

**İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DUYGUSAL
ZEKÂYA İLİŞKİN KAZANIMLARIN VE ETKİNLİKLERİN İNCELENMESİ**

Zeynep AKIN
(Yüksek Lisans Tezi)

Eskişehir 2011

**İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DUYGUSAL
ZEKÂYA İLİŞKİN KAZANIMLARIN VE ETKİNLİKLERİN İNCELENMESİ**

Zeynep AKIN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Meral GÜVEN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2011

“Bu tez çalışması TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.”

ÖZET

İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DUYGUSAL ZEKÂYA İLİŞKİN KAZANIMLARIN VE ETKİNLİKLERİN İNCELENMESİ

Zeynep AKIN

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2011

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Meral GÜVEN

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının duygusal zekâya yer verilmesi yönünden incelenmesi ve bu konuyla ilgili öğretmen görüşlerinin alınmasıdır. Bu amaca bağlı olarak, araştırmada ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersi öğretim programlarının kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutları duygusal zekâya yer verilmesi açısından incelenmiştir. Ayrıca, ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim programlarında duygusal zekâya yer verilmesi ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, betimsel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan sekiz ilköğretim okulunda görev yapan 23 ilköğretim beşinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersi öğretim programlarının kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutlarında duygusal zekâya yer verilme durumunun belirlenmesi için, araştırmacı tarafından geliştirilen “Duygusal Zekâ Ölçüt Formu” kullanılarak doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarında duygusal

zekâyâya yer verilmesi konusundaki görüşlerinin belirlenmesi için ise, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, kullanılan Duygusal Zekâ Ölçüt Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra veri toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersi öğretim programlarının kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutlarına ilişkin yapılan doküman incelemesinde elde edilen veriler, programların kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutlarında, Duygusal Zekâ Ölçüt Formunda yer alan ölçütlerin var olup olmaması durumuna bakılarak değerlendirilmiştir. İlköğretim beşinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ise NVivo Paket Programı kullanılarak betimsel analiz ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonunda, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersi öğretim programlarının hem kazanımlar hem de öğretim etkinlikleri boyutlarında duygusal zekânın kendine yön vermek ve sosyal yetenekler gibi kimi alt boyutlarına daha fazla yer verildiği, özbilinç ve empati gibi kimi alt boyutlarına daha az yer verildiği ve stres yönetimi gibi kimi alt boyutlarına ise hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin, öğretim programlarında duygusal zekâyâya yer verilmesi ile ilgili görüşlerinin analizi ile öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğretim programlarında duygusal zekânın dikkate alındığını ve öğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimlerine yararlı olduğunu, öğretim programlarının empati, karar verme, problem çözme gibi becerilerin kazandırılmasında yeterli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğretim programlarının duygusal gelişimi sağlayabilecek nitelikte olması için genel olarak öğretim ortamlarının iyileştirilmesi, öğretmenlere eğitim verilmesi, programların içerik boyutuna ilişkin düzeltmelerin yapılması ve ilköğretim basamağında uygulanan sınavlara ilişkin düzenlemelerin yapılması gibi önerilerde buldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kazanım, Öğretim Etkinlikleri, Duygusal Zekâ

ABSTRACT

EXAMINATION OF GAINS AND ACTIVITIES ABOUT EMOTIONAL INTELLIGENCE COVERED IN FIFTH GRADE CURRICULA

Zeynep AKIN

Department of Educational Sciences
(Curriculum Development and Instruction)
Anadolu University Institute of Educational Sciences

January 2011

Advisor: Ass. Prof. Dr. Meral GÜVEN

The main purpose of this study was to investigate curriculum of fifth grade teaching curriculum according to their gains and teaching activity dimensions about emotional intelligence. In order to achieve this goal, gains and teaching activity dimensions of fifth grade Science and Technology, Social Studies and Music courses were examined in terms of including emotional intelligence. Also, it has been tried to determine the opinions of fifth grade teachers about giving place to emotional intelligence in primary school curricula.

In this study, descriptive research method was used. Sample of the study consisted of 23 fifth grade teachers who are working in eight primary schools, located at the city center of Eskişehir.

During the research, documents examination was performed using an “Emotional Intelligence Criterion Form”, which was developed by the researcher, to determine emotional intelligence content of fifth grade Science and Technology, Social Studies and Music courses in terms of gains and activities. Also, “Semi-Structured Interview Form” which was developed by the researcher was used during semi structured

interviews that were conducted with fifth grade teachers to determine their opinions about giving place to emotional intelligence in the curricula. Emotional Intelligence Criterion Form and Semi-Structured Interview Form were used as data gathering tools during the study after performing reliability studies.

Data obtained via the documents examination performed about gains and activity dimensions of fifth grade Science and Technology, Social Studies and Music courses was evaluated according to the presence or absence of the criteria covered at Emotional Intelligence Criterion Form. The interviews conducted with fifth grade teachers were analyzed with descriptive analysis by using NVivo 9.0 Program.

At the end of the study, it was concluded that gains and teaching activities of curricula of fifth grade Science and Technology, Social Studies and Music courses, considerably cover some dimensions of emotional intelligence like self orientation and social abilities, whereas the coverage of some dimensions like self-awareness and empathy are limited and some of them like stress management are not covered at all. Analysis of fifth grade teachers' opinions about giving place to emotional intelligence in curricula showed that the majority of the teachers believe that emotional intelligence is considered in curricula, curricula are useful for emotional development of the students and curricula are sufficient to gain empathy, decision making and problem solving skills. In addition, to be able to provide the emotional development of educational programs, teachers suggested improving teaching environment, providing training for teachers, doing corrections about the content of the curricula and making arrangements about the exams administered at primary schools.

Key Words: Gain, Teaching Activity, Emotional Intelligence

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Zeynep AKIN'ın "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğretim Programlarında Duygusal Zekaya İlişkin Kazanımların ve Etkinliklerin İncelenmesi" başlıklı tezi 05.01.2011 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard.Doç.Dr.Meral GÜVEN	
Üye	: Prof.Dr.Mustafa SAĞLAM	
Üye	: Doç.Dr.Handan DEVECİ	

Doç.Dr.Abdullah KUZU
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Vekili

ÖNSÖZ

İçinde yaşanan çağda bireye verilen önemin artması, bireysel farklılıkların dikkate alınması ve değer verilmesi, bireylerin sadece bilişsel değil duygusal açıdan da ihtiyaçlarının olduğunun ve bu ihtiyaçların karşılanması ile bireylerin gelişimlerinin sağlanabileceği fark edilmiştir. Bu farkındalık ile bireylerin duygusal gelişimleri ve buna dayalı olarak duygusal zekâ düzeylerinin geliştirilmesi ilgi çeken ve üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir ve bu ilgi doğrultusunda birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalarda duygusal zekâ farklı açılardan ele alınmıştır. Bu araştırmada ise, ilköğretim beşinci programlarının kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutlarında duygusal zekâyâ yer verilme durumunun ve ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarında duygusal zekâyâ yer verilmesi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada, araştırma konusunun belirlenmesi, araştırmanın planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılması aşamalarında değerli görüşleri ve önerileri ile bana yol gösteren, emeğini ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Meral Güven'e sonsuz teşekkür ediyorum. Ayrıca, görüşleri ve önerileri ile araştırmaya katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Mustafa Sağlam'a ve Sayın Doç. Dr. Handan Deveci'ye teşekkür ediyorum. Ayrıca, araştırmanın gerçekleştirilmesinde uzman görüşlerinden yararlandığım Sayın Prof. Dr. Binnur Yeşilyarak'a, Sayın Doç. Dr. Kıymet Selvi'ye, Sayın Doç. Dr. Nilüfer Özabacı'ya, Sayın Doç. Dr. Zühal Çubukçu'ya, Sayın Yrd. Doç. Dr. Bahadır Erişti'ye, Sayın Yrd. Doç. Dr. Oktay Cem Adıgüzel'e, Sayın Öğr. Gr. Dr. Dilruba Kürüm'e, Sayın Arş. Gör. Demet Sever'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca birlikte olduğum ve araştırma sürecinde de bana yardım eden ve destek olan arkadaşlarım Funda Çıray'a, Gizem Salas'a ve Seray Tatlı'ya teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, araştırma süresince bana destek olan ve yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Arş. Gör. Ersin Karademir'e, Arş. Gör. Ş. Koza Çiftçi'ye, Arş. Gör. Tansu Mutlu'ya ve Arş. Gör. Ayşe Dönmez'e teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca bana destek olan ve g veren, emeklerini ve sevgilerini esirgemeyen başta annem Rana Akın ve babam Yalçın Akın olmak üzere tüm aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Son olarak, öğrenim sürecinde burs vererek araştırmamı destekleyen Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na (TÜBİTAK) verdiği destekten dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Zeynep AKIN
Eskişehir, 2011

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	I
ABSTRACT	III
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	V
ÖNSÖZ	VI
ÖZGEÇMİŞ	VIII
İÇİNDEKİLER	IX
ÇİZELGE LİSTESİ	XIII
1. GİRİŞ	1
1.1. İlköğretim Programları	3
1.1.1. İlköğretim Programlarının Temelleri	4
1.1.2. İlköğretim Programlarında Yer Alan Ortak Temel Beceriler	6
1.1.3. İlköğretim Programlarının Geliştirilmesinde Temel Alınan Yaklaşımlar	7
1.1.3.1. Yapılandırmacı Yaklaşım	8
1.1.3.2. Çoklu Zekâ Kuramı	10
1.1.3.3. Öğrenci Merkezli Eğitim	12
1.1.4. İlköğretim Programlarında Öğretmen ve Öğrenci Rollerini	14
1.1.5. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı	15
1.1.6. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	19
1.1.7. Müzik Dersi Öğretim Programı	22
1.2. Duygusal Zekâ	25
1.2.1. Duygusal Zekânın Temelleri, Tanımı ve Özellikleri	25
1.2.2. Duygusal Zekâ Modelleri	30
1.2.2.1. Karma Modeller	31
1.2.2.1.1. Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli	31
1.2.2.1.2. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli	34
1.2.2.1.3. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli	37
1.2.2.2. Yetenek Modeli	40
1.2.2.2.1. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli	40

1.2.3. Duygusal Zekâ ve Eğitim	42
1.3. Sorun	45
1.4. Amaç	48
1.5. Araştırmanın Önemi	49
1.6. Sınırlılıklar	50
1.7. Tanımlar	51
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	52
2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	52
2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	58
3. YÖNTEM	64
3.1. Araştırma Modeli	64
3.2. Katılımcılar	65
3.3. Veri Toplama Araçları	65
3.3.1. Duygusal Zekâ Ölçüt Formu	65
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	67
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	68
4. BULGULAR VE YORUMLARI	73
4.1. İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik Dersleri Öğretim Programlarının Kazanımlar ve Öğretim Etkinlikleri Boyutlarında Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu	73
4.1.1. İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik Dersleri Öğretim Programlarının Kazanımlar Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu	73
4.1.1.1. İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu	73

4.1.1.2. İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu.....	76
4.1.1.3. İlköğretim Beşinci Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu.....	78
4.1.2. İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik Dersleri Öğretim Programlarının Öğretim Etkinlikleri Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu	80
4.1.2.1. İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Öğretim Etkinlikleri Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu	80
4.1.2.2. İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğretim Etkinlikleri Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu	83
4.1.2.3. İlköğretim Beşinci Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programının Öğretim Etkinlikleri Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu	84
4.2. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik Dersleri Öğretim Programlarında Duygusal Zekâya Yer Verilmesi İle İlgili Görüşleri	87
4.2.1. Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Geliştirilmesinde Öğrencilerin Duygusal Gelişimlerinin Dikkate Alınmasına İlişkin Görüşleri	87
4.2.2. Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Öğrencilerin Duygusal Gelişimlerine Yararı Konusundaki Görüşleri.....	89
4.2.3. Öğretmenlerin İlköğretim Programlarında Kimi Duygusal Zekâ Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri	95
4.2.4. Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Öğrencilerin Duygusal Gelişimlerini Desteklemesi İçin Önerileri.....	99

5. SONUÇ ve ÖNERİLER	104
5.1. Sonuç.....	104
5.2. Öneriler	109
EKLER.....	111
EK 1. Duygusal Zekâ Ölçüt Formu.....	112
EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	114
EK 3. Araştırma İzin Belgesi	116
EK 4. İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik Derslerinin Öğretim Programları.....	116
EK 5. Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik Dersi Öğretim Programlarının Kazanımlar ve Öğretim Etkinlikleri Boyutlarında Duygusal Zekâya Yer Verilmesinin Derslere Göre Dağılımına İlişkin Araştırmacı ve Uzmanların Görüşlerinin Karşılaştırması	166
KAYNAKÇA.....	168

ÇİZELGE LİSTESİ

ÇİZELGE	<u>Sayfa No</u>
1. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında Kazanımlar Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu	66
2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Kazanımlar Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu	68
3. Müzik Dersi Öğretim Programında Kazanımlar Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu	70
4. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında Öğretim Etkinlikleri Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu	72
5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Öğretim Etkinlikleri Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu	74
6. Müzik Dersi Öğretim Programında Öğretim Etkinlikleri Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu	76
7. Öğretmenlerin Programlarda Duygusal Gelişimin Dikkate Alınmasına İlişkin Görüşleri	80
8. Öğretmenlerin Öğretim Programlarının Duygusal Gelişime Yararı Konusundaki Görüşleri	83
9. Öğretmenlerin Öğretim Programlarının Becerileri Kazandırma Yeterliliği İlişkin Görüşleri	88
10. Öğretmenlerin Öğretim Programlarının Öğrencilerin Duygusal Gelişimlerini Destekleyebilmesi İçin Önerileri	91

1. GİRİŞ

İçinde yaşanan yüzyılda bilginin önemi hızla artmakta, buna bağlı olarak, teknolojiye yaşanan değişiklikler doğrultusunda küreselleşme ve bilgi toplumuna geçiş süreci yaşanmaktadır. Bilgiye verilen değerin artmasıyla birlikte eğitim sistemlerinden, toplumsal sistemlerin varlığını devam ettirecek, nitelikli insan gücünü yetiştirmeleri beklentisi ortaya çıkmıştır (EPÖ Profesörler Kurulu, 2005, s. 2). Bu süreçte gelişmeyi amaçlayan ülkelerin hem küreselleşme ve bilgi toplumuna geçiş döneminde hem de insan kaynaklarına yönelik yatırımların artırılması ile ilgili çalışmalarda değişimi çok iyi anlamaları ve bunu başta eğitim sistemleri olmak üzere tüm toplumsal sistemlerine yansıtılmaları gerekmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2007, s. 136).

Gelişmeyi ve toplumsal kalkınmayı amaçlayan ülkelerde, eğitim, değişim için bir araç ve ön koşul olarak kabul edilmekte, aynı zamanda değişimin niteliğini etkileyen bir etmen olarak da görülmektedir. Bu durum eğitimin, değişim ve gelişmelere uygun hale getirilmesini temel amaç durumuna getirmiştir ve ülkeleri bu alanda yeniden yapılandırma çalışmaları yürütmeye yöneltmiştir (Tezcan, 1997, ss. 190-193; Yeni Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2005, s. 4). Bu çalışmalar kapsamında eğitim sisteminin geliştirilmesinde ve düzenlenmesinde toplumların sahip oldukları iç dinamikler ile uluslararası oluşumların dikkate alınması gerekmektedir (EPÖ Profesörler Kurulu, 2005, s. 2; Yeni Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2005, ss. 4-8).

Eğitim, planlı bir süreçtir ve bu süreçte tüm eğitim etkinlikleri önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde yürütülmektedir (Ocak ve Gürbüz, 2006, s. 41; Aksu, 2008, s. 2). “*Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği*” olarak tanımlanan eğitim programı eğitim sürecinin temel öğelerinden birisidir (Demirel, 2009, s. 4). Programların niteliği, eğitimin niteliğini belirleyen temel bir ölçüttür. Bu nedenle eğitim programları bilim ve teknolojiye, toplumsal yaşamda, bireysel gereksinimlerde ve insan hakları anlayışında yaşanan değişiklikler ve olabildiğince gelecekte ortaya çıkabilecek gereksinimler dikkate

alınarak hazırlanmalıdır (Aksu, 2008, s. 2; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005, s.18; EPÖ Profesörler Kurulu, 2005, ss. 2-3).

Türk Eğitim Sisteminde kimi zaman çağı yakalama amacına uygun olarak geniş kapsamlı kimi zaman da yaşanan problemlere çözüm üretmek amacıyla daha dar kapsamlı değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. Son yıllarda ise, Türkiye genelinde nüfus yapısında, ailenin niteliğinde, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, insan haklarında, siyasal alanda, bilim ve teknolojiye yaşanan hareketlilikle birlikte eğitime olan gereksinime bağlı olarak talep artmaktadır. Türkiye'nin istenilen gelişmişlik ve kalkınmışlık düzeyine ulaşabilmesi için bu hareketliliklerin eğitim sistemine yansıtılması, eğitim sisteminde kapsamlı değişiklikler ve eğitim basamaklarında gerekli düzenlemeler yapılarak, eğitimde kalitenin artırılması ve eğitim programlarının geliştirilmesi ciddi bir gereksinim durumuna gelmiştir (EPÖ Profesörler Kurulu, s. 2; MEBa, 2005, s. 15).

