

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ PROGRAMI**

**DURUMLU ÖĞRENMENİN DUYGUSAL ZEKA YETERLİLİKLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ**

747553

DOKTORA TEZİ

T— 141553

Demet H. Somuncuoğlu ÖZERBAŞ

Danışman:Doç.Dr. Hafize KESER

ANKARA

2004

Eğitim Bilimleri Enstitüsü MÜDÜRLÜĞÜNE,

Bu alışma jüriimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Eğitim Teknolojisi) Programında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan, Doç. Dr. Halil İzzet KESEK (Danışman) H. Kesek

Üye Prof. Dr. Zühal CAFOĞLU Zühal Cafağlu

Üye Doç. Dr. Ahmet MAHİRÖĞLU A. Mahiroğlu

Üye Yrd. Doç. Dr. Sener BÜYÜKÖZTÜRK S. Büyüköztürk

Üye Yrd. Doç. Dr. Nurettin SİMSEK N. Simsek

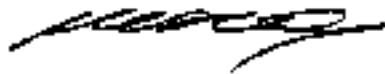
Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

03.10/2004

Prof. Dr. Meral UYSAL

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Eğitimin en önemli işlevi iyi insan yetiştirmektir. Ancak son yıllarda okullarda yaygınlaşan terör, şiddet ve salkın olayları eğitim kurumlarının işlevinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Bu durumun yanısıra bilgi çağının gelişmelerine ayak uydurabilmek için, ihtiyacı olan bilgiye kendi ulaşabilen, kendini geliştirebilen, etkili ve iyi ilişkiler kurabilen, araştırmacı, sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesi gerektiğini hissettirmektedir. Bu sorunların çözümünde duygusal zeka yeterliklerinin geliştirilmesi önemli bir adımdır. Bununla birlikte duygusal zeka yeterliklerinin daha etkili ve kalıcı olabilmesi için bir yolun durumu öğrenme olduğu düşünülmelidir.

Bu araştırmanın amacı, yapısal öğrenme yaklaşımının, durumu öğrenme kuramına dayalı bilişsel çarklık stratejisinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin duygusal zeka yeterliklerinin geliştirilmesine etkisini incelemektir. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde problem durumu, amaç, önem, sınırlılık ve tanımlar açıklanmaktadır. İkinci bölümde kuramsal çerçeveye yer verilmiş, ilgili literatür örnekleri özetlenmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi, model, çalışma grubu, verilerin toplanması, analizi ve çözümlemesi kapsamlı bir şekilde ifade edilmiştir. Dördüncü bölüm araştırma bulgularının tabiolarla yorumlarının yapılmasını içermektedir. Beşinci ve son bölümde ise bulgulara dayalı sonuçlar ve ilgili öneriler verilmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde bana olan güveni ve desteği dolayısıyla başta danışmanım sayın Doç. Dr. Hafize KESER'e ve tez izleme komitesi üyesi olarak bana zaman ayıran, araştırma süresince eleştiri ve görüşleriyle beni yönlendiren sayın Yrd. Doç. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK ve sayın Yrd. Doç. Dr. Nurettin ŞİMŞEK'e teşekkür ederim. Ayrıca araştırma konusunun zihnimde yeşermesine vesile olan sayın Prof. Dr. Zühal CAFOĞLU'na ve tezimi okuyarak eleştirilerde bulunan sayın Doç. Dr. Ahmet MAHİROĞLU'na teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmanın uygulanabilmesi için gerekli ortam ve tüm desteği içtenlikle sağlayan Gazi Vakfı İlköğretim Okulu yönetici ve öğretmenlerine de içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Anlayış, güven ve desteği için eşim ve meslektaşım Mehmet'e; yaşamımın her aşamasında olduğu gibi, yoğun araştırma döneminde de eşsiz destekleriyle beni yalnız bırakmayan annem, babam, kardeşim ve özellikle teyzeme minnettarım. Bu araştırma ile birlikte doğan ve birlikte büyüyen kızlarım Bengisu ve Aysima'ya varlıklarını ile umudum oldukları için müteşekkirim.

Demet H. Somuncuoğlu (Özerbaş)



ÖZET

DURUMLU ÖĞRENMENİN DUYGUSAL ZEKA YETERLİLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ

Özerbaş, Demet H. Somuncuoğlu

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim (Eğitim Teknolojisi) Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hafize KESER

Mayıs, 2004 , 232+xv sy.

Bu araştırmanın temel amacı, yapıcı öğrenme yaklaşımının, durumlu öğrenme kuramına dayalı bilişsel çiraklık stratejisinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin duygusal zeka yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisini incelemektir. Araştırma, tek gruplu öntest sönest (kontrol grupsuz) deneme öncesel modelinde yürütölmüştür.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, durumlu öğrenme yöntemi, bağımlı değişkenleri ise duygusal zeka yeterlilikleri olarak, özfarkındalık, özdenetim-motivasyon, empati ve sosyal ilişki yeterlilikleri ve transfer becerileridir. Çalışmada ek olarak cinsiyet ile duygusal zeka arasındaki ilişkiye de bakılmıştır.

Araştırma denekleri, Gazi Üniversitesi Vakfı ilköğretim okulu yedinci sınıfında 2002-2003 öğretim yılında öğrenim gören 24 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın toplam uygulama süresi onaltı haftadır.

Araştırma verilerini toplamak amacıyla; öğrencilerin kendilerinin duygusal zeka yeterliliklerine ilişkin değerlendirmelerini toplamak için duygusal zeka yeterlilik ölçeği, öğrencilerinin duygusal zeka yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin her bir öğrenci için gözlemlerine dayanan gözlem formu, öğrencilerin duygusal

zeka yeterlilikleri sonrasında, bu etkinliklerde geliştirdikleri yeterlilikleri transfer etme becerilerini ölçmek üzere yan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini saptamak için yapılandırılmamış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Ölçekte faktör analizi ve güvenirlik ölçüm sonuçlarına göre bazı maddeler atılmış ve her düzeltmenin ardından yeniden ön deneme yapılarak, en son 35 ifadeden oluşan duygusal zeka yeterlilikleri değerlendirme formuna dönüştürülmüştür. Duygusal Zeka Yeterlilik Ölçeğinin alfa güvenirlik katsayısı empati faktörü için .77, sosyal ilişki faktörü için .73, özdenetim/motivasyon faktörü için .68 ve öz farkındalık faktörü için .68'dir. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Dört faktörün açıkladıkları toplam varyans %37.84'tür.

Deneklerin duygusal zeka yeterlilik düzeylerini belirlemek üzere dört faktörü ölçek deney öncesi ve sonrası öğrencilere uygulanmış, sonuçları ilişkilil Örneklemler İçin t Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Aynı şekilde deneklerin duygusal zeka yeterliliklerine ilişkin öğretmen gözlem formları da deney öncesi ve sonrası uygulanmış, iki ölçüm arasındaki fark ilişkilil Örneklemler İçin t Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın ilk alt amacının üçüncü sorusunu cevaplayabilmek üzere de öğrencilerin ve öğretmenlerin deney öncesi ve sonrası ölçümleri aynı teknikte analiz edilmiştir. Verilerin analizinin ardından Bölüm 4'te tablolaştırılarak dört tablo üzerinden her bir faktöre göre yorumlanmasına yer verilmiştir. Alt amaçların test edilmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacına göre, deneklerin duygusal zeka yeterliliklerinin öğretmenlerin gözlem sonucu öğrencilere yönelik deney öncesi ve deney sonrası değerlendirmeleri ile öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası kendilerini değerlendirmeleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığı hem öntest hem de son test puanları arasındaki dağılımlarının normal

olmaması nedeniyle Mann Whitney-U testi (Nonparametrik) kullanılarak test edilmiştir. Yine .05 anlamlılık düzeyine göre yorum yapılmıştır.

Durumlu öğrenmenin ve özellikle bilişsel çabaklık stratejisini duygusal zeka yeterliliklerinin geliştirilmesinde uygun bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre öğrencilerin duygusal zeka yeterliliklerinin karşılaştırılmasında öğretmen ve öğrenci değerlendirmelerinde 12-13 yaş grubunun duygusal zeka yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Aynı zamanda araştırmanın genel sonucu olarak duygusal zeka ve durumlu öğrenme temel özellikleri açısından birbirini destekleyen bir yapı sunmaktadır. Konuyla ilgili araştırmacıların bu noktayı göz önünü alan yeni çalışmalarına gereksinimi vardır.



SUMMARY

THE EFFECT OF SITUATED LEARNING ON THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE COMPETENCIES

Özerbaş, Demet H. Somuncuoğlu

Doctoral Dissertation (PhD)

Department of Educational Sciences

Curriculum Development and Instruction (Educational Technologies)

Supervisor: Associate Professor Hafize KESER

May, 2004, 232+xv

The purpose of this study is to examine the effect of cognitive apprenticeship strategy, based on situated learning theory of structural learning approach, of the seventh grade students at primary school on the development of emotional intelligence competencies. The study was conducted according to the single-group pre-test and post-test model.

The independent variable of the study was situational learning method, while the dependent variables were self-consciousness, self-discipline, motivation, empathy, and competence in social relationship and transfer skills as emotional intelligence competencies. The relationship between gender and emotional intelligence was also examined in the study.

The participants of the study consisted of the 24 students attending Gazi University Foundation Primary School in the educational year of 2002-2003. The total duration when the study was conducted was 16 weeks.

The data was collected through emotional intelligence competency scale used for collecting the data as to students' self evaluation of their own emotional competencies, the observation form used by teachers for each student to observe students' emotional competencies, the semi-structured interview form

used for measuring the transfer skills students developed during the emotional intelligence development activities. In addition, a structured Interview was carried out to uncover the students' opinions about the application.

The 35-item scale was developed as the evaluation form of emotional intelligence competencies after the elimination of certain items according to the results of factor analysis and reliability tests. In addition, a pilot application was conducted after each amendment. The Alpha reliability coefficient of the Emotional Intelligence Competencies Scale was .77 for empathy factor, .73 for social relationship factor, .68 for self-discipline / motivation, and .68 for self-consciousness. The total reliability coefficient of the scale was .78, the total variance for the four factors being 37.84 %.

The four-factor scale was administered before and after the experiment to the participants to identify their emotional intelligence competency level, and the results were analyzed through t-test for Correlated Samples. Similarly, the observation forms of the teachers were applied before and after the experiment and the differences between the two measurements were analyzed through t-test for Correlated Samples. The same analysis was used to analyze the before-and-after-experiment measurements comprising both the teachers and the students as to the third question of the first sub-dimension of the scale. After the data analysis, the results as to the four factors were interpreted and shown in tables in Section Four. The significance level to test the sub-dimensions of the scale was .05. According to the second sub-dimension of the study, since there were not any significant differences according to the gender, Mann Whitney-U Test (nonparametric) was used. The results were interpreted at .05 significance level.

It was concluded that situated learning and especially cognitive apprenticeship strategy combined is a proper approach in developing emotional intelligence competencies. It was observed that according to the evaluations by

the teachers and the students, the emotional intelligence competencies of the students of 12-13 ages did not vary according to gender. As a general result of the study, it can be stated that emotional intelligence and situated learning present a consistent framework in terms of their basic characteristics. Further researches into this need to be done with this in mind.



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
SUMMARY.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xiv
ÇİZİMLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM	
I.GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	21
Önem.....	22
Sınırlılıklar.....	23
Tanımlar.....	23
II.KURAMSAL TEMEL VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	24
Yapıcı Öğrenme.....	24
Durumlu Öğrenme Kavramı ve Durumlu Bilgi.....	30
Durumlu Öğrenmenin Temel Nitelikleri	38
Durumlu Öğrenmenin Tasarımı.....	48
Durumlu Öğrenme Etkinliklerinin Değerlendirilmesi.....	56
Duygusal Zeka.....	67
Duygusal Zeka Kavramı ve Kapsamı.....	67
Duygusal Zeka Yeterlilikleri.....	74
Duygusal Zeka Modelleri.....	81
İlgili Araştırmalar.....	88
Duygusal Zeka İle İlgili Araştırmalar.....	88
Durumlu Öğrenme İle İlgili Araştırmalar.....	94

III.YÖNTEM.....	99
Araştırma Deseni.....	99
Değişkenler.....	99
Çalışma Grubu.....	100
Verilerin Toplanması.....	101
Veri Toplama Araçları ve Öğretim	
Materyallerinin Geliştirilmesi.....	101
Duygusal Zeka Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	102
Öğretmen Gözlem Formu.....	105
Öğretmen Görüşleri Formu.....	105
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Belirlenmesi.....	105
Deneysel İşlem Öncesi Hazırlık ve Süre.....	106
Durumu Öğrenme Uygulamaları.....	107
Öğretim Materyalleri ve Öğrenme	
Ortamlarının Düzenlenmesi.....	107
Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	115
IV.BULGULAR VE YORUM.....	118
Öğrencilerin Deney Öncesi ve Sonrası	
Puanlarının Karşılaştırılması.....	118
Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğrencilerin	
Deney Öncesi ve Deney Sonrası Puanlarının	
Karşılaştırılması.....	120
Öğretmenlerin Öğrencilere İlişkin ve	
Öğrencilerin Kendilerine İlişkin Deney Öncesi	
Puanlarının Karşılaştırılması.....	126
Öğretmen ve Öğrencilerin Deney Sonrası	
Puanlarının Karşılaştırılması.....	129

Cinsiyete G6re 6ğrencilerin Duygusal Zeka Yeterliliklerinin Karşılaştırılması.....	129
6ğrencilerin Durumlu 6ğrenme Etkinlikleri Sonucu Duygusal Zeka Yeterliliklerini Transfer Becerileri.....	133
Deneysel İşleme Y6nelik 6ğrenci G6rüşleri.....	150
V.SONUÇ VE 6NERİLER.....	154
Sonuçlar.....	154
6neriler.....	157
KAYNAKLAR.....	160
EKLER.....	174

ÇİZELGELER LİSTESİ

	sayfa
1. Öğretmen Merkezli ve Yapıcı Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması.....	26
2. Duygusal Zekanın Yapısı	80
3. Duygusal Zeka Modelleri.....	82
4. Duygusal Zeka Yeterlilikleri.....	87
5. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Anne ve Babaların Eğitim Durumlarına İlişkin Dağılım.....	100
6. DZYÖ Faktör Analizi Sonuçlarına Göre Faktörlerin Açıklanan Varyansı ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları	103
7. DZYÖ Faktör Analizi Sonuçları.....	104
8. Öğretmenlerin Öğrencilerin Duygusal Zeka Yeterliliklerine İlişkin Öntest ve Sontest Değerlendirmelerinin Birbirleri Arasındaki Uyumuna Yönelik Anova Sonuçları.....	116
9. Öğrencilerin Deney Öncesi ve Deney Sonrası Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkili t Testi Puanları.....	119
10. Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğrencilerin Deney Öncesi ve Deney Sonrası Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkili t Testi Puanları.....	121
11. Öğretmen ve Öğrencilerin Deney Öncesi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkili t Testi Puanları.....	127
12. Öğretmen ve Öğrencilerin Deney Sonrası Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkili t Testi Puanları.....	129
13. Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Bağlı Olarak Cinsiyete Göre Öğrencilerin Duygusal Zeka Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları.....	131

ÇİZİMLER LİSTESİ

Sayfa

1. Yapıcı Kuramın Ana Çerçevesi.....	29
--------------------------------------	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ilgili araştırmalara dayalı olarak tanımlanmakta, amaç, önemi, sınırlılıkları ile temel kavramların tanımlarına yer verilmektedir.

Problem

Bilim ve teknolojideki değişim ve gelişmeler bilim ve bilimlararası yaklaşımların gelişimlerinde olduğu kadar kapsamlarında da değişimlere yol açmaktadır. Bu değişimler özellikle insanla doğrudan ilgilenen eğitim bilimleri ve eğitim teknolojisi alanlarında hızını daha fazla hissettirmektedir.

İlk aşamada eğitimde araç geliştirmeye odaklanan eğitim teknolojisi, daha sonraları davranışçı psikolojinin de etkisiyle öğrenme ve kavrama kuramlarına yönelmiştir. Eğitim teknolojisi alanında çalışmaların gelişmesiyle birlikte öğrenme-öğretme durumlarının ayrıntıları üzerinde daha dikkatli düşünen pek çok insan, eğitimde geliştirilmesi gereken daha çok şeyin olduğunu farketmiştir. Bu düşünceler, "eğitimde teknoloji" kavramının ötesinde "eğitimin teknolojisi" anlamında, daha geniş bir eğitim teknolojisi yorumuna yol açmış ve öğrenme öğretme üzerinde etkili olduğu kabul edilen her şeyi içine alan bir sistem kapsamında, ama özellikle yöntem, strateji ve teknikler üzerinde yoğunlaşmıştır. Temelini insanı psikoloji ve biliş kuramlarından alan bu dönemin gözde kavramları öğrenme stilleri, grup dinamikleri, grup terapisi, oyun ve benzetimler olmuştur. Daha yakın dönemlerde postmodern yapıbozumcu bir çerçevede yeniden yorumlanmış biliş kuramları her alan gibi eğitime yönelik bakış açıları üzerinde de etkili olmuştur. Öğretim ortamları alanında yapıcılık olarak ortaya

çıkan yaklaşım yakın dönemlerde eğitim teknolojisinin hedef ve yöntemlerinde değişimler öngörmüştür. Bu dönemin temel özelliğini, öğrenci ve ortam değişkenlerinin vurgulanması, eğitim teknolojisinin kapsamının yeniden daraltılması ve işlevsel değişim öngörüsü şeklinde özetlemek mümkündür (Şimşek, 1998).

Eğitim teknolojisinin öğrenci, kuramı, hedef, yöntem-teknik, ortam, insangücü, öğrenme durumu ve değerlendirme öğelerinin sistemli bütünü olarak ele alan Alkan, eğitim teknolojisinin yukarıda sözü edilen gelişim aşamalarının bugünkü boyutunu iletişim teknolojisindeki gelişmeler, bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler ve eğitimin bilimsel esaslarındaki yenilikler olarak belirlemektedir (Alkan, 1998). ABD Öğretim Teknolojisi Komisyonunun (CET) tanımında ise eğitim teknolojisi; öğrenme ve iletişim üzerine temellendirilen belirli hedefler çerçevesinde, öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ile eğitimin niteliğini yükseltici insan ve insan dışı kaynakların sistematik şekilde kullanımı, olarak ifade edilmiştir (Akt:Şimşek, 1998).

Yukarıda yer verilen tanımlar ve alanın gelişim evrelerinde eğitim teknolojisinin davranış bilimleri ve iletişim kuramlarıyla temellendirildiği ortaya çıkmaktadır.

Öğretim teknolojisinde iletişim (Ergin,1995);

- Bu disiplinin kuramsal bir boyutu olarak iletişim kuramları ile,
- Öğretme-öğrenme süreçlerindeki etkinlikler için iletişim süreç, model, yöntem ve teknikleri ile,
- Öğretim etkinliklerinde kullanılacak iletişim araçları ile,
- Öğretme-öğrenme sürecine katılan tüm, insangücü kaynaklar arası ilişkiler için iletişim becerileri kazandırma yolu ile,

- Öğretme-öğrenme süreçlerinin başansı için gerekli davranışların kazandırılması ile,
- Öğretme-öğrenme sürecinde sağlıklı iletişimi engelleyici faktörlerin giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi ile önemli bir çalışma alanıdır.

Sonuçta denilebilir ki, öğretme öğrenme süreçlerindeki tüm etkinlikler birer iletişim etkinliğidir. Davranış bilimleri ve özellikle iletişim alanındaki gelişmeler, bu süreçleri doğrudan etkilemektedir. İletişim becerilerinin temelinde duyguların yönetimi vardır. İletişim ortamı kişiye bağlı, sosyal ortam ve fiziksel ortam olmak üzere üç boyutludur (Cüceloğlu,1998). Bu boyutların tamamı öncelikle bireyin ve diğerlerinin onları nasıl algıladıkları ve hangi duygularla değerlendirildiklerine bağlı olarak değişir.

Öğretim teknolojisi ve tasarımı alanında iletişim ve bunu yönlendiren duyguların önemine rağmen, bu alanda uğraşanlar salt öğrencinin bilişsel ve motivasyonel süreçlerine odaklanmışlardır. Öğretim teknolojisiyle yakın ilişkili öğretim psikolojisi ve tasarımının en son karşılaştırmalı incelemelerinde bile gerekli dikkat gösterilmemiştir. Bu durumun bir nedeni, öğretim tasarımında yeterli duygusal bilgi ve beceri sahibi olmayan öğretim teknolojisi uygulamacıların olabilir. Pek çok tasarımcı öğrencilerin duygusal eğitiminin, insan yaşamının özel alanında asla başarılı olamayacak, duygulardan yoksun olan bilgisayarlardan çok, ailelerin görevi olduğuna inanmaktadır (Astleiner & Leutner, 2000). Bununla birlikte Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarında (madde-2), "*Türk milletinin bütün fertlerinin; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından 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*" ifadesine yer verilmektedir (MEB, 1983). ABD Çalışma Bakanlığı'nın yirmi birinci yüzyılın ihtiyacı olan İnsan tipini belirlediği raporun üç boyutlu bilimsel

temelinin ikisini, düşünme becerileri (yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, hayalinde canlandırma, nasıl öğreneceğini bilme, akıl yürütme) ve kişisel nitelikler (sorumluluk, kendine saygı, sosyallik, kendini yönetme, doğruluk/dürüstlük) oluşturmaktadır. Yine aynı raporun beş yeterliliği içerisinde, başkaları ile etkili olarak işbirliği içinde çalışabilme becerisine sahip olma başlığı altında, bir ekibin üyesi olarak çalışabilme, yeni becerileri başkalarına öğretme, müşterilere/tüketicilere hizmet sunma, liderlik yapma, anlaşmaya istekli olma, özgeçmiş farklı bireylerle çalışabilme gibi niteliklere sahip olunması gerektiği ve eğitim sisteminin bu yeterlilik ve niteliklerde insan tipini yetiştirmesi gerektiği belirtilmektedir (Doğan,1997).

Geleneksel okullar, yalnız akademik başarıya önem vererek insanların diğer doğal yeteneklerini daraltmaktadırlar; duygulardan soyutlanmış yüzeysel yaşantılarla yetindiği için kalıcı ve köklü davranış değişiklikleri sağlayamamaktadırlar ve öğrenciler için bir yangın ortamı haline gelerek öğrencilerin çoğunda yetersizlik duyguları yarattığı gibi karşılıklı güven ve dayanışma duygularını da yok etmektedir. Çağdaş eğitim sistemleri bireyin zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal yönden bir bütün olarak gelişimini hedefleyen ilkelere benimsemiş olmalarına karşın henüz bu ilkeyi uygulamalara yansıtamamış bulunmaktadır. Diğer yandan çağımızın teknolojik gelişimini önde götüren ülkeler bu yangın kaybetme korkusu içinde kendi insanların eğitim sistemlerini acı bir dille eleştirmekten geri kalmamaktadır. Bunda bir gerçek payı bulunmakla beraber insan zihninin gelişiminin ancak ona bağımsızlık sağlayıcı bir duygusal gelişimin dikkate alındığı eğitimle birlikte olduğu gerçeğinin henüz yeterince kavranmamış olduğu görülmektedir (Kılıç,1992).

Tüm bu sorunlar karşısında duygusal zeka, geleneksel öğretim ve tasarımın eksikliklerinin üstesinden gelmeyi deneyen, duygu ve öğretim alanında yeni bir yaklaşım olarak kendini göstermektedir (Stone-McCrown ve McCormick, 1999). Duygusal zeka kavramı, 1996 yılında psikolog ve gazeteci

Daniel Goleman'ın "Duygusal zeka, neden IQ'den (Intelligence Quotient) daha önemlidir" adlı yayınının en çok satan kitaplar listesine girmesiyle popüler bir kavram olmuştur. Bu kavram, daha önce 1989 yılında John Mayer ve Peter Salovey adlı iki psikolog tarafından akademik bir makalede kullanılmıştır (Akt; Bagshaw, 2000).

Goleman duygusal zeka kavramını "özbilinç, azim, dürtülerini frenleme, bireyin kendisi ve başkalarıyla ilişkilerinde kendisini motive etme ve başkalarının duygularını tanıma yeteneği" (Goleman,1996) olarak tanımlamaktadır. Bu kişisel ilişkilerin ötesinde bir ödüdür. Yüksek duygusal zeka ile insan kendi duygularıyla daha iyi başeder, sonuca ulaşır ve başkalarının duygusal tavırlarına uygun karşılık verir. Bu insanların içlerindeki doğal gücü kullanarak, duygularını organize etme gücünü artırır (Bagshaw, 2000).

Duygusal zeka kavramının ortaya atılması öncesinde de, zekanın yıllarca IQ'dan ibaret olmadığı görüşü ileri sürülmüştür. Psikolog Thorndike 1927'de zekayı;

1. Soyut zeka (abstract intelligence); anlama, sözel ve matematiksel kavramları yönetme,
2. Somut zeka; nesnelere ve şekilleri anlama ve manipüle etme ve
3. Sosyal zeka; insanlarla ilişki kurma ve onu anlama yeteneği olmak üzere üç tür olarak tanımlamıştır (Akt;Bagshaw,2000).

Howard Gardner'ın çoklu zeka kuramı, Thorndike'ı destekler biçimde 8 türden oluşmaktadır; sözel-dil , mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, dokunsal-kinestetik, kişilerarası-sosyal, içsel-kişiyeye dönük ve doğa-eko zeka.

Gardner bu sekiz zekayı saymakla birlikte bunların insan yeteneklerinin çokluğunu ifade etmekte yeterli olamayacağı görüşündedir (Saban, 2000). Bu

görüŖü destekler Ŗekilde son zamanlarda Gardner yukarıda adı geöen sekiz tür zekaya ruhsal ve varoluŖsal olmak üzere iki tür zeka daha eklemiŖtir (Çakar, 2002).

Genel anlamda zeka; "yeni ve ŖaŖırtıcı durumlarda çevreyle uyum sağlayabilme, soyutlama ve problem çözmeye gücü" ya da bir baŖka tanımda "bir kiŖinin bir veya birden fazla kültürde değer butan bir ürün ortaya koyabilme veya günlük ya da mesleki hayatında karŖılaŖtıđı bir problemi etkin ve verimli bir Ŗekilde çözebilme yeteneği" Ŗekilde ifade edilmektedir (Saban, 2000). Bu tanımlar incelendiğinde, zeka tanımının IQ kavramının ötesinde olduğunu belirtmek gerekir. Eğitimcilerin salt IQ ölçümleri ile akademik ve sosyal başarıyı tanımlama ve doğrusal bir iliŖki kurmaya çalıŖmalarında bazı örnek olaylar burada bir eksiklik olduğu duygusunu çağırılmıŖtır. Özellikle eğitimcilerin burada iki noktaya dikkat etmeleri gerekmektedir. IQ için kabul edilen hipotezler, kalıtsal olduğu ile 13-19 yaŖ arasında en yüksek düzeyde bulunduğudur. Oysa duygusal zeka (EQ-Emotional Quotient), öğrenmeyle ve tecrübeyle geliŖebilmektedir (Goleman,1996; Bagshaw,2000). Gardner'a (1983) göre zekanın özellikleri Ŗunlardır (Gardner, 1983; Aktaran; Saban,2000);

- İnsan kendi zekasını artırma ve geliŖtirme yeteneğine sahiptir.
- Zeka, sadece deđiŖmekle kalmaz, aynı zamanda baŖkalarına da öğretilir.
- İnsan zekası, insandaki beyin ve zihin sistemlerinin etkileŖimli sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.
- İnsan zekası çok çeŖitlilik ve yönlülük göstermesine rağmen, kendi içinde bir bütündür.

Çoklu zeka içinde yer verilen sosyal zeka (kiŖilerarası) ve içsel (kiŖiye dönük) zeka doğrudan duygusal zeka kavramının kapsamındadır. *KiŖilerarası/sosyal zekası* geliŖmiŖ birey; bir öğretmen veya terapist gibi

çevresindeki insanların duygularını, karakterlerini, isteklerini, ilgilerini anlama ve analiz etme yeteneğine sahiptir. Dolayısıyla bu niteliklere sahip birey insanlarla iletişim kurmaktan ve işbirliğinden hoşlanır, problemleri arkadaşlarına öğretir, yardımcı olur ve aynı zamanda kendi başının çaresine bakar. *İçsel/Kişiyeye Dönük zekası* gelişmiş birey ise; kendini tanıır ve bu sayede kendi özelliklerini bildiğinden, buna göre çevreyle uyumlu hareketler gösterir. Bu tür zeka, bir kişinin kendini anlaması, kim olduğunu, neyi yapmak istediğini ve/veya neyi yapmak istemediğini bilmesidir (Saban, 2000).

Aşağıdaki sorularla bireylerin duygusal zekaları hakkında fikir sahibi olmaları mümkündür (Bagshaw,2000);

1. Kendi duygularınızın, kavrama yeteneğinizin farkında mısınız?
2. İnsanlar size söylemese bile genellikle onların duygularını bilebiliyor musunuz?
3. Başkalarının duygularının farkında değiliz, onlar için acıma hissetmenize neden olur mu? Onlar için üzülür veya onlarla paylaşır mısınız?
4. Size acı veren durumlara rağmen (onların hayatınızı kontrol etmesine izin vermeksizin) yaşamınızda yapmak istediklerinize devam edebilir misiniz?
5. Kızgın olduğunuzda, kırılmış bir durumda olmanıza rağmen yine de çok yeni çözümleri tanımlayarak ihtiyaçlarınızı karşılayabiliyor musunuz?
6. Çok fazla atılgan olmaktan kaçınıyor ve uzun dönemli amaçlarınıza asılıyor musunuz?
7. Bırakmak cazip gelse ve imkansız görünse bile, istediğinizi başarmak için denemeyi sürdürür müsünüz?
8. Yaşamınızda kararlarınıza ulaşmanızda size yardımcı olarak duygularınızı kullanabilir misiniz?

Daha önce de belirtildiği gibi, bilişsel zekanın (IQ) aksine duygusal zeka (EQ) geliştirilebilir. Ancak duygusal zeka eğitimi çok çaba gerektirir. Duygusal

zeka eğitimi bireysel danışma değil, bireyin duygularını geliştirmek ve yeni duygusal boyutlarını anlamaya götürmek anlamındadır. Eğer eğitmen iyi danışma becerilerine sahipse bu etkili bir duygusal zeka yetiştirici olmak için güçlü bir temel sağlayabilir. Duygusal zeka yeterlilikleri kişilerin başkalarıyla ilişkilerini geliştirmeye ve bireylerin mutluluğunu artırmaya imkan sağlar. Dolayısıyla Bagshaw, eğitim programlarında bireylerin hazır olmaları, eğitmenlerin kınğan bireylerin farkında olması, duygusal zekanın ve duygularda içtenliğin öneminin sürekli vurgulanarak pekiştirilmesi gereğinden söz etmektedir (Bagshaw,2000). Duygusal zeka kapsamı; özbilinç, kişisel karar verme, duyguların yönetme, stresle başetme, empati, iletişim, kendini açma, içgörü, kendini kabul, kişisel sorumluluk, kendini öne sürme, grup dinamiği, anlaşmazlık çözümü gibi kişisel gelişimlerden oluşmaktadır.

Yine Bagshaw (2000), duygusal zeka eğitim programlarının ana hatlarını aşağıdaki gibi belirtmektedir;

Yaratıcı Gerilim (Kaygı); bugünü yönetme ve geleceği yaratma arasında kaygıyı yönetmektir. Gelecek amacı başarmak için acil ödülleri erteleme ve gelecek için şu ana yatırım yapabilmesidir.

Etkili Karar Alma; karşılaşılan durumlarda seçim yaparken duyguların kullanma, proaktif olmak ve gereğinden fazla endişeli olmamaktır.

Baskı Altında Esnek Olabilme; bireyin kendi kendisini, stresini, tepkilerini, yıkıcı duygularını ve üzüntülü durumlarını yönetebilmesidir. Bu duygularla başetmede bireyin kendini rahatlatması için verdiği zaman ve enerjiyi yeniden depolayabilmesidir.

Empatik İlişkiler Kurma; yetkili ve çok iddialı bir iletişim kurmadan ve çabuk güven sağlayan ilişkiler geliştirmeden önce anlamayı sağlamaktır.

Kendi Farkındalığı ve Kendi Kendini Kontrol; içsel duyguların farkında olma, kendine dürüst olmaktır. Bu bireyin kendi özelliklerini farketmesini de kapsar.

Duygusal zeka ile ilgili araştırmaların hemen hemen hepsinde duygusal zekanın insanın diğer beceri ve yetenekleri ile doğrudan ilişkili olduğu ve yaşamının her aşamasında sahip olması gereken nitelikler olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak duygusal zekanın kişilik özellikleriyle de doğrusal ilişkisinin bulunması kiminin sonucu, kiminin ise nedeni olması ve sonuçta insanın öğrenmesi sahip olması gereken en önemli özellikler, yeterlilikler arasında bulunması dolayısıyla eğitim alanında çalışanların bu konuyu ihmal etmemeleri gereği vurgulanmaktadır.

Bu çalışmalarda duygusal zekaya ilgi gösterilmesinin nedeni, IQ testlerinin eğitim ve organizasyon ortamlarında başarı kriterlerindeki değişimi açıklamada başarısız olmasıdır. Duygusal zeka çalışmaları çoğunlukla eğitim ve fizyoloji alanlarında yapılmaktadır. İş dünyasını konu alan duygusal zeka çalışmaları da artmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar kısıtlıdır ve anekdot vaka çalışmalarına dayanmaktadır (Seligman, 1998).

Duygusal zeka becerilerinin öğretimi kısmen de olsa, gizli müfredat içerisinde yer almaktadır (Ütün,1997). Ancak daha önce de ifade edildiği gibi, okullarda zihinsel beceriler ön plana alınarak, gizli müfredat dikkatlerden kaçmıştır. Bunun yanısıra duygusal becerilerin eğitiminin daha zor olması, yoğun emek istemesi ve nasıl öğretilceğinin bilinmemesi eğitimciler tarafından zamanla ihmal edilmesine neden olmuştur (Bacanlı, 1999). Goleman'ın (1996) duygusal zeka konusundaki çok ilgi gören kitabı eğitim alanında yapılan araştırmalardan örnekler vermektedir. Goleman (1996) bu konuda duygusal okur yazarlık adı altında şu öneriyi getirmektedir; duygusal zeka dersleri bütün derslerin içerisine yayılabilir ve/veya programda yer olduğu takdirde ayrıca okutulabilir.

Goleman (1996) duygusal zeka eğitiminin hangi yaş ve gruplar üzerinde uygulanması sorusuna ise değişik araştırmaları destek göstererek okul öncesinde bebeklerin eğitiminden başlayarak tüm yaşlarda verilmesinin sistematik olarak vurguyu da arttıracığı görüşündedir. Ancak duygusal zeka eğitiminin verileceği yaş grubunun özelliklerine göre programını düzenlenmesine dikkat edilmesi uyarısında bulunmakta ve azami etki yapabilmek için duygusal derslerin çocuğun gelişmesine göre ayarlanması ve değişik yaşlarda, çocuğun değişen anlayışına ve karşılaştığı zorluklara da uyacak biçimlerde tekrar edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Organizasyonlarda duygu ve öğrenmeyi araştıran Hopfl ve Linstead (1997) çocukların nasıl öğrendiği konusunda yapılan araştırmaların önemini belirtir ve çocukların sadece içeriği öğrenmediğini, aynı zamanda çalışmalarına nasıl değer verileceğini, akranlarıyla nasıl ilişki kuracaklarını öğretmenlerine ve arkadaşlarına nasıl duygular besleyeceğini öğrendiğini savunur. Bu da başarılı öğrenme ve başarılı performansın rasyonel ve duygusal yeti gelişiminden kaynaklandığını gösterir (Akt;Seigman, 1998).

Buraya kadar yer verilen açıklamalarda duygusal zeka yeteneklerini geliştirmenin gereği vurgulanmaktadır. Ancak konuyla ilgili araştırmalar çok olmalarna rağmen, benzer odaklarda yığıldığı görülmektedir. Dolayısıyla akla hemen şu soru gelmektedir, duygusal zekayı geliştirelim, ama nasıl?

Handy (1998), "İçerikten çok süreç üzerinde durması ve bilgiler ile nesnelere kadar, değerler ile insanlarla da ilişkili olması halinde, ulusal bir müfredata daha fazla inanç duyabilirim" der. Bunun için tasarladığı eğitim kurumlarının temel felsefesini, "insanın kendini keşfetmesi, dünyayı keşfetmesinden daha önemlidir,- herkes bir şeyde daha iyidir,- hayat at yarış değil, bir maratondur,- "ne" sorusunu bilmek, "nerede", "nasıl" ve "niçin" sorularını bilmek kadar önemli değildir" şeklinde özetlemek mümkündür. Bilgi nerede olursa olsun, erişimi günümüzde kolaydır. İşin püf noktası bilgiyi bütünüyle insan beynine aktarmak değil, nerede bulunduğunu, nasıl

erişilebileceğini ve elde edileceğini bilmektir. Okullar hayata alıştıran alanlar olarak oynadıkları rol çerçevesinde, öğrencileri zorla beslemek yerine, onlara nasıl beslenebileceklerini öğretmelidir. Burada öğretmenin temel görevi, bilginin peşine düşmeyi gerektiren ödevin çerçevesini belirlemek, kişinin ya da grubun bunu arayıp bulmasına yardımcı olmak ve bilginin nasıl kullanılabilirliğini göstermektir (Handy, 1998). Bireylerin kendi yaşamları için ihtiyaç duydukları bilgiye yine kendi algıları ve kendi çabaları ile ulaşmaları böyle bir duygusal gelişimi sağlayabilir. Bu denli önemli olan bu becerilerin kazandırılmasında yeni yaklaşım, yöntem ve ortamların tasarlanmasına gereksinim duyulmaktadır. Burada cevaplanması gereken soru, acaba hangi yaklaşım ya da yaklaşımlar, yöntem ya da yöntemlerle bu duygusal zeka yeterlilik davranışları öğretilebilir, olmalıdır. Çok çeşitli yöntemler bu amaçlarla kullanılmıştır. Özellikle hikaye anlatma, biyografi, grup tartışması, rol oynama, kendi kendinin farkında olma, amaç belirleme, oyun, işbirliği ve küçük grupla öğrenme gibi... (Eliaz ve diğerleri, 1997). Gerek yan müfredat gerekse genel müfredatta duygusal zeka yeterliliklerinin kazandırılması için öğretimde çağdaş gereksinimlere dikkatini yoğunlaştıran yeni felsefe, kuram ve yaklaşımlar tartışılmaya devam etmektedir.

Günümüz toplumlarının sadece bir takım temel bilgi ve becerileri kazanmış insanların yanında, düşünebilen, bilgiyi uygulayabilen, üretebilen ve problem çözebilen bireylere daha çok gereksinimleri olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin sınıfta doğrudan öğretimden farklı öğretim yaklaşımları uygulaması gerekmektedir (Saban, 2000).

Öğretimin tasarlanmasında nesnelci ve yapıcı olmak üzere iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Nesnelci yaklaşım, öğretme-öğrenme süreçlerinin tasarımında önceden belirlenen içeriğin öğrencilere öğretilmesi şeklinde kendini göstermektedir. Bu yaklaşım, bireyin kendi algıladığının dışında nesnel bir gerçeklik olduğu varsayımına dayanır ve bu gerçekliğin ancak birey dışında öğretme işinden sorumlu olanlarca yapılandırılan "öğretme"nin öğrenmeden ve

öğrenenden daha önemli olduğu, öğrenene saft bilginin aktarılması olarak görür. Bunun doğal bir sonucu olarak öğrenmeyi, ürün değerlendirme şeklinde test eder. Başka bir ifade ile davranış ve biliş kuramlarının felsefi temelini oluşturan nesnelcilik, bilen ve bilinen arasındaki ikiliğe dayanır, bilgi, bilenden bağımsız olarak bulunur. Bu nedenle objektif olarak değerlendirilebilir ve bireyden bireye değişmez. Burada bilişçi yaklaşım davranışçılığa göre zihinsel süreçlere yer vererek yapıcılığa biraz daha yakın olmasına ve öğrencinin içsel süreçlerine yönelmesine rağmen, uygulamada davranışçılarda olduğu gibi içeriklin yapılandırılması, öğrencinin dışsal uyaranlarla dikkatinin sağlandığı dışsal çevrenin düzenlenmesini önemsemmiştir (Alkan ve Diğerleri, 1995; Deryakulu, 2000; Erginer, 2000; Altalib, 2001).

Yapıcı yaklaşım ise; türetimsel öğrenme, durumu öğrenme (situated learning), bilişsel çarlık ve bilişsel esneklik gibi adlarla anılan farklı kuram ve stratejileri ile, gerek temel varsayımları gerekse öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik anlayışları ve değerlendirme yaklaşımlarıyla nesnelciliğinden kendini ayırır (Alkan ve diğerleri, 1995; Deryakulu, 2000; Erginer, 2000). Yapıcı yaklaşıma göre, bireyin çeşitli deneyimler yaşadığı gerçek bir dünya vardır ve buna anlam veren bireydir. Anlam bireyden bağımsız olarak dış dünyada varolan bir şey değildir. Kişinin bir şeyi bilmesi, anlaması ya da yorumlaması, o şeye ilişkin yaşadığı deneyime bağlıdır. Kısacası öğrenenin çevresiyle etkileşimine dayalı olarak kendisinin bilgiyi yapılandırması bu yaklaşımın varsayımdır (Altalib, 2001 ; Deryakulu, 2000). Yine bu görüşe göre öğrenme, öğrencinin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi gerçeğini (bilgilerini) yapılandırması, önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması sürecidir. Öğrencinin yapılandığı bilgi ya da anlam, onun önceden edinmiş olduğu bilgi, tutum, inanç ve bulunduğu toplumun kültürel değerlerinden etkilenir (Deryakulu, 2000). Bu özellikleri ile yapıcı yaklaşım bir ölçüde geleneksel okula yöneltilen eleştirilere çözüm bulmada alternatif oluşturabilecek temellere sahiptir.

Yapıcı yaklaşım, öğrenme kavramını öğrencinin etkin rol oynadığı bir süreç olarak algılamaktadır. Bu yaklaşımda bilginin, öğrenenin varolan değer yargılan ve yaşantıları tarafından üretildiği düşünülür. Gerçek bilgi, bireyin yaşantısından bağımsız olarak gerçekleşemez. Birey bilgiyi etkin biçimde işler, önceki bilgileri ile bağlantı kurar, kendi yorumlarını oluşturarak kendine mal eder. Öğrenme ezberlemeye değil, öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, varolan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmaya dayanır (Anıl ve Diğerleri, 2003).

Yapıcı yaklaşımın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, bireylerin bilgiyi kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar. Nitekim bu durum bilginin doğası gereğidir. Son yıllarda eğitimciler tarafından bilimin doğasına ve bilimsel bilginin değerine ilişkin gerçekleştirilen post pozitivist tartışmalar, aşağıdaki soruları gündeme getirmektedir (Saban, 2000):

1. Bilgi, kesin ve değişmeyen midir? Yoksa bireye göre anlam kazanan geçici bir birikim midir?
2. Dersten ansiklopedik bilgileri mi yüklemeli, yoksa okulda verilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceğini kabul ederek öğrenmeyi mi öğretmeli?
3. Okullar öğrencileri gelecek için gerekli bilgiyle mi yüklemeli, yoksa okulda verilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceğini kabul ederek öğrenmeyi mi öğretmeli?
4. Bilgi, öğrencinin dışında gerçekleşen ve formal disiplin alanlarına öğretmen tarafından öğrenciye yüklemesi ile mi yoksa formal disiplinlerin ışığı altında etkileşim ile mi elde edilir?
5. Eğitim sadece sözel ve sayısal zekayı geliştirme midir? Yoksa görsel, kinestetik, ritmik ve benlik gelişimini de içine alan çok yönlü zihinsel gelişmeyi mi hedeflemelidir?

Soruların ikinci kısımlarına ağırlık verilmesi gerektiği görüşündeki cevapların geleneksel yapıdaki öğretme-öğrenme yaklaşımı ile gerçekleşmeyeceği çok açıktır. Çünkü, bu cevaplara göre bugünün okullarından beklenen en önemli görev, topluma yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, kendi öğrenmesinden sorumlu ve sağlıklı kararlar verebilen bireyler yetiştirmektir. Bu konuyla ilgili olarak Koç'un (2002), "yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi" konulu doktora tezinde, yapıcı öğrenme ortamının bilişsel (temel ve üst düzeydeki öğrenmeler, problem çözme becerisi) ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki etkisini belirlemek ve yapıcı ortamdaki öğrenen görüş ve önerilerini saptamayı amaçlamıştır. Bu amaçla Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünden 89 deney ve 91 kontrol grubundan toplam 180 öğrenci ile çalışmıştır. Gelişim ve Öğrenme Dersinin "Davranışçı, Bilişsel ve Tam Öğrenme Kuramı" konulu üniteleri kapsama alınmıştır. Yapıcı ve geleneksel olarak adlandırılan grupların temel düzey öğrenmelerinde anlamlı fark bulunamamışken, üst düzey öğrenmede gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca yapıcı öğrenme ortamında öğrenenlerin kazandığı en önemli duyuşsal ürünler öğrenmekten zevk alma, sorumluluklarını yerine getirme, etkinliklere katılma, etkili bir iletişim kurma, görüşlerini paylaşma, arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olma, onlara saygı duyma ve kabullenme, kendine güven ve sınıfa uyum olarak belirlenmiştir. Bu durumun yapıcı ortamın etkisinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, yapıcı öğrenme ortamlarının bazı duyuşsal ürünlerin kazanılmasındaki katkısını ortaya koymaktadır.

Yapıcı öğrenme öncelikli olarak bilgi ve öğrenenin bu bilgiyi etkili bir şekilde nasıl yapılandıracağı ile ilgilidir. Yapıcılığın savunucuları, bilginin pasif olarak alınmasından daha çok anlamlı olarak yapılandığı etkili bir süreçte bilginin kazanıldığında hemfikirdirler.

Yapıcılık, öğrenme ve deneyim arasındaki ilişkiyi vurgular. Öğrenmenin olması için deneyim olmalıdır. Yapıcılık öğrenene eşsiz algıları, sahip olduğu bakış açısı ve bunu kendisinin yapılandığı bir birey olarak davranır. Sonuç olarak, anlam öğrenenin deneyimleri, bilgisi ve inançlarından oluşur (Altalib, 2001).

Yapıcılığın varsayımı, bizim dünyamızın bilgisinin tam olmadığıdır, bu yüzden eninde sonunda bilinmeyen ve yanlış, hatalı olan bilgiyi aktarmayı denemek mantıklı değildir. Yapıcılık, her bir bireysel öğrenenin gerçekçi ortamlardaki problem çözme içinde yapılandığı anlamla tartışır. Yapıcı yaklaşım, öğretimde deneyimin en çok kullanıldığı yenilikçi öğrenme ortamlarının önünde gelmektedir. Wilson (1996) yapıcı öğrenme ortamını "öğrenenlerin, öğrenme amaçları ve problem çözme etkinliklerini çeşitli bilgi kaynakları ve araçların rehberliğinde gerçekleştirmeye çalışmak üzere kullandıkları birlikte ve her birinin diğerini desteklediği öğrenenlerden oluşan bir yer" olarak tanımlar.

Yapıcılığın uygulanması, problemler, fenomenler, sorular vb... için işbirlikli bir şekilde kendilerini ifade edebilmelerini içeren durumlarda öğrenenin aktif olarak teşvik edilmesine dayalıdır. Öğrenenler, bir kolaylaştırıcı (rehber öğretmen) sayesinde destek, rehber ve iskele kurmayla kendi kendilerine durumun anlamını çıkararak kendi bilgilerini yine kendileri aktif bir şekilde yapılandırırlar. Rehber kolaylaştırıcı durumu organize eder ve ardından teşvik sağlar, yapılandırmayı deneyen ve kendi açıklamalarını sunan öğrencilere sorular sorar (Altalib, 2001).

Bazı yapıcı öğrenme kuramları Jonassen'e (1996) göre otantik bağlamlarda özümseyen etkinlik, yapılandırma, işbirliği ve karmaşık problemleri içerir. Durumlu öğrenme, yapıcı bir öğrenme kuramı olarak bu özelliklerin bir çoğunu kapsar (Akt; Altalib, 2001).

Yapıcı öğrenme yaklaşımı altında yer alan durumlu öğrenmede, öğrenme durum ve bağlamı sosyal ve fiziksel bağlamla sürekli ilişki içindedir. Durum, her olayın materyal ortamının yanı sıra sosyal ve kültürel öğeleri de kapsar. Öğrenme,

birey içi ve dışı faktörlerle, duruma ilişkin tüm bileşenlerin sürekli değişiklik ilişkisinde bulunduğu bir süreçtir (Mandl, Gruber ve Renkl, 1997; Akt; Şimşek, 2001).

Durumlu öğrenmede, öğrenci belli görev ve problemlere dayalı bağlamlarda, etkinliklere yönettirilir ve kendisine verilen etkinlikler sayesinde göreve ilişkin bilgi yapılarını/probleme ilişkin bireysel çözümleri kendisi geliştirir (Şimşek, 2001).

Brown ve Duguld (1993) çalışmalarında, öğrenme talebinin arz edenlerce değil, talep edenlerden gelmesinin durumlu öğrenmenin en önemli özelliği olduğunu vurgulamaktadırlar. Aynı zamanda bilginin bağlamsal olarak durumlu olduğu ve içinde bulunduğu kültür, bağlam ve etkinlikten etkilendiğini belirtmektedirler. Dolayısıyla gerçek yaşamdaki etkinlikler okul etkinliğine dönüştürüldüğünde demokratik ve özgür olma özelliklerini hemen hemen kaybetmekte olduğu görüşünü savunmaktadırlar.

"Anlamlı öğrenme"nin sadece kullanılacağı sosyal ve fiziksel bağlam içinde özümsemişe ulaşabileceği, tartışılmaktadır. Durumlu öğrenme somut ve otantik öğrenme görevleri sayesinde anlamayı geliştireceğini iddia eder. Öğrenme, öğrenmenin daha anlaşılır olacağı gerçek durumda bulunan öğrenciler (Brown ve diğerleri, 1989) tarafından "otantik görevler" olarak adlandırıldıklarının kullanıldığı gerçek bir durumdan meydana gelir (Young, 1993). Young'a (1993) göre, otantikliğin gözönünde bulunacağı durumlar tam yapılandırılmamış olmalı ve gerçek yaşam problemlerini çözme niteliklerini taşımalıdır.

Durumlu öğrenme içinde bulunduğu bağlam ve kültürden etkilenir. Durumlu öğrenmeye göre bizim nesnelere ya da olgulara anlamamız veya bilgiyi kazanmamız, öğrenme etkinliğinin diğer öğelerini etkiler. Bu öğeler, öğrenme etkinliklerinin otantik olması, öğrenen ve kolaylaştırıcı öğretmen arasındaki

etkileşim, takım üyeleri arasındaki işbirliği ve öğrenme ile devamlı sağlanan geribildirim kapsar (Brown ve diğerleri, 1989).

"Anlamlı, uygun etkinlikteki özel bir bağlamda etkileşim olur" (Young, 1993). Bu şekildeki etkileşimler ve işbirlikleri sayesinde durumlu öğrenmenin meydana geldiğine inanılır. Durumlu öğrenmede, durum paylaşılan kültür, anlama ve motivasyonun yapılandırılması, öğrenenleri aktif bir şekilde teşvik etmeyi gerektirir, bu öğrenmede etkinliği arttıracaktır. Durumlu biliş, öğrenme, düşünme ve zeki olmanın anlamının yeniden köklü bir şekilde tanımlanmasını gerektirir. Vurgu, hafızada değil, algıdadır. Bilgi zihinde sadece basit bir şekilde depolanmaktan çok, anlamlı ve uygun bir eylemde özel bir bağlamda etkileşimdir.

Lave (1988) günlük biliş üzerine olan çalışmasında düşünmenin bir tanımı olarak bağlaşıklık durumların önemini vurgular. Lave, matematiği sınıf ortamlarında çözemeyenlerin, günlük durumlarda farklı bir şekilde düşünme ve problem çözmeyle "sadece günlük hikaye planla (Just Plan Folks JPFs)"mada nasıl olduğunu tanımlar. Bağlam; İnsan, makine, tasarım eserleri, ortamlar ve diğer öğrenciler ve ekolojik problem çözme ilişkilerini kurabilen temsilcileri ile paylaşılan kültür, anlam ve motivasyonu içerir. Uzman bilgiyi bulmak amacıyla, yalnız onu öğretme veya talimat vermeye izin verir, bu öğrencinin aktif bir şekilde bazı önemli karmaşık, gerçekçi, otantik eylemde teşvik edilmesi gerekmektedir. Önemli bir durumda öğrencinin ortamı diğer insanları (öğretmenleri) kapsadığında, bilgi sıklıkla iletişimle yapılandırılır (Greeno, 1992). Bilginin yeniden tanımlandığı durumlu bir öğrenme, yani, bir temsilci ve ortam arasındaki aktif bir ilişkinin olduğu bilgiyi öne sürmektir ve öğrenme öğrencinin bir karmaşa ve gerçekçi öğretim bağlamıyla aktif bir şekilde teşvik edildiği süre boyunca yer almalıdır.

