Ve öğrenmek istenen bilgiler, öğrenmek zorunda olunan bilgilerden daha kalıcı olacaktır (Kagan ve Schauble, 1969). Öğrencilerin daha rahat hissettiği öğrenme ortamlarında, duyuşsal yönden zenginleştirilmiş eğitim, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlar ve olumlu etkiler oluşturur (Gömleksiz ve Kan, 2012). Bu olumlu etkileri sağlayabilmek için eğitimin amacı zihinsel depolama değil, bireye bilgiyi sevdirmek ve bireyin bilgiye karşı ilgi duymasını sağlamak olmalıdır (Yüksel, 2022).

Bloom (1977) öğrenme sürecinde bireyin performansını etkileyen etmenleri 3 maddede sıralamıştır. Bunlar: “öğrenenlerin özellikleri, öğretim etkinliklerinin özellikleri ve öğrenme sürecinden beklenen ürünlerdir.” Burada öğrenen özellikleri ve öğretim etkinlikleri olumlu değişikliklerle öğrencinin öğrenme hızını arttırabilecek olan etkenlerdir. Senemoğlu (2023) öğrenen özelliklerinin öğrenme performansını etkilediğini ve bu öğrenen özelliklerinden birinin ihtiyaca uygunluk, anlamlılık gibi duyuşsal giriş özellikleri olduğunun altını çizmektedir. Bunu destekleyecek şekilde Bloom (1977), duyuşsal giriş özelliklerinin bireyin öğrenme performansının %25’ini açıklama gücüne sahip olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte duyuşsal giriş özellikleri ve bilişsel giriş davranışları birlikte ele alındığında bilişsel öğrenmelerdeki başarıyı açıklama gücünün %65 e yükseldiği belirtilmektedir (Senemoğlu, 2023).

Bazı araştırmacılar tarafından, öğrenme ortamlarında tüm öğrenme alanları açısından bakıldığında bilişsel alana diğer alanlara göre daha fazla ağırlık verildiği, duyuşsal alanın üzerinde yeteri kadar durulmadığı düşünülmektedir (Akarsu, 2017; Çerçi, 2018; Demirci, 2022; Kayhan ve Tokcan, 2013; Şahin, 2007; Tahaoğlu, 2014). Bunun sebebinin bilişsel alanın zihinsel faaliyetlerle ilgili olması, okullarımızda eğitim öğretim etkinliklerinin bilişsel alana daha yakın olarak gerçekleştirilmesi ve akademik başarı kaygısı olduğuna dair fikirler mevcuttur (Otrar, 2015; Yüksel, 2007). Bacanlı (1999) ise bunun nedeninin duyuşsal hedefleri somutlaştırmanın zor olması, herkesin duyguları, hisleri ve ilgi alanları farklı olacağından ortak duyuşsal hedeflerde buluşmanın zor olması ve duyuşsal hedeflerin hem kazandırma hem de değerlendirme sürecinin uzun süreceği gibi görüşler olduğunu belirtmiştir. Fakat duyuşsal özellikler bireyin başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Bilişsel alan incelemeleri ve araştırmaları dikkat çekici konumda olsa da zihinsel süreç odaklı gerçekleştirilen etkinliklerin amaçlanan nitelikli ve sağlıklı bireyler yetiştirmek konusunda yeterli olmayacağı belirtilmektedir (Gömleksiz, 2003).

Modern psikolojinin bulgularına bakıldığında gelişim psikolojisinin insanın bir bütün olarak geliştiği ilkesine dayandığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrenme süreçlerinin hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor alanları, aynı zamanda bunların karşılıklı ilişkilerini ele alması gerektiği anlaşılmaktadır (Aydın 2016; İnanc vd. 2007; Yenibaş 2008). "Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar birbirinden ayrı düşünülemez. Bu süreçler birbirlerini etkiler ve birbirlerini besler" (Girmen, 2007). Bacanlı (1999) da birçok psikolojik araştırmanın sonucunda duyuş ve bilişin eş zamanlı oldukları sonucuna ulaşıldığını belirtmektedir. Aynı zamanda bu alanların ölçülebilmesi açısından kendi

içerisindeki tanımlamaların dikkatli şekilde yapılması, gözlemlenebilmeleri için oldukça önemlidir. Çünkü bilişsel süreçlerimiz, duygu ve tutumlarımız, fiziksel eylemlerimiz yapı olarak birbirinden oldukça farklıdır. Tam bu noktada gözlemlenebilirlik açısından en çok zorlanılan alan duyuşsal alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü duyuşsal davranışların geliştirilebilmesi için istikrarlı bir çevre ve uzun bir zaman dilimi gerekmektedir (Özen, 2012). Duyuşsal özelliklerin gelişimini tutarlı bir şekilde ilerletip, gözlemleyip ölçmek son derece zorlayıcı bir süreç olabilir. Buradan yola çıkarak araştırmacılar sıklıkla, duyuşsal alanın okullarda göz ardı edilip ikinci plana atıldığı şeklinde eleştiriler getirmektedir. Oysa duyuşsal ve bilişsel alan birbirinden bağımsız şekilde düşünülemez. Bilişsel beceriler duyuşsal becerilerle desteklenip beslenirse daha kalıcı ve nitelikli öğrenmeler meydana geleceği düşünülmektedir. Bu nedenle hazırlanan programların etkili ve başarılı olabilmesi için duyuşsal alan son derece önemlidir.

1.2. Amaç ve Önem

Eğitim-öğretim kavramları bireylerin ve toplumların gelişimini sağlamak açısından çok önemli kavramlardır. Bireyin değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilmesi, zamanın gerisinde kalmaması için nitelikli ve donanımlı bir birey olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Ertürk (2017) eğitimin tanımını kişilerin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla, kasıtlı ve istendik şekilde değişiklik meydana getirme süreci olarak yapmıştır. Bu istendik değişikliklerin neler olduğu amaçlarla ifade edilmektedir. Amaçlar eğitim bilimciler tarafından uzak, genel, özel amaçlar olarak tanımlanmaktadır. Amaçlarla, yetiştirilen bireylerde bulunması istenen nitelikler ortaya konulmaktadır. Bu bakımdan amaçlar oldukça önemlidir.

“1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2. Maddesinde Türk Milli Eğitiminin genel amaçları;

Madde 2 – Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. (Değişik: 16/6/1983- 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.” şeklinde belirtilmiştir. (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973, s.1-2).

Görülmektedir ki duyuşsal özellikler Türk Millî Eğitimi’nin genel amaçlarında ağırlık göstermektedir. Fakat genel amaçlardan özel amaçlara doğru inildikçe bilişsel hedeflerin arttığı, duyuşsal hedeflerin ise aynı ölçüde azaldığı görülmektedir. Sınıf seviyelerine göre farklı derslerin öğretim programlarındaki amaçlar incelendiğinde duyuşsal ve psikomotor hedeflerin daha da azaldığı dikkat çekmektedir. Öğretim programlarının çoğunda kazanımların duyuşsal ve psikomotor alandan ziyade bilişsel alana yönelik olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkılarak öğretim programlarında bilişsel hedeflere ve akademik başarıya öncelik verilirken, duyuşsal alan becerilerine gereken hassasiyet gösterilmemiş ve göz ardı edilmiş olduğu söylenebilir (Yeşilyurt, 2016).

Duyuşsal alan ilgi, tutum, değer yargıları, benlik, kaygı, güdülenmişlik gibi birçok boyutu içerir. Tüm bunlar bireyin yaşantılarının ürünü olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle duyuşsal alanla ilgili öğrenmeler ve davranışlar sadece okulda değil aile ortamımızda, çevremizde, sokakta, çarşıda yani yaşantımızın her anında oluşabilir. Ancak okullarımızda duyuşsal alanla ilgili istendik davranışların bireylere kazandırılmasında önemli bir rol üstlenmelidir (Sönmez, 2022). Öğrenci davranışlarını etkileyen faktörler akademik başarıyı sağlama amacıyla sadece tek bir boyut açısından ele alınmamalı, öğrenmeler tüm boyutlarla desteklenmelidir. Nitekim duyuşsal öğrenmelerin pozitif anlamda sınıf ortamına yansıtılması

sınıf iklimini olumlu yönde değiştirip, öğrenmelerin daha kolay ve kalıcı şekilde gerçekleşmesini sağlayacaktır (Gömleksiz, 2003). Öğrencilerin duyuşsal becerilerinin yeterince gelişmemesi sebebiyle ortaya birtakım sorunlar çıkmaktadır. Akademik başarının istenilen düzeyde olamamasının yanında kişiler arası çatışmalar ve öğrencilerde istenmeyen davranış bozukluklarıyla günümüz eğitim sisteminde çok sık karşılaşılmaktadır. Fakat bu sorunların asıl nedenleri arasında büyük bir yer kaplayan duyuşsal alan üzerinde yeterince durulmamış ve ikinci planda kalmıştır (Türnüklü, 2004).

Duyuşsal alanın üzerinde yeterince durulmaması ve bunun doğurduğu sonuçlarla ilgili zorluklar sadece okullarda değil Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) de karşımıza çıkmaktadır. BİLSEM’ler ülkemizdeki üstün yetenekli öğrencilerin yetenekli oldukları alanlarda gelişebilmeleri amacıyla okulları dışında eğitim alabildikleri kurumlar olarak görev yapmaktadır. Bu kurumlarda üstün yetenekli öğrencilerin ilgileri, özellikleri ve kendilerine has ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış bir eğitim programı uygulanmaktadır (Levent, 2012). Üstün yetenekli öğrenciler duygusal açıdan hassas, hisleri kuvvetli ve sosyal içerikli konularda ilgili bireylerdir. Yetenekli oldukları alanlardaki gelişimlerinin yanı sıra adalet duyguları gelişmiş, liderlik yönleri güçlü ve güçlü etik ilkeler edinmiş bireyler olarak kendilerini geliştirmelerini amaçlayan programlara tabi tutulurlar. Fakat duyuşsal açıdan yeterince zenginleştirilmeyen ortamlarda bulunup, doğru yönlendirilmedikleri zaman kendilerini sosyal hayattan soyutlayabilmektedirler (Levent, 2012). Bu nedenle BİLSEM’lerde uygulanacak öğretim programlarında da duyuşsal alana gereken önem verilmelidir (Kontaş ve Yağcı, 2016). Öğretim etkinlikleri bilişsel, duyuşsal, devinışsel öğrenme alanlarının her birine uygun düzenlenmelidir. Bireyde gözlemek istediğimiz gelişimin sadece bilişsel alan üzerine yoğunlaşması bireyin, bilginin yükü altında ezilmesine sebebiyet verebilir (Yeşilyurt, 2016). Bunun önüne geçebilmek için eğitim ve öğretimin duyuşsal boyutuna gereken önem verilmelidir. Bireylerin duyuşsal açıdan da desteklenmeleri ve duyuşsal becerileri kazanmaları için daha fazla çaba harcanmalıdır. Çünkü tüm öğrenme alanlarında kolektif bir gelişim sağlamak için duyuşsal becerilerin diğer hedefleri kazandırmada ve kalıcılığı sağlamada kolaylaştırıcı bir etkisinin olduğu unutulmamalıdır (Atılğan, 2011).

Carl Rogers bir insancıl psikolog olarak özellikle duyuşsal eğitimin ne kadar önemli olduğunu belirtmiş, programlarda çocuğun akli ve duygusal sağlığının çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Rogers, bireylerin ilgi alanlarını ve kişisel gelişimlerini dikkate alan, aktif katılım ve yüksek motivasyonla birlikte öğrenme coşkusuyla amaçlayan programlar

sayesinde etkili, nitelikli ve kalıcı öğrenmeler sağlanabileceğini belirtmiştir. Unutulmamalıdır başarıya ulaşmak için duyuşsal faktörlerin programlarda yeterince yer alması ve gereken özeni görmesi gereklidir (Ellis, 2015).

Alanyazın incelendiğinde ağırlıklı olarak bilişsel alana yönelik çalışmalar olduğu, duyuşsal alanın ise bilişsel alana göre çok daha az üzerine durulduğu görülmektedir (Akarsu, 2017; Burak, 2017; Burak ve Gültekin, 2019; Çekin, 2016; Demirci 2022; Sönmez, 2020; Sucuoğlu vd., 2023). Duyuşsal becerilerin kazandırılmasının ve değerlendirmesinin zor olduğu düşüncelerinden kaynaklı olarak bu kazanımların ikinci planda kaldığı düşünülmektedir. Bacanlı (1999), bunun nedeninin duyuşsal hedeflerin kazandırılmasının uzun süreç gerektirmesi, ölçme değerlendirmenin geleneksel yöntemlerle yapılamaması ve uzun gözlemler gerektirmesi, duyuşsal kazanımların her zaman davranışa dönüştürülememesi ve soyut olması gibi görüşler olduğunu belirtmiştir.

Bireylerin sadece bilişsel olarak kendilerini geliştirmeleri her açıdan eksiklikler doğuracak ve yeterli olmayacaktır. Bunun önüne geçebilmek için bireylerin tüm öğrenme alanlarında donanımlı hale gelmeleri gerekmektedir. Bu sebeple öğretim programlarında ve öğrenme ortamlarında duyuşsal alana gereken önem verilirse öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin, işlevselliğinin ve kalıcılığının artacağı; bu yüzden öğretim programları hazırlanırken program geliştirme çalışmalarına katılan uzmanların duyuşsal alana gereken özen ve önemi vermelerinin oldukça önemli bir husus olduğu düşünülmektedir. Bu durum tüm örgün öğretim kurumlarında olduğu gibi Bilim ve Sanat Merkezlerinde de önemle üzerinde durulması gereken bir husustur. BİLSEM’lerde öğrenim gören özel yetenekli bireylerin empati yeteneği yüksek, yoğun duygu durumları yaşayan, duygusal açıdan oldukça hassas ve benlik saygısı düşük bireyler olabildiği belirtilmektedir (Çelikten, 2017; Özbay, 2013; Reis ve Renzulli, 2004). Bu sebeplerden kaynaklı olarak özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal bağlamda problemler yaşamaları ve bu problemler karşısında savunmasız kalmaları söz konusu olabilmektedir. Bu öğrenciler “özel yetenekli” tanımlarından kaynaklı olarak ailelerinin ve toplumun kendilerine yönelik yüksek beklenti oluşturmasının verdiği ağır yükleri üstlenebilmektedir. Bunun doğurduğu bir sonuç olarak sadece başarılı olursa değerli olacağı, hata yaparsa sevilmeyeceği ve değersizleşeceği gibi inançlar geliştirebilmektedir (Blackett ve Webb, 2011; Blass, 2014; Çitil ve Ataman, 2018). Özel yetenekli öğrenciler doğası gereği barındırdığı hassasiyet ve uyum problemleri sebebiyle karşılaştıkları duyuşsal problemlerle baş edebilmede akranlarına göre daha fazla zorlanırlar. Bu sebeple duyuşsal alanın önemi üzerinde durulması ve duyuşsal becerilerin

kazandırılmasına yönelik hassasiyet gösterilmesi gereken çalışmaların başında bilim ve sanat merkezlerine yönelik gerçekleştirilen program geliştirme çalışmaları yer almaktadır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın amacı BİLSEM program geliştirme çalışmalarına katılan öğretim üyesi ve öğretmenlerin duyuşsal alan becerilerine yönelik görüşlerini tespit edip literatüre katkıda bulunmak olarak belirlenmiştir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

BİLSEM öğretim programı geliştirme çalışmalarına katılan öğretim üyelerinin ve öğretmenlerin duyuşsal alan becerilerine yönelik görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

- BİLSEM öğretim programı geliştirme çalışmalarına katılan öğretmenlerin duyuşsal alan becerilerine yönelik görüşleri nelerdir?
- BİLSEM öğretim programı geliştirme çalışmalarına katılan öğretim üyelerinin duyuşsal alan becerilerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırmanın örneklemini 2019-2023 yıllarında düzenlenen BİLSEM öğretim programı geliştirme çalışmalarına katılan öğretim üyeleri ve İzmir ilindeki Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerle sınırlıdır.
- Bu araştırma 2023-2024 güz ve bahar döneminde toplanan verilerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Katılımcı öğretim üyelerinin ve öğretmenlerin görüşme sorularını kimsenin etkisi altında kalmadan gönüllülük esasına göre yanıtladığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Eğitim programı: “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2020, s.6).

Öğretim programı: “Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2020, s.6).

Program geliştirme: “Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür” (Demirel, 2020, s.5).

Duyuş: “Davranış, mizaç, güdü, tercih, zevk ve değerlerle ilgili” olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2020b, s.39).

Duyuşsal alan: Duyuşsal alan tutum, ilgi, motivasyon, kaygı, korku, sevgi gibi duygusal yönlerin baskın olduğu öğrenme alanıdır (Demirel, 2020).

1.7. Kısaltmalar

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm araştırmanın amacı ve problem cümlesine uygun olacak şekilde eğitim programı ve program geliştirme, program geliştirme süreci, program geliştirmenin katılımcıları, program geliştirme çalışmalarının tarihsel süreci, duyuşsal alan, taksonomi bağlamında duyuşsal alan, duyuşsal alanın ihmal edilmesinin sebepleri ve ilgili araştırmalar başlıkları altında yapılandırılmıştır.

2.1. Eğitim Programı ve Program Geliştirme

Erken dönemde aileyle başlayan eğitim insanın yaşamı boyunca devam eder. Ertürk'e (2017) göre; eğitim bireylerin davranışlarını kendi yaşantıları sonucunda kasıtlı olarak olumlu yönde değiştirme sürecidir. Bireyin davranışlarındaki bu istendik değişimlerin meydana getirilebilmesi için eğitim kurumlarına ihtiyaç duyulmaktadır. İnsanlar bulundukları coğrafyalara göre yaşamlarını devam ettirebilecekleri ve günlük yaşantılarında kullanabilecekleri işlemlerin, gelenek göreneklerin, devlete ve topluma karşı sorumluluklarının bilgisine eğitim kurumları aracılığıyla ulaşırlar. Ve bu kurumlarda sürecin düzenli ve aşamalı şekilde ilerlemesi gerekir. Bu sebeple eğitim programlarına ihtiyaç duyulur (Apaydın, 2023).

Eğitim programı, eğitim kurumlarının millî eğitim bakanlığı ve kurumun kendi amaçlarını gerçekleştirmek için öğrenim gören bireylere yönelik planladığı faaliyetlerin bütünüdür (Varış, 1978). Yetişek olarak da adlandırılan eğitim programları öğrenciler için öğrenme yaşantılarından oluşan, eğitimciler içinse eğitim durumlarının gerçekleştiği süreci ifade eder (Ertürk, 2017). Küçükahmet (1998)'e göre eğitim programı millî eğitimin ve eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik planlanan ve düzenlenen tüm faaliyetleri kapsayan bir süreçtir. Demirel (2020) ise eğitim programı, "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" (s.6) olarak tanımlamıştır. Eğitim programına dair yapılan tanımlamalar dönemden döneme, bilgiye ve eğitime bakış açısına, temele alınan felsefelere ve benimsenen kuramlara göre farklılıklar göstermektedir (Sucuoğlu vd., 2023).

Eğitim programının birçok farklı tanımı olsa da genel olarak programın dört temel ögesi olduğu ifade edilmiştir. Bu ögeler "hedef", "içerik", "eğitim durumları" ve "sınama

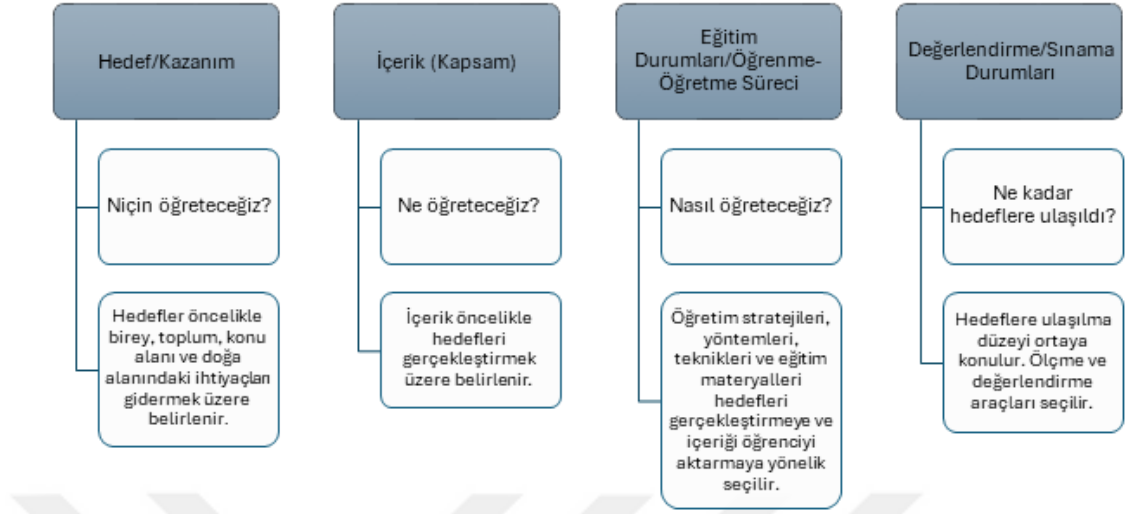
durumları(değerlendirme)’’ olarak belirtilmiştir (Küçükahmet, 1997; Demirel, 2020). Tüm bu ögeler birbirleri ile etkileşim halinde olup birinde yapılan değişiklik diğerlerini de doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple program ile ilgili alınacak kararlarda tüm ögelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Gültekin, 2020; Ornstein ve Hunkins, 2018).

Programın ilk ögesi olan hedef ögesinde ‘‘Bireyleri niçin eğitiyoruz?’’ sorusuna yanıt aranmaktadır (Demirel, 2020). Hedefler hazırlanan programın uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin kazanması beklenen özellikler olarak ifade edilebilir (Kablan, 2019). Ertürk (2017, s.26) ise hedefi ‘‘... bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir’’ şeklinde tanımlamaktadır.

Programın ikinci ögesi içerik ögesidir. Burada yanıt aranan soru ‘‘Neler öğreteceğiz?’’ sorusudur. İçeriğin belirlenmesi sürecinde hem bireysel hem toplumsal fayda göz önünde bulundurulmalı ve hedeflere uygun düşecek konular içerik olarak seçilmelidir (Demirel, 2020; Varış, 1978). Sönmez (2020, s.130), içerik ögesini ‘‘içerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi gibi ele alınabilir. İçerik, hedef davranışlar için bir araçtır; çünkü önce hedef ve davranışlar belirlenir, sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak şekilde içerik düzenlenir ...’’ ifadeleri ile açıklamaktadır.

Eğitim programının üçüncü ögesi ‘‘eğitim durumları’’ ögesinde ‘‘nasıl öğretilmeli?’’ sorusuna cevap aranmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşması için gerçekleştirilecek tüm öğrenme yaşantıları kastedilmektedir (Demirel, 2020). Kazandırılması planlanan hedeflerin hangi öğretim yöntem ve tekniklerle, hangi materyallerle, hangi etkinlik ve faaliyetlerle gerçekleştirileceği belirlenir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Aynı zamanda bu aşamada öğrenmeyi kolaylaştırıcı pekiştireçler, dönüt verme, düzeltme, güdüleme etkinlikleri de yer alır (Tan ve Erdoğan, 2004).

Eğitim programının son ögesi olan ‘‘değerlendirme’’ aşamasında belirlenen hedeflere ‘‘ne kadar?’’ ulaşıldığı sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu aşamada ulaşılan ve ulaşılamayan hedefler ile yeterince öğrenilen ve öğrenilemeyen konuların olup olmadığı tespit edilir. Demirel’e (2020) göre sınama durumları, ‘‘... öğrencide gözlemlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir’’ (s.152).



Şekil 1. Eğitim programının öğeleri (Şahin ve Kurt, 2021, s.9)

Eğitim programına ilişkin birçok farklı kuramsal görüş bulunmaktadır. Bunlar incelendiğinde eğitimcilerin; eğitim programının eğitim-öğretim faaliyetleri için bir rehber olması, eğitim-öğretim yaşantılarını planlı bir şekilde sunmak için programa ihtiyaç duyulması, programın eğitim sisteminin hedefleri doğrultusunda hazırlanması gerektiği ve bu amaçla gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetleriyle tüm bu faaliyetlerin değerlendirilmesini kapsamakta olduğu gibi ortak noktalara vurgu yaptığı görülmektedir.

Dünyamız birçok açıdan sürekli olarak bir değişim geçirmektedir. Öğretilmek istenen bilgiler de bilimin ve teknolojinin gelişmesiyle sürekli artıp yenilenme eğilimindedir. Schubert (1993), öğretim programlarının gelişim sürecinde etkilendiği faktörleri toplumsal sebepler, teknolojik sebepler, öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarından doğan sebepler ve konu alanındaki değişimlerden doğan sebepler olarak sıralamıştır (akt: Apaydın, 2023). Yaşanan tüm toplumsal ve teknolojik gelişmeler öğrenen bireylerin ihtiyaçlarını, algı düzeylerini ve beklentilerini değiştirmektedir. Programlarının da tüm bu ihtiyaçlara uygun hazırlanması gerekmektedir. Tüm bunlar bizi program geliştirme çalışmalarının gerekliliğine götürmektedir.

Program geliştirme, “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2020, s.5). Program kavramları arasında üzerinde durulması gereken en önemli süreçler program geliştirme ve program tasarımı kavramları olarak gösterilebilir (Şahin ve Kurt, 2021). Programın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinin yanı sıra program geliştirilirken ne tür işlemler ve süreçlerden geçtiğine odaklanılması oldukça önemlidir ve program geliştirme sürekli gelişime açık bir sistemdir (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Toplumlarda yaşanan sosyo-kültürel, bilimsel ve teknolojik dinamizm sebebiyle ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücü her geçen gün artmaktadır. Bu durum eğitimde program geliştirmenin temelinde yatan sebeptir. Bu açıdan program geliştirmeyi sadece masa başında yapılan, birtakım konuların eklenmesi çıkarılması ya da değiştirilmesi gibi bir süreç olarak algılamamak gerekir. Program geliştirme, eğitim öğretim ile ilgili tüm kavramları içine alan uygulamalı bir süreçtir. Ve dolayısıyla işlevsel ve dinamik bir araştırma süreci gerektirmektedir (Varış, 1978). Program geliştirme ile ilgili tanımlar farklılık göstermekle birlikte program geliştirmenin birçok aşamadan oluşan bir süreç olduğu fikrinde birleşmektedir.

2.2. Program Geliştirme Süreci

Başarılı bir eğitim programı elde etmenin ilk adımı etkili bir program geliştirme süreci yönetmektir. Burada amaç nitelikli bireyler yetiştirip, kültürün ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında program geliştirmenin oldukça zor bir süreç olduğu söylenebilir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin eğitim sürecine doğrudan katılan bireyler başta olmak üzere, tüm paydaşların program geliştirme sürecine katılmaları büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında program geliştirmenin amacı yazılı bir belge elde etmek değil; operasyonel şekilde uygulamayı geliştirip bireyde beklenen davranış değişikliğini yaratmaktır (Şahin ve Kurt, 2021).

Oliva (2009) program geliştirmeyi sistematik bir süreç olarak ele almıştır. Ve program geliştirmenin tasarlama, uygulama ve değerlendirme olarak üç temel aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Program geliştirme ile ilgili hazırlıklar ilk aşama olan planlama aşamasında yer alır. Programın planlanması aşamasında programın dört temel ögesi vurgulanarak çalışma grupları oluşturulur, çalışma planları hazırlanır, ihtiyaç analizi çalışmaları yapılır (Demirel, 2014). İkinci aşama olan uygulama aşamasında program planlama sürecinden öğretim sürecine taşınmış olur (Oliva, 2009). Bu aşamada hazırlanan taslak programın denenmesi yer almaktadır. Program taslağının denenmesi sürecinde bu taslağa ilişkin veriler toplanmaya devam eder (Akpınar, 2013). Program geliştirmede en aşama ise değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada öğrenci başarısının yanında programın başarısı ile ilgili sonuçların belirlenmesi gereklidir. Bu sayede programın etkili olup olmadığıyla ilgili bir karar verilir ve sonuca göre programda bir güncelleme ya da yenilemeye gidilebilir (Görgeç, 2019).

Demirel (2020) ise program geliştirme sürecinde süreç boyutunun etkili ve net bir şekilde ortaya konulması gerektiğinin altını çizmektedir. Eğitim programının etkili

olabilmesi için tüm sürecin her aşaması uygun biçimde ortaya konulmalı ve bir sonraki aşamaya öyle geçilmelidir (Yazıcı, 2024). ‘‘Eğitim programının uygulanabilir hale gelebilmesi için programın tasarlanması, taslak programın uzman kanısına göre değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, taslak eğitim programının pilot çalışmalarla denenmesi, denenen taslak eğitim programının değerlendirilmesi, taslak eğitim programının geliştirilmesi, eğitim programının uygulamaya konulması, uygulanmakta olan eğitim programının sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir’’ (Demirel, 2020, s. 43). Taba (1962)’a göre bir program tasarımı veya geliştirme süreci şu adımlarla gerçekleştirilebilir:

1. İhtiyaçların belirlenmesi
2. Amaçların belirlenmesi
3. İçeriğin belirlenmesi
4. İçeriğin düzenlenmesi
5. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin seçimi
6. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin düzenlenmesi
7. Değerlendirilecek unsurların ve uygun araçların seçimi

Program geliştirme sürecine ilişkin birçok kuramsal görüş bulunmaktadır. Bu görüşler incelendiğinde eğitimcilerin vurguladığı bazı ortak özellikler göze çarpmaktadır. Program geliştirme süreci belirli aşamalarla gerçekleştirilir ve süreklilik arz eden dinamik bir süreçtir. Bu süreç genel olarak programın tasarlanması/hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucuna göre yeniden düzenlenmesi aşamalarından oluşmaktadır. Bu süreçte esas olan eğitim ihtiyaçlarının doğru tespit edilmesi ve giderilmesi için çalışılmasıdır. Program geliştirme çalışmalarına tüm paydaşların katılmaları programın etkililiği açısından oldukça önemlidir.

2.2.1. Programın Tasarlanması

Programın tasarlanması aşamasında öncelikle program geliştirme ekibi oluşturulur ve çalışma planı hazırlanır. Ardından program geliştirme modeli ve yaklaşımı belirlenir. Süreç sırasıyla ihtiyaç analizi, hedeflerin belirlenmesi, içeriklerin belirlenmesi, eğitim durumlarının belirlenmesi ve ölçme-değerlendirmenin belirlenmesi ile devam eder.

2.2.1.1. Program Geliştirme Ekibi

Günümüzde iletişim, bilim ve teknolojide sürekli olarak meydana gelen gelişmeler program geliştirme çalışmalarının da kesintisiz bir süreç halinde yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu sürecin araştırmaya ve geliştirmeye yönelik olarak etkili şekilde planlanması gerekmektedir. Bu sebeple program geliştirme çalışmalarının bir ekip tarafından yürütülmesi oldukça önemlidir (Demirel, 2020). Program geliştirme sürecinin başlangıcında görev alacak kişilerin belirlenmesi, çalışma gruplarının belirlenmesi ve görev tanımlarının ayrıntılı bir şekilde yapılması etkili bir program geliştirme süreci gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir (Erişti, 2018).

Hunkins ve Ornstein'a (2016) göre program geliştirme ekibinde akademisyenler (alan uzmanları), eğitimciler, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler bulunmalıdır. Ayrıca veliler, politikacılar vb. topluluk üyeleri de program ekibinde yer alabilir, ancak bu kişiler süreçte daha az rol oynamalıdır. Oliva ve Gordon'a göre (2018) ise program geliştirme ekibinde kurucu gruplar ve program lideri bulunmalıdır. Bu gruplar eğitim yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler, program geliştirme uzmanları, program danışmanları ve denetleyicilerden oluşmaktadır. Bazı ülkelerde program geliştirme yöneticilerin asli görevi olarak görülmez. Bu sebeple yöneticiler bazı ülkelerde program geliştirme ekiplerine dahil olabilirken bazı ülkelerde bu ekipler dahil olmayabilir. Bazı ülkelerde kendi okullarının öğretim programlarını geliştiren yöneticiler de bulunmaktadır. Öğrenciler genellikle program geliştirme sürecinin temel üyeleri değildir, ancak programın uygulanacağı kişiler oldukları için öğrencilerin sürece dahil edilmesi oldukça önemlidir. Özellikle ortaöğretim ve yükseköğretim kademesindeki öğrenciler, ilköğretim kademesindeki öğrencilere göre daha gerçekçi ve etkili geri bildirim sağlayabilirler. Program çalışanları, programı uygulamada görevli kişileri yani öğretmenleri ve ekip liderlerini içerir. Öğretmenler, programın her aşamasında yer almalıdır. Öğretmenler süreç içinde programı uygulamak, veri toplamak, veliler ve programın diğer paydaşları ile iletişim kurmak, öğrencilerden geri bildirim almak ve programı değerlendirmek gibi birçok görev üstlenmektedirler. Program geliştirme ekiplerinde liderlerin genelde okul kadrosundan biri olması tercih edilen bir durumdur. Lider, öğretmenler arasından seçilebileceği gibi gerekli görülürse dışarıdan bir de bu görevi üstlenebilir.

Demirel'e (2020) göre program geliştirme sürecinde çalışma ekibi üç farklı gruptan oluşmaktadır. Bu gruplar; "program karar ve koordinasyon grubu", "program çalışma grubu", "program danışma üyeleri grubu" şeklinde belirtilmiştir. Program karar ve koordinasyon grubu oluşturulacak programın genel stratejisini, felsefesini ve politik

temellerini oluşturacak karar vericilerden oluşmaktadır. Bu grubun temel görevi program geliştirme çalışmalarının hangi alanlarda yapılacağına karar vermek, hazırlanan programların kabul edilmesine ya da değiştirilmesine karar vermek ve yapılacak olan tüm program geliştirme çalışmalarının koordinasyonunu sağlamaktır. Buna göre oluşturulacak program karar ve koordinasyon grubunda yer alması gereken kişiler aşağıdaki gibi belirtilmiştir (Demirel, 2020, s.80-81):

- “a) Milli Eğitim Bakanlığı Temsilcileri
 1. İlgili genel müdür ya da temsilcisi/temsilcileri
 2. Talim-Terbiye Kurulu temsilcisi
 3. Teftiş Kurulu temsilcisi
 4. İlgili genel müdürlük temsilcisi/temsilcileri
 5. Program dairesinden uzman bir kişi
- b) Program geliştirme alan uzmanı (üniversiteden)
- c) Öğretmen örgütlerinin temsilcisi
- d) Konu alanı ile ilgili
 1. Konu alanı öğretmenlerinin temsilcileri (bakanlık ve üniversitelerden)
 2. Kamu kurum ve kuruluşların temsilcisi
 3. İşçi ve işveren temsilcisi
 4. Meslek odası ve birliği temsilcisi
- e) Veli temsilcileri
 1. Okul-aile birliği temsilcisi
 2. Okul koruma derneği temsilcisi
 3. Öğrenci velisi temsilcisi
- f) Öğrenci temsilcisi (orta ve yükseköğretim düzeyinde)”

Program çalışma grubu programın hazırlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında sürekli görev yapan çalışma grubudur. Demirel (2020) bu grupta yer alması gereken kişileri şu şekilde belirtmiştir (s.81):

- “a) Eğitimde program geliştirme uzmanı
- b) Eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanı
- c) İlgili konu-alan uzmanı (üniversiteden bu konunun uzmanı)
- d) İlgili konu alanı öğretmenleri (uygulayıcıları)”

Program danışma grubu süreç boyunca ihtiyaç duyulması halinde danışman olarak görevlendirilebilecek eğitim uzmanlarından oluşmaktadır. Demirel'e (2020) göre bu grupta yer alacak uzmanlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır (s.81):

- “a) Eğitim felsefecisi
- b) Eğitim psikoloğu
- c) Eğitim sosyoloğu
- d) Eğitim ekonomisti
- e) Eğitim denetçisi (müfettiş)
- f) Okul yöneticisi
- g) Eğitim teknoloğu
- h) İletişim uzmanı”

Danışma grubunda yer alan üyelere gerektiğinde başka üyeler de eklenebilir. Tüm bu çalışmaları planlayıcı ve yürütücü bir program danışmanının bulunması önerilmektedir. Bu danışmanın program geliştirme uzmanı olması önerilmektedir.

2.2.1.2. Program Geliştirme Yaklaşım ve Modelinin Belirlenmesi

Program geliştirme ekibinin oluşturulmasının ardından program yaklaşımı ve modeline karar verilerek sürece devam edilir.

Program Geliştirme Yaklaşımları

Program geliştirme yaklaşımları genel olarak üç kategoride incelenmektedir. Bunlar: Konu Merkezli Yaklaşım, Öğrenen Merkezli Yaklaşım ve Sorun Merkezli Yaklaşımdır.

Konu merkezli yaklaşım, fen bilimleri, matematik, edebiyat gibi belirli bir konu veya disiplin etrafında şekillenir. Öğrenciden ziyade konuya odaklanan bu program geliştirme yaklaşımı MEB programlarında yaygın olarak kullanılan standartlaştırılmış bir yaklaşım olarak karşımıza çıkar. Öğretmenler, konuların listelerini hazırlar ve bu konuların nasıl işleneceğine dair ders planları oluştururlar. Yükseköğretimde, bu yaklaşım genellikle üniversitelerin belirli disipline odaklandığı programlarda görülür. Konu merkezli program tasarımı, öğrenci merkezli olmadığından bireysel öğrenme stillerine diğer tasarımlara göre daha az önem verir. Bu durum öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne ve ders esnasında aktif olmayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre geride kalmasına sebep olabilir (Özonay Böcük, 2021).