Eğitim sürecinde, "ilköğretim" bireylerin yaşamlarında hem sosyal yaşamlarını ve eğitim yaşamlarını biçimlendirmesi hem de ilerleyen yıllarda toplum yaşamında üstlenecekleri rollere hazırlaması açısından eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. İlköğretim kurumlarının ve bu kurumlarda yürütülen eğitim etkinliklerinin niteliği ise uygulanan eğitim programlarının yapısıyla yakından ilişkilidir (Belet, 1999, ss. 77-78). Bu nedenle, ilköğretim kurumlarında verilen eğitimin kalitesini artırmak ve eşitliği sağlamak, öğrencilerin okula ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlarının olumlu yönde değişmesini sağlamak, uygulanan eğitim programlarındaki konuların çok geniş kapsamlı olarak ele alınmasının ve öğrencileri ezberlemeye yöneltmesinin önüne geçmek, okul ve gerçek yaşam arasında paralelliği sağlanmak, programda yer alan dersler arasında disiplinler arası işbirliğini gerçekleştirmek, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, karar verebilen, işbirliği yapabilen bireyler yetiştirmenin önem kazanması gibi gerekçeler (Yeşilyurt, 2007, s. 164) ve ilköğretim basamağının eğitim hayatındaki temel başlangıç noktası olması özelliği dikkate alınarak, Türk Eğitim Sistemi içerisinde, son yıllarda eğitim programlarının geliştirilmesi konusunda öncelik ilköğretim programlarının geliştirilmesine verilmiştir (MEBa, 2005, s. 14; Gömleksiz, 2005, s. 364).

Görüldüğü gibi, gerek eğitim ve öğretim etkinliklerinin sosyal bir süreç olması, gerekse insanın sosyal bir varlık olması öğretim sürecinde uygulanacak programların bu duruma uygun nitelikte geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Öğretim sürecinde kullanılacak programların bireylerin bilişsel yönlerini olduğu gibi duygusal yönlerini de, bilişsel zekâları kadar duygusal zekâlarını da geliştirerek onların sosyal açıdan içinde yaşadıkları topluma ayak uydurmalarını sağlamalıdır. Bu durum programların, öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini de dikkate alması, geliştirmesi ve desteklemesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Bundan sonraki bölümde, ilköğretim programları başlığı altında, ilköğretim programları ve programların temelleri, programlarda yer alan ortak temel beceriler, programların geliştirilmesinde temel alınan yaklaşımlar, ilköğretim programlarında öğretmen ve öğrenci rolleri, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarıyla ilgili bilgilere yer verilecektir.

1.1. İlköğretim Programları

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında Türkiye’de uygulanmakta olan ilköğretim programlarının yeniden yapılandırılmasına ilişkin karar alınmıştır. Bu karara göre Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında kurulan Özel İhtisas Komisyonu tarafından “İlköğretim Matematik (1.-5. Sınıf) Dersi Öğretim Programı”, “İlköğretim Türkçe (1.-5. Sınıf) Dersi Öğretim Programı”, “İlköğretim Hayat Bilgisi (1.-3. Sınıf) Dersi Öğretim Programı”, “İlköğretim Fen ve Teknoloji (4.-5. Sınıf) Dersi Öğretim Programı” ve “İlköğretim Sosyal Bilgiler (4.-5. Sınıf) Dersi Öğretim Programı” hazırlanmıştır. Hazırlanan programlar 2004-2005 öğretim yılında dokuz ilde seçilen 120 okulda deneme amaçlı olarak uygulamaya geçirilmiştir. Bu uygulamanın ardından gerekli değişiklikler ve düzeltmeler yapılmış ve programlar 2005-2006 öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde uygulanmaya başlanmıştır.

İlköğretim programlarında yapılan değişiklikler, Türkiye’nin tarihsel, kültürel, sosyal ve ahlakî yapısı ile Atatürk ilke ve inkılâpları temel alınarak; son yıllarda dünyada yaşanan değişimler ve gelişmeler ile ülkenin içinde bulunduğu koşullar ve ülkede

gerçekleştirilmeye çalışılan yeniliklerin yanısıra, uluslararası sınavlarda alınan sonuçlar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, yeniden yapılandırılan ilköğretim programlarının vizyonu şu biçimde belirlenmiştir (MEBa, 2005, s. 16):

“Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir”.

İlköğretim programlarının yapılandırılmasında seçilen çıkış noktalarına ve belirlenen vizyona bakıldığında, öğrenenlerin akademik açıdan gelişmeleri kadar duyuşsal ve devinimsel açıdan gelişmelerinin de dikkate alındığı düşünülmektedir. İlköğretim programlarında öğrenenlerin kültürel değerlere önem verme, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, değişmeye ve gelişmeye açık, kendine güvenen ve çevreyle iletişim kurabilen, etkileşime girebilen bireyler olmaları gibi hem toplum hem de kendileri için önemli beceri, tutum ve değerler kazandırılması gereken öğeler olarak ifade edilmiştir (MEBa, 2005, ss. 16-17). Buna bağlı olarak, programlarda öğrencilerin bireysel açıdan olduğu kadar toplumsal açıdan gelişmelerine de önem verildiği, öğrenenlere kazandırılması gereken öğelerin programların vizyonuna ve amaçlarına paralel olarak belirlendiği görülmektedir.

1.1.1. İlköğretim Programlarının Temelleri

Eğitimin temelinde yatan ve bu sistemi hem etkileyen hem de bu sistemden etkilenen, toplumsal değerler, tutumlar, amaçlar ve yaklaşımlar olarak ele alınan birtakım temeller vardır. Bu temellerin eğitim programlarında, programın tüm öğeleriyle ilişkilendirilmek suretiyle yer alması gerekmektedir. Eğitim sisteminin biçimlendirilmesinde ve yürütülmesinde yol gösterici olan bu temeller, toplumsal, bireysel, ekonomik ile tarihi ve kültürel temeller başlıkları altında ele alınmaktadır (MEBb, 2004, s. 724).

Eğitimin bireysel temelleri, bireylerin bilişsel, ahlaki, kişilik, fiziksel ve psikolojik gelişimlerine dayanan temellerdir ve bu temellerin eğitim sürecinde dikkate alınması ve desteklenmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim, bireyin sadece birtakım bilimsel bilgileri

kazandığı bir süreç değildir. Aynı zamanda bireyin tüm kişiliğinin bir bütün olarak geliştiği bir süreç olmalıdır. 2005-2006 yılından itibaren uygulanmakta olan ilköğretim programlarında ilköğretim eğitimi boyunca öğrenenlerin bireysel özelliklerinin ve sahip oldukları değerlerinin farkına varmaları, varolan potansiyellerini geliştirmeleri ve bireysel gelişimlerini sağlıklı bir biçimde sürdürmelerini sağlamak hedeflenmiştir (Senemoğlu, 2006, ss. 124-125; MEBb, 2004, ss. 726-727).

Eğitimin toplumsal temelleri, söz konusu olan toplumun sosyal ve ahlaki yapısını, toplumun gelenek ve adetlerini, toplumu birarada tutan öğelerini eğitim sürecine yansıtan temellerdir. Toplumsal yapının ve eğitimin temel ögesi olan insanın sosyal bir varlık olması ve içinde yaşadığı toplumdan hem etkilenmesi hem de o toplumu etkileyerek değiştirmesidir. Eğitim ise, bu karşılıklı etkileşim sürecinde toplumun kültürel özelliklerinin bireye aktarılmasını, öğrenenin toplumsallaşmasını, yeniliklere ve değişime açık olmasını sağlayan önemli bir araçtır. Uygulanmakta olan ilköğretim programlarında da insan hakları ve demokrasi, toplumun örf ve adetleri, bireysel sorumluluklar ve haklar gibi değerlerin bilincinde olan ve toplumsal sorunlara karşı duyarlılık gösteren bireyler yetiştirilmesi temel alınmıştır (Tezcan, 2006, ss. 108-109; MEBb, 2004, ss. 724-725).

Eğitimin ekonomik temelleri, eğitimin sağlam bir yapıya sahip olmasında önemli bir yere sahiptir. Toplumların ekonomik açıdan kalkınması eğitimi bireylere bağlıyken, bireylere sunulan eğitim olanakları da toplumların ekonomik gleriyle yakından ilişkilidir. Eğitim sürecinin sonunda bireylerin ekonomik sisteme dahil olarak bu sistemi yönlendirdiklerini ve biimlendirdiklerini, diğer yandan da ekonominin, eğitim olanaklarının ve kalitesinin artırılmasında etkili olduğunu göstermektedir. 2004 yılında geliştirilen ilköğretim programlarında da bölgeler arasındaki ekonomik farklılıklar, yetişmiş insan gücüne duyulan gereksinim, öğrenenlere girişimci olma özelliğini kazandırmak gibi ekonomik temeller dikkate alınmıştır (Nural, 2007, ss. 198-201; MEBb, 2004, ss. 727-728).

Eğitimin tarihsel ve kültürel temelleri, eğitim sisteminin ve eğitim programlarının biçimlendirilmesinde önemli rol oynar. Çünkü bir birey sadece bugünü ve geleceği

değil, aynı zamanda içinde yaşadığı toplumun geçmişini ve kültürünü de öğrenmeden gerçek anlamda o toplumun bir üyesi olamaz. Bu nedenle eğitim programları, öğrenenlerin bir parçası olduğu toplumu daha yakından tanıyıp anlaması, topluma uyum sağlaması ve onu geliştirmesi için toplumun tarihini ve kültürel özellikleri de temelleri arasına almalıdır. 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan ilköğretim programları da Atatürk ilke ve inkılaplarını, Türk toplumunun tarihsel ve kültürel özelliklerini, örf ve adetlerini, toplumun kültürel ve sanatsal değerlerini temel alarak ve öğrenenlerin bunları geleceği yapılandırmada kullanmalarını sağlamayı amaçlayarak geliştirilmiştir (Sönmez, 2006, s. 26; MEBb, 2004, ss. 728-729) .

Yukarıda sözedilen bireysel, toplumsal, ekonomik ile tarihi ve kültürel temeller gözönüne alındığında, ilköğretim programlarının geliştirilmesinde hem bireyin hem toplumun hem de yaşanan çağın özelliklerinin ve gereklerinin dikkate alındığı görülmektedir. Bu özelliklerin ve gerekliliklerin eğitimin temel basamağı olan ilköğretim döneminde uygulanan programlara yansıtılmasının ülkenin ve toplumun gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.2. İlköğretim Programlarında Yer Alan Ortak Temel Beceriler

Son yıllarda, eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılması sürecinde bilginin öğrenilmesi kadar kullanılmasının da önemli olduğu fikri, eğitimde beceri kazandırmaya dikkat çekmiştir (MEBc, 2009, s. 2). Bu durum, Türkiye’de yürütülen program geliştirme çalışmalarına da yansımıştır ve geliştirilen ilköğretim programlarında, öğrencilerin gerekli görülen bilgileri öğrenmeleri kadar kimi becerileri kazanmaları da amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda değişen dünyada bireylerin hem toplumsal hem de bireysel açıdan gereksinim duyacakları birtakım beceriler ilköğretim programlarında öğretim süreci içerisinde kazandırılması gereken beceriler olarak kabul edilmiş ve tanımlanmıştır.

İlköğretim programlarında yer alan becerilerin, öğrenenler tarafından iyice anlaşılması, özümsemesi ve benimsenmesi beklenmektedir. Bireylerin sadece bu becerilere ilişkin bilgiye sahip olmaları değil, bu becerileri günlük hayatlarında kullanabilmeleri de

amaçlanmıştır. Uygulanmakta olan ilköğretim programlarında sekiz ortak beceri ve bunların dışında her bir ders için alana özgü farklı beceriler belirlenmiştir. İlköğretim programlarında ortak beceriler adı altında verilen ve her dersin öğretim programında kazandırılması amaçlanan sekiz ortak beceri eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma-sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisidir (MEBb, 2004, ss. 734-735; MEBa, 2005, ss. 22-24). Bu becerilerin kazandırılması ile ilköğretim programlarının geliştirilmesinde belirlenen vizyona ve amaçlara ulaşılmasının sağlanabileceği, çağın ve toplumun gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte bireyler yetiştirilmesine önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir.

Duygusal zekâ kavramı ise, empati, işbirliği, iletişim, liderlik, yaratıcı düşünme, girişimcilik, eleştirel düşünme, yeniliklere açık olma, duygu, düşünce ve davranışlarını değişen şartlara göre düzenleme gibi birçok beceriyi kapsamaktadır. Bireylerin duygusal zekâ düzeylerinde bu becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında, ilköğretim programlarının öğretim sürecinde öğrenenlere kazandırılmasını amaçladığı beceriler ile duygusal zekânın kapsamında yer alan ve bu kavramın temelini oluşturan becerilerin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak ilköğretim programlarının öğeleri ile duygusal zekânın ilişkili olduğunun düşünüldüğü söylenebilir.

1.1.3. İlköğretim Programlarının Geliştirilmesinde Temel Alınan Yaklaşımlar

İçinde bulunulan çağda eğitim sistemi bilginin kazanılmasında, kullanılmasında ve donanımlı bireylerin yetiştirilmesinde temel sorumluluğa sahiptir. Bu sorumluluğun yerine getirilebilmesi için öncelikle bu sistemin fikirsel anlamda sağlam temellere dayanması ve kapsamı içerisindeki öğeleri yapılandırırken bu temelden hareket etmesi gerekmektedir. Bu durum eğitim sisteminin önemli bir boyutunu oluşturan öğretim programlarına da yansımakta ve programların sistemin temelini oluşturan yaklaşımlara uygun olarak hazırlanmasını gerekli kılmaktadır.

Son yıllarda, dünya genelinde yaşanan gelişmeler ve değişimler pek çok ülkeyi olduğu gibi Türkiye’yi de etkilemiş ve toplumsal yapılarında yeni düzenlemeler yapmaya yöneltmiştir. Bu yeni düzenlemeler ve yapılandırmalar eğitim alanında da ortaya çıkmıştır. Eğitim sisteminde gerçekleştirilmeye başlanan yapılanma sürecinde eğitim sisteminin temel aldığı yaklaşımlarda da değişimler olmuştur ve bu değişimler öğretim programlarında da etkisini göstermiştir. 2005-2006 öğretim yılından itibaren Türkiye’deki tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan ilköğretim birinci kademe öğretim programları bireysel farklılıklara duyarlılığı dikkate alan bir anlayışla yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı ve çoklu zekâ kuramı temele alınarak geliştirilmiştir (Gömleksiz ve Kan, 2007, s. 60).

Geliştirilen ilköğretim programlarında bu yaklaşım ve anlayışların benimsenmesi ile öğrenme-öğretme sürecine öğrenci merkezli bir yapı kazandırılması, öğrencilerin bu sürece etkin olarak katılmaları, bilginin öğrenciler tarafından yapılandırılması, bireylerin hayatları boyunca gereksinim duyacakları zihinsel becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri, öğrencilerin kişilik gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmıştır (Yeni Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2005, ss. 4-8).

İzleyen bölümde yukarıda sözü edilen ve ilköğretim programlarının yapılandırılmasında temel alınan yaklaşım ve kuramlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

1.1.3.1. Yapılandırmacı Yaklaşım:

Programlarda temel alınan yaklaşımlardan birisi olan ve son yıllarda oldukça fazla ilgi gören yapılandırmacı yaklaşım ile “Bilgi nedir?”, “Öğretim nedir?”, “Öğrenim nedir?” ve “Nesnellik mümkün müdür?” gibi sorulara yanıt aranmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım gerçekliğin doğasını ve bireylerin çevrelerindeki dünyayı nasıl algıladıklarını inceleyen bir yaklaşımdır ve bireyin bilme etkinliğini en geniş sınırlar içinde tanımlanmaya çalışmıştır (Arasian ve Walsh, 1997, s. 444).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, bilgi bireyden bağımsız değildir. Birey, çevresi ile etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarma çabası içine girmekte ve bu

çabanın sonucunda bilgiyi yapılandırma gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Bu gereksinimi karşılayabilmek için birey, varolan bilgi, inanç ve deneyimlerini işe koşmakta ve dış dünyada varolan bilgiyi sahip olduğu bireysel yapılarla karşılaştırarak varolan bilgi yapılarının kapsam ve niteliğini yeniden biçimlendirmekte ve yeni bilgiyi özümsemektedir (Kelly, 1995'ten akt: Littledyke, 1998, s.2; Colburn, 1998, s. 10; Yurdakul, 2004, s. 57; Şaşan, 2002, ss. 49-50; Arasian ve Walsh, 1997, ss. 444-445; Açıköz, 2003, ss. 61-61; Savaş, 2007, s. 521; Tezci ve Dikici, 2003, s. 252; Perkins, 1999, ss. 7-8).