Geleneksel eğitim sistemine yönelik eleştirilerden biri de, başı sonu belli problemlerin çözümlerini öğretmesidir. Oysa iş dünyası (hayat) açık uçlu problemlerin çözülmesini ister, "satışların maliyeti nedir?" cevabı doğru/yanlış gibi bellidir, ancak "bu konuda ne yapmamız gerekir?" açık uçlu bir sorudur. "Okulda bireyci ve rekabetçi bir ortamda iken, iş hayatında başka insanlarla işbirliğine girilmedikçe hiçbir şey gerçekleşmiyordu... okul programlarında dost kazanma ve insanları etkileme yollarını anlatan bir ders yoktu" (Handy, 1998) şeklindeki eleştiriler, durumlu öğrenmenin öğeleri ile çözülmeye çalışılmaktadır. Durumlu bilgi problemi çaklık eğitiminde belirgindir. Burada genellikle olmadan belli bir bağlamda bilgiler öğretilir. Dolayısıyla esneklik problemi vardır. Öğrenciler sadece bir şekilde bir şey yapmayı öğrenir ve bunu diğer yöntemlere kolayca uyarılayamaz. Öğrenme problemi de vardır; öğrenciler bilgilerini organize etmek için global bir çerçeve geliştiremez. Ve transfer problemi vardır; öğrenciler, bilgileri öğrendikleri bağlamdan farklı olan yeni durumlara nasıl uygulayacaklarını öğrenemez. Durumlulaşmayan bilgi problemi geleneksel okul programlarının çoğunda görülür. Bilgiler potansiyel kullanım bağlamından ayrı olarak öğretilir. Dolayısıyla motivasyon problemi vardır; öğrenciler öğrendiklerinin nedenini çoğunlukla anlamaz. Öğrenciler ayrıca öğrendiklerini kendi yaşantılarına nasıl uygulayacaklarını bilemez ve katılık problemi vardır. Bilgiler kullanılmazsa hatırlanmaları güçtür (Collins ve Dığerleri, 1991).

Durumlu biliş (situated cognition) altında geliştirilen durumlu öğrenme (situated learning), otantik durumlar, iyi tanımlanmamış senaryolar, işbirliği ve destekleme (coaching) tarafından nitelendirilmektedir. Bunun yanısıra McLellan (1996)'da durumlu öğrenmeyi öyküler, yansıma, bilişsel çaklık, işbirliği, birebir yetiştirme, çaklı uygulama, öğrenme becerilerinin bitleştirilmesi, teknoloji olarak sekiz alt boyutta tanımlamaktadır (McLellan, 1996; Aktaran; Atalzi, 1999). Yapıcılığın pek çok özellikleri durumlu öğrenmenin burada sözü edilen niteliklerinde bulunur. Yapıcı bir öğrenme modeli olarak durumlu öğrenme,

öğrenen ve çevredekiler arasındaki ikili ilişkiyi geliştirir ve otantik ortamda öğrenmeyi destekler. Etili bilgi yapısı, anlamlı bağlamda öğrenmeden sonuç alma olarak kabul edilir. Öğrenme, öğrenmenin yer aldığı çoklu bağlamlara dayalı olmalıdır, çünkü bilginin pek çok ögesi bağlamlarda mevcuttur.

Durumlu öğrenme, öğrencilerin kendi bilgilerini kendilerinin yapılandırıldığı, böylece sorumluluk, motivasyon, işbirliği ile uzlaşma, sorun çözme, karar verme gibi becerilerin de öğrenildiği bir etkinliktir. Bu beceriler aynı zamanda duygusal zekanın geliştirilmesi ile kazanılan ve geliştirilebilen etkinliklerdir. Duygusal zeka tüm eğitim sorunlarının çaresi değildir, ama literatür bireyin hayattaki başarısının akademik başarı ile doğrudan ilişkili olduğunu, ayrıca liderlik, sosyal yeterlilik, uyum ve stresle başa çıkabilme gibi becerilere sahip bireylerin duygusal zekası yüksek bireyler olduğunu ortaya koymaktadır (Palmer ve Diğerleri, 2001; Parker, 2002; Corso, 2001; Herring, 2001). Bu durum, durumlu öğrenme kuramının kazanımlarının, duygusal zeka yeterliliklerinin geliştirilmesini de sağlayabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte durumlu öğrenme ile ilgili araştırmalar genelde matematik ya da fen eğitiminde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca duygusal zeka eğitimi konusundaki bilimsel araştırmalarda ise öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini analiz eden bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Genel olarak özetlendiğinde, günümüzde insan ilişkilerinde saldırı ve şiddet hızla yaygınlaşmaktadır. Özellikle son yıllarda şiddet okullara sıçramıştır ve gençler arasında şiddetin nedeni ve sonucu olabilen uyuşturucu, taciz, çocuk yaşta evlilik dışı çocuk sahibi olma, sokak çocukları, işsizlik gibi pek çok problemle gelişmiş ve gelişmemiş tüm toplumlar karşı karşıya bulunmaktadır. Buna büyük şehirlerde toplumsal yabancılaşma da eklendiğinde, durum eğitim kurumlarının niteliği ve toplumsal güvenilirliğini yeniden sorgulanmasına kadar gelmiştir. Eğitim kurumlarında acaba ne öğretilmiyordu? veya nasıl gerçekten ne yaptığını bilen, öncelikle insan olan bireyler yetiştirilebilirdi? Bu soruya tek bir karşılık verebilmek

çok iddialı olur. Ancak sorunun teşhisinde bireyin kendisinde düğümlendiği görülmektedir. Gerçekte sorunun çözümünde bireylerin önce kendileri ve sonra çevrelerindeki insanları duygularını tanımaları ve anlamaları gerektiği, böylece bunun topluma yaygınlaşabileceği önerilmeye başlandı ve literatürde sıklıkla duygusal zeka kavramına rastlanır oldu. Duygusal zeka yeterlilikleri olarak adlandırılan öz farkındalık, özdenetim ve motivasyon, empati ve sosyal ilişki yeterliliklerinin geliştirilmesi daha önce sözü edilen sorunların psikolojik ve nöropsikolojik olarak ortadan kalkmasına yardımcı olabileceği başta Goleman olmak üzere pek çok araştırmacı ve psikolog tarafından ilgili alanyazında tartışıldı ve hala tartışılmaktadır. Bununla birlikte istenmektedir ki, öğretmenler kalıcı olsun, bireyler kişisel motivasyonla bilgiyi zihinlerinde işlesinler ve gerçekten bilerek ve inanarak bunu davranışa dönüştürsünler. Gençler işbirliğine açık, sorumluluk sahibi, uzlaşmacı, kendisi ve çevresiyle başkık, güncel toplumsal sorunlara duyarlı, problem çözme ve yaratıcılık, eleştirel düşünme, karar verme yeterlilikleri gelişmiş bireyler olarak eğitimin ve toplumun sorunlarına ve beklentilerine karşılık verebilecek şekilde yetişsinler. Öyleyse bu yeterlilikleri kazandırmaya hangi yaklaşım ve stratejiler daha uygundur? Durumlu öğrenme bu sorulara bir karşılık verebilir mi?

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, duygusal zeka yeterlilik davranışları ve durumlu öğrenmenin temel bakışı birbirleriyle örtüşmektedir. Burada sözü edilen, durumlu öğrenmenin işlevsel olduğu soruların cevapları ile duygusal zekanın geliştirilmesi çabalarının kesişmesidir. Bu anlayıştan hareketle durumlu öğrenmenin duygusal zeka yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisinin ne olacağı sorusu araştırmanın temel sorunu olarak ele alınmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, yapıcı öğrenme yaklaşımının, durumlu öğrenme kuramının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin duygusal zeka yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisini incelemektir. Araştırmada belirtilen genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Durumlu öğrenme etkinliklerine dayalı öğretim ortamında bulunan öğrencilerin dört boyutta (empati, sosyal ilişkiler, özdenetim/motivasyon ve öz farkındalık) ölçülen duygusal zeka yeterliliklerine ilişkin;
 - a) Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası kendilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı fark var mıdır?
 - b) Öğretmenlerin deney öncesi ve sonrası öğrencileri değerlendirmeleri arasında anlamlı fark var mıdır?
 - c) Öğrencilerin ve öğretmenlerin; deney öncesi ve deney sonrası değerlendirmeleri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Öğrencilerin duygusal zeka yeterliliklerini (empati, sosyal ilişkiler, özdenetim/motivasyon ve öz farkındalık) gösterme düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark var mıdır?
3. Öğrencilerin durumlu öğrenme uygulamaları öncesinde ve sonrasında duygusal zeka yeterliliklerini (empati, sosyal ilişkiler, özdenetim/motivasyon ile öz farkındalık) sergilemelerine yönelik olarak sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarına transfer becerileri nasıldır?

Önem

Araştırmanın iki temel konusu olan duygusal zeka ve durumlu öğrenmeye yönelik uluslararası çalışmalar bulunmaktadır. Aynı zamanda Türkiye’de her ikü konuda güncelliğini korumaktadır, ancak araştırma sayısı çok sınırlıdır. Ayrıca gerek duygusal zeka gerekse durumlu öğrenmenin niteliklerini biraraya getiren uluslararası ve ulusal literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum araştırma konusunu özgün kılmaktadır. Durumlu öğrenmenin bilişsel kalıplarından farklı bir boyutta uygulanması açısından da çalışma ilk olma özelliğini korumaktadır.

Yapıcı yaklaşıma dayalı bir öğrenme kuramı olan durumlu öğrenmenin sorumluluk sahibi, araştırmacı, sorgulayıcı, eleştirel düşünen, işbirliğine yatkın ve gerçek dünya etkinliklerine yönelik olarak kendini geliştiren, yaratıcı ve etkili iletişim kurabilen bireylerin yetiştirilmesini destekleyen ortamı sağlaması, günümüz eğitim sorunlarının çözümünde pratik katkılar sağlayacağı düşünüldüğünden önemlidir. Ayrıca durumlu öğrenmenin nitelikleri, duygusal zeka yeterlilikleriyle örtüşmektedir. Bu her iki konunun temel felsefelerinin ortak olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla durumlu öğrenme ve duygusal zekanın bir araya getirilmesi, gözardı edilemeyecek kadar önemlidir.

Bununla birlikte duygusal zekanın, kişilik özellikleriyle doğrusal ilişkisinin bulunması kiminin sonucu, kiminin ise nedeni olması ve sonuçta bireyin geliştirmesi ve sahip olması gereken en önemli yeterlilikler arasında bulunması, dolayısıyla eğitimin tüm alanlarında çalışanların özellikle son yıllarda yaygınlaşan saldırı ve şiddet olayları ve insani değerlerin kaybı gibi sorunlarda göz önünde bulundurulduğunda, konunun ihmal edilemeyecek kadar önemli olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularının duygusal zekanın geliştirilmesi gibi diğer duygusal davranışların öğretimlerinde de önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tüm bu özellikleriyle eğitim bilimlerinin her dalında çalışan araştırmacılara, özellikle eğitim teknolojisel alanında benzer sorunları çözme çabasıyla özveri ile çalışan meslektaşlara, okul yöneticileri ve velilere yeni bakış açıları kazanmada ve karar alma süreçlerinde bulunanlara yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

Sınırlıklar

Araştırma 2002-2003 öğretim yılı ikinci döneminde, Gazi Vakfı İlköğretim Okulunun yedinci sınıfında öğrenim gören 24 öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırma süresi onaltı hafta, deneysel işlem sekiz hafta ve haftada ortalama beş ders saati ile sınırlıdır.

Tanımlar

Durumlu Öğrenme (Durumlu Bilgi): Bilgi ve becerilerin (gerçek yaşamda yer alan bilgi ve ortamları içeren) otantik bir bağlamda, otantik etkinliklerle, yine bu bağlamlarda uzman olanlarla iletişim sayesinde yetiştirme ve yol gösterme sağlanarak, öğrencilerin işbirliği içinde çoklu perspektiflerde bu bilgi ve becerileri kendisinin yapılandırmasına dayalı yapıcı bir öğrenme kuramıdır.

Yeterlilik: Yeterlilik bu araştırmada yetenek ve becerinin birleşimi olarak tanımlanmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMEL VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın ikinci bölümünde problem durumunun alt yapısını oluşturan durumlu öğrenme ve duygusal zeka kavramlarının kuramsal temelleri ve ilgili çalışmalar birlikte ele alınmıştır.

YAPICI ÖĞRENME

Yapıcı yaklaşım, öğretme bir araç olarak deneyimin en çok kullanıldığı yenilikçi öğrenme ortamlarının önünde gelmektedir. Wilson (1996) yapıcı öğrenme ortamını, "öğrenenlerin, öğrenme amaçları ve problemi çözme etkinliklerini çeşitli bilgi kaynakları ve araçların rehberliğinde gerçekleştirmeye çalışmak üzere birlikte kullandıkları ve her birinin diğerini desteklediği öğrenenlerden oluşan yer" olarak tanımlamaktadır.

Yapıcılık, davranışçılığa dayalı eğitimden, bilişçi teoriye dayalı eğitime doğru yön değiştiren bir paradigma sunmaktadır. Yapıcı epistemoloji, öğrenenin çevresiyle etkileşimine dayalı olarak kendisinin bilgiyi yapılandırıldığını varsaymaktadır. Öğrenmeyi dış süreçler açısından inceleyen davranışçı yaklaşım ile gestalt psikolojisine dayalı öğrenmeyi iç süreçler açısından inceleyen bilişsel yaklaşım gibi nesnelci yaklaşımların öğretmeyi merkeze alan anlayışlarının aksine yapıcı yaklaşımda öğrenme merkezdedir. Yapıcı yaklaşımda öğrenme, deneyimlerin oluşturulduğu yapıdaki anlamsal değişimlerdir ve öğrenciler yeni uyancıları hem kendi bilgilerine göre, hem de çevrede bulunanlara göre yapılandırır.Yapıcı teorinin temel öğrenme ilkeleri (Saban, 2000);

1. Öğrenme, pasif bir alma süreci değil, aktif bir **anlam oluşturma** sürecidir.
2. Öğrenme, kavramsal bir değişmeyi içerir. Öğrenme bireylerin çeşitli kavramlar ile ilgili daha önceki anlayışlarını daha **karmaşık** ve daha **geçerli** hale getirmek için yeniden yapılandırmasıdır.
3. Öğrenme **öznel**dir. Öğrenme, bir bireyin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, metaforlar, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselleştirmesidir.
4. Öğrenme **durumludur** ve çevresel şartlara göre şekillenir. Öğrenciler egzersiz yapmaktan ziyade, gerçek hayat problemlerine benzer nitelikteki problemleri çözmeyi öğrenirler.
5. Öğrenme **sosyaldir**. Öğrenme, bireylerin perspektiflerini paylaşmak, bilgi alış verişinde bulunmak ve problemleri iş birliğine dayalı olarak çözümlenmek üzere başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde gelişir.
6. Öğrenme **duygusaldır**. Zihin ve duygu birbirleriyle ilişkilidir. Dolayısıyla, öğrenmenin doğası şu unsurlardan etkilenir; **bireyin kendi becerileri hakkında sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, öğrenme amaçlarının açıklığı, kişisel beklentiler ve öğrenmeye karşı motivasyon.**
7. Öğrenme işinin **niteliği**, öğrenme sürecinde önemlidir; öğrenme işinin zorluk bakımından öğrencinin gelişimsel düzeyine uygunluğu, öğrencinin ihtiyaçlarıyla ilişkili olup olmadığı veya gerçek hayatta bağlantılı olup olmadığı gibi.
8. Öğrenme, **gelişimseldir** ve bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimleri ile doğrudan etkilenir.
9. Öğrenme **öğrenci merkezidir**. Öğrenme öğretmenin veya ders kitabının ihtiyaçları etrafında değil, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşır.

10. Öğrenme sürekldir. Öğrenme belli bir yer veya zamanda başlayıp belli bir yer veya zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder.

Çizelge 1. Öğretmen Merkezli ve Yapıcı Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması (Saban, 2000)

Öğretmen Merkezli Sınıflar	Yapıcı sınıflar
1. Eğitim programını temel becerilerin kazanılmasına ağırlık verir ve parçadan bütüne doğru işlenir.	1. Eğitim programı, kavramlara ağırlık verir ve bütünden parçaya doğru işlenir.
2. Önceden hazırlanmış bir öğretim programına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur.	2. Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.
3. Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, ders kitaplarıyla sınırlıdır.	3. Eğitim Programıyla ilgili etkinlikler, geniş ölçüde birinci derecedeki kaynaklara dayanır.
4. Öğrenciler, öğretmenin bilgiyle dolduracağı "boş kutular" veya "boş depolar" olarak algılanırlar.	4. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumlu olan, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam veren ve bu nedenle de öğretimde aktif olan bireyler olarak algılanır.
5. Öğretmenler, öğrenme sürecinde didaktik bir şekilde bilgi sunan konumundadır.	5. Öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak, öğrencilerle karşılıklı etkileşime girerler ve öğrenme çevresini düzenlerler.
6. Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin ve tek doğru cevap bekler.	6. Öğretmenler, öğrencilerin belli bir konu hakkında çeşitli görüş ve fikirlerini almak için çaba sarfeder.
7. Öğrenci değerlendirilmesi, tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle testlerde eğitim programının sonunda gerçekleştirilir.	7. Öğrenci değerlendirilmesinin öğretim sürecine entegrasyonu sağlanır ve değerlendirilme eğitim programı devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ve sergilenmesi gibi yaklaşımlarla gerçekleştirilir.
8. Öğrenciler, sınıfta genellikle yalnız çalışırlar.	8. Öğrenciler, sınıfta genellikle grup içinde ve diğerleriyle birlikte çalışırlar.

Yapıcılıkta öğretimin amacı, bireyin kısmen bir şeyleri bilmesini sağlamak değil, öğrenenlerle işbirliği içinde sağlanan ve geliştirilen araçları kullanarak bu şeyleri akla en yakın yorumlarıyla nasıl yapılandıracağını göstermektir. Birey için öğrenme onun dünyasıyla etkileşimleri ve bireysel deneyimlerinin bir bağlam içinde özümsemesi olarak tanımlanır (Jonassen, 1996). Öğrenme süreci, ezberleme, alışırma ve uygulamanın düşünmeden olduğu saf bir bilgi transferi değildir. Yapıcı öğrenme, ortamları keşfetme, araştırma ve anlamlı öğrenmeyi yapılandırma açığı ve özgürlüğü ile karakterize edilir. Öğrencilerin türeticili, öğrenci merkezli ortamlarda olduğunda bu sonuçlar çeşitli kişisel ve işbirliği araçlarının kullanıldığı çeşitli otantik görevler içinde katılımcı aracılığıyla bilginin yapılandırıldığı yaklaşımın uygulamasını sağlayabilir.

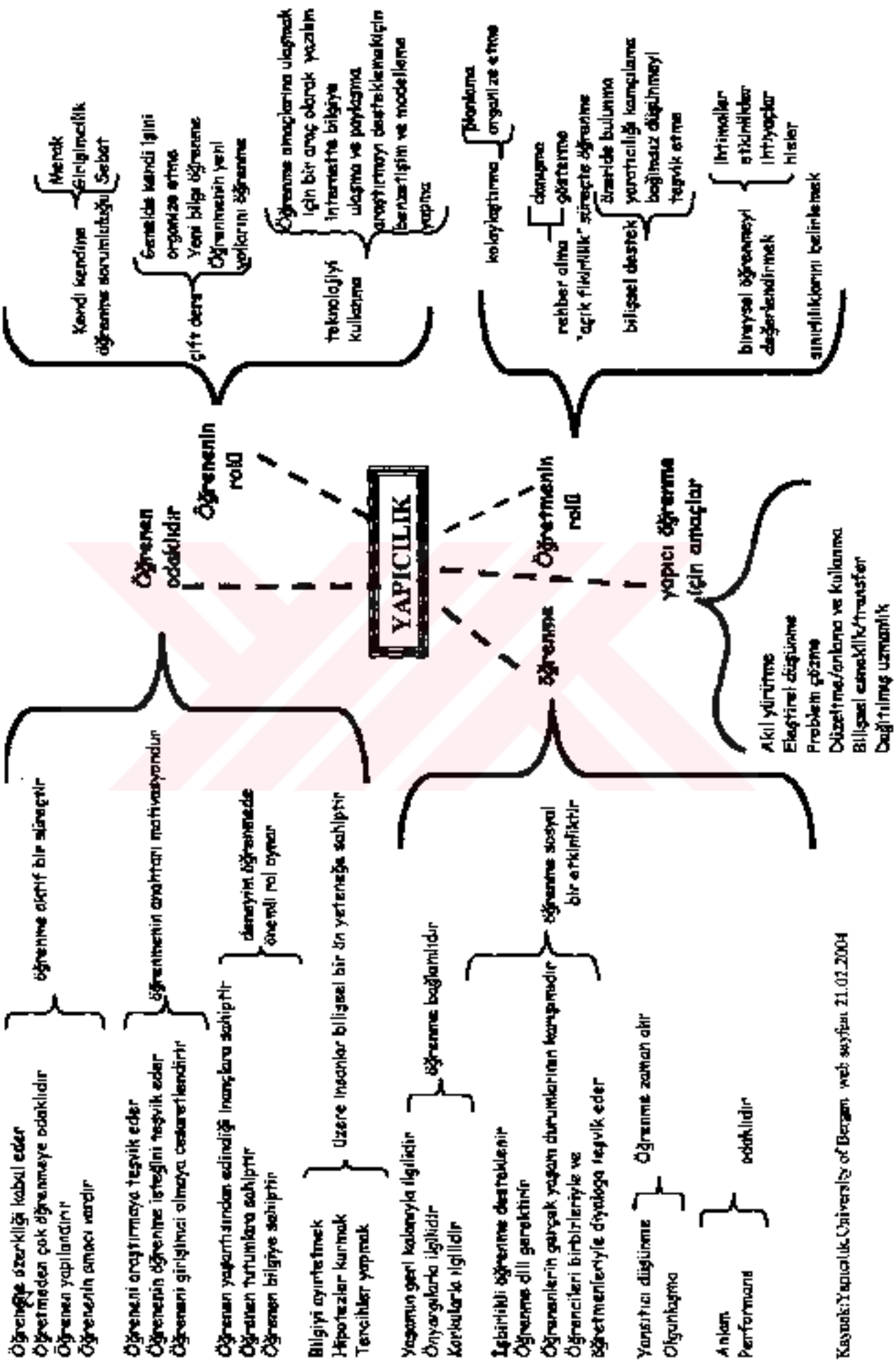
Yapıcı öğrenme türeticili, buluş yoluyla ve durumlu olmak üzere üç öğrenme biçimiyle uygulamaya dönüştürülmektedir. Durumlu öğrenmenin temel ilkesi bilişsel çaralıdır. Durumlu öğrenme okulu gerçek yaşama yaklaştırmaya çalışmaktadır (Alkan ve Diğerleri, 1995).

Yapıcılığın tüm öğeleriyle en genel çerçevesi ve ilkeleri şekli 1'de verilmektedir. Buna göre, yapıcı öğrenmenin önemli özelliklerinden biri öğreneni odaklı olmasıdır. Öğrenmede öğreneni, aktif olarak bilgiyi kendi zihninde yapılandırmayı sağlayan etkinliklerde bulunur. Yapıcı ortam öğreneni araştırmaya, öğrenmeye istek duymaya ve motive etmeye destek sağlar. Birey kendi yaşantısından getirdiği tutumları, inançları, bilgisinden yararlanarak yeni bilgiyi yine kendi ihtiyaçlarına göre yapılandırır. Öğrenme gerçek yaşamda karşı karşıya kalınan bağlamlara yönelik ve onlar içinde gerçekleşir. Öğrenme ancak işbirliğini sağlayabilecek iletişim becerileri gerektirir. Öğrenenlerin kalıcılığı, zaman içinde transfer becerilerinin kullanılması ve yansımanın gerçekleşmesiyle oluşur. Öğretmen ve öğrencinin rolü tamamen farklılaşmıştır. Öğretmen rehber, kolaylaştırıcı, sınırlıktan

belirleyen ve bilişsel destek sağlayan konumundadır. Öğrenci ise, öğrenme işinin sorumluluğunu üstlenir, hem yeni bilgi, hem de öğrenme yollarını öğrenmektedir. Bunlara ek olarak teknolojiyi çok amaçlı olarak kullanır. Tüm bunları sağlama yapıcı öğrenmenin amaçları ise bireyin durumlar karşısında akıl yürütmesini sağlama, problemi çözme, eleştirel düşünme, bilişsel esneklik gibi becerileri geliştirilmesini sağlamaktır.



Çizim.1. Yapıcı Kurama Ana Çerçevesi



DURUMLU ÖĞRENME KAVRAMI VE DURUMLU BİLİŞ

Durumlu biliş kavramı, Brown, Collins ve Duguid'ın 1989'da yayınlanan "Durumlu Biliş ve Öğrenme Kültürü" konulu makalelerinde ilk kez açıklanmış ve bu tarihten itibaren eğitim literatüründe ilgi çekmiş ve eğitim düşüncesi üzerinde önemli bir etki yaratmıştır. Durumlu biliş, bilime ve yapma arasındaki ilişkiyi tanımlamakta ve öğrenme etkinlikleri ile bu etkinliklerin yapıldığı bağlamın öğrenilmesindeki etkisini tartışmaktadır (Brown ve diğerleri, 1989). Brown, Collins ve Duguid'ın (1989) makalelerinde sundukları durumlu biliş modelinin temelinde yer alan görüş şudur: Bilgiler bağlamlı olarak durumludur ve içinde bulunduğu etkinlikten, bağlamdan ve kültürden büyük oranda etkilenir. Durumlar etkinlik yoluyla bilgileri üretir. Bu bilgi görüşü, öğrenme anlayışı ve öğretim deneyim ve etkinliklerinin tasarımı için önemli etkilere sahiptir (McLellan, 1994). Bilgilerin kullanıldığı ve öğrenildiği etkinlik öğrenme ve bilisten ayrı ve tarafsız değildir.

Durumlu biliş kuramı ve literatür, öğretim ve okulaşmaya yönelik ilginç, heyecanlandırıcı fikirler vermektedir. Bunun çeşitli nedenleri vardır. İlk olarak durumlu öğrenme modeli araştırma literatürüne dayanır. İkincisi durumlu öğrenme ve biliş kuramları geliştirilirken rastlantılar dikkate alınmıştır. Gerçek hayatta problem çözen kişiler rastlantısal olaylarla başa çıkmak zorundadır. Üçüncüsü durumlu öğrenme ve biliş kavramlarında ve uygulamalarında bilgi edinimi ve kullanımına ilişkin görsellik ve diğer sözel olmayan duylara yer verilir. Durumda yer alan duyuşsal veriler ve nesnenin özellikleri (Harley, 1993; CTGV,1993) fiziksel ve imgeleme etkinliğinin kombinasyonu yoluyla bilgilerin oluşturulmasıyla bağlantılı olabilir. Ayrıca yapılan araştırmalar öğrencilerin durumdaki yeteneğinin değerlendirilmesini sağlayan değerlendirmeleri desteklemektedir. Bu tür değerlendirmelerde sadece durumdaki performansın önemini değil, aynı zamanda bilgilerin sergilenmesinde sözel ve kağıt kalem yöntemlerinin kısıtlamalarını da fark

eder. Dördüncü olarak, öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları arasındaki katı ayrımlar durumlu öğrenmede yumuşalmış, hatta ortadan kaldırımıştır. Bu dört nedenden dolayı durumlu biliş ve öğrenme kuramlarının uygulanması farklı alt yapılardan gelen öğrenciler için eğitimin açık olmasını sağlar (Damarin, 1994).

Durumlu biliş, öğrenme, düşünme ve zekanın anlamının yeniden köklü bir şekilde tanımlanmasını gerektirir. Vurgu, hafızada değil, algıdadır, bilgi kafada sadece basit bir şekilde depolanmaktan çok, anlamlı ve uygun, özel bir bağlamda gerçekleşen etkileşimdir (Young,1993).

Vygotsky'ye dayanarak durumlu öğrenme, kültürel olarak oluşan aktarma araçları ve etkinlik türlerine göre uygulanan bilgilerin "tahsis edilmesi" olarak anlaşılabilir. Vygotsky'e göre düşünme süreçlerinin kökeni kültürel etkililiktir: manav, işyeri, okul, aile, vb. Düşünme yeteneğimizin nörolojik olgunlukla ilgili olduğunu ileri süren Piaget'in aksine Vygotsky, bilişsel gelişme ve öğrenmenin sadece bireysel ve bağımsız olarak görülmemesi gerektiğini, bunların düşünme yeteneğini yönlendiren ve besleyen deneyim desteğinin sonuçları olduğunu savunur. Bu çerçevede öğrenme forumu olarak sınıf, öğrencinin taklit ve pratikte ortaklaşa etkinlikte ne elde ettiğiyile tanımlanır (Simon, 1987; Akt; Harley,1993).

Durumlu biliş altında geliştirilen ve yapıcı öğrenme yaklaşımının bir kuramı olarak tanımlanan durumlu öğrenmede öğrenme kavramı, esas olarak günlük yaşamın gerçek etkinliklerinden yaratılan anlamlı bir durumdur ve otantik etkinlikler, iyi tanımlanmamış senaryolar, işbirliği ve kılavuzluk tarafından nitelendirilir (Stein, 1998). Durumlu öğrenme somut ve otantik öğrenme görevleri sayesinde anlamayı geliştireceğini iddia etmektedir. Öğrenme, daha açık öğrenmenin olacağı gerçek durumda bulunan öğrenciler tarafından "otantik görevler" olarak adlandırdıkları gerçek bir durumda

meydana gelir (Brown ve Diğçerleri, 1989; Young, 1993). Young (1993)'a göre otantikliğin göz önünde bulunacağı durumlar tam yapılandırılmamış olma ve gerçek yaşam problemlerini çözme niteliklerini taşımaktadır. SCANS (1994) raporuna göre, bilişsel bilimin bulguları incelendikten sonra, öğrenme becerilerinin en etkili yolunun, öğrencilerin uygulamayı umduktan ilk soyut öğrenmelerden çok, gerçek bir ortam içinde öğrenme amaçlarının yerleştiği "bağlam içerisinde" olması gerektiği düşüncesi ortaya çıkmıştır (Akt; Young, 1993).

Durumlu öğrenmeye göre şeyleri anlama veya bilgiyi kazanma, öğrenme etkinliğinin diğçer öğelerini etkiler. Bu öğeler, öğrenme etkinliklerinin otantikliği, öğrenen ile destekleyici olan öğretmen arasındaki etkileşim, takım üyeleri arasındaki işbirliği ve öğrenme için sürekli verilen geribildirimdir (Jonassen, 1997, Brown ve diğçerleri, 1989). Anlamli öğrenme, ancak sosyal ve fiziksel bağlam içine yerleştirilmiş olduğunda gerçekleşir. Durumlu öğrenmeye göre bilgi meydana geldiği biçimiyle durumludur. Burada bilgi, bireyin dünyayı anlamasını zenginleştirmek için kullanılabilen bir araç olarak göz önüne alınır. Anlamli ve uygun zihinsel etkinlikteki özel bir bağlamda etkileşimler (Young, 1993) ve işbirlikleri sayesinde durumu öğrenmenin meydana geldiği düşünölmektedir. Durumlu öğrenmede durum, paylaşılan költür, anlama ve motivasyonun yapılandırılması, öğrenenleri aktif bir şekilde teşvik etmeyi gerektirmesi öğrenme etkinliğini artırmaktadır.

Durumlu öğrenme modeline göre her birey kendine özgüdür. Bilgin durumu yapısında etkileyici bir faktör olarak bağlamın görölmest, kişinin çalışabileceği veya reddedeceği, bireyin dışında bulunan gerçeklikler olduğu anlamındadır. Durum, bireyin gerçekliğini belirlediği farkındalık olarak tanımlanır. Natanson (1973) bireyin gerçeklik duyusunun yapısını şu şekilde belirtir: Dünya, benim biyografik durumumun ilgili unsurlarına göre "benim" dünyama girer. Dolayısıyla sosyal dünyadaki bir aktör olarak birey karşılaştığı

gerçekliği tanımlar. Buna benzer bir görüş John Dewey (1933) tarafından dile getirilmiştir; "Düşünme spesifiktir çünkü farklı şeyler kendilerine uygun anlamları ileri sürer, kendi öykülerini anlatır ve bu, farklı kişilerde çok farklı biçimlerde meydana gelir". Dewey tarafından ifade edilen düşüncenin spesifikliğine göre düşünce bağlamın durumlarına veya kişinin kendine özgü bilişsel yapılarına özgüdür. İnsanların bir konu hakkında uzlaşmaya varması çoğu durumdaki düşünme ve öğrenme topluluk etkinliği olabilir, görüşünü destekler. Çünkü bu, bireysel bilgilerin paylaşılmasıdır (Akt; Hartey, 1993).

Durumlu öğrenme, öğrenci gerçek dünyada yer alan otantik işler üzerine çalıştığında meydana gelir. Bu, bilgi ve becerileri bağlamlılaştırma olmaksızın öğretilen öğrencilerde yoktur. Brown, Collins ve Duguid (1989), durumlu öğrenmenin öğrenciler akademik bilgiyi alarak, akıllı bir şekilde problemleri çözmek üzere çalıştıklarında meydana geldiğini, tartışmakta ve böyle deneyimlerin okulda sağlanmadığını iddia etmektedirler. Gerçek dünyada, bağlamsızlaştırılmış bilginin mantıklı uygulamalarıyla insanlar problemleri çözemezler. Daha doğrusu, onlar, orada meydana gelen problemleri çözmek amacıyla onlara bir durum sağlamaya ikna etmektedirler ve onlar sıklıkla sezgisel, mantık dışı veya "aldatıcı" görünme bakımından akla uygun bir nedene bağlamaya çalışırlar. İnsanların nasıl problem çözdüğü, kendisine sunulan problemlerdeki özel durumlarda tanımlandığına göre, problem çözmek için öğrenme de o durumlarda başarılıdır (Winn, 1993).

Bir öğretim ortamı olarak durumlu öğrenme, öğrenenlerin ilgileri, ihtiyaçlarıyla ilgili konularda bir araç olarak görülebilir. Durumlu öğrenme, *anlam oluşturmak üzere, diğer öğrenenler ve özgün etkinlikleri içeren özel bir yer ve zaman içinde uzmanlar aracılığıyla kullanılan düşünme ve eyleme dönüştürme ortamıdır.* Öğrenme, planlama, yapma ve düşünmeden oluşan süreçten döngü yoluyla meydana gelir. İnsanların daha iyi performans

göstermesi için yapacaklarını önceden düşünmesi, planladıklarını yapmaya çalışması ve yaptıklarını düşünmesi gerekir (Collins, 1994).

Bir durumu öğrenme modelinin, öğrenme deneyiminin sınıf etkinliklerinin gelişimine rehberlik eden dört ana ögesi vardır (Anderson, Reder and Simon, 1996; Wilson, 1993; Akt; Stein, 1998);

1. Öğrenme günlük durumların eylemleri içinde yer alır.
2. Bilgi durumludur ve sadece benzer durumlara transferlerle kazandırılır.
3. Öğrenme düşünme, kavrama, problem çözme ve etkileşim yollarını kapsayan sosyal bir süreçtir.
4. Aktörler, eylemler ve durumların oluşturduğu sağlam, karmaşık, sosyal ortamlarda mevcuttur ve öğrenme eylem dünyasından ayrı olarak düşünülemez.

Aynı zamanda durumu öğrenme modeline göre bilgiler bağlamda öğrenilmelidir. McLellan'a (1994) göre bu bağlamlar; (1) mevcut çalışma ortamı, (2) mevcut çalışma ortamının son derece gerçekçi veya sanal versiyonu, (3) video veya çokluortam programı gibi bağlaşıklık bir bağlam olabilir. Simon'ın koyduğu bir kanıca hakkındaki ders veren öyküsünden yola çıkarak Vicente ve Harwood (1990) bağlamların rolünü açıklamışlardır; Geometrik bir şekil olarak incelendiğinde, kanıcanın yolu düzensiz, karmaşık ve tanımlanması zordur. Ama bu karmaşıklık gerçekte sahilin yüzeyindeki bir karmaşadır, kanıcanın karmaşası değildir. Kanıcanın davranışı, canının içsel güçlerinden çok, sahilin geniş yüzeyinde zorlanmasından kaynaklanmaktadır. Kanıca sahilin farklı bir bölümüne yerleştirildiğinde veya dışsal faktörler (örn; rüzgar, dünyanın hareketleri) tarafından engellendiğinde, aynı amaca ulaşmayı gerektiren farklı yolculuklarda eylemini gerçekleştirir. Farklı kanıcaların deneyimli oldukları karmaşa tipine bağlı olarak kullanılan gezinti

için farklı stratejileri olabilir. Vicente ve Harwood (1990) kanıncayı etkileyen yollardaki düzenlemelerin ve eş zamanlı olarak farklı durumlara geçişte kanıncanın değişmeyen psikolojisinin durumlu bir etkinliği gerektirdiğine işaret etmektedir.

Durumlu öğrenmede öğretmen sınırlandırmaz, bu diğer öğrenen ve öğrencinin bulunduğu ortam sayesinde sağlanır. Öğretmen, davranışçılıkta belirli bir şekilde dışa vurulan geleneksel öğretmenin rolünü oynamaz. Öğretmen daha çok, öğrenme ortamında diğer öğeler ve diğer öğrenenler gibi kolaylaştırıcı, yol gösterici rolündedir (Altalib, 2001). Öğrenme öğrenenlerin devam eden deneyimleri içinde özel durumu özümsemesi yoluyla ve gerçek dünya mücadelelerinin içinde özel durumu yaşatarak öğrenciler için fırsatlar yaratma yoluyla bilginin uygulama alanına sınıftan transferlerle kazandırılır (Stein, 1998). Durumlu etkinlikte öğretmenin rolü, öğrenmeyi yönlendirmek değil desteklemektir. Bu, öğrencinin sorumluluk rolünün gelişimine katkı sağlar. Skinnerci yaklaşımın aksine öğrencilerin öğretim deneyimi yönetilebilir parçalara ayrılmaz, sabit tutulur ve öğrenci tarafından yönetilmesi için gerektiği kadar basitleştirilir. Öğrenci, öğretmenin desteğiyle deneyim kültüründe çalışır. Öğrencinin yeteneği arttıkça, öğretmen müdahalesi azalır. Bilgilerin sınıfın ötesinde birey için anlamlı hale gelmesi gerekirse öğrencinin kendini, içinde bulunduğu olayların koşullarına karşılık olarak bilgilerin durumlaştırılmasına çalışmalıdır. Durumlu öğrenmede öğrenci bakış açısına göre öğretim etkinliğinin durumlaştırılmasında "durumlu amacın" fark edilmesi önemlidir (Harley, 1993).

Durumlu öğrenmede öğrenci ve öğretmen aktif olarak öğretimde yer alır. Öğretim, acemi (çırak) ile uzman arasındaki etkileşimde oluşur. Acemi ve uzman becerilerini birlikte yapılandırırlar. Acemi ve uzman çalışma sorumluluğunun transferini birlikte yönetir. Bu şekilde acemi, problemin

çözümüne rahat, ancak zorlayıcı düzeyde kabılır. Aceminin kapasitesi geliştikçe uzman, öğrenme yapısını inceler, aceminin bağımsız olarak yönetebileceği düzeyin biraz üzerinde aceminin performansına destek olur. Öğretmen, öğrenci ve öğretim bağlamı arasındaki bağlantı, amaçlanan sonuçları belirlenmesini sağladığı gibi öğrencilerin kendi anlam yaratma mekanizmalarında etkinliği durumsallaştıracağı noktayı da belirler. Etkili durumlu öğrenmede öğretmenin etkinliğin yönü ve tanımı konusunda öğrenciyi yönlendirmesi gerekir (Harley, 1993).

Durumlu biliş perspektifinden öğrenmenin iki ögesi vardır; aracı ve bağlam. Bilgi ve zeka, yetenek ve ortam (nedensel olmayan etkileşimlerin simetrisi) arasındaki ilişki gibi görülmelidir. Bu ilgi alanının özelliklerini en iyi şekilde vurgulamak, problem alanının veya öğrenme bağlamının sadece düşünmesini etkilemek yarıltıcı olabilir. Örneğin, problem çözme, problem ve aracı arasındaki ilişkidir. Problemin meydana geldiği bağlamdan ayrı bir bireyin problem çözme özelliği anlamlı olmayabilir. Düşünmenin durumlu biliş analizi, hem problemi çözenin yetenekleri ve hem de problemi ve belirli eylemler sağlayan problem alanının boyutlarını kapsayan, problem çözen tarafından algılanan çevrenin konuya katkılarını tanımlamalıdır. Durumlu biliş, çevre ve temsil edenin eşit şekilde vurgulanmasında Skinner'ın eylemlerin bağlam, geçmiş ve ardışıklığı üzerine zayıf vurgusundan daha fazlasını sunar. Durumlu biliş, sadece bir uyarının tepkiye neden olduğu ortamdaki her şey değil, aynı zamanda öğrenme için anlama ve kullanmayı gerektiren ortamdan toplanan bilgi olduğunu iddia etmektedir (Young, 1993).

Tripp (1993) durumlu öğrenme kavramı ve özellikle bilişsel çaklık konusundaki gelişmelere karşı eleştiriler getirir. Durumlu biliş kuramcılarının bilgi yapısı hakkındaki çeşitli nosyonları popüler hale getirmiş olmalarına karşın, bu bilgilerin yeni olmadığını, Michael Oakeshott'ın 1962'de benzer

şekilde bunları ifade ettiğini öne sürmektedir. Tripp'e göre Cakeshott, bilginin uygulamadan ayrı bir şekilde mevcut olmadığını, teknik ve uygulamalı olmak üzere iki tür bilgi olduğunu ve uygulamalı bilgilerin teknik bilgileri aksine kurallarla formüle edilemediğini, sadece kullanımda mevcut olduğunu, dolayısıyla öğretilmesi ve bu şekilde öğrenilmesinin mümkün olmadığını, ancak uygulamada bir ustanın yanında çırak olarak öğrenim ile kazanılabileceğini iddia etmektedir. Sonuçta bu tür bilgilerin öğretmenden öğrenilemeyeceğini, bir bilim adamı ya da zanaatkarın yanında çalışarak, kuralları ve bunların nasıl ve ne zaman uygulanacağını bilme fırsatının edinilebileceğini savunmaktadır.

Harley (1993) ise buna karşılık, Sylvia Scribner'in (1984) batı felsefesinde teorik ve uygulamalı düşünmenin farklı düşünce türleri olarak ele alındığını belirten görüşünü vurgulayarak, batılı formel eğitim sistemlerinde bunun kurumsallaştığını ve bireysel performansın baskın etkinlik şekli olarak görüldüğünden söz eder. Dolayısıyla bilişsel çıraklık ile durumlu öğrenme, bu süre giden hatalı gelenekselin bağlamsız yapısından kaynaklanan problemlerine bir çözüm önerisi olarak ortaya çıkmıştır.

Durumlu öğrenme modelinin anahtar bölümleri şunlardır: (1) çıraklık (2) işbirliği (3) yansıma (4) kılavuzluk (5) çoklu uygulama (6) öğrenme becerilerinin bitleştirilmesi (McLellan,1994). Öyküler durumlu öğrenme ve sosyal bilgi oluşumu için çok önemlidir. Anlatılar bilgi transferinde ve keşiflerde hayati rol oynar. Ve öyküler insanların keşiflerinin izini sürmesine yardımcı olur, çünkü öğrencileri hatırlamak için anlamlı bir yapı sunar.

Durumlu Öğrenmenin Temel Nitelikleri

Durumlu öğrenme kuramı literatürde uzunca bir zamandır tartışılmaktadır. Kuramın en belirgin niteliklerini biraraya getiren McLellan'ın (1996) sekiz ana başlık altında incelediği sınıflandırmasıdır;

1. Öyküler (stories)
2. Bilişsel Çıraklık (Cognitive apprenticeship)
3. İşbirliği (Collaboration)
4. Yansımaya (Reflection)
5. Yetiştirme (Coaching)
6. Çoklu Uygulama (Multiple practice)
7. Öğrenme Becerilerini Bitiştirilmesi (Articulation of Learning Skills)
8. Teknoloji (Technology)

Öyküler

Durumlu öğrenmenin ilkelerinden biri olan otantik bağlamda öğrencilerin etkinliklere katılmaları istenir. Öğrencilerin bu etkinlikler içinde bilginin keşfi ve transferi için anlamlandırılabilirliklerini öyküler sağlar. Öyküler gerçek dünya etkinliklerini içeren otantik bağlamın özümsemiği senaryolardır.

Öğretmenin öğrencilere sorunların çözümü için yol gösterici danışman konumunda olduğu durumlu öğrenme etkinliklerinde, öğrencilere rahatlıkla tartışma ve kendi fikirlerini ya da farklı bakış açılarını ifade edebilme imkanı bulabilirler. Bu amaçla derslerde verilen öyküler gerçek dünya bağlamından seçilir ve işbirliği içinde sorunu tartışma ve gözme yaklaşımları geliştirmelerine fırsat verilir (Atazl, 2000).

Öyküler, durumlu öğrenmenin odağında yer alırlar ve tüm diğer etkinlikler bunların özelliklerine göre ve yine bunların etrafında gerçekleştirilir.

Bilişsel Çıkraklık

Durumlu öğrenme (durumlu biliş kuramı) kuramında bilgi durumludur; bunun anlamı bilgi eylem, bağlam ve içinde bulunduğu kültürde meydana gelir. Bu özelliği gereği bilgi soyutta değil, ancak bağlamda öğrenilebilir. Brown, Collins ve Duguid (1989), bilişsel çıkraklık (cognitive apprenticeship) kavramını durumlu öğrenmenin bir türü olarak incelemişlerdir. Bu süreç Lave ve Wenger (1991) tarafından "uygun çevresel katılım" olarak adlandırılmış olmakla birlikte daha çok uygulama topluluğunu kapsamaktadır.

Eski çağlarda insanların anne babalarını gözleyerek ve taklit ederek konuşmak, elbise dikmek, araç yapmak ve tahıl yetiştirmek (Collins, Brown ve Holum, 1991) gibi becerileri öğrenmelerinin ardından iş kavramının gelişmesiyle iş yerlerinde o işi en iyi yapabilen ustalarının yanında yine gözleyerek ve ustanın gözetiminde taklit ederek öğrendikleri, çıkraklık olarak adlandırılan ortamın yerini, günümüzde formal eğitim almıştır. Formal eğitimde etkinlikler çoğunlukla karmaşık problemlerin yapay boyuttan üzerine odaklanmaktadır. Sorgulama süreçlerine ve uzmanların kullandığı stratejilere ise yeterince ilgi gösterilmemektedir. Formal eğitimi geliştirmek için uzmanların uygulamalarının yapısını anlamaya ve bu uygulamayı öğrenmeye uygun yöntemler geliştirmeye gerek vardır (Collins, Brown ve Holum, 1991). Bunu gerçekleştirmek için öncelikle bilişsel stratejilerin, anlamlı çalışmaların gerçekleştirilmesi için beceri ve bilgilerin entegre edilmesinin temeli olduğunun benimsenmesi gereklidir. Bilişsel çıkraklık içerik yapısı içerik bilgisi

ile uzmanların karmaşık işleri yapmada kullandığı düşünme süreçleri arasındaki ilişkileri vurgular (Choi ve Hanafin, 1995).

Çıraklıkta öğrenme, belirli bir bağlamda tecrübe etmeyle gerçekleştirilir. Geleneksel çıraklıkta yer alan basamaklar genelde kolaylıkla gözlenebilir ve birebir taklit olduğu için farklı davranış beklentisi yoktur. Ancak bilişsel çıraklıkta bu noktada durum farklı olduğundan, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimler sayesinde düşünme süreçleri daha açık hale getirilmelidir.

Bilişsel çıraklığın amacı, konuyu öğrencilerin kendilerinin anlamalarını yapılandırmada onlara yardımcı olmaktır (Wilson, 1996). Bilişsel çıraklık, öğrencilere otantik bir etkinlikte edinmek, geliştirmek ve bilişsel araçlar kullanmayı mümkün kılarak bir alanda öğrenmeyi destekler (Brown, Collins ve Duguid, 1989). Böylece bilişsel çıraklık, çırak durumlarında bilgi ve becerilerin uygulanmasını sağladığı için bilgiyi daha anlamlı hale getirdiği gibi, atıl bilginin (inert knowledge) oluşmasına izin vermez (Collins, Brown ve Holum, 1991). Oysa doğal olmayan etkinlikler yoluyla öğrenmek daha güçtür. Örneğin; ana dilini veya yabancı bir dili kullandığı kültür ve bağlam içinde öğrenmek, ders kitapları ve sözcük listeleriyle öğrenmekten daha kolaydır (Oliver, 1999).

Bilişsel çıraklık, durumlu biliş kuramına dayalı ve doğrudan ilgili olan bir öğretme stratejisi olduğundan, durumlu öğrenmeyi uygulamak için pratik adımlar sağlar. Bunlar (Oliver, 1999);

- öğretmen uzman stratejileri içeren bir görevi üstlenir.
- öğretmen stratejileri uygulamak için öğrencileri teşvik eden **ana iskeleyle (scaffolding)** kurar.

- etkinlikler, kullanılan bir nesne veya durumla ilgili olmalıdır.
- öğretmen stratejilerle *model (modeling)* olur ve onları uygulaması için öğrenciyi *yetiştirir (coaching)*.
- öğrencilerin mantık yürütme veya problem çözme yöntemleriyle bilgi ve *becerileri bütüştürmesi (articulation)* gerekir.
- öğrenciler bunlar sonucu *yansıma (reflection)* ve öğrenmeye teşvik edilir.
- öğretmen, öğrenciler kendileriyle ilgili problemleri uygulayarak öğrenebilsinler diye *giderek desteği azaltır (fading)*.

Bilişsel çıraklık stratejisinde, öğretmen, uzman görevini üstlenerek süreçleri buna göre göz önüne alır. Otantik görevler, etkili stratejilerle cesaretlendirilen, bu süreçlerde yer alan öğrencilerin liderliğinde tasarlanmalıdır. Öğretmen öncelikli olarak gerekli stratejileri modeller (modeling), onu bağımsız bir şekilde denemek üzere öğrenciler takip eder ve gerekli olduğunda öğrenciyi yetiştirirler (coaching). Öğrenciler kendi problem çözme süreçleri veya stratejilerini tartışmak, açıklamak ve başkalarıyla bu süreçleri karşılaştırmak için sorular sormalıdır. Öğrenciler deneyim kazanırken, öğretmen öğrencilere desteği azaltır (fading) ve kişisel olarak tanımlanan problemleri çözmeye çalışan öğrencileri izler (Oliver, 1999).

İşbirliği

Durumlu öğrenme etkinlikleri, gerçek etkinlik, bilişsel çıraklık ve kültürlenme yapı taşları üzerine inşa edilmektedir. Bu özelliklerin her biri öğrencinin çevresi , içinde bulunduğu kültür ve bağlamı tanımasını gerektirir. Aynı zamanda öğrenme ancak bu etkileşimler sonucu oluşabileceği için bireyin paylaşma, yardımlaşma gibi işbirliği becerilerini kazanması ve geliştirmesini destekler.

İnsanların bir konu hakkında uzlaşması, doğru durumdaki düşünme ve öğrenmenin topluluk etkinliği olduğu görüşünü destekler. Çünkü bu, bireysel bilgilerin paylaşılmasıdır. Dolayısıyla bilgi edinme sürecinde bireyler bağlamın etkilerinden bağımsız olarak bilgilerini oluşturmaz. Aksine bağlamda ait olma ve bilgileri paylaşan diğer kişilerle oluşturulur. Bu şekilde bireyler karşılaştıkları nesnelere, insanlar ve durumlar arasındaki ilişkileri organize eden ve tanımlayan özel ortak uyum geliştirirler (Hartley, 1993).

