

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

157661

151661

**MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE
“BAŞARI YÖNELİMİ”NİN ÖLÇÜLMESİ**

Yüksek Mimar Emel DÜZGÜN

**FBE Mimarlık Anabilim Dalı Mimari Tasarım Programında
Hazırlanan**

DOKTORA TEZİ

Tez Savunma Tarihi : 27 Nisan 2004

Tez Danışmanı

Jüri Üyeleri

: Prof.Dr. Harun BATIRBAYGİL (YTÜ)

: Prof.Dr. Zuhâl BALTAŞ (İÜ)

: Prof.Dr. Necatî İNCEOĞLU (YTÜ)

: Prof.Dr. Koray GÖKAN (İKÜ)

: Doç.Dr. Ülkü ALTINOLUK (YTÜ)

[Handwritten signatures and initials]

İSTANBUL, 2004

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KISALTMA LİSTESİ	v
ŞEKİL LİSTESİ	vi
ÇİZELGE LİSTESİ	vii
ÖNSÖZ.....	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ.....	1
2. ÇALIŞMANIN AMACI, KAPSAMI VE YÖNTEMİ	5
2.1 Çalışmanın Amacı	5
2.2 Çalışmanın Kapsamı ve Sınırları	6
2.3 Çalışmanın Yöntemi ve Sınırları	8
3. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
3.1 Giriş	9
3.2 Mimari Tasarım Eğitiminin Gelişimi	10
3.2.1 Giriş	10
3.2.2 Lonca Düzeni.....	12
3.2.3 Fransız Kraliyet Mimarlık Akademisi	14
3.2.4 Ecole des Beaux-Arts	14
3.2.5 Bauhaus.....	15
3.2.6 Türkiye’de Mimarlık Eğitiminin Gelişim Süreci	18
3.3 Öğrenme	19
3.3.1 Eğitim, Öğretim ve Öğrenme Kavramları	19
3.3.2 Eğitim-Öğretim-Öğrenme İlişkisi.....	21
3.3.3 Öğretimin Amaçları	23
3.3.3.1 Bilişsel alan (Cognitive Area):	23
3.3.3.2 Duyuşsal alan (Effective Area):.....	24
3.3.3.3 Psiko-motor alan.....	25
3.3.4 Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	25
3.3.4.1 Öğrenen İle İlgili Faktörler:.....	25
3.3.4.2 Öğrenme Yöntemi İle İlgili Faktörler:.....	26
3.3.4.3 Öğrenme Malzemesi İle İlgili Faktörler:.....	27
3.3.5 Öğrenme Kuramları	27
3.3.5.1 Çağrışımcılık (Associationism) ve Davranışçı Kuram	28
3.3.5.2 Gestalt Kuramı.....	29
3.3.5.3 Gelişim Psikolojisi.....	31
3.3.5.4 Zeka Kuramları.....	32

3.3.5.5	Bilişsel Yaklaşım	35
3.3.6	Öğretim Yöntemleri	37
3.3.6.1	Anlatım Yöntemi	37
3.3.6.2	Soru-Cevap Yöntemi	37
3.3.6.3	Problem Çözme Yöntemi	38
3.3.6.4	Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi	38
3.3.6.5	Gözlem Gezisi Yöntemi	38
3.3.6.6	Rol Oynama (Drama) Yöntemi	38
3.3.6.7	Örnek Olay İncelemesi (Case Study) Yöntemi	39
3.3.6.8	Grup Tartışması Yöntemi	39
3.3.6.9	Benzetişim (Simülasyon) Yöntemi	39
3.3.6.10	İşbaşında Eğitim	40
3.3.6.11	Ekiple Öğretim	40
3.3.6.12	Programlı Öğretim	40
3.3.6.13	Mikro Öğretim	40
3.3.7	Öğrenme Psikolojisi	41
3.3.8	Öğretimin Temel Psikolojik İlkeleri	41
3.3.8.1	Bilişsel ve Biliş üstü (Metacognitive) Faktörler	42
3.3.8.2	Güdüsel ve Duygusal Faktörler	43
3.3.8.3	Gelişimsel ve Sosyal Faktörler	43
3.3.8.4	Bireysel Farklılıklar	43
3.4	Motivasyon	44
3.4.1	Giriş	44
3.4.2	Tanımlar	45
3.4.3	Öğrenmede Motivasyonun Önemi	49
3.4.4	Psikodinamik, Psikoanalitik ve Hümanistik Görüşler Çerçevesinde Motivasyon ve Yaratıcılık İlişkisi	52
3.4.5	Duygusal Zeka ve Motivasyon	55
3.4.5.1	Duygusal Zeka	55
3.4.5.2	Duygusal Zeka Elemanları	59
3.4.6	Başarı Yönelimi Ve Motivasyon İlişkisi	61
3.5	Mimari Tasarım Eğitimi	66
3.5.1	Türkiye’de Mimarlık Eğitimi ve Eğitim Bilimleri İlişkisi	66
3.5.2	Mimari Tasarım Eğitimi ve Öğrenme	69
3.5.3	Mimari Tasarım Eğitiminde Duygusal Zeka / Motivasyon / Başarı Yönelimi İlişkisi	72
4.	ALAN ÇALIŞMALARI: ANALİZ YÖNTEMİ VE BULGULAR	77
4.1	Giriş	77
4.2	Alan Çalışmasının Kurgusu	78
4.3	Alan Çalışması	80
4.3.1	Bar-On EQ Duygusal Zeka Ölçeği	80
4.3.2	Başarı Yöneliminin Puanlanması – Değerlendirme Yöntemi	84
4.3.3	Video Çekimleri	87
4.3.4	Tercih Sıralaması	88
4.4	Alan Çalışmasının Bulgularının Değerlendirilmesi	88
5.	SONUÇLAR VE ÖNERİLER	104

KAYNAKLAR..... 108

EKLER 112

Ek 1 Sözlük 113

Ek 2 15 Haftalık Mimari Tasarım I Programı Bilgi Föyü..... 116

Ek 3 Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği 120

Ek 4 Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Cevap Formu 123

Ek 5 Duygusal Zeka 5 Boyutunun Ölçüm Çizelgeleri..... 124

Ek 6 Duygusal Zeka Alt Boyutlarının Ölçüm Çizelgeleri 129

Ek 7 Öğrencilerin 15 Haftalık Başarı Puanları 144

Ek 8 Öğrencilerin Toplam Başarı Puanları 151

ÖZGEÇMİŞ..... 152



KISALTMA LİSTESİ

AIA	American Institute of Architects
ACSA	Association of Collegiate Schools of Architecture
EQ	Emotional Intelligence (Duygusal Zeka)
IQ	Intelligence Quotient
MHS	Multi-Health Systems Inc.
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TAT	Thematic Apperception Test
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UIA	Union Internationale des Architectes
YEM	Yapı Endüstri Merkezi



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 3.1 Bauhaus Eğitiminin Yapısını Anlatan Şema (Itten, 1964, s.13)	17
Şekil 3.2 Sistem Modeli (Açıkgöz, 2003 s.15).....	21
Şekil 3.3 Kognitif Amaç Alanı (Küçükahmet, 2002, s.16)	24
Şekil 3.4 Efektif Amaç Alanı (Küçükahmet, 2002, s.18).....	24
Şekil 3.5 Psiko-motor Amaç Alanı (Küçükahmet, 2002, s.17)	25
Şekil 3.6 Yakınlık İlkesi (Küçükahmet, 2002, s.32)	29
Şekil 3.7 Benzerlik İlkesi (Küçükahmet, 2002, s.32).....	29
Şekil 3.8 Kapalılık İlkesi (Küçükahmet, 2002, s.33).....	30
Şekil 3.9 Süreklilik İlkesi (Küçükahmet, 2002, s.33).....	30
Şekil 3.10 Görsel Korteksin Hareketine Bağlı Olarak Çıkarılan Bir Zihin Haritası Örneği (kaynak: www.white.stanford.edu - html:visual field representations and locations of visual areas v1/2/3 in human visual cortex).....	32
Şekil 3.11 Zihnin Üç Melekesi Karşılığı Üç Psikolojik Nitelik (Özarpınar, 2001).....	45
Şekil 3.12 Güdü Döngüsü.....	46
Şekil 3.13 Maslow'un İhtiyaç Hiyerarşisi (Erden ve Akman, 2001)	47
Şekil 3.14 Görsel Sinyale Beyin İçinde Tepki (Goleman, 2002, s.35).....	56
Şekil 3.15 Duygusal Zeka Elemanları (Baltaş, 2002, s.3).....	59
Şekil 3.16 Stüdyo Çalışmasında Hızlandırılmış Bilgi İşleme Süreci ve Problemleri (Esin ve Thijssen, 1991).....	70
Şekil 4.1 Bar-On Duygusal Zeka Modeli	81
Şekil 4.2 MHS Yaş Grubu-Ortalama EQ Dağılım Grafiği.....	83
Şekil 4.3 Atölye Video Görüntüleri.....	87
Şekil 4.4 Yaş Frekans Dağılım Grafiği	89
Şekil 4.5 Sınıfın Ortala EQ Düzeyi	90
Şekil 4.6 Öğrencilerin Yaş-Cinsiyet-EQ Değerleri Grafiği.....	91
Şekil 4.7 EQ'nun 5 Boyutunun Ortalama Sınıf Düzeyleri	92
Şekil 4.8 Toplam EQ Değerlerinin Frekanslara Göre Dağılım Grafiği.....	93
Şekil 4.9 Bar-On EQ Altboyutlar Sınıf Ortalaması	94
Şekil 4.10 Kendini Tanıma Boyutunun Sınıf Değerleri Grafiği.....	96
Şekil 4.11 Başarı Yönelimi Sınıf Dağılımı Grafiği	97
Şekil 4.12 Öğrencilerin Toplam EQ ve Toplam Başarı Yönelimi Puan Grafiği.....	99
Şekil 4.13 Başarı Yönelimi ve Tercih Sıralaması Grafiği	100
Şekil 4.14 Kanaat Notu ve Beklenen Not Karşılaştırması	103

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 3.1 Öğretim Sisteminin Başlıca Öğeleri (Açıkgöz, 2003, s.16).....	22
Çizelge 3.2 Bilginin Kaynağını Amprizme ve Rasyonalime Dayandıran Yaklaşımlar	28
Çizelge 3.3 Öğrenme Kuramlarında Davranışçı ve Bilişsel Yaklaşımların Karşılaştırılması..	35
Çizelge 3.4 Yaratıcılığı Etkileyen Temel Değişkenler (uyarlanan kaynak: Eysenck, 1996, s.209; Kahvecioğlu, 2001)	53
Çizelge 3.5 Başarıya Odaklı Bireydeki Özellikler	65
Çizelge 3.6 Geleneksel Eğitim Kavramlarının 21.yüzyıl Eğitim Kavramları Olarak Karşılığı (Duman, 1998, s.10).....	67
Çizelge 3.7 Mimarlık Eğitim Süreci İle Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması	72
Çizelge 3.8 Duygusal Zekanın İpuçları (Tuncay, 2001'den uyarlanmıştır)	75
Çizelge 4.1 MHS Yaş Grubu-Ortalama EQ Dağılımı	83
Çizelge 4.2 Başarı Yönelimi Denetim Tablosu	86
Çizelge 4.3 Cinsiyet Oranları	89
Çizelge 4.4 Yaş Oranları	89
Çizelge 4.5 EQ Düzeyleri	90
Çizelge 4.6 Öğrencilerin EQ Değerleri	91
Çizelge 4.7 Toplam EQ Değerlerinin Frekanslara Göre Dağılımı	93
Çizelge 4.8 Kendini Tanıma Boyutunun Sınıf Değerleri ve Frekansları	95
Çizelge 4.9 Başarı Yönelimi Sınıf Dağılımı.....	97
Çizelge 4.10 Öğrencilerin Toplam EQ ve Toplam Başarı Yönelimi Puanları	98
Çizelge 4.11 Başarı Yönelimi ve Tercih Sıralaması.....	100
Çizelge 4.12 Başarı Harf Notları	101
Çizelge 4.13 Kanaat Notları	101
Çizelge 4.14 Kanaat Notu ve Beklenen Not Karşılaştırması.....	102
Çizelge 4.15 Korelasyon Çizelgesi.....	103

ÖNSÖZ

20.yüzyıl tarihe “bilgi çağı”, kimilerine göre de “verimlilik çağı” olarak geçmiştir. Ancak 21.yüzyıl kesinlikle bir “değişim ve bilişim çağı” olacaktır. Çünkü bu yüzyılda tüm dünyayı her alanda ve her konuda büyük ve önemli değişiklikler beklemektedir. Nitekim ülkelerin geleceği de bu değişikliklere ne ölçüde ayak uydurabileceklerine bağlı olacaktır. Bu değişimin temel hedefi ise, daha güvenli, daha başarılı, daha iyi yaşam koşullarına sahip, daha mutlu bir toplum yaratmaktır. Bu konuda çalışma yapan tüm ülkelerin en önemli kaynağı ise, hiç kuşkusuz iyi eğitilmiş meslek adamları olacaktır.

Mimarlık eğitimi veren kurumlar, geleceğin mimarlarını yetiştirme konusunda büyük sorumluluklar taşımaktadır. Mimarlık, insanların tüm faaliyet alanlarını kapsayan, ekonomik, toplumsal ve teknolojik faktörlerle sınırlanan bir meslek olarak değişen çevre koşulları karşısında sürekli kendini yenilemek zorunda olan bir meslektir.

Bu çalışmada, bireyin eğitimi ve başarısı için, son yıllarda giderek önemi artan “duygusal zeka” kavramı, daha anlaşılabilir ve ölçülebilir değerlerle mimarlık eğitimi alanında ilk defa ele alınmaktadır. Bu sebeple çalışmanın, özellikle ülkemiz mimarlık eğitimi için son derece yararlı olması umudunu taşımaktayım.

Bu çalışma sırasında yardımlarını esirgemeyen ve değerli fikirleri ile katkıda bulunan Prof.Dr. Harun Batırbaygil’e ve Prof.Dr. Zuhal Baltaş’a; İstanbul Kültür Üniversitesi Mimarlık Bölümü öğretim üyeleri ve öğrencilerine; Baltaş-Baltaş Yönetim, Eğitim ve Danışmanlık Merkezi çalışanlarına ve desteğiyle her zaman yanımda olan sevgili eşime teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Mimari tasarım eğitiminde başarı yöneliminin ölçülebilmesi, mimarlık mesleğinin doğasından kaynaklanan nedenlerle, büyük önem taşımaktadır. Bu tezin amacı da bir kavramsal model oluşturarak bu konuyu öğrenciler üzerinde araştırmak, bulgularını da onlarla, eğitimcilerle ve kurumlarla, özetle sistemin aktörleri ile paylaşılabılır hale getirmektir. Tez kapsamında, mimari tasarım eğitiminin gelişimi, öğrenme, motivasyon, duygusal zeka (EQ) ve bunların mimari tasarım eğitimi ile ilişkileri ele alınmaktadır. Çalışmanın biçimsel yerleşimi beş bölümden oluşturulmuştur. Çalışmanın tanıtıldığı giriş bölümünü izleyen ikinci bölümde, çalışmanın amaç, kapsam ve yöntemi anlatılmaktadır. Tezin üçüncü bölümünü kuramsal altyapı oluşturmaktadır. Bu bölümdeki teorik bilgiler: mimari tasarım eğitiminin gelişimi, öğrenme, motivasyon ve mimari tasarım eğitiminin motivasyon ve başarı yönelimi ile ilişkisi konularıdır. Ele alınan bu üç konu içerisinde bireyin eğitimi, motivasyonu ve mimari tasarım eğitimi içindeki rolü irdelenerek, alan çalışmasında oluşturulan “mimari tasarım eğitiminde içsel motivasyon başarı yönelimini ne derece etkiler” hipotezinin kurgusu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Dördüncü bölümde kuramsal çerçevenin sonucunda, içsel motivasyonun Bar-On EQ ölçümü ve 15 hafta boyunca stüdyo ortamında 26 denek öğrencinin izlendiği ve proje yürütücüleri ile oluşturulan denetim listesinin puanlandığı bir alan çalışması anlatılmaktadır. Ayrıca bu çalışmalar yapılırken üç defa- uygun görülen aralıklarla- öğrencilerin stüdyo ortamında video çekimleri yapılmıştır. Burada Bar-On EQ ölçeğinin değerlendirilmesi MHS (Multi-Health System Inc.) tarafından yapıldıktan sonra, bu değerlendirmeler, deneklerin başarı yönelimi puanları ve yıl sonu notları ile SPSS istatistik programında karşılaştırılmıştır. Bu bölüm Baltaş-Baltaş Yönetim, Eğitim, Danışmanlık Merkezi denetiminde yürütülmüştür. Tezin beşinci bölümünde, alan çalışmasının genel sonuçlarının değerlendirilmesi ve tartışılması yapılmaktadır. Tezin ekler kısmında, tez içerisindeki kavramları açıklayan bir de sözlük yer almaktadır.

Anahtar kelimeler: Mimari tasarım eğitimi, öğrenme, motivasyon, duygusal zeka (EQ), başarı yönelimi

ABSTRACT

The achievement orientation of individuals in architectural design education which has different characteristics stemming from the profession's nature is of utmost importance. The thesis aims to measure this aspect in individuals during the process of education in a conceptual model, and evaluate the findings for individuals as students, educators, and the institutions as actors of the process itself. Under the stated context, development of architectural education up to this date, concepts of learning, motivation, emotional intelligence which is represented by EQ factors, are taken into consideration. The dissertation comprises five sections. The introduction gives a layout of the problem followed by the second section giving the aims, scope and methodology of the research. The third section deals with theoretical backgrounds on psychological and educational aspects which are relevant to solving the question of conveying architectural design practice to non experienced. In this section, an approach to obtain the realization degree of general hypothesis as "Intrinsic motivation affects the achievement motivation" under true conditions is explored. The fourth section deals with the field study, in view of the theoretical frame laid out in the previous section. The intrinsic motivations of a cohort of 26 subject students were measured as Bar-ON EQ by observing them in a semester of 15 weeks in studio environment. For this, separate checklists were prepared together with studio teachers under a planned collaboration to ensure objective data. Furthermore, during observations, videos of the subjects in design studio were shot systematically with intervals as deemed proper. After compilation of data, the evaluation of Bar-ON scale was made-by the contribution of Multi Health Systems Inc., Ontario-Canada. These evaluations were compared with the achievement orientation points and end-of-year points of the subjects on the SPSS statistics program. This was performed under the contribution and help of Baltaş-Baltaş Management, Education and Consultancy Center, İstanbul. The fifth section discusses and evaluates the results obtained by field study. Lists and additional raw data obtained during field studies can be found in the annex. There is also a small glossary of terms throwing light to terms used within the dissertation.

Key words: Architectural design education, learning, motivation, emotional intelligence (EQ), achievement orientation

1. GİRİŞ

Mimarlık mesleği, genel olduğu kadar özel, nesnel olduğu kadar öznel ve evrensel olduğu kadar da bireyseldir. Bütün bu karşıtlıkları içinde barındıran mimarlık olgusunun taşıdığı özellikleri, mimarlık eğitime de yansımaktadır. Özellikle mimarlık eğitiminde, genelden özele, nesnelden öznele ve en son evrenselden bireysele gelirken, “birey” in eğitiminin önemle üzerinde durulması gerekmektedir.

Mimarlık eğitiminde yaratıcı, senteze yönelik bir eğitim programının temel işlevi, öznel yeteneklerin uyarılması olacaktır. Bilimsel yöntemlerin nesnelliği yanında, yaratıcılığın öznelliği de araştırılmaktadır. Nesnellikle öznelliğin bir program çerçevesinde bağdaştırılması, eğitim programlarının temel konularındandır (Ertürk, 1991). Bugün mimarlığa ilişkin eğitim programlarında kazandırılması amaçlanan bilgi ve beceriler, tasarım ve tasarıma yardımcı bilgiler olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır.

Eğitim programları sırasında mimarlık öğrencileri, genellikle ilişkilerini disiplinlerarası koordine edebilen görevlerini yerine getirebilme yeterliliğine sahip mimarlar olabilmek için, tasarım yetisi, bilgi ve becerileri kazanmak durumundadırlar. 2002 yılında Berlin’de yapılan Uluslararası Mimarlar Birliği Genel Kurulu’nda ilkesel olarak kabul edilen UNESCO – UIA Mimarlık Eğitimi Onay Sistemi belgesinde, eğitim programlarının uygunluğu için mimarlık öğrencisi tarafından kazanılması gereken niteliksel ölçütler, tasarım alanında şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1) Hayal gücü, yaratıcı düşünce, yenilikçilik ve tasarım ekibinin önderliğini bir araya getirme yeteneği,
- 2) Bilgi toplama, sorun tanımlama, analiz ve eleştirel değerlendirme, eylem stratejileri formüle etme yeteneği,
- 3) Tasarım arayışında üç boyutlu düşünme ve tasarımın keşfedilmesi yeteneği.
- 4) Aykırı etkenleri uyuma getirebilme, bilginin bütünleştirilmesi, tasarım çözümlerinin yaratılmasında becerileri kullanma yeteneği.

Rittel’e (1985) göre ise, bir mimari tasarımcıda olması gereken öğretilen niteliklerin ilk üçü şunlardır:

- Beceri, serbest el çizim, maket yapma gibi bir tür koşullandırma yoluyla (nasıl yapıldığını göstererek, çok sayıda alıştırma yaparak) edinilebilen nitelikler,

- Yargı yeteneği, uyum, yakışma gibi tanımlaması güç, ancak örneklerin gösterilmesi ile aktarılabilen değerler,
- Olgusal bilgi, tuğlaya, kirişe, bina maliyeti ya da yapımına ilişkin ders dinleyerek, kitaptan okuyarak edinilebilen (ezberleyerek öğrenilmeye en uygun) bilgilerin tümü.

Rittel'e göre dördüncü alan, sorunları kavrama, onlarla başa çıkma yollarına dair bilgi sahibi olma, üst düzeyde bir bilinç ve eleştirel yeteneklerin gelişmesini gerektirmektedir (Rittel, 1985).

Dinham, mimarlık eğitimi gibi tartışmalı bir alanda araştırma yapılamayacağını savunan görüşlere karşı çıkarak bu alanda bilimsel anlamda araştırma yapılabileceğini öne sürmektedir (Dinham, 1987a; Uluoğlu, 1990). Dinham, birbirinden farklı eğilimdeki dört mimarlık okulunda yürüttüğü bir araştırmada eldeki verileri sekiz kategoride toplayarak açıklamaktadır. Bunlar,

- öğretim felsefeleri,
- öğretme öğrenme üzerine düşünceler,
- öğrenci hazırlık çalışmaları,
- zaman kullanımı,
- proje yürütücülerinin öğrencilere tepkileri,
- karşılıklı iletişim,
- öğrenci konuşmaları
- ve öğrenci çalışmasına dayalı olarak proje yürütücüsünün yönlendiriciliğidir.

Buradan hareketle Dinham, gelecekteki araştırmaların;

- Mimarlık, tasarım ve eleştiri üzerine felsefeler, düşünceler ve ilkeler,
- Proje yürütücüsünün düşünce ve davranışının yapısı,
- Proje yürütücüsünün öğrenciyle etkileşimi,
- Öğrencinin düşünce ve davranışının yapısı,

gibi alanlardan kaynaklanacak sorunlara cevap aranmasının yerinde olacağı görüşüne değinmektedir (Dinham, 1987b; Uluoğlu, 1990).

Mimari tasarım alanında başarıya ulaşmanın çeşitli yolları hem öğrenci hem de proje yürütücüsü tarafından aranmaktadır. Mimarlık eğitimi için gerekli yeteneklerin, hazırda bulunan bilgilerle sentezlendiği tasarım eğitiminde, başarının hangi temel etkenlere bağlı olarak gerçekleştiği yaratıcılık, eğitim programları, fiziki çevre koşulları gibi çeşitli nedenlere

dayandırılrsa da, konuya öğreten/öğrenci etkileşimi açısından bakan araştırma sayısı azdır. Bugüne kadar yapılan mimari tasarım eğitimi ve yaratıcılık konularına ilişkin taranan yüksek lisans ve doktora çalışmalarında aşağıdaki konu başlıkları yer almaktadır:

- Mimari Tasarım Eğitimi Tasarım Bilgisi Bağlamında Stüdyo Eleştirileri (Uluoğlu, 1990),
- Mimarlık Eğitiminde Yaşama Mekanı Olarak Tasarım Stüdyosu (Demirbaş, 1998),
- Mimarlıkta Yaratıcılık (Bilgiç, 1998),
- Mimarlık Eğitiminde Temel Eğitim Programlaması ve Mimari Tasarım Programıyla Bütünleşebilecek Bir Model Önerisi (Lökçe, 1994),
- Mimarlık Eğitiminde Yaşama Mekanı Olarak Tasarım Stüdyosu: Mahremiyet Gereksinimleri (Demirbaş, 1997),
- Temel Tasarım İçerisinde Yaratıcılığın Önemi (Öztürk, 2001),
- Mimari Tasarım Sürecinde Yaratıcılığın Yeri (Kısacık, 1999),
- Mimari Tasarım Eğitiminde Workshop-Stüdyo Parelliliği Üzerine (Ciravoğlu, 2001),
- Mimari Tasarım Eğitiminde Bilgi ve Yaratıcılık (Kahvecioğlu, 2001).

Çalışmanın çıkış noktasını “isteklilik” kavramı oluşturmaktadır. Öğrencinin nasıl olup da istekliliğinin ölçülebilmesi ve ölçüm değerleri ile başarısı arasında bir bağ olup olmayacağı da merak konusudur. Mimari tasarım eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda konular, ya mekansal olarak tasarım stüdyosu ortamı ya da kavramsal olarak yaratıcılık konusu ele alınarak incelenmiştir. Bu çalışmalarda, öğrencinin stüdyo ortamındaki motivasyonuna ilişkin anket çalışması yapılarak ortaya çıkan sonuçlar ve öğrencinin motivasyonunu etkileyen stüdyo, proje yürütücüsü, tasarım programı gibi konulara değinilmiştir. Araştırmalarda motivasyonun mimari tasarım eğitimi içindeki önemi her ne kadar vurgulansa da, bireyin motivasyonunun ölçülmesine dair bir çalışma gerçekleştirilmemiştir.

“Motivasyonu olan öğrenci başarılıdır” savının doğruluğunun ölçülmesi, ancak bilimsel bir ölçüm aracı kullanılarak mümkündür.

Psikoloji alanındaki gelişmeler, insan davranışını ve zihinsel yapısını açıklama yolunda yeni bulgular ortaya koymaktadır. İsteklilik, psikolojide bireyin “içsel motivasyon”u ile doğrudan ilişkilidir. Bu çalışmada ilgi alanını, mimari tasarım eğitiminde öğrencinin içsel motivasyonunun ölçülmesi oluşturmaktadır. Çalışmanın psikoloji alanına yönelmesinin nedeni, mimari tasarım eğitimi temelden etkileyen ve başarıya ulaşmada motivasyonun gerekli olduğudur. Burada başarı, öğrencinin yaptığı işe ne ölçüde odaklandığı, istediği ve amaçladığıdır. Mimarlık deneyiminin temeli olan tasarımın öğretilmesi ve tasarım yapabilme

kapasitesinin öğrencilere kazandırılması ile ilgili az sayıda araştırmanın olması da, psikolojiden yararlanmayı getirmektedir.

Mimari tasarım eğitimi ile ilgili ölçüm, deney ve gözleme dayalı bir çalışma yapılması, çalışmanın bir hipotez üzerinden kurgulanmasını gerektirmektedir. Mimari tasarım eğitiminin ağırlığının ve öneminin farkında olarak tasarım deneyiminin yaşandığı stüdyo ortamında 26 öğrenci denek grubu olarak seçilmiştir.

Tezin amacı, mimari tasarım eğitiminde başarı yönelimini ölçmek ve ölçümler sonucunda ortaya çıkacak olan bulguları birey ve mimari tasarım eğitimi açısından irdelemektir. Tez kapsamında mimari tasarım eğitiminin gelişimi, öğrenme, motivasyon, duygusal zeka ve bunların mimari tasarım eğitimi ile ilişkileri ele alınmaktadır. Burada konu bireyin motivasyonu, öğrenmesi ve duygusal zekası ile sınırlandırılmıştır. Tez kapsamına alınmayan konular ise, mimarlık eğitimi içerisindeki diğer dersler, eğitimin yapıldığı fiziki koşullar, öğretene ile ilgili bireysel özellikler, eğitim konularındaki müfredat çözümlemeleri, eğitim kurumunun yapısı ve idari mekanizmanın bireye olan etkisidir. İncelenmeyen bir diğer durum da bireyin eğitim ortamı dışında aile, kültür ve sosyal yapısıdır.

Araştırmada sıkça yer alan kavramlara ilişkin terimlerin yanlış anlamalara yol açmaması ve ayırt edilebilmesi için tezin sonuna genel bir sözlük konulmuştur. Bu kavramlar, sözlük anlamı ya da günlük anlamlarından çok, çalışma içinde kullanım amaçlarına göre anlamlandırılmıştır. Sözlükte yer alan kavramlar tezin ekler kısmında (Ek 1) yer almaktadır.

Tezin içinde psikologlar ile yapılan görüşme notlarından kesitlerde konulmuştur. Ayrıca ölçümlere ait tüm değerlendirmeler de tezin sonunda yer alan ekler kısmındadır.

2. ÇALIŞMANIN AMACI, KAPSAMI VE YÖNTEMİ

2.1 Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, mimari tasarım eğitiminde “başarı yönelimi” kavramının içsel motivasyonla ilişkisi ele alınmaktadır. Motivasyon psikoloji biliminin konusu olmakla beraber, eğitim bilimleri alanında da güdüleme/güdülenme olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla her iki alandan elde edilecek verilerin oluşturacağı destek bilginin sınırlarının keşfedilerek, mimari tasarım eğitimine veri oluşturmak amacıyla “başarı yönelimi” kavramının, mimarlık eğitimi alanında incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

İnsanlar öğrenme dürtüsüyle doğmakta, bundan ötürü öğrenmeye karşı merak ve bundan duyulan zevk insanın doğasında kendiliğinden yer almaktadır. Fakat bunların bebeklikten başlayarak zamanla yok olmaya başlaması da diğer bir gerçektir (Yıldırım, 1998). Öğrenmenin psikolojik boyutunun, en az öğrenilen konuların ve kullanılan yöntemlerin seçimi kadar önemli oluşu, öğrenme gibi büyük bir bölümü düşünsel düzeyde gerçekleşen bir faaliyette bireyde meydana gelen davranış ve bilişsel olayların önemini daha da ortaya çıkarmaktadır. Öğrenme yolunda çaba harcayabilmemiz için öğrendiklerimizin belirli ihtiyaçlarımızı karşılayacağına ve yaşamımızı kolaylaştıracağına inanmamız gerekmektedir. Bunun için önemli olan koşul bizim bunun farkında olmamız, istememizdir.

“İstemek” öğrenmeyi kolaylaştıracak duygusal bir etkidir. Ancak davranışlarımızı belirleyen ilk faktör ihtiyaç ise, ikincisi de “başarı”dır. Başarıya ulaşmanın yine en önemli duygusal etkeni başarıyı istemek, ona yönelmektir. İstemek ve başarıya ulaşmak, ancak bireyin içsel motivasyonu ile gerçekleşebilir. Öğrenmede şüphesiz dışsal etkenlerin de faydası büyüktür ama “hijyen faktörler” denilen bu etmenler olursa iyi olur, ama varsalar tamamen başarıya yöneltmeyeceklerdir. Tıpkı sabunla yıkanan eldeki tüm mikropların ölmemesi gibi (Baltaş, Görüşme Notları).

Bu çalışmada yukarıda söz edilen kabuller ve irdellemeler ışığı altında, mimari tasarım eğitiminde bireyin içsel motivasyonun başarı için en önemli etken olduğunun vurgulanması amaçlanmaktadır. İçsel motivasyon bir zihinsel aktivite olarak duygusal zeka kavramı içerisinde, zihinsel aktivitelerin yapıldığı alan mimari tasarım alanı içerisinde, tasarım süreci de tüm bu bulguların ortaya çıkarıldığı süreç olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda çalışmada öncelikle incelenen konu olan öğrenme ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi, motivasyon kavramının bireyin duygusal zeka elemanlarından biri olarak ele alınması ile çözümlenecektir.

Psikolojide son yıllarda neredeyse başarıya ulaşmada IQ'dan daha önemli olduğu anlaşılan ve ilk defa Goleman tarafından ortaya atılan “duygusal zeka” kavramı, çalışma kapsamında incelenmesi gereken diğer konudur. Motivasyonun duygusal zekayı oluşturan beş unsurdan biri olması ve ölçülebilmesi tezin hipotezini oluşturmakta etken olmuştur.

Tezde ortaya konan genel hipotez: “Mimari tasarım eğitiminde öğrencinin içsel motivasyonunun başarı yönelimini etkilediği”dir. Burada oluşturulan hipotezin psikometrik ölçümler sayesinde sınanması da tezin amaçları arasındadır. Ayrıca öğrencinin başarı yönelimi çizelgesi oluşturularak öğrenme sürecinin takibi ile elde edilen puanlarının, içsel motivasyonu ile ilişkisi ortaya çıkarılacaktır. Daha sonra bu ilişki, öğrencinin mimarlık mesleğini üniversite sınavlarında kaçınıcı sırada tercih ettiği ile de karşılaştırılacaktır.

Sonuç olarak bu çalışma, mimari tasarım eğitimi süreci ile ilgili ilerde ortaya konan hipotezin öğrenci-proje yürütücüsü tarafından önemli olduğunu ele almaktadır. Çalışmanın yapılmasında içsel motivasyonun ölçülmesi ve başarı yönelimini etkilemesi, mimari tasarım eğitiminde diğer faktörlerin yanında öğrenme sürecinin, bireyde/öğrencide kilit noktası oluşturduğu gösterilmektedir. Öğrenme ortamı, öğrenme yöntemi, öğrenme malzemesi gibi diğer faktörlerin varlığının önemi de çalışmanın kuramsal kısmında vurgulanmıştır. Çalışmada her iki tarafın etkilerinin ortaya konulmasıyla oluşan bir model değil, hipotezin sınındığı bir alan çalışması gerçekleştirilmiştir.

2.2 Çalışmanın Kapsamı ve Sınırları

Çalışma strüktüründe kurguyu oluşturan genel araştırma kapsamı, “mimari tasarım eğitiminde başarı yöneliminin ölçülmesi”dir. Bu kapsamda yapılan araştırma ve incelenen çalışmalar ışığında mimari tasarım eğitiminde başarı yöneliminin sağlanmasında içsel motivasyonun dışsal motivasyona nazaran daha önemli olduğu kabul edilmiştir. Bu kabullenmeye gelmeden önce çalışmanın kuramsal çerçevesinde, strüktürün sınırlarının kapsamını öğrenme, motivasyon ve mimari tasarım eğitimi oluşturmaktadır.

- Çalışmada, öğrenme ve motivasyon konuları üzerinde durulmadan önce, mimari tasarım eğitiminin bugüne kadar olan gelişimi yer almaktadır. Bu bölümde, Lonca düzeninden Bauhaus'a kadar mimari tasarım eğitiminin gerçekleşme evreleri ve Türkiye'de mimari tasarım eğitiminin gelişimi anlatılmaktadır (Bölüm 3.2).
- Eğitim-öğretim-öğrenme nedir? Öğrenmenin amaçları nelerdir? Öğretimin amaçları, öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğretim kuramları ve yöntemleri nelerdir? Çalışma psikolojik bir kurgudan yola çıkılarak oluşturulduğundan, öğrenme psikolojisi nedir ve

öğrenci merkezli eğitim ve öğretimin temel psikolojik ilkelerinin neler olduğu kuramsal çalışmanın öğrenme kısmında ele alınmaktadır (Bölüm 3.3).

- Eğitimde amaç, farklı bilişsel davranışlara ve üstünlüklerine sahip, bireysel farklılıkları olan öğrencilerin bu özellikleri dikkate alınarak, her biri için gerekli birikimin elde edilmesini hızlandırmak, motivasyonunu güçlendirmek ve yönlendirmektir. Bu anlamda kuramsal çerçevenin bu bölümünde, güdü, güdüleme, güdülenme tanımları, öğrenmede motivasyonun önemi, psikodinamik, psikoanalitik ve hümanistik görüşler çerçevesinde motivasyon ve yaratıcılık kavramlarının nasıl ele alındığı, duygusal zeka ve duygusal zekayı oluşturan unsurlar incelenerek, duygusal zeka unsurlarından motivasyon irdelenmektedir. Motivasyon ile başarı yönelimi etkileşimi de bu bölümde yer alarak, içsel motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisi psikolojik açıdan yorumlanmaktadır (Bölüm 3.4).
- Tasarım becerisinin zamanla hangi dönemlerde ne şekilde geliştiği ve bugüne gelene kadar öğrenmede öğrencinin motivasyonu ya da daha güçlü bir motivasyona nasıl sahip olunacağı ile ilgili araştırmalarda bu konunun yeterince incelenmediği kabulü ortaya çıkmaktadır. Bunun gerçekleşebilmesi için mimarlık eğitimi ve eğitim bilimleri ilişkisinin ortaya çıkarılmasında, mimari tasarım eğitimi ve öğrenme kavramlarının, öğrenme amaç, kuram, yöntem ve ilkeleri ile bugün nasıl yapıldığının ve burada içsel ve dışsal motivasyonun hangi adımlarda gerçekleştiğine ağırlık verilmektedir. Burada mimari tasarım eğitiminde başarı yönelimli bir bireyin nasıl kazanılabileceğinin ipuçları da yer almaktadır (Bölüm 3.5).

Yapılan çalışmada kuramsal olarak ortaya konan yaklaşımlar ve hipotez, deneysel bir stüdyo ortamında öğrenci-proje yürütücüsünün davranışlarını incelemeye ve bir başarı yönelimi denetim listesi (check-list) oluşturularak puanlamaya dayalı bir alan çalışması ile sınanmaya çalışılmaktadır. Alan çalışmasında, Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmaktadır. Buradan elde edilen içsel motivasyonla ilgili bulguların, başarı yönelimi puanları ile arasında nasıl bir ilişki olduğu konusu araştırılmıştır. Bu anlamda çalışmada karşılaştırmaya imkan verebilecek analitik sonuçlar elde edebilmek için, mimari tasarım eğitiminde 15 hafta boyunca, 26 adet II.yarıyıl öğrencisi ve 4 proje yürütücüsü ile çalışılmıştır (Bölüm 4).

Çalışmanın genel kurgusu içinde, tanımlayıcı hipotezin ortaya konması ve yapılan stüdyo gözlem çalışmaları ve ölçümler ile hipotezin sınanması, teze tarifleyici kesin bir tavırdan çok, tanımlayıcı bir özellik de kazandırmaktadır.

2.3 Çalışmanın Yöntemi ve Sınırları

Konunun hangi bağlamda ve hangi ilişkiler içinde ele alınacağı, araştırmada izlenen yöntemin belirlenmesinde etkili olmuştur. Özellikle bilimsel araştırmaların arkasında yer alan modern yaklaşım felsefesinde (Post-Popper) olduğu gibi :

- Araştırmanın başında, tahlillerin kaynakları ve hipotez ile ilgili kısıtlamalar koymayarak geniş görüşlü olunmasına,
- Araştırma süresince verilerin ve görüşlerin incelenmesinde kuşkucu davranılmasına ve
- Araştırmanın sonunda bulguların ve açıklamaların kontrolünde toparlayıcı olunulmasına dikkat etmek öngörülmektedir (Archer, 1999).

Başta da belirtildiği gibi, çalışmanın temel konu alanını oluşturan “mimari tasarım eğitiminde başarı yöneliminin ölçülmesi”, bu olgunun bileşenleri ve tasarım eğitimi sürecinde başarıyı etkileyen içsel motivasyon yönlerinden ele alınarak sınırlandırılmıştır. Tez kapsamında bu konudaki kabuller, genel olarak çağdaş eğitim düşünceleri ve kuramları bağlamında eğitim bilimleri, psikoloji, psikometri ve son yıllarda mimari tasarım eğitime yönelik yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmaktadır.

Eğitim uzun vadeli bir olgudur ve sonuçlarının kısa bir zaman dilimi içerisinde gözlemlenmesi beklenemese de, belirli bir süre içerisinde ve tek başına yapılması gereken bir doktora çalışmasında bir sınırlama yapmak gerekmektedir. Alan çalışması, bu anlayış içerisinde ele alınmıştır. Alan çalışmasında yer alacak deneklerin seçimi, uygulanacak gözlem ve ölçüm araçlarının seçiminde de çalışmanın zaman ve insan gücü kısıtlaması göz önünde bulundurulmuştur.

Deneklerin her hafta rahatlıkla gözlemlenecek, onlara gerektiğinde ulaşılabilecek, mekansal ve idari bakımdan sorun yaratılmayacak bir üniversite ortamından seçilmesine özen gösterilmiştir. Özellikle deneklerin yaşı ve bulunduğu yarıyıl konusunun seçiminde uzman psikologun görüşlerinden yararlanılmıştır.

Çalışma kapsamında içsel motivasyon kavramının ortaya konusu, başarı yönelimini etkileyen duygusal zeka elemanları bileşenleri bakımından ele alınmakta, bu noktada mimari tasarım eğitiminde “isteklilik” kavramının, mimarlık okulunu tercihten tasarım stüdyosundaki eğitim sürecine kadar gelen adımlarına dair analizler elde etme yolunda çalışma yapılmıştır. Bu anlamda konu psikoloji/eğitim bilimi/mimari tasarım eğitimi ara kesitleri kurularak araştırılmıştır.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1 Giriş

Mimarlık eylemi, insanlık tarihinin her döneminde karşımıza çıkmaktadır. Tasarım ve yapı üretiminde yer alan aktörler ve roller, toplumun içinde bulunduğu koşullara göre de sürekli değişim içinde olmuşlardır. Eğitim yaşantıları da, örgütlü toplumlar için evrensel bir olgudur. Bu yaşantıların içerik ve karakteri, değişik kültürlerde oldukça farklılık göstermesine karşın, her zaman var olmuşlardır. Eğitim kavramı, eğitim-öğretim konusuna bakıldığında, formel eğitim araçlarıyla sınırlandırılmaktadır.

Mimarlık eğitimi, eğitim yaşantılarıyla beraber, her toplumda var olan bir süreç olmuştur. Evrensel ölçekteki mimarlık ve eğitime ilişkin yaşanan gelişmelerle, ulusal ölçekteki mimarlık ve mimarlık eğitiminin ne derecede paralel gittiği de tartışılabilir. Mimarlık eğitiminin sistemli ve formel bir yapı kazandığı dönemlerden bugüne, mimarlık ve tasarım ile ilgili konular, genel mimarlık tartışmaları içinde ön plana çıkmıştır. Zaman içinde çeşitli yaklaşımlar ve açıklamalarla ele alınan tasarım süreci, bugün her meslek grubunda yerini almıştır.

Mimarlık eğitiminin temelini oluşturan ve kuramsal bilginin uygulama ile kesiştirildiği tasarım eğitiminde başarıya ulaşmanın ya da başarısızlıkların nedenleri, kimi zaman eğitim sistemi açısından, kimi zaman da öğrenci-proje yürütücüsü açısından araştırılmıştır. Psikoloji alanındaki büyük gelişmelerin insan davranışını ve insanın zihinsel yapısını açıklamasına yönelik ortaya koyduğu bilişsel yaklaşımlar, öğrenmede davranışlar yoluyla kazanılmış bilgilerden öte, bilişsel alanda kazanılan bilgilerin daha baskın olduğunu göstermektedir. Öğrenme konusunda benzer gelişmelerin yaşanması, mimari tasarım eğitime de farklı yaklaşımları getirmektedir.

Bu durumda “başarı”nın tanımı (Baltaş, 2003), önüne zor hedefler koyma, zor olan bir şeyi mümkün olan en kısa zamanda ve en iyi biçimde yapmaya gayret etme, güçlükleri yenme, engeller karşısında yılmama ve gücünü denemeyi içermek, ayrıca daha iyi ve mükemmeli yakalama çabası, kendi performansı ile rekabet etme, mücadele gereken hedeflere ulaşabilme, iş geliştirme ve kuruma değer katma isteğini yerine getirme olarak yapıldığında, başarıyı sağlamada bireyin rolünün daha çok olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar bu anlamda çalışmada ele alınan “mimari tasarım eğitiminde başarı yöneliminin ölçülmesi” konusunun araştırılmasına gerekçe oluşturan nedenler olarak

karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada, mimari tasarım eğitiminde bireyin/öğrencinin içsel motivasyonunun başarı yöneliminde etkin olduğu düşüncesi, mimari tasarım eğitime eğitim, psikoloji ve mimarlık alanlarından bakarak ele alınan bir kuramsal çerçeve ve bu düşüncenin sınındığı bir alan çalışmasının sonuçları değerlendirilmiştir.

Mimari tasarım eğitiminde başarı yönelimi kavramının ele alındığı bu çalışmada, kuramsal çerçeveden yola çıkılarak kurgulanan ve hipotez niteliği taşıyarak sonuçları irdelenen bir alan çalışması yapılmaktadır. Bu yolda çalışmada izlenen aşamaları şu şekilde açıklamak mümkündür:

- Konu ile ilgili olarak kuramsal alanın incelenmesi ve gerekli bilgilerin ve tanımların ortaya konması,
- Oluşturulan teorik altyapı üzerine tez konusu çerçevesinde psikoloji biliminden geliştirilen hipotezin mimarlık eğitimi alanında kurgulanması,
- Kavramsal yaklaşımın pratik alanda sınanması, sonuçlarının istatistik verilerle değerlendirilmesi ve diğer etmenlerle pratik alanda yapılan değer ve ölçümlerin karşılaştırılması,
- Alan çalışmasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda, genel olarak ortaya konan yaklaşımın/hipotezin değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçlarla mimari tasarım eğitime yönelik öneriler sunulması.

3.2 Mimari Tasarım Eğitiminin Gelişimi

3.2.1 Giriş

Mimarlık mesleğine geçmişten bugüne bakıldığında, “tasarım” olgusu kimi zaman onun beraberinde kimi zaman da ondan ayrı gelişen bir süreç yaşamıştır. Önceleri atalarımız, içinde yer aldıkları ve adına kültür dedikleri toplumsal sözleşmenin kendilerine dikte ettiği kalıpları bir sonraki nesillere öğretmekteydiler. Usta-çırak şeklindeki bu uygulamanın içinde yaratıcılıklarını, ideal kalıpları ellerindeki işe adapte etmekte gösterirlerdi. İlk gerçek tasarımcılar ise, toplumların önünde duran, onları sürükleyen önderlerdi. Düşündüklerinin tanrısal olarak kendilerine ait olduğuna inanan ve onları yalnızca kendileri gerçekleştiren bu hükümdarlar, tasarımlarını insanüstü boyutlara taşımışlardır. Bu anlamda tarihte eseri bilinen ilk mimar bir başvezir, kahin ve üstün güçleri dolayısıyla tanrılaştırılmış Mısır’lı İmhotep’tir (İ.Ö.2650). Hiç yoktan tasarlayabilmek yani yaratmak, o dönemlerde üstünlük, hatta insanüstülüktür (demiurgos-yarıtanrılık) (Batırbaygil, 1999).

Tasarım bugünlere yaklaşıldığında artık toplumsallaştırılmıştır. Bunun ilk örnekleri, ortaçağda mason locaları gibi meslek örgütlerinin büyük ustaları ile ortaya çıkmıştır. Artık tasarım yavaş yavaş rahipler tarafından ustalıktan mimarlığa geçen meslek adamlarına verilmiştir. Localar mesleğin yanısıra ilk eğitim örgütlerinden de biridir.

15 ve 16.yüzyıllar artık bireysel mimarların becerisinin ortaya çıktığı, ustalar ve atölyelerin önem kazandığı ve sonuçta rekabetin başladığı bir dönemdir. Bu dönemde kilisenin iş verme düzeninin loca oluşumları etrafında, iş dağıtmaktan yarışmalara doğru kaydığı görülmektedir. Meslek hala usta-çırak düzeninde mimarların atölyelerinde uygulanmakta, bir yandan mimarlar da meslek hakkındaki görüşlerini yazmaya başlamaktadır. Artık mimarlık teorik olarak okuyup uygulanabilen bir meslek olmaya başlamıştır.

Avrupa’da mimarlık-tasarım ilişkisi böyle ilerlerken, Osmanlı’da o dönemlerde yaklaşık aynı ilkeler görülse de, sivil mimarlığın yanında önemli bir fark olarak merkezi bir devlet (askeri) bir mimarlık kuruluşu da yer almaktadır.

17.yüzyılın yarısında meslek eğitimi açısından önem taşıyan Fransız Akademisi’nin kurulmasıyla birlikte artık atölye çalışması ve kağıt üzerinde tasarım kurumsallaştırılmıştır.

Mimarlık, bütün diğer meslekler gibi sanayileşmeden olumlu ve olumsuz paylarını almıştır. Kuşkusuz yeni öğretim ve yeni yaşam biçimi; yeni teknikler, yeni malzemeler, yeni amaçlar, topyekün yeni bir sanat ve mimarlık anlayışı ile eğitimi gerektirecektir. Nitekim de öyle olur. Almanya’da Bauhaus (1919), aynı yıllarda Rusya’da Konstrüktivistler’in okulu Vkhutemas (1920), ilk düzenli ve tek çatı altında toplanmış mimarlık okullarıdır. Mimarlık eğitimine getirdikleri en önemli fark, karmaşıkleşan teknikler, malzemeler ve amaçlarla (Semper’in İlkeleri) diğer sanatsal girdilerin çırak değil öğrenciye düzenli bir okul mekanında, uzmanları tarafından verilmesidir. Bunlardan, Vkhutemas’ta, ilk üç boyutlu çalışma laboratuvarının kurulduğu görülmektedir (Batırbaygil, 1999).

Bugün mimarlık, insanı da içeren yeni tanımıyla “yer”e (place) ilişkin bir tasarlama, düşünme eylemidir (Ciravoğlu, 2001). Bu eylem bir tasarlama ve düşünce tarihi olarak, yukarıda anlatılan öz bilginin ışığında üç dönem üzerinden incelenecektir. Bu üç dönemden birincisi lonca düzeni: mimarlığın bir kuşaktan gelecek kuşağa aktarıldığı dönem, ikincisi mimarlık okullarının ortaya çıktığı: kuramsal eğitimin okullarda, tasarım deneyiminin okul dışında geliştiği dönem ve üçüncüsü de uygulamanın okul ile bütünleştiği dönemdir.

3.2.2 Lonca Düzeni

Mimarlığın tarihsel akışı incelendiğinde, mimarlığın özelliğini devrinin toplumsal ortamından aldığı, başka bir deyişle mimarlığın her devrin kültürel, sosyal ve ekonomik bünyesini yansıttığı gözlenmiştir. Piramitlerden Ortaçağın sonuna kadar olan süreçte mimarlığın yansıtmacı yüzü usta-çırak ilişkisi ile yürümekte, eğitiminde doğal bir ortamda gözleme dayalı olarak var olduğu söylenebilmektedir.

Romalı mimar Vitruvius M.Ö.I.yy'da mimarlığı "mimarlık, sağlamlık, kullanışlılık ve güzelliştir" ifadeleriyle tanımlar. Bu tanımda sağlamlık mimarlığın teknik yönünü, kullanışlılık sosyal yönünü ve güzellik sanatsal yönünü vurgulamaktadır.

Mimarlığın antik çağdan günümüze gelişimini inceleyebileceğimiz tek eser Türkçe'ye "Mimarlık Üzerine On Kitap" olarak çevrilen Vitruvius'un "De Architektura"sıdır. Mimarın eğitiminden ve kuramsal eğitimden ilk defa söz eden bu yapının sayesinde artık mimar okuyarak şantiyede uygulama yapabilmektedir. Nitekim Vitruvius'a göre "mimar, değişik bilim dalları ve çeşitli öğretilerin bilgisi ile donatılmış olmalıdır: çünkü diğer sanatlardaki tüm çalışmalar onun değerlendirmesi ile ölçülür. Bu bilgi, uygulama ve kuramın ürünüdür. Uygulama, gerekli herhangi bir malzeme ile bir çizimdeki tasarıma göre, el işçiliği içeren sürekli ve düzenli deneyimdir. Kuram ise, orantı ilkelerinde ustalığın ürünlerini gösterip açıklayabilme yeteneğidir" (Vitruvius, 1998). Vitruvius'un bu eseri, Rönesans'a gelindiğinde kuramsal eğitimin gerekliliği konusunda destek bulmuştur.

Vitruvius (1998), mimarlığın eğitim yönünün önemini ise şöyle vurgulamıştır: Tüm işlerde, fakat özellikle de mimarlıkta şu iki nokta vardır: kendisine anlam verilen ve ona anlamını veren. Kendisine anlam verilen, üzerinde konuşuyor olabileceğimiz konu, anlamı veren ise bilimsel ilkeler içeren bir gösterebilir. Bu yüzden mimar olduğunu düşünen birisinin, her iki bakımdan da deneyimli olması gerektiği ortaya çıkar. Bu nedenle, mimar hem doğal yeteneklere sahip, hem de eğitime yatkın olmalıdır. Ne yetenek olmadan eğitim, ne de eğitim olmadan yetenekle kusursuz bir sanatçı yetişemez. Mimar eğitilmeli, kalemi güçlü olmalı, geometri öğrenimi görmeli, iyi tarih bilmeli, filozofları iyi izlemeli, müzikten anlamalı, biraz tıp bilgisi bulunmalı, hukukçuların düşüncelerini bilmeli, yıldızbilim ve göklerin kuramı ile tanışıklığı olmalıdır.

Alberti'nin mimari üzerindeki etkisi, yaklaşık 1450 yılında yazdığı De re Aedificatoria ile güçlenmiştir. Alberti bu kitapla birlikte mimaride denge, uyum ve oran konularını işlemiş, Rönesans mimarisinin ilkelerini belirleyen ilk kuramcı olarak üne kavuşmuştur.

Alberti'nin bu kitabı on kitaptan (bölümden) oluşur. Ona göre mimarinin belli bir kullanım amacı vardır, bu amaç toplumsaldır. Alberti bu kitaplarda Venüsta'stan yani tasarım ya da güzellikten bahseder. Burada Vitruvius bağlamında dekor, dini, resmi ve özel yapılar, hatta oran öğretisi de tartışılır. Dokuzuncu kitapta estetik konusu etraflıca anlatılmıştır [1].

Alberti insanın güzellik anlayışındaki çeşitliliğin farkındadır. Ona göre güzelliğin üç kriteri vardır. Bunlardan ilki Pitagoras'a dayandırabileceğimiz Numeros, yani "sayı"dır. Sayı gözlemleri ona göre doğaya dayanır. Sayı ve oran, uyumu meydana getirir ki bu da göze hoş gelir. Güzelliğin ikinci kriteri ise Finitio, yani bağlantılardır. Finitio, Vitruvius'un Symetria ve Eurythmia olarak bilinen kavramıdır. Oranlar doğa yasası gibidir. Alberti, mimari oranları müzikteki oranlarla birleştirir. Ona göre müzik ve mimari için aynı doğa yasaları geçerlidir. Alberti'ye göre güzelliğin üçüncü kriteri, Collocatio yani "düzen" olarak ortaya çıkar. Collocatio doğadan kaynaklanır [1].