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlanan öğrenme-öğretme sürecinde üst düzey düşünme becerilerine yönelik amaçlara odaklanılmaktadır ve öğrenenlerin gereksinimleri dikkate alınarak "birey nasıl öğrenir?" sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu noktadan hareketle, yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı bir öğretim sürecinde, amaçlar sürece dayalı olarak belirlenmekte; üst düzey düşünme, üst düzey öğrenme ve bilginin kalıcılığı üzerine yoğunlaşmaktadır (Hollaway, 1999'dan akt: Koç ve Demirel, 2008, s. 631).

Öğrencinin merkeze alındığı yapılandırmacı öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin birtakım ön öğrenmelere sahip oldukları kabul edilerek, bu öğrenmeler keşfedilmeye çalışılmakta, öğrenenlerin bireysel farklılıkları ve hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak, öğrencilere deneyim yoluyla öğrenme olanağı verilmektedir (Littledyke, 1998, ss. 12-13). Yapılandırmacı anlayış öğretim sürecinin merkezinde olan öğrencilerin kimi görev ve sorumlulukları üstlenmesini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin, öğrenme sürecine etkin olarak katılmaları ve sorumluluk almaları, çevreyle iletişim ve etkileşim içinde olmaları, birlikte çalışma, paylaşma, yaratıcı düşünme, problem çözebilme, karar verebilme gibi becerileri etkin olarak kullanmaları, sahip oldukları bilgi ve deneyimleri kullanmaları, kendisi için hedefler belirleyebilmeleri gerekmektedir (Perkins, 1999, ss. 7-8; Gagnon ve Collay, 2001, s. 6; Jonassen, Peck ve Wilson, 1999'dan aktaran Hançer, 2007, s. 70; Dunlop ve Grabinger, 1996'dan aktaran Yurdakul, 2004, ss. 50-51; Honebein, 1996, ss. 11-12).

Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı bir öğretim sürecinde öğretmenler, öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkları, öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimlerini dikkate almalıdırlar. Ayrıca öğrencilerin, öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak, onları güdülemek ve cesaretlendirmek, sınıf içi iletişim ve etkileşimi desteklemek, öğrencileri birlikte çalışmaya yönlendirmek, öğrenenlerin gelişimlerini desteklemek, öğrencileri düşünmeye ve anlam oluşturmaya yöneltmek de öğretmenlerin sorumlulukları arasındadır yer almaktadır (Williams ve Burden, 1997, s. 48; Arasian ve Walsh, 1997, ss. 445-447; Savaş, 2007, s. 537; Yager, 1991'den aktaran: Oğuz, 2008, ss. 380-381; Chaille ve Britain, 2003, ss. 32-46).

Yapılandırmacı yaklaşım, eğitime yeni bir bakış açısı getirmekte ve bireyin eğitim sistemindeki önemini altını çizmektedir. Bireyin gereksinimlerinin ve ilgilerinin eğitim açısından temel olduğu bu yaklaşımda bireysel farklılıklar öğrenme-öğretme sürecini zenginleştiren öğeler olarak kabul edilmekte ve öğretimin planlanmasında dikkate alınmaktadır. Öğretim sürecinin merkezinde öğrencinin olması gerektiği, ancak öğretmenin de sürecin temel parçalarından biri olduğu bu yaklaşımda öğrenme-öğretme süreci bilginin öğretenden öğrenene aktarıldığı bir süreç olarak değil, öğreten ve öğrenenin birlikte biçimlendirdikleri bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu da yapılandırmacı yaklaşımın gereklerine uygun bir öğretim süreci tasarlanarak, çağın, toplumun ve bireyin gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte bir eğitim sisteminin yapılandırılmasını olanaklı kılmaktadır.

1.1.3.2. Çoklu Zekâ Kuramı:

İlköğretim programlarında temel alınan yaklaşımlardan bir diğeri de “Çoklu Zekâ Kuramı”dır. Eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretme ve öğrenme kavramlarını açıklamak, öğretim sürecini etkili duruma getirmek için pek çok kavram üzerinde durulmuştur. Bu kavramlardan birisi de bireysel farklılıklar arasında yer alan zekâ kavramıdır. Zekâ kavramı ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır ve farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. 1983 yılında Gardner tarafından geliştirilen *Çoklu Zekâ Kuramı* da bu alanda yapılan çalışmalardan birisinin sonucunda ortaya çıkmıştır.

Gardner, çalışmasında zekânın çoklu bir yapıya sahip olduğu görüşünden yola çıkmıştır. Önceki yıllarda yapılan araştırmaları incelemiş ve yaptığı geniş kapsamlı araştırmalarla zekâ olarak kabul edilmesi gerektiğini düşündüğü alanları belirleyerek bu alanları zekâ alanları olarak tanımlamıştır. Gardner'ın belirlediği bu alanlar şu biçimde sıralanmaktadır (Gardner, 2006, ss. 8-18; Gardner, 2010, ss. 94-98; Saban, 2004, ss. 6-15, Vural, 2004, ss. 238-262):

Sözel-Dil Zekâsı: Bir bireyin kelimelerle düşünme ve ifade etme, kendi diline ait kavramları bilme ve etkili bir biçimde kullanma yeteneğidir.

Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Bireyin sayılarla düşünme, sayıları etkili bir şekilde kullanabilme ve neden-sonuç ilişkisi kurarak olayların gerçekleşmesi hakkında mantık yürütebilme yeteneğidir.

Görsel-Uzamsal Zekâ: Kişinin görsel ve uzaysal dünyayı doğru olarak algılama ve çevreden edindiği izlenimler üzerine farklı biçimler uygulama yeteneğidir.

Müzikal Zekâ: Bir bireyin müzik formlarını algılama, ayırt etme ve ifade etme yeteneğidir.

Bedensel-Kinestetik Zekâ: Kişinin hareketlerle, jestlerle ve mimiklerle kendisini ifade etme ve vücudunu etkili bir biçimde kullanma yeteneğidir.

Kişisel Zekâ: Bireyin kendisini tanıma, duygu ve düşüncelerinin farkında olma, kendisiyle ilgili bilgileri kullanarak çevresinde uyumlu davranışlar sergileme yeteneğidir.

Kişilerarası Zekâ: Bireyin karşısındaki kişilerle etkili iletişim ve empati kurma, bireyleri ikna edebilme yeteneğidir.

Doğacı Zekâ: Kişinin doğadaki canlıları tanıma, özelliklerini bilme, onlara karşı ilgili ve duyarlı davranabilme yeteneğidir.

Gardner, her bireyin tanımlanan tüm zekâ alanlarına sahip olduğunu, ancak bir alanın diğerlerinden daha baskın olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu nedenle, bu kuramın dikkate alındığı eğitim ortamlarında öğrencilerin farklı zekâ alanlarına sahip olduklarının gözönüne alınması gerekmektedir. Yapılan öğretim etkinliklerinde farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilere hitap eden ve onların etkin olarak katılabilecekleri etkinliklerin seçilmesine özen gösterilmelidir. Bu süreçte, öğretmenin çoklu zekâ kuramına uygun olarak öğretimi planlaması, öğrencilerin baskın zekâ alanlarına uygun bir öğretim süreci tasarlaması, öğrencileri yönlendirmesi ve onlara yardımcı olması gerekmektedir. Öğrenciler ise, öğrenme sürecine etkin olarak katılmak ve öğrenmelerinde sorumluluk üstlenmekle yükümlüdürler.

1.1.3.3. Öğrenci Merkezli Eğitim:

İlköğretim programlarında temel alınan bir diğer yaklaşım da öğrenci merkezli eğitim yaklaşımıdır. Öğrenci merkezli eğitim, öğretimde öğrencilerin merkeze alındığı, öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin özelliklerine uygun olarak tasarlandığı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili özellikleri öğrenmelerini sağlamaktır (Özer, 2008, s. 23; Vural, 2004, ss. 50-51).

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına göre düzenlenen öğretim süreci öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak tasarlanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili alınacak tüm kararlarda söz sahibi olmaları, fikirlerini açıklamaları ve öğretim sürecinin tüm boyutlarında etkin katılım göstermeleri gerekmektedir. Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımında öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmaları, öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları ve öğrenmeyi öğrenen bireyler olmaları beklenmektedir (Özer, 2008, s. 24; Vural, 2004, ss. 55-57).

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımında öğretmen bilginin kaynağı değil öğrenen, öğretim sürecinde öğrencilere rehberlik eden, yardımcı olan, onlarla işbirliği yapan kişi olarak kabul edilmektedir. Öğrenciler ise, öğretim sürecine etkin olarak katılan, araştıran, sorgulayan, düşünen ve bilgiyi yapılandıran bir rol üstlenmektedirler (Özer, 2008; s. 29).

İlköğretim programlarının geliştirilmesinde temel alınan bu yaklaşımların hepsi öğrenmenin bir süreç olduğu görüşünü benimsemektedir. Bu yaklaşımlara göre, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin merkeze alınması, öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışmaları ve öğretim ile ilgili alınacak tüm kararlara katılmaları beklenmektedir. Hem yapılandırmacı yaklaşım, hem çoklu zekâ kuramı hem de öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı öğretim sürecinde öğretmenin bir rehber rolü üstlenmesi gerektiği, öğrencilerin ise, öğrenmelerinde sorumluluk üstlenen, öğrenmeyi öğrenen ve kendi bilgileri etkin olarak yapılandıran bireyler olmaları gerektiği görüşüne sahiptir.

Yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ kuramı ve öğrenci merkezli eğitim anlayışı, bireye ve bireyler arasındaki farklılıklara değer veren yaklaşımlardır. Aynı zamanda bu yaklaşımlar bireyin bir bütün olduğu ve eğitimin de bireyleri bir bütün olarak ele alıp geliştirmesi gerektiği görüşünü benimsemektedirler. Başka bir ifadeyle, eğitim sürecinde bireylere hem bilişsel hem duyuşsal hem de devinimsel bilgi ve beceriler kazandırılarak onların her yönden gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği anlayışı bu yaklaşımların ortak noktasıdır. Bu durum yapılandırmacı yaklaşımın, öğrenci merkezli eğitim anlayışının ve çoklu zekâ kuramının eğitim sürecindeki uygulamalarında bireylerin duyuşsal özelliklerinin ve duygusal zekâlarının geliştirilmesinin de amaçlandığı düşüncesini doğurmaktadır. Her üç yaklaşımın da öğrencilere karar verme, sorgulama, problem çözme gibi becerilerin kazandırılmasının, öğrenenlerin öğretim sürecinin merkezine alınmasının, öğrenenlerin duygularını da öğretim sürecinde işe koşmalarının sağlanmasını amaçladığı görülmektedir. Bu becerilerin kazandırılması amacıyla ilişkili olarak Kurt (2007), tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerine verilen duygusal zekâ düşünme becerileri eğitiminin öğrencilerin empatik beceri düzeylerini geliştirmede etkili olduğu, Güler (2006), tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile problem çözme beceri puanları arasında anlamlı ve aynı yönde bir ilişki olduğu ve duygusal zekâ puanının artmasıyla problem çözme beceri puanının artacağı sonucuna ulaşılmıştır, Bender (2006), tarafından yapılan çalışmada ise, resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri puanları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ve bireylerin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça yaratıcılıklarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Burada bahsedilen araştırmalarda

ulaşılan sonuçlarda da görüldüğü gibi, ilköğretim programlarının geliştirilmesinde temel alınan yapılandırmacı yaklaşımın, çoklu zekâ kuramının ve öğrenci merkezli yaklaşımın, öğrencilere kazandırmayı amaçladıkları empati, problem çözme, yaratıcılık gibi becerilerin duygusal zekâ ile yakından ilişkilidir.

1.1.4. İlköğretim Programlarında Öğretmen ve Öğrenci Rollerini

2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan ilköğretim programlarının, temel alınan yaklaşımlar ve belirlenen amaçlar açısından düşünüldüğünde, daha önce uygulanan programlardan farklı bir yapıya sahip olduğu izlenimi uyanmaktadır. Bu farklılık programların tüm öğelerini etkilemekle kalmamış programların uygulama boyutunda yer alan iki temel öğeye ilişkin de değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bunlar, öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişikliklerdir.

İlköğretim programlarında öğretmen ve öğrencilerin rollerine ilişkin gerçekleştirilmesi amaçlanan en önemli değişiklik onların öğretim sürecinin belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için birlikte çalışmalarını, iletişim ve etkileşim kurmalarını, birbirlerini desteklemelerini sağlamaktır. Bunun yanısıra, programlarda öğrencilerin sorular soran, problem kuran, problem çözen, gereksinim duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik etkinliklerde bulunan, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan, tartışan, sınıf dışındaki öğrenme fırsatlarını da değerlendiren, kendisi ve çevresi için güvenlik konularında bilinçli davranan ve grup çalışması becerilerini geliştiren, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan etkin bir rol üstlenmeleri beklenmektedir (Yeni Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2005, ss. 5-6; MEBa, 2005, s. 25; Bulut, 2004). Ayrıca öğrencilerin öğretim sürecinde, kendi bilgilerini yapılandırmaları, birlikte çalışmaları, yaratıcılıklarını kullanmaları ve kendi düşüncelerini, anlamlarını paylaşmaları, sorgulamaları da gerekmektedir (Richardson, 2003, s. 1626; Palinscar, 1998, ss. 351-352; Safran, 2004).

Öğrenme-öğretme sürecindeki sorumluluğu artan öğretmenlerin ise, öğrenme-öğretme ortamını düzenlemeleri, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaları, işbirliğini sağlamaları, öğretim sürecinde yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici,

planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, öğrencileri öğrenmeye güdüleyici, sağlık ve güvenliği sağlayıcı rollerini üstlenmeleri beklenmektedir (Yeni Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2005, ss. 5-6). Bunun yanısıra, öğretmenlerin, öğrencilerin bilgilerini ortaya çıkarmak için çaba göstermeleri ve bu bilgilere değer verdiklerini hissettirmeleri, öğretim sürecinde öğrencilerin varsayımlarını sorgulamaları, öğretim sürecini büyük fikirler etrafında yapılandırmaları ve öğrencileri tüm süreç boyunca gözlemleyerek değerlendirmeleri gerekmektedir (Brooks ve Brooks, 1999, s. 4). Ayrıca, öğretmenlerden, öğrencilerin programda belirlenen kazanımları edinmelerini sağlamak amacıyla hangi öğretim stratejilerinin kullanılacağını, öğrencilerin özelliklerini ve koşullarını gözönüne alarak belirlemeleri de beklenmektedir.

2005-2006 öğretim yılından itibaren Türkiye’de uygulanmakta olan ilköğretim programlarında öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişim ile öğretim sürecine bakışta gerçekleştirilen değişiklik ilköğretim basamağında yer alan tüm derslere yansıtılmaya çalışmıştır. Ancak, bu araştırma kapsamında yenilenen ilköğretim programları içerisinde yer alan üç dersin incelenmesine karar verilmiştir ve buna bağlı olarak bundan sonraki bölümde Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik derslerine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

1.1.5. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı

Değişen ve gelişen dünyada bilimsel alandaki yeniliklere ayak uydurmak isteyen her ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de fen ve teknoloji okuryazarlığı kavramı ön plana çıkmaktadır. Fen ve teknoloji okuryazarlığı, bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri, yaşamboyu öğrenen bireyler olmaları, içinde yaşadıkları dünya hakkındaki merak duygularını sürdürmeleri için gerekli olan fen ile ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bütünü olarak tanımlanabilir (Topsakal, 2005, s. 1). İçinde bulunulan dönemin gerekleri düşünüldüğünde, bireylerin yetişmesinde önemli bir yere sahip olan eğitim sistemleri içerisinde bu niteliği kazandırmanın gerekli olduğu görülmüştür. Bu gereklilik doğrultusunda tüm bireylerin temel eğitimlerini aldıkları ilköğretim basamağında yer

alan fen dersi öğretim programlarında değişiklik ve düzenleme yapılması yoluna gidilmiştir. İlköğretim Fen Bilgisi dersi, 2004 yılında öğretim programlarına yönelik yapılan düzenlemeler çerçevesinde, İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi olarak değiştirilmiş ve öğretim programının içeriği de yeniden hazırlanmıştır. Yapılan değişiklikler ve düzenlemeler doğrultusunda 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının vizyonu bireysel farklılıklarına bakılmaksızın ilköğretim basamağındaki tüm bireylerin fen ve teknoloji okuryazarı olmalarının sağlanması olarak belirlenmiştir (MEBd, 2005, ss. 4-5).