Daha önce dolaylı olarak ifade edildiği gibi, işbirliği gündelik etkileşimde vardır. Bireyler toplumsal olarak sunulan gemaları ve bağlamı kullanarak diğer insanlarla etkileşime girerek problemleri çözmeye çalışır. İşbirliği ile öğrenmede öğrenci başkalarıyla anlam hakkında görüşme yapmayı öğrenir ve öğrenmeyle ilgili sorumluluğu paylaşır. Öğrenciler çeşitli deneyimlerin anlamını hakkında açıklama yapmayı, analiz etmeyi, tanımlamayı, karşılaştırmayı ve uzlaşmayı öğrenir (Choi ve Hannafin, 1995).

Durumlu öğrenme tasarımında grup çalışmaları yapılmakla birlikte genellikle öğrencilerin büyük gruplardan çok, küçük işbirliği çiftleri (ikili) halinde çalışmalarını önerilmektedir. Çünkü ne kadar az sayıda rol dağıtımı olursa paylaşım ve sorumlulukta o oranda artmaktadır. Herrington ve Oliver'in (2000) araştırmalarında grupların fikirleri sorulduğunda, öğrenciler işbirliği içinde çalışmanın bir çok yarar olduğunu kabul etmişler ve bu durumu bir çok öğrenci "bir elin nesi var, iki elin sesi var" ifadesiyle açıklamışlardır. İşbirliği ile tek başına göremediklerini, anlayamadıklarını farketme ve anlamlandırma fırsatına sahip olmaktadır.

Brown, Collins ve Duguid, (1989) göre öğrenme, sosyal etkileşim ve büyük döngüsü sayesinde desteklediği bir kültürlenme süreci olduğundan,

kabilmcılarının sosyal etkileşim ve iletişimi önemli role sahiptir. Bu grupla öğrenme süreci aşağıda açıklanan çeşitli özellikler taşımaktadır;

- *Birlikte problem çözme*, gruplar, tüm üyelerinin bilgileri toplamı değil, birlikte çalışmanın getirdiği içgörü ve çözümlenmelerle sinerji yaratan oluşumlardır.
- *Çoklu roller sergileme*, öğrencilerin bireysel etkinliklerde pek çok farklı görevleri üstlenerek gerçekleştirmesi, öğrenmenin daha kalıcı ve kapsamlı olmasını sağlar.
- *Etkisiz stratejiler ve uygun olmayan kavramlarla yüzleşme*, öğrenciler birçok uygun olmayan kavramlara sahiptir ya da etkili olmayan stratejileri benimsemişlerdir. Öğretmenlerin öğretmen merkezli öğretim sürecinde öğrencilerin bu durumlarını bilme veya onlardan bu hataları duymaya fırsatları bulunmamaktadır. İşbirliği ile grup içinde bu gibi kavram ya da stratejileri öğrenciler tartışır ve çözümler üretebilirler.
- *İşbirliği içinde çalışma becerileri sağlama*, bireysel olarak çalışmayı öğrenmiş öğrencilerin toplum içerisinde paylaşma, yardımlaşma gibi işbirliği becerilerini sergilemelerini beklemek pek doğru olmayacaktır. Bu becerilerin öğrenilmesi için durumlu öğrenme öğrencilerin işbirliği ile o bağlam içinde becerileri ve işbirliği stratejilerini kazanmaları sağlanabilir.

Yansıma (Reflection)

Yansıma durumlu öğrenmenin değerlendirilmesinde önemli bir role sahiptir. Çünkü yansıma, bireyin durumlu öğrenme etkinlikleri sırasında içinde bulunduğu otantik bağlam ile etkileşimi ve işbirliği çalışmalarını

sönucunda kendi düşüncelerinde meydana gelen değişimlerin farkına varması ve tanımlayabilmesidir.

Bu süreçte öğrenciler ne yaptıklarını periyodik olarak düşünmeli ve performanslarıyla karşılaştırmalıdır. Kendi süreçleri üzerinde düşünen öğrenciler yaklaşımlarının neden etkili ya da etkisiz olduğunu, yine kendileri değerlendirebilirler. Böylece kendi performanslarını başkalarıyla karşılaştırarak algısal olarak öğrenmeyi gerçekleştirirler.

Boud, Keogh ve Walker (1985), yansımayı "yeni bilgiler öğrenirken bireylerin tecrübelerini araştırmadaki etkili ve entelektüel etkinlikler" olarak birbirleriyle ilişkili üç aşamada tanımlamıştır (Akt; Herrington ve Oliver, 2000);

1. Deneyime geri dönüş (habırlama, sorgulama),
2. Hissetmeye devam etme,
3. Deneyimi yeniden gözden geçirme.

Durumlu öğrenmenin işbirliği ögesi yansımanın niteliğini olumlu etkilemek, diğer önemli tasarım özellikleri olan otantik bağlam ve otantik içerik ile mümkün olmaktadır. İşbirliği ile öğrenciler yansımalarını birbirleriyle paylaşırlar. Bunu yaparken kayıt tutmaları, henüz yeni olan bilginin öğrencilerin getirdiği aşamada kendini yenileyebilmesine hizmet etmesini sağlar.

Yetiştirme

Bu nitelik durumlu öğrenmede öğretmenin rolünü tanımlamaktadır. Öğretmen öğrencilerle birebir etkileşim halindedir. Ancak bu durum bilgi sunma değil, öğrenciyi gözleme, işbirliği etkinliklerinde tikanlıkların oluşmasını engelleme ve konuyla ilgili yol gösterme ve rehberlik etme şeklinde gerçekleşir. Öğretmen başlangıçta öğrencinin zihninde bilgiyi

yapılandırmasını sağlar. Öğretmen takım lideridir, ana çerçeveye yönelik destek verir ve önce öğrencilerin elinden tutar, sonra onları tek başlarına devam etmeleri için hazır hale getirecek yavaş yavaş geri çekilir.

Yetiştirmede temel rol rehberliktir. Rehberlik, birey öğrenirken ya da bir çalışmayı yaparken gözlemek ve yardımcı olmak anlamındadır. Bu kapsamda şunlar yer alır; öğrencinin ilgisinin yönlendirilmesi, atlanan basamakların hatırlatılması, ipucu ve dönüt verilmesi, olayı gerçekleştirmek için yolların oluşturulması ve zorlama, ilave çalışmalar, problemler veya problemlerli durumlar sunulması. Rehber öğrenciye uygun şekilde faaliyetleri açıklar ve nasıl, ne zaman ve neden ilerleneceği hakkında yönlendirmelerde bulunur. Usta ayrıca öğrencinin düşüncelerindeki hataları, yanlışları bulur ve bunların düzeltilmesine yardımcı olur (Choi ve Hannafin, 1995).

Durumlu öğrenme ortamlarında rehberlik ve destek öğrencilerin bilişsel kaynak ve bilgilerini üst düzeyde kullanmasına yardımcı olur. Öğrencilerin kendi karar verme süreçlerini ve problem çözme stratejilerini yaşamak için fırsatları olmalıdır. Bu anlamda rehberlik ve öğütler açıkça değil örtülü bir şekilde verilir, ayrıca öğrencinin ihtiyacı olduğunda verilir. Zamanla, modelleme, ipuçları ve diğer destekler dereceli olarak azaltılmalıdır ve öğrenciler daha bilgili ve becerili hale geldiklerinde ortadan kaldırılmalıdır. Öğrenciler bağımsız olarak performans gösterinceye dek destek dereceli olarak azaltılmalıdır (Fading-Giderek azaltma/söndürme) (Collins, Brown & Holum 1991). Bu yolla öğrenciler kendilerine daha yeterli hale gelir ve dış desteğe olan gereksinimleri ortadan kalkar (Choi ve Hannafin, 1995).

Yetiştirme ve destek görevini üstlenen sınıf öğretmeni, program ve programın gerektirdikleri ile sorumluluklarına tamamen aşina olmalıdır. Program süresince öğrencilere tüm zamanını ayırmalı, öğrencilerin isteklerine

cevap verebilmelidir. Öğretmen tarafından sağlanan destek örneklerinin fazlalığı, normalde sürecin bir gereğidir; bağlamda (örn, yazılı bir raporun anlamı nedir?), yazılımda (örn; videoda hiç ses yok.) ve ihtiyaçlarda (örn; bizim fare çalışmıyor.) gibi örnekler verilebilir. Öğretmenin rolü öğrenciler tarafından aydınlatıcı olarak görülmektedir (Herrington ve Oliver, 2000).

Yetiştiren, bağlamda öğrencinin öğrenmesini desteklemek üzere kolaylaştırıcıdır. Öğrenme gerçeğinin kişisel olarak oluşturulmasıyla meydana geldiği için beceri ve bilgilerin anlaşılması ve kullanılmasında deneyim için temel oluşturur. Durumlu öğrenme ortamlarında öğrencilere içinde yaşadıkları dünyayı anlamlı şekilde anlamalarını sağlamak için destek verilir. Sürekli, etkileşimsel olarak kolaylaştırma sunulur. Bu öğrencilere bilgileri içselleştirme fırsatları verilir ve üst düzey bilişsel beceri gelişimine (kendini gözleme ve doğrulama becerileri) ve kendini değerlendirme becerisine teşvik eder.

Çoklu Perspektif

Çoklu perspektifler ile desteklenen etkinliklerde öğrenciler öğretmen veya yetiştiren kişi olmaksızın işi, düzenlenen yeni ortamda kendileri gerçekleştirirler (McLellan, 1996).

Çoklu perspektiflerin amacı öğrencilerin bağlamın farklı durumlara ya da olaylara transferini zenginleştirerek kazanmak ve anlamın oluşmasını desteklemek üzere çoklu perspektifler kazandırmaktır.

Çoklu perspektifler, öğrenme ortamında üç farklı yolla sağlanır. İlk olarak, her strateji, her oyuncunun bakış açısını gösterir. İkincisi, öğrencilerin çiftler halinde çalışması gerekir, böylece tartışmada her katılımcı tek bir perspektif getirir. Üçüncüsü ise öğrenciler sık sık akıllarındaki farklı sorular ile

materyali izleyerek farklı perspektiflere yaklaşırlar (Herrington ve Oliver, 2000).

Becerilerin Bitiştirilmesi

Öğrenciler düşüncelerini ve öğrendiklerini bitiştirmelidir. Bu şekilde kişi diğer bağlamlarda da bunları kullanabilir (Collins, 1991). Bu amaçla işbirliği gruplarının öğrendikleri, tartıştıkları ve anladıklarını yine kendilerinin değerlendirmesinin mümkün olduğu etkinlikler içinde gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.

McLellan (1995), bitiştirme becerilerin öğrenilmesi amacıyla, farklı bölümlerinin bir araya getirilmesi, eklenmesi ya da birbirlerinden ayrılması ve öğrencilerin bilgi, akıl yürütme ve sorun çözme becerilerinin bir alanda birleştirilmesi olmak üzere iki şekilde meydana geldiğini belirtmektedir. Bitiştirme ile öğrenci düşünme ve problemi çözme stratejilerini kullanarak bilgi ve becerilerin transferini sağlama ve bu stratejileri nasıl kullandığını tanıma, anlama gibi bilişe dönüştürme fırsatı bulur.

Teknoloji

Durumlu öğrenme etkinliklerinde en temel nokta bağlam ve bağlamın gerçek dünyada yer almasıdır. Teknoloji sayesinde öğrencinin yaşamı boyunca karşılaşacağı ama o an için bulunmayan bağlamları benzerlerini ya da tamamen gerçek durumların sınıf ortamına yansıtılmasına hizmet ederek, durumlu öğrenmenin gerçekleştirilebilirliği ve uygulanabilirliğine destek sağlamaktadırlar.

Bu özelliğinin yanı sıra teknoloji öğrencilere karmaşa içerisinde atılacak bilgileri saf dışı bırakarak, kendi problemi için ihtiyaç duyduğu bilgiye

ulaşılabilirliği tanıyarak. Öğretimde gerekli her araç kullanılmalıdır. Farklı araçların farklı olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Örneğin ses ve metin açıklama yapmada iyidir, görsel araçlar özellikleri ve alanda ilişkileri göstermede faydalıdır (Collins, 1994).

Durumlu öğrenme ortamları çok çeşitli araç ve kaynak sunarak öğrenci merkezli öğrenmeyi destekler. Teknoloji burada hesap makinesi sözlük vb basit araçlardan oluşabileceği gibi, video, kaynak dosyası, veri tabanı, simülasyonlar ya da web tasarımları gibi yazılımlarda olabilir. İnternetin sağladığı yeni ortamlar, durumlu öğrenme etkinliklerinin özellikle iletişim ve işbirliği özelliklerini desteklemektedir. Sonuç olarak teknoloji öğrencilerin bilişsel becerilerini en üst düzeye getirmeleri için önemli rol oynar.

Durumlu Öğrenmenin Tasarımı

Nesnelci yaklaşıma dayalı öğretim tasarımı sürecinin pek çok varsayımı, yapıcı öğrenme yaklaşımını temel alan öğrenme uygulamalarında ciddi güçlükler neden olmaktadır. Çünkü temelde hareket noktaları aynı değildir. Zaman içerisinde eğitimin değişen yapısı ve toplumun eğitimden beklentilerinde meydana gelen farklılaşmalar ile mevcut yaklaşımların bunları karşılamadaki yetersizlikleri gibi faktörleri dikkate alarak çözümler sunma gayretinde olan durumlu öğrenme, öğretim tasarımına da farklı boyutlar getirmektedir. Alanındaki gelişmeyi tartışan Winn (1993) öğretim tasarımı ve durumlu öğrenme tasarımının aslında birbirine karşıt iki kavram olmadığı görüşündedir. Üretici bir ilişki içine girmek için, öğrenci ve bir problemde diğerine değişen durumlara daha fazla adapte olabilen öğretim arasındaki etkileşim için, her iki tarafında bazı noktalarda uzlaşması gereklidir. Durumlu öğrenme öğeleri ya sınıfa otantik etkinlikleri getirmenin etkili yolunun

geliştirilmesine ya da okula ve topluma dayalı etkinliklerin daha iyi anlaşılması için etkili yolların geliştirilmesine ihtiyaç duymaktadır.

Bu durumda, öğretim tasarımı ve durumlu öğrenmenin karşıtığı açık seçik görülmektedir. Çünkü öğretim tasarımı, insan öğrenmesinin, göreceli olarak durumlar kullanıldığında güvenilir olduğunu ve insanın mantıklı ve planlı bir şekilde öğrendiğini uygulayabildiğini varsayar. Ancak durumlu öğrenmenin öğeleri, insan eyleminin içinde meydana geldiği bağlama bağımlı olduğunu savunur. Bunun anlamı, bilgi ve becerinin uygulandığı, öğrenilen her durumu önceden sezmenin ve tüm durumlarda uygun davranışa öğrencileri hazırlayabilen öğretim tasarımının da mümkün olmadığıdır. Üstelik, insan davranışı, her durumda farklıdır. Problem çözme tam kesinlik duygusu içinde planlı olmayabilir. Reçete gibi iş analizi, genellemelerde başarılıdır. Ancak bilgi ve becerilerin uygulandığı durumlardaki çeşitlilik bu genellemeye zarar verdiğinde, bu yaklaşımlar başarısız olmaktadır. Bu farklı yaklaşımlar uzlaşamaz değildir. Durumlu öğrenme öğelerinin uğraştığı bilgi ve becerilerin öğrenilmesinin iki yönü vardır. Birincisi, tüm durumlar değil, pek çoğunu transfer edilebilen genel becerilerin öğretimi işinin en iyisini yapmak. İkincisi, bilginin kullanıldığı durumda bilgi ve becerileri öğretmek. Öğretim tasarımı ilkeleri, bu yaklaşımların ikisinde de bir role sahiptir (Winn, 1993).

Durumlu öğrenmenin daha önce açıklanan özelliklerinin uygulanabilir olması için durumlu öğrenmenin tasarlanmasında (özellikle sınıf ortamında) dikkate alınması gereken özellikler şunlardır (Herrington ve Oliver, 2000);

1. Gerçek dünyada kullanılabilen bilginin yolunu yansıtan otantik bağlamlar sağlama,

2. Otantik etkinlikler sağlama,
3. Uzman performansları ve süreçleri modellemeyi sağlama,
4. Çoklu roller ve yaklaşımlar sağlama,
5. Bilginin işbirliğine dayalı yapısını destekleme,
6. Biçimlendirilen uygun zihinsel yansımayı sağlama,
7. Belirgin olarak uygun sözsüz bilginin bitleştirilmesini sağlama,
8. Önemli zamanlarda öğretmen tarafından ana desteğin sağlanması,
9. Etkinlikler (işler) içinde öğrenmenin otantik değerlendirilmesinin yapılması.

Durumlu öğrenme, öğrenci gerçek dünyada yer alan otantik bağlamda çalıştığında oluşur. Bu, bağlamsallaşmamış bilgi ve becerilerin öğretildiği öğrencilerde meydana gelmez. Brown, Collins ve Duguid (1989), öğrencilerin, akademik bilgiyi alan ve uydurma problemleri çözenlerden çok, bir disipline merak olarak hizmet ettiğinde durumlu öğrenmenin meydana geldiğini tartışmaktadır. Bu şekilde öğrenimin merak gibi hizmet ettiği deneyimler okulda bulunabilirken, Brown ve diğerleri çoğu zaman onların olmadığını iddia etmektedirler. Gerçek dünyada, bağlamsallaşmamış (decontextualized) bilginin mantıklı uygulamalarıyla insanlar problemleri çözemezler (Lave, 1988). Problem çözmek için öğrenme, insanların nasıl problem çözdüğü, kendisine sunulan problemlerdeki tanımlanan özel durumlarda başarılıdır. Öyleyse bu durumlar nasıl seçilmeli ve tasarlanmalıdır? Kötü durumlardan çok, nasıl daha iyi durumlardan bahsedebiliriz? Hangi tür testler kullanmalıyız? (Young,1993).

Durumlu öğrenme tasarımı için dört ana görevin tanımlı olması gereklidir; durumların seçimi, ana yapıyı oluşturma, öğretmenin rolünü tanımlama ve durumlu öğrenmenin değerlendirilmesi. İlk iş, gerçek anlamda "üretici ortamın" seçimini her öğrenciye kazandırmayı umut eden öğretmenin bilgiyi kazandırmaya çabalayacağı durumların belirlenmesi veya durumların

seçimidir. İkinci iş, karmaşık ve gerçekçi "ana yapıyı oluşturma" ve hala aynı durum içinde çalışan uzmanlara imkan vermektir. Üçüncü olarak, öğretmenin rolüyle daha çok koçun rolünü de içine alan ve yeniden kavramlaştırılan, uygun öğretmenlere sürecin takibi, ürünlerin değerlendirilmesi, bilginin yayıldığı kaynaklara ulaşma yolları, bilgili bir şekilde ve bireysel öğrenciler ve/veya öğrenci gruplarıyla işbirliği içinde ve genelde durumlara ve özel durumlara kullanmada onların becerilerini geliştirme etkileşimi için destek sağlamaktır. Durumlu öğrenmenin tasarımı için son iş, değerlendirilmenin rolü ve doğası ile durumlu öğrenmede "değerlendirme"nin ne anlama geldiğini tanımlamaktır (Young, 1993).

Winn'e göre (1993) potansiyel olarak öğretim tasarımı, durumlu öğrenmenin amaçlarının başarılmasına üç yolla katkı sağlayabilir. Bunlar; öğrenen olarak okulda "çıraklık" hizmetindeki öğrenciler için faydalı yollar tasarlama; otantikliği sınıf etkinliklerine kazandıran deneyimler tasarlama; gerçek dünyada durumlu olan öğrenme deneyimleri planlama. Bunların her birinde "tasarım" geleneksel olarak yapılandırılmış ve oldukça farklı görünmektedir. Öğrenciler okulda birer çırak olmalarına karşın, elektrik, fizik veya matematikçi çırağı değil, öğrenen çırağıdır. Öğrenme becerilerinin ardışık olarak öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin çeşitliliği ile ilgili olarak insanlara nasıl yardım ettiğini tam anlayan bir öğrenci nasıl öğreneceğini okulda öğrenir (bir öğrenci olarak birinin çırağı gibi hareket eder).

Nasıl öğrenileceği konusunda durumlu öğrenmenin okulda olacağı göz önünde olursa, öğretmen ve öğrenciler geleneksel rollerinden farklı roller üstleneceklerdir. Öğretmenlerin rolü öğrenme işini düzenlemek için model olarak öğrencilere davranan ve performanslarını nasıl geliştirecekleri hakkında öğrencilere danışmanlık yapan olacaktır. İkincisi, öğrenciler, uzmanların rolünü üstlenir. Öğrenciler, üzerinde çalıştıkları konunun kısmi görünümünde gruplarında uzman olurlar. Öğrenciler karşılıklı olarak diğer

öğrencileri öğretime teşvik ederler. Bu şekilde, çırak-uzman rolü öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşılır. Brown bunun yapı olmaksızın olmayacağını belirtir. Öğretim tasarımının üç ögesi –analiz, strateji seçimi ve sürekli değerlendirme- kanıttır. Bir amaç dikkatli bir şekilde yerleştirilebilmelidir ve düşünülerek planlanmış olması gereken amaç öğrencilere kazandırılabilirdiği araçla yol alır. Etkinlikler, öğrencilerin yetenekleri ve önceki bilgi ve becerileri temel alınarak amacın ışığında, dikkatli bir şekilde seçilmek zorundadır. Etkinliklerin başansı, öğretmen ve öğrencilerin kendilerini sürekli gözlemlemesini gerektirir, böylece onların gerçek zamanda yapılabilmelerine alıştırılmış olur.

Durumlu öğrenmenin otantiklik özelliği gereği, öğrenilecek bilgiler, beceriler ve tutumlar, bunların dünyadaki kullanımını yansıtan çalışmalara ve ortamlara eklenmelidir. Öğrenme ortamları tasarlanarak, öğretilecek bilgilerin potansiyel kullanımları dikkate alınmalıdır. Bilgilerin saklanması ve hatırlanması, bilgilerin nasıl edinildiğine bağlıdır (Collins, 1994).

Otantik etkinlik terimi, durumlu etkinlik deneyimiyle bilgi alanının kültürünü öğrenci için birleştiren öğretim anlamında kullanılmaktadır. Burada durumlu öğrenme, bilgi kaynaklarını üretken şekilde arama, fark etme, değerlendirme ve kullanma yeteneğini teşvik etme olarak anlaşılabilir. Kısacası öğrenciler bağlamsal kaynakları nasıl kullanacaklarını öğrenir. Bilişsel çıraklık yoluyla durumlu öğrenme, öğrencilerin bağımsız ve özgür öğrenmelerini geliştirebilmelerini öğretim etkinlikleriyle desteklemektedir (Brown, Duguid ve Collins, 1989)

Bu yaklaşım, Vygotsky'nin kuramı tarafından ve pratikte Rogoff ve Gardner'ın (1984) yetişkinin öğretim danışmanlığına dayalı olarak desteklenmektedir. Sınıf öğretimine yönelik bu tür bir yaklaşım öğretmen-öğrenci güçlenmesine de imkan sağlamaktadır (Streibel 1994). Burada önemli olan öğrencinin kişisel entelektüel gelişim duygusunu geliştiren bir öğrenme

kültürü yaratmasıdır. Öğrencilerin öğretim etkinliğine kendi ontolojik tanımlarını taşıması teşvik edilir. Özgün, durumlu öğrenme etkinliğinde öğrencinin rolü, etkinliğin kültüründe durumlu deneyimlerini yaratan amaçlı kişiler olarak kendilerini görmeleridir (Harley, 1993).

Durumlu öğrenme, sınıf içine otantik etkinlikleri getirerek geliştirilebilir. Burada amaçlar ve genel stratejiler hakkında tekrar dikkatli kararlar alınmalıdır. Otantik durumlar, gerekli ve gereksiz bilgiyi ayırt edebilmede gerçek yaşam problemlerinin çözümüne fırsat verebilmelidir. Bu problemlerin çözümünde olduğu kadar, problemleri bulma ve tanımlamada da teşvik sağlamalıdır. Ayrıca öğrencinin inançları ve değerlerini geliştirme ve işbirliği içindeki bireylerarası etkinlikleri artırma fırsatı vermelidir. Bu, günlük durumlarda ortaya çıkan öğrenmenin doğası gereğidir (Lave,1988).

"Bağlaşıp öğretim" (Bransford, Sherwood, Haselbring, Kinzer ve Williams, 1990) otantik etkinliklerin nasıl yapılabileceğinin iyi bir örneğidir. Bağlaşıp öğretimin iki özelliği, öğretim gezi veya macera gibi öğrencilere sevimli, cazip gelen gerçek dünya durumuna bağlaşıklığı ve öğrencilerin problemleri kendi kendilerine karşı karşıya geldikleri durumda başarmak amacıyla çözmek zorunda olmalarıdır. Böyle bir örnekte, videoda görüntüyü dondurarak, öğrencilerin Indiana Jones'un atlayarak geçmek zorunda olduğu çukurun genişliğini ekrandaki nesnelere doğrudan ölçerek hesaplayabildiklerini matematiksel düşünme becerileri için yararlı bir bağ olduğunu belirtirler (Bransford ve Diğerleri, 1990). Bir diğer projede (CTGV, 1991), öğrenciler Jasper Woodburry'nin maceralarını videodan izleyerek topladıkları bilgiyi kullanarak matematik problemlerini çözerler. Öğrenciler, ultralight bir uçakla bir kurtarma operasyonunda uçulacak iki yer arasındaki mesafeyi, taşıyabileceği yük miktarını ve diğerlerini hesaplamak gibi problemleri çözmeyi öğrenirler. Bağlaşıp öğretim muhtemelen, durumlu öğrenmenin önemli bir amacını başarmak suretiyle ve problem çözme becerilerinin

kullanışlılığını gösterdiği için çok önemlidir. Jasper Maceraları sadece öğrencilerin matematik problemlerini çözmeleri için geliştirme ve pratik becerileri sağlamaz, onlar bu becerilerin gerçek durumlarda da kullanışlı olduğunu ve otantik etkinliklere bunların nasıl uygulanacağını gösterir (Winn, 1993). Gerçek yaşamın üç örneğini (bir ameliyat boyunca cerrah, F-15 uçuşundayken hedefleri vuran bir Hava Kuvvetleri pilotu ve bilgisayar tasarım araçlarının yardımıyla yeni bir fikir geliştiren bir tasarım ekibi) dikkate alarak bu durumlarda problem çözülürken bilgi durağan değildir ve sadece bireylerle taşınmaz. "Bilgi" (knowledge), ortam, bilgisayarlar, kitaplar, hasta monitörleri, kokpit araçları ve özellikle diğer insanlar sayesinde dağıtılır, Pea (1988) tarafından "yayılan zeka" (distributed Intelligence) olarak adlandırılan "kalp monitörleri", uçak gereçleri ve bilgisayar tasarım programları, bu gerçek yaşam problemlerini çözenler için sürekli olarak yeni problemler (ve alt problemler) ve değişen durumlar belirlerken tüm bilgiyi sağlarlar. Hiçbir uzman tek başına problemi çözemez, diğer alan uzmanlarıyla işbirliği yapılması gereği vardır. Bu, Brown ve Campione (1990) tarafından "bilginin sosyal yapılandırılması" olarak ifade edilmektedir. Buna ek olarak, her bireyin amaçları, değerleri ve inançları, bu bilginin dağıtım kaynaklarıyla etkileşir, bu nedenle her bireyin durumdaki deneyimi tektir (Young, 1993).

Açık bir şekilde çabanın büyük miktarı, video programlarına dayalı ve zihindeki belirli eğitim amaçlarına göre geliştirilmiş videodisklerin kullanıldığı dersler tasarlamayı gerektirir. Üstelik öğrenmenin çoğu, tasarımcı tarafından tanımlanan hızlı ve zor öğretim etkinliklerinin bir sonucu olarak meydana gelir. Otantik ortamlar, ilk başta tanımlandığı şekliyle öğrencilerin kendi bilgisini kendisinin yapılandığı sınıflara getirilir. Bu ortamlar bilgi doludur, ama öğretim reçeteleriyle sınırlandırılmamıştır. Durumlu öğrenmenin tasarımı bu nedenle öğretim tasarımının daha geleneksel ilgisinden daha az bilgiyle

açık bir şekilde çok titizlik ve dikkat gerektirir. Vurgu öğretim tasarımından "mesaj tasarımına" yön değiştirir (Fleming ve Levie, 1993; Akt;Winn, 1993).

Sınıf dışında durumların öğrenilmesinde, çıraklık, geleneksel olarak okulda öğretim gibi aynı şekilde tasarlanmaz. Çıraklık, bir ticaret veya zanaat uzmanıyla birlikte harcanan büyük sürelerde, çırağın bu davranışları sergileyeceği varsayımında ilerler. Bu öğrenme deneyimi türünün okulda daha yaygın olması amaçlanıyorsa, bunun "bilişsel çıraklık" olması amaçtır (Winn, 1993). Brown vd. (1989), daha formal bir şekilde tasarlanmış çıraklık etkinlikleriyle en azından biraz kasıtlı bitişirmeye ihtiyaç olduğunu öne sürmektedirler. Öğrenme ortamında kendi kendini zorlayarak tanımlamak için izin verilen öğrenciler, tam özgür veya amaçsız keşif yapıyor anlamına gelmez. Bu durum terzinin bitirdiği elbiseyi ütölemesi için görevlendirilen çırağın durumu gibidir. Aslında amaç sadece bu görevi yerine getirmesidir ve etkinlikler bir ortam içinde bir çırak/acemi için ana yapıyı oluşturan daha geniş bir bağlam içinde tanımlanabilir (Young, 1993).

Ana yapı kavramı, öğrenme bağlamıyla yapılan öğrenen kontrolünün miktarıyla doğrudan ilgilidir. Ana yapı, bağlamın tüm özelliklerine bir aceminin erişimini öncelikli olarak sınırlayan ve o halde mümkün olduğu kadar bunları engelleyen yeniden taşıyan bir süreci ifade eder. Öğretim tasarımı, her durumu öğrenme bağlamı için neyin ana yapısını oluşturacağı ve bunun öğrencileri acemiden uzman performansına nasıl çabuk bir şekilde taşıyabileceği konusunda ilgilidir.

Durumlu öğrenme ortamında deneyimli bir yetişkin (uzman) çalışmasıyla rol oynadığında, öğrenme hem daha kolay hem de daha anlamlı olur. Bir öğretmen durumlu öğrenmeyi kullanırken sürekli her öğrencinin algı-eylem etkileşimini değerlendirir ve/veya durumda çalışan işbirliği içindeki öğrenci gruplarını birleştirir. Bu yapılması çok zor olan işin üstesinden, ancak

diğer yetişkinler veya aynı şekilde akıllı bir teknolojiyle sağlanan desteklerle gelinebilir.

Durumlu Öğrenme Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Öğrenmenin değerlendirilmesi için nasıl bir yöntem veya teknik izleneceği her zaman tartışma konusu olmuştur. Öğrenmeyi ele alan her kuram kendi felsefesine uygun yaklaşımlar takip etmektedirler. Öğrenmenin değerlendirilmesinde genel olarak her bireyin aynı ölçütlerle ölçülerek değerlendirilmesi söz konusu olmaktadır. Ancak eğitim alanındaki gelişmeler bireylerin birbirlerinden çok farklı şekillerde öğrendiklerini, hatta her bireyin kendine özgü olduğu gerçeğini yinelenmektedir. Dolayısıyla öğretmen merkezli değerlendirme yaklaşımını bu gerçeğe eleştirilmektedirler. Yapıcı öğrenmenin temel varsayımlarına göre bilgi etkin olarak birey tarafından yapılandırıldığı için her birey kendi gerçekliğini yaratır. Dolayısıyla her bireyin bilgisinin değerlendirilmesi alışımın dışında farklı yöntem ve yaklaşımları gerektirir.

Yapıcı öğrenme ortamında değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerin birlikte yürüttüğü, öğrenme etkinlikleri içerisinde yer alan ve onlara yön veren bir süreçtir. Değerlendirme neyin başarılı olarak kabul edileceğini önceden belirleyen ve tek doğruyu temel alan sınavlardan çok, gerçek durumlara dayalı sorun çözme becerilerini ölçen performans değerlendirme yaklaşımlarına dayalıdır. Öğrenme etkinlikleri sürerken verilen ödevler, raporlar, projeler, resimler, bültenler v.b. gibi öğrenciler tarafından geliştirilen çalışmalar ve gözlem, görüşme ve tartışmaların tümünün değerlendirilmesi yapıcı öğrenmenin değerlendirme etkinlikleri kapsamındadır (Deryakulu, 2000).

Her durum aynı düzeyde öğrenmeye elverişli değildir. Öğretim tasarımında öğretmen ya da öğretim tasarımı ilk önce uygun durumlar için uygun bir üretim yeri tanımlar, kavramsal ya da sürece dayalı öğrenme talebinin elverişli olup olmadığını tanımlamak için bazı ölçütler belirlemelidir. Bu genel çerçeveden hareketle durumlu öğrenme ortamlarının değerlendirilmesinde transfer yapabilirne ve anlam sağlama gereklidir (Young, 1993).

Transfer

Durumlu öğrenme, geçitli durumlarda bilgi ve becerileri uygulamak için öğrencilerin ihtiyacını ihmal etmemelidir. Dolayısıyla performansta esneklik, sadece öğrencilerin bilgi ve becerilerin uygulandığı tüm durumlarda yer almasıyla değil, aynı zamanda çoklu durumlarda uygulamaya izin veren bir genelleme düzeyinde öğretmeyle de bunun doğmasını gerektirir. Bu genelleme, gerçekte öğrencilerin öğrendiği alışırma durumlarının geçitliliği ile başlanır. Bununla birlikte, amaç, her durum için özel beceriler değil, bütünün tüm parçalarına transfer edilebilir becerileri öğretmektir.

Öğretim için transfer, eğitimin en önemli amaçlarında biridir. Öğrenilere hemen ve gelecekte okul içinde ve dışında kullanabileceği bilgiyi kazandırmak ister. Öğrenmenin transferi bir problem çözme durumundan diğerine bilgi ve becerileri transfer etmeyle ilgilidir. Örneğin, bir çocuk ayakkabılarını bağlamayı öğrenecek ve tüm ayakkabıları kahverengi ve hepsinin pamuk ayakkabı bağcıkları var. Bir süre sonra kahverengi pamuk bağcıklı ayakkabı bağlamakta uzmanlaştı ve yeni ayakkabı alındı. Ancak bunlar daha büyük, başka bir renkte ve bağcıklardan da naylon. Muhtemelen farklı renkte, büyük ve naylon bağcıklı ayakkabı bağlama işini yapmak çocuk için hiçte zor olmayacaktır. Bu, öğrenme transferine örnek olarak verilebilir. Transfer eğer transfer etmede otomatiklik başarılmışsa alt bilinç düzeyinde

meydana gelir ve eğer bu orijinal duruma etkili bir şekilde benzer bir problemi öğrenmeye transferse, bu farklılıklar alt bilinç düzeyinde ele alınır ve biraz bilinçli düşünmeyle kazanılabilir (Ureğon, [2003]).

Transfer, basit bir şekilde bir mesleği tam öğretme işini yapmak değil, öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullandığı her yeni durumun, onlara öğretilen durumdan farkının ne olduğunu. Etkil transferin gerçekleştirilmesi içeriğe yönelik bilgi ve dolaylı sonuç çıkarma, gözlem, meta bilişsel beceriler ve problem çözmenin düzenlenmesini gerektirir (Winn, 1993).

Öğretim tasarımcıları, otantik durumların değişkenliğinde uygulanabilir bilgi ve becerileri ilerletme eğiliminde olduğunda istenen öğretimi tasarladığında, daha çok üç şey üzerine vurgu yapma ihtiyacı duyarlar. Birincisi, tasarımcılar her zaman yaptıkları gibi bilgi ve becerilerin transfer edilebilirliğini öğretme işini iyi yapmalıdır. Bu durum, sözedilen becerilerin öğretilmesini gerektirir. Bu nedenle transfer edilebilen öğeler, açık, belirli ve iyi öğrenilendir. İşlerin değişkenliğinde uygulama, bunu başarmak için gereklidir. İkincisi, tasarımcılar, dolaylı sonuç çıkarma ve konuyla ilgili meta bilişsel beceriler gibi, problemlerin çözüldüğü tüm durumlarda kestirmeden giden öğretmen becerilerine daha fazla dikkat çekmelidirler. Üçüncüsü, onların tasarladıkları sistemler yüksek düzeyde kendini değiştirme (yenileme) yeteneğine sahip olmalıdır, bu amaçla tasarım kararları öğretim boyunca değişebilen nitelikte olmalıdır (Winn, 1993).

Öğretimi belli bağlamlara yerleştirmeye ilgili temel nedenlerden biri, öğrencilerin bu kavramları anlaması ve uygulamasının bağlamla bağlantılı olmasıdır. Cognition Technology Group at Vanderbilt (1993), öğretimi belli bir ortama yerleştirme çabası potansiyel tehlike taşısa da bunun transferi tamamen ortadan kaldırmasının söz konusu olmadığı görüşündedir. Oluşacak

transferi kolaylaştırıcı deneyimler geliştirmelerinde öğrencilere yardımcı olmak üzere çeşitli transfer türleri vardır (CTGV, 1993). Bunlar;

Yeni Benzer Problemlere Transfer: Kullanılan transfer ölçümlerinden biri, önceden çözülmüş olan problemlere doğrudan benzeyen yeni problemlerin oluşturulmasıdır. Örneğin, bir Jasper macerasında uzaklık-oran-zaman kavramlarını araştırmıştır. Daha sonra öğrenciler benzer yapıya sahip ancak içeriği farklı bir problemi çözmeye çalışır. Ayrıca bu yeni problemin ortamı da farklıdır. Elde edilen verilere göre Jasper maceralarıyla çalışan öğrenciler, orijinale doğrudan benzeyen maceraları çözmeye yeteneklerini geliştirmiştir.

Kısmen Benzer Problemlere Transfer: Öğrencinin ilk karşılaştığı durumu çözmesinin ardından bu durum dışında bir durumda da aynı şekilde çözümü bulması için gerekli adımları atması beklenmektedir. Bu sayede daha önceki duruma kısmen benzeyen bir duruma öğrendiği becerileri transfer eder. CTGV'nin çalışmalarında da bu bir maceradan diğerine geçen öğrencinin önceki deneyimlerinden yararlandığı görülmüştür.

Orijinal Problemin "Eğer" Versiyonuna Transfer: Deneysel literatürde çok fazla üzerinde durulmayan bu transfer boyutunda, genel problem yapısının belli unsurlarındaki değişim etkilerini görme yeteneğini içerir. Bu sayede mevcut durumdan hareketle muhtemel durumlar ve olasılık hesapları yapılabilir ve isabetli tahminde bulunma becerisi de kazanılmış olur. Bu amaçla CTGV'nin uygulamalarında öğrencilere şu tür sorular sorulmuştur: "Gaz tankında 12 galon yerine 10 galon olsaydı ne olurdu?". Bu tür durumlarda önceden yapılan hesaplara ilişkin bilgiler nitel mantık yürütme için etkili bir temel sunabilir. Bu tür düşünce konusundaki öğretimden önce 5. ve 6. sınıf Jasper öğrencileri bu problemleri çözmeye çalışırken önceki bilgileri

kullanmaya, hangilerinin deđiŒeceđine karar verirken zorlanmaktadır. Dolayısıyla "Eđer" dūŒüncesinin vurgulanması problemin anlaşılmasını derinleŒtirecek ve öğrencilerin esnek bilgi gösterimleri geliŒtirmesine yardımcı olacaktır (CTGV, 1993).

Sınıf Bağlamı DıŒına Transfer: Transferin önemli bir boyutunda, öğrencilerin dersteki faaliyetleri ile okul dıŒındaki faaliyetler arasında eŒ zamanlı bir Œekilde bağlantı kurma ölçüsü yer alır. Önceden yapılan araŒtırmalarda (Bransford vd. 1988) öğrencilerin bazı durumlarda derste öğrendiklerini gündelik faaliyetlerde kullandığı bulunmuŒtur (Akt; CTGV, 1993). Dokuz eyalette yürütölen Jasper projesinde yer alan öğretmenlerin verdiği bilgilere göre ebeveynler çocuklarının Jasper ile günlük faaliyetler arasında bağlantı kurduğunu belirtmiŒtir. Örneğin çocuklar benzinde durduklarında arabalarının benzin kapasitesine iliŒkin sorular sormaktadır.

Etkili Öğrenme Olarak Transfer: Transferin önemli bir kanıtı, deneyimlerin kiŒinin yeni ortamlara adapte olmayı öğrenmesine yardımcı olma ölçüsüdür. Etkili bir Œekilde öğrenme yeteneği, öğrenme fırsatı olmadan yeni problemleri çözmeye yeteneğinden farklıdır. A kiŒisi testte verilen problemleri çözmeye konusunda B kiŒisinden daha iyi performans göstermez. Ancak uygun bilgileri aldıktan sonra A kiŒisi bu problemleri B kiŒisinden daha iyi çözebilir.

Yakın ve Uzak Transfer: Yakın ve uzak transfer teorisi, öğrenme transferini kolayca ve doğal bir Œekilde meydana gelmesine oldukça benzer bazı problemler ve iŒlerde önerilir. Daha önce sözü edilen ayakkabı bağlama bu tür transfere basit bir örnektir. Öđrenmenin transferi genel olarak bilinçsiz bir Œekilde yapılır. Ya da az bir bilinçli dūŒünmeyle yeterince orijinal duruma otomatik olarak transfer edilebilir. Problem veya iŒin bir kısmı otomatik olarak

ksık düzeyde çalışılır ve uygulanır. Yakın bir şekilde benzer problem veya e karşılaşıldığında bu çok az ya da hiç bilinçli düşünme olmaksızın otomatik arak çözümlenir. Buna yakın transfer denir (Ureğon, [2003]). Kısaca bir rup doğrudan bilgi, sık ve tekrarlanarak yapılır ve diğer grupların çok benzer şleri yapmasıyla yeniden kullanılarak kazanılır. Bilgiyi alan grup benzer bir bağlamda bilginin kaynağı olan grubunkine benzer bir iş yapar. Örneğin, Atlanta oto fabrikasında bir grup on saniyede frenin nasıl yağlanabilirliğini çözmeye çalışır. Bu bilgiyi Chicago da bir grup onbeş saniye olan zamanı azaltmak için kullanır (Common Knowledge [CK], [2003]).

Uzak transferde ise sıradan olmayan işlerden kazanılan bir grup dolaylı bilgi kurumun diğer bir bölümünde benzer işleri yapan diğer gruba uygun yapılabilir. Bilgiyi alan grup, kaynak grubunkine benzer bir görevi ama farklı bir bağlamda yapar (CK, [2003]).

Serial Transfer: Bir ortamdaki işi yaparken kazanılan bir takım bilgiyi, gelecek bir zamanda farklı bir ortamda kullanmadır. Araştırma grubu benzer bir işi yeni bir bağlamda ele alır. Bu iş genellikle sık yapılan ve rutin olmayan bir iştir. Buradaki bilgi türü hem açık hem de dolaylıdır. Örneğin, bir kımya fabrikasında, bir güç jeneratörünü değiştirme grubu bir jeneratörle yer değiştirir. Grup bir rafineride de jeneratörün yerini değiştirmede aynı bilgiyi kullanır (CK,[2003]).

Stratejik Transfer: Kurumun ortak bilgisi nadiren meydana gelen ama tüm kurum için önemli olan stratejik bir işi başarmayı gerektirir. Bilgiyi alan grup kaynak gruptan farklı bir bağlamda tüm kurumu etkileyen bir işi yapar. Örneğin, A şirketi ABC'yi elde eder, altı ay sonra farklı bir yerdeki başka bir takım DFG 'yi ele geçirirken ABC ile öğrenilen bilgiyi kullanır (CK, [2003]).

Uzman Transferi: Bir takım kendi etkinlik alanının dışında bir soruyla izleştğinde kurumundaki başka uzmandan bilgiyi araştırır. Alan grup, aynı gruptan farklı bir işi yapar ama aynı bağlamdadır (CK,[2003]).

Öğrenciler ortaklaşa çalışmayı öğrenirse ve öğrenme hedefleri bluşturup bunlara ulaşırlarsa transferin etkili öğrenme yaratacağı beklenebilir. Bu transfer türlerinin tümünde durumlu öğrenmenin her özelliğinin farklı transfer becerilerini kazandırmadaki rolü görülmektedir.

Buraya kadar anlatılanlara dikkat edilirse, durumlu öğrenmenin tasarımı ve değerlendirilmesi iç içedir. Tasarım sürecinin gerekleri aynı zamanda değerlendirme sürecinin de gerekleridir ve bunları birbirinden ayrı düşünmek doğru değildir.

Durumlu öğrenme için tasarım işi, kesin olarak bir konu alanının değişmezlerine dikkatleri çekerek öğrendilerin en iyi fırsatı bulacağı uygun türetimi durumların seçimini amaçlamaktır, diğer bir ifadeyle başarılı öğrenme için gerçek test, uygun bilgi uygulanabildiğinde acemi durumları için öğrenenlerin öğrendiği durumlardan transfer becerileridir. Alan spesifik bilgi ve yüksek-düzey becerileri planlama, konuyla ilgili uygun olmayandan olanı ayırma, (metabilşçi süreçleri izleyerek vb...) her ikisinin kullanımının elverişli olduğu durumlar kadar yakın ve uzak transfer durumları, başarılı öğrenmeyi betimlemek üzere gereken transfer durumlarının alanını oluşturur. Aslında böyle bir betimleme öncelikli türetimi durumları içine alan tamamıyla uyumlu dinamik değerlendirme tekniklerinin devamlı olarak kullanılabilirliğidir. Şu durumda, türetimi yön birleştirilmiş yakın ve uzak transfer fırsatlarını açık bir şekilde yeterince kurmayı gerektirmektedir (Young, 1993).

Anlam

Gerçek dünya deneyimleri belki de en iyi durumlarırken, sınıflar (geçici olarak kurulan) çoğunlukla bu tür durumları sağlayamaz. Bazı sınıflar hayvanat bahçesi, müzeler, sualtı müzeleri, gezileri ve araştırma enstitüleri gibi öğretim avantajlarından yeterince yararlanmada şanslı olabilirler, ama okul yılları boyunca böyle olaylardan faydalanılması çok azdır. Böyle olayların özelliği, biyoloji, tarih, kimya ve matematik gibi daha sonraki çalışmalar için öğrencilere sağladığı anlamdır. Young (1993) buna örnek olarak, bir hayvanat bahçesi gezisinin hemen ardından "Niçin evrimi öğreniyorsunuz?" sorusunu cevaplamanın öğrencileri genellikle biraz sıkılgından söz eder ve cevapların sıklıkla, "böylece ben bir hayvanat bahçesi bekçisi olabilirim" veya "düne geldiğimizde gördüğümüz kurbağaları anlamak için" gibi olduğunu ifade eder. Ama nadiren geleneksel olarak cebir öğrenen sınıfın öğrencilerine neden logaritma öğrendikleri sorulduğunda olduğu gibi, "çünkü biz başarmak zorundayız" veya "iyi bir derece almak için" gibi böyle anlamlı cevaplar gelebilmektedir. Tasarımcılar teknoloji yardımıyla öğrenme durumları yapılandırmaya başlarken, gerekli bir standart bu ortamlar içinde öğrencilerin etkinliklerine ve etkileşimlerine ekledikleri anlam olmalıdır. Öğrenciler kendilerine "neden bu işlemi düzenledin?" veya "neden sizin grubunuz bu konuda araştırıyor?" gibi nedensel sorular sorulduğunda anlamlı amaçlar bildirmelidir (Young, 1993).

Durumlu öğrenme ortamında değerlendirme, öğrenme sürecinin dinamik, sürekli değerlendirilmesine dayanır. Hedef, öğrencinin uzmanlaşması için öğretim stratejilerinin uyarlanmasıdır. Değerlendirme öğrenmeden ayırt edilmemelidir, çünkü bilgiler durumludur. Bilgi etkinliğin, bağlamın ve içinde geliştirilen ve kullanılan kültürün bir ürünüdür. Bu nedente duruma uygun olarak değerlendirilmelidir (McLellan, 1996).

Öğrenciler bilgisayarda çalışırken, öğretmen yapılacak çalışma ve faaliyetleri önerir, gerektiğinde tavsiyelerde bulunur veya yardımcı olur ve öğrencilerin ilerlemesini gözler. Bu sayede bilgisayarlar ve öğretmen öğrenmeye yardımcı olurlar. Collins'e göre bu ortamda, ölçmenin tüm işlevleri gerçekleştirilebilir ancak öğrencilere geleneksel şekilde test uygulanmaz ve geleneksel ölçmenin olumsuz yönü (testin öğretilmesi) ortadan kaldırılır (McLellan, 1996).

Durumlu öğrenmenin değerlendirme boyutuna model olarak bilgisayar öğrenme ortamına uyumlu öğrenme ve değerlendirme için Collins'in modelinde üç değerlendirme tekniği yer alır: portfolyolar, özet İstatistik ve teşhis (McLellan, 1996).

Portfolyolar

Portfolyolar, öğrenme sürecinde etkin olarak yer alan öğrenciler için tutulan raporlar, ödevler, projeler ve öğrenci görüşleri kayıtları, video kayıtları gibi tüm etkinliklere ilişkin verilerin toplanması ve öğrenciyle paylaşılmasını gerektirir. Dolayısıyla bu süreçte iki önemli yarardan söz edilebilir; birincisi, öğrenci kendi gelişimini izleyebilir ve kendini değerlendirerek daha sorumlu bir tutum içerisine girer. İkincisi öğretmenler öğrencinin gelişimini izleyerek öğrenmeleri hakkında değerlendirme yapabilirler. Ancak McLellan'da (1995) portfolyoların değerlendirilmesinin zorluklarından söz etmektedir. Çünkü özen, dikkat ve öğrenciyle yakın İletişim ve subjektif olabilmekten kaynaklanan sınırlıklardan bulunmaktadır.

İstatistik Özetleri

Öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarını süresince öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken izledikleri yollar ve stratejileri görmek, başkalarıyla paylaşabildiği ya da paylaşamadığı durumları belirlemek ve

gereki yardımı sağlamak açısından İstatistik özetleri önemli bir özelliği sahiptir. Durumlu öğrenmenin hipermedya öğrenme ortamında İstatistik özetlerinin sayısal olarak daha kesin belirlenmesi söz konusudur. Öğrencilerin bilgisayarla izlenebildiği için performanslarını objektif olarak görebilme imkanı tanır. Bu ortamda öğrenciler neyi araştıracaklarına kendileri karar verdiğinden bilgiye giderken geçtiği yolların izlenmesi, öğrencinin hangi bilgilerle etkileşime girmediği ve hangi bilgilerle sürekli etkileştiği de gözlenebilir.

Teşhis

Portfolyolar, İstatistik özetleri, öğrenme faaliyetlerinde öğrenci performansı, öğretmenin sınıftaki olayları sürekli değerlendirmesi vb. durumlu öğrenme bağlamında teşhis, sürekli, dinamik ve öğrenmeyle ilişkili olmalıdır. Teşhis sadece bireyin performans düzeyiyle değil aynı zamanda bilişsel işleme bölümleriyle, stratejileriyle ve bilgi yapılarıyla da ilgili olmalıdır. Teşhis ayrıca öğrenmenin genel bağlamıyla da ilişkili olmalıdır. Teşhis, bilişsel giraklığın içerik, yöntem, bölüm ve toplum gibi bazı özelliklerini kapsar ve bu özellikler yalıtılmış bir şekilde değil, birbirleriyle bağlantılı olarak kullanılır.

Yansıma ve kendini değerlendirmeyi temel alan öğrenme faaliyetleri teşhis için özellikle önemlidir. Yansıma ve kendini değerlendirme değişik şekillerde olabilir : Video gösterimleri, ses kayıtları, dramatizasyonlar, görüşmeler, portfolyo eleştirileri, grup tartışmaları, birlikte araştırma vb. Düşünme sayesinde öğrenciler kendi problem çözme süreçlerini bir uzmanın, bir başka öğrencinininki ile karşılaştırır. Birlikte araştırma yapma stratejisinin amacı öğrencileri mevcut stratejileri ve edinmekte oldukları yeni stratejiler üzerinde düşünmeye yönlendirmektir (McLellan, 1996).

Öğrenme ve teşhis birleştiren bir diğer yaklaşım da öykü ve senaryoların yaratılmasıdır. Oluşturulan biliş, öykülerle sorgulamayı,

rumlara göre hareket etmeyi, ortaya çıkan işlemleri çözmeyi, anlamı oluşturmayı ve problemleri çözmek için karmaşık, belirsiz verileri anlamlı hale getirmeyi içerir (Brown 1989). Başarılı öğrenme bilgi ve düşünme stratejilerinin etkili olarak transfer edilmesi, yeni ortamlara bilgilerin ve stratejilerin nasıl ve ne zaman uygulanacağını bilmektir. Öykü oluşturma, öğrencilerin uzmanlar gibi kavramsal durumlar yarattığı ve buna göre hareket ettiği bir faaliyettir.