Alberti'nin tek bir yapı bile yapmadan bu kitabını oluşturmaları ilginçtir. Vitruvius'un kitabında olduğu gibi Alberti'nin kitabında da çizim yoktur. Bu kitap sadece mimarlara değil topluma, devrin hümanistlerine ve işveren çevreye de hitap eder. Alberti'nin mimarlık üzerine yazdığı bu eser Vitruvius'un "De Architectura" sının bir kopyası değildir. Alberti, Vitruvius'un yalnızca temel kavramlarını esas alır; ama onun gibi fenomenlerde kalmaz, temel prensipleri de araştırır [1].

Ortaçağ'da toplumsal meslek örgütleri diye adlandırabileceğimiz loncaların kurulması sonucu, mimarlık eğitimi masonların bu örgütlerde sırlarını öğretmeleriyle gerçekleşmeye başlamıştır. Halka ve hatta sıradan inşaatçılara bile öğretilmeyen sırları aktaranlar, Villard de Honnecourt gibi kimi usta masonlardır (Broadbent, 1995). Lonca düzeninde, kişinin geleneğin sırlarını öğrenip usta bir zanaatkara dönüşmesi yaklaşık yedi yıl sürmektedir (Louw, 1995; Ciravoğlu, 2001).

Loncaların kurulmasıyla birlikte mimarın eğitimi şantiyelerde ve loncalarda bir ustanın yanında çıraklık yaparak gerçekleşmektedir. O günün usta-çırak rollenmesinin, bugüne kadar teknolojik gelişmeler ve bilimsel kuramlarla yeni yeni şekiller altında tasarım stüdyolarına taşındığını söylemek yerinde olacaktır.

Ustanın yaparak, çırağın onu izleyip yardım etmesiyle gerçekleşen bu sürecin özellikleri şöyle sıralanabilir: Sistem, ustanın mutlak üstünlüğüne dayanır, öğretilen bilgi ustaya bir önceki kuşaktan miras kalmıştır, ustanın yapıtları çıraklar için taklit edecekleri fiziksel örnekler oluşturmaktadır, çırak ustanın ahlak ve güzellik anlayışıyla yetişmekte, bu birliktelik içinde

kendine düşen görevleri üstlenmekte ve geniş deneyimler sonucu kurallaşmış bilgiyi görerek, izleyerek, tanık olarak öğrenmektedir (Ciravoğlu, 2001).

3.2.3 Fransız Kraliyet Mimarlık Akademisi

Kökleri 16.yüzyıl İtalyan sistemine dayanan ve ilk bağımsız mimarlık okulu olan Fransız Kraliyet Akademisi'nin 1671 yılında kuruluşu, mimarlık disiplininde bir dönüm noktası olarak alınabilir. Mimarlık eğitiminin ilk kez bilim, sanat ve zanaat eğitimlerinden bağımsız olarak kurumsallaştığı Akademi, diğer disiplinlere ait Rönesans bilim ve sanat akademilerinin modeli üzerine kurulup zanaat eğitiminin usta-çırak ilişkisini korumuş olmakla birlikte, mimarın geleneksel eğitim pratiğinden kopuşunun başlangıcını işaret etmektedir (Balamir, 1995).

Akademi'de amaç, Broadbent'in (1995) tanımıyla, mimarı zanaatkar statüsünden bir o kadar da filozof statüsüne yükseltmektir. Kuramsal eğitimin akademide verilmeye başlandığı bu dönemde öğrenci teorik olarak eğitimin yanı sıra, okulun dışında bir akademisyenin (ustanın) bürosunda tasarım çalışmaları yapmaktadır (Uluoğlu, 1990).

Akademi sisteminde süreç sadece teorik dersleri kapsamaktadır. Aritmetik, geometri, mekanik, mimarlık kuramı, askeri mimari, perspektif gibi teorik dersler anlatım yöntemi ile sunulmaktadır.

Akademi'nin ikinci bir eğitime ihtiyaç duymasıyla 1720 yılında aylık proje yarışmaları açılmaya başlanmıştır (Broadbent, 1995). Bu proje yarışmalarının kağıt üzerindeki tasarımı kurumsallaştırdığı da söylenebilmektedir (Batırbaygil, 1999).

Fransız Akademisi, kendi gelişimi içinde yalnızca Fransız kültürü ve politik yaşamını etkilememiş, aynı zamanda ikinci dünya savaşının sonrasına uzanan "güzel sanatlar eğitimi standartları"nın da oluşmasına öncülük etmiştir. Bu düzende her üyenin kendi çizgisini belirleyen "atelyeler"i vardır. Bu atelyelere Grand Prix adı verilmektedir ve her yıl yapılan yarışmalar aracılığı ile bu stüdyoların tanıtımı yapılmakta, başarıları ile saygınlıkları kanıtlanmaktadır. Ancak bu durum daha sonraki zamanlarda bazı organizasyon bozuklukları ve olumsuz söylentilerin de önüne geçememiştir. Bu olumsuzlukların devamında Akademi 1789 Fransız Devrimi ile kapatılmıştır (Yamaçlı, 1999).

3.2.4 Ecole des Beaux-Arts

1648 yılında kurulmuş olan Kraliyet Resim ve Heykel Akademisi 1793 yılında Kraliyet Mimarlık Akademisi ile birleşerek Ecole des Beaux-Arts olarak eğitim vermeye başlamıştır.

Mimarlık eğitiminde devlet kontrolündeki açık eğitim sistemine geçişin ilk köklü örneği Ecole des Beaux-Arts'tır (Balamir, 1995; Ciravoğlu, 2001). Bugün tasarım atölyelerine baktığımızda uygulanan yönetime en yakın olanını burada görmek mümkündür.

Sistemin ana hatlarını Balamir (1995) şöyle sıralamıştır:

- Eğitim, birbirinden bağımsız iki ortamda (Ecole ve atölyeler) yürütülmektedir.
- Eğitim süresi ve öğrenci değerlendirme sistemi esnektir.
- Eğitim temelde profesyonel yarışma düzeniyle sürdürülmektedir.

Atölyelerde, eğitime başlayan öğrenciler önce klasik düzenleri kullanmayı ve çizim tekniklerini öğrenmektedirler. Teorik dersler, mimarlık tarihi, mimarlık kuramı, yapım ve perspektiften oluşmaktadır (Uluoğlu, 1990).

Jüri sistemi köklerini Beaux-Arts'da bulmaktadır. Bu dönemde öğrenci çalışmaları fakülte üyelerinden oluşan bir jüri tarafından kapalı kapılar arkasında değerlendirmektedir. Jüri değerlendirmesini tamamladığında öğrenciler, çalışmalarını notlandırılmış ve çoğunlukla üzerine eleştiri yazılmamış şeklinde geri almaktadır (Anthony, 1991). Jüri sunuşa gereğinden fazla önem vermektedir (Uluoğlu, 1990).

Burada en temel karakteristik, temel yapının belirlediği bir program ve atölye yöneticisinin birlikte düşünüldüğü atölye düzenidir. Aynı zamanda mimarlık diğer sanatlarla iç içedir.

3.2.5 Bauhaus

Temel birlik fikri ulusun endüstrileşme çizgisine katkı oluşturması mantığıyla mimari yaratıcılığın tüm alanlarını içine alan özgün Bauhaus, Almanca building, house, ev inşa etme/ev yapımı anlamına gelen Alman tasarım okulunun kurulmasında etkin olmuştur. Burada başlangıç için temel gereksinimin karşılanacağı ilk anahtar kelime “sıfırdan başlamak”tır (Yamaçlı, 1999).

Adını yapı sanatçılarının bir usta denetimi altında çalıştıkları bir ortaçağ loncası olan Bauhütte'den alan okulda, güzel sanatlarla uygulamalı sanatları birleştirmeyi amaçlayan örgütler de görev almıştır. Gropius'un burada yapmak istediği, kuram ile uygulamayı birleştirmek, uygulama ağırlıklı bir eğitim vermektir.

Wolfe, Bauhaus'un amacını şöyle açıklamaktadır: Bireyin kapasitesini tüm okul boyunca süren, bir öğretim temeline dayanan ve yaşamı bütünsel kozmik birlik olarak kavramak olanağı sağlayan bir çalışma sistemini içinde değerlendirmektir (Wolfe, 1996).

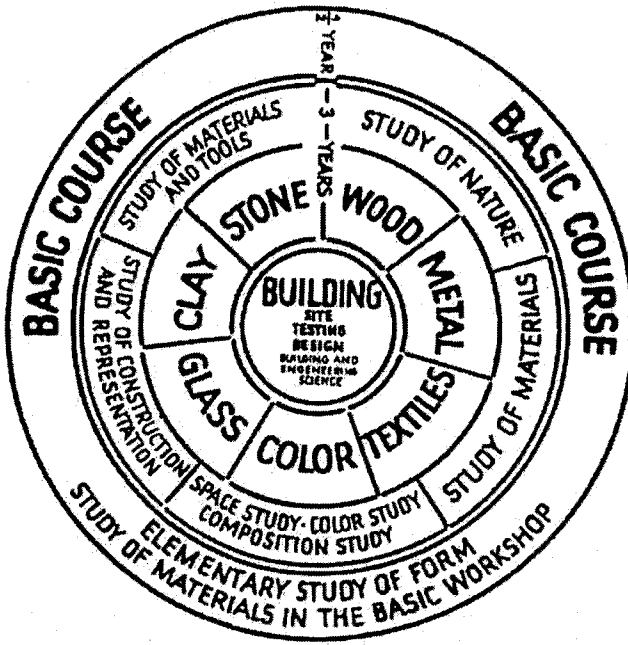
1919-1924 Weimar, 1925-1930 Dessau ve 1930-1933 L.M.Van Der Rohe olmak üzere 3 döneme ayırabileceğimiz Bauhaus okulunun ilk döneminde Weimar, tipografi anlayışını getirmekte ve yaşamın farklı yollarını ve özellikle gelişen teknoloji ile bağlantılı olarak keşfetmek isteyen modern hareketin istediği ile beraber kurmaktadır.

Bauhaus'un sunduğu deneysel yaklaşım, klasik akademilerin katı eğitiminden hoşnut olmayan öğrenciler için umut vericidir. Bauhaus tarafından yapılan bir anketi yanıtlayan sözler, öğrencilerin beklentisini çok iyi yansıtmaktadır: “benim için ne öğretildiğinden çok nasıl öğretildiği önemliydi, gerekli bilgilerin aktarılmasında önce, bağımsız düşünebilecek ve hareket edebilecek insanların eğitimiydi”. Gropius'un bildirisinde yer alan, mimarlık ve görsel sanatları tek bir yapıda bütünleştirme hedefine uygun olarak, eğitim programına tüm öğrenciler için ortak olan Temel Tasarım dersi alınmıştır. Görsel sanatların temelinde yatan yaratıcı eylemlerin ana ilkelerini öğrencilere tanıtmak üzere, deneysel çalışmaları içeren böyle bir ders mimarlık eğitiminde ilk kez uygulanmaktadır (Çevik, 1992; Ciravoğlu, 2001).

Öğrencilerin istekliliklerinin ilk defa dile getirildiği bu söylem, Bauhaus'la birlikte artık öğrenci-öğreten etkileşiminin ve bu etkileşimle beraber öğretim yönteminin ne kadar önem kazandığını ortaya koymaktadır.

Temel tasarım eğitimi öğrencileri şartlanmışlıklarından kurtarıp özgürleştirme amacına yöneliktir. Kişi ancak böylelikle evrensel olanı bulmaya yönelebilecektir. Öğrenciyi aktif kılmanın ve kendini özgürleştirerek gelişmesine imkan tanımanın açık ifadesini, deneyerek, yaparak öğrenme ve malzemelerin, renklerin, dokuların temel özelliklerini keşfederek geçmiş kalıplardan arınmada bulmak mümkündür. Altı aylık temel tasarım eğitimiyle çıraklık dönemini tamamlayan öğrenci, üç yıllık kalfalık eğitimi için ikinci kademeye devam etmektedir. Eğitimin son kademesini ise, iki yıllık ustalık deneyimi oluşturmaktadır (Uluoğlu, 1990).

Bauhaus'da öğretim, yaratıcı bir çalışma düzeni için gerekli tüm uygulamalı ve bilimsel alanları kapsar. Bu öğretim yöntemi fikirlerini savunabilmek için dayanaklarını Gestalt algılama kuramlarından almıştır.



Şekil 3.1 Bauhaus Eğitiminin Yapısını Anlatan Şema (Itten, 1964, s.13)

Bauhaus öğretisinin temel sorumlulukları şöyle sıralanabilir:

- Bauhaus'da öğretmen ve öğrenciler yerine, ustalar, kalfalar ve çıraklar olacaktır.
- Eğitim biçimi işliklerin özelliğinden kaynaklanmaktadır, katı olmaktan kaçınma, yaratıcılığa öncelik verilmesi, bireyselliğin özgür olması ancak sıkı bir çalışma disiplini ile gerçekleşir.
- Öğrencilerin ustaların çalışmalarına katılımı ve dışarıdan iş alınması sağlanır.
- Geleceği hedef alan geniş çaplı, ütopye yapısal tasarımlar ortaklaşa planlanır.
- Sergi ve diğer etkinlikler aracılığı ile halkla ilişkilerin geliştirilmesinde, sergileme biçimi açısından mimarlık sınırları içinde görsel malzeme ve heykel sergileme sorununun araştırılması,
- Öğrencilere içinde yaşadıkları dönemin bilincini aşılama,
- Onları bu bilincin en açık ifadesi olan tip formları pratik amaçlarla kullanma yolunda doğuştan sahip oldukları zeka ile sonradan elde edilen bilgi-becerileri birlikte kullanmaya alıştırmaktır (Yamaçlı, 1999).

Bauhaus ile birlikte artık öğrenci memnuniyeti ve istekliliği de ön plana çıkmaya başlamış, onları istekli ve amaçlarına ulaşmada motive edecek yöntemler aranmaya başlanmıştır. 1923'de Moholy Nagloy Bauhaus'da hazırlık dersleri vermeye başladığında öğrencilerle son derece iyi bir diyalog içinde olduğu gözlemlenmiştir.

1929'da Meyer yönetime geldiğinde psikoloji, sosyoloji ve ekonomiyi de eğitimin içine almışsa da, M. Van Der Rohe en son yönetime geçtiğinde psikoloji ve sosyolojiyi programdan kaldırarak yerine el sanatları, teknik ve artistik eğitim derslerini koymuştur. Okul politik baskılar yüzünden Nazi yönetimi tarafından Temmuz 1933'de kapatılmıştır.

Bauhaus'u önemli kılan, hem eğitim biçimine hem de eğitimin amaçlarına getirdiği yeniliktir. Bauhaus'da artık klasik düzenlemeler geride bırakılmış, yeni düşünceler ve teknolojilere yönelinmiştir. Usta-çırak sisteminin varlığından hala söz edilebilecek bu eğitim sisteminde öğrenciler yaptıkları üretimde önceki örneklerle göre çok daha özgürdürler. Buradaki usta-çırak tanımı da bu nedenle farklılaşmaktadır. Usta, artık klasik düzenlerin ustası değildir, öğrencilere yeni anlayışları aktarmaktadır. Bauhaus'ta ustanın, yol gösterici bir rahip ya da dini bir lider gibi kabul edildiği söylenmektedir (Uluoğlu, 1990).

3.2.6 Türkiye'de Mimarlık Eğitiminin Gelişim Süreci

Türkiye'de mimarlık eğitimi, tarihsel gelişim süreci içinde, o yılların özelliklerini yansıtan bir takım değişiklikler geçirmiştir. Politik ve kültürel görüşlerin eğitimi şekillendirdiği bu süreçten mimarlık eğitimi de etkilenmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu döneminde, 18.yüzyıla gelinceye kadar resmi binaların yapımında yer alacak teknik elemanların yetiştirilmesi, bu amaca dönük olarak kurulan Hassa Mimarlık Ocağı adlı bir kuruluş tarafından yürütülmektedir. Burada öğrencilere hem teorik bilgiler verilmekte, hem de usta çırak ilişkisi içinde öğrencilerin uygulamalarda yer alması sağlanmaktadır. 1453'de açılan bu kuruluş, 16. yüzyılda Mimar Sinan ile özünü bulmuş, 1881 yılına kadar işlevini sürdürmüştür. 1881 yılında Ebniye-i Hassa Müdürlüğü'nün kurulmasıyla Hassa Mimarları Ocağı kapatılmıştır (Tokay ve Yüksel, 1995).

Türkiye'de 1883'de kurulan Sanayi-i Nefise ile hem mimarlık kendi okuluna hem de eğitim sivil bir örgütlenmeye kavuşmuştur. Sanayi-i Nefise, daha sonraki adıyla Devlet Güzel Sanatlar Akademisi, eğitim anlayışını Ecole des Beaux Arts'a dayandırmaktadır. 1928'de kurulan Yüksek Mühendis Mektebi'nde mühendisliğin her dalında ortak bir eğitim verilmektedir. Bu okul 1929'da üç şubeye ayrılarak bir şubesinin mimarlık ve inşaat olması kabul edilmiştir. Burada ilk üç yılı ortak gören öğrenciler dört, beş ve altıncı yıllarda kendi dallarına ayrılmaktadır. 1944'de Teknik Üniversite'de Mimarlık Fakültesi'nin kurulmasıyla mimarlık, genel mühendislik eğitiminden bağımsızlaşmıştır. İTÜ'deki eğitimi Ecole Polytechnique geleneğinin devamı olarak görmek mümkündür. Politekniklerde eğitim teknik bir çekirdek etrafında örgütlenmiştir ve mimarlık ancak bu temel eğitim sonrası uzmanlaşan

bir alandır. (Uluoğlu, 1990)

Kuruluş yılı 1911'lere dayanan Teknik Okul'da 1942 yılında mimarlık bölümü kurulmuştur. Bu bölüm Yıldız Üniversitesi Mimarlık Bölümü'nün çekirdeğini oluşturmuştur. 1950-1960 yılları arası, mimarlıkta yeni arayışlar dönemidir. 1956'da İngilizce eğitim yapan Orta Doğu Teknik Üniversitesi kurulmuş ve okul Amerikan modelini almıştır. Bu dönemde, değişik okullarda izlenen eğitim modelleri, mimarlık eğitiminde lisans ve lisansüstü adı altında iki seviyede programlanmıştır (Tokay ve Yüksel, 1995).

1960-1970'li yıllar arasında Yapı Araştırma Kurumu, TÜBİTAK, YEM gibi kurumlar açılmış, 80'li yıllarda gündeme gelen Yüksek Öğretim Reformu, 1981'de 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kurulu Yasası'nın kabulü ile sonuçlanmıştır. Akademiler üniversite haline dönüştürülmüştür. 1985 yılına gelindiğinde Türkiye'de 12 mimarlık fakültesi yer almaktadır.

3.3 Öğrenme

3.3.1 Eğitim, Öğretim ve Öğrenme Kavramları

Eğitim, insanoğlunun bugünkü ve yarınki yaşamına doğrudan bir müdahaledir. Bu müdahale sonucu ortaya çıkan çeşitli eğitim anlayışları, zaman ve ülkelere göre değişiklikler göstermişlerdir. Sosyologlar, bu eğitim anlayışları ile onlara uygun düşen toplum biçimleri arasında ilişkiler bulunduğunu ileri sürmektedir. Bu sebeple eğitim konusunda meydana gelen anlayış farklılıkları, eğitimin tanımında da farklılaşmalara yol açmıştır (Hesapçıoğlu, 1998):

- “Eğitim, çoğu zaman kelime anlamı ile ferdin sosyalleştirilmesi, hemcinslerine benzer ve topluma faydalı bir üyenin hazırlanması anlamına gelir (Leif ve Rustin 1980).”
- “Eğitim, kişinin toplumsal yeteneklerinin ve optimum kişisel gelişmesinin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreçtir (Varış, 1978).”
- “Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1984).”
- “Eğitim, insanların bilgi ve görgülerinde geçerli saydığımız şeyleri gelecek nesillere nakleden, hatta ileride kaydedilecek tekamülü hazırlama iddiasında bulunan en üst görüş yüceliğini isteyen bir insan eseridir (Leif ve Rustin 1980).”

Yukarıdaki tanımların içerikleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bazı tanımlar eğitimi bir uyum süreci olarak görmekte, bazıları eğitimden sadece bir davranış değişikliğini anlatmakta, bazıları da davranışın yanına bilgiyi, değeri de yerleştirerek eğitimi aynı zamanda toplumun

yararına olan bir süreç olarak ele almaktadır.

Doruk eğitimi, “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” şeklinde tanımlamaktadır. Buradaki “istendik” sözcüğü, söz konusu değişimin önceden dizaynlandığını ve bunun kararlaştırıldığını belirtir niteliktedir. Böylelikle tanım, öğrencilerin davranışlarında değişiklikler oluşturan süreci içerir. (Doruk, 1979)

Eğitimin tanımındaki tüm bu çeşitlilik, insanoğlunun gelişimi için gelecekte ulaşacağı son noktayı, insanın mükemmellik halini işaret etmektedir.

Öğretim kavramı için de eğitim kavramında olduğu gibi çeşitli tanımlar yapılmıştır. Öğretim daha çok teknolojik bir olaydır ve burada önemli olan, tanımlardan çok, öğretim ile neyin anlaşılması gerektiğinin ve koşullarının belirtilmesidir (Hesapçıoğlu, 1998).

- “Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Varış, 1978)”.
- “Öğretme, herhangi bir öğrenmeyi klavuzlama veya sağlama faaliyetleridir (Ertürk, 1994).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkıldığında öğretimin başlıca özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- öğretim bir süreçtir
- öğretim planlıdır
- öğretim öğrenciyi geliştirmek, ona bir şeyler kazandırmak amacıdadır
- öğretim öğrenmenin başlatılması ve sürdürülmesi etkinliklerini içermektedir (Açıkgöz, 2003).

Sonuç olarak öğretimi, öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç olarak ele almak mümkündür.

Eğitim ve öğretim kavramlarında olduğu gibi, öğrenme kavramında da farklı tanımlar yapılmaktadır.

- “Öğrenme, uyarıcı (stimulus) ile davranım (response) arasında bağ kurmadır (Pavlov, Tolman, Thorndike, Skinner).”
- “Öğrenme, hem zekanın, hem güdülemenin, hem de transferin ürünüdür (Wertheimer, Köhler, Kofka, Bruner, Ausubel)”.
- “Öğrenme, kişinin yeteneklerine, onun biyolojik ve kültürel gelişimine, içinde yaşadığı

toplumdaki kültüre, güdülenmişliğine, ilgisine, öğrenme ortamının havasına bağlıdır (Miller, Dollard, Piaget).”

- “Öğrenme, bilgi işlem sürecine benzer bir biçimde oluşur (Nevell, Simon, Gagne, Briggs).”

Yüzyılın başından beri sürdürülmekte olan öğrenme çalışmaları, bugünkü bilişsel psikolojinin öncüsü sayılan ve öğrenmeyi algı ilkeleri ile açıklamayan Gestaltçılar dışında davranışçı akımın etkisinde kalmıştır. Davranışçı kuramcılar, öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak görerek, uyaranların ortaya çıkardığı tepkileri gözleyerek öğrenme ve hatırlamayla ilgili temel yasaları keşfetmeye çalışmışlardır. Bilişsel davranışlar ise, semboller kullanarak meydana gelen öğrenmeleri inceleyerek, öğrenme, akıl yürütme, düşünme gibi süreçlerin nasıl olduğunu araştırmışlardır (Açıkgöz, 2003).

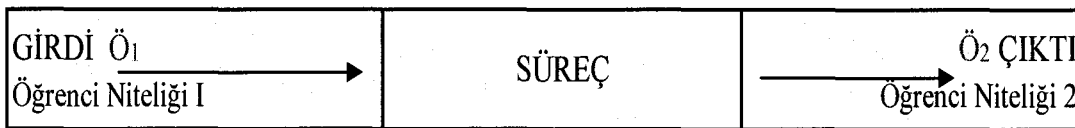
Bunun sonucunda öğrenme, “yaşantı sonucu gerçekleşen ve az-çok kalıcı izli olan davranış değişikliği” olarak tanımlanır (Açıkgöz, 2003). Bu tanıma göre öğrenmenin üç önemli özelliği vardır:

- a) bireyin davranışında bir değişikliğin olması,
- b) bu değişikliğin yaşantı sonucu meydana gelmesi,
- c) bu değişikliğin geçici değil en azından belli bir süre kalıcı olmasıdır (Açıkgöz, 2003).

3.3.2 Eğitim-Öğretim-Öğrenme İlişkisi

Eğitim süreci, öğretim ve öğrenme süreçlerini içine alan ve onlardan daha geniş bir kapsama sahip bir süreçtir. Eğitim zaman ve mekan yönünden kapsamlı, süreli ve çok boyutludur. Eğitimde bilgi dahil her türlü tecrübe (yaşantı) üzerinde durulur. Öğretim ise, güdümlüdür, planlıdır, programlıdır, desteklidir. Öğrencinin, öğretmeniyle ve onun sağladığı ortamla etkileşimi önem taşır (Hesapçıoğlu, 1998).

Sistem, “ortak bir amaç doğrultusunda etkileşimde bulunmakta olan bileşenler ya da öğeler takımı” olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2003). Bu durumda öğretim, sistem yaklaşımı ile ele alınabilmekte ve sistem analizinde kullanılan Şekil 3.2’deki şema ile açıklanabilmektedir:



Şekil 3.2 Sistem Modeli (Açıkgöz, 2003 s.15)

Öğretim sisteminin girdilerini, öğrenci, öğretmen, eğitim programı, malzeme, içerik vb. öğeler oluşturmaktadır (Çizelge 3.1). Süreç boyutunda bu öğelerin birbirleriyle etkileşimi, çıktı boyutunda ise, girdilerde özellikle öğrencide meydana gelen değişimler söz konusudur. Öğrenciyle ilgili olarak benlik saygısı, denetim odağı, ilgi, yetenek, ön öğrenmeler, güdü, öğrenme yöntemleri gibi birçok değişken, öğretim sisteminin ürünlerini etkilemektedir (Açıkgöz, 2003).

Çizelge 3.1 Öğretim Sisteminin Başlıca Öğeleri (Açıkgöz, 2003, s.16)

Öğrenci (Ö ₁)	Öğrenme ortamına bazı ön öğrenmeler ve özelliklerle katılan ve yeni öğrenmeleri gerçekleştirmesi beklenen kişi
Öğretmen	Öğrencinin gelişimini sağlayacak yaşantıları seçerek ve uygulayarak öğrenciye yardımcı olan kişi
Hedefler (Ö ₂)	Öğretim süreci sonunda öğrencinin kazanması öngörülen özellikler, bilgi ve beceriler ile öğrencilerin bunları edime dönüştürülebilmesi
Öğrenme-Öğretme Süreçleri	Öğrenmenin gerçekleşmesi için düzenlenen öğretim etkinlikleri, öğrenme süreçleri ve bu süreçlerin içinde yer aldığı çevrenin yapı ve süreç özellikleri
İçerik	Öğrencinin yetiştirileceği konu alanı

Öğretimin, eğitimin kendisi gibi düşünülmesi, öğretimin bütün diğer süreçlerde yapılanların öğrenciye sunulduğu ve eğitimin sonuncul amacı olan öğrenci gelişiminin sağlanmaya çalışıldığı bir süreç olmasından kaynaklanmaktadır.

Büyük ölçüde uygulamalı bir bilim olan eğitim, birçok bilim alanı ile etkileşim içindedir. Eğitim, toplumsal bir kurum olduğu için sosyoloji, birey ve bireyin davranışları ile uğraştığı için psikoloji, ekonomik bir yatırım olduğu için ekonomi ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle eğitimin bir bilim olarak gelişmesi, sosyal ve davranış bilimlerindeki ilerlemelerle mümkün olmuştur.

Eğitimin özellikle öğretim boyutu psikoloji ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle psikoloji alanındaki gelişmeler, bu alanda elde edilen bulguların eğitime uygulama çabaları, okul ve sınıftaki öğreticiye karşı duyulan ilgi, öğrenmede öğrenci özelliklerinin öneminin anlaşılması ve öğrenme ürünlerinin objektif bir biçimde ölçülme tekniklerinin gelişmesiyle birlikte "Eğitim Psikolojisi" adıyla yeni bir çalışma alanı ortaya çıkmıştır (Erden ve Akman, 2001).

Eğitim psikolojisinin, gelişim, öğrenme kuram ve uygulamaları, sınıf yönetimi, öğretim model ve stratejileri, güdü, zeka, yetenek ve başarının ölçülmesi, özürlü öğrencilerin eğitimi gibi çalışma alanları bulunmaktadır.

3.3.3 Öğretimin Amaçları

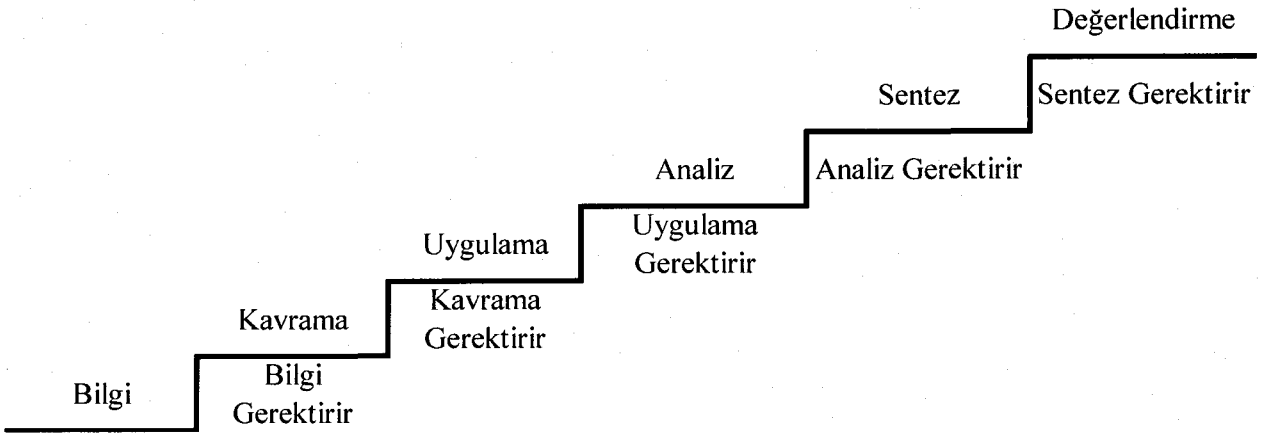
Amaçlar hem öğrenme yaşantılarını ve hem de değerlendirme usullerini geliştirmede temeller olarak hizmet ederler. Eğitim amaçlarının saptanmasında bu konunun toplum, konu alanı, birey, eğitim ve eğitim psikolojisi gibi belirleyicilerle ele alınması gerekmektedir. Amaçların yönelmiş olduğu kişiler, amaçların kendileri için formüle edildiği dersteki öğrenenler (alıcılar)dır. Burada amaçlarla ulaşılmak istenen, hangi bilgilerin, davranışların öğretilmek istendiğinin ifade edilmesidir (Hesapçıoğlu, 1998).

Öğrencilerin mevcut gelişme düzeyleri, ihtiyaçları ve ilgileri ile birlikte onların nasıl bir toplum ve yaşam tarzı içinde ne gibi sorunlarla karşılaşabilecekleri ve onları ne gibi aktivitelerin beklediğinin incelenmesi ve bilinmesi, amaçların belirleyicisi olacaktır. Öğretimin etkin bir biçimde gerçekleşmesinde göz önünde bulundurulması gereken amaçlar 3 grupta toplanmaktadır (Küçükahmet, 2002):

- 1) Bilişsel alan (Cognitive Area)
- 2) Duyuşsal alan (Effective Area)
- 3) Psikomotor Alan

3.3.3.1 Bilişsel alan (Cognitive Area):

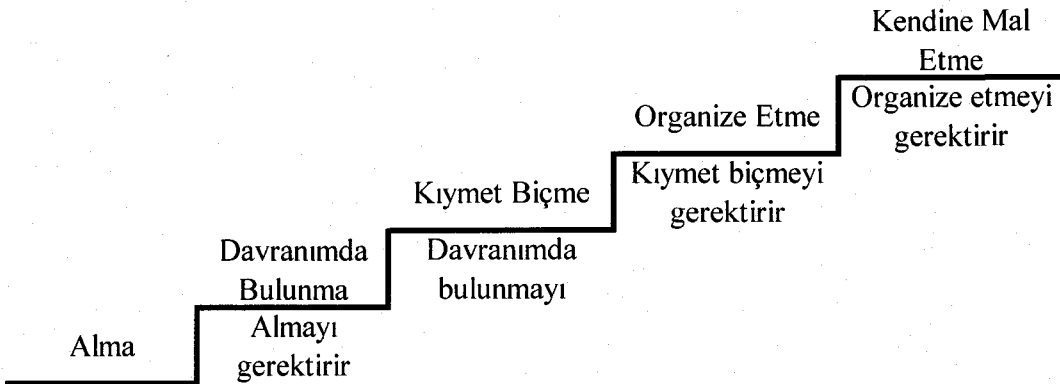
Bireyin esas problemi belirlemesini ve sonra da verilen malzemeyi yeniden düzenlemesini veya daha önce öğrenilen usuller, yöntemler ve fikirlerle bu verilen malzemeyi birleştirmesini gerektiren bazı zihinsel işleri çözmeyi içeren amaçlar kadar, öğrenmiş olduğu farzedilen bazı şeyleri de hatırlamasına veya yeniden ortaya koymasına ağırlık veren amaçlardır. Bilişsel amaçlar, öğrenilen malzeme ile ilgili basit hatırlamalardan yeni fikirleri ve malzemeleri sentez etmeye ve birleştirme ile ilgili yüksek derecede özgün veya orjinal ve yaratıcı yollara kadar değişimler göstermektedir (Doruk, 1979). Bu aşamalar kendi içinde bilgi düzeyi, kavrama düzeyi, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak 6 adımda gerçekleşmektedir.



Şekil 3.3 Kognitif Amaç Alanı (Küçükahmet, 2002, s.16)

3.3.3.2 Duyuşsal alan (Effective Area):

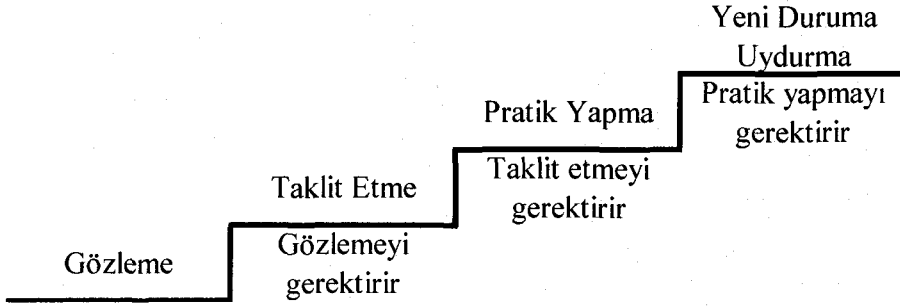
Bir hissediş haline, bir duygu veya heyecana ya da bir kabul etme veya etmeme derecesine ağırlık veren amaçlardır. Öğrencinin tutum, değer ve duygularıyla ilgilidir. Bu alanda alma düzeyi, davranmada bulunma düzeyi, kıymet biçme düzeyi, organize etme düzeyi ve kendine mal etme düzeyi olarak 5 gruba ayrılmaktadır. Burada alma hali öğrencinin ilk tepkisidir. Bu düzeyde öğrenci farkında olur, hatırlar, çağrışım yapar, almaya istekli olur ve dikkatini kontrol etmektedir. Öğrencinin içsel tepkisi bu aşamada gerçekleşmekte, öğrenci daha sonra davranımda bulunmaya istekli olma ve zevk alma tepkilerini göstermektedir. Kıymet biçme düzeyinde idealler, değerler için içindedir ve daha sonra bu değerleri organize ederek bütün bunları yaşam felsefesinin ya da dünya görüşünün içinde birleştirmektedir.



Şekil 3.4 Efektif Amaç Alanı (Küçükahmet, 2002, s.18)

3.3.3.3 Psiko-motor alan

Kas ve motor becerileri ile ilgilidir. Kasların eşyalar ve malzemenin elle veya hünerle bir miktar işletilmesine ya da bir sinir ve kas sistemi koordinasyona ihtiyaç gösteren bazı hareketler ağırlık veya önem veren amaçlardır. Kendi içinde gözleme, taklit etme, pratik yapma ve yeni duruma uydurma olarak 4 gruba ayrılmaktadır.



Şekil 3.5 Psiko-motor Amaç Alanı (Küçükahmet, 2002, s.17)

3.3.4 Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Bir   renme durumunda be    ge bulunmaktadır. Bunlar :

1. Öğrenen,
2.   renme yöntemi,
3.   renme malzemesi (  renilen),
4.   reten ve
5.   renme ortamıdır.

Burada   renen, öğrenme yöntemi ve öğrenme malzemesi üzerinde durulacaktır.   reten ve öğrenme ortamının değişkenleri mimari tasarım eğitimi açısından ele alınacaktır.

3.3.4.1 Öğrenen İle İlgili Faktörler:

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, bireyde bulunması gereken  zellikler: T re özgü hazır olu , olgunlaşma, genel uyarılmı lık hali ve kaygı, eski yaşantılar, güdü (motivasyon) ve dikkattir.

1. T re özgü hazır olu :   renecek olan organizmanın, istenilen davranışı yani davranış de i ikli ini göstermesi için gerekli donanımına sahip olması gerekmektedir. Öğrenenin tür olarak   renebilecek durumda olması gerekmektedir.

2. Olgunlaşma: Organizma türe özgü hazır oluş durumunda olabilir ama, eğer gerekli olgunluğa ulaşmamışsa yine öğrenemeyecektir. Davranışların öğrenilmesi için, organizmanın belli bir olgunluğa, gelişmişlik düzeyine ulaşmış olması gerekmektedir.
3. Genel uyarılmışlık hali ve kaygı: Uyarılmışlık düzeyi bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları alma derecesi olarak anlaşılabilir. Kişi dışarıdan çok az uyarıcı alıyorsa, genel olarak uyarıcılara karşı kapalı ise, uyarılmışlık düzeyinin düşük, çok fazla uyarıcı almışsa, yüksek uyarılmışlık durumunda demektir. Çok düşük ve çok yüksek kaygı düzeyleri öğrenmeyi zorlaştırırken, orta düzeyde bir kaygı duymak öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve teşvik etmektedir. Bu durum psikolojide, “hipomani” olarak adlandırılmaktadır.
4. Eski yaşantılar: Öğrenmenin meydana gelebilmesi için uygun önbilgilerin de bulunması gerekmektedir. Kişi öğrenmeyi kolaylaştıracak başka bilgilere sahip olduğunda öğrenme kolaylaşmaktadır. Bunun tersi de gerçekleşebilir, kişi öyle bilgilere sahip olur ki, o bilgilere sahip olmak yeni bilgiler edinmesini zorlaştırabilmektedir. Buna öğrenmede aktarma veya transfer denir.
5. Güdü (motivasyon): Güdü, organizmayı harekete geçiren durumdur. Organizmanın öğrenmeye güdülenmiş olması onun öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Öğrenme sürecinde motive edilecek kişiye ve duruma uygun özelliklerin ortaya çıkarılması gerekmektedir.
6. Dikkat: Bilincin belli bir noktada toparlanması hali öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

3.3.4.2 Öğrenme Yöntemi İle İlgili Faktörler:

Öğrenmeyi etkileyen diğer bir faktör grubu da, öğrenmenin nasıl gerçekleştirildiği, öğrenmede kullanılan yöntemdir. Öğrenme yöntemi çeşitli açılardan sınıflandırılmaktadır. Aşağıda öğrenme yöntemi, öğrenmeye ayrılan zaman, öğrenilen konunun yapısı, öğrencinin aktif katılımı ve geribildirim olarak dört grupta toplanmaktadır:

1. Öğrenmeye ayrılan zaman: Öğrenme için ayrılan zaman dikkate alındığında, öğrenme yöntemlerini aralıklı çalışma ve toplu çalışma şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Aralıklı çalışma, ilgili konunun her gün veya her hafta tekrar edilmesi, derse sistematik bir şekilde çalışılması anlamındadır. Toplu çalışma ise, derse sadece sınav zamanı çalışmayı ifade etmektedir.
2. Öğrenilen konunun yapısı: Ele alınan konunun yapısına göre öğrenme yöntemleri parçalara bölerek çalışma ve bütün halinde çalışma olarak ikiye ayrılmaktadır. Hangisinin daha yararlı olduğu konusu ise, ele alınan konuya göre değişmektedir.

3. Öğrencinin aktif katılımı: Öğrencinin aktif veya pasif oluşu dikkate alındığında, öğretim yöntemleri, dinleme-okuma-yazma-anlatma şeklinde bir dizi üzerinde yerleştirilmektedir. Yazma geribildirim sağladığı için anlatmadan daha az öğrenmeye yol açmaktadır. Dolayısıyla iyi bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi için önce dinlemek, sonra okumak, sonra yazmak ve en son da anlatmak en iyi öğrenme yöntemi olarak ortaya çıkmaktadır.
4. Geribildirim: Öğrenme yöntemi olmamakla beraber vurgulanması gereken bir nokta, öğrenme sonucunun hemen bilinmesidir. İyi bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için, öğrencinin öğrenip öğrenmediği veya ne kadar öğrendiği ile ilgili olarak bilgilendirilmesi gerekmektedir. Öğrenci yaptığı öğrenmenin yeterli olup olmadığını, güdüleme ortadan kalkmadan öğrenmelidir.

3.3.4.3 Öğrenme Malzemesi İle İlgili Faktörler:

Öğrenme malzemesinin, insan psikolojisine ve fizyolojisine uygun olarak düzenlenmiş olması gerekmektedir. Algısal ayırt edilebilirlik ve anlamsal çağrışım öğrenme malzemesi çerçevesindeki uyarıcılardan ayırt edilebilir olmalıdır. Ayrıca ele alınan konular başka bazı bilgi birikimleriyle de ilişkilendirilmelidir. Öğrenciye örnek bir kelime söylendiğinde aklına ilgili diğer kelimeler gelebilmelidir. Öğrencinin zihnindeki diğer kelimelerle bağlantısı olmayan kelimelerin öğrenilmesi zor olmakta ve kolayca unutulabilmektedir. Anlamsal çağrışım dizileri çoğaldıkça-bir kavram diğer bir kavramı vb. çağrıştırdıkça- öğrenme derece derece artmaktadır. Öğrenme malzemesi ayrıca genel uyarılmışlık hali (hipomani) yaratmalıdır.

3.3.5 Öğrenme Kuramları

“Nasıl öğreniriz?” sorusu psikolojinin temel konularından birini oluşturmaktadır. Öğrenmeyi, algılananların bilişsel süzgeçten geçirilerek kişinin düşünce ve davranış değişikliğine uğraması şeklinde tanımladığımızda, öğrenilenlerin geçmiş birikimlerle bütünleştirilip yeni bir zihinsel organizasyona ulaştığı “düşünce” kavramı da karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme ve düşünceden doğan değişiklikler sonucu olgular ve bunların arasındaki bağları yeniden yapılandıran bireyde, öğrenmeyi neyin tetiklediği merak konusudur. Buradan hareketle düşünmenin ve öğrenmenin temel kaynağı bilgidir. Bilginin de nasıl elde edildiği konusunda çeşitli yaklaşımlar mevcuttur. Bunlardan birincisi bilginin kaynağını deneyimler (ampirizm), ikincisi ise akıl (rasyonalizm) olduğunu öne süren yaklaşımlardır. Bu yaklaşımları Çizelge 3-2’de olduğu gibi gruplamak mümkündür:

Çizelge 3.2 Bilginin Kaynağını Amprizme ve Rasyonalime Dayandıran Yaklaşımlar

Amprizm	Analitik Felsefe	Rasyonalizm
Çağrışıcılık (Associationism ve Davranışçı Kuram	Gestalt Kuramı	Gelişim Psikolojisi
		Zeka Kuramları
		Bilişsel Yaklaşım

3.3.5.1 Çağrışıcılık (Associationism) ve Davranışçı Kuram

Düşünme ve öğrenmeyle ilgili ilk çalışmalar, Aristoteles zamanında felsefe ile birlikte ele alınsa da, “çağrışıcılık” ilk defa düşünce süreçlerini felsefe dışında tutan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre öğrenme, temel öğeleri akılda organize etme fonksiyonunu yerine getiren çağrışımlara dayandırılmaktadır.

Çağrışıcılık yaklaşımının, çıkış noktası olarak temelini deneyimcilik (empiricism) görüşünden aldığı kabul edilmektedir. Başka bir deyişle, insanların doğduklarında hiçbir düşünceye sahip olmadıklarını savunan bir fikir olarak “tabula rasa”yı temel alan ve insan beyninin dıştan gelen uyarıcılarla beslenen boş bir kutu olduğunu savunan deneyimcilik bakış açısında, zamanla fikirler arasındaki çağrışımlar yoluyla bilginin, tanımlı formlara dönüştüğü kabul edilmektedir (Garnham, 1991; Kahvecioğlu, 2001).

Çağrışımlar gözlenebilir etkiler ile tepkiler arasında gerçekleşir diyen Tolman, vd düşünürlerin geliştirdikleri kuramlar arasında farklılıklar bulunmaktadır. “Yapısalcılar” (Wundt, Titchener) ve Würzburg okulu (Kölpe, Ach, Marbe, Bühler, Merser) düşünceye ve aklın işleyişine yönelirken, “davranışçılar” (Watson, Hull, Gutrie, Skinner, Pavlov) yalnızca gözlemlenebilen davranışların etki-tepki prensibi çerçevesinde incelemesine ağırlık tanımışlardır (Uluoğlu, 1990).

Yapısalcılığa göre düşünce, imgeler/geçmiş deneyimlerin izleri ile onların düşüncelere dönüştürülmesinin bir ürünüdür. Würzburg okulu ise, imgesiz düşüncenin olabileceği savını öne sürmektedir. Her iki araştırmada da ortak olan kişinin kendi düşüncelerini düşünme yoluyla gözlemlemesidir.

Diğer yandan klasik davranışçılığın kurucusu Watson, aklın işleyişini sorgulamamakta, araştırmalarını davranışların incelenmesi ile sınırlamaktadır. Bu görüşün elde edilmesi sırasında yapılan deneylerde (Pavlov’un köpekleri, vb) öğrenme, tekrar yoluyla alışkanlık edinme olarak tanımlanmakta, akıl pasif, davranışlar aktif bir konuma yerleştirilmektedir.

Davranışçıların mekanik kabul taşıyan bu görüşü, deneysel psikoloji ile ilgilenen psikologlar, Gestalt okulu tarafından reddedilmiştir.

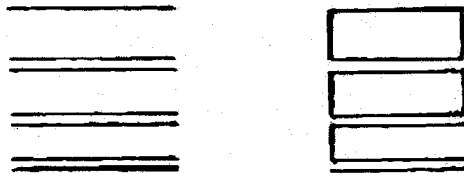
3.3.5.2 Gestalt Kuramı

Würzburg okulunun içebakış yöntemleri kullanarak yaratıcılığı ve problem çözmeyi rastlantısal değil amaçlı bir faaliyet olarak tanımlaması, Tolman'ın işaret öğrenmeye ilişkin çalışmaları, yapısalcılığı düşünmenin temel öğelerini bulma çabaları, düşünce ve aklın işleyişine ilişkin ilk girişimler olarak kabul edilseler bile, çağrışımçıların karşısına bütüncül bu yaklaşımla ilk kez Gestaltçılar çıkmaktadır.

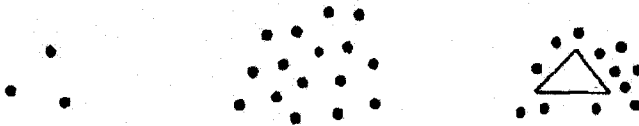
Wertheimer (1923), Koffka (1935) ve Köhler (1929)'inkiler olmak üzere Gestaltçı çalışmalar insanın düşünsel ve bilişsel süreçlerinin açıklanmasına büyük katkılarda bulunmuşlardır. Gestaltçı yaklaşımın özü, “bütün tüm parçalarının toplamından büyüktür” cümlesiyle açıklanmaktadır. İnsan çevreden gelen etkileri, parça parça ya da diğer bir deyişle atomcul değil, tam tersine anlamlı bütünler olarak algılamaktadır.

Gestalt kuramının bir diğer önemli ögesi, “kavrama” kavramıdır. Kavramanın çok açık bir anlamı vardır. Kavrama bir seri ayrı uyaranlara ayrı tepkilerin sonucu değildir. O bütünlüğü içindeki duruma birleşik bir tepki durumundadır.

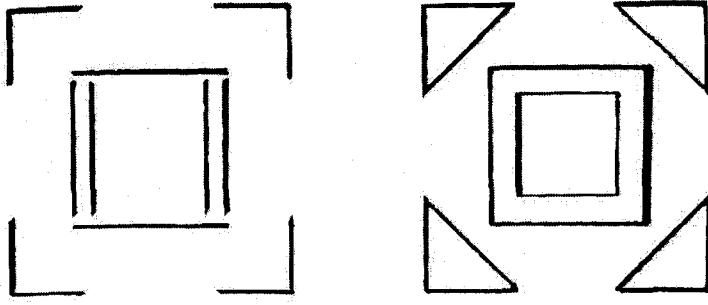
Gestalt okulunun kurucularından Koffka tarafından “anamlılık ilkeleri” (pragnanz ilkeleri) olarak ortaya konulan ilkeler algılama ve öğrenme için de aynı şekilde uygulanabilen niteliktedir (Küçükahmet, 2002).



Şekil 3.6 Yakınlık İlkesi (Küçükahmet, 2002, s.32)



Şekil 3.7 Benzerlik İlkesi (Küçükahmet, 2002, s.32)



Şekil 3.8 Kapalılık İlkesi (Küçükahmet, 2002, s.33)



Şekil 3.9 Süreklilik İlkesi (Küçükahmet, 2002, s.33)

“Yakınlık” ilkesi ile, uyarılardan birbirine yakın olanların grup oluşturma eğiliminde olduğu; “benzerlik” ilkesi ile, birden fazla elemanın algılanması söz konusu olduğunda benzer olanların gruplanması eğilimi, “kapalılık” ilkesi ile bütünlüğü olmayan bir şekil veya nesneye eklemeler yapıldığında, bu eklemeler o şekil veya nesneyle birlikte bir yüzeyi ya da bütünlüğü tanımlıyorsa, tümünün bir bütün olarak algılanması eğilimi ve “süreklilik” ilkesi ile de, birbirinden kopuk bir şekilde bir doğru üzerinde uzanan objelerin sürekli bir doğru gibi algılanma eğilimi anlatılmaktadır (Küçükahmet, 2002).

Gestaltçıların öğrenme ile ilgili yaklaşımları, öğretmenlerin dersi öğrencinin problem çözme yolları bulabileceği ve uğraşları sonucunda neyi elde edebileceğini görebileceği biçimde düzenlemenin önemini de vurgulamaktadır. Bu teori, bilincin bütün olarak algılanmasına dayanan yararlı bir düşünce biçimi, deneme-yanılma yerine içgörü kazanmayı, yani körü körüne bir arayış yerine zekaya dayalı bir öğrenmenin bilincindedir.

3.3.5.3 Gelişim Psikolojisi

Bir gelişim döneminden bir başkasına geçilmesinin çok daha karmaşık bir süreç içinde gerçekleştiğini öne süren ve bilişsel gelişimi açıklamaya yönelik çok farklı ve kapsamlı bir bakış açısı ortaya koyan Jean Piaget, bilişsel gelişimde, olgunlaşma ile öğrenmenin etkileşiminin önemini vurgulamaktadır. Piaget, bilişsel gelişimle ilgili kuramını geliştirirken, verilerini klinik gözlemlerinin ve bilimsel araştırmalarının yanı sıra günlük yaşamdan da toplamıştır.

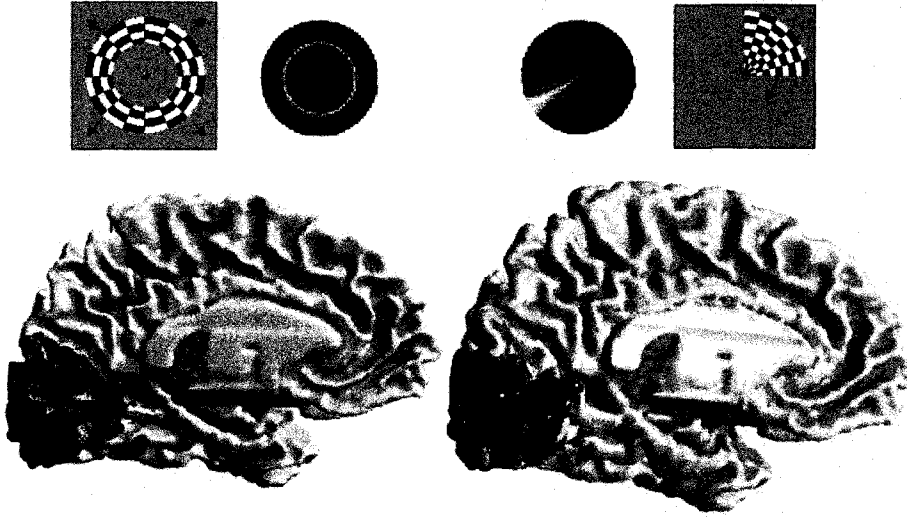
Piaget'e göre bilişsel gelişim, birbirini izleyen dört dönem (Duyusal-motor dönem, İşlem öncesi dönem, Somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemi) içinde ortaya çıkmaktadır.

Bilişsel gelişim büyük ölçüde biyolojik olgunlaşmadan etkilenmek ile birlikte, bireyin yaşını bilmek, onun hangi dönemde olduğunu yordamak için kesin bir ölçü olmamaktadır. Öte yandan, herhangi bir yaşta, bilişsel olarak birden fazla dönemin özelliklerini taşımak da olasıdır. Bilişsel gelişim dönemlerinin özelliklerinden bir başkası da, her bir dönemin kendisinden önce gelen dönemlerin özelliklerini içermesidir (Erden ve Akman, 2001).

Piaget, zekayı da statik değil dinamik ve gelişebilen, bilişsel işlemler ile bu işlemlerin koordinasyonu sonucu ulaşılan bir denge durumu olarak tanımlamaktadır.

Gardner (1982), gelişim kuramı üzerine temellendirdiği araştırmasında, mantıksal ve kavramsal olgunluk aşamasına gelirken çocuğun zihinsel gelişimini, niteliksel olarak da farklı aşamalara ayırarak değerlendirmektedir.