Önceki yıllarda uygulanan fen bilgisi dersi öğretim programında yer verilen amaçlar yeniden gözden geçirilmiş ve gerek ilköğretim programlarında belirlenen amaçlara gerekse Fen ve Teknoloji dersinin vizyonuna bağlı olarak, amaçlar boyutunda değişiklikler yapılmıştır. Buna göre, Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı ile öğrencilerin dünyayı öğrenmelerinin ve anlamalarının, bilimsel ve teknolojik gelişmelere ilgi duymalarının, fen ve teknolojiyi tanımalarının, fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi anlamalarının, araştırma, okuma, tartışma gibi becerileri geliştirmelerinin, öğrenmeyi öğrenmelerinin, bilimsel süreç ve ilkeleri kullanabilmelerinin, fen, teknoloji, toplum ve çevreye karşı duyarlı olmalarının, bilimsel değerleri kazanmalarının ve Fen ve Teknoloji dersi kapsamında edindikleri bilgileri şimdi ve gelecekteki hayatlarında kullanabilmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır (MEBd, 2005, ss. 10-11).

Yapılan değişiklikler doğrultusunda fen derslerinin sadece adı ve amaçları değişmemiştir, aynı zamanda temel alınan yaklaşım ve dersin örgütlenmesinde de yenilikler olmuştur. Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı hazırlanırken yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır. Bunun yanısıra, Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının oluşturulan yeni yapısı içerisinde yedi öğrenme alanı belirlenmiştir. Programda Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar, Dünya ve Evren öğrenme alanlarıyla ilgili üniteler belirlenmiştir. Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre İlişkileri (FTTÇ), Bilimsel Süreç Becerileri (BSB), Tutum ve Değerler (TD) öğrenme alanlarında ise ayrıca ünite belirlenmemiş, belirlenen ünitelerin içerisinde bu öğrenme alanlarına yer verilmiştir. Fen ve Teknoloji dersi öğretim

programı kapsamında yedi ünite belirlenmiştir. Bunlar, Vücudumuz Bilmecesini Çözelim (22 kazanım), Maddenin Değişimi ve Tanınması (46 kazanım), Kuvvet ve Hareket (21 kazanım), Yaşamımızdaki Elektrik (16 kazanım), Dünya, Güneş ve Ay (19 kazanım), Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım (33 kazanım), Işık ve Ses (39 kazanım) olarak belirlenmiştir (MEBd, 2005, s. 154).

İlköğretim Fen ve Teknoloji dersinin öğretim programında, öğrenme-öğretme sürecinin olabildiğince yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirilmesi, öğrenme ortamının düzenlenmesinde ve öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin seçiminde bu yaklaşımın dikkate alınması gerekmektedir. Bu doğrultuda, Fen ve Teknoloji derslerinde rol oynama, işbirliğine dayalı öğrenme, problem temelli öğrenme gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilmiştir (MEBd, 2005, ss. 12-18).

İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında, kazanımların edinim düzeyini belirleme, geri bildirim sağlama, öğrencilerin gereksinimlerini belirleme, velilere öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili bilgi sağlama ve öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yapılmasına gereksinim duyulduğu ifade edilmektedir. Programın değerlendirme boyutuyla ilgili olarak, ölçme ve değerlendirmenin öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olarak anlamlı ve derin öğrenilen bilgileri değerlendirmeye yönelik olması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme de performans değerlendirme, proje, öğrenci ürün dosyası gibi alternatif yöntemlerin de kullanılmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır (MEBd, 2005, ss. 22-25).

Fen ve Teknoloji dersi insanı ve diğer canlıları, onların yaşamlarını, aralarındaki ilişkileri ve bu yaşam sürecinde etkili olan olayları konu almaktadır. Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında birey, toplum, çevre, bilim ve teknoloji konularının ele alınışında, mantıksal düşünme ve sürekli sorgulama temel alınmakta, araştırma ve düşünme önemli görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, Fen ve Teknoloji dersi için yaratıcılık, yeniliklere açık olmak, zihinsel tarafsızlık, araştırma ve sorgulama ve bunlara bağlı olarak dünyayı ve yaşamı keşfetme, bakış açısını sürekli olarak yenileme bir zorunluluk haline gelmektedir. Fen ve Teknoloji dersinin temel aldığı konulara bağlı

olarak belirlenen kazanımlarda da insana ve yaşama ilişkin olarak öğrencilere bilgi, beceri ve farkındalık kazandırılması, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme, karar verme gibi becerileri kazanmalarının ve bu becerileri yaşamlarında kullanmalarının sağlanması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda Fen ve Teknoloji dersinin içerik boyutunda Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar, Dünya, Güneş ve Ay öğrenme alanları temel alınarak Vücudumuz Bilmecesini Çözelim, Maddenin Değişimi ve Tanınması, Kuvvet ve Hareket, Yaşamımızdaki Elektrik, Dünya, Güneş ve Ay, Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım, Işık ve Ses üniteleri ile bu amaçlara ulaşılması planlanmaktadır. Belirlenen öğrenme alanları ve ünitelerde, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bireysel özellikleri ve farklılıkları dikkate alınmakta bunun yanı sıra, öğrenme sürecinde iletişim ve etkileşim kurmalarının, varolan durumu anlamalarının sağlanması, aynı zamanda yeni fikirler geliştirmelerinin, farklı görüşlere açık olmalarının ve yaşanan sorunlara çözüm üretmelerinin de sağlanması önemli görülmektedir. Bu anlayışla, ölçme ve değerlendirmelerin de öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak ve sadece sonucun ya da ürünün değil sürecin de değerlendirilmesine yönelik olmasının gerekliliği görülmektedir. Fen ve Teknoloji dersinin bu özellikleri dikkate alındığında, duygusal zekânın bu ders içerisinde geliştirilmesinin ve Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı ile öğrencilerde gerçekleştirilmesi amaçlanan gelişmenin sağlanabilmesinde de duygusal zekânın etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü duygusal zekâ kavramı içerisinde de Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında olduğu gibi bireylere, bireysel özelliklere ve bireysel farklılıklara değer verilmekte, insanlar arasındaki iletişim ve etkileşim büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında kazandırılması amaçlanan işbirliği yapabilme, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, karar verebilme gibi beceriler duygusal zekâ kavramının temel yapısını oluşturmakta ve duygusal zekâ düzeyinin artmasının bu becerilerin kazanılması ve gelişmesine paralel olduğu kabul edilmektedir. Buna bağlı olarak, Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında duygusal zekâyâ yer verilmesi ve duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik öğelerin kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında yer almasının, programda belirlenen amaçlara ulaşılmasını kolaylaştıracağına inanılmaktadır.

1.1.6. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Türkiye’de 2005 -2006 öğretim yılından itibaren yapılan program değişiklikleri Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını da kapsamaktadır. Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen yaşayan bilgiler olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1999, s. 17). Bu nedenle toplumsal yapıyla yakından ilgili olan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının, ilköğretim programlarında gerçekleştirilen değişikliklere bağlı olarak vizyonunda, amaçlarında ve ünite yapısında değişiklikler yapılmıştır. Buna göre, geliştirilen ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının vizyonu şu biçimde ifade edilmiştir (MEBc, 2009, s. 1):

İlköğretim basamağında yer alan Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programının vizyonu; “21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmek.”

İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının amaçlarında belirlenen vizyona bağlı olarak değişiklikler olmuştur. Buna göre, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının amaçları genel olarak, öğrencilerin kendilerini tanımalarını, vatan ve millet sevgisini kazanmalarını, vatandaşlık bilincini kazanmalarını, Atatürk ilke ve inkılaplarının değerini anlamalarını, milli bilince sahip olmalarını, çevrelerini ve dünyayı tanımalarını, bilgilerini kullanmalarını, bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemini öğrenmelerini ve kullanmalarını, kişisel, toplumsal ve evrensel konularda duyarlı bireyler olmalarını, geçmiş ile ilgili bilgileri kazanmalarını ve bu bilgilerden yararlanmalarını sağlamak olarak özetlenebilir (MEBc, 2009, s. 5).

İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yapılan yeniliklerden birisi de gözlem, mekân algılama, zamanı ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım ve empati becerilerinin de programda kazandırılmasının

amaçlanmasıdır. İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında bu becerilerin yanısıra, bağımsızlık, dayanışma, davranış, değer, duygu, düşünce, katılım, keşif, kimlik gibi kavramların ve adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış gibi değerlerin kazandırılması da planlanmıştır (MEBc, 2009, ss. 3,7,36-38).

İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yapılan tüm bu değişikliklerle birlikte programda dokuz öğrenme alanı belirlenmiştir. Bunlar şu biçimde sıralanmaktadır: Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Zaman, Süreklilik ve Değişim, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler, Güç, Yönetim ve Toplum, Küresel Bağlantılardır. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında Zaman, Süreklilik ve Değişim öğrenme alanı diğer öğrenme alanlarının kapsamında ele alınmaktadır. Diğer sekiz öğrenme alanı içerisinde ise Haklarımı Öğreniyorum (4 kazanım), Adım Adım Türkiye (6 kazanım), Bölgeleri Tanıyalım (7 kazanım), Hepimizin Dünyası (7 kazanım), Gerçekleşen Düşler (6 kazanım), Ürettiklerimiz (5 kazanım), Bir Ülke, Bir Bayrak (5 kazanım), Toplum İçin Çalışanlar (6 kazanım) ünitelerine yer verilmiştir (MEBc, 2009, ss. 46-49).

İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan ünitelerinin içerik açısından kazanımlara bağlı olarak tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisi alanlarıyla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Programda öğrenme-öğretme sürecinin ise, kazanım ve içeriğe uygun biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Öğretim sürecinin düzenlenmesinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak farklı yöntem ve teknikler ile çeşitli araç-gereçlerin kullanılması gerekli görülmektedir. Sosyal Bilgilerin dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutunda kazanımlara ve içeriğe uygun olmak şartıyla hem öğretim süreci hem de öğrenme ürününün değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme sürecinde geleneksel değerlendirme yöntemleri ile birlikte gözlem, görüşme, öz değerlendirme ölçekleri gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinin de kullanılması öngörülmektedir (MEBc, 2009, s. 2).

Genel olarak, ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında tarih, coğrafya, sosyoloji gibi insanı ve insan yaşamını temel alan sosyal bilimlerin bu dersin yapısını oluşturduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında belirlenen kazanımlar öğrencilere birey, toplum ve sosyal yaşam ile ilgili kavram, beceri ve değerleri kazandırmaya yöneliktir. Buna bağlı olarak aile, birey, dayanışma, çevre katılım, keşif, kültür gibi kavramları; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik, gözlem, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım, empati gibi becerileri; bağımsızlık, dürüstlük, duyarlılık, sorumluluk, yardımseverlik gibi değerlerin de öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaca bağlı olarak belirlenen ve daha önce bahsedilen öğrenme alanları ve bu öğrenme alanları doğrultusunda belirlenen üniteler de birey, toplum, çevre ve sosyal yaşama dayalı konuları kapsamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı bu konuların öğrenme sürecinde ele alınışında öğrencilerin bireysel özellikleri ve farklılıkları, ilgi, istek ve meraklarının dikkate alınmasını, öğrencilerin ihtiyaçlarının öğrenme sürecinin merkezine alınmasını ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını, onların yaparak ve yaşayarak öğrendikleri bir sürecin tasarlanmasını öngörmektedir. Programda, ölçme ve değerlendirme boyutu da bireyi merkeze alan, sonuç ya da ürünü olduğu kadar süreci ve bireyin gelişimini de değerlendirmeye yönelik bir yapı sergilemektedir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının bu özellikleri dikkate alındığında duygusal zekânın bu dersin öğretim programında yer almasının ve geliştirilmesinin mümkün olduğu düşünülmektedir. Duygusal zekâ kavramı hem bireyi hem de sosyal yaşam içerisinde bireyler arasındaki iletişimi, etkileşimi ve paylaşımı dikkate alan ve geliştirmeyi amaçlayan bir yapıya sahiptir. Duygusal zekâ, bireyi kişisel yönden olduğu gibi sosyal yönden de etkilemektedir. Bir bireyin duygusal zekâ düzeyi onun yaratıcı ve eleştirel düşünebilme, girişkenlik, işbirliği yapabilme, iletişim ve etkileşim kurabilme, problem çözebilme, empati kurabilme, kendisini ve diğer insanları anlayabilme gibi becerilere sahip olma ve bu becerileri kullanma düzeyine bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında, hem Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında hem de duygusal zekâ kavramı içerisinde insana, topluma, sosyal yaşama değer verildiği ve geliştirilmesinin amaçlandığı, bu amaca bağlı olarak benzer niteliklerin ve becerilerin bireyler tarafından kazanılmasının ve geliştirilmesinin gerekli görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Buna göre, Sosyal Bilgiler

dersi öğretim programında duygusal zekâyâ ve bu zekâ alanının geliştirilmesine yönelik uygulamalara yer verilebileceği, aynı zamanda bireylerin duygusal zekâlarının geliştirilmesi ile Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında belirlenen amaçlara daha kolay ulaşılabileceği düşünülmektedir.

1.1.7. Müzik Dersi Öğretim Programı

İlköğretim programlarında yer alan ve 2004 yılında alınan kararla yeniden hazırlanan öğretim programlarından biri de İlköğretim Müzik Dersi öğretim programıdır. Yapılan değişiklikler doğrultusunda Müzik dersinin temel aldığı yaklaşım, dersin vizyonu, amaçları ve yapısı değişmiştir. Bu değişime göre, ilköğretim Müzik Dersi öğretim programının vizyonu şu biçimde ifade edilmektedir (MEBe, 2006, ss. 4-5):

Öğrencilerin, müziği etkinlikler aracılığıyla yaşayarak hayatlarının ayrılmaz bir parçası hâline getirmek ve müzik yoluyla; kendileri ve çevreleriyle barışık, ulusal ve uluslararası kültürleri tanıyan, vatan ve millet sevgisine sahip, çevrelerindeki olaylara, değişim ve gelişmelere duyarlı, güzel sanatların her türüne açık, mutlu, kişilikli ve öz güveni olan bireyler olarak yetişmelerini sağlamaya yöneliktir.

İlköğretim Müzik dersinin amaçları da dersin öğretim programında yapılan değişikliklere uygun olarak yeniden belirlenmiştir. Buna göre, ilköğretim Müzik dersinin amaçları, öğrencilerin; estetik yönlerinin gelişmesini, duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik ile ifade etmelerini, yaratıcılık ve yeteneklerini geliştirmelerini, müzik kültürlerini tanımalarını, müzik ile zihinsel gelişimlerinin desteklenmesini, müziksel algı ve bilgilerinin gelişmesini, müzikle ilgili etkinliklere katılmalarını, müzik kültürüne ve birikimine sahip olmalarını, müziksel algı ve bilgilerinin gelişmesini sağlamak olarak özetlenebilir (MEBe, 2006, ss. 6-7).

İlköğretim basamağında yer alan tüm derslerde kazandırılması planlanan ve daha önce bahsedilen ortak becerilerin yanısıra ilköğretim Müzik dersi öğretim programında müziksel algılama ve bilgilenme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, müzik okuryazarlığı edinebilme, estetik duyarlığa sahip olma temel becerilerinin ve paylaşım,

hoşgörü, sorumluluk değerlerinin kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır (MEBe, 2006, ss. 6-7).

2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan Müzik dersi öğretim programında dört öğrenme alanı belirlenmiştir ve kazanımlar bu öğrenme alanları kapsamında örgütlenmiştir. Müzik dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları: Dinleme-Söyleme-Çalma (6 kazanım), Müziksel Algı ve Bilgilenme (7 kazanım), Müziksel Yaratıcılık (5 kazanım) ve Müzik Kültürü (6 kazanım) olarak belirlenmiştir (MEBe, 2006, ss. 7).

İlköğretim Müzik dersi öğretim programının içeriğinin, kazanımlara uygun olarak ve öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak biçimde, öğrencilerin ilgileri ve sahip oldukları ön bilgileri ile öğrenme ortamının olanakları gözönüne alınarak uygulanması gerektiği belirtilmektedir. Programın öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci merkezli yaklaşım temel alınmakta, öğrencilerin etkin olarak katılabilecekleri oyun, dans ve devinime yönelik etkinliklere yer verilmesi gerekli görülmektedir. Müzik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda ise, hem öğrencilerin ön bilgilerinin belirlenmesine hem öğretim sürecinin etkililiğinin belirlenmesine hem de kazanımların edinilmesine yönelik değerlendirme etkinliklerinin yapılması gerekli görülmektedir (MEBe, 2006, ss. 78-80).