Öğrenen merkezli yaklaşım, öğrenciyi merkeze alarak öğrencinin ihtiyaçları, ilgi ve hedeflerine odaklanır. Bu yaklaşımda her öğrencinin bir birey olduğunu, ihtiyaçlarının, ilgi alanlarının ve yeteneklerinin farklı olduğu belirtilir. Bu sebeple tüm öğrencilerin aynı standart programa tabi olmaması gerektiği savunulur. Öğrencilerin seçimleriyle şekillenecek farklılaştırılmış planlara, ödevlere ve etkinliklere yer verilir. Ornstein ve Hunkins (2016)'ya göre bu program tasarımı yaklaşımı öğrencileri daha katılımcı ve aktif olmaya teşvik eder, güdülenmelerini artırır. Bu yaklaşımın dezavantajı olarak öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına yönelik içerik üretme baskısı ve bireysel isteklerle program çıktıları arasındaki dengeyi kurabilmenin zorluklarından bahsedilebilir.

Sorun merkezli yaklaşım, öğrencilerin ve toplumun karşılaştığı gerçek sorunları merkeze alarak öğrenme süreçlerini yapılandıran bir yaklaşımdır. Bu model, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeyi ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmeyi amaçlar. Öğrenciler, günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözmek için dersler arasında bağlantılar kurar ve bu sayede disiplinler arası bir öğrenme deneyimi yaşarlar. Sorun merkezli yaklaşım, öğrencilerin eleştirel düşünme ve iş birliği yapma yeteneklerini artırırken, toplumsal sorunlara duyarlılıklarını da geliştirir (Ellis, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2016). Sorun merkezli yaklaşımda da öğrenciler aktif durumdadır fakat öğrencilerin kendi ilgi ihtiyaçları değil toplumun ihtiyaçlarına odaklanılmıştır (Korkmaz, 2003). Bu yaklaşımın dezavantajı ise öğrencilerin bireysel ilgi, ihtiyaç ve isteklerin göz önünde bulundurulmaması olarak söylenebilir.

Program Geliştirme Modelleri

Program geliştirme modelleri program geliştirme yaklaşımlarından farklıdır. Program geliştirme modelleri için "program tasarımının şematik bir özeti" denilebilir. Program geliştirme sürecinde yapılacakların ne zaman, nerede ve ne şekilde yapılacağını gösteren planlardır. Program geliştirme modeli seçilirken hazırlanan tasarıda belirlenen program geliştirme yaklaşımı ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir (Tabak, 2021, s.159).

Eğitim programlarının geliştirilmesi, sosyal politikalar, bireylerin gereksinimleri ve bilimsel ilerlemeler gibi birçok faktörden etkilenir. Bu aşamalar detaylı işlemler içerdiğinden süreç karmaşık hale gelir. Bu sürecin pratik, doğru ve ekonomik bir şekilde yürütülebilmesi için en uygun modelin seçilmesi gerekmektedir (Büyükkaragöz, 1997).

Literatürde birçok program geliştirme modeli yer almaktadır. Bunlar en önemli ve birçok modele yön vermiş olanları Taba program geliştirme modeli, Tyler program geliştirme modeli ve Taba-Tyler program geliştirme modeli şeklinde sıralanabilir. Program geliştirme sürecinde en önemli modellerden biri Hilda Taba tarafından geliştirilmiştir. **Taba program geliştirme modeli**, eğitim programlarının tasarım ve uygulamasında etkili bir yaklaşım olarak kabul edilir. Bu model, öğretim sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanır ve tümevarım yöntemini kullanarak öğrenme deneyimlerini düzenler. Taba'nın modeli, öğretmenlerin eğitim programlarını geliştirirken daha aktif bir rol almalarını teşvik eder ve bu sayede öğrencilerin kritik düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Eğitim programı teorisi ve uygulamaları üzerine yapılan çalışmalar, Taba'nın yaklaşımının günümüz eğitim sistemlerinde hala geçerliliğini koruduğunu göstermektedir (Alcı, 2019; Demirel, 2020; Tabak, 2021).

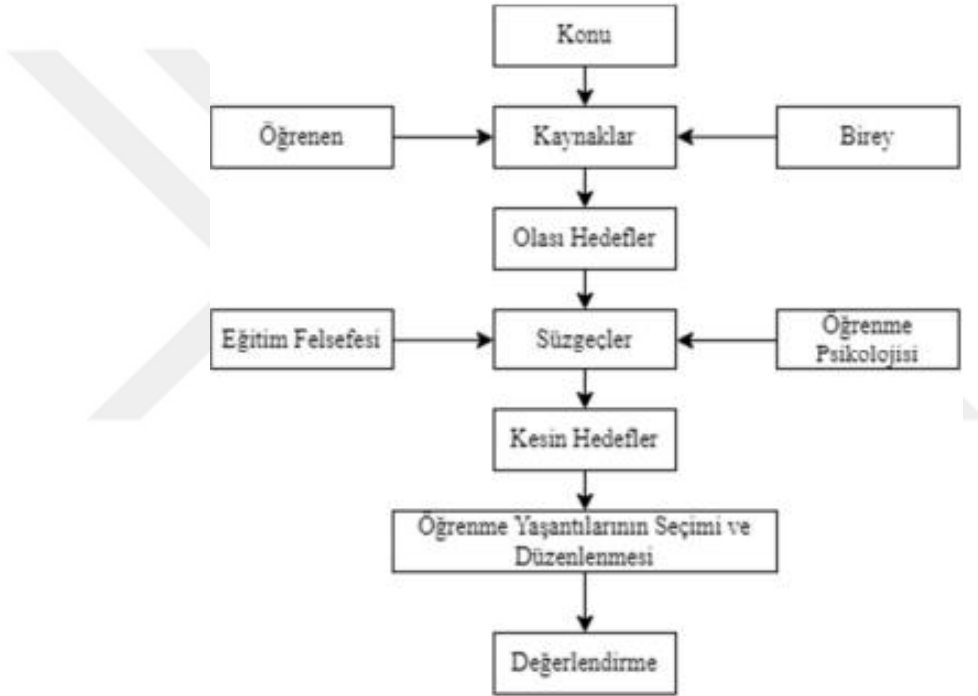


Şekil 2. Taba Modeli (Demirel, 2020, s.65)

Program geliştirme modellerinden bir diğeri de Ralph Tyler'in program geliştirme modeli olan Tyler modelidir. **Tyler program geliştirme modeli**, eğitim programlarının oluşturulmasında kullanılan rasyonel ve hedefe dayalı bir yaklaşımdır. Ralph Tyler

tarafından geliştirilen bu model, dört temel soruya dayanmaktadır (Alcı, 2019; Cinoğlu, 2020):

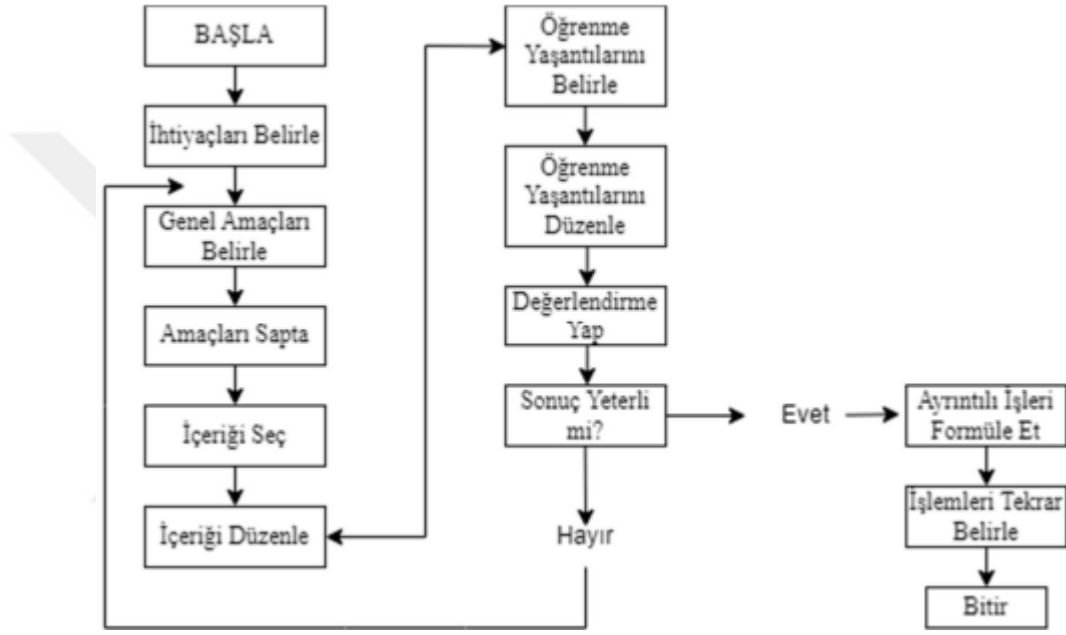
1. Okulun eğitim hedefleri ne olmalıdır?
2. Bu hedeflere ulaşmada yararlı olacak öğrenme yaşantıları nasıl seçilmelidir?
3. Etkili öğretim için öğrenme yaşantıları nasıl düzenlenmelidir?
4. Öğrenme yaşantılarının etkililiği nasıl değerlendirilmelidir?



Şekil 3. Tyler Modeli (Demirel, 2020, s.66)

Bu model program geliştirme sürecinde hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan öğrenme yaşantılarının seçilmesi ve düzenlenmesi üzerinde durur. Tyler modeli, Taba modeline kıyasla program geliştirme çalışmalarını daha geniş bir perspektiften ele alır. Bu modelde, öncelikle konular, öğrenciler ve toplumdan veri toplanır. Toplanan bu veriler doğrultusunda eğitimin olası hedefleri belirlenir. Bu hedefler, programın temel aldığı eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi bulguları ile öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak kesinleştirilir. Kesinleştirilen hedefler doğrultusunda öğrenme yaşantıları seçilir ve düzenlenir. Son olarak, programın ne kadar etkili olduğu değerlendirilir.

Taba ve Tyler modellerinin sentezi şeklinde oluşturulan bir diğer model **Taba-Tyler program geliştirme modelidir**. Türk eğitim sisteminde program geliştirme sürecini planlamak adına araştırma yapan Demirel ve arkadaşlarının oluşturduğu model Taba-Tyler modeline son derece uygun bulunmuştur. Bu açıdan bakıldığında bu modelin Türk eğitim sistemi üzerinde oldukça önemli etkileri olduğu söylenebilir (Demirel, 2020).



Şekil 4. Taba-Tyler Modeli (Demirel, 2020, s.66)

Taba-Tyler modelinde, öncelikle ihtiyaçlar belirlenir ve bu ihtiyaçlara göre genel hedefler oluşturulur. Ardından, bu hedefler kesinleştirilir ve hedeflere göre içerikler seçilir, düzenlenir ve öğrenme yaşantıları belirlenir. Sürecin değerlendirilmesinden sonra, sonucun yeterliliğine göre farklı yollar izlenir. Eğer sonuç yeterli ise ‘ayrıntılı işleri formüle et’ ve ‘işlemleri tekrar belirle’ aşamasına geçilir. Sonuç yeterli değilse, tekrar ‘genel amaçları belirle’ aşamasına dönülür.

2.2.1.3. İhtiyaç Analizinin Yapılması

İhtiyaç analizi eğitim programlarının etkili ve verimli olabilmesi için gereksinimlerin belirlenmesi sürecidir. Demirel (2020, s.85)’e göre ihtiyaç analizi yapılırken ‘‘Bireyin ihtiyaçları nelerdir?’’, ‘‘Toplumun ihtiyaç ve beklentileri nelerdir?’’ ve ‘‘Konu alanı ile ilgili

ihtiyaçlar nelerdir?’’ sorunlarına yanıt aranmaktadır. İhtiyaç analizinin başında bireyin içinde bulunduğu toplumun incelenmesi gerekir. Toplumun bireyden beklediği özellikler ve bireylerin sahip olmasını istediği niteliklerin doğru şekilde saptanabilmesi oldukça önemlidir. Daha sonraki aşamada bireylerin ihtiyaçları, ilgi alanları, gelişimsel özellikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri tespit edilmelidir. Son olarak konu alanında ise bireyin toplum içinde var olmasını, verimli bir hayat sürmesini ve bireyin ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayacak konu alanlarının belirlenmesi gereklidir. Program hedefleri ile konu alanları uyumlu ve tutarlı olmalıdır (Demirel, 2020; Yazıcı, 2024). Fer (2022), ihtiyaç analizi sürecinde dikkate alınması gereken dört önemli soruyu belirtiyor:

- İhtiyaç analizinin amacının ne olduğu,
- Bu analizden elde edilmek istenen sonuçlar,
- Analiz sonucunda hangi değişikliklerin gerçekleşeceği,
- İhtiyaç analizi sürecini kimin yürüteceği.

Ayrıca Fer (2022), ihtiyaç analizi sürecini dört ana başlık altında özetlemektedir. Bunlar: Planlama, bilgi toplama, toplanan bilgilerin analizi ile sonuçların değerlendirilmesi ve raporlanmasıdır. İhtiyaçların belirlenmesi sürecinde farklı yaklaşımlar söz konusudur. Farklar yaklaşımı, demokratik yaklaşım, analitik yaklaşım ve betimsel yaklaşım olmak üzere dört farklı ihtiyaç belirleme yaklaşımı vardır.

Farklar Yaklaşımı: Bu yaklaşıma göre önceden belirlenen kazanım ve standartlara erişilip erişilemediğine bakılır, ihtiyaç gözlenen beceri düzeyi ile beklenen beceri düzeyi arasındaki farka göre belirlenir. Geleceğe dönük bir durum söz konusu değildir, uygulanmış bir programın incelenmesi durumudur. PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınav sonuçlarını temel alan program geliştirme çalışmaları için bu yaklaşım örnek verilebilir. Bu ölçümler uluslararası normlara göre gerçekleştirildiğinden ülkeler beklenen performansları ile gerçekleştirilen performans arasındaki farka bakarak programlarını düzenleyip geliştirebilirler (Küçüktepe, 2019; Ilgaz, 2021).

Demokratik Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre ihtiyaçlar toplumdaki çoğunluğun ve baskın grupların isteklerinden yola çıkılarak belirlenir. Geniş katılımlı baskın grupların öğrencilerin sahip olmasını istedikleri değişikliklere ve becerilere göre hareket edilir. Birçok insanın bu sürecin içinde yer alması insan ilişkileri ve halkla bütünleşme açısından bu yaklaşımın önemli özelliklerinden biridir (Küçüktepe, 2019; Erişti ve Polat, 2020).

Analitik Yaklaşım: Bu yaklaşımda bugünkü mevcut duruma ait bilgilerden faydalanılarak gelecekte ortaya çıkması mümkün olan durumlara bakılarak ihtiyaçlar belirlenir. Ulusal ve uluslararası koşullar da dikkate alınarak programın nasıl iyileştirip geliştirilebileceği üzerinde çalışılır (Ilgaz, 2021, Küçüktepe, 2019).

Betimsel Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre belirli eğitim yaşantılarıyla oluşan mevcut durum incelenerek artı ve eksi durumlara bakılır. Herhangi bir nesnenin ya da durumun varlığının yarattığı olumlu etki veya yokluğunun yarattığı olumsuz etkiden yola çıkılarak ihtiyaçlar belirlenir (Erişti ve Polat, 2020; Ilgaz, 2021; Küçüktepe, 2019).

2.2.1.4. Hedeflerin Belirlenmesi

Program geliştirme sürecinde hedeflerin belirlenmesi aşamasına "Nasıl bireyler yetiştirmek istiyoruz?" ve "Bireyleri neden eğitmek istiyoruz?" sorularına yanıt aramakla başlanır. Hedefler, bireylerde olması beklenen ve eğitimle kazandırılmasını istediğimiz özelliklerdir. Bu özellikler arasında tutumlar, bilgiler, alışkanlıklar, yetenekler, ilgi alanları ve beceriler gibi unsurlar bulunabilir (Demirel, 2020). Hedefler, öğretmenin yerine getirmesi gerekenleri ifade etmez. Hedef öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi gerekenleri tanımlamalıdır. Bu hedefler, öğrenme sürecine değil, öğrenme sonuçlarına odaklanmalıdır. Ayrıca, hedeflerin etkili olabilmesi için davranışa dönüştürülmesi gerekir. Sonuç olarak bireyin bu hedefleri elde edip etmediğinin gözlemlenmesi önemlidir (Demirel, 2021; Kocaoğlu, 2014). Hedeflerin, ulaşılabilir özellikte olması ve kendi içinde çelişki barındırmaması gerekmektedir. Ayrıca, birbirini tamamlayıcı nitelikte olmalı hem toplumun hem de bireyin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır. Hedefler, beklenen davranış değişikliklerini net bir şekilde ifade edecek şekilde formüle edilmelidir (Varış, 1978).

Eğitimde üç düzey hedeften söz edilmektedir. Bunlar: Uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedeflerdir (Fer, 2022). Ertürk (2017), uzak hedeflerin toplumların siyasi felsefesini yansıttığını dile getirmiştir. Toplumun ihtiyacı olan ve yetiştirmek istenen insan niteliklerinin eğitimin uzak hedefini oluşturmaktadır. Uzak hedefler soyut, ulaşılması zor ve zaman alıcı niteliktedir. Buna karşın, genel hedefler daha somut ve uygulanabilir özellikler taşır. Genel hedefler, uzak hedeflerin yazılı bir ifadesi olarak düşünülebilir. Genel hedefler, uzak hedeflere paralel şekilde oluşturulur ve toplumsal değerlerin eğitim sistemine yansımaları olarak kabul edilir (Çelik, 2006). Özel hedefler ise bir ders ya da konu alanı için özel olarak hazırlanmış hedeflerdir. Her ders için öğrenciye kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler özel

hedeflerle belirlenir. Özel hedeflerin toplumun ve okulun hedefleriyle pararel olması gerekmektedir. Özel hedefler genel olarak bilişsel, psikomotor ve duyuşsal hedefler olarak sınıflandırılır.

2.2.1.5. İçeriğin Belirlenmesi

Program geliştirme sürecinde ‘‘Ne öğretilim?’’ sorusunun cevabı programın içerik ögesini oluşturmaktadır. Varış (1978), içerik seçiminde ve geliştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken kriterleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Toplumsal fayda; bireylerin toplum için faydalı olabilmesi adına hangi bilgileri edinmesi gerektiği,
- Bireysel fayda; içeriğin bireyin öğrenimini, gelişimini ve ilgi alanlarını destekleyip destekleyemeyeceği,
- Öğrenme ve öğretim kriteri; içeriğin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun yöntemlerle öğretilip öğretilmeyeceği,
- Bilgi yapısında içeriğin yeri; belirli bir konu alanının öğrenciler tarafından ne ölçüde öğrenilmesi gerektiği.

İçeriğin hedeflerle uyumlu seçilmesi oldukça önemlidir. İçeriği oluşturacak bilgiler somuttan soyuta, kolaydan zora, hiyerarşik bir şekilde sıralanmalıdır. İçerik öğrencilere hitap edebilmeli, onlar için anlamlı olmalı ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte seçilmelidir (Sönmez, 2020). İçeriğe karar verildikten sonraki aşamada içeriğin hedeflerin gerçekleştirilebilmesine hizmet etmesi için programa doğru şekilde yerleştirilmesi gerekmektedir. Tam bu aşamada içerikler aşamalılık, süreklilik ve kaynaşıklık ilkeleri göz önünde bulundurularak içerikler düzenlenmelidir. İçerikler öğrencilerin düzeylerine ve ilgilerine ve toplumun ihtiyaçlarına uygun. Hem topluma hem de bireylere fayda sağlayacak şekilde belirlenip düzenlenmelidir (Sönmez, 2020).

2.2.1.6. Eğitim Durumlarının Belirlenmesi

Belirlenen içeriklerin öğrencilere nasıl aktarılacağı sorusunu programın eğitim durumları ögesi cevaplamaktadır. Sönmez (2020, s.149) eğitim durumlarını, ‘‘hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması’’

şeklinde tanımlamaktadır. Öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili açıklama ve düzenlemenin yapılması gerekmektedir. Hangi materyallerden yararlanılacak, hangi araç gereçler gerekli olacak, hangi öğretim yöntem-teknikleri kullanılacak, sınıf ortamı nasıl düzenlenecek, öğretmenin ve öğrencilerin rolleri nasıl belirlenecek gibi konular hedeflere uygun, açık ve net şekilde belirlenmelidir (Sönmez, 2020). Öğrenme stratejilerinden hangilerinin kullanılacağı, öğrencilere verilecek dönütlerin, pekiştiricilerin ve ipuçlarının da uygun şekilde belirlenmesi bu aşamada titizlikle gerçekleştirilmelidir. Bu stratejiler, sunuş yoluyla öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, araştırma-inceleme yoluyla öğrenme şeklinde sınıflandırılabilir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan yöntemler genel olarak anlatım, gösterip yapma, örnek olay, tartışma vb. şeklinde, teknikler ise beyin fırtınası, drama, rol oynama, eğitsel oyunlar, grup çalışması şeklinde sıralanabilir (Fer, 2022; Sönmez, 2020).

2.2.1.7. Ölçme ve Değerlendirmenin Belirlenmesi

Programın tasarlanması sürecinin son basamağını ölçme değerlendirme basamağı oluşturmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin belirlenen hedeflere hangi ölçüde ulaştıkları belirlenir. Bunun için çeşitli ölçme araçları kullanılır. Böylece hem öğrencilerin hedeflere ulaşmadaki düzeyleri hem de öğretmenlerin uyguladığı yöntem ve tekniklerin verimliliği ile ilgili fikir sahibi olunabilir (Ertürk, 2017). Ölçme sürecinde ölçmenin nasıl gerçekleştirileceği, hangi araçların kullanılacağı ne türlü ölçme değerlendirme yapılacağı ne zaman yapılacağı, ölçütlerin ne olacağı konuları titizlikle belirlenmelidir. Ölçme değerlendirme süreci sonunda sadece hedeflerin ne kadarına ulaşıldığı değil hangi hedeflere ulaşılmadığı, eksik ve yanlış öğrenmelerin neler olduğu ile ilgili de bilgi toplanmış olur. Bu sebeple eksiklerin ve yanlışların giderilmesi adına ölçme değerlendirme süreci ayrıca önem arz etmektedir (Fer, 2022).

Ertürk (2017), ölçme değerlendirme sürecini süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme şeklinde iki başlıkta incelemiştir. Süreç değerlendirmede öğrenme-öğretme sırasında çeşitli ölçme araçları kullanılarak ve gözlem yapılarak öğrencinin süreç içerisindeki öğrenmelerini, hızını, karşılaştığı zorlukları, genel durumunu belirlemek amaçlanmaktadır. Sonuç değerlendirme ise öğretim sona erdikten sonra çeşitli sınavlar uygulanarak gerçekleştirilir. Bu sınavların sonuçlarına göre öğrencilerin hedefleri kazanıp kazanmadığı konusunda fikir edinmek amaçlanır.

2.2.2. Taslak Programın Ön Uygulaması

Taslak olarak hazır hale gelen programın sahada uygulanıp denenmesi sürecidir. Bu denemenin sonuçlarına göre program üzerinde yapılacak değişikliklere, iyileştirmelere ve programın ana kitleye uygulanıp uygulanmayacağına karar verilir (Erişti ve Polat, 2020). Programın ana kitleye uygulanmadan önce gözden geçirilmesi, süreçte alınan kararların ne kadar işlevsel ve uygulanabilir olduğunun tespit edilmesi oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Etkili bir ön uygulama yapılabilmesi için iyi bir hazırlık ve ayrıntılı bir planlama hazırlanması gerekmektedir. Planlama aşamasının ardından ön uygulamanın yapılacağı pilot okullar ve sınıflar seçilmelir. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere taslak program tanıtılır, hangi yöntem-teknik materyallerin kullanılabileceği ile ilgili bilgilendirmeler yapılır (Demirel, 2020). Ön uygulamadan sonra alınan sonuçların doğru sonuçlar vermesi için deneyimli yönetici ve öğretmenlerle çalışılması tercih edilmelidir. Çünkü programın etkililiği konusunda öğretmenlerden geri bildirim beklenmektedir. Önemli noktalardan biri de ön uygulamanın ana uygulama için planan süreyle eşit sürede gerçekleştirilmesidir. Böylece elde edilen geri bildirimlere göre programın uygulamada aksayan ve düzeltilmeye açık yönleri belirlenerek olası hataların önüne geçilmek amaçlanmaktadır (Demirel, 2020; Erişti ve Polat, 2020; Sönmez 2020).

2.2.3. Programın Değerlendirilmesi

Değerlendirme, tasarlanan programın etkililiğini ve verimliliğini tespit etmek, programın tamamını ya da bir ögesini kabul etmek, programın tamamını ya da bir kısmını yenilemek amaçlarıyla yapılabilir. Bunun için çeşitli ölçme araçları kullanılarak veriler toplanır ve belirlenen ölçütlere göre değerlendirme yapılarak programın etkili olup olmadığına karar verilir (Şeker, 2019). Programların değerlendirilmesi öğrencilerin toplum tarafından belirlenen amaçlara ulaşabilmesi ve bu amaçlar doğrultusunda yönlendirilebilmesi aynı zamanda eğitim sisteminin güncelliğini koruyabilmesi açısından oldukça önemlidir (Gültekin, 2023). Tasarlanan programlar uygulanırken aynı zamanda her adımda programın çıktıları incelenir ve istenen amaca ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirilir. Tespit edilen eksiklikler zamanında giderilmezse büyük sistemsel aksaklıklar doğabilir (Özçelik, 2016).

Gültekin (2023)'e göre program değerlendirme sürecinde genel olarak üç aşamadan söz edilebilir. Bunlar: program geliştirmenin planlanması, program değerlendirmenin uygulanması ve program değerlendirmenin raporlaştırılmasıdır. Planlama aşamasında değerlendirmenin ne amaçla, hangi araçlarla, hangi ölçütlerle ve hangi sınırlılıklarla

gerçekleştirileceği kararlaştırılır. Uygulama aşamasında kullanılmasına karar verilen veri toplama araçlarıyla veriler toplanır ve analiz edilir. Son aşamada analiz edilen verilerden elde edilen sonuçlar raporlaştırılır. Değerlendirme bu rapor sayesinde kayıt altına alınır ve programın paydaşlarıyla paylaşılır.

Birçok program değerlendirme yaklaşımı ve program değerlendirme modeli bulunmaktadır. Program değerlendirme sürecinde hangi yaklaşımın ve modelin kullanılacağı hazırlanan programların temel özelliklerine ve hangi yaklaşım benimsenerek hazırlandığına bağlı olarak değişir. Bu yaklaşım ve modeller süreç içerisinde değerlendiricinin nasıl bir rol oynadığı, diğer paydaşların sürece nasıl katılacağı, hangi yöntemlerin kullanılacağı gibi durumlara bağlı olarak farklılık göstermektedir (Sever, 2021).

2.3. Duyuşsal Alan

Duyuşsal alan bireylerin sevgi, kaygı, korku gibi duyguları, bir olaya veya olguya yönelik ilgi ve tutumları, geliştirdiği değer ve inanç yargıları ve tüm bunlar arasındaki karşılıklı ilişkileri içerir değerlerin, inançların, duyguların, tutumların ve davranışların birbiriyle ilişkili boyutlarını içerir (Shephard, 2008). Ornstein ve Hunkins (2016) duyuşsal alanı bireyin duygularına karşı farkındalık kazaması, kendi yaşantıları sonucu duygularını, güçlü ve zayıf yönlerini farkederek kendini tanıması süreci olarak ifade eder. Genel olarak duyuşsal alan duygularla ve duygusal kişilik özellikleriyle ile alakalı öğrenme alanı olarak tanımlanır (McKenzie vd., 2017). Krathwohl'a (1964) göre duyuşsal alana ait anahtar kavram içselleştirme kavramıdır. Ve bu süreçte bir duruma ya da bir olguya yönelik farkındalık sağlanır, olumlu tutum geliştirilir ve tüm bunlar içselleştirilerek değer yargıları geliştirilir. Balaban Salı'nın (2006) Price'tan (1998) aktardığına göre, bireyin bir olay karşısında ortaya çıkan duyguları, bu duyguların fark edilmesi, açığa vurulması ve davranışların bu duygularla şekillenmesi duyuşsal alanın çalışma konularıdır. Duygular bireylerin yaşamlarını doğrudan etkiler, yön verir, alınan kararları şekillendirir ve inanç, ilgi, tutum, değer vb yönelimleri kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Balaban Salı, 2006). Malmivuori (2001) ise insanların olumlu ya da olumsuz birçok duyguları olduğunu ve duyuşsal alanın bu duygularla şekillenen ilgi, tutum, benlik algısı, etik, ahlaki eğilimleri ve değerleri içerdiğini belirtmiştir.

Duyuşsal alana ait öğrenmelerde ve becerilerde özümseme (içselleştirme) kavramı önemli bir yer tutar. Çünkü bireyler bir değeri ne kadar içselleştirirse o kadar benimser ve tutumları ona göre şekillenir (Akbaş, 2004). Duyuşsal alan hedefleri toplumsal değerlerle yakından ilişkilidir. Toplumsal değerler ne kadar özümсенirse duyuşsal hedeflere ulaşmak o

kadar kolay olmaktadır. Bu hedeflerin bireylere aşamalı olarak, hem bilişsel ve psikomotor diğer hedeflerle hem de toplumsal değerlerle çelişmeden kazandırılması istenmektedir (Özçelik, 2016). Duyuşsal alan şemsiye bir kavramdır. Duyuşsal alanın sınırları net bir şekilde çizilememiştir ve duyuşsal alan tanımları farklılıklar göstermektedir. Fakar duyuşsal alanın daha kolay anlaşılabilmesi için bu kavramla ilgili açık olmakta fayda olduğu düşünülmektedir. Duyuşsal alanla ilgili kavramlar çoğu zaman karıştırılıp birbirleri yerine kullanılabilir. Bu açıdan duyuşsal alan ile ilgili daha anlaşılır ve net bilgiler edinebilmek için duyuş, duygu, duyuşsal eğitim gibi ilgili bazı terimlerin incelenmesi gerekebilir.

Duyuşun geniş çerçevede olarak kabul görmüş tek bir tanımı yoktur. Genellikle duygularla alakalı olduğu için akıl ve mantık dışı kalan bir alan olarak düşünülmektedir. Bilişsel alan zihinle ve mantıkla ilişkilendirilirken duyuşsal alan duygular ve kalple ilişkilendirilmektedir (Bacanlı, 1999). Duyuş insan doğasının mantık dışındaki zihinsel yönleri olarak düşünülebilir. Bunun yanında benlik algıları ve insan ilişkileriyle birlikte neyin iyi, neyin doğru olduğu sorusu duyuş tanımına değer, ahlak ve etiği eklemek gerekliliği doğurmaktadır (Beane, 1990; akt. Bacanlı, 1999). Başka bir şekilde ‘‘duyuş, hissel, duygusal düzeyde etki etme, etkide bulunma, değiştirme, değişmesine sebep olmak gibi özellikleri ifade eden, zihinde duygusal bir iz oluşturan bir kavram şeklinde de tanımlanabilir’’ (Abalı 2019, s.12).

Demirel (2020b) tarafından duyuş ‘‘davranış, mizaç, güdü, tercih, zevk ve değerlerle ilgili olarak tanımlanmıştır. Yine Demirel (2020b, s.39) ‘‘ilgi, tutum, özgüven, yurt sevgisi, insanlığı sevme ve sayma, ulusal ülkülere bağlılık, fikirlere karşı hoşgörülü olma gibi insani özellikleri’’ duyuşsal özellikler olarak belirtmiştir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda duyuş duyguları oluşturur, benlikle ilgilidir ve ilgi, tutum, değer, ahlak, güdü, alışkanlık gibi duyuşsal davranış ve duygusal niteliklerden oluşmaktadır. Yani duyuşsal özellikler bireye yeterince kazandırılabilirse birey hem duygularını tanımış hem de kişiliği gelişmiş bir birey olur (Otluoğlu, 2002).

Bacanlı’nın (1999, s.10) aktardığına göre Beane eğitim programında duyuşun bulunabileceği sekiz yer olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

- ‘‘Duyuşsal eğitimi doğrudan üstlendiğini ilan eden eğitim programları.’’
- ‘‘Duyuşsal eğitimi açıkça ilan etmeyen, ama gizliden gizliye duyuşsal eğitimi içeren eğitim programları. ‘’
- ‘‘Nesne ve biçimleri takdir etmeyi öğretmeye yönelik eğitim programları. ‘’
- ‘‘Çeşitli konularda duyuş içeren programlar.’’
- ‘‘Duyuştan arınmış olarak düşünülen ama duyuşsal anlamları olan programlar.’’

- “Okulun kuramsal özellikleri.”
- “Gençlerin yaşantı, tutum ve eğilimleri.”
- “Hedeflerin ifadesi, sınıf süreçleri, vb.”

Duygu ise bir şeyi yapma eğilimi olarak kabul edilir ve kendiliğinden oluşan motivasyon ve duygusal tepkileri barındırır. Duygular hem düşüncelerimizi hem de davranışlarımızı etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında duyguların insan yaşamındaki ve sosyal yaşantıdaki rolü oldukça önemlidir (Gömlüksiz ve Kan, 2012). Goleman (2019), mantıksal düşünme ve buna bağlı doğru karar alma sürecinde duyguların bireye rehberlik yaptığını, en az IQ kadar duygusal zekanın da önemli olduğunu vurgulamıştır. Goleman’a (2019, s.46) göre “bilişle duyusun yani zihinle kalbin uyumunu yakalamak bireye önemli katkılar getirecektir”.

Duygusal yönü ağır basan öğrenmeler duyuşsal öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Eğitim, bireylerin gelişimlerine yön vermek ve bireyleri her açıdan desteklemek gibi görevleri yerine getirirken sadece bilişsel ve fiziksel yönlerden değil duyuşsal yönde de gelişimi desteklemelidir (Sevgi ve Özden, 2006). Alman şair Goethe, "öğrenebildiğimiz her şey, sevdiklerimizdir" diyerek biliş ve duyuş arasındaki derin bağa doğrudan işaret etmiştir. İnsanlar ilgi duydukları ve sevdikleri şeyi öğrenmeye eğilimlidirler. Öğretilenler derin bir sevgiyle insana taşındığında daha da derinleşir. Tüm bunlar bireyi değiştirecek ve dünyaya bakış açısını farklılaştıracak kadar etkili olabilir" (Zajonc, 2006). Bunlar göz önünde bulundurulduğunda duyuşsal özelliklerin bireyin davranışlarına yön verdiği ve öğrenme sürecinde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir (Balaban Salı, 2004).

Duyuşsal öğrenmeler tek başına bir öğretim hedefi olarak belirlenebilir. Bunun yanı sıra bilişsel hedeflerin gerçekleşmesini destekleyici bir araç olarak da işlev görebilir (Tekin, 2023). Yani duyuşsal özellikler bilişsel özelliklerin kazanılmasını ve kalıcı olmasını kolaylaştırabilir. Bu yüzden eğitimciler öğrencileri için düzenledikleri öğrenme ortamlarında duyuşsal ve bilişsel öğrenmeler arasında bağ kurmaya özen göstermelidir (Hall, 2005).

Sağlanan öğrenme ortamları sadece bilişsel öğrenmeleri desteklemek için değil duyuşsal öğrenmelerin gerçekleşmesi içinde oldukça önemlidir. Öğretmen ve öğrencinin karşılıklı paylaşım yapabildiği ve etkileşim içinde olduğu, herkesin kendini değerli hissedebileceği ortamlarda en etkili öğrenmeler gerçekleşebilir. Bunun yanında zengin öğrenme yaşantıları da duyuşsal öğrenmeler açısından oldukça önemlidir. Çünkü ne kadar zengin öğrenme yaşantıları sağlanırsa öğrenme o ölçüde kolaylaşır. Bu yaşantıların birçok duyumuza hitap etmesi, öğrenciye başarı duygusunu tattıracak şekilde ilginç ve dikkat çekici olarak planlanması yerinde olacaktır (Büyükkaragöz, 1997; Hall, 2005; Senemoğlu, 2023).

Bu açıdan bakıldığında öğrenme ortamlarında karşımıza çıkan sorunlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara yönelik incelendiğinde bilişsel alana ağırlık verildiği, çoğunlukla bilişsel alana yönelik sorunlar üzerinde durulup bunlara çözüm önerileri getirildiği görülmektedir. Fakat duyuşsal öğrenmeler öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Gömleksiz, 2003). Bunu destekleyecek şekilde Senemoğlu (2023) duyuşsal giriş özelliklerinin öğrencinin öğrenme performansını yüksek oranda etkilediğini belirtmektedir.