Durumlu öğrenmede ya da bilişsel yapıklık bağlamında değerlendirme hem çok önemli hem de karmaşıktır. Bu ortamda değerlendirme öğrenci üzerinde değil, genel olarak öğrenme bağlamında odaklanır. Bu yeni öğrenme yaklaşımı, öğrenciye ve özellikle öğretmene yeni koşullar getirmektedir. Öğretmenin rolü ve öğrencilerin ondan beklentileri öğrenme deneyimini ve öğrenmenin başarısını gerçek anlamda değerlendirmek için iyi anlaşılmalıdır.

Öğretim yeniliklerinin doğası olarak, daha işbirlikçi, durumlu ve onun bilgi kaynaklarına dağılan olması, geleneksel değerlendirme araçlarının çabukça yetersizliğini ispatlayacaktır. Öğrencilerin durağan gerçek bilgisini değerlendiren çoktan seçmeli maddeler, öğrenme süreçleri, algı ve problem çözmeye odaklanan bilişsel işler ve değerlendirmelerle tekrarlanmalıdır. Buna ek olarak, değerlendirme doğrusal bir öntest –öğretim-sontest sürecinde tek bir öğretim tasarımı veya basit ayırtık düzenlemeler olarak incelenemez; daha çok tersine değerlendirme uyumlu, sürekli ve kesintisiz öğrenme ortamı parçası olmalıdır. Biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmeden daha çok tüm öğretim tasarımı süreci, giran ve ayrılanların değerlendirildiği sıralı bir düzenleme modelinden, psikometrik bir modele veri sağlamak üzere de hizmet eden öğretim uyancılar olarak çalışan süreçlerin olduğu bir modele doğru değiştirilmelidir. Kesintisiz değerlendirme hem öğretmen hem de

öğrenciye önemli bir geribildirim sağlar ve belki öğrenme sürecinde bir partner veya "bilgi sunucu" olarak bile hemen hazırlanmaktadır (Young, 1993).

Özet olarak, nesnelci yaklaşımın ürüne yönelik değerlendirmesinin yerine yapıcı yaklaşımın bir gereği olarak sürece yönelik değerlendirme durumlu öğrenmenin tasarımının içinde tüm etkinliklerin bir parçası olarak özümsemelidir. Ayrıca durumlu öğrenmeye yönelik tasarım, öğretimin yapılandırılmasını teşvik etmeli ve bir bütün olarak değerlendirilmelidir.

DUYGUSAL ZEKA

Bu araştırmada, son yıllarda yaşanan bazı sorunların çözümünde etkili olabildiğiyle dikkatleri üzerine çeken duygusal zeka kavramı, temel özellikleri, yeterlilikleri ve literatürde yer alan modelleri ile tanımlanmakta ve özellikle yapıcı yaklaşım ile kimi zaman örtüşen kimi zaman da paralellik gösteren nitelikleri ile çalışmanın iki temelinden birini oluşturduğundan bu bölümde yer verilmektedir.

Duygusal Zeka Kavramı ve Kapsamı

Genel anlamda zeka; "yeni ve şaşırtıcı durumlarda çevreyle uyum sağlayabilme, soyutlama ve problem çözme gücü" ya da bir başka tanımda "bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme veya günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir şekilde çözebilme yeteneği" şeklinde ifade edilmektedir (Saban, 2000). Türk Dil Kurumu Sözlüğünde zeka [2003] "insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlayış, dirayet, zeyreklik, feraset" olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel anlamda zekanın tanımı, "soyut düşünme,

kavrama, problem çözüme, bildiklerini yeni durumlara uygulama, akli yürütme, bellek, geçmiş deneyimlerde kazanılan bilgileri kullanma vb. de dahil olmak üzere zihinsel yetilerin toplamı" dir (Budak, 2000).

Zeka testleri bir kişinin zeka seviyesini ölçmek için kullanılan birden fazla testten oluşan bir dizi ölçüm aracıdır. Bu testlerin ilki 1905'te Simon-Binet tarafından geliştirilmiştir. Bu test daha çok çocukların zekalarını ölçmeyi hedeflerken, Wechsler'in zeka ölçeği yetişkinlere yönelik olarak geliştirilmiştir. Her iki zeka testinde de yaş gruplarına göre sıralanan soru maddeleri "tam puan", "kısmi puan" ve "puansız" şeklinde değerlendirilir. Bireyin zekası, testten aldığı notun toplamı olan ham puanların, uygun tablo ve grafikler aracılığı ile zeka bölümüne (ZB) çevrilmesi yoluyla hesaplanır. Normal dağılım eğrisinde, her ham puana eşdeğer olan bir çevirme tablosu kullanılır. Burada $100 + \text{zeka yaşı/takvim yaşı}$ formülü ile bulunan Zeka Katsayısı (IQ) testi kişinin zihinsel ve kronolojik yaşını inceler. Bu sayede IQ testi kişilere duygusal yanılardan arınmış olduğunu düşündükleri bir ölçüm aracı sağlamaktadır (Aydın,1999; Küçükahmet, 2003).

IQ testleri, özellikle 20.yüzyılın iş dünyasında bireylerin zekasını değerlendirilmek için temel bir araç olarak görülmekteydi. Fakat zaman içinde zeka testlerinin özellikle IQ testinin bireyin zekasını ölçme yeterliliği bilimsel olarak tartışılmaya başlanmıştır (Çakar, 2002). Zeka testlerinin çoğunluğu öncelikle psikolojik bozuklukları ortaya çıkarmaya yönelik olduğundan sağlıklı insanların değerlendirilmesinde ne denli güvenilir oldukları belirsizdir. Bir başka eleştiri değişik kültürlerden gelen insanların aynı IQ testini aynı şekilde algılayamamalarıdır. Bunlara ek olarak zeka testleri kişinin yaşamındaki başarısını tahmin edebilmede yetersiz kalmalarıdır. Çünkü IQ'su yüksek kimi bireyler hayatta başarısız olurken, IQ'su vasat kimi bireyler başarılı olabilmektedir (Goleman, 2001; West, 1997).

Zekayı bilişsel boyutların dışına taşıyan ilk model Thorndike'in sosyal zeka kuramıdır. Buna göre psikolog Thorndike 1927'de zekayı;

1. Soyut zeka (abstract intelligence); anlama, sözel ve matematiksel kavramları yönetme,
2. Somut zeka; nesnelere ve şekilleri anlama ve manipüle etme ve
3. Sosyal zeka; insanlarla ilişki kurma ve onu anlama yeteneği olmak üzere üç boyutta tanımlanmıştır (Bagshaw, 2000).

Sosyal zeka önemli bir yaklaşımdır, ancak gerçek olaylar ve durumlar üzerinde çalışmayı gerektirdiğinden ölçülmesi oldukça zordur.

Bir diğer model Howard Gardner'ın çoklu zeka kuramıdır. Gardner zeka gibi kapsamlı ve karmaşık bir kavramın tek bir faktör gibi ölçülerek değerlendirilmesini yetersiz bularak, yeni bir zeka modeli ileri sürmüştür. Buna göre; dilbilimsel, mantıksal, uzamsal, ritmik, bedensel, kişilerarası, kişisel ve doğa olmak üzere sekiz tür zeka bulunmaktadır (Langley, 2000; Saban, 2000; Aydın, 1999; Küçükahmet, 2003; Yavuz, 2001). Gardner son olarak bunlara ruhsal ve varoluşsal zekayı da eklemiştir (Çakar, 2002).

Gardner'ın zeka türleri hepsinin birbirleriyle etkileşim içinde olduğu pek çok alt grubu içerir. Bununla birlikte çoklu zeka modelindeki kişisel ve kişiler arası zeka türleri duygusal zekanın özelliklerini de içermektedir. Sosyal/ Kişiler arası zeka, grup içinde iş birliği yapma, sözel ve sözsüz iletişim kurma, insanların duygu düşünce ve davranışlarını anlama, yorumlama ve insanların ikna edebilme becerisidir. Sosyal/Kişilerarası zekası gelişmiş birey; bir öğretmen veya terapist gibi çevresindeki insanların duygularını, karakterlerini, isteklerini, ilgilerini anlama ve analiz etme yeteneğine sahiptir. Böyle bir birey; hem insanlar onunla, hem de o insanlarla iletişime hoşlanır, problemli arkadaşlarına öğüt verir, yardımcı olmaya çalışır, kendi başının çaresine bakar ve işbirliğinden hoşlanır. İçsel/Kişiyeye Dönük zeka, bireyin kendi duygularını ve duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini tanıma,

kendini değerlendirebilme ve kendisi ile ilgili hedefler oluşturabilme becerisidir. İçsel zekası gelişmiş birey ise; kendini tanır ve bu sayede kendi özelliklerini bildiğinden, buna göre çevreyle uyumlu hareketler gösterir. Bu tür zeka, bir kişinin kendini anlaması, kim olduğunu, ne yapmak istediğini ve neyi yapmak istemediğini bilmesidir (Yavuz, 2001; Saban, 2000).

Bir diğer zeka modeli Sternberg'in pratik zeka modelidir. Bu model IQ'nun akademik zekayı tanımladığı ve bireyin yaşamının diğer boyutlarını tanımlama da yetersiz kaldığı düşüncesine dayanmaktadır. Bilişsel yöntemlere dayanan akademik zekanın aksine pratik zeka tecrübe ve modellemeyle öğrenilmektedir. Bu konuda başarılı kişiler genellikle çevrelerini iyi değerlendirerek uyum sağlayabilen kişilerdir (akar,2002).

Yukandaki üç model de özellikleri açısından duygusal zekanın alt boyutlarıyla paralellik göstermektedirler. Bu modellerden farklı olarak duygusal zeka, duyguların işlevini belirgin bir şekilde ortaya koymuştur.

Duygu kavramı "belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim" olarak Türk Dil Kurumu [2003] Sözlüğünde tanımlanmaktadır. Goleman Oxford Sözlüğünde duygunun tanımına "herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir şiddetli ya da uyanımiş zihinsel durum" olarak yer verir ve kendisinin duyguyu "bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi" anlamında kullandığını belirtmektedir (Goleman, 1996). Duygular içsel rehberlerdir, başkalarından gelen sinyallere cevap vererek iletişim kurması için bireye yol gösterirler. Dahası, hisler, fiziksel varlığı olmayan ya da belirsiz şeyler değildir. Geleneksel bilimin görüşünün aksine, duygular da en az diğer algılar kadar bilişsektir. Duygular fiziksel olarak neokorteks ile amigdala arasındaki bağlantılardır. Duyguların her kültürde aynı algılanan temel duygu kümeleri vardır, ancak bunlar tam kesin belirlenmiş değildir.

Başlıcaları; öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, şaşkınlık, öğrenme ve utanç olarak sıralanabilir (Goleman, 1998; Goleman, 1996).

Zeka kavramı üzerine araştırmalarla başlayan süreç yüzyılım ikinci yarısında beyin üzerine odaklanmıştır. Bu konuyla ilgili çalışmaların önemli katkılarından biri de duygusal zeka kavramı olmuştur. Duygusal zeka kavramı, bir seri bilimsel disipline dayalı olarak ortaya çıkmıştır ve okullarda, işyerlerinde günlük yaşamın içindeki insan ilişkilerini iyileştirmek ve insan ilişkilerinden kaynaklanan olumsuzlukların önüne geçmek amacıyla bir model oluşturulmaya çalışılmaktadır (Acar, 2001).

Duygusal zeka kavramı ilk kez Mayer ve Salovey (1990) tarafından kullanılmıştır. Çalışmalarında sosyal zekanın bir türü olarak duygusal zekanın, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemleme yeteneğini, onları ayırt edebilmeyi ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilme, duygusal zeka modellerinde de algılamak ve ifade etmek, duyguyu düşünceyle kaynaştırmak, duyguyu anlama ve analiz etmek ve duyguları kontrol etme yetenekleri olarak açıklamışlardır. Bu sayede bilişsel zekadan daha değişik bir şey olarak tanımlanan diğer zeka kuramlarını yeni bir aşamaya ulaştırmışlardır. Çünkü duygusal zekanın temel özelliği; bilişsel ve duygusal sistemlerin üretici bir bileşimi olmasıdır (Mayer ve Salovey, 1993; Seligman, 1998).

Bar-On'a göre duygusal zeka "bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini"dir (Acar,2001). Bireyin kendi duygularını bilmesi, bunların farkında olması, tanımlayabilmesi, duygularını denetim altında tutabilmesi ve olumsuz duygularıyla başa çıkmayı başarması, iş yapma, yaratıcı olma ve en iyi performansı göstermeye yönelik olarak kişinin kendi kendisini motive etmesi ile başka kişilerin duygularını hissetmek,

o duyguların beklentilerinin farkında olmak ve ilişkileri etkili bir şekilde sürdürmek, duygusal zekanın kapsamını oluşturmaktadır. Demek oluyor ki duygusal zeka, kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi, öğrenmemizin yanı sıra duygulara ilişkin bilgiler ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler vermeyi sağlar (Cooper ve Sawaf, 1997).

İnsanların duygusal zeka düzeyleri kalımsal olarak tayin edilmediği gibi, gelişimi de sadece ilk çocukluk dönemlerinde gerçekleşmez. Genetik olarak sabit olan IQ'nun aksine, duygusal zekanın öğrenilme olasılığı oldukça fazladır. İnsanlar yaşamayı sürdürerek deneyimlerinden ders alarak duygusal zeka gelişmeye devam eder. Aslında, insanların duygusal zeka düzeylerini yıllar boyunca takip eden incelemelerin gösterdiği gibi, kişiler kendi duygularıyla ve dürtüleriyle başa çıkmakta, kendi kendilerini motive etmekte, empatilerini ve sosyal becerilerini bilmekte ustalaştıkça, bu yetenekleri de giderek pekişmektedir (Goleman, 1998).

İnsanların yaşamın zorluklarının üstesinden gelmelerinde IQ'nun etkisi olmasına rağmen tek başına yeterli olmadığı saptanmıştır (Erginsoy, 2002). Okulların ve giriş sınavlarının IQ'ya ne kadar önem verdiği ortadayken, IQ'nun tek başına iş dünyasında ya da hayattaki başarı düzeyini açıklamakta bu denli yetersiz kalması şaşırtıcıdır. Duygusal zeka kavramının gelişmesi, hayatta kimin başarılı olacağını öngörmeye çalışan akılcı düşünme konusundaki geleneksel biçimlerin bu ihtiyaçlara cevap verememelerine dayanır. Goleman'a (1996) göre yapılan araştırmalar IQ'nun hayattaki başarıyı belirleyen faktörlerin sadece %20'sine katkısı olduğunu göstermiştir. Bu görüş, IQ'nun üstünlüğüne inanan araştırmacıların ulaştığı sonuçlarla uyumludur. Demek oluyor ki, tek başına IQ çalışma hayatında kimin başarılı olup kimin başarısızlığa uğrayacağını belirleyememektedir. Yüksek IQ'lu kişilerin işlerinde kesinlikle başarılı olacaklarını düşünmek büyük bir yanıltır.

Sosyal yaşamda yüksek IQ'lu birisi başarısız olurken normal IQ'lu biri başarılı olabilmektedir (BÜlbüloğlu,2001; Erginsoy, 2002; Seligman, 1998; Goleman, 1996). IQ ve duygusal zeka birbirlerine karşıt değil, birbirlerinden ayrı yeterliliklerdir. Tüm insanlarda akıl ve duygusal hassasiyet karşıktır. Kalıplar dışında IQ'su yüksek duygusal zekası düşük (veya IQ'su düşük duygusal zekası yüksek) insanların az olduğu bilinmektedir (Goleman, 1996). Aslında duygusal zeka ve IQ arasında bir bağlantı vardır. Duygusal zeka , önemli sorunları çözmek ya da önemli bir karar vermek gerektiği zaman, IQ'nun yardımına koşar ve bunları daha nitelikli biçimde ve çok daha kısa bir sürede yapmayı sağlar (BÜlbüloğlu, 2001; Goleman, 1996; Seligman, 1998).

Modern çağın hızlı ve yorucu yaşamında insanlar karmaşık ilişkiler içinde kendilerini bulmakta ve duygularını, sorunlarını ifade etmekte pek çok sıkıntı ile karşılaşmaktadırlar. Bu denli yoğun bir tempoda bireylerin mutluluğu ancak ruhsal ve duygusal anlamda doyumla sağlanabilecektir. İşte tam bu noktada duygusal zeka becerilerinin bireylerin ve toplumun iletişim gücünün artmasına ve bu durumda topyekun mutluluğa giden en iyi öneri olarak kendini göstermektedir.

Duygusal zeka kavramının altındaki temel varsayım, başarının ve mutluluğun IQ olarak tanımlanan zekanın ötesinde başka şeylere bağlı olduğudur. Duyguları dikkate almak, duyguları ifade etmedeki açıklık ve başkalarının duygularını doğru analiz edebilmek, bireyleri daha fazla güvenilir ve değişime daha açık bireyler yapacaktır. Burada duygusal zekanın önemini savunan tez, duyarlılık, kişilik ve ahlakî güdüler arasındaki bağlantıya dayanır. Ahlaklı olma veya moral değerlere sahip olma, kişilik sahibi olma gibi özelliklerin temelinde duygusal zeka yetenek ve becerilerinin olduğunu göstermektedir. İçinde bulunduğu topluma ve onun sorunlarına duyarlı, sorumluluk sahibi, güvenilen ve başkalarına güvenebilen, sorunlarının çözümünde olumlu enerji yayan, sabırlı, hoşgörülü, tutarlı, kararlı, azimli

bireyler, duygusal zeka seviyesi yüksek olan kişiler olarak tanımlanırlar. Bu süreçte duygusal zeka yeterliliklerinin bilişsel yeterliliklerle sinerji oluşturduğu görülmektedir. Üstün performans gösterenler her ikisine de sahiptirler. İş ne kadar karmaşık ise duygusal zeka o kadar önem kazanır.

Bireyin kendini tanıması, kontrol etmesi ve motive etmesi, isteklerini erteleyebilmesi, duygusal değişimlerini kontrol etmesi, engellemeler karşısında direnebilmesi, diğer kişilere anlayışla yaklaşabilmesi, onların en derin duygularını sezineleyebilmesi, etkin ilişkiler kurup sürdürebilmesi özellikleri, öğrenilebilir psikolojik ve sosyal yeterliliklerdir ve duygusal zeka adı verilen bu yeterlilikler sayesinde birey yaşamdaki başarısını ve doyumunu en üst düzeye çıkarabilir. Bilim adamları duygusal zekanın IQ gibi kader olmadığını, her yaşta geliştirilebileceğini ifade etmektedirler. Bu da duygusal zekanın önemini bir kat daha artırmaktadır (Acar,2001).

Duygusal Zeka Yeterlilikleri

Goleman (1996) "Duygusal Zeka, Neden IQ'dan daha önemlidir?" ve "İşbaşında Duygusal Zeka" adlı kitaplarında Mayer ve Salovey'in modellerinden yola çıkarak duygusal zeka yeterliliklerini beş boyutta ele almıştır;

- Özbilinç-kendini tanıma
- Duyguları idare edebilme-kendini yönetme
- Empati
- Motivasyon
- Sosyal beceriler

Özbilinç; duyguların yoğunluğuyla dağılabilecek abartılı tepki vermeye ya da algılananı abartmaya açık bir dikkat hali değildir. Tam tersine, fırtınalı

duygular içinde bile kendi kendine yönelik olabilmeyi sürdüren tarafsız bir haldir. Özünlüç, kişinin ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki düşüncelerinin farkında olabilmesi demektir (Goleman, 1996).

Kendini tanımak, kişinin kendi değerlerini ve hedeflerini de anlamasını sağlar. Kendini iyi tanıyan insanlar, özgüvenleriyle de ayırt edilirler. Özgüven, kişinin kendi iç yapısını, tercihlerini, becerilerini, sezgilerini, gücünü ve sınırlarını bilmesidir.

Duygularını idare edebilmek-Kendini Yönetme-Özdenetim; dürtüler duyguları yönlendirir. İnsanlar duygularını bir tarafa bırakıp onları yok sayamazlar. Ancak duygularını yönetmek için yapabilecekleri bir sürü şey vardır. Kendini yönetme, insanın duygularının esiri olmasının önüne geçer. Kendini iyi yönetebilen insanlar, herkes gibi duygusal dürtülerin etkisi altında olmalarna rağmen, onları yönetmenin hatta olumlu yönere kaydırmanın bir yolunu bulurlar.

Duygusal özdenetim, gerçek hislerin inkar ya da bastırılması anlamına gelmez. Duyguları bastırmak yalnızca onların daha güçlü bir şekilde tekrar ortaya çıkmasına neden olur. Oysa burada yapılması gereken duyguları kabullenip onların bizi ittiği anlık tepkilerden uzaklaşmaya çalışmaktır. Duygusal mekanizmaların gücünden dolayı tepki anında bunu yapmak, sakın kafayla doğru olduğunu düşünmemiz kadar kolay değildir.

Örneğin, "kötü" ruh hallerinin de yararlı yönleri vardır. Öfke, üzüntü ve korku yaratıcılığın, enerjinin ve bağlanı hissinin kaynağı haline gelebilir. Öfke, özellikle bir haksızlığı ya da eşitsizliği düzeltme arzusundan kaynaklandığında, yoğun bir motivasyon kaynağı olabilir. Paylaşılan üzüntü insanları birbirine kenetleyebilir (Goleman, 1996).

Duygusal zeka açısından umutlu olmak, kişinin zorlu engeller veya yenilgiler karşısında kaygıya, teslimiyetçi bir tutuma ya da depresyona yenik düşmemesi anlamına gelir. Gerçekten de umut besleyebilen kişiler hedeflerine doğru ilerlerken, diğerlerine oranla daha az depresif, genelde daha az kaygılı ve duygusal açıdan daha az sıkıntılı görünürler. İyimserlik de tıpkı umut gibi zorluklara ve engellemelere rağmen genel olarak hayatta her şeyin iyi gideceğine dair güçlü bir beklentidir. Duygusal zeka açısından iyimser bir tutum, zorluklar karşısında kişileri kayıtsızlığa, umutsuzluğa ya da depresyona karşı koruyan bir tavrıdır. Bir kişinin iş yaşamında iyimser ve umut dolu olması ona çok büyük bir kazanç sağlar.

Empati; insanın kendisini, karşındakinin yerine koyarak onu dinlemesi ve duygularını hissedebilmesidir. Empatinin kökeni özbiğiliktir, insan duygularına ne kadar açıksa, hisleri okumayı da o kadar iyi becerebilir. Kendilerinin ne hissettikleri konusunda kafalanmış olan insanlar, başkaları hislerini onlarla paylaşırken de aynı şekilde karmaşa yaşarlar. Başkalarının ne hissettiğini kaydedememek duygusal zeka bakımından büyük bir eksikliklerdir. Çünkü ilginç, şefkatli kökü olan duygusal ahenk, empati yani başkasının duygularını paylaşabilme yetisinden kaynaklanır.

Başkalarının ne hissettiğini onlar söylemeden sezme, empatinin özünü oluşturur. İnsanlar neler hissettiğini nadiren kelimelerle anlatırlar; kelimeler yerine ses tonlarıyla, yüz ifadeleriyle ya da sözsüz işaretlerle hislerini ifade ederler.

Amerika ve ayrıca 18 ülkede 7000'den fazla kişiye uygulanan testlerde, sözsüz işaretlerden duyguları okuyabilme üstünlüğüne sahip olanları, duygusal bakımdan da daha dengeli, daha popüler, daha dışa dönük ve de daha duyarlı oldukları görülmüştür. Ayrıca genel olarak kadınların bu tür

empati konusunda erkeklerden daha başarılı olduğu saptanmıştır (Goleman, 1996).

Motivasyon; motivasyonu kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranışları şeklinde tanımlamak mümkündür. Duygular yükselir ve insanlar motive ederler ve kendilerini adanmış hissetmelerini sağlarlar. Bu içten gelen dürtü, herhangi bir zekanın ya da stratejinin başarılı bir şekilde uygulamasında her konuda esastır. Kendini motive edebilen birey , bütün başarısızlıklar, hayal kırıklıkları ve zorluklara rağmen yılmaz, aksine azimle yönlendirebilir.

Sosyal ilişkileri yürütebilmek; sosyal ilişki, insanın başkalarıyla ilişki kurabilme becerisiyle ilgilidir. Sosyal ilişkileri iyi olan kişiler, insanlarla bağlantı kurabilen, onların tepkilerini, hislerini akılcıca okuyabilen, yönlendirebilen, organize edebilen ve her insani faaliyette alevlenebilecek tartışmaların üstesinden gelebilen kişilerdir.

Aristo bu yeterlilikleri "Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir" sözüyle özetlemektedir (Goleman, 1996).

Tüm bunları gerçekleştirmenin, yani duygusal zekanın göstergeleri; kendi beden dilini yönetmek, başkalarının beden diline duyarlı olmak, empatik olmak, uzlaşmaya dayalı sinerjik ilişki kurmak, insanlarla olumlu ilişki içinde olmak, başkalarını hesaba katmak, yüksek duygusal enerji, çalışmaya kendini adanmış olmak, değişime istek duymak, kendini yönlendirebilmek, olumsuz duygularla başa çıkmak, stresle başa çıkmak ve kararlılıktır.

Duygusal zeka çalışmaları çoğunlukla eğitim ve fizyoloji alanlarında yapılmaktadır. Hopfi ve Unstead (1997)'in çocukların nasıl öğrendiği

konusunda yapılan araştırmaların önemini belirttiği ve çocukların sadece içeriği öğrenmediğini aynı zamanda çalışmalara nasıl değer verileceğini, akranlarıyla nasıl ilişki kuracaklarını öğretmenlerine ve arkadaşlarına nasıl duygular besleyeceğini de öğrendiklerini savunan araştırmalarına atıfta bulunan Seligman (1998), bunun, başarılı öğrenme ve başarılı performansın akılcı ve duygusal yeterlilik gelişiminden kaynaklandığını gösterir.

Dewey (1966), Gardner (1983), Goleman (1995, 1998), LeDoux (1996) ve Salovey-Mayer (1990)'i içine alan birçok araştırıcı, öğrenmede duyguların önemini vurgulamıştır (Akt; Goldsworthy, 2000). Bu kuramcılara göre, sosyal rekabet veya duygusal zeka insanların karakterini kolayca değiştirebilir. Bu özellik IQ ile kesin bir ayırım göstermektedir (Goldsworthy, 2000).

Duygusal zekanın ana yapısı dört ilkeye dayanmaktadır (Goldsworthy, 2000);

1. *Duygusal zeka statik değildir.* Öğrenenler, günlük yaşamda iyi ve kötü yeni sosyal alışkanlıklar kazanırlar. Sosyal olarak uyarlanırlar olmayan bir davranışı söndürmek uzun bir zaman alabilir, fakat yapılabılır. Kalp ve akılda alışkanlıkların gelişimi de zaman alır ve uygulamaya ile destek gerekir.
2. *Duygu ve biliş sıkı olarak bağlantılıdır.* Bu ilkeye göre duygu ve biliş yüksek oranda ilişkilidir. 1994'te Damasio'nun Descartes'in Yanılgısı adlı çalışmasında duyguların birbirine geçmiş iki bölgesinin olduğu görülmektedir. Bu tanım öğrenmemizde etkili elemanların önemini ve sosyo-duygusal getirilerin etkili öğrenme çevresinde gerekli bir eleman olduğunu göstermektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme ve diğer öğretim stratejileri de bunu tamamen etkili kılmamaktadır, çünkü onlar bir probleme bir grup beyin gücü toplamayı gerektirir.

3. *Duygusal zeka altı ögeden oluşur;*
- a) Duygunun kendi kendine uyanması; bir duygusal cevaptaki psikolojik işaretlerin tanımlanmasını içine alır.
 - b) Bazı yakın ve uzak hedeflere motive olmak için duyguları harekete geçirme yeteneği,
 - c) Duyguları uygun olarak kullanabilme yeteneği,
 - d) Sosyal rekabet içinde olan kişiler, diğerlerinin duygusal karşılıklarına uyanık olmalıdır.
 - e) Onlar, başkalarının karşılıklarındaki sözel ve sözel olmayan işaretleri tanıyabilmelidir. Bu empatik becerinin temel, başkaları ile duygusal ilişkileri yönetme yeteneğidir.
 - f) a ve e arası temel rekabeti daha fazla başarmak için insanların spesifik hedeflenmiş sosyal becerileri öğrenmeye ihtiyacı vardır. Bunlar göz iletişimi sağlama, sakin olma, ortama girme gibi becerilerdir. Bu beceriler daha sonra duygusal zeka çerçevesini destekler.
4. *Duygusal zeka gelişimi etkileşimlidir.* Yukarıdaki altı öge bireysel yaşamın karmaşıklığının değişik düzeylerinde meydana gelir. Senge'nin organize davranış araştırmasında, duygusal zeka hem erdem, hem de kötü halkalara bağlıdır. Örneğin, bir kişi işini kaybederse, kendine saygısını yitirir, mesela işme problemine yönelebilir, bu kendine güvenini daha da kaybettirir veya yeni bir iş bulma çabasına girebilir. JOBS gibi bu tür problemleri odaklayan programlar, duygusal zekanın desteklenmesi ile insanlara yardım edebilir (Goleman, 1998).

Şizelge 2 Duygusal Zekanın Yapısı

1.DZ statik değildir, eğretici olabilir.

2.Duygu ve biliş, yüksek düzeyde ilişkilidir.

3.DZ altı ögeye sahiptir;

- duygularının farkında olma
- duyguların uygun olarak kullanımı
- kendini motive edebilme
- başkalarının duygusal karşılıklarının farkında olma
- başkaları ile duygusal ilişkileri yönetme
- uygun, duruma özgü sosyal becerileri öğrenme ve uygulama (göz iletişimini kurma, müzakere gibi).

4. Bu altı öge bireysel yaşamı değişik düzeylerde etkiler, bu nedenle duygusal gelişim yaşam boyu ve döngüselidir.

Kaynak; Goldsworthy, 2000

Duygusal zekanın gerek yaşamda, gerekse iş hayatında başarının belirleyicisi olmak kadar büyük bir ebedye ve güce sahip olması, onun doğuştan gelen bir yetenek mi, yoksa geliştirilebilir bir beceri veya yeterlilik mi olduğu sorusunu gündeme getirmiştir ki, bugüne kadar yapılan araştırmalar doğuştan gelen özelliklerle beraber bunun öğrenmeye geliştirilebileceği doğrultusunda hemfikirlerdir (Goleman, 1996; Seligman, 1998; Cooper, 1997).

IQ ve duygusal zekanın birleşimi hayattaki başarıyı belirlediği görüşünden hareketle duygusal zekanın ölçülüp ölçülemeyeceği literatürde geniş yer alan bir sorun olmuştur. Bu konudaki yaygın kanaat –tam tersi düşünceler de olmakla birlikte– ölçülebileceği, ama bunun tek bir kalem kağıt testiyle olamayacağı, ancak gerçek yaşantıların ve durumların

değerlendirilmesiyle birlikte anlam kazanabileceği doğrudur. Duygusal zeka bölümlerinin her biri hakkında araştırma olmasına rağmen empati gibi duygusal zeka bölümleri kişinin çalışmadaki yeteneğinin örneklenmesiyle en iyi şekilde ölçülebilir. Duygusal zeka değerlendirmesini araştırırken Martinez (1997) Goleman'ın gözlemlerini temel alır ve şu görüşü ileri sürer: patronlardan ve çalışanlardan alınan dönütler kağıt-kalem testlerine oranla duygusal zekayı değerlendirmenin daha uygun bir araç olabilir (Akt; Seligman, 1998). Duygusal zeka yeterlilikleri değerlendirilmek üzere geliştirilen ölçme araçları yaş grubuna göre farklılık göstermektedir. Aynı şekilde yetişkinler için işyerinde patronları ve arkadaşları tarafından yapılan değerlendirmeler dikkate alınırken, genç ve çocuklar, içinde uzun zaman geçirdikleri okullarında öğretmenleri ve arkadaşları tarafından yapılan değerlendirme ve gözlemlerde kağıt kalem testlerine destek sağlanabilir. Ancak bu sayede duygusal zeka yeterliliklerini gerçek anlamda değerlendirebilmek mümkün olabilir.

Duygusal Zeka Modelleri

Aşağıda şu ana kadar geliştirilen beş farklı duygusal zeka ölçme aracının ana öğelerini içine alan bu konunun ileri gelenlerince geliştirilmiş modellere ilişkin çizelge sunulmaktadır. Bu çizelgede yer alan Goleman karma modeli alanın temel modeli olarak daha önce ayrıntıları ile verilmiştir. Diğer modellerle ilgili açıklamalar ve bu çalışmada önerilen model aşağıda açıklanmaktadır;

Çizelge 3. Duygusal Zeka Modelleri

Mayer ve Salovey Yetenek Modeli (MEIS) 1997/ Mayer, Salovey ve Caruso (MSCEIT-2000)	Bar-On Karma Model (EQ-O) 1997	Soleman Karma Model 1995	Soleman Yetenek Modeli 1998	Goleman, Boyatzis ve Hay/McBer (ECI) Yetenek Modeli 1999	Cooper Karma Model (EQ-Map) 1996/1997
Duygusal Algı Tasarımlar, müzik, hikayelerde ve yüzleşilen duyguların tanımlanması	Kişisel Beceriler Duygusal farkındalık Özgüven Özsaygı Kendini gerçekleştirme Bağımsızlık	Kendi duygularının farkında olma Duygusal özbilinç Özdeğerlendirme Özgüven	Kişisel yetenek Özbilinç duygusal özbilinç özdeğerlendirme özgüven	Öz farkındalık Duygusal farkındalık Doğru özdeğerlendirme Özgüven	Genel Ortam Yaşam baskıları Yaşam memnuniyetleri
Duygusal Kolaylaştırma/uyum Hissleri dönüştürmek (duygus ve düşünceleri kaynaştırmak). Yarıda bulunmak için duyguları kullanma (Büyüklükleri hissetme)	Kişilerarası Beceriler Empati Kişilerarası ilişkiler Sosyal sorumluluk	Kendi duygularını yönetme Özdenetim Güvenilirlik Olumsuz duygularla başa çıkma	Kendine yön verme Özdenetim Güvenilirlik Vicdanilik Uyumculuk Yenilikçilik	Sosyal Farkındalık Empati Kurumsal farkındalık Hizmet uyumu	Duygusal Okuryazarlık Duygusal farkındalık Duygusal ifade Duygusal olarak diğerlerinin farkında olma
Duygusal Anlama Duyguları tanımlama Karmaşık duygular ve duygusal geçişleri ile duygusal bakış açıları sağlama	Stres Yönetimi Stres toleransı (alıştırma karşı eşnek bakış ve hassasiyeti) Dürtü denetimi	Kendini motive etme Hedefe duygularını yönlendirebilme Sorumlularla başatma Akış durumuna geçebilme	Motivasyon Başarıya güdüsü Bağlılık İnisiyatif İyimserlik	Özyönetim Özdenetim Güvenilir olma Vicdanlı olma Uyumculuk Başarıya adanmışlık Girişimcilik	EQ Yetenekleri Azimli olma Yaratıcılık Esnaklık Kişilerarası bağ kurma Yapıcı hırsızlık

<p>Duygusal Yönetim Kendi duygularını yönetme Başkalarının duygularını yönetme</p>	<p>Uyumculuk Problem çözme Gerçeklik algısı Esneklik</p>	<p>Empati Başkalarının duygularının objektif farkında olma</p>	<p>Sosyal yeterlilik Empati Başkalarını anlamak Başkalarını geliştirmek Hizmete yönelik olmak Çeşitlilikten yararlanma Siyasi bilinç</p>	<p>Sosyal Beceriler Başkalarını geliştirme Liderlik Etki (başkalarının sözü dinlenir olma) İletişim Değişim katalizörlüğü Yönetimle katılım Takım çalışması</p>	<p>EQ Değerleri ve tutumları Vizyon sahibi olma Sefkat Güvenlilik Bireysel güç Büyük kişilik</p>
<p>Genel Ruh Hali Mutluluk İyimserlik</p>	<p>Sosyal beceriler Liderlik Başkalarının duygularını yönetme İyi ilişkiler kurma</p>	<p>Sosyal beceriler Etki İletişim Çatışma yönetimi Liderlik Değişim katalizörlüğü Bağ kurmak İşbirliği ve dayanışma Takım yetenekleri</p>	<p>EQ Etkileri Genel sağlık Yaşam kalitesi Azami performans ve ilişkiler</p>		

* (Mayer, Salovey and Caruso, 2000a; Mayer, Caruso and Salovey, 2000b; Goleman, 1996; MHS; 2002)

Mayer ve Salovey yetenek modeli (MEIS-1997) ve Mayer, Salovey ve Caruso (MSCETT-2000), duygusal zekayı, "duyguları algılama ve ifade etme, duyguları düşüncelerin içinde asimile etme, duyguyu anlama ve onunla mantık yürütme ve kişinin kendisinde ve diğerlerindeki duyguyu düzenleme yeteneği" olarak tanımlamaktadırlar (Mayer ve Salovey, 1997). Özellikle Mayer ve Salovey'in bu konuyla ilgili çalışmalarının başından beri duygusal zekayı bir yetenek olarak aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla bu modelde tanımdan da anlaşıldığı gibi yetenek modelidir.

Modellerini duygusal zeka etrafında oluşan bir çember olarak tanımlayan araştırmacılar, bu modelin aşamalarının gelişimini şu şekilde açıklarlar. Öncelikle duygular algılanır ve ifade edilir, bunu duyguların hissedilerek, bilinç otomatik etkilemesi izler, bu ilk aşamadır. İkinci aşamada, duygular bilinç üzerindeki işaretlerini ve etkilerini dikkate alan bilinç sistemi devreye girer. Duygular ve duygularla ilgili bilgi dikkate alınır. Bu ikinci aşama olan duygusal uyumdur. Üçüncü aşamada ilişkiler hakkındaki duygusal işaretler, zamana ait beklentiler ve onların etkileşimleriyle ilgili anlamalar, duygusal anlama olarak belirtilmiştir. Son aşamada ise, hislerden anlama doğru duyguların anlamaları gözönünde bulundurulur. Düşünceler, duygusal, entelektüel ve kişisel gelişimleri iletir. Bu aşama duyguların yönetimi aşamasıdır. Duyguların yönetimi, hislerin açıklanmasını teşvik eder. Bu süreç bir çember şeklinde böyle devam eder (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000a).

Bar-On duygusal zeka modeli duygusal ve sosyal zeka ile ilgili modelleri kapsamaktadır (MHS, 2002). İki kişisel boyuttur. Burada kişinin özsaygısı, duygularını bilme, bağımsız olabilme, ve kendi potansiyelinin farkında olma ve hayata geçirebilme ile ilgilidir. Kişilerarası boyut, sosyal olma, sorumluluk sahibi olma ve iyi ilişkiler kurabilmeyi kapsamaktadır. Stres yönetimi, stresle başa çıkabilme becerisi, toleranslı olabilme ve tepkiyi kontrol edebilme becerilerini içermektedir. Uyumluluk boyutu, bireyin kendi gerçekliği

ile öznel arasındaki farkı ayırtedebilmesi, problemleri çözebilme becerisi ve esnek olabilmekten oluşmaktadır. Genel ruh hali ise yaşama bakışı, algılarındaki iyimserlik ve genel memnuniyeti ile mutluluk duyabilmesini yansıtır (MHS, 2002; Bar-On, 2000). Bu model hem yetenek hem becerileri kapsadığı için karma model olarak adlandırılmıştır.

Goleman yeterlilik modelinde, duyguları iki yeterlilikte incelemiştir. Birincisi kendi duygularının farkında olma, onları değerlendirebilme ve kendine güveni içeren özbilinç, duygularını kontrol etme diğerleri tarafından güvenilirlik, vicdan sahibi olma, yeniliklere karşı tutum geliştirme ve değişimler karşısında duygularını uyum içerisinde ifade edebilmeyi içeren kendine yön verme, başarılı olmak için kendini yönlendirebilme ve inisiyatifli eylemlerde tutma ve iyimser olmayı içeren motivasyondan oluşan kişisel yeterliliklerdir. Diğer başkalarını anlama, geliştirme, hizmete yönelik olma, gelişimden yararlanarak bunu farklılık ve ayrımcılık gibi görmeme ve siyasi anlamda tercih sahibi olma, bunu rahatlıkla savunabilmeyi içeren empati ve etki , iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurabilmek, işbirliği ve dayanışma ile takım yeteneklerini içeren sosyal becerilerden oluşan sosyal yeterliliklerdir. Bu modelinde Goleman yetişkinler için örgütlere yönelik bir duygusal zeka modeli geliştirmiştir.

Kişisel yeterlilikler, bireyin hem çevresi, hem de iş yaşamındaki rolüne uygun, yapıcı davranışlarda bulunması için gerekli yeterliliklerdir. Bireyin güçlü olduğu yönlerini artırması, zayıf yönlerini azaltması, yaşama ilişkin etkin kararlar alması, hedefler belirleyip başarımında kişisel yeterlilikler önemli rol oynarlar. Sosyal yeterlilikler ise bireyin çevresindeki kişilerle olan ilişkilerinin şeklini, başarısını belirleyen yeterliliklerdir. Bu yeterlilikler bireyin kendisini yönetme şeklini belirleyen kişisel yeterlilikler olmadan gelişemezler (Erginsoy, 2002).

Goleman, Boyatzis ve Hay/McBer yeterlilik modelinde duygusal zeka dört boyutta ele alınmıştır (Mayer, Caruso ve Salovey , 2000b); bu modelde yine yetişkinlere ve iş hayatına yöneliktir. Öz farkındalık boyutu ile bireyin kendi duygularının farkında olması, bunları değerlendirebilmesi ve kendine güveni ifade edilirken, sosyal farkındalık ile empati becerisi, kurumsal farkındalık ve hizmet uyumu istenmektedir. Bireyin sosyal farkındaki gelişmiş ise kurum içerisindeki beklentiler, ihtiyaçları anlaması , değişikliklere uyum sağlarnası ve kendini bu doğrultuda yenileyebilir olması belirtilmektedir. Bu faktörleri özyönetim olarak ifade edilen kendi duygularını kontrol edebilme, başkalarınca güvenilir olma, vicdanlı olma, değişimlere kendini adapte edebilme, başarıya güdüleyebilme ve bu amaçta ısrarcı olabilme, girişimci olma beklenmektedir. Sosyal becerilerle başkalarınca sözü dinlenir olma, liderlik, iletişim, değişim katalizörülüğü, gerektiğinde doğru ya da haklı olduğunun farkında olarak yönetime karşı farklı düşüncelerini savunabilme ve çatışmayı göze alma ve son olarak işbirliğine yatkın, takım halinde çalışabilme becerilerini kazanmak duygusal zekanın göstergelerindedir.

Son olarak Cooper'ın karma modelinde yine beş faktör yer almaktadır. Bu modelde Cooper duygusal zekaya yaşamın zorluklarıyla başedebilme becerisi gibi bakarak ilk faktörü, mevcut ortamdaki yaşam baskıları veya memnuniyetlerine karşı bireyin duygularını analiz edebilmesine yer vermiştir. İkinci olarak duygusal okuryazarlık adı altında duygularının farkında olma, onları ifade edebilme ve yine duygusal olarak başkalarının farkında olma onların duygularını da okuyabilme, sezme istenmektedir. Üçüncü faktör, duygusal zeka yeterlilikler olarak azimli olmak , yaratıcılık, esneklik, kişilerarası bağ kurma ve yapıcı hoşnutsuzluk yani olumlu yönde gelişme için kolayca bağenmeme, eleştirel bakabilme istenmektedir. Duygusal zeka değerleri ve tutumları, vizyon sahibi olma, şefkatli olma, başkalarınca sözlerine ve yaptıklarına güvenilir olma, bireysel olarak güç sahibi olma, kişisel bütünlük diye de tanımlanabilen evrensel değerlere sahip olmaktır.

Cooper duygusal zekanın üç yönlü etkisinden söz eder;genel olarak sağlıklı olma, kaliteli bir yaşam ve yüksek performanslı işler ve ilişkiler.

Bu modeller geneldir ve tümü yetişkinlere yöneliktir. Yalnızca Bar-On modelinin gençlere yönelik olan bir ölçeğini de geliştirerek geniş ve çok kültürlü gruplar üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmıştır (MHS, 2002). Duygusal zeka yeterliliklerinin belirlenebilmesi için bu araştırmada üzerinde çalışılan 12-13 yaş grubuna özgü bir envanter geliştirilmiştir. Bu ölçme aracı oluşturulan duygusal zeka yeterliliklerine ilişkin model dört boyuttan oluşmaktadır; Öz farkındalık, özdenetim ve motivasyon, empati ve sosyal ilişkiler.

Çizelge 4. Duygusal Zeka Yeterlilikleri

Öz farkındalık	Kendi duygularının farkında olma, Genel ruh hali neşeli, bağımsız çalışabilme, sabırlı ve sakin, soğukkanlı olma, kendine güven, değişime açık olma
Özdenetim ve motivasyon	Kendi duygularını kontrol etme ve yönlendirebilme Zor durumlarla başa çıkma, mücadeleci olma, olumsuz duyguların kontrolü (öfke gibi), güvenilir olma, sorumluluk alabilme
Empati	Arkadaşlarının veya başkalarının duygularını anlama, onların duygusal ihtiyaçlarına karşılık verebilme, yardımseverlik
Sosyal ilişkiler	İletişim, iyi ilişki kurma ve yürütme, takım çalışması ve işbirliği, ilişkilerinde dürüst olma (duygularını başkalarına rahatlıkla ifade etme), karar verme, geleceğe yönelik hedefleri olma

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın iki önemli ana boyutunu oluşturan duygusal zeka ve durumlu öğrenmeyi konu alan literatürde yer alan araştırmaların özetlerine aşağıda ayrı başlıklar halinde yer verilmektedir.

Duygusal Zeka İle İlgili Araştırmalar

Duygusal zeka ile ilgili literatür taramasında gerek bilimsel araştırmalarda, gerekse popüler internet siteleri ve araştırma sitelerinde konunun genişli boyutlarıyla incelendiği ve yüzün üzerinde araştırmaya konu olduğu görülmüştür. Bu araştırmalardan, araştırmaya yol gösteren ve ilgili olanlarına aşağıda yer verilmiştir.

Palmer, Walis, Burgens ve Stough (2001), "Duygusal Zeka ve Etkili Liderlik" konulu çalışmalarında, duygusal zekanın etkili liderlik becerileri geliştirilmede bir araç ve etkili liderliği tanımlamada bir ölçüt olduğunu belirtmektedir. Araştırmalarında yönetici rolündeki 43 katılımcıya meta-mood (yürütücü ruh/duygu) ölçeğinin bir versiyonunu uygulayarak duygusal zekalarını ölçmüşlerdir. Sonuçta dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme ile duygusal zeka arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yates (1999)'ün yaptığı araştırma ile sağlık eğitimi öğrencilerinin duygusal zeka ile sağlık alışkanlıkları incelenerek, aralarında ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

EQ, IQ ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, duygusal zekanın ölçümü için EQ-I (duygusal zeka envanteri), IQ'nın ölçümü için sınıf ortalamaları ve yaratıcılığın ölçümü içinde Jackson'ın Buluş Ölçeği

kullanılmıştır. EQ, yaşam memnuniyeti ($r=.55$, $p<.001$) ve yaratıcılık ($r=.41$, $p<.001$) ile anlamlı bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Ancak IQ ve yaratıcılık ya da IQ ve EQ arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Kolffman,1998).

Parker (2002), "duygusal zeka ve akademik başarı: liseden üniversiteye geçişin incelenmesi" konulu araştırmasında, Üniversite birinci sınıfa kayıtlı 870 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Öğrenciler EQ-ıyı (yetişkinler için duygusal zeka envanteri) iki grup ardışık olarak birinci yılın sonbaharında tamamlamıştır. Bu öğrenciler, okulda ikinci sınıf olanlar ve olmayanlardan oluşuyordu. Bu iki grup cinsiyet, yaş ve lise ortalaması ile birinci sınıftaki ders yükü farkı olmayanlardan eşleştirilmiştir. Akademik başarı (üniversitede kalma), duygusal zekayla güçlü bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Duygusal zeka ölçümleri, ikinci yıl geri gelen öğrencilerin büyük çoğunluğunu doğru olarak tanımlayabilmıştır; üstelik duygusal zeka ölçümleri, diğer kuruma geçişle kıyaslandığında, ortaöğretim sonrası bırakanların tamamını da daha iyi bir şekilde tanımlamıştır.

"Çocuklar ve ergenlerde duygusal zeka, duygu ve problem davranışlar" başlıklı bildiride, çocuklarda içsel ve dışsal davranış problemleri ve çocuğun duygusal zekası arasındaki ilişki kadar, aile ve çocuğun duygusal zekası arasındaki ilişki de Bar-On EQ-i kullanılarak incelenmiştir. Baba ve annenin duygusal zeka düzeyi anlamlı düzeyde ilişkilidir. Çocuklarda duygusal zeka, içsel ve dışsal davranış problemlerinin güçlü bir hafifleticisi olarak görülmüştür (Reker ve Parker, 1999).

Öğrencilerde duygusal zeka ve kişilerarası yeterliliklerini değerlendirmesi ile ilgili araştırmada, bir kişilerarası davranış dersine kayıtlı olmanın duygusal zeka ve kişilerarası yeterliğin artmasına neden olup olmadığı araştırılmıştır. Twenty Georgia Devlet Üniversitesi'nde, Kişilerarası Davranış Psikolojisi dersine kayıtlı lisans öğrencileri, dersin başlangıcında ve

sonunda Bar-On EQ-i duygusal zeka ve kişilerarası yeterlilik anketini (ICQ) tamamlamışlardır. EQ-i'yi tamamlayan 9 ve ICQ'yu tamamlayan 6 bireyden oluşan kontrol grubu ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Sonuçlar dersin deney grubunun öntest ve sontestte kişilerarası yeterlilikleri geliştirdiği yönünde ölçümleri olmasına rağmen, duygusal zeka üzerinde etkisinin olmadığını göstermiştir (Clance ve diğerleri, 1999).

Allen (2000) tarafından yapılan, "çocuklarda duygusal zekanın araştırılması; bilişsel zeka ile duygusal zekanın ilişkisinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, 9-12 yaşlarındaki 60 çocuk üzerinde bilişsel ve duygusal zeka arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla iki farklı ölçek ve alt ölçekleri kullanılmıştır. Genel duygusal zeka ile toplam bilişsel zeka, genel duygusal zeka ile bilişsel zeka performansı, genel duygusal zeka ile resim düzenleme alt test puanı, genel duygusal zeka ile karşılaştırmalı alt testlerin puanları arasında küçük anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur. Bu durum duygusal zeka ile bilişsel zeka arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır, şeklinde yorumlanmakta birlikte ilişki, zekanın farklı iki türünün ölçümünün değerlendirilmesi olarak küçüktür.

Corso (2001) "ergenlerde duygusal zeka; yeteneklilik ile nasıl ilişkilidir?" konulu yüksek lisans tezinde, ergenlerde duygusal zeka ve yeteneklilik arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Katılanlar (N=100) Western Kentucky Üniversitesinde yaz okulu programında sözel ve matematiksel olarak yetenekli kabul edilen 12-16 yaşları arasındaki öğrencilerdir. Öğrenciler EQ-i YV (gençler için duygusal zeka envanteri) testini tamamladılar ve alleleri olan 7li Likert ölçeğinde duygusal zekanın beş alanında değerlendirdiler. Yetenekli öğrenciler, aynı yaşta yetenekli olmayanlardan toplam duygusal zeka, uyumlu olma ve stres yönetiminde anlamlı olarak daha yüksek düzeyde puan almışlardır.

Herring (2001), çocuklarda sosyal ve duygusal zeka arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde, 9-12 yaşlarındaki 59 öğrenciye bir sosyal yeterlilik ölçeği ve EQ-1 YV duygusal zeka ölçeğini uygulamıştır. Sonuçta duygusal zeka ile sosyal yeterliliğin güçlü düzeyde (.73) ilişkili olduğu bulunmuştur.