İlköğretim Müzik dersi öğretim programının genel yapısı incelendiğinde, programın öğrencilerin müzik aracılığı ile duygularını fark etmelerini, duygularını ve düşüncelerini sanatsal bir yol ile dışavurmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Müzik dersi öğretim programlarında belirlenmiş olan kazanımlar öğrencilerin hem bireysel açıdan hem de sosyal açıdan gelişmelerini sağlamak amacıyla yönelik olarak sosyal etkileşime ve iletişime, müzik aracılığı ile sanatsal ve duygusal gelişime yer verilmekte ayrıca, eleştirel ve yaratıcı düşünme, birlikte çalışma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi becerilerin ve hoşgörü, paylaşım gibi değerlerin öğrencilere kazandırılmasını ön planda tutmaktadır. Müzik dersi öğretim programının içerik boyutunda da kazanımlarda belirtilen amaçlara ulaşmayı sağlayacak konulara ve öğrenme alanlarına yer verilmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde ise, öğrenci etkinliklerinin temel alındığı,

aktif öğrenmeyi sağlayacak etkinliklere yer verilmesi gerekli görülmektedir. Müzik dersi öğretim programının değerlendirme boyutunda öğrencilerin süreç içerisindeki tutum ve davranışları ile sürecin sonucundaki durumlarının dikkate alınması ve değerlendirilmesi temel alınmaktadır. Müzik dersi öğretim programı bu genel özellikleri açısından değerlendirildiğinde duygusal zekâ kavramı ile ilişkili görünmektedir. Zira Müzik dersi kapsadığı konu alanı açısından duyguların çoğunlukla ön planda olduğu, öğrenmenin gerçekleşmesinde kullanıldığı bir alana sahiptir. Ayrıca, öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceriler ve değerler duygusal zekâ kavramının yapısı içerisinde yer alan becerilerle ve değerlerle örtüşen bir yapı sergilemektedir. Duygusal zekâ, işbirliği, yaratıcı düşünme, iletişim, etkileşim, empati gibi becerilerin, kişisel ve sosyal değerlerin önemli yapı taşları olduğu bir zekâ alanıdır. Duygusal zekânın önemli unsurları olan bu beceri ve değerlerin geliştirilmesi duygusal zekâ düzeyini arttırmaktadır. Bu duruma bağlı olarak, Müzik dersi öğretim programı ile duygusal zekâ kavramı arasında yakın bir ilişkinin olduğunu, duygusal zekânın Müzik dersi öğretim programında belirlenen amaçlara ulaşmada destekleyici ve kolaylaştırıcı olabileceğini, aynı zamanda, Müzik dersi öğretim programı ile öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

İlköğretim Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersi öğretim programlarına genel olarak bakıldığında, programların kazanımlar, içerik, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme boyutlarına ilişkin birçok değişikliğin yapıldığı ve bireyi her yönüyle geliştirmeye yönelik bir anlayışın benimsendiği görülmektedir. Programların yapısında gerçekleşen bu değişiklikler içerisinde, programların herhangi bir boyutunda duygusal zekâ ile ilgili doğrudan bir ilişkilendirme yapılmamış olmasına rağmen programlarda bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrencilerde sadece bilişsel gelişimin değil tutum, değer, inanç ve anlayışların da değiştirilmesinin ve geliştirilmesinin amaçlanması, bireyin yaşamında gereksinim duyacağı empati kurma, karar verme, iletişim kurma gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulamaların desteklenmesi ilköğretim programlarının temelinde öğrencilerin duygusal gelişimlerinin sağlanmasının ve duygusal zekâ düzeylerinin arttırılmasının da dikkate alındığının düşünülmesine yol açmaktadır.

1.2. Duygusal Zekâ

Bu bölümde, araştırmanın konusu olan duygusal zekânın temelleri, tanımı, özellikleri ve duygusal zekâ modelleri ile duygusal zekâ ve eğitim arasındaki ilişki konularıyla ilgili bilgilere yer verilecektir.

1.2.1. Duygusal Zekânın Temelleri, Tanımı ve Özellikleri

İnsan yaşamı boyunca karşılıklı etkileşim içinde olduğu çevreyi, varlıkları ve olayları anlamaya çalışan bir varlıktır. Bu anlama ve anlamlandırma süreci bireyin zihninde gerçekleşmektedir. Bu durum zihnin ve dolayısıyla zekânın yapısını anlamayı gerekli kılmaktadır. Pek çok bilim adamı ve araştırmacı zekânın ne olduğunu, nasıl işlediğini ve yapısını anlamak için araştırmalar yapmışlardır. Genel bir yaklaşımla zekâ bilgiyi elde etme, öğrenme ve problem çözmeye olanak tanıyan bilişsel yeteneklerin bir bütünü olarak tanımlanabilir (Yaylacı, 2006, s. 18). Ancak, zekâ ile ilgili yapılan çok sayıdaki araştırmaya bağlı olarak bu kavrama ilişkin farklı tanımlar ve yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Zekâ ile ilgili geliştirilen bu yaklaşımlar zekâyı tek tür bir yapı olarak kabul eden yaklaşımlar ile zekânın çoklu bir yapıya sahip olduğunu kabul eden yaklaşımlar olarak ayrılabilir. Zekâ ile ilgili yapılan ilk çalışmaların aksine zekânın çoklu bir yapıya sahip olduğu fikrinin kabul edilmesi araştırmacıları bu yapıları araştırmaya ve açıklamaya yöneltmiştir. Bu araştırmalarda zekâyı anlamak için ortaya çıkarılan pek çok kavramdan birisi de duygusal zekâ kavramıdır (Kuzgun, 2006, ss. 13-15).

Duygusal zekâ kavramı, önceki yıllarda zekâ ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan kuram ve modellere dayanmaktadır. Duygusal zekâyı temel oluşturan bu modellerden biri, 1920'de Thorndike tarafından geliştirilen zekâ modelidir. Thorndike zekâ modelinde, zekânın birbirinden bağımsız çok sayıda değişkenden oluştuğunu ve çeşitli zekâ alanlarının bulunduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, geliştirdiği modelde zekânın; soyut, mekanik ve sosyal zekâ olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu kabul etmiştir (Thorndike, 1920'den aktaran Yaylacı, 2006, s. 45; Newsom, Day ve Catano, 2000, s. 1006; Landly, 2005, s. 411-415; Kuzgun, 2006, ss. 21-22). Bu modelde soyut zekâ, fikirleri ve sembolleri anlama ve yönetme yeteneği; mekanik zekâ, mekanizmaları

anlama ve yönetme yeteneği; sosyal zekâ, diğer bireyleri anlama ve davranışlarını bu bilgiyi kullanarak düzenleme yeteneği olarak tanımlamıştır (Newsome, Day ve Catano, 2000, s. 1006; İşmen, 2001, s. 112-113). Thorndike, geliştirdiği zekâ modeli ile zekâyâ ilişkin farklı bir yaklaşım ileri sürmüştür ve ortaya koyduğu sosyal zekâ kavramı ile de duygusal zekâ kavramına çok yakın bir yapı oluşturmuştur (Thorndike, 1920'den aktaran Yaylacı, 2006, s. 45; Goleman, 2007, s. 72).

Aynı bilişsel zekâ düzeyine sahip bireylerin çevre ile başa çıkmak için işe koştukları yetenekleri kullanmada önemli ölçüde farklılık gösterdiklerini vurgulayan Wechsler, Thorndike'ın zekâ modelinde yer alan sosyal zekâ kavramından yola çıkarak zekânın bilişsel olmayan özelliklerinin bireyin başarısı ile ilgili önemli bilgiler sağladığını belirtmiştir. Wechsler (1940), zekâ ile ilgili olmayan bu becerilerin genel zekâ etkenleri olarak kabul edilip edilemeyeceğini sorgulamıştır ve zekânın gerçek anlamda değerlendirilebilmesi için ölçülebilir niteliğe sahip bu özelliklerin de ölçülmesi gerektiğini ifade etmiştir (Stein ve Book, 2003, s. 29; Cherniss, 2000, s. 2; <http://www.emotionaliq.org>, 2003'den aktaran Yaylacı, 2006, s. 45).

Thorndike ve Wechsler zekânın bilişsel olmayan boyutu üzerinde önemle durmuş ve bu boyutun uyum ve başarı üzerindeki etkisine dikkat çekmişlerdir. Ancak her iki araştırmacının yaptığı çalışmalar da dönemin bilim insanları tarafından benimsenmemiştir (Baltaş, 2006, s. 6; Cherniss, 2000, s. 2).

Zekâ kavramının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu savunan, yaptığı çalışmalarda duygusal zekâ kavramının gelişimine temel oluşturan araştırmacılardan birisi de Gardner'dır. Gardner, zekânın yapısına ilişkin geleneksel anlayışı reddederek insan zekâsının tek bir faktörle açıklanamayacağını ve bu yapı içerisinde birden çok yeteneğin bulunduğu görüşünü ileri sürmüştür. Bu görüşüne bağlı olarak geliştirdiği Çoklu Zekâ Kuramında zekâyı sekiz alanda ele almıştır ve bu alanların daha fazla olabileceğini belirtmiştir. Gardner'ın geliştirdiği Çoklu Zekâ Kuramına göre daha önce de ifade edildiği gibi (bkz. s.9) zekâ; sözel-dil zekâsı, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişilerarası zekâ, özedönük zekâ ve doğacı zekâ alanlarından oluşan bir yapıya sahiptir. Gardner, kuramında her

bireyin bu zekâ alanlarının tümüne sahip olduğunu, ancak bir alanın diğerlerinden daha baskın olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir (Saban, 2005, s. 43).

Gardner'ın geliştirdiği bu çoklu zekâ anlayışına dayalı kuramda yer alan kişilerarası zekâ ve özedönük zekâ alanlarının duygusal zekâ kavramının ortaya çıkmasına temel oluşturduğu kabul edilmektedir. Gardner kişilerarası zekâyı; diğer insanları anlayabilme yeteneği olarak, özedönük zekâyı ise bireyin kendi duygularını anlayabilmesi ve bunları davranışlarını yönlendirmede kullanması olarak tanımlamıştır. Gardner'ın ortaya koyduğu bu iki kavram, duygusal zekâ kavramına çok yakın bir yapı sergilemektedir ve duygusal zekâ kavramının gelişimine önemli bir dayanak oluşturmaktadır (Cherniss, 2000; İşmen, 2001, s. 113; Davies, Lazar ve Richard, 1998, s. 990).

Zekâ alanında yapılan araştırmalar sonucunda yukarıda bahsedilen değişikliklerle birlikte, bireylerin yaşamda mutlu ve başarılı olabilmeleri için sadece bilişsel yeterliliklerin yeterli olmadığı fikri ortaya çıkmıştır. Bu düşünceye bağlı olarak araştırmacılar “*Yüksek bilişsel zekâ düzeyine sahip bireyler günlük yaşamda başarılı olamazken, düşük bilişsel zekâ düzeyine sahip bireyler günlük yaşamda nasıl başarılı olmaktadır?*” sorusunu yanıtlamaya çalışmışlardır (Merlevede, Vandamme ve Bridoux, 2006, s. 24; Yeşilyaprak ve Durmuş, 2006, s. 16). Araştırmacılar bu soruyu yanıtlamak için yaptıkları çalışmalarda duygusal zekâ kavramını araştırma ve anlama gerekliliğiyle karşılaşmışlardır. Bu nedenle, duygusal zekâ kavramı ile ilgili araştırmalar yapılmış ve bunun sonucunda farklı tanımlamalar ortaya çıkmıştır.

Weisinger (1998, ss. 7-12), duygusal zekâyı zihinsel bir beceri olarak kabul etmiştir ve duygusal zekânın duygulara sahip olmanın yanısıra onları anlamayı da gerekli kıldığını ifade etmiştir. Duygusal zekâ, Weisinger tarafından bireyin istediği sonuca ulaşabilmek için duygularını kendi istediği yönde kullanması olarak tanımlamıştır. Yine, Casper (2001, s. 17), duygusal zekâyı, hissetme, anlama, yönetme ve enerji, motivasyon, iletişim, etki ve memnuniyet kaynağı olarak duyguların gücüne ve bilgisine başvurmak olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, Yavuz (2009, s. 31)'a göre duygusal zekâ, duyguları algılamak ve ifade etmek, duyguları düşünce içinde özümseyebilmek,

duygularla anlayabilmek ve sorgulayabilmek, kendinde ve başkalarındaki duyguları düzenleyebilme yeteneğidir.

Duygusal zekâ ile ilgili yukarıda verilen tanımlara bakıldığında, burada sözedilen araştırmacıların duygusal zekâyâ ilişkin görüşlerinde, duyguların, düşünce ve davranışları düzenlemek için kullanıldığını vurguladıkları görülmektedir. Bununla birlikte, duygusal zekâyı daha farklı yönleri ile tanımlayan araştırmacılar da vardır. Örneğin, Romanelli, Cain ve Smith (2006, ss. 1-2)'e göre duygusal zekâ, kişinin duygusal işaretleri okumasını, anlamasını ve etkili bir şekilde yanıt vermesini kapsayan ve empati, problem çözme, iyimserlik ve öz farkındalık gibi insanlara yansıtma, yanıt verme ve çeşitli çevresel durumları anlamaya olanak veren bir yapı olarak tanımlanırken, Acar (2001, s. 28) ise, duygusal zekâyı; bireyin öncelikle kendi duygularını fark edip tanınması, onları uygun şekilde kontrol edebilmesi ve yaşamındaki hedefleri için öz motivasyonunu gerçekleştirebilmesi ile ilişkili bireysel yetenek ve becerilerle, diğerlerinin duygularını fark edip, kendini onların yerine koyabilmek ve çevresindeki kişilerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilmekle ilişkili sosyal yetenek ve becerilerin bir kombinasyonu olarak tanımlamıştır. Yine, Merlevede, Bridoux ve Vandamme (2003, s. 8)'e göre ise, duygusal zekâ; bireylerin kendi görüş ve görevlerini başarıyla gerçekleştirmelerini sağlayan davranışların, yeteneklerin, inançların ve değerlerin bütünü olarak görülmektedir. Duygusal zekâ ile ilgili yapılan bu tanımlarına bakıldığında ise, bu araştırmacıların duygusal zekânın empati, problem çözme, iyimserlik gibi bireysel yetenek ve becerilerin de dikkate alındığı ve tanımların bu becerilere bağlı olarak yapılandırıldığı görülmektedir.

Bununla birlikte, Heim duygusal zekâyı; ne hissetmenin iyi, ne hissetmenin kötü olduğunu ve kötü hisleri nasıl iyiye dönüştürülebileceğini bilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Casper, 2001, s. 17). Duygusal zekâ ile ilgili bu tanımda ise, duygusal zekânın karar vermeye ilişkin boyutu üzerinde durulduğu dikkat çekmektedir.

Tüm bunlara dayalı olarak, duygusal zekâ, bireyin kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkında olması ve anlaması, duygularını düşünmek ve davranışta

bulunmak için kullanması, sosyal yaşamında empati kurma, karar verme, birlikte çalışma gibi becerileri işe koşabilmesi olarak tanımlanabilir.

İnsan sosyal bir varlıktır ve bir toplum içinde yaşamını sürdürmektedir. Bu toplumsal yaşamda duygular, hem davranışları yönetmeyi sağladıkları hem de iletişimsel ve sosyal işlevlere hizmet ettiklerinden, duygusal yetenekler sosyal etkileşim açısından önemlidir. Bu durum bireylerin sosyal yaşamda varolabilmeleri için duygusal bilgileri işlemelerini ve zekâ ile ilişkili olan sosyal dinamikleri yönetmelerini gerektirmektedir (Lopes, Brackett, Schütz, Sellin ve Salovey, 2004, s. 1018; Gürşimşek, Vural ve Demirsöz, 2008, ss. 1-3). Goleman (2007, ss. 69-74), duygusal yeteneğin ham zekâ da dahil olmak üzere, bireyin sahip olduğu tüm yeteneklerini ne kadar iyi kullanabileceğinin belirleyicisi olduğunu ve duygusal yeteneğin zihinsel bir yetenek olduğunu ifade etmiştir. Bu durum duygusal zekânın, zekâ ve duygu kavramlarının bulunduğu ortak bir nokta olarak kabul edilmesinin gerekliliğini göstermektedir.

Duygusal zekâ, bilişsel zekâdan farklı bir yapıya sahiptir. Bilişsel zekânın, doğuştan varolan, değişmeyen ve mantığa dayalı bir yapı olduğu; duygusal zekânın ise duygu, sezgi ve insan ilişkilerine dayalı, çoğulcu bir yapı olduğu kabul edilmektedir. Bilişsel ve duygusal zekâ arasındaki en büyük farklardan birisi bilişsel zekânın sınırlarının çok belirgin olmasıdır. Kişi 17 yaşındayken bilişsel zekâ düzeyi açısından en yüksek noktaya ulaşmaktadır, yetişkinlik döneminde bu düzey durağan bir hal almakta, yaşlılık döneminde ise inişe geçmektedir. Buna karşılık, duygusal zekâ böyle keskin çizgilere sahip değildir (Stein ve Book, 2003, ss. 33-36). Bar-On (1997) duygusal zekânın yaş ile birlikte geliştiğini ifade ederken (Tok, Moralı ve Tatar, 2007, s. 480), Derksen, Kramer ve Katzko (2002, s. 44) yaptıkları araştırmada, duygusal zekânın yaşla birlikte arttığı ve 35-44 yaşları arasında en üst düzeye ulaştığı sonucuna varmışlardır. Köksal (2007) tarafından üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük bir program geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmada ise, üstün zekâlı öğrencilere yönelik hazırlanan duygusal zekâ geliştirme programının öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırmalarda da görüldüğü gibi duygusal zekâ yaşla birlikte gelişmekte ve eğitim ile geliştirilebilmektedir.