Duyuşsal özelliklerin eğitim öğretim sürecindeki tüm etkinliklerde bireyin performansını artırıcı etkisi olduğunu gözlemlemekte mümkündür. Öğrenme konusunda kendine değer verme, öğrenmeden haz alma, kendi öğrenme sorumluluğunu alabilme, yüksek motivasyon, başarı azmi gibi duyuşsal nitelikler, bunları barındırmayan bireylere göre daha etkili öğrenmeler doğurur (Otrar, 2015). Kaygı ve uyarılmışlık düzeyi de bireyin eğitimsel etkinlikleri üzerinde belirleyici etkiye sahiptir (Akbaba, 2021; Aydın, 2016; İkiz, 2021). Aynı zamanda duyuşsal özellikleri sadece eğitim süreci içerisinde değerlendirmemek gerekir. Çünkü kişiler arası ilişkilerde, etkili iletişimde, kişisel algılama ve anlamlandırma süreçlerinde duyuşsal özellikler önemli etkilere sahiptir. Yani kaygı, güven, yalnızlık hissi, zevk alma, huzursuz hissetme gibi duyuşsal tepkiler insanların sosyal ilişkilerinde ve düşünme biçimlerinde oldukça önemli rol oynar (Otrar, 2015).

Bloom'a (1997) göre duyuşsal alan öğrencilerin davranışsal olarak gözlemlenebilecek her türlü öğrenme görevine gönüllü olup olmayacağına belirleyici etkiye sahiptir. Buradan yola çıkılarak duyuşsal unsurların öğrenme üzerinde daima işlevsel bir yapısı olduğu söylenebilir. Yani sahip olunan duygular davranışlarımızın ortaya çıkmasında etkilidir, bu sebeple aslında her eylemimiz duyuşsal unsurlar barındırmaktadır. Bu nedenle duyuşsal unsurların ihmal edilmesinin öğrenmeleri olumsuz bir şekilde etkileyebileceği belirtilebilir. Birçok araştırmacı duyuşsal alanın ihmal edilmesinin eğitim sisteminin başarısızlığına sebep olacağına dair görüşlerini bildirmişlerdir (Beane, 1985; Combs, 1982). Fakat okullarda duyuşsal alanı zaman zaman geri plana atma ve daha çok bilişsel hedefler üzerinde durma eğilimleri görülmektedir. Çünkü duyuşsal alan kendi yapısı bakımından bazı zorluklar barındırmaktadır ve bu zorlukların aşılması uzun ve zorlu bir süreç gerektirebilmektedir (Abalı, 2019).

Senemoğlu (2023) ise benzer şekilde duyuşsal alan becerilerinin hem kazandırılması süreci hem de ölçülmesinin zorluklarını vurgulayarak bu sebeplerden dolayı duyuşsal alanın üzerinde yeterince durulmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Birnie'ye (1978) göre tercih edilen yöntem teknik ve materyaller duyuşsal öğretime uygun değildir çünkü nitelikli ve kalıcı duyuşsal öğrenmeler için kullanılacak yöntem ve teknikler uzun zaman almaktadır.

Birnie (1978) aynı zamanda duyuşsal öğrenmelerin ölçülmesinin zorluğuna değinmiş, başarılı ölçümler yapılabilecek teknik ve araçların geliştirilmesi ve kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Günümüz eğitim sistemine bakıldığında ise bilişsel davranışlara ulaşma düzeyinin sıklıkla kontrol edildiği fakat duyuşsal davranışların planlı bir şekilde kazandırılmaya ve ölçülmeye çalışılmadığı görülmektedir. Aynı zamanda bir sonraki kademeye geçmek için yapılan sınavların bilişsel yeterlilikleri ölçtüğü bilinmektedir. Çünkü bilişsel özelliklerin öğretimi de ölçülmesi de daha kolay gerçekleşmektedir (Akbaş, 2004). ‘‘Zaten duyuşsal alana ilişkin yapılan en büyük eleştirinin belirlenemez ve ölçülemez olarak düşünülmesinden kaynaklandığı bilinmektedir’’ (Balaban Salı, 2006, s.136).

Tüm bunlar göz önünde bulundurularak söylenebilir ki duyuşsal özelliklerin gelişimi okul öncesi dönemde başlar ve okulda devam eder. Bireyin kazanması beklenen duyuşsal davranışlar için hem aile hem çevre hem de okulun birlikte uzun süreli ve tutarlı bir çalışma gerçekleştirmesi gerekmektedir (Özçelik, 2016). Özetle duyuşsal alan kendi doğası gereği zorlukları eğitimciler tarafından kabul edilmiş bir alandır. Eğitim, psikoloji, felsefe gibi birçok alana konu olmuş ve olmaya devam etmektedir.

2.3.1. Taksonomi Bağlamında Duyuşsal Alan

‘‘Taksonomi, istendik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralanmasına denir’’ (Sönmez, 2020, s.41). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki kazandırılmak istenen davranışlar bilişsel, duyuşsal, psikomotor olmak üzere üç alanda sınıflandırılabilir. İdeal bir öğretim programı tasarlanırken bilişsel, duyuşsal, psikomotor tüm öğrenme alanları göz önünde bulundurulmalıdır. Bilişsel alanda zihinsel öğrenmeler baskındır, psikomotor alanda zihin ve kas koordinasyonu gerektiren beceriler yer almaktadır. Duyuşsal alan ise ilgi, tutum, değer, öz-yeterlik, kaygı, benlik gibi çeşitli duyguları ve bu duygulardan etkilenecek ortaya çıkan çeşitli davranışları içermektedir (Yeşilyurt, 2016). Bu alanlar birbirinden kopuk değildir. Biliş, duyuş ve deviniş arasında birbirinden bağımsız düşünilemeyen, iç içe geçmiş bir süreç bulunmaktadır. Bir davranış ya da konu bu üç alandan birinde ya da üçünde birden öğrenmeler barındırabilir (Otrar, 2015; Sönmez, 2020).

Bununla birlikte bilişsel alanın bilgi basamağındaki bazı öğrenmeler olmadan duyuşsal hedeflere ulaşmak mümkün olmayabilir. Çünkü kişiler bilmediği bir duruma ya da nesneye yönelik sevgi, ilgi, nefret gibi duyuşsal tepkiler geliştiremeyebilir (Sönmez, 2020). ‘‘Yabancı dil öğrenmeye istekli olma’’, ‘‘matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme’’ gibi

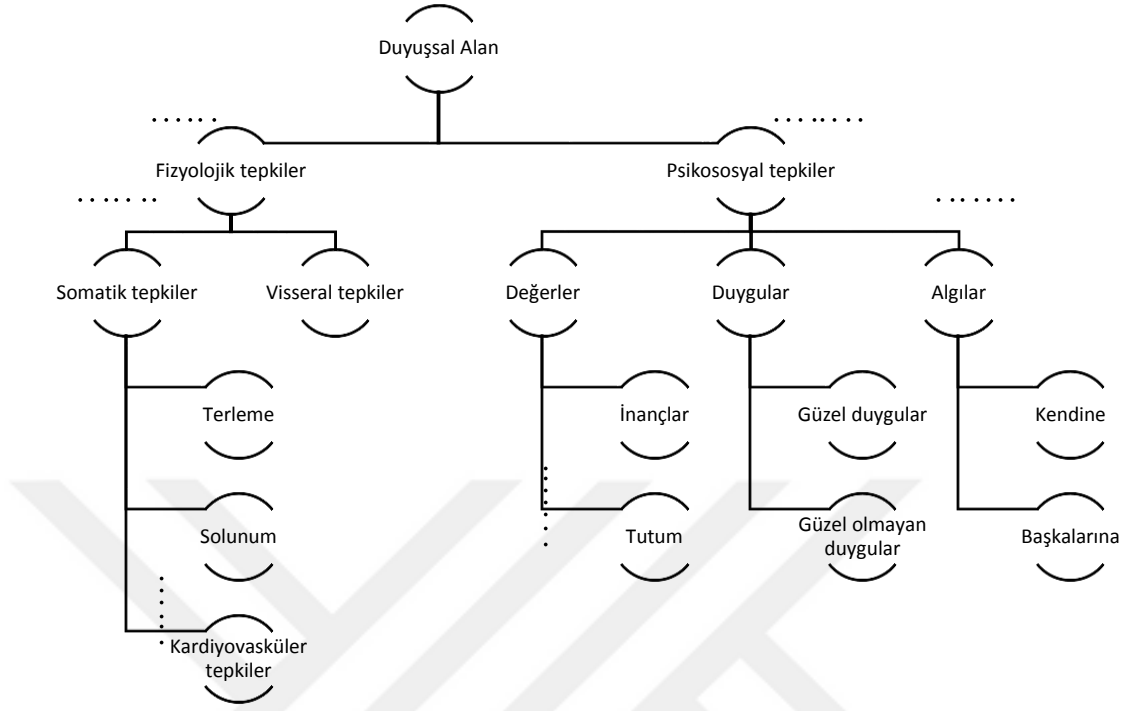
öğretim hedefleri öğretim süreci sonunda kazanılması beklenen eğitim hedeflerine örnek verilebilir. Bir öğrencinin bir dersi öğrenmeye istekli olması, okulunu, öğretmenlerini ve arkadaşlarını sevmesi, olumlu tutum geliştirmesi, kaygı duyması, benlik algısı, güdülenmişlik düzeyi vb. duyuşsal alan davranışları içerisinde yer alır. Bu bağlamda duyuşsal alan bir olayın ya da olgunun farkına varmayla başlar, ona duyulan ilgi ile devam eder ve dikkat etme ile başlayıp, değer yargısı geliştirip yaşam felsefesi edinmeye kadar uzanan çeşitli becerilerin kazandırılmasını hedefler (Senemoğlu, 2023; Sezer, 2008).

Bazen okul iklimi bazen de öğretmenlerin kendi inisiyatifi sebebiyle, tutumlar, değerler gibi duyuşsal davranışların ölçülmesinde bazı isteksizlikler veya zorluklar yaşanabilmektedir. Bu nedenle duyuşsal hedeflerin kazandırılması ve değerlendirilmesi genellikle örtük programa bırakılmaktadır. Bean'de (1985) duyuşsal eğitimin programlarda soft kalmış bir bölüm (soft side) olduğunu sıklıkla belirtmektedir. Alanyazında duyuşsal alana yönelik çeşitli araştırmacılar tarafından yapılmış birçok taksonomi mevcuttur. Bu taksonomilerden eğitim alanında en sık kullanılanı Krathwohl ve arkadaşları tarafından geliştirilen duyuşsal alan taksonomisidir. Bu taksonomiden farklı yönlere değinen çeşitli taksonomiler de mevcuttur. Bunlardan bazıları şu şekilde özetlenebilir:

G. De Landshere taksonomisinde duyuşsal alan dışsal uyarıcıya kişisel tepkide bulunma ve kişisel olarak başlatma olacak şekilde ikiye ayrılmıştır. Dışsal uyarıcıya kişisel tepkide bulunmayı da kendi içinde üç alt basamağa ayırmıştır (Sönmez, 2020).

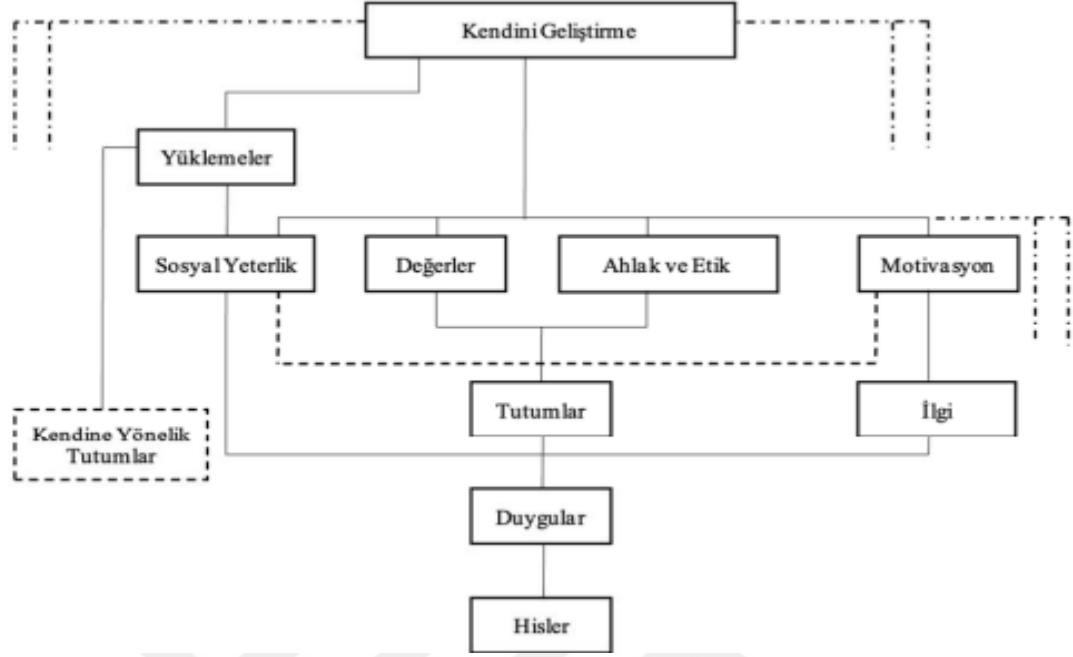
Foshay (1978) tarafından yapılan başka bir taksonomide öğrenmenin altı temel alanı olduğunu belirtilmiştir. Bu alanlar zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel, estetik ve manevi alanlardır. Duygusal, estetik ve manevi boyutlar öğrenmenin duyuşsal bileşenlerine dikkat çekmektedir.

Gephart ve Ingle taksonomisinde duyuşsal alan iki temel kategoriye ayrılmıştır. Bunlar fizyolojik ve psikososyal tepki kategorileridir. Fizyolojik tepkiler solunum, terleme gibi tepkileri içerirken psikososyal tepkiler algılar, duygular, değerler vb. içermektedir (Bacanlı, 1999; Bohlin, 1998; Karagöl ve Adıgüzel, 2022;). Bu taksonominin Krathwohl vd.'nin (1964) taksonomisinde bulunmayan birçok davranış ve kavramı içermesine rağmen motivasyon gibi duyuşsal alanla yakından ilgili bazı kavramları da ihmal ettiği görülmektedir. Gephart ve Ingle taksonomilerinin tam olarak kapsayıcı olmadığını düşünerek farklı kategorilerin ve kavramlarında eklenebileceğini ifade etmek amacıyla noktalı yerler bırakmışlardır (Bohlin, 1998).



Şekil 5. Duyuşsal Alan (Gephart ve Ingle, 1976; akt. Bohlin, 1998).

Diğer bir duyuşsal alan taksonomisi Martin ve Briggs (1986) tarafından geliştirilmiştir. Taksonomide yer alan düz çizgiler ögeler arasındaki doğrudan ilişkileri, kesikli çizgiler ögeler arasındaki dolaylı ilişkileri ve kesikli noktalı çizgiler duyuşsal alanın zamanla geliştirilebilecek bölümleri belirtmektedir. Bu taksonomide kendini geliştirme ögesi diğer tüm ögeleri içerdiği için sıralamanın en üst basamağında yer almaktadır. Diğer basamaklarda ortak olarak tutum, değer, duygu, ilgi, sosyal yeterlik, his, motivasyon, ahlak ve etik gibi birçok öge yer almaktadır. Bireylerin kendini geliştirmesi için sağlam değer yargılarına sahip olması, ahlaki ve etik ilkeler edinmiş olması ve motivasyon sahibi olması gereklidir. Değer, ahlak ve etik kavramlarını ise tutumlar şekillendirir. Tutumların ön koşulu duygular ve duyguların ön koşulu hislerdir. Motivasyonun ön koşulu ise ilgidir.



Şekil 6. Duyuşsal Alan Taksonomisi (Martin, 1989, s.11)

Duyuşsal alan taksonomilerine verilebilecek örnekler çoğaltılabilir. Bu sınıflandırmalardan en çok bilinen, kabul görmüş ve kullanılmakta olanı Krathwohl ve arkadaşları (1964) tarafından geliştirilmiş olan taksonomidir. Krathwohl sınıflandırmasında duyguların öğrenmeler üzerinde nasıl etkileri olduğu üzerinde durmuş ve duyuşsal alanı buna göre açıklamaya çalışmıştır. Bu sınıflandırma bilişsel alan sınıflandırmalarında olduğu gibi aşamalı olarak kolaydan zora yapılandırılmıştır. Duyuşsal alan basamakları alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme olmak üzere beş kategoriye ve bu kategorileri de kendi içinde alt-kategorilere ayrılmıştır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Taksonominin genel hatları şu şekilde açıklanabilir (Krathwohl vd., 1964):

1. Alma: Alma basamağı taksonominin en alt basamağıdır. Birey belirli uyarıcıları fark eder ve uyarıcıyı almaya yönelik isteklidir. Alma basamağı almaya açıklık, farkındalık ve kontrollü/seçici dikkat olmak üzere üç alt basamaktan oluşur. Almaya açıklıkta birey uyarıcıyı fark etmeye ve dikkatini ona yöneltmeye isteklidir. Farkındalıkta birey uyarının bilincindedir. Kontrollü/seçici dikkat basamağında ise birey birçok farklı uyarın içinden dikkatini verdiği uyarıcıyı seçebilmektedir.

2. Tepkide bulunma: Tepkide bulunma basamağında birey çevreden gelen uyarıcılara tepkide bulunur. Uysallık, isteklilik ve doyum olmak üzere üç alt basamaktan oluşur. Uysallıkta birey yaptığı şeyin gerekliliğini kabul etmese de kendisinden isteneni yapar. İsteklilikte birey kendi seçimi sonucunda gönüllü olarak hareket geçer. Doyum basamağında bireyin yaptığı işten zevk alması söz konusudur.
3. Değer verme: Değer verme basamağı bireyin bir değeri kabul etmesi, tercih etmesi ve kararlılıkla bu değeri benimsemesi ile ilgilidir. Değeri kabullenme, değeri yeğleme ve değere adanmışlık olmak üzere üç alt basamaktan oluşur. Değeri kabullenme, geçici olabilecek tutarlı inanç ve tutumları içerir. Değeri yeğlemede birey değeri sadece kabul etmekle kalmaz o değere yeterince bağlılık gösterir. Değere adanmışlık aşamasında birey büyük bir inanç, kararlılık ve sadakat gösterir.
4. Örgütlenme: Örgütlenme basamağında birey benimsediği değeri başka değerlerle ilişkilendirip, birleştirip kendi değer sistemini kurabilir. İki alt basamağı vardır. Bunlar değeri kavramsallaştırma ve değeri örgütlenme basamaklarıdır. Değeri kavramsallaştırma aşamasında birey yeni bir değeri önceden edindiği değerlerle ya da edinebileceği yeni değerlerle ilişkilendirir. Değeri örgütlenme aşamasında ise birey ilişkilendirdiği değerleri bir araya getirerek düzenli bir hale sokarak kendi değer sistemini kurmuş olur.
5. Kişilik haline getirme: Bu aşamada birey bazı değerleri içselleştirir ve ona uygun davranmaya başlar. Sergilenen bu tutarlı davranışlar artık bireyin dünya görüşünü yansıtmaktadır. Genelleşmiş örüntü ve karakterlenme olmak üzere iki alt basamağa ayrılır. Genellenmiş örüntü aşamasında birey dış dünyayı kendi değer sistemine uygun olarak görür ve buna göre davranır. Karakterlenme aşamasında tutarlı yaşam felsefesi gelişir, içselleşme süreci tepe noktasına varmış durumdadır.

Tablo 1

Duyuşsal Alan Taksonomisi (Krathwohl vd., 1964, s. 37)

1.0 Alma	1.1 Farkındalık					İ L G İ			
	1.2 Almaya Açıklık								
	1.3 Kontrollü/Seçici Dikkat								
2.0 Tepkide Bulunma	2.1 Uysallık								
	2.2 İsteklilik	U Y U M G Ö S T E R M E	D E Ğ E R	T U T U M	T A K D İ R				
	2.3 Doyum								
3.0 Değer Verme	3.1 Değeri Kabullenme								
	3.2 Değeri Yeğleme								
	3.3 Değere Adanmışlık								
4.0 Örgütlenme	4.1 Değeri Kavramsallaştırma								
	4.2 Değeri Örgütlenme								
5.0 Kişilik Haline Getirme	5.1 Genelleşmiş Örüntü								
	5.2 Karakterlenme								

Krathwohl vd.'nin (1964) taksonomisinde ilk basamaktan son basamağa kadarki süreç içselleştirme süreci olarak adlandırılmakta ve duyuşsal davranışlar bu aralığa yerleştirilmektedir. Bu duyuşsal yapılar geniş bir anlam aralığına sahip olduğu için taksonomi içerisinde birden fazla basamakla ilişkilendirilmiştir. İlgili genellikle taksonominin alt seviyelerindeki davranışları tanımlarken kullanılan bir terimdir. Değere adanmışlık basamağına ve daha üst basamaklardaki davranışları tanımlamak için kullanıldığı çok nadir görülür. Takdir etme bireyin bir olay ya da olgunun çeşitli yönlerine katılması gibi basit davranışları ve çeşitli uyaranlara yönelik duygularını ifade eder. Dolayısıyla takdir etme terimi taksonomide en alt ve en üst basamaklardaki davranışları tanımlamak için kullanılmamaktadır. Benzer şekilde tutum ve değer terimleri; bir davranış coşku, sıcaklık gibi belirli bir duygu yoğunluğuyla göstermekten, değerleri sahip olduğu değerlerle karşılaştırmaya kadar geniş bir kapsamda kullanılmaktadır. Uyum gösterme ise bütün basamaklar arasında en geniş anlam aralığına sahip terimdir (Krathwohl vd., 1964). Bu terimler anlam bakımından taksonomik basamakların ortasında birbirleriyle örtüşmektedir. Her terim, başka en az bir terimle örtüşmektedir fakat sadece ilgi teriminin en alt ve uyum gösterme teriminin en üst noktaları başka terimlerle kesişmemektedir. Krathwohl vd.'nin (1964) duyuşsal alan taksonomisinde anahtar terim "içselleştirme" terimidir. İçselleştirme

süresinde bir tutum veya değer giderek bireyin bir parçasına haline gelmeye başlar ve bu taksonomi içselleştirme sürecine dayanmaktadır. Bireyin bir basamağı içselleştirebilmesi için altındaki basamakları da özümsemesi gerekmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2012).

2.3.2. BİLSEM ve Duyuşsal Alan

Özel yetenekli kişilerin tespit edilmesi, özelliklerinin bilinmesi ve bu kişilerin doğru yönlendirilmesi toplumsal fayda sağlayabilmek açısından oldukça önemlidir (Çitil ve Ataman, 2018). 2018 tarihli MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel yetenekli bireyler "yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Bilim ve Sanat Merkezleri, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek, yeteneklerini geliştirip kapasitelerini arttırmak ve araştırma becerilerini geliştirip performanslarını en üst düzeye çıkarabilmek için destek eğitimler almaları amacıyla açılan eğitim kurumlarıdır (MEB, 2018; Girgin, 2020). Özel yetenekli öğrenciler diğer akranlarına göre farklı düşünür, farklı öğrenir ve farklı tepkiler verir. Duygularını diğer bireylere göre daha yoğun yaşayan ve daha hassas yapıda öğrencilerdir. Aile ve çevrelerinin kendilerinden yüksek beklenti içinde olmasından kaynaklı mükemmeliyetçi olabilir, bunun bir sonucu olarak olası bir başarısızlık durumunda düşük benlik saygısı geliştirebilirler. Çoğu zaman yalnızlaşıp depresif olma eğilimi de gösterebilirler (Ataman, 2012; Davis vd., 2011; Özbay, 2013; Özbay ve Palancı, 2011).

Tüm bu özellikler sebebiyle özel yetenekli bireyler sosyal-duygusal anlamda çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir. Literatürde özel yetenekli bireylerin duygusal zorluklar karşısında akranlarına göre daha az dayanıklı olduğu ve sorunlarla daha zor başa çıkabildiği belirtilmektedir (Blass, 2014; Çitil ve Ataman, 2018). Çünkü bu öğrenciler hem fiziksel hem duygusal hem de akademik anlamda eşit gelişim gösterememektedir. Kendilerini en hızlı geliştirdikleri alan bilişsel alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Duyuşsal alan becerilerinde ise akranlarından geride gelmektedirler (Ataman, 2012).

Özel yetenekli öğrenciler BİLSEM'lerde bilişsel açıdan desteklenip, üst düzey akademik performans göstermek için eğitim almaktadırlar. BİLSEM'ler öğrencilerin yeteneklerine göre tasarlanmış proje tabanlı, disiplinler arası ve farklılaştırılmış eğitim programlarıyla özgün ürünler, projeler ve üretimler gerçekleştirmelerini sağlar (Özbay, 2013). Örgün eğitim kurumlarında uygulanan standart öğretim programları, normal gelişim

düzeyindeki bireylerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlandığı için özel yetenekli öğrencilerin gereksinimlerini tam anlamıyla karşılayamamaktadır. Farklaştırılmış eğitim, özel yetenekli öğrencilerin bireysel akademik algılarına olumlu etki ederek, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlar. BİLSEM’lerde gerçekleştirilen tüm etkinliklerin temelinde, ileri düzeydeki öğrencilerin proje üretme ve geliştirme çalışmalarına yönlendirilmeleri yer almaktadır (Çelikten, 2017). Fakat bu süreci azim, kararlılık ve isteklilikle sürdürebilmek için duyuşsal beceriler yönünden de gelişim göstermeleri gerekmektedir. Burada BİLSEM’lerde uygulanan programların her açıdan ne kadar önemli oluğu görülmektedir.

Özel yetenekli bireylerin toplumda var olmaları ve toplumsal fayda sağlamaları için, sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmeleri ve aynı zamanda yüksek akademik başarı göstermeleri için duyuşsal ihtiyaçların yeterli düzeyde karşılanması gerektiği düşünülmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, özel yetenekli bireylerin duyuşsal alanda fazlasıyla kırılgan olması sebebiyle BİLSEM programlarında duyuşsal alan becerilerine gereken hassasiyetin gösterilmesi oldukça önem kazanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında BİLSEM öğretim programlarının sadece akademik başarı odaklı değil aynı zamanda duyuşsal becerilerin geliştirilmesi odaklı olması gerektiği söylenebilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırma konusu dikkate alınarak, bu başlık altında araştırma ile ilgili olan yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen bazı araştırmalar ve sonuçları hakkında bilgiler sunulmaktadır. Duyuşsal alanla ilgili literatür taramasının sonucunda yapılan çalışmaları genel hatlarıyla kuramsal çalışmalar ve duyuşsal program tasarımları-uygulamaları, programlarda duyuşsal kazanımlara ne kadar yer verildiğine dair çalışmalar, merak-tutum-motivasyon gibi duyuşsal becerilerin başarıya etkisi ve birçok değişkene göre incelenmesiyle ilgili çalışmalar, değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar şeklinde sınıflandırılabilir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

- Kuramsal ve duyuşsal eğitim programlarıyla ilgili olan çalışmalara yönelik örnekler şu şekilde sıralanabilir:

Gömlüksiz ve Kan (2012) çalışmalarında eğitimin duyuşsal boyutunu ve duyuşsal öğrenmeyi kuramsal çerçevede ele almışlardır. Araştırmacılar ilgili literatürü inceleyerek duyuşsal boyutun yeri ve önemini ortaya koymaya çalışmışlardır. Yapılan incelemeler sonucunda

duyuşsal eğitimin ve duyuşsal öğrenmelerin zorluklarına ve zamanda duyuşsal hedeflere ulaşmada karşılaşılan engellere değinilmiştir. Yapılan derleme çalışmanın sonucunda bir bilginin ya da konunun öğrenilmesi için onu sevilmesi, ona karşı ilgi duyulması ve olumlu tutumlar beslenmesinin önemi açıklanmaktadır. Tüm bu duyuşsal değışkenlerin öğrenmeler üzerinde kolaylaştırıcı etkisi olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda duyuşsal gelişimin gerçekleştiğı tek yerin okullar olmadığı, duyuşsal öğrenmelerin önce ailede başladığı, çevrede devam ettiği ve okul yaşamıyla sürdürüldüğü sonuçlarına ulaşılmış ve bazı önerilerle çalışma tamamlanmıştır.

Yeşilyurt (2016) ise yaptığı çalışmada toplumsal yaşantıda birçok sorunla karşılaşıldığını belirtmiş ve bu sorunların çözümünde duyuşsal alanın nasıl bir yer tuttuğunu, aynı zamanda bu sorunların çözüme ulaştırılması sürecinde ne gibi zorluklarla karşılaşılmakta olduğunu incelemiştir. Çalışma 2015-2016 yıllarında Konya ilinde farklı dört okulda görev yapmakta olan toplam 44 öğretmenle durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcılar tarafından hem toplumsal yaşantıda hem de okullarımızda trafikte, sokakta, hastanede ya da bir kurumda sıra beklerken vb. saygısızlık, bencillik, şiddet gibi birçok sorunla karşılaşıldığı belirtilmiştir. Buna ek olarak toplumsal sorunların üstesinden gelebilecek bireyler yetiştirilmesi gerektiğı fakat eğitim programlarında duyuşsal eğitime bunu sağlayacak kadar önem verilmediğı sonucuna da ulaşılmıştır.

Güngör (2019), nicel araştırma çerçevesinde nedensel karşılaştırma yöntemi ile yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında 5. Sınıf seviyesinde ingilizce dersi için hazırlanan öğretim programını duyuşsal alan açısından incelemiştir. Aynı zamanda bu programın uygulandığı okullar ile uygulanmadığı okullar arasında öğrencilerin başarıları arasında herhangi bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, Iğdır ilindeki 47 ortaokuldan seçilen 366 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda duyuşsal alan boyutunda, programın uygulandığı ve uygulanmadığı okullar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir.

Kılbaş (2019) tez çalışmasında fen bilimleri başarıları, fene yönelik motivasyon ve kaygının duyuşsal öğrenme temelli öğretim uygulamalarından nasıl etkilendiğini incelemiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tek grulu zayıf deneysel desen benimsenmiştir. Örnekleme İzmir ili Menderes ilçesinde bir özel okulun 23 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada 7. Sınıf seviyesinde fen bilimleri dersine ait bir ünite seçilmiş ve bu üniteyle ilgili öğrencileri motive edici ve onları duyuşsal yönden destekleyici farklı yöntem ve tekniklerle ders işleniş planlanmış ve 6 hafta boyunca bu ünite duyuşsal öğrenme

temelli yöntem tekniklerle işlenmiştir. Bu süreçten önce ve ünitenin tamamlanmasından sonra motivasyon ölçeği, kaygı ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda ön test ve son test puanlarına bakıldığında motivasyon ve kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmezken, fen başarısı puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Duyuşsal açıdan çeşitli yöntem ve tekniklerle desteklenen öğretim uygulamalarının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Başka bir tez çalışmasında Başak (2020), öğrenci velilerinin fen bilimleri öğretmenlerinden duyuşsal alan ile ilgili beklentilerinin neler olduğunu ve velilere göre fen bilimleri öğretmenlerinin nasıl özelliklere sahip olması gerektiğini araştırmıştır. Araştırma Van ilinde beş farklı okulda okuyan öğrencilerin velilerinden oluşan toplam 320 kişilik bir grupta yürütülmüştür. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 5’li likert tipi hazırlanmış duyuşsal alana yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Veri çözümlemesinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde velilerin fen bilimleri öğretmenlerinden öncelikle çocuklarına örnek olmalarını beklediği görülmüştür. Öğretmenlerin toplumsal norm ve değerleri benimsenmiş ve buna göre davranıyor olması veliler tarafından önemsenmiştir. Veliler fen bilimleri öğretmenlerinden duyuşsal gelişimi akademik başarıdan daha fazla önemsellerini ve çocuklarına sadece anlatarak değil yaşayarak rol model olmalarını beklediklerini belirtmişlerdir.

Karagöl ve Adıgüzel (2022), duyuşsal alanı ve duyuşsal alan taksonomilerini kuramsal çerçevede ele almayı ve incelemeyi amaçladıkları bir derleme makale çalışması yapmışlardır. Alanyazındaki duyuşsal alan taksonomileri incelenmiş, benzer ve ayrılan yönleri ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda duyuşsal alanın çok geniş bir çalışma alanına sahip olduğu birçok farklı değişkeni kapsayan şemsiye bir kavram olduğu ve sınırlarının belirlenmesinin zor olduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal alan basamaklarının aralarında ön koşul ilişkisi olduğu ve bir üst basamağa çıkmanın ön koşulu olarak bir önceki basamağın içselleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Tek bir taksonominin duyuşsal alanı anlamak için yeterli olmadığı, farklı bir çok taksonominin duyuşsal alanın farklı birçok noktasına değindiği belirtilerek konuyla alakalı bazı önerilerde bulunulmuştur.

Aktepe ve Gündüz (2022) ise yaptıkları makale çalışmasında duygusal okur yazarlığın duyuşsal eğitim sürecindeki önemi üzerinde durmuşlar ve sürece uygun olacak şekilde örnek uygulamalara yer vermişlerdir. Nitel olarak yürütülen çalışmada döküman incelemesi yöntemi benimsenmiştir. Veriler çözümlenirken betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda duyuşsal eğitimin ve duygusal okur yazarlık

eğitiminin ihmal edilmesinin toplumsal birçok soruna sebebiyet verecek temeli oluşturabileceğini söylenmiştir. Bireylerin duyuşsal eğitimlerinin ve duygusal okur yazarlık açısından tam ve bütüncül gelişimlerinin gerçekleşmesini sağlamak için duyuşsal kazanımlara en az bilişsel ve psikomotor kazanımlar kadar önem verilip programlarda yer alması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin sadece bilişsel değil duyuşsal, sosyal- duygusal ve aynı zamanda ruhsal anlamlarda da desteklenmesinin önemi vurgulanmış ve konuyla ilgili bazı önerilerle çalışma tamamlanmıştır.

Çonoğlu (2023), ‘‘Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıktıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması’’ başlığıyla bir doktora tez çalışması yürütmüştür. Bu çalışmada çıktıya dayalı bir hemşirelik eğitimi program tasarlanmış ve bu programın uygulanmasının duyuşsal niteliklerin kazandırılmasına nasıl etki ettiği incelenmiştir. 2021-2022 yıllarında veriler toplanmış, öncelikle literatür taraması ve odak grup görüşmeleri yapılarak ihtiyaç analizleri tamalanmıştır. 37 kişi ile 4 farklı grupta 8 odak grup görüşmesi yapılmıştır. Tasarlanan programın uygulamasına ise 20 son sınıf hemşirelik öğrencisi katılmıştır. Program öğrenci merkezli olarak tasarlanmıştır. Bunu gerçekleştirebilmek için öğrenme-öğretme süreçleri grup çalışmaları, ters yüz sınıf tekniği, eğitsel oyunlar vb. öğrenciyi merkeze alan bir çok farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle zenginleştirilmiştir. Programın uygulanışının ardında öğrencilerden gelen ilk dönütlerin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hemşirelik eğitime yönelik duyuşsal farkındalıklarının arttığı gözlemlenmiştir. Buna ek olarak tasarlanan programda öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşma yüzdesi en az %70 en fazla %100 olarak hesaplanmıştır.

Başka bir tez çalışmasında Uysal (2023) Türkçe eğitiminde okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesine yönelik hazırlanan ölçekleri incelemiş ve bu ölçeklerde duyuşsal alanın üzerinde ne kadar durulduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için ulusal tez merkezindeki konuyla ilgili tezler taranmış ve konuya uygun olduğu tespit edilen ölçekler döküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Aynı zamanda Bloom’un revize edilmiş taksonomisinin duyuşsal boyutuna göre ölçek maddeleri hiç değiştirilmeden doğrudan içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmacı tarafından Bloom’un revize edilmiş taksonomisinin duyuşsal aan boyutundaki sınıflandırma basamaklarına göre Veri toplama aracı olarak yenilenmiş Bloom taksonomisi duyuşsal boyut basamaklarına göre bir form oluşturulmuş ve bu form veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde Türkçe eğitimi alanında hazırlanan tezlerde kullanılan ölçeklerde duyuşsal alana yeterince yer verilmediği belirlenmiştir. Ölçek maddelerine bakıldığında duyuşsal alana yönelik olan maddelerin genellikle duyuşsal alan taksonomisinin alt

basamaklarında yer aldığı, daha üst basamaklarda çok az maddenin olduğu görülmüştür. Alt basamaklara ait ölçek maddelerinin daha çok çoktan seçmeli oluşu görülürken, duyuşsal alanın daha üst basamaklarına yönelik hazırlanan ölçek maddelerinin açık uçlu olduğu dikkat çekmiştir. Aynı zamanda incelenen tezler arasında doktora düzeyinde hazırlanan tezlerde kullanılan ölçeklerde yüksek lisans tezlerine göre duyuşsal alan boyutuna daha fazla yer verildiği belirtilmiştir.

- Programlarda duyuşsal kazanımlara ne kadar yer verildiğine dair çalışmalara yönelik örnekler şu şekilde sıralanabilir:

Akarsu (2017), ilköğretimin tüm sınıf seviyelerinde müzik dersi öğretim programı kazanımlarını duyuşsal alan açısından incelemiş ve kazanımların bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlara göre dağılımlarını tespit etmiştir. Araştırtmanın sonuçları bilişsel alan açısından incelendiğinde kazanımların çoğunlukla bilişsel alanın alt basamaklarında toplandığı, üst düzey bilişsel kazanımlara fazla yer verilmediği görülmektedir. Duyuşsal boyuta bakıldığında ise duyuşsal alan kazanımlarının bilişsel kazanımlara göre çok daha az olduğu ve tüm kazanımlar içinde yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Programda yer alan duyuşsal alan kazanımların ise genellikle taksonominin alt basamaklarında toplandığı tespit edilmiştir.