Benzer bir araştırma yapan Golomb'a (1993) göre, elde edilen verilerden biri, çocuğun yaptığı grafik anlatımların, zihinsel imajı ve kavramsal statüsünün çıktısı "print-out" olarak değerlendirilebileceğidir. Bu noktada çocuğun zihinsel gelişiminin incelenmesiyle ilgilenen bu yöntemle, mimarlık eğitiminin başlangıcındaki bir öğrencinin düşünce sürecini anlatabilme yeteneğinin gelişim süreci arasında benzerlik kurulabilir. Öğrenci eğitiminin ilk aşamasında, hafızasında önceden mevcut bulunan sembollerle düşüncesini grafik anlatımlara aktarırken, eğitim süresince kazandığı bilgi ve deneyimlerle, daha gelişmiş ve kompleks semboller kurabilme yeteneğine erişebilmektedir (Kahvecioğlu, 2001).



Şekil 3.10 Görsel Korteksin Hareketine Bağlı Olarak Çıkarılan Bir Zihin Haritası Örneği
(kaynak: www.white.stanford.edu - html:visual field representations and locations of visual areas v1/2/3 in human visual cortex)

Piaget'in bilişsel yapıyı, çevre ile etkileşim içerisinde bir bütün olarak ele alışı kendinden sonraki çalışmalar üzerinde de etkili olmuştur. Bu anlamda öğrencinin okulda gösterdiği başarı, zihinsel yeteneklerinin dışında öğrenme ortamı, öğrenme malzemesi ve öğretene vb. gibi birçok farklı değişkenle de ilgilidir.

Feldman (1999), kişinin bireysel gelişimi sırasında, yaratıcılığın gelişimini etkileyen boyutları da: bilişim süreci yanında, sosyal/duygusal süreçler, aile yapısı, eğitim (formel ve informal), ele alınan konu alanına ait karakteristikler, sosyal/kültürel bağlamlar, tarihsel etkenler, eğilimler ve olaylara bağlı çoklu değişkenler altında gruplayarak ele almaktadır (Kahvecioğlu, 2001).

3.3.5.4 Zeka Kuramları

Bilim adamları, insan aklının nasıl çalıştığını, geliştiğini ve nasıl ölçülebildiğini araştırmış ve bu konuda birçok zeka kuramı, ölçüm teknikleri ve ölçme araçları geliştirmişlerdir. Bu çalışmalardan etkileri günümüze kadar devam edenler olduğu gibi, ortaya çıktığında ciddiye alınmayanlar da olmuştur.

Tarihi gelişim içinde zekaya ilişkin ilk önemli çalışmaların kökü, 19.yüzyılda Galton'a dayanmaktadır. 20.yüzyıl başlarına kadar zekanın bir kuşaktan ötekine nasıl geçtiği, oluşumunda kalıtım ya da çevrenin mi daha etkili olduğu konusunda önemli çalışmalar yapılmıştır. 1905'de Simon ve Binet'in geliştirdiği ilk zeka testi ile bu durum ilk defa

ölçülebilir olmuştur (Küçükahmet, 2002).

1981 yılında Dr.Roger Sperry, beynin sol ve sağ yarı kürelerinin bilgiyi işleme sürecinde farklılıkları olduğunu ortaya koyarak, sol yarıkürenin bilgiyi daha doğrusal ve birbirini bir süreçle işlediğini, buna karşın sağ yarı kürenin ise, daha yaratıcı ve simültane bir süreç kullandığını açıklamıştır (Küçükahmet, 2002).

Dr.Paul Mac Lean ise, 1950’de üçlü beyin kavramını geliştirerek, insan beyninin birbirinden ayrı üç katmandan oluştuğunu ve bu katmanların insanın evrimleşmesi sürecinde meydana geldiğini ortaya koymuştur. Burada sürünge beyin olarak adlandırılan birinci katman, beynin en erken gelişen fakat en ilkel katmanıdır. Beynin orta katmanı, duygular, beti ve arkası, belleğin geçişimi ve yeniden biçimlenmesi fonksiyonlarını yerine getiren limbik sistem olarak bilinen kısımdır. En son gelişen katman ise, biliş ve zihinsel düşünme sürecinin yer aldığı cerebral katmanıdır. Burada kişiler bilinçli olarak, algılama ve daha üst düzeyde bilgilenmelerini daha önce yaptıklarından çok daha fazla etkin hale getirerek daha zeki olmayı öğrenebilirler (Küçükahmet, 2002).

Stanford Üniversitesi’nden Dr.Karl Pribram, beynin bir holograma benzediğini söyleyerek, beyinde hologramın her bir parçasına bilgilerin depolandığını ve herhangi bir nedenle bilginin bir bölümü bozulursa, hologramın her bir parçasında tümü saklandığı için bilginin tümünün eski haliyle tekrar üretilebileceğini ortaya koymaktadır (Küçükahmet, 2002).

Dr.Gardner ve ekibi ise, insanın çevresinde olup bitenleri anlaması ve öğrenmesi için kullandığı bir tek değil, birçok zeka biçimi bulunduğunu söylemektedir. Bunların büyük bir çoğunluğu, bilgi edinmenin ötesinde IQ testleriyle ölçülmekte olan özelliklerden çok daha öteye giden bir yapı göstererek sekiz sınıfta toplanmaktadır. Sözel/dil zeka, Mantık/matematik zeka, Görsel/uzamsal zeka, Bedensel/devim duyumsal (kinestetik) zeka, Müzik/ritm zeka, Kişiler arası zeka, Kişisel zeka ve Doğa Zeka olarak sınıflanan sekiz zeka türüne göre öğretim düzenlenmesinde bir takım aşamalara dikkat etmek gerekmektedir (Küçükahmet, 2002).

Gardner’ın zeka sınıflandırması şöyle özetlenebilir:

- 1) Sözel/Dil Zeka: Dilin kullanılmasından ve üretilmesinden sorumlu olan zekadır. Şiir, hikaye anlatmak, gramer, mizah, mecaz, soyut muhakeme, simgesel düşünme, kavramsal örüntüleme, okuma ve yazma gibi dilin karmaşık yapıları bu zekanın ürünüdür. Şairler, oyun yazarları, hikaye anlatanlar, romancılar, komedyenler bu zekanın başarılı olduğu kişilerdir.

- 2) Mantık/Matematik Zeka: Bilimsel düşünme ya da tümevarım muhakeme ve tündengelim olarak adlandırılan düşünme biçimleri bu zekanın kapsamı içindedir.
- 3) Görsel/Uzamsal Zeka: Bu zekanın temel dayanak noktası, zihinsel imgelemeler yapma ve biçimler oluşturma yanında görme alanını tüm ayrıntıları ile algılayabilmedir. Mimarlar, grafikerler, ressam ve heykeltıraşlarda bu yeteneği gözlemlemek mümkündür.
- 4) Bedensel/Devimduyumsal (kinestetik) Zeka: Duygularını ifade etmek için bedenini kullanma yeteneği olan zekadır. Bu zekaya sahip birey, dans etmek, bisiklete binmek, yüzmek, paten kullanmak, arabayı paralel park etmek gibi eylemleri rahatlıkla yapmaktadır. Aktörler, atletler, mim sanatçıları ve dansçılarda bu yeteneği gözlemlemek mümkündür.
- 5) Müzik/Ritm Zeka: Ritm ve ses örüntülerini tanıma ve kullanma, çevredeki seslere, insan ve enstrüman seslerine duyarlı olma yeteneği olarak tanımlanabilmektedir.
- 6) Kişilerarası Zeka: Bireyin diğer bireylerle küme olarak, işbirliği içinde çalışma, sözlü ya da sözsüz iletişim kurma yeteneğidir. Diğer insanların farklılıklarını ayırt etme kapasitesi üzerine kurulmuş olan bir yetenektir. Bu yeteneği gelişmiş kişiler, diğer kişilerin duygularını, korkularını, niyetlerini ve inançlarını anlayarak kolaylıkla empati geliştirebilmektedir. Danışmanlarda, rehberlik uzmanlarında, öğretmenlerde, terapistlerde, politikacılarda bu yeteneğin oldukça gelişmiş olması gerekmektedir.
- 7) Kişisel Zeka: Bireyin benliğine, duygularına, duygusal tepkilerinin çeşitliliğine, düşünme süreçlerine, kendini nasıl yansıttığına, inançsal konuları nasıl ele aldığına ilişkin bilgileri kapsamaktadır. Kişisel zeka, bireyin kendisinden bir adım uzaklaşarak, bir gözlemci gibi kendisinin bilinç düzeyine bilinçli hale gelmesini sağlamaktadır. Bireyin bütünlüğünü ve benzemezliğini, evrenin ahengi içindeki görev, yer ve sorumluluklarını daha üst düzeyde anlamasına ve gelecekle ilgili görüşlerini, bunları gerçekleştirme ihtimallerini içine almaktadır. Bu zeka, filozoflarda, psikiyatristlerde, bilişsel örüntü araştırmacılarında gözlemlenmektedir.
- 8) Doğa Zekası: Bu yetenek alanının kapsamı, bireyi çevreleyen doğa ortamından hoşlanma, doğayı anlama ve doğaya verdiği nimetlerden ötürü müteşekkire olmayı içermektedir. Bu yetenek alanı gelişmiş olan birey, doğada kendini evindeymiş gibi hissetmektedir.

Gardner'ın "Çoklu Zeka Kuramı"na göre zekanın tanımı, daha çok yaratıcılığın tanımı olmaktadır. Belirli bir kültürel birikimin sonucu olan problem çözme ve özgün bir ürün ortaya koyma yeteneği bir zeka gerektirmektedir. Bu kuramın uygulanmasında temel olarak kullanılan yöntemlerden birisi, yaratıcı sorun çözme yöntemidir. Roe'nin sanatçı ve bilim adamlarının biyografisi üzerinde yaptığı çalışmaları yorumlayan Guilford, yaratıcılık için çok fazla ayırıcı bir özellik bulunmadığını, yaratıcı insanların:

- 1) Çok çalışmaya eğilimli,
- 2) Uzun saatler boyunca çalışabilen,
- 3) Bu çalışmaların kaynağını aldığı genel bir motivasyona sahip insanlar olduğunu belirtmektedir (Tarman, 1999).

3.3.5.5 Bilişsel Yaklaşım

Davranışçı psikologların öğrenmenin Uyarıcı-Tepki (U-T) bağı ile açıklanabileceğini öne sürmelerini kabul etmeyen bilişsel yaklaşımçılar, bu modelin en azından Uyarıcı-Organizma-Tepki (U-O-T) olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Davranışçı kuram ile bilişçi kuramın öğrenmede meydana gelen farklılıkları Çizelge 3.3'de yer almaktadır.

Çizelge 3.3 Öğrenme Kuramlarında Davranışçı ve Bilişsel Yaklaşımların Karşılaştırılması

ÖZELLİK	DAVRANIŞÇILIK	BİLİŞSELÇİLİK
Öncüleri	Pavlov, Thorndike	Gestaltçılar
Öğeler	Elemanlar (uyarıcılar, tepkiler)	Tüm Örgütlenme
Öğrenmenin Temeli	Bağlantılar, sonraki etki	Yeniden düzenleme, ilişkilik, yakınlık
Öğrenmenin Odağı	Ürün	Süreç
Hedef	Doyum	Anlayış
Güdüleme	Dışsal	İçsel
Geribildirim Amacı	Kontrol etmek ve değiştirmek	Bilgi vermek
Öğrenmenin Ürünü	Yeterlik (beceri)	Yetenek
Öğrenilen Şey	Belli bir davranış	Genel fikir
Öğrenmenin Ölçüsü	Tepki oranı, tepki çokluğu, genelleme	Transfer (problem sınıfını çözme becerisi)
Öğrenmenin Yönelimi	Olgusal ("nasıl" olduğunu bulma)	Kuramsal ("niçin" olduğunu bulma)
Hedefe Yönelme	Doğrudan	Dolaylı
Başlangıç Davranış	Deneme-yanılma	Keşfedici

Öğrenmede içsel motivasyonun, davranışçı yaklaşımda önemli olan dışsal motivasyona göre bilişsel yaklaşım ilkelerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca bilişsel yaklaşımda öğrenme bir süreç, öğrenme yönelimi “niçin”e dayalı, dolaylı, keşfedici ve problem çözme yetisini güçlendirici bir yol çizmektedir. Davranışçılarda öğrenilen şey belli bir davranış iken, bilişçilerde genel bir fikir, bellekte işleme girmiş yeni bir bilgidir.

Bilişsel süreçler motivasyonlu davranışlarımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Birkaç refleksin dışında davranışlarımızı motive eden güç zihinsel süreçler, yani düşüncelerimiz, sahip olduğumuz bilgilerimizdir. Bireyin hayatında var olan olaylar da kognisyonların (sahip olunan bilgilerin, düşüncelerin ve bunlara bağlı olarak yapılan değerlendirmelerin) motivasyon üzerindeki rolünü göstermektedir. Bilişsel yaklaşıma göre bu farklı davranışlar, bilişsel yapıların, değerlerin ve tutumların, inançların ve algı-işleme-yorumlama süreçlerinin farklılığından doğmaktadır (Arık, 1996, Kalafat, 2003).

Bu açıklamalardan yola çıkılarak bilişsel yaklaşımın dayandığı temel aksiyonlar şu şekilde listelenebilir:

- 1) Bazı öğrenme süreçleri insana özgü olabilmektedir. Bu varsayıma dayalı olarak tüm bilişsel araştırmalar insanlar üzerinde yapılmaktadır.
- 2) Bilişsel yaklaşımda zihinsel olaylar, araştırmanın odağını oluşturmaktadır.
- 3) İnsan öğrenmesinin araştırılması nesnel ve bilimsel olmaktadır.
- 4) Bireyler öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmaktadır.
- 5) Öğrenme aşıkav davranış değişikliklerine yansımaları gerekmeyen bağlantıların oluşmasını içermektedir.
- 6) Bilgi örgütlenmektedir.
- 7) Öğrenme daha önce öğretilen bilgiyle yeni bilgiyi ilişkilendirme sürecidir.

Biliş biliminin gelişimini hazırlayan ortamı Bruner, Goodnow, Austin (1956) ile Gardner (1985) değişik açılardan yaklaşarak açıklamaktadırlar. Bruner, Goodnow, Austin, davranışlardan aklın incelenmesine tekrar geri dönüşün kaynaklarını üç gelişmeye bağlamaktadırlar:

- 1) Etki-tepki modeline dayalı klasik davranışçılığın son bulması
- 2) Enformasyon kuramı: İletişim sistemlerinin salt girdi ve çıktıların yapılarıyla açıklanamayacağı görülmüş, girdilerin kodlanması ve yeniden kodlanması süreçleri araştırılmıştır.
- 3) Kişilik kuramı: Freud’un yüzyıl başında kendinden önceki aşırı rasyonalist ortama

isyanı ve biliş faaliyetinin rasyonel süreçleri yönlendiren motivasyonlar açısından araştırılması gerektiği görüşü sonraki araştırmalar üzerinde etkili olmuştur (Gardner, 1985; Uluoğlu, 1990).

1950'lerden sonra düşünmeye ve öğrenmeye ait çalışmaların tekrar hızlanması, tasarım olgusuna da yeni boyutlar kazandırmıştır. Özellikle bilişsel alanda yapılan çalışmalar, tasarım eğitimini, düşünmenin öğretildiği ve aklın aktif duruma getirildiği bir süreç olarak ortaya çıkarmaktadır. Tasarımın temelde bilişsel bir faaliyet olduğu savından yola çıkıldığında, öğrenme de öğrenciyi istekli hale getiren faktörün ne olduğu önem kazanmaktadır.

3.3.6 Öğretim Yöntemleri

Öğrenme-öğretme süreci başlamadan önce yanıtlanması gereken önemli sorulardan birisi ne öğretileceği ise, diğeri nasıl öğretileceğidir. İkinci soru öğretim yöntemlerini doğrudan ilgilendirmektedir. Öğretme yöntemleri öğrenmeyi daha zevkli hale getirebilmek için kullanılır ve doğru yöntem kullanıldığında öğrenenler, öğrenciler arasındaki farklılıklarla baş edebilmektedir. Bu yöntemler şu şekilde sıralanabilir:

3.3.6.1 Anlatım Yöntemi

Anlatım, öğretmenin bilgilerini, pasif bir şekilde oturarak dinleyen öğrencilere otokritik bir biçimde ilettiği geleneksel bir yöntemdir. Konuşmacının herhangi bir konuyu açıklaması, dinleyicilerin de not alması ya da dinlenmesi etkinliklerini içerir.

Anlatım yönteminde önemli olan husus, anlatımın yerinin ve süresinin iyi seçimidir. Anlatımın kısa ve ilginç olmasını sağlama ve herkesin dikkatini çekme öğretmenin görevidir. Öğretmenin konuşmasının, hareketlerinin, görünümünün, anlatımdaki açıklığın ve öğrencilerle göz göze ilişkisinin bu yöntemde son derece önemli olduğu bilinmektedir. Modern öğretim anlatıma pek fazla yer vermemekle birlikte, öğretmen hemen her konuda bu yöntemden belli bir ölçüde yararlanma gereğini duymaktadır.

3.3.6.2 Soru-Cevap Yöntemi

Soru-cevap, öğretmenin formüle ettiği soruları öğrencilerin sözel olarak cevaplamalarına dayanan bir yöntemdir. Bu yöntemde neyin ne zaman sorulacağını bilmek ve öğrencileri de belli bir çerçeve içinde tutmak gerekmektedir. Ayrıca sorular öğrencilerin yalnızca gerçekleri hatırlamasını değil düşünmesini de sağlamalı, kendi bilişsel yeteneklerini kullanmalarına imkan hazırlamalıdır. Nitekim iyi bir soru sorma tekniği, öğrencilerin düşünmelerine, değerlendirmelerine ve yaratıcılıklarına imkan sağlayacaktır. Soru-cevap yönteminin

amaçlarından en önemlisi, öğrencilerin yeni değer ve tutumlara karşı cesaretlendirilmesi ve güdülenmeleridir. Öğrenciler soru sormaya isteklendirilmelidir.

3.3.6.3 Problem Çözme Yöntemi

Problem çözme yöntemi ile öğrenme yaklaşımı, bilimsel araştırma yöntemini temel almaktadır. Bu yaklaşımın özü, John Dewey'in genel problem çözme yöntemindeki: problemi tanıma, geçici hipotezleri formüle etme, veri toplama, organize etme, değerlendirme ve açıklama, sonuca ulaşma ve sonuçları test etme aşamalarına dayanmaktadır. (Küçükahmet, 2002). Bu yöntemle kişi yalnızca eski öğrendiklerini kullanmakla kalmaz, aynı zamanda yeni öğrenmeler de gerçekleştirmektedir. Problem çözme yönteminde zihnin analiz etme, genelleme ve sentez etme gibi en yüksek bilişsel fonksiyonları kullanılarak, öğrencinin aktif olarak katılımı sağlanmakta ve ilgiyle öğrenme ve güdüleme meydana gelmektedir.

3.3.6.4 Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi

Gösteri, öğretmenin öğrenciler önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek ya da bir prensibi açıklamak için hem görsel hem de işitsel iletişim aracı kullanılarak yapılan işlemlerdir. Bu yöntemin en önemli faydası, herhangi bir şeyin en uygun biçimde ya da ustaca nasıl başarılabileceğinin gösterilmesidir. Özellikle fen, spor, müzik ve sanat alanlarında daha çok kullanılan bu yöntem, olayın gerçek oluşumunu hem görerek hem de işiterek öğrenme imkanı sağladığından, öğrencinin daha fazla dikkatini çekmektedir. Gösteri beceriler sahasında oldukça yararlıdır.

3.3.6.5 Gözlem Gezisi Yöntemi

Bu yöntemde öğrenciler öğretim materyallerinin olduğu yere giderek gözlem yapma ve materyallerin doğal yerleşimlerinde çalışma imkanına sahip olmaktadır. Tüm bu eğitsel amaçları gerçekleştirmek için organize edilen gezilere ilişkin faaliyetlerin tümü gözlem gezisi yönteminin kapsamına girmektedir. Öğrenciler eğitim açısından ilginç yerlere -örneğin müzeler, sanat galerileri, kütüphanelere gidebilecekleri gibi, üzerinde çalışmakta oldukları proje/tasarım ile ilgili yerlere de -örneğin şantiyelere, bürolara gidebilmektedir. Böylece öğrencinin akademik, sosyal ve davranışsal gelişimi de büyük ölçüde hızlanacaktır. Gözlem gezisinin daha yararlı olması açısından öğretmenin önceden hazırlığı ve ön incelemesi, bu yöntemle gerçekleşmiş amaçların sürekliliğini daha kolay sağlayacaktır.

3.3.6.6 Rol Oynama (Drama) Yöntemi

Rol oynama yönteminde bir fikir, durum, sorun ya da olay bir grup önünde dramatize

edilmektedir. Grubun üyeleri yalnızca dinlemek ya da tartışmak yerine olayın nasıl oluştuğunu izlemekte ve konunun ayrıntısına inmektedir. Bu yöntemle birlikte öğrenciler, başkalarının nasıl hissettiğini, düşündüğünü ve etkinlikte bulunduğunu anlama imkanına sahip olmaktadır. Günümüzde bu yöntemin en yaygın biçimlerinden biri yaratıcı dramadır. Burada roller dağıtılır fakat bu rolün nasıl oynanacağını o rolü üstlenen öğrenci belirlemektedir. Bu yöntem iç dünyanın bir yansımasıdır.

3.3.6.7 Örnek Olay İncelemesi (Case Study) Yöntemi

Bu yöntem, toplumdaki farklı görüşlere, farklı değerlere sahip insanların birbiriyle konuşarak farklılıklardan kaynaklanan problemleri çözmede kullanabilecekleri becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Burada öğrenciler sorunlu bir olaya (gerçek ya da hayali olabilir) aktif olarak katılarak, olayı bir rapor üzerinden çalışarak öğrenmekte, verileri analiz etmekte, sorunu değerlendirerek sonunda olayın nedenlerine ya da çözümüne ilişkin öneriler getirmektedir. Bu yöntemde öğrenciler belli bir sorunla ilgilendikleri için ilgi ve güduları genellikle yüksektir.

3.3.6.8 Grup Tartışması Yöntemi

Bu yöntem öğrencilerin bir konu ya da sorun üzerinde birlikte konuşarak mümkün olan çözüm yollarını aramalarına dayanmaktadır. Yöntemde önemli olan iki husus vardır: birincisi açık bir amacın olması, diğeri ise bir ön hazırlığın olmasıdır. Aynı zamanda tüm grup üyelerinin etkin olarak katılımı gerekmektedir. Bu yöntemle bilgilerini, fikirlerini ve düşüncelerini açıkça ortaya koyma imkanına kavuşan öğrenciler, sorunlarını daha iyi anlar, tanımlar ve çözüm yolları önermektedir. Burada yapılan proje çalışması, öğrencilerin belli bir konu üzerinde değişik uygulamalarda bulunarak sonuçlara vardıkları grupla çalışma biçimidir.

3.3.6.9 Benzetişim (Simülasyon) Yöntemi

Bu yöntem, öğrencilerin gerçek durumun bir benzeri üzerinde eğitime çalışmasını amaçlamaktadır. Özellikle öğrenciyi gerçek ortamda, gerçek araçlarla yetiştirmenin güç, tehlikeli ve maliyetinin fazla olduğu durumlarda gerçeğin bir modeli üzerinde yetiştirme en etkin yoldur. Bu tekniğin etkinlikle uygulanabilmesi için öğrencilere esas amacın açıklıkla anlatılması gerekmektedir. Aksi taktirde yapay bir ortamda modeller üzerinde çalışmak onlara bir oyun gibi gelebilmekte ve dikkat etmeleri gereken hususlara dikkat etmemektedir. Ayrıca öğrencilerin serbest çalışmalarının, kendi kendilerine karar verebilmelerinin ve yaratıcılıklarının desteklenmesi gerekmektedir.

3.3.6.10 İşbaşında Eğitim

Deneyerek, yanlış yaparak ya da bir öğreticinin denetiminde öğrenmeye kadar değişik biçimlerde uygulanabilen bir işbaşında eğitim yöntemidir. Özellikle hizmet içi eğitimde kullanılan bir yöntemdir. Günümüzde hemen hemen her çeşit kurumda kullanılan bu yöntemde, örneğin benzetişim yönteminde olduğu gibi çalışma yerinin benzerini yapmaya, modeller oluşturmaya gerek yoktur. Öğrenci çalışma ortamında, atölyede eğitilerek işiyle baş başa kaldığında pek çok sorununa da çözüm bulmaktadır.

3.3.6.11 Ekiple Öğretim

Ekiple öğretim iki ya da daha fazla sayıda öğreten ve diğer ilgililerin öğretim etkinliklerini planlama, sunma ve değerlendirmede anlamlı ve metodolojik işbirliğini amaçlamaktadır. Bir başka deyişle bu yöntem, öğretenlerin uzmanlık, ilgi ve kaynaklarını birleştirmesine karar vermesine ilişkin bir düzenleme biçimidir. İlk kez Dr.Trump'ın "Geleceği Düşünme" eserinde ortaya sunulan bu yöntem, "Okullar gelecekte büyük, küçük gruplar ve bireysel öğretimle ilgilenen çok geniş etkinlikler arasında organize olacaklardır. Etkin bir organizasyon için en önemli husus konunun öğreten gruplar ve teknik asistanlar tarafından düzenlenmesidir" (Küçükahmet, 2002) olarak ifade edilmektedir.

3.3.6.12 Programlı Öğretim

Bilginin bir takım parçalara ya da temel ögelere ayrılarak belirli bir sıraya göre düzenlenip bireysel esasa göre öğrenilebileceği varsayımına dayanan bir yöntemdir. Burada esas, kişinin kendi kendine öğrenmesidir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin performansı imkanlar ölçüsünde ödüllendirilerek istenilen davranışlar pekiştirilmelidir. Bu yöntemde, programla öğrenci arasında devamlı bir etkileşim gerekmektedir. Öğrenme işi bizzat öğrenci tarafından yapılmalı, her küçük adımda bilgi sunularak, bu bilginin öğrenilip öğrenilmediği soru sorularak anlaşılmalıdır.

3.3.6.13 Mikro Öğretim

Mikro öğretim, normal öğrenme ve öğretim süreçlerinin karmaşıklığını basitleştirmeyi amaçlayan bir laboratuvar öğretim yöntemidir. Bu yöntemde öğreten yetiştirmek, öğreten adaylarına kişilik kazandırmak ve araştırma yeteneklerini geliştirmek amacı güdülmektedir. Mikro öğretim uygulamalarında, öğreten adayının davranışında istendik yönde değişmeyi ve mesleki gelişmeyi sağlayacak ortam, etkinlik ve yaşantılar sağlamak gerekmektedir.

3.3.7 Öğrenme Psikolojisi

Psikoloji insan ve hayvan davranışlarını inceleyen bir bilim dalıdır. Konusu insan ve hayvan davranışları olan diğer bir bilim dalı da eğitimidir. Psikoloji insan davranışlarını açıklamaya çalışırken, eğitim insan davranışlarını değiştirme yolları aramaktadır. Kuşkusuz bu noktada psikoloji alanında yapılan çalışmalar eğitim bilimine önemli destek sağlamaktadır.

Öğrenme de, günümüz psikoloji biliminin en önemli çalışmalarından biridir. İnsan davranışlarının önemli bir kısmı öğrenme ürünüdür. Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarımızın çoğunu çevremizle etkileşim kurarak ve yaşıtımız yoluyla öğreniriz. Bu nedenle, öğrenme ilkelerinin araştırılması, insanların uyumlu ve uyumsuz davranışları neden gösterdiğini anlamamıza, olumsuz davranışların değiştirilmesine, bireye yaşadığı ortama uyum sağlaması için yeni davranışlar öğretilmesine yardımcı olmaktadır (Hergenhahn, 1981; Erden ve Akman, 2001).

Bu alanda çalışmalar yapan öğrenme psikologları insan ve hayvanları doğal ya da laboratuvar ortamlarında gözlemleyerek çeşitli ölçme araçlarını kullanma yoluyla öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve öğrenme için geçerli olan ilkeleri ortaya koymaya çalışmaktadır. Psikolojinin bu dalı, psikoloji biliminin bulguları çerçevesinde, okul ortamını ve eğitim sürecini en etkin düzeye getirmeyi amaçlamaktadır.

3.3.8 Öğretimin Temel Psikolojik İlkeleri

Öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı bir dizi etkinliklerden oluşan öğretme sürecinin daha etkin hale gelmesi, bu sürecin nasıl bir ortamda gerçekleştiğine doğrudan bağlıdır. Çağdaş eğitim anlayışında öğretimin başlangıcı öğrencidir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrenciye yönelik, öğrenci merkezli olması gerekmektedir. Öğretimin şeklini ve yöntemini öğrencinin gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları, olayları algılama şekli belirler. Öğrencinin yapıcı ve yaratıcı olarak yetiştirilmesi, öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim sürecini gerektirir.

Psikolojide yapılan araştırmalarda elde edilen bilgiler ışığında Amerikan Psikologlar Derneği tarafından geliştirilmiş olan öğrenci merkezli eğitim ve öğretimin temel psikolojik ilkeleri, öğrencilerin en üst düzeyde yararlanacakları eğitim ortamları düzenlenmesinde ve öğrenme düzeylerine uygun eğitim programlarının geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu ilkeler, öğrenmede etkili olan koşullanmış alışkanlıklar ve psikolojik faktörler yerine, öğrencinin kendi kontrolünde olan içsel faktörler üzerinde odaklanmaktadır. Ondört ilke, bilişsel ve biliş üstü faktörler, güdüsel ve duygusal faktörler, gelişimsel ve sosyal faktörler,

bireysel farklılıklar olmak üzere dört ayrı faktör altında incelenmektedir (Güven, 2000).

3.3.8.1 Bilişsel ve Biliş üstü (Metacognitive) Faktörler

a) Öğrenmenin Doğası

Yeni ve karmaşık konular zorlamadan kendi istekleri ile öğrencilere verildiğinde ve onların daha önceki bilgi ve deneyimlerinden yararlanılarak öğretildiğinde, öğretme ve sonucunda öğrenme daha kolay gerçekleştirilecektir.

b) Öğrenme Sürecinin Amaçları

Öğrenmenin stratejik doğası, öğrencilerin amaçlarını önceden belirlemelerini ve bu amaçlara uygun hareket etmelerini gerektirir. İlk zamanlarda kısa dönemli amaçlar belirleyen öğrenciler, daha sonra hayat boyunca sürecek bir öğrenme için gerekli olan stratejileri kazanmak için amaçlarını geliştirirler.

c) Bilginin Yapılandırılması

Öğrenciler, bir bilgiyi diğerine ekleme, yeni bilgiler geldikçe mevcut bilgiyi yeniden yapılandırma veya bütün bilgileri yeniden düzenleme gibi faaliyetlerde bulunurlar. Bu bağlantıların nasıl kurulduğu öğrenciden öğrenciye değişebilir. Önemli olan yeni bilginin önceki bilgiler ile bütünleşmesi ve kullanılabilir hale getirilebilmesidir.

d) Stratejik Düşünme

Kendilerini öğrenme amaçlarına götürebilmek için başarılı öğrenciler, muhakeme yaparken, problem çözerken ve yeni kavramlar kazanırken stratejik düşünme yöntemini kullanırlar. Hangi yöntemin daha iyi çalıştığını görmek için mevcut yöntemler üzerinde tekrar düşünüp, bunları uygulayıp nasıl işlediğini gözlerler.

e) Düşünmeyi Düşünme (thinking about thinking)

Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi, zihinsel işlemleri seçmede ve kontrol etmede kullanılan üst düzeydeki stratejik düşünme becerileri ile gelişir. Başarılı öğrenciler, mantıklı bir şekilde düşünebilir ve nasıl düşündüklerini ve öğrendiklerini araştırarak bulabilir ve de gelişmelerin kendilerini amaçlarına götürüp götürmediğini kontrol edebilirler.

f) Öğrenmenin İçinde Gerçekleştiği Koşullar

Öğrencinin içinde yaşadığı kültür, eğitim ortamında karşılaştığı farklı türden teknolojiler ve eğitim uygulamaları vardır. Çevrenin öğrenci üzerinde yarattığı kültürel ve sosyal etki, onun düşünme yöntemlerini, öğrenme ortamına uyumunu ve motivasyonunu etkiler.

3.3.8.2 Güdüsel ve Duygusal Faktörler

g) Güdüsel ve Duygusal Faktörlerin ğrenme zerine Etkisi

Öğrencinin inançları, duygusal durumu, ilgileri, amaçları ve düşünme alışkanlıkları, öğrenme motivasyonunu ve düşünme ve bilgiyi işleme kalitesini etkiler. Orta düzeyde bir kaygı (hipomani) ğrencinin belli bir konuya odaklanmasını sağlayarak öğrenmeye yardımcı olur.

h) İçsel ğrenme Motivasyonu

Öğrencinin içsel motivasyonunu artırmada ilgisini çeken konularda yaşanan yenilikler ve problemler ile bunların getirdiğı yeni görevler önemlidir. Bu durum dikkat çekme sağlandıktan sonra problemler üzerindeki kontrolü nasıl sağladıklarını göstererek onların doğal merakını arttırabilir, öğrenme motivasyonlarını teşvik edebilir. Yaratıcılık da öğrenme motivasyonuna olumlu etkisi bulunan bir etmendir.

i) Motivasyonun ğrenme Çabası zerindeki Etkisi

Çaba ğrenme motivasyonunun temel göstergelerinden birisidir. Yeni ve karmaşık bilgilerin öğrenilmesinde öğrencilerin çaba göstermesi ve buna eşlik eden bir kararlılığa sahip olması gerekmektedir. Eğitimciler de öğrencilerin motivasyonunu artırıcı yöntemler konusunda bilgilendirilmelidir.

3.3.8.3 Gelişimsel ve Sosyal Faktörler

j) Gelişimsel Faktörlerin ğrenme zerindeki Etkisi

Eğitimciler ğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal gelişimlerini dikkate alıp, öğrenme materyallerini onların bu gelişim düzeylerine uygun olarak verdiklerinde öğrenciler daha kolay öğrenirler. Ayrıca ğrencilerin daha önceki okul, ev, kültür ve toplumsal deneyimleri onların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini ve hayattaki deneyimleri nasıl yorumladıklarını da etkiler.

k) Sosyal Faktörlerin ğrenme zerindeki Etkisi

ğrenme ortamlarının öğrencilerin birbirleri ile kolayca etkileşim kurabilecekleri, sosyal etkileşimde bulunabilecekleri şekilde düzenlenmesi, onların esnek düşünme yeteneklerini geliştirir, sosyal ve zihinsel becerilerini artırır. Öğrenciler bu sayede kendi kendilerine saygı duymalarına yardımcı olacak bir içgörü ve yansıtmacı düşünme özelliklerini de kazanırlar.

3.3.8.4 Bireysel Farklılıklar

l) Bireysel Farklılıkların ğrenme zerindeki Etkisi

Her bir öğrenci hem genetik hem de geçmiş öğrenmelerinin ve deneyimlerinin bir sonucu olarak farklı öğrenme stratejilerine, farklı öğrenme yaklaşımlarına ve kapasitelerine sahiptir. Eğitimciler her zaman için bu tür bireysel farklılıklara karşı duyarlı olmalı, öğrencilerin kendi istek, ilgi ve yetenekleri ile paralel hareket etmelidirler.

m) Öğrenme ve Bireysel Ayrılıklar

Öğrencinin dilsel, kültürel ve sosyal özgeçmişi dikkate alındığında öğrenme daha etkili olur. Öğretim yöntemleri kullanılırken öğrencinin dil, etnik köken, ırk, inanç ve sosyo-ekonomik statüsünün öğrenmeyi etkilediği ve bunlara önem verildiğinin öğrenci tarafından da fark edildiği öğrenme ortamının düzenlenmesine yardımcı olacaktır.

n) Standartlar ve Değerlendirme

Öğrenme-öğretme sürecinin bütünleyici parçalarından biri de öğrencinin kendisi kadar öğrenme sürecini de değerlendirmektir. Değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında hem öğrenciye hem de öğretene önemli bilgiler sağlar, amaçlarına ulaşma süreçleri hakkında geri bildirimler verir.

3.4 Motivasyon

3.4.1 Giriş

Eğitim alanında, öğrencilerden verimli olmaları ve bunu kendilerinin başarmaları beklenmektedir. Burada bu beklentinin akla getirdiği bir kavram olarak “duygusal zeka” karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda da “bireysel motivasyon” kavramını, duygusal zekadan ayırmak mümkün değildir. Çünkü, ancak duygusal zekaya sahip bireylerin, dışsal bir etken olmaksızın kendi iç yeteneklerini ortaya çıkarmaları beklenebilir ve bireysel motivasyon içsel harekete geçiştir. Duygusal zekanın diğer bir kavramı da empatidir. Bireyin kendisini karşısının yerine koyarak, onun gözüyle dünyaya bakması olarak tanımlanabilecek empati, “özüne empati” kavramı olarak da kendini tanıma şeklinde karşımıza çıkmaktadır [3].

Günümüz insanının en çok sıkıntı çektiği konuların başında, kendisini tanımaması ve dış çevreye karşı bir duruş ortaya koyamaması gelmektedir. Duygusal zekası yüksek olmayan ve kendini (özünü) tanımayan bireylerin empati (özdeşleşim) kuramayacağı gerçeğinden yola çıkıldığında, kendini tanımanın önemi daha çok ortaya çıkacaktır. Kendisiyle empati kuramayan bireyler için, bireysel motivasyonun sağlanmasından söz edilemez. Buraya kadar sıraladığımız nedenlerden dolayı, birey kendindeki gücü yine kendi içinde aramalıdır. Kendi gücünün farkında olmayanlar, ya başkaları tarafından çekilmek / itilmek durumunda kalacaklar

ya da olağanüstü güçlerin bir işaret vermesini bekleyeceklerdir. Halbuki, bireysel motivasyonu ve duygusal zekası yüksek, kendini tanıyabilen bireyler, umutsuzluğa düştüklerinde, bir noktada tıklandıklarında, engelle değil, çözüme odaklanarak bunu aşabilecek gücü hissederek, başkalarından bir şeyler beklemek yerine harekete geçerler. Zaten tüm engeller bu kişiler için, daha iyiye ulaşma kapısıdır. Motivasyonu yüksek olan bireyler başarıya odaklıdır [3].

O halde birey kendindeki gücü bilmeli, başarabileceğine inanmalı ve odaklanmalıdır. Bu noktada bazı tanımların yapılması, duygusal zeka, motivasyon ve başarı yönelimi kavramlarının ilişkilerinin ortaya konulması gerekmektedir.

3.4.2 Tanımlar

Psikoloji bir bilim dalı olarak ortaya çıktığı son yüzyıldan beri, insanoğlunun zihninde öğrenme, gelişme ve motivasyon konusunda birçok araştırma yapılmış ve kuramlar geliştirilmiştir. Psikologlar ve eğitimciler okullardaki eğitim ve öğretimi şekillendirmede bu bilgi ve teorilerden yararlanmaktadırlar. Bu bağlamda, öğrenme, gelişme ve motivasyon üçlüsünün, öğrenen ve öğretenden arasındaki diyalektik ilişkiyi oluşturduğu gerçeği de üzerinde dikkatle durulması gereken bir noktadır. Hiç kuşkusuz motivasyonun temel melekelerini de “isteklilik” kavramı oluşturmaktadır.

Çok çeşitli durumlardaki olumlu etkilerle kendini gösteren yüksek çalışma verimi ve çalışma ürününü elde etmek için, hem duyguları, hem iradeyi, hem de aklı içine alan bir psikolojik strateji uygulamak gerekir. İstek, azim ve çalışma metodu, zihnin üç temel melekesi duygu, irade ve aklın karşılığı olan üç psikolojik nitelikler (Şekil 3.11) (Özarpınar, 2001).



Şekil 3.11 Zihnin Üç Melekeli Karşılığı Üç Psikolojik Nitelik (Özarpınar, 2001)

Birbirini tamamlayan bu nitelikler, öğrenmenin, hafızada tutmanın ve öğrenilmiş bilgilerden istenildiği zaman çok çeşitli biçimlerde yararlanmanın temelini oluşturmaktadır. Bu noktada insan, öğrenme işine istekli olarak yaklaşırsa, öğreneceği içeriği büyük bir dikkatle algılar. İstek ve azim doğunca dikkat bileyleyilir, zihin tam kapasiteyle çalışır. Nitekim işin moral ve heyecan tarafı, öğrenme ve hafıza tekniğinden büsbütün ayrı tutulamaz.

Her bireyin beraberinde getirdiği genetik olarak verilmiş bir potansiyel kapasitesi vardır. Buna günlük dilde “yetenek” demek de mümkündür. Fakat potansiyel kapasitenin son sınırının ne olduğu bilinemez. Bu durumda düşük başarının asıl nedeni, o başarı derecesinden daha yüksek bir başarı için gerekli öğrenmelerin geçmişte yapılmamış olması ve sonunda bireyin yeni öğrenmeler karşısında cesaretinin kırılmış olmasıdır. Nitekim akli kullanmanın enerjisi ve cesareti de yine içsel bir istekten gelmektedir.

İşte, istek ve azmin, zihin etkinliklerini sürdürmede çok önemli psikolojik nitelikler olduğunu hesaba katarak, daha işin başında öğrenme isteğinin ve azminin doğması için bir şeyler yapmalıdır. Göz önünde tutulması gereken bir başka önemli nokta da, istek ve azmi yapay olarak dışarıdan pompalamanın fayda etmeyeceğidir. İstek ve azim, öğrenme girişiminde bulunan zihnin, öğrenilecek içerikle ilişkisinden kendiliğinden doğmalıdır. Zihne, var olan bilgi yapısıyla kavrayabileceği ve özümleyebileceği düzeyde içerikler sunulursa, zihin hareketlenir. Zihni harekete geçirmenin sırrı, onu kucaklayacak kadar belirsizlik taşıyan, fakat yine de, onun biraz çabayla kavrayabileceği içerikler sunmaktır (Özakpınar, 2001)

Bu durumda isteklilik kavramından yola çıkıldığında karşılaşılan tanımlamaların yapılması gerekmektedir. Bunların başında da güdü ve motivasyon kavramları gelmektedir.

Güdülenme, herhangi bir şekilde eylemde bulunma eğilimi, güdü ise bu eğilime neden olan belli bir ihtiyaç veya istektir (Goleman, 2002).

Güdü, bireye amaçları doğrultusunda hareket etmesi için enerji verir, harekete geçirir ve davranışını belirli bir hedefe doğru yönlendirir. Biyolojik nitelikte, uyarana bağlı ya da öğrenilmiş olabilir (Kaynak, 2003)

Bir Fransız atasözü örneğinde olduğu gibi: “Bir atı suya götürebilirsiniz ama ona zorla su içiremezsiniz”. Çünkü suyun zorla içirilebilmesi susamışlık ihtiyacına bağlı bir olaydır. Bu duruma göre yeni davranışlar, bazı ihtiyaçlara bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaçlar “güdü”leri oluşturur. Güdüler bir kez ortaya çıkıp doyuruldukları zaman tamamen ortadan kalkmazlar, bir süre sonra yeniden ortaya çıkarlar. Buna güdülerin döngüsel olma özellikleri denir. Güdü döngüsü şu şekilde meydana gelmektedir [4]:

Gereksinme	→	Uyarılma	→	Davranış	→	Doyum (amaç)
------------	---	----------	---	----------	---	--------------

Şekil 3.12 Güdü Döngüsü

İnsancıl görüşü temsil eden A. Maslow'a göre insanı davranışa iten nedenler onun ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. Ancak bu ihtiyaçlar bir hiyerarşi içerisinde. Maslow'un ortaya sürdüğü bu yedi temel ihtiyacın ilki temel ihtiyaçtır. Sonraki değer olarak ondan sonra gelmekte, önceki ihtiyaç en azından bir ölçüde karşılanmadan bir sonraki ihtiyaç ortaya çıkmamaktadır. Önceki ihtiyacın giderilebilmesi için kendisinden bir sonraki ihtiyaç feda edilebilir ancak kendisinden bir öncesi feda edilemez (Şekil 3.13).

Maslow'un geliştirdiği bu ihtiyaçlar hiyerarşisi modelini, genel bir kalıp olarak görmek daha uygun olacaktır. Nitekim Maslow da, ortalama bir kişinin, fizyolojik ihtiyaçlarının %85'ini, güvenlik ihtiyaçlarının %70'ini, sosyal ihtiyaçların %50'sini, saygı görme ihtiyaçlarının %40 ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının %10'unu tatmin etmiş olabileceğini ileri sürmüştür [5].



Şekil 3.13 Maslow'un İhtiyaç Hiyerarşisi (Erden ve Akman, 2001)

Maslow'un gereksinimler piramidi ile ilgili şu noktaları açıklığa kavuşturmak gerekmektedir:

1. Üst düzeyde bir güdüye gidebilmek için alt düzeydeki bütün güdülerin doyuma ulaşması gerekliliği yoktur, belirli bir derecede doyumluluk bireyi öbür düzeye hazır hale getirebilmektedir.
2. Bireyden bireye düzeyler arasında farklılık olabilir. Bazı kimseler için sosyal ilişkiler kurarak insanlarla yakınlaşma güdüsü, emniyet ve korunma düzeyinden daha önce gelebilir, fakat bir başkası için bu doğru olamayabilmektedir.

3. İnsanların içinde büyüdüğü aile ortamı ve kültürün değerleri, hangi düzeydeki güdülerin daha belirgin ve baskın bir rol oynayacağını saptamaktadır (Cüceloğlu, 1994).

Öğrenme ortamında da her öğrencinin birincil ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Örneğin kendini sınıfın bir üyesi olarak görmeyen ya da sınıfta arkadaş edinememiş bir öğrenci bu gereksinimi karşılanmadan başarılı olamaz. Benzer biçimde okulda ya da evde fizyolojik ihtiyaçları karşılanmayan sınıfta derslerle ilgilenmez. Bu nedenle öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları yaratılması gerekmektedir.

Clayton Alderfer'in ERG Motivasyon Kuramı, Maslow'un modelini modern durumlara uyarlayarak varlığını sürdürme, ilişkilerde bulunma ve gelişme ihtiyaçları üzerine kurulmuştur. Bu kurama göre basamaktaki ihtiyaçların tatmin edilmesinin tersine gelişme ihtiyaçları, bireyin bu ihtiyaçlarını tatmin etmesi ile daha da artar, her bir basamağın tatmini artar biçimde soyut ve zor duruma gelir. Bazıları bu basamaklarda ilerlerken mantıksal bir gelişme izler, buna karşılık bazıları bunalım ve hayal kırıklığına uğrar [5].

Weiner (1992), önceki güdü araştırmacılarının güdüyü daha çok bir davranışı başlatma anlamını, çağdaş güdü araştırmacılarının ise daha çok seçme ve organizmanın yüklendiği etkinlikler anlamını vurguladığını belirtmektedir. Weiner'a göre güdünün başlıca göstergeleri şunlardır (Weiner, 1992):

- Seçme: Bireyin ne yapmakta olduğu (neyi seçtiği),
- Beklememe: Fırsat verilince bireyin o davranışı seçmeden önceki bekleme süresi, tereddüt etmeden seçim yapması,
- Yoğunluk: Bireyin o davranış üzerinde ne kadar sıkı çalışıyor olduğu,
- Kararlılık/Azim: O etkinlikte geçirilen sürenin uzunluğu,
- Duygu: O etkinlikten önce ve sonra hissedilenlerdir (Açıkgöz, 1998).

Motivasyon bir işi yapma ve onu sürdürme isteğidir. Davranışı başlatan ve yönlendiren etkenler ile davranışın şiddetini ve sürekliliğini belirleyen değişkenler motivasyonu oluşturur. Motivasyonu ölçmek için, kişinin ne yaptığı (başlatma), neyi seçtiği (yön), davranışının gücü (şiddet) ve süresi (kalıcılık) gözlemlenir (Kaynak, 2003).

Eisenhower'a göre motivasyon, insanlara yaptırmak istediğiniz şeyleri, sanki kendileri öyle istiyorlarmış gibi yaptıрма sanatıdır (Kaynak, 2003).

İç motivasyon, bireyin kişiliğinden, tutumlarından ve değerlerinden kaynaklanan, içten gelen yönelimlerdir. Onun, yaptıklarından tatmin olmasını sağlar. Kişi, o işi yapmaktan zevk alır ve sadece işi yaparak kendini ödüllendirmiş hisseder. Ödül işin kendisinden kaynaklanmaktadır. Kişi kendini yeterli hisseder ve kendi kaderine sahip çıkmak ister (Kaynak, 2003).

Dış motivasyon ise, kişinin dışından kaynaklanır, çevreden gelen bir pekiştirme ya da ödüllendirme ile bir şey yapmasını sağlar. Etkisi geçicidir. Yapılan davranışın kalıcılığı ve yoğunluğu ise düşüktür (Kaynak, 2003).

Bilişsel Motivasyon Kuramı, bireyin motivasyonunu elde etmeyi umduğu sonuçla ilgili beklentileri belirlemektedir. Başarılabacağına inanılan hedefler ve bu hedeflerin birey için taşıdığı değer, davranışa geçmesine neden olmaktadır (Rotter, Bondura; Kaynak, 2003).

Psikolog Frederic Herzberg tarafından ileri sürülmüş olan Hijyen-Motivasyon Kuramına göre, motivasyonel faktörler, motive edişlerindeki güç derecesine göre sırasıyla:

- başarı,
- tanınma,
- işin kendisi,
- sorumluluk,
- ilerleme,
- gelişme olarak belirlenmiştir [5].

Hijyen faktörleri yeterli ve düzenli olmadıkları zaman işte tatmin gerçekleşmeyecektir. Ancak, bu faktörler var oldukları takdirde de “naturel” nitelikte olduklarından işverenler tarafından sadece kabul görürler, ancak onları motive etmezler. Yani, psikolojik sağlık açısından varolmaları yerinde olacaktır. Motive edici faktörler ise, bireyi yönettici, kamçılayıcı ve giderildikleri ölçüde tatmin yaratıcı niteliktedirler. Söz konusu faktörlerden birinin gerçekleşmemesi, bireyin motivasyonel yapısında bir boşluk yaratır, motivasyonunu engeller [5].

3.4.3 Öğrenmede Motivasyonun Önemi

İnsan davranışlarının nedenleri eskiden beri merak uyandırmakta ve açıklanmaya çalışılmaktadır. İnsanların ve diğer canlıların neden belli durumlarda belli hareketleri başlattığı ve sürdürdüğü, neden o davranışı değil de diğerini gösterdiği yüzyıllardır araştırılmaktadır. Bireyden kaynaklanan nedenlere bakıldığında davranışları: güdüsel, beceri ya da özellik ve bilişsel-inançlar, beklentiler, anlayışlar olarak sebeplendirmek mümkündür.

Bu değişkenler birbirleriyle etkileşimde bulunarak davranışları belirler. (Açıkgöz, 1998)

Motivasyon, öğrenme ortamında öğrenci davranışlarının yönünü ve şiddetini belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Öğrenmek için her birey öğrenme-öğretme süreçlerine istekli olarak katılmak, öğrenmenin gerektirdiğı ilkelere uymak, öğrenmesinden sorumluluk taşımak zorundadır.

“Motivasyon”u, belli amaçlara ulaşmak için bir güç kazanma hali olarak ele aldığımızda, öğrenme ortamında gerekli şekilde motive edilmemiş öğrencinin şu davranışları göstermesi söz konusudur:

- düzenli olarak derse devam etmez,
- dikkatli dinlemez,
- ilgisi başka olaylara veya arkadaşlarına yöneliktir,
- ödevlerinde ve uygulamalarda güçlükle karşılaşınca ona cevap aramak istemez,
- konulara ilgisiz görünür,
- sıkkın bir ifadededir.

Buna karşılık motivasyonu yüksek olan öğrencide de,

- derse düzenli geldiğı,
- hazırlık yaptığı,
- sürekli soru sorduğı,
- tartışmalara katıldığı ve araştırma enerjisi yüksek olduğu görölmektedir.
- derse karşı ilgilidirler, sürekli olarak dikkatlidirler, konuya karşı ilgi ve istekleri canlıdır, konuya odaklanmışlar, sonuca gitmede ısrarlı ve kararlıdır.

Öğrenme ortamında motivasyonu içten ve dıştan bakarak ele aldığımızda, her ikisinde de bir organizmanın bir davranışı gerçekleştirme sürecindeki kararlılık söz konusudur. Ancak organizmayı harekete geçiren gücün kaynağından dolayı da farklılaşmalar meydana gelebilmektedir. İçsel motivasyonda organizmayı harekete geçiren unsur, organizmanın kendisi iken, dıştan motivasyonda dış unsurların organizmaya etkisi söz konusudur. Birincisinde gerçekleştirilecek davranışı organizma kendisi için gerekli gördüğünde yaparken, ikincisinde dış uyaranların etkileriyle davranışın önem ve gereğine inanmalıdır. Bunlara “hijyen faktörler” denir (Baltaş Görüşme Notları) .

Belli amaçlara ulaşmak için güçlü olma hali olan güdülemede, bir çok dış uyarıcıdan biri olan öğretime de önemli görevler düşmektedir. Dış etkenlere bağılı olarak ortaya çıkan isteklilik

hali, kişinin kendi kendine oluşturduğu isteklilik halinden elbetteki daha az güçlüdür, ancak öğrenme eylemi içerisindeki bireylerin öğrenmeye istekli hale gelmelerinde, dıştan gelecek uyarıcılara önemli ölçüde ihtiyaçları vardır.

Dışsal motivasyon genellikle dışsal ödüllerden kaynaklanmaktadır: Hediyeler, notlar, hatıratlar ve diğerlerinden daha iyisini yapma isteği. Bu bireyi tamamen bu ödüller için hareket etmeye yönlendirir ya da utançlı ya da sıkıntılı duruma düşmekten sakınmaya yönlendirir. İçsel motivasyon ise, kişinin içinden gelir. Bir yetenek geliştirmede, eğer birey kendini tatmin etme duygusuyla daha iyisini yapmaya yönlendiriyorsa, o zaman öğrenme daha anlamlı ve daha kalıcı gerçekleşir. Bu durumda bireyin içsel motivasyonu öğrenmede daha baskındır (Arık, 1996; Kalafat, 2003).

Yapılan araştırmalar, güdü ve heyecanların algılar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Birey herhangi bir motivle güdülendirildiği biçimde (başarı güdüsü gibi) “görmek istediği” ya da “ihtiyacı olan” şeyi görmekle “iştirmek istediği” ni iştirmektedir. Buna göre motivasyon ve heyecan halleri neyin algılanacağını tayin etmektedir. Motivler adeta algıyı belirli uyarıcı kaynaklarına karşı duyarlılaştırmaktadır. Bir başka ifadeyle, olaylar, kişiler ve nesneler, yani dış dünya, önemli oranda ihtiyaçlarımız veya heyecanlarımızın hazırladığı bir süzgeçten geçerek algılanmaktadır (Arık, 1996; Kalafat, 2003).