Aralarındaki farklılıklara rağmen bilişsel ve duygusal zekâ birbirinden bağımsız ve zıt yapılar değildirler, aksine birbirini destekleyen ve tamamlayan özelliklere sahiptirler (Goleman, 2009, s. 393; Shapiro, 2010, s. 20; Yaylacı, 2006, ss. 29-30; Titrek, 2010, s. 81-86). Yaşamda bir sorunla karşılaşıldığında ya da bir konuda karar vermek gerektiğinde duygusal zekâ ve bilişsel zekâ birlikte hareket ederek daha kısa sürede daha doğru tercihlerin yapılmasını sağlamaktadırlar (Cooper ve Sawaf, 2003, s. xlii). Bilişsel ve duygusal zekâ arasındaki bu etkileşim ve işbirliği bireylerin her iki zekâ alanından da yararlanmalarını, daha başarılı ve etkin olmalarını sağlamaktadır. Bilişsel ve duygusal zekâ düzeyleri yüksek olan bireyler hayatı daha iyi anlamakta ve anlamlı kılmakta, gerek bireysel yaşamlarında, gerekse sosyal yaşamda daha başarılı ve mutlu olmaktadır (Baltaş, 2006, s. 5).

Toplumsal düzeyde duygusal ve sosyal bir zekâyâ sahip olmak, başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında olabilmek ve işbirlikçi, yapıcı ve karşılıklı olarak tatmin edici ilişkiler kurabilmek ve bu ilişkileri sürdürebilmek gibi yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Duygusal ve sosyal zekâyâ sahip olmak; gerçekçi ve yumuşak başlı bir biçimde o anki durumla başa çıkarak, problemleri çözerek ve kararlar vererek, kişisel, sosyal ve çevresel değişimleri etkili bir biçimde yönetmek anlamına gelmektedir (Bar-On, 2006, ss. 3-4).

1.2.2. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ ile ilgili yapılan farklı tanımlamalara bağlı olarak bu alanda farklı modeller geliştirilmiştir. Genel olarak bakıldığında, bu modeller, karma model ve yetenek modeli olmak üzere iki biçimde ele alınmaktadır. Karma model kişilik kavramı içerisine yerleştirilmiştir. Yetenek modeli ise duyguları tanıma, duyguları ifade etme gibi becerilerin üzerinde durmaktadır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000, s. 268). Karma ve yetenek modelleri şu biçimde sıralanabilir (Yaylacı, 2006, ss. 50-57):

Karma Modeller

- Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli
- Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

- Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli

Yetenek Modeli

- Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli

Bundan sonraki bölümde duygusal zekâ ile ilgili olarak geliştirilen karma modeller ve yetenek modelleri üzerinde durulacaktır.

1.2.2.1. Karma Modeller:

Karma duygusal zekâ modelleri hem zihinsel yetenekleri hem de güdülenme, bilinç durumları ve sosyal etkinlikler gibi diğer kişilik özelliklerini birlikte ele alan karmaşık modellerdir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000, s. 268). Bu bölümde Bar-On, Goleman ile Cooper ve Sawaf tarafından geliştirilen karma duygusal zekâ modelleri üzerinde durulacaktır.

1.2.2.1.1. Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal zekâ ile ilgili geliştirilen modellerden birisi Bar-On'un geliştirdiği modeldir. Bar-On bu modeli geliştirirken duygusal zekâ ile ilgili yapılan araştırmalardan etkilenmiştir. Özellikle Drawin'in (1872, 1965), hayatta kalabilme ve adaptasyon için duygusal ifadenin önemi ile ilgili yaptığı ilk çalışma, Thorndike (1920)'ın geliştirdiği sosyal zekâ kavramı ve Wechsler'in (1940, 1943) zekâ davranışı olarak ifade ettiği kavramsal olmayan ve çaba gerektiren etmelerin etkilerine ilişkin gözlemleri Bar-On'un duygusal zekâ modelini geliştirmesinde etkili olmuştur (Stein ve Book, 2003, ss. 29-30).

Bar-On (1988) yazdığı doktora tezinde "Duygusal Alan" kavramını geliştirmiştir ve bu kavram ile insanlar arasında yaşamdaki mutluluk ve başarılı olma konusundaki farklılıkların nedenlerini açıklamaya çalışmıştır. Bunu yaparken, duygusal zekâyı bireyin genel yeteneklerini etkileyen çevresel baskıların etkileriyle baş etmesini sağlayan duygusal ve sosyal bilgi ve yeteneklerin oluşturduğu bir düzen olarak tanımlamıştır. Bu düzen içerisinde anlama ve kendini ifade etmenin farkında olma,

diğerlerini anlama ve ilgilenmenin farkında olma, güçlü duyguları idare edebilme ve bu duyguların etkilerini kontrol edebilme, değişikliklere uyum sağlama ve kişisel ya da sosyal yapının sorunlarını çözme yeteneklerinin yer aldığını belirtmiştir (Goleman, 2001, s. 17; Bar-On, 1997'den aktaran Emmerling ve Goleman, 2003, s. 13).

Bar-On modelinde, kendi geliştirdiği duygusal zekâ ölçeği ile ulaştığı sonuçlardan yola çıkarak duygusal zekâyı beş alana ve on beş alt boyuta ayırmıştır. Bunlar şu biçimde özetlenebilir (Stein ve Book, 2003, ss. 36-38):

Kişisel Beceriler: Bireyin kendi duygularını bilmesini ve kontrol etmesini ifade etmektedir. Bu alan şu alt boyutları kapsamaktadır:

- *Duygusal Öz bilinç:* Bireylerin duygularının farkında olmaları, neden bu duyguları hissettiklerini bilmeleri ve bu duyguların sonucunda ortaya çıkan davranışların başkaları üzerindeki etkisini fark etmeleridir.
- *Kendini Gerçekleştirme:* Bireylerin kendi potansiyellerinin farkında olmaları ve yaşamdaki başarılarından memnun olmalarıdır.
- *Özsaygı:* Bireylerin kendilerini tanımaları, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalarıdır.
- *Bağımsızlık:* Bireylerin kendilerini kontrol etme, kendilerine yetme ve kendilerini yönlendirebilme becerisidir.
- *Girişkenlik:* Bireylerin düşüncelerini ve duygularını tam olarak ifade edebilmeleri ve bu düşüncelerinin arkasında durabilmeleri becerisidir.

Kişilerarası Beceriler: Bu alan bireyin diğer insanlarla ilişki kurma konusundaki becerileri ile ilgilidir ve şu alt boyutları kapsamaktadır:

- *Empati:* Bireylerin karşılarındaki kişilerin nasıl düşündüklerini ve neler hissettiklerini anlama becerileridir.
- *Sosyal Sorumluluk:* Bireylerin, buldukları sosyal bir ortamda katılımcı ve paylaşımcı bir tutum sergileme becerileridir.
- *Kişilerarası İlişkiler:* Bireylerin ilişki kurma ve sürdürme becerileridir.

Uyum Sağlama: Bu boyut esnek olmayı ve bireyin, duygularını değişen koşullara uygun olarak düzenlenmesini ifade etmektedir. Uyum sağlama alanı şu alt boyutları kapsamaktadır:

- *Gerçeklik Testi:* Bireylerin olayları, tahmin ettikleri gibi değil yaşandığı gibi algılamalarıdır.
- *Esneklik:* Bireylerin duygularını ve düşüncelerini değişen durumlara göre uyarılma becerileridir.
- *Problem Çözme:* Bireylerin karşılaştıkları sorunları fark etmeleri ve bu sorunlara etkili çözümler üretme becerileridir.

Stres Yönetimi: Bu alan stresi yönlendirme ve olumsuz etkilerini en aza indirme ile ilgili becerileri kapsamaktadır. Bu alanda yer alan alt boyutlar şunlardır:

- *Stres Toleransı:* Bireylerin karşılaştıkları karışık ve stresli durumlarda sakin ruh hallerini koruma ve bu tür durumlarla baş edebilme becerileridir.
- *Tepki Kontrolü:* Bireylerin birden ortaya çıkan tepkilerini kontrol etmeleri, kendilerine zaman tanımalarıdır.

Genel Ruh Hali: Bu alan olumlu duygular hissetmeyi ve iyimser olmayı ifade etmektedir ve şu alt boyutları kapsamaktadır:

- *İyimserlik:* Bireylerin yaşamlarında olumlu bir bakış açısına sahip olmaları ve karşılaştıkları durumlarda bu bakış açılarını koruyabilmeleridir.
- *Mutluluk:* Bireylerin yaşamdan doyum almaları, kendilerini ve diğer insanları oldukları gibi kabul etmeleri ve yaşamaktan zevk almalarıdır.

Bar-On kendi geliştirdiği duygusal zekâ ölçeği olan Duygusal Zekâ Envanteri (EQ-i)'nde, kendi modelinde yer alan beş boyut ve on beş alt ölçeğe yer vermiştir. Bar-On tarafından geliştirilen ve 133 maddeden oluşan bu ölçek duygusal zekâ ölçeklerinden kendi kendini değerlendirme ölçekleri arasında yer almaktadır (Bar-On, 2006, s.5; Brackett ve Mayer, 2003, s.1149; Romanelli, Cain ve Smith, 2006, s.5). Duygusal Zekâ

Envanteri (EQ-i), duygusal zekâ düzeyini tahmin etmenin yanısıra etkili ve sosyal bir profil de ortaya koyan duygusal ve sosyal tamamlayıcılar içermektedir (Bar-On, 2000, ss.363-388).

Görüldüğü gibi, Bar-On geliştirdiği duygusal zekâ modelinde hem zihinsel yeteneklere hem de kişilik özelliklerine yer vermiştir. Duygusal zekâyı, çevresel talep ve baskılarla başa çıkma konusunda başarılı olmak için bireyin yeteneğini etkileyen bilişsel olmayan kabiliyetler, yetenekler ve beceriler dizisi olarak tanımlayan Bar-On'un geliştirdiği duygusal zekâ modeli, performans ve başarı için varolan potansiyelle ilişkilidir ve süreç odaklı karma bir modeldir (Köksal, 2007, ss.7-8).

1.2.2.1.2. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Bir diğer karma duygusal zekâ modeli de Goleman tarafından geliştirilen duygusal zekâ modelidir. Goleman, duygusal zekâ alanında geliştirdiği karma model ile bu alanda yapılan çalışmalara önemli katkılar sağlamıştır. Goleman, beyni bilişsel ve duygusal beyin olarak iki bölümde incelemiş, bu iki boyutun birbirinden farklı olduğunu ama birlikte çalıştıklarını ifade etmiştir. Goleman, neden bazı insanların yaşamda başarılı ve mutlu olurken, diğer kişilerin başarılı ve mutlu olamadıkları sorusuna yanıt aramıştır. Bu soruya duygusal zekâ kavramı ile yanıt vermeye çalışan Goleman, 1995 yılında yayınlanan "Duygusal Zekâ" adlı kitabıyla da hem toplumun hem de araştırmacıların dikkatini bu konu üzerine çekmiştir (Goleman, 2009, s. 393).

Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ ile ilgili geliştirdikleri ilk modeli temel alarak Goleman, duygusal zekâ kavramını tanımlamıştır ve bir model geliştirmiştir. Goleman, duygusal zekâyı kişilik özelliği olarak görmüş, bilişsel zekâdan ayrı bir yapı olarak ele almıştır. Ancak, bu iki kavramın birbirini tamamladığını da belirtmiştir. Bireylerin genel bir duygusal zekâ ile doğduklarını ancak bu yeterliliklerin çalışılarak öğrenilebilir olduğunu ifade eden Goleman'a göre duygusal zekâ, bireyin hissettiklerini bilmesi ve onu zor duruma sokan hisleri yönetebilmesi, kişinin sorumluluklarını yerine getirebilmek, hedeflerine ulaşabilmek için kendisini güdülemesi, yaratıcı olması ve zayıf yönlerini geliştirebilmesi, diğerlerinin hislerinin farkına varması ve ilişkilerini

etkili bir biçimde yönetebilmesidir (İşmen, 2001, s. 114; Goleman, 1995'den aktaran Yaylacı, 2006, s. 48; Casper, 2001, s. 17; Goleman, 2009, s. 393). Goleman yaptığı bu tanıma bağlı olarak beş boyut ve yirmi beş alt boyuttan oluşan bir model geliştirmiştir. Goleman tarafından ortaya konulan duygusal zekâ modelinde yer alan yeterlikler ve alt boyutlar şunlardır (Köksal, 2007, ss. 56-57; Goleman, 2009, ss. 393-394):

Özbilinç: Bireyin duygularını anlaması, bu duyguları karar vermede kullanması, kendine yönelik gerçekçi bir değerlendirme yapması ve özgüvene sahip olmasıdır. Bu alanda yer alan beceriler şunlardır:

- *Duygusal Özbilinç:* Bireyin kendi duygularını ve bu duyguların etkisini tanımasıdır.
- *Özdeğerlendirme:* Bireyin kendisini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasıdır.
- *Özgüven:* Bireyin kendi yeteneklerini ve değerlerini güçlü bir biçimde duyumsaması ve onlara güvenmesi, davranışlarının ve düşüncelerinin arkasında durabilmesidir.

Özdüzenleme: Bireyin duygularını, düşünce ve davranışları kolaylaştıracak biçimde yönetebilmesi, vicdanlı olması, belirlenen amaca ulaşmak için doyumunu ertelemesidir. Bu alan şu alt boyutları kapsamaktadır:

- *Özkontrol:* Kendini yatıştırabilmesi, aşırı kaygıdan, karamsarlıktan ve alınganlıktan kurtulabilmesidir.
- *Güvenilirlik:* Kişinin etik değerlere sahip, dürüst ve tutarlı olmasıdır.
- *Vicdanlı Olmak:* Kişinin ortaya çıkan sorunlarda sorumluluk üstlenmesi ve öncelikle kendisini sorgulamasıdır.
- *Uyum Yeteneği:* Kişinin beklenmedik durumlara ve değişikliklere uyum sağlayabilmesidir.
- *Yenilikçilik:* Kişinin yeniliklerden rahatsızlık duymaması, aksine yeni ve yaratıcı fikirler üretebilmesidir.

Özmotivasyon: Duyguları, bireyi amaçlarına yönlendirmek, inisiyatif kullanmaya ve gelişmek için çalışmaya yönelmek, zorluklar karşısında bireylerin yılmadan sabırla çaba göstermelerine yardımcı olmak için kullanmaktır. Bu alanın alt boyutları şu biçimde sıralanabilir:

- *Başarma Güdüsü:* Kişinin sürekli daha başarılı olmak ve mükemmelliğe ulaşmak için çalışmasıdır.
- *Bağlılık:* Kişinin birlikte olduğu grubun hedeflerine bağlı olması ve bu amaçlara ulaşmak için çaba göstermeye istekli olmasıdır.
- *Girişkenlik:* Kişinin karşılaştığı fırsatları değerlendirmesi ve zorlukları fırsata dönüştürmesi, başarısızlık korkusu yerine umutlarına bağlanmasıdır.
- *İyimserlik:* Kişinin zorluklar ve engeller karşısında karamsarlığa kapılmaması ve amacına ulaşmak konusunda kararlı olmasıdır.

Empati: Diğer insanların duygularını anlamak, olaylara onların açısından bakabilmek, farklılıkları kabullenerek bunlardan yararlanabilmektir. Bu alan şu alt boyutları kapsamaktadır:

- *Örgütsel Farkındalık:* Kişinin çevresinde bulunan güç sahibi kişilerle iyi ilişkiler kurması ve sürdürmesidir.
- *Hizmet Yönelimi:* Kişinin içinde bulunduğu kurumda, müşterilerinin gereksinimlerini fark etmesi, bu gereksinimlerin karşılanmasını sağlaması ve bundan memnun olmasıdır.
- *Diğerlerini Geliştirmek:* Kişinin, diğer insanların gereksinimlerini fark etmesi ve sahip olduğu becerileri kullanarak onları geliştirmesidir.
- *Farklılıklardan Yararlanmak:* Kişinin, insanlar arasındaki farklılıkları anlaması, bunları olumlu olarak algılaması ve bu farklılıklardan yararlanmasıdır.
- *Politik Bilinç:* Kişinin bir grubun duygusal akımlarını ve güç ilişkilerini okuma becerisidir.

Sosyal Beceriler: Kişilerarası ilişkilerde duyguları iyi idare etmek, çevreyle ve diğer bireylerle etkileşim içinde olmak ve bu becerileri diğer bireyleri ikna etmek, liderlik,

işbirliği ve ekip çalışması yapmak için kullanılmaktadır. Bu alan şu alt boyutları kapsamaktadır:

- *Liderlik*: Kişinin başkalarını ikna etmesi, ilham vermesi, teşvik etmesi ve yönlendirmesidir.
- *İletişim*: Kişinin karşısındaki kişiyi dinlemesi ve anlaması, kendini doğru şekilde ifade etmesidir.
- *Etki Yaratma ve Etkilemek*: Kişinin karşısındaki bireylerde etki yaratıp heyecan uyandırmasıdır.
- *Çatışma Yönetimi*: Kişinin anlaşmazlıklar üzerinde uzlaşma sağlama ve çözüm üretme becerisidir.
- *İlişki Kurmak*: Kişinin, insanlarla ilişki kurmakta zorlanmaması ve çevresi ile anlamlı ilişkiler kurabilmesidir.
- *Değişim Katalizörlüğü*: Kişinin değişimi başlatması ya da yönetmesidir.
- *İşbirliği*: Kişinin içinde bulunduğu grupta, ortak bir amaca ulaşmak için birlikte çalışabilme becerisidir.
- *Takım Becerileri*: Kişinin bir grup içerisinde çalışabilmesi, o grubun amaçlarını benimseyerek, bu amaçlara ulaşmak için çaba göstermesidir.