Kaplan (2002), "duyguların eğitimi: okul öncesi çocuklarını öğretmenleri ve bakıcılarının duygusal zeka eğitimi" konulu tez çalışmasında, okul öncesi ve ilköğretimde duygusal zeka gelişimi üzerine psiko-egitsel yetiştirme programının etkilerini değerlendirmektedir. Duygusal zeka kuramcıları, yetişkin eğitimi ve işyerinde değerlendirilmenin pratik sonuçlarını uygulamışlardır. Çalışma, ABD'ye yeni gelen ve kreş ve okulda çocuk bakım işleriyle uğraşacak olan, sınırlı eğitime sahip 17 İspanyol kadını üzerinde yürütülmüştür. Çoğunluğu İspanyolca konuşan bu kadınlar 60 saatlik "okul öncesi eğitiminde bakım huzuru" konulu kursa alınmışlardır. Durumu ortaya koyabilmek için duyguları algılama, anlama ve yönetme yeterliğini geliştirmek ve çocuklarla başarılı bir şekilde sosyal-duygusal öğrenme programını uygulamak için tasarlanmıştır. Duygusal zeka yetenek testleri, performans gözlemleri ve kendi kendini değerlendirme ölçümleri gibi çoklu nicel ve nitel değerlendirmeler kullanılmıştır. Bulgular, katılanların duygusal zekası program öncesinde zayıf olmasına karşın, Çocuklarla "huzurlu sınıf" programı yürütülerek yapılan yetiştirme sonrasında anlamlı bir şekilde geliştiğini göstermektedir.

Bacı (2001), "İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zeka becerilerini kullanabilme düzeyleri konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri" konulu yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zeka becerilerini kullanma düzeylerini kendilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Şanlıurfa il merkezinde görev yapan 909 ilköğretim okulu öğretmeni ve bu okulların 45

yöneticisinden oluşmaktadır. Duygusal zekanın kendi duygularının farkında olma, anlama ve kontrol edebilme, başkalarının duygularını anlama ve yönetebilme olmak üzere beş boyutuna göre yöneticilerin tümü için "her zaman" bu özellikleri gösterdiklerini söylerken, öğretmenler yöneticilerin "bazen" düzeyinde bu özellikleri gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu durumu araştırmacı, yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu şeklinde değerlendirerek, her iki grubunda duygusal zeka becerilerini sergilemede pek de başarılı sayılmayacaklarını, sonuç olarak bu konuda eğitim almalarının gerekli olabileceğini ifade etmektedir.

Bülbüloğlu (2001), "duygusal zekanın liderlik üzerine etkileri ve bir saha araştırması" adlı yüksek lisans tezi ile, Trabzon ilinde hizmet veren en yüksek kapasiteli işletmenin 12 yöneticisi ve 120 çalışanından oluşan çalışma evreni üzerinde yaptığı çalışmada, yöneticilerin kendi değerlendirmelerine göre duygusal zeka bileşenlerinin farkında oldukları, ancak çalışanların onları değerlendirmesinde yeterli düzeyde başarıya sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubuna uygulanan anket formları duygusal zekanın beş bileşenini oluşturan özbilinç, özdenetim, empati, motivasyon ve sosyal becerilere göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. İşletmedeki liderlerin duygusal zekanın beş bileşeninin farkında olduklarını, ancak bunları uygulama aşamasında sorun yaşadığı ve liderlerin başarılı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Acar (2001), "Duygusal zeka yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi; Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması" konulu doktora tezinde, yöneticilerin duygusal zekaları ile liderlik davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Duygusal zekanın boyutları kişisel yetenekler, kişilerarası yetenekler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu olarak belirlenmiştir. Liderlik davranışları da insana ve göreve yönelik olma şeklinde sınıflanmıştır.

Araştırmaya katılan 181 yöneticiden duygusal zeka ve liderlik davranışlarına ilişkin ölçme araçlarını doldurmaları istenmiştir. Elde edilen bilgilerin analizi sonucunda yöneticilerin duygusal zeka ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunurken göreve yönelik liderlik davranışı ile herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Kişisel yetenekler, kişilerarası yetenekler, uyumluluk ve genel ruh durumu boyutları yine liderlikte pozitif yönde ilişkiliken, uyumluluk ve genel ruh durumu boyutları yine göreve yönelik liderlik davranışı ile ilişkili bulunmuştur. Bunların yanısıra streste başa çıkma boyutu her iki liderlik davranışı ile de ilişkili bulunamamıştır.

Ergin (2000), "Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyi ve onaltı kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir araştırma" konulu yüksek lisans tezinde, üniversite öğrencilerini sayısal puanla giren ve sözel puanla giren öğrenciler ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemiştir. Duygulan yönetme ve kendini motive etme erkeklerde yüksek, empati ise kızlarda yüksek bulunmuştur. Duygulan yönetme, kendini motive etmede sayısal öğrenciler, ilişkileri kontrol etmede ise sözel öğrenciler daha başarılıdır. Duygulanın farkında olma ve empatik olma özellikleri açısından bölümler arası bir fark bulunamamıştır. Sonuçta duygusal zeka olarak tanımlanan özelliklerin büyük bölümünün kişilik özellikleriyle benzer olduğu belirlenmiştir.

Erginsoy (2002), "duygusal zeka ve kişilerarası ilişki tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu yüksek lisans tezinde üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzları arasındaki bağı incelemeyi amaç edinmiştir. 439 öğrenci üzerinde uygulanan anket sonucunda, duygusal zeka ile kişilerarası ilişki tarzları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuçta eğitimin, sistem olarak tüm süreçlerinde öğrencilerin gelişiminde duygusal zekanın önemli bir etken olarak geliştirilmesini gözardı etmemelidir, önerisinde bulunmaktadır.

Yine konuyla ilgili Çakar (2002), tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, duygusal zekanın dönüşümcü liderlik davranışı üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 106 yönetici ve 32 öğretmen üyesi ile yürütülmüştür. Sonuçta duygusal zekanın boyutları ile dönüşümcü liderlik arasında olumlu bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle sosyal becerilerin dönüşümcü liderlik davranışı boyutlarına etkisinin büyük olduğu görülmüştür. Sonuçta yönetici veya üniversite öğretmen üyesi olmaya göre ve işe göre deneklerin duygusal zekası ve bunun dönüşümcü liderliğe etkisi değişmektedir. Öğretim üyelerinde kendi duygularının farkında olma ve empatinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Durumlu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Durumlu öğrenme ile ilgili kaynaklar ve özellikle bilimsel araştırma raporlarının sayısı oldukça fazladır. Bu araştırmalardan belli başlıları ve özellikle bilişsel çarıklıkla ilgili olanları yabancı literatürden incelenerek özetlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca Türkçe literatürde doğrudan bu konuyu ele alan hemen hemen bütün tezlerde bu bölümde sunulmuştur.

Ataizi (1999), bilgisayar destekli durumlu öğrenmede bilişsel biçim ve içeriğin gerçeklik düzeyinin sorun çözme becerilerinin gelişimine etkisini konu almıştır. Öğrenciler bilgisayar destekli durumlu öğrenme etkinliklerini kullanmaya yönelmenin öğrenci başarısı, güven ve tutumuna olumlu katkı sağladığı için etkili, içeriğin gerçeklik düzeyine göre farklılaşmakla birlikte, öğretime ek zaman gerektirmemesi nedeniyle verimli, öğrencilerin tutumlarını ve başarılarına ilişkin güvenlerine olumlu yönde katkı getirdiği için etkili olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu özellikleri ile durumlu öğrenmenin örgün öğretim uygulamaları için yararlı ve kullanışlı bir yaklaşım olduğu belirtilerek önerilmiştir.

Gökdaş (2003), "bilgisayar ve sınıf ortamına dayalı durumlu öğrenmenin öğrenci başansı, tutum ve transfere etkisi" konulu doktora çalışmasını, Ankara ve Gazi üniversitelerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerinden oluşan 48 öğrenci üzerinde öntest sontest kontrol gruplu modelde yürütmüştür. Durumlu öğrenme yaklaşımının kullanıldığı ortamlar, bu ortamın öğrenme üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışması sonucunda, hem bilgisayarlı hem de sınıf ortamında durumlu öğrenmenin uygulanmasının öğrenci başansını artırdığını bulmuştur. Ayrıca bu başanın durumlu öğrenmenin sınıf ortamında uygulandığı grupta başanın daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın önerilerinde, konu edilen ortam türü ile farklı ortam türleri karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmalar yapılması, uygulama sonuçlarını da gözler önüne seren nitel araştırmalar ve farklı öğretim kademeleri grupları üzerinde de tekrarlanmasını sağlayan araştırmaların yapılması gerekliliğine yer verilmiştir.

Hill (1998), gerçek dünya problemlerini çözmek için istatistiksel tümevanımı kullanan öğrenciler üzerinde durumlu ve soyut öğrenme ve transferi sağlamak için öğretmenin etkilerini konu alan bir tez çalışması yürütmüştür. Araştırmada, kullanıldığı bağlamdan soyutlanan öğretimden daha çok, durumlu öğrenme ile bilginin kullanılarak üretilip üretilmediği araştırılmıştır. Bu iddiayı test etmek için 194 yedinci sınıf öğrencisinin yarısına durumlu öğrenme, diğer yarısına ise soyut öğrenmeye dayalı olarak tümevanım konusunda öğretim verilmiştir. Ayrıca ek bir faktör olarak transferin öğretimi de araştırılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin yarısı gerçek dünya durumlarında öğrenmeyi nasıl kullanacaklarına ilişkin eğitime alınmıştır. Araştırma sonuçları, verilen öğretimin hemen ardından yapılan ölçümlerde durumlu öğrenme lehine farkın anlamlı olduğunu göstermekteyken, iki hafta sonra yapılan transferde anlamlı fark bulunamamıştır. 194 öğrenciden sadece ikisi gerçek dünya problemde,

tümevarım hakkında öğrendiklerini kullanabilmişlerdir. Bu durum araştırmacı tarafından, soyut öğretimden çok durumlu öğrenmeyi savunan durumu bilişçilerin köklasının desteklenemediği şeklinde yorumlanmıştır.

Wolfe (1999), nitel yöntemlerle yürüttüğü çalışmasında, durumu öğrenmenin bakışından, ikinci dil olarak İngilizce'nin öğrenildiği sınıflardaki etkinlikleri incelemiştir. Araştırma, durumlu öğrenme alanında okulsuz toplumlarda öğrenme hakkında teorik olarak yazılanların önemli bir kısmıyla oluşturulmuştur. İkinci dil öğretim sınıflarında durumu öğrenme kuramının sınırı sayıda araştırılmış olması bu çalışmanın gerekliliği olarak görülmüştür. Katılımcılar, Southwest'te büyük bir şehir okulunda ikinci dil sınıfı olarak İngilizcenin dört ay boyunca verildiği dersler izlenmiştir. Bu çalışma çoklu veri kaynakları içermektedir; durumlu öğrenme kuramı hakkında kitaplar ve makalelerin tümü, derslere katılan öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimlerde görsel ve işitsel kayıtlarla, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler. Araştırma sonucunda, sınıf içine, dışındaki uygulama toplumundan yardım istemede öğretmenin gücü, "anahtar olma" rolünü içeren durumlu öğrenme kuramından yola çıkarak yeniden kuram oluşturma gerekliliği, dışındaki uygulama toplumuyla ilgili otantik uygulama içinde öğrenciler için yarattıkları sık sık değişen eylemlerle öğrenci düşüncesinin gelişimini anlama ve öğrenme kuramlarında öğretmen ve öğrencilerin bireysel hikayelerini gözönüne almanın önemi, ortaya çıkmıştır.

Jonick (1998) öğretme ve öğrenmede bilişsel gerçeklik modeline dayalı olarak ortaöğretim sonrası muhasebe öğrencileri için durumlu bir benzeşim ortamında, iş dünyası tarafından aranan beceri ve kalitede öğrencileri daha iyi geliştirmek ve kolej sınıfında öğrenme düzeyini geliştirmek için bir strateji tasarlamayı amaçlamıştır. Araştırma uygulama toplumunda ve otantik etkinlikler aracılığıyla en etkili bir şekilde öğrenmenin meydana geldiği pozisyonlardan oluşan durumlu biliş teorisinde yürütülmüştür. Araştırmanın

ait amaçları; bilişsel çarklık modeline dayalı tasarlanan ve durumlu öğrenme kuramının pratik bir uygulaması olarak muhasebeye giriş dersi için bir benzeşim geliştirmek, geçerlik ve güvenilirlik için uygulamayı test etmek, gelecek katılımcılar için, ürünü artıracak değişim için, gözlem uygulama ve ilişkileri gözönünde bulundurmada uygulama alanını test etmek ve son olarak öğrenci başarı puanlarında durumlu öğrenme kuramının bir uygulama ile etkisini değerlendirmektir. Benzeşimin beklenen etkililik ve kalitede olması için muhasebe alanında uzman eğitimcilere inceletilmiştir. Verilerin toplanmasında nicel ve nitel yöntemler izlenmiştir. Ürün, süreç ve katılımcılar hakkında bilgi toplanmaya çalışılmıştır. Benzeşim sürecinin bir sonucu olarak öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla bir test uygulanmış ve aynı zamanda öğrencilerden bakış açılarını görebilmek için bir geribildirim aracı da verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, muhasebe ilkelerini öğretmek ve öğrenmek için iş benzeşimlerinin etkili olduğu ve öğrencilerin de bu durumu aynı şekilde algıladıkları belirtilmiştir. Araştırmacı, bu durumun gelecekte benzer konular için benzer benzeşimlerin geliştirilmesini desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Launspach (1998), araştırmasında, kompozisyon öğrencilerinin öğrenmesinde, konuşma analizi ve Lave ve Wenger'ın (1991) durumlu öğrenme modelinde etkileşimli stratejilerin oynadığı rolü incelemiştir. Araştırma sonuçları, sorular ve etkileşimli stratejileri, öğrencilerin öğrenme sürecinde kullanımının katkı sağladığını göstermektedir. İlk önce grup lideri konuşma ve yazma sürecinde bu modeli kullanmıştır. İkinci olarak, bu etkileşimli uygulamalar, tartışmaya katılımda öğrenciyi teşvik ederek, cesaretlendirir ve etkili katılım ise öğrenmeyi kolaylaştırır. Üçüncü olarak, bu etkileşimli uygulamalara katılma, konuşma sayesinde yazma süreçlerinin farklı bölümlerinin yeni anlamlarda yapılandırılmasında öğrencilere imkan verir. Dördüncü olarak, dönem boyunca bu stratejileri kullanmak, kazanım

süreçlerine gerekli girdinin kalitesini artırır, şeklinde araştırma sonuçları sistematize edilmiştir.

Yukarıda özetlenen duygusal zeka ile ilgili araştırmaları hemen hemen hepsinde duygusal zekanın insanın diğer beceri ve yetenekleri ile doğrudan ilişkili olduğu ve yaşamının her aşamasında sahip olması gereken nitelikler olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak duygusal zekanın kişilik özellikleriyle de doğrusal ilişkisinin bulunması kiminin sonucu, kiminin ise nedeni olması ve sonuçta insanın gelişmesi, sahip olması gereken en önemli yeterlilikler arasında bulunması dolayısıyla eğitim alanında çalışanların bu konuyu ihmal etmemeleri gereği vurgulanmaktadır.

Durumlu öğrenmeyle ilgili olarak yer verilen araştırma özetlerinde ise genel olarak durumlu öğrenmenin etkili bir öğrenme sağladığı, özellikle farklı uygulama ve deneyimlere ortam yarattığı belirtilmektedir. Ayrıca durumlu öğrenmenin yanı sıra öğrenmenin transferi üzerinde de durulmuş, ancak bu konuda araştırmaları birbirinden tamamen farklı sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Bazı araştırmalar alanla ilgili daha çok çalışma yapılması gereğini vurgulamaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, değişkenler, çalışma grubu, veri toplama araçları ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi, durumlu öğrenme uygulamaları ile verilerin çözümü ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırma, tek gruplu öntest sontest (kontrol grupsuz) deneme öncesi modelinde yürütülmüştür. Bu model tüm deneme öncesi modelleri gibi, konuyla ilgili çalışmaların sınırlı olduğu alanlarda, gerçek ve yarı deneysel modellerin daha iyi anlaşılmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Karasar, 1991). Araştırma deseninin şematik görünümü aşağıdadır.

G1	O1	X	O2
Tek gruplu	Öntest	DÖ dayalı DZ	Sontest

Değişkenler

Araştırmanın bağımsız değişkeni, durumlu öğrenme yöntemi, bağımlı değişkenleri ise duygusal zeka yeterlilikleri olarak, öz farkındalık, özdenetim-motivasyon (kendi duygularının farkında olma ve bunları kontrol ederek yönlendirebilme ve harekete geçirme), empati (başkalarının duygularını anlama) ve sosyal ilişki yeterlilikleri, transfer becerileridir. Çalışmada ek olarak cinsiyet ile duygusal zeka arasındaki ilişkiye de bakılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma denekleri, Gazi Üniversitesi Vakfı İlköğretim okulu yedinci sınıfında 2002-2003 öğretim yılında öğrenim gören 24 öğrenciden oluşmaktadır. Deneklerin tümü araştırma modeline göre tek grup olarak oluşturulmuştur. Bu öğrencilerin 16'sı erkek, 8'i kızdır. Deneklere araştırma verilerinin analizi ve yorumlanmasında herhangi bir yanlılık olmaması ve onların özel yaşamlarının herhangi bir şekilde etkilenmemesi amacıyla kod adlar verilmiştir. Burada deneklerin sadece cinsiyetlerini belirten isimler kullanılmıştır. İsimlerin seçiminde araştırmacı tarafından yanlılığı sağlamak üzere bir grup araştırmacıdan isimler yazması istenmiş, bunlar cinsiyete göre sınıflandırılmış ve önceden verilen numaralara rasgele çekilerek isimler yazılmıştır. Ayrıca okul yönetiminin yardımıyla, öğrenciler hakkında kişisel bilgilere ulaşılmış ve bu bilgiler ışığında deneklerin cinsiyetlerine göre anne babalarının eğitim durumları ve aylık gelirlerine ilişkin bilgilere, çalışma grubu hakkında benzer çalışma yapacaklar için tanımlayıcı olması amacıyla bir bilgi olarak yer verilmiştir. Araştırmaya katılan deneklerin anne babalarının eğitim durumlarına ilişkin veriler Çizelge-5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Anne ve Babaların Eğitim Durumlarına İlişkin Dağılım

	Eğitim Durumu	Anne		Baba	
		f	%	f	%
Kız	İlkokul	—	—	—	—
	Ortaokul	2	25	—	—
	Lise	1	12,5	2	25
	Lisans/Lisansüstü	5	62,5	6	75
	Toplam	8	30	8	30
Erkek	İlkokul	2	12,5	—	—
	Ortaokul	2	12,5	1	6,25
	Lise	7	43,7	7	43,7
	Lisans/Lisansüstü	5	31,2	8	50
	Toplam	16	70	16	70
	Genel Toplam	24	100	24	100

Çizelge 5'e göre kız öğrencilerin annelerinin % 25'i ortaokul, %12.5'i lise ve %62.5'i lisans ve lisansüstü mezunu, babalarının ise %25'i lise, %75'i lisans ve lisans üstü mezunudur. Benzer şekilde erkek öğrencilerin annelerinin %12.5'i ilkokul, %12.5'i ortaokul, %43.75'i lise ve % 31.25'i lisans ve lisans üstü mezunu, babalarının %6.25'i ortaokul, % 43.75'i lise ve %50'si lisans ve lisans üstü mezunudur.

Deneklerin ailelerinin ortalama aylık gelirlerinin %29.1'inin 1.5 milyar, %70.8'nin ise üstü olduğu saptanmıştır. Bu durum özel bir öğretim kurumu için olağan olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri Toplama Araçları ve Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi

Araştırma verilerini toplamak amacıyla; öğrencilerin kendilerinin duygusal zeka yeterliliklerine ilişkin değerlendirmelerini toplamak için duygusal zeka yeterlilik ölçeği, öğrencilerinin duygusal zeka yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin her bir öğrenci için gözlemlerine dayanan gözlem formu, öğrencilerin duygusal zeka yeterlilik etkinlikleri sonrasında, bu etkinliklerde geliştirdikleri yeterlilikleri transfer etme becerilerini ölçmek üzere yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Ayrıca öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini saptamak için yapılandırılmamış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Durumlu öğrenme uygulamalarında kullanılmak üzere bazı materyallerin hazırlanmasına ilişkin aşamalar açıklanmıştır.

DZYÖ- Duygusal Zeka Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi

Deneklerin duygusal zeka yeterliliklerine sahip olup olmadıklarını belirlemek üzere öz farkındalık, özdenetim ve motivasyon, empati ve sosyal ilişkiler yeterliliklerini kapsayan duygusal zeka yeterlilik ölçeği (DZYÖ) geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde deney grubunun özellikleriyle benzerlik gösteren bir gruba öncelikle duygularını anlatan kompozisyon yazmaları istenmiş, ardından bu kompozisyonlar analiz edilerek davranışlar belirlenmiş ve uzman görüşleriyle seçilen maddelerden yeniden bir pilot uygulama (ön deneme) yapılmak üzere gruba dağıtılmıştır. Bu uzman grup konu alanıyla ilgili çalışmalar, eğitimleri ve/veya uygulamaya yönelik deneyimli, fiilen öğretim elemanı olan altı uzmandan (uzmanların her biri üniversite öğretim elemanı olup, rehber öğretmen doktora öğrencisidir) oluşmaktadır. Bu uzmanlardan (iki eğitim psikoloğu, iki iletişim bilimleri uzmanı, eğitim yönetimi uzmanı ve rehber öğretmen) derlenen görüş ve değerlendirmelerden hareketle ölçek maddeleri oluşturulmuş, dil ile ilgili düzeltmeler için Türk Dil ve Edebiyatı konusunda uzman öğretim elemanları ve yüksek lisans öğrencilerinden (Gazi Üniversitesi) yardım alınmıştır.

Uzmanlardan ifadelerin kapsamının yeterli olup olmadığı, yetersiz bulunanlara yeni ifadelerin eklenmesi ve ifadelerin yetersiz olduğu cümlelerde ise alternatiflerinin yazılması istenmiştir. Cümlelere yönelik tepkilerin belirtildiği ölçek, 5'li Likert türünde yapılandırılmıştır. Ölçekte her maddenin karşısında o davranışla ilgili olarak olumsuz cümleler 1'den 5'e doğru, olumlu cümlelerde de 5'den 1'e doğru "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "hiç katılmıyorum" şeklinde puanlanmıştır. Ön deneme için iki ilköğretim okulunun, çalışma grubuyla aynı yaş ve sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 106 öğrenciye (150 öğrenciye uygulanmış bunlardan geçerli olmayan 44 form değerlendirme dışı bırakılmıştır) geliştirilen araç (48 ifade) uygulanmıştır. Ön denemeden elde edilen veriler kullanılarak ölçeklerin yapı geçerlikleri faktör

analizi ile incelenmiştir. Aynı zamanda kapsam geçerliği için ifadelerin, faktörlerin içeriğini tanımlayıp tanımlamadığı, yetersiz olanlarda yeniden düzeltmelerin yapılmasında uzman görüşleri doğrultusunda düzenleme yapılmıştır. Ölçekte faktör analizi ve güvenilirlik ölçüm sonuçlarına göre bazı maddeler atılmış ve her düzeltmenin ardından yeniden ön deneme yapılarak, en son 35 ifadeden oluşan duygusal zeka yeterlilikleri değerlendirme formuna dönüştürülmüştür. Ölçeğin faktör madde analizi sonuçları Çizelge 7’de verilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre dört faktörde toplanan maddelerin kendi faktörlerindeki yük değerleri .40 ile .71 arasında değişmekte olup, dört faktörün açıkladıkları toplam varyans %37.84’tür. Madde-faktör toplam korelasyonları ise .22 ile .59 arasında değişmektedir.

Duygusal Zeka Yeterlilik Ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı empati faktörü için .77, sosyal ilişki faktörü için .73, özdenetim/motivasyon faktörü için .68 ve öz farkındalık faktörü için .68’dir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır (Çizelge 6).

Çizelge 6. DZYÖ Faktör Analizi Sonuçlarına Göre Faktörlerin Açıklanan Varyansı ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktör	Açıklanan Varyans (%)	Alpha
Empati	11.02	.77
Sosyal İlişki	10.04	.72
Özdenetim/Motivasyon	9.03	.68
Öz farkındalık	7.75	.68
Toplam	37.84	.78

Çizelge 7. DZYÖ Faktör Analizi Sonuçları

Madde no	Döndürülmüş Faktör Yük Dağılımı				Faktör- Madde Korelasyonu
	I	II	III	IV	
1. Empati					
21	.45	.07	.18	.10	.38
35	.52	.04	.36	.00	.38
41	.53	.37	-.14	.20	.40
30	.53	.11	-.13	.08	.44
32	.59	-.04	-.14	.08	.49
31	.61	.16	.04	.22	.57
43	.63	-.12	-.11	.01	.47
45	.66	.06	-.06	-.14	.46
47	.71	-.04	.29	-.06	.57
2. Sosyal İlişki					
6	.08	.71	.09	-.06	.56
5	.02	.70	.06	-.10	.52
11	.06	.63	.17	-.03	.49
40	.05	.55	.13	.03	.45
9	-.01	.51	.09	-.04	.37
2	.14	.49	.05	.05	.37
27	-.02	.43	.35	-.03	.38
23	.05	.42	.04	.04	.31
28	.04	.42	-.18	.30	.22
3. Özdenetim/Motivasyon					
48	.36	.19	.64	-.22	.59
46	-.04	-.02	.63	-.00	.32
25	-.01	.02	.59	-.00	.41
14	-.19	.24	.55	.01	.43
33	.33	.03	.54	.01	.41
26	.07	.24	.50	.00	.41
24	.20	.32	.41	.02	.36
15	-.14	.11	.41	.15	.29
4. Özforandalık					
8	-.02	-.17	.25	.68	.43
13	.19	.09	.20	.56	.48
37	.14	-.20	.05	.55	.37
19	-.02	.26	-.05	.52	.33
18	.40	.11	-.01	.50	.42
17	.19	.06	.22	.47	.35
42	.09	-.04	-.18	.44	.28
44	-.12	.08	-.14	.42	.23
4	-.11	.30	-.04	.40	.27

Öğretmen Gözlem Formu

Öğrencilerin duygusal zeka yeterliğine ilişkin, öğretmenlerin gözlemlerini belirttikleri ölçek; duygusal zeka yeterlilik ölçeğinin ifadelerinin sadece üçüncü tekil kişi şeklinde değiştirilmesiyle öğretmen gözlem formu olarak kullanılmıştır (Ek-4). Aynı uzman grubu her bir ifadeyi okuyarak aralarında anlam kayması olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Sonuçta, öğretmen ve öğrenci formlarının aynı kapsamda olduğu, uzmanların görüşleriyle de desteklenerek uygulanmıştır.

Öğretmen Görüşleri Formu

Öğrencilerin duygusal zeka yeterliliklerini geliştirme etkinlikleri sonrasında, başka ortam ve durumlara da transfer edip edemediklerini belirlemek üzere öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur (Ek-5). Öğretmenlere daha önce kullandıkları gözlem formu ve verilen eğitim dikkate alınarak, ana başlıklardan oluşan yeni yapılandırılmış bir görüşme formu sunulmuştur. Bu form ölçeğin faktörlerinin ana ve alt başlıklarını sırasıyla içeren, görüşme süresince görüşlerin belirtileceği gerçeği belirlemek üzere düzenlenmiştir. Bunların yanı sıra öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri uygulama sonrasında yapılandırılmamış görüşme tekniğiyle alınmıştır.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Belirlenmesi

DZYÖ ve veri toplama araçları geliştirildikten sonra, durumlu öğrenme etkinlikleri öncesi, sırası ve sonrasında çalışmada rol alacak öğretmenlerin belirlenebilmesi için öncelikle okul yönetiminin görüşleri ve programından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenler odasında çalışma grubunun derslerine daha önce girmiş, öğrencileri tanıyan ve öğretim döneminde de girecek olan öğretmenlerde bireysel görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin

belirlenmesinde öğrencileri daha önceden tanıyan, ders saatleri bakımından en fazla zaman geçirebilen, duygusal zeka yeterlilikleri konusuna sempathyyle bakan ve öğrencileri ile etkileşimi daha fazla olan, gönüllü öğretmenler tercih edilmiştir. Sonuçta Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Bilgisi ve Bilgisayar Dersi Öğretmenleri ve rehber öğretmen çalışmaya katabileceklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlere çalışmanın amacı, kapsamı, yöntemi (durumlu öğrenmenin uygulanmasında nelerin temel alındığı ve nasıl bir uygulama yapılacağı), onlardan beklenenler ve duygusal zeka yeterlilikleri konusunda bilgi verilen iki haftalık toplam dört saatten oluşan ön eğitim verilmiştir. Öğretmenler, okulları çoklu zeka eğitimi programını uygulayan bir okul olduğundan, konuyla ilgili ciddi bilgi ve donanıma sahiptirler. Ayrıca araştırma geliştirmeye açık, yardımlaşma ve işbirliği becerileri olan öğretmenlerdir.

DeneySEL İşLEM Öncesi Hazırlık ve Süre

Öğretmenlere uygulama öncesinde duygusal zeka kavramı ve neden ihtiyaç duyulduğu, araştırmanın amacı, duygusal zeka yeterliliklerinin kapsamı ve durumlu öğrenme uygulamaları hakkında bilgi ve araştırmacının onlardan beklentileri sunulmuş ve ortak dil oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu yetiştirme çalışmaları uygulama döneminden önce yaklaşık iki haftalık bir periyotta yapılmıştır.

Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve ön hazırlık çalışmaları, öğretim yılının ilk yarısının sonlarında tamamlanmış ve ikinci dönem öğretmenlere verilen öğrendi gözlem formlarını (deney öncesi), her bir öğrenciyi gözleyerek doldurmaları istenmiştir. Bu çalışma için iki hafta verilmesine karşın, ancak üç haftada tam dönüş sağlanabilmiştir. Öğretmenlere aynı formlar sekiz hafta sonra uygulama sonrasında da verilmiş, yine aynı şekilde aradaki farkları da dikkate alarak gözlem sonuçlarına göre formu her bir öğrenciyeye yönelik olarak doldurmaları

istenmiştir. Bu çalışma sonucu da yaklaşık üç haftalık bir sürede tamamlanmıştır. Araştırmanın toplam uygulama süresi onaltı haftadır.

Öğretmenlerin öğrencileri gözetlediği ilk üç haftalık dönemde araştırmacı öğrencilerin sınıflarında ders izlemiş, onlarla iletişim kurarak araştırma ve onlardan beklenenler hakkında bilgi vermiş ve ardından öğrencilere duygusal zeka yeterlilik ölçeğini uygulamıştır. Bu ölçek, sekiz hafta sonra yeniden uygulanmıştır.

Öğrencilerin duygusal zeka yeterliliklerini transfer etme düzeylerini belirleyebilmek üzere, öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bu işlem, uygulama tamamlandıktan iki hafta sonra, durumu öğrenme etkinlikleri sonrasında öğrendiklerini farklı sınıf içi veya okul içi etkinliklerde kullanıp kullanamadıklarını değerlendirmek üzere yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri de, uygulama sonrasında üç günlük bir süre içinde 7-8 kişilik gruplarla yapılan yapılandırılmamış görüşme şeklinde toplanmıştır.

Durumlu Öğrenme Uygulamaları

Öğretim Materyalleri ve Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi

Duygusal zeka yeterliliklerinin öğretimi için geliştirilen durumlu öğrenme ortamı, Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ders programının içeriğinin ana çerçevesine bağlı olarak hazırlanmıştır. Buna göre; ilköğretim ikinci kademede kişisel-sosyal gelişim alanında öğrencilere, bireyin kendini anlama ve değerlendirmesi, başkalarını anlama ve kabul etmesi, ev ve toplumun bir parçası olma ve karar verme, amaç belirleme ve yürütme yeterliliklerinin kazandırılması rehberlik programları içinde tanımlanmaktadır (Yeşilyaprak, 2003). Duygusal zeka yeterliliklerinin geliştirilmesi, yukarıda sözü edilen yeterlilikler kapsamında yer almaktadır. Bu amaçla empati, sosyal ilişki, özdenetim/motivasyon ve

özfarkındalık ana başlıkları altında; duyguları tanıma, duygusal ifadeleri beden dilinden okuyabilme, duyguları ifade edebilme, başkasının duygularını anlama, sorumluluk alma, yardımseverlik, kendi başına karar verme, geleceğe yönelik hedef geliştirme, kendi duygularını kontrol edebilme (öfke, kıskançlık v.b. kontrolü), duygularını yönlendirebilme, iyi ilişkiler kurma, işbirliği, grup çalışması ile kendine güven ve güvenilir olma gibi niteliklerin kazandırılması amacıyla durumu öğrenmenin bilişsel çaklık stratejisine dayalı olarak durumlar belirlenmiştir.

1. Durumların Belirlenmesi

Deneklerin üzerinde çalışacakları durumların belirlenebilmesi için öncelikle duygusal zeka yeterlilikleri; empati, sosyal ilişki, özdenetim/motivasyon ve öz-farkındalığın herbirine yönelik olarak hedef kitlelerin gelişim özellikleri tespit edilmiştir. Buna göre uygun olabilecek durumların belirlenmesi amacıyla, duygusal zeka, gelişim ve öğrenme konularında uzman üç araştırmacı ve iletişim konusunda uzman bir araştırmacının desteği ile konu ile ilgili filmler belirlenmiştir. Bu kapsamda çeşitli filmler izlenmiş ve içeriklerinden yedi filmi, ilgili durumların sunulmasında beklentileri karşılayabileceği düşünülmüştür. Bu filmler deneklerle aynı yaş ve öğrenim durumunda bulunan beş öğrenciye izlettirilerek, tepkileri ve böyle bir amaç için görüşleri alınmıştır. Sonuç olarak baş kahramanları deneklerle aynı yaşlarda bulunan, farklı ortamlarda geçen hikayelerden oluşan dört film üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Aynı zamanda filmler içerisinden her bir yeterliğe yönelik durumlar seçilmiş, filmler içerisindeki yerleri kaydedilmiştir. Durum olarak her bir alt yeterliğe yönelik belirlenen filmler "Küçük Ev" ve "Heidi" dizileri ile "Öğretmenim" ve "Ölü Ozanlar Derneği"dir. Bu filmlerden "Küçük Ev" üç durumla uygulamanın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. İkinci olarak "Öğretmenim" ve "Heidi" den ikiser durum üzerinde çalışılmıştır. "Ölü Ozanlar Derneği"den bir durum belirlenerek

çalışmada kullanılmıştır. Durumlar gözülmesi gereken birer sorun olarak düşünülmüştür.

Öğrenme etkinliklerinde filmdeki senaryolarda belirlenen durumların yansırı, *çoklu perspektif* sağlamak üzere çeşitli ortamlardan yararlanılmıştır. Bu amaçla Gazi Üniversitesi tiyatro grubunun desteği ile ergenlik dönemi çalışmalarında duygularını kontrol etme, başkalarının duygularını anlama, kendi kararını verebilme ve iletişim kurma konularına yönelik üç drama etkinliği öğrencilere sunulmuştur.

2.Çalışma ve Yansırı Yapraklarının Hazırlanması

Deneysel işlem süresince, öğrencilerin verilen durumlar içinde çalışmalarını kolaylaştırmak ve görevlerini yerine getirmelerini sağlamak üzere çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Sırasıyla birbirine temel oluşturan her bir yeterlilik için iki hafta ve iki çalışma yaprağı kullanılmıştır. Bu yeterliliklerin her biri bir öncekini kapsadığından farklı durumlarda aynı yeterliliklerin kullanılmasına imkan vermiş, böylece pekiştirme ve kendi içerisinde transferin oluşmasını sağlamıştır. Bu çalışma yaprakları, her konunun ardından öğrencilere benzer bir şekilde yeniden verilmiş ve bu yapraklarda diğerlerinde yer verilen konuları öğrencilerin kendi zihinlerinde yapılandırıp yapılandımadıklarını test etmek üzere yansırı yaprakları olarak tasarlanmıştır. Çalışma yapraklarının yansırı olan desteklemek üzere duyguları tanımlayan drama ve resim etkinliklerine yer verilmiştir. Çalışma ve yansırı yaprakları hazırlanırken durumu öğrenme kuramının ana öğeleri dikkate alınmış, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleriyle düzenlenerek tamamlanmıştır. Toplam sekiz çalışma yaprağı, beş yansırı yaprağı kullanılmıştır. Çalışma yapraklarının her birinde ortalama üç-dört soru bulunmaktadır. Sorular sorunun kaynağı, bu odakta bulunan kişi ve bu kişinin etrafındakilerin soruna yönelik durumlarının değerlendirilmesi, bu arada onların duygusal analizi ve siz olsaydınız etkinliği ile yeni düşüncelerin

oluşturulmasını hedefleyen adım adım yönlendirici sorulardır. Yansıma yapraklarında ise duygulan tanımlayan sorulara (boşluk doldurma gibi) yer verilmektedir. Böylece öğrencilerin öğrendiklerinin neler olduğu ve bunları nasıl kullanabileceklerini görmelerine fırsat yaratarak kendilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır.

3. Öğrenme Ortamları

Denekler deneysel işlem süresince farklı ortamlarda bulunmuşlardır. Öncelikle sınıf ortamında yürütülen çalışmalarda bir bilgisayar ve projeksiyon hazır bulundurulmuştur. Durumları izleyen öğrenciler uygulama içerisinde istedikleri zaman yeniden izleme imkânına sahiptirler. Burada tartışmalar, resim çalışmaları ve kendilerini ifade ettikleri bireysel çalışmalar yürütülmüştür.

Bazı durumlar izlenirken drama salonu kullanılmış ve o durumların ardından yapılan çalışmalardan sonra burada denekler kendileri duygulanı dramattize etme fırsatı bulmuşlardır. Yine burada da bir televizyon ve videoplayer aracılığıyla durumların sürekli izlenebilmesi mümkün olmuştur.

Filmere dayalı olarak sunulan durumların çoğunluğu bilgisayar laboratuvarında izletilmiştir. Böylece gerekli gördüklerinde bilgi yapraklarına ulaşabilmek için bilgisayarlardan yararlanmışlardır. Bunlara ek olarak tiyatro grubunun dramaları, tiyatro salonunda öğrencilere izletilmiştir. Böylece aynı durumla ilgili çeşitli ortamlardan yararlanmaları sağlanmıştır.

Deneklerin deneysel işlem süresince durumlu öğrenmenin gereği olarak gerekli bilgiye ulaşmaları desteklenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla okulun rehber öğretmenleri ile, öğrencilerin bağlam içinde gerek duydukları kılavuzluğa ulaşmaları sağlanmıştır. Bununla birlikte duygusal zeka yeterliliklerine ilişkin birer doküman verilmiş, aynı dokümanın powerpoint sunumu bilgisayar

laboratuvarına da yüklenerek, öğrencilerin bilgi yapıklarına çalışmalar sırasında bilgisayardan da ulaşmalarına imkan verilmiştir. Ayrıca öğrencilerden günlük okulda karşılaştıkları durumlara ilişkin duygularını içeren günlük tutmaları istenmiş, bu amaçla her öğrenciye birer günlük verilmiştir. Ancak öğrencilerin kişisel bilgilere günlüklerinde çok sık yer vermeleri ve bunun başkalarının okunmasını istememeleri nedeniyle araştırma verilerine dahil edilmemiştir.

4. Uygulama

DeneySEL İşlemin uygulanmasında aşağıdaki aşamalar izlenmiştir;

1. İlk konu "*öz farkındalık*" tır. Bu kavramın geliştirilmesinde "*öğretmenim*" filminden çeşitli kareler (kaybolan çocuğa ilişkin; aç çocuk yiyecekler önünden geçerken beliren durum, arkadaşları ile sınıfta kavga eden ve sınıfta gülünç duruma düşen çocuk gibi...) ile "*Heidi*" dizisinden Clara'nın ailesinin Heidi'ye karşı davranışlarına ilişkin durumlar kullanılmıştır. Her biri birer hafta arayla ancak aynı aşamalarda işlenmiştir. Öğrencilere bu filmlerde her bir karedeki insanın beden dilinden yaşadıkları duyguları tanımlamaları ve her bir karakter açısından kendilerinin neler hissettiklerini tartışmaları istenmiştir. Tartışmalarda çoklu perspektiften (multiple perspectives) yararlanmak için en az ikili gruplar oluşturulmaları (collaboration) sağlanmış, böylece işbirliği yapmaları teşvik edilmiştir. Bu çalışmalar senaryonun içeriği ile kendi yaşantıları arasında ilişki kurma, kahramanın rolünü benimseme ve karar verme, grup içinde rolleri değiştirerek başkalarının duygularını anlama ve filmde ortaya çıkan problemi çözmek için kendi yaklaşımlarını belirleme ve grup olarak belirledikleri yaklaşımları savunabilme etkinlikleri düzenlenmiştir (burada kahraman kim?, sorun etrafında kimler var?, sorun ne ve nasıl çözülür?, hangi rolde hangi görüşler önerilir?). Öğrencilerin bu çalışmalarını kamerayla kaydedilmiş ve araştırmacı sınıfta öğretmen-uzman kimliği ile bulunmuştur.

Öğrencilerin içsel duygularını anlama ve değerlendirmelerini sağlamak üzere durumlara yönelik ve bireylere yönelik formlar verilmiştir (çalışma yaprakları). Bunun yanısıra uzman rolüyle öğretmen tarafından önce durum tanımlanarak modelleme (modelling) ile öğrencilere nasıl yapacakları gösterilmiş ve yönlendirmelerle (coaching) gerekli olanlara destek verilmiş, uygulamaları izlenmiş, ana amaçtan (öz farkındalığı geliştirmeyi sağlayacak değerlendirme ve tartışmalara doğru yönlendirme) sapmalarını engellemek üzere ana iskele (scaffolding) tanımlanmıştır.

Öğrenciler grup içinde sorunu betimlemeye çalışırken, öğretmenden uzman olarak yardım almaları teşvik edilmiştir. Öğretmen bunu zamanla azalan bir şekilde (fading) vermiş, bir süre sonra tamamen öğrencilerin inisiyatiflerine bırakmıştır. Bu azaltma aşaması konular ilerledikçe daha belirginleşmiştir. Bu aşamalarda süreçte, öğrenciler film karesindeki her bireyi duygusal açıdan tanımlamış, bu duyguların neler olabileceğini tartışmış, kendi yaşantılarındaki en sık yaşadıkları duyguları ve bu duyguların onlarındaki etkisini tanımlamışlardır. Bu tanımlamaları onların filmdeki duyguları analiz ve kendi duygularını analiz ederek yeni bir birleşime gitmesini sağlamaktadır. Bilişsel pratik içinde bu durum eklemleme (articulation) olarak ifade edilmektedir.

Bu işlemler bütün bölümlerde tekrar edilmekle birlikte bu bölüme özgü olarak özellikle öğrencilerin her birinin işbirliği içinde, ancak "ben ne hissedirdim böyle bir durumda" sorusunu "ben olsaydım" etkinlikleri ile duygularını ve sorunlara yaklaşımlarını vurgulamışlar, arkadaşları tarafından bu duygu ve düşüncelerinin doğru veya sakıncalı yönleri tartışılarak sürekli işbirliği, eleştirel düşünme ve eleştirilere karşı kendini savunma cesareti, hoşgörülü olma, sorumluluk alma, yardımcı olma gibi duyguları yaşamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin dersteki edindiklerini içselleştirerek, yeniden yapılandırdıktan sonra ifade edebilmelerini sağlayarak, geribildirim alma ve değerlendirmelerine (yansına-reflection) imkan verilmiştir. Bu amaçla

oluşturulan yansıma sayfaları esnek yapılarıyla farklı duyguları aynı formatta belirtme fırsatı da yaratmaktadır. Örneğin, pişmanlık duygusu için tanımlama bir yansıma yaprağında oradaki duygu ifadesi kızgınlık olduğunda da kullanılabilmiş, böylece bir çalışmada herkes kendi rol ya da perspektifine göre hangi duyguları tanımlıyorsa onunla ilgili geribildirim sağlamış olmakta, aynı zamanda da bir öğrencinin aklına gelmeyen ya da tanıyamadığı duygusunu tanımasına fırsat yaratılmış olmaktadır.

2. *Özdenetim*in geliştirilmesinde, yukarıdaki sürecin aşamaları aynen takip edilmiştir. Bu yeterlilik için yine "Heidi" dizisinde "Peter'in Clara'nın arabasını uçurmadan aşağı atması" ve "Küçük Ev" dizisinden "Küçük Albert'in kasabadaki hırsızlık gibi bazı davranışlarının yarattığı sorun"un işlendiği durumlar iki hafta süreyle işlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen öncelikle durumu öğrencilere tanımlamış, (modelling) daha açıklayıcı olması için kendisi bir örnek vermiş, ardından önce bireysel olarak sorunun ne olduğu tartışılmış ve bu durumdaki insanlar ve çevrelerindeki insanların duygularının neler olduğunu tartışabilmek için işbirliği (collaboration) grupları oluşturulmuş, gruplar içerisinde rolleri dağıtmışlar ve bu rollerle göre durumu yeniden izlemişlerdir. Herkes kendi penceresinden sorunu sırayla tanımlamış, ardından roller değiştirilmiş ve bu yinelenenlerden sonra, öğretmenin desteğiyle (coaching) çözüm önerileri (çoklu perspektifler) geliştirilmiştir. Bu aşamalarda ilgili çalışma yaprakları verilmiş ve çalışmalarını bu doğrultuda sonuçlandırmaları istenmiştir. Konuların sonunda yansıma yaprakları verilmiştir.

3. *Empati* yeterliliğini geliştirme etkinlikleri de durumu öğrenmenin bilişsel çarklık stratejisinin aşamalarına dayalı olarak yürütülmüştür. Öğretmen öncelikle uzman, ardından ana iskeleyle kurarak bunu öğrencilerin yapılandırılmaları bekleyen ve gerek olduğunda rehberlik ve kolaylaştırıcılığa doğru giderek zayıflayan bir destek şeklinde rol oynamıştır. Öğrenciler ilk iki ders süresince filmi izlemişler, ardından sorunun belirlenebilmesi için durumlara

odaklanılmış ve durumlar üzerinden işbirliği gruplarının çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışmalar yaklaşık iki artı bir veya üç ders saati sürdürülmüştür. Öğrenciler bu çalışmalarında çalışma yapraklarını kullanmışlar, filmin ilgili bölümünü istediklerinde yeniden izleme imkanına sahip olmuşlar, sorularında ilgili power point sunumu, rehber uzman desteği ve çevrelerinden yararlanmaları sağlanmıştır. Empati için durum olarak, "Küçük Ev" dizisinde "gözleri görmeyen çocuk ve babası arasındaki iletişimsizlik" incelenmiş, bir sonraki hafta ise, "Ölü Ozanlar Derneği" filminde "Neef'in aktör olma tutkusu ve ailesi arasındaki durum" ele alınmıştır. Bu etkinliklerde işbirliği içinde öğrencilerin durumda sorunun ne olduğu, sorunun odağındaki kişi ve o kişinin etrafındaki etkin rollerin belirlenerek her biri yönünden teker teker düşünce ve duygularının tanımlanması istenmiştir. Bu etkinliklerde kimi zaman öğrenciler tartışmış kimi zamanda bir öğrenci diğerlerine durumu anlamadıkları için anlatan açıklayan lider öğretmen gibi olmuştur. Dolayısıyla etkinlikler ilerledikçe bir önceki etkinliğin konusunu da kapsadığından öğrenciler için daha eğlenceli olmuş kimi zaman özellikle yansıma yapraklarını doldururken de sıkıldıkları gözlenmiştir.

4. *Sosyal ilişkilerini güçlendirmek üzere*, "Charles'in yeni taşındıkları kasabaya uyumları" (Küçük Ev) durum olarak incelenmiş, izleyen hafta "Öğretmenim" filminden "küçük öğretmenin öğrencisini bulmak için gösterdiği çabalar" ile sorumluluk, geleceği planlama, kararlı olma, mücadeleye olma, kendine güven gibi bir çok yeterliği geliştirici aşamalara izin veren bu durumlar da diğer bölümlerde olduğu gibi önce öğretmenin etkin durumu ve sorunu tanımlaması ve tartışması, her rolde yeniden bununla ilgili rehberlik ve destek sağlanması sürmüştür, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklı düzeylerde desteklenmeleri sağlanmıştır. Ayrıca yansıma yaprakları öğrencilerin eklemeyi sağlayıp sağlayamadığı konusunda ip ucu verdiği için ve her konu bir diğerini kapsadığından kademeli olarak yapılandırabilmelerinde güvenilir yol göstericiler olmuştur.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmanın bağımlı değişkenleri olarak duygusal zeka yeterliliklerinin her bir faktörü (empati, sosyal ilişki, özdenetim- motivasyon ve öz farkındalık) ile cinsiyet ve transfer becerileri bakımından verilerin nasıl çözümlendiği ve nasıl yorumlandığı aşağıda açıklanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.0 Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı ile veri girişi yapılmıştır. Deneklerin duygusal zeka yeterlilik düzeylerini belirlemek üzere dört faktörlü ölçek deney öncesi ve sonrası öğrencilere uygulanmış, sonuçları ilişkili örneklem için t Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Aynı şekilde deneklerin duygusal zeka yeterliliklerine ilişkin öğretmen gözlem formları da deney öncesi ve sonrası uygulanmış, iki ölçüm arasındaki fark ilişkili örneklem için t Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın ilk alt amacının üçüncü sorusunu cevaplayabilmek üzere de öğrencilerin ve öğretmenlerin deney öncesi ve sonrası ölçümleri aynı teknikte analiz edilmiştir. Verilerin analizinin ardından Bölüm 4'te tabiolarla dört tablo üzerinden her bir faktöre göre yorumlanmasına yer verilmiştir. Alt amaçların test edilmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacına göre, deneklerin duygusal zeka yeterliliklerinin öğretmenlerin gözlem sonucu öğrencilere yönelik deney öncesi ve deney sonrası değerlendirmeleri ile öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası kendilerini değerlendirmeleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığı hem öntest hem de son test puanları arasındaki dağılımların normal olmaması nedeniyle Mann Whitney-U testi (Nonparametrik) kullanılarak test edilmiştir. Yine .05 anlamlılık düzeyine göre yorum yapılmıştır.

Çizelge-8'de öğretmenlerin öğrencilerin duygusal zeka yeterliliklerine ilişkin öntest ve sontest değerlendirmelerinin birbirleri arasındaki farka ilişkin ANOVA sonuçları verilmektedir. Böylece öğretmenlerin her bir öğrenci için yaptığı gözlemlere dayalı değerlendirmelerinde, birbirleri arasında bir uyum olup olmadığı test edilmiştir.

Çizelge-8 Öğretmenlerin Öğrencilerin Duygusal Zeka Yeterliliklerine İlişkin Öntest ve Sontest Değerlendirmelerinin Birbirleri Arasındaki Uyumuna Yönelik Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öntest	1395.86	4	348.96			Fark
Gruplararası	47062.12	115	409.23	0.85	.495	anlamlı değil
Gruplar içi	48457.99	119				
Sontest	1835.00	4	458.75			Fark
Gruplararası	42597.63	115	370.41	1.23	.299	anlamlı değil
Grup içi	44432.63	119				

Çizelge 8'de de görüldüğü gibi öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında hem öntest, hem de son testte anlamlı fark bulunamamıştır. Bu durum öğretmenlerin öğrencilere yönelik değerlendirmelerinin birbirleriyle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Transfer düzeyini belirlemek aynı zamanda genel olarak konuyla ilgili, ayrıntılı ve derinliğine bilgi sağlayabilmek için nitel olarak kaydedilen yapılandırılmamış görüşme kayıtlarının kodlaması yapılmıştır. Kodlar birlikte incelendikten sonra ortak yönleri bulunarak genel olgulara ulaşmaya

çalışılmıştır. Bu gözlem ve görüşmelere yönelik kayıtlar deşifre edilerek, içerik analizi yapılmıştır. Analiz sonucu veriler çizelgelerle her faktöre yönelik olarak sunulmuş ve ardından yeterliliklerin deneysel uygulama öncesi ve sonrası frekans ve yüzde olarak tamamının sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin gözlemlerine dayalı görüşleri, uygulama öncesi deneklerin göstermedikleri davranışları uygulama sonrası uygulamadıkine benzer durumlarla karşılaştıklarında göstermeye başlayıp başlamadıklarının değerlendirilmesini içermektedir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına dayalı olarak, deneklerin kendi kendilerini ve öğretmenlerinin değerlendirmelerine göre duygusal zeka yeterliliklerine ilişkin nicel verilerin analizine dayalı bulgular ile yine öğrencilerin bu yeterlilikleri sergilemeleri ve transfer becerilerine ilişkin değerlendirmelerine dayalı nitel verilerin analiz sonuçları ile yorumlarına yer verilmiştir.