Wankat ve Oreovicz, öğrencilerin zihinsel gelişimlerine yardımcı olacak Motivasyon ve Bilimsel Öğrenme Döngüsü (Motivation and Scientific Learning Cycle) geliştirmişlerdir. Bu öğrenme döngüsü Piaget’ in kavramlarına dayanmaktadır. Araştırma aşamasında, kontrollü olarak öğrenciye sunulan bilgi dengesizliğe neden olur. Doğal olarak öğrenci, bu dengesizliği giderme ihtiyacı duyacak ve bundan dolayı bir şeyler yapma ihtiyacı hissedecektir. İleriki aşamada, öğrenciye destekleyici bilgiler ve yapılar sunulur. Böylece öğrenci yeni bilgileri (eski bilgiler) birbirine uyumlu hale getirebilecektir. Üçüncü aşamada da öğrenci yeni kavramları uygulayabilecektir. Destekleyici bilgileri kazanma ve yeni bilgileri uzlaştırma sürecine “dengeleme” adı verilmektedir [6].

Bu öğrenme döngüsünden hareket edersek; öğrencileri öğrenmeye motive edebilmek için, öğrenciye sunulan materyaller ne çok düzenli ne de anlaşılabilir olmalıdır. Sunulan bilgiler arasındaki boşluklar bir problem olmayıp, öğrenciyi öğrenmeye motive edecektir. Bununla birlikte sunulan bilgiler arasında çok boşluklar olmamalıdır. O zaman öğrenciler tembelliğe itilmektedir [6].

Öğrenme davranışlarının belirlenmesinde motivasyon faktörünün önemi büyüktür. Fignesi (Gage ve Berlier, 1984) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada IQ düzeyleri aynı ancak başarı düzeyleri farklı öğrenciler üzerinde çalışılmış ve bunlardan başarı düzeyleri yüksek olanların motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğu ortaya çıkartılmıştır.

Brophy (1988) öğrenme güdüsünü, “akademik etkinlikleri anlamlı bulma ve onlardan amaçlanan yararları sağlamaya çalışma eğilimi” olarak ele almaktadır (Açıkgöz, 2003). Nitekim öğrenme güdüsü yüksek olan öğrenciler, bilgi edinmeye ve kendilerini yetiştirmeye değer verirler ve bunlardan zevk alırlar. Ayrıca öğrenmek için özel bir dikkat ve çaba harcarlar. Eğer öğrenci niçin mimarlık öğrenmesi gerektiği konusunda belli bir amaç belirlediyse ve bu amaca ulaşması gerektiğine kendini inandırır, güdülenmiş/motivasyon sağlanmış demektir. Bu durum öğrencinin kendisini öğrenmeye istekli hale getirmesi durumu olarak da açıklanabilir.

3.4.4 Psikodinamik, Psikoanalitik ve Hümanistik Görüşler Çerçevesinde Motivasyon ve Yaratıcılık İlişkisi

20.yüzyılın ilk yarısında, Sigmund Freud, Ernst Kris, Alfred Adler, Abraham Maslow, Wayne Dennis gibi araştırmacılar çalışmalarında yaratıcılığı kişisel yeteneklerin kompleks bir bütünü olarak ele almışlardır.

Adler, psikodinamik görüşte yaratıcılığı, bir konuya olan motivasyon gücü, insanın eksiklik duyduğu duygularını denkleştirme ihtiyacı olarak görmüştür. Kişi eksikliğini duyduğu şeyleri, bir dönüşüm içinde elde etmeye çalışır. Yaratıcılık, çocukluktan başlayarak gelişen traumatik bir deneyim, umulmadık bir anda ortaya çıkan durumlar olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda, motivasyon ile yaratıcılık arasında, bilinçaltı ve ilişki kurularak yapılan açıklamalar, daha sonra hümanistik görüşler olarak ele alınacak çalışmalara da başlangıç oluşturmıştır (Takala 1993; Collins ve Amabile 1999; Kahvecioğlu, 2001).

Psikoanalitik yaklaşımla birlikte, yaratıcı düşüncenin oluşumu, “zihinde bilinçsiz zıtlıkların veya primitif itici güçlerin bilinç dışı aniden ortaya çıkışı sonrasında amaca yönelik rasyonel muhakemenin oluşması, bilinçsiz olarak oluşan içeriğin analizinin yapılması” şeklinde tanımlanmıştır (Hebb, 1972; Finke ve diğ. 1992; Adams, 1998; Kahvecioğlu, 2001).

Hümanistik yaklaşımlar olarak da bilinen, yaratıcı kişiliğin incelenmesine yönelik diğer çalışmalar, psikoanalitik görüşün tersine, yaratıcılığın insanın ego kontrolü dışında ve bilinçsiz tavırları ile oluştuğu kabulünü reddetmiştir. Yaratıcı süreci, düşünce eylemi boyunca, beyinde kendi kendine hareket halinde olan döngüleri, -ele alınan konunun kendisinden,

kişinin bireysel yapısından kaynaklanan veya dış etkenler sonucunda oluşan (intrinsic and extrinsic) motivasyona da bağlı olarak- bilinçli bir şekilde bir araya getirme işleviyle harekete geçen yeni örüntülerin oluşumu olarak tanımlanmıştır (Takala, 1993; Kahvecioğlu, 2001).

Eysenk tüm bu araştırmaların ışığında yaratıcılığı, başarılmış bir eylem olarak ele almakta, temel değişkenlerini ise, Çizelge 3.4 deki gibi ortaya koymaktadır. Burada psikodinamik, psikoanalitik ve hümanistik görüşlerin yanında, sosyo-kültürel ve historiometrik yaklaşımlar (kişilerin biyografik ve tarihsel kayıtlarıyla ilgilenen yaklaşım) ışığında yaratıcı kişilik incelenmektedir.

Çizelge 3.4 Yaratıcılığı Etkileyen Temel Değişkenler (uyarlanan kaynak: Eysenck, 1996, s.209; Kahvecioğlu, 2001)

Bilişsel Değişkenler	Zeka	Başarılmış/tatmin edici bir eylem olarak yaratıcılık (creativity as achievement)
	Bilgi	
	Teknik yetenekler	
	Özel beceriler	
Çevresel Değişkenler	Politik-dini (ruhani) faktörler	
	Kültürel faktörler	
	Sosyo-ekonomik faktörler	
	Eğitimsel faktörler	
Bireye Bağlı Değişkenler	İçsel motivasyon	
	Kişisel güven	
	Farklılık	
	Yaratıcılık (kişisel ayırteci nitelik)	

Sonuç olarak psikodinamik, psikoanalitik ve hümanistik görüşlerle birlikte, motivasyon ile yaratıcılık kavramları konusundaki görüşler, bilişim sürecini inceleyen daha sonraki teorik, deneysel veya uygulamalı çalışmalar için itici bir ivme oluşturmaktadır. Bu noktada kişilik yapısı, yetenek, kültür, bilişim ve yaratıcı süreci etkileyen faktörlerin etkisini ortaya çıkarma yolunda, bireyi diğer bireylerden ayıran özellikleri ortaya çıkarma amacıyla yapılan son çalışmaları örnek olarak, yüksek sesle düşünme protokolleri (think-aloud protocols) ve bunun sonucunda açığa çıkan eylemlerin adım adım kodlandığı mikrokodlama (mikrocoding) teknikleri verilmektedir (Collins ve Amabile, 1999; Kahvecioğlu, 2001).

Amabile (1983), yaratıcılığın altında yatan 6 faktörün olduğunu keşfetmiştir. Amabile, içsel motivasyonu bu altı faktörden biri olarak saymaktadır. Fakat bununla birlikte, gerekli olan iki faktörden bahsetmektedir. Bunlar:

- 1) Alana ilişkin beceriler,
- 2) Yaratıcılığa ilişkin becerilerdir.

Amabile bu faktörlerin içsel motivasyonla birlikte (ödül ve dış baskıdan daha ziyade) yaratıcılığı daha fazla doğurduğunu belirtmiştir (Clark, 1997).

Vallach ve Kagan (1984) tarafından yapılan bir araştırmada, eğitim ortamında bireyde yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre;

- 1) Yaratıcılıkları düşük, zekaları yüksek olanlar, kendilerini denetleme ile özgürlüğü rahatlıkla birleştirmektedir.
- 2) Yaratıcılığı yüksek, zekası fazla yüksek olmayanlar, okul çevresiyle çelişkiye veya çatışmaya düşebilmektedir. Kendilerini yetersiz ve değersiz görebilmektedir.
- 3) Yaratıcılıkları düşük, zekaları yüksek olanlar, okul başarısının tiryakisi olmuşlardır. Geleneksel akademik yeterlilik için çaba göstermekte ve başarısız olunca acı çekmektedirler.
- 4) Yaratıcılıkları ve zekaları düşük olanlar ise, okula uyum sağlamakta güçlük çekmekte, çoğu zaman kargaşa içine düşmektedirler (Karakelle, 2000).

Yaratıcı düşünme, bilgide problemleri ve boşlukları görme, fikir ve hipotezler geliştirme, özgün fikir üretimi, fikirler arasındaki ilişkiyi görme, düşünce parametrelerini geliştirerek yeni bileşimler elde etmek, sonuç olarak bir tasarım ve öngörü yaklaşımıdır. Tasarım ve öngörü, her türlü koşullandırmanın ötesinde özgür bir bakış, kalıplardan sıyrılmayı, bilinenden bilinmeyene doğru bir arayışı simgeler. Bu düşüncelere dayalı olarak, yaratıcı düşünme ve tasarım-öngörü odaklı eğitim felsefesinde:

- 1) Düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenmek ve bu fonksiyonların bilimsel bir sistematik örgüsünde tasarım ve öngörüye egemen kılınması,
- 2) Dayanıklı, özelleştirilmiş, fonksiyonel bilgi yapılanmasının sağlanması,
- 3) Yaratıcı düşünmenin ve tasarım öngörü yeteneğinin oluşum ve gelişimine olanak verecek şekilde eğitim ortamının ve eğitim sisteminin düzenlenmesi,
- 4) Bireysel düşünce parametrelerinin geliştirilmesinde, bireyin öğrenme gereksinim ve isteminin öne çıktığı düşünülmektedir [7].

İnsanı yaratmaya iten içsel dürtü (motiv), aynı zamanda çözümü de getirecektir (Batırbaygil, 1996).

3.4.5 Duygusal Zeka ve Motivasyon

3.4.5.1 Duygusal Zeka

Öğrenmenin temelinde duygusallık hakimdir.

Platon

Bazı insanlar belli konulara karşı istekli ve meraklı gözüktürken, neden bazıları daha ilgisiz ve kayıtsız kalabilmekte sorusu, akıllı olmakla birlikte sosyal becerileri gelişmemiş, okulda akademik başarısı yüksek olan, ancak ilgili, istekli ve canlı olmayan, yaratıcılığını kullanamayan bir çok farklı bireyin olduğunu göstermektedir. Psikologlar son yıllarda testlerle ölçülen zekanın yaşam başarısı için önemli bir gösterge olmadığını belirtirken, başkalarının ve kendinin duygularını anlayabilen, onları kontrol edebilen bir zekaya sahip kişilerin daha mutlu ve başarılı olduklarını saptamışlardır.

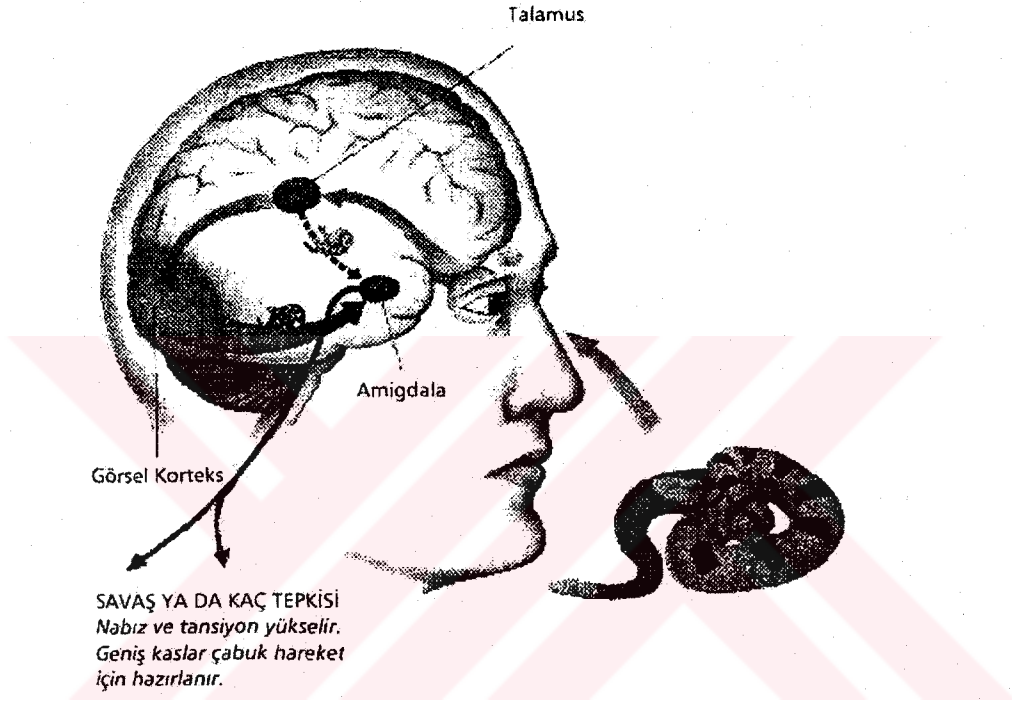
Duygular, düşünceler ve davranışlar, bir döngü halinde birbirini etkiler ve birbirinden etkilenir. Duygular, kişinin harekete geçmesini sağlarlar. Zaten Latince'den gelen "emotion" (duygu) kelimesinin kökü olan "motere", hareket etmek anlamına gelmektedir.

Son yılların duygu ile ilgili en büyük atılımı olan "duygusal zeka" görüşü, ilk kez 1988'de Reuven Bar-On tarafından ele alınmıştır. 1990'da psikolog Peter Salovey ve John Mayer tarafından kullanılan duygusal zeka görüşü, daha sonra davranış ve beyin bilimleri konularından sorumlu psikolog Daniel Goleman tarafından geliştirilmiştir. Duygusal zeka becerilerinin, bilişsel zeka denilen IQ'dan daha önemli olduğunu 1995 yılında yayınlanan "Duygusal Zeka" adlı kitabında kanıtlamaya çalışan Goleman, duygusal zekayı şöyle tanımlar: **"Duygusal zeka, kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilmesidir."** Goleman'a göre beynin düşünen parçası, beynin duygusal parçasından üremektedir. Beynin düşünen ve duygusal parçaları genelde yapılan her şeyde birlikte çalışmakta ve yaşamda başarılı ve mutlu olmak insanların duygusal zeka becerileri ile sağlanmaktadır.

Basit bir sinir sisteminden fazlasına sahip her türde, beynin en ilkel kısmı, omuriliğin tepesini çevreleyen beyin sapıdır. Bu kök beynin temel hayati işlevlerini düzenlemektedir. Bu ilkel beynin düşündüğü ya da öğrendiği söylenemez. Beyin sapı denilen bu ilkel kökten, duygu merkezleri gelişmiştir. Milyonlarca yıl sonra üst katmanları meydana getiren karmaşık kıvrımlı dokuların soğan şeklindeki oluşumuyla düşünen beyin, yani "neokorteks" (yeni kabuk) oluşmuştur. Düşünen beynin duygu merkezlerinden gelişmiş olması, ikisi arasındaki

ilişkiyi aydınlatmaktadır: duygusal beyin akılcı beyinden çok daha önce varolmuştur (Goleman, 2002).

İlk memelilerin gelişimi ile birlikte duygusal beyin temel katmanları oluşmuştur. Beyin sapını saran bu katmanlara yüzük anlamına gelen “Limbik” sistem denilmektedir. Bu yeni sinir bölgesi beyin repertuarına duyguları eklenmiştir. Limbik sistem zaman içerisinde iki önemli beceri geliştirmiştir: öğrenme ve hatırlama (Goleman, 2002).



Şekil 3.14 Görsel Sinyale Beyin İçinde Tepki (Goleman, 2002, s.35)

“Amigdala” insanlarda limbik halkanın altına yakın, beyin sapının üzerinde bulunan ve birbiriyle bağlantılı yapılardan oluşan badem şeklinde bir kütledir. Her biri beyin bir tarafında olmak üzere, başın yan kısmına yakın iki amigdala vardır. Duygusal zekanın merkezinde amigdalanın işleyişi ve neokorteksle olan ilişkisi yatmaktadır (Goleman, 2002).

LeDoux’un yaptığı bir araştırmaya göre, duyu sinyallerinin beyinden önce talamusa, aradan da tek bir sinapsla amigdalaya ulaştığını göstermiştir. Duyu sinyalleri talamustan ikinci bir sinyalle de düşünen beyin neokortekse gitmektedir. Bu durum, amigdalanın bilgiyi beyin devrelerinin çeşitli düzeylerinde değerlendirdikten sonra tamamen algılayan, son olarak da daha ince ayarlı tepkisini başlatan neokorteksten önce tepki verebilmesini sağlamaktadır. Bu durum duygusal beyin akılcı beyinden önce tepkisini verdiğini anlatmaktadır (Şekil 3.14) (Goleman, 2002).

Günümüzde, psiko-fizyolojik ve MR araştırmaları, çeşitli durumlarda duygu ve düşünceyi oluşturan beynin anatomik yapılarındaki değişiklikler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Varolan bulgular herhangi birine (düşünce/duygu) öncelik vermemektedir. Damasio ve arkadaşlarının çalışmaları, beyindeki bilişsel faaliyetlerle duygusal faaliyetlerin bütünleştiğini göstermektedir. Örneğin, karar verme durumunda, beyinde düşünceden sorumlu alanlar kadar duygudan sorumlu alanların da faaliyete geçtiği bilinmektedir (Baltaş, 2001)

Psikolog H.Gardner “hayatta başarılı olabilmek için tek tip bir zekanın şart olmadığı, yedi temel çeşitlemesi (daha sonra sekizinci doğacı zeka eklenmekte) olan geniş bir yetenekler yelpazesi bulunduğunu öne sürmektedir (Frames of Mind 1983). Kişiler arası ilişkilerde zeka, diğer insanları anlamaktır: onları ne harekete geçirir, nasıl çalışırlar, onlarla nasıl işbirliği yapılabilir? Birey içindeki zeka, içe dönük karşılıklı bir yetenek olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 2002).

Duygusal zekada, duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilmek, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme, kendine hakim olabilme ve yaratıcılık için gereklidir. Duygusal özdenetim-doyumu erteleyebilme ve fevri davranışları zaptedebilme- her başarının altında yatan özelliklerdir. Tıkanık kalmamak (akış haline girebilmek) her tür yüksek performans mümkün kılar. Bu beceriye sahip insanlar, yaptıkları her işte daha üretken ve etkili olabilmektedir (Goleman, 2002).

Akış haline girebilmek duygusal zekanın en üst noktasıdır. Akış hali, duyguların tamamen performans ve öğrenimin hizmetine verilmesidir. Yaratıcı başarılar tüm zihni bir noktada toplamaya dayanır. Akış hali, ustalık isteyen bir işte, meslekte ya da sanatta başarılı olmanın ön koşuludur ve aynı şey öğrenimde de geçerlidir (Goleman, 2002).

Duygularımız, düşünmek ve planlamak, uzak bir hedefe hazırlamayı devam ettirmek, sorunları çözmek gibi yeteneklerimizi engellediği ya da güçlendirdiği ölçüde, doğuştan gelen zihinsel yetilerimizi kullanma kapasitemizin sınırlarını çizerek hayatta neler yapabileceğimizi belirler. Yaptığımız işe, heves ve keyifle-hatta uygun düzeyde bir kaygıyla (hipomani)-motive olduğumuz ölçüde de bizi başarıya ulaştırır. İşte duygusal zeka, tam da bu anlamda temel bir yetenektir ve diğer tüm yeteneklerimizi, bilerek ya da körelterek, derinden etkileyen bir güçtür (Goleman, 2002).

Snyder’e göre umut, hedefler ne olursa olsun onlara ulaşmak için gerekli irade ve yönetime sahip olduğumuz inancıdır. Umutlu olan kişilerin kendilerini motive edebilmeleri daha yüksektir. Akademik başarı açısından eşit zihinsel yeteneklere sahip öğrencileri ayıran etken,

yine umutlarıdır (Goleman, 2002).

Öğreten ve öğrenciler arasındaki eşzamanlılık, hissettikleri ahengin bir göstergesidir. İncelemeler öğretmen ve öğrencilerin hareketleri birbiriyle ne kadar eşgüdümlüyse, etkileşim sırasında kendilerini o kadar yakın, mutlu, hevesli, ilgili ve rahat hissettiklerini göstermektedir (Goleman, 2002).

Duygusal zeka açısından, negatif eleştiriler, hedef alınan kişilerde ne gibi duyguların uyanabileceği ve bu duyguların onların motivasyonu, enerjisi ve özgüveni üzerinde nasıl yıkıcı bir etki yaratabileceğinden habersiz olduğunu göstermektedir (Goleman, 2002).

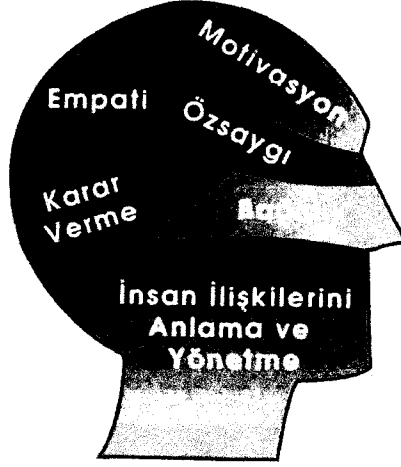
Bu durumda Psikanalist H.Levinson, ustaca yapılacak bir eleştirinin duygusal zeka açısından son derece önemli olduğunu ve bunun aşağıdaki şekli ile yapılmasının daha faydalı olacağını belirtmektedir. Ustaca bir eleştiride olması gerekenleri Goleman şöyle özetlemektedir :

- Belirleyici olun: Övgüde olduğu kadar eleştiride de belirli olun.
- Bir çözüm önerin: Eleştiri, yararlı olan bütün geribildirimler gibi, sorun yaratan eksikliği giderecek bir çözüm göstermelidir.
- Bizzat yapın: Eleştiri ya da övgü yüz yüze ve baş başayken yapıldığında etkilidir.
- Duyarlı olun: Konuşmanızın içerik ve biçiminin, karşınızdaki üzerindeki etkisine karşı duyarlı olmak anlamında empati göstermeye bir çağrıdır. (Goleman, 2002)

Duygusal zeka becerileri, bilişsel (intelligence quotient-IQ) becerileri karşıtı değildir, daha çok kavramsal düzeyde ve gerçek dünyada dinamik bir etkileşim halindedirler. Belki de bilişsel zeka ile duygusal zeka arasındaki en büyük fark, doğanın bir çocuğun başarı şansını belirlemeyi bıraktığı yerden devam etmek üzere ebeveynlere ve eğitimcilere bir fırsat yaratan duygusal zekanın daha az kalıtım yüklü olmasıdır.

Duygusal yetenek, bir meta-yetenektir; yani zeka dahil, var olan diğer yeteneklerimizi ne kadar iyi kullanabileceğimizin belirleyicisidir. Duygusal zekayı oluşturan temel bulguların sonucu, duygusal yetenek sahibi - kendi duygularını tanıyan ve idare edebilen, kendi kendini harekete geçirebilen, başkalarının duygularını okuyup onlarla etkili bir şekilde başa çıkabilen ve iyi sosyal ilişkiler kurabilen kişiler, hayatın her alanında – gerek yakın ilişkiler, gerek öğrenim hayatı ve gerekse daha sonraki çalışma hayatlarında ilişkilerdeki başarıyı belirleyen sözsüz kuralları kavrama becerisinde oldukça avantajlıdır.

3.4.5.2 Duygusal Zeka Elemanları



Şekil 3.15 Duygusal Zeka Elemanları (Baltaş, 2002, s.3)

EQ (Emotional Intelligence), olumlu davranışlar yelpazesi olarak değerlendirildiğinde kişinin davranışlarını etkileyen beş temel unsur vardır ve bu yönde gelişmek, bileşenleri en verimli şekilde kullanmaya çalışarak mümkün olmaktadır. Bu unsurların genel özelliklerini şöyle özetlemek mümkündür (Goleman, 2002):

1. Kendini Tanıma (Self-Awareness):

Bu özellik bir insanın kendi duygularını, güçlü ve zayıf yanlarını, ihtiyaç ve motivelerini tanıması ve anlamasıdır. Bu durum bireye, sahip olduğu özelliklerin, duyguların diğer insanları nasıl etkileyeceği konusunda da bilgi vermektedir. Ayrıca birey kendi değer ve amaçlarını bilmekte, nerede ve niçin bulunduğu bilincindedir. Kendini tanıma özelliği, ilk ve öncelikli olarak kendini tanıma, dürüstlük ve gerçekçi olarak kendini değerlendirme olarak ortaya çıkmaktadır. Kendinin zayıf ve güçlü taraflarını bilen ve bunları konuşmaktan çekinmeyen bireyler sık sık yapıcı eleştirilere de kendilerini açmaktadır. Kendini bilme ile ilgili diğer bir özellik de kendine güvendir. Birey kendi kapasitesi hakkında her zaman bilgiye sahiptir ve ona göre davranmaktadır.

2. Kendi Kendini Ayarlama (Self-Regulation):

Bu özellik bireyin kendi kendine bir iç sohbeti gibidir ve bireyi duygularına esir olmaktan alıkoyar. Normal olarak herkes kötü bir ruh halinde olabilir ve duygusal dürtülerle karşılaşabilir ancak, bazı insanlar bunları kontrol altına almayı ve elverişli bir şekle dönüştürmeyi başarabilirler. Kendi duygularını kontrol eden kişi mantıklıdır ve kendine bir güven ve adalet ortamı yaratarak verimliliğini artıracaktır. Kendi kendini ayarlama özelliği

günümüzün hızla değişen dünyasına ayak uydurmada da önemli bir özelliktir.

3. Motivasyon:

Duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilmek, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme, kendine hakim olabilme ve yaratıcılık için motivasyon şarttır. Bu özellikleri yerine getirebilen birey, beklentilerin de ötesinde başarıya yönelmiştir. Bu durum “başarı yönelimi” olarak tanımlanmaktadır. Başarı üçlü bir önerme gibidir; isteklilik olmadan motivasyon, motivasyon olmadan başarı olmaz. İstekliliğin iki şartı vardır. Her şeyden önce istek içten gelmeli ve sahte olmamalıdır. Herhangi bir iş için gerçekten hevesli olan insanlar hareketlerindeki canlılıktan kolayca tanınabilmektedir.

Birey akış haline girerek çalışırken, zamandan ve mekandan koparak her tür yüksek performansı gösterebilir. Bu tür insanlar yaratıcı fırsatlar ararlar, öğrenmeyi severler ve daha iyi yapmak için sonsuz enerjiye sahiptirler. Bu sayede her işte daha üretken ve etkili olup, kendilerine zorlayıcı hedefler koyarlar. Ayrıca bu bireyler işine bağlı, inisiyatif sahibi ve iyimser kişilerdir. Sürekli olarak performans çitalarını yükseltme ve skarlara ulaşmaktan zevk alan bireyler, başarı ile motive olduktan sonra daha üste çıkmanın yollarını aramaktadır. Yüksek düzeyde motive olmuş birey, sonuçlar negatif olsa bile iyimserliğini koruyabilmektedir. Başarısızlıkların ardından gelen depresyonun üstesinden gelmek için birey, kendi kendini ayarlama ile başarıya dayalı motivasyonun kombinasyonunu oluşturabilmektedir.

Motivasyon unsurunu dört grup altında toplamak mümkündür (Elbeyli, 2001):

- a) Başarı Yönelimi: Kişinin mükemmellik düzeyine ulaşmayı hedeflemesi ve sürekli gelişim çabası içinde olmasıdır.
- b) Bağlılık: Kişinin içinde bulunduğu takımın ve kurumun amaçlarından ve hedeflerinden heyecan duymasısıdır.
- c) Girişimcilik: Kişinin fırsatları fark etmesi ve zorlukları fırsata dönüştürmek için harekete geçmesidir.
- d) İyimserlik: Kişinin engeller ve güçlükler karşısında amacını izlemek konusunda kararlı olmasıdır.

4. Başkalarının Fikir ve Duygularıyla İlgilenme (Empathy)

Duygusal zekanın boyutları arasında en kolay tanınacak olanıdır. İnsanların fikir ve duygularını dikkate alan kişi empati yapmaktadır. Bu bireyde bulunan temel özellikler,

duygusal ipuçlarına karşı duyarlı olmaları, iyi dinlemeleri, duyarlı davranıp başkalarının bakış açılarını anlayabilmeleri ve onlara yardımcı olabilmeleri olarak sıralanabilmektedir.

5. Sosyal Beceriler (Social Skills):

Bu unsur, empati de olduğu gibi bireyin insanlar arası ilişkilerini yönetme becerisi ile ilgilidir. Sosyal olarak yetenekli bireyler, hem kendi duygu ve düşüncelerini hem de diğerlerininkini anlayan ve kontrol eden bireylerdir. Onlar, insan ilişkilerini kurmada etkili, geniş bir bilgiye ve insanlar arası genel bir zeminin bulunması ile uyumun sağlanması konusunda da yeteneklidirler. Ayrıca başarıya dayalı motivasyon ve optimistik davranışlar da bu ilişkilerin kurulmasına katkıda bulunacaktır.

3.4.6 Başarı Yönelimi Ve Motivasyon İlişkisi

Doğuştan getirdiğin potansiyel kapasiteni değiştiremezsin. Fakat daha uygun koşulları ayarlayarak öğrenme başarıyı yükseltebilirsin. Çoğu kişinin şu andaki başarı düzeyi, potansiyel kapasitesinin altındadır. Bu kişiler, potansiyel kapasitelerine göre düşük olan başarı düzeyini nasıl yükseltebileceklerini bilmedikleri için, o düzeyi alın yazısı gibi kabullenmişler ve sonra da kapasitelerinin, şimdiki başarı düzeyleri kadar olduğuna inanma noktasına gelmişlerdir (Özakpınar, 2001).

Araştırmalar, yetişkinlerin yeni bir şey öğrenmeleri için dikkatlerini bu yeniliğe yoğunlaştırmaları gerektiğini, eski alışkanlıkları, düşünme tarzını ve davranış biçimini değiştirmenin ancak bu yolla gerçekleşeceğini göstermektedir. Duygusal zeka da ömür boyu duygularla gelişmektedir. Ancak duygularını tanıyan, kullanan, hatta yöneten kişi, kendi hayatını kontrol edebilir, kendi dünyasında hüküm sürebilir. Yaşamımızda istemediğimiz şeylere değil, istediğimiz şeylere odaklanmak ve hedeflerimiz doğrultusunda ilerlemek başarıyı getirecektir. (Çatak, 2003)

1950'lerden sonra bilim adamları başarının bileşenlerini incelemeye başlamışlardır. Bu işin öncüsü olan psikolog McClelland başarılı kişilerle daha az başarılıları karşılaştırarak, "başarı"yı belirleyen özellikleri bulmaya çalışmıştır. McClelland sürdürdüğü çalışmalar sonucunda, başarılı kişileri diğerlerinden ayırt eden baş yetkinliğin temelinde başarı motivasyonunun olduğunu görmüştür.

İnsanlar içinde geliştikleri toplumun değerler düzenine göre biçimlenen ve hayvanlarınkinden farklı olan gereksinme türleri göstermektedir. Bunların belli başlı olanlarından biri de başarıma gereksinmesidir. Başarma gereksinmesi (achievement need), bir görevi ya da davranışı

mükemmellik standartlarına göre, hatta onun daha da üstünde yapma isteğiyle kendini göstermektedir. Bu konu Amerikalı psikologlar tarafından farklı boyutlarıyla incelenmiş ve bu gereksinmeyi ölçmek için teknikler geliştirilmiştir. McClelland (1953), bu güdünün TAT olarak bilinen Thematic Apperception Test aracılığı ile ölçülebileceğini de söylemiştir (Cüceloğlu, 1994).

Weiner (1990), başarıma motivini (Achievement Motive) incelemiştir. Weiner'e göre; "başarmayı gerektiren herhangi bir görevde veya işte, hedefimize eriştiğimizde (yani başarılı olduğumuzda) performansımızı yetenek, çaba, şans ve görev güclüğü gibi dört temel etkenden birine yükleriz. Bu dört etken dört kararlılık, dört kontrol yeri bileşimi meydana getirir. Mesela bir sınavda başarılı olduğumuzda, bu başarıyı yeteneğimize yükleyebiliriz. Yetenek, davranışın kararlı ve iç etkenidir. Ama eğer başarıyı harcayacağımız çabaya yüklersek, bu sefer bir iç ve kararsız etkenden bahsetmiş oluruz. Yahut başarıyı görevin kolaylığına yükleyebiliriz, bu durumda başarımızın nedeni kararlı bir dış etkindir. Veya şans eseri başarılı olduğumuzu söylersek, davranışlarımızın nedeninin kararsız bir dış etkene yüklemiş oluruz"

Görüldüğü gibi, başarı ve başarısızlık iki tip sebebe yüklenmektedir.

- 1- İç sebepler- Dış sebepler
- 2- Kararlı sebepler- Kararsız sebepler

Bazı araştırmacılar buna kontrol edilebilirlik (Controllability) boyutu eklemişlerdir. Weiner ve arkadaşları, davranışlara yüklenen sebeplerin bundan sonraki davranışları nasıl etkilediğini gösteren araştırmalar yapmışlardır. Örneğin, başarı ve başarısızlığı yükleme tarzının ilerde yapacak davranışlar üzerinde çok önemli etkileri olmaktadır. Belirli bir göreve başlarken, başarı derecesi ile ilgili beklentiler, bundan önce benzer şartlarda yapılan yüklemelerin etkisini taşımaktadır. Eğer matematik sınavında başarısız olunmuş ve bunun nedenini matematik yeteneğinin olmadığına yüklenilirse, bundan sonraki sınavda büyük bir ihtimalle başarısız olunacağı beklenmektedir. Ama eğer başarısızlık şansın kötü gitmesine bağlanmışsa, gelecek sınavda yine başarısız olunacağını beklemek daha azdır (Weiner, 1990).

Bu iki farklı yükleme hayatta önemli roller oynayabilmektedir. Eğer, bir faaliyete ilk girişte uğranılan başarısızlığın yeteneksizlikten ileri geldiğine inanılmışsa, bu faaliyet bir daha denenmeyebilir. Ama bu sadece kötü bir şansın sonucu olarak görülmüşse, tekrar çaba sarf etmeye ve gelecekte şansın yaver gideceğine inanmaya devam edilmektedir. (Arık, 1996; Kalafat, 2003)

Yüksek bir başarıma güdüsüne sahip olan bireyler, görevlerini tamamlamak için çok çaba sarf ederler, çok çalışırlar. Düşük seviyede bir başarıma güdüsü olanlar ise, başarıyı gerektiren görevlerden kaçınırlar. Yükleme teorisine dayanılarak yapılan analizlere göre bunun açıklaması şöyledir: Yüksek veya düşük seviyede başarıma güdüsü olan bireyler, başarı veya başarısızlıklarını farklı sebeplere yüklerler.

Aslında, yükleme teorisine göre başarmayı gerektiren görevlere girişme veya bunların kaçınma eğilimi, geçmiş hayat tecrübeleri ile ilgili olarak ne düşünüldüğüne ve bu tecrübelerin nasıl algılanıp yorumlandığına bağlıdır. İki birey aynı hayat tecrübesini geçirebilirler, fakat bu tecrübeleri çok farklı bir şekilde yorumlayabilirler veya bu tecrübelere çok farklı vasıflar, değerler yükleyebilirler. Bu yorumlama tarzındaki farklılık da ilerideki davranışlarını etkiler. (Arık, 1996; Kalafat, 2003).

Başarı yönelimi, önüne zor hedefler koyma, zor olan bir şeyi mümkün olan en kısa zamanda ve en iyi biçimde yapmaya gayret etme, güçlükleri yenme, engeller karşısında yılmama ve gücünü denemeyi içermektedir. Ayrıca daha iyi ve mükemmeli yakalama çabası, kendi performansı ile rekabet etme, mücadele gereken hedeflere ulaşabilme, iş geliştirme ve kuruma değer katma isteğini içerir (Baltaş, 2003).

“Başarmak” ile “istemek” arasında farkı yaratan kişilik özelliğidir. Gerçekten de başaranların farklı kişilikleri vardır. Bu farkı yaratan en önemli öğelerden biri “başarı yönelimi”dir (Baltaş, 2003).

Öğrenme ortamında bir etkinlik süreci boyunca bir organizmanın beklenen davranışı sergileyebilmesi için yeterli düzeyde güdülenmesi gerekmektedir. Aksi taktirde güdülenmiş davranışlarla güdülenmemiş davranışlar arasında şu yönlerde farklılıklar görülür:

1. İlgi duymada ve dikkat etmede süreklilik,
2. Davranışların yapılması için çaba göstermeye ve gerekli harcamaya isteklilik,
3. Konu üzerinde odaklaşma, kendini verme ve güçlüklerle karşılaştığında istenilen davranıştan vazgeçme, sonuca gitmede ısrarlı olma ve kararlılık.

Başarı yönelimine sahip bireyler için yukarıdaki tanımlamaları yapmak mümkün olmamaktadır. Çünkü onlar iç motivasyona sahiptir. Bu bireyler sonuca odaklı, hedef ve standartlarını tutturabilmek isteyen kişilerdir. Birey burada kendine zorlayıcı bir hedef koyar ve hesaplanmış riskler alır. Daha sonra belirsizlikleri azaltmak için bilgi toplar ve daha iyisini yapmanın yollarını bulmaya çalışır. Tüm bu işleri yerine getirirken, performansını geliştirmeyi de öğrenir.

Doğuştan gelen potansiyel ne ise odur: onu artık değiştirmek mümkün değildir. Ama insan, karar verebilen ve irade gücüyle çalışmasını ayarlayabilen bir varlıktır. Böyle olduğuna göre, şu andaki başarı derecesini artırabilir (Özakupınar, 2001). Oscar Wilde, “Başarı bir bilimdir, koşullar varsa sonuç gelir” derken, şu ana kadar ortaya çıkmış başarı düzeyinin gösterdiğinden daha yüksek olduğunu ortaya koyma şansının bireyin kendi elinde olduğunu açıklamaktadır. Başarı düzeyinin yükseltilmesinde en önemli etken istek ve azimdir. Öğrenmeyi istemek, konuya ilgi duymak içsel motivasyonla sağlanırsa ve öğrenmeye kesin karar verilirse (azim) başarı sağlanacaktır.

Başarı yönelimi yüksek insanlar dışarıdan bir zorlama olmaksızın, daha iyisini yapmak için sürekli gayret içindedirler. Hayat enerjileri yüksektir, iyimser ve çözümleyicidirler. Başarı yönelimi yüksek insanların önemli bir özelliği de proaktif olmalarıdır. Proaktif davranış, olayları istenen yönde daha iyiye doğru değiştirme iradesidir. Kısacası başarı yönelimli insanlar başlar, sürdürür ve sonuçlandırır. Bu bağlamda, başarı yönelimi, iç motivasyonun en belirgin göstergelerindendir (Baltaş, 2003)

Öğrenenin öğrenmek için motive olması bir ölçüde öğretenin, ailenin veya yöneticinin tutumuna da bağlıdır. Ancak daha öncede belirtildiği gibi öğrenme içsel bir olaydır. Çevre tarafından ne kadar destek görülürse görülsün, başarının bireyin kendisine bağlı olduğunu bilmesi gerekmektedir. Bireyin izleyeceği tutum, onu başarıya yöneltmektedir (Çizelge 3.5).

Akademik başarıda motivasyonun rolünü araştıran çalışmalar özellikle;

- a- Zorluklara meydan okuma,
- b- Sabır-sebat
- c- Yaptığı işten zevk almanın üzerinde durmuşlardır.

Yukarıda sayılan bu faktörler “uyumlu akademik davranışlar” olarak kabul edilirler. Bu faktörlerin zıtları olan,

- a- Zorluklar karşısında hemen vazgeçme,
- b- Sabırsızlık-sebatsızlık
- c- Yaptığı işte zevk almama “uyumsuz akademik davranışlar” olarak kabul edilirler (Colengeleo, 1997; Kalafat, S. 2003).

Çizelge 3.5 Başarıya Odaklı Bireydeki Özellikler

TUTUM	BU TUTUMA SAHİP BİREYDEKİ ÖZELLİKLER
A. Başarıya Odaklanma *Başarılı olma amacı öğrenmeyi yönlendirir.	*Kendine güveni tamdır.
	*Başarılı olmama korkusu yaşamaz.
	*Çalışma stratejilerini etkin biçimde kullanır.
	*Planlı çalışmaya özen gösterir.
	*Yeteneğinin daima gelişmeye açık olduğunu bilir.
	*Başarılı olma ihtiyacı, motivasyonunu olumlu yönde etkiler.
B. Başarıdan Kaçınma	*Amacı öğrenmeden çok ders geçmedir.
	*Anlayarak öğrenme yerine ezberleyerek öğrenir.
	*Başarılı olmak için yeterli çabayı göstermez.
	*Başarısızlığı kendi yeteneksizliğinizde ya da dersin zorluğunda arar.
	*Yeteneği öğrenmede vazgeçilmez bir özellik olarak görür.
	*Etkili çalışma tekniklerini kullanmaz.
	*Motivasyonu kısa vadeli amaçlar için kullanır.
C. Başarısızlığı Kabul Etme *Başarısızlığı kaçınılmaz görür.	*Başarılı olmak için hiç çaba göstermez.
	*Ders dışı etkinliklere fazla zaman ayırır.
	*Yeteneğin sabit ve değişmez olduğunu düşünür.
	*Başarısızlığı yeteneğindeki sınıra bağlar.
	*Sürekli desteğe ihtiyacı vardır.
	*Ders çalışma ve öğrenme motivasyonu minimum düzeydedir.

Webb ve arkadaşları (1994), bir bireyde motivasyon eksikliği vardır diyebilmek için aşağıda sıralanan nedenlerin elenmesi gerektiğini savunmaktadır:

- 1) Düşük başarıya neden olabilecek fizyolojik ya da fiziksel nedenler (görme ve duyma problemleri gibi),
- 2) Ailenin duygusal durumu (ailede problem ya da krizlerin olması),
- 3) Çevresinde onun için önemli olan diğer kişilerle ilişkilerinin nasıl algılandığı,
- 4) Okul durumu,
- 5) Olumsuz öğretmen tutumları.

3.5 Mimari Tasarım Eğitimi

3.5.1 Türkiye’de Mimarlık Eğitimi ve Eğitim Bilimleri İlişkisi

Eğitim insanlık tarihi kadar eski bir inceleme alanı olmasına karşılık, bilim olarak gelişmesi oldukça yenidir. Eğitim, belli amaçlara göre insanların davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya ve bu amaçla teknikleri geliştirmeye çalışan bir bilimdir. Eğitim bilimi, kişilerin davranışlarının değiştirilmesinde öğrenmeye etki eden bütün etmenlerin ve bu etmenler arası ilişkilerin sistemleştirilmesi ve davranış değiştirmenin en verimli ve etkili bir şekilde yapılması için “araştırma ve geliştirme” çalışmalarına ağırlık verir (Fidan ve Erden, 1993)

Duman (1998), geleneksel eğitim kavramlarının yeni eğitim kavramlarına dönüşümünü saptamıştır (Çizelge 3.6). Bu tabloya göre, eğitimde artık öğrenci “öğrenen” olmuştur, öğretene ise, “kolaylaştırıcı”dır. Öğreten merkezli bir anlayıştan öğrenen merkezli bir anlayışa geçilmiştir. Yeni eğitim sisteminde edilgen, öğretilmeyi bekleyen bireyler yerine etkin, öğrenme sorumluluğu alan bireyler vardır. Eski eğitim sisteminde ders kitabı ana kaynakken artık çok çeşitli kaynaklara ulaşılabilir. Ürünü temel alan anlayışın yerini, süreci temel alan anlayış almıştır. Salt nicel değerlendirmeye dayalı görüş, nitel ve nicel değerlendirmeye dayalı görüşe, okulla sınırlı eğitim, yaşam boyu eğitime, klasik üniversite, sanal üniversiteye, öğrenme, öğrenmeyi öğrenmeye ve okuryazar, bilgi okuryazarına dönüşmüştür (Cıvaoğlu, 2001).

21.yüzyıl eğitim sisteminin öğrenci merkezli eğitime dayanan kavram değişiklikleri, öğrenci merkezli eğitim ve öğretimin temel psikolojik ilkelerinde yer alan kavramlarla, gerek bilişsel-bilişüstü faktörler gerek güdüsel, duygusal, gelişimsel, sosyal faktörler, ve gerekse de standartlar ve değerlendirmeler bakımından birbirlerine benzemektedir.

Öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi, yürütülmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili evrelerin ve lüzumlu hususların önceden tasarlanması ve tespit edilmesine “eğitim programlaması”, okulların amaçlarına bağlı, bireyin ihtiyaçlarının giderilmesi ve kabiliyetlerinin geliştirilmesi amacıyla düzenlenmiş bir takım bilgi ve faaliyetler listesine de “eğitim programı” denir (Hesapçıoğlu, 1998).

Bireyin tasarım ve kuram alanındaki tüm ihtiyaçlarının giderilmesi ve bu yöndeki kabiliyetlerini geliştirilmesi amacıyla oluşturulan mimarlık eğitimi programları, mimarlık eğitiminin “nasıl”ını oluşturmaktadır.

Çizelge 3.6 Geleneksel Eğitim Kavramlarının 21.yüzyıl Eğitim Kavramları Olarak Karşılığı
(Duman, 1998, s.10)

GELENEKSEL EĞİTİM SİSTEMİ	21.YÜZYIL EĞİTİM SİSTEMİ
Öğrenci	Öğrenen
Öğretmen	Kolaylaştırıcı
Öğretmen Merkezli	Öğrenen Merkezli
Edilgen, Öğretilmeyi Bekleyen	Etkin, Öğrenme Sorumluluğu Alan
Ders Kitabı Ana Kaynak	Çok Çeşitli Kaynaklar
Ürünü Temel Alan	Süreci Temel Alan
Nicel Değerlendirmeye Dayalı	Nicel ve Nitel Değerlendirmeye Dayalı
Okulla Sınırlı Eğitim	Hayat Boyu Eğitim
Klasik Üniversite	Sanal Üniversite
Öğrenme	Öğrenmeyi Öğrenme
Okuryazar	Bilgi Okuryazarı

“Eğitim Programı” çağdaş bir kavramdır. Bir anlamda öğretim programını içermektedir ve ondan daha geniştir. Çünkü eğitim programı kavramı içine ders dışı etkinlikler de, öğrencinin toplumsal, duygusal ve bedensel gereksinimleri de girmektedir (Hesapçıoğlu, 1998).

Bloom’un Eğitim Hedefleri Taksonomisi*, eğitim programlarının değerlendirilmesinde başvuru alan temel referanslardan biridir. Bloom, eğitim programlarının biliş (cognition), duygu/duyuş (affection) ve psiko-motor alanlardaki hedef kümelerinin ayrıntılı bir sınıflamasını yapmaktadır. Bu dökümün bazı temel noktaları şöyle özetlenebilir: Biliş alanı, bilgi edinme (terminoloji, olgular, ilkeler, kurallar, kuram ve yöntemlerin tanınması) ile, zihinsel yeteneklerin gelişmesi (kavrama, yorumlama, uygulama, analiz, sentez değerlendirme / yargılama becerilerinin kazanılması) gibi hedefleri içerir. Bilişsel hedefler öğrencinin ne tür bilgi, beceri ve yeteneklerle donatılması gerektiğiyle ilgili olduğundan, zihin-beden bağlantılı psiko-motor hedeflerle birlikte, eğitim programlarının temel içeriğini ve kurgusunu oluşturur. Duyuş alanı ise, kişilerin ilgi, tutum ve değerleri, uyum gösterme, kabullenme, benimseme, tercih gibi örtülü davranışlarıyla ilgilidir ve başlıca şu hedefleri içerir:

* TAKSONOMİ: Amerikalı eğitimci Bloom ve arkadaşları tarafından yayınlanan amaç sınıflandırmasıdır. “Taxonomy of educational objectives”(TEO) hiyerarşik bir düzen biçiminde düzenlenmiştir.

- Bilgiyi almaya ve yanıt vermeye hazırlık ve isteklilik, (dikkat, seçicilik, ilgi uyandırma, tepki gösterme, vb.)
- Bir değeri kabullenme, benimseme, adanma, değerleri kavramsallaştırabilme ve bir değer sistemi kurabilme.
- Kişilik geliştirme, belirli tavırla yönelimler ve bir dünya görüşü oluşturabilme (Balamir, 1992).

Duyuş alanı, öteki iki alandaki hedeflerin gerçekleşebilmesi için gerekli olan eğitim ortamının yaratılabilmesi bakımından büyük önem taşır. Başka bir deyişle, bir eğitim programının yapısından çok, atmosferi ile ilgilidir ve bu nedenle, çevre etkenleriyle sıkı bağlantı içindedir. Mimarlık eğitim programları üzerine AIA/ACSA tarafından yürütülen bir araştırmada çevre, etken alanı olarak önermektedir. Eğitim ortamı, bir tür sosyo-fiziksel örgütlenme oluşu nedeniyle, başlıca şu çevre özelliklerinden etkilenir (Balamir, 1992):

- Fiziksel mekan özellikleri (kurumun konumu, kapasitesi, nitel ve nicel özellikleri)
- Örgütsel özellikleri (idari ve akademik yönetim biçimi)
- Kaynaklar (insan, zaman ve para etkenleri)
- Öğrenci-eğitimci oranı ve ilişki biçimleri
- Kamu ve meslek örgütleri ile ilişkiler (iletişim, dayanışma ve katılım biçimleri)

Sonuçta bir amaç sınıflandırmasının sayısız niteliklere bir düzen vermek yanında, şu iki amaca da hizmet edeceği düşünülmüştür. Bu tür bir amaç sınıflandırması;

- a) niteliklerin eğitimle bireylere kazandırma yolları hakkında bilgi verir,
- b) niteliklerin kazandırılıp kazandırılmadıkları ve kazandırılma derecelerini belirlemeye yardım eder (Hesapçıoğlu, 1998).

Mimarlıkta ideoloji, meslek alanında, uygulamanın arkasındaki kararları aldırان, tüm inançlar, değerler ve zevklerin toplamıdır ve bu unsurlar felsefî temeli biçimlemekte, çevre, toplum, birey, tarih, kültür sistematik bir bütün oluşturmaktadır. Mimari ideolojinin sistematize edilmesinde ve öğrenciye verilmesinde, eğitim kurumlarının önemli bir fonksiyonu vardır. Mimarlık eğitiminde pedagojide geçerli olan üç eğitim ideolojisi bulunmaktadır (Onur, 1997):

1. Sosyalizasyon kavramında eğitim, öğrencilerin toplumdan aldıkları rollere göre eğitime yöntemi benimsemektedir.
2. Akültürülazasyon (aculturation) kavramında, tarih boyunca kültür değerleri, kültürün değişik görünümleri işlenir.

3. Bireyselleşme kavramında ise, bireyin kendi kişiliğini ve stilini bulmasına yönelik bir eğitim sistemi söz konusudur. Eğitim belirli bir fikri empoze etmez. Oluşları (happenings) destekleyen bir süreçtir (Onur, 1997).

Mednick, kişisel farklılıklarla gelen ve olası yaratıcı çözümlerin keşfinde ve üretilmesinde yer alan beş temel farklılıktan bahsetmektedir. Bunlar:

- 1) kişinin konuya özel spesifik bilgiye sahip olmasındaki farklılıklar,
- 2) çağrışım kapasitesindeki farklılıklar,
- 3) kişisel düşünce stili veya bilişimindeki farklılıklar,
- 4) olası bir çok çağrışım arasından yaratıcı süreci gerçekleştirecek kombinasyonun seçimindeki farklılıklar ve
- 5) bireysel çağrışımın organizasyonu ile ilgili çağrışımsal hiyerarşi yeteneğindeki farklılıklardır (Baer, 1993; Baron, 1994; Kahvecioğlu, 2001).

Mimarlık eğitimi ve eğitim bilimi ilişkisinin bugün kesiştiği noktada öğretene-öğrenci ilişkisi ve her iki tarafın istekliliği, eğitim programının başarısını etkilemektedir.

3.5.2 Mimari Tasarım Eğitimi ve Öğrenme

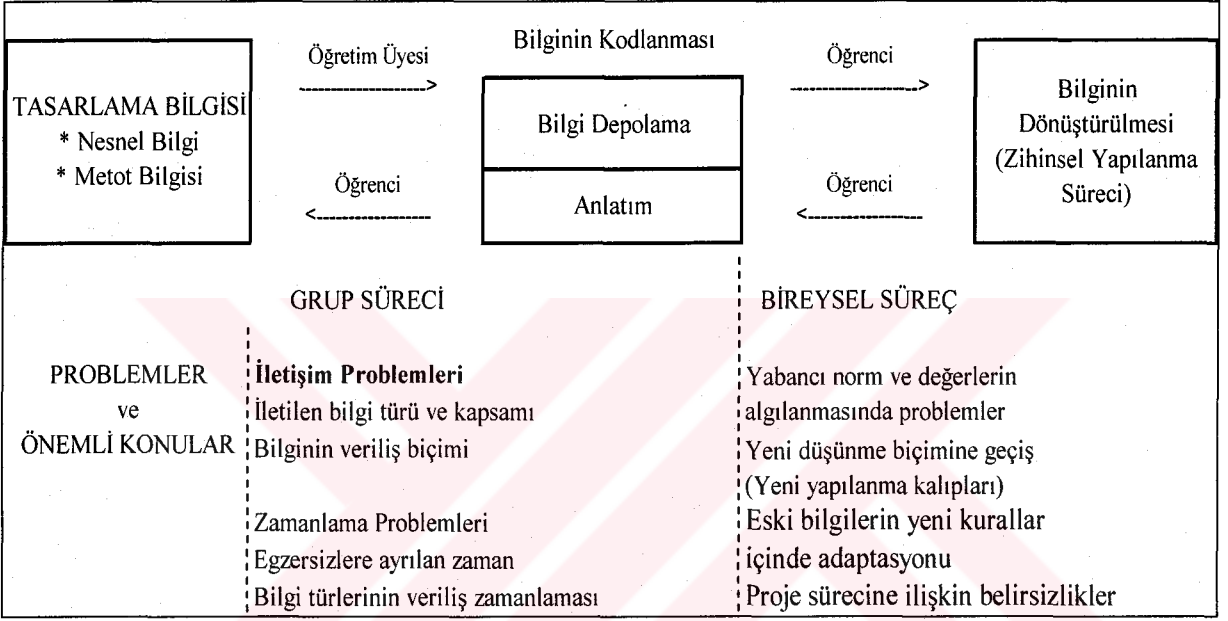
Mimarlık eğitimi, her zaman için mimarların ve araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olmasına karşın, mimarlık eğitiminin temeli olan “tasarım” olgusunun öğretilmesi ve tasarım yapabilme kapasitesinin öğrencilere kazandırılarak başarılarının yükseltilmesi ile ilgili çok az sayıda araştırma mevcuttur. Tasarım bilgisinin araştırılması ve biçimlenişi ne kadar güç bir yaklaşım ise, tasarlama eğitiminde yürütücünün öğrenciye ilettiklerini incelemek ve öğrenciyi harekete geçirenin ne olduğunu bulmak da o kadar zordur.