Tüm bunlara dayalı olarak, Goleman'ın geliştirdiği duygusal zekâ modelinin hem bireysel hem de sosyal boyutu olan bir model olduğu söylenebilir. Özellikle, örgütsel farkındalık, hizmet yönelimi, politik bilinç, değişim katalizörlüğü, takım becerileri gibi alt boyutları dikkate alındığında bu modelin kurumlarda çalışan bireylerin duygusal gelişimlerini sağlamak amacıyla yararlanılabilecek, yetişkinlere yönelik öğeleri de kapsayan bir model olduğu görülmektedir.

1.2.2.1.3. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli

Bir diğer karma duygusal zekâ modeli de Cooper ve Sawaf'ın geliştirdiği duygusal zekâ modelidir. Cooper ve Sawaf duygusal zekâ ile ilgili önceki yıllarda yapılan araştırmaları inceleyerek hem zihinsel yetenekleri hem de bunların dışında kalan kimi kavramları kapsayan bir duygusal zekâ modeli geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri bu model daha çok

yönetim ve organizasyon alanlarında yaralı olabilecek bir modeldir. Cooper ve Sawaf, “Dört Köşe Taşı Modeli” olarak adlandırılan modellerinde duygusal zekâyı, bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanınmasını, değerlendirmesini ve duygulara ilişkin bilgiler ile duyguların enerjisini yaşam içerisinde etkin biçimde kullanmasını ve bunlara uygun tepkiler vermesini sağlamak olarak tanımlamışlardır. (Cooper ve Sawaf, 1999, s. xxi). Cooper ve Sawaf duygusal zekâ kavramı içinde ele aldıkları becerileri dört alanda ve on altı alt boyutta toplamışlardır. Dört Köşe Taşı modelinde yer alan alanlar ve alt boyutlar şu biçimde özetlenebilir (Cooper ve Sawaf, 2003, s. xxxv; Nelson and Low, 2003, s. 31; Çakar ve Arbak, 2004, ss. 39-40; Turanlı, 2007, ss. 50-53):

Duyguları Öğrenmek: Birinci köşe taşı olan *duyguları öğrenme*, duygusal zekânın alfabetini, yazılımını ve kelime bilgisini öğrenmek ve duyguların doğuştan gelen bilgeliğinin farkına varmak, ona saygı duymak ve değerlendirmek üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu alan şu alt boyutlardan oluşmaktadır:

- *Duygusal Dürüstlük:* Bireyin duygularına yönelmesi, gerçekten inandıklarını ve hissettiklerini doğru şekilde ifade edebilmesidir.
- *Duygusal Enerji:* Bireyin enerjisi ve duyguları arasındaki bağı algılamasıdır.
- *Duygusal Geribildirim:* Bireyin, duyguların verdiği mesajları algılamasıdır.
- *Pratik Sezgi:* Bireyin, duyguları pratik bir biçimde sezmesidir.

Duygusal Zindelik: Bu köşe taşı bireyin içtenlik, inanırlık ve esnekliğini inşa ederek güven çemberini genişletir, çatışmaları dinleme ve yönetme yeteneğini artırır. Bu alan şu alt boyutları kapsamaktadır:

- *Öz-varlık:* Bireyin duygusal özvarlığını ifade eder.
- *Güven Çemberi:* Bireyin oluşturduğu güven aralığıdır.
- *Esneklik ve Yenilenme:* Bireyin karşılaştığı durumlar karşısındaki esnekliği ve yeniliğe açık olması durumudur.
- *Yapıcı Hoşnutsuzluk:* Hoşnutsuz bir durumun yapıcı ve güzel bir duruma dönüştürülmesidir.

Duygusal Derinlik: Bireyin yaşamını ve işini, potansiyeli ve amacıyla uyumlu hale getirmesi ve bunu doğruluk, adanmışlık ve sorumlulukla desteklemek için yollar önermesidir. Bu alan şu alt boyutları kapsamaktadır:

- *Adanmışlık:* Bireyin duygusal açıdan kendisini, belirlediği amaçları gerçekleştirmeye adanmasıdır.
- *Özgün Potansiyel ve Amaç:* Bireyin kendi potansiyelinin farkında olması ve içsel amaçlarını tam ve doğru biçimde belirlemesidir.
- *Dürüstlüğü Yaşamak:* Hem bireyin çevresiyle olan ilişkilerini hem de bir grubun diğer gruplarla olan ilişkilerini yönlendirmesidir.
- *Yetki Olmadan Etki:* Bireyin yetkisi olmadan diğer insanlar üzerinde etki uyandırmasıdır.

Duyguların Simyası: Bireyin sorun ve baskılarla birlikte yaşaması gelecek için rekabet etme gücünü artırır, yaratıcı güdülerini geliştirir. Bu alan şu alt boyutları kapsamaktadır:

- *Fırsatı Sezinlemek:* Bireyin duygusal ve önsezisel kapasitelerini kullanarak en geniş olasılıklar ve fırsatlar kümesini hissedebilmesidir.
- *Geleceği Yaratmak:* Bireyin, geleceğin etkin bir şekilde ve tutkuyla yaratılmasına yardımcı olması gerektiğini ve duygusal zekânın bu konuda önemli bir rol oynadığını bilmesidir.
- *Düşüncesel Zaman Değişimi:* Bireyin geçmiş, gelecek ve şimdiki zamanı isteğine göre zihninde canlandırabilmesidir.
- *Sezgisel Akış:* Bireyi harekete geçiren ve yetenekleri ileri bir seviyeye gelince isteyerek gerçekleştirilen önsezisel akış, fırsatları, incinme olasılıklarından, gerçeği politikadan, derinliği hareketten ayırt edebilmek için kalbin dinlenmesine yardım eder.

Cooper ve Sawaf'ın geliştirdikleri bu duygusal zekâ modelinin alt boyutları dikkate alındığında, bu modelde genel olarak bireylerin iş yaşamında başarılı ve mutlu olmalarını sağlamak amacıyla hareketle duygusal zekânın ele alındığı görülmektedir.

1.2.2.2. Yetenek Modeli:

Yetenek temelli duygusal zekâ modeli olarak Mayer ve Salovey'in geliştirdiği duygusal zekâ modeli yer almaktadır. Yetenek temelli duygusal zekâ modeli, duygusal zekâ kapsamında sadece zihinsel yetenekleri ele almaktadır. Aşağıda bu model ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000, s. 268).

1.2.2.2.1. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal zekâ ile ilgili Mayer ve Salovey tarafından yapılan çalışmalar da oldukça önemlidir. Mayer ve Salovey 1980'li yılların sonlarında duygusal yetenekleri kullanma becerilerine dayalı bir yaklaşımla Duygusal Zekâ Yöneticisi deyimini kullanmışlardır. Bu deyim geliştirmek için kullandıkları yaklaşımı ise duygusal zekâ olarak adlandırmışlardır (Caruso ve Salovey, 2007, s. 10). Duygusal zekâ kavramı ile ilgili yaptıkları ilk tanım 1990'larda ortaya çıkmıştır (Yaylacı, 2006). Buna göre duygusal zekâ "bireyin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisini içeren, sosyal zekânın bir alt kümesi" olarak tanımlanmıştır (Mayer ve Salovey, 1990, s. 189; Thorndike, 1936'dan aktaran Romanelli, Cain ve Smith, 2006, s. 2).

Mayer ve Salovey 1990'lı yıllarda çalışmalarını sürdürmüşlerdir. 1997 yılında duygusal zekâyâ ilişkin oluşturdukları kuramsal yapıyı yeniden gözden geçirmişler ve duygusal zekâ tanımlarını geliştirmişlerdir. Duygusal zekânın bilişsel öğelerinin daha çok vurgulandığı bu tanıma göre duygusal zekâ; duyguları algılama yeteneği, düşünceyi desteklemek amacıyla duygulara erişme ve üretme, duyguları anlama ve duygusal ve zihinsel büyümeyi geliştirmek için duygusal bilgiyi duyguları yansıtıcı bir biçimde düzenlemektir (Mayer ve Salovey, 1997, s. 10; Romanelli, Cain ve Smith, 2006, s. 2; Bastian, Burns ve Nettelbeck, 2005, s. 1136).

Mayer ve Salovey yaptıkları duygusal zekâ tanımına bağlı olarak yetenek temelli duygusal zekâ modeli olarak kabul edilen bir model geliştirmişlerdir. Bu duygusal zekâ modeli, duygusal zekâyı bilgi işlem süreci olarak ele almaktadır ve duyguların

değerlendirilmesi ve ifade edilmesi, duyguların düzenlenmesi gibi farklı kavramları bir araya getirmektedir. Mayer ve Salovey geliştirdikleri bu modelde duygusal zekânın daha belirgin bölümleri ve duygusal zekâ ile geleneksel zekâ arasındaki ilişkiler üzerinde durmuşlardır (Boyd, 2005'den aktaran Köksal, 2007, s. 16; Petridies ve Furnham, 2000, s. 450). Mayer ve Salovey'in geliştirdikleri duygusal zekâ modeli dört dal modeli olarak adlandırılmaktadır. Dört dal modelinde yer alan alanlar şu biçimde sıralanmaktadır (Mayer ve diğerleri, 2003; Mayer ve Salovey, 1997, ss. 189-190; Tok, Morali ve Tatar, 2007, s. 481; Van Der Zee, Thijs ve Schakel, 2002, s. 105):

Duyguyu Algılayabilmek: Bu boyut bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını algılayabilmesini ifade etmektedir.

Düşünmeyi Kolaylaştırmak: Bu boyut düşünceyi kolaylaştırmak için duyguları kullanabilmeyi ve dikkati odaklayabilmeyi, mantıklı düşünebilmeyi ve doğru iletişim için duygu üretmeyi, kullanmayı ve hissetmeyi gerektirmektedir.

Duyguyu Anlayabilmek: Bu boyut duyguları anlamayı ve analiz etmeyi, gerekli duyguları ayırt etmeyi ve duyguların değişimini fark etmeyi kapsamaktadır.

Duyguyu Yönetebilmek: Bu boyut bireyin duygularını idare edebilmesini ve duyguları kişilerarası durumlarda gerekli olduğunda kullanabilmeyi kapsamaktadır.

Dört dal modelinde yer alan alanlar bir düzen içinde sıralanmıştır. Bu düzen içinde duyguların algılanması en temel alandır ve duyguların yönetilmesi en karmaşık ve en üst seviyede yer almaktadır (Fernández-Berocal ve Extremera, 2006, s. 8). Mayer ve Salovey'in modelinde yer alan alanların tamamının çocukluktan itibaren gelişim gösterdiği kabul edilmektedir. Bu doğrultuda beceriler tek bir alanda gelişim gösterdikçe, diğer alanlardaki becerilerin de gelişim göstereceği kabul edilmektedir (Mayer, Roberts ve Barsade, 2007, s. 11).

Mayer ve Salovey duygusal zekânın performans ve yeteneği esas alan testlerle ölçülmesinin uygun olduğunu belirtmişlerdir ve bu ölçüm için önce Çoklu Duygusal

Zekâ Ölçeğini (MEIS-Multifactor Emotional Intelligence Scale) geliştirmişlerdir. Daha sonra yaptıkları çalışmalarda ise bu ölçeği geliştirerek Mayer, Salovey, Caruso Duygusal Zekâ Testini (MSCEIT) hazırlamışlardır (Mayer, Caruso, Salovey, 2000, s. 292).

Görüldüğü gibi, Mayer ve Salovey tarafından geliştirilen duygusal zekâ modelinde yetenekler temele alınmıştır. Karma modellerinde kişilik özellikleri de duygusal zekâ kavramının içerisinde ele alınırken, yetenek modelinde bundan farklı olarak kişilik özellikleri duygusal zekâ kavramının tanımı içerisinde ele alınmamıştır. Buna bağlı olarak, Mayer ve Salovey tarafından geliştirilen dört dal modelinde bireylerin yetenekleri dikkate alınmıştır ve Mayer ve Salovey'in geliştirdiği duygusal zekâ ölçeği bireylerin sadece yeteneklerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

1.2.3. Duygusal Zekâ ve Eğitim

Eğitimin bireylere zekâ alanlarını geliştirmeleri için olanaklar sunması ve yaşamlarında karşılaşacakları çeşitli durumlarda farklı zekâ alanlarını kullanma becerilerini kazandırması beklenmektedir (Yeşilyaprak, 2001, s. 4). Bu nedenle eğitim-öğretim ortamlarının zekânın geliştirilebilen, farklı boyutları olan bir yapı olduğu gerçeği dikkate alınarak düzenlenmesinin, öğrencilerin gelişmesine katkıda bulunabileceği düşünölmektedir (Gürşimşek, Vural ve Demirsöz, 2008, s. 2). Eğitim etkinliklerinin gerçeleştirildiği kurumlar olan okullar, öğrenenlerin entellektüel yeteneklerinin geliştirildiği sosyal ortamlardır ve bu ortamlarda insan zekâsının gelişim evrelerinin dikkate alınması gerekmektedir (Özmen, 2009, s. 39).

Okullarda gerçeleşen öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler, öğretmenleri ve akranlarıyla işbirliği yaparak ve ailelerinin de desteğini alarak öğrenmektedirler. Kişilerarası iletişimin ve etkileşimin yoğun olduğu bu süreçte, öğrenme üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiye sahip olabilecek duyguların gözönünde bulundurulması, okullarda öğrenme-öğretme sürecinin her öğrenci açısından yararlı olabilmesi amacıyla duygusal boyutun da dikkate alınması gerekmektedir (Köksal, 2007, s. 77).

Okullarda, öğrenenlerin bilişsel zekâ düzeyleri akademik yaşamlarında, okul başarılarında etkili olmaktadır. Duygusal zekâ, öğrenenlerin doyumunu erteleyebilmeleri, sosyal sorumluluk üstlenebilmeleri, duyguları kontrol altında tutabilmeleri, başkalarıyla ilişki kurabilmeleri, işbirliği yapabilmeleri gibi eğitim sürecinin beklenen düzeyde başarılı olmasında etkili olan becerileri kazanmalarını ve kullanabilmelerini sağlamaktadır (Bacanlı, 1999'dan aktaran Yeşilyaprak ve Durmuş, 2007). Bu durum bireylerin hayatta gerçek anlamda başarılı olabilmeleri için sadece bilişsel zekâlarının değil duygusal zekâlarının da geliştirilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir (Goleman, 2009, ss. 16-17; Goleman, 2007, ss. 21-22).

Goleman (1998) duyguların, bireyin öğrenme potansiyelini harekete geçirerek öğrenmesini ve soru sormasını sağladığını, kapasitesini geliştirmesini ve öğrenileni pratiğe geçirerek tavır almasını sağladığını belirtmiştir (Ural, 2001, s. 211). Bununla birlikte, Goleman ve arkadaşları (2002), duygusal zekânın okullarda öğretilmesi gerektiği görüşünü ileri sürerek eğitimde duygusal zekâ becerilerinin dikkate alınmasıyla öğrencilerin kötü alışkanlıklardan kurtulabileceklerini ve toplumsal açıdan da iyiye gidişin gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. Kelly, Longbottom, Potts, ve Williamson (2004) ise, gerçekleştirdikleri araştırmaya dayalı olarak bir sınıfta duygusal zekâyâ dayalı olarak yürüttükleri uygulamanın ardından, öğrencilerin duygusal ve sosyal yönden olumlu değişimler gösterdiklerini ve okulun değer ve inanç sisteminin gelişimine katkı sağlandığını gözlemlemişlerdir (Waterhouse, 2007, s. 216). Tüm bunlara bağlı olarak, duyguların eğitim sürecine dahil edilmesi gerektiği, böylece okullarda gerçekleştirilen öğretim sürecinin sadece bilişsel zekâyı ve bilişsel becerileri geliştirme hedefinden sıyrılarak öğrencilerin duyuşsal gelişimlerinin de desteklendiği bir süreç olma özelliği kazanacağı söylenebilir.

Duygusal zekânın yaşla birlikte edinilen deneyimlere bağlı olarak geliştirilebilir olması eğitim sistemine bir de bu açıdan bakmayı zorunlu kılmaktadır (Güler, 2006, s. 45; Kocayörük, 2004, s. 26). Eğitim sürecinde duygusal zekânın dikkate alındığı programların erken yaşlardan başlanarak uygulanması, bu programların öğrencilerin yaşlarına uygun olması ve bireylerin içinde buldukları tüm ortamlarda harcanan çabaları birleştirmesi gerekmektedir. Elbette bireylerin duygusal zekâlarının gelişimde

tüm sorumluluk okullara yüklenemez. Ancak her çocuğun okula gittiği ve eğitim sürecine dahil olduğu düşünüldüğünde okulların bu alanda öğrencilerin gelişiminde önemli bir etken olduğu görülmektedir (Goleman, 2007, s. 364).