1.1.Öğrencilerin Deney Öncesi ve Sonrası Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın birinci alt amacının ilk adımında, durumlu öğrenme etkinliklerine dayalı öğretim ortamında bulunan öğrencilerin dört boyutta (empati, sosyal beceriler, özdenetim ve motivasyon ile öz farkındalık) ölçülen duygusal zeka yeterliliklerine ilişkin, öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığına ilişkin sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Çizelge-9'da deneklerin duygusal zeka yeterliliklerini durumlu öğrenme ortamında geliştirme etkinlikleri öncesi kendi duygusal zeka yeterliliklerini değerlendirmeleri ile bu etkinlik sonrasındaki değerlendirmeleri arasında ölçeğin her bir faktörüne göre yapılan t testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 9. Öğrencilerin Deney Öncesi ve Deney Sonrası Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkili t Testi Puanları

	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Empati	Öntest	24	29.740	5.38	23	-9.50	.000
	Sontest		36.805	3.45			
Sosyal ilişki	Öntest	24	30.083	5.14	23	-7.83	.000
	Sontest		35.986	3.23			
Özdenetim/ motivasyon	Öntest	24	27.156	4.43	23	-5.62	.000
	Sontest		30.729	3.48			
Özfarılandalık	Öntest	24	21.989	4.09	23	-6.00	.000
	Sontest		28.625	3.76			

Buna göre empati için öğrencilerin öntest ortalama puanları ($\bar{X}=29.740$, $S=5.38$) ile sontest ortalama puanları ($\bar{X}=36.805$ $S=3.45$) arasında ilişkili t testi sonucuna göre anlamlı bir fark vardır ($t=-9.50$, $p<.01$). Bu durum, deneklerin uygulama öncesi ve sonrası kendilerini değerlendirmelerine göre empati (başkalarının duygularını anlama ve yönlendirebilme yeterliği) yeterliğinin geliştiği şeklinde yorumlanmıştır.

Sosyal ilişki için öğrencilerin öntest ortalama puanları ($\bar{X}=30.083$, $S=5.14$) ile sontest ortalama puanları ($\bar{X}=35.986$ $S=3.23$) arasında ilişkili t testi sonucuna göre anlamlı bir fark vardır ($t=-7.83$, $p<.01$). İlişkili t testi sonuçları deneklerin kendilerini değerlendirmelerine göre uygulama sonrası sosyal yeterliğinin uygulama öncesine göre geliştiği şeklinde değerlendirilmiştir.

Özdenetim/motivasyon için öğrencilerin öntest ortalama puanları ($\bar{X}=27.156$, $S=4.43$) ile sontest ortalama puanları ($\bar{X}=30.729$ $S=3.48$) arasında ilişkili t testi sonucuna göre anlamlı bir fark vardır ($t=-5.62$, $p<.01$). İlişkili t testi sonuçları deneklerin kendilerini değerlendirmelerine göre uygulama sonrası özdenetim ve motivasyon yeterliğinin uygulama öncesine göre anlamlı düzeyde arttığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Özfarkındalık için öğrencilerin öntest ortalama puanları ($\bar{X}=21.989$, $S=4.09$) ile sontest ortalama puanları ($\bar{X}=28.625$ $S=3.76$) arasında ilişkili t testi sonucuna göre anlamlı bir fark vardır ($t=-6.00$, $p<.01$). Bu durum ilişkili t testi sonuçlarına göre, deneklerin kendilerini değerlendirmelerine göre uygulama sonrası özfarkındalık yeterliğinin uygulama öncesine göre arttığı şeklinde yorumlanmıştır.

Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin kendi duygusal zeka yeterliliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu durum deneysel işlemin deneklerin duygusal zeka yeterliliklerini geliştirme yönünde etkilediği şeklinde yorumlanmıştır.

1.2. Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğrencilerin Deney Öncesi ve Deney Sonrası Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın birinci alt amacının ikinci sorusuna göre, durumu öğrenme etkinliklerine dayalı öğretim ortamında bulunan öğrencilerin dört boyutta (empati, sosyal beceriler, özdenetim ve motivasyon ile özfarkındalık) ölçülen duygusal zeka yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin deney öncesi ve deney sonrası değerlendirmeleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, çizelge 10'da deneklerin dört faktöre göre duygusal zeka yeterliliklerinin öğretmenleri tarafından deneysel işlem

öncesi ve sonrasında değerlendirilmesine ilişkin ilişkili t testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 10. Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğrencilerin Deney Öncesi ve Deney Sonrası Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkili t Testi Puanları

	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Empati	öntest	24	28.260	5.12	23	-4.84	.000
	sontest		29.238	4.93			
Sosyal İlişki	öntest	24	26.972	4.77	23	-6.91	.000
	sontest		29.360	5.00			
Özdenetim/ motivasyon	öntest	24	23.107	5.15	23	-4.69	.000
	sontest		24.429	4.37			
Özfarfındalık	öntest	24	22.679	1.95	23	-9.11	.000
	sontest		25.088	2.86			

Öğretmenlerin, öğrencilerin Empatiyi göstermelerine ilişkin deneysel işlem öncesi görüşlerine ait puanların ortalaması ($\bar{X}=28.260$, $S=5.12$) ile deneysel işlem sonrası ortalaması ($\bar{X}=29.238$, $S=4.93$) arasındaki fark ilişkili t testine göre anlamlı bulunmuştur ($t=-4.84$, $p<.01$). Bu bulguya göre, öğrencilerin duygusal zeka yeterliliklerinden empatik olma davranışını sergilemelerine ilişkin öğretmenlerin uygulama öncesi ve sonrası görüşleri arasında ilişkili t testi sonuçlarına göre farkın anlamlı olması, bu davranışın deneysel işlem sırasında geliştirildiği şeklinde değerlendirilmiştir.

Sosyal ilişkiye yönelik olarak öğrencilerin davranışlarını göstermelerine ilişkin öğretmenlerin öntest ortalama puanları ($\bar{X}=26.972$ $S=4.77$) ile sontest ortalama puanları ($\bar{X}=29.360$ $S=5.00$) arasında ilişkili t testi

sonuçlarına göre anlamlı fark vardır ($t=-6.91$, $p<.01$). Bu durum öğrencilerin sosyal ilişki yeterliliklerinin uygulama öncesine göre, uygulama sonrasında gelişmesinin bir sonucu olarak yorumlanmıştır.

Özdenetim/motivasyon için öğretmenlerin öntest ortalama puanları ($\bar{X}=23.107$, $S=5.15$) ile sontest ortalama puanları ($\bar{X}=24.429$ $S=4.37$) arasında ilişkili t testi sonucuna göre anlamlı bir fark vardır ($t=-4.69$, $p<.01$). Bu durum deneklerin öğretmen görüşlerine göre uygulama sonrası özdenetim ve motivasyon yeterliğinin uygulama öncesine göre anlamlı düzeyde arttığı şeklinde değerlendirilmiştir. Dolayısıyla öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin deneysel işlem öncesine oranla duygularını daha kolay kontrol edebildiği ve yönlendirebildiği yorumu yapılabilir.

Özfarkındalığa ilişkin öğrencilerin öntest ortalama puanları ($\bar{X}=22.676$, $S=1.95$) ile sontest ortalama puanları ($\bar{X}=25.058$ $S=2.86$) arasında ilişkili t testi sonucuna göre anlamlı bir fark vardır ($t=-9.11$, $p<.01$). İlişkili t testi sonuçlarına göre bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin uygulama sonrası özfarkındalık yeterliğinin uygulama öncesine göre arttığı görüşünde olduğu şeklinde düşünülebilir.

Öğrencilerin duygusal zeka yeterliliklerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi sonucunda deneysel işlem öncesi ve sonrası olmak üzere iki değerlendirme arasındaki farkın sontest lehine olması, bu durumun ortaya çıkmasında durumlu öğrenmeye dayalı öğretim ortamının etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Bu bulgulara ulaşabilmek için öğretmenler duygusal zeka yeterlilik ölçeğini cevaplandırmışlardır. Ancak öğrencilerin hem transfer becerilerini belirlemek hem de olayların doğal ortamında bütüncül bir şekilde ortaya konulması ve öğretmenlerin değerlendirmelerinin derinlemesine analiz

edilmesi amacıyla öğretmenlerle deneysel işlem öncesi ve sonrası öğrenci gözlemlerine dayanan görüşleri görüşme tekniği ile alınmıştır. Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin olarak bulgular ve yorumu yapılan bu görüşmelerden bu bölümle ilgili olanlarına aşağıda yer verilmiştir.

Bu görüşmelerde *empati* yeterliğine ilişkin olarak deneysel işlem (Türkçe, Bilgisayar, Matematik, Vatandaşlık Bilgisi, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yanısıra iki rehber öğretmen de bu çalışmalarda yer almıştır) öncesinde, öğrencilerin çoğunun arkadaşlarının duygularının farkında olduğu, ancak bunlardan bir kısmının farkındalığa rağmen herhangi bir davranışta bulunmayı tercih etmediği görüşü beş öğretmen tarafından da ifade edilmiştir. Diğer kısım ise arkadaşlarının duygularını farketmediği gibi üzüntülü ya da sıkıntılı olup olmadıkları ile ilgilenerek arkadaşlarına yardımcı olmaya çalışmaktadırlar. Ancak öğrencilerin yaklaşık dörtte biri için başkalarının duygularının farkında olmadığı, bunu anlamak için herhangi bir çabasının bulunmadığı, hatta bunu farketse bile umursamadığı yorumu yapılmıştır. Bu konuda sosyal bilgiler öğretmeni

"kesinlikle umurlarında değil, arkadaşlarımı kırar mıyım, incitir miyim, demiyorlar, aksine kırılacağına düşünmedek onunla ilgili herşeyi söyleyebiliyorlar" (Sosyal Bilgiler öğretmeniyle görüşme)

yorumunu yapmıştır. Deneysel işlem sonrasında öğretmenlerin görüşleri yine birbirine paraleldir. Öğretmenler öğrencilerden dördünde (Cansu, Haluk, Ünsal ve Gökhan) deneysel işlem öncesinde olduğu gibi sonrasında da başkalarının duygularını anlama veya bu yönde herhangi bir çaba sarfetme de herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmişlerdir. Ama daha önce empatik olmadıkları düşüncesinde oldukları Oğuz, Mehmet, Ali, Orkun, Pinar ve Tolga'nın durumu öğrenme ortamında düzenlenen etkinlikler sonrası arkadaşlarının duygularına karşı daha duyarlı davrandıkları, arkadaşları söylemeden onların beden dilinden duygularını anladıkları ve nedenleri hakkında değerlendirme yapabildikleri görüşündedirler. Sınıfın geritye kalanları

ise gerek deneysel işlem öncesi gerekse sonrasında empatik tutumlarını daha da hissedilir şekilde sürdürdüklerine ilişkin ifadeler kullanılmıştır.

"Daha önceden de duyarlı ve sosyaldı, süreç içerisinde bunu kendi daha iyi ifade etmeye ve daha emin bir şekilde göstermeye başladı, örnek öğrenci diyebilirim" (Emre için Türkçe öğretmeni ile görüşme).

Öğretmenler öğrencilerin sosyal ilişki yeterliği hakkında deneysel işlem öncesi ve sonrası arasında davranışlarında değişim gözlemedikleri ya da çok az gözledikleri öğrencilerin Cansu, Haluk, Gökhan ve Ünsal olduğunu, bunlardan Cansu'nun geleceğe dönük hedef geliştirdiğini, Mehmet ve Burak'ın bu konuda ilerleme kaydettiğini, ancak Ayşenur, Ahmet ve Belma'nın da diğer özelliklerine göre sosyal ilişkilerde son derece çekingen davranışlarına karşın, daha sonra sınıf içerisinde bu konuda kendilerine güven uyandırdıkları ve öğretmenleri de yine aynı şekilde onlara güvendikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Ahmet için "İlişkileri iyi" (Türkçe öğretmeni), "iyi ilişkiler kuruyor" (Matematik Öğretmeni), "sınıfta aktif olarak katılmaya başladı" (Sosyal Bilgiler Öğretmeni). Ayşenur için "dönem başına göre sosyal ilişkileri daha sıcak" (Matematik öğretmeni). Belma için "geleceğe yönelik planları var, kendi tercihlerini kendi yapmaya çalışıyor, duygularının neyi isteyip istemediğinin farkında" (Vatandaşlık öğretmeni) şeklinde değerlendirmişlerdir.

Bu değerlendirmelere göre öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi geleceğe dönük hedef sahibi, iyi ilişkiler kurabilen bireylere dönüşmüşlerdir.

Özdenetim ve motivasyon olarak adlandırılan kendi duygularını kontrol edebilme ve yönlendirme yeterliğine sahip olmalarına ilişkin beş öğretmenin görüşlerine göre bazı öğrencilerde farklılıklar söz konusudur. Örneğin, Oğuz

için sosyal bilgiler ve bilgisayar öğretmenleri duygularını kontrol etme hakkında az da olsa gelişme gösterdiğini düşünürken, matematik öğretmeni çok şüpheli, Türkçe öğretmeni ise kontrol edebildiği kanaatindedir, ancak genelde hemfikirdirler. Öğrencilerin çoğunluğu sorumluluk sahibi yorumu yapmıştır. Ancak bu sorumluluktan kastedilen verilen görev ya da ödevleri zamanında teslim etme olarak algılanmıştır. Çünkü öğrencilerden Hasan ve Emre hariç hiçbir gönüllü olarak sorumluluk almaya girişmemiştir. Güvenilirliğe ilişkin olarak öğrencilerin ön ve son değerlendirilmelerinde farklılık görülmemiştir. Bu yeterliğin bir öğretim döneminden çok daha fazla zaman isteyen bir yeterlilik olduğu düşünülmektedir. Pınar, Kemal, Emre, Hasan, Belma ve Cansu öğrenciler içerisinde mücadeleci olanları olarak görülmektedir. Bu öğrencilerin hepsi Cansu hariç derslerinde de oldukça başarılılar. Öğretmenleri Cansu'nun da başarılı olduğunu, fakat onun biraz daha farklı bir durumda olduğunu ifade etmektedirler. Türkçe öğretmenin görüşü bu konuda bir fikir verebilir:

"Zeki ama duygusal hiç değil, işkadını olabilir, ama Heride onun bulunduğu sektörde ona rakip olmak istemem, istediğini elde etmek için yapmayacağı şey yoktur, yalan söyler ve kendisi de ona inanır".(Türkçe Öğretmeniyle görüşme)

Öğrencilerin kendi duygularının farkında olmaları-öz farkındalık yeterliğini deneysel işlemle geliştirdikleri nicel olarak öğretmen değerlendirmeleri ile desteklenmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin genellikle neşeli olduğu ama özellikle Volkan, Ali ve Mehmet'in neşeli olduğu ifade edilmiştir. Kendi kararlarını verebilen ve başkalarından en az etkilenenler ise; Mehmet, Tolga, Dilara, Pınar, Volkan, Emre, Onur, Kemal, Ayşenur'dur. Kendine güven duyduğu gözlenenler; Hasan, Cansu Teoman, Ahmet, Ayşenur, Pınar, Dilara, Emre, Kemal, Volkan, Mehmet'dir. Ancak bunların deneysel işlem öncesinde de kendilerine güvenli oldukları bilinmektedir. Deneysel işlem sonrasında bu gruba Zeynep, Onur, Belma,

Esra, Tolga ve Orkun katılmıştır. Deneysel işleme rağmen fazla gelişme kaydedilemeyenler; Ünsal, Tuğba ve Gökhan'dır. Bu noktada olumsuz davranışlarıyla kendilerine güvenilmediği halde kendine güvenenler de bulunmaktadır; Ali, Cansu, Ahmet, Ayşenur, Teomanı sakin kişilikler olarak tanımlanmaktadır. Deneysel işlem sonrası bu öğrencilerin duygularını daha kolaylıkla ifade edebildikleri gözlenmiştir. Öğretmenler, etkinliklerin öğrencilerin duygusal gelişimine katkı sağladığını, davranışlarında gözlenen farklılıklar olduğunu, ancak daha etkili ve çok olumsuz durumda olanlar için bu etkinliklerin sürekli olması gerektiği görüşünü belirtmişlerdir. Araştırmanın nicel ve nitel verileri bu önerilerin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

1.3.1. Öğretmenlerin Öğrencilere İlişkin ve Öğrencilerin Kendilerine İlişkin Deney Öncesi Puanlarının Karşılaştırılması

Durumlu öğrenme etkinliklerine dayalı öğretim ortamında bulunan öğrencilerin dört boyutta (empati, sosyal beceriler, özdenetim ve motivasyon ile öz farkındalık) ölçülen duygusal zeka yeterliliklerine ilişkin öğrencilerin ve öğretmenlerin; deney öncesi değerlendirmeleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin birinci alt amacın üçüncü sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda Çizelge 11'de öğretmenlerin ve öğrencilerin deney öncesi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin ilişkili t testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 11. Öğretmen ve Öğrencilerin Deney Öncesi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkili t Testi Puanları

	ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Empati	öğretmen	24	28.260	5.12	23	-1.79	.086
	öğrenci		29.740	5.38			
Sosyal ilişki	öğretmen	24	26.972	4.77	23	-3.347	.000
	öğrenci		30.083	5.14			
Özdenetim/ motivasyon	öğretmen	24	23.107	5.15	23	-4.241	.000
	öğrenci		27.156	4.43			
Özfarındalık	öğretmen	24	22.679	1.95	23	.767	.451
	öğrenci		21.989	4.09			

Öğretmenlerin ve öğrencilerin duygusal zeka yeterliliklerinin geliştirilmesinde durumlu öğrenmenin uygulandığı deneysel işlem öncesinde bu yeterliliklere sahip olmalarına ilişkin öğretmenlerin verdiği öntest puanları ortalaması ($\bar{X}=28.260$ $S=5.12$) ile öğrencilerin öntest puanları ortalaması ($\bar{X}=26.740$ $S=5.38$) arasında empati için anlamlı fark bulunamamıştır ($t=1.79$, $p>.05$). Bu durum öğrencilerin empatik olma konusunda deneysel işlem öncesinde sahip oldukları düzeye ilişkin kendileri ve öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı, bir başka ifadeyle yani hemfikir oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin empatik olma konusundaki algıları ile öğretmenlerin onları algılamaları arasında doğrusal bir ilişki söz edilebilir. Öğretmenler öğrencilerin başkalarının duygularını anlama ve ona göre davranabilme yeterliğine genel olarak sahip olmadığı değerlendirilmeleri yaparken, öğrencilerin değerlendirilmeleri de aynı doğrultudadır.

Sosyal ilişki için öğretmenlerin değerlendirmelerinin ortalama puanları ($\bar{X}=26.972$ $S=4.77$) ve öğrencilerin kendilerine ilişkin değerlendirmelerinin

ortalama puanları ($\bar{X}=30.083$ $S=5.14$) arasında ilişkili t testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark vardır ($t=-3.34$, $p<.01$). Öğrencilerin sosyal yeterliği hakkında öğretmen ve öğrencilerin görüş ve değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. "Öğrencilerin sosyal beceriye sahip olma" yeterlilikleri hakkında öğrencilerin değerlendirmesi (30.083), öğretmenlerin değerlendirmesinden (25.972) 3.111'lik bir farkla daha yüksektir. Bu durumun öğretmenlerin sosyal yeterlilikleri konusundaki bilgi düzeyleri ve tecrübelerinin öğrencilerden fazla olması gibi nedenlerle daha nesnel değerlendirme yapabilmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Üçüncü faktör için öğretmen değerlendirmelerine ilişkin ortalama puanları ($\bar{X}=23.107$ $S=5.15$) ile öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}=27.156$ $S=4.43$) arasında ilişkili t testine göre anlamlı fark vardır ($t=-4.24$, $p<.01$). Öğretmenler öğrencilerin özdenetim ve motivasyon yeterliliklerini 23.107 ortalama ile değerlendirenken, öğrenciler kendilerinin bu yeterliğe sahip olma düzeyleri hakkında 27.156 ortalama ile daha yüksek bir algıya sahiptirler. Bu sonuç, sosyal ilişki yeterliğinde olduğu gibi özdenetim ve motivasyon yeterliğinde de öğretmenlerin öğrencilerden daha fazla bilgi sahibi oldukları ve gözlemci bakışıyla değerlendirdikleri için daha nesnel değerlendirme yapıyor olmaları ve yine aynı nedenle beklentilerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Öz farkındalığa ilişkin öğretmen değerlendirmeleri ortalama puanları ($\bar{X}=22.679$, $S=1.95$) ile öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}=21.989$, $S=4.09$) arasında ilişkili t testi sonucuna göre anlamlı bir fark yoktur ($t=.767$, $p>.05$). Öğretmenler ve öğrenciler öz farkındalık yeterliğine ilişkin olarak aynı doğrultuda değerlendirme yapmışlardır. Bu noktada öğretmenlerin öğrencileri çok yakından tanımalarının etkili olduğu yorumu yapılabilir.

1.3.2. Öğretmen ve Öğrencilerin Deney Sonrası Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın birinci alt amacının son sorusuna göre, durumlu öğrenme etkinliklerine dayalı öğretim ortamında bulunan öğrencilerin dört boyutta (empati, sosyal ilişkiler, özdenetim ve motivasyon ile özfarındalık) ölçülen duygusal zeka yeterliliklerine ilişkin öğrencilerin ve öğretmenlerin; deney sonrası değerlendirmeleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin olarak Çizelge 12'de öğretmenlerin ve öğrencilerin deney sonrası puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin ilişkili t testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 12. Öğretmen ve Öğrencilerin Deney Sonrası Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkili t Testi Puanları

	Ölçüm	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Empati	öğretmen	24	29.238	4.93	23	-12.52	.000
	öğrenci		36.805	3.45			
Sosyal İlişki	öğretmen	24	29.360	5.00	23	-9.21	.000
	öğrenci		35.986	3.23			
Özdenetim/ motivasyon	öğretmen	24	24.429	4.37	23	-8.51	.000
	öğrenci		30.729	3.48			
Özfarındalık	öğretmen	24	25.088	2.86	23	-5.85	.000
	öğrenci		28.625	3.76			

Deneyel işlem sonucunda Empati için öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=29.238$ $S=4.93$) iken, öğrencilerin kendilerine ilişkin değerlendirmelerine yönelik ortalamalar ($\bar{X}=36.805$, $S=3.45$)'tir. Bu iki puan arasında 7.56'lık bir fark vardır. Verilerin ilişkili t testi ile analiz sonucunda aralarındaki bu fark anlamlı bulunmuştur ($t=-12.52$, $p<.01$).

Sosyal ilişki için öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=29.360$, $S=5.00$), öğrencilerin kendilerine yönelik

değerlendirmelerinin ortalamaları ($\bar{X}=35.986$) arasında 6.62'lik bir fark bulunmuştur. Bu fark anlamlıdır.

Benzer şekilde Özdenetim/motivasyon için öğretmenlerin verdiği puanların ortalamaları ($\bar{X}=24.429$, $S=30.729$) ile öğrencilerin puanları ortalamaları arasındaki 6.30'luk fark anlamlıdır.

Öğretmenlerin değerlendirmelerinin ortalamaları ($\bar{X}=25.088$, $S=2.86$) ile öğrencilerin değerlendirmeleri ortalamaları ($\bar{X}=28.625$, $S=3.76$) arasında öz farkındalık için anlamlı bir fark bulunmuştur ve bu fark 3.53'tür .

Bu bulgulara göre, tüm faktörler için öğretmen ve öğrencilerin deney sonrası değerlendirmeleri arasındaki farkın anlamlı olduğu ve bu farkın öğretmenlere göre öğrencilerin tüm faktörler için kendilerini daha yüksek düzeyde değerlendirmeleri doğrultusunda olduğu görülmektedir.

Öğretmenler ve öğrencilerin deneysel işlem sonrası değerlendirmeleri arasında duygusal zeka yeterliliklerine sahip olma anlamında bir fark vardır. Bu fark öğrenciler lehinedir. Bu durum iki nedenden kaynaklanıyor olabilir: Birincisi öğretmenlerin durumlu öğrenme etkinlikleri sonrası öğrencilerden beklentilerinin olabileceğinin üstünde olması, diğeri ise öğretmenlerden daha fazla kendilerini objektif olarak tanıma ve değerlendirme düzeyine erişmiş olmaları, düşünülebilir.

2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Duygusal Zeka Yeterliliklerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt amacı, öğrencilerin duygusal zeka yeterliliklerini gösterme düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığıdır. Bu amaç doğrultusunda, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin duygusal zeka yeterliliklerinin karşılaştırıldığı Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 13'de verilmektedir.

Çizelge 13. Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Bağlı Olarak Cinsiyete Göre Öğrencilerin Duygusal Zeka Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

		Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Embat	Öğretmen öntest 1	Erkek	16	12.13	194.00	58.00	.713
		Kız	8	13.25	106.00		
	Öğretmen Sontest 1	Erkek	16	12.16	194.50	58.50	.736
		Kız	8	13.19	105.50		
	Öğrenci öntest 1	Erkek	16	12.53	200.50	63.50	.976
		Kız	8	12.44	99.50		
Öğrenci sontest 1	Erkek	16	11.69	187.00	51.00	.424	
	Kız	8	14.13	113.00			
Sosyal İlişki	Öğretmen öntest 2	Erkek	16	12.66	202.50	61.50	.878
		Kız	8	12.19	97.50		
	Öğretmen sontest 2	Erkek	16	12.75	204.00	60.00	.806
		Kız	8	12.00	96.00		
	Öğrenci öntest 2	Erkek	16	13.34	213.00	50.50	.408
		Kız	8	10.81	86.50		
Öğrenci sontest 2	Erkek	16	12.84	205.50	58.50	.736	
	Kız	8	11.81	94.50			
Özdenetim/motivasyon	Öğretmen öntest 3	Erkek	16	11.38	182.00	46.00	.270
		Kız	8	14.75	118.00		
	Öğretmen sontest 3	Erkek	16	11.63	186.00	50.00	.391
		Kız	8	14.25	114.00		
	Öğrenci öntest 3	Erkek	16	11.25	180.00	44.00	.219
		Kız	8	15.00	120.00		
Öğrenci sontest 3	Erkek	16	11.59	185.50	49.50	.372	
	Kız	8	14.31	114.50			
Öz farkındalık	Öğretmen öntest 4	Erkek	16	11.97	191.00	55.50	.602
		Kız	8	13.56	108.50		
	Öğretmen sontest 4	Erkek	16	12.38	198.00	62.00	.903
		Kız	8	12.75	102.00		
	Öğrenci öntest 4	Erkek	16	12.69	203.00	61.00	.854
		Kız	8	12.13	97.00		
Öğrenci sontest 4	Erkek	16	11.94	191.50	55.00	.581	
	Kız	8	13.63	109.00			

Çizelge 13'e göre, öğretmenlerin deneysel işlem öncesi değerlendirmelerine göre empati için ($U=58.00$, $p=.713$) anlamlı bir fark yoktur. Bu durum Sosyal ilişki ($U=61.50$, $p=.878$), Özdenetim/motivasyon ($U=46.00$, $p=.270$) ve öz farkındalık ($U=55.50$, $p=.602$) için de geçerlidir ve hiçbirinde fark anlamlı bulunamamıştır.

Benzer şekilde öğretmenlerin deneysel işlem sonrası öğrencilere yönelik değerlendirmelerinde cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann Whitney U testi ile hesaplanmış ve dört faktörün her biri için (sırasıyla Empati $U=58.50$, $p=.736$ Sosyal ilişki $U=60.00$, $p=.806$, Özdenetim/motivasyon $U=50.00$, $p=.391$, Öz farkındalık $U=62.00$, $p=.903$) aralarında anlamlı fark bulunamamıştır.

Öğrencilerin kendilerine ilişkin değerlendirmelerinde öntestte cinsiyet değişkeni için anlamlı bir fark yoktur (Empati $U=63.50$, $p=.976$ Sosyal ilişki $U=50.50$, $p=.408$, Özdenetim/motivasyon $U=44.00$, $p=.219$, Öz farkındalık $U=61.00$, $p=.854$).

Cinsiyete göre öğrencilerin sontest puanları arasında da Mann Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı fark yoktur (Empati $U=51.00$, $p=.424$, Sosyal ilişki $U=58.50$, $p=.736$, Özdenetim/motivasyon $U=49.50$, $p=.372$, Öz farkındalık $U=55.00$, $p=.581$).

Gerek öğretmenler gerekse öğrencilerin kendilerine yönelik duygusal zeka yeterliliklerine ilişkin durumlarının ölçüm sonuçlarında cinsiyete göre öntest ve sontestlerde anlamlı farkın bulunamaması öncelikle duygusal zeka yeterliliklerinin bu yaş grubunda cinsiyetler arasında farklılığa nedeni olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu bulgular dikkatle incelenecek olursa aralarındaki fark anlamlı olmamakta birlikte, hem öğretmen, hem de öğrenci değerlendirmelerinde, öğrencilerin sıra ortalamalarında belirli faktörlerde hep kız öğrencilerin yüksek olduğu, belirli faktörlerde de erkek öğrencilerin yüksek puanlarda olduğu görülebilir. Bu yorum biraz daha açık hale getirilirse; empati yeterliği öğrencilerin öntesti hariç hep kız öğrencilerin daha

yüksek puanlar aldıkları bir yeterliliklerdir. Sosyal yeterlilikte ise tüm testlerde erkek öğrenciler lehine puanlar dağılmıştır. Bununla birlikte yine tüm testlerde özdenetim ve motivasyon yeterliğinde puanlar kız öğrenciler lehinedir. Öz farkındalık yeterliğinde de empati de olduğu gibi öğrencilerin öntesti hariç tüm testlerde puanlar kız öğrencilerin lehinedir. Daha önce belirttiği üzere öğrenciler deneysel işlem öncesi duygusal zeka yeterlilikleri konusunda bilgi sahibi değillerdi, bu sonuçları belki öğrencilerin konu hakkındaki algılarındaki değişimin de etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Bu yorumlar anlamlı fark olmamasına rağmen belirli bir eğilim izlediği için kayda değer bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki görüşlerine alt nitel veri tablosu da bu durumu desteklemektedir.

Bu konuyla ilgili araştırmalarda on yaş civarında erkek ve kızlarda benzer duygusal tepkilere rağmen, on üç yaşında bunun farklılaşmaya başladığı görülmüştür. Hemen hemen tüm duygusal zeka araştırmalarında duygusal zekayla ilgili cinsiyetler arasında belirgin bir farkın olmadığı, ama ağırlıklı olarak kızların daha empatik olduğu yorumları bulunmaktadır (Erginsoy, 2002; Yeşilyaprak, 2003).

3. Öğrencilerin Durumlu Öğrenme Etkinlikleri Sonucu Duygusal Zeka Yeterliliklerini Transfer Becerileri

Araştırmanın üçüncü alt amacı, öğrencilerin durumlu öğrenme uygulamaları öncesinde ve sonrasında duygusal zeka yeterliliklerini sergilemelerine yönelik olarak sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarına transfer becerilerini belirlemeye yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin transfer becerileri hakkında bilgi sahibi olabilmek için öğrencilerin etkinliklerde elde ettikleri kazanımlara dayalı olarak farklı ortamlarda benzer durumlara yaklaşımları gözlemeye çalışılmıştır. Bu gözlemler ile öğrencilerin sınıf dışına transfer ve yeni durumlara transfer olarak adlandırılan durumların bulunup bulunmadığı, etkinlikler arasında bu konuda ilerleme kaydedilip

edilmediği izlenmiştir. Ek-6'da öğretmenlerin durumlu öğrenme etkinlikleri öncesi ve sonrası duygusal zeka yeterliliklerini transfer becerilerine ilişkin değerlendirilmeleri bulunmaktadır. Bu verilerden hareketle öğrencilerin her bir yeterliğe ilişkin transfer durumları yine her bir öğretmen açısından aşağıda analiz edilerek yorumlanmaktadır.

Empati Yeterliğini Transfer Becerilerine İlişkin Öğretmen Değerlendirmeleri

Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Oğuz'un deneysel işlem öncesi ve sonrasında empati yeterliğine sahip olmadığını, deney öncesi "saldırgan", "ispilyoncu", "zarar verici", deney sonrası ise "gelişme az" şeklinde açıklamaktadır. Ahmet'in ise deney öncesi "yardımsever", deney sonrasında ise "başkalarının duygularını anlar" ve "yardım eder" görüşüyle Ahmet'in daha duyarlı olduğunu ve empati yeterliğini transfer edebildiğini bildirmektedir. Mehmet için deneysel işlem öncesi "empatik değil" derken, işlem sonrası bunu geliştirdiğini belirgin olarak gözleyemediğini belirtmiştir. Zeynep'in deney öncesi empati yeterliğini belirgin bir şekilde gözleyemezken, deney sonrası "yardımsever" olduğunu, kıyasla daha sıklıkta gözlediğini belirtmiştir. Ali için deney öncesi empatik olmadığını, deney sonrası ise empati yeterliğine sahip olduğunu ancak yardımsever diyemeyeceğimizi belirtmiştir. "Ayşenur sessiz dolayısıyla önceden empati yeterliliklerini gözleyemedim, ancak deney sonrası empatik olduğunu söyleyebilirim" şeklinde ifade etmiştir. Ünsal için deney öncesi ve sonrasında sadece empati değil, hiçbir yeterlilik açısından farklılık gözleyemediğini belirten Öğretmen, önceden "başkalarının neler hissettiğini anlayamaz" yorumunu yaparken, deney sonrası "davranışlarında olumlu bir değişiklik gözlenemedi.... psikolojik tedavi

almalı" değerlendirilmesinde bulunmuştur. Gökhan'ın deney öncesi okula yeni geldiği için uyum sorunları olduğunu düşünürken deney sonrasında empatik yeterliğinin olmadığını, belirtmiştir. Kemal'in deney öncesi arkadaşlarına karşı kinca olabildiğini, deney sonrasında ise yardımsever olduğunu, görüşündedir. Esra'nın deney sonrası yardımsever tavırlarını gözlediğini, Orkun'un ise deney öncesi empatik olmadığını, bunu deney sonrasında da gözlemleyemediğini, Onur'un da genel olarak hırçın ve saldırgan olduğunu, yine Orkun gibi onun da empatik davranışlarına rastlamadığını belirtmektedir. Öğretmen, Pınar'ı deneysel işlem öncesi empati yeterliğine sahip olmayan bir öğrenci olarak değerlendirirken, işlem sonrası başkalarının duygularını anladığı, yorumunu yapmıştır. "Volkan akademik anlamda iyi bir öğrenci ama yardımseverdir, diyemem" ifadesini kullanan Sosyal Bilgiler Öğretmeni deney sonrasında "duygusal yeterliliklere sahip" olduğunu söyleyebileceğini belirtmiştir. Tuğba için bu yeterlilik kapsamında sergilediği gelişme, "yardımsever" davranışları olmuştur. Emre için gerek deneysel işlem öncesi, gerekse deneysel işlem sonrası empatik, yardımsever ve başkalarının duygularını çok iyi anlar, görüşündedir. Bunu "Arkadaşlarının içinde hırslı ama zamanla daha da gelişme gösterdi, çok çalışkan ve iletişimi çok iyi, sanki sınıf içinde herkesin duygusunun kokusunu alıyor,onunla sorun yaşamıyorsunuz, önce biraz sınıf içinde ispiyoncu gibiydi ama zamanla değişti, bence mükemmel" şeklinde açıklamaktadır. Cansu, Hasan, Haluk ve Belma için bu yeterliği transfer edebildiklerine ilişkin gözlemi bulunmayan Öğretmen, Hasan'ın LGS için çok çalışıp, başkalarının duygularıyla ilgilenmediği, Haluk'un ise kolayca yalan söylediğini, bununla ilgili deney sonrası düşüncesinde ise bir örnek vererek "sınavdan 100 bekliyorum, dedi, emin misin diye sordum: kesinlikle eminim, dedi, 10'u zor verdim..." açıklamasını yapmıştır.

Vatandaşlık Bilgisi Öğretmeni

Vatandaşlık Bilgisi Öğretmeni'nin, deneysel işlem öncesinde empati davranışını göstermediği halde, deneysel işlem sonrasında bunu gözlediği deneklerin Mehmet, Kemal, Esra, Onur, Tuğba, Cansu, Hasan ve Teoman olduğunu belirtmektedir. Ancak Kemal için deney sonrası "başkalarının duygularını analiz edebiliyor... kendinden bunun beklendiğini farkederse başkalarına yardım ediyor" (Vatandaşlık Bilgisi Öğretmeniyle görüşme). Cansu için ise "başkalarının neler hissettiğini biliyor, ama bir şey yapar mı dersiniz sanmam" diyerek empati yeterliğine sahip olduğu halde bunu değerlendirmeyecek kadar bencil olabildiği vurgusunu yapmaktadır. Haluk ve Ünsal için psikolojik yardıma ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Oğuz, Tolga, Belma'nın başkalarının duygularını anlayamadığı düşüncesindedir. Zeynep, Ahmet, Volkan ve Emre ise her iki gözlemlerde de empati yeterliğine sahip olduklarını göstermişlerdir.

Türkçe Öğretmeni

Türkçe Öğretmeni, deney öncesi ve sonrası deneklerden bir kısmının empati yeterliği davranışlarına sahip değilken, gelişme göstererek bu yeterliği davranışlarında gözleyebildiğini belirtmiştir. Bu öğrenciler; Zeynep, Tolga, Volkan, Ayşenur, Tuğba ve Dilara'dır. Öğretmen Dilara'nın gelişimine vurgu yaparak; "özellikle Türkçe'de çok iyi gelecek vaat ediyor, hayal gücü geniş, yaratıcı, gelecekte iyi bir öğretmen olabileceğini düşünüyorum, ancak daha çok okul öncesi için uygun, çünkü empatik ve yardımsever, çok iyi duygusal analiz yapabiliyor" şeklinde bir değerlendirme yapmıştır. Bu Dilara'nın uygulama süresince yeterliğinin daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmasını sağladığını göstermektedir. Ayşenur'un ise "başkalarının duygularını anlar ama ihtiyaç varsa gidip yardım edeyim diyeceğini,

sonmam" diyerek, başkasının duygularını anladığını ancak içedönük yapısından dolayı, bunu eyleme dönüştürmeyeceğini düşünmektedir. Bu yeterliğe sahip olduğu halde bunu deney sonrası da sergileyen öğrenciler; Hasan, Emre, Kemal, Ahmet'tir. Ancak Öğretmen Gökhan, Ünsal ve Haluk'un sorunlu olduklarını, dolayısıyla bu davranışları deneysel işlem öncesi ve sonrasında gözleyemediğini belirtmiştir.

Matematik Öğretmeni

Empati yeterliğini transfer becerilerini sergilemede olumlu gelişme gösteren öğrenciler; Ahmet, Zeynep, Ayşenur, Teoman'dır. Deneysel işlem öncesi ve sonrasında empati yeterliğini gösteren öğrenciler; Esra, Emre, Dilara'dır. Hiçbir şekilde göstermeyen öğrenciler ise; Oğuz, Mehmet, Ali, Tolga, Ünsal, Gökhan, Orkun, Haluk'tur. Gökhan için Matematik Öğretmeni genelde duygusal yeterliklere sahip olma konusunda sorunlu olduğunu belirtmiştir;

"...arkadaşları tarafından horlanmaktan mutlu, kapasitesi zayıf, alay edilen horlanan bir çocuk ve her sabah bulantı, kusma, sorumsuz, güvenilmez, sürekli kendini acındırır, eleştirilere karşı savunur ama acındırarak, ilişkileri kaba kuvvete dayanıyor, kendini göstermek isteyen canı sıkılan, hatta kızlar bilel onu dövüyor, ses çıkarmıyor, aksine dost oldukları için yaptıklarını savunuyor..." (Matematik Öğretmeniyle görüşme).

Bilgisayar Öğretmeni

Bilgisayar Öğretmenine göre, empati yeterliğini deneysel işlem öncesinden daha fazla gözleyebildiği öğrenciler; Oğuz, Ahmet, Ayşenur, Emre, Dilara, Pınar, Volkan, Belma, Kemal, hiç transfer edemediğini tespit ettikleri ise; Gökhan, Ünsal, Orkun, Cansu, Haluk'tur.

Öğretmen'in Gökhan için yorumu "bence duygusal zekası en az olanlardan biri, çünkü arkadaşlarının davranışlarını küçümsemelerini ve horlamalarını olumlu sevgi davranışları olarak yorumluyor, üstelik her sabah kusuyor, yine özel ilgilenilmesi gerekenlerden bence" şeklindedir. Emre ise diğer gruptan bir örnek olarak Öğretmen tarafından "duygularına hakim ve başkalarının duygularını anlıyor, empatik", Kemal için "başta kırıcı sözleri oluyordu, ama daha sonra bu sözlerinin arkadaşları üzerindeki etkisini algılamaya ve duygularını anlayarak, ona göre tavırlar geliştirmeye başladı".

"Küçük Ev" dizisinde gözleri görmeyen çocuk ve baba arasındaki duruma yönelik "siz olsaydınız" etkinliği sonrası durumu öğrenme öncesi empatik olmadığı hatta genel olarak psikolojik sorunları olduğu düşünülen Gökhan'ın bir anısı;

"Babamın dayısı olan Yaşar Dayım çok iyi biriydi. Sevecen, mutlu, üzüntüsünü içinde barındıran iyi biriydi...Ben de onu çok sevdim. Ama bir gün beyinde tümör olduğunu söyledi doktorlar. Ve çok üzüldük. Durmadan baş ağrırdı. Ameliyat olmadan geçmez diyorlardı. Son zamanlarda kendimi ona öptürmezdim. Sonra ameliyat oldu ve bir hafta sonra kurtulamadı...Bu olay beni ve ailemi çok üzdü. Keşke sağ iken kendimi ona öptürseydim, ona sarılsaydım diye hep ağladım. ÇOK PIŞMAN oldum" (Gökhan).

Gökhan burada hem daha önce empati etkinlikleri sırasında başkasının duygularının neler olduğu ya da olabileceğine daha duyarlı olmaya başlamış ve bu durumu kendi geçmiş yaşantısındaki durumları yeniden düşünerek daha anlamlı kılmıştır. Üstelik burada sadece empatik düşünmemiş aynı

zamanda da kendi duygularını yeniden farketmiş, onları ifadeleyebilmiş ve yaşadığı duyguları tanımlayabilmiştir. Öğrencilerin bu yeterlilikleri en fazla gösterenleri ve duygusal zeka yeterlilik ölçeğinde en yüksek puanları alanların empatiyi transfer becerilerinin de daha fazla geliştiği görülmüştür.

Öğretmenleri öğrencilerin daha önceki durumlara oranla derslerde ya da ders öncesi ve sonrasında arkadaşlarıyla iletişimlerinde bir yalnız otururken diğerinin önünden geçtiğini, sonra tekrar dönüp "neyin var? Kantine iniyorum sana da bir şeyler getireyim mi?" gibi daha olumlu davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir (Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık Bilgisi öğretmenleriyle yapılan görüşme). Ancak öğrencilerin önemli bir kısmı rahatlıkla ifade edebildikleri ve gösterebildikleri bu olumlu davranışları uygularken özellikle özdenetimde zorluklar yaşamışlardır. Arkadaşlarına karşı çok sık şiddet uygulayan Onur bunun hatalı olduğunu etkinliklerde dile getirmesine karşın, tartaklamaya devam etmiştir.

Arkadaşlarının duygusal özelliklerini belirttikleri bir etkinlik sırasında öğrencilerin her biri diğerleriyle ilgili düşüncelerini açıkça ifade etmişlerdir. Bu noktada bazı arkadaşları hakkında olumsuz düşüncelerini de yüzlerine ifade etmekten çekinmemişlerdir. Canısu hakkında Ali "kötü ruh onu esir almış, ispiyoncunun teki" derken arkadaşının beden dilinden çok üzülmediğini görmesine rağmen bundan hiçbir rahatsızlık duymamışken, Orkun için "özenti, başkasını taklit ediyor, yalan söyleyebiliyor" diyen Hasan arkadaşının üzülmediğini görünce "ama taklit derken arkadaşlarının hep iyi yönlerini alıyor" diyerek onun duygularını anlayarak, düzeltmeye çalışan bir tutum sergilemiştir. Ancak bu noktada şunu unutmamak gerekir ki bu yeterlilikler için 12 yaş bir dönüm noktasıdır ve öğrencilerin yetişkinler kadar empatik olmasını beklemek mümkün değildir. Özellikle bu dönem kritik ve duygusal olarak en acımasız dönemlerden biri olarak bilinmektedir. Bu etkinlikler

sirasında ve öğretmenlerin görüşmelerinde de en fazla görülen, duygusal olarak uç noktalarda tepkiler vermeleridir. Öğrencilerin çalışma yapraklarında "Peter'in yerine siz olsaydınız" problemünde duygusal zeka yeterlilik ölçeğinde en yüksek puan alanlar "ben böyle bir şeyi asla yapmazdım" derken, daha düşük puan alanların "çok üzükürdüm" gibi ifadelerle durumu kabullendiklerini ortaya koymuşlardır. Buna ek olarak öğrencilerin yaklaşık üçte birinin empatiyi "başkasının yerinde ben olsam" şeklinde kendi duygularıyla değerlendirmeye çalıştığı ve diğerinin kendi duygularının neler olabileceğini henüz anlayabilme aşamasına gelemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal İlişki Yeterliliğini Transfer Becerilerine İlişkin Öğretmen Değerlendirmeleri

Öğrencilerin sosyal ilişki yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri, sosyal ilişkileri iyi olma, işbirliği yapabilme, farklı düşüncelerini söyleyebilme, uyumlu olma, lider olma, iyi ilişkiler kurma, geçinebilme ve geleceğe yönelik hedefli olma başlıklarında toplanmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Sosyal Bilgiler öğretmeni, sosyal ilişki yeterliliğini transfer eden öğrencilerden Ahmet, Emre, Hasan, Belma ve Kemal'in geleceğe yönelik hedefleri olduğunu, Zeynep'in sonradan kazandığı ve transfer edebildiğini, ancak Tuğba, Gökhan, Haluk, Ünsal, Orkun'un geleceğe ilişkin hedeflerinin bulunmadığını gözlemiştir. Diğer öğrencilerin varsa bile çok değişken olduğu dolayısıyla ifade edilmediği belirtilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmeninin görüşlerine göre deney öncesi ve sonrasında, işbirliği yapabilen, uyumlu ve iyi ilişkiler kurabilen, sosyal öğrenciler ise, Tuğba, Mehmet, Ahmet, Emre, Hasan, Kemal'dir. Ancak

Ahmet'in deneysel işlem sonrası daha iyi olduğu belirtilmelidir. Ayrıca Pınar, Belma, Dilara ve Esra'nın da gelişme gösterdikleri değerlendirilmeleri bulunmaktadır. Ayşenur için deney öncesi "sosyal değil, çekingen, sıkılgan, pek grubu yok, yalnız" değerlendirilmesi yapılırken, deney sonrası "arkadaşlarıyla her ne kadar çok iletişimi olmasa da arkadaşları tarafından seviliyor" ifadesini kullanmıştır.

"...Arkadaşlarına kendini dövdürür, ardından da güler, böylece sevgi kazanacağını umuyor, sırnaşık, geleceğe yönelik bir hedefi de yok" (Sosyal Bilgiler öğretmenin Ünsal hakkındaki değerlendirmesi).

Bir diğer örnek deney öncesi "sosyal diyemeyiz, ama arkadaşları arasında horlanıyor, o bu durumdan rahatsız değil", deney sonrası "etkinliklerle beraber biraz daha kendini savunur, duygularını anlatır aldı" (Gökhan için Sosyal Bilgiler Öğretmenin Görüşleri).

Vatandaşlık Bilgisi Öğretmeni

Emre, Hasan, Zeynep ve Volkan'ın sosyal ilişki yeterliliklerini deney öncesinde de sergilediklerini ve sınıf içerisinde özellikle Volkan'ın bu yeterliği ile ön planda olduğunu belirten Vatandaşlık Bilgisi öğretmeni, Esra, Tuğba, Dilara, Teoman'ın ise işlem öncesine göre daha sosyal, uyumlu ve iyi iletişim kurabildikleri görüşündedir. Pınar, Tolga ve Oğuz'un hedefleri olduğunu gözlemlemiştir. Bu öğrencilerden Volkan, Dilara, Kemal, Emre'yi "lider" olarak tanımlayan Vatandaşlık Bilgisi Öğretmeni Dilara için önceden "dengeli, mağrur, etrafı küçümser tavırda" derken, işlem sonrası "sosyal ilişkileri iyi ve kendi grubu içinde lider" yorumunu getirmektedir.

Türkçe Öğretmeni

Türkçe öğretmeni Oğuz'un deney öncesi "iletişimi kurıcı ...lider adayı" olarak nitelerken, deney sonrası "geleceğe yönelik hedefleri var... sınıfın liderleriyle yarışıyor..." diyerek önceki durumuna göre sosyal ilişki yeterliliği açısından olumlu gelişmenin olduğunu belirtmektedir. Bir başka şekilde Ahmet için daha önce "çekingen, arkadaş grubu yok" derken, uygulama sonrası "geleceğe yönelik hedefleri " olan daha gürşken bir öğrenci olarak tanımlamaktadır. Mehmet'in de uygulama sonrasında ilerleme kaydettiği gözlenmiştir; "lider olabilir, saygınlığı var, hedefleri olmakla beraber pek belirgin değil" (Türkçe öğretmeniyle görüşme). Pınar ise uygulama sonrasında öğretmenine göre "büyük hedefleri olan" bir öğrencidir. Volkan uygulama öncesi lider olmasına karşın, uygulama sonrası iyi ilişkileri olan bir öğrenci olarak tanımlanmıştır. Tuğba "akademik anlamda zayıf" görülürken, uygulama öncesi ve sonrasında "sosyal ilişkilerinin iyi olduğu, iyi iletişim kurabildiği" belirtilmektedir. Emre Örneği için; "çalışkan, akademik olarak iyi, ancak duygusal ve sosyal davranışları açısından son derece dengeli, bazen bencil olabiliyor, ama genelde anlayışlı, sorunları konuşarak çözüme eğiliminde, arkadaşlarıyla iletişimi iyi, sosyal olmasına rağmen sosyal etkinliklere pek katılmıyor, sanırım sınavlara çalışmak için" (deney öncesi), "daha önceden de duyarlı ve sosyaldi, süreç içinde bunu kendi daha iyi ifade etmeye, daha emin bir şekilde göstermeye başladı, örnek öğrenci diyebilirim, lider " (deney sonrası) transfer becerisini daha sık ve açık bir şekilde görülebildiği anlaşılmaktadır. Belma'nın deney öncesi iletişimi yokken, deney sonrası daha sosyal etkinliklere katılmaya başlaması bir gelişme olarak kendini göstermektedir.

Matematik Öğretmeni

Matematik öğretmeni sosyal ilişki yeterliğini transfer edebilen öğrenciler arasında Ahmet, Oğuz, Pınar, Dilara, Emre, Volkan, Hasan'ı genel olarak iyi iletişim kurma ve geleceğe yönelik hedefleri olma anlamında sıralarken, geleceğe ilişkin tutarlı hedefi olduğu hakde farklı bir şekilde transfer yaptığı düşünülen Cansu'yla ilgili ifadesi "duygularını göstermiyor bu sakladığı için mi olmadığı için mi bilemiyorum...gelecek hedefi var...anlayışı ve tercihleri etik değil" şeklinde olmuştur. Aynı zamanda Teoman'ın uygulama süresince gelişme gösterdiği yorumu yapılmaktadır. Daha öncede olduğu gibi gelişme kaydedemeyenleri Haluk, Ünsal olduğu belirlenmiştir.

Bilgisayar Öğretmeni

Bilgisayar öğretmeni, Ahmet'in iyi ilişkiler kurmada gelişme gösterdiğini belirtmektedir. Bu noktada gelişme gösteren diğer öğrenciler; Tolga, Zeynep, Ayşenur, Dilara, Hasan, Tuğba, Belma'dır. Deney öncesi gözlemlerinde bu yeterliliklere sahip olanların Emre, Volkan ve Kemal olduğu, hiçbir zaman sahip olmayanların ise; Gökhan, Ünsal, Haluk'tur.

Uygulama öncesinde bu konuda sorumlu öğrencilerin durumları dikkate alındığında, sınıfın durumlu öğrenme sonrası sosyal ilişki yeterliğini başka ortam veya durumlara transfer edip edemedikleri daha kolay gözlenebilen davranışlar olmuştur.