Tasarım eğitiminde, yaratıcı düşünce olgusu, öğrenme kuramları içerisinde serbest çağrışım olarak adlandırılmaktadır. Yaratıcılık sürecini tanımlamada Wallas (1926-1970), süreç boyunca geliştirilen fikirler arasında analogilerin, dört aşamalı olduğunu ortaya koymaktadır. Yaratıcı düşünce süreci arasında veri olarak, bir çok araştırmacı tarafından günümüzde de kullanılan bu dört aşama;

- 1) problemle ilgili gerçekliklerin toplandığı hazırlık aşaması (preparation),
- 2) probleme konsantre olunan kuluçka dönemi (incubation),
- 3) çözümün belirlediği ve aniden ortaya çıktığı –bir çok kaynakta zihinde metaforik olarak bir flaş yanması, ani zihinsel kavrama (sudden mental insight) ve aha! aşaması olarak da adlandırılan aydınlanma aşaması (illumination),

- 4) problemin gereklilikleriyle ilişkili sınırlamaların karşılaştırılmasıyla, çözüme derinlemesine ve detaycı bir şekilde girilen, sonucun gerçekliğini belirleme ve gerçekleştirme (verification) aşamalarıdır (Kahvecioğlu, 2001).

Bu nedenle tasarlama bilgi (enformasyon) işleme süreci tasarımcının nasıl düşündüğünün açıklanabilmesi açısından kuramcılarının da önemli çalışma alanlarından birini oluşturmaktadır. Zihinsel süreçleri inceleyen bilimsel yaklaşımlar içinde bu süreç, insanı enformasyon işleyen bir sistem olarak tanımlayan düşünce modeliyle açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil 3.16 Stüdyo Çalışmasında Hızlandırılmış Bilgi İşleme Süreci ve Problemleri (Esin ve Thijssen, 1991)

Tasarım stüdyosunda bugün içerik, proje yürütücüleri, stüdyo düzenleri gibi pek çok şey değişse de, bir tasarım stüdyosunda bugüne kadar değişmeyen öğrenci ile yapılan görüşmelerin önemi ve proje yürütücüsü-öğrenci etkileşimidir (Şekil 3.16).

Rowe, mimari tasarımı, insanın yaşayacağı binalar ve yerleşmelere ilişkin fikirlerinin şekillendiği ve gerçekleştirildiği, soru sorma ve araştırma temel araçları olarak görmek gerekliliğini savunmaktadır. Bu anlamda mekan (space) kavramı da çoktan yerini, insanı da içeren yer (place) kavramına bırakmıştır. Bu tanımlamadan sonra mimari tasarımda problem çözmenin, ancak problem koyabilme ile anlam kazandığı ortaya çıkmaktadır. Bu durumda mimarda esas olarak, sorunları kavrama ve onlarla başa çıkma yollarını bulmak için üst düzeyde bir bilinç ve eleştirel yeteneklerin, kavrayış ve muhakeme gücünün gelişmesi gerekmektedir (Yürekli, 1991).

Tasarım eğitiminin temeli, öğrenciye bu yetenek ve deneyimleri entellektüel bir ortamda kazandırmaktır. Bu ortam da mimari tasarım stüdyolarıdır. Stüdyo öğrencisi deneyim yaşayan bir mimardır, yani stüdyo, öğrenci mimarın mimarlık bürosudur. Stüdyo yöneticisi ise, öğrencinin entellektüel gelişimini sağlamaya çalışan, öğrenciye güven aşılayıp onu güdüleyen bir varlıktır.

Stüdyo yöneticisi bir mimarlık düzeltmeni değil, bir mimarlık eleştirmeni olabilmeli ve “her öğrencinin (mimarın), mimari davranışını onun kendi programı, kendi teorisi ve kendi pratik üslubu çerçevesinde” değerlendirebilmelidir. İlgili ve yeterli öğrenciye de burada çok görev düşmektedir (Yürekli, 1991). Öğrenci bu görevi başarı ile tamamladığında tasarım öğretim amacına ulaşılacaktır.

Proje yürütücüsü ile öğrenci arasında geçen görüşmeler, bir iletişim/etkileşim modeli çerçevesinde incelenebilir. Bu iletişim sürecini yönlendiren ve dolayısıyla nihai ürünün biçimlendiren çok sayıda girdi mevcuttur. Bunlar arasında en belirleyici olanları, proje yürütücüsünün özellikleri ve bilgi/deneyim birikimi, öğrencinin özellikleri ve bilgi/deneyim birikimi, eleştirinin gerçekleştiği ortam, iletilen bilginin yapısı, içeriği ve temsil ediliş biçimleridir (Uluoğlu, 1990).

Tasarım eğitime ilişkin tartışmalar genelde son ürünü ortaya çıkaran süreçten ve onu şekillendiren ilkelerden çok, son ürünün (tamamlanmış tasarımın) kendisine yönelmiş durumdadır. Bunun nedenleri, öğretim yöntemlerinin kullanımının tartışılmasına, proje yürütücüsünün muhtemel durumlar için geçerli tek bir öğretim yöntemi ve biçimi yerine, her bir özel durum için geçerli öğretim yöntemleri ve biçimleri kullanıyor olmasına dayandırılabilir.

Aşağıda yer alan Çizelge 3.7’de Lonca düzeni ile ele alınan mimarlık eğitimi sürecinden, bugünkü tasarım stüdyolarında kullanılan öğretim yöntemlerinin bir listesi oluşturulmuştur. Bu liste 21.yüzyıl mimari tasarım eğitiminde izlenen sürecin ve kullanılan öğrenme yöntemlerinin, “öğrenme”de var olan hemen hemen tüm yöntemlerden yararlandığını göstermektedir. Bunlar anlatım, soru-cevap, problem çözme, gösteri, gözlem gezisi, rol oynama, örnek olay incelemesi, grup tartışması, işbaşında ve ekiple eğitimidir. Benzetişim yöntemi maket üzerinden çalışma olarak değerlendirilebilir.

Mimari tasarım stüdyosunda gerçekleştirilecek öğretim yöntemleri, proje yürütücüsü tarafından belirlenerek, sürece en uygun yöntem seçimleri yapılmalıdır.

Çizelge 3.7 Mimarlık Eğitim Süreci İle Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması

Öğretim Yöntemi	Lonca Düzeni	Fransız Kraliyet Akademisi	Ecole des Beaux-Arts	Bauhaus	Tasarım Stüdyosu
Anlatım		x	x	x	x
Soru-Cevap		x	x	x	x
Problem Çözme			x	x	x
Gösteri	x	x	x	x	x
Gözlem Gezisi					x
Rol Oynama					x
Örnek Olay İncelemesi	x	x	x	x	x
Grup Tartışması					x
Benzetişim					
İşbaşında Eğitim				x	x
Ekiple Eğitim					x
Programlı Öğretim					
Mikro Öğretim					

Bir eğitim programı, gücünü temelinde yatan eğitim felsefesinden, dünya görüşünden alır. Bu açıdan, mimarlık eğitiminin nasıl olması gerektiği sorusu, genç kuşakları “eğitmek”ten ne anlaşıldığı ile olduğu kadar, mimarlık eğitiminden neler beklediği, hangi meslek hizmetlerine yönelik olabileceği ile de yakından ilgilidir. Türkiye’deki mimarlık okullarındaki eğitim programlarının, çok boyutlu düşünebilen, araştırmacı kişiler yetiştirmek mi, yoksa büyük ölçüde bilgi aktarımına dayalı, “öğretim” ağırlıklı mı oldukları konusu, sorunun bir yönü; başka bir yönü ise, eğitim programlarının öğrenciyi güdüleyici, farklı kanallara yöneltici bir yapıya sahip olup olmadıklarıdır. Programların her öğrencinin “tasarımcı mimar” yetişmesini öngören bir yapıya sahip olduğu da söylenebilir (Balamir, 1992).

3.5.3 Mimari Tasarım Eğitiminde Duygusal Zeka / Motivasyon / Başarı Yönelimi İlişkisi

Öğretme ve öğrenme birbirini bütünleyen, birbiri için varolan iki karşıt etkinlik olarak bilinir. Mimarlık eğitiminin ağırlık noktasını oluşturan tasarım eğitiminde bu iki tarafın rolleride sürekli sorgulanır. Usta-çırak ilişkisinde öğretme ve öğrenme stratejileri, bilginin iletilmesi esasına dayanırken, aktif eğitim modelinde öğrenci gereksinim duyduğu bilgiye kendi ulaşır, bilgiye ulaşma yolları öğretilir. (Aydınlı, 2001)

Husserl ve Heidegger, bilimin günlük yaşamla ilişkisinin kopmuş olduğu gerçeğine tepki gösterir. Husserl ; Aydınlı, öze ilişkin alanı keşfetmek için “yönelmişlik kavramı”nın önemine

işaret eder. Bu kavram günümüzde bilgiye ulaşmada bazı ip uçları taşımaktadır. Heidegger (1971) ise, yaşam dünyası içinde nesne ile ilişki kuran öznenin saklı, örtük olanı açığa çıkarma olanaklarından söz eder. Mimarlık eğitiminde de öğretilmesi ve öğrenilmesi son derece güç olan, görülmeyen ya da saklı duran boyutları yakalamak, örtük olan gerçeklerin derin okumasını yapabilmek için Heidegger yol gösteren patikalar önerir. Ancak bu patikalardan geçerek kişinin aradığı şeyi keşfetmesini, tüm gerçekleri bir arada görebilmesini sağlayacak ipuçları verir. Bu süreçte merak etme ve endişe duyma bilgiye ulaşmak için kişiye ivme kazandıran önemli hareket noktasıdır (Aydınlı, 2001).

Günümüz bilgi toplumu, anlamı eksen alan, onu yeniden canlandıran, sorgulayan ve anlamlandıran bir çağı temsil etmektedir. Modernizmin doğrusal, “sentagmatik”, açık ve kesin düşünce örüntülerinden, doğrusal olmayan paradigmatik, çok anlamlı ve açık sonlu düşünce örüntülerini ve çağrışımlarına bir geçiş söz konusudur (Gelernter, 1995; Aydınlı, 2001). Bu ortamda mevcut ilişkiler göz önüne alınarak farklı olanın yaratılması, endişe duyma ve sorgulama yönelimi, bilinmeyen ancak keşfedilen yeni bir anlamın yaratılması, öze ilişkin gerçekleri ortaya çıkartacak bilgiyi sezgi ile yakalama becerisi mimarlık eğitiminde öncelik kazanan bir tavır olarak benimsenmiştir. Bu açıdan bakıldığında, mimarlıkta yeni kavramlar ikili dünya görüşünden “bütünsel” tasarıma geçişi sembolize eden önemli değişimi gündeme getirmektedir. Bu bağlamda, çağdaş mimarlık eğitimi, mimarlığı bütün olarak görmeye, kavramaya öncelik veren “bütünsellik anlayışı” ile karakterize edilir. Bütünsellik bir tür aktif eğitim modeli olan yaşayarak öğrenme sürecini gerekli kılar. Mimarlığı yaşayarak öğrenme, öğrencinin gereksinim duyduğu bilgiye ulaşmasını kolaylaştıracak bir pedagojik yaklaşımla gerçekleşir. Bu noktada merak duyma, yönlenme, farkına varma, anlama ve kavrama, öğrenme için temel davranış biçimleri olmalıdır (Aydınlı, 2001).

Eğitilenlerin olası ilişkiler içinde karşı karşıya kaldığı problematiğe kendi bakışını, hünerini, yordamını nüfus ettirebilmesi gerekir. Bu ilişkiyi işler kılacak bir esnekliği özümsemeye malzeme sağlayan arayış “Keşif” olarak nitelendirilebilir. Keşfetme eylemi doğası nedeniyle mimarlık eğitiminin bir başlangıç ve bitiş biçimi (tüketim paketlerinde sunulan) üzerine kurulmaması gerekliliğini belirlemektedir. Bir başka ifadeyle, mimarlık eğitiminde bireyi mimarlaştırmak doğrultusunda bir amaç olmamalıdır. “Keşfetme” üzerine kısıktırılmış bireyin “keşfetme eylemi”nin gerçekleşeceği mekanın bütünselliği bir benzetmeyle iç ve dış mekandan oluşur. İç eğitimsel ilişkiler ise, dış hayatın ta kendisidir. (Yıldırım ve Güvenç, 1997)

Mimarlık öğrencilerinin tasarım konusunda başarılı bulunabilmeleri için bazı kabullerin

başlangıçta ortaya konulması gerekmektedir. Öncelikle proje yürütücüsü tasarım becerisinin kişide doğuştan var olan bir şey olmasından çok, kazanılan ve belli bir birikim sonucu oluşarak, öğretilen bir süreç olduğuna inanması gerekmektedir. Kimi öğrencilerin bu beceriler ile doğdukları bir gerçekse de, onları öğrenme süreçleri boyunca başarıya ulaştıracak olan yine onların yaratıcılığı öğrenmek ve sürdürmek isteyenler için içsel motivasyonları olacaktır. Ancak bazı öğrenciler için bu durum çok kısa sürede, bazıları için ise uzun sürede gerçekleşebilmektedir. Bu durumda öğrencilerin duygusal zeka elemanlarının öğretim sürecinde ele alınması, öğrenci-proje yürütücüsü etkileşimini daha da verimli kılacaktır.

Mimarlık kuramları arasında, mimarın insanı;

- organizma,
- rol,
- ilişki,
- kendi kendini gerçekleştirme,

modelleri çerçevesinde ele aldığı yaklaşımlardan söz edilmektedir. İnsanı bir “organizma” olarak gören yaklaşımlar, onu sadece fizyolojik gereksinimleri çerçevesinde ele almakta, “rol” görevi sosyal bir sistem içerisindeki faaliyetleriyle tanımlanmakta, “ilişki” modeli, sosyal ilişkileri vurgulamakta, “kendi kendini gerçekleştirme” modeli ise, insanların kapasiteleri çerçevesinde ulaşabileceklerine ulaşma istekleri üzerinde durmaktadır (Lang, 1987, Uluoğlu, 1990).

Mimarlık kurumlarının ele aldığı tüm yaklaşımlar duygusal zeka elemanları ile birebir örtüşmektedir. Kendi kendini gerçekleştirme kuramında yer alan “istek” kavramı da içsel motivasyonu tanımlamaktadır.

Öğrencinin stüdyo ortamında güçlü ya da zayıf olan yönlerini bulup ortaya çıkarmak proje yöneticisinin sorumluluğundadır. Bu durumda öğrenciler arası farklılıklar ve onların geçmiş birikimlerinin farkında olunması, öğrencinin öğrenme yollarını keşfeden proje yürütücüsü için her bir öğrencide bu durumun farklılık yarattığını görmesine neden olacaktır. Duygusal zeka elemanlarının öğrenme üzerinde öğrencinin içsel dünyasını tanımak amacı ile devreye girmesi, proje yürütücüsüne eğitim sürecinin verimli ve daha başarılı geçmesini de sağlayacaktır.

Steve Hein (1999) Duygusal Zeka’nın eğitim açısından ele alındığında proje yöneticileri için şu ipuçlarını vermektedir (Tuncay, 2001):

Çizelge 3.8 Duygusal Zekanın İpuçları (Tuncay, 2001'den uyarlanmıştır)

Duygusal Zeka Açısından Olumsuz Davranışlar	Duygusal Zeka Açısından Olumlu Davranışlar
Öğrencilere emirler vermek yerine	duygularınızı açıklayınız.
Kendi duygularınızı öğrencilere maletmek yerine	duygularınızın sorumluluğunu kendiniz üstleniniz
Öncelikle öğrencilerinizin duygularından çok	kendi duygularınızın farkında olunuz
Öğrencilerinizin davranışlarına değinmeden önce	onları bu davranışlara iten duygularını anlamaya çalışınız
Emirler vermek yerine	gönüllü işbirliği yollarını araştırınız
	Öğrencilerinizin kendi iç çatışmalarını çözmelerine yardımcı olunuz
	Öğrencilerin hissedebildikleri şekilde kendi duygularını ifade etmelerine yardımcı olunuz

Ortama ilişkin sorunların önemini küçümsememek gerekmektedir. Hele mimarlık gibi güç bir uğraşın, belirsizliklerle dolu eğitiminde duyuşsal ve çevresel etkenlerin önemi, başka meslek eğitimlerine oranla daha büyüktür. Öğrenciye meslek tutkusunun aşılması, araştırma ve yaratma coşkusunun kazandırılması bir önkoşuldur. Başarılı bir tasarım eğitimi için, bu koşul her şeyden önce özendirici bir eğitim ortamının yaratılabilmesi ile sağlanabilir. Eğitim ortamının özendiriciliği, kişileri güdüleyici koşulların varlığı ile yakından ilgilidir. Bu açıdan ilk akla gelen, sosyo-fiziksel ortamın doyuruculuğu olmakla birlikte, eğitim programı genelinde, ya da tek dersler içinde öğrenmeyi ve öğretmeyi güdüleyen unsurlardan söz etmek mümkündür (Balamir, 1992).

Proje yürütücüsünün öğrenci ile tasarım faaliyetlerini gerçekleştirdiklerinde oluşan zihinsel etkileşim hali de çok önemlidir. Proje yürütücüsü ve öğrencinin hissettikleri ahengin göstergesi eşzamanlı olmalarıdır. Stüdyoda proje yürütücüsü ve öğrencilerin hareketleri birbiriyle ne kadar eşgüdümlüyse, etkileşim sırasında kendilerini o kadar yakın, mutlu, hevesli, ilgili ve rahat hissedeceklerdir. Öğrenci ve proje yürütücüsü arasında meydana gelen düşünce ve eylem etkileşiminde, öğrencide istekliliğin nasıl, neyin, ne kadar harekete geçirdiği konusunda yapılan çalışmalar zihinde oluşan bilgi kodlama faaliyetleri ile yakından ilgili olsa da, öğrencinin duygusal yönden neyi, ne kadar hissettiği ve istediği stüdyo ortamında ölçülememiş bir konudur.

Yaratıcılığın büyük bir oranda hayal gücü ile benzerlik gösterdiğini, ancak hayal edilen şeyin

yaratıcılık olmadığını belirten Mednick (1962), bu noktada yaratıcı düşüncüyü, orijinal düşünceden yararlı olma hükmü koyarak ayırmıştır. Yaratıcı düşünce sürecini, “belirli bir işe yarayan veya belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak, yeni birleşimler oluşturma” olarak tanımlamıştır. Bu konuda geliştirdiği kelime ilişkilendirme testini (RAT- Remote Associates Test), mimarlık öğrencilerine uygulamış ve eğitimlerindeki başarı skorlarına bağlı olarak ortaya konan yaratıcılıkları ile bu testteki skorları arasında oluşturulan bir korelasyonda %70 oranında çakışma olduğunu belirtmiştir (Baron, 1994, Kahvecioğlu, 2001). Bu çalışma, öğrencilerin tasarım stüdyolarındaki başarılarını yaratıcılık açısından ele alan bir çalışmadır.

Diğer bir çalışma 1990 yılında Uluoğlu’nun mimarlık öğrencilerine yaptığı anket çalışmasıdır. Burada iyi bir mimari proje öğrencisinde olması gereken kişilik özellikleri araştırmasında %13.7 öğrencinin cevabı ile araştırmacı olması birinci sırayı alırken, %7.8 öğrencinin cevabı olan motivasyon sahibi olması 4. sırayı almıştır. Belirtilen diğer onbeş özellik ise, bir bireyin duygusal zeka elemanları unsurlarında olması gereken özelliklerdir. Aynı çalışmada stüdyoda roller/ kişilik geliştiren başlığı altında heyecan ve motivasyon veren %26.9’luk bir oranla birinci sırayı almaktadır. Tasarımın nasıl öğretilmesine yönelik soruda ilk sırayı %22.1’lik cevap oranı ile öğrenciyi aktive etme yani öğrenciyi stüdyoda güdülemek almıştır.

4. ALAN ÇALIŞMALARI: ANALİZ YÖNTEMİ VE BULGULAR

4.1 Giriş

Motivasyon, bir amacı gerçekleştirmek için belli miktarda çabayı harcamaya istekli olmak demektir. Diğer bir deyişle motivasyon, organizmayı davranışa iten, bu davranışların düzenlilik ve sürekliliğini belirleyen, davranışa yön ve amaç veren çeşitli iç ve dış etkenler ile bunların işleyişini sağlayan mekanizmalar olarak tanımlanabilir. Bu tanımında yer alan üç temel kavram; gereksinim, davranış ve amaca yönelmedir [4].

Tanımları biraz açarsak; doğada hiçbir nesne bir sebep olmadan kendi statik durumundan hareketli duruma geçemez. O halde insan organizmasının da hareket edebilmesi, davranışta bulunması için, doğa yasası gereği, bir takım sebepler olmalıdır. Bu sebepler insan organizmasının içinden veya dışından gelen bir basınç, bir dürtü, bir güdü, bir itme, bir uyarıcı veya uyarıcılar bütünü olabilir.

İnsan organizmasını hareket veya tepki yapmaya iten neden veya nedenler, aynı zamanda bu hareket veya tepkilere belirli bir yön, belirli bir hedef, belirli bir hız da tayin etmiş olurlar.

Motivasyon kavramı insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir. Yapılan davranışların hangilerinin motive edilmiş, hangilerinin edilmemiş olduğuna karar vermek her zaman pek kolay olmamakla beraber, motive edilmiş bir davranıştaki hareketler diğerlerine oranla daha organize olmuş, daha yönlendirilmiş bir şekilde cereyan eder. Bu davranışların yapılışındaki canlılık, sarf edilen enerji, değişmeye, dağılmaya karşı olan direnci, devam süreleri vs. bu davranışların motive edildiklerini göstermektedir. Yani motivasyon hedefe yönelik bir davranış dizisini başlatan, yönlendiren, devamını sağlayan ve durduran bir davranışlar dizisidir (Arık, 1996; Kalafat 2003).

Öğrenme motivasyonu ise, öğrenen bireyin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlaması olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon eksikliği çoğu zaman ders çalışmadan uzaklaşmayı ve eğitimle ilgili olmayan etkinliklere (arkadaşlarla zaman harcama, telefon görüşmeleri, televizyon izleme gibi) yönelmeyi beraberinde getirir. Bu durumdaki bir öğrenci için ders çalışmak, can sıkıcı bir uğraş haline gelebilir. Sadece belirli zorlamalar sonucu ders çalışmaya başlar ve çoğu zaman içsel motivelerden yoksun olan ders çalışma faaliyetini başarıyla sonuçlandıramaz.

Öğrenme motivasyonu etkenleri ikiye ayrılmaktadır:

- 1) içsel etkenler
- 2) dışsal etkenler (Kalafat, 2003).

Dışsal etkenler çok çeşitlidir. Bunlar ödül ve cezalar, aile, sosyal yaşantı, okul şartları gibi nedenlerdir. İçsel etkenler ise daha çok öğrenmeye ve başarmaya karşı olan tutumlar, ilgiler, dikkat düzeyi ve kişilik özellikleri gibi içsel sebeplerle ilgilidir. Dışsal etkenlerin motivasyonu arttırmadaki rolü önemli olmakla birlikte, içsel etkenler olmadan dışsal etkenler çoğu zaman gerekli motivasyonu sağlamamaktadır. Bireyin iç dünyasında başarının en büyük motivasyon olduğunu kabullenmeyip amaçları sadece dışsal etkenler üzerine yoğunlaştırması hedefe ulaşmada zorluk yaratacaktır.

Öğrenmeye karşı istek ve olumlu tutum, öğrenci motivasyonunu etkileyen etkenlerin başında gelmektedir. Araştırmalar öğrencilerin öğrenmeye karşı olan tutumlarını üç grupta toplamaktadırlar. Bunlar:

- 1) başarıya odaklı,
- 2) başarıdan kaçınan ve
- 3) başarısızlığı kabul eden tutumlar olarak adlandırılmaktadır (Weiner, 1990).

Bu çalışma kapsamında başarıya odaklı, başarı yönelimine sahip öğrencilerin içsel motivasyonları ölçülerek, içsel motivasyon ile başarı yönelimi arasında bir bağ olup olmadığı ve bu bağın başarıyı etkileyip etkilemediği sınanmaktadır. Mimari tasarım eğitiminde içsel motivasyonun başarıyı sağlayıp sağlamadığı ilk defa ölçülebilir değerler üzerinde tartışılmaktadır. Mimari tasarım eğitiminde öğrenciyi “başarılı”dır tanımına koyabileceğimiz ölçütler, başarı yöneliminin ortaya koyduğu kavramların yerine getirilmesi ile olmaktadır.

4.2 Alan Çalışmasının Kurgusu

Çalışmanın kuramsal çerçevesinin bütününde, kurguyu oluşturan strüktürde genel araştırma kapsamı, “mimari tasarım eğitiminde başarı yöneliminin ölçülmesi”dir. Yapılan çalışmada kuramsal olarak ortaya konan yaklaşımlar ve hipotez, deneysel bir stüdyo ortamında öğrenci-proje yürütücüsünün davranışlarını incelemeye ve bir başarı yönelimi denetim listesi oluşturularak puanlamaya dayalı bir alan çalışması ile sınanmaya çalışılmıştır.

Alan çalışmasının kurgusu oluşturulurken, denek seçilecek öğrenci grubunun II.yarıyıl öğrencisi olmasına karar verilmiştir. Deneklerin bu gruptan seçilmiş olmasının nedeni II.yarıyıl öğrencisinin motivasyonunun henüz okul dönemi yaşanan sıkıntılarla fazla karşılaşmamış ve istekliliğini yitirmemiş olmasıdır. Bunun tam tersi de düşünülmüştür: İsteksiz başlayan bir öğrencinin duygularında II.yarıyıl fazla bir değişiklik olamayacağıdır.

Yapılan alan çalışmasında, duygusal zeka elemanı olan içsel motivasyonun ölçülmesinde Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Buradan elde edilen içsel motivasyonla ilgili bulgularının başarı yönelimini puanları ile arasında nasıl bir ilişki olduğu konusu araştırılmıştır. Bu anlamda çalışmada karşılaştırmaya imkan verebilecek analitik sonuçlar elde edebilmek için, mimari tasarım eğitiminde 15 hafta boyunca, İstanbul Kültür Üniversitesi Mimarlık Bölümü'nden 26 adet II.yarıyıl öğrencisi ve 4 proje yürütücüsü ile çalışılmıştır.

Alan çalışmasında gerçekleştirilen adımlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1) İstanbul Kültür Üniversitesi Mimarlık Bölümü'nden 26 adet II.yarıyıl öğrencisi ve 4 proje yürütücüsü denek olarak seçilmiştir. İstanbul Kültür Üniversitesi'nin deney ortamı olarak seçilmesinin nedeni, öğrencilerle daha yakın ilişki kurulabileceği ve fiziksel zorlukların bulunmamasıdır.
- 2) Üniversitenin mimarlık bölümü programında mimari tasarım dersleri her dönem açılan, belli bir kurguda düzenlenen 5 kredilik önşartlı derslerdir. Ders yükü açısından her dönem en fazla krediye sahip olan bu dersin bir öncesi başarı ile tamamlanmadan bir sonrakine geçilememektedir. II. Yarıyıl mimari tasarım dersi proje konusu konut olarak belirlenmiş, öğrencilerin 15 hafta boyunca atölyede yapacakları çalışmalar belirlenerek, öğrencilere bilgi föyü şeklinde dağıtılmıştır (Ek 2).
- 3) İlk çalışma haftasında 26 öğrenciden Bar-On Duygusal Zeka ölçeği testini 30 dk sürede tamamlamaları istenmiştir. Bu testin ilk hafta uygulanması, öğrencilerin derse başlamadan önce var olan motivasyonlarının ve diğer duygusal zeka elemanlarının ölçümünün yapılmasıdır. O gün derse katılamayan 3 öğrenciye daha sonraki hafta test uygulanmıştır.
- 4) İlk çalışma haftasında öğrencilerin atölyedeki davranışları video kameraya alınmıştır. İlk günkü istekliliğin sonraki günlere gelene kadar nasıl şekillendiği bir gözlem aracılığı ile kaydedilmiştir. Ayrıca ilk derse olan konsantrasyonu video çekiminin etkileyip etkilemediği de gözlemlenmiştir.
- 5) Her hafta sonunda proje yürütücülerinden çalışmaları hakkında görüştükleri öğrencilerle ilgili önceden hazırlanan Başarı Yönelimi Denetim Listesi (Checklist)'ini

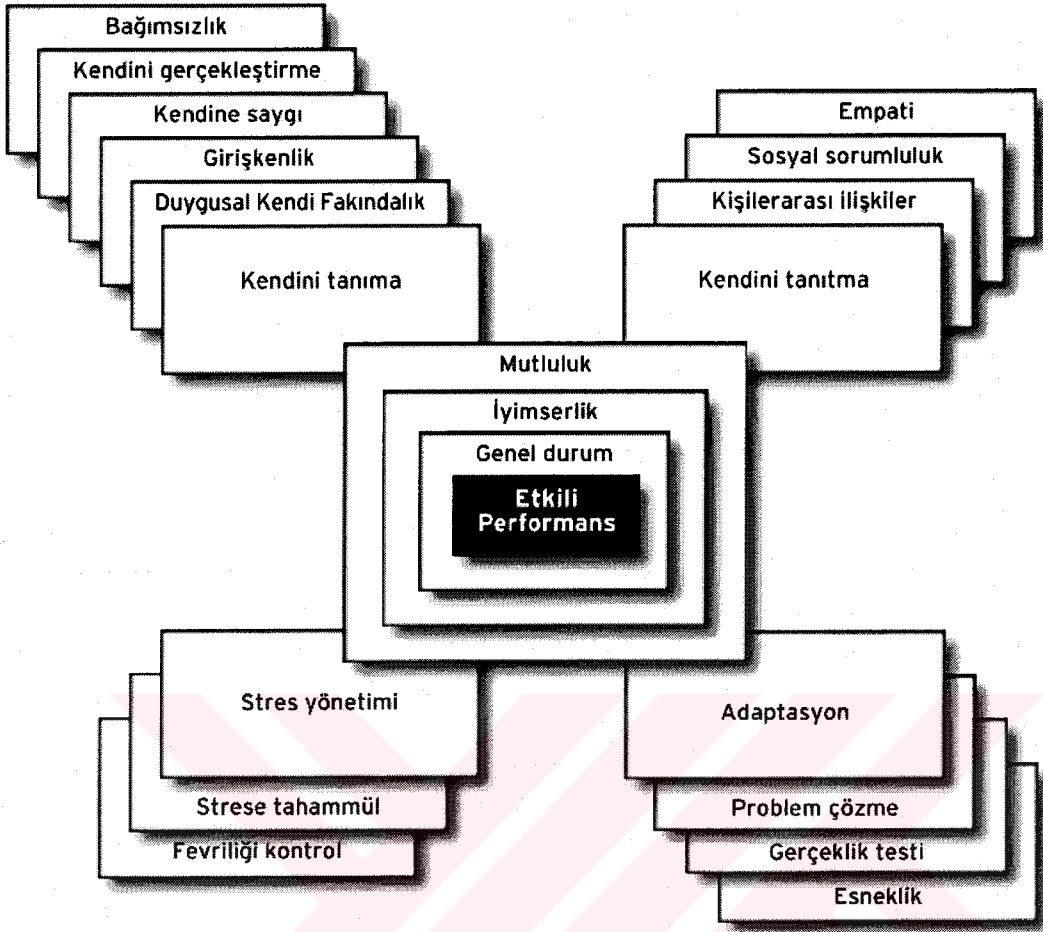
doldurmaları istenmiştir. Burada proje yürütücülerinin, öğrencilerden istedikleri, istemedikleri ve fark yaratan davranışların puanlamasına ilişkin bir liste oluşturulmuştur.

- 6) İkinci hafta öğrencilere üniversite sınavlarında mimarlık mesleğini kaçınıcı sırada tercih ettikleri sorulmuştur. Bu sorunun ikinci haftada uygulanmasının özel bir nedeni yoktur. Öğrencilerin o hafta atölyede eksiksiz bulunmaları sonucu bu soru yöneltilerek, cevaplar alınmıştır.
- 7) (orta ders) ve 15. (son ders) haftalarda öğrencilerin atölyedeki davranışları video kameraya alınmıştır. Öğrencilerin ilk dersten son derse kadar olan davranışları ilk-orta-son olmak üzere periodik bir sırada gözlemlenmiştir.
- 8) 15. haftada öğrencilerden dönem sonunda hangi harf notunu bekledikleri sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin en son başarı notu verilmeden önce kendilerini nasıl değerlendirdikleri son haftada öğrenilmeye çalışılmıştır.
- 9) Atölye çalışmaları bittiğinde genel olarak proje yürütücüleri ve öğrencilerle süreç değerlendirilmiştir.
- 10) Proje yürütücülerinde harf notunu vermeden önce öğrencilerle ilgili kanaat notları alınmıştır. Kanaat notları proje yürütücünün kafasında olan öğrenci ile etkileşimine dayalı notlardır. Dönem sonunda verilen notlar ile aralarında ne gibi farklılıkların olduğu da ortaya çıkarılmak istenmiştir.
- 11) En son olarak harf notları proje yürütücülerinden teslim alınmıştır.

4.3 Alan Çalışması

4.3.1 Bar-On EQ Duygusal Zeka Ölçeği

Bar-On EQ, Reuven Bar-On tarafından 19 yıllık bir çalışma ve 85.000 kişi üzerinde test edilmiş bilimsel bir duygusal zeka ölçüm aracıdır. Bar-On EQ ölçüm sonuçları, günlük talep ve baskı karşısında kişinin başa çıkabilme kabiliyetini ve iş-özel hayatındaki başarıları sürdürebilmesine yardımcı olmaktadır. Bu test, mimarlık eğitimi veren bir kurumun öğrencileri üzerinde ilk defa uygulanmış olmaktadır. Test Baltaş-Baltaş Yönetim, Eğitim ve Danışmanlık Merkezi tarafından standardize edilmiştir. Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği modeli, kendini tanıma, kendini tanıtma, stres yönetimi, adaptasyon ve genel durum olmak üzere beş gruptan oluşmaktadır. Bu grupların altında da onbeş özellik yer almaktadır (Şekil 4.1). Bu özelliklerden kendini tanıma başlığının altında yer alan duygusal kendi farkındalık, girişkenlik ve kendini gerçekleştirme bireyin içsel motivasyonu ile ilgili bilgileri vermektedir. Bu özelliklerin puanları ne kadar yüksek ise, birey o oranda içsel motivasyona sahiptir.



Şekil 4.1 Bar-On Duygusal Zeka Modeli

Bar-On EQ duygusal zeka ölçeğinin 133 madde, 5 boyut ve geçerlik skoru ile ölçtüğü alt boyutlar şunlardır:

- Duygusal kendi farkındalık: Kişinin kendi duygularını ve bunların doğurduğu sonuçları fark ederek dile getirmesi durumudur.
- Girişkenlik: Kişinin fırsatları fark etmesi ve zorlukları fırsata dönüştürmek için harekete geçmesidir.
- Kendine saygı: Bireyin kendi hakkında olumlu görüşlere sahip, yaptığı işten memnun olmasıdır.
- Kendini gerçekleştirme : Kişinin kendini tanıyarak, başarıya odaklı olması, kendi kendini motive edebilmesi ve kendi öz değerlerine sahip çıkabilme değerleridir.
- Bağımsızlık : Kişinin kendi kendine düşünebilmesi, çalışabilmesi ve kararlar alabilmesidir.
- Empati : Kişinin kendini başkalarının yerine koyabilmesi, kendisini başkalarının gözüyle görebilmesidir.

- Kişiler arası ilişkiler: Kişinin iyi sosyal ilişkiler kurabilen, diğer insanları anlayabilen, takım çalışmasına yatkın, sorumluluk sahibi ve güvenilir olmasıdır.
- Sosyal sorumluluk: Kişinin, başkalarını ikna edebilme yeteneği, başkalarının gelişmelerini sağlama, değişimlere öncülük etme, çatışmaları yönetebilme, başkaları ile sosyal ilişkiler kurabilme, etkin iletişimi ve takım çalışmasını sağlayabilme, liderlik yapabilme değerleridir.
- Problem çözme: Kişinin anlaşmazlıkları karşılıklı görüşerek ve uzlaşarak çözüme yönelmesidir.
- Esneklik: Kişinin beklenmedik durumlara ve değişikliklere uyum sağlayabilmesidir. Bu özellik aynı zamanda stresle başa çıkma becerisinin temelidir.
- Gerçeklik testi: Kişinin kendi gücünü ve zayıflıklarını bilmesi, sınırlarının nereden geçtiğini fark etmesi ve bunu kabullenmesidir.
- Strese tahammül: Kişinin strese karşı dayanıklı ve bu durum da bile iyimser olabilmesidir.
- Fevriliği kontrol: Kişinin dürtülerini ve içinden gelen olumsuz duyguları kontrol edebilmesi, onlarla başa çıkabilmesidir. Bu durum duygusal olgunluk bakımından önemli bir ölçüttür.
- İyimserlik: Kişinin engeller ve güçlükler karşısında amacını izlemek konusunda kararlı olmasıdır.
- Mutluluk: Kişinin yaşamdan zevk alan, mutlu ve iyimser olması durumudur.

16 yaşından büyüklere ortalama 30 dakika uygulanan bu test, organizasyonlardaki verimliliği artırmak için ve geliştirilmesi gereken alanların tanımlanmasında değerli bir araç konumundadır.

Baltaş-Baltaş tarafından Türkçe'ye şartlarına uygun olarak standartize edilmiş bulunan Bar-On Duygusal Zeka Ölçeğinin değerlendirilmesi, merkezi Kanada-Toronto'da bulunan, Multi Health Systems Inc. (MHS) tarafından yapılmaktadır. MHS enformasyon tabanlı bir organizasyondur.[†]

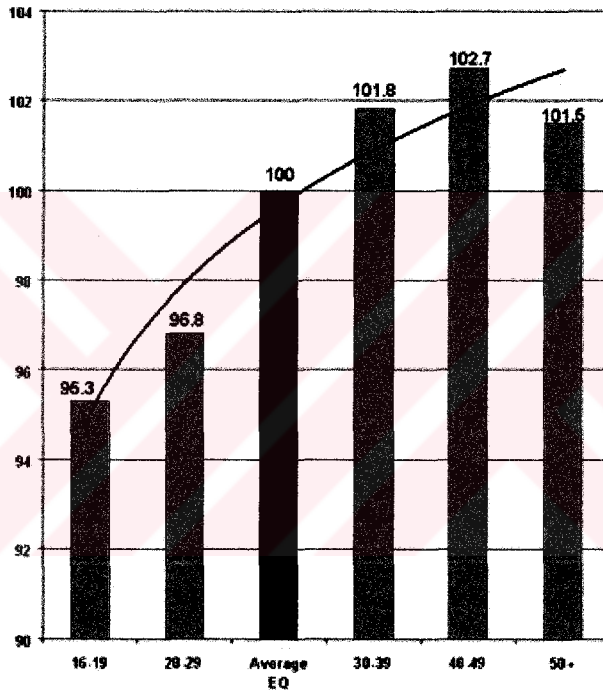
MHS Kanada ve USA'da 3800'ün üzerinde bireyin duygusal zekasını test etmiştir. Bu uygulama Bar-On EQ Inventory™ kullanılarak yapılmaktadır. Bar-On EQ Inventory™, tescilli bir çalışma programıdır. Bu program için söz konusu kurumlarla işbirliği yapılmıştır.

[†] Testlerin değerlendirilmesi ülke dışına mail veya fax yoluyla ulaştırılmaktadır.

Bar-On EQ Inventory™ testinin standart puanlama tabanı yaşlara göre Çizelge 4.1'deki gibi dağılmaktadır.

Çizelge 4.1 MHS Yaş Grubu-Ortalama EQ Dağılımı

Yaş Grubu	Ortalama EQ
16-19	95.3
20-29	96.8
30-39	101.8
40-49	102.7
50+	101.5



Şekil 4.2 MHS Yaş Grubu-Ortalama EQ Dağılım Grafiği

Bar-On EQ Inventory™ ölçeği bir kuruma uygulandığında dört ayrı rapor olarak sonuçlar sunulmaktadır. Bunlar:

- 1) Bireysel Özet Raporu
- 2) Gelişim Raporu
- 3) Kaynak Raporu
- 4) Grup Raporudur.

Bunlardan birincisi, bireysel özet raporudur. Burada EQ boyutunu 5 ayrı skalayı ve 15 alt skalayı görmek mümkündür. İkincisi, gelişim raporudur. Burada kişinin güçlü ve gelişmesi gereken yönleri ve gelişim yolları sunulmaktadır. Üçüncüsü, kaynak raporudur. Kişinin gelişmesine, koçluğa, danışmanlığına destek veren grafik raporu verilmektedir ve dördüncüsü de grup raporudur. Burada gruba ait EQ bilgileri yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında, deneklerin bireysel özet raporu değerlendirilmiştir. Bu raporda EQ boyutunu 5 ayrı skalası ve 15 alt skalasının ölçüm değerleri yer almaktadır.

Tasarım atölyesinin ilk çalışma haftasında 26 öğrenciye Bar-On Duygusal Zeka ölçeği 30 dk sürede uygulanmıştır. Bar-On Duygusal Zeka ölçeği bir soru-cevap testidir (Ek 3). Burada öğrencilerden cevapları cevap formunda bulunan (Ek 4);

1. Beni çok az tanımlıyor ya da benim için doğru değil
2. Beni biraz tanımlıyor
3. Beni bazen tanımlıyor
4. Beni genellikle tanımlıyor
5. Beni çok tanımlıyor ya da benim için kesinlikle doğru

şeklinde yer alan beş seçenektan birini 133 soru için işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca öğrenciler, cevap formlarının üzerinde yer alan kendileri ile ilgili ad, soyadı, cinsiyet ve yaşlarını içeren bilgi formunu da doldurmuşlardır.

4.3.2 Başarı Yöneliminin Puanlanması – Değerlendirme Yöntemi

Başarı yönelimi, önüne zor hedefler koyma, zor olan bir şeyi mümkün olan en kısa zamanda ve en iyi biçimde yapmaya gayret etme, güçlükleri yenme, engeller karşısında yılmama ve gücünü denemeyi içermektedir. Ayrıca daha iyi ve mükemmeli yakalama çabası, kendi performansı ile rekabet etme, mücadele gereken hedeflere ulaşabilme, iş geliştirme ve kuruma değer katma isteğini içerir.

Yukarıda yapılan “başarı yönelimi” tanımının ışığında mimari tasarım atölyesinde öğrencinin başarıya ulaşılabilmesi için, öğrenciden beklenenlerin bir listesi oluşturularak, öğrenciden beklenen, istenmeyen, fark yaratan ve hiç istenmeyen davranışların ne olduğu proje yürütücüleri ile yapılan bir ön görüşme sonucunda listelenmiştir. Bu listede yer alan davranışların daha sonra istatistik programında sayısal değerler üzerinden karşılaştırmalarının yapılabilmesi için puan verme sistemi belirlenmiştir. Buna göre bu listede yer alan fark

yaratan davranışların sayısal değeri +2 puan, beklenen davranışın sayısal değeri +1 puan, istenmeyen davranışların sayısal değeri -1 puan ve hiç istenmeyen davranışların sayısal değeri ise, -2 puandır (Çizelge 4.2).

Proje yürütücüleri tarafından belirlenen atölye içinde öğrencinin fark yaratan davranışları şunlardır:

- öğrencinin atölyede umulmadık bir açılım getirmesi,
- alternatifli düşünmesi,
- arkadaşlarına ve proje yürütücüsüne ilham vermesi,
- diğer arkadaşları ile yaptıkları hakkında tartışması,
- ders akışı lehine öneriler getirmesi,
- atölyede onlardan istenenlerin dışında bir ifade tekniği geliştirmesi, örn. maket yapması olarak tanımlanmıştır.

Proje yürütücüleri tarafından belirlenen atölye içinde öğrenciden beklenen davranışlar şunlardır:

- öğrencilerin verilen ödevi yapması
- atölyede sınıf içi uygulamaya katılması
- proje yöneticisine fikirlerini söyleyip, tasarımı ile ilgili tartışması
- kendisi ile ilgili önerilere açık olması, eleştirileri dinlemesi
- soru sorması
- konu ile ilgili literatür taraması

Proje yürütücüleri tarafından belirlenen atölye içinde öğrenciden beklemediği davranışlar şunlardır:

- atölyeye gelirken malzemesinin eksik olması,
- sınıf içi uygulamalara katılmaması,
- bir önceki dersi hatırlamaması,
- derse geç kalması,
- derste dalgın olmak,
- sıkkın bir ifade kullanması,
- atölyede ürkek, korkak, içine kapanık davranışlar sergilemesi

Hiç istenmeyen davranışlar ise, atölye sürecinde yer aldığı takdirde, proje yürütücüsü tarafından belirtilecektir.

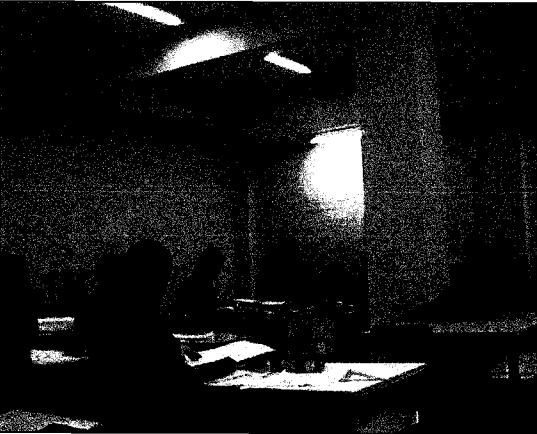
Çizelge 4.2 Başarı Yönelimi Denetim Tablosu

Proje Yürütücüsü:		
Öğrencinin Adı Soyadı:		Tarih:
BAŞARI YÖNELİMİ		
Tanımı: Başarı yönelimi, önüne zor hedefler koyma, zor olan bir şeyi mümkün olan en kısa zamanda ve en iyi biçimde yapmaya gayret etme, güçlükleri yenme, engeller karşısında yılmama ve gücünü denemeyi içermektedir. Daha iyi ve mükemmeli yakalama çabası,		
Fark Yaratan Davranışlar +2 puan		
Umulmadık bir açılım getirmek, alternatifli düşünmek		
Arkadaşlarına ve hocaya ilham vermek		
Diğer arkadaşları ile yaptıkları hakkında tartışmak		
Ders akışı lehine öneriler getirmek		
İstenenlerin dışında ifade tekniği geliştirmek, örn. maket yapmak		
Beklenen Davranışlar +1 puan		
Verilen ödevi yapmak		
Sınıfıçi uygulamaya katılmak		
Fikirlerini söyleyip, tasarımı ile ilgili tartışmak		
Kendi ile ilgili önerilere açık olmak, eleştirileri dinlemek		
Soru sormak		
Literatür taramak		
İstenmeyen Davranışlar -1 puan		
Malzemesi eksik gelmek		
Verilen ödevi yapmamak		
Sınıfıçi uygulamalara katılmamak		
Bir önceki dersi hatırlamamak		
Derse geç kalmak		
Derste dalgın olmak, sıkkin bir ifade kullanmak		
Ürkeklik, korkaklık, içine kapanıklık		
Hiç İstenmeyen Davranış -2 puan		

Burada yer alan davranışlar listesine atölye sürecinde göze çarpan yenilerini eklemek de mümkündür. Bunun sebebi, tasarım atölyesinin esnek bir yapıya sahip olması, öğrenci ve proje yürütücüsü arasındaki ilişkinin kesin sınırlarının olmamasıdır. Bu durum, bireyin atölye sürecinde beklenenlerin dışında bir davranış sergilemesine de neden olabilmektedir.

4.3.3 Video Çekimleri

Öğrencilerin atölye ortamında bir günü nasıl geçirdiği, ne gibi davranışlar sergiledikleri ve proje yürütücüsü ile nasıl etkileşimde bulunduklarını sürekli görebilmek ve detayları yakalayabilmek amacı ile ilk ders, orta ders ve son derste video görüntüleri çekilmiştir. İlk ders, öğrencilerin istekliliklerini doğru gözlemleyebilmek açısından önemlidir. Atölyede ilk gün neler yaşadıkları, hazırlıklı gelip gelmedikleri ve katılım sağlayıp sağlamadıkları açısından sonraki günlerle kıyaslanabilmesi için gözlemlenmesi ve sonunda da geriye dönük bir değerlendirme yapılabilmesi açısından önemli bir gündür. Orta ders ve son ders de, ilk günden bugüne kadar davranışlardaki değişiklikleri kaydetmek açısından önemlidir.



Şekil 4.3 Atölye Video Görüntüleri

Video çekimlerinin yapılmasında bir diğer önemli unsur da, 26 kişilik denek grubu içerisinde gün içindeki davranışları olabildiğince detaylı inceleyerek, doğru kararlar üzerinde, tüm proje yürütücülerini destekler bir sonuç elde edebilmektir. Öğrencinin aynı tutumu gün içinde nasıl devam ettirdiği ve video çekim günleri davranışlarında değişiklik olup olmadığı da önemli bir bulgudur. Nitekim denekler, yapılan video çekimlerinden haberdar durumdadır.

Burada amaç, başarı yöneliminde ifade edilen davranışların bir öğrenci üzerinde tüm ders boyunca gerçekleşip gerçekleşmediğini görmektir. Ayrıca video çekimleri yapılırken öğrencinin bu durumdan haberdar olması, onların ilgilerinin atölye süresince tasarım çalışmalarına mı yoksa video çekimine mi odaklandığını da göstermekte, böylece video çekimleri motivasyonlarını dıştan kontrol eden bir gözlem aracı konumunda kullanılmaktadır. Gözlem tekniğinin bir kişi tarafından sürdürülmesi durumu da, gözden kaçabilecek detayları video çekimlerini izlerken tekrar yakalamak adına kolaylık sağlamaktadır.

Tüm video çekimleri tamamlandıktan sonra kasetler izlenerek, öğrencilerin başarı denetim listesinde yer alan davranışları gerçekleştirip, gerçekleştirmedikleri ve verilen puanlamanın doğruluğu tekrar gözden geçirilmiştir.

4.3.4 Tercih Sıralaması

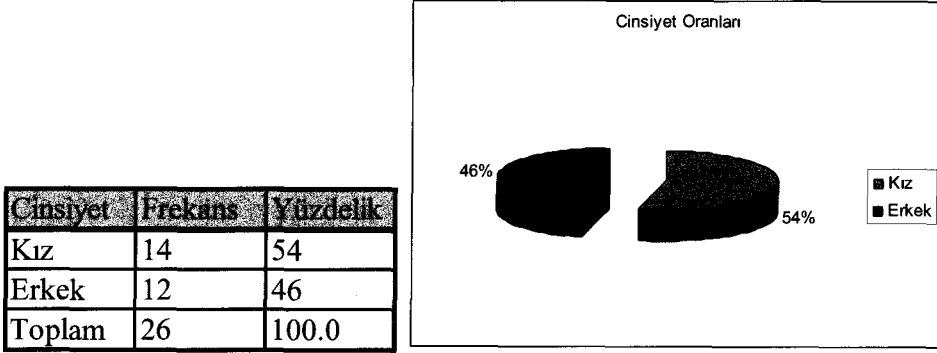
İsteklilik kavramının ilk adımı üniversite sınavını sonucunda öğrencinin mimarlık mesleğini kaçınıcı sırada tercih ettiği ile doğrudan ilişkilidir. Bu durum göz önüne alınarak ikinci hafta öğrencilere üniversite sınavlarında mimarlık mesleğini kaçınıcı sırada tercih ettikleri sorulmuştur. Bu sorunun ikinci hafta sorulmasında belirli bir amaç düşünülmemiştir. Öğrencilerin o hafta sınıfta mevcut olarak eksiksiz bulunmaları sonucunda soru sorulmuştur. Burada amaç, mimarlık mesleğini ilk tercihlerinden birinde yapan öğrencinin başarı yöneliminde, bu sıralamanın etkisinin olup olmadığının değerlendirilmesidir. İsteklilik kavramının ilk belirtisi, mesleği eğitim ortamında bulunmadan duygularla istendiği tercih sıralamasıdır. Burada sıralamayı etkileyen aile, ekonomik durum, ikametgah gibi faktörler yer alsa da, önemli olan bireyde tüm bu faktörlerin yanında duygusal bir isteğin de yer almasıdır.

4.4 Alan Çalışmasının Bulgularının Değerlendirilmesi

15 hafta sonunda alan çalışmasının adımları tamamlanarak, yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, çalışmanın adımlarını izler bir biçimde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler, tablolar ve grafik anlatımı ile şekillendirilmiştir.

26 öğrenci ile yapılan alan çalışmasında cinsiyet oranları %54'ü kız, %46'sı erkek öğrenci şeklindedir (Çizelge 4.3 Cinsiyet Oranları).

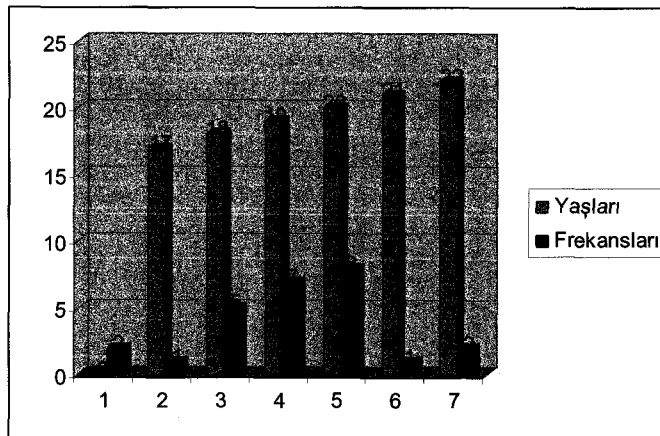
Çizelge 4.3 Cinsiyet Oranları



26 öğrencinin yaş durumlarına bakıldığında ortalama yaşın 18 olduğu belirlenmiştir. Diğer yaş oranları Çizelge 4.4'de, frekanslarına göre dağılımı Şekil 4.4'de yer almaktadır.