Güngör (2019) yüksek lisans tezinde ilköğretim 5. sınıf düzeyinde yabancı dil ağırlıklı olarak okutulan sınıflar için özel olarak tasarlanan ingilizce öğretim programını duyuşsal alan açısından incelemeyi amaçlamıştır. Programın uygulandığı ve uygulanmadığı okullar arasında nedensel karşılaştırma yöntemi benimsenerek duyuşsal boyut incelenmiştir. Araştırmaya Iğdır ili Merkez ilçesindeki okullardan seçilmiş 5. sınıfta okumakta olan 366 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında yabancı dil ağırlıklı ingilizce programın uygulandığı okullarla normal ingilizce öğretim programının uygulandığı okullar arasında duyuşsal alan açısından anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Bu durum araştırmacıyı ingilizce ders saatindeki artışın duyuşsal açıdan ingilizce dersine yönelik tutumlarda herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna götürmüştür. Çeşitli önerilerle çalışma tamamlanmıştır.

Sönmez (2020), 2019 Türkçe dersine ait öğretim programını duyuşsal açıdan incelemiş ve duyuşsal kazanımların tüm program içerisinde ne kadar yer aldığını tespit etmeye çalışmıştır. Bu incelemenin sonucunda duyuşsal alan kazanımlarının son derece az olduğu ve programda duyuşsal alana yeterince yer verilmediği saptanmıştır. Bu sebeple duyuşsal alana yönelik kazanımların nasıl hazırlanacağını tespit edip bununla ilgili örnekler

sunabileceği bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada duyuşsal alan kategorilere ayrılmış, 5. sınıf seviyesinden 8. sınıf seviyesine kadar her bir kategoriye ait kazanımlar yazılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda belirlenen duyuşsal alan kategorilerinin özellikle değerler eğitimi açısından oluşturulan kazanımları destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Programlar hazırlanırken mutlaka duyuşsal alan dikkate alınarak kazanımların hazırlanması gerektiği belirtilmiştir.

Mutlu vd. (2022), makale çalışmalarında duyuşsal öğrenmeye dikkat çekerek, 2018-2019 eğitim öğretim yılında güncellenerek uygulanmaya başlanan Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki duyuşsal alan kazanımlarının programda ne kadar yer aldığını ve taksonomik dağılımının nasıl olduğunu incelemiştir. Döküman analizi yöntemi benimsenerek yapılan çalışmada programlar arasından incelenmek üzere 1.,2. ve 3. sınıf seviyeleri seçilmiştir. Duyuşsal kazanımlar iki taksonomi temele alınarak incelenmiştir. Bunlar: 1999 yılında Reigeluth ve Martin tarafından ve 1964 yılında Krathwohl ve arkadaşları tarafından geliştirilen duyuşsal alan taksonomileridir. Araştırmanın sonucunda duyuşsal kazanımların yoğunlaştığı alanlar belirlenmeye çalışılmış fakat programın genelinde duyuşsal alan kazanımları yeterli bulunmamıştır. Özellikle ahlak gelişimi ve ruhsal gelişim alanlarında duyuşsal alan kazanımı bulunmadığı belirtilerek bu alanlardaki ihmallerin önüne geçilmesi adına çalışmalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Güllühan ve Bekiroğlu (2022), Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki 3. Sınıf kazanımlarını bilişsel, duyuşsal, psikomotor öğrenme alanlarındaki dağılımlarına göre derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre en çok bilişsel kazanım ve en az psikomotor kazanım olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel kazanımlar %65 oranında ilk sırada, duyuşsal kazanımlar %33 oranında ikinci sırada yer alırken, %2 oranıyla psikomotor kazanımlar son sırada yer almıştır. Duyuşsal kazanımların ayrıntısına inildiğinde en fazla kazanımın taksonominin en alt basamağı olan alma basamağında yoğunlaştığı ve örgütlenme basamağından üst basamaklara çıkılmadığı görülmüştür. Bireylerin bütüncül gelişimini sağlamak için tüm öğrenme alanlarındaki kazanımların dengeli bir dağılıma sahip olması önerilmiştir.

Yıldırım (2022), yaptığı araştırma makalesi çalışmasında 2015 ve 2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarındaki kazanımları tüm sınıf seviyelerinde bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlardaki dağılımlarına göre karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bilişsel alan incelenirken Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi, duyuşsal alan incelenirken Krathwohl vd. Tarafından geliştirilmiş taksonomi, ve psikomotor kazanımlar incelenirken Simpson

tarafından geliştirilmiş taksonomiler kullanılmıştır. Araştırmanın duyuşsal alanla alakalı sonuçlarına bakıldığında 2015 programında sınıf seviyesi arttıkça duyuşsal kazanımlarında arttığı fakat 2018 programında böyle bir durum olmadığı görülmüştür. Yine her iki programda da duyuşsal kazanımlar en alt basamak olan alma basamağında yoğunlaşmıştır ve üst basamaklara çok nadir çıkmıştır. Sınıf seviyelerine göre duyuşsal kazanımların dengeli dağılmadığı ve genel olarak yetersiz olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Sucuoğlu vd. (2023), çalışmalarında matematik ve fen bilimleri öğretim programlarının 8. sınıf seviyesindeki kazanımları, yine 8. sınıf ders kitaplarında yer alan sorular ve LGS soruları arasındaki uyumu ve dağılımı tüm öğrenme alanlarına göre incelemeyi amaçlamışlardır. Bu incelemeyi gerçekleştirmek için Bloom Taksonomisi temel alınmıştır ve çalışma doküman analizi yöntemi benimsenerek yürütülmüştür. Verilerin toplanması aşamasında 52 matematik, 61 fen bilimleri kazanımı, 2022-2023 yılında MEB tarafından hazırlanarak matematik ve fen bilimleri derslerinde kullanılan ders kitapları ile 2019-2022 yılları arasında LGS’de çıkan tüm sayısal bölüm soruları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda her iki ders içinde kazanımların çoğunlukla bilişsel alanda yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Kazanımlar ile ders kitaplarındaki soruların genellikle bilişsel alanın alt basamaklarına göre hazırlandığı ve LGS’deki üst düzey sorularla örtüşmediği belirtilmiştir. Duyuşsal alanla alakalı sonuçlar incelendiğinde matematik kazanımları arasında duyuşsal alan kazanımı tespit edilemezken fen bilimleri dersine ait 2 duyuşsal alan kazanımı olduğu belirtilerek tüm öğrenme alanlarında dengeli bir dağılım sağlanması önerilmiştir.

- Merak-tutum-motivasyon konularında yapılan çalışmalara yönelik örnekler şu şekilde sıralanabilir:

Ceylan vd. (2016), ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin merak tutum ve motivasyon düzeylerinin fen bilimleri dersi başarısını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmanın çalışma gurubunda Hatay’da aynı ortaokulda 8. sınıfta okumakta olan 180 öğrenci yer almıştır. Veriler merak, tutum ve motivasyon ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Fen bilimleri başarısını tespit etmek için ise TEOG sınav sonuçları esas alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre fen bilimleri ders başarısının motivasyon düzeylerin göre bir farklılık göstermediği; tutumu ve merakı yüksek düzeyde olan öğrencilerin başarılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yakar ve Duman (2017), “Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretimin Akademik Başarı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar Üzerine Etkisi” adlı makalede öğrenme öğretme

süreçlerinde duyuşsal farkındalığa yer verilmesinin akademik başarıyı ve öğretmenliğe yönelik tutumu nasıl etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma öğretim Muğla ilinde sınıf öğretmenliği bölümünden 62 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yöntem olarak ön test- son test- kontrol gruplu deneysel desen benimsenmiştir. Araştırmanın sonucu incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar meydana geldiği görülmüştür. Duyuşsal farkındalığın kullanıldığı öğrenme etkinliklerinin öğretmen adaylarının akademik başarısını ve öğretmenliğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Kahyaoğlu ve Saraçoğlu (2018), fen bilimleri dersine yönelik motivasyon tutum ve merak düzeylerinin öğrencilerin bilimsel sorgulama becerileri algısını yordama seviyesini incelemişlerdir. Çalışma Siirt ilinde öğrenimlerine devam eden 169 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları fene yönelik merak, tutum ve motivasyon düzeylerinin bilimsel sorgulama becerileri algısını yüksek ölçüde yordadığını ortaya koymuştur. Tüm bunlar göz önüne alındığında olumlu tutum, merak, istek ve motivasyonun artması akademik başarıyı artırırken, olumsuz tutum geliştirilmesi, kaygı, stres ve motivasyonun azalması gibi etmenlerin akademik başarının düşmesine sebep olduğu düşünülmektedir.

Aksoğan ve Özdemir (2022), lise öğrencilerinin akademik başarısının matematiğe yönelik tutum ve motivasyondan nasıl etkilendiğini incelemişlerdir. Çalışmaya Malatya'da üç farklı lisenin farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören 250 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda matematik başarısının matematiğe yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinden olumlu ve güçlü şekilde etkilendiği belirlenmiştir. Yani matematiğe yönelik tutumlar olumlu yönde gelişir ve motivasyon düzeyi artarsa akademik başarı da artmaktadır.

- Değerler eğitimi ile ilgili çalışmalara yönelik örnekler şu şekilde sıralanabilir:

Topal (2019), 'MEB tarafından 2018 yılında uygulamaya konan öğretim programlarında belirtilen *'on kök değer'* için genel bir değerlendirme yapmayı amaçlamıştır. 2018-2019 yıllarında Trabzon ve Gümüşhane illerinde görev yapmakta olan farklı branşlardaki 67 öğretmenlerden görüş alınmıştır. Katılımcı öğretmenler sevgi, saygı, dostluk, vatanseverlik, yardımseverlik ve adalet değerlerinin yeterli düzeyde kazandırıldığını fakat diğer değerlerin kazandırılmasında yeterli düzeye ulaşamadığını belirtmişlerdir.

Yılmaz vd. (2022), meslek lisesinde okuyan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin insani değerler tarafından ne kadar yordandığını belirlemek amacıyla bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Nicel araştırma modellerinden korelasyonel desen kullanılarak yapılan çalışmada 626 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öz yeterlik

düzeylerinin insani değerler tarafından yordandığı ve iki kavram arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Teker ve Ellez (2022), Liselerde okutulan ders kitaplarını değerler eğitimi açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Bunun için 2021-2022 yılında okutulan 9. sınıftan 12. sınıfa kadar tüm sınıf seviyelerindeki toplam 12 adet matematik ders kitabını değerler eğitimi açısından incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretim programlarında belirtilen on kök değerlerin ortaöğretim matematik kitaplarında dengeli şekilde yer almadığı belirlenmiştir. Yardımseverlik değeri üzerine en çok durulan ve en çok önemsenen değer olurken sorumluluk değeri tam tersi şekilde en az değinilen değer olarak belirlenmiştir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ignacio vd. (2006) çalışmalarında matematik eğitiminde duyuşsal faktörlerin önemini ve duyuşsal faktörlerin matematiksel başarı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın örnekleme iki aşamalı olasılıksal örnekleme yoluyla elde edilmiştir. Nihai örneklem Bajadoz şehrinde öğrenim gören 13 ila 18 yaşları arasındaki 166 erkek ve 180 kız olmak üzere 346 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin matematik hakkındaki inanç ve tutumlarını değerlendirmek için 52 maddelik bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin matematik öğrencisi olarak kendilerine olan inançları, cinsiyet veya eğitim yılına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin matematik ve matematik öğrenimine yönelik tutum ve duygusal tepkileri cinsiyete göre değişiklik göstermiş, ancak eğitim yılına göre değişmemiştir. Erkek öğrenciler, matematikteki başarı veya başarısızlıklarını öğretmenin tutumuna veya şansa bağlamazken, kız öğrenciler bu faktörleri performanslarını etkileyen faktörler olarak görmüşlerdir.

Başka bir çalışmada Pierre ve Oughton (2007), ‘‘Duygusal Alan: Keşfedilmemiş Ülke’’ adlı makale çalışmalarında duyuşsal alanın önemine vurgu yaparak literatürde tanımlanan üç öğrenme alanından en çok göz ardı edilenin duyuşsal alan olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca, duyuşsal alanın eğitime etkisine daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini ve bu alanın öğrencilerin ilgi, tutum ve değerlerini nasıl etkileyebileceğini vurgulamışlardır. Aynı zamanda duyuşsal alanın diğer alanlara göre sınıflamaya daha az yatkın olduğunu ve bu becerilerin kazandırılmasının süreklilik gerektirdiği için ölçülmesinin zor olduğunu üzerinde durmuşlar ve duyuşsal alanın eğitime nasıl entegre edilebileceği hakkında önerilerde bulunmuşlardır.

Wilson (2016), çalışmasında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarına ait taksonomileri, bu taksonomiler arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklamayı amaçlamıştır.

Eğitimcilerin bu üç öğrenme alanına hakim olmaları ve bütüncül bir gelişim için tüm öğrenme alanlarına gereken önemi vermeleri gerektiği vurgulanmıştır. Böylece çok daha kalıcı, nitelikli öğrenmeler gerçekleşeceğinin altı çizilmiştir.

Hoque (2017) çalışmasında üç öğrenme alanını bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve her bir alanın alt kategorilerini ayrıntılı bir şekilde derleme çalışması yaparak açıklamıştır. Makalede bu alanların her birinin nasıl daha karmaşık duygusal katılıma ve içselleştirmeye doğru bir hiyerarşi içinde düzenlendiğine ve öğrenme sürecinde nasıl ilerlediğine değinilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğrencilerin, daha karmaşık disiplinlere özgü öğrenme becerilerini kazanmak için gereken önkoşul becerileri anlamalarının önemini vurgulamaktadır.

Diğer bir çalışmada Green ve Batool (2017) yaptıkları çalışmada duygusal öğrenmenin Preston Üniversitesindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışmanın temel amaçları öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisini belirlemek ve duygusal öğrenme koşulları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Deneysel yöntemle yürütülen çalışmanın örneklemini işletme yönetimi lisans programı öğrencisi olan 140 kişi oluşturmuştur. Kontrol grubundaki 28 öğrenciye etkileşimli ders yönetimi eğitimi, 1. deney grubundaki 35 öğrenciye etkinlik yöntemi, 2. deney grubundaki 46 öğrenciye yansıtıcı öğrenme yöntemi, 3. deney grubundaki 31 öğrenciye işbirlikli öğrenme yöntemiyle eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda duygusal öğrenme koşulları ile öğrencilerin akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Uygulanan dört yönteminde başarılı olduğu fakat buradaki en anlamlı farkı yaratan yöntemin yansıtıcı düşünme yöntemi olduğu, bunu sırasıyla etkileşimli ders yönteminin, işbirlikli öğrenme yönteminin ve etkinlik yönteminin izlediği sonucuna varılmıştır.

Sari ve Rahmah (2019), öğretme ve öğrenme süreçlerinde kullanılan sanal tartışma yönteminin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerle arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bunun için 110 kişi ile bir anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında sanal tartışma yönteminin bilişsel alan başta olmak üzere hem duyuşsal hem de psikomotor alanlarla arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Syaiful ve Aziz (2019) çalışmalarında eğitimde duyuşsal alanın bütüncül öğrenme için çok önemli olduğunu vurgulayarak duyuşsal alanın nasıl ölçüleceğine dair yöntemleri incelemişlerdir. Çalışmada duyuşsal alanı ölçebilecek birçok tekniği karşılaştırarak incelemeyi amaçlanmıştır. İncelemeler sonucunda en yaygın kullanılan yöntemin bulanık mantık (fuzzy logic) olduğu belirlenmiştir. Bulanık mantığın duyuşsal alanı ölçmede potansiyel olarak etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak, bulanık mantığın tek başına tüm

duyuşsal alan aşamalarını kapsayıcı bir ölçüm için yeterli olmadığı belirtilerek gelecekteki çalışmalarda diğer tekniklerle hibritleştirilmesi önerilmiştir.

Rizvi vd. (2023), Bloom'un üç öğrenme alanının eğitimsel değerlendirme alanında çok önemli olduğunu, öğrenmenin sadece bilişsel bir işlev olmadığını aynı zamanda duyuşsal ve motor becerilerin karşılıklı ilişkilerini ve koordinasyonlarını içerdiğini vurgulamışlardır. Buradan yola çıkarak bu çalışmada öğretim üyelerinin Bloom'un öğrenme alanları temele alınarak yapılan değerlendirme çalışmaları hakkındaki görüşlerini almak ve uyguladıkları değerlendirme yöntemlerini analiz etmek amaçlanmıştır. Bu sebeple farklı devlet üniversitesinde görev yapan 6 öğretim üyesiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmancının duyuşsal alana yönelik sonuçları incelendiğinde ise öğretim üyelerinin çoğu duyguların öğrenmede önemli bir rol oynadığını kabul etmiştir. Fakat öğrencilerin bu konudaki motivasyonlarını sağlamak için gerekli yöntem ve teknikleri tercih etmedikleri ve duyuşsal alanın yeterince üzerinde durmadıkları görülmüştür.

Sonuç olarak duyuşsal alanla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunun merak- tutum- motivasyon gibi duyuşsal değişkenler ve eğitim programlarındaki duyuşsal boyutun incelenmesi üzerine şekillendiği söylenebilir. Araştırmaların sonuçlarına göre duyuşsal alanın önemi ve olumlu etkileri aşikardır. Fakat araştırmaların çoğunda duyuşsal alanın ne kadar önemli olduğuna vurgu yapılıyor olmasına rağmen çalışmalarda çoğunlukla bilişsel alanın üzerinde durulup duyuşsal alanın ya ikinci plana atıldığı ya da ihmal edildiği şeklindeki sonuçlar dikkat çekicidir. Buradan yola çıkılarak araştırmacıları duyuşsal alanda çalışma yapma konusunda alıkoyan birtakım zorluklar olduğu ve duyuşsal alanın eğitim programlarında ihmal edildiği gerçeğinin arkasında da bu zorlukların yattığı düşünülmektedir. Bu zorluklara dikkat çeken, eğitim programlarını ilk aşamasından son aşamasına kadar tasarlayıp şekillendiren program geliştirme ekiplerinde yer alan paydaşlar açısından duyuşsal alan ile ilgili görüşlerin derinlemesine analiz edildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında ihtiyaç analizi sürecinden eğitim öğretim süreçlerine kadar duyuşsal alanın önemine dair farkındalık yaratmayı amaçlayan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve araçları, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik-güvenirliliği ve araştırmacının rolüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Bu araştırma program geliştirme çalışmalarına katılan öğretim üyeleri ve öğretmenlerin duyuşsal alana yönelik görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu sebeple çalışmada temel nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların, olayların ya da davranışların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Creswell, 2021, s.37). Nitel araştırmalar, incelediği problemi kendi bağlamında derinlemesine inceler ve yorumlar. Olay ya da olguları yorumlarken insanların onlara yüklediği anlamlara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Temel nitel araştırmadaki amaç, bireylerin yaşamlarını ve tecrübelerini nasıl kavradığını anlamaktır. Temel nitel araştırmalar, büyük olasılıkla eğitimdeki en yaygın nitel araştırma desendir (Merriam, 2015).

3.2. Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu daha önce bilim ve sanat merkezleri için düzenlenen program geliştirme çalışmalarına katılmış, çeşitli fakültelerde görev yapmakta olan 7 öğretim üyesi ve yine program geliştirme çalışmalarına katılmış, İzmir ilinde bilim ve sanat merkezlerinde çeşitli branşlarda görev yapmakta olan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri birlikte kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki önceden belirlenmiş bir ölçüte karşılık gelen durumların çalışılmasıdır. Burada ölçüt araştırmacı tarafından belirlenebilir ya da önceden hazırlanmış olan ölçütler de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021)

Bu çalışmada ölçüt “program geliştirme çalışmalarına katılmış olmak” olarak belirlenmiştir. Kartopu (zincir) örnekleme yaklaşımı ise çalışmanın problemiyle ilgili zengin bilgi sağlayabilecek kişi veya durumların tespit edilmesinde kullanılan bir yaklaşımdır. Süreç katılımcılara “Bu konuyla ilgili kimler en çok bilgi sahibi olabilir? Kimlerle görüşme sağlayabilirim?” sorularının yöneltilmesiyle başlar (Patton, 2018). Sürecin devamında elde

edilen isimler bir kartopu gibi büyür. Bir müddet sonra belli anahtar isimlerin tekrar edilmeye başlanmasıyla görüşülmesi gereken kişi sayısı azalmaya başlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Veri toplama sürecine gerekli MEB araştırma izni (Ek 3) ve etik kurul izni (Ek 4) alınarak başlanmıştır. Nitel yaklaşımla gerçekleştirilen bu çalışmada veriler görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Bir araştırma tekniği olarak görüşme, araştırmacı ile katılımcı arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir (Türnüklü, 2000). Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından araştırma amacına hizmet etmesi hedeflenerek hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ise araştırma konusuna değinmek amacıyla farklı insanlardan aynı tür bilgi toplamak amacıyla hazırlanan formlardır (Patton, 2018). Araştırmacı önceden hazırladığı sorulara bağlı kalarak görüşmesini gerçekleştirir. Aynı zamanda bu sorularla ilgili daha ayrıntılı bilgi alma ihtiyacı olması durumunda ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu araştırmaya ait yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulurken ilk olarak program geliştirme ve duyuşsal alan ile ilgili yazılan dokümanlar incelenmiş ilgili literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra görüşme soruları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken noktalarla ilgili araştırma yapılmış, nitel araştırmalarda veri toplamaya dair yazılan kitaplar ve yapılan çalışmalar incelenmiştir. Gerekli araştırmalar yapıldıktan sonra hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Sorular üzerinde eğitim programları ve öğretim alanından ikisi profesör, biri doçent olmak üzere üç uzmanın ayrı ayrı değerlendirilmesiyle gerekli düzeltmeler yapılmış ve 5 soruda karar kılınmıştır. Dil ve anlatım açısından soruların anlaşılabilirliğinin sağlanması amacıyla iki Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Verilen dönütlerin sonucunda görüşme sorularına son şekli verilmiş ve 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazır hale getirilmiştir. Önceden belirlenen kategoriler içermeyen, yargılayıcı olmayan, açık, net ve anlaşılır açık uçlu sorular hazırlanmasına özen gösterilmiştir. Görüşme soruları formu Ek 2’de verilmiştir.

Araştırmanın veri toplama sürecinde ise öncelikle katılımcılarla iletişime geçilerek çalışma hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Çalışmaya katılımın gönüllülük esasına göre gerçekleştirileceği ifade edilmiştir. Çalışma boyunca etik ilkelerin göz önünde

tutulacağı, çalışmaya katılmayı kabul etmeleri durumunda kişisel bilgilerinin çalışmada kullanılmayacağı onun yerine katılımcıların kodlar kullanılarak temsil edileceği hususunda bilgilendirme yapılmıştır. Gönüllü katılımcılar ile uygun zaman diliminde çevrimiçi ortamda birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların izni ile kayıt altına alınmış daha sonra bu kayıtlar bilgisayar ortamında yazıya dökülerek saklanmıştır. Her görüşme katılımcının durumuna göre en az 15 en çok 35 dk kadar sürmüştür.

Tablo 2

Görüşme Yapılan Öğretmenler

Öğretmen	Konak Şehit Ömer Halisdemir Bilim ve Sanat Merkezi	Çevrimiçi görüşme	23.11.2023	16 dk
Bilim Uzmanı /Öğretmen	Konak Şehit Ömer Halisdemir Bilim ve Sanat Merkezi	Çevrimiçi görüşme	10.12.2023	18 dk
Doktor/ Öğretmen	Arkas Bilim ve Sanat Merkezi	Çevrimiçi görüşme	19.01.2024	35 dk
Öğretmen	Arkas Bilim ve Sanat Merkezi	Çevrimiçi görüşme	24.01.2024	26 dk
Öğretmen	Şehit Fatih Satır Bilim ve Sanat Merkezi	Çevrimiçi görüşme	26.01.2024	20 dk
Bilim Uzmanı /Öğretmen	Arkas Bilim ve Sanat Merkezi	Çevrimiçi görüşme	27.01.2024	16 dk
Bilim Uzmanı /Öğretmen	Şehit Fatih Satır Bilim ve Sanat Merkezi	Çevrimiçi görüşme	20.02.2024	15 dk
Bilim Uzmanı /Öğretmen	Çiğli Aydoğan Yağcı Bilim ve Sanat Merkezi	Çevrimiçi görüşme	03.03.2024	15 dk
Bilim Uzmanı /Öğretmen	Çiğli Aydoğan Yağcı Bilim ve Sanat Merkezi	Çevrimiçi görüşme	22.03.2024	17 dk
Bilim Uzmanı /Öğretmen	Konak Şehit Ömer Halisdemir Bilim ve Sanat Merkezi	Çevrimiçi görüşme	29.03.2024	15 dk

Tablo 3

Görüşme Yapılan Öğretim Üyeleri

Katılımcının Ünvanı	Görev Yaptığı Kurum	Görüşme Yöntemi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Profesör	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Çevrimiçi görüşme	21.11.2023	35 dk
Doçent	Gazi Üniversitesi	Çevrimiçi görüşme	08.12.2023	15 dk
Doçent	Kırıkkale Üniversitesi	Çevrimiçi görüşme	08.01.2024	27 dk
Doçent	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Çevrimiçi görüşme	17.01.2024	17 dk
Doçent	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Çevrimiçi görüşme	04.03.2024	15 dk
Doçent	Gazi Üniversitesi	Çevrimiçi görüşme	07.03.2024	27 dk
Doçent	Gazi Üniversitesi	Çevrimiçi görüşme	21.03.2024	18 dk

3.4. Verilerin Analizi

Görüşmeler sonucunda yazıya aktarılan veriler nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi tümevarımcı bir analiz türüdür. Bu analiz türünde kodlama yöntemi kullanılarak verilerin altında yatan kavramlar ve tespit edilen kavramlar arası ilişkiler ortaya çıkarılmak istenir (Baltacı, 2017). İçerik analizinde toplanan veriler ayrıntılı şekilde incelenir. Daha sonra bu verileri açıklayabilecek kavram, kategori ve temalara ulaşılır. Burada odak nokta toplanan verilerdir. Veriler içerisinde sıklıkla tekrarlanan ve katılımcıların vurgu yaptığı olay ve olgulara göre kodlar oluşturulur. Kodlardan kategoriler ve kategorilerden temalar elde edilir (Miles ve Huberman, 1994). Kısaca birbirine benzeyen ve ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulur. Okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenip yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmada tüm görüşme verileri bilgisayar ortamına aktararak incelenmiştir. İncelenen verilere göre kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlardan birbiri ile ilişkili oldukları düşünülenler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve temaların tekrar sıklığını gösteren sayısal veriler frekans ve yüzde olarak bulgular kısmında

tablolar şeklinde sunulmuştur. İki alt problem içinde tüm görüşme sorularına göre ayrı ayrı tablolar oluşturulmuş ve bulgular okuyucuların rahatlıkla anlayabileceği şekilde açıklanmıştır. Bulguları desteklemek adına katılımcıların her soruyla ilgili birkaç cevabına tabloların altında doğrudan yer verilmiştir. Görüşler eklenirken katılımcıları temsil eden kısaltmalar kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenler görüşme sırasına göre numaralandırılarak ‘Ö1, Ö2, ..., Ö10’ şeklinde, katılımcı öğretim üyeleri ‘A1, A2, ..., A7’ şeklinde ifade edilmiştir.

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Geçerlik en genel anlamıyla yapılan araştırmanın ne kadar doğru sonuç verdiğinin ve ölçülmek istenen şeyin gerçekten ölçülüp ölçülmediğinin göstergesidir. Ölçme aracı araştırılan olguyu doğru ölçtüğü ölçüde veriler gerçeği yansıtır yani geçerlidir denebilir (Aydın ve Bayazıt, 2021). Bu çalışmada geçerliğin sağlanmasında uzman incelemesi (peer debriefing) stratejisi kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular görüşmeler gerçekleştirilmeden önce uzman görüşüne sunulmuştur. Soruları eğitim programları ve öğretim alanından ikisi profesör, biri doçent olmak üzere üç uzman inceleyerek görüş bildirmiştir. Bu sayede soruların anlaşılabilirliği sağlamak amaçlanmıştır. Daha sonra araştırmacı, araştırmanın yöntemine, ham verilere, analizlere ve sonuçlara ilişkin dokümanları eğitim programları ve öğretim alanından bir profesör ve iki yüksek lisans öğrencisi olmak üzere üç uzmanın görüşüne sunmuştur. Uzmanlar bu dokümanları inceleyip araştırmacıya geri bildirimde bulunmuştur. Buna ek olarak geçerliği desteklemek için analizler yapılırken sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Veri toplama kısmında zaman kısıtlaması yapılmamış ve daha önce belirtildiği gibi veri toplama araçlarının hazırlanması sürecinde de uzman görüşüne başvurulmuştur.

“Nitel araştırmalarda güvenilirlik, genellikle veri setlerinin birden fazla kodlayıcının cevaplarındaki kararlılık anlamına gelmektedir” (Creswell, 2021, s.255). Bu araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına kodlayıcılar arası tutarlılığa (inter-rater reliability) bakılmıştır. Bunun için Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik modeli tercih edilmiştir. Bu model Güvenilirlik = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ olarak formüle edilmektedir. Hesaplamalar sonucunda kodlayıcılar arası uyum %94,44 olarak bulunmuştur. Tüknüklü’nün (2000) aktardığına göre Keeves ve Sowden çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması için kodlayıcılar arasındaki uyumun %80 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Buna ek olarak katılımcılardan elde edilen cevaplar herhangi bir yorum

katmadan doğrudan bulgular kısmında ham veri olarak sunularak araştırmanın güvenirliği desteklenmiştir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Çalışmada kullanılan veri toplama aracının uygulanması ve verilerin analizi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara gizliliğin sağlanacağı, isimlerinin herhangi bir yerde paylaşılmayacağı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeleri kayıt altına almak için her görüşmenin başında katılımcılardan izin alınmış ve görüşme kayıtları verilerin yazıya aktarılmasının ardında imha edilmiştir. Görüşme sırasında katılımcılara doğal ve samimi davranılmaya özen gösterilmiştir. Katılımcıları yönlendirebilecek ya da yargılayıcı olabilecek hiçbir davranış ya da söylemde bulunulmamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, belirlenmiş olan problem doğrultusunda toplanmış olan verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlar, tablolar aracılığıyla sunularak açıklanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

1. Alt Problem: BİLSEM öğretim programı geliştirme çalışmalarına katılan öğretmenlerin duyuşsal alana yönelik görüşleri nelerdir?

- Duyuşsal alan kavramına yönelik öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Duyuşsal alan kavramına yönelik öğretmen görüşleri

Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Duygu Durumları	17	24,29
2. Benlik Becerileri	16	22,86
3. Sosyal Yaşam Becerileri	13	18,57
4. Tutum- İlgi- Motivasyon	13	18,57
5. Bireysel Yaşantı (Deneyim)	6	8,57
6. Değer- İnanç	5	7,14

Katılımcı öğretmenlere ilk olarak duyuşsal alan kavramını nasıl açıklarsınız sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplarda öğretmenler duyuşsal alanın çok boyutlu bir alan olduğunu vurgulamışlardır. Elde edilen verilerin tekrarlanma sıklıklarına bakılarak 11 kod oluşturulup, oluşturulan kodlardan ilişkili olanlar kendi içlerinde gruplandırılarak 6 tema elde edilmiştir. Tablo 4'e ait bulgular incelendiğinde tekrar etme sıklığı açısından öne çıkan temalar duygu durumları (f=17) ve benlik becerileri (f=16) olmuştur. Öğretmenler duyuşsal alanı en çok duygu durumlarıyla ilişkilendirerek açıklama eğiliminde olmuşlardır. Daha sonra en sık tekrar edilen tema benlik becerileri olmuştur. Benlik becerileri teması içerisinde öz farkındalık, öz düzenleme, öz yansıtma gibi becerileri barındırmaktadır. Bu sıralamayı kendini tanıma, iletişim kurma, iş birliği yapma, esneklik, uyum, empati gibi sosyal

becerileri barındıran sosyal yaşam becerileri (f=13) ve ilgi-tutum-motivasyon (f=13) temaları takip etmiştir. Bunlar dışında duyuşsal alan öğretmenler tarafından bireysel yaşantılar (f=6) ve değer-inanç (f=5) temaları ile açıklanmış, tüm bu veriler Tablo 4'te belirtilmiştir. Öğretmenlerin duyuşsal alan kavramına yönelik görüşlerine dair oluşturulan temalarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Tema 1- Ö1: *“Dolayısıyla da hani duygusuna hitap etmeden aslında öğrenme gerçekleşmiyor”*

Tema 1- Tema 6- Ö3: *“... yani hislerin, duyguların, tutumların, değerlerin, inançların birbiriyle ilişkisi ya da örüntüsü diyebiliriz basitçe.”*

Tema 2- Tema 3- Ö6: *“Şöyle söyleyebilirim, mesela bunu benlik becerilerinin içinde neler var işte öz farkındalığı, öz düzenleme, öz yansıtma becerileri, sosyal yaşam becerileri, iletişim kurma, işte iş birliği, sosyal farkındalık gibi.”*

Tema 4- Tema 6- Ö5: *“... tutum, ilgi, motivasyon, estetik gibi birçok aslında alt kavramı da kapsayan çok geniş bir anlamlandırma potansiyeli var bu kavramın. ... Değer, inanç, duygu ve tutumların hem birbirleriyle hem de kendileriyle olan ilişkilerinin tüm boyutlarını içeren bir kavram diyebiliriz.”*

Tema 5- Ö7: *“...sosyal, duygusal gelişimleriyle bağlantılı olarak kendilerinin farkında olma, bu duyguların farkında olma ve bu konuyla ilgili bireylerin kendi yaşantıları ve deneyimleri sonucu edindikleri yetiler aklıma geliyor. Duyuşsal alan dediğimde kişisel yaşantılara dayalı, kişiliklerini geliştirecek sonuçta kişiliğini oluşturacak kavramlar geliyor aklıma.”*

- Duyuşsal alanın önemine yönelik öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Duyuşsal alanın önemine yönelik öğretmen görüşleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	10	100
1. Duygular ve öğrenme arasındaki ilişki	12	26,66
2. Motivasyon-tutum-öğrenme ilişkisi	10	22,22
3. Duyuşsal-bilişsel-psikomotor alanların karşılıklı ilişkisi	6	13,33
4. Duyuşsal alanın kişilik özelliklerine etkisi	9	20,00
5. Duyuşsal alanın sosyal yaşantıya etkisi	8	17,79

Katılımcı öğretmenlere yöneltilen 2. soruya verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin tamamının (f=10) duyuşsal alanı önemli bulduğu görülmüştür. Elde edilen verilerin tekrarlanma sıklıklarına bakılarak 10 kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlardan ilişkili olanlar kendi içlerinde gruplandırılarak 5 tema elde edilmiştir. Tablo 5'e ait bulgular incelendiğinde duyuşsal alanın önemli bulunmasında en sık tekrar edilen neden "duygular ve öğrenme arasındaki ilişki" (f=12) olmuştur. Bu sıralamayı "motivasyon-tutum-öğrenme ilişkisi" (f=10) ikinci sırada izlemiştir. Bunlar dışında duyuşsal alanın önemini ifade ettiği düşünülen diğer temalar sırasıyla "duyuşsal alanın kişilik özelliklerine etkisi" (f=9), "duyuşsal alanın sosyal yaşantıya etkisi" (f=8) ve "duyuşsal-bilişsel-psikomotor alanların karşılıklı ilişkisi" (f=6) olarak Tablo 5'te belirtilmiştir. Öğretmenlerin duyuşsal alanın önemine yönelik görüşlerine dair oluşturulan temalarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Tema 1- Katılımcı öğretmenin Ölü Ozanlar Derneği filminden yaptığı alıntı,

Ö10: "Diyor ki, biz hoş olduğu için şiir okuyup yazmıyoruz, insan ırkının birer ferdi olduğumuz için şiir okuyup yazıyoruz. Çünkü insan ırkının içinde coşkular vardır. Tıp, hukuk, ticaret, mühendislik yaşamak için gerekli olan asil birer meslektir çocuklar ama şiir, güzellik, aşk, sevgi biz bunlar için hayattayız diyor mesela."

Tema 2- Ö4: "Şimdi aslında en önemlisidir çünkü birtakım şeylere içsel motivasyonun olmadığı hiçbir işte başarı gerçekleştiği söylenemez yarı yolda kalır."

Tema 3- Ö3: “ ... ben duyuşsal alana dönük yaptığımız her şeyin bilişsel alanın gelişmesine, bilişsel alana dönük yaptıklarımızın da duyuşsal alana dönük pozitif etkisine inandığım için ikisinin birbiriyle ilişkili ve önemli olduğunu düşünüyorum.”

Tema 2- Tema 3- Ö9: “ Örneğin bir kişi resim yapmanın zor olduğunu düşünüyorsa bununla ilgili öğrenmekte de zorlanacaktır. Ama bunun kolay olduğunu ve başarabileceğini düşünüyorsa bunu eyleme geçirirken de harekete geçmede kolaylık sağlayacaktır. Bu nedenle bence bilişsel alan kadar en az duyuşsal alan özelliklerinin de önemli olduğunu düşünüyorum.”