"Bugüne kadar ilerde hangi meslekte çalışmak istediğimi bilmiyordum, ama şimdi sizin etkinlikleriniz sonrasında bir karar verdim ben psikolog olmak istiyorum, bu bana daha uygun çok hoşuma gidiyor, severek yapabileceğime inanıyorum, sizce de yapabilir miyim?" (Zeynep ile görüşme) diyerek o güne kadar cesaret edip veremediği bir karar vermiştir. Mehmet ise bugüne kadar

sorumluluklarını ancak yapan biri iken, etkinliklerde kendisi katılma gönüllü olmuş ve grup etkinliklerinde ciddi isabetli analizleriyle arkadaşlarını bile şaşırtmıştır. Haluk sınıf içi etkinliklerde hiç gruplara katılmayarak duygusal zeka yeterlilik ölçeğinin verilerini doğrular şekilde hem yeterliliklerin gelişiminde bir ilerleme kaydedememiş hem de transfer edememiştir. Bu durumda olan bir diğer öğrenci de Ünsal'dır. Diğer öğrencilerin tamamı yeterliliklere sahip oldukları ve onları bilişsel esneklikle kısmen benzer durumlara taşıyarak, benzer tavırlarla sorunları çözmek ya da davranış sergilemek eğiliminde olmuşlardır.

Özdenetim/Motivasyon Yeterliliklerini Transfer Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Değerlendirmeleri

Bu yeterliğe ilişkin olarak öğretmenlerin değerlendirmelerinin analizinde duyguları kontrol edebilme, sorumluluk sahibi olma, kendini motive etme, azimli ve mücadeleci olma, güvenilir olma, kararlı olma boyutlarında transfer becerilerinin geliştiği görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Öğretmenin gözlemlerine göre, öğrencilerin büyük bir kısmı duygularını kontrol etmekte zorlanmaktayken, uygulamaya sonrasında bu zorlanma yerini duyguları kontrol ve yönlendirmeye doğru kaymıştır. Duygularını kontrol etmeye başlayan ve sorumluluklarını yerine getiren öğrenciler; Ahmet, Ali, Esra, Orkun, Volkan, Emre, Dilara ve Teoman'dır. Bu yeterliğe uygulama öncesinde de sahip olanlar ise, Zeynep, Ayşenur, Pınar ve Tuğba'dır.

Vatandaşlık Bilgisi Öğretmeni

Oğuz için hem uygulama öncesi, hem sonrasında güvenilir olmadığı değerlendirilmiştir. Oğuz'un özdenetim/motivasyon yeterliğini transfer

becerilerini gerçekleştirmediği şeklinde yorumlanmıştır. Uygulama sonrasında Hasan, Teoman ve Ahmet'in, sorumlu ve güvenilir olduğu belirtilmektedir. Örnek olarak Onur için Vatandaşlık Öğretmeninin değerlendirmeleri; "Fevri, acımasızca saldırgan davranışları var, kırı, arkadaşlarına zara verir ama özür bile dilemez, kendini haklı görür" (deney öncesi), "duygularını kontrol edebilse daha iyi olacak, eleştirilere daha olumlu bakmaya başladı, arada özür dliyor,..." (deney sonrası). Emre ve Pinar deney öncesi ve sonrasında da güvenilir, sorumluluk sahibi ve duygularını kontrol edip, yönlendirebilen öğrenciler olarak belirlenmiştir.

Türkçe Öğretmeni

Duygularını kontrol edebilen öğrencilerin; Oğuz, Emre, Pinar okuduğunu belirten Öğretmen, Gökhan'ın da zaman zaman duygularını kontrol edebildiğine ilişkin örnekler gözlediğini, ama bunun sürekli olmadığını ifade etmektedir. Tuğba ve Esra karar verirken başkalarının etkisinde kalmaktadırlar. Sorumluluklarını yerine getirme konusunda Onur, Zeynep, Tolga'nın davranışları gözlenmiştir. Bu yeterliği transfer konusunda başarılı olmadığını düşündüren öğrenciler Ali, Ünsal ve Haluk'tur.

Matematik Öğretmeni

Özdenetim ve motivasyon becerileri gelişen öğrencilerin bu becerileri Matematik dersinde kullanıp kullanmadıklarını gözlemleyen Matematik öğretmeni, Oğuz'un deney öncesi güvenilmez olduğunu düşünürken, deney sonrası henüz duygularını kontrol edebilir olup olmadığından şüphe etmektedir. Oysa Oğuz Matematikte son derece ilgili ve sorumluluk sahibi bir öğrencidir. Deney öncesi Mehmet "sorumluluklarını yerine getirirken zorlanır, ama yapmadığında da utanır" kararına varan öğretmen, deney sonrası bunların yanısıra "duygularını da kontrol etme"yi başardığı görüşündedir.

Öğretmen, zorluklarla başetmede mücadeleci olmayan Tolga'nın, daha sonra da kendini yönlendirmede başarılı olamadığı, bu anlamda transferi gözlemleyemediği değerlendirilmiştir. Ayşenur'un akademik anlamda başarılı bir öğrenci olduğu, ancak sınıfta varlığının pek gözlemlenemediği yorumu yapılırken, deney sonrası kendi kararı tavrı ile hakkını aramada önemli yol kattığı tespit edilmiştir.

"Aileye kendini sorumlu hissediyor ve onları mutlu etmek için çalışıyor, sınırlarını bu onu çok yoruyor, zorluyor" (Kemal için deney öncesi değerlendirme). "Çevre ve ailenin yönelimi nedeniyle ergenlik duygularını belli etmemeye çalışıyor, ama kendinin farkında, duygusal sıçramalarını kontrol etmeye başladı, heyecanını doğru yorumluyor, arkadaşları arasında seviliyor ve güveniliyor" (Kemal için deney sonrası değerlendirme). Bu durum Kemal'in özdenetim yeterliğini transfer edebildiği şeklinde yorumlanmıştır. Onur'un ise deney öncesine göre duygularını kontrol edebildiği ama bunun yine de bir hayli sınırlı olduğu değerlendirilmiştir. Tuğba sorumluluklarını yapmış olmak için yapan, kendi kararlarını veremeyen bir öğrenci olarak tanımlanırken, daha sonra sorumluluk almaya hala istekli olmadığı ancak güvenilir olma özelliğinin daha geliştiği gözlemlenmiştir. Emre'nin deney öncesi ve deney sonrasında özdenetim yeterliğine sahip olduğu belirtilmiştir. Hasan daha önce özdenetim davranışları gözlemlenmezken, deney sonrası "sorumluluk alıyor ve rahatlıkla üstesinden geliyor, çok mücadeleci, gayretli" değerlendirmeleri yapılmıştır. Matematik Öğretmeni Teoman ve Belma'nın ise güvenilir olduklarını gözlemiştir.

Bilgisayar Öğretmeni

Bilgisayar Öğretmeni, Oğuz'un güvenilmez ve arkadaşlarının sırlarını deşifre eden biri iken, deney sonrası davranışlarının biraz daha kontrollü olduğunu belirtmektedir. Ahmet hem deney öncesi, hem de deney sonrasında özdenetim ve motivasyonu davranışlarında gözlemlenen bir öğrencidir. Tolga'nın deney sonrası sorumluluklarını yerine getirme davranışında gelişme kaydettiği belirtilmektedir. Kemal, Pınar, Teoman, Belma, Tuğba, Ayşenur, Emre ve Dilara'nın deney sonrası özdenetim ve motivasyon yeterliliklerini transfer becerilerini sergilediklerini görülmüştür. Öğretmen Esra, Orkun, Ünsal, Haluk, Cansu ve Gökhan'ın transfer edemedikleri görüşündedir.

Öğrenciler kendi duygularını kontrol etmede zorlanmaktadırlar. Ancak durumlu öğrenme sonrası durumlarda insanın duygularını (kıskançlık gibi) kontrol etmeye çalışması ve karşısındakinin ne hissettiğini düşünmesi gerektiğini söyleseler bile, böyle bir durumla karşılaştıklarında ani tepkileri kontrol etmekte zorlanmaktadırlar. Bu durum duygu kontrolünün çok zor olması, eğitim döneminin bunu alışkanlık haline getirecek kadar uzun olamaması ve öğrenci grubunun yaş özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Öz farkındalık Yeterliliklerini Transfer Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Değerlendirmeleri

Öğretmenlerin görüşme kayıtlarının analizinde öz farkındalık yeterliliğine ilişkin ifadeleri duygularını tanıma, duygularının farkında olma, yeniliklere açık olma, kendine güven ve duygularını ifade edebilme gibi, ifadeler kullanarak açıkladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri bu kavramlar etrafında tanımlanmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Sosyal Bilgiler Öğretmeni, deney sonrası öğrencilerden Ahmet, Mehmet, Zeynep, Ali, Ayşenur, Kemal, Pinar, Cansu ve Belma'nın öz farkındalık yeterliliklerini transfer edebildiklerini gözlemlediğini belirtmektedir. Emre ve Teoman'ın ise deney öncesinde de bu yeterliğe sahip birer birey olduğunu, ancak Haluk, Ünsal ve Tuğba'nın bu yeterliğini transfer edebildiklerini hiç gözlemleyemediğini ifade etmektedir.

Bu durum, Sosyal Bilgiler öğretmenin gözlemlerine göre öğrencilerin büyük çoğunluğu bu yeterliği transfer edebilmişlerdir, şeklinde yorumlanmıştır.

Vatandaşlık Bilgisi Öğretmeni

Vatandaşlık Bilgisi Öğretmenine göre Oğuz, Mehmet, Kemal, Teoman ve Belma deney öncesine göre olumlu gelişme göstererek öz farkındalık yeterliğini transfer edebilirken, Zeynep, Esra, Volkan, Tuğba, Emre, Dilara'nın bu yeterliği daha öncede davranışlarında gözlemleyebildiğini belirtmiştir. Ünsal, Haluk ve Gökhan'ın ise diğer yeterliliklerde olduğu gibi burada da transferlerine rastlanamamıştır. Bu üç öğrencinin genel olarak öğretmenler tarafından sorunlu kabul edildiğini dikkate alırsak, öğrencilerin çoğunluğunun öz farkındalık yeterliğini transfer ederek bu yeterliğe sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Türkçe Öğretmeni

Türkçe Öğretmenine göre Ahmet, Mehmet ve Emre öz farkındalık yeterliğine deney öncesi ve deney sonrası da sahiptirler. Deney sonrası

gelişme kaydeden öğrenciler ise; Tolga, Ayşenur, Kemal, Hasan'dır. Ancak Esra, Zeynep, Tuğba ve Haluk'un bu yeterliği gözlenmemiştir.

Matematik Öğretmeni

Matematik öğretmenine göre deneysel işlem sonrasında Zeynep, Ayşenur, Ahmet, Kemal, Onur, Volkan, Emre, Dilara, Hasan ve Belma duygularının farkında olan ve onları ifade edebilen öğrencilerdir. Ancak Orkun, Haluk, Gökhan ve Ünsal için transfer edebildiklerini gözlemleyemediği yönünde görüş bildirmiştir.

Bilgisayar Öğretmeni

Bilgisayar Öğretmeni öğrencilerden; Ahmet, Mehmet, Zeynep, Ali, Onur, Pinar, Dilara, Cansu ve Teoman'ın duygularını tanıdıkları, ifade edebildikleri ve kendilerine güvenen bireyler oldukları yönünde değerlendirme yapmıştır. Diğer taraftan uygulama öncesi de bu davranışları gösteren ve halen göstermeye devam eden öğrencilerin ise; Kemal, Emre, Hasan ve Volkan olduğunu ifade etmiştir. Diğer yeterliliklerde olduğu gibi öz farkındalık yeterliğinde de bu yeterliği transfer edemeyenler arasında Ünsal, Gökhan ve Haluk'un bulunduğu, ayrıca Tuğba, Esra ve Orkun'un da güven duygularının zayıf ve kendi duygularını tanımlamaktan uzak oldukları bildirilmiştir.

Tüm bu gözlemlere dayalı görüşlere göre uygulama sonrası için, öğrencilerin hemen hemen hepsi duygularının ne olduğunu doğru olarak tanımlayabilmektedirler, yorumu yapılabilir. Ancak bununla birlikte belirtmek gerek ki, kendine güven konusunda daha fazla özsayıya yönelmelidir.

Bu yeterliliklere uygun davranışlara uygulama öncesi yaklaşık 1/4 oranında rastlanmaktayken, uygulama sonrasında bu oran yaklaşık 3/4 olarak

ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin duygusal zeka yeterliliklerini transfer etme becerilerini gösterdikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Öğrencilerin duygusal zeka yeterlilik davranışlarını farklı ders ve ortamlarda kullanıp kullanmadıklarına ilişkin öğretmenlerin gözlemlerine dayalı görüşleri dikkate alındığında, yeterliliklerin en az 1/2 oranında olmak üzere transfer edilebildiği, bunun bazı yeterliliklerde çok daha fazla gözlemlenebildiği görülmektedir.

Deneysel İşleme Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin durumlu öğrenme etkinliklerinde gösterdikleri performans ve yaklaşımları, duygusal zeka yeterliliklerindeki durumları hakkında da bir fikir verebilir. Bununla birlikte öğrencilerin yaş grubu özellikleri uygulamaya yönelik görüşleri alınırken içten davranışlarını sağlayan bir etken olarak ortaya çıkmıştır.

Uygulama hakkındaki görüşler en olumludan en olumsuz doğru, "çok memnun olanlar", "memnun oldukları halde öneri ve eleştiri getirenler" ve "hiç memnun olmayarak eleştirenler", olarak sınıflandırılmıştır. Bu gruplar içerisinde çok memnun ve sorun olmadığı düşüncesinde olanlar beş öğrencidir, hiç memnun olmayan iki öğrenci ve memnun olduğunu söyleyerek öneri ve eleştiri getirenler onbeş öğrencidir. İki öğrenci ise hiç görüş bildirmek istememiştir. Bunlar etkinliklerde de yalnız kalan ve tüm çabalara rağmen kabulmayan, sınıf tarafından dışlanmış ve yoğun psikolojik desteğe ihtiyaçları olduğu rehber uzmanlarca ifade edilen öğrencilerdir.

Çok memnun olanlar, (Ahmet, Teoman, Hasan, Volkan, Belma) "Çok eğlenceliydi", "Ders ne zaman başladı, anlamadım", "Ders gibi değildi", "İlk kez kendimi anlamaya başladım ve arkadaşlarımdan daha güzel olduklarını düşündüm", "Bütün dersler de sizinki gibi olsa" gibi ifadeler kullanmışlardır. Bu öğrenciler

genellikle uygulama sırasında kolay uyum sağlayan, dersin gereğini yerine getirebilen ve genelde sorumluluk sahibi olan ve çalışmalarını düzenli olarak tamamlayarak teslim edenler olduğu gözlenmiştir.

Memnun olarak bazı görüş ve önerilerini dile getirenler sayıca daha fazladır ve kapsamlı denilebilecek değerlendirilmeler yapmışlardır. "...sorunu biz tartışıp buluyoruz ve biz çözüm söylüyoruz, ama herkes aynı çözümü göremiyor, başka söylüyorlar, siz onları da anlatıyorsunuz, yani çok doğru mu var?...cevabı siz söyleseniz" (Orur ile görüşme). Otantik etkinlik içinde öğrencinin çok farklı yollarla çözüme ulaşması ve kendi çözümünü üretmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu öğrenci süreçte durumlu öğrenmede öğretmenin kolaylaştırıcı, yol gösterici ve destekleyici rolünün dışına çıkarak, öğretmen merkezli bir anlayışa dörmesini beklemektedir. Çünkü bu öğretmen rolünün öğrenciyi pasif kılan tutumuna çok alışığı düşünülmektedir. "Filmleri daha önce hiç böyle düşünmemiştim. Konular basit geliyordu, şimdi çok karmaşık, herkes ne kadar çok şey düşünmek zorunda..."(Zeynep ile görüşme),otantik bağlamda doğal ortamdaki tüm bilgiler sunulmuştur, öğrenci bu roller içerisinde sorunu belirleyerek çözümler sunmak durumundadır, bunun getirdiği karmaşa durumlu öğrenmenin özelliklerinden biridir. "Bençe eğlenceliydi, ama hiç sandığım kadar kolay olmadı.Tartışıyoruz, her zaman ki şeyler gibi görünüyor, ama anlayamıyoruz sonra bir baktık ki birimizin düşünmediğini öteki düşünmüş sonra anladım" (Emre ile görüşme). Grup çalışmalarında farklı boyutları görmeleri tartışmalar sırasında oluşmuş ve her biri kendi doğru bulduğu noktada arkadaşını ikna etmeye çalışmıştır. Bu sayede bazen kendi savunduğunun yanlış olduğunu da yine kendi savunurken farketmiştir. "Ben ne yapacağına çabuk ve doğru karar verdiğimi düşünüyordum, arkadaşlara kör çocuğun babasının haklı olduğunu savunurken anladım ki aslında çok duygusal davranıyor, hatalı olduğumu gördüm, bana kendimi tanıttı"(Tekin). Öğrencilerin kendilerinin farkına varması içeriğin amaçlarından biriydi, ancak durumlu

öğrenmenin işbirliği özelliği bu amacı gerçekleştirmede destek sağlamıştır. "öğretmen zorlanması yoktu, duygular ve kendim hakkında hiç bu kadar düşünmemiştim"(Kemal). Öğrenciler yaşadığı kendi duyguları ve kendilerinin farkında değiller ve duygularını tanımaya eğilimler, bu onların ilgisini çekmiştir. Ayrıca etkinliklerin bireyin kendi kendine düşünmesini sağlaması durumu öğrenmenin öğrenciyi etkin kılmaya teşvik ettiğini göstermiştir.

Öğrencilerin önemli bir kısmı daha fazla zaman gerektiğini, bu etkinliklerin tüm dönemlerde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı istek öğretmenler ve okul yönetiminde de dile getirilmiştir. Bu çalışmanın bir doktora çalışması olması ve araştırmacının statüsü sürenin daha fazla olmasını engellemektedir. Süreyle ilgili bir diğer eleştiri de grupların çok olması ve onlara sıra gelinceye kadar sürenin bitmesi ve gelecek derste aynı durumu bulmanın getirdiği zorluktur. "Tam herşey şekilleniyor, herkes kendi grubunun düşüncesini söylüyor, bize sıra gelince ders bitiyor, hep bizim ki yarım kalıyor, daha sonra aynı havayı yakalayamıyoruz, bence ders daha uzun olmalı, biz isteyince bitmeli ya da daha az grup olmalıydı" (Kemal). Durumlu öğrenmede sürenin de öğrencilerce yapılandırılması gerekmektedir. Araştırmanın diğer bir sınırlığı burada kendini göstermektedir. Ders saatleri ve süreleri diğer programları aksatmayacak şekilde verilmeye çalışılmıştır.

"Bazı arkadaşlarımız hayatlarında ilk kez konuştu, sesini duyduk ve bizlerle ilgili ne düşünüyor öğrenebildik" (Emre) Öğrencilerin aktif katılımı gerektiği için en pasif öğrenci bile daha heyecanlı bir şekilde sorumluluk üstlenmiştir. Bu durumu öğrenmenin istenilen niteliklerindedir. Ayrıca bazı öğrenciler "Arkadaşlarımızla ilk kez bu kadar yakın olduk", "Artık çoğu arkadaşımı daha iyi tanıyorum" şeklinde yorumlar yapmışlardır.

Öğrencilerden bazıları etkinliklerin sıkıcı olduğu görüşündedir (Cansu ve Ail). Örneğin, "Ne gerek var, sıkıcıydı" (Cansu). Öğrencinin bu yorumu

konunun onun için sıkıcı ve gereksiz olması ya da etkinliklerde çok zorlanmasından kaynaklanıyor olabileceği gibi, bir diğer nedeni, okulun çöku zeka uygulamalarına dayalı olarak programlarını yürüten bir özel okul olması ve öğrenciler için bazı etkinliklerin alışıldık gelmesinden de kaynaklanıyor olabilir. Ancak yine de öğrencilerin çoğu, bu etkinlikleri daha önce de belirtildiği gibi ilginç ve dikkat çekici bulmuştur. Araştırma sürecinde duygusal zekanın durumlu öğrenme etkinlikleriyle öğrenilmesi, öğrenciler için farklı, eğlenceli, zevkli ve öğretici olarak değerlendirilmiştir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bunlarla ilgili önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

1. Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası puanlarının karşılaştırılması sonucunda empati, sosyal ilişkiler, özdenetim/motivasyon ve öz farkındalık boyutlarında öğrencilerin durumlu öğrenme etkinlikleri öncesi ve sonrasında kendilerine yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark öğrencilerin durumlu öğrenme etkinlikleri sonucunda duygusal zeka yeterliliklerinde dikkate değer bir gelişme olduğunu göstermektedir.

2. Öğretmen değerlendirmelerine göre öğrencilerin deney öncesi ve sonrası puanlarının karşılaştırılması ile, öğrencilerin duygusal zeka yeterliliklerinin durumlu öğrenme etkinlikleri öncesi ve sonrası olmak üzere iki değerlendirme arasındaki farkın sınıfta lehine olması, bu durumun ortaya çıkmasında durumlu öğrenmenin bilişsel çabaklık stratejisine dayalı öğretimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde empati yeterliğinin geliştiği, ancak bu gelişimin başkalarının duygularını anlamadan daha çok kendisini onun yerine koyduğunda kendisinin ne düşüneceğine göre hareket etmeleri yönünde olduğu görülmüştür. Bu empati için bir aşama olarak ele alınabilir, ama tam olarak bu yeterliğe sahip oldukları sonucuna varılamaz, ancak gelişme gösterdikleri

yorumu yapılabilir. Benzer şekilde sosyal ilişki yeterliğinde de bu konuda çok geride olan öğrencilerin gelişme gösterdikleri aynı durumun özdenetim/motivasyon ve öz farkındalık içinde geçerli olduğu görülmüştür. Bu öğrenme düzeylerinin daha da artabilmesi için etkinliklerin çoğaltılması ve bu amaçla da öğretim zamanının daha fazla verilmesi gerekmektedir. Genel olarak sosyal ve duygusal davranış eğitimi uzun zaman isteyen bir süreçtir. Sonuçta dört boyuta yönelik öğretmen görüşleri ile değerlendirmeleri tutarlılık göstermektedir.

Buraya kadar ulaşılan sonuçlar göstermektedir ki, öğretmen ve öğrencilerin değerlendirmelerine göre durumu öğrenmenin bilişsel çaklık stratejisi duygusal zeka yeterliliklerinin geliştirilmesinde etkilidir. Dolayısıyla duygusal zeka yeterliliklerinin geliştirilmesinde uygun bir yaklaşımdır.

3. Öğretmen ve öğrencilerin deney öncesi puanlarının karşılaştırılması sonucunda, birinci faktör için, öğrencilerin empatik olma konusunda deneysel işlem öncesinde sahip oldukları düzeye ilişkin kendileri ve öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı, diğer bir deyişle hemfikir oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Öğrencilerin empatik olma konusundaki algıları ile öğretmenlerin onları algılamaları arasında doğrusal bir ilişki söz edilebilir. Öğretmenler öğrencilerin başkalarının duygularını anlama ve ona göre davranabilme yeterliğine genel olarak sahip olmadığı değerlendirilmesini yaparken, öğrencilerin değerlendirmeleri de aynı doğrultudadır.

Sonuç olarak öğretmen ve öğrenciler, empati ve öz farkındalık yeterliliklerine sahip olmadıkları görüşündedirler. Ancak yine aynı öğretmenler sosyal ilişki ve özdenetim/motivasyon yeterlilikleri konusunda öğrencilerin değerlendirmesinden daha az sahip oldukları görüşündedirler. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerden daha fazla bilgi sahibi oldukları ve gözlemci

bakışyla değerlendirdikleri için daha nesnel değerlendirme yapıyor olmaları ve yine aynı nedenle beklentilerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

4. Öğretmen ve öğrencilerin deney sonrası puanlarının karşılaştırılması sonucunda, tüm faktörler için aralarındaki fark anlamlıdır. Bu durum iki nedenden kaynaklanabilir: Birincisi öğretmenlerin durumu öğrenme etkinlikleri sonrası öğrencilerden beklentilerinin mevcudun üstünde olması, diğeri ise öğrencilerin öğretmenlerden daha fazla kendilerini objektif olarak tanıma ve değerlendirme düzeyine erişmiş olmalarıdır. Öğretmen ve öğrencilerin değerlendirmeleri farklı olmasına rağmen diğer sonuçlarla karşılaştırıldığında bunun duygusal zeka yeterliliklerinin geliştirdiği sonucu değiştirmedığı görülmektedir.

5. Cinsiyete göre öğrencilerin duygusal zeka yeterliliklerinin karşılaştırılmasında öğretmen ve öğrenci değerlendirmelerinde 12-13 yaş grubunun duygusal zeka yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. Öğretmenlerin gözlemlerine dayanan görüşleri doğrultusunda öğrencilerin uygulama sonrası empati ve özdenetim/motivasyon yeterliliklerinin davranışlarında görülmesi uygulama öncesine oranla iki katından daha fazla, sosyal ilişki ve öz farkındalık yeterliliklerinin ise üç katından daha fazladır. Sonuçta toplam görüme oranı 1/4'ten 3/4'e yükselmiştir. Bu durum öğrencilerin durumu öğrenme etkinlikleri sonucu duygusal zeka yeterliliklerini transfer becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Dolayısıyla durumu öğrenme duygusal zeka yeterliliklerini transfer becerilerinin de sağlanmasında etkilidir, sonucuna ulaşılmıştır.

7. Ayrıca uygulamaya yönelik öğrenciler dönem başında olumsuz tutum içerisinde olmalarına karşın derse ilgi zamanla artmış, araştırmacıyla iletişimde

güven duygusunun gelişmesi bu tutumu desteklemiştir. Öğrencilerin uygulama sonrası uygulamaya yönelik eleştiriler, istek ve önerileri, durumu öğrenmenin eğlenceli, zevkli olduğu, işbirliği ve iletişimin arttığı, herkesin aktif katıldığı ve maksimum düzeyde paylaşımın olduğu etkinlikler olduğu için hoşlarına gittiği, tekrarlanması halinde, zamanın daha fazla, öğrenci sayısının daha az olmasını istedikleri yönündedir. Bunlara ek olarak not ile tehdidin ve sınav korkusunun olmaması da bu olumlu değerlendirmeleri etkilemiştir. Öğrencilerin sorumluluk alma ve kendine güven duygularında da bir gelişme gözlemlenmiştir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, durumu öğrenmenin uygulamasına ve konuyla ilgili yapılacak araştırmalara ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

1. Öğretmen ve öğrencilerin değerlendirmelerine göre durumu öğrenme etkinlikleri duygusal zeka yeterliliklerinin (empati, sosyal ilişki, özdenetim/motivasyon ve öz farkındalık) geliştirilmesinde etkilidir. Bu sonuca dayanarak durumu öğrenme yaklaşımı, bilişsel beceriler yanında duygusal beceriler ve özellikle duygusal zeka yeterliliklerinin geliştirilmesinde etkili olarak kullanılabilir.
2. Araştırmanın birinci alt amacının ikinci bulgusunda nicel verilerin yanısıra nitel verilere de yer verilmiştir. Bu verilere göre de öğrencilerin duygusal zeka yeterliliklerinin dört faktör açısından da geliştiği görülmektedir. Ancak duygusal zeka gelişiminde daha fazla yol almak için bu öğretimlerin süresi arttırılmalı ve ara değerlendirmelerle öğrencilerin değişim grafiği çıkarılmalıdır.

3. Cinsiyete göre öğrencilerin duygusal zeka yeterliliklerinin karşılaştırılmasında öğretmen ve öğrenci değerlendirmelerinde 12-13 yaş grubunun duygusal zeka yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak her ne kadar konu ile ilgili bazı çalışmalar bunu destekliyorsa da, farklı yaş gruplarında örneğin, okul öncesi ya da yetişkin eğitiminde de cinsiyetin araştırılması gerekmektedir.

4. Araştırma sonuçlarından atıncısında belirtilen durumlar göz önüne alındığında sosyal ve duygusal davranışların geliştirilmesi isteniyorsa, durumlu öğrenme etkinliklerinin daha uzun örneğin en az bir yıl gibi bir uygulama zamanına ve maksimum 15-16 öğrenciyi geçmeyecek gruplara uygulanması tercih edilmelidir.

5. Durumlu öğrenmenin öğretim sisteminde uygulanabilirliği için, öncelikle durumlu öğrenmenin felsefesini benimseyen eğitimciler gereksinim vardır. Dolayısıyla öğretmen eğitiminde bu yaklaşıma dayalı araştırmalar yapılmalıdır.

6. Benzer çalışma yapmak isteyenler için öncelikle çalışmanın yapılacağı kurumun alt yapısının hazırlanması gerekmektedir. Bu amaçla çalışmada çalışacakların eğitimi, araç-gereç ve ortamların hazırlanması için uygulama öncesi iyi planlanmış bir süre ayrılmalıdır.

7. Araştırma boyunca öğrencilerin pek çok problemli davranışlarının altında ailelerinin olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde gözardı edilemeyecek kadar önemlidir. Araştırmada özellikle iki öğrencinin durumlu öğrenme etkinliklerine katılımdaki güçlükleri ve duygusal zeka yeterliliklerinin değerlendirilmesindeki durumları ailelerinin boşanmak üzere olması ve çocukları sadece parasal ihtiyaçlarının karşılandığı ortamlarda bulunmalarından kaynaklandığı öğrenilmiştir. Duygusal zeka yeterliliklerinin

geliştirilmesinde sadece öğrenim kurumu değil, öğrenim çevresi olarak ailelerin de katılımı ve değerlendirmeleri dikkate alınmalıdır. Çünkü sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi uzun ve devamlı bir süreç gerektirmektedir. Bu amaçla ailelerde etkinliklerde sorumluluklar üstlenmeli ve öğretmenlerle işbirliği yapmalıdır.

8. Bu araştırma duygusal zeka yeterliliklerini geliştirmek üzere durumlu öğrenmeyi ele almıştır. Ancak durumlu öğrenmenin farklı stratejilerinin inceleyen araştırmalara ihtiyaç vardır.

9. Duygusal zeka yeterliliklerinin tüm öğretim kademelerinde yaygınlaştırılmasını sağlayacak araştırmalar yapılmalı ve ortak model geliştirilmelidir.

10. Bu araştırma ilköğretim yedinci sınıflarla sınırlı tutulmuştur. Farklı öğretim düzeylerinde de benzer araştırmalar yapılarak, sonuçların görülmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Acar, F.T. (2001). **Duygusal zeka yeteneklerinin görev ve yönetim ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi; Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması** İstanbul Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, doktora tezi, İstanbul
- Akkök, F. (1999). **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi, Öğretmen El Kitabı**, İstanbul: Özgür yayınları:127,
- Alkan, C. (1998). **Eğitim Teknolojisi; Kuramlar, Yöntemler**, Ankara:Yargıçoğlu Matbaası
- Alkan, C. Deryakuku, D. ve Şimşek, N. (1995). **Eğitim Teknolojisine Giriş** Ankara:Önder Matbaacılık
- Allen, M.J. (2000). Investigating emotional intelligence in children: exploring its relationship to cognitive intelligence. Unpublished Master's thesis. Web. <http://www.mhs.com> 23.05.2002
- Altalib, H. (2001). Constructivism & Situated Learning. Web. <http://indiko.indiana.edu/syllabi/R695/sitcoq.html> 31.12.2002
- Anıl, D., Koç, G. Ve Tuzgöl, M. (2003). **Öğretmen Adayları için Konu Anlatım KPSS, Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlık Kılavuzu**, Çağdaş Öğretmen Yayınları, Ankara: Anı Yayıncılık

Ataizi, M.(1999).**Bilgisayar Destekli Durumlu Öğrenmede Bilişsel Biçim ve İçeriğin Gerçeklik Düzeyinin Sorun Çözme Becerilerinin Gelişimine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir

Ataizi, M. (2000). Durumlu Öğrenme, Ali Şimşek (Ed), **Sınıfta Demokrasi**, 146-171, Ankara: Eğitim Sen Yayınları

Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu (1992).**Türkçe Sözlük**, Milliyet Yayınları, 1626

Bacanlı, H (1999). **Duyuşsal Davranış Eğitimi**, Ankara:Nobel Yayınları

Bagshaw, M (2000). Emotional Intelligence-Training People To Be Affective So They Can Be Effective. 32 (2), 61-65

Balcı, A. (1995). **Sosyal Bilimlerde Araştırma-Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Ankara:TDFO Yayıncılık, 72

Balcı, İ. (2001). **İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zeka becerilerini kullanabilme düzeyleri konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri**, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara

Bakırcıoğlu, R.(2002). **Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları**, Ankara: Anı yayıncılık

- Bar-On, R.(2000). Emotional and social intelligence, insights from the emotional quotient inventory, **The handbook of Emotional Intelligence**, chapter seventeen, Bar-on R., James, D. and Parker, A.(EDs),Jossey-Bass A Wiley Company,363-388 San Francisco
- Boyatzis, R.E.,Goleman, D. Ve Rhee, K.S.(2000). Clustering competence in emotional intelligence:Insights from the emotional competence inventory, **The Handbook of Emotional Intelligence**, chapter sixteen, Bar-on R., James, D. and Parker, A.(EDs),Jossey-Bass A Wiley Company,343-362 San Francisco
- Bransford, J.D., Sherwood,R.D.,Hasselbring,T.S.,Kinzer, C.K. & Williams, S. (1990). Anchored instruction: Why we need it and how technology can help. In D. Nix & Spiro (Eds.), *Cognition, education and multimedia: exploring ideas in high technology*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 115-142
- Bransford,J. Hasselbring,T., Barron,B., Kulwici,S.,Littlefield,J., &Goin,L. (1988).Uses of macro-contexts to facilitate;mathematical thinking. In R.I. Charles &E.A.Silver (Eds), **Research Agenda for mathematical education:teaching and assessment of mathematical problem solving**. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum & Associates, Inc.
- Brown, B. L. (1999). Good Work Ensures Employment Success, **Myths and Realities No.2**
- Brown, J.S., Collins, A. and Duguid,P. (1989) Situated cognition and the culture of learning, **Educational Researcher**, 18(1),32-42

Brown, J.S. ve Duguid, P (1993). Stolen Knowledge, **Educational Technology**, March, 33 (3), 10-15

Bölbökoğlu, A. (2001). **Duygusal zekanın liderlik üzerine etkileri ve bir saha araştırması**, Karadeniz Teknik Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon

Büyükoztürk, Ş.(2001). **Deneysel Desenler**, Ankara:Pegem A Yayıncılık

Büyükoztürk, Ş.(2002).**Sosyal Bilimler için veri analizi elkitabı**, Ankara:Pegem A Yayıncılık

Choi, J.& Hannafin, M. (1995). Situated Cognition and Learning Environments:Roles, Structures and Implications for design, **ETR&D**, 43 (2), 53-69

Clance, P.R., Weyermann,A., Block, R.,Gallis,A., Pieper,W., Jurkovic,G.& Kupferberg,S. (1999). Assessing emotional intelligence and interpersonal competence in students, unpublished master's thesis. web. <http://www.mhs.com> 23.05.2002

Clancey, W.J. (1995) A tutorial on situated learning, web:

<http://cooprints.ecs.soton.ac.uk/archive/00000323/139.htm>

23.05.2001

Collins, A. (1994). Goal-based scenarios and the problem of situated learning: A commentary on Andersen consulting's design of goal based scenarios, **Educational Technology**, November- December 30-32

Collins, A. Brown, J.S & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. **American Educator**, 6 (1.1), 38-46

Commonknowledge [2003]. five types of knowledge transfer. Web:
<http://www.commonknowledge.org/resources.html>
 20.02.2003

Cooper, R.K. (1997). Applying emotional Intelligence in the workplace,
Training & Development, 51(12), 31-8

Cooper, R.K. ve Sawaf A. (1997). Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations, Gosset, Putnam, Newyork, NY

Corso, S. M. (2001). Emotional Intelligence In adolencents; How it relates to giftedness. Unpublished Master's Thesis. Web.
<http://www.mhs.com> 23.05.2002

CTGV (1991). Technology and the design of generative learning environments, **educational technology** Web:
<http://peabody.vanderbilt.edu/ctrs/brophys/legacy.html>
 09.09.2002

CTGV (1992). The Jasper experiment: An exploration of issues in learning and Instructional design, **ETR&D** Web:
<http://peabody.vanderbilt.edu/projects/funded/jasper/jasperhome.htm> 04.12.2001

CTGV (1993). Anchored instruction and situated cognition revisited,
Educational Technology, 33 (3), 52-70

- Cüceloğlu, D. (1998). **Yeniden İnsan İnsana**, Ankara:Remzi Kitabevi
- Çakar, U. (2002). **Duygusal zekanın dönüşümcü liderlik davranışı üzerindeki etkisi**, Dokuz Eylül Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir
- Damarin, S.K. (1994). The emancipatory potantial of situated learning, **Educational Technology** October, 16-22
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. **Sınıfta Demokrasi**, A. şimşek (Editör), Ankara: Eğitim Sen Yayınları, 53-78
- Doğan, H. (1997). Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılanması, **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 30(1),1-27
- Elias ve Diğerleri (1997). Promoting social and emotional learning, **Guidelines for educators, ASCD (Assosiation for Supervision and Curriculum Development)**, Alexandria, USA:Virginia
- Ergin, A. (1995). **Öğretim Teknolojisi:İletişim**. Ankara: Pegem Yayıncılık No:17
- Ergin, F. (2000). **Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyi ile 16 kişilik özelliği arasında ilişki üzerine bir araştırma**, Selçuk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya

- Erginer, E. (2000). **Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme**, Anı Yayıncılık, Ankara
- Erginsoy, D. (2002). Duygusal zeka ve kişilerarası ilişkiler tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Atatürk Üniv. Sosyal bilimler enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzurum
- Ghosa, I. K.(1999). Emotional Intelligence Through Literature, **Eric No: ED432925**
- Goldsworthy, R.(2000). Designing instruction for emotional intelligence, **Educational Technology**, September-October 40,43-48
- Goleman, D. (1996). **Duygusal Zeka; Neden IQ'dan daha önemlidir**, çev:Banu Seçkin Yüksel, Varlık Yayınları, 6.Baskı
- Goleman, D. (1998). **İşbaşında Duygusal Zeka**. çev:Banu Seçkin Yüksel İstanbul;Varlık Yayınları
- Goleman, D.(2001).Emotional intelligence: Issues in Paradigm Building, **The Emotionally Intelligent Workplace** C. Cherniss & D. Goleman (Eds) Jossey-Bass A Wiley Company, chapter two, 13-27 San Francisco
- Gowing, M. K.(2001). Measurement of individual emotional competence, **The Emotionally Intelligent Workplace** C. Cherniss & D. Goleman (Eds) Jossey-Bass A Wiley Company, chapter five, 83-132 San Francisco

- Greeno, J.G. (1992). Mathematical and scientific thinking in the classroom. In Halpern, F.(Ed.), **Enhancing Thinking Skills In the Sciences and Mathematics** 39-41. Hillsdale, N.J.:Lawrence Erlbaum Associates
- Handy, C. (1998). **Ruhun Arayışı-Kapitalizm Ötesi: Modern Dünyada Amaç Arayışı**, Boyner Holding Yayınları, Çev;Nurettin Elhüseyni, Mart, İstanbul
- Harley, S. (1993).Situating learning and classroom instruction, **Educational Technology**, March, 33(3),46-51
- Hering, S.R. (2001). The relationship between social and emotional intelligence in children. Unpublished Master's Thesis. Web. <http://www.mhs.com> 23.05.2002
- Herrington, J., Oliver, R. (1995). Critical characteristics of situated learning:Implications for the instructional design of multimedia.Web: <http://www.esclite.org.au/conferences/melbourne95/smtu/papers/herrington.pdf> 07.04.2002
- Herrington, J., Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic environments, **ETR&D**, 48 (3),23-48
- Hermann, A. Ve Detlev L. (2000). Designing instructional technology from an emotional perspective, **Journal of Research on Computing in Education:Summer**, 32(4);497, Washington

Hill, C.C. (1998). The effects of situated learning, abstracted instruction, and teaching for transfer on students' use of statistical reasoning to solve real-world problems, PhD, University of South Carolina, <http://wwwlib.umi.com/cr/sc/download>

Jonick, C.A. (1998). A situated business simulation for postsecondary accounting students based on the cognitive apprenticeship model of teaching and learning, PhD, University of Georgia <http://wwwlib.umi.com/cr/ug/download>

Kaplan, F.B. (2002). Educating The Emotions: Emotional Intelligence Training For Early Childhood Teachers and Caregivers, PhD, Cardinal Stritch University <http://wwwlib.umi.com/cr/csu/download>

Keser, H.(1990). Eğitim Teknolojisinde Bilgisayarla Öğretim Alanında Çağdaş Gelişmeler, **Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi**, 24-28 Eylül, Ankara

Kessler, R. (2000). **The Soul of Education**, Virginia USA

Kılıç, Y. (1992). **Okulda Ruh Sağlığı**, İkinci baskı, Anı yayıncılık, Ankara

Koç, G. (2002). **Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi**, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara

Koifman, R. (1998). The relationship between EQ, IQ and Creativity. Paper presented at the University of Windsor, Windsor, Ontario

- Küçükahmet, L. (2003). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Ankara:Nobel Yayınları
- Langley, A. (2000). Emotional intelligence- a new evaluation for management development?, **Career Development International**, MCB University Press., 5 (3),177-183
- Launspach, S. L. (1998). Interactional strategies and the role of questions in the acquisition of academic discourse, PhD. University of South Carolina, <http://wwwlib.umi.com/et/sc>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge University Press, Cambridge
- Lave, J. and Wenger, E (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge
- Mayer, J. Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence, **Intelligence**, 17, 433-442
- Mayer, J. Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In p.Salovey & D. Sluyster (Ed), **Emotional development and emotional intelligence: implications for educators** 3-31, Basic Books Newyork
- Mayer, J. Salovey, P. Ve Caruso, D.R. (2000a). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality and as a mental ability, **The Handbook of Emotional Intelligence**, chapter five, Bar-on R., James, D. and Parker, A.(EDs), Jossey-Bass A Wiley Company, 92-117 San Francisco

- Mayer, J. Salovey, P. Ve Caruso, D.R. (2000b).Selecting a measure of emotional intelligence- the case for ability scales **The Handbook of Emotional Intelligence**, chapter fifteen, Bar-on R., James, D. and Parker, A.(EDs),Jossey-Bass A Wiley Company,320-342 San Francisco
- McLellan, H. (1993) Evaluation in a situated learning environment. **Educational Technology**, 33(3),39-45
- McLellan, H. (1994) Situated learning:continuing the conversation. **Educational Technology**, October, 34(10), 7-8
- McLellan, H. (1996). **Situated Learning Perspectives**. Englewood Cliffs, NJ:Educational Technology Publications
- MEB (1983). **Milli Eğitim Temel Kanunu ve İlgili Mevzuatlar**, Ankara: MEB Basımevi
- Oliver, K.(1999). Situated Cognition and Cognitive Apprenticeship, <http://www.edtech.vt.edu/edtech/id/models/powerpoint/cog.pdf>
24.11.2002
- O'Neil, John (1998). A conversation with Daniel Goleman **Educational Leadership**, April
- Palmer, B., Walls, M.Burgess, Z, Stough, C. (2001). Emotional Intelligence and effective leadership, **Leadership & Organization Development Journal**, 22(1), 5-10

- Parker, J.,D.,A. (2002). Emotional intelligence and academic success:Examining the transition from high school to university.paper presented at the 2002 annual meeting of Canadian Psychological Association, June, Vancouver, British Columbia
- Reker, D.L. & Parker, J.D.A. (1999). Emotional intelligence, mood, and problem behaviours in children and adolescents. Poster session presented at APA 107th annual convention, August, Boston
- Saarni, C. (1999).A skill-based model of emotional competence : a development perspective, California, USA, **ERIC No: ED430678**
- Saban, A. (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci-Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Ankara: Nobel Yayınevi
- Seligman, M.(1998). **Learned Optimism**, Pocket Books, Newyork, NY
- Stein, D.(1998). Situated learning In adult education, **Eric No: ED418250**
- Streibel, M. J. (1994).Misattributions about situated learning, **Educational Technology**, October, 14-16
- Şimşek, N (2001).Üçüncü Paradigma:Yapıcı Öğrenme ve Öğretim, **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, basında makale, Ankara
- Şimşek, N. (1998). **Öğretim Amaç Bilgisayar Yazılımlarının Değerlendirilmesi**, Ankara: Siyasal Kitabevi

TDK [2003].tdk.org.tr/tdksozluk/sozara.htm

Tripp, S. D. (1993). Theories, traditions and situated learning. **Educational Technology**, March 21-27

Ulb.[2002].Constructivism.Web:http://Ulb.no/people/sinia/CSCL/HM_M_Constructivism.htm 11.11.2002

Oregon [2003] .Constructivism, Situated Learning, and Other Learning Theories Web: <http://otec.oregon.edu/learning.htm#Situated> 20.02.2003

Öltanır, Y.G. (1997). **Öğrenme Kuramları**, Hatipoğlu, 2. Baskı

Van Kuyk, J. J. (1999).Postmodern and Effective:The Pyramid. Netherlands

Vicente, K.J., Harwood, K. (1990). A few implications of an ecological approach to human factors, **Human Factors Society Bulletin**, 33(11),1-4

West, J. (1997). Leadership for learning-reengineering mind sets, **School Leadership & Management**, UK, Jun 17(2) 231

Wilson, B.G. (1996). Constructivist learning environments :Case studies in Instructional design. Englewood Cliff NJ: Educational technology Publications

Winn, W. (1993).Instructional design and situated learning: Paradox or partnership? **Educational Technology**,March, 33(3),16-21

Wolfe, P. M. (1999). Situated learning in a transactional secondary english as a second language classroom, PhD. Arizona State University, <http://www.lib.umi.com/ar/asu>

Yates, J.M. (1999). The relationship between emotional intelligence and health habits of health education students. Dissertation abstracts international, 60-09A, 3284

Yavuz, K.E. (2001). **Eğitim Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları**. Özel Cececi Okulları Yayınları Eğitim Dizisi-I, SE-BA ofset, birinci baskı, Ankara

Yavuz, K.E. (2002). **7-12 Yaş Dönemi Çocuklarda Duygusal Zeka Gelişimi, Anneler, Babalar ve Öğretmenler için Duygusal Zeka Rehberi**. Özel Cececi Okulları Yayınları Eğitim Dizisi-4, Ankara: Bizim Büro Basımevi

Yeşilyaprak, B. (2003). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri- Gelişimsel Yaklaşım**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 6.Basım

Young, W. F. (1993). Instructional design for situated learning, **ETR&D** 41(1),43-58

EKLER

- Ek 1. Çalışma Yaprakları
- Ek 2. Yansıma Yaprakları
- Ek 3. Duygusal Zeka Yeterlik Ölçeği Öğrenci Formu A
- Ek 4. Duygusal Zeka Yeterlik Ölçeği Öğretmen Formu B
- Ek 5. Duygusal Zeka Öğretmen Görüşme Formu
- Ek 6. Öğretmenlerin Durumlu Öğrenme Etkinlikleri Öncesi ve Sonrası
Öğrencilerin Duygusal Zeka Yeterliklerine İlişkin Değerlendirme Verileri
- Ek 7. Öğrencilerin Çalışma Yaprakları Örnekleri
- Ek 8. Durumlu Öğrenme Etkinliklerinde Yararlanılan Karikatürlerden Örnekler



Ek 1. Çalışma Yaprakları

Çalışma Yaprakı 1/1

Öğrencinin Adı Soyadı:
No:

Aldığı not:

➤ İzlediğiniz filmde kaybolan öğrenci büyük şehirde tek başına neler hissetmiş olabilir? duygularını anlatınız.

➤ Siz bu öğrencinin arkadaşı olsaydınız onun için ne yapardınız?

➤ Siz de yoksulluk nedeniyle çalışmaya gitmiş olsaydınız neler hissederdiniz?

Çalışma Yaprağı 1/2

Öğrencinin Adı Soyadı:
No:

Aldığı not:

İzlediğiniz filmde, "Clara'nın dedesinin, büyükannesinin ve babasının Heidi'ye karşı davranışları" ile ilgili olarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

◆ Dedenin Heidi ile Clara'ya karşı davranışları arasında fark var mı sizce neden?

◆ Büyükanne ve babanın Heidi ve Clara'ya davranışları arasında sizce fark var mı? (Neden?)

◆ Siz onların yerinde olsaydınız ne yapardınız? sırasıyla yazınız.

Çalışma Yaprağı 1/3

Öğrencinin Adı Soyadı:

Aldığı not:

No:

Ben Clara olsaydım

Kendimi.....hissederdim.

Ben Heidi olsaydım

kendimi.....hissederdim.

Ben büyükbaba olsaydım kendimi.....hissederdim.

Çünkü:.....

.....

.....

.....

.....

.....

Çalışma Yaprağı 2/1

Öğrencinin Adı Soyadı:
No:

Aldığı not:

İzlediğiniz filmde, "Peter'ın Clara'nın arabasını uğurumdan yuvarlaması" ile ilgili olarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

◆ Peter neden böyle bir davranışta bulunmuş olabilir? (tahminlerinizi sırayla yazınız).

◆ Arabayı uğurumdan yuvarladıktan sonra Peter neler hissetmiştir?

◆ Peter'in davranışı karşısında diğerleri (Heidi, Clara) neler hissetmiş olabilirler? (Peter hakkında , durum hakkında ve kendileri hakkında) ve Peter'e nasıl davranabilirler?

Çalışma Yaprağı 2/2

Öğrencinin Adı Soyadı:
No:

Aldığı not:

◆ Küçük Albert'in kasabadaki davranışlarına Charles ve Laura'nın yaklaşımları nasıl olmalıdır? Sizce ne yapmış olabilirler?

◆ Sorunun kaynağı nedir?

◆ Siz onların yerinde olsaydınız ne yapardınız?

Çalışma Yaprağı 3/1

Öğrencinin Adı Soyadı:
No:

Aldığı not:

"Gözleri görmeyen çocuğa yardım operasyonu"

◆ Gözleri görmeyen çocuğun yaşadığı sıkıntıların asıl nedeni ne olabilir?
Sizce neler hissediyor?

◆ Babası kör olan oğluna nasıl davranıyor? Haklı buluyor musunuz, neden?

◆ Siz onların yerinde olsaydınız ne yapardınız?

Çalışma Yaprağı 3/2

Öğrencinin Adı Soyadı:
No:

Aldığı not:

Neil'in aktör olma tutkusunu

◆ Neil'in ailesinin onunla aralarında yaşanan sorunun nedeni nedir?

◆ Neil babası ile nasıl konuştu, neden?

◆ Neil'in son davranışı nasıldı ve sorunu daha başka nasıl çözülebilirdi?

Çalışma Yaprağı 4/1

Öğrencinin Adı Soyadı:
No:

Alınan not:

İzlediğiniz filmde, "Charles'ın yeni bir yerleşim yerinde yaşadığı sorunlar" ile ilgili olarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

◆ Charles hangi sorunlarla karşı karşıyadır ve bu durum karşısında neler hissetmiştir?

◆ Laura'nın bu yaşadıkları hakkındaki duyguları neler olabilir? Siz olsaydınız nasıl davranırdınız?

◆ Komşularının aynı sorunlara yaklaşımları nasıldır, neden?

Çalışma Yaprağı 4/2

Öğrencinin Adı Soyadı:
No:

Aldığı not:

İzlediğiniz filmde küçük öğretmenle ilgili olarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

◆ Küçük öğretmen kaybolan öğrencisini bulmak üzere öğrencileriyle işbirliği yapıyor. Ancak kayıp öğrenciyi aramak için yeterli paraları yok. Öğretmenin yerinde olsaydınız yine öğrencilerinizle birlikte bu sorunu nasıl çözerdiniz?

◆ Küçük öğretmen şehre gittiğinde pek çok sorunla karşılaşır. Bu sorunlar nelerdir yazınız ve her birini siz nasıl çözersiniz? Küçük öğretmene yardım edin.

◆ Küçük öğretmenin öğrencisini bulmadaki ısrarcılığı hakkında neler düşünüyorsunuz?

Ek 2. Yansıma Yaprakları

Yansıma Yaprakı

Öğrencinin adı soyadı:

Aldığı not:

No:

✦ İzlediğiniz film karesindeki her bir insanın duygularını anlatınız.

✦ Her birinin karşısına sizin neler hissettiğinizi yazınız.


✦ Bu duyguların adı nedir?

✦ Hangilerini daha sık yaşarsınız?

✦ duygusunu hissettiğiniz bir anıyı anlatınız.

Yansıma Yaprağı

Böyle bir durumda kendimi
.....hissederdim.
Çünkü.....
.....