Çizelge 4.4 Yaş Oranları

Yaşları	Frekansları	Yüzdelik Oranları
Yaşını yazmayan	2	7,7
17	1	3,8
18	5	19,2
19	7	26,9
20	8	30,8
21	1	3,8
22	2	7,7
Toplam	26	100



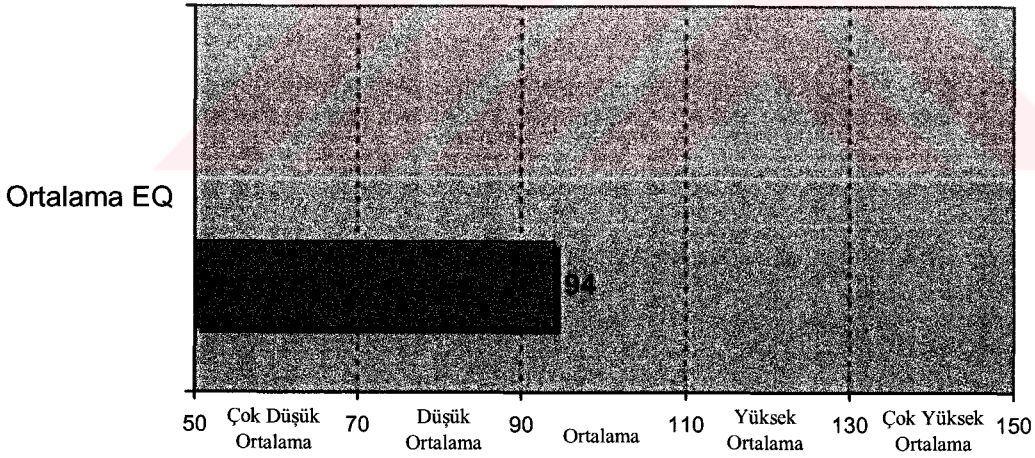
Şekil 4.4 Yaş Frekans Dağılım Grafiği

İlk hafta öğrencilere uygulanan, Baltaş-Baltaş tarafından standardize edilmiş olan Bar-On duygusal zeka ölçeği, MHS (Multi-Health Systems Inc.) tarafından değerlendirilerek, puanlanmıştır. Her bir öğrencinin duygusal zeka (EQ) düzeyi sayısal değerleri Çizelge 4.6’da görülmektedir. EQ anlamlandırma düzeyleri (Çizelge 4.5) MHS tarafından aşağıdaki aralıklarda belirtilmiştir:

Çizelge 4.5 EQ Düzeyleri

50-70	Çok düşük ortalama
70-90	Düşük ortalama
90-110	Ortalama
110-130	Yüksek Ortalama
130-150	Çok yüksek ortalama

Yapılan değerlendirme sonucunda, sınıfın ortalama EQ düzeyinin 94 olduğu bulunmuştur (Şekil 4.5). 94 EQ anlamlandırma düzeyi olarak ortalama bir puandır. Sınıf EQ’sunun bu düzeyde olması, sınıfın duygusal zeka elemanlarını ortalama bir düzeyde gerçekleştirmekte olduğunu göstermektedir.

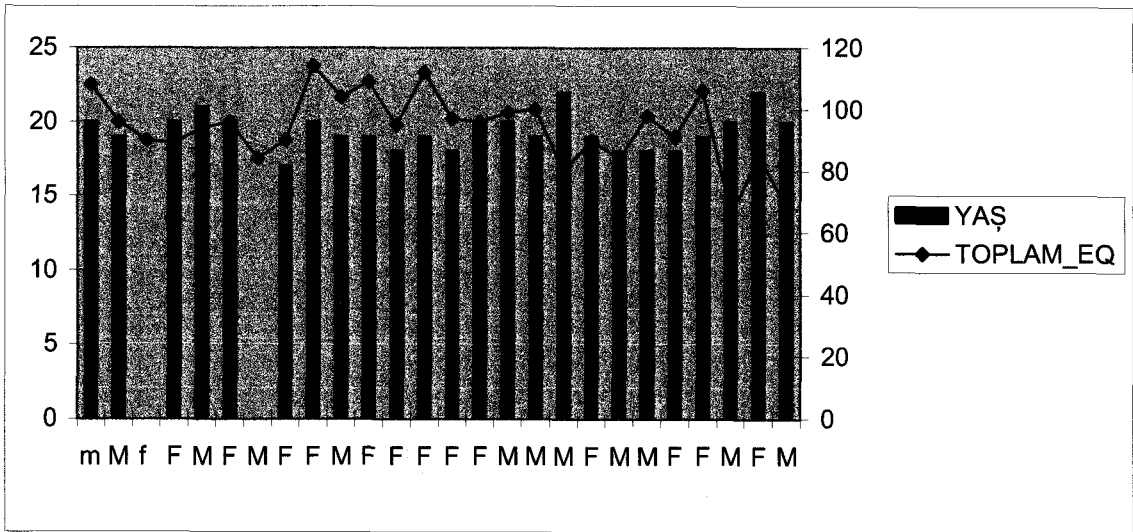


Şekil 4.5 Sınıfın Ortala EQ Düzeyi

Çizelge 4.6’da MHS tarafından puanlanan öğrencilerin toplam EQ’larının dağılımları yer almaktadır. Burada toplam yüzdelik değerleri 3.8-7.7 arası 1, 11.5-38.5 arası 2, 42.3-92.3 arası 3 ve 96.2-100 arası 4 değeri olarak kabul edilmektedir. Bu değerler SPSS istatistik programında korelasyon hesaplanırken kullanılan aralık değerleridir.

Çizelge 4.6 Öğrencilerin EQ Değerleri

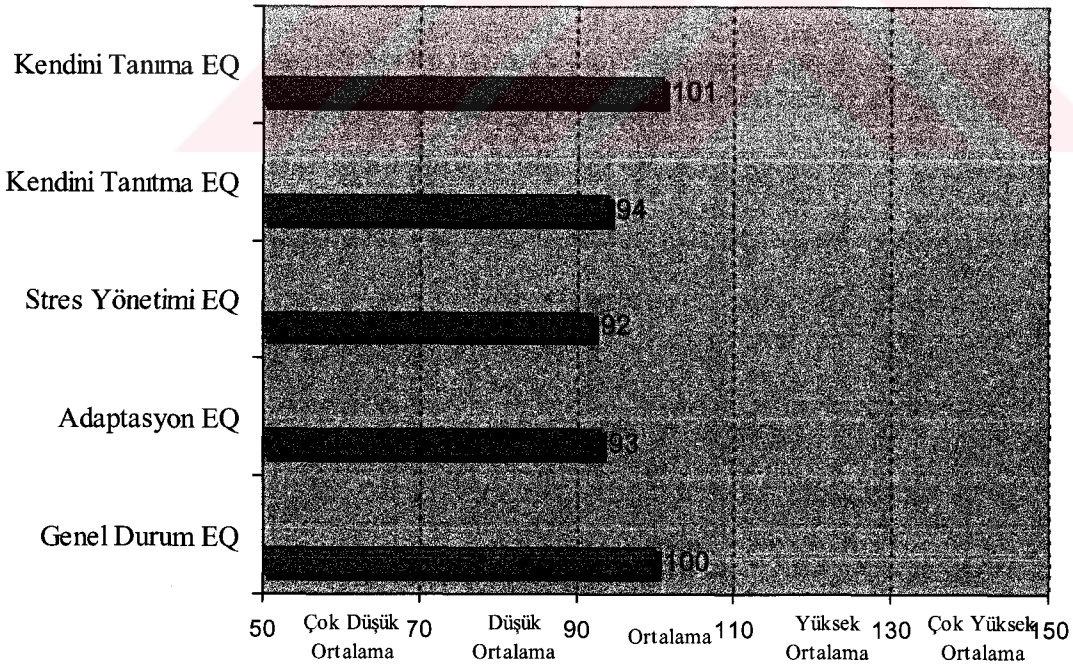
İSİM SOYADI	CİNSİYET	YAŞ	TOPLAM EQ
Mustafa MORTAŞ	m	20	108
Kaan DUMAN	M	19	96
Fatma GÜNDOĞDU	f	0	90
Çiğdem AKÇAY	F	20	89
İbrahim KARAAĞAÇ	M	21	94
Rümeysa SAĞLAM	F	20	96
Hamza ERMİŞ	M	0	84
Karin AKBAŞ	F	17	90
Elif KUYUMCU	F	20	114
Murat BALEKOĞLU	M	19	104
Aybalam MAHİROĞULLARI	F	19	109
Şehri KAYGISIZ	F	18	95
Sunay ERYILMAZ	F	19	112
Zeynep YAPAR	F	18	97
Nuray DOĞAN	F	20	96
İslam Sabit ÇAKIR	M	20	99
Şevket Eser ERGÜN	M	19	100
Ethem GÜR SOY	M	22	80
Şeyda ÖZ	F	19	90
Barış AYDIN	M	18	84
Veli BAŞ	M	18	98
Esra TOPBAŞ	F	18	91
Elif ZEKİER	F	19	106
Yunus Kaan YETKİN	M	20	66
Tuba ERMİŞLER	F	22	85
Gökhan KAPLAN	M	20	68



Şekil 4.6 Öğrencilerin Yaş-Cinsiyet-EQ Değerleri Grafiği

Öğrencilerden cinsiyet ve yaşlarını Bar-On EQ ölçeğinde doldurmaları istenmiştir. Burada kız öğrenciler F (female), erkek öğrenciler M (Male) harfleri ile Çizelge 4.6'da yer almaktadırlar. f ve m harfi ile gösterilen öğrenciler formlarda cinsiyet kısmını doldurmamışlardır. Onların kişisel bilgileri daha sonra girilmiştir. Öğrenciler arasında yaş ile ilgili bilgileri doldurmamış iki öğrenci de yer almaktadır. Cinsiyet, yaş ve EQ değerleri grafik olarak Şekil 4.6'da yer almaktadır.

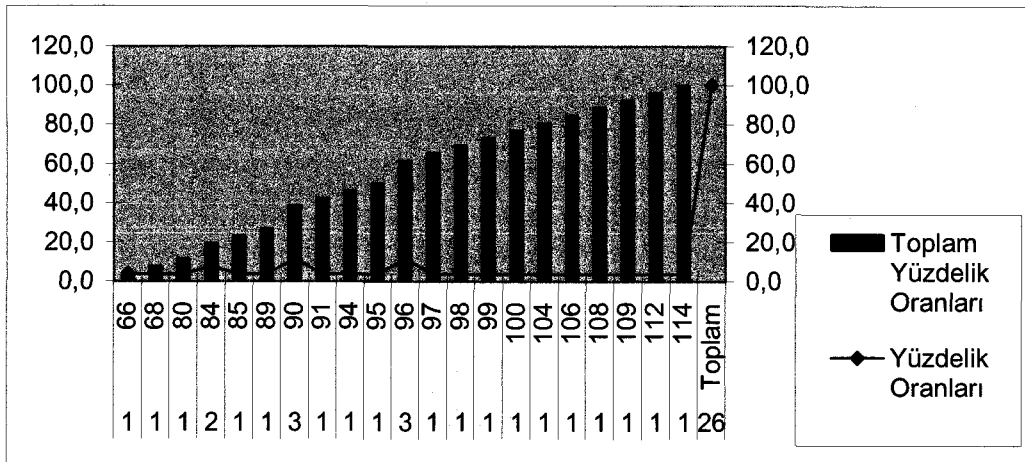
Daha önce bahsedilen Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği, 133 madde üzerinden 5 boyut ve geçerlik skoru ile 15 alt boyutu ölçmektedir. Sınıfın 5 boyut üzerinden yapılan ölçümlerinin olduğu çizelgeler Ek 5'de yer almaktadır. Bu ölçümlerin ortalama değerleri ise, Şekil 4.7'de verilmiştir. Burada öğrencilerin kendini tanıma düzeylerinin en yüksek, stres yönetimi düzeylerinin ise en düşük değerde yer aldığı görülmektedir. Kendini tanıma düzeyinin altında, yer alan duygusal kendi farkındalık, girişkenlik, kendine saygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık alt boyutları, stres yönetimi altında, strese tolerans ve fevriliği kontrol alt boyutları yer almaktadır. Beş boyutun ortalama değerleri de duygusal zeka değerlendirmesi olarak ortalama seviyededir. Bu durumda, öğrencilerin geneline bakıldığında duygusal zekanın beş boyutunun ortalama düzeyde gerçekleştiği görülmektedir



Şekil 4.7 EQ'nun 5 Boyutunun Ortalama Sınıf Düzeyleri

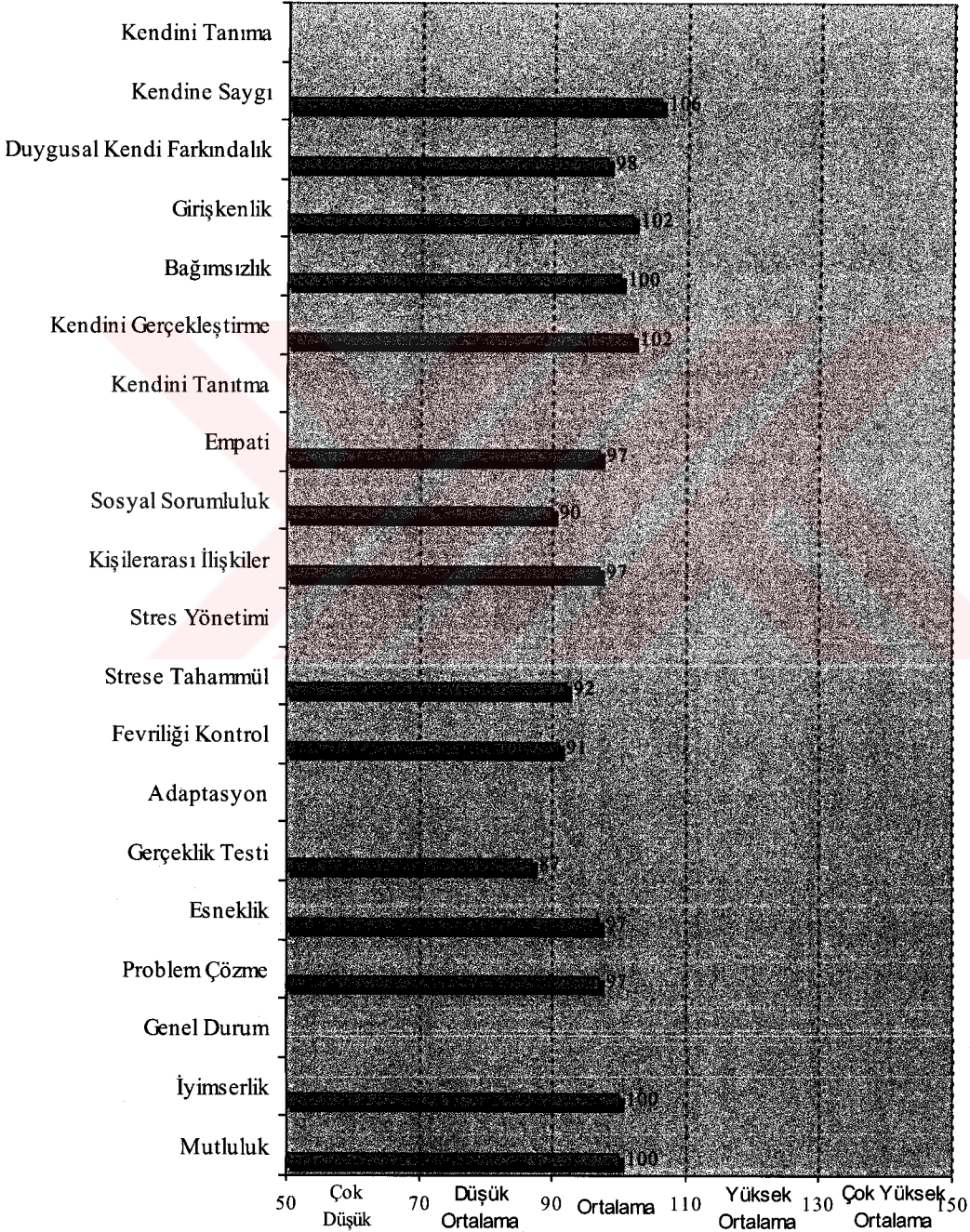
Çizelge 4.7 Toplam EQ Değerlerinin Frekanslara Göre Dağılımı

Toplam EQ Değeri	Frekansları	Yüzdelik Oranları	Toplam Yüzdelik Oranları
66.00	1	3,8	3,8
68.00	1	3,8	7,7
80.00	1	3,8	11,5
84.00	2	7,7	19,2
85.00	1	3,8	23,1
89.00	1	3,8	26,9
90.00	3	11,5	38,5
91.00	1	3,8	42,3
94.00	1	3,8	46,2
95.00	1	3,8	50
96.00	3	11,5	61,5
97.00	1	3,8	65,4
98.00	1	3,8	69,2
99.00	1	3,8	73,1
100.00	1	3,8	76,9
104.00	1	3,8	80,8
106.00	1	3,8	84,6
108.00	1	3,8	88,5
109.00	1	3,8	92,3
112.00	1	3,8	96,2
114.00	1	3,8	100
Toplam	26	100	



Şekil 4.8 Toplam EQ Değerlerinin Frekanslara Göre Dağılım Grafiği

Mutluluk, İyimserlik, Problem Çözme, Esneklik, Gerçeklik Testi, Fevriği Kontrol, Strese Tahammül, Kişilerarası İlişkiler, Sosyal Sorumluluk, Empati, Kendini Gerçekleştirme, Bağımsızlık, Girişkenlik, Duygusal Kendi Farkındalık ve Kendine Saygı olmak üzere beş boyutun alt başlıkları olan ölçümler de yapılmıştır (Şekil 4.9). Sınıfın genelinde kendine saygı düzeyinin ortalama olarak en yüksek değerde, gerçeklik testinin ise ortalama olarak en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

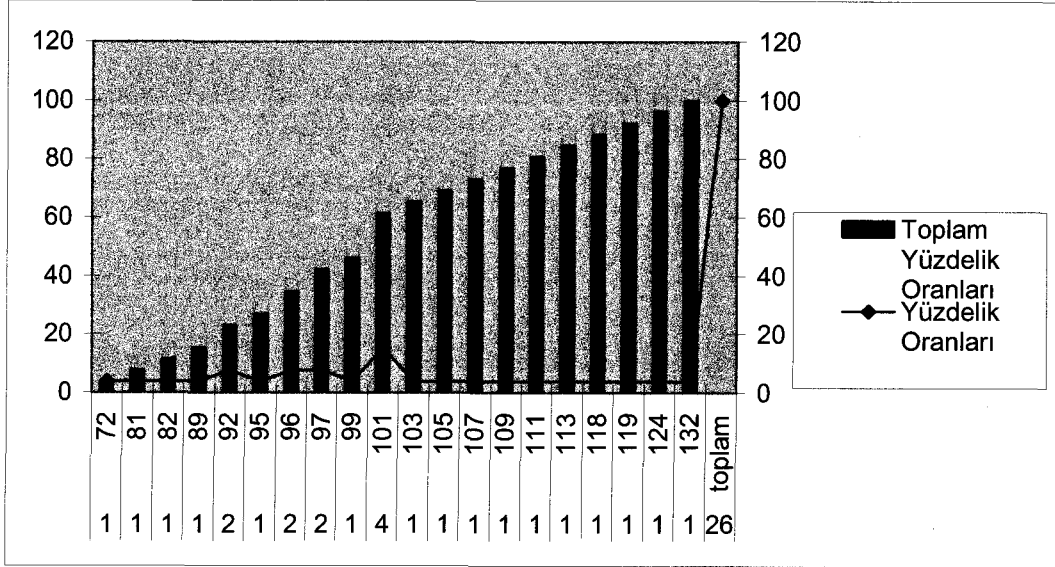


Şekil 4.9 Bar-On EQ Altboyutlar Sınıf Ortalaması

İçsel motivasyon öğrencinin kendini tanıması ile ilgili değerleridir. Duygusal kendi farkındalık, girişkenlik, kendini gerçekleştirme değerleri ise, içsel motivasyonlarını ortaya koyan kendini tanımanın alt boyutlarıdır. Kendini tanıma değeri sınıf ortalaması olarak en yüksek değerdedir. Bu durum genel olarak içsel motivasyonun alt başlıklarıyla beraber sınıfın en yüksek değerini de kapsamaktadır. Kendini tanıma boyutunun sınıf değerleri ve frekansları Çizelge 4.8’de yer almaktadır. Bar-On EQ değerlerinin diğer alt boyutlarının sınıf değerleri ve frekansları Ek 5’de yer almaktadır.

Çizelge 4.8 Kendini Tanıma Boyutunun Sınıf Değerleri ve Frekansları

Kendini Tanıma EQ Değeri	Frekansları	Yüzdelik Oranları	Toplam Yüzdelik Oranları
72.00	1	3,8	3,8
81.00	1	3,8	7,7
82.00	1	3,8	11,5
89.00	1	3,8	15,4
92.00	2	7,7	23,1
95.00	1	3,8	26,9
96.00	2	7,7	34,6
97.00	2	7,7	42,3
99.00	1	3,8	46,2
101.00	4	15,4	61,5
103.00	1	3,8	65,4
105.00	1	3,8	69,2
107.00	1	3,8	73,1
109.00	1	3,8	76,9
111.00	1	3,8	80,8
113.00	1	3,8	84,6
118.00	1	3,8	88,5
119.00	1	3,8	92,3
124.00	1	3,8	96,2
132.00	1	3,8	100
Toplam	26	100.0	



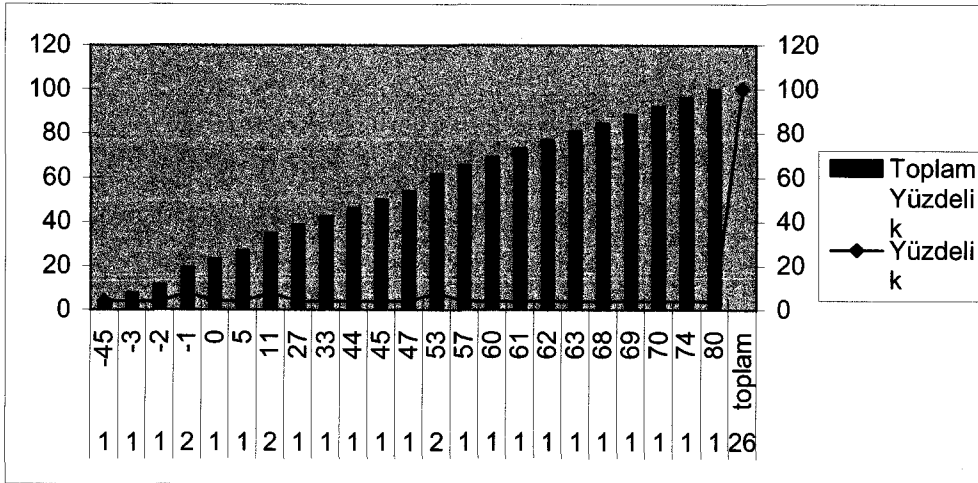
Şekil 4.10 Kendini Tanıma Boyutunun Sınıf Değerleri Grafiği

Öğrencilerin 15 hafta boyunca tasarım atölyesindeki davranışları başarı yönelimi denetim listesi tutularak puanlama yapılmıştır. Her ders sonunda öğrencilerle görüşen proje yürütücüsünden görüştüğü öğrenci ile ilgili formun doldurulması istenmiştir. Eğer öğrenci ile birden fazla proje yürütücüsü görüşmüşse, ders sonunda öğrenciye verdikleri puanların ortak bir noktada buluşturulması sağlanmıştır. Nitekim öğrencinin, her proje yöneticisi ile görüşmesi aynı etkileşim içerisinde geçemeyebilmektedir. Özellikle bu noktada, tanımlanmış davranışlar üzerinden ortak bir görüş getirilmeye çalışılmıştır. Burada her öğrenci için fark yaratan davranışlar +2, beklenen davranışlar +1, istenmeyen davranışlar -1 ve hiç istenmeyen davranışlar da -2 değerindedir. Proje yürütücüleri, öğrencilerin davranışlarını önceden belirtilen davranış tanımları dahilinde değerlendirmenin yanında, öğrencinin o güne özel bir davranış sergilediği durumları da belirtmişlerdir. Bu durum sonucunda öğrencilerin haftalara göre aldığı başarı yönelimi puanları Ek 7’de, toplam başarı yönelimi puanları ise Ek 8’de yer almaktadır. Burada öğrencilerin sınıf içi davranışları yapılan video çekimlerinden tekrar izlenerek, puanlamada sağlama yapılmıştır.

Başarı yönelimlerinin sınıf içi dağılımı ve yüzdelik oranları Çizelge 4.9’da yer almaktadır. Burada %3.8 oranıyla -45 değerinin en düşük, %3.8 oranıyla 80 değerinin en yüksek değer olduğu görülmektedir. Şekil 4.11’de öğrencilerin başarı yönelimi dağılım grafiği yer almaktadır.

Çizelge 4.9 Başarı Yönelimi Sınıf Dağılımı

Başarı Yönelimi Puanı	Frekanslar	Yüzdelik	Geçerli Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
-45.00	1	3,8	3,8	3,8
-3.00	1	3,8	3,8	7,7
-2.00	1	3,8	3,8	11,5
-1.00	2	7,7	7,7	19,2
.00	1	3,8	3,8	23,1
5.00	1	3,8	3,8	26,9
11.00	2	7,7	7,7	34,6
27.00	1	3,8	3,8	38,5
33.00	1	3,8	3,8	42,3
44.00	1	3,8	3,8	46,2
45.00	1	3,8	3,8	50
47.00	1	3,8	3,8	53,8
53.00	2	7,7	7,7	61,5
57.00	1	3,8	3,8	65,4
60.00	1	3,8	3,8	69,2
61.00	1	3,8	3,8	73,1
62.00	1	3,8	3,8	76,9
63.00	1	3,8	3,8	80,8
68.00	1	3,8	3,8	84,6
69.00	1	3,8	3,8	88,5
70.00	1	3,8	3,8	92,3
74.00	1	3,8	3,8	96,2
80.00	1	3,8	3,8	100,0
Toplam	26	100,0	100,0	

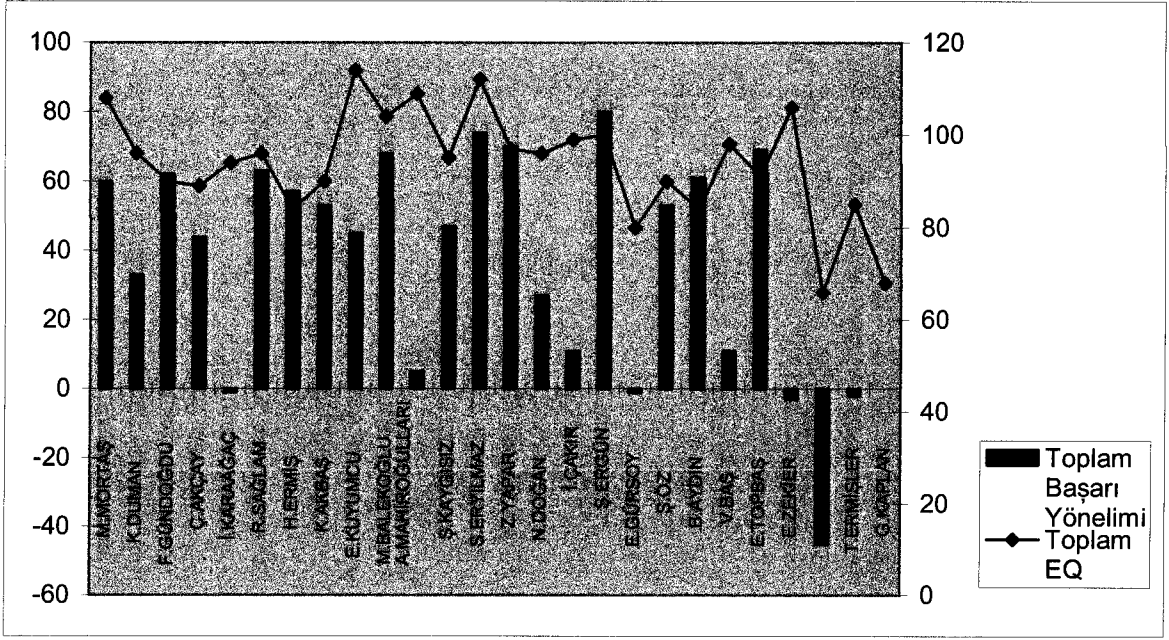


Şekil 4.11 Başarı Yönelimi Sınıf Dağılımı Grafiği

Öğrencilerin toplam başarı yönelimi ve toplam EQ değerleri Çizelge 4.10'da yer almaktadır. Başarı yönelimi sınıf dağılımı listesinde yer alan toplam yüzdelik değerleri, daha sonra SPSS istatistik programında 3.8-23.1 arası 1, 26.9-73.1 değeri arası 2, 76.9-100 değerleri arası ise 3 aralığında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin toplam EQ değerleri ve başarı yönelimi değerlerine bakıldığında aralarında bir ilişki olduğunu görülmektedir. Başarılı öğrencilerin EQ değerlerinin yüksek, başarısız öğrencilerin ise düşük olduğu göze çarpan ilk bulgudur. Şekil 4.12'de öğrencilerin toplam EQ ve başarı yönelimi grafiği yer almaktadır.

Çizelge 4.10 Öğrencilerin Toplam EQ ve Toplam Başarı Yönelimi Puanları

İSİM SOYADI	TOPLAM BAŞARI YÖNELİMİ	TOPLAM EQ
Mustafa MORTAŞ	60.00	108.00
Kaan DUMAN	33.00	96.00
Fatma GÜNDOĞDU	62.00	90.00
Çiğdem AKÇAY	44.00	89.00
İbrahim KARAAĞAÇ	-1.00	94.00
Rümeysa SAĞLAM	63.00	96.00
Hamza ERMİŞ	57.00	84.00
Karin AKBAŞ	53.00	90.00
Elif KUYUMCU	45.00	114.00
Murat BALEKOĞLU	68.00	104.00
Aybalam MAHİROĞULLARI	5.00	109.00
Şehri KAYGISIZ	47.00	95.00
Sunay ERYILMAZ	74.00	112.00
Zeynep YAPAR	70.00	97.00
Nuray DOĞAN	27.00	96.00
İslam Sabit ÇAKIR	11.00	99.00
Şevket Eser ERGÜN	80.00	100.00
Ethem GÜRİSOY	-1.00	80.00
Şeyda ÖZ	53.00	90.00
Barış AYDIN	61.00	84.00
Veli BAŞ	11.00	98.00
Esra TOPBAŞ	69.00	91.00
Elif ZEKİER	-3.00	106.00
Yunus Kaan YETKİN	-45.00	66.00
Tuba ERMİŞLER	-2.00	85.00
Gökhan KAPLAN	.00	68.00



Şekil 4.12 Öğrencilerin Toplam EQ ve Toplam Başarı Yönelimi Puan Grafiği

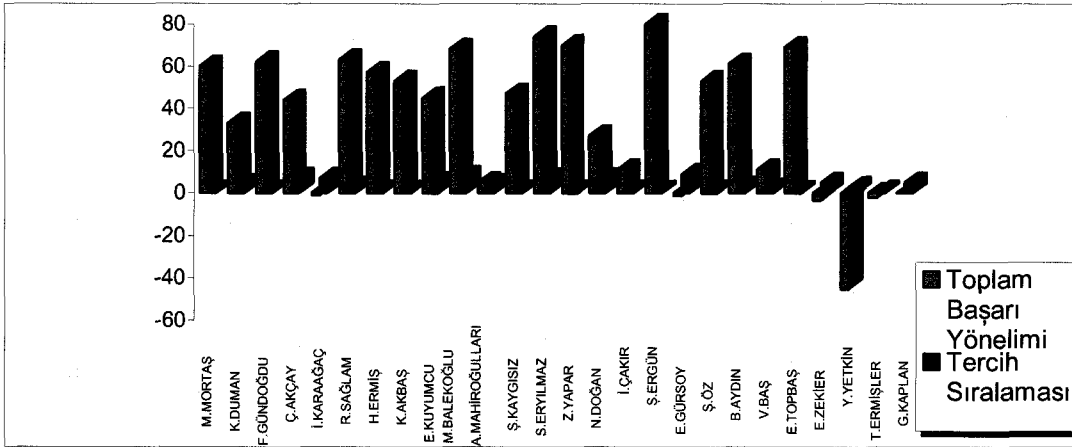
Öğrencilerin başarı yönelimleri ile üniversiteyi tercih sıralamaları arasında da bir ilişki olduğu karşılaştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Çizelge 4.11'e bakıldığında başarı yönelimi 70, 79 ve 80 puan olan ilk üç öğrencinin, üniversite sınavında mimarlık mesleğini 1. sırada tercih ettikleri görülürken, başarı yöneliminden -45, -3 ve -1 puan olan öğrencilerde ise, mimarlık mesleğininin daha sonraki tercihlerinde yer aldığı görülmektedir. Şekil 4.13'de öğrencilerin başarı yönelimi ve tercih sıralamaları grafiği yer almaktadır.

İlk adımda isteklilik kavramının ve onu etkileyecek içsel motivasyonun üniversiteyi tercih ederken başlaması, daha sonradan öğrencinin başarısını da etkilediğini göstermektedir. Bu durumda, mimarlık eğitimi almak isteyen öğrencilerin tercihlerini yaparken, bu mesleği ne kadar çok istediklerini gösteren sıralama, eğitimcilere onların başarı yönelimi ile ilgili ipuçlarını da verecektir.

Üniversite sınavını kazandıktan sonra, etkin bir biçimde mimarlık eğitimi almanın ve onu disiplinli bir biçimde uygulamanın anlamı şu olacaktır: öğrenme isteğinin ve kesin olarak verilmiş başarıma kararını (tercih sıralaması), davranışlarla yürürlüğe koymak. Burada öğrenci ilk tercih sıralamasında istek duyabilir, azmedebilir fakat başarı, çalışmayı amacına ulaştırana kadar sürdürme iradesi gerektirecektir. Bu da ancak öğrencinin içsel motivasyonu ile mümkündür.

Çizelge 4.11 Başarı Yönelimi ve Tercih Sıralaması

İSİM SOYADI	BAŞARI YÖNELİMİ	TERCİH SIRALAMASI
Mustafa MORTAŞ	60.00	1.sırada
Kaan DUMAN	33.00	4.sırada
Fatma GÜNDOĞDU	62.00	1.sırada
Çiğdem AKÇAY	44.00	7.sırada
İbrahim KARAAĞAÇ	-1.00	7.sırada
Rümeysa SAĞLAM	63.00	3.sırada
Hamza ERMİŞ	57.00	1.sırada
Karin AKBAŞ	53.00	1.sırada
Elif KUYUMCU	45.00	5.sırada
Murat BALEKOĞLU	68.00	8.sırada
Aybalam MAHİROĞULLARI	5.00	4.sırada
Şehri KAYGISIZ	47.00	1.sırada
Sunay ERYILMAZ	74.00	7.sırada
Zeynep YAPAR	70.00	1.sırada
Nuray DOĞAN	27.00	7.sırada
İslam Sabit ÇAKIR	11.00	1.sırada
Şevket Eser ERGÜN	80.00	1.sırada
Ethem GÜRİSOY	-1.00	9.sırada
Şeyda ÖZ	53.00	1.sırada
Barış AYDIN	61.00	3.sırada
Veli BAŞ	11.00	2.sırada
Esra TOPBAŞ	69.00	1.sırada
Elif ZEKİER	-3.00	5.sırada
Yunus Kaan YETKİN	-45.00	3.sırada
Tuba ERMİŞLER	-2.00	1.sırada
Gökhan KAPLAN	.00	5.sırada



Şekil 4.13 Başarı Yönelimi ve Tercih Sıralaması Grafiği

Öğrencilerin başarı yönelimleri yarıyıl sonunda aldıkları harf notları ve bu notlara karşılık gelen katsayıları Çizelge 4.12’de yer almaktadır. Burada öğrencilerin A ve C notları arası geçer not, C- şartlı geçer not, F ise öğrencinin bu dersi başaramadığını göstermektedir. Bu durumda sınıf geneline bakıldığında öğrencilerin geçer not ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.12 Başarı Harf Notları

Harf Notları	Harf Notları Katsayıları	Frekanslar	Yüzdelik	Geçerli Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
A-	3,7	1	3,8	3,8	3,8
A	4.0	3	11,5	11,5	15,4
B-	2,7	7	26,9	26,9	42,3
B	3	2	7,7	7,7	50
B+	3,3	1	3,8	3,8	53,8
C-	1,7	1	3,8	3,8	57,7
C	2.0	3	11,5	11,5	69,2
C+	2,3	4	15,4	15,4	84,6
F	0.0	4	15,4	15,4	100.0
Toplam		26	100.0	100.0	

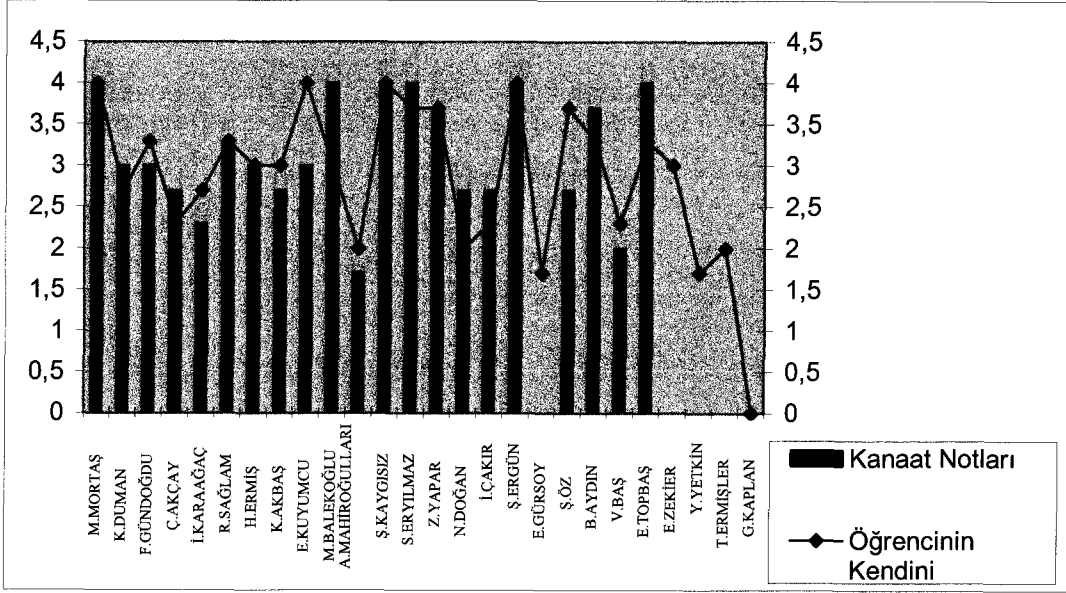
Çizelge 4.13 Kanaat Notları

Kanaat Harf Notları	Harf Notları Katsayıları	Frekanslar	Yüzdelik	Geçerli Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
A-	3,7	2	7,7	7,7	7,7
A	4.0	6	23,1	23,1	30,8
B-	2,7	5	19,2	19,2	50.0
B	3.0	4	15,4	15,4	65,4
B+	3,3	1	3,8	3,8	69,2
C-	1,7	1	3,8	3,8	73,1
C	2.0	1	3,8	3,8	76,9
C+	2,3	1	3,8	3,8	80,8
F	0.0	5	19,2	19,2	100.0
Toplam		26	100.0	100.0	

Aldıkları harf notlarının yanı sıra proje yürütücülerine öğrencilere verdikleri kanaat notları da sorulmuştur (Çizelge 4.13). Yıl sonu harf notları ile proje yürütücüsünün vermiş olduğu kanaat notları arasında yer alan bir kaç değişik sonuç, öğrenci proje yürütücüsü etkileşimi sebebiyle değil, idari problemlerin giderilmesi istemi ile birbirini tutmamaktadır. Burada her ne kadar başarı harf notları ile kanaat notları arasında bir benzerlik olsa da, bir kaç öğrencinin yıl sonu harf notlarının kanaat notlarından farklı olması, atölye eğitimi sorunlarının dışında yer aldığından, istatistik hesapları yapımında öğrencinin kanaat notları alınarak değerlendirmeler yapılmıştır.

Çizelge 4.14 Kanaat Notu ve Beklenen Not Karşılaştırması

İSİM SOYADI	YILSONU KANAAT NOTLARI	ÖĞRENCİNİN KENDİNİ DEĞERLENDİRMESİ
Mustafa MORTAŞ	A	A
Kaan DUMAN	B	A-
Fatma GÜNDOĞDU	B	B+
Çiğdem AKÇAY	B-	C+
İbrahim KARAAĞAÇ	C+	B-
Rümeysa SAĞLAM	B+	B+
Hamza ERMİŞ	B	B
Karin AKBAŞ	B-	B
Elif KUYUMCU	B	A
Murat BALEKOĞLU	A	B
Aybalam MAHİROĞULLARI	C-	C
Şehri KAYGISIZ	A	A
Sunay ERYILMAZ	A	A-
Zeynep YAPAR	A-	A-
Nuray DOĞAN	B-	C
İslam Sabit ÇAKIR	B-	C+
Şevket Eser ERGÜN	A	A
Ethem GÜRSOY	F	C-
Şeyda ÖZ	B-	A-
Barış AYDIN	A-	B+
Veli BAŞ	C	C+
Esra TOPBAŞ	A	B+
Elif ZEKİER	F	B
Yunus Kaan YETKİN	F	C-
Tuba ERMİŞLER	F	C
Gökhan KAPLAN	F	F



Şekil 4.14 Kanaat Notu ve Beklenen Not Karşılaştırması

Tüm yukarıda elde edilen bulgular ışığında, başarı yönelimi, yılsonu notu ve duygusal zeka arasındaki ilişkinin ortaya çıkartılmasında, sosyal bilimcilerin kullandığı istatistik programı olan SPSS (statistics programme for social scientists) istatistik programından yararlanılmıştır. Burada elde edilen data ile oluşturulan korelasyon Çizelge 4.15’de yer almaktadır.

Çizelge 4.15 Korelasyon Çizelgesi

	TOPLAMEQTAB	KANAAT	BAŞARI
TOPLAMEQTAB Pearson Korrelasyonu	1.000	.527*	26.531*
Sig. (2-tailed)	.	.006	.005
N	26	26	26
KANAAT NOTU Pearson Korrelasyonu	.527*	1.000	.836*
Sig. (2-tailed)	.006	.	.000
N	26	26	26
BAŞARI Pearson Korrelasyonu	.531-	.836*	1.000
Sig. (2-tailed))	.005	.000	.
N	26	26	26

Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak yapılan istatistik çalışmasında, duygusal zeka, başarı yönelimi ve yıl sonu notu arasında 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durumda, deneklerde duygusal zeka düzeyi yükseldikçe, başarı yönelimi ve yıl sonu notunun arttığı izlenmektedir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

“Mimari Tasarım Eğitiminde Başarı Yöneliminin Ölçülmesi” konulu bu çalışmayı, tez kapsamında ileri sürülen hipotezin sınanarak ortaya çıkan sonuçları ile değerlendirmek mümkündür. Bu alan çalışması ile ortaya konan sonuçlar da iki yönden ele alınabilir. Birincisi sonuçların bireyin öğrenme açısından değerlendirilmesi ve ikincisi ise, sonuçların mimari tasarım eğitimine olan etkisidir.

İçsel motivasyonu başarı yönelimini etkileyen en önemli faktör olarak ele aldığımızda, bireyin öğrenmesi ile ilgili şu sonuçlara ulaşılabilir:

- Bireyin başarı yönelimi içsel motivasyonu ile doğrudan orantılıdır. İçsel motivasyon arttıkça, başarı yönelimi de artar.
- Bireyin içsel motivasyonunun yanında, dışsal motivasyonun da sağlanması ile başarı yönelimi daha da kuvvetlenecektir fakat sadece dışsal motivasyon başarı yönelimi için yeterli bir faktör değildir.
- Bireyin yaratıcılığı ve problem çözümüne odaklanması içsel motivasyonla artmaktadır.
- İçsel motivasyon bireyi hedefine ve daha ileri amaçlara götürür.
- İçsel motivasyonun bireyde ölçülebilir bir değer olması, bireyin kendisini tanımasına ve bilişsel sürecin gelişimine yardımcı olmaktadır.
- İçsel motivasyona sahip birey başarısızlıklardan yılmayarak çalışmaya devam edecektir.

İçsel motivasyonu başarı yönelimini etkileyen en önemli faktör olarak ele aldığımızda, mimari tasarım eğitimi ile ilgili de şu sonuçlara ulaşılabilir:

- İçsel motivasyon arttıkça, başarı yöneliminin artması, mimari tasarım eğitiminin amacına ulaşılmasında önemlidir.
- Öğrencinin zorlukları aşacağı, yaratıcılığını ortaya çıkarıp körükleyeceği, öğrenciyi en mükemmele ulaştırmaya güdüleyen atölye çalışması, gerçekten özverili bir ortamdır. Bu ortamda içsel motivasyonu yüksek bireylerle etkileşim, başarıyı daha da kolaylaştıracaktır. Yapılan ölçümlerle bireylerin içsel motivasyonunun ortaya konması, atölye çalışmalarını yürüten proje yürütücüsüne de yararlı doneler sunacaktır.
- Duygusal zeka elemanlarını iyi tanıyan birey, kendini de iyi tanımaktadır. Bu da etkileşimli atölye ortamında öğrenci-proje yürütücüsü, öğrenci-diğer öğrenci ilişkisini de pozitif yönde etkileyerek, öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.
- Tasarım eğitiminde ortaya konan hedefleri başarma amacıyla karar verme, bu süreç içinde davranışlarımızı efektif bir şekilde ortaya koyma ve onları kararlı bir şekilde

uygulama, başarı yönelimine sahip bir öğrencinin eylem planı olarak tanımlanabilir. Sonuçta ulaşılmaya çalışılan nihai ürün (proje teslimi) aşamasında da öğrenci, süreçte olduğu kadar başarı sağlayacaktır.

Torrance' a (1968) göre, yaratıcılık açısından öğrenci-öğreten ilişkisinin doğası; zengin, heyecan verici, teşvik edici, problemleri bilimsel olarak araştırmada gerekli işaretleri sunmaktadır. Yaratıcılığı yüksek olan öğrenci daha özgür ve bağımsızdır. Geleneksel disiplin anlayışı açısından bu öğretmenler için genelde bir problem olarak algılanmaktadır. Bu durumda, öğretmenler sınıf disiplini sağlamak için daha katı ve otoriter tutum içine girerek öğrencileri sınırlamaktadır. Öğreten, dışsal motivasyon yerine öğrencilerin içsel motivasyonlarını harekete geçirmek durumundadır [8].

Öğrenen merkezli öğrenme çevresi; öğrencinin ilgi, gereksinim ve fikirlerinin merkezde olduğu öğrenme süreci, geleneksel öğrenci-öğreten hiyerarşisini ortadan kaldırır. Öğreten teorik bilginin kaynağı olarak hareket etmekten ziyade bir rehber gibi hareket eder. Bevevino ve Diğerleri (1999; 276) öğretmenin yükümlülüklerini; "Aktiviteleri seçme, öğrencileri aktiviteler içine sokma, problem durumları düzenleme, bir katalizör gibi davranma ve öğrencilerin ırsak çözümlerini üretme" olarak belirtmektedir. Öğreten, otokratik olarak öğrenci öğrenmesini düzenlemek yerine, öğrenenlerin kendi kişisel yönelimli açıklamalarında inisiyatifi ele almaları için desteklemeli ve yardımcı olmalıdır. Bu, öğrenme çevresine esneklik sağlamaktadır [8].

Yaratıcılığın esnek, psikolojik açıdan güvenli, öğrenenleri sınırlandırmayan, bireylerin içsel motivasyonlarını harekete geçiren, değerlendirme yaklaşımlarında yargılayıcı olmayan, meraklarını uyandıran çevrelerde geliştiği dikkate alındığında oluşturmacı öğrenme çevrelerinin tasarımının önemi daha da artmaktadır [8].

Yukarıda sözünü edilen "eğer isterlerse" ibaresi çok önemlidir. Çağdaş eğitim sistemleri kimseye eğer istemezlerse hiçbir şeyin zorla öğretilmeyeceğini hele hele benimsetmenin hiç mümkün olamayacağını göstermiştir. Burada da vurgulanmak istenen bu eğitimlere katılacak öğretmenlerin ya içsel (intrinsic) motivasyonları çok yüksek kişilerden seçilmiş olmaları ya da okul yönetimi tarafından ödüllendirilmeleri gereğidir. İçsel motivasyon bir kişinin bir şeyi ne olursa olsun onu bir angarya olarak görmeden, onu öğrenmenin kendisine sağlayacağı tatminler için sadece merakla dayalı olarak öğrenmek istemesidir. Burada dışarıdan gelecek herhangi bir güdüleme ya da ödül o kadar önemli değildir. Bu kişiler sözünü ettiğimiz eğitimlerde çok başarılı olmakta ve bu eğitimler sonucunda hem kendilerine hem de

okullarına çok yararlı projeler geliştirebilmektedirler. Diğer seçenek olan eğitime katılan ve yüksek performans gösteren öğretmenlerin yönetim tarafından desteklenmesi ise takip edilebilecek ikinci yoldur. Burada da öğretmenlerin tanınırlığının artırılması, onların gayretlerinin öne çıkarılması, konferanslara yollamak gibi parasal ya da parasal olmayan çeşitli desteklerle öğretmenlerin bu yenilikleri öğrenmeleri ve okullarında uygulamak istemeleri sağlanabilir [9].

Bu sonuçlar ışığı altında tasarım eğitiminde yer alan proje yürütücülerine verilecek öneriler şu şekildedir:

1. Sonuç ve dış değerlendirmeden daha ziyade süreç ve ilerleme üzerinde yoğunlaşarak, öğrenmede çabanın rolü vurgulanmalıdır.
2. Arada sırada öğrencilerin risk alma davranışları için titizlik gözden çıkarılmalıdır. (Örneğin; özellikle zor ödevler için geçti/kaldı kredisi verilmesi gibi)
3. Öğrencilerin çabaları ile sonuçlar arasındaki yakın ilişkiyi görmelerine yardımcı olunmalıdır.
4. Pekiştiricileri idareli olarak kullanılmalı ve hali hazırda ödül durumunda olmayan davranışları pekiştirilmelidir.
5. Beceri kazanımının önemi vurgulanarak duygusal zekanın artış görüşü model alınmalıdır.
6. Çabasıyla başarı gösterenlere saygı gösterilmelidir (Colangelo, 1997; Kalafat, 2003).

Tasarım atölyesinde olumlu bir psikolojik çevre yaratmak ve öğrencinin motivasyonunu artırmak için aşağıda sıralanan program ve öneriler uygulanabilir:

- Hedeflerin belirlenmesine ve bireyin kendi kendini yönlendirmesine (self- regulation) önem verme.
- Öğrenme ortamlarında öğrencilere seçenekler sunma
- Öğrencilerin davranışlarının, kişisel en iyi hedeflerine ulaşmaları için pekiştirilmesi.
- Grupla öğrenme ve problem çözme deneyimleri yoluyla takım çalışmasını teşvik etmek.
- Başarının sosyal karşılaştırmaları yerine, kendini değerlendirme ve değerlendirme

teknikleri yerleştirme.

- Zaman becerileri öğretme. (ERIC Clearinghouse on Educational Management, 1999; Kalafat, 2003)

Proje yürütücülerinin atölyede öğrencilere istenilen bir davranışı kazandırabilmeleri için öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını yüksek tutmaları gerekmektedir. Davranışların kazandırılabilmesi için belirli bir model bulunmamaktadır. Öğrencinin atölyede öğreneceklerinin gerçekten öğrenilmesi gerekli şeyler olduğuna inanması ve bunların tasarım alanında hangi problemlerin çözümünde kullanılabileceğini keşfetmesine fırsat verilmelidir. Bu durumda motivasyon da, süreklilik ve bütünlük gösteren bir etkinlik sistemi içinde tasarlanmalıdır.

Gülyüzlü, sabırlı, tutarlı, sevecen, dürüst ve anlayışlı bir proje yürütücüsü, öğrenci ile daha iyi etkileşim sağlayabilmektedir. Özellikle proje yürütücüsünün, bu özellikleri kullanarak başarısızlıktan korkulmaması gerektiğini her durumda vurgulaması, içe kapanık öğrenciler açısından önemlidir. Bireysel farklılıklar her zaman gözönünde tutulmalıdır.

Atölyede ne çok yüksek, ne de çok düşük akademik başarı seviyesi oluşturmak gerekmektedir. Öğrenci tarafından algılanan başarı düzeyi çok yüksek olursa, öğrenci düşük çaba seviyesine sahip olacak ve hatta başarmak için yeteneğe sahip olduğu zaman dahi başarıya ulaşmak için çalışmayı terk edecektir. Öğrenci tarafından algılanan başarı düzeyi çok düşük olursa da, öğrenci aşırı güvene sahip olma eğiliminde olup, öğrenme için fazla yeni bir şey olduğuna inanmayacaktır.

Öğrenmeyi öğrenmede sıkıntısı olan bireyde, motive olma ya da motive edilme problemi mevcut olabilmektedir. Bu problemin hangi durumun varlığından kaynaklandığını çözmeden bireyin başarılı olabilme gücü hem teorik olarak kanıtlanmış hem de deneyle belirlenmiştir. Eğitimin temel dinamiği olan öğretmenlere, motivasyon konusunda yeni anlayışlar kazandırmanın çağdaş bir ihtiyaç olduğu artık anlaşılmaktadır. Aynı şekilde sistemin varlık nedeni olan öğrencilerin de başarı yönelimine ilişkin bilinçli bir tutum kazanmaları için eğitilmelerinin zorunluluğu da ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü.(2003), Etkili Öğrenme ve Öğretme, Eğitim Dünyası Yayınları, 4.Basım, İzmir.
- Amabile, T.M. (1983), The Social Psychology of Creativity, Springer-Verlag, New York.
- Anthony, K.,H. (1991), Design Juries On Trial, Van Nostrand Reinhold, New York.
- Archer, B. (1999), On The Methods of Research, ODTÜ Yayınları, Ankara, s.22.
- Arık, A. (1995), Öğrenme Psikolojisine Giriş, Der Yayınları, İstanbul.
- Arık, A. (1996), Motivasyon ve Heyacana Giriş, Çantay Yayınevi, İstanbul.
- Balamir, A. (1992),“Meslek Sorunlarımız İçinde Mimarlık Eğitim Programlarının Yeri ve Program Başarısındaki Etkenler”, Yapı Dergisi, Sayı: 122, Ocak, 1992 s.38-44
- Balamir, A. (1995), “Modern Mimarın Kimliği ve Disiplini: Mimarlık Eğitiminde Klasik ve Modern Yaklaşımlara Bir Bakış”, Mimarlık ve Eğitimi Forum1: Nasıl Bir Gelecek?, Taşkışla, İstanbul, 19-21 Nisan, s. 353-364.
- Baltaş, A. (2003), “Başarı Yönelimi”, Kaynak, Baltaş-Baltaş Yönetim, Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını, İstanbul.
- Baron, J. (1994), Thinking and Deciding, Cambridge Univ.Press, Second Press, Cambridge.
- Batırbaygil, H. (1999), “Mimarlık Eğitiminin Gelişiminde Çalışma Davranışları ile Mekanların İncelenmesi”, Mimarlık Eğitiminde Tasarım Atölyesinin Kavramsal ve İşlevsel Biçimlenmesi Konferansı, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul
- Batırbaygil, H. (1996), Yaratıcılık ve Mimar, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul, s.74.
- Bloom, B.S., ve ..(1971), Taxonomy of Educational Objectives The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain, David McKay Company, INC., New York.
- Broadbent, G. (1995), Architectural Education, Educating Architects, Eds. Pearce, M., Toy, M., Academy Editions, Great Britain, pp.10-13.
- Bruner, J. (1973), Beyond the Information Given: Studies in Psychology in Knowing, Norton Publication, New York.
- Ciravoğlu, A. (2001), Mimari Tasarım Eğitiminde Workshop-Stüdyo Paralelliği Üzerine, Yüksek Lisans Tezi, İ.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Clark, B. (1997), Growing Up To The Gifted, Printice Hall.
- Cüceloğlu, D. (1994), İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları, Remzi Kitabevi, 5.Basım, İstanbul.
- Çatak, İ. (2003), “Duygusal Zeka Gelişebilir: Kendini Keşfet, Kendini Hisset”, Kaynak, Baltaş-Baltaş Yönetim, Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını, İstanbul, s.5.
- Doruk, T. (1979), Mimari Dizayn Öğretiminde Eğitim Durumları Düzeni Geliştirme ile İlgili Bir Çalışma, İTÜ Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul.
- Duman, A. (1998), “İnternet, Öğrenme, Eğitim ve Türkiye”, Cumhuriyet Gazetesi Bilim Teknik Dergisi Eki, 610, s. 10-11.