Tema 4- Ö8: “... şöyle düşündüğümüzde aslında genel olarak ne kadar değerli ve önemli bir kavram olduğunu ben önce şöyle bir özetlemek istiyorum. Toplumlar bireylerden oluşur ve bireyler düzeyinde baktığımızda eee bu bireylerin davranışları ve tutumları u bireylerin kişiliklerinin oluşmasını sağlayan, değer yargılarını ve karakterlerini de yansıtan göstergelerdir.”

Tema 5- Ö5: “Ee önemlidir tabii yani duyuşsal olan önemlidir çünkü şimdi bu alandaki beceriler, öğrencilerin özellikle sosyal ilişkilerini yönetmelerine ve duygusal zekalarının gelişmesine katkı bulunacak alanlardır.”

- Duyuşsal alanın öğretim programlarında gerekliliğine yönelik öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Duyuşsal alanın öğretim programlarında gerekliliğine yönelik öğretmen görüşleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	10	100
1. Bireyin çok yönlü gelişimi	10	33,33
2. Duyuşsal alanın öğrenme üzerindeki etkisi	8	26,66
3. Toplumun ve programın amaçlarına uygunluk	6	20,00
4. Duyuşsal alanın ihmal edilme ihtimali	6	20,00

Katılımcı öğretmenlerin tamamı (f=10) kendilerine yöneltilen 3. soruya cevap olarak duyuşsal alanın öğretim programlarında bulunmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde duyuşsal alanın öğretim programında bulunması gerekliliğinin

nedenlerine yönelik 7 kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlardan ilişkili olanlar kendi içlerinde gruplandırılarak 4 tema elde edilmiştir. Tablo 6’da ait bulgular incelendiğinde duyuşsal alanın öğretim programında gerekliliğine dair en sık tekrar edilen neden ‘‘bireyin çok yönlü gelişimi’’ (f=10) olmuştur. Bu sıralamayı ‘‘duyuşsal alanın öğrenme üzerindeki etkisi’’ (f=8) ikinci sırada izlemiştir. Diğer temalar ‘‘topluma ve programın amaçlarına uygunluk’’ ve ‘‘duyuşsal alanın ihmal edilme ihtimali’’ olarak eşit tekrar edilme sıklığı (f=6) ile tabloda yer almıştır. Öğretmenlerin duyuşsal alanın öğretim programlarındaki gerekliliğine yönelik görüşlerine dair oluşturulan temalarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Tema 1- Ö6: *‘‘... sadece bilişsel alanda değil duyuşsal psikomotor tüm alanlarda gelişimi sağlamalıyız. Eğer duyuşsal alan olmazsa mekanik birtakım veriler elde etmiş olursunuz. Yani akademik başarısı yüksek bireyler yetiştirmek evet önemlidir ama bunun dışında o akademik başarıya ihtiyacı, problemi çözecek ya da duyarlı ve içselleştirecek insanları gerçekleştirmenin tek yolu duyuşsal alan başarısıdır aslında.’’*

Tema 1- Ö7: *‘‘Akademik gelişimin ben çok önemli olduğunu düşünüyorum ama eğer duyuşsal alanda eksiklik varsa tek başına bir anlam ifade etmiyor demeyeyim de eksik kalıyor yani belki kendimi bir sosyal bilimci olduğum için öyle düşünüyorum’’*

Tema 2- Ö8: *‘‘Bence gereklidir. Çünkü öğrencilerin sadece bilişsel becerilerinin değil, duyuşsal becerilerinin de gelişmesine ihtiyacı vardır. Çünkü duyuşsal beceriler öğrencilerin öğrenmelerine yön veren temel beceriler...’’*

Tema 2- Ö1: *‘‘Bence gerekli. Çünkü az önce söylediğim gibi biz genel anlamda bilişsel alana odaklandığımızda diğer alanları biraz geride bırakmış oluyoruz. Daha çok dilimizde ve gündemimizde olan o olmuş oluyor ama onun gelişebilmesinin altında da onu ilerletebilmenin altında da duyuşsal alanın önemli bir yeri olduğunu düşünüyorum.’*

Tema 3- Ö2: *‘‘Duyuşsal alan elbette öğretim programlarında çok gerekli. ... yani toplum olarak baktığımızda toplum olarak biz var olmak istiyorsak eğer bireyler düzeyinde olaya yaklaşmamız gerekecek eğitimciler olarak ve eğitim programlarında eğer, bireyleri var eden kişilik ya tutumlarını ve davranışlarını değer yargılarına tüm yaklaşımlarını var eden duyuşsal özellikleri görmezden gelirsek, eee dolayısıyla istediğimiz ahlaki ya da sistematik düzeyde, istediğimiz olgunluk düzeyinde bir topluma tabii ki erişmemiz mümkün değil.’’*

Tema 3- Ö5: “Bilinç, duyuşsal özellikler, onların kişilik özelliklerini belirleyen duyuşsal zemini görmezden gelirse dolayısıyla istediğimiz ahlaka da istediğimiz sistematik düzeyde, istediğimiz olgunluk düzeyinde bir topluma tabii ki erişmemiz mümkün değil.”

Tema 4- Ö4: “İçselleştirmeyen öğretmenler bunu programda uygulayamaz. Örnek verecek olursak, argümanımı desteklemek için şimdi 2006’da yapılandırmacı eğitim girdi. 2010-2015’te yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğretim stratejisini değiştirmedeğini gösteriyor. Sunuş yoluyla öğretim, yazı yazdırma gibi eski tekniklerin kullanımını sürdürüyor. Dolayısıyla bizim de duyuşsal alanı kattığımız zaman öğretmenler bunu ben iyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum üniversitede ama duyuşsal alana yönelik de sınıf yönetimi ya da içerik hazırlama eğitimlerinde yeterli düzeyde özen gösterilmediği için o anlamda da eksiklerim var.

- Duyuşsal alanın ihmal edilip edilmediğine yönelik öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Duyuşsal alanın ihmal edilip edilmediğine yönelik öğretmen görüşleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	10	100
Nedenleri		
1. Akademik başarı odaklı eğitim	34	61,81
2. Ölçme değerlendirmeden kaynaklı problemler	9	16,36
3. Zaman/süre kaynaklı problemler	8	14,55
4. Sınıf ortamı ve fiziki koşullar	4	7,28
Hayır	4	40
Nedenleri		
1. Programın teorik kısmı	5	50
2. Değerler eğitimi çalışmaları	2	20
3. BİLSEM programları	3	30

Katılımcı öğretmenlere 4. olarak “Sizce duyuşsal alan öğretim programlarında ihmal ediliyor mu? Neden? sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamı (f=10) duyuşsal alanın programlarda ihmal edildiğini düşündüklerini belirtmiştir. Soruya verilen cevaplar doğrultusunda soruyla ilgili 6 kod belirlenmiş, ilgili kodlar kendi içlerinde birleştirilerek 4

tema oluşturulmuştur. Duyuşsal alanın programlarda ihmal edildiğini düşündüren sebeplerden tekrar sıklığı en fazla olan “akademik başarı odaklı eğitim” (f=34) teması olarak belirlenmiştir. Bu sıralamayı tekrar sıklığına göre “ölçme değerlendirmeden kaynaklı problemler” (f=9), “zaman/süre kaynaklı problemler” (f=8) ve “sınıf ortamı ve fiziki koşullar” (f=4) temaları takip etmiştir. Veriler incelendiğinde katılımcı 10 öğretmenden 4 kişinin soruya hem evet hem hayır yanıtı verdiği tespit edilmiştir. Bu durum Tablo 7’de hem evet hem de hayır bölümüne sayısal olarak yansıtılmış ve hayır cevabına dair dile getirilen sebepler tabloda 3 tema olarak belirtilmiştir. Bu temalar tekrar etme sıklığına göre en çoktan en aza programın teorik kısmı (f=5), BİLSEM programları (f=3) ve değerler eğitimi çalışmaları (f=2) şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenlerin duyuşsal alanın öğretim programlarında ihmal edilip edilmediğine yönelik görüşlerine dair oluşturulan temalarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Evet cevabına ilişkin alıntılar:

Tema 1- Ö1: *“Mevcut yani benim incelediğim programlar içerisinde zaten duyuşsal alan yok. Neden? Yani çünkü daha çok bilişsel alana öncelik veriliyor. Yani hani ülkemizdeki sınav sistemi de bunu gerektiriyor. Yani hani daha çok hep bilişsel alan üzerine çalışıyoruz çünkü biz. Hani dediğim gibi diğer alan becerilerinde bu soruya da dökülmediği için hani genelde LGS sınavında çıkan şeyler çok önemsendiğinden dolayı işte diğer alan beceri biraz göz ardı edilebiliyor.”*

Tema 1- Ö8: *“... öğretim programını bütüncül olarak ele almak gerekirse, sadece kazanımların yazımı olarak değil, bunun uygulanması, değerlendirilmesi olarak ele aldığımız zaman bu soruyu hani evet tamamen alıyor ya da hayır ihmal ediliyor diyemem yani. Çünkü evet, programda duyuşsal özelliklere yönelik birçok kazanımda var ve bu kazanımlar aslında çok güzel yedirilmiş programa fakat takdir edersiniz ki örgün eğitimlerde özellikle temel eğitim kısmında akademik başarı, akademik kaygı diye bir durum var ve o yüzden öğretmenler bilişsel alana daha çok ağırlık veriyorlar ve bu gözden kaçıyor.”*

Tema 2- Ö5: *“... dolayısıyla hani hem kazanımların verilmesinin uzun süre gerektirmesi hem de ölçülmesinin zor olması sanırım bira biraz öğretmeni şeyden duyuşsal alana yönelik kazanım belirlemekten uzak tutuyor. Diye düşünüyorum. Ölçülmesi de ayrıca zor.”*

Tema 3- Ö7: *“İhmal edildiğini düşünüyorum ama bu kazanımların verilmesi gerçekten çok uzun soluklu. Yani bir öğrenciye sorumluluk bilincini kazandırmak öyle bir etkinlikle verilebilecek bir şey değil. Bazıları ömür boyu süren şeyler.”*

Tema 4- Ö9: “... bir de hani o öğretmenın kaygısı da farklı yani bir 40 kişilik bir sınıfta her bir öğrencinin bireysel olarak işte duyuşsal alanı, bilişsel alanı, psikomotora becerileri falan filan, hani bunları işin içine katarak ders planları gerçekleştirmek oldukça zor sınıf mevcuduna göre.”

Hayır cevabına ilişkin alıntılar:

Tema 1- Ö3: “Kağıt üzerindeki bir ihmal edilmeden bahsedebilmek çok mümkün değil. Yani bizim öğretim programlarımızdaki paradigma 2003-2004 programlarıyla beraber değişti. Orada işte biz yapılandırmacı felsefeye doğru bir değişim gösterirken öğretim programlarında da tutum ve değerlere yer vermeye başladık. Sonra bu öğretim programlarında aslında giderek de artmaya başladı. Yani 2013’te artık bunun içerisine tutum ve değerın içerisine motivasyon ve sorumluluk da katıldı. Bu noktada 2018 öğretim programlarında da bu aynı şekilde yer buldu kendisine. Sonra hatta bugün yapılan maarif modelle ilgili çalışmaların içerisinde de biraz daha geliştirilerek artık buna eğilim şeklinde bir isim verildi.”

Tema 2- Ö10: “Yani bizim 2018 programıyla birlikte artık değerler ve yetkinlikler diye bir alan tanımlamıştık. Orada onların hayata geçebilmesi adına değerler eğitimiyle ilgili olarak, yani öğrencilerin aslında duyuşsal boyutuna hitap eden kavramlar bunlar. Bunları geliştirmek adına bazı kağıt üzerinde yine ifade edebileceğimiz gibi önlemler alınmaya çalışıyor.”

Tema 3- Ö8: “... programda duyuşsal özelliklere yönelik birçok kazanımda var ve bu kazanımlar aslında çok güzel de yedirilmiş programa. Bütüncül olarak evet, bu duyuşsal becerileri güzel işliyoruz, uyguluyoruz diyebilirim BİLSEM’ler için ama örgün eğitimde bulunduğu öyle olduğunu düşünmüyorum yani.”

- Program geliştirme çalışmalarında duyuşsal alanın önemine yönelik öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Program geliştirme çalışmalarında duyuşsal alanın önemine yönelik öğretmen görüşleri

Evet	Frekans (f)	Yüzde (%)
	5	50
Nedenleri		
1. Program geliştirme ekibi	8	61,54
2. Duyuşsal beceriler ve bütüncül yaklaşım	4	38,46
Hayır	8	80
Nedenleri		
1. Akademik başarı odaklı eğitim	10	33,33
2. Program geliştirme ekibi	8	26,66
3. Ölçme değerlendirme ve zaman kaynaklı problemler	7	23,33
4. Öğretmen inisiyatifi ve örtük program	5	16,68

Katılımcı öğretmenlere son olarak “Sizce program geliştirme çalışmalarında duyuşsal alana gereken önem veriliyor mu? Neden? sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden 5’i evet gereken önem veriliyor şeklinde görüş bildirmiştir. Evet cevabıyla ilgili en sık tekrar etme sıklığına göre 4 kod oluşturulmuş, ilgili kodlar kendi içlerinde gruplandırılarak 2 tema belirlenmiştir. Tekrarlanma sıklığı en fazla olan “program geliştirme ekibi” teması (f=8) olarak tabloda ilk sırada verilmiştir. İkinci sırada ise “duyuşsal beceriler ve bütüncül yaklaşım” (f=4) teması yer almıştır. Öğretmenlerden 8’i soruyu hayır gereken önem verilmiyor şeklinde cevaplamıştır. Hayır cevabıyla ilgili tekrar etme sıklığına göre önce 6 kod oluşturulmuş, ilgili kodlar kendi içlerinde gruplandırılarak 4 tema belirlenmiştir. Tekrar edilme sıklığı en fazla olan “akademik başarı odaklı eğitim” (f=10) teması tabloda ilk sırada verilmiştir. Bu sıralamayı tekrar sıklığına göre “program geliştirme ekibi” (f=8), “ölçme değerlendirme ve zaman kaynaklı problemler” (f=7) ve “öğretmen inisiyatifi ve örtük program” (f=5) temaları takip etmiştir. Ayrıca veriler incelendiğinde katılımcı 10 öğretmenden 3 kişinin soruya hem evet hem hayır yanıtı verdiği tespit edilmiştir. Bu durum Tablo 8’de hem evet hem de hayır bölümüne sayısal olarak yansıtılmıştır. Burada evet, hayır ya da her iki cevabı birden veren kişilerin sıklıkla dile getirdiği “program geliştirme ekibi” teması ortak tema olarak belirlenmiş ve tabloda her iki bölümde de bu temaya yer verilmiştir. Öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarında duyuşsal alana verilen öneme yönelik görüşlerine dair oluşturulan temalarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Hayır cevabına ilişkin alıntılar:

Tema 1- Tema 4- Ö2: *“Yani hiç yapılmıyor dersem acımasızca davranmış olurum ama gerekli önem veriliyor dersem de o da çok gerçekçi olmaz. Aslında biraz arada bir durum ama önceliğimiz tabi ki bilişsel süreç oluyor. Ne yazık ki. Yani ne yazık ki bilmiyorum. Hani çünkü o birazcık öğretmenin inisiyatifine bırakılıyor açıkçası yani. Duyuşsal alanı siz algılayın, siz fark edin tecrübenizle nasıl yaklaşmanız gerektiğini öğretmen daha iyi bilir.”*

Tema 2- Ö4: *“... şimdi program geliştirme çalıştaylarında bir akademisyene teslim edilir süreç. Bir akademik kadro oluşturulur. Ekip bu işlemleri yaparken bu ekiplerden duyuşsal alanda çalışmış akademisyen sayısı az ama yüksek lisansını duyuşsal alanda yapmış şey vardı, öğretmenler vardı ama sesini duyuramadı. O yüzden de dahil edilmediğini düşünüyorum. Yaklaşık bu tarz çalışmalar içerisinde 4 kez bulundum, dördünde de duyuşsal alanla ilgili akademik kadrodan benimsemiş ve buna özen gösterecek biri olduğunu hatırlamıyorum pek.”*

Tema 3- Ö4: *“Yani bunu akademisyenler de istemiyor. Ölçmesi yeterince zor, dolayısıyla tahminim istemiyorlar. Çünkü iş uzar hocam. O yüzden de dahil edilmediğini düşünüyorum. Yaklaşık bu tarz çalışmalar içerisinde 4 kez bulundum, dördünde de duyuşsal alanla ilgili akademik kadrodan benimsemiş ve buna özen gösterecek biri hatırlamıyorum pek. Varsa da hakkını yemiş oldum. Kusuruma bakmasın, ben hatırlayamadım.”*

Evet cevabına ilişkin alıntılar:

Tema 1- Ö5: *“Durum şu; çalıştığınız ekipteki sizin dışınızdaki disiplinlerden gelen insanların bakış açısı, bu duyuşsal alana bakış açısıyla ilgili bir durum. Eğer duyuşsal alanın gerekli olduğuna inanıyorsa sizi alan uzmanları olarak o taksonomileri uygulamakta adil ve eşit davranmak konusunda güdülüyor. Ve bunun gerekliliğini anlatıyor, açıklıyor size. Siz de ona göre alan uzmanı olarak katkıda bulunuyorsunuz ama eğer yaklaşım bu değilse maalesef ki dediğim gibi çalışma yine aynı sonuca varıyor. Durum bu ama ben çok şanslı idim çünkü çok güzel bir ekiple çalıştım. Özellikle duygusal alanın üzerine baskı yaparak baya vurgulayarak biz programlarımızda bilişsel alan ve devinişsel alanla eşit önemde olduğunu gösterecek şekilde kazanımlar yerleştirmeye çalıştık.”*

Tema 2- Ö1: *“Evet, gereken önem veriliyor. Ben normal eğitim programlarında da bizim o işte ortaöğretim ilköğretim programlarında da bence gereken önemi verildiğini, bu önemi verildiğini düşünüyorum. Çocuğu her yönden bütüncül şekilde geliştirmeyi amaçlıyoruz.*

Çünkü ortaya bir iş çıkarıyorsunuz ve ana maddeniz öğrenci çocuk ve bu çocuğa şekillendirecek, biz öğretmenlere yol gösterecek bir öğretim programı da önemli ve ciddiyle hazırlanması gerekiyor diye düşünüyorum ve bence bakanlık olarak da buna gereken önem veriliyor.”

4.2. Öğretim Üyelerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

2. Alt Problem: BİLSEM öğretim programı geliştirme çalışmalarına katılan öğretim üyelerinin duyuşsal alana yönelik görüşleri nelerdir?

- Duyuşsal alan kavramına yönelik öğretim üyesi görüşlerine ait bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Duyuşsal alan kavramına yönelik öğretim üyesi görüşleri

Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Duygu Durumları	28	39,44
2. Tutum- İlgi- Motivasyon	25	35,21
3. Benlik Becerileri	9	12,68
4. Değer- İnanç	5	7,04
5. Biliş dışı deneyimler	4	5,63

Katılımcı öğretim üyelerine ilk olarak duyuşsal alan kavramını nasıl açıklarsınız sorusu yöneltmiştir. Elde edilen verilerin tekrarlanma sıklıklarına bakılarak 15 kod oluşturulup, oluşturulan kodlardan ilişkili olanlar kendi içlerinde gruplandırılarak 5 tema elde edilmiştir. Tablo 9’a ait bulgular incelendiğinde tekrar etme sıklığı açısından öne çıkan temalar duygu durumları (f=28) olmuştur. Öğretim üyeleri duyuşsal alanı en çok çeşitli duygu durumlarıyla açıklama eğilimi göstermiştir. Daha sonra duyuşsal alanla en çok ilişkilendirilen tema tutum-motivasyon (f=25) olmuştur. Benlik becerileri (f=9) teması tekrarlanma sıklığına göre tabloda üçüncü sırada verilmiştir. İçerisinde öz yeterlik, öz bildirim, öz saygı gibi becerileri barındırmaktadır. Bu sıralamayı kendini değer- inanç (f=5) ve biliş dışı deneyimler (f=4) temaları takip etmiştir. Öğretim üyelerinin duyuşsal alan kavramına yönelik görüşlerine dair oluşturulan temalarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Tema 1- A3: *‘‘Aslında hem soyut hem de somut duyguların ifade edildiği ve bunların da davranışlara döküldüğü duyuşsal dediğimiz süreci yani duyuşsal alan dediğimiz süreci böyle tanımlıyorum. Yani sadece mesela işte... Mesela bir şeyi sevmek ya da bir şeye istekli olmanın hem duygusal boyutu var hem de fiziksel boyutu var. Yani davranışsal boyutu var.’’*

Tema 2- A1: *‘‘Yani duyuşsal alan içerisinde çocuktan o dersi sevmesi, o derse yönelik olumlu ya da olumsuz tutum içerisinde olmaları, belki ondan önce derse ilişkin algıları konuya ilişkin tutumları önemli duyuşsal alanın içerisinde. Çocukların performansları, motivasyonları önemli. Yani daha doğrusu bilişsel olarak gösterdikleri çabanın arkasında da duyuşsal bir alan bulunmakta. Onu besleyen bir alan bulunmakta.’’*

Tema 1- Tema 2- A7: *‘‘Bu noktada duyuşsal alanını daha çok hani öğrencinin sevinçlerini, üzüntülerini, motivasyonunu, mutluluğunu, kaygısını, stresini duygular bağlamında aslında ifade edebiliriz. Tutumlar bağlamında bir dersi sevip sevmemesini hoşlanıp hoşlanmaması, değerleri bağlamında.’’*

Tema 3- A7: *‘‘Duyuşsal alanda diğer önemli bir nokta da aslında öz beceriler, öz saygı, öz farkındalık, bu alanda önemli bir şekilde karşımıza çıkıyor. Hani tepki vermede bununla ilgili aslında değer vermede ve alışkanlık hâline getirmede kişilik hâline dönüştürmede bu öz saygı dediğimiz kendisiyle ilgili yeteneklerinin, değerlerinin farkında olması ve bunu noktada kendini nasıl konumlandığı ile alakalı olarak karşımıza çıkan bir durum olarak nitelendirebilir.’’*

Tema 2- Tema 4- A4: *‘‘Duyuşsal boyut başarı testleri gibi ya da performans testleri gibi doğrudan ölçmeye konu olamayacak dolaylı ölçmeye konu olacak duygular, motivasyon, inançlar, beklentiler ve kişilik özellikleri gibi öz bildirime dayalı, ölçme araçlarıyla elde edilecek verilere karşılık yenen değişkenleri tanımlar.’’*

Tema 2- Tema 5- A6: *‘‘Duyuşsal alan kavramı bireylerin daha çok gözle görülemeyen psikolojik durumlarını daha çok yansıttığı bir kavram işte. Tutumdur, ilgidir, motivasyondur, kaygıdır, hırsır bu tarz kavramlar. Bilişsel düzeyin dışında olan.’’*

- Duyuşsal alanın önemine yönelik öğretim üyesi görüşlerine ait bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Duyuşsal alanın önemine yönelik öğretim üyesi görüşleri

Evet	Nedenleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
		7	100
1.	Duygular ve öğrenme arasındaki ilişki	13	32,50
2.	Motivasyon- tutum- öğrenme ilişkisi	12	30,00
3.	Duyuşsal-bilişsel-psikomotor alanların karşılıklı ilişkisi	9	22,50
4.	Bireylerin kişisel ve sosyal gelişimi	6	15,00

Katılımcı öğretim üyelerine yöneltilen 2. soruya verilen cevaplar doğrultusunda öğretim üyelerinin tamamının (f=7) duyuşsal alanı önemli bulduğu görülmüştür. Elde edilen verilerin tekrarlanma sıklıklarına bakılarak 8 kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlardan ilişkili olanlar kendi içlerinde gruplandırılarak 4 tema elde edilmiştir. 2. soruya ait bulgular incelendiğinde duyuşsal alanın önemli bulunmasında en sık tekrar edilen neden duygular ve öğrenme arasındaki ilişki (f=13) olmuştur. Tekrarlanma sıklığı en çok olan ikinci tema ise motivasyon- tutum- öğrenme ilişkisi (f=12) teması olmuştur. Bu sıralamayı duyuşsal-bilişsel- psikomotor alanların karşılıklı ilişkisi (f=9) teması ve bireylerin kişisel ve sosyal gelişimleri (f=6) temaları izlemiştir. Öğretim üyelerinin duyuşsal alanın önemine yönelik görüşlerine dair oluşturulan temalarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Tema 1- A4: *“Bilişsel alandaki birtakım unsurlar, örneğin düşünme, örneğin açıklama yapma hatta öğrenmenin kendisi ben az daha genele çekeceğim. Dolayısıyla bütün bu süreçler, öğrenme süreçleri duygulardan bağımsız olamaz. Kişilik özelliklerinden bağımsız olamaz.”*

Tema 1- A5: *“Sadece zihinsel performanslarımızla ilgili değil, işte sanatla ilgili ya da psikomotor davranışlarımıza da ilgili olarak yani davranışlarımızın aslında bir nevi temelini oluşturuyor. ... hani diyebiliriz ki bir konu içerisinde daha da derinlemesine çalışmak istiyorsak. Ona duyduğumuz ilgi bizim için çok önemli. Yani onu sevip sevmememiz, onu arzulamamız ya da ona dair inatçı olmamız.”*

Tema 2- A6: ‘‘Kesinlikle önemlidir. Yani bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için. Yani öğrencinin bir bilgiyi öğrenebilmesi için öncelikle bir merakının olması lazım, derse karşı ilgisinin olması lazım, motivasyonunun yüksek olması lazım. Duyuşsal olarak bir bağ kurması gerekiyor.’’

Tema 3- A4: ‘‘Ben genellikle derslerimde bunu açık derken bilişsel duyuşsal psikoloj alanı bir prizma örneğiyle açıklarım. Deniz bir bütündür aslında ve farklı yüzleri vardır. Bunlar birbirinden bağımsız kavramlar da değildir. O açıdan duyuşsal alan deliğimiz zaman bu geniş yelpaze içerisinde birbiriyle ilişkili olan kavramları anlamamız lazım.’’

Tema 4- A7: ‘‘Diğer önemli bir noktam kişisel ilişkilerimizde de düşündüğümüzde ekip çalışması, grup çalışması da insan sevdiği, değer verdiği, hoşlandığı veya o ortamda mutlu olduğu sürece kaynaşabilir ve sosyal ilişkiler bağlamında da gelişim gösterebilir. Dolayısıyla o duyuşsal alan aslında bireyin sosyal ilişkilerini de geliştiren bir yön olarak karşımıza çıkıyor.’’

- Duyuşsal alanın öğretim programlarında gerekliliğine yönelik öğretim üyesi görüşlerine ait bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Duyuşsal alanın öğretim programlarında gerekliliğine yönelik öğretim üyesi görüşleri

Evet	Nedenleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
		7	%100
1.	Duyuşsal alanın öğrenme üzerindeki etkileri	30	%48,38
2.	Kişilik gelişimi	14	%22,58
3.	Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmesi	6	%9,68
4.	Duyuşsal alanın ihmal edilme ihtimali	6	%9,68
5.	Kültürel ve sosyal ilişkilerin gelişimi	6	%9,68

Katılımcı öğretim üyelerinin tamamı (f=7) kendilerine yöneltile 3. soruya cevap olarak duyuşsal alanın öğretim programlarında bulunmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Verilerin analizi sonucu 12 kod belirlenmiş, oluşturulan kodlardan ilişkili olanlar kendi içlerinde gruplandırılarak 5 tema elde edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde

duyuşsal alanın öğretim programında bulunması gerekliliğine dair en sık “duyuşsal alanın öğrenme üzerindeki etkileri” (f=30) görüş olarak bildirilmiştir. En sık tekrarlanan ikinci görüş, “kişilik gelişiminin” (f=14) sağlanması için duyuşsal alanın programda gerekli olduğu yönünde belirtilmiştir. Dile getirilen diğer görüşler “öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilebilmesi”, “duyuşsal alanın ihmal edilme ihtimali” ve “kültürel sosyal ilişkilerin gelişiminin” sağlanması için duyuşsal alanın programlarda gerekli olduğu yönündedir. Tablo 11’de belirtilen bu son üç temanın tekrar sıklığı (f=6) birbiriyle aynı olacak şekilde saptanmıştır. Öğretim üyelerinin öğretim programlarında duyuşsal alanın gerekliliğine yönelik görüşlerine dair oluşturulan temalarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Tema 1- A4: *“Tabii ki gereklidir. Tabii ki gereklidir. Az önce de ifade ettiğim gibi öğrenme duygulardan bağımsız gerçekleşemez. Yani bazen soruyorum öğrencilerime diyorum ki içinde duyguları barındırmayan öğrenme süreciniz oldu mu?”*

Tema 2- A7: *“Diğer önemli bir noktada eğer biz duyuşsal alanı programa entegre edersek aslında örtük olarak da kendi değerlerini kendi öz saygısını keşfetmesine de fırsat vereceğiz. Dolayısıyla kişiliğini oluşturmaya da aslında hizmet ediyor olacağız. Bu noktada kendi değeri nedir? Kendi gelişimine fırsat verecek, kendi kişilik yapısını oluşturacak ve yaşamlarında bir duruş sergilemesine de fırsat tanıyacak. O yüzden kesinlikle bence duyuşsal alan öğretim programlarında olması gerekiyor.”*

Tema 3- A5: *“Bence gerekli. ... yani öğretmen bu duyuşsal olarak ya da o süreç içerisindeki onun ilgisini işte empati kurmasını eğer gerçekten gözlemleyebilseydi. Onun ilgi alanlarını daha iyi gözlemlerdi ya da daha iyi ne diyeyim, öğrenciyi yönlendirebilirdi. Ben de her zaman diyorum. Biz öğretim programlarında gerçekten öğrencileri iyi tanımak istiyorsak, onların ilgi alanlarına yetenek alanlarına, yetilerine doğru yönlendirmek istiyorsak. Tabii ki bilişsel süreçlerimiz önemli ama ne olursa olsun evet duyuşsal alanını da zenginleştirmemiz gerekiyor.”*

Tema 4- A3: *“Sanki biraz örtük var örtük olabilir. Örtük olduğu için de bu öğretmenin gözünden kaçabilir. Öğretim programlarında daha açık bir şekilde kazanımları yazarken daha açık bir şekilde yazılması gerektiğini düşünüyorum.”*

Tema 5- A5: *“Kültür açısından çok önemli. Biz teknolojik aletleri satın alabiliriz ama onu kültürel olarak ki kültür dediğimiz şey başka bir şey yani. Kültürel değişimi, dönüşümü gelişimi bunu sağlayabilmek için aslında o kazanımlar boyutunda o bilgi yani bilişsel süreç*

psikomotor sürecin içerisinde o duyuşsal ayağına desteklemediğimiz zaman o kültürel gelişimi de sağlamamız çok zor oluyor. O açıdan hani benim düşünceme göre kazanımlarda hani bu tür bu boyutlara da bakarak aslında öneminin arttığını düşünüyorum ben. ”

- Duyuşsal alanın ihmal edilip edilmediğine yönelik öğretim üyesi görüşlerine ait bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Duyuşsal alanın ihmal edilip edilmediğine yönelik öğretim üyesi görüşleri

Evet	Frekans (f)	Yüzde (%)
	7	100
Nedenleri		
1. Ölçme değerlendirmeden kaynaklı problemler	24	37,50
2. Akademik kaygı ve sınav sistemi	16	25,00
3. Zaman/süre kaynaklı problemler	11	17,18
4. Duyuşsal alanın önemine yönelik farkındalıklar	7	10,94
5. İhtiyaç analizinden kaynaklı eksiklikler	6	9,38
Hayır	1	14,28
Nedenleri		
1. Programın teorik kısmı	31	100

Katılımcı öğretim üyelerine 4. olarak ‘‘Sizce duyuşsal alan öğretim programlarında ihmal ediliyor mu? Neden? sorusu yöneltilmiştir. Öğretim üyelerinin tamamı (f=7) duyuşsal alanın programlarda ihmal edildiğini düşündüklerini belirtmiştir. Aynı zamanda katılımcı 7 öğretim üyesinden 1 kişinin soruya hem evet hem hayır yanıtı verdiği tespit edilmiştir. Bu durum Tablo 12’de hem evet hem de hayır bölümüne sayısal olarak yansıtılmıştır. Soruya verilen cevaplar doğrultusunda soruyla ilgili 8 kod belirlenmiş, ilgili kodlar kendi içlerinde birleştirilerek evet cevabına yönelik 5, hayır cevabına yönelik 1 tema oluşturulmuştur. Bulgular incelendiğinde öğretim üyeleri duyuşsal alanın programlarda ihmal edilmesinin en çok ‘‘ölçme değerlendirmeden kaynaklı problemler’’ (f=24) sebebiyle olduğu görüşünü bildirmiştir. En sık tekrarlanan ikinci görüş duyuşsal alanın programlarda ‘‘akademik kaygı ve sınav sistemi’’ (f=16) sebebiyle ihmal edildiği yönünde olmuştur. Tekrarlanma sıklığıyla dikkat çeken bir başka görüş ise duyuşsal kazanımları kazandırmada yaşanan kısıtlı ‘‘zamandan kaynaklı problemler’’ (f=11) olmuştur. Sıralamayı tekrar sıklığına göre

“duyuşsal alanın önemine yönelik farkındalıklar” (f=7) ve “ihtiyaç analizinden kaynaklı eksiklikler” (f=6) temaları takip etmiştir. Katılımcılardan sadece 1 kişi programın teorik kısmında duyuşsal alana gereken önemli verildiğini ve ihmal edilmediğini ancak uygulama kısmında ihmal edildiğini dile getirmiş, bu sebeple Tablo 12’de verilen hayır cevabına dair programın teorik kısmı (f=1) teması belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin duyuşsal alanın öğretim programlarında ihmal edilip edilmediğine yönelik görüşlerine dair oluşturulan temalarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Evet cevabına ilişkin alıntılar:

Tema 1- A7: *“Programın geliştirmeci olarak dediğim gibi birçok program geliştirmenin odak noktasında yer aldım ama ölçmeciler çok bu noktada ket vuruyor. Yani ölçmeciler için sayısal anlamda ifade edilemeyen, gözlemeyen, değerlendiremeyen şeyi sil at, sen direkt nesnel ol tamam bundayız ama nesnellik bir yere kadar bir başarıyı ve sosyalliği getir. ... Diğer önemli bir nokta öğrencilerin biz akademik başarılığın daha çok odaklanıyoruz. Duyuşsal alanı unutuyoruz veya ihmal ediyoruz işte Bunun yerine hani daha rekabete dayalı, daha bilişsel yapıda bir taksonomik yapıda programlar oluşturma eğilimi içerisinde oluyoruz. Tabii bunu ihmal etmemizin nedenleri geleneksel o paradigmadan ne kadar çağ değişsede kopamamızın bir etkisi var”*

Tema 2- A2: *“Evet. İşte dediğim gibi yani biz aslında, valla bu yine çok klasik ama yine sınav odaklı bir ülke olmamızı söyleyeyim, her şeyi sebebi yani çıban başı o oluyor yani. Ne sınav yani biz öğrenmeye işte test odaklı yaklaştığımız için. Çocuk ne kadar çok doğru çıkarabiliyorsa o kadar iyi öğrendiğini düşünüyoruz.”*

Tema 2- A3: *Diğer önemli bir nokta öğrencilerin biz akademik başarılığın daha çok odaklanıyoruz. Duyuşsal alanı unutuyoruz veya ihmal ediyoruz işte Bunun yerine hani daha rekabete dayalı, daha bilişsel yapıda bir taksonomik yapıda programlar oluşturma eğilimi içerisinde oluyoruz. Tabii bunu ihmal etmemizin nedenleri geleneksel o paradigmadan ne kadar çağ değişsede kopamamızın bir etkisi var.*

Tema 3- A6: *“Kesinlikle bir kere programımız çok ağır, çok fazla bilgi var. Yani uygulama yapacak, etkinlik yapacak performans görevi verecek. Öğretmenin bir zamanı da yok. Hani öğretmene de suç bulmamak lazım.”*

Tema 4- A7: *“Diğer önemli bir nokta öğretmenlerin kendi duyuşsal alanıyla ilgili yetkin ve becerilere sahip olmadığından dolayı ya da bunları nasıl yönetebileceğini, nasıl öğreneceği kazandıracağının farkında değiller, nasıl gözlemleyeceğini, nasıl değerlendireceği ile ilgili farkında olmadığından dolayı destekleyici duyarlı, bu noktada iyi bir mentorluk sürecini yürütemediğinden dolayı hep zor bir alan olarak karşımızda açıkçası. 8 yıl öğretmenlik yaptım. Bunun için de sınıf öğretmenliği içerisinde birleştirilmiş sınıfta, köy okulunda da çalıştım. Şehir merkezinde de çalıştım. Taşıma merkezi bir okulda da çalıştım. Yani hepsini söyleyebilirim. Gerçekten çok zor. Hani o destekleyici olumlu, duyarlı, duyuşsal alan tavrı içerisinde öğrencilerin tepki vermeleri ve değerlerini geliştirmeleri, örgütlenmeleri bu taksonomik yapı içerisinde organize etmek gerçekten zor oluyor, o yüzden ihmal ediliyor.”*