Benim de başımdan böyle bir olay geçti,

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Yansıma Yaprağı

Öğrencinin Adı Soyadı:
No:

Aldığı not:

- Arkadaşım benim fikirlerime karşı çıktığında,
.....düşünürüm.
- Bence sorumluluk aynı.....benzer.
- Başkalarından yardım istemek benim için.....
- Yardıma ihtiyacım olduğunda kendimi.....hissederim.
- Yardım etmek benim için gibidir.
- Gelecekteolmak istiyorum.
- Benden istenen birşeyi yapmadığımda veya unuttuğumda
kendimihissediyorum.

Yansima Yaprağı

Öğrencinin Adı Soyadı:
No:

Aldığı not:

..... olduğunda.....

..... yapardım.

..... olduğunda kendimi
..... hissederim.

..... duygusu aynı
..... gibi kokar.

..... duygusu aynı.....
..... benzer.

Genellikle yüzüm hep..... gibidir.

Ek 3. Duygusal Zeka Yeterlik Ölçeği Öğrenci Formu

Değerli Öğrenciler,

"Durumlu öğrenmenin duygusal zeka yeterliklerinin geliştirilmesine etkisi"ni konu alan bu araştırmada sizlerden, kendinizin ve başkalarının duygularını izleme, kontrol etme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinizde kullanma becerilerinizi belirlemeye yönelik ifadelerin yer aldığı aşağıdaki ölçeği dikkatle okuyarak, içtenlikle cevaplamanız beklenmektedir.

Buradaki veriler yalnızca araştırma için kullanılacağından, isim belirtmenize gerek bulunmamaktadır.

Cümlelerle ilgili ifadeler "tamamen katılıyorum"dan "hiç katılmıyorum"a doğru 5,4,3,2,1 şeklinde derecelendirilmiştir. Lütfen her cümlenin karşısındaki boşluklardan en uygun olanını (✓) şeklinde işaretleyiniz. Hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

İçi ve katkınıza teşekkür ederim.

Demet Somuncuoğlu Özerbaş
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim
(Eğitim Teknolojisi) Programı

Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirme Formu A

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	5	4	3	2	1
1. Genellikle neşeli olduğum söylenir.					
2. Tek başıma çalıştığımda daha başarılı olurum.					
3. Kolaylıkla arkadaş edinirim.					
4. Aynı fikirde olmadığım zaman bunu rahatlıkla söylerim.					
5. Sabırsız ve telaşlı birisi olduğumu düşünüyorum.					
6. Grup çalışmalarında daha başarılı olurum.					
7. Onlardan farklı düşünsem de bunu arkadaşlarıma söylemekten çekinmem.					
8. Öfkeli veya kızgın olduğumda gözüm kimseyi görmez.					
9. Başkalarıyla iyi ilişkiler kurarım.					
10. Arkadaşlarımla kalbini kırmamaya özen gösteririm.					
11. Sınıfta öğretmen tarafından verilmedikçe hiçbir görevi üstlenmem.					
12. Beğenmediğim birçok davranışım var.					
13. Çabuk heyecanlanan endişeli birisiyimdir.					
14. Arkadaşlarımla bana güvenilmeyeceğini söyler.					
15. Kendi başıma karar veririm.					
16. Derslerde aktif olarak sorumluluk almaya istekliyimdir.					

**Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirme
Formu A**

17. İnsanlara yardım etmekten mutlu olurum. .				
18. Arkadaşlarım sırlarını bana çekinmeden anlatır.				
19. Duygularımı rahatlıkla gösteririm.				
20. Kendi başıma karar veremem.				
21. Üzüntülü veya sıkıntılı arkadaşlarımı farkedemem.				
22. Bir zorlukla karşılaştığımda mücadele etmekten kaçırım.				
23. Geleceğe ilişkin hedefim yok.				
24. Başkalarının duygularını anlamaya çalışırım.				
25. Üzüntülü ya da sıkıntılı olan arkadaşlarımı teselli ederim.				
26. Eski alışkanlıklarımı bırakamam.				
27. Zar durumlara rahatlıkla başedebilirim.				
28. Genellikle kendi fikirlerime güvenemem.				
29. Çevremdekiler soğukkanlı olduğumu söyler.				
30. Başka insanlara yardım etmekten hoşlanmam.				
31. Genelde grubun aldığı kararlara uyarım.				
32. Başkalarının duyguları beni ilgilendirmez.				
33. Öfkeli olduğumda başkalarını kırmamak için duygularıma hakim olurum.				
34. Başkalarının üzüntülü ya da sıkıntılı olmalarını umursamam.				
35. Çevremdekilerle iyi geçirim.				

Ek 3. Duygusal Zeka Yeterlik Ölçeği Öğretmen Formu

Değerli Meslektaşım;

"Durumlu öğrenmenin duygusal zeka yeterliklerinin geliştirilmesine etkisi"ni konu alan bu araştırmada sizlerden, öğrencilerinizin kendileri ve başkalarının duygularını izleme, kontrol etme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerilerini belirlemeye yönelik ifadelerin yer aldığı aşağıdaki ölçeği dikkatle okuyarak, içtenlikle cevaplamanız beklenmektedir.

Buradaki verilerde her bir form bir öğrenciyi değerlendirmeye yöneliktir. Dolayısıyla her formu o öğrencinin adını belirterek cevaplamanız gerekmektedir.

Cümlelerle ilgili ifadeler "tamamen katılıyorum"dan "hiç katılmıyorum" a doğru 5,4,3,2,1 şeklinde derecelendirilmiştir. Lütfen her cümlenin karşısındaki boşluklardan en uygun olanını (✓) şeklinde işaretleyiniz. Hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

İlgi ve katkınıza teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Demet Somuncuoğlu Özerbaş
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim
(Eğitim Teknolojisi) Programı

Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirme Formu B

Öğrencinin Adı Soyadı:

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	5	4	3	2	1
1. Genellikle neşeli olduğu söylenir.					
2. Tek başına çalıştığında daha başarılı olur.					
3. Kolaylıkla arkadaş edinir.					
4. Aynı fikirde olmadığı zaman bunu rahatlıkla söyler.					
5. Sabırsız ve telaşlı birisi olduğunu düşünür.					
6. Grup çalışmalarında daha başarılı olur.					
7. Onlardan farklı düşünse de bunu arkadaşlarına söylemekten çekinmez.					
8. Öfkeli veya kızgın olduğunda gözü kimseyi görmez.					
9. Başkalarıyla iyi ilişkiler kurar.					
10. Arkadaşlarının kalbini kırmamaya özen gösterir.					
11. Sınıfta öğretmen tarafından verilmedikçe hiçbir görevi üstlenmez.					
12. Beğenmediği birçok davranışı var.					
13. Çabuk heyecanlanan endişeli birisidir.					
14. Arkadaşları ona güvenilmeyeceğini söyler.					

**Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirme
Formu B**

15. Kararlarını kendi başına verir.					
16. Derslerinde aktif olarak sorumluluk almaya isteklidir.					
17. İnsanlara yardım etmekten mutlu olur.					
18. Arkadaşları sırlarını ona çekinmeden anlatır.					
19. Duygularını rahatlıkla gösterir.					
20. Kendi başına karar veremez.					
21. Üzüntülü veya sıkıntılı arkadaşlarını farkedemez.					
22. Bir zorlukla karşılaştığında mücadele etmekten kaçınır.					
23. Geleceğe ilişkin hedefi yok.					
24. Başkalarının duygularını anlamaya çalışır.					
25. Üzüntülü ya da sıkıntılı olan arkadaşlarını teselli eder.					
26. Eski alışkanlıklarını bırakamaz.					
27. Zor durumlara rahatlıkla baş edebilir.					
28. Genellikle kendi fikirlerine güvenemez.					
29. Çevresindekiler soğukkanlı olduğunu söyler.					
30. Başka insanlara yardım etmeyi sevmez.					
31. Genelde grubun aldığı kararlara uyar.					
32. Başkalarının duyguları onu ilgilendirmez.					
33. Öfkeli olduğunda başkalarını kırmamak için duygularına hakim olur.					
34. Başkalarının üzüntülü ya da sıkıntılı olmalarını umursamaz.					
35. Çevresindekilerle iyi geçinir.					

Ek 5. Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Öğretmenim,

Öğrencilerinizin duygusal zeka yeterliklerini davranışlarında gösterip gösteremedikleri hakkındaki gözlemlerinize dayanan görüşlerinizi içtenlikle anlatmanızı umuyoruz.

Görüşme süresince görüşleriniz bir kamera aracılığıyla kaydedilecek, yalnızca araştırma amacıyla, araştırmacı tarafından izlenecektir.

Her bir öğrenci hakkındaki görüşlerinizi aşağıdaki duygusal zeka ifadelerini dikkate alarak değerlendirirseniz daha sistematik olarak görüşmeyi tamamlayabiliriz.

Katkularınıza teşekkür ederim.

Empatik olma
Yardımsöver olma
Başkalarının duygularını anlama



Başkalarıyla iyi ilişkiler kurma
Sosyal olma
İşbirliği yapabilme
Başkalarından farklı düşüncelerini söyleme
Uyumlu olma
Lider olma
İyi ilişkiler kurabilme
Başkalarıyla geçinebilme



Geleceğe dönük hedefi olma
Duygularına hakim olabileme
Duygularını yönlendirebilme
Kendini motive edebilme
Sorumluluk sahibi olma
Azimli ve mücadeleci olma
Güvenilir olma
Kararlı olma



Duygularını anlama
Duygularının farkında olma
Yeniliklere açık olma
Kendine güvenme
Duygularını ifade edebilme

Oğuz Dışa dönük, saldırgan, Güvenilmez, arkadaşlarınızca yardımsever değil, ne de başkalarının kendi ne de başkalarının duygularını anlamaz, umursamaz da, şiddet kendi yanıtı

İkinci ve Matematikte İyi, Güvenilmez, saldırgan, yardımsever değil, ildir şüphü, erzanlık arkadaşlarının sırlarını erkan uyanmışlık, desifre eder, başkalarının duygularını kontrol eder, uyumsuz, güvenilmez, duygularını umursamaz, yönlendirir, baskı altında akademik olarak iyi, hissediyor kendini sorumluluklarını yerine getirmez, kolaylıkla yalan söyleyebilir

Ahmet Gelecek hedefleri var, Sessiz, duygularını belli etmez, yardımsever, duygularını belli etmez, belli etmez, sakın, içe dönük, çok aktif değil, dönük

Çaldıran, arkadaş grubu konuşmasa da bildiğini Efendi, sessiz, görevlerini yok, duygularını dışa bilirsiniz, duyarlı, zamanında yapar, vurmuyor, başkalarının duygularını göstermez, duygularını anlatır ve yardım eder

Mehmet Deney Öncesi	Yalnız, kendini ifade etmiyor, empatik değil, kendi kararını verir, alingan, savunur duygularını zaman zaman kontrol etmekte zorlanarak şiddete yönelebiliyor	Sessiz, pek duygulan yardımsever denemez utanır.	Sorumluluklarını umursamaz, yerine anlar ama zorlanıp yapmadığında utanır.	Sorumluluklarını Kendine güvemi, sorumlulu, Sorumluluklarını akademik anlamda pek ama başarılı sayılmaz
Zeynep Deney Öncesi	Sorumluluk idealist değil, ilgili yok, karar verir ama çok kolay değil	dikkat Tam bir genç kız ders dışı motive edemiyor, heyecanlı bir mücadele değil	Akademik olarak orta kararlarını sessiz, motive edemez, veremez, bırakmaya uygun değil	Akademik olarak orta kararlarını sessiz, motive edemez, veremez, bırakmaya uygun değil
Tolga Deney Öncesi	Hırın, karamsar, sürekli şikâyetçi,	Mücadeleci otorteye hedefleri var, amaç olduğu söylenemez	güvenilmez, her konuda olumsuz bir durum bulur, yine istenileni yapar, değil	Her konuda olumsuz bir durum bulur, ama sonunda yine istenileni yapar, değil

Akt Deneysel	Sınırlar zorlar, asla Saygısız, sorumluluğundan yerine getirmez, arkadaşlarıyla ilişkilerinde samimi değildir, arkadaşan empatik değil, kendini motive eder ama olumsuz davranışlara	Yalan söyler, güvenilmez, arkadaşlarını güven kolaylıkla karartır, Çete arkadaşlarının liderliğine aday	Derslerde zor kontrol edilebilir, değil, Çete arkadaşlarının anlamaz ya da istemez hatta onları tartaklar ve küçümser	problem, Sırtınak, duygularını kontrol eder fakat bu daha çok içten değil, kendine güvenir ama ona güvenilmediğini sanmıyorum
Aydın Deneysel	Sorumluluk sahibi, sesi duyulmaz, ama sosyal değil, çekingen, sıkılgan, pek grubu yok, yalnız	genelde Yeniliklere katılır, çekingen, sorumluluk verirse alır, kendisiyle ilişkisi yok	Akademik olarak Sınıfta varlığı belli olmayan bir öğrenci, kaidür söz verilirse konuşur, sınıfta varlığı bile belli olmuyor az	olarak Sınıfta varlığı ile yokluğu arasında fark var mı bilmiyorum
Umsal Deneysel	kendini Arkadaşlarına dövdürür, ardından da dışlanıyor, aralarına	Tamamen derslerde başanlı değil, arkadaşları horlıyor, ama o bundan şikayetçi	problem, Apayn bir vakai, Sınıfta sürekli itilip kakılıyor, arkadaşları horlıyor, ama o bundan şikayetçi	

çıkarmıyor, aksine
dost oldukları için
yaptıklarını savunuyor

Kamali Deney öncesi

Hırsli, çalışkan, dersleri başarılı ama güvenilir değil, duygularını ifade edebiliyor, ancak kontrol edemiyor, zorlanıyor, arkadaşlarına karşı acımasız olabiliyor, kendini edebiliyor, sorumluluklarını getirir, hedefini biliyorum, sınava çalışmıyorum, kapasitesinin üstünde.

Başarılı ama güvenilir değil, başkalarının duygularını her zaman değerlendiremiyor, sorumluluk var, yardımsever, kontrolü saldırgan olabiliyor

Almeye kendini sorumlu hissediyor ve mutlu çalışıyor, onu zorluyor, sorumluluklarını yapar, heyecanlanıyor

iyi yönlendirir,
farkında, kınacı
bu sözleri duyuyor

Ezra
Deney
Öncesi

Genelde dersler dışında Duygulunun farkında, Başkalarının etdisinde Hedefi yok, dersleri Genç kız davranışlarında ilgili yoğun, dikkati kendini motive etmede kalıyor, kararlarını vasat, dikkati dağıtık, ilgisiz ders dışında, dağınık, sorumluluklarını zorlanıyor, boşvermiş, verirken zorlanıyor, yeniliklere açık, duygularını tanımlayabiliyor, bu şeye ihmal ediyor, güvensiz, duyarlı motive başkalarının kararsız, etki altında kendine güveni eksik, empatik yönlendirmesinden kalıyor başkalarına da güvenil ebemiyor ekleniyor bakmıyor

Orkun
Deney
Öncesi

Sorumluluk sahibi değil, Sorumluluk almaktan Kendi kararlarını veremez, Bu da kapasite sorunu Sillik bir tip, bdevlerini rahat ve son derece kaçar, yalan söyler, İlderi taklit ediyor, ona yarışanlardan, zamanında yapmaz, disiplinli, annesi güvencimiz, zorlukları özeniyor, sosyal etkililiği duygusal farkındalığı, sözlerine güvencimiz, engellikten üstesinden bzenetimi arkaadaşları arasında erenlikten oysa kendi pasif, duygusal sağlayamıyor, empatik güvencimiz, kaynaklandığını gelebileceğini güvencimiz, düşünüyor ama bence sanmam.farklı değil, bağımlı bir sanmıyorum, duygularını kapasite sorunu da var düşünmelerini hareketlerinin Empati ve bzenetimi söyleyemez, olduğu söyleyemez, sonuçlarını umursamaz lider asla değil

Onur
Deney
öncesi

Allesi çok muhafazakar, Fevri,acemtasızca çok hırçın ve saldırgan, saldırgan davranışlar dışı dönük, akademik var, kırıcı, arkadaşlarına zarar veriyor ama özür dilemez, kendini haklı görür

Sorumluluklarını

umursamaz, arkadaşlarına kırıcı davranır, hedefi yok

Arkadaşlarına karşı Dayı tavırları var ama olabiliyor, aslında duygusal, bunu yapar, göstermenin yardımsever diyemem, olduğuna inanıyor bence, özellikle Gökhan'ı çok kendine güvenli ve sosyal tartaklıyor, beşkasına diyebilirim kızıyor ona dönüp bir yumruk atıyor

Pınar
Deney
öncesi

Dersten iyi, kendini bilir, Kendine güvenli, Çalışkan, davranışlarını ve sorumluluklarını yapar, tavırlarında duygularını kontrol eder, mücadeleci, duygularını empatiktir diyemem, belli edemez derste aktif değil

başarılı, Duygusal

başarılı, Duygusal anlamda Hırslı, biraz bencil, doğruluk kab duygularını edine kırıcı olabilir bunu göstermez, umursamaz, güvenli, motiveasyonu yüksek, kendini motive eder, azimli, sebatkar zorlukların üstesinden gelir

Hırslı, biraz bencil, duygularını edine kırıcı olabilir, özellikle iyi niyetli, duygularının farkında, sosyal ilişkilerinde çekingen ama derslerde aktif

**Volkan
Deney
öncesi**

Akademik anlamda iyi, Kararı, İler, başarılı, Sınıfın kendine güveni eksik, sosyal, empatik, çok gelenlerinden, suçluluk duygusu var, yardımsever değil, söyleyebilir, sorumluluk ilişkilerindeki başarısıyla sınıfı elinde tutuyor diyebiliriz, duygularının farkında ve kendine güveniyor, nasıl yönlendirilebileceğini kendiyile başışık, ama biliyor arkadaşlarına yönelik saldırgan tavırları da var

**Tuğba
Deney
öncesi**

Arkadaş ilişkileri iyi, Kapasitesinin vasat Akademik olarak zayıf, Sorumluluklarını sessiz, orta halde, kendi halinde, olduğunu düşünüyor, ilişkileri iyi, sınıfları yapmış olmak için arkadaşları ile ilişkilerinde sorumluluklarını yapar, duygularını tanıır, paylaşacak kadar yapar vasat düzeyde, iyi, duygularını tam analiz sessiz, dersleri vasat kendine güveni yok, güveniler, kendi yeniliklere açık değil, edemez, akademik arkadaşları tarafından duygularının farkında kendi kararlarını kapasitesel yetersiz kabul görüyor, sosyal değil, alamaz, güveni yok arkadaşlarından büyük destek görüyor, başka bir okula gitse hiçbir verlik gösteremez, bunalmaya girer

Emre

Daney

Önceki

Not ya da derslerle ilgili Benice
İspiyoncu, rekabetçi, yeterlikler
sosyal, duygularının mükemmelle
farkında, yeteneklerinin bazen arkadaşlarını
farkında, herkesle iyi halde da olsa acımasızca
iletişim kurabiliyor, eleştirebiliyor
yardımsever, kendi
duygularını motive eder
ve kontrol edebilir,
empatikdir, hedefi var

duygusal Çalışkan, akademik olarak Hırslı, motivasyonu iyi bir çocuk, sosyal ve
ağısından da iyi ancak duygusal ve yöksek, iddialı, duygusal olarak dengeli
yakın, sosyal davranışları rekabete açık, ama
ağısından son derece sınıfta bu rekabeti
dengeli, bazen bencil gözünden yürütüyor,
olabiliyor, ama genelde ilişkilerini bozmadan
anlayışlı, sorunları sezdirmeden,
konuşarak çözüme duyguları
eğiliminde, sınıf içi yönlendiriyor, kontrol
satışmalara sakin ediyor, yardımsever,
cevaplar verebiliyor,
arkadaşları ile iletişimi iyi,
güvenilir, sosyal olmasına
rağmen sosyal etkinliklere
pek katılmıyor, sınıfta
sınavlara çalışmak için

**Dilara
Deney
Öncesi**

Alleden maddi ve Davranışlarının farkında Çocuk değil, genç kız Güvenilir, çalışkan, Rahat, güvenli, ne istediğini manevi anlamda desteği kendini iyi analiz havasında ve kendini başarılı, zaman zaman bilen bir genç kız, var ve bu konuda edebiliyor, dengeli, biraz akranlarından büyük becnileşebiliyor, doyumlu, kendine mağrur, etrafına görecek daha olgun empatik, ancak duygularını kolay kolay güveni var, grubunda küçümser kuvvetli etmez, ama söz sahibi, yönlendirici bakıyor

**Cansu
Deney
Öncesi**

Arkadaşları tarafından Sınıfta problem ve Zeki ama duygusal hiç Duygularını istenmiyor kendi ispyoncu olduğu değil, işkadiyi olabilir ama göstermiyor, bu düşünen, asla yardımsever çabasıyla gruplar içinde söylemiyor, derslerde ileride onun bulunduğu için mi iyi olmayan bir çocuk, yer alıyor, sınıfta dalga pek ilgili değil, ama sektörde ona rakip olmak sakladığı için mi duygularının farkında ve bundan hiç rahatsızlık geçiliyor, ama o geçecek kadar yapıyor, istemem, istediğini elde bilemiyorum duymaz, kimse umurunda rahatlıkla kendini dışlanmışlık yaşıyor etmek için yapmayacağı iyi değil, ama değişik, pligin bir tip savunabiliyor, güveni var şey yoktur, yalan söyler ve kendisi de ona inanır, öğrenmek için değil, not için çalışıyor, güvenilir değil, başkalarının yardımına girmez, düşüncelerini

Haber
Deney
Örnek

Zeki biri, sınıfta aranan, Lider
değer verilen bir düşünmüyorum, sosyal olduğu için kabul görüyor, dolayısıyla
öğrenci, gruplar ama yalnız hareket araştırmacı, öğrenmek matematikte biraz
içerisinde problemi ediyor, arkadaşları biraz için çalışıyor meraklı, bu nedenle
olduğunu sanmıyorum, horluyorlar, sözlerini Türkçesi pek iyi arkadaşlarından
kendine güveniyor, fazla dikkate almıyorlar olmamakla birlikte, hirsiz
başkalarını takmıyor ve
LGS'ye odaklanmış,
başka şeylere dikkatini
dağıtmamaya çalışıyor

Derste iyi, öğretmenlerine
yardımcı, sınıfta uzlaşmacı,
olumlu bir ortam yaratıyor,
duygularının farkında ve
kontrol edilebiliyor, güveni
biraz zayıf

arkadaşları onunla
dalga geçebiliyor,
doğru bile söylese pek
ilgilenmiyorlar, aslında
çok mantıklı ve
başarılı, derin ilişkiler
kuramıyor

Hafuk
Deney
Örnek

Kolayca yalan söylüyor, Sınıf içinde sevilmeyen, Sorunlu,
sınıfta yok sayılıyor, okula devam sorunu arkadaşları yok, derslerle kopuk, çok başarısız, kabul ediyor, erede bir gelir,
kimse onunla iletişim vermi,
ödevlerini ilgisiz yok, dermansız özel tedavi görmesi diyorlar, çok pis olduğunu,

Güvenilmez, Sorunlu,
yalnız, Güvenilmez, okuldan Arkadaşları onu misafir
kabul ediyor, erede bir gelir,
özel tedavi görmesi diyorlar, çok pis olduğunu,

<p>Kurmak istemiyor, göz yapmaz, teması kuramazsınız</p>	<p>ilgisiz, ifade kendide farkında değil, tamamen dünyaya psikolojik ihtiyacı var hatta daha ciddi</p>	<p>gerekiyor</p>	<p>hep yalan anlatıyorlar, anlamak güç çünkü iletişim kurmak çok güç</p>
<p>Teoman Deney Öncesi</p>	<p>Sorumluluklarını ihmal Anı tepkiler ediyor, duygularının kontrolü farkında ama kendini derslerinde iyi, denediyerek motive edebildiğini düşünüyor, korkuyor ve bu nedenle yardımsever, başkalarının duygularını anlayabiliyor</p>	<p>veri, ilgi bekliyor, kendine Güvenilir bir öğrendi, Kendi başına karar verirken değil, güveni var diyemeyiz, sorumluluklarını olarak bir iş yaparken zorlanır ama değil, yeterli diyor, onaylanma ile ihtiyacında</p>	<p>zorlanıyor, mücadeleci gerektigi kadar</p>
<p>çok güvendiğini korkuyor ve bu nedenle çalışıyor</p>	<p>çok güvendiğini korkuyor ve bu nedenle çalışıyor</p>	<p>arkadaşları ile iletişimde problemleri değil, uyumlu, ama bazen hırçın olabiliyor</p>	<p>arkadaşları ile iletişimde problemleri değil, uyumlu, ama bazen hırçın olabiliyor</p>

Belma
Deney
Önceki

Aileyle ilişkilerinin iyi ortamın olduğunu biliyorum, diyebileceğimize sessiz sakin, duygularını öğrenici çok çalır ama yetenekli pek belli etmez, bazen güvensiz, telaşlanınca, duygularını heyecanlanınca ne gösteremiyor, fikirlerini savunmakta zorlanıyor yapacağımi bilmez

İstü Çok alanda , bir sarfediyor , fazlaca ama karşılığını aldığımi olduğu sanmıyorum, kimseye akademik anlamda yardım etmiyor yakın ilişkimi yok, kapasitesini zorluyor kontrol ama çok hırsli, edemez, heyecanlı bir tip kendine güveni yok

Çok çalır ama karşılığını aldığımi savunamaz, empoedir ama benal, eleştirilere kapalı

Babamın dayısı olan Yasar Dayım çok iyi biriydi.
En, mutlu, özontosene içinde barındırıyor iyi

Bende onu çok severdim. Ama birgün beyin
olduğunu söyledi doktorlar. Ve çok üzülük.
den başı ağrıdı. Ameliyat el Madon
e-2 dıyarlara. ~~Sen~~ Son zamanlarda kendimi
öptürmezdim. Sonra Ameliyatı oldu ve
ta sonra kurtulamadı. -- Bu olay beni ve
çok üzdü. Keşke sağ iken kendimi ona
seydim, ona sarılıysaydım diye hep ağladım.
- PİŞMAN oldum;



UMA) ~~...~~
alik) ~~...~~
KISB) ~~...~~
a) ~~...~~
luc) Beyaz...
2) ~~...~~

PİŞMANLIK

GÜN KONTÜRÜM İTANİTİ, NİLEM ÖNCEDEN 250 KONTÜR ÖKİP
2 K4 GİNDE KULLANIMINI İSTEDİ, NAMA BEN NİLEMİN
OLMADAN KONTÜR KİLDİM, DAKKIN HİLE HİREBİ YOK, ONLARDAN
İK İSTEDİM NAMA NİSİLE SÖYLİYECEĞİMİ BİLMİYORDUM VE
DENEYİMİN DOLYI GOK PİŞMANLIK DUYUYORDUM. ?



İNDİTTİ ?

...



KİŞİLERİN

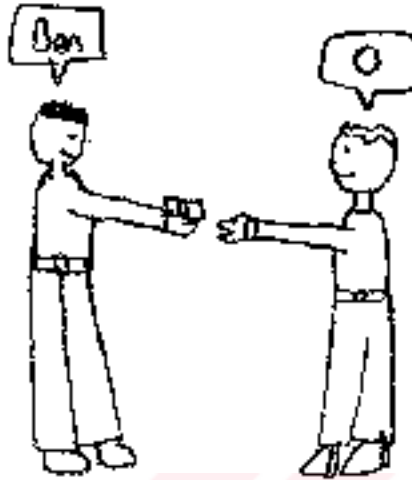
Bir keresinde bir arkadaşım ödevini benden daha iyi yapmıştı, hocaya onun ödevini herkese gösterdi. O zaman ben onu çok kıskanıyordum. Ama sonradan ben ödevlerimi ondan hep daha yaptım.

DEON CINEPLEX

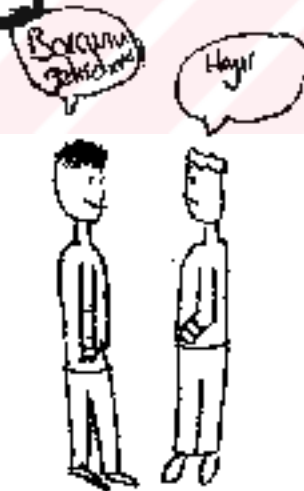
25. 01. 2003

Saat : 14:01

Akademisyen Sinema
kelimesi için bors
vermiştim.



27. 03. 2003



Akademisyen Sinema
kelimesi için
verdiğim bors
hale gitmemişti.

Çalışma Yaprağı (Nitel) II/1

Öğrencinin Adı Soyadı: z

Aldığı not:

No: ---

İzlediğiniz filmde küçük öğretmenle ilgili olarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

• Küçük öğretmen kaybolan öğrencisini bulmak üzere öğrencileriyle işbirliği yapıyor. Ancak kayıp öğrenciyi aramak için yeterli paraları yok. Öğretmenin yerinde olsaydınız yine öğrencilerinizle birlikte bu sorunu nasıl çözerdiniz?

Ben öğretmenim, bir şekilde para bulmaya çalışırdım. Ya iş bulardım ya da birilerini bulardım. Ne yapar acaba bir şekilde şehre gitmeye çalışırdım.

• Küçük öğretmen şehre gittiğinde pek çok soruna karşılaşır. Bu sorunlar nelerdir yazınız ve her birini siz nasıl çözersiniz? Küçük öğretmene yardım edin.

Bir köşke gidiyordum, orada bir sürü imkanlar vardı. Herhan-
dan bir şey bulabiliyordum. Ben öğretmenim, bir şekilde para bulmaya çalışırdım. Ya iş bulardım ya da birilerini bulardım. Ne yapar acaba bir şekilde şehre gitmeye çalışırdım.

• Parasızlık durumu : Ben öğretmenim, bir şekilde para bulmaya çalışırdım. Ya iş bulardım ya da birilerini bulardım. Ne yapar acaba bir şekilde şehre gitmeye çalışırdım.

• Küçük öğretmenin öğrencisini bulmadaki ısrarcılığı hakkında neler düşünüyorsunuz?

Bence küçük öğretmen çok ısrarcı. Öğrencisini bulmaya çalışıyor. Bir şekilde para bulmaya çalışıyor. Ya iş bulardım ya da birilerini bulardım. Ne yapar acaba bir şekilde şehre gitmeye çalışırdım.

Çalışma Yaprağı (Nitel) I

Öğrencinin Adı Soyadı: _____

Sınıf: _____

Aldığı not: _____

No: _____

İzlediğiniz filmde, "Peter'in Clara'nın arabasını uçurumdan yuvarlaması" ile ilgili olarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

◆ Peter neden böyle bir davranışta bulunmuş olabilir? (tahminlerini sırayla yazınız).

1. Peter'in Clara ile ilgilenmesini hissettiğini düşünür ve korkmuş olabilir.
2. Clara başka bir olayı kışkırtmıştır ve öfke gelir ile Peter (sanki) kırılmıştır.

◆ Arabayı uçurumdan yuvarladıktan sonra Peter neler hissetmiştir?

Peter ile Clara rahatlamıştır. Ama daha sonra ana kesimle kızı ve a. suçluluk duygusu hissetti. Ana bir bakımada Peteri onu anlamadıkları düşünerek onlara karşı öfke duyguları.

◆ Peter'in davranışı karşısında diğerleri (Heidi, Clara) neler hissetmiş olabilirler? (Peter hakkında, durum hakkında ve kendileri hakkında) ve Peter'e nasıl davranabilirler?

1. Peter hakkında, onun yanında böyle belli bir fikir var. Ama böyle ile olarak kızılarındaki soru işaretleri neden böyle soru soruyordular.

2. Peter'in davranışta, yeni bir soruya kulnağ başlı-
3. Peter'in davranışta, Clara'nın bir yere gitmesinde de mümkün oluyordular.

4. Kendileri hakkında, yeni bir soruyla düşünülür.
5. Ana daha çok kızı düşünülür.

6. Peter'i affedebilirler. Ama onun yanlışını anlaması gerekir.

◆ Siz Peter'in yerinde olsaydınız ne yapardınız?

Bun yerine başka birini seçerim ve böyle iftiraya, böyle sorularla düşünürüm. Bunu anımla ile gözetim say-
sında düşünürüm. O an yaptığını düşünürüm.

Çalışma Yaprağı (Nitel) II/1

İsminin Adı Soyadı: _____
No: _____

Alfabetik not: _____

İzlediğiniz filmde küçük öğretmenle ilgili olarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

► Küçük öğretmen kaybolan öğrencisini bulmak üzere öğrencileriyle işbirliği yapıyor. Ancak kayıp öğrenciyi aramak için yeterli paraları yok. Öğretmenin yerinde olsaydınız yine öğrencilerinizle birlikte bu sorunu nasıl çözerdiniz?

Bu sorunu çözmek için öğrencileri de aramaya sokup okulun sorumluluk almamam, sosyal sorumluluk eden öğretmenlerin anlayış ve katkısıyla çözümler bulurum. Ancak öğrenciyi bulmak zorunda değilim, bu yüzden çare bulmaya çalışırım ve öğrencilerimle çalışırım.

► Küçük öğretmen şehre gittiğinde pek çok sorunla karşılaşır. Bu sorunlar nelerdir yazınız ve her birini siz nasıl çözersiniz? Küçük öğretmene yardım edin.

Öğretmenin yaşadığı sorunları çözmek için çare bulurum. Örneğin diğer öğretmenlere sorular sorarak bulurum.

Öğretmenin yaşadığı sorunları çözmek için çare bulurum. Örneğin diğer öğretmenlere sorular sorarak bulurum.

Öğretmenin yaşadığı sorunları çözmek için çare bulurum. Örneğin diğer öğretmenlere sorular sorarak bulurum.

► Küçük öğretmenin öğrencisini bulmadaki ısrarcılığı hakkında neler düşünüyorsunuz?

Öğretmenin öğrencisini bulmadaki ısrarcılığına karşı karar vermek zor. Bu çok doğru. Çünkü bu öğretmen çok emek veriyor. Öğretmenin öğrencisini bulmak için çare bulması gerekiyor. Bu yüzden küçük öğretmenle birlikte çalışmalıyız.

Çalışma Yaprağı (Nitel) II/1

Öğrencinin Adı Soyadı:

Aldığı not:

No:

İzlediğiniz filmde küçük öğretmenle ilgili olarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Küçük öğretmen kaybolan öğrencisini bulmak üzere öğrencileriyle işbirliği yapıyor. Ancak kayıp öğrenciyi aramak için yeterli paraları yok. Öğretmenin yanında olsaydınız yine öğrencilerinizle birlikte bu sorunu nasıl çözerdiniz?

Öğrencileri ile iş birliği yaparak bulurduym. Öğrencileri bulmak için tek başıma çalışırdım.

Küçük öğretmen şehre gittiğinde pek çok sorunla karşılaşır. Bu sorunlar nelerdir yazınız ve her birini siz nasıl çözersiniz? Küçük öğretmene yardım edin.

- Para sorununu çözmüş olsaydım. Ben bunun için çalışarak para bulmaya çalışırdım.

- Sorunları hakkında ilgili herhangi bir kurumda şikâyet ederdim.

- Ücretsiz para değil gönüllülerden yardım isterdim.

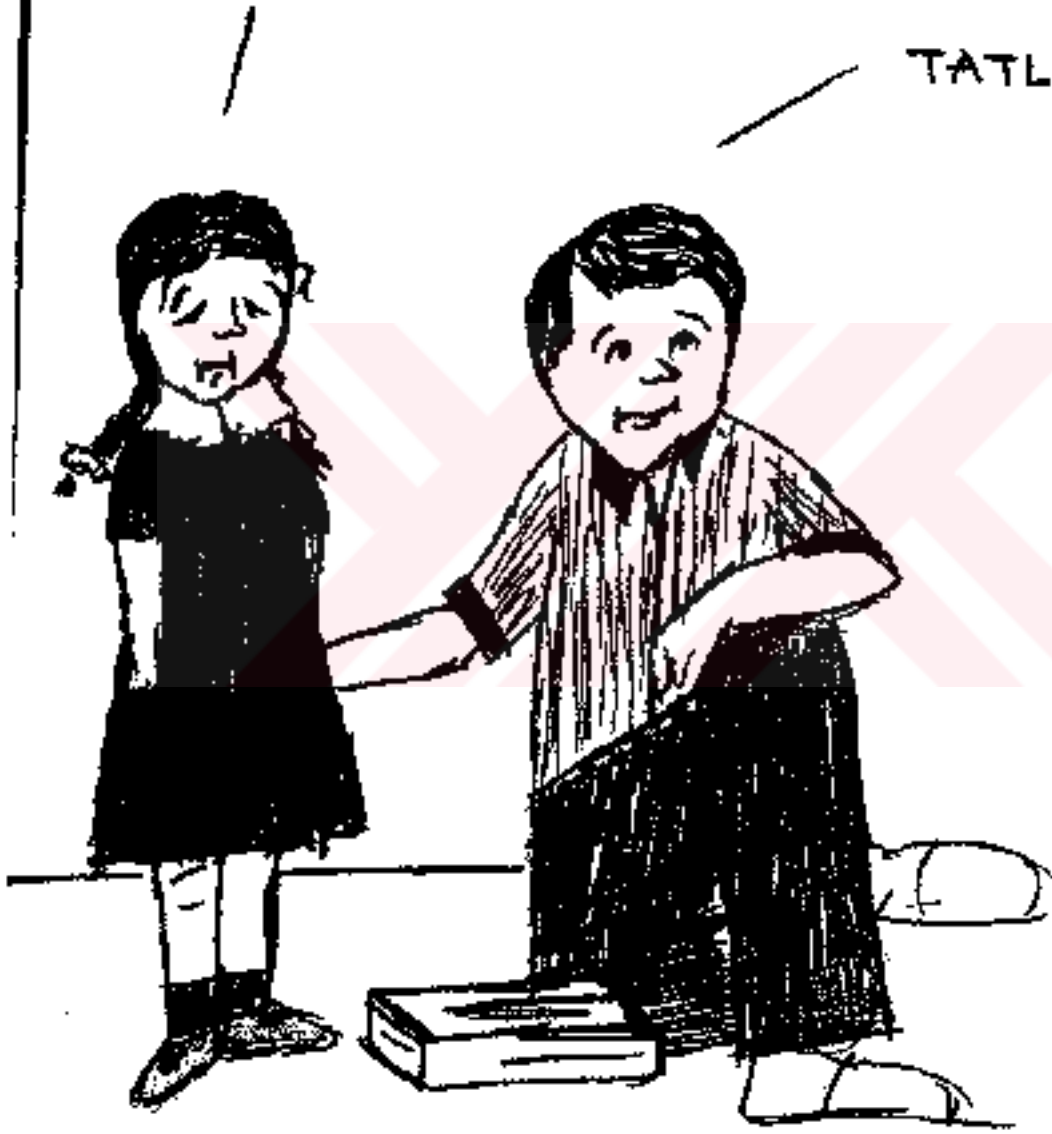
- Kalacak yer sorunu vardı ben de oranın sorun gibi yapardım.

Küçük öğretmenin öğrencisini bulmadaki ısrarcılığı hakkında neler düşünüyorsunuz?

Keleğimi imanda sahip ve parayı çok seviyor. Para için öğrenci paralarını zorla almaya çalışıyor. Bu tür davranışları düşünmeliyiz. Bu tür davranışları önlemeliyiz.

KARLIMBAĞAM ÖLMÜŞ.
OYSA BU SABAH
YAŞIYORDU

BU KADAR
ÜZÜLMENE
TATLIM.



AĞLAMA
BU SADECE BİR
KAPLUMBAĞA.



KES SUNU!
SANA BASKA BİR
KAPLUMBAĞA
ALIRIM.

ÖÖÖÖÖ!



BAK, ÇOK MANTIKSIZ
DAYRANIYORSUN!

AŞKA BİR TANE
İSTEMİYORUM!



KAPLUMBAĞAN ÖLMÜŞ
OYSA BU SABAH
YAŞIYORDU.

YOO, OLAMAZ
NE KADAR KÖTÜ!



BİR ARKADAŞI
KAYBETMEK
ÇOK ACI
VEREBİLİR.

O BENİM
ARKADAŞIMDI.



İKİNİZ BERABER

BAYAĞI İYİ YAKIT

GEÇİRİYORDUĞUZ.

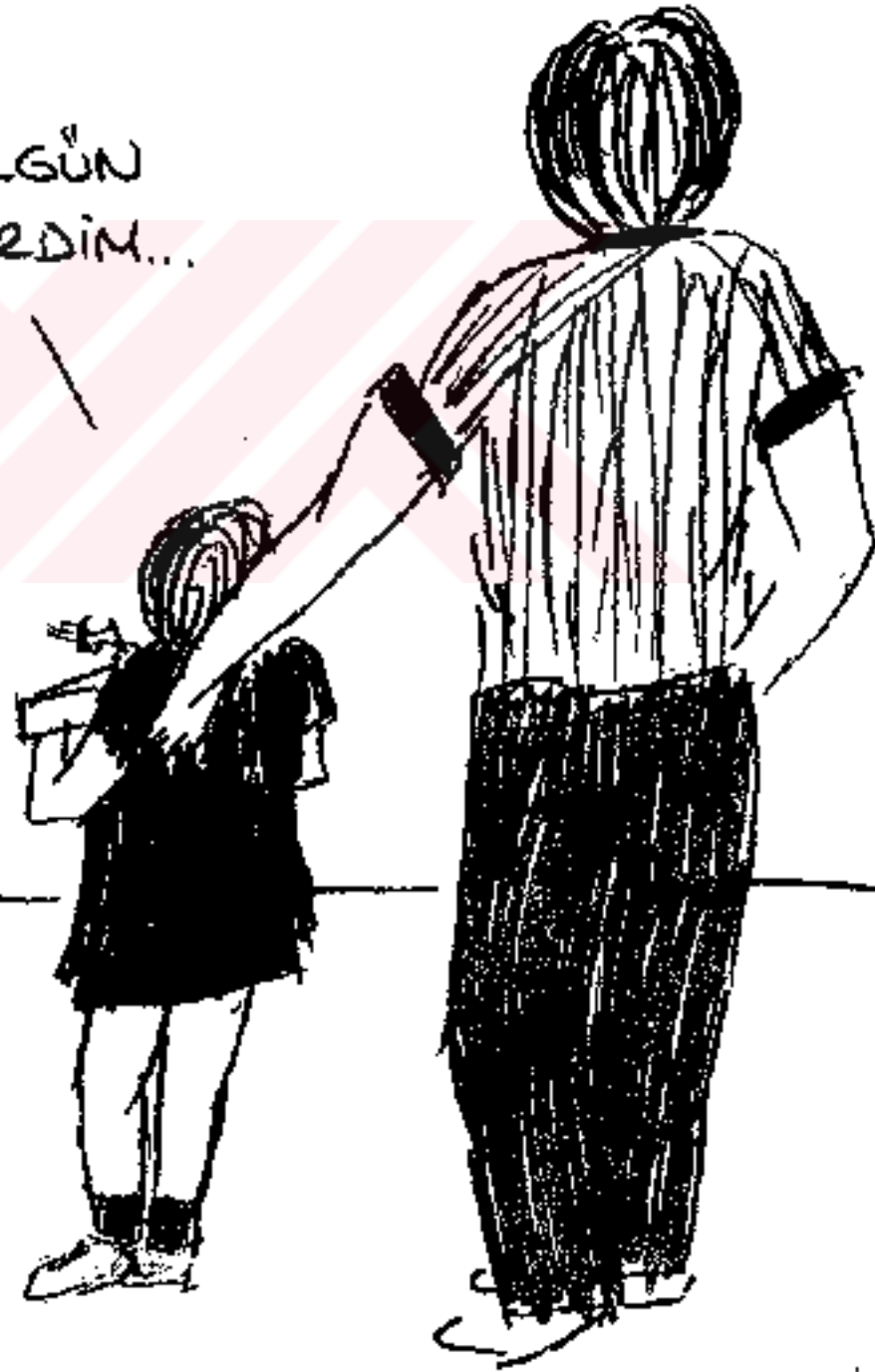
ONA BİZ SÜRÜ

OYUN ÖĞRETMIŞTİM.



O KAPLUMBAGAYI
GEREKTEKEN
SEVIYORDUN.

ONU HERGÜN
BESLERDİM...



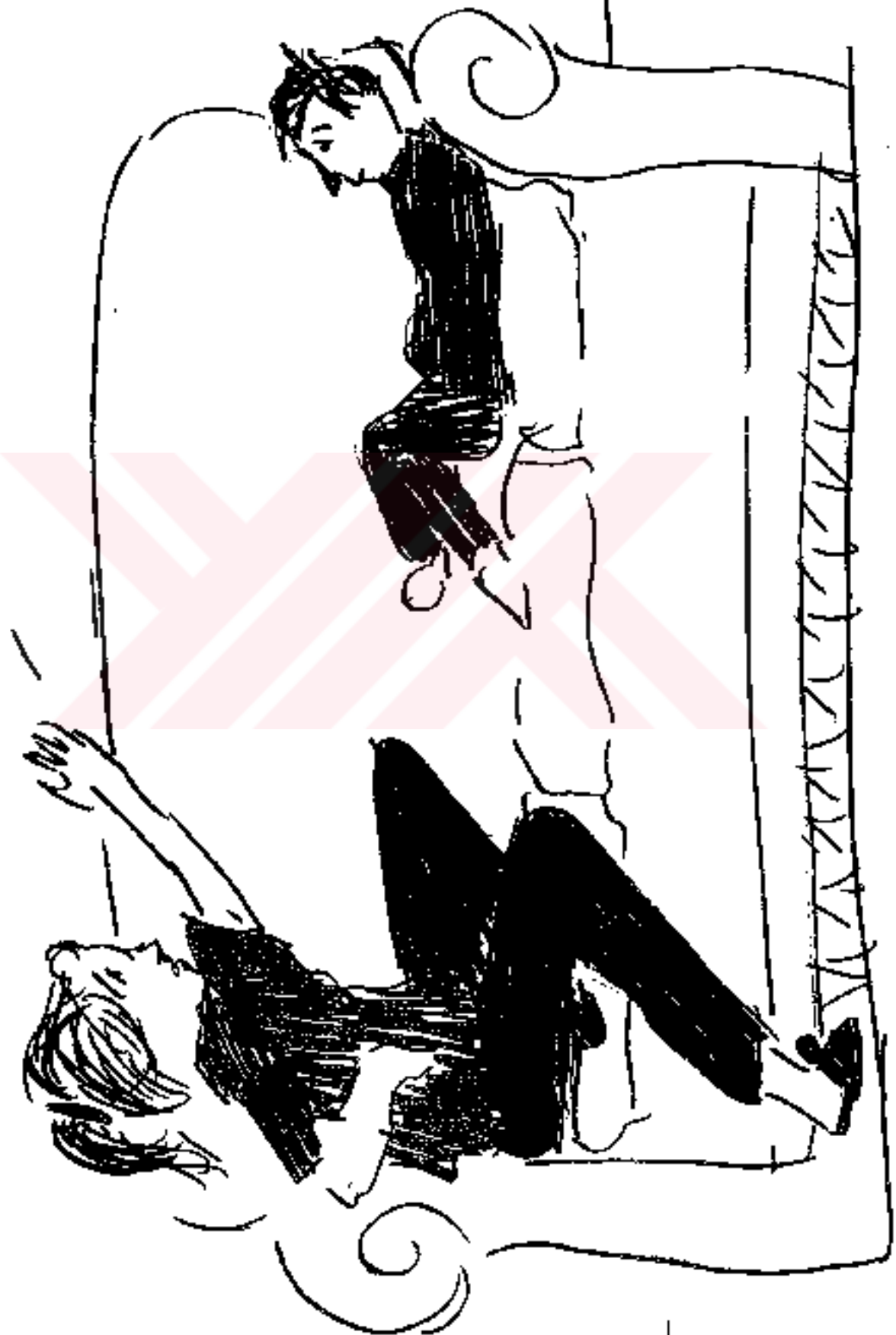
UNYON

ARKADAŞLARIKINDAN AYRILMAK
SENİN İÇİN HİÇDE KOLAY
OLMASA GEREK.

EYET!



BEN GOK ENDI SELENI GORELM.



HAADI, KAYIYORUZ VE BİR
OLABİLECEK FİKİRLER BULMAYA ÇALISALIM.



SİMDİ, LİSTENİZE
BİR BAKALIM; NELEİ
SİLMEK İSTEDİĞİNİZE
VE NELERİN LİSTEDE
KALACAĞINA KARAR
VERELİM.

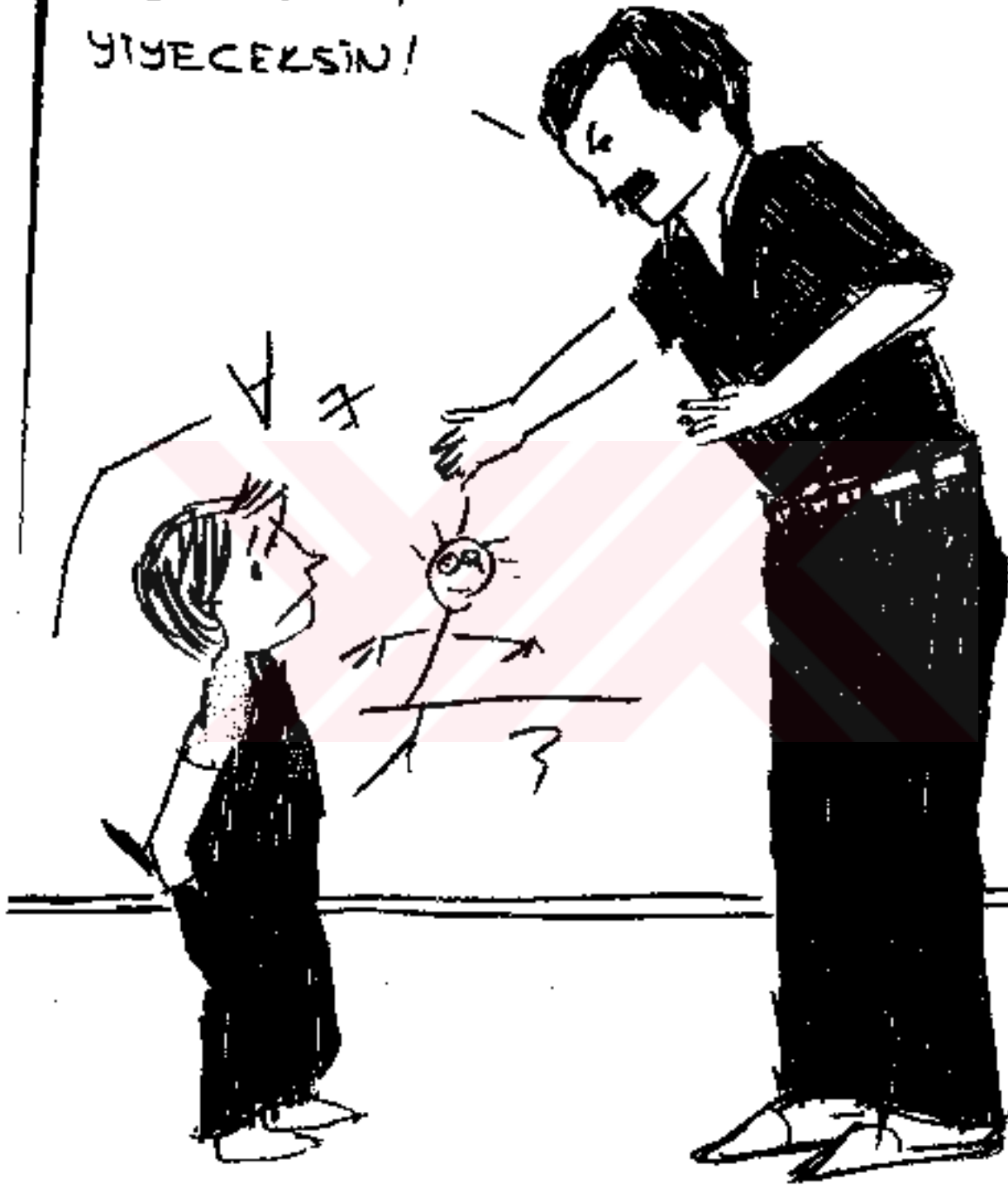
BENİ
ALACAĞIN
YERİ
SİL.



YAZ BAKIUM,
BAKKA?



EGER BIR KEZ DAHA SENI DUVARLARA YAZI
YAZARKEN YAKALARSAM,
POPONA BIR SAPLAK
YIYECEKSEN!



VARLARIN ÜSTÜNE YAZI YAZILMAZ,
AZMAK İÇİN KAĞIT KULLANILIR.