- Elbeyli, Ü. (2001), "Sigorta Sektöründe Duygusal Zeka", Birlik Dergisi, Aralık, İstanbul.
- Erden, M., Akman, Y. (2001), Gelişim ve Öğrenme, Arkadaş Yayınevi, 9.Baskı, Ankara.
- Ertürk, S. (1984), Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayınları:4, Ankara.
- Ertürk, S. (1991), "Mimarlık Eğitiminde Algılama ve Temel Tasar İlişkileri", Yapı Dergisi, Sayı: 116, Sayfa: 43-45, Yapı Endüstri Merkezi Yayınları, İstanbul.
- Esin, N. ve Thijssen, A.P. (1991) "Stüdyo Çalışması Üzerine Çözümlemeler, "SAR" Metodolojisi ile Esnek Konut Tasarımı", Yapı Dergisi, Sayı: 110, Sayfa: 46-52, Yapı Endüstri Merkezi Yayınları, İstanbul.
- Eysenck, H.J. (1996), The Measurement of Creativity, Dimensions of Creativity, Ed.Boden, M.A., The M.I.T. Press, Cambridge, pp.199-242.
- Feldman, D.,H. (1999), The Development of Creativity, Handbook of Creativity, Ed. Sternberg, R. J., Cambridge University Press, New York, pp.169-186.
- Gardner, H. (1985), The Mind's New Science: a history of the cognitive revolution, New York, Basic Books.
- Garnham, H. (1991), The Mind in Action: a personal view of cognitive science, Routledge Press, London.
- Goleman, D. (2002), Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemli, Varlık Bilim, 21.Basım.
- Golomb, C. (1993), "Rudolf Arnheim and the Psychology of Child Art", Journal of Asthetic Education, 27, no:4, winter, 11-29.
- Güven, K., (2000), "Öğrenci Merkezli Eğitim ve Öğretimin Temel Psikolojik İlkleri: Okulların Yeniden Düzenlenmesi İçin Bir Çerçeve", Türk Psikoloji Bülteni, sayı: 19, Aralık 2000, s.74-79.
- Hesapçıoğlu, M. (1998), Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim ,Beta Basım-Yayım, 5.Baskı, İstanbul, s.35-36.
- Itten, J. (1964), Design and Form: Basic Course at the Bauhaus, Reinhold Publishing Corporation, New York.
- Kahvecioğlu, N.P. (2001), Mimari Tasarım Eğitiminde Bilgi ve Yaratıcılık, Doktora Tezi, İ.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kalafat, S. (2003), "Üstünlerde Motivasyonun Rolü", Psikolojik Rehberlik Sitesi, İstanbul.
- Karakelle, S. (2000), "Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Eğitimcilerin Rolü", Yaşadıkça Eğitim, sayı 67, s.11-15.
- Kaynak, (2003), "Motivasyon Sözlüğü", Baltaş-Baltaş Yönetim, Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını, sayı:13.
- Kaynak, (2002), "Duygusal Zeka", Baltaş-Baltaş Yönetim, Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını, sayı:9.
- Kaynak, (2003), "Başarı Yönelimi", Baltaş-Baltaş Yönetim, Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını, sayı:13.
- Küçükahmet, L. (2002), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Nobel Yayınları, 13.Baskı,

Ankara.

Leif, L. ve Rustin, G. (1980), Pedagoji Doktrinleri Açısından Genel Pedagoji, Öğretmen Kitapları :139, M.E. Basımevi, İstanbul.

Louw, H. (1995), "Architectural Education in a Changing World", Mimarlık ve Eğitimi Forum I, 19-21 Nisan, Taşkışla, İstanbul, ss.19-28.

Onur, Z. (1997), "Mimarlık Eğitimi ve İdeoloji", Mimarlık Eğitimi ve ..., TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi Yayınları, s.300-302

Özakpınar, Y. (2001), Verimli Ders Çalışmanın Psikolojik Koşulları, Remzi Kitapevi, Eylül, 2001.

Rittel, H., (1985), "Tasarım Eğitiminin Tasarımına İlişkin Bazı İlkeler", (Çev. A.K.Balamir), Mimarlık, Ağustos, s.20-22.

Tarman, S. (1999), "Yaratıcılık: Zeka ve Eğitimle İlişkisi", Yaşadıkça Eğitim, sayı 63, s.10-14.

Tokay, S., Yüksel, Ş. (1995), "Türkiye’de Mimarlık Eğitiminin Tarihsel Gelişimi", Mimarlık Eğitimi Forum I Nasıl Bir Gelecek, İTÜ, s.62

Tuncay, H. (2001), "Yabancı Dil Eğitiminde Duygusal Zeka (EQ)", Yaşadıkça Eğitim, sayı 70, s.17-19

Uluoğlu, B. (1990), Mimari Tasarım Eğitimi: Tasarım Bilgisi Bağlamında Stüdyo Eleştirileri, Doktora Tezi, İ.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

UIA Mimarlık Eğitimi Onay Sistemi belgesi, 27-29 Temmuz 2002, Berlin.

Varış, F. (1978), Eğitim Bilimine Giriş, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları:78, Ankara.

Vitruvius, (1998), Mimarlık Üzerine On Kitap, (Çev. M. Morgan; Çev. S. Güven) YEM Yayınları, İstanbul.

Webb, J.T., Meckstroth, M.S., Tolan, S.S. (1994), Guiding the Gifted Child, Gifted Psychology Press, Arizona.

Weiner, B. (1990), "History of Motivational Research in Education", Journal of Educational Psychology, 82, pp.616-622.

Weiner, B. (1992), Human Motivation: Metaphors, theories and research, USA: Sage.

Wolfe, T., (1996), From Bauhaus to our House/Bauhaus ve Sonrası, (Çev.F. Erpi) Mimarlar Derneği Yayınları, s.5.

Yamaçlı, R. (1999), "Modern Tasarımda Bauhaus Öğretisi", Arkitekt, sayı:467, s.56.

Yıldırım, R. (1998), Öğrenmeyi Öğrenmek, Sistem Yayıncılık, 6.Baskı, İstanbul.

Yıldırım, S. ve Güvenç, K. (1997), "Mimarlık Eğitimi – Eğitim Mekanı", Mimarlık Eğitimi ve ..., TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi Yayınları, s.103-106.

Yurtsever, H.(1992), "Mimarlık Okulları İçin Bir Eğitim Programı", Yapı Dergisi, Sayı: 130, Sayfa: 35-38, Yapı Endüstri Merkezi Yayınları, İstanbul.

Yürekli, F. (1991), “Mimarlık ve Eğitimi Üzerine”, Yapı Dergisi, Sayı: 117, Sayfa: 49-55, Yapı Endüstri Merkezi Yayınları, 1991, İstanbul.

INTERNET KAYNAKLARI

- [1] www.dergi.org/032000/1301.htm (2003)
- [2] www.white.stanford.edu (2003)
- [3] www.motivasyon.org/index (2003)
- [4] www.ggurses.com.tr.(2001)
- [5] www.merih.net/m2/lid/wmetate25.htm (2003)
- [6] www.wpi.edu/jmhill (2003)
- [7] www.kho.edu.tr/yayinlar (2003)
- [8] [www.tojet.sakarya.edu.tr/archive/ v2i1/Bildiri-1-%20m.gurol.htm](http://www.tojet.sakarya.edu.tr/archive/v2i1/Bildiri-1-%20m.gurol.htm) (2003)
- [9] www.bilkom.com.tr/eğitim (2003)

EKLER

Ek 1	Sözlük	113
Ek 2	15 Haftalık Mimari Tasarım I Programı Bilgi Föyü.....	116
Ek 3	Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği	120
Ek 4	Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Cevap Formu	123
Ek 5	Duygusal Zeka 5 Boyutunun Ölçüm Çizelgeleri.....	124
Ek 6	Duygusal Zeka Alt Boyutlarının Ölçüm Çizelgeleri	129
Ek 7	Öğrencilerin 15 Haftalık Başarı Puanları	144
Ek 8	Öğrencilerin Toplam Başarı Puanları	151



Ek 1 SÖZLÜK

Akış Hali	Tıkamp kalmamak, duyguların tamamen performansı ve öğrenimin alınmasına verilmesidir.
Başarı	Güçne zor hedefler koyma, zor olan bir şeyi mümkün olan en kısa zamanda ve en iyi biçimde yapmaya gayret etme, güçlükleri yenme, çabaları karşısında yılmama ve aldığı denemeleri ısrarla, ayrıca daha iyi ve mükemmel yakalamaya çalışma, kendi performansını gözlemleyip etme, önceden belirlenen hedefleri ulaştırabilme, in gelişimine ve korunma değer katma sürecidir.
Başarı Yönelimi	Kişinin mükemmellik düzeyine ulaşmayı hedeflemesi ve sürekli gelişim çabası içinde olmasıdır.
Başarı Güdüsü	Üstün düzeyli performans gösterme veya rekabet durumlarında başarılı olma isteğidir.
Bilişsel Motivasyon Kuramı	Bireyin motivasyonunu elde etmeyi amaçladığı somutla ilgili belirlenimleri belirlemektedir. Başarıya gona maddian hedefler ve bu hedeflerin birey için taşıdığı değer, davranışa geçmesine neden olmaktadır.
Check-list	Genel bir liste-Değerler çizelgesi.
Dengeleme	Değerler ve bilgileri kazandı ve yeni bilgileri uzlaşmaya çalışır.
Dışsal Motivasyon	Bireyin dışından ve yakından çevreden gelen bir teşviklere ya da engellemelere ile bir şey yapmasını sağlar. Dışsal güçtür. Yapılan davranışın Edinimi ve yitimidir denir.
Duygu	Herhangi bir zihne his, tutku, çekim ya da devrimi, herhangi bir fiziksel ya da davranışsal zihinsel durum.
Duygusal Zeka	Bireyin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati kurabilmesi ve duygularını yarınan yönetilebilecek biçimde düzenleyebilmekidir.

Dürtü	Birisi bir hedefe doğru olan içten gelen bir itidir. Biyolojik kökenli (açlık), öğrenilmiş (yemek yemek) ve kendisi sürekli tekrar eder niteliktedir (acıkur, doyar, yine acıkur). Temelde organizmanın iç dengesini korumaya yöneliktir.
Eğitim	Bireyin davranışlarında kendi yaşamına yolunda ve doğru olarak nicelik değişim meydana gelme süreci.
Empaty	Ortaklaşım. Bireyin kendisini karşısındaki birine kayarak onun gözü ile dünyaya bakmasıdır.
Eş zamanlılık	Bireylerin birbirine bir konuda ne kadar uyumlanmış ve birbirine arasında kendilerini o kadar yakın, mutlu, nevesli, ilgili ve yakın hissettiklerinin göstergesidir.
Güdü	Bireyi harekete geçirir ve davranışını belirli bir hedefe doğru yönlendirir. Biyolojik nitelikte, uyarana bağlı ya da öğrenilmiş olabilir.
Güdülenme	Herhangi bir şekilde eylemde bulunma eğilimi, güdü ne bir eyleme neden olan belli bir ihtiyaç veya istektir.
Hipomani	Bireyin genel uyarılmışlık hali.
İçgüdü	Bir canlı türünün tüm üyelerinde ortak olan, öğrenilmiş değil, doğuştan gelen davranışlar, benzerlikler, davranışlar.
İçsel Motivasyon	Bireyin kendi kendine, istikrarlı ve sürekli olarak davranışlar sergilemek için yaptığı. Birisi o bir davranışın zevk aldığı ve sadece bu davranış kendisi için yararlı olduğunu düşünür. Kendisi için kendilerini motive etmektedir. Bireyin kendini verimli hissetmesi ve kendi kendine sahip çıkmak istemektir.
İhtiyaç	Bir yokluktan kaynaklanır. Psikolojik olarak uyarılma haline ya da bir dürtüye neden olur. Organizmaya, özellikle iç dengesini (açlık) yeniden kazandıracak hedefe (yemek) yönelik davranışa bulunma ve eylem sağlar.

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	İhtiyaçlar öncelik sırasına göre hiyerarşi izlemektedir. Öncelikli ihtiyaç karşılandıktan sonra bir üst düzeydeki ihtiyaç öne çıkmaktadır. Öncelik sırasına göre ihtiyaçlar: Fizyolojik, güven, ait olma, saygı, kendini gerçekleştirme (Maslow)
Kognisyon	Salın olunan bilgiler, düşünceler ve bunlara bağlı olarak yapılan değerlendirmeler
Motivasyon	Bir işi yapma ve onu sürdürme arzudur. Davranış başlatır ve onu yönlendiren etkilerdir. Bir davranışın varlığını ve sürekliliğini belirleyen değişkenler motivasyonu oluşturur.
Öğrenme	Yaşadık sonucu gerçekleştirilen ve az çok kalıcı olan davranış değişikliği
Öğretim	Öğrencinin gelişmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür
Proaktif Davranış	Olayları istenen yönde daha önce doğru değerlendirme hareketidir
Özendirici	Bireyi bir hedefe doğru çeken bir dış uyandır. Öğrenimle ilgili ve yokluğuna bağlı değildir
Stüdyo	Formel müddetli eğitim ortamına gerçekleştirilen ortam
Umut	Hedefleri ne olursa olsun onlara ulaşmak için gerekli enerji ve yönüme sahip olduğumuz inancıdır

Ek 2 15 Haftalık Mimari Tasarım I Programı Bilgi Föyü**2002/2003Eğitim Öğretim Yılı****Bahar Yarıyılı****ARC 212 MİMARİ TASARIM I****(2+6)5****YÜRÜTÜCÜLER:**

Prof. Mustafa DEMİRKAN

Öğr. Gör. Ayça ALANGOYA

DERSİN AMACI:

Amaç; mimarlık öğrenimi gören öğrencinin ülke koşullarında doğal kıranlar, eskimeler ve güncel konfor arayışından kaynaklanan konut açığının arayışına çözüm getirecek, bir tasarımın uygulama ölçeğinde ele alınmasıdır. Barınma koşulları içinde, her türlü eyleme cevap vermesi ve çağdaş yaşam biçiminin ortaya konmasına olanak verecek, tasarımın bilgisayar desteği dışında, ele alınması koşuldur. Konu gereği, öğrenciye alınması gerekli bilgiler seminerler ile verilecek ve yarıyıl programında gösterilecektir.

KONU

- Tek ev, 70 m², asma katlı
- Sıra ev, 50+60=110m²
- Balıkçı lokantası 70m² x 2 kat
- Köy odası (Müşterek, okuma v.b.) 70x 2 m² vb. olacaktır.

PROGRAM: "Konut"

- 2 veya 3 odalı
- 1 Yaşam mekanı
- Banyo
- wc, lav.
- Mutfak
- Garaj (olabilir, gerekiyorsa)

Diğer konu programları ;

- Zeminde yaklaşık ~70m² ye oturan 2 katlı
Balıkçı restoranı
- Zeminde yaklaşık ~70m² ye oturan köy odası
Altta muhtarlık, güz, ihtiyarlar heyeti
Üstte okuma odası v.b.

YÜRÜTÜM EVRELERİ:

Sürekli çalışma maketi ile birlikte, arazi çalışmaları, fotoğraf veya yerinde tesbitler veri toplama ve ön tasarımlarla sonuca gidilecektir.

Vaziyet planında ve diğer paftalarda 1/50 uygulama ölçeği gerekleri önemle aranacaktır. İlk 4 saatlik eskiz uygulamasının vaziyet planı üzerinde olmasına özen gösterilecektir.

Yürütüm programı ekte verilmiştir.

İSTENENLER:

1/100 ARA TESLİM

1/200 Vaziyet Planı

1/50 Temel Planı

1/50 Çatı Planı

1/50 Kat Planları

1/50 2 Kesit (Biri merdivenden)

1/50 Görünüşler

1/50 vereceği bir kat planı kartona renkli olarak TAKDİM paftası biçiminde proje ile birlikte teslim edilecektir.

1/20 Sistem Detayı (Temelden Çatıya)

1/50 – 1/100 Maket veya iç-dış perspektifler

Ayrıca öğretim üyesi isteğine veya tasarımın gereğine bağlı noktasal detaylar

Mekan araştırmaları, veri toplamaları ve yılıçi eskizler teslimde bir dosya içinde teslim edilecektir.

BAŞARI KOŞULLARI:

% 80 Devam

% 60 Yıl içi

% 40 Yıl sonu

Teslim koşullarını yerine getirmesine karşın, proje teslim etmeyen öğrenci başarısız sayılacaktır.

Öğrenciler, mimari tasarım aşama ve teslim süreçlerinde bilgisayar desteğinden yararlanamazlar.

1. hafta 21/02/2003	Mimari tasarıma yönelmesi yöntemleri, veri toplama bilgilerinin verilmesi,konu ve grupların dağıtımı
2. hafta 28/02/2003	Vaziyet planı eskizleri, 1/100 ölçekte arazi üzerine yerleşim denemeler
3. Hafta 07/03/2003	Seçilen konunun eskiz tekniğinde mekan çözümleri, kroki ölçeklerde iklimsel, topografik veri çözümleri
4. hafta 14/03/2003	Çalışma maketi ile kesit, cephe, planların vb. bölümlerin çalışmasının sürdürülmesi
5. hafta 21/03/2003	Programın 1/100 ölçeğinde tasarım çalışmasının sürdürülmesi
6. Hafta 28/03/2003	SINAV 4 saat (eskiz)
	SEMİNER Merdiven vb. 13:00 konuşmacı: Prof. Rifat ÇELEBİ
7. hafta 04/04/2003	1/100 ARA TESLİM - VE YORUMU
	1/50 ölçek çalışmasının başlaması
8. hafta 11/04/2003	1/50 Tekniğinde tasarım çalışması
9. Hafta 18/04/2003	1/50 Tekniğinde tasarım çalışması
10. Hafta 25/04/2003	1/50 Tekniğinde tasarım çalışması
11. hafta 02/05/2003	1/50 Tekniğinde tasarım çalışması
12. hafta 09/05/2003	1/20 Sistem detayı ve noktasal detaylar

13. Hafta 16/05/2003	SINAV 4 SAAT Sistem detayı ve detaylandırma
14. Hafta 23/05/2003	Detaylandırma
15. Hafta 30/05/2003	Teslim öncesi yorum



Ek 3 Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği

BAR-ON DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ

1. Zorlukların üstesinden gelmek için adım adım ilerlerim.
2. Hayattan zevk almak benim için zordur.
3. Yapacaklarımın bana söylendiği bir işi tercih ederim.
4. Üzücü sorunlarla nasıl başa çıkılacağını bilirim.
5. Tanıştığım herkesten hoşlanırım.
6. Hayatı anlamlı kılmak için elimden geleni yaparım.
7. Duygularımı ifade etmek benim için kolaydır.
8. Her şeyi, hayal kurmadan, olduğu gibi görmeye çalışırım.
9. Duygularımın farkındayım.
10. Sevgimi gösteremem.
11. Pek çok durumda kendimi özgüvenli hissederim.
12. İçimde, bazı düşüncelerimin yanlış olduğu duygusu var.
13. Öfkemi denetlemek benim için bir problemdir (sorundur).
14. Yeni bir şeye başlamak benim için zordur.
15. Bir güçlkle karşılaştığımda, toplayabileceğim bütün bilgileri toplamak isterim.
16. İnsanlara yardım etmekten hoşlanırım.
17. Benim için gülümsemek zordur.
18. İnsanların duygularını anlayamam.
19. Başkalarıyla çalışırken onların fikirlerine kendiminkilerden daha çok güvenme eğilimindeyim.
20. Zor durumların üstesinden gelebileceğime inanıyorum.
21. Gerçekten hangi konuda iyi olduğumu bilmiyorum.
22. Düşünceleri başkalarına iletemiyorum.
23. Benim için gizli duygularımı başkalarıyla paylaşmak zordur.
24. Özgüvenim yok.
25. Aklımı kaçırdığımı düşünüyorum.
26. Yaptığım pek çok şey konusunda iyimserim.
27. Konuşmaya başladığımda beni durdurmak zordur.
28. Benim için uyum sağlamak genellikle zordur.
29. Bir sorunu bütünlükle çözmeye girişmeden önce görmek isterim.
30. Başkalarından yararlanmak, özellikle bunu hak ediyorlarsa, beni rahatsız etmez.
31. Oldukça neşeli bir insanımdır.
32. Benim adıma başkalarının karar vermesini tercih ederim.
33. Aşırı gerginliğe düşmeden stresle başa çıkabilirim.
34. Herkes hakkında olumlu düşüncelere sahibim.
35. Ne hissettiğimi anlamak benim için zordur.
36. Son birkaç yıl içinde çok az şey başardım.
37. Başkalarına kızdığım zaman bunu onlara söylerim.
38. Açıklanamayacak kadar tuhaf deneyimlerim oldu.
39. Arkadaş edinmek benim için kolaydır.
40. Kendime saygım vardır.
41. Çok garip şeyler yapıyorum.
42. İtkilerime göre davranmam sorun yaratıyor.
43. Olaylar hakkındaki düşüncelerimi değiştirmeleri zordur.
44. Başkalarının hissettiklerini anlamakta başarılıyım.

45. Bir sorunla karşılaştığımda ilk yaptığım şey durup düşünmektir.
46. Başkaları bana güvenmekte zorluk çekerler.
47. Hayatımdan memnunum.
48. Kendi başıma karar vermek benim için zordur.
49. Stres altındayken davranışlarım değişir.
50. Hayatımda kötü bir şey yapmam.
51. Yaptığım şeyden zevk almıyorum.
52. Özel duygularımı ifade etmek benim için zordur.
53. İnsanlar benim ne düşündüğümü anlamıyorlar.
54. Çoğu zaman en iyinin olmasını umut ederim.
55. Arkadaşlarım özel şeylerini bana anlatabilirler.
56. Kendim hakkında iyi şeyler hissetmiyorum.
57. Başkalarının göremediği tuhaf şeyleri görürüm.
58. Tartışmalar sırasında insanlar bana sesimi alçaltmamı söylerler.
59. Yeni koşullara uyum sağlamak benim için kolaydır.
60. Bir sorunu çözmeye çalışırken, bütün olasılıkları gözden geçirip en iyi olana karar veririm.
61. Ağlayarak ailesini arayan bir çocuk gördüğümde, o sırada başka bir yerde olmam gerekse bile durup ona yardım ederim.
62. Benimle birlikte olmak eğlencelidir.
63. Hissettiklerimin farkındayım.
64. Kaygımı denetlemenin zor olduğunu hissediyorum.
65. Hiçbir şey canımı sıkmaz.
66. İlgi duyduğum şeyler beni artık pek heyecanlandırmıyor.
67. Biriyle aynı fikirde değilsem bunu ona söyleyebilirim.
68. Çevremde olan bitenlere ilgimi yitirme eğilimindeyim.
69. Başkalarıyla iyi geçinmiyorum.
70. Kendimi olduğum gibi kabul etmek benim için zordur.
71. Kendimi vücudumdan kopmuş gibi hissediyorum.
72. İnsanların başına gelenleri önemsiyorum.
73. Sabırsızımdır.
74. Eski alışkanlıklarımı değiştirebilirim.
75. Bir sorunu çözerken, en iyi çözümün hangisi olduğuna karar vermek benim için zordur.
76. Yasalara çiğnediğimde ceza almayacak olsam çiğnerim.
77. Zaman zaman ruh çöküntüsü yaşıyorum.
78. Zor durumlarda sükunetimi nasıl koruyacağımı bilirim.
79. Hayatımda hiç yalan söylemedim.
80. Koşullar zorlaşsa bile, yola devam etme konusunda motivasyonum yüksektir.
81. Zevk aldığım şeyleri korumaya ve geliştirmeye çalışırım.
82. İstesem bile benim için “hayır” demek zordur.
83. Hayallerim ve fantezilerime kendimi kaptırıyorum.
84. Yakın ilişkilerim benim ve arkadaşlarım için çok şey ifade eder.
85. Kendimden memnunun.
86. Denetlemesi zor güçlü dürtülerim vardır.
87. Gündelik hayatımda değişiklikler yapmak çoğu zaman benim için zordur.
88. Üzgün olduğum zaman bile içinde olduğum durumun farkındayım.
89. Bir sorunu çözmek gerektiğinde bütün olası yaklaşımları düşünmeye çalışırım.
90. Başkalarına saygı gösterebilirim.
91. Hayatımdan çok da memnun değilim.
92. Lider olmaktan çok başkalarını izleyen biriyim.

93. Hoş olmayan şeylerle yüzleşmek benim için zordur.
94. Yasalara hiçbir şekilde karşı gelmedim.
95. İlgimi çeken şeylerden hoşlanırım.
96. İnsanlara ne düşündüğümü söylemek benim için kolaydır.
97. Abartma eğilimim vardır.
98. Başkalarının duygularına karşı duyarlıyım.
99. Başkalarıyla ilişkilerim iyidir.
100. Bedenimle barışığımıdır.
101. Çok tuhaf bir insanım.
102. Düşünmeden davranırım.
103. Davranış biçimlerimi değiştirmek benim için zordur.
104. Kanunlara saygılı bir vatandaş olmanın önemli olduğunu düşünüyorum.
105. Hafta sonları ve tatilleri severim.
106. Arada bir çıkan engellere karşı, her şeyin yoluna girmesini beklerim.
107. Başkalarına tutunma eğilimim vardır.
108. En can sıkıcı sorunlarla bile başa çıkabilme becerim olduğuna inanıyorum.
109. Yaptığım hiçbir şeyden utanç duymadım.
110. Zevk aldığım şeylerden olabildiğince yararlanmaya çalışırım.
111. Başkaları özgüvenim olmadığını düşünüyorlar.
112. Acil durumlarda hayallerden kolayca sıyrılıp, gerçeklere uyum sağlayabilirim.
113. İnsanlar sosyal biri olduğumu düşünüyorlar.
114. Görünüşümden memnunum.
115. Kimsenin anlayamayacağı garip düşüncelerim var.
116. Duygularımı anlatmak benim için zordur.
117. Çabuk kızarım (üzülürüm).
118. Bir sorunu çözmek için değişik yollar düşünürken genellikle tikanırım.
119. İnsanların acı çektiğini görmek bana zor gelir.
120. Eğlenmekten hoşlanırım.
121. Başkalarına onların bana duyduklarından daha çok ihtiyaç duyarım.
122. Kaygılanırım.
123. Kötü günlerim olmaz.
124. Başkalarının duygularını incitmekten kaçınırım.
125. Hayatta ne yapmak istediğim konusunda tam bir fikrim yok.
126. Haklarımı savunmak benim için zordur.
127. Benim için olayları doğru bir bakış açısından görmek zordur.
128. Sürekli arkadaşlarımdan peşinden koşarım.
129. İyi ve kötü taraflarıma baktığımda hiçbir rahatsızlık hissetmiyorum.
130. Kolayca parlama eğilimindeyim.
131. Yaşadığım yeri (ülkemi) terk etmeye zorlansam, uyum sağlamak benim için zor olur.
132. Yeni bir işe başlamadan önce çoğu zaman, başarısız olacağım hissine kapılırım.
133. Yukarıdaki önermelere açık ve dürüst cevaplar verdim.

Ek 4.BarOn EQ-i CEVAP FORMU

İsim Soyadı: Kurum: Yaş: Cinsiyet: K () E ()

Lütfen soru kitapçığındaki ifadeleri aşağıdaki seçeneklere göre işaretleyiniz.

1. Beni çok az tanımlıyor ya da benim için doğru değil
2. Beni biraz tanımlıyor
3. Beni bazen tanımlıyor
4. Beni genellikle tanımlıyor
5. Beni çok tanımlıyor ya da benim için kesinlikle doğru

1.	1	2	3	4	5	46.	1	2	3	4	5	91.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5	47.	1	2	3	4	5	92.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5	48.	1	2	3	4	5	93.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5	49.	1	2	3	4	5	94.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5	50.	1	2	3	4	5	95.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5	51.	1	2	3	4	5	96.	1	2	3	4	5
7.	1	2	3	4	5	52.	1	2	3	4	5	97.	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5	53.	1	2	3	4	5	98.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5	54.	1	2	3	4	5	99.	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5	55.	1	2	3	4	5	100.	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5	56.	1	2	3	4	5	101.	1	2	3	4	5
12.	1	2	3	4	5	57.	1	2	3	4	5	102.	1	2	3	4	5
13.	1	2	3	4	5	58.	1	2	3	4	5	103.	1	2	3	4	5
14.	1	2	3	4	5	59.	1	2	3	4	5	104.	1	2	3	4	5
15.	1	2	3	4	5	60.	1	2	3	4	5	105.	1	2	3	4	5
16.	1	2	3	4	5	61.	1	2	3	4	5	106.	1	2	3	4	5
17.	1	2	3	4	5	62.	1	2	3	4	5	107.	1	2	3	4	5
18.	1	2	3	4	5	63.	1	2	3	4	5	108.	1	2	3	4	5
19.	1	2	3	4	5	64.	1	2	3	4	5	109.	1	2	3	4	5
20.	1	2	3	4	5	65.	1	2	3	4	5	110.	1	2	3	4	5
21.	1	2	3	4	5	66.	1	2	3	4	5	111.	1	2	3	4	5
22.	1	2	3	4	5	67.	1	2	3	4	5	112.	1	2	3	4	5
23.	1	2	3	4	5	68.	1	2	3	4	5	113.	1	2	3	4	5
24.	1	2	3	4	5	69.	1	2	3	4	5	114.	1	2	3	4	5
25.	1	2	3	4	5	70.	1	2	3	4	5	115.	1	2	3	4	5
26.	1	2	3	4	5	71.	1	2	3	4	5	116.	1	2	3	4	5
27.	1	2	3	4	5	72.	1	2	3	4	5	117.	1	2	3	4	5
28.	1	2	3	4	5	73.	1	2	3	4	5	118.	1	2	3	4	5
29.	1	2	3	4	5	74.	1	2	3	4	5	119.	1	2	3	4	5
30.	1	2	3	4	5	75.	1	2	3	4	5	120.	1	2	3	4	5
31.	1	2	3	4	5	76.	1	2	3	4	5	121.	1	2	3	4	5
32.	1	2	3	4	5	77.	1	2	3	4	5	122.	1	2	3	4	5
33.	1	2	3	4	5	78.	1	2	3	4	5	123.	1	2	3	4	5
34.	1	2	3	4	5	79.	1	2	3	4	5	124.	1	2	3	4	5
35.	1	2	3	4	5	80.	1	2	3	4	5	125.	1	2	3	4	5
36.	1	2	3	4	5	81.	1	2	3	4	5	126.	1	2	3	4	5
37.	1	2	3	4	5	82.	1	2	3	4	5	127.	1	2	3	4	5
38.	1	2	3	4	5	83.	1	2	3	4	5	128.	1	2	3	4	5
39.	1	2	3	4	5	84.	1	2	3	4	5	129.	1	2	3	4	5
40.	1	2	3	4	5	85.	1	2	3	4	5	130.	1	2	3	4	5
41.	1	2	3	4	5	86.	1	2	3	4	5	131.	1	2	3	4	5
42.	1	2	3	4	5	87.	1	2	3	4	5	132.	1	2	3	4	5
43.	1	2	3	4	5	88.	1	2	3	4	5	133.	1	2	3	4	5
44.	1	2	3	4	5	89.	1	2	3	4	5						
45.	1	2	3	4	5	90.	1	2	3	4	5						

Ek 5 Duygusal Zeka 5 Boyutunun Ölçüm Çizelgeleri

KENDİNİ TANIMA

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
72	1	3,8	3,8	3,8
81	1	3,8	3,8	7,7
82	1	3,8	3,8	11,5
89	1	3,8	3,8	15,4
92	2	7,7	7,7	23,1
95	1	3,8	3,8	26,9
96	2	7,7	7,7	34,6
97	2	7,7	7,7	42,3
99	1	3,8	3,8	46,2
101	4	15,4	15,4	61,5
103	1	3,8	3,8	65,4
105	1	3,8	3,8	69,2
107	1	3,8	3,8	73,1
109	1	3,8	3,8	76,9
111	1	3,8	3,8	80,8
113	1	3,8	3,8	84,6
118	1	3,8	3,8	88,5
119	1	3,8	3,8	92,3
124	1	3,8	3,8	96,2
132	1	3,8	3,8	100
Toplam	26	100	100	

KENDİNİ TANITMA

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
68	1	3,8	3,8	3,8
71	1	3,8	3,8	7,7
75	1	3,8	3,8	11,5
76	1	3,8	3,8	15,4
82	2	7,7	7,7	23,1
83	1	3,8	3,8	26,9
85	2	7,7	7,7	34,6
87	1	3,8	3,8	38,5
91	1	3,8	3,8	42,3
92	1	3,8	3,8	46,2
94	2	7,7	7,7	53,8
99	1	3,8	3,8	57,7
100	3	11,5	11,5	69,2
104	1	3,8	3,8	73,1
106	1	3,8	3,8	76,9
107	3	11,5	11,5	88,5
112	1	3,8	3,8	92,3
118	1	3,8	3,8	96,2
120	1	3,8	3,8	100
Toplam	26	100	100	

ADAPTASYON

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
54	1	3,8	3,8	3,8
61	1	3,8	3,8	7,7
73	1	3,8	3,8	11,5
79	1	3,8	3,8	15,4
87	2	7,7	7,7	23,1
89	3	11,5	11,5	34,6
90	1	3,8	3,8	38,5
92	1	3,8	3,8	42,3
94	2	7,7	7,7	50
95	2	7,7	7,7	57,7
96	2	7,7	7,7	65,4
97	1	3,8	3,8	69,2
101	2	7,7	7,7	76,9
104	2	7,7	7,7	84,6
106	2	7,7	7,7	92,3
107	1	3,8	3,8	96,2
119	1	3,8	3,8	100
Toplam	26	100	100	

STRES YÖNETİMİ

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
61	1	3,8	3,8	3,8
64	1	3,8	3,8	7,7
75	2	7,7	7,7	15,4
77	1	3,8	3,8	19,2
79	2	7,7	7,7	26,9
81	1	3,8	3,8	30,8
82	1	3,8	3,8	34,6
86	1	3,8	3,8	38,5
89	1	3,8	3,8	42,3
91	2	7,7	7,7	50
92	2	7,7	7,7	57,7
93	1	3,8	3,8	61,5
100	1	3,8	3,8	65,4
101	1	3,8	3,8	69,2
102	1	3,8	3,8	73,1
105	1	3,8	3,8	76,9
107	1	3,8	3,8	80,8
108	1	3,8	3,8	84,6
111	1	3,8	3,8	88,5
114	1	3,8	3,8	92,3
118	1	3,8	3,8	96,2
129	1	3,8	3,8	100
Toplam	26	100	100	

GENEL DURUM

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
67	1	3,8	3,8	3,8
79	1	3,8	3,8	7,7
82	1	3,8	3,8	11,5
88	2	7,7	7,7	19,2
92	1	3,8	3,8	23,1
94	2	7,7	7,7	30,8
95	1	3,8	3,8	34,6
96	1	3,8	3,8	38,5
99	2	7,7	7,7	46,2
100	1	3,8	3,8	50
101	1	3,8	3,8	53,8
103	1	3,8	3,8	57,7
104	1	3,8	3,8	61,5
105	1	3,8	3,8	65,4
107	1	3,8	3,8	69,2
108	2	7,7	7,7	76,9
109	1	3,8	3,8	80,8
110	1	3,8	3,8	84,6
117	2	7,7	7,7	92,3
120	1	3,8	3,8	96,2
122	1	3,8	3,8	100
Toplam	26	100	100	

Ek 6 Duygusal Zeka Alt Boyutlarının Ölçüm Çizelgeleri
DUYGUSAL KENDİ FARKINDALIK

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
76	1	3,8	3,8	3,8
77	1	3,8	3,8	7,7
81	1	3,8	3,8	11,5
84	1	3,8	3,8	15,4
85	1	3,8	3,8	19,2
86	1	3,8	3,8	23,1
92	2	7,7	7,7	30,8
93	1	3,8	3,8	34,6
95	1	3,8	3,8	38,5
97	1	3,8	3,8	42,3
98	4	15,4	15,4	57,7
99	1	3,8	3,8	61,5
104	1	3,8	3,8	65,4
106	2	7,7	7,7	73,1
108	3	11,5	11,5	84,6
111	1	3,8	3,8	88,5
117	1	3,8	3,8	92,3
119	1	3,8	3,8	96,2
130	1	3,8	3,8	100
Toplam	26	100	100	

GİRİŞKENLİK

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
75	1	3,8	3,8	3,8
81	5	19,2	19,2	23,1
88	2	7,7	7,7	30,8
91	1	3,8	3,8	34,6
97	2	7,7	7,7	42,3
101	2	7,7	7,7	50
104	2	7,7	7,7	57,7
110	1	3,8	3,8	61,5
113	3	11,5	11,5	73,1
117	2	7,7	7,7	80,8
120	1	3,8	3,8	84,6
123	1	3,8	3,8	88,5
126	1	3,8	3,8	92,3
130	2	7,7	7,7	100
Toplam	26	100	100	

BAĞIMSIZLIK

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
59	1	3,8	3,8	3,8
69	1	3,8	3,8	7,7
82	1	3,8	3,8	11,5
85	1	3,8	3,8	15,4
92	3	11,5	11,5	26,9
95	5	19,2	19,2	46,2
99	1	3,8	3,8	50
102	2	7,7	7,7	57,7
105	1	3,8	3,8	61,5
109	2	7,7	7,7	69,2
112	2	7,7	7,7	76,9
115	1	3,8	3,8	80,8
119	3	11,5	11,5	92,3
122	1	3,8	3,8	96,2
126	1	3,8	3,8	100
Total	26	100	100	

EMPATİ

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
62	1	3,8	3,8	3,8
70	1	3,8	3,8	7,7
73	1	3,8	3,8	11,5
80	2	7,7	7,7	19,2
84	1	3,8	3,8	23,1
91	3	11,5	11,5	34,6
95	4	15,4	15,4	50
102	1	3,8	3,8	53,8
105	4	15,4	15,4	69,2
109	3	11,5	11,5	80,8
112	1	3,8	3,8	84,6
116	1	3,8	3,8	88,5
120	3	11,5	11,5	100
Toplam	26	100	100	

SOSYAL SORUMLULUK

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
44	1	3,8	3,8	3,8
51	1	3,8	3,8	7,7
63	1	3,8	3,8	11,5
69	1	3,8	3,8	15,4
72	1	3,8	3,8	19,2
78	1	3,8	3,8	23,1
82	1	3,8	3,8	26,9
84	1	3,8	3,8	30,8
85	1	3,8	3,8	34,6
90	1	3,8	3,8	38,5
91	1	3,8	3,8	42,3
92	1	3,8	3,8	46,2
95	1	3,8	3,8	50
96	1	3,8	3,8	53,8
97	2	7,7	7,7	61,5
98	1	3,8	3,8	65,4
100	1	3,8	3,8	69,2
101	2	7,7	7,7	76,9
102	1	3,8	3,8	80,8
103	1	3,8	3,8	84,6
114	2	7,7	7,7	92,3
117	1	3,8	3,8	96,2
124	1	3,8	3,8	100
Toplam	26	100	100	

KİŞİLERARASI İLİŞKİLER

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
74	1	3,8	3,8	3,8
75	1	3,8	3,8	7,7
80	1	3,8	3,8	11,5
82	1	3,8	3,8	15,4
83	2	7,7	7,7	23,1
85	1	3,8	3,8	26,9
86	1	3,8	3,8	30,8
91	1	3,8	3,8	34,6
93	1	3,8	3,8	38,5
95	2	7,7	7,7	46,2
96	2	7,7	7,7	53,8
98	1	3,8	3,8	57,7
100	1	3,8	3,8	61,5
101	1	3,8	3,8	65,4
106	1	3,8	3,8	69,2
110	2	7,7	7,7	76,9
112	1	3,8	3,8	80,8
114	2	7,7	7,7	88,5
115	2	7,7	7,7	96,2
119	1	3,8	3,8	100
Toplam	26	100	100	

STRESE TAHAMMÜL

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
59	1	3,8	3,8	3,8
64	1	3,8	3,8	7,7
73	1	3,8	3,8	11,5
75	1	3,8	3,8	15,4
76	1	3,8	3,8	19,2
77	1	3,8	3,8	23,1
79	1	3,8	3,8	26,9
84	1	3,8	3,8	30,8
85	1	3,8	3,8	34,6
92	3	11,5	11,5	46,2
93	1	3,8	3,8	50
94	1	3,8	3,8	53,8
96	2	7,7	7,7	61,5
97	1	3,8	3,8	65,4
99	1	3,8	3,8	69,2
100	1	3,8	3,8	73,1
103	1	3,8	3,8	76,9
106	1	3,8	3,8	80,8
109	1	3,8	3,8	84,6
110	1	3,8	3,8	88,5
116	1	3,8	3,8	92,3
122	1	3,8	3,8	96,2
124	1	3,8	3,8	100
Toplam	26	100	100	

ESNEKLİK

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
55	2	7,7	7,7	7,7
70	1	3,8	3,8	11,5
82	1	3,8	3,8	15,4
84	1	3,8	3,8	19,2
85	1	3,8	3,8	23,1
86	1	3,8	3,8	26,9
89	1	3,8	3,8	30,8
90	1	3,8	3,8	34,6
94	1	3,8	3,8	38,5
95	1	3,8	3,8	42,3
96	1	3,8	3,8	46,2
100	1	3,8	3,8	50
102	1	3,8	3,8	53,8
104	1	3,8	3,8	57,7
106	1	3,8	3,8	61,5
109	2	7,7	7,7	69,2
110	1	3,8	3,8	73,1
111	1	3,8	3,8	76,9
112	1	3,8	3,8	80,8
116	1	3,8	3,8	84,6
117	1	3,8	3,8	88,5
118	1	3,8	3,8	92,3
119	1	3,8	3,8	96,2
125	1	3,8	3,8	100
Toplam	26	100	100	

FEVRİLİĞİ KONTROL

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
63	1	3,8	3,8	3,8
65	1	3,8	3,8	7,7
66	1	3,8	3,8	11,5
68	1	3,8	3,8	15,4
74	2	7,7	7,7	23,1
78	1	3,8	3,8	26,9
80	1	3,8	3,8	30,8
81	1	3,8	3,8	34,6
90	1	3,8	3,8	38,5
92	1	3,8	3,8	42,3
93	3	11,5	11,5	53,8
96	1	3,8	3,8	57,7
97	1	3,8	3,8	61,5
98	1	3,8	3,8	65,4
99	1	3,8	3,8	69,2
100	1	3,8	3,8	73,1
105	1	3,8	3,8	76,9
107	1	3,8	3,8	80,8
108	2	7,7	7,7	88,5
109	1	3,8	3,8	92,3
117	1	3,8	3,8	96,2
124	1	3,8	3,8	100
Toplam	26	100	100	

GERÇEKLIK

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
67	1	3,8	3,8	3,8
73	1	3,8	3,8	7,7
74	1	3,8	3,8	11,5
75	1	3,8	3,8	15,4
76	1	3,8	3,8	19,2
77	1	3,8	3,8	23,1
79	2	7,7	7,7	30,8
81	1	3,8	3,8	34,6
82	2	7,7	7,7	42,3
87	1	3,8	3,8	46,2
88	2	7,7	7,7	53,8
91	2	7,7	7,7	61,5
92	2	7,7	7,7	69,2
93	1	3,8	3,8	73,1
95	1	3,8	3,8	76,9
98	1	3,8	3,8	80,8
99	1	3,8	3,8	84,6
101	1	3,8	3,8	88,5
102	1	3,8	3,8	92,3
104	1	3,8	3,8	96,2
105	1	3,8	3,8	100
Toplam	26	100	100	

PROBLEM ÇÖZME

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
62	1	3,8	3,8	3,8
65	1	3,8	3,8	7,7
73	1	3,8	3,8	11,5
75	1	3,8	3,8	15,4
84	1	3,8	3,8	19,2
88	3	11,5	11,5	30,8
94	2	7,7	7,7	38,5
95	2	7,7	7,7	46,2
99	1	3,8	3,8	50
103	2	7,7	7,7	57,7
104	1	3,8	3,8	61,5
105	1	3,8	3,8	65,4
108	2	7,7	7,7	73,1
109	1	3,8	3,8	76,9
110	1	3,8	3,8	80,8
111	1	3,8	3,8	84,6
112	1	3,8	3,8	88,5
113	1	3,8	3,8	92,3
117	1	3,8	3,8	96,2
129	1	3,8	3,8	100
Toplam	26	100	100	

MUTLULUK

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
70	2	7,7	7,7	7,7
71	1	3,8	3,8	11,5
81	1	3,8	3,8	15,4
88	1	3,8	3,8	19,2
90	1	3,8	3,8	23,1
94	1	3,8	3,8	26,9
98	2	7,7	7,7	34,6
100	2	7,7	7,7	42,3
102	4	15,4	15,4	57,7
104	2	7,7	7,7	65,4
105	2	7,7	7,7	73,1
112	1	3,8	3,8	76,9
113	1	3,8	3,8	80,8
115	1	3,8	3,8	84,6
116	4	15,4	15,4	100
Toplam	26	100	100	

KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
80	1	3,8	3,8	3,8
81	1	3,8	3,8	7,7
83	1	3,8	3,8	11,5
88	1	3,8	3,8	15,4
90	2	7,7	7,7	23,1
91	1	3,8	3,8	26,9
92	1	3,8	3,8	30,8
94	2	7,7	7,7	38,5
101	1	3,8	3,8	42,3
102	1	3,8	3,8	46,2
103	1	3,8	3,8	50
105	1	3,8	3,8	53,8
107	3	11,5	11,5	65,4
110	1	3,8	3,8	69,2
111	1	3,8	3,8	73,1
112	1	3,8	3,8	76,9
113	1	3,8	3,8	80,8
115	1	3,8	3,8	84,6
118	2	7,7	7,7	92,3
126	1	3,8	3,8	96,2
130	1	3,8	3,8	100
Toplam	26	100	100	

KENDİNE SAYGI

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
75	1	3,8	3,8	3,8
80	1	3,8	3,8	7,7
88	1	3,8	3,8	11,5
98	2	7,7	7,7	19,2
99	1	3,8	3,8	23,1
101	2	7,7	7,7	30,8
102	1	3,8	3,8	34,6
103	1	3,8	3,8	38,5
105	3	11,5	11,5	50
108	2	7,7	7,7	57,7
109	2	7,7	7,7	65,4
111	1	3,8	3,8	69,2
114	2	7,7	7,7	76,9
115	1	3,8	3,8	80,8
118	2	7,7	7,7	88,5
126	1	3,8	3,8	92,3
129	1	3,8	3,8	96,2
133	1	3,8	3,8	100
Toplam	26	100	100	

FEVRİLİĞİ KONTROL

Geçerli Değer	Frekans	Yüzdelik	Gerçek Yüzdelik	Toplam Yüzdelik
63	1	3,8	3,8	3,8
65	1	3,8	3,8	7,7
66	1	3,8	3,8	11,5
68	1	3,8	3,8	15,4
74	2	7,7	7,7	23,1
78	1	3,8	3,8	26,9
80	1	3,8	3,8	30,8
81	1	3,8	3,8	34,6
90	1	3,8	3,8	38,5
92	1	3,8	3,8	42,3
93	2	7,7	7,7	53,8
96	1	3,8	3,8	57,7
97	1	3,8	3,8	61,5
98	1	3,8	3,8	65,4
99	1	3,8	3,8	69,2
100	1	3,8	3,8	73,1
105	1	3,8	3,8	76,9
107	1	3,8	3,8	80,8
108	2	7,7	7,7	88,5
109	1	3,8	3,8	92,3
117	1	3,8	3,8	96,2
124	1	3,8	3,8	100
Toplam	26	100	100	

Ek 7 Öğrencilerin 15 Haftalık Başarı Puanları

BAŞARI YÖNELİMİ 28.02.2003

	Öğrencinin Adı Soyadı	Fark Yaratıcı Davranışlar +2 Puan	Beklenen Davranışlar +1 Puan	İstenmeyen Davranışlar -1 Puan	Hiç İstenmeyen Davranışlar -2 Puan	Toplam
1	Mustafa MORTAŞ		2			2
2	Kaan DUMAN		3	-1		2
3	Fatma GÜNDOĞDU		5			5
4	Çiğdem AKÇAY		2			2
5	İbrahim KARAAGAC		4			4
6	Rümeysa SAĞLAM		3			3
7	Hamza ERMiŞ		4	-1		3
8	Karin AKBAŞ		1			1
9	Elif KUYUMCU		2			2
10	Murat BALEKOĞLU		1			1
11	Aybalam MAHIROĞULLARI					gelmedi
12	Şehri KAYGISIZ	2	3			5
13	Sunay ERYILMAZ	2	3			5
14	Zeynep YAPAR	2	2			4
15	Nuray DOĞAN		1			1
16	İslam Sabit ÇAKIR		4	-1		3
17	Şevket Eser ERGÜN	2	2			4
19	Ethem GÜRSOY		1			1
20	Şeyda ÖZ		4			4
21	Barış AYDIN		1			1
22	Veli BAŞ		1			1
23	Esra TOPBAŞ		1			1
24	Elif ZEKİER					gelmedi
25	Yunus Kaan YETKİN		1	-3		-2
26	Tuba ERMiŞLER			-2		-2
27	Gökhan KAPLAN					gelmedi

BAŞARI YÖNELİMİ 07.03.2003

	Öğrencinin Adı Soyadı	Fark Yaratıcı Davranışlar +2 Puan	Beklenen Davranışlar +1 Puan	İstenmeyen Davranışlar -1 Puan	Hiç İstenmeyen Davranışlar -2 Puan	Toplam
1	Mustafa MORTAŞ	4	2			6
2	Kaan DUMAN		4	-2		2
3	Fatma GÜNDOĞDU		5			5
4	Çiğdem AKÇAY		5			5
5	İbrahim KARAAGAC		2	-1		1
6	Rümeysa SAĞLAM		5			5
7	Hamza ERMiŞ		3			3
8	Karin AKBAŞ	2	4			6
9	Elif KUYUMCU		5			5
10	Murat BALEKOĞLU		5			5
11	Aybalam MAHIROĞULLARI		3			3
12	Şehri KAYGISIZ		3			3
13	Sunay ERYILMAZ	2	4			6
14	Zeynep YAPAR		3	-1		2
15	Nuray DOĞAN		3			3
16	İslam Sabit ÇAKIR		4			4
17	Şevket Eser ERGÜN	6	5			11
18	Ethem GÜRSOY		3			3
19	Şeyda ÖZ		5			5
20	Barış AYDIN		2			2
21	Veli BAŞ		2			2
22	Esra TOPBAŞ		3			3
23	Elif ZEKİER					gelmedi
24	Yunus Kaan YETKİN		1	-3		-2
25	Tuba ERMiŞLER					gelmedi
26	Gökhan KAPLAN					gelmedi

BAŞARI YÖNELİMİ 14.03.2003

	Öğrencinin Adı Soyadı	Fark Yaratıcı Davranışlar +2 Puan	Beklenen Davranışlar +1 Puan	İstenmeyen Davranışlar -1 Puan	Hiç İstenmeyen Davranışlar -2 Puan	Toplam
1	Mustafa MORTAŞ	2	5			7
2	Kaan DUMAN		4			4
3	Fatma GÜNDOĞDU	2	4			6
4	Çiğdem AKÇAY		2			2
5	İbrahim KARAAĞAÇ			-3	-2	-5
6	Rümeysa SAĞLAM		4	-1		3
7	Hamza ERMIŞ		4			4
8	Karin AKBAŞ	4	3			7
9	Elif KUYUMCU		6			6
10	Murat BALEKOĞLU	2	4			6
11	Aybalam MAHIROĞULLARI		2	-1		1
12	Şehri KAYGISIZ					gelmedi
13	Sunay ERYILMAZ	4	4			8
14	Zeynep YAPAR		5			5
15	Nuray DOĞAN					gelmedi
16	İslam Sabit ÇAKIR			-1	-2	-3
17	Şevket Eser ERGÜN	4	5			9
18	Ethem GURSOY					gelmedi
19	Şeyda ÖZ		5	-1		4
20	Barış AYDIN					gelmedi
21	Veli BAŞ					gelmedi
22	Esra TOPBAŞ		3			3
23	Elif ZEKİER		1	-2		-1
24	Yunus Kaan YETKİN		1	-4		-3
25	Tuba ERMIŞLER					gelmedi
26	Gökhan KAPLAN					gelmedi

BAŞARI YÖNELİMİ 21.03.2003

	Öğrencinin Adı Soyadı	Fark Yaratıcı Davranışlar +2 Puan	Beklenen Davranışlar +1 Puan	İstenmeyen Davranışlar -1 Puan	Hiç İstenmeyen Davranışlar -2 Puan	Toplam
1	Mustafa MORTAŞ	2	5			7
2	Kaan DUMAN					gelmedi
3	Fatma GÜNDOĞDU		5			5
4	Çiğdem AKÇAY		4			4
5	İbrahim KARAAĞAÇ		2	-2		0
6	Rümeysa SAĞLAM		5			5
7	Hamza ERMIŞ					gelmedi
8	Karin AKBAŞ		5			5
9	Elif KUYUMCU		3	-1		2
10	Murat BALEKOĞLU		5			5
11	Aybalam MAHIROĞULLARI					gelmedi
12	Şehri KAYGISIZ		3	-1		2
13	Sunay ERYILMAZ		5	-1		4
14	Zeynep YAPAR	4	5			9
15	Nuray DOĞAN		5			5
16	İslam Sabit ÇAKIR		3	-2		1
17	Şevket Eser ERGÜN	6	5			11
18	Ethem GURSOY		3	-2		1
19	Şeyda ÖZ		5	-1		4
20	Barış AYDIN		5	-1		4
21	Veli BAŞ		2	-1		1
22	Esra TOPBAŞ			-1		-1
23	Elif ZEKİER					gelmedi
24	Yunus Kaan YETKİN		2	-4		-2
25	Tuba ERMIŞLER					gelmedi
26	Gökhan KAPLAN					gelmedi