Tema 5- A4: *“Evet. İhmal ediliyor maalesef çok da dikkate alındığını düşünmüyorum. Hatta duyuşsal alan kazanımlarının doğru bir biçimde yatay ve dikey kaynaşıklık açısından ilişkisellik örüntüsü açısından doğru bir biçimde belirlendiğini de düşünmüyorum. ... peki duyuşsal alanda ilgili kazanımlara kaynaklık eden ihtiyaçları belirleme noktasında acaba etkili bir biçimde bu ihtiyaçları saptayabiliyor muyuz?... Peki acaba duyuşsal alanla ilgili biz kazanımları oluşturmada kaynaklık edecek, o ihtiyaçların nasıl belirliyoruz, hangi sorularla? Hangi yollarla belirliyorsun?”*

Hayır cevabına ilişkin alıntılar:

Tema 1- Ö5: *“Aslında kazanımlar yazılırken bence ihmal edildiğini düşünmüyorum. Ama uygulama boyutunda belki hani eksiklik olabilir. Mesela hani ikisi biraz önce dediğim gibi hani işte belki sadece bir boyuttan bakılıyor olabilir ama ben hani dedim işte ne diyelim. Hani bilişsel ve psikomotor davranışlarımızı desteklemek açısından bakılıyor olabilir.”*

- Program geliştirme çalışmalarında duyuşsal alanın önemine yönelik öğretim üyesi görüşlerine ait bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Program geliştirme çalışmalarında duyuşsal alanın önemine yönelik öğretim üyesi görüşleri

Evet	Frekans (f)	Yüzde (%)
	2	28,57
Nedenleri		
1. Programın teorik kısmı	13	59,10
2. Duyuşsal alana yönelik farkındalıklar	9	40,90
Hayır	7	100
Nedenleri		
1. Ölçme değerlendirmeden kaynaklı problemler	25	55,55
2. Duyuşsal alana yönelik farkındalıklar	10	22,22
3. Öğretmen inisiyatifi ve örtük program	5	11,11
4. İhtiyaç analizinden kaynaklı eksiklikler	5	11,11

Katılımcı öğretim üyelerine son olarak “Sizce program geliştirme çalışmalarında duyuşsal alana gereken önem veriliyor mu? Neden? sorusu yöneltilmiştir. Öğretim üyelerinin tamamı (f=7) program geliştirme çalışmalarında duyuşsal alana gereken önemin verilmediğini belirtmiştir. Aynı zamanda katılımcı 2 öğretim üyesinin soruya hem evet hem hayır yanıtı verdiği görülmüştür. Bu durum Tablo 13'te hem evet hem de hayır bölümüne sayısal olarak yansıtılmıştır. Soruya verilen cevaplar doğrultusunda soruyla ilgili 11 kod belirlenmiş, ilgili kodlar kendi içlerinde birleştirilerek evet cevabına yönelik 2, hayır cevabına yönelik 4 tema oluşturulmuştur. Bulgular incelendiğinde evet cevabına dair en sık dile getirilen görüş “programın teorik kısmı”nın (f=13) duyuşsal alana gereken önem verilerek hazırlandığı yönünde olmuştur. En sık tekrarlanan ikinci görüş ise “duyuşsal alana yönelik farkındalıklar”ın (f=9) arttığı ve bu sayede gereken önemi gördüğü yönündedir. Fakat tam tersi başka bir görüşte duyuşsal alana yönelik yeterince farkındalık olmadığı (f=10) ve bu sebeple program geliştirme çalışmalarında gereken önemin verilmediği şeklindedir. Bu görüş duyuşsal alana yönelik farkındalıklar teması adı altında hem evet hem hayır cevaplarına ait görüşlerde, ortak tema olarak tabloda yer almıştır. Hayır cevabına dair bildirilen görüşler incelendiğinde duyuşsal alana gereken önemin verilememesinin sebeplerinden en sık tekrarlanan “ölçme değerlendirmeden kaynaklı problemler” (f=25) olmuştur. Bunlar dışında “öğretmen inisiyatifi ve örtük program” (f=5) ve “ihtiyaç analizinden kaynaklı eksiklikler” (f=5) sıklıkla tekrar edilen diğer görüşler olarak belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin program

geliştirme çalışmalarında duyuşsal alana verilen öneme yönelik görüşlerine dair oluşturulan temalarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Hayır cevabına ilişkin alıntılar:

Tema 1- A1: *“Sever tercih eder ilgi duyar. Hani bunlar ile ilgili kazanımları belirleyebilirsin ama ikinci boyutunda bunu nasıl ölçersin? Yani bunlar öğretmen için de. Ya da uygulayıcı için de zor olduğu için aslında hani es geçilmiyor ama. Biraz zorlanılıyor yani hani birçok şey yazılabilir ama diyor ki ölçmeci bunu diyor. Nasıl ölçeceğiz? yani bunu yazdın ama bunu nasıl değerlendireceğiz hani bunu işte...”*

Tema 2- A4: *“Deniz, yani sadece benim saydıklarımın da ibaret değil. Bunun öncelikle bu konuda farkındalık var mı? Ben farkındalığın da yeterli olmadığını düşünüyorum. Yani insan fark etmediği bir şeye gereken önemi verebilir mi?”*

Tema 3- A7: *“Şimdi benim geçen hafta bir haftalık deneyimim oldu. Çalıştay deneyimim de süreç bambaşkaydı. Yani işte bir bilgi temelli müfredattan beceri temelli, müfredata geçiş söz konusu. Bu yeni maarif modeli dediğimiz beceri temelli modelde beceriler vardı. Tutumla ilgili bir şey gözüme çarpmadı. Yani şeyle ilgili duyuşsal alanla ilgili gerçekten bir şey dikkatimi çekmedi. Ama etkinlik geliştirilirken falan sanki hani öğretim programında değil de sanki bu tutum meselesi daha çok kitaplara falan mı yer alıyor? Etkinlikler yapılırken mi dikkate alınıyor? Sanki bir tık daha orada daha fazla dikkate alınıyor ama kazanımlarda yok. Öğretmene bırakılıyor sanki örtük verilmeye çalışılıyor.”*

Tema 4- A4: *“Yani bu şimdi oraya 3 tane, 5 tane, 10 tane işte kazanım yazar. Tamam da bunlar nereden geliyor? Bakın bilişsel alanla ilgili kazanımları belirlerken ihtiyaç analizlerinin çeşitli kayyum, birey, toplum, çevre vesaire gibi ve bunların yani programdan doğrudan programın çıktılarının doğrudan ya da dolaylı biçimde etkilenecek ve programı doğrudan ya da dolaylı biçimli etkileyebilecek paydaşların ihtiyaçlarını kastediyorum öncelikle olarak. İlgili kazanımlara kaynaklık eden ihtiyaçları belirleme noktasında acaba etkili bir biçimde bu ihtiyaçları saptayabiliyor muyuz?”*

Evet cevabına ilişkin alıntılar:

Tema 1- A3: *“Şimdi ne çok evet diyebilirim bütün paydaşlar deyince ne çok hayır diyebilirim. Bu çalıştaylarda da biz genelde bu bağlamda yani dikkat ediyoruz. Öğrencinin nasıl dikkatini çeker yapacağımız işler. Öğrenci daha kolay nasıl öğrenebilir ya da bireysel*

farklılığı olan öğrencilere de hitap edebilir mi şeklinde bir yaklaşım söz konusu ve tabii burada duygudan bağımsız değil. İlla duyuşsal kavramı ölçeceğiz diye bir kaide yok.”

Tema 2- A7: “ Biraz da öğretmen artık farkında. Öğrencilerin de nasıl olumlu tuttum, sergileyebilecekler, nasıl olumlu bir şekilde motive edecekler? Bu noktada da öğretmenlerde de yeni mezunların hani sisteme dahil olmasıyla birlikte biraz bir şey var, farkındalık var diyebilirim açıkçası. Çünkü şunu da görüyorlar hani duyuşsal anlamda eğer bir şeyleri iyi alıp iyi ilerletebiliyorlarsa çocuk sosyal olarak da iyileşiyor, akademik olarak da yol katetiyor. O yüzden sosyal ve akademik başarılarına da olumlu katkılarının olduğunu, öğretmenler de bence farkındalığını kazanıyor diyebiliriz yavaş yavaş.”



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Tartışma

Bu araştırmada BİLSEM öğretim programı geliştirme çalışmalarına katılan öğretim üyelerinin ve öğretmenlerin duyuşsal alana yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Katılımcılara yöneltilen ilk soru “Duyuşsal alan kavramını nasıl açıklarsınız?” sorusu olmuştur. Katılımcılar duyuşsal alan kavramının çok boyutlu bir kavram olduğunu dile getirmişlerdir. Hem öğretmenler hem de öğretim üyeleri duyuşsal alanı en çok “duygu durumları” ile açıklama eğilimi göstermişlerdir. Öğrenme süreçlerinin duygulardan bağımsız gerçekleşmeyeceği ve duyguların davranışlarımızın temelini oluşturduğu görüşleri her iki katılımcı grubunda en sık tekrarladığı görüşler olmuştur. McKenzie vd. (2017) duyuşsal alanı, duygularla alakalı, duygu büyümesi şeklinde tanımlarken, Malmivuori (2001), duyuşsal alanın bireylerin olumlu ya da olumsuz sahip olduğu tüm duyguları barındırdığını ve kalan tüm boyutların bu duygular sayesinde şekillendiğini belirtmiştir.

Duyuşsal alanı öğrencilerin “tutum- ilgi ve motivasyonları” ile açıklama eğilimi de son derece fazladır. Öğretim üyelerinin tutum- ilgi- motivasyon kavramlarını öğretmenlere göre daha sık dile getirdikleri görülmüştür. Sıklıkla tekrar edilen başka bir görüş duyuşsal alanın bireylerin benlik becerileriyle ilgili olduğu yönündedir. Katılımcılar “benlik becerileri” teması altında bireyin öz-farkındalık, öz-düzenleme, öz-yansıtma, öz-bildirim gibi becerilerinin duyuşsal alanı oluşturan önemli beceriler olduğunu belirtmişlerdir. Gümrükçü Bilgici ve Deniz (2021), bir çalışmada 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve öğrenmeleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öz düzenleme becerilerinin öğrenmeyi yordadığı ve bu iki kavram arasında pozitif yönlü bir korelasyon olduğu belirtilmiştir. Bu görüşleri destekleyecek şekilde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” öğretim programlarının ortak metninde sosyal-duygusal öğrenme becerileri başlığı altında benlik becerileri tanımlanmış ve bu becerilerin öğrencilerin hem sosyal hem duygusal yönden bütüncül gelişimini destekleyici niteliği vurgulanmıştır (MEB, 2024). Bu görüşler dikkate alındığında kişinin kendini tanıması, kendini düzenlemesi ve içinde bulunduğu çeşitli durumlara göre kendini uyarlayabilmesi ve uygun dönütler verebilmesi açısından bu becerilerin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Diğer bir görüş incelendiğinde hem öğretmenlerin hem de öğretim üyelerinin duyuşsal alan kavramını sıklıkla “değer ve inanç” kavramlarıyla ilişkilendirip açıkladığı

görülmektedir. Eğitimin genel amaçları göz önüne alındığında bu amaçlardan ilki ve en önemlilerinden biri toplumun değer yargılarına uygun insanlar yetiştirmek ve bu değer yargılarını sonraki nesillere aktarmaktır (Akbaba ve Altun, 2003). Bireylerin sahip olduğu değerler onların kişiliklerini, hayata bakış açılarını, davranışlarını belirleyen temel etkenlerdir. Bu sebeple bireylerin belli başlı değerlerin farkında olması, kendi değer yargılarını oluşturması ve bunları davranışa dönüştürmesi duyuşsal alan boyutunda yer almaktadır ve son derece önemlidir (Yaman, 2012)

Katılımcı öğretmenler duyuşsal alan kavramının bireyin ‘‘sosyal yaşam becerileri’’ ile yakından ilişkili olduğu görüşündedir. Bireyin sosyal yaşantı içerisinde var olabilmesi, sağlıklı iletişim kurabilmesi, sosyal farkındalık geliştirebilmesi, iş birliği kurabilmesi, uyum ve esneklik gösterebilmesi öğretmenlere göre doğrudan duyuşsal alan kavramıyla ilişkilendirilebilir. Öğretim üyeleri ise duyuşsal alan kavramıyla ilgili sosyal yaşam becerilerine dair görüş bildirmemişlerdir. Diğer temalar incelendiğinde görülmektedir ki, öğretmenler duyuşsal alan kavramının ‘‘bireysel yaşantılar’’ teması ile belirtilen kişinin şahsi ihtiyaçları, yaşantıları ve edindiği deneyimlerle ilgili olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Öğretim üyelerinin bireysel yaşantılarla ilgili herhangi bir görüş bildirmediği görülmüştür. Öğretim üyeleri ise öğretmenlerden farklı olarak duyuşsal alanı ‘‘bilis dışı deneyimler’’ şeklinde tanımlamış, bilişsel becerilerin ve akademik başarının dışında kalan bir alan olduğunu belirtmişlerdir. Bacanlı (1999), tüm bu görüşleri destekleyecek şekilde duyuşsal alan kavramının şemsiye bir kavram olduğunu, birçok boyut barındırdığını ve duyuş kavramının duyu ve coşkularla ilgili, akıl ve mantığın zıddı şeklinde ifade edildiğini belirtmiştir.

Katılımcı öğretim üyeleri ve öğretmenlere ikinci olarak ‘‘Sizce duyuşsal alan önemli midir? Neden?’’ sorusu yöneltilmiştir. Hem öğretim üyeleri hem de öğretmenlerin tamamından duyuşsal alanın önemli olduğu yanıtı alınmıştır. Yapılan veri analizi sonucu her iki katılımcı grup tarafından en sık dile getirilen görüş ‘‘duygular ve öğrenme arasındaki ilişki’’ açısından duyuşsal alanın oldukça önemli olduğu yönündedir. Öğretim üyelerinin görüşlerine göre öğrencilerin duygularına önem verirsek öğrenmeleri kolaylaşacaktır. Öğrenci severse, beğenirse, bununla birlikte bilgiyi örgütler ve birleştirirse öğrenmesi daha pratik ve kolay bir şekilde gerçekleşecektir. Benzer şekilde öğretmenler de öğrenmenin ilk aşamasının duygulara hitap edebilmek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre eğer öğrenciye öğretmek istediğimizi sevdirecek öğretebilirsek öğrenmeleri kolaylaşacaktır. Tam tersi korku yaratırsak kaygıya yol açıp öğrenmeyi zorlaştırma ihtimali olduğu

düşünülmektedir. Duyguların öğrenmedeki rolü literatür taramalarında da sıklıkla karşılaşılan bir konudur (Gömleksiz ve Kan, 2012; Yakar ve Duman, 2017). Öğrenme sürecinde sahip olduğumuz duygular öğrendiğimiz bilgiyi/kavramı ne şekilde ve ne kadarını öğreneceğimizi doğrudan etkiler (Uşaklı, 2008). Yakar ve Duman'ın (2017), Keller'den (1987) aktardığına göre duyguların katılımı olmadan öğrenmelerin gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır ve öğrenciler öğrenme-öğretme süreçlerinde duygularının önemsendiğini görürlerse sürece daha etkin şekilde katılım gösterebilirler. “Duygu”, motivasyon ve duygusal tepkileri içerisinde barındıran bir şeyi yapma eğilimi olarak kabul edilmektedir. Birey öğrenmeye istekli olduğu şeyleri, ihtiyacını karşılayacak şekilde açık ve net olarak zihninde yapılandırmaya yatkındır. Öğrenmeye istekli olunan bilgiler, öğrenmek zorunda olunan bilgilere nazaran çok daha kalıcı olacaktır (Kagan ve Schauble, 1969). Combs'a (1982) göre duygu, tutum ve hisler öğrenme sürecinde oldukça etkilidir. Duyuşsal unsurlar mutlaka eğitimsel plan ve uygulamalara dahil edilmelidir. Davranışların duyuşsal yönünü görmezden gelen veya önemsemeyen eğitim sistemlerinin etkililiğini kaybetme riski oldukça yüksektir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda duygular ve duygulara yönelik farkındalıkların, bireyin öğrenmeye yönelik ilgi ve ihtiyaç duyması, motive olması, olumlu tutum geliştirmesi, içselleştirme, vb. süreçlerin tetikleyicisi olup nitelikli ve kalıcı öğrenmeler üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Duyuşsal alanın önemiyle ilgili hem öğretim üyeleri hem de öğretmenler tarafından belirtilen diğer bir görüş ise ‘‘motivasyon- tutum- öğrenme ilişkisi’’ olarak belirtilmiştir. Her iki katılımcı grup motivasyonun, istekliliğin, olumlu tutum geliştirmenin öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi olduğunu tam tersi şekilde olumsuz tutum geliştirmenin öğrenmelere ket vurabileceği ve süreci zorlaştırabileceği görüşünde olduklarını sıklıkla dile getirmişlerdir.

Bu görüşleri destekleyecek şekilde ilgili literatür taramasında duyuşsal alana yönelik motivasyon- tutum- ilgi- kaygı – stres vb. değişkenlerin birbirleriyle ve akademik başarı ile ilişkisini inceleyen çalışmalara (Atik vd. 2018; Aksoğan ve Özdemir, 2022; Alparslan vd. 2017; Kandal ve Baş, 2021; Kahyaoğlu ve Saraçoğlu, 2018; vb.) sıklıkla rastlanmaktadır. Örneğin Alparslan vd. (2017), sosyal yönelimli başarı motivasyonları ve bireysel yönelimli başarı motivasyonlarında temel değerlerin ne derece etkili olduğunu araştırmışlardır. Sonuç olarak kültürel boyutlardan güçlü olma, başarılı olma ve geleneksel olma boyutlarının sosyal yönelimli başarı motivasyonu ile olumlu yönde kuvvetli bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Yine kültürel boyutlardan başarılı olma, iyimser olma, evrensel olma gibi kültürel boyutların ise bireysel yönelimli başarı motivasyonu ile olumlu yönde kuvvetli bir ilişkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Aksoğan ve Özdemir (2022) matematik dersi başarısının lise öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum ve motivasyonlarından nasıl etkilendiğini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin matematik başarısı, matematiğe yönelik tutum ve motivasyon düzeyinden pozitif yönde ve güçlü şekilde etkilendiği belirlenmiştir.

Başka bir çalışmada Kahyaoğlu ve Saraçoğlu (2018), ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algılarının fen bilimlerine yönelik merak, motivasyon ve tutum düzeyleri tarafından ne derece yordandığını incelemişlerdir. Araştırma sonuçları öğrencilerin fene karşı merak, motivasyon ve tutumlarının, bilimsel sorgulama becerileri algılarını önemli ölçüde yordadığını göstermektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında olumlu tutum, merak, istek ve motivasyonun artması akademik başarıyı attırırken, olumsuz tutum geliştirilmesi, kaygı, stres ve motivasyonun azalması gibi etmenlerin akademik başarının düşmesine sebep olduğu düşünülmektedir.

Duyuşsal alanın önemine dair görüşlerin hem öğretim üyeleri hem de öğretmenler için paralellik gösterdiği söylenebilir. Her iki katılımcı grup tarafından sık sık tekrar edilen başka bir görüş ise “duyuşsal- bilişsel- psikomotor alanların karşılıklı ilişkisi” sebebiyle duyuşsal alanın son derece önemli olduğu yönündedir. Bu üç öğrenme alanının birbirinden bağımsız düşünülmemesi, birbirleri ile sürekli ve karşılıklı ilişki içinde oldukları belirtilen görüşler arasındadır. Bu temayla alakalı görüşlerini öğretim üyelerinin öğretmenlere göre daha sık dile getirdiği görülmüştür. Konuyla alakalı olarak Kablan (2019), “Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar” kitabında “Hedef Belirleme” başlığı altında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor tüm öğrenme alanlarının alanların ilişkili olduğunu ve birbirini etkilediğini bu sebeple asla birbirlerinden bağımsız düşünülmemesi gerektiğini belirtmiştir. Bu üç öğrenme alanı bir bütün olarak kabul edilmezse nitelikli öğrenmeler gerçekleşemeyeceğini dile getirmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin duyuşsal boyutun öğretimdeki yeriyle ve ölçme-değerlendirme faaliyetlerindeki önemiyle ilgili bilgilendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bacanlı’ya (1999) göre insan davranışlarının hemen hemen tamamı hem biliş hem duyuş hemde devinişi birlikte içerir. Bireylerin herhangi bir şeyi zihinsel olarak yapmayı biliyor olması biliş, duygusal olarak yapmak istemesi duyuş ve bunu fiziksel bir davranışa dönüştürmesi deviniş olarak isimlendirilebilir. Bu açıdan bakıldığında duyuşsal, bilişsel ve psikomotor öğrenmelerin birbirlerini etkiledikleri düşünülmektedir. İnsan düşünen, tasarlayan, hem kendisini hemde çevresini biçimlendirebilen, yaratıcı ve bilinçli bir varlıktır. Ve sürekli öğrenmeye devam eder. Bu süreçte bilişsel ve duyuşsal dengenin sağlanmasıyla birlikte sağlıklı bir şekilde ilerleyebilir (Gömleksiz ve Kan, 2012).

Öğretmenler tarafından belirtilen diğer görüşler ise duyuşsal alanın “kişilik özelliklerine ve bireyin sosyal yaşantısına” etki ettiği ve bu nedenle son derece önemli olduğu yönündedir. Öğretim üyeleri ise buna benzer şekilde duyuşsal alanın bireylerin “kişisel ve sosyal gelişimini” etkilediğini bu nedenle çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bireylerin empati ve sağlıklı iletişim kurabilmesi, sosyal beceriler geliştirebilmesi duyuşsal alana yönelik farkındalıklarıyla yakından ilgilidir. Empati kavramı diğer bireylerin duygusal durumlarını fark etmeyi, o kişinin bakış açısıyla bakabilmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu sebeple kişiler arası iletişim, duygularla doğrudan ilişkilidir, böylece birey sosyal becerilerini kullanarak başkalarıyla iletişime kolayca geçebilir. Kişinin duygusal durumu bireyin kişisel ve sosyal gelişimini dolayısı ile sosyal ilişkilerini ve kişilerarası iletişim sürecini etkilemektedir (Kaya, 2017).

Katılımcılara üçüncü olarak “Sizce duyuşsal alan öğretim programlarında gerekli midir? Neden? sorusu yöneltilmiştir. Hem öğretmenlerin hem de öğretim üyelerinin tamamı duyuşsal alanın öğretim programlarında yer alması gerektiği görüşünde hem fikir olmuşlardır. Öğretim üyeleri tarafından en çok üzerinde durulan görüş “duyuşsal alanın öğrenme üzerinde olumlu etkileri” olduğu için programlarda mutlaka yer alması gerektiği yönündedir. Öğretmenler öğretim üyelerine göre daha az da olsa bu görüş üzerinde sıklıkla durmuşlardır. Duyuşsal becerilere önem verilerek, ilgi, motivasyon, olumlu duygular ve olumlu tutum gelişimiyle birlikte uzun soluklu, kalıcı ve nitelikli öğrenmeler gerçekleşebileceğini bu sebeple duyuşsal alanın programlarda açık ve net bir şekilde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Alan yazında ilgili çalışmalarda olumlu duyuşsal özelliklere sahip öğrencilerin, öğrenme sürecinde daha başarılı, daha dikkatli, daha istikrarlı olma eğilimi gösterdiklerini belirtmektedir (Anderson ve Bourke, 2013; akt. Kılbaş, 2019).

Bunu destekleyecek şekilde motivasyonu yüksek düzeyde olan öğrencilerin başarılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Yakar ve Duman (2017), bir çalışmalarında öğrenme-öğretme süreçlerinde duyuşsal farkındalığın kullanılmasının akademik başarı ve öğretmenliğe yönelik tutumlara olan etkilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Benzer şekilde Aksoğan ve Özdemir (2022), lise öğrencilerinin matematik başarılarının matematiğe yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinden nasıl etkilendiğini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda matematik başarısının matematiğe yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinden olumlu ve güçlü şekilde

etkilendiği belirlenmiştir. Yani matematiğe yönelik tutumlar olumlu yönde gelişir ve motivasyon düzeyi artarsa akademik başarı da artmaktadır.

Buna benzer şekilde, öğretmenler “bireyin çok yönlü gelişimini” gerçekleştirebilmek adına öğretim programlarında duyuşsal alana mutlaka yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Burada bireyin çok yönlü gelişiminden kasıt tüm öğrenme alanlarına gereken özeni gösterip hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor öğrenmeleri birbirleriyle ilişkili ve dengeli şekilde yürütebilmektir. Yani bireyi hem akademik hem duyuşsal hem sosyal anlamda yeterli sahibi bireyler olarak yetiştirebilmek için duyuşsal becerilerin ve duyguların öneminin büyük olduğu düşünülmektedir. Duyuşsal alanın önemine dair bulgulardaki “duyuşsal- bilişsel- psikomotor alanların karşılıklı ilişkisi” temasında olduğu gibi bilişsel- duyuşsal- psikomotor alanların birbiriyle her zaman ilişki içerisinde olduğu ve birbirlerinden net çizgilerle ayrılamayacakları unutulmamalıdır. Çünkü duygularımız tüm bu öğrenmeleri gerçekleştirebilmemiz için bizleri harekete geçiren kuvvettir. Duygular, düşünceler ve hareketlerimiz psikoloji biliminde birbirinden ayrılması oldukça güç olgulardır. Bu yüzden ki duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanlar arasında sürekli, karşılıklı ve iç içe bir ilişki söz konusudur. Eğitim süreci de bir bütün olarak ele alındığında duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanların birbirini tamamladığı söylenebilir (Başyigit, 2014)

Hem öğretmenler hem de öğretim üyeleri tarafından sıklıkla belirtilen başka bir görüş ise eğer duyuşsal alan öğretim programlarında açık ve net bir şekilde yer almazsa yani örtük program ile verilmeye çalışılır ve sadece öğretmenin inisiyatifine bırakılırsa ihmal edilme ihtimali olduğu yönündedir. Bu sebeple duyuşsal alanın öğretim programlarında uygulamada soru işareti bırakmayacak ve ihmal edilme şansı olmayacak şekilde yer almasının önemli olduğu düşünülmektedir. Burada belirtilen görüşlere göre programlar hazırlanırken duyuşsal alan gerekli şekilde programlara entegre edilir, öğretmenlere ne yapmaları gerektiği konusunda düzgün şekilde rehberlik edilirse duyuşsal alanın göz ardı edilme riski ortadan kalkacaktır.

Öğretim üyeleri öğretmenlerden ayrı olarak duyuşsal alanın programlardaki gerekliliği konusunda “kültürel ve sosyal ilişkilerin gelişimi” açısından duyuşsal alanın önemli olduğunu ve bu sebeple programlarda yer alması gerektiği görüşünü de sıklıkla dile getirmişlerdir. İnsanın doğumuyla birlikte öğrenme süreci de başlamış demektir. Doğduğu andan itibaren sosyalleşmeye başlayan insan toplumsal değerleri, toplumun kültürünü, felsefesini ailede öğrenmeye başlar, önce sokakta daha sonra da okullarda bu sürece devam eder. Okullar bireylerin öğrenmelerini sürdürdüğü sosyal ortamlardır (Özdemir,2024). Okul

ortamında öğrenciler diğer öğrencilerle ve öğretmenleriyle hem sosyalleşir hem de iş birliği içindedir. Bu iki kavram öğrenciye yeni bir bilgi edinmesi, bir ürün ortaya çıkarması ve yakın sosyal ilişkiler kazandırması açısından önemlidir. Bunun yanında öğrencilere öz güven, öz denetim gibi sosyal beceriler; sabır, saygı, yardımseverlik gibi toplumsal değerler, liderlik ve zorluklarla baş edebilme kabiliyeti gibi bireysel özellikler de kazandırmanın yolunu açmaktadır (Midilli Sarı ve Aktürk, 2022).

Onun dışında öğretim üyeleri tarafından dile getirilen diğer bir görüşte öğrencilerin öğretmenleri tarafından iyi tanınmaları gerektiğidir. Böylece “ilgi ve yetenek alanlarına göre doğru yönlendirmeler” yapılması mümkün olabilmektedir. Öğrenciyi gerçekten tanımadan neyi sevip neye ilgisi olduğunu bilmeden doğru yönlendirmeler yapılamayacağı düşünülmektedir. Bu erken yaşlarda en sık Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenci yönlendirmeleri yapılması gerektiğinde karşılaşılan bir durumdur. BİLSEM tanılama süreci için öncelikle öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından yönlendirilmeleri gerekmektedir. Daha sonra okul yönlendirme komisyonları tarafından yönlendirmeler gerçekleştirilmektedir. “Her bir ilkokulda 1, 2 ve 3. sınıf seviyelerinde her bir sınıf seviyesindeki toplam öğrenci sayısının en fazla %20’si aday gösterilebilmektedir” (MEB, 2023, s.4). Konuyla alakalı Erol vd. (2023), üstün yetenekli öğrencilerin tespit edilmesi ve BİLSEM’lere aday gösterilmesi sürecinde sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini incelemişlerdir. Bu araştırma kapsamında 15 sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik üstün yetenekli tanımlamasını yaparken sürece dayalı gözlemler yaptığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler bu süreçte öğrencilerin yeteneklerini, ilgi alanlarını dikkate aldıklarını, bilişsel özellikler başta olmak üzere duyuşsal özelliklerini de göz önünde bulundurduklarını dile getirmiştir. Araştırmacılar tarafından ilgili literatür incelenmiş ve üstün zekalı öğrencileri belirlemeye yönelik birçok özellik kullanılsa da bilişsel özelliklerin diğer özelliklere göre daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda eğitim hayatının başında olan öğrencilerin doğru yönlendirilmeleri açısından öğretmenleri tarafından iyi tanınması, sevgi ve ilgi duydukları alanların, yeteneklerinin iyi analiz edilmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitimin ilerleyen kademeleri içinde aynı şeyler söylenebilir fakat ilerleyen yaşla birlikte bireyin kendini tanıyıp, duygularının ve yeteneklerinin farkına varması süreci kolaylaştırabilir. Bu açıdan bakıldığında her koşulda bireyin hem kendini tanımasının hem de duygularını ve yeteneklerini fark etmesinin duyuşsal alanla doğrudan ilişkili olduğu fikrine varılabilir.

Öğretmenler ise öğretim üyelerinden farklı olarak duyuşsal alanın “toplumun ve programın amaçlarına uygun bireyler yetiştirebilmek” için gerekli ve önemli olduğunu, bu amaçlar doğrultusunda mutlaka öğretim programlarında yer alması gerektiği görüşündedirler. Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına bakıldığında bu amaçlardan birisinin toplumun fertlerini, “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel bir düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” olduğu görülmektedir (MEB, 1973, s.1). Eğitimin en önemli işlevlerinden biri bilgi, beceri ve değerleri kuşaktan kuşağa aktararak toplumsal yaşamın sürdürülmesidir Bir toplumu oluşturan bireylerin eğitim durumları o toplumun sosyal, kültürel, ekonomik her yönden gelişimine ve ilerlemesine katkıda bulunacaktır (Özdemir, 2024).

Kaliteli bir eğitim sistemi, toplumun ihtiyacı olan kaliteli ve nitelikli bireyleri yetiştirmemize ve güçlü bir toplum oluşturmamıza zemin hazırlar. Fakat eğitim tek başına tüm bunları gerçekleştirmek için yeterli olmayabilir. Bireylerin, toplumun ve millî eğitimin amaçlarına uygun şekilde yetiştirilebilmesi için toplum tarafından gerekli koşulların da sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Gerek sosyal hayatta gerekse okullarımızda şiddet, saygısızlık, hoşgörüsüzlük, duyarsızlık gibi birçok toplumsal sorunla her gün karşılaşmaktayız. Bu sorunların çözümü için yine başvuracağımız yegane yol eğitimidir. Bu açıdan bakıldığında toplumsal sorunların çözümüne dair başvurulabilecek en etkili yöntemin duyuşsal alana gereken önemi vermek olduğu düşünülmektedir. Toplumsal değer ve ahlaki normları kazanmış bireyler yetiştirebilmenin doğrudan duyuşsal alanla alakalı olduğu söylenebilir.

Katılımcılara yöneltilen dördüncü soru “Sizce duyuşsal alan öğretim programlarında ihmal ediliyor mu?” sorusu olmuştur. Soruya ait veriler incelendiğinde bazı katılımcıların hem evet hem hayır cevabı verdiği görülmüş, bu cevaplar bulgular kısmında belirtildiği üzere hem evet hem hayır kısmına sayısal olarak yansıtılmıştır. Son durumda hem öğretmenlerin hem de öğretim üyelerinin tamamı duyuşsal alanın birçok boyutuyla programlarda ihmal edildiği görüşünü dile getirmiştir. Az da olsa ihmal edilmediğini düşündükleri durumlar ve boyutlara da tema olarak bulgular içinde yer verilmiştir. Hem öğretim üyeleri hem de öğretmenlerden bazıları programın teorik kısmında duyuşsal alana yönelik herhangi bir ihmal olmadığını aksine duyuşsal alanın gerekli şekilde programa yansıtıldığını fakat uygulama kısmında bazı ihmallerin olabildiğini dile getirmişlerdir. Bu

görüşü destekleyecek şekilde eğitim programının temelini oluşturan 1739 sayılı “*Millî Eğitim Temel Kanunu*”’nın ikinci maddesinde Türk Millî Eğitiminin genel amaçları belirtilmiştir. Eğitim öğretim sürecinde bireylere kazandırılmak istenilen nitelikler bakımından incelendiğinde bu amaçların; psikomotor 4 beceri, bilişsel 7 yeterlilik, duyuşsal olarak 10 özellikten oluştuğu görülmektedir (Özçelik, 2016). Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarında duyuşsal özelliklerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Fakat özel amaçlara doğru inildikçe duyuşsal özelliklerin ve psikomotor becerilerin yerini bilişsel becerilere bırakmakta olduğu görülmektedir (Otluoğlu, 2002).

Aynı zamanda, son yıllarda oldukça üstünde durulan ve önemsenen değerler eğitime dair çalışmalarda öğretmenlerin bu kanıda olmalarına sebebiyet vermiştir. 18 Temmuz 2017 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine” başlığıyla bir bildiri yayınlamıştır. Bu bildiride değerler eğitime dair “*on kök değer*”’den bahsedilmiştir. Bu kök değerler: “adalet, dostluk, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, dürüstlük, öz denetim, yardımseverlik” olarak verilmiştir (MEB, 2017, s.22). 2022 yılında Millî Eğitim bakanlığı tarafından “Ortaöğretim programlarında yer alan on kök değer temalı etkinlik kitabı” yayımlanmıştır. Bu kitapla değerler eğitime dair yapılacak etkinlikler ve kullanılacak yöntemlerle ilgili öğretmenlere rehber olunması amaçlanmıştır (MEB, 2022). Son olarak 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı sadeleştirme ve derinlemesine öğrenme yaklaşımıyla “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” adı altında öğretim programlarında değişikliğe gitmiştir. Yeni öğretim programlarının ortak metninde bireyin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel, ahlaki açıdan çok yönlü gelişiminin amaçlandığı belirtilmiştir. Değerler eğitime dair çalışmalar programlar arası bileşenlerden biri olarak “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” adı altında tüm derslerin önemli bir parçası olarak verilmiştir (MEB, 2024). “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi”nde çatı değerler etrafında kümelenen bir değer çerçevesi sunulmaktadır. Çatı değerler, diğer bütün değerler ile yoğun kesişim noktaları olan değer yapılarını ifade etmektedir. Modelde saygı, sorumluluk ve adalet; çatı değerler olarak yer almaktadır. Kişisel hayat açısından önemli olan tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam ve çalışkanlık değerleri insan; sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik ve aile bütünlüğü değerleri aile ve sosyal çevre; temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet değerleri ise fiziksel çevre alanlarında yer almaktadır” (MEB, 2024, s. 54).

Tüm bunlar göz önünde bulundurularak gerek öğretim programların teorik kısımlarında gerek okullarımızda ve sınıflarımızda uygulama safhasında değerler eğitime oldukça önem verildiği ve üzerine derinlemesine çalışıldığı söylenebilir. Görülmektedir ki okulların bilişsel hedeflerin yanı sıra duyuşsal birçok hedefi vardır. Bu hedeflerden biri de belirtilen değerleri öğrencilere kazandırıp onları ahlaki açıdan desteklemektir. Bu açıdan

bakıldığında değerler eğitimi duyuşsal eğitimin kapsamına girmektedir. Ve toplumsal sorunların çözümünde, hedeflenen toplumsal düzenin sağlanmasında önemli işlevlerinin olduğu düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde değerler eğitimi ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Teker ve Ellez, 2022; Topal, 2019; Üreyen Çimen ve Özmantar, 2023; Yılmaz vd. 2022; Yılmaz ve Tortop, 2018, vb.).