BAŞARI YÖNELİMİ 28.03.2003

	Öğrencinin Adı Soyadı	Fark Yaratıcı Davranışlar +2 Puan	Beklenen Davranışlar +1 Puan	İstenmeyen Davranışlar -1 Puan	Hiç İstenmeyen Davranışlar -2 Puan	Toplam
1	Mustafa MORTAŞ		3			3
2	Kaan DUMAN		2	-1		1
3	Fatma GÜNDOĞDU		5			5
4	Çiğdem AKÇAY	2	5			7
5	İbrahim KARAAĞAÇ			-1		-1
6	Rümeysa SAĞLAM		5			5
7	Hamza ERMIŞ		4			4
8	Karin AKBAŞ	2	5			7
9	Elif KUYUMCU		3			3
10	Murat BALEKOĞLU	2	5			7
11	Aybalam MAHIROĞULLARI		3	-2		1
12	Şehri KAYGISIZ		5			5
13	Sunay ERYILMAZ	6	4			10
14	Zeynep YAPAR		3			3
15	Nuray DOĞAN					gelmedi
16	İslam Sabit ÇAKIR		2	-1		1
17	Şevket Eser ERGÜN		4			4
18	Ethem GURSOY		3			3
19	Şeyda ÖZ		4	-1		3
20	Barış AYDIN		5			5
21	Veli BAŞ		2	-1		1
22	Esra TOPBAŞ	4	5			9
23	Elif ZEKİER			-2		-2
24	Yunus Kaan YETKİN			-4		-4
25	Tuba ERMIŞLER					gelmedi
26	Gökhan KAPLAN					gelmedi

BAŞARI YÖNELİMİ 04.04.2003

	Öğrencinin Adı Soyadı	Fark Yaratıcı Davranışlar +2 Puan	Beklenen Davranışlar +1 Puan	İstenmeyen Davranışlar -1 Puan	Hiç İstenmeyen Davranışlar -2 Puan	Toplam
1	Mustafa MORTAŞ		7			7
2	Kaan DUMAN		3			3
3	Fatma GÜNDOĞDU		6			6
4	Çiğdem AKÇAY		5			5
5	İbrahim KARAAĞAÇ		3	-1		2
6	Rümeysa SAĞLAM		5			5
7	Hamza ERMIŞ	2	5			7
8	Karin AKBAŞ		5			5
9	Elif KUYUMCU		2	-1		1
10	Murat BALEKOĞLU	2	5			7
11	Aybalam MAHIROĞULLARI					gelmedi
12	Şehri KAYGISIZ		5	-1		4
13	Sunay ERYILMAZ	4	5			9
14	Zeynep YAPAR		5			5
15	Nuray DOĞAN					gelmedi
16	İslam Sabit ÇAKIR		3	-1		2
17	Şevket Eser ERGÜN		5			5
18	Ethem GURSOY					gelmedi
19	Şeyda ÖZ		4	-1		3
20	Barış AYDIN	2	5			7
21	Veli BAŞ		3	-1		2
22	Esra TOPBAŞ	6	5			11
23	Elif ZEKİER					gelmedi
24	Yunus Kaan YETKİN			-4		-4
25	Tuba ERMIŞLER					gelmedi
26	Gökhan KAPLAN					gelmedi

BASARI YÖNELİMİ 11.04.2003

	Öğrencinin Adı Soyadı	Fark Yaratıcı Davranışlar +2 Puan	Beklenen Davranışlar +1 Puan	İstenmeyen Davranışlar -1 Puan	Hiç İstenmeyen Davranışlar -2 Puan	Toplam
1	Mustafa MORTAŞ		2			2
2	Kaan DUMAN			-1		-1
3	Fatma GÜNDOĞDU		3			3
4	Çiğdem AKÇAY					gelmedi
5	İbrahim KARAAĞAÇ		2	-1		1
6	Rümeysa SAĞLAM		2			2
7	Hamza ERMIŞ		5	-1		4
8	Karin AKBAŞ					gelmedi
9	Elif KUYUMCU		2			2
10	Murat BALEKOĞLU		5			5
11	Aybalam MAHIROĞULLARI		2	-2		0
12	Şehri KAYGISIZ		3			3
13	Sunay ERYILMAZ		5	-1		4
14	Zeynep YAPAR		2			2
15	Nuray DOĞAN					gelmedi
16	İslam Sabit ÇAKIR		1	-2		-1
17	Şevket Eser ERGÜN		2			2
18	Ethem GURSOY			-4		-4
19	Şeyda ÖZ		2			2
20	Barış AYDIN		5	-1		4
21	Veli BAŞ		2	-2		0
22	Esra TOPBAŞ		5	-1		4
23	Elif ZEKİER					gelmedi
24	Yunus Kaan YETKİN			-5		-5
25	Tuba ERMIŞLER					gelmedi
26	Gökhan KAPLAN					gelmedi

BASARI YÖNELİMİ 18.04.2003

	Öğrencinin Adı Soyadı	Fark Yaratıcı Davranışlar +2 Puan	Beklenen Davranışlar +1 Puan	İstenmeyen Davranışlar -1 Puan	Hiç İstenmeyen Davranışlar -2 Puan	Toplam
1	Mustafa MORTAŞ	2	3	-2		3
2	Kaan DUMAN		4			4
3	Fatma GÜNDOĞDU					gelmedi
4	Çiğdem AKÇAY					gelmedi
5	İbrahim KARAAĞAÇ		1	-5		-4
6	Rümeysa SAĞLAM	4	5	-2		7
7	Hamza ERMIŞ		5			5
8	Karin AKBAŞ		2			2
9	Elif KUYUMCU					gelmedi
10	Murat BALEKOĞLU	6	4			10
11	Aybalam MAHIROĞULLARI					gelmedi
12	Şehri KAYGISIZ		5	-1		4
13	Sunay ERYILMAZ		5			5
14	Zeynep YAPAR	2	5	-2		5
15	Nuray DOĞAN		3			3
16	İslam Sabit ÇAKIR		4	-2		2
17	Şevket Eser ERGÜN	2	4	-1		5
18	Ethem GURSOY					gelmedi
19	Şeyda ÖZ	2	5	-3		4
20	Barış AYDIN		5			5
21	Veli BAŞ		4	-5		-1
22	Esra TOPBAŞ	6	5			11
23	Elif ZEKİER					gelmedi
24	Yunus Kaan YETKİN		1	-7		-6
25	Tuba ERMIŞLER					gelmedi
26	Gökhan KAPLAN					gelmedi

BAŞARI YÖNELİMİ 25.04.2003

	Öğrencinin Adı Soyadı	Fark Yaratıcı Davranışlar +2 Puan	Beklenen Davranışlar +1 Puan	İstenmeyen Davranışlar -1 Puan	Hiç İstenmeyen Davranışlar -2 Puan	Toplam
1	Mustafa MORTAŞ	2	5			7
2	Kaan DUMAN					gelmedi
3	Fatma GÜNDOĞDU	2	6			8
4	Çiğdem AKÇAY		3			3
5	İbrahim KARAAĞAÇ		2	-3		-1
6	Rümeysa SAĞLAM	4	5	-1		8
7	Hamza ERMIŞ		5			5
8	Karın AKBAŞ		5			5
9	Elif KUYUMCU	2	4			6
10	Murat BALEKOĞLU	4	5	-1		8
11	Aybalam MAHIROĞULLARI		4	-4		0
12	Şehri KAYGISIZ					gelmedi
13	Sunay ERYILMAZ	2	4			6
14	Zeynep YAPAR	2	5			7
15	Nuray DOĞAN		5			5
16	İslam Sabit ÇAKIR		4	-2		2
17	Şevket Eser ERGÜN	4	5			9
18	Ethem GURSOY					gelmedi
19	Şeyda ÖZ		4	-1		3
20	Barış AYDIN	4	5			9
21	Veli BAŞ					gelmedi
22	Esra TOPBAŞ	4	5			9
23	Elif ZEKİER					gelmedi
24	Yunus Kaan YETKİN			-5		-5
25	Tuba ERMIŞLER					gelmedi
26	Gökhan KAPLAN					gelmedi

BAŞARI YÖNELİMİ 02.05.2003

	Öğrencinin Adı Soyadı	Fark Yaratıcı Davranışlar +2 Puan	Beklenen Davranışlar +1 Puan	İstenmeyen Davranışlar -1 Puan	Hiç İstenmeyen Davranışlar -2 Puan	Toplam
1	Mustafa MORTAŞ	2	5	-1		6
2	Kaan DUMAN		5			5
3	Fatma GÜNDOĞDU		5			5
4	Çiğdem AKÇAY		4			4
5	İbrahim KARAAĞAÇ		2	-3		-1
6	Rümeysa SAĞLAM		5	-1		4
7	Hamza ERMIŞ		5			5
8	Karın AKBAŞ		5			5
9	Elif KUYUMCU		5	-1		4
10	Murat BALEKOĞLU					gelmedi
11	Aybalam MAHIROĞULLARI					gelmedi
12	Şehri KAYGISIZ		6	-1		5
13	Sunay ERYILMAZ		5			5
14	Zeynep YAPAR	4	5	-1		8
15	Nuray DOĞAN		5			5
16	İslam Sabit ÇAKIR		3	-2		1
17	Şevket Eser ERGÜN	2	5	-1		6
18	Ethem GURSOY			-5		-5
19	Şeyda ÖZ	4	6	-2		8
20	Barış AYDIN		5			5
21	Veli BAŞ		3	-1		2
22	Esra TOPBAŞ					gelmedi
23	Elif ZEKİER					gelmedi
24	Yunus Kaan YETKİN		1	-4		-3
25	Tuba ERMIŞLER					gelmedi
26	Gökhan KAPLAN					gelmedi

BAŞARI YÖNELİMİ 09.05.2003

	Öğrencinin Adı Soyadı	Fark Yaratıcı Davranışlar +2 Puan	Beklenen Davranışlar +1 Puan	İstenmeyen Davranışlar -1 Puan	Hiç İstenmeyen Davranışlar -2 Puan	Toplam
1	Mustafa MORTAŞ		5	-1		4
2	Kaan DUMAN	2	5			7
3	Fatma GÜNDOĞDU		5	-1		4
4	Çiğdem AKÇAY		5			5
5	İbrahim KARAAGAC		3	-2		1
6	Rümeysa SAĞLAM		5			5
7	Hamza ERMIŞ	2	5			7
8	Karin AKBAŞ		5			5
9	Elif KUYUMCU		5			5
10	Murat BALEKOĞLU	4	5			9
11	Aybalam MAHIROĞULLARI					gelmedi
12	Şehri KAYGISIZ		5			5
13	Sunay ERYILMAZ	2	5			7
14	Zeynep YAPAR		5	-1		4
15	Nuray DOĞAN					gelmedi
16	İslam Sabit ÇAKIR		3	-3		0
17	Şevket Eser ERGÜN		5	-1		4
18	Ethem GURSOY					gelmedi
19	Şeyda ÖZ		5	-1		4
20	Barış AYDIN	2	5			7
21	Veli BAŞ		2	-3		-1
22	Esra TOPBAŞ	2	5			7
23	Elif ZEKİER					gelmedi
24	Yunus Kaan YETKİN		1	-2		-1
25	Tuba ERMIŞLER					gelmedi
26	Gökhan KAPLAN					gelmedi

BAŞARI YÖNELİMİ 16.05.2003

	Öğrencinin Adı Soyadı	Fark Yaratıcı Davranışlar +2 Puan	Beklenen Davranışlar +1 Puan	İstenmeyen Davranışlar -1 Puan	Hiç İstenmeyen Davranışlar -2 Puan	Toplam
1	Mustafa MORTAŞ		2			2
2	Kaan DUMAN		5			5
3	Fatma GÜNDOĞDU					gelmedi
4	Çiğdem AKÇAY		5			5
5	İbrahim KARAAGAC			-3		-3
6	Rümeysa SAĞLAM		2			2
7	Hamza ERMIŞ		5			5
8	Karin AKBAŞ		5			5
9	Elif KUYUMCU		2	-1		1
10	Murat BALEKOĞLU		5			5
11	Aybalam MAHIROĞULLARI					gelmedi
12	Şehri KAYGISIZ		2	-1		1
13	Sunay ERYILMAZ		5			5
14	Zeynep YAPAR		5	-1		4
15	Nuray DOĞAN		5			5
16	İslam Sabit ÇAKIR		1	-2		-1
17	Şevket Eser ERGÜN		2	-1		1
18	Ethem GURSOY					gelmedi
19	Şeyda ÖZ		2	-1		1
20	Barış AYDIN		5			5
21	Veli BAŞ		1	-2		-1
22	Esra TOPBAŞ		5			5
23	Elif ZEKİER					gelmedi
24	Yunus Kaan YETKİN		1	-3		-2
25	Tuba ERMIŞLER					gelmedi
26	Gökhan KAPLAN					gelmedi

BAŞARI YÖNELİMİ 23.05.2003

	Öğrencinin Adı Soyadı	Fark Yaratıcı Davranışlar +2 Puan	Beklenen Davranışlar +1 Puan	İstenmeyen Davranışlar -1 Puan	Hiç İstenmeyen Davranışlar -2 Puan	Toplam
1	Mustafa MORTAŞ		5	-1		4
2	Kaan DUMAN		3	-2		1
3	Fatma GÜNDOĞDU		5			5
4	Çiğdem AKÇAY					gelmedi
5	İbrahim KARAAĞAÇ		2	-2		0
6	Rümeysa SAĞLAM		5	-1		4
7	Hamza ERMIŞ		5			5
8	Karin AKBAŞ					gelmedi
9	Elif KUYUMCU		3			3
10	Murat BALEKOĞLU					gelmedi
11	Aybalam MAHIROĞULLARI					gelmedi
12	Şehri KAYGISIZ	2	3			5
13	Sunay ERYILMAZ					gelmedi
14	Zeynep YAPAR	2	5			7
15	Nuray DOĞAN					gelmedi
16	İslam Sabit ÇAKIR		2	-2		0
17	Şevket Eser ERGÜN		5	-1		4
18	Ethem GÜRSOY					gelmedi
19	Şeyda ÖZ		3			3
20	Barış AYDIN		4			4
21	Veli BAŞ		3	-2		1
22	Esra TOPBAŞ		4			4
23	Elif ZEKİER					gelmedi
24	Yunus Kaan YETKİN		1	-4		-3
25	Tuba ERMIŞLER					gelmedi
26	Gökhan KAPLAN					gelmedi

BAŞARI YÖNELİMİ 30.05.2003

	Öğrencinin Adı Soyadı	Fark Yaratıcı Davranışlar +2 Puan	Beklenen Davranışlar +1 Puan	İstenmeyen Davranışlar -1 Puan	Hiç İstenmeyen Davranışlar -2 Puan	Toplam
1	Mustafa MORTAŞ					gelmedi
2	Kaan DUMAN					gelmedi
3	Fatma GÜNDOĞDU		5			5
4	Çiğdem AKÇAY		2			2
5	İbrahim KARAAĞAÇ		5			5
6	Rümeysa SAĞLAM		5			5
7	Hamza ERMIŞ					gelmedi
8	Karin AKBAŞ					gelmedi
9	Elif KUYUMCU		5			5
10	Murat BALEKOĞLU					gelmedi
11	Aybalam MAHIROĞULLARI					gelmedi
12	Şehri KAYGISIZ		5			5
13	Sunay ERYILMAZ					gelmedi
14	Zeynep YAPAR		5			5
15	Nuray DOĞAN					gelmedi
16	İslam Sabit ÇAKIR					gelmedi
17	Şevket Eser ERGÜN		5			5
18	Ethem GÜRSOY					gelmedi
19	Şeyda ÖZ		5			5
20	Barış AYDIN		4	-1		3
21	Veli BAŞ		5	-1		4
22	Esra TOPBAŞ		3			3
23	Elif ZEKİER					gelmedi
24	Yunus Kaan YETKİN		2			-3
25	Tuba ERMIŞLER					gelmedi
26	Gökhan KAPLAN					gelmedi

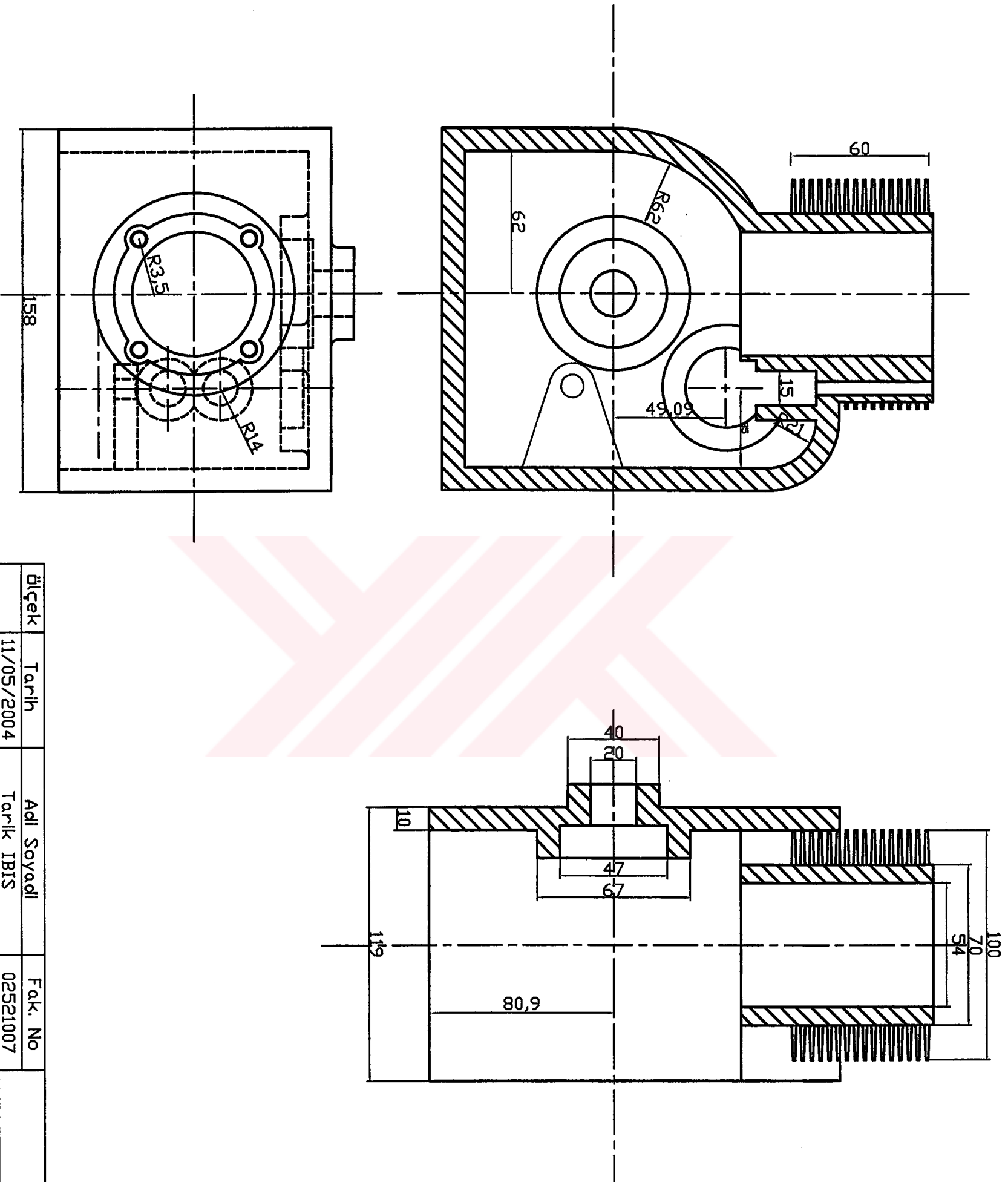
ÖZGEÇMİŞ

Doğum tarihi	31.08.1973	
Doğum yeri	Amasya	
Lise	1985-1991	Amasya Anadolu Lisesi
Lisans	1991-1995	Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü
Yüksek Lisans	1995-1997	Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı, Yapı Programı
Doktora	2000-2004	Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı, Mimari Tasarım Programı

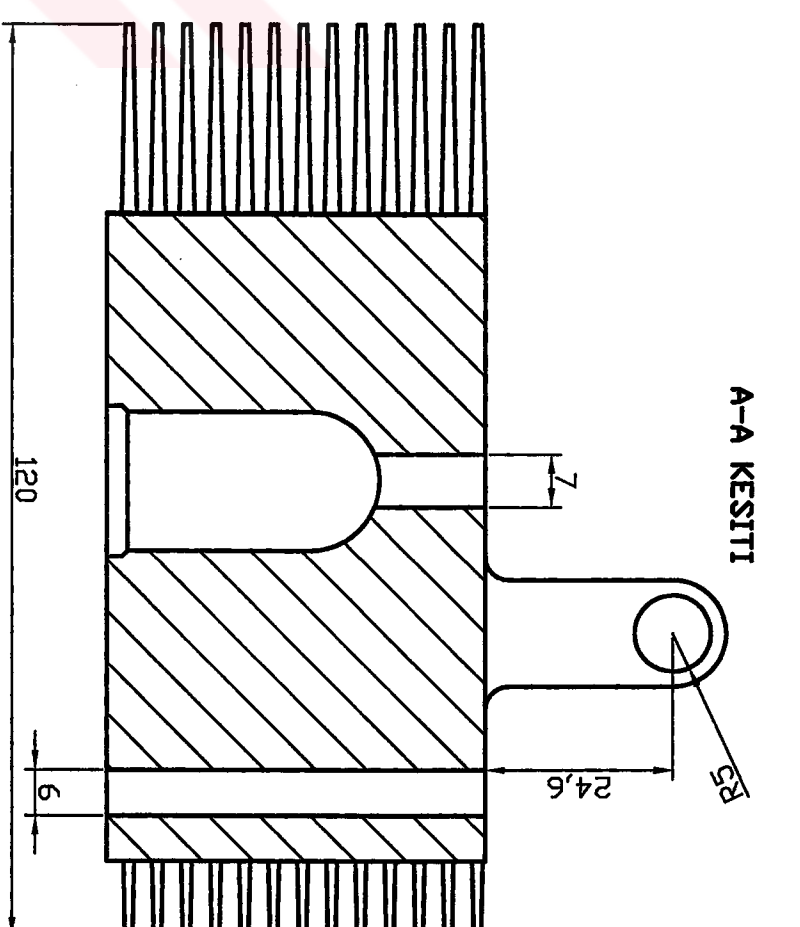
Çalıştığı kurum(lar)

1998 -

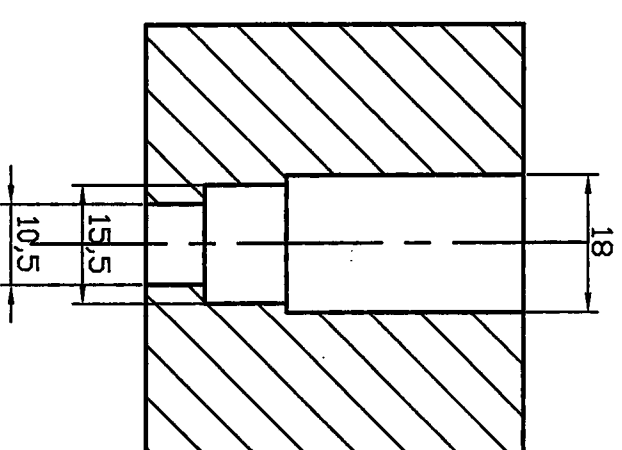
İstanbul Kültür Üniversitesi
Mimarlık Bölümü'nde Öğretim Görevlisi



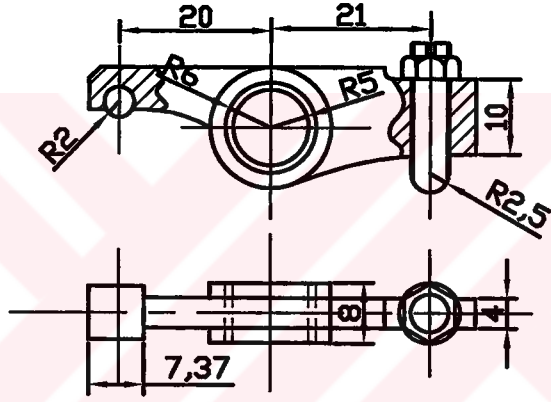
Bölge	Tarih	Adl Soyadı	Fak. No	YTÜ	
1/2	11/05/2004	Tarık IBİS	02521007	Kontrol	Res. No
Silindirik bloğu				6	



B-B KESITI

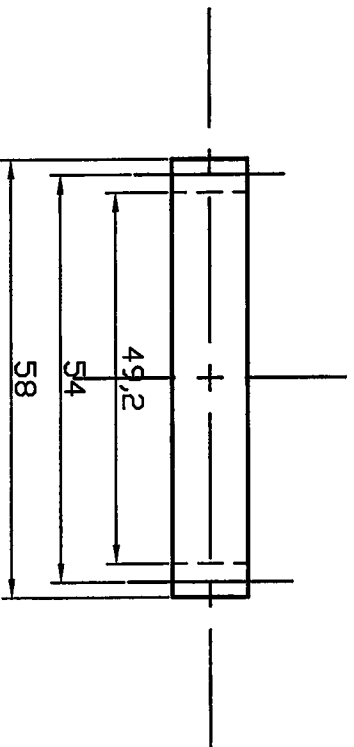
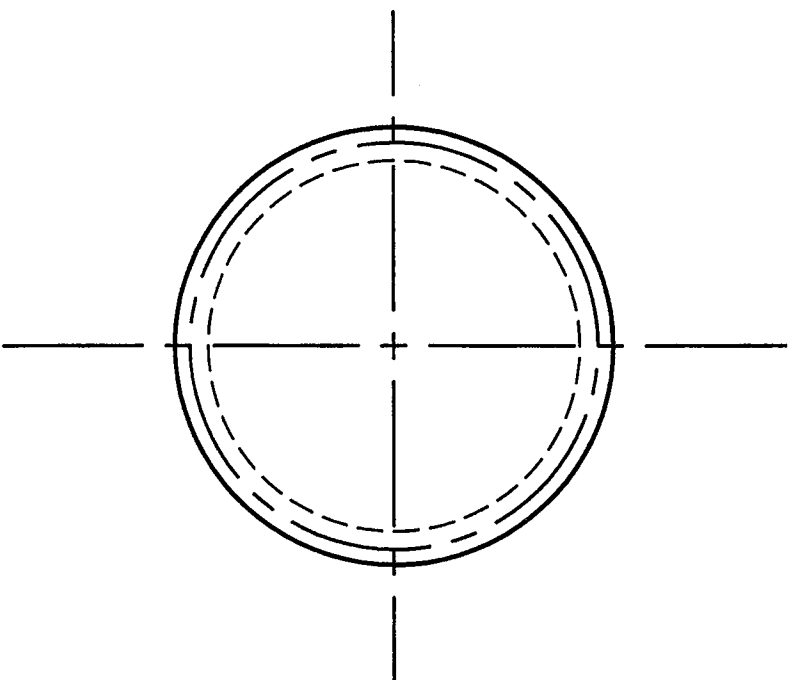


Bölge	Tarih	Adi Soyadı	F.B.E No	YTU
	11/05/2004	Tarih IBIS	02521007	
1:1	Sütlüce Blok Kafası			Kontrol
				Res. No
				8

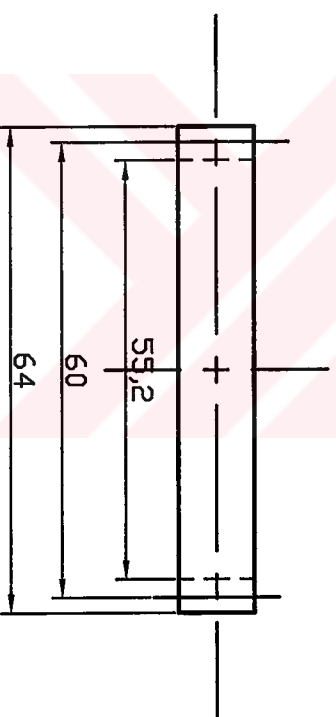
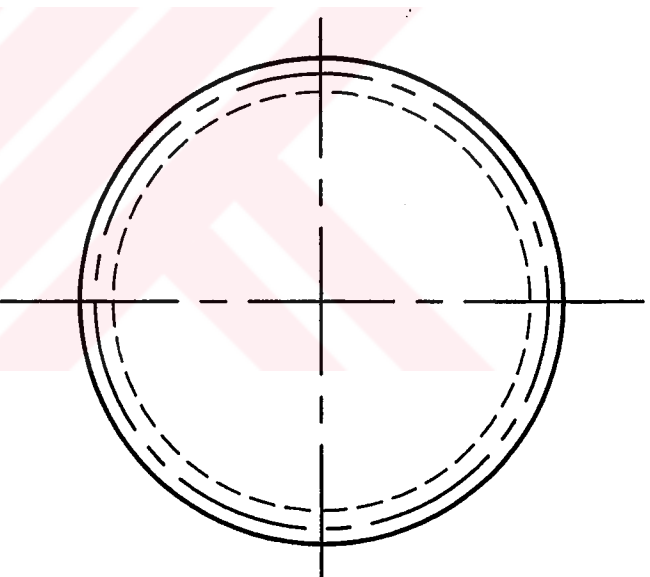


k	Tarih	Adl Soyadl	F.B.E No	YTÜ	
	11/05/2004	Tarık IBİS	02521007		
	Külbütör			Kontrol	Res. No
					9

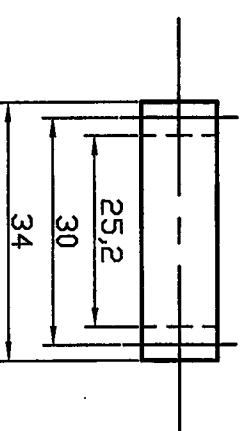
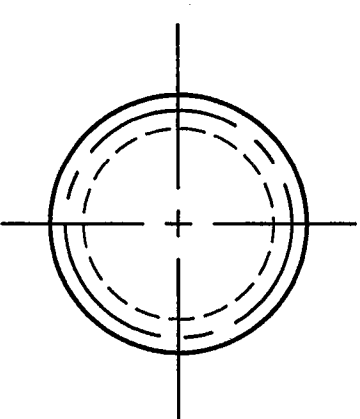
Ara dişli



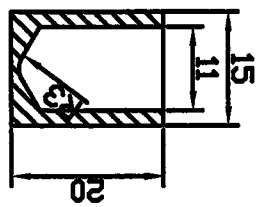
Kan dişlisi



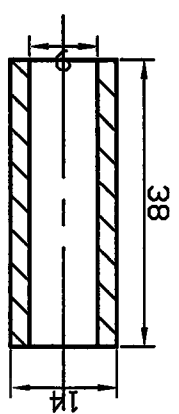
Krank dişlisi



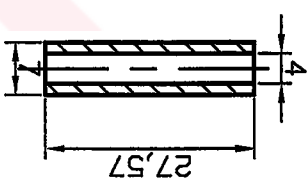
Dişek	Tarih	Adı Soyadı	F.B.E No	YTÜ	
11	11/05/2004	Tarik IBIS	025521007	Kontrol	Res. No
Disiller					10



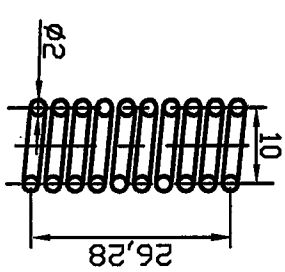
1



2

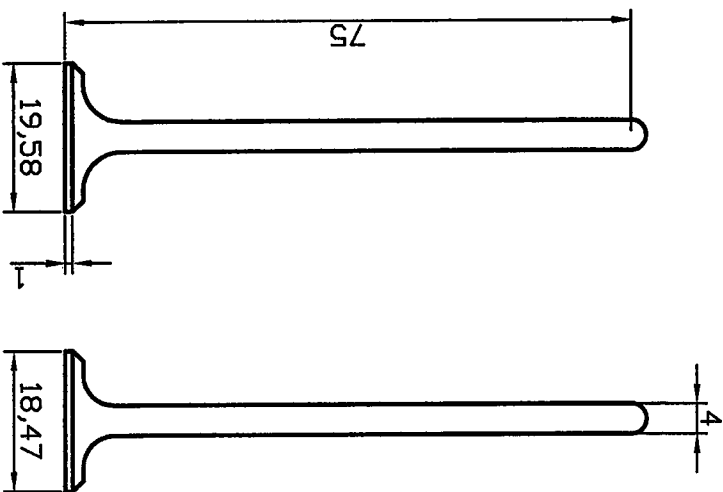


3

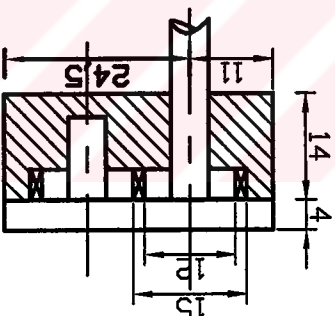
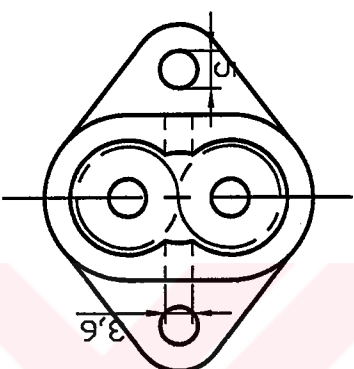


4

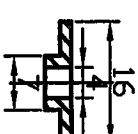
5



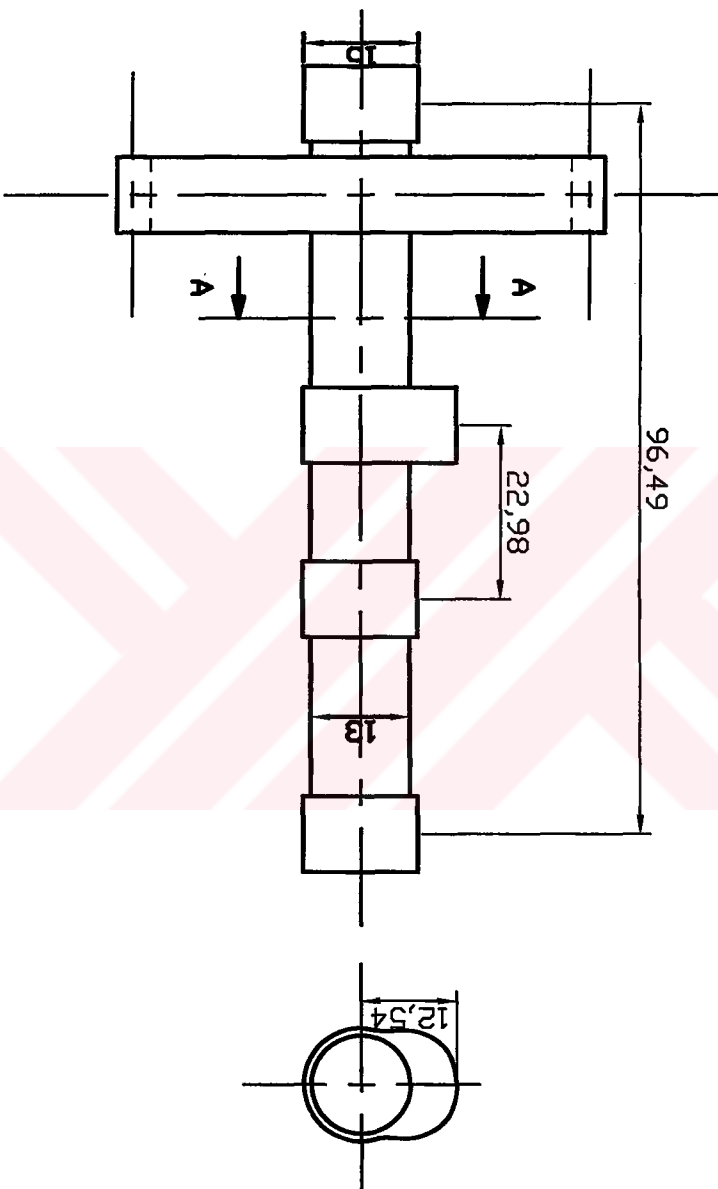
6



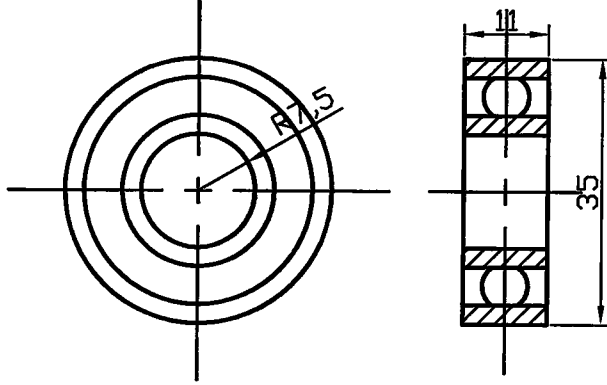
7



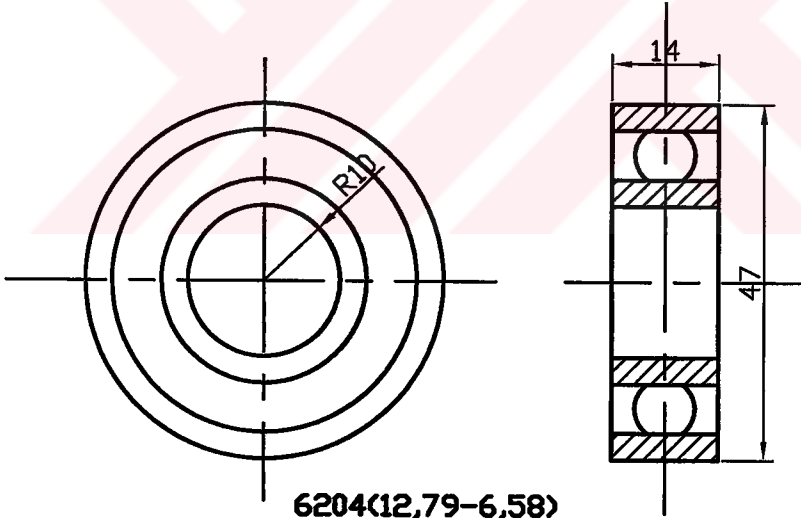
7	Yay Tutucu	1			
6	Yağ Pompası	1			
5	Supaplar	2			
4	Supap Yayı	1			
3	Supap Kayıt	1			
2	Piston Pimi	1			
1	İtici	1			
P.No	Parça Adı	Adet	Res. No	Malzeme	Açıklama
Diğer	Tarih	Adı Soyadı	F.B.E No	YTU	
Diğer	Tarih	Tarık IBİS	02521007		
İl	Küçük Elemanlar				Res. No
					11



Bilçek	Tarih	Adl Soyadl	F.B.E No	YTU
11/05/2004		Tamill, TBTc	00501007	

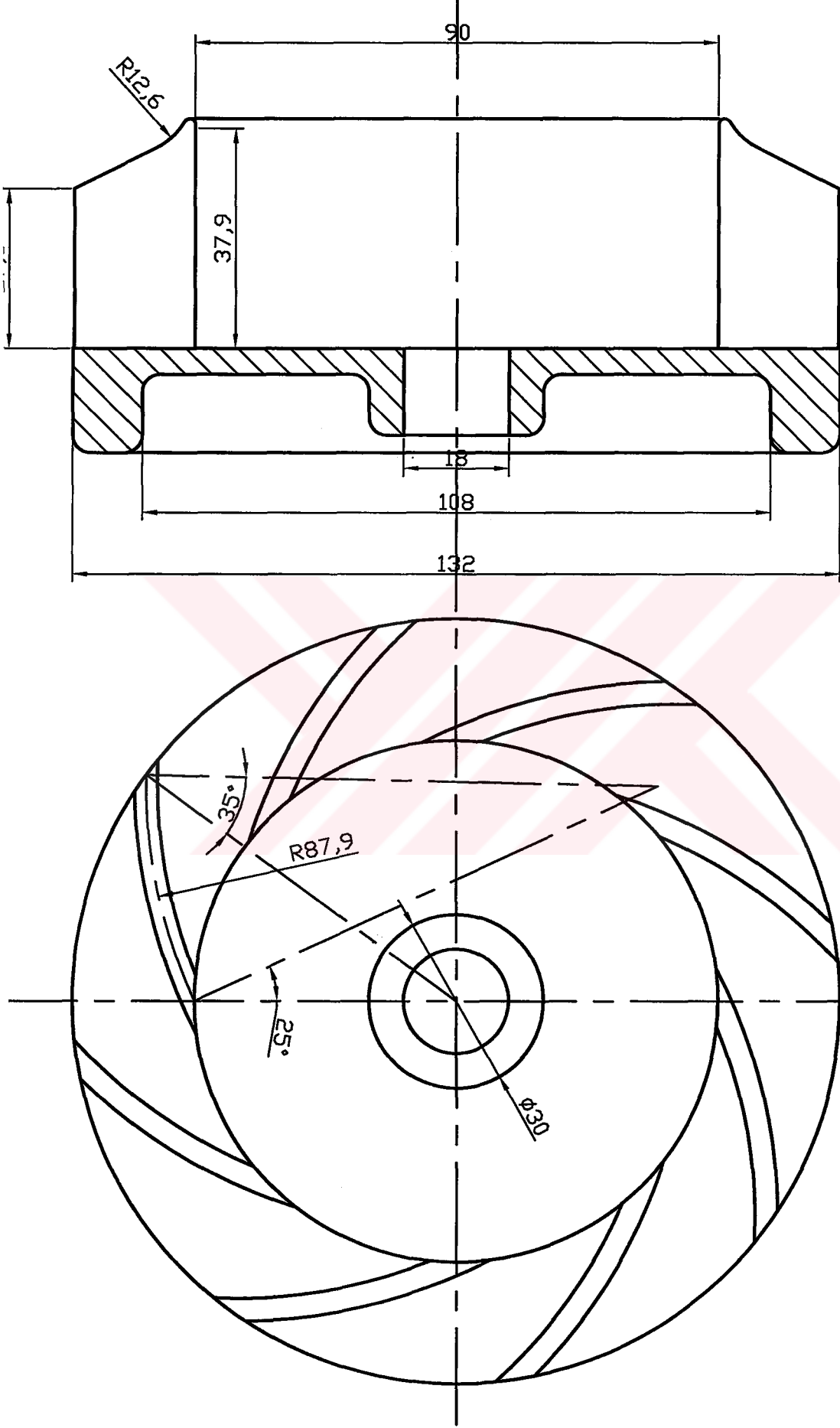


6202(7,73-3,36)
19000-24000rpm

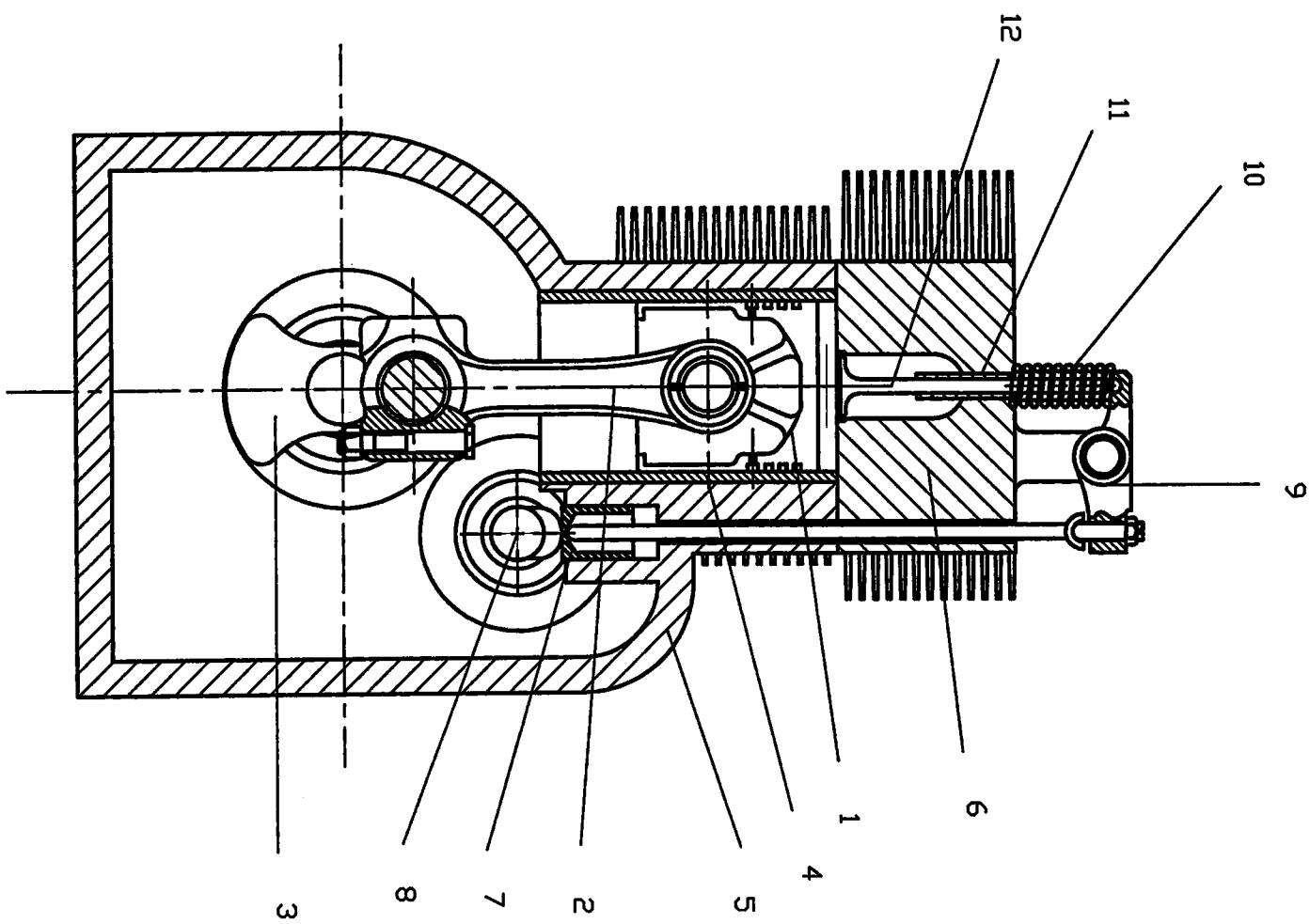


6204(12,79-6,58)
14000-19000rpm

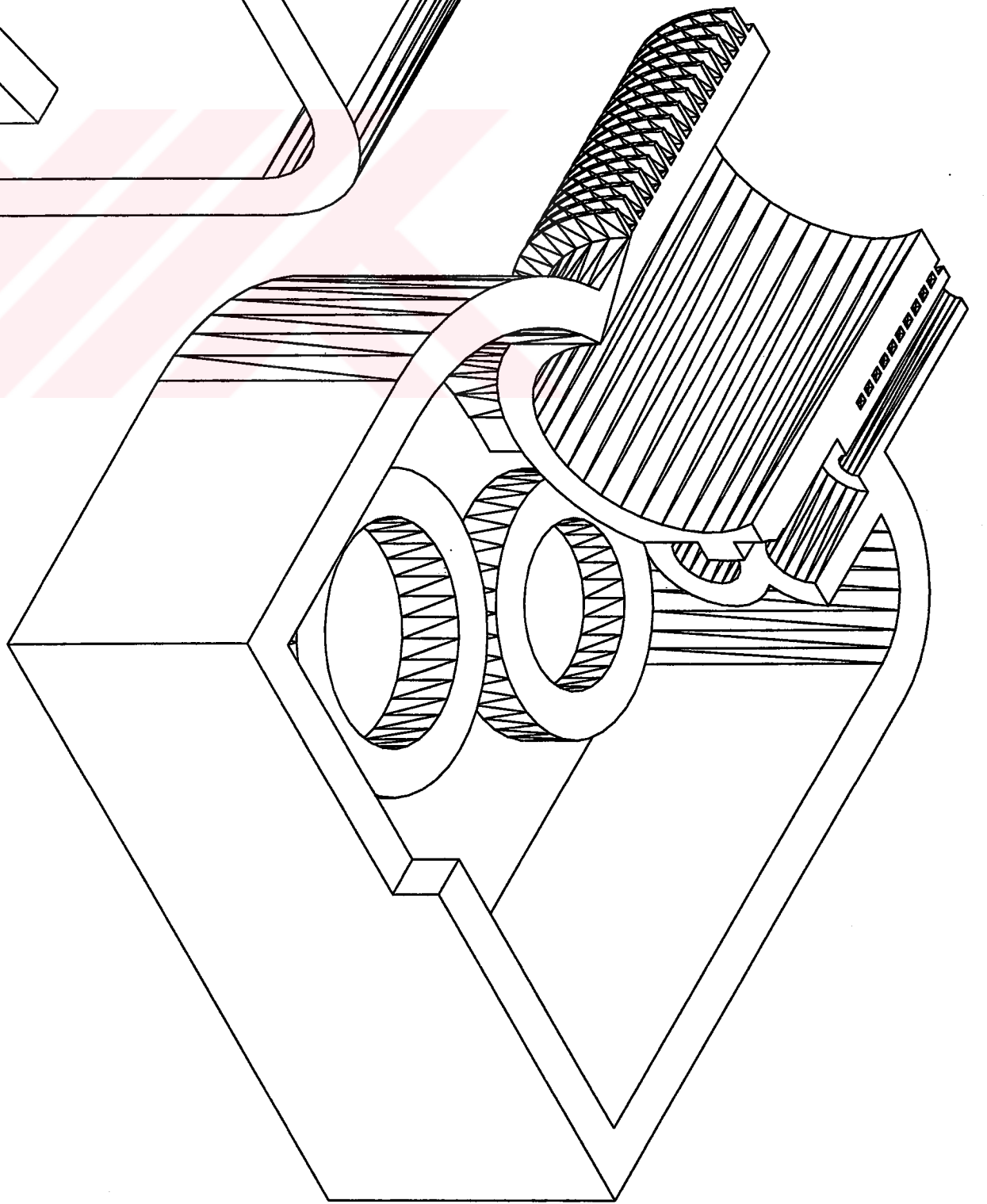
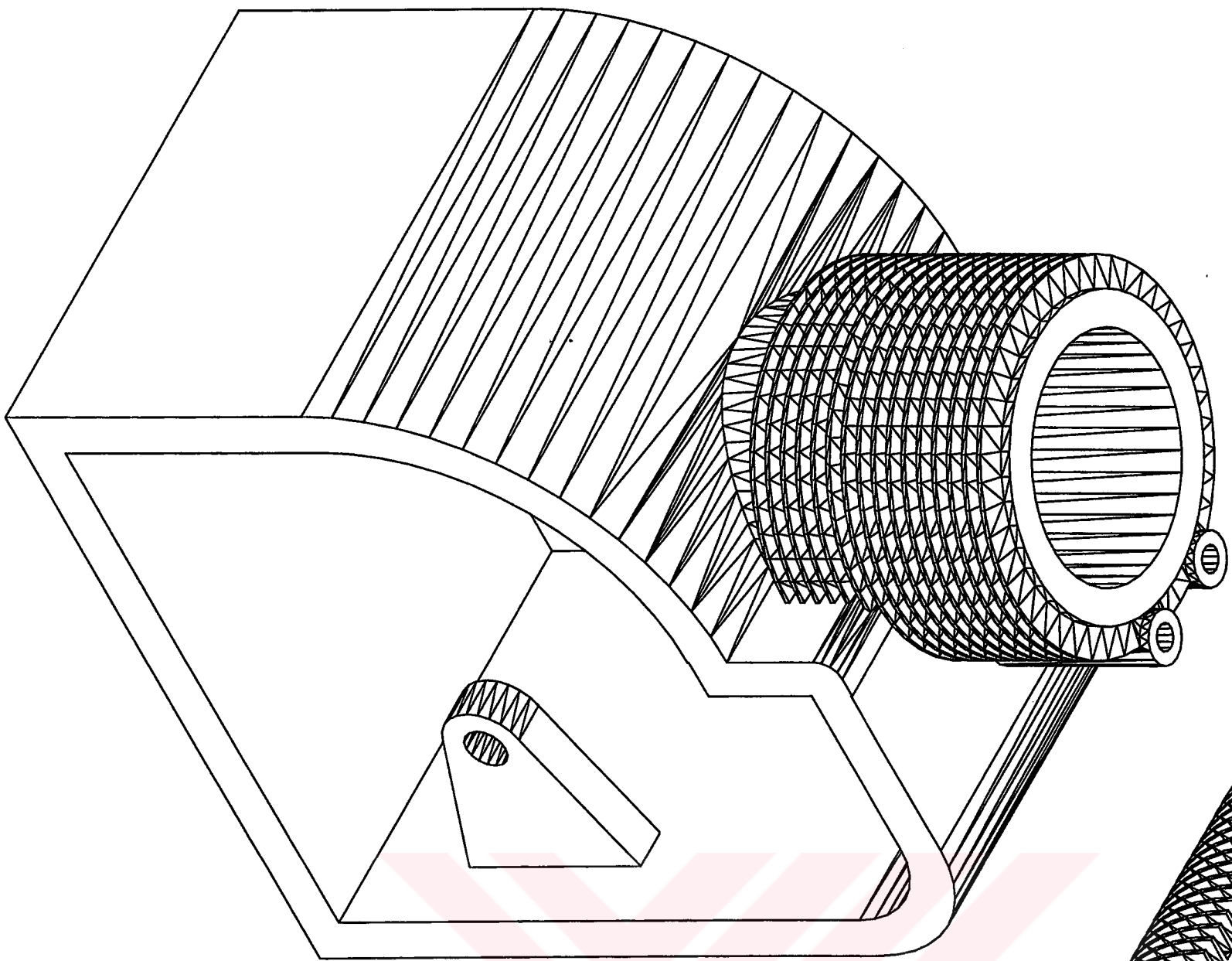
k	Tarih	Adl Soyadl	F.B.E No	YTÜ	
	11/05/2004	Tarık IBİS	02521007		
Rulmanlar				Kontrol	Res. No
					13



İlçek	Tarih	Adl Soyadl	F.B.E No	YTÜ
11	11/05/2004	Tarık IBİS	02521007	
		Volan	Kontrol	Res. No
				14



12	Supap	2	11		
11	Supap Kaytı	2	11		
10	Yay	2	11		
9	Külbütör	2	9		
8	Kam Mili	1	12		
7	İtici	2	11		
6	Silindir Blok Kafası	1	8		
5	Silindir Bloğu	1	6		
4	Kovan	1	5		
3	Krank Mili	1	4		
2	Biyel	1	3		
1	Piston	1	1		
P.No	Parça Adı	Adet	Res.No	Malzeme	Açıklama
Bölge	Tarih	Adı Soyadı	Fak. No	YTU	
11/05/2004	Tarık IBİS	02521007			
1:2	Montaj			Kontrol	Res. No
					15



ÖZGEÇMİŞ

Doğum tarihi 07.09.1980

Doğum yeri İstanbul

Lise 1994-1997 Gültepe Lisesi

Lisans 1997-2002 Yıldız Teknik Üniversitesi Makina Fak.
Makine Mühendisliği Bölümü