Katılımcı öğretmenler çalışmanın yöntem kısmında belirtildiği üzere bilim ve sanat merkezlerinde görevlerini sürdürmekte olup daha önce diğer örgün öğretim kurumlarında da görev yapmış öğretmenlerdir. Duyuşsal alanın programlarda ihmal edilip edilmediğine dair sorulan soruya hayır yanıtı veren öğretmenlerimizden bazıları BİLSEM programları özelinde böyle bir ihmalin söz konusu olmadığını, tam tersi bu programlar hazırlanırken ve uygulanırken duyuşsal alanın özellikle üstünde durulduğunu dile getirmişlerdir. Bir görüşe göre üstün yetenekli bireyler devam ettikleri örgün öğretim kurumlarında bilişsel ihtiyaçlarını karşılayabildikleri kadar duyuşsal ihtiyaçlarını karşılayacak ortam ve atmosferi bulamamaktadırlar. Bu sebeple Bilim ve Sanat Merkezlerine yönelmektedirler. BİLSEM’lerde öğrenci, bilişsel birikimini kullanabileceği bilimsel araştırma yöntemleri üzerine çalışma fırsatı bulur. Burada sürecin temelinde öğrencinin bu çalışmalara katılmayı istemesi, azim ve kararlılıkla bu süreci devam ettirmeye gönüllü olması gibi duyuşsal özellikler yatmaktadır. Bu sebeple Bilim ve Sanat Merkezleri için hazırlanan programlarda duyuşsal alanın yeri ve önemi büyüktür.

Başka bir görüşe göre ise üstün yetenekli bireylerin birçok yönden farklılaşabilen davranışları olmaktadır. Bu davranışlar toplumun bakış açısına göre sosyal açıdan üstün yetenekli bireyler için olumsuz yargılar geliştirilmesine sebep olabilmektedir (Yılmaz ve Tortop, 2018). Bu açıdan üstün yetenekli bireylerin doğru davranışlar ortaya koyması, davranışlarını doğru şekilde yönlendirebilmesi, kendini tanıyabilmesi ve duyuşsal ihtiyaçlarını karşılayabilmesi açısından duyuşsal eğitimlerine önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu sayede üstün yetenekli bireylerin sosyal uyumuna destek olunması mümkün olabilir.

Her iki gruptaki katılımcılara da duyuşsal alanın öğretim programlarında ihmal edildiğini düşündüren ve en sık dile getirilen görüşlerden biri eğitim sistemimizin ‘‘biliş-bilgi odaklı’’ ve ‘‘akademik başarı’’ üzerine kurulu olmasıdır. Kademeler arası geçişin ve bir açıdan öğrencilerin geleceklerinin sınav sistemine bağlı gerçekleştirilmesi akademik kaygıyı da beraberinde getirmektedir. Bu durumun doğurduğu bir sonuç olarak öğretmenler ve öğretim üyelerinin çoğuna göre branştan branşa değişebilmesine rağmen birçok disipline ait

öğretim programında duyuşsal alan kazanımları ya hiç yoktur ya da oldukça az bulunmaktadır. Bu durumun duyuşsal alanın göz ardı edilmesi sonucunu doğurduğu düşünülmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi derslerin öğretim programlarında belirtilen amaçları incelendiğinde bilişsel becerilerin oransal olarak duyuşsal özellikler ve psikomotor becerilere göre çok daha fazla yer aldığı görülmektedir. Bu görüşü destekleyecek şekilde Sucuoğlu vd. (2023), matematik ve fen bilimleri 8. sınıf kazanımları, LGS sayısal bölüm soruları ile matematik ve fen bilimleri ders kitapları arasındaki uyumu Bloom taksonomisine göre incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda 52 matematik kazanımı arasında duyuşsal kazanım tespit edilemezken 61 fen bilimleri kazanımı arasından 2 duyuşsal ve 2 psikomotor alan kazanımı bulunduğu belirlenmiştir.

Başka bir çalışmada Güllühan ve Bekiroğlu (2022), Hayat Bilgisi Öğretim Programının 3. sınıf kazanımlarını bilişsel, duyuşsal ve psikomotor sınıflamaya göre incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde %65 ile bilişsel kazanımlar ilk sırada yer almıştır. İkinci sırada %33 ile duyuşsal kazanımlar gelirken psikomotor kazanımlar %2 ile program en az yer alan kazanımlar olarak belirlenmiştir. Programda yer alan duyuşsal kazanımların ise taksonominin en alt basamağı olan çok “alma” basamağında yoğunlaştığı ve en fazla “örgütlenme” basamağına kadar çıktığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Akarsu (2017), ilköğretim müzik öğretimi programı kazanımlarını bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan incelemiştir. Araştırmanın sonucunda duyuşsal alan kazanımlarının programın geneline oranla yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalara verilebilecek örnekler çoğaltılabilir (Güngör, 2019; Sönmez, 2020). Öğrencilerin sadece bilişsel olarak değil tüm öğrenme alanlarında bütüncül bir yaklaşımla gelişmesi hedefleniyorsa öğretim programlarında duyuşsal boyuttaki ders kazanımlarına daha çok yer verilmesi gerekliliği doğmaktadır. Programlardaki kazanımların, branşların özellikleri de göz önünde bulundurularak bilişsel-duyuşsal-psikomotor alanlarda dengeli şekilde dağıtılmasının bireyin zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel tüm yönlerde gelişmesinde önemli etkilere sahip olduğu düşünülmektedir.

Duyuşsal alanın öğretim programlarında ihmal edildiğini düşündüren ve sıklıkla dile getirilen ortak görüşlerden biri “ölçme değerlendirmeden kaynaklı zorluklardır”. Duyuşsal boyutu somutlaştıramadığımızdan dolayı birey bir değeri kabullenip içselleştirse bile bunu gösterecek olan davranış kişiden kişiye değişebilir. Kaldı ki duygularımız soyut olduğu için her zaman bir davranışa dönüşmeyebilir (Bacanlı, 1999). Bu da bizi duyuşsal hedeflerin ölçülmesinin zorluğuyla karşı karşıya getirmektedir. Bilişsel bir hedefi ölçmek için tek

cevaplı bir soru sorulması yeterli olabilirken aynı şey duyuşsal bir hedefi ölçmek için geçerli olmamaktadır. Duyuşsal boyutu ölçmek için geleneksel eğitim anlayışının tersine karmaşık, zaman isteyen ve daha esnek uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçme değerlendirme sürecinde bu esnekliği sağlayabilmek için zaman ve emek gereklidir. Eğitimcilerin iş yükü ve sınıf mevcudu gibi faktörlerden dolayı şartlar böyle bir ölçme için müsait olmayabilir. Bu da eğitimcileri bu durumdan kaçmak durumunda bırakabilir. Ayrıca duyuşsal boyut ile bilişsel boyut çoğu zaman birbirinden bağımsız gibi düşünüldüğü için duyuşsal hedeflerin ölçülmesi konusunda isteksizliklerle karşılaşılabilir. Buna ek olarak duyuşsal hedefleri içeren başarılar herhangi bir dersin kapsamında olsa bile başarı notuna yansıtılmamaktadır. Bu da bizi tekrar akademik kaygı ile karşı karşıya getirmektedir. Çünkü Türk eğitim sisteminde ulusal sınavlar eğitime büyük ölçüde yön vermektedir. Bu sınavlarda duyuşsal boyuta yer verilmemesinin duyuşsal hedeflerin ölçme değerlendirme faaliyetlerine dahil edilmemesinin en önemli sebeplerinden biri olduğu belirtilmiştir. (Turgut ve Baykul, 2019). Buna benzer şekilde Bacanlı'ya (1999) göre duyuşsal boyuta yönelik ölçme değerlendirme yapılmasının zor olduğu ileri sürülerek duyuşsal değerlendirme üzerinde fazla durulmadığını, bu sebeple duyuşsal değerlendirmeye yönelik nitelikli ölçme araçları ile yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Duyuşsal boyutun değerlendirilmesiyle alakalı olarak Tahiroğlu ve Çetin (2019), sosyal bilgiler programında yer alıp öğrenme sürecinde verilen değerler eğitiminin ve diğer duyuşsal süreçlerin ne gibi sonuçlar doğurduğuna yönelik bir değerlendirme çalışması yapmayı amaçlamıştır. Araştırmada aynı zamanda duyuşsal süreçlerin değerlendirilmesi sırasında yaşanan zorluklara değinilmiştir. Ve bu zorluklara çözüm olabilecek bazı önerilerde bulunulmuştur. Öncelikle ilgili alandaki ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde ne gibi zorluklar yaşanmakta olduğu belirlenmiştir. Daha sonra ölçme-değerlendirme faaliyetlerine yönelik kişiyi tanıma teknikleri, vb. farklı tekniklerden faydalanılarak alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri oluşturulmuştur. Bu sayede duyuşsal süreçlerin ölçülmesine yönelik sıkıntılara çözüm getirilmeye çalışılmıştır.

Başka bir çalışmada Yıldırım vd. (2023), bilişsel becerilere daha fazla önem verilmesinden dolayı, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin hem kazandırma hem de ölçme-değerlendirme açısından genellikle göz ardı edildiğini vurgulamıştır. Buradan yola çıkarak bu çalışmada sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ölçülmesi için kullanılan yöntemleri incelemek ve bu konuda alternatif yöntemler önermek amaçlanmıştır. Öncelikle K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde tanımlanan becerilere değinilmiş, ardından beyana dayalı ölçme ve değerlendirme, senaryo temelli ölçme ve değerlendirme,

görev temelli ölçme ve değerlendirme yöntemleri açıklanmıştır. Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin yanında bu yenilikçi yöntemlerin de kullanılması önerilmiştir.

Duyuşsal alanla ilgili hem hedeflerin kazandırılması sürecinde hem ölçme değerlendirme sürecinde karşılaşılan bir diğer zorluk ‘‘zamandan kaynaklı zorluklardır’’. Hem öğretim üyeleri hem de öğretmenler, her öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak sınıf ortamında duyuşsal bir hedefi kazandırmaya yetecek kadar geniş zaman olmadığını belirtmişlerdir. Bu hedeflerin kazandırılıp kazandırılmadığına dair her bir öğrenciyi ayrı ayrı gözlemlemek gerektiğini bununda uzun bir süreç gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Fakat herkesçe bilinmektedir ki eğitim sistemimizde öncelik bilişsel hedeflerin zamanında yetiştirilmesidir. Bu sebeple öğretmenler hedefleri gerçekleştirmek için var olan kısıtlı zamanlarında eğitimin duyuşsal boyutunu ikinci plana bırakmak mecburiyetinde kalabilir. Bu durum duyuşsal alanın programların uygulama boyutunda ihmal edildiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Daha önce de belirtildiği gibi Bacanlı (1999) duyuşsal boyut hedeflerinin kısa sürede kazandırılıp ölçülemeyeceğini ifade etmiştir. Bacanlı’ya göre bilişsel bir hedef belki bir ders saatinde kolayca kazandırılabilir hatta tek bir soruyla bile ölçülebilir fakat duyuşsal alan için bu durum geçerli değildir.

Öğretim programlarında duyuşsal alanın ihmal edilmesine yönelik öğretmenler tarafından dile getirilen görüşlerden bir diğeri ise sınıf ortamı ve fiziksel koşulların yetersizliğidir. Öğretmenler sınıf ortamında duyuşsal gelişimi desteklemek adına inisiyatif almak isteseler bile koşulların buna çoğu zaman müsaade etmediğini dile getirmişlerdir. Bilinmektedir ki bireylere sağlanacak öğrenme ortamı duyuşsal öğrenmelerin gerçekleşmesinde büyük önem taşımaktadır. Duyuşsal alanla ilgili yapılan bir çalışmada öğrencilere ideal sınıf ortamlarına dair görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin görüşleri 3 başlık altında toplanmıştır. Öncelikle gerilimden uzak, içten, eğlenceli, karşılıklı saygının olduğu bir sınıf ortamı istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin diğer isteği öğretmenlerinin hem mesleki becerilere hem iletişim becerilerine sahip olması ve öğretme motivasyonlarının yüksek olması yönündedir. Son olarak derslerin gelişimsel düzeylerine uygun olması gerektiğini ve sınıfların çok kalabalık olmaması gerektiğini belirtmişlerdir (Russel, 2004). Sınıf mevcutlarının her geçen eğitim öğretim yılında daha da artması sorunu herkesçe bilinen bir gerçektir. Kalabalık sınıflarda öncelikle sınıf yönetimi öğretmenler için normalden daha zor bir hal almaktadır. Bu zorluk öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözlemlenmesine, dolaylı olarak öğrencilerin duyuşsal becerilerine yönelik çalışmalar yapılmasına engel teşkil edebilmektedir. Bu durumda öğretmenler geleneksel öğretim yöntemlerine yönelmektedir. Öğretmenler alternatif öğretim yöntem ve tekniklerini

kullanmak istediklerinde sınıf mevcutlarının fazla olması başta olmak üzere sınıf ortamındaki fiziki ve teknolojik yetersizliklerle karlılaştıklarını sıklıkla dile getirmişlerdir. Bu aynı zamanda duyuşsal hedeflerin ölçülmesinde uzun süreçler gerektiren alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına da engel teşkil etmektedir. Sonuç olarak öğrenciler kalabalık sınıflarda derse aktif katılım sağlamada ve motivasyonunu korumada zorluk yaşayabilir. Daha da önemlisi kendisinin ve duygularının değersizleştirildiği hissine kapılabilir. Bu sebeple öğrenme ortamlarında sınıf mevcudu başta olmak üzere birçok çevresel faktörün öğrencilerin öğrenmeye istekli olmaları, motivasyonlarını yüksek tutmaları gibi duyuşsal becerileri kazanmalarında oldukça etkili olduğu ve bu konuda gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Duyuşsal alanın ihmal edilmesiyle ilgili öğretim üyeleri tarafından belirtilen iki görüş daha vardır. Bu görüşlerden ilki program geliştirme çalışmalarının ilk adımı olan “ihtiyaç analizlerinin” çoğunlukla bilişsel ihtiyaçlara yönelik olarak yapılmasıdır. Bunun bir sonucu olarak duyuşsal alana gerekli hassasiyetin gösterilmediği düşünülmektedir. İhtiyaç analizi, eğitimde alınacak kararlara yön vermek için kullanılır ve program geliştirme sürecinin ilk ve en önemli adımlarından biridir (Oliva ve Gordon, 2018). Eğitim ihtiyaçları öğretim hedeflerinin belirlenmesine temel oluşturur (Ertürk, 2017). Eğitim programlarının nitelikli ve işe yarar olması için, ihtiyaçların bilimsel yollarla ve gerçekçi şekilde belirlenmesi gerekir (Tyler, 2014). Öğretim üyelerine göre bireylerin sadece bilişsel ihtiyaçları olmadığı için ihtiyaç analizlerinin de sadece bilişsel ihtiyaçlara yönelik yapılmaması gereklidir. Bireylerin duyuşsal ihtiyaçlarının da olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu şekilde gerçekleştirilen ihtiyaç analizlerinin sonucunda oluşturulacak programların, duyuşsal alana gereken önem verilerek hazırlanacağı umulmaktadır. Bireyin duyuşsal ihtiyaçlarını fark edebilmesi, duyuşsal alanın önemini fark edebilmesi demektir, aynı şekilde duyuşsal alanın öneminin farkında olan birey duyuşsal ihtiyaçlarının da farkında olacaktır. Buradan yola çıkarak öğretim üyeleri diğer bir görüşlerinde program hazırlayıcıların, uygulayıcıların, idarecilerin, velilerin yani genel olarak toplumun “duyuşsal alanın ne kadar önemli olduğuna dair farkındalık” sahibi olmayışını dile getirmişlerdir. Birey farkında olmadığı bir şeyin önemini kavrayamaz. Önemli olmadığını düşündüğü bir şeyi de öğrenmek veya öğretmek konusunda istekli olmaz. Görülmektedir ki bu sıralı ilişkiler bütünü bizi duyuşsal alanın ta kendisi ile karşı karşıya bırakmaktadır. İhtiyaç analizinden uygulama aşamasına kadar program geliştirme süreci bir bütündür (Demirel, 2020). Ve bu bütün içerisinde duyuşsal alanın önemine dair farkındalık oluşturmaın gereken hassasiyetin gösterilmesi için en önemli adımlardan biri olduğu düşünülmektedir.

Katılımcılara son olarak ‘‘Sizce program geliştirme çalışmalarında duyuşsal alana gereken önem veriliyor mu?’’ sorusu yöneltiştir. Soruya verilen yanıtlar incelendiğinde sadece evet, sadece hayır ve hem evet hem hayır cevabı veren öğretim üyeleri ve öğretmenler olduğu görölmüştür. Bu cevaplar diğler sorularda olduğu gibi soruya ait bugluların verildiğı tablolarda hem evet hem hayır kısmına sayısal olarak yansıtılmıştır.

Program geliştirme çalışmalarında duyuşsal alana gereken önem veriliyor şeklinde görüş bildiren öğretim üyelerinin en sık tekrar ettikleri görüş ‘‘programın teorik kısmının’’ duyuşsal alana özen ve hassiyet gösterilerek hazırlandığı şeklindedir. Bu görüşü destekleyecek şekilde MEB (2020), 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulanmaya başlayan ilköğretim kademesinde 16, ortaöğretim kademesinde 15 olmak üzere toplam 31 dersin öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiğı bir rapor hazırlamıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 12 farklı ilde resmi okullarda görev yapan ve ilgili dersleri okutan 25.006 öğretmen tarafından görüş bildirilmiştir. Beşli derecelendirme tipinde maddelerden oluşan veri toplama aracında duyuşsal alana yönelik dikkat çekici maddelere verilen yanıtlar şu şekildedir: ‘‘Öğretim programında yer alan adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak belirtilen ‘‘kök değerler’’ öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere kazandırılabilir niteliktedir.’’ maddesine öğretmenlerin %34,6’sı çok katılıyorum, %17,8’i tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Yine benzer şekilde ‘‘Değerlerimiz ve yetkinlikler, öğretim programının kazandırmaya çalıştığı bilgi, beceri ve davranışlar arasındaki bütünlüğüm sağlar niteliktedir.’’ maddesine öğretmenlerin %35,8’i çok katılıyorum, %16,6’sı tam katılıyorum yanıtını vermiştir (MEB, 2020, s.18). Araştırmanın sonucunda öğretim programlarının tamamına yakınında öğretmenler olumlu görüşler bildirmişlerdir. Programları açık, anlaşılır ve uygulanabilir bulduklarını dile getirmişlerdir. Araştırma sonucunda hazırlanan değerlendirme raporu daha sonra ilgili programların güncellenmesi ya da yenilenmesi gerektiğinde kullanılmak üzere ilgili kurumlarla paylaşılmıştır.

Programın duyuşsal alana gereken önem verilerek hazırlandığı görüşünde olan öğretim üyelerinden bazıları Millî Eğitim Bakanlığının 2024 yılının Nisan ayında görüşe sunduğı ‘‘Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’’ öğretim programlarının hazırlanış aşamasında aktif görev almışlardır. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde 26 dersin öğretim programında yenilemeye gidilmiştir. Daha önce de belirtildiğı gibi 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlayacak olan programlarda duyuşsal alanla alakalı olarak ‘‘Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri’’ başlığı altında benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri, merak, azim ve kararlılık gibi benlik eğilimleri ile empati,

sorumluluk, girişkenlik, güven gibi sosyal eğilimler yer almıştır. Ayrıca yeni programlarda değerler "Erdem-Değer-Eylem Modeli" bağlamında verilmiştir. ‘‘Modelin ana hedefi; eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana, erdemli insandan ise nihai hedef olan "Huzurlu Aile ve Toplum" ile "Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan"a ulaşmaktır.’’ şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2024, s.54).

Bazı öğretim üyeleri ikinci olarak program geliştirme süreçlerine katılım gösteren; başta öğretmenler olmak üzere alan uzmanları, program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanlarının artık ‘‘duyuşsal alanın önemine yönelik farkındalıklarının’’ arttığını ve bu sayede çalışmalar sırasında duyuşsal alanın önemle üzerinde durulduğunu dile getirmişlerdir. Fakat bazı öğretim üyeleri bu görüşün tam tersi olacak şekilde bir önceki soruda verdikleri yanıtla benzer görüşler bildirmişlerdir. Duyuşsal alanın ne kadar önemli olduğunun henüz tam olarak farkına varılmadığını, önemi bilinmeyen bir kavramın yeteri kadar üzerinde durulamayacağını belirtmişlerdir. Bu görüş bulgulara ait tabloda hem evet hem hayır cevabına ait bölümlerde ortak tema olarak yer almıştır. Buna benzer bir durum öğretmenlerin verdiği yanıtlarda da görülmektedir. Program geliştirme çalışmaları sırasında duyuşsal alana gereken önemin verildiğini düşünen öğretmenler bu durumun en çok ‘‘program geliştirme ekibine’’ bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Tam tersi şekilde aynı görüşü hayır yanıtı veren öğretmenlerde belirtmiştir. Öğretmenlere göre duyuşsal alana gereken önemin verilip verilmemesi, çalışmayı yürüten ekipte bulunan öğretmen ve uzmanlara bağlı olarak değişmektedir. Program geliştirme uzmanları başta olmak üzere ölçme değerlendirme uzmanları, alan uzmanları ve öğretmenlerin duyuşsal alana bakış açısı programın hazırlanışında önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlere göre eğer ekipte bulunan program geliştirme uzmanı bu konuda farkındalık sahibiyse, bu alana ait kazanım ve etkinliklerin programda yer alması için diğer paydaşları gereken şekilde bilinçlendirebilir. Fakat öğretmenlerin ve bazı öğretim üyelerinin de deneyimlediği üzere duyuşsal alanın çalışılması zor bir alan olarak kabul edilmesi çoğu uzmanı ve öğretmeni bu alanda çalışma yapmaktan uzak tutacak bir sebep olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple program geliştirme ekibinin, iyi bir program tasarlanması sürecindeki en önemli faktörlerden biri olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler tarafından dile getirilen bir başka görüş ise ‘‘bireyin bilişsel- duyuşsal- psikomotor tüm alanlarda gelişimi’’ amaçlandığı ve bu sebeple program geliştirme çalışmalarında duyuşsal alana gereken önemin verildiği yönündedir. Öğretmenlerin bu görüşü öğretim üyelerinin duyuşsal alan farkındalığına yönelik görüşleri ile paralellik göstermektedir. Bu görüşü destekleyecek şekilde ‘‘Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’’ için en son gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarında programların ‘‘Bütüncül Eğitim

Yaklaşımı” temel alınarak hazırlandığı belirtilmiştir. “Bütüncül eğitimin en genel hedefi; insanı temel değerler doğrultusunda yetiştirmek, insanın kendisi dâhil tüm varlıkların varoluşunun değerini bir varoluşsal bütünlük içinde kavramasıyla hayatı anlamlı kılmaktır.” şeklindeki açıklamayla duyuşsal becerilerin önemine vurgu yapılarak bireyin çok yönlü gelişimi hedeflenmiştir (MEB, 2024, s.11).

Öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarında duyuşsal alana gereken önemin verilmediğine dair en çok belirttikleri görüş ise toplumun genelinde eğitime bakış açısının “akademik başarı odaklı” olmasıdır. Fakat eğitimin tek hedefi bilişsel hedeflere ulaşılması değildir. Eğitimin bireylerin gelişimlerine yön vermek ve bireyi birçok yönden desteklemek gibi temel görevleri de vardır. Yani bireyin sadece bilişsel ve fiziksel yönlerden değil sosyal ve duygusal yönlerden de gelişim göstermesi gereklidir. Çünkü okul sadece bilgi paylaşımının yapıldığı bir yer değil sosyal ve duygusal paylaşımların da gerçekleştiği bir ortam olmalıdır (Sevgi ve Özden, 2006).

Hem öğretim üyeleri hem de öğretmenler tarafından belirtilen iki ortak görüş daha bulunmaktadır. Bunlardan ilki “duyuşsal hedeflerin kazandırılmasının uzun zaman gerektirmesi ve ölçme değerlendirmenin zor olması” sebebiyle duyuşsal alanın program geliştirme çalışmalarında göz ardı edildiğidir. Katılımcılar duyuşsal alanın öğretim programlarında bu sebeplerle ihmal edildiğini bir önceki soruda da sık sık dile getirmişlerdir. Eğitimin genel amaçları arasında duyuşsal hedefler bulunuyor olması bu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının kontrol edilmesini gerektirmektedir. Fakat okullarımızda bilişsel hedeflere ulaşma düzeyi devamlı kontrol edilirken duyuşsal hedeflerin planlı bir şekilde kazandırılması ve değerlendirilmesi aksamaktadır (Akbaş, 2004). Duyuşsal alana ait öğrenmelerin bireyde kendini göstermesi bazen çok uzun sürebilir ve oldukça kapsamlı bir iştir. Bu sebeple duyuşsal öğrenmelerin gerçekleştirilmesinin ve ölçülmesinin zorluğu herkesçe kabul edilmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2012).

Ortak görüşlerden diğeri ise duyuşsal öğrenmelerin “örtük program” dahilinde öğretmenlerin inisiyatifine bırakıldığı bu sebeple de program geliştirme çalışmalarında yeterince üzerinde durulmadığı şeklindedir. Bacanlı’ya (1999) göre duyuşsal hedefler ölçülmesi ve değerlendirmesi zor olarak kabul edildiğinden gizil öğrenmelerle örtük programın sorumluluğuna bırakılmaktadır. Kazandırılması amaçlanan duyuşsal beceriler ve değerler hedef olarak belirlenmemiş bile olsa örtük program, okul atmosferi, okulun disiplin anlayışı gibi değişkenler sayesinde öğretilebileceği düşünülmektedir. Tuncel (2008), yaptığı bir çalışmada sınıfın fiziki ortamından kaynaklanan örtük programın, duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıfın fiziki ortamının öğretim elemanının gerçekleştirmek istediği etkinlikleri ve ders planını kısıtladığı

belirlenmiştir. Fiziki ortamdan kaynaklanan örtük programın öğrencilerde görüşlerine değer verilmediği algısına sebep olduğu ve derse katılım isteğini azalttığı görülmüştür. Başka bir çalışmada Arslan ve Akbulut (2018), örtük program ile eğitim stresi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda örtük program ve eğitim stresinin birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin örtük program algısının, algılanan eğitim stresini etkilediği sonucuna varılmıştır. Duyuşsal alan sadece öğretmenin inisiyatifinde değildir. Özellikle örtük programın önemli bir bölümünü oluşturan okulun disiplin anlayışı, okul iklimi ve okulun etik ilkeleri, duyuşsal eğitim için anahtar öğelerdir. (Akbaş, 2004; Gömleksiz ve Kan, 2012).

Tüm bu görüşleri göz önünde bulundurarak özetlemek gerekirse duyuşsal alan, tanımları net sınırlarla belirlenememiş ve doğası açıkça bilinmeyen soyut bir kavram olduğundan eğitimciler ve araştırmacılar tarafından çalışılması zor bir alan olarak kabul görmektedir. Bu açıdan bakıldığında duyuşsal hedeflere nasıl ulaşılacağı ve nasıl değerlendirileceği konusunda zorlanıldığı çoğu zaman dile getirilmektedir. Duyuşsal eğitim sürecinin okullarda nasıl sürdürülmesi gerektiği konusunda da bilgiler ve uygulamalar çok net değildir (Gömleksiz ve Kan, 2012; Özçelik, 2016). Bu nedenlerle duyuşsal alanın ve duyuşsal hedeflerin eğitim programlarının özellikle genel amaçları arasında çok önemli bir yeri de olsa özel amaçlara doğru inildikçe, sınıf ortamında ve öğrenme-öğretme süreçlerinde ihmal edildiği düşünülmektedir. Katılımcıların duyuşsal alana yönelik görüşleri incelendiğinde duyuşsal eğitim ve duyuşsal öğrenmelerin bireylerin gelecekleri için ne kadar önemli olduğu tartışılan her bir boyutta tekrar tekrar görülmektedir. Duyuşsal becerilerin gelişmesi, öğrenmeyi kolaylaştırmasının yanında öğrenilen bilginin içselleştirilip kalıcı hale gelmesinde de oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri, duygularını farkedip yönlendirebilmeleri, kendilerini sadece bilişsel yönden değil duyuşsal yönden de geliştirebilmeleri, içinde bulunduğumuz çağa ayak uydurmaları açısından çok önemlidir. Duyuşsal yönden gelişen bireyler kendilerini daha rahat ifade edebilecek, daha rahat iletişim kurabilecek, topluma kolayca uyum sağlayabilecek ve daha rahat kabul görecektir. Bütün bunların gerçekleşebilmesi için bireylere duyuşsal açıdan zenginleştirilmiş eğitim deneyimleri sunulması ve programların buna özen gösterilerek hazırlanıp uygulanması gerektiği düşünülmektedir.

5.2. Sonuç

Bu bölümde elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan sonuçlara, öğretmenlere yönelik sonuçlar ve öğretim üyelerine yönelik sonuçlar olmak üzere iki başlık altında yer verilmiştir.

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Sonuçlar

- Öğretmenler duyuşsal alan kavramını en çok öğrencilerin duygu durumları ile açıklamışlardır. Bu sıralamayı benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve tutum- ilgi-motivasyon kavramları izlemiştir.
- Öğretmenlerin tamamı duyuşsal alanın önemli olduğunu söylemiştir. Buna sebep olarak en sık duygular ve öğrenmeler arasında doğrudan bir ilişki olması görüşü dile getirilmiştir.
- Motivasyon-ilgi-tutum kavramları hem duyuşsal alanla hem de öğrenme eylemiyle doğrudan ilişkili bulunduğu için duyuşsal alanın önemli oluşunda büyük etken olarak görülmüştür.
- Aynı zamanda duyuşsal alanın önemine dair sıklıkla bildirilen diğer bir görüş ise duyuşsal alanın kişilik özelliklerinin oluşumu üzerinde etkili olması olarak dile getirilmiştir.
- Öğretmenlerin tamamı duyuşsal alanın öğretim programlarında yer almasının gerekli olduğunu söylemiştir. Buna sebep olarak duyuşsal alan becerilerinin gelişmesinin bireyin çok yönlü gelişimini destekleyici etkisinin olduğu ve duyuşsal alanın öğrenmeler üzerinde olumlu etkisi olduğu görüşleri en sık tekrar edilen görüşler olmuştur.
- Toplumun ve programların amacına uygun bireyler yetiştirmek için duyuşsal alanın programlarda mutlaka yer alması gerektiği görüşleri de sıklıkla dile getirilmiştir.
- Duyuşsal alanın programlarda açık ve net şekilde yer almaması sonucunda öğretmenler tarafından sınıf ortamına taşınmayacağı ve ihmal edilme ihtimali olduğu görüşüde sıklıkla bahsedilen diğer bir görüştür.
- Öğretmenlerin tamamı duyuşsal alanın programlarda birçok boyutta ihmal edildiği görüşünde hemfikir olmuşlardır. Katılımcı dört öğretmen programların teorik kısımlarında duyuşsal alana yeterince yer verildiği sadece uygulama boyutunda ihmal edildiği şeklinde görüş bildirmiştir.
- Programlarda duyuşsal alanın ihmal edilmesine sebep olarak en sık dile getirilen görüş eğitim sistemimizin akademik başarı ve sınav odaklı olmasıdır. Bu sıralamayı

ölçme değerlendirmenin zorluğu, zamanın yetersizliği ve fiziki koşulların yetersizliği görüşleri takip etmiştir.

- Programlarda duyuşsal alanın ihmal edilmediğine dair görüşler arasında en sık dile getirilen görüş özellikle BİLSEM programlarında teorik kısmın duyuşsal alana gerekli hassasiyet gösterilerek hazırlandığı yönündedir. Aynı zamanda yapılan değerler eğitimi çalışmaları da bu yönde sıklıkla bildirilen görüşler arasındadır.
- Öğretmenler arasında program geliştirme çalışmaları sırasında duyuşsal alana gereken önemin verilip verilmemesinin birlikte çalışılan program geliştirme ekibine bağlı olduğu görüşü hakimdir. Burada en fazla program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanlarının sürece etkisi olduğu düşünülmektedir.
- Yine eğitim sisteminin akademik başarı odaklı olmasından kaynaklı olarak program geliştirme çalışmalarında duyuşsal alanın göz ardı edildiği ve öğretmenin inisiyatifine bırakıldığı görüşleri sıklıkla tekrar eden görüşlerdir.

5.2.2. Öğretim Üyelerine Yönelik Sonuçlar

- Öğretim üyeleri duyuşsal alan kavramını en çok öğrencilerin duygu durumları ile açıklamışlardır. Bu sıralamayı tutum-ilgi-motivasyon kavramları ve benlik becerileri izlemiştir.
- Öğretim üyelerinin tamamı duyuşsal alanın önemli olduğunu söylemiştir. Buna sebep olarak en sık duygular ve öğrenmeler arasında doğrudan bir ilişki olması görüşü dile getirilmiştir.
- Öğretim üyeleri duyuşsal alanın önemine dair motivasyon-ilgi tutum kavramlarının öğrenmeler üzerindeki etkilerini sıklıkla dile getirmiş, bu sebeple duyuşsal alanın önemini sıklıkla vurgulamışlardır.
- Aynı zamanda duyuşsal alanın önemine dair sıklıkla bildirilen diğer bir görüş ise duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanların birbirinden bağımsız düşünülemeyeceği bu sebeple tüm alanlarda gelişim sağlamak için duyuşsal alanın oldukça önemli bir yeri olduğu yönündedir.
- Öğretim üyelerinin tamamı duyuşsal alanın öğretim programlarında yer almasının gerekli olduğunu söylemiştir. Buna sebep olarak duyuşsal alanın öğrenme üzerinde etkileri olduğu ve duyuşsal alan becerilerinin gelişimi kişilik gelişimini de etkilediği görüşleri en sık tekrar edilen görüşler olmuştur.

- Öğrencilerin ilgi-yeteneklerine göre doğru şekilde yönlendirilebilmeleri ve bireylerin sosyal-kültürel gelişimlerinin desteklenmesi için duyuşsal alanın mutlaka programlarda yer alması gerektiği görüşleri sıklıkla dile getirilmiştir.
- Duyuşsal alanın programlarda açık ve net şekilde yer almaması sonucunda öğretmenler tarafından sınıf ortamına taşınmayacağı ve ihmal edilme ihtimali olduğu görüşüde sıklıkla bahsedilen diğer bir görüştür.
- Öğretim üyelerinin tamamı duyuşsal alanın programlarda birçok boyutta ihmal edildiği görüşünde hemfikir olmuşlardır. Katılımcı bir öğretim üyesi programların teorik kısımlarında duyuşsal alana yeterince yer verildiği sadece uygulama boyutunda ihmal edildiği şeklinde görüş bildirmiştir.
- Programlarda duyuşsal alanın ihmal edilmesine sebep olarak en sık dile getirilen görüşler sırasıyla duyuşsal alan becerilerinin ölçülmesinin zorluğu, akademik başarı kaygısı, duyuşsal becerilerin kazandırılmasının uzun zaman alması şeklindedir.
- Öğretim üyeleri diğer görüşlerinde, toplumda duyuşsal alana yönelik farkındalığın az olduğunu ve programların hazırlanma aşamasında ihtiyaç analizlerinin sadece bilişsel ihtiyaçlara yönelik yapılmasından kaynaklı duyuşsal alanın programlarda ihmal edildiğini sıklıkla dile getirmişlerdir.
- Duyuşsal alanın ihmal edilmediğine dair dile getirilen tek görüş programlarda teorik kısmın duyuşsal alana gerekli hassasiyet gösterilerek hazırlandığı ihmalin sadece uygulama kısmında olduğu yönündedir.
- Öğretim üyeleri arasında program geliştirme çalışmaları sırasında duyuşsal alana gereken önemin verilip verilmemesine yönelik iki zıt görüş bulunmaktadır. Bazı öğretim üyeleri duyuşsal alana yönelik farkındalığın az olması sebebiyle çalışmalar esnasında duyuşsal alana gereken önemin verilmediğini söylerken, bazı öğretim üyeleri ise duyuşsal alana yönelik farkındalığın arttığını bu sebeple çalışmalar esnasında duyuşsal alana gereken önemin verildiğini dile getirmiştir.
- Öğretim üyelerine göre program geliştirme çalışmaları sırasında duyuşsal alana gereken önemin verilmemesinin sebebi olarak duyuşsal becerilerde ölçme değerlendirmenin zor olması, ihtiyaç analizleri yapılırken duyuşsal ihtiyaçların göz ardı edilmesi ve duyuşsal alana yönelik farkındalığın yeterli düzeyde olmaması görüşleri sıklıkla dile getirilmiştir.

5.3 Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak program geliştirme ekiplerine, MEB'e, eğitim yöneticilerine, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Program geliştirme ekiplerine yönelik öneriler

- Öğretim programları hazırlanırken duyuşsal alana gereken önemin verilmesi, programlarda duyuşsal kazanımların açık ve net olarak yer alması önerilmektedir.
- Programların, duyuşsal hedeflerin kazandırılması ve değerlendirilmesi süreçlerinde öğretmenlere yol gösterici şekilde tasarlanması, öğrenme-öğretme etkinlik önerilerinin kazandırılmak istenen duyuşsal becerilerle uyumlu olacak şekilde zenginleştirilmesi önerilmektedir.
- Program geliştirme ekiplerinde görev alan program geliştirme uzmanlarının ekibin diğer katılımcılarına duyuşsal alanın önemi ve programlarda neden yer alması gerektiğiyle ilgili gerekli bilgilendirme ve yönlendirmeleri etkili şekilde yapmaları önerilmektedir.
- Program geliştirme ekiplerinde görev alan ölçme değerlendirme uzmanlarının duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesi konusunda geleneksel yöntemlere alternatif olabilecek farklı ölçme değerlendirme tekniklerini programlara entegre etmeleri ve bu yöntem- tekniklerin doğru şekilde kullanılması için gereken bilgilendirme ve yönlendirmeleri programda açıklamaları önerilmektedir.
- Program geliştirmenin başlangıç noktası olan ihtiyaç analizi sürecinin, öğrencilerin sadece bilişsel ihtiyaçlarına değil duyuşsal ihtiyaçlarına da gereken önem verilerek gerçekleştirilmesi ve bu hususta gereken hassasiyetin gösterilmesi önerilmektedir.
- Özellikle BİLSEM öğretim programı geliştirme çalışmalarını yürüten ekiplerin özel yetenekli bireylerin özellikleriyle ilgili bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu öğrencilerin sadece bilişsel yönden değil sosyal ve duygusal yönden de desteklendiği programlar tasarlanması önerilmektedir.

5.3.2. MEB'e yönelik öneriler

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, tüm okul yöneticilerine okul atmosferini ve iklimini duyuşsal eğitim için uygun olacak biçimde şekillendirebilmeleri adına hizmet içi eğitimler planlanması önerilmektedir.

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, programın uygulayıcısı olan öğretmenlere sınıf ortamlarını duyuşsal eğitime uygun şekilde düzenlemeleri ve öğrenme-öğretme süreçlerinde kullandıkları yöntem-teknikleri duyuşsal öğrenmelere uygun seçebilmeleri için ayrıntılı ve uygulamalı hizmet içi eğitimler planlanması önerilmektedir.
- Velilerin, çocuklarının akademik başarıları kadar duyuşsal gelişimlerini de desteklemelerini sağlamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından farkındalık yaratabilecek çalışmalar planlanması önerilmektedir.
- Aileler, eğitimciler ve eğitim otoriteleri başta olmak üzere toplumun genelinin alışlagelmiş başarı anlayışından sıyrılması ve duyuşsal alanın önemine yönelik farkındalık kazanması gerekmektedir. Bu sebeple tüm paydaşlar ulaşılmak istenen hedeflerden ve izlenecek yollardan haberdar edilmeli, birlikte hareket etmenin önemi vurgulanmalıdır.

5.3.3. Eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik öneriler

- Duygular ve öğrenme arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bilişsel öğrenmeler duyuşsal açıdan desteklenirse daha nitelikli ve kalıcı hale gelecektir. Bu sebeple öğrenen bireyin öğrenilen bilgi ile duygusal bağ kurması için çalışılmalı ve öğrenme-öğretme süreçlerinde duyuşsal alana gereken önem verilmelidir.
- Duyuşsal hedeflerin kazandırılması konusunda öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler öncelikle öğrencilerini iyi tanımalı, onlara rol model olmalı, bilişsel-duyuşsal alan arasındaki dengeyi sağlayabilmelidir.
- Özel yetenekli öğrencilerin tanınması ve BİLSEM'lere yönlendirilmesi sürecinde öğretmenler tarafından duyuşsal becerilerin dikkate alınması ve öğrencilerin ilgi-ihtiyaçlarına göre doğru yönlendirilmesi ve bu konuda hassasiyet gösterilmesi önerilmektedir.
- Özel yetenekli bireylerin BİLSEM'lerde öğrenim gördüğü süreci azim, kararlılık ve isteklilikle sürdürebilmeleri gerekmektedir. Bu sebeple BİLSEM öğretmenleri ve yöneticileri tarafından süreç boyunca duyuşsal alana gereken önemin verilmesi oldukça önemlidir. Bu konuda öğretmen ve yöneticilere farkındalık kazandıracak eğitim ve etkinlikler düzenlenebilir.
- Okullarda duyuşsal alana yönelik davranışların gözlemlenmesine olanak sağlayabilecek, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine olanak veren,

işbirlikli öğrenme sürecinin uygulandığı yapılandırılmış öğrenme ortamlarının oluşturulması önerilmektedir.

- Öğrencilerin duyuşsal hedeflere ulaşmalarını kontrol etmek amacıyla geleneksel ölçme yaklaşımlarının yanında duyuşsal hedefleri ölçmeye uygun, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine yer verilmesi önerilmektedir.
- Bireyin duyuşsal gelişiminden sorumlu tek kurumun okullar olmadığı unutulmamalıdır. Bu gelişim sürecinin sağlıklı şekilde devam etmesi için aile-çevre-okul arasında iş birliği kurulması önerilmektedir.

5.3.4. Araştırmacılara yönelik öneriler

- İlgili literatür incelendiğinde genellikle duyuşsal becerilerin farklı değişkenlere göre incelenmesi, değerler eğitimi vb. çalışmalar göze çarpmaktadır. Duyuşsal alan, duyuşsal eğitim, duyuşsal gelişim kavramlarının teorik olarak incelenmesi araştırmacılara önerilmektedir.
- Duyuşsal alanın becerilerinin geliştirilmesinde en önemli görevlerden biri öğretmenlerindir. Bu sebeple bu çalışmanın eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programları için uyarlanması ve yeni çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışmanın yeni uygulanacak maarif modeli programlarında çeşitli disiplinlere uyarlanacak şekilde genişletilip yeni çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Duyuşsal hedeflerin kazandırılması ve değerlendirilmesi için uzun süreçlere ihtiyaç duyulduğu göz önünde bulundurularak konuyla ilgili boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Farklı ülkelerdeki farklı eğitim programlarında ve program geliştirme çalışmalarında duyuşsal alanın yeri araştırılıp karşılaştırmalı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Duyuşsal süreçlerin değerlendirilmesine yönelik yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi için çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abalı, O. (2019). *Öğrenmede duyuş-biliş ilişkisi bağlamında din eğitiminde duyuşsal boyut* (Tez No: 549073) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ağaya , A., Akçayır, İ., & Çitil, M. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin bilsem’lerde sergiledikleri davranış problemleri ve yapılan rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 384-409. doi:<https://doi.org/10.53444/deubefd.1169782>
- Akarsu, S. (2017). İlköğretim (1-8) müzik öğretimi programı kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(44), 279-289. doi:10.16992/ASOS.12153
- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-17.
- Akbaba, S. (2021). *Psikolojik danışma ve sınıf ortamlarında öğrenme psikolojisi* (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Tez No:190366) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akçatepe, A. G. (2013). 1948 ilkokul hayat bilgisi programı. F. D. Gözütok, & F. Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği içinde* (s. 118-145). Yargı Yayınevi.
- Akpınar, B. (2013). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Data Yayınları.
- Aksoğan, M., & Özdemir, O. (2022). Tutum ve motivasyonun akademik başarı üzerindeki etkilerinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Birey Ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 207-222.

- Aktepe, V., & Gündüz, M. (2022). Emotional literacy skills and educational activities in affective education process. *Erciyes Akademi*, 36(2), 810-827. doi:<https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1106916>
- Alcı , B. (2019). Eğitim Programı Tasarımı ve Modeller. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar Yaklaşımlar* içinde (s. 71-88). Anı Yayıncılık.
- Alparslan , A. M., Yastıoğlu, S., & Taş, M. A. (2017). Bireysel ve sosyal başarı motivasyonunu açıklayan temel değerler: bir alan araştırması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 133-151.
- Anderson , L. W., & Krathwohl, D. R. (Ed.). (2021). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev.) Pegem Akademi (Orijinal yayın tarihi 2010). doi:10.14527/9786053640844
- Anıl, Ö., & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Apaydın, S. (2023). *Türkiye'de fen bilimleri dersi öğretim programlarının tarihçesi, gelişimi ve eğilimler* (Tez No: 808195) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, S., & Akbulut, N. (2018). Hidden curriculum and educational stress. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1111-1119. doi: <https://doi.org/10.24106/kefdergi.398650>
- Ata Baran, A. (2019). *Matematiksel modellemeye dayalı bir öğretim deneyinde sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel iletişim becerilerinin, matematik okuryazarlıklarının ve duyuşsal alan özelliklerinin incelenmesi* (Tez No: 544416) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi

- Ataman, A. (2012). Üstün yetenekli çocuk kimdir?. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu*, s. 4-15. Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu. doi:<https://doi.org/10.53444/deubefd.1169782>
- Atık, A., Tan, Ş., Doğan , Y., & Erkoç, F. (2018). Lise öğrencilerinin biyolojiye yönelik tutum, öz-yeterlik ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 170-187. doi:10.31834/kilissbd.472973
- Atılğan, H. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı.). Anı Yayıncılık.
- Avcı, F., Demirci, H., & Özyalçın, B. (2021). 2018 fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 643-660. doi:<https://doi.org/10.24315/tred.689366>
- Aydın , S., & Bayazıt, İ. (2021). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri içinde* (s. 182-206). Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2016). *Gelişim psikolojisi- gelişim, öğrenme, öğretim* (14. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Balaban Salı, J. (2006). Öğrenmede güdülenme. Y. Kuzgun, & D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 167-194). Nobel Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Başak, M. (2020). *Velilerinin duyuşsal alanla ilgili fen bilimleri öğretmenlerinden beklentilerinin tespiti* (Tez No: 626721) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Başığit , A. (2014). *Eğitimde duyuşsal öğrenmelerin rolü: Yardımseverlik değeri örneğinde deneysel bir çalışma* (Tez No: 375861) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bayülgen, N. (2012). *Uluslar arası bakalorya programı türkçe A1 dersi alan öğrenciler ile genel program türk edebiyatı dersi alan öğrenciler arasındaki bilişsel ve duyuşsal becerilerin karşılaştırılması* (Tez No: 328650) [Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Beane, J. A. (1985). The continuing controversy over affective education. *Educational Leadership*, 43(4), 26-31.
- Birnie, H. H. (1978). Identifying affective goals in science education. *The Science Teacher*, 45(9), 29-33.
- Blackett, R., & Webb, J. T. (2011). The social-emotional dimension of giftedness: The SENG support model. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 20(1), 5-13. 7 Haziran 2024 tarihinde <https://typeset.io/pdf/the-social-emotional-dimension-of-giftedness-the-seng-59ns8nmwut.pdf> adresinden alındı.
- Blass, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-255. doi:10.1017/jgc.2014.1
- Bloom , B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals: handbook I cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Bloom, B. S. (1977). Affective outcomes of school learning. *The Phi Delta Kappan*, 59(3), 193-198. <https://www.jstor.org/stable/20298896> adresinden alındı
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.) Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi 1979).

- Bohlin, R. (1998). The affective domain: a model of learner-instruction interactions. *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (AECT) Sponsored by the Research and Theory Division*, 39-44. 10 Mayıs 2024 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423824.pdf> adresinden alındı
- Burak, D. (2017). 4. Sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarının bloom ve revize edilmiş bloom taksonomilerine göre değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (21), 44-58. https://www.researchgate.net/publication/322028514_4_Sinif_Din_Kulturu_ve_Ahlak_Bilgisi_Dersi_Ogretim_Programi_Kazanimlarinin_Bloom_ve_Revize_Edilmi_Bloom_Taksonomilerine_Gore_Degerlendirilmesi_The_Evaluation_of_the_4th_Grade_Religious_Culture_and_Mo adresinden alındı
- Burak, D., & Gültekin, M. (2019). 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının bloom ve revize bloom taksonomilerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 121-140. doi:<https://doi.org/10.31834/kilissbd.597408>
- Bursal, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen derslerinde kullanılan grafiklere yönelik bazı duyuşsal özelliklerini ölçme araçları geliştirme. *Online Science Education Journal*, 4(1), 20-43.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme*. Öz Eğitim Yayınları.
- Can Selçuk, A. (2006). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin görüşlerinin tam öğrenme modeline göre incelenmesi* (Tez No:206034) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ceylan, E., Sağirekmekçi, H., Tatar, E., & Bilgin, İ. (2016). Ortaokul öğrencilerinin merak, tutum ve motivasyon düzeylerine göre fen bilgisi dersi başarılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 39-52. doi:<https://doi.org/10.12780/uusbd.50837>

- Cinoğlu , M. (2020). Program geliştirme modelleri. B. Oral, & T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 205-238). Pegem Akademi.
- Combs, A. W. (1982). Affective education: or none at all. *Educational Leadership*, 39(7), 495-497. <https://ascd.org/el/articles/affective-education-or-none-at-all> adresinden alındı
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (S. B. Demir, & M. Bütün, Çev.) Siyasal Kitabevi. (Orijinal yayın tarihi 2013).
- Çalışkan, M. (2014). Determination of affective entry characteristics for a particular course : a measurement model suggestion. *Kastamonu Education Journal*, 22(1), 57-68.
- Çekin, A. (2016). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı ile ortaokul temel dini bilgiler dersi (islam; I-II) öğretim programı kazanımlarındaki duyuşsal hedefler üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (6), 55-97. <https://doi.org/10.18498/amauidf.251529>
- Çelik , F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 1-15. 22 Mayıs 2024 tarihinde <https://silo.tips/download/trk-etm-sstemnde-hedefler-ve-hedef-belrlemede-yen-ynelmmler-fethi-elk-zet> adresinden alındı
- Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve BİLSEM. *Turkish Journal of Education Studies*, 4(3), 87-104.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) yenilenen bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.

- Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- Çoban, D. (2008). *Türk folklor araştırmaları dergisi'nin 1-183. sayılarında yer alan masal metinlerinin, 11-14 yaş grubu öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerine göre uygunluğunun değerlendirilmesi* (Tez No: 191436) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. 5 Ocak 2024 tarihinde <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/92837> adresinden alındı.
- Çonoğlu, G. (2023). *Hemşirelik eğitiminde duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı program geliştirme çalışması* (Tez No: 786500) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çonoğlu, G., Yıldırım, Y., Aykar Şenuzun, F., & Fadiloğlu, Z. Ç. (2020). Hemşirelikte duyuşsal alan eğitiminin orlando'nun etkileşim kuramı perspektifinden incelenmesi. *Van Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(1), 32-36.
- Danış, S. (2023). *Özel yetenekli öğrencilerin uzaktan farklılaştırılmış görsel sanatlar eğitiminin alana özgü becerilere ve öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisi* [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://acikerisim.erbakan.edu.tr/items/efed6361-fad4-4fd8-8196-a735d541239d> adresinden alındı
- Demir, M. C., & Gelbal, S. (2023). An examination of timss 2015 science affective factors with regard to gender and regions. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(3), 579-593. doi:<https://doi.org/10.14686/buefad.1104446>
- Demirci, K. (2022). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının ve ders kitaplarının duyuşsal kazanımlar ve sosyal duygusal beceriler açısından incelenmesi*. (Tez No:765068) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Demirel, Ö. (2020). *Eğitim sözlüğü* (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme* (27. Baskı). Pegem Akademi.
- Dick, W., & Babadoğan, C. (2019). Öğretim tasarımı ve program geliştirme süreci. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(1), 177-184. doi:https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000517
- Duman , B., & Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-229. doi:<https://doi.org/10.30703/cije.321453>
- Ellis , A. K. (2015). *Eğitim programı modelleri*. Eğitim Kitabevi.
- Erişti, B. (2018). Eğitim programlarının geliştirilmesi. A. Şimşek , & H. Z. Tonus (Ed.), *İşletmelerde eğitim ve geliştirme* içinde (s.52-78). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Erişti, B., & Polat, M. (2020). Program geliştirme sürecinin planlanması ve ön uygulama. B. Oral, & T. Yazar (Ed.), *eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 242-274). Pegem Akademi.
- Erol, M., Gedik, O., & Demirtaş, B. (2023). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri belirleme, bilim ve sanat merkezlerine aday gösterme sürecine ilişkin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(2), 275-289. doi:<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.950498>.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde program geliştirme* (2. Baskı). Edge Akademi Yayıncılık.
- Fer, S. (2022). *Eğitimde program geliştirme kuramsal temellere bakış* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Foshay, R. W. (1978). An alternative for task analysis in the affective domain. *Journal of instructional Development*, 1(2), 22-24.

https://www.academia.edu/75698463/An_alternative_for_task_analysis_in_the_affective_domain adresinden alındı

Girgin, D. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerin Desteklenmesi İçin Gereken Yeterlilikler: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 895-915. 10 Mayıs 2024 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/340358273_OZEL_YETENEKLI_OGRENCISI_OLAN_SINIF_OGRETMENLERININ_SAHIP_OLMASI_GEREKEN_YETERLILIKLERE_ILISKIN_GORUSLERI-_COMPETENCIES_REQUIRED_FOR_SUPPORTING_GIFTED_STUDENTS_CLASSROOM_TEACHERS'_VIEWS/fulltext/5e84d5df9 adresinden alındı

Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları* (Tez No: 211693) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Goleman, D. (2019). *Duygusal zekâ: neden ıq'dan daha önemlidir?* (B. Seçkin Yüksel, Çev.) Varlık Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 2000).

Gökler, Z. S., Arı, A., & Aypay, A. (2012). İlköğretim ingilizce dersi hedefleri kazanımları sbs soruları ve yazılı sınav sorularının yeni bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi*, 1(2), 114-133.

Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 1159-1177.

Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.

Görge, İ. (2019). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (ED.), *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar yaklaşımlar içinde* (s. 1-18). Anı Yayıncılık.

Green, Z. A., & Batool, S. (2017). Emotionalized learning experiences: tapping into the affective domain. *Emotionalized learning experiences: Tapping into the*

affective domain, 62, 35-48.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.02.004>

Gültekin , M. (2023). Program geliştirme sürecinin değerlendirilmesi. M. Güven, & S. Aslan (Ed.), *Çağdaş gelişmeler ışığında eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 336-378). Pegem Akademi Yayıncılık.

Gültekin, M. (2020). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral , & T. Yazar (Ed), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 2-37). Pegem Akademi Yayıncılık.

Gümrükçü Bilgici , B., & Deniz, Ü. (2021). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 7(1), 25-39.
doi:<https://doi.org/10.32570/ijofe.847079>

Güngör , M. (2019). *Assessment on the affective domain of 5 th grade english language teaching programme: an ex-post facto study* (Tez No: 551677) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Güven , B., & Karataş, İ. (2004). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sınıf ortamı tasarımları. *İlköğretim Online*, 3(1), 25-34.

Hall, M. P. (2005). Bridging the heart and mind: community as a device for linking cognitive and affective learning. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 1, 8-12.

https://www.researchgate.net/publication/264860369_Bridging_the_Heart_and_Mind_Community_as_a_Device_For_Linking_Cognitive_and_Affective_Learning adresinden alındı

Hasgören, S. G., & Güversin Seçkin, G. (2023). Pandemi döneminde öz-yönetimli öğrenme becerilerinin duyuşsal deneyimler üzerindeki yansıması. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 183-202. doi:<https://doi.org/10.33308/26674874.2023371466>

- Hoque, M. E. (2016). Three domains of learning: Cognitive, affective and psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research (JEFLER)*, 2(2), s. 45-52.
- Ignacio, N. G., Nieto, N. J., & Barona, E. G. (2006). The affective domain in mathematics learning. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 1(1), 16-32. doi:<https://doi.org/10.29333/iejme/169>
- İkiz, F. E. (2021). Öğrenmenin kapsamı ve etkileyen faktörler. M. E. Deniz (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 197-258). Pegem Akademi Yayıncılık.
- İlgaz, G. (2021). Program geliştirmede ihtiyaç belirleme. H. Sucuoğlu , & M. Gökdağ Baltaoğlu (Ed), *Eğitimde program geliştirme içinde* (s. 107-120). Lisans Yayıncılık.
- İnanç , B. Y., Bilgin, M., & Atıcı, M. K. (2007). *Gelişim psikolojisi: çocuk ve ergen gelişimi* (16. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kablan, Z. (2019). Hedef belirleme: Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde programgeliştirme kavramlar ve yaklaşımlar içinde* (s.127-160). Anı Yayıncılık.
- Kagan, N., & Schauble , P. G. (1969). Affect simulation in interpersonal process recall. *Journal of Counseling Psychology*, 16(4), 309-313. doi:<https://doi.org/10.1037/h0027718>
- Kandal , R., & Baş, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, matematiğe yönelik kaygı ve tutum düzeylerinin matematik başarısını yordama durumu. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(1), 27-43. doi:<https://doi.org/10.17278/ijesim.834851>
- Karagöl, İ., & Adıgüzel, O. C. (2022). Duyuşsal alan ve duyuşsal alan taksonomileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2) , 217-240. doi:<https://doi.org/10.34056/aujef.999650>

- Kaya, A. (2017). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Kayhan, C., & Tokcan , H. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler 4. Ve 5. Sınıf ünite kazanımları ile ders kitapları hazırlık ve değerlendirme sorularının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefler açısından karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 685-700. doi:10.9761/JASSS648
- Keleş, E., & Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Journal of Turkish Science Education*, 3(2), 66-82. <https://tused.org/index.php/tused/article/view/494> adresinden alındı
- Kılbaş, Ş. (2019). *Duyuşsal öğrenme temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin fen bilimleri dersi motivasyonu, kaygısı ve başarısına etkisi* (Tez No: 608457) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kocaoğlu, H. (2014). *Kur'an Kursları Öğretim Programının Eğitimde Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi* (Tez No: 367817) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kontaş , H., & Yağcı , E. (2016). Bilsem öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 902-923.
- Korkmaz , M. (2003). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği programının eğitimde program geliştirme açısından incelenmesi* (Tez No: 126192) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia , B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives handbook II: affective domain*. David McKay Company. https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/43808/11217_2004_Article_BF00373956.pdf?sequence=1 / adresinden alındı
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim*. Gazi Kitabevi.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel Akademi Yayıncılık.

- Küçüktepe, C. (2019). Program Geliştirme Süreci, Program Geliştirmede Çalışma Grupları ve Çalışma Planı Hazırlama- İhtiyaç Belirleme Yaklaşım ve Teknikleri. H. Şeker (Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar Yaklaşımlar* içinde (s. 89-126). Anı Yayıncılık.
- Levent , F. (2012). *Bilsem öğretmenlerine göre üstün yetenekli öğrencilerin sosyoduygusal özellikleri*, Geleceğin mimarları üstün yetenekliler sempozyumu. Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu
- Malmivuori, M. L. (2001). *The dynamics of affect, cognition and social environment in the regulation of personal learning processes: The case of mathematics*. Helsinki University Press.
- Manav, F. (2016). Felsefe ve estetik dersleri 2009 öğretim programları üzerine: değer-duyuşsal alan kazanımı-değerler eğitimi ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 175-193.
- Martin, B. L. (1989). A checklist for designing instruction in the affective domain. *Educational Technology Publications*, 29(8), 7-15. <https://www.jstor.org/stable/444268847> adresinden alındı
- Martin, B. L., & Briggs, L. J. (1986). The affective and cognitive domains: Integration for instruction and research. *Educational Technology*, 26(11), 55-57. <https://www.jstor.org/stable/44424769> adresinden alındı
- McKenzie, E., Symonds, M., Fink, K., & Tapps, t. (2017). Challenge activities for the physical education classroom: Affective learning outcomes. *Strategies*, 30(6), 39-44. doi:10.1080/08924562.2017.1369478
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> adresinden alındı
- MEB. (2017). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://sorgun.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_04/16012151_TALYM_VE_TERBYYE_KURULU_BAYKANLIYI.pdf adresinden alındı

- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 24 Mart 2024 tarihinde <https://doi.org/10.53444/deubefd.1169782> adresinden alındı
- MEB. (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf adresinden alındı
- MEB. (2022). *Değerler eğitimi: Öğretim programlarında yer alan kök değerler temalı etkinlik kitabı*. Devlet Kitapları. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/degerler-egitimi/index.html> adresinden alındı
- MEB. (2023). *Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu*. <https://www.meb.gov.tr/bilsem-ogrenci-tanilama-ve-yerlestirme-kilavuzu-yayimlandi/haber/32075/tr> adresinden alındı
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> adresinden alındı
- Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Basımdan çeviri)*. (S. Turan, Çev.) Nobel Akademi Yayıncılık (oijinal yayın tarihi 1988).
- Midilli Sarı, R., & Aktürk, E. (2022). Okul ve sosyalleşme ilişkisinde katalizör olarak donatı tasarımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2363-2396. doi:<https://doi.org/10.37669/milliegitim.900874>
- Miles , M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Mutlu, E., Altunbaş, B. B., & Kambur, S. (2022). Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan duyuşsal alan kazanımlarının taksonomik açıdan incelenmesi. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(1), 188-203.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum* (7th ed.). Pearson Allyn and Bacon.

- Oliva, P. F., & Gordon , W. R. (2018). *Program geliştirme*. (K. Gündoğdu, Çev.) Pegem Akademi.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. (A. Arı, Çev.) Eğitim Yayınevi.
- Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu izlencesinde (programında) duyuşsal alan ve duygu eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 163-172.
- Otrar , M. (2015). Duyuşsal alan ve duyuşsal alan özelliklerinin ölçülmesi üzerine. Y. Kabapınar (Ed.), *Epmatiyile gelişmek empatiyi geliştirmek: çocuk ve empati içinde* (s. 299-322). Pegem Akademi.
- Özbay , Y., & Palancı, M. (2011). Üstün Yetenekli Çocuk ve Ergenlerin Psikososyal Özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 89-108.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri*. Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Aile Eğitimi Programı. 5 Nisan 2024 tarihinde https://www.aile.gov.tr/media/92202/01_05_ustun-yetenekli-cocuklar.pdf adresinden alındı
- Özçelik , D. A. (2016). *Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemi)* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Özdemir, Z. Z. (2024). Eğitim-toplum ilişkisi ve eğitim sosyolojisi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(103), 225-230. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.1056140>
- Özen, Y. (2012). Değerlerin kişilik ve kimlik kazanımındaki rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 167-181. 20 Ocak 2024 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/itobiad/issue/8758/109276> adresinden alındı
- Özonay Böcük, İ. (2021). Eğitim programı tasarımları. H. Sucuoğlu , & M. Gökdağ Baltaoğlu (Ed.), *Eğitimde program geliştirme* içinde (s.50-76). Lisans Yayıncılık.

- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi 2001).
- Pierre , E., & Oughton, J. (2007). The affective domain: undiscovered country. *The College Quarterly*, 10(4), 1-7.
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (Özel sayı 2), 161-182. doi:<https://doi.org/10.18037/ausbd.1227335>
- Reis, S., & Renzulli , J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130. doi:10.1002/pits.10144
- Rizvi, S. A., Dayo, N., Shabir, K., & Mawra, M. (2023). Analysis of university teachers' assessment practices of Bloom's three domains of learning. *Harf-O-Sukhan*, 7(3), 424-431.
- Russel, M. (2004). The importance of the affective domain in further education classroom culture. *Research in Post-Compulsory Education*, 9(2), 249-270. doi:10.1080/13596740400200178
- Saraçoğlu, M., & Kahyaoğlu, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algılarının, merak, motivasyon ve tutum açısından incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 6(12), 358-376. doi:<https://doi.org/10.18009/jcer.472673>
- Sari, I. D., & Rahmah, T. H. (2019). Virtual discussion for EFL students establishing three domains: cognitive, affective and psychomotor. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 1(3), 249-253.
- Senemoğlu, N. (2023). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (29. Baskı). Anı Yayıncılık.

- Sever, D. (2021). Program geliştirmede değerlendirme. H. Sucuoğlu , & M. Gökdağ Baltaoğlu (Ed.), *Eğitimde program geliştirme* içinde (s. 227-254). Lisans Yayıncılık.
- Sevgi Özden, E. (2006). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal uyumlarına etkisi* (Tez No: 191607) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No: 218929) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Shephard , K. (2008). Higher education for sustainability: Seeking affective learning outcomes. *International*, 9(1), 87-98.
- Sönmez , V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (19. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Sönmez, H. (2020). 2019 Türkçe dersi öğretim programı'nda duyuşsal alana uygun kazanım hazırlama. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 216-236.
- Sucuoğlu, H., Yasemin, D., & Yılmaz , T. (2023). Mathematics and sciences curriculum objectives, comparison of textbook questions and LGS questions. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 52(2), 302-350. doi: <https://doi.org/10.14812/cuefd.1187141>
- Syaiful, L., Ismail , M., & Aziz, Z. A. (2019). A review of methods to measure affective domain in learning. *2019 IEEE 9th Symposium on Computer Applications & Industrial Electronics (ISCAIE)*, 282-286. doi:10.1109/ISCAIE.2019.8743903.
- şahin , S. A., & Tunca Güçlü, N. (2021). Eğitim programlarının kuramsal boyutları. H. Sucuoğlu, & M. Gökdağ Baltaoğlu (Ed.), *Eğitimde program geliştirme* içinde (s. 23-58). Lisans Yayıncılık.

- Şahin, H., & Kurt, A. (2021). Eğitimde program geliştirme sürecinde temel kavramlar. H. Sucuoğlu, & M. Gökdağ Baltaoğlu (Ed.), *Eğitimde program geliştirme* içinde (s. 1-22). Lisans Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304. 17 Şubat 2024 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8604/107174> adresinden alındı
- Şahin, Ş., Ökmen , B., Boyacı, Z., Kılıç, A., & Adıgüzel, A. (2018). Eğitim programları ve öğretim yüksek lisans programı ihtiyaç analiz. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 502-511.
- Şeker, H. (2019). Program değerlendirme. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: kavramlar yaklaşımlar* (s. 183-194). Anı Yayıncılık.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tabak, S. (2021). Program geliştirmede amaçlar. H. Sucuoğlu, & M. Gökdağ Baltaoğlu (Ed.), *Eğitimde program geliştirme* içinde (s. 121-148). Lisans Yayıncılık.
- Tahaoğlu, A. (2014). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bilişsel Açıdan İncelenmesi* (Tez No: 356884) [Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tahiroğlu, M., & Çetin, T. (2019). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi ve diğer duyuşsal süreçlerde ölçme ve değerlendirme: sorunlar ve çözüme yönelik etkinlik örnekleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 295-331. doi:<https://doi.org/10.34234/ded.577347>
- Tan, Ş., & Erdoğan , A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme* (Genişletilmiş 5. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Taneri, O. P. (2017). The viewpoints of instructors about the effects of teacher education programs on prospective teachers' affective characteristics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(70), 105-120.
- Tataroğlu, E. (2011). Görsel sanatlar dersi kazanımlarının bilişsel-duyuşsal-psikomotor alan becerilerinin aşamalarına göre sınıflandırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 122-144.
- Teker, D., & Ellez, A. M. (2022). Ortaöğretim matematik ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1083-1098. doi:<https://doi.org/10.51460/baebd.1184216>
- Tekin, H. (2023). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (28. Baskı). Yargı Yayınevi.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254. doi:<https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.543521>
- Tuncel, İ. (2008). Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından fiziki ortamdan kaynaklanan örtük programın incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 26-38.
- Tuncel, İ. (2021). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar içinde* (s. 19-67). Anı Yayıncılık.
- Turgut, F. M., & Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Türe, E. (2013). 1936 ilköğretim hayat bilgisi programı. F. D. Gözütok, & F. Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği içinde* (s. 81-109). Yargı Yayınevi.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37(37), 136-152.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (E. M. Rüzgar, & B. Aslan, Çev.) Pegem Akademi.
- Uşaklı, H. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler: güdü ve grup dinamiği. Z. Cafoğlu, & M. Aksüt (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s.275-318). Grafiker Yayınları.
- Uysal, E. (2023). *Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesine yönelik ölçme araçlarının duyuşsal boyut açısından incelenmesi* (Tez No: 795854) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Üreyen Çimen, Ö., & Özmantar, M. F. (2023). İlkokul Matematik Ders Kitaplarının Kök Değerler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Bilim Ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 337-371.
- Ütkür Güllühan, N., & Bekiroğlu, D. (2022). 2018 hayat bilgisi öğretim programının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan açısından incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 24-36.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Vural Ekinci, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Tez No: 189793) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Wilson, L. O. (2016). The three domains of learning: cognitive, affective, and psychomotor/kinesthetic. *The Second Principle*. <https://thesecondprinciple.com/wp-content/uploads/2016/10/The-Three-domains-of-learning-10-2016.pdf> adresinden alındı

- Yakar , A., & Duman , B. (2017). Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 30-47.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi: eğitimde yeni ufuklar* (2. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Yar Yıldırım, V. (2020). Aile, sınıf ve okul öğrenme ortamlarının öğretim programlarında yer alan bilişsel, duyuşsal, psikomotor kazanımlar açısından yeterliği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 1-19. doi:<https://doi.org/10.19160/ijer.666003>
- Yazıcı, Z. (2024). *İhtiyaç odaklı kur'an kursları öğretim programlarının (2019) eğitimde program geliştirme ilkeleri ve öğretici görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Tez No: 853253) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yenibaş, R. (2008). *Çocuk gelişimi eğitimi ve sağlığı*. İstanbul Büyükşehir Belediyesi İsmek Yayınları.
- Yeşilyurt, E. (2016). Toplumsal sorunların çözümüne katkısı ve karşılaşılan engeller açısından duyuşsal alanın değerlendirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 237-308.
- Yeşilyurt, E. (2019). Değerler eğitimine uygunluğu açısından öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi: bir derleme çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 77, 121-146.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Memiş , R., Aksu, Ö., & Altunbaş, Z. (2023). Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ölçülmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 1119-1136. doi:<https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309141>

- Yıldırım, G. (2022). 2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının taksonomik incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 665-687. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.793390>
- Yıldırım, V. Y. (2020). Aile, sınıf ve okul öğrenme ortamlarının öğretim programlarında yer alan bilişsel, duyuşsal, psikomotor kazanımlar açısından yeterliği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Yılmaz , E., Güner , B., & Caner, N. (2022). Meslek lisesi öğrencilerinin öz-yeterliklerinin yordayıcısı olarak insani değerler. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3181-3209. doi:<https://doi.org/10.37669/milliegitim.938186>
- Yılmaz, B., & Tortop, H. (2018). Değerler Eğitimi ve Üstün Yetenekliler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 5(2), 10-27.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflaması aslında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-511.
- Yüksel, Z. (2022). 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretim Programının Duyuşsal Öğrenme Açısından Değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 1633-1650. doi:<https://doi.org/10.15869/itobiad.1114869>
- Zajonc, A. (2006). Cognitive-affective connections in teaching and learning: the relationship between love and knowledge. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 3(1), 1-9. https://www.academia.edu/79822773/Cognitive_Affective_Connections_in_Teaching_and_Learning_The_Relationship_Between_Love_and_Knowledge
_1 adresinden alındı

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Deniz YASEMİN		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Eğitim Programları ve Öğretim		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2015
Tez Başlığı	BİLSEM ÖĞRETİM PROGRAMI GELİŞTİRME ÇALIŞMALARINA KATILAN ÖĞRETİM ÜYELERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN DUYUŞSAL ALANA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ		
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Matematik ve Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımları, Ders Kitabı Soruları ile LGS Sorularının Karşılaştırılması			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
-			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			
-			

EK 2. Görüşme Formu

PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARINA KATILAN ÖĞRETİM ÜYELERİ VE ÖĞRETMENLERİN DUYUŞSAL ALANA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

GÖRÜŞME FORMU

Sayın Uzman,

“Program Geliştirme Çalışmalarına Katılan Öğretim Üyeleri ve Öğretmenlerin Duyuşsal Alana Yönelik Görüşleri” adlı araştırmamıza katılmayı kabul ettiğiniz için bir kez daha teşekkür ederim. Görüş ve önerilerinizle sağlayacağınız katkılar bu araştırmamız için büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın veri toplama aşaması beş adet açık uçlu görüşme sorusundan oluşmaktadır.

Yanıtlarınızı en kısa zamanda tarafımıza ulaştırmanız çalışmamızın devamlılığı açısından büyük önem taşımaktadır. Çalışmamıza değerli zamanınızı ayırdığınız, görüş ve önerilerinizle destek olduğunuz için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Deniz YASEMİN

e-posta:

Cep Tel:

AÇIK UÇLU SORULAR

1. Duyuşsal alan kavramını nasıl açıklarsınız?
2. Sizce duyuşsal alan önemli mi? Neden?
3. Sizce duyuşsal alan öğretim programında gerekli mi? Neden?
4. Mevcut öğretim programlarında duyuşsal alanın ihmal edildiğini düşünüyor musunuz? Evet ise sebepleri nelerdir?
5. Program geliştirme çalışmalarında duyuşsal alana gereken önem veriliyor mu? Evet ise sebepleri nelerdir?

EK 3. MEB Araştırma İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-86192906
Konu : Araştırma İzni

05/10/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 20.04.2023 tarihli ve 582702 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Deniz YASEMİN'in, "Program Geliştirme Çalışmalarına Katılan Öğretim Üyeleri ve Öğretmenlerin Duyuşsal Alana Yönelik Görüşleri" konulu tez çalışmasının Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı Bilim ve Sanat Merkezlerinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Ömer YAHŞİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Fatih KIZILTOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (2 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-cbys>

Telefon No :
E-Posta :
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-cbys> adresinden 2826-86h7-37hd-282a-252d kodu ile teyit edilebilir.

EK 4. ETİK İZİN



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-590162

28.04.2023

Konu : Etik Kurul İzni- Deniz YASEMİN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 20/04/2023 tarih ve 582702 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız ile bildirilen başvuru, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 25/04/2023 tarihli toplantısında değerlendirilmiş ve toplantıda alınan 11 sayılı karar ile Deniz YASEMİN'in, "Program Geliştirme Çalışmalarına Katılan Öğretim Üyeleri ve Öğretmenlerin Duyuşsal Alana Yönelik Görüşleri." başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamınızca onaylanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: FF2A48FD-8704-41E7-9E5F-338D6078217C Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eyul-universitesi-ebys>

Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir
KEP Adresi : dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Gülcan TOPÇU
Sürekli İşçi
Telefon No