Duygusal zekânın dikkate alındığı öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerde farklı bakış açılarını değerlendirme, arkadaş ilişkilerinde empati kurma, arkadaşlarının düşüncelerine ve duygularına duyarlı olma, karşılaştığı problemlere çözüm önerileri oluşturma, etkili iletişim ve işbirliği içinde çalışma gibi yetileri geliştirmesi önem taşımaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin duygularını anladığını açıkça dile getirir ya da bunu onlara hissettirirlerse, öğrenciler de bu davranışları örtülü veya açık bir şekilde öğrenip, arkadaşlarına veya öğretmenine karşı sergileyebilmektedirler (Küçük, 2007, s. 34).

Yeşilyaprak, yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile eğitim arasındaki ilişkiyi şu biçimde açıklamıştır (Yeşilyaprak, 2001, ss. 6-7):

- Duygusal zekâ yetenekleri eğitimle geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
- Duygusal zekânın gelişimi tüm eğitim süreci boyunca önemlidir.
- Öğrenme, öğrencinin duygularından bağımsız olarak gerçekleşemez.
- Duygusal zekânın gözardı edildiğinde, akademik zekâ kapasitesi de etkili bir biçimde kullanılamaz.
- Duygusal zekâ kapasitesi her öğrencide vardır ancak her bireyde aynı düzeyde değildir.
- Öğretmenler farklı zekâ alanlarına eşit derecede önem vermelidirler.
- Öğretmenler, öğretim etkinliklerini planlamada, yürütmeye ve değerlendirmede duygusal zekâ alanını geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermelidirler.
- Öğretmenler, öğrencileri, anlaşılması gereken duyguları, düşünceleri, sorunları ve gereksinimleri olan bireyler olarak görebilmelidirler.
- Duygusal zekânın gelişimi ile ilgili yapılacak çalışmalar okuldaki disiplin sorunlarını, sosyal ve psikolojik problemleri azaltır.
- Duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik çalışmalarda cinsiyet farklılıkları dikkate alınmalıdır.

- Okuldaki psikolojik danışmanlar duygusal zekânın geliştirilmesi konusunda yönetici ve öğretmenlere destek vermelidir.

Öğrenme-öğretme sürecinde duygusal zekâ ve eğitim arasındaki ilişkiyle ilgili olarak yukarıda sıralanan maddelerin dikkate alınması gerekmektedir. Böylece, hem eğitimin bireyi bir bütün olarak geliştirme amacına ulaşılması hem öğretim sürecinin daha etkili olmasının sağlanması hem de eğitim ortamlarında karşılaşılan ve öğretim sürecinin olumsuz etkileyen etmelerin etkilerinin azaltılması, olumlu etmenlerin ise daha etkin duruma getirilmesi mümkündür.

Duygusal zekâ becerileri gelişmiş olan çocuklar yaşamları boyunca öğrenmeye ve başarılı olmaya isteklidirler ve sahip oldukları olumlu duygular amaçlarına daha kolay ulaşmalarını sağlamaktadır. Duygusal zekâ becerileri gelişen çocuklar karşılaştıkları engelleri aşma ve hayal kırıklıklarıyla başa çıkma konusunda daha başarılı olmaktadır. Bu bireyler kendilerine zarar verecek davranışlardan kaçınmakta, kendilerine verilen görevler üzerine yoğunlaşmakta, duygusal ve fiziksel açıdan sağlıklı insanlar olmaktadır (Kansu, 2004'den aktaran Erdoğan, 2008, s. 66). Tüm bu bilgiler bireyleri gelecekteki yaşamlarına hazırlamayı amaç edinen eğitim sistemlerinin, duygusal zekâyı ve bu zekânın geliştirilmesine yönelik etkinlikleri kapsamının gerekliliğini göstermektedir. Öğretim sürecinin her aşamasında diğer zekâ alanlarının olduğu kadar duygusal zekânın da geliştirilmesinin ve desteklenmesinin, başarılı ve mutlu bireyler yetiştirilmesinde ve dolayısıyla toplumsal başarının ve huzurun sağlanmasında önemli bir etmen olduğu görülmektedir.

1.3. Sorun

Bireylerin yetişmeleri ve gelişmeleri sözkonusu olduğunda dikkate alınması gereken noktalardan biri onların bireysel ve toplumsal yaşamlarında mutlu ve başarılı bireyler olmalarını sağlamaktır. Bunun gerçekleşebilmesi için bireylerin yaşamlarından doyum almaları gereklidir. Bu durumun sadece bilişsel gelişimle gerçekleşmesi beklenemez. Aynı zamanda bireylerin duygusal gelişimlerinin de desteklenmesi gerekmektedir.

Duygusal gelişim, insanların duygusal zekâ düzeylerine bağlıdır. Duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve diğer insanların duygularını anlaması, değerlendirmesi ile düşünme ve davranışta bulunma süreçlerinde bu duygulara ilişkin bilgilerini kullanması olarak ifade edilebilir. Duygusal zekâ, öğretilebilir psikolojik ve sosyal becerileri kapsamaktadır ve bireylerin zihinsel yeteneklerini en üst düzeyde kullanmalarına olanak vererek bilişsel zekâyı destekleyen ve tamamlayan bir yapı ortaya koymaktadır (Yaşarsoy, 2006, s. 22; Güler, 2006, ss. 41-45). Bu durum, duygusal zekânın desteklenmesini ve geliştirilmesini, bireylerin her yönüyle geliştirmeyi amaçlayan eğitim sistemleri açısından zorunlu duruma getirmektedir.

Öğretim programları, eğitim etkinliklerinin temelini oluşturmaktadır ve bu programlar hem toplumsal hem de bireysel gereksinimler dikkate alınarak geliştirilmektedir. Bu nedenle öğretim programlarının geliştirilmesinde öğrenenlerin bireysel gereksinimleri arasında yer alan duygusal gelişimlerinin de dikkate alınması ve desteklenmesi son derece önemlidir. Bireylere sağlanacak bu destek ile onlara duygusal zekâ becerileri kazandırılabilir. Bu da öğrenciler açısından eğitimlerini güçlendirmelerini, eleştirel düşünme, sorgulama gibi önemli yaşam becerilerini kazanmalarını, öğrenmeyi öğrenmelerini ve davranışlarını yönlendirmelerini sağlaması açısından; öğretmenlere ise, öğrencileriyle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarını, onları iyi yönde etkilemelerini, gelecek yıllarda iş hayatlarında yaşayacakları stresle başa çıkabilmelerini sağlayacak duygusal zekâ becerilerini kazandırmalarına yardımcı olması açısından büyük önem taşımaktadır (Akkaya ve Susar Kırmızı, 2007, s. 233; Akbaş, 2006, s. 75; Tuncay, 2002, ss. 29-32).

Çağdaş yaklaşımlar temel alınarak, öğrencilerin tüm yönleriyle geliştirilmesi amacıyla hazırlanan ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde uygulanmaya başlanan ilköğretim birinci devre öğretim programlarında, bireyin düşüncelerine ve davranışlarına yön vermesi, hayata bakış açısını etkileyerek kendi iç dünyasını ve kişilerarası ilişkilerini düzenlemesini sağlaması gibi özellikleri ve yararları ile bireyin hem özel yaşamında hem de akademik yaşamında başarılı ve mutlu olmasında önemli bir yere sahip olan duygusal zekâ kavramına yer verilip verilmediği sorusu akla gelmektedir. Nitekim, ilköğretim programlarının sözkonusu amaçlarına bağlı olarak,

duygusal zekâ kavramını da ele alması önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu doğrultuda, eğitimde öncelikle eğitim-öğretim sürecinde kullanılan öğretim programlarında, duygusal zekâ kavramına yer verilmesi ve programların bu kavramı geliştirebilecek özelliklere sahip olması zorunludur. Buna dayalı olarak, öğretim programlarında duygusal zekâyâ yer verilmesinin sağlayacağı bireysel ve buna bağlı olarak da toplumsal yararlar düşünüldüğünde, eğitim sistemi içerisinde geliştirilen ve uygulanan öğretim programlarını ve duygusal zekâyı birarada ele alan araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Ancak, Türkiye’de öğretim programları ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi sorgulayan, eğitimin uygulama boyutunda duygusal zekâ ile ilgili yeterli araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. Yapılan alan taramasında Türkiye’de duygusal zekâ ile ilgili yapılmış olan araştırmalara bakıldığında, çoğunlukla yetişkinlerin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri üzerinde durulduğu, ilköğretim düzeyinde yapılan bilimsel araştırmaların sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Tüm bu gerekçeler bu araştırmanın planlanmasına dayanak oluşturmuştur.

Araştırmada, öğrencilerin öğretim sürecinde uygulanan birbirinden farklı dersler kapsamında duygusal zekâyâ ilişkin becerileri kazanmalarının olanaklı olması nedeniyle sayısal, sözel ve sanatsal alanların herbiri ile ilişkili bir dersin öğretim programının incelenmesine karar verilmiştir. Bunun için de ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik derslerinin öğretim programlarının incelenmesi tercih edilmiştir. Böylece hem farklı alanlardaki derslerin programlarında duygusal zekâyâ yer verilme durumu belirlenmeye çalışılmış, hem de farklı amaçların ve öğretim uygulamalarının yer aldığı derslerde duygusal zekâyâ yer verilmesi açısından bir farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

Bilişsel gelişimi dört evreye ayıran Piaget’e göre 11 yaş ve sonrasında yani ilköğretim beşinci sınıftan itibaren bireyler somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçişi yaşamaktadırlar. Soyut işlemler döneminde bireyler soyut düşünme ve problem çözme özelliklerini kazanmakta, değer ve inanç sistemlerini yapılandırmakta, fikir dünyasıyla etkin bir biçimde ilgilenmekte ve düşüncelerini etkinliklerine yansıtabilmektedirler (Senemoğlu, 2005, ss. 48-51). Bireylerin kazandıkları bu özellikler ve beceriler bu dönemde duygusal anlamda da değişimlerin yaşandığını

ortaya koymaktadır. Bu yaş dönemindeki bireylerin gelişim özellikleri dikkate alınarak ilköğretim beşinci sınıf öğretim programlarının incelenmesinin uygun olacağı düşünülmüş ve bu araştırmada beşinci sınıf öğrencileri için hazırlanan öğretim programlarının incelenmesine karar verilmiştir.

Bu araştırmada, öğretim programlarının sadece kazanımlar ve etkinlikler boyutu araştırma kapsamına alınmıştır. Kazanımlar, öğretim programlarının temelini oluşturmakta, programları biçimlendirmekte ve programın diğer boyutlarının yapı ve özelliklerini belirlemektedir. Öğretim etkinlikleri ise, belirlenen kazanımların seçilen içeriğe uygun olarak uygulamaya dönüştüğü boyuttur. Buna dayalı olarak, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının temelini oluşturan kazanımlar boyutunda ve bu kazanımların uygulanma aşamasını oluşturan öğretim etkinlikleri boyutunda duygusal zekâya yer verilme durumunun belirlenmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

1.4. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının duygusal zekâya yer verilmesi yönünden incelenmesi ve bu konuyla ilgili öğretmen görüşlerinin alınmasıdır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarında;

- a) kazanımlar ve
- b) öğretim etkinlikleri

boyutlarında duygusal zekâya yer verilmiş midir?

2. İlköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarında duygusal zekâya yer verilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

İçinde bulunulan çağda bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler toplumların yaşam düzenini, hayat standartlarını ve gereksinimlerini farklılaştırmıştır. Yaşam içerisinde gerçekleşen bu değişim ile bireylerin hayata bakış açısı ve beklentileri de değişmiştir. Bu doğrultuda, gerek bireylerin gerekse toplumların gereksinimlerine hitap eden, bu gereksinimlerin karşılanmasında rol alacak insan profili önceki dönemlerden farklı bir yapı kazanmıştır. Artık bireylerin etkin, kendine güvenen, içsel değerlendirme yapabilen, sahip olduğu bilgileri duygularıyla birleştirerek geliştiren ve daha farklı bakış açılarıyla olaylara yaklaşabilen, sorgulayabilen, eleştiri yapabilen ve yapılan eleştirileri kabul ederek özenle değerlendirebilen bir yapıya sahip olmaları beklenmektedir. Bireylerin bu niteliklere sahip olabilmeleri için sadece bilişsel alanda eğitilmeleri yetersiz kalacaktır. İstenilen insan profiline ulaşmak için bireylerin bir bütün olarak ele alınmaları ve bilişsel, duyuşsal ve devinimsel boyutlar dikkate alınarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bireylerin yetiştirilmesi sözkonusu olduğunda, okul ve okullarda uygulanan öğretim programlarının gözardı edilmesi mümkün değildir. İnsanların eğitilmesinde, hayata hazırlanmasında ve çağın gerektirdiği niteliklerle donanmış bir kişiliğe sahip olabilmesinde okullarda gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri önemli etkiye sahiptir. Öğrencilerin bir bütün olarak geliştirilmelerinde ve bahsedilen niteliklere sahip olmalarında öğretim etkinliklerine yön veren öğretim programlarının bilişsel alan kadar duyuşsal ve devinimsel alanın da gözönüne alınarak hazırlanması gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarında yer alan kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutlarında duyuşsal zekâya yer verilme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular ile ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutlarında duyuşsal zekâya yer verilme durumunun belirlenmesi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik derslerinin öğretim programları arasında duyuşsal zekâya yer verilmesi açısından farklılık olup olmadığının tespit edilmesi ve ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarında duyuşsal zekâya yer verilmesi ile ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılması beklenmektedir. Böylece, öğrencilerin duyuşsal

zekâlarının gelişmesini destekleyecek bir öğretim sürecinin önemine dikkat çekilmesi ve öğretim sürecinde öğrencilerin duygusal gelişmelerinin desteklenmesinin sağlanması beklenmektedir. Bununla birlikte, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin programda duygusal zekâyâ yer verildiğini fark etmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Böylelikle, öğretmenlerin hem var olduğu ölçüde duygusal zekâyı öğretim süreci içerisinde kullanmaya, hem de eksik kaldığı yönleri görerek bu açıdan tamamlayıcı etkinlikler yapmaya teşvik edilebileceği umulmaktadır. Aynı zamanda, ilköğretim programlarının temelini oluşturan kazanımlar boyutunda ve programın uygulandığı bölüm olan öğretim etkinlikleri boyutunda duygusal zekânın ve duygusal gelişimin dikkate alınıp alınmadığının ve uygulayıcıların bu konuyla ilgili görüşleri, karşılaştıkları güçlükler ve bunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi yoluyla program geliştirme alanındaki uzmanlara yardımcı olunması umulmaktadır. Ayrıca, programların kuramsal yapısı ile uygulama boyutu arasında paralellik olup olmadığı belirlenerek bu konudaki olası sorunlara dikkat çekilmesi beklenmektedir. Yine, araştırmada elde edilen bulguların daha sonra yapılacak olan araştırmalara yol göstereceği, öğretim programlarının geliştirilmesinde duygusal zekânın da gözönüne alınmasının gerekliliğine dikkat çekeceği düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma, ilköğretim programlarında duygusal zekâyâ ne ölçüde yer verildiğini belirlemek için beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutlarının doküman incelemesi yolu ile incelenerek elde edilen verilerle sınırlıdır. Diğer derslere ait öğretim programları ile burada incelenen derslerin öğretim programlarının içerik ve değerlendirme boyutları araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

2. Bu araştırma, 2009-2010 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan sekiz ilköğretim okulunda görev yapan 23 beşinci sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden

elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırmada elde edilen bulguların bu sınırlılık dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

1.7. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan kimi kavramlar ve anlamları şöyledir:

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2009, s. 6).

Kazanım: Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (Vural, 2005, s. 21).

Etkinlik: Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarından (Demirel, 2009, s. 135).

Zekâ: Bireyin amaçlı davranma, mantıklı düşünme ve çevreyle etkili bir şekilde ilgilenme kapasitesinin toplamıdır (Wechsler, 1958, s. 7).

Duygusal Zekâ: Duygusal zekâ, duyguları doğru bir şekilde algılayabilme, değerlendirebilme ve ifade edebilme yeteneğine; düşüncüyü kolaylaştırmak için duyguları kullanabilme ve/veya oluşturabilme yeteneğine; duyguyu ve duygusal bilgiyi anlayabilme yeteneğine ve duygusal ve entellektüel gelişimi sağlamak için duyguları düzenleyebilme yeteneğine sahip olmak olarak tanımlanabilir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004, s. 197).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde alanyazın taraması sonucunda ulaşılan, yurt içinde ve yurt dışında duygusal zekâ ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de duygusal zekâ ile ilgili yapılan ve bu bölümde yer verilen araştırmaların kimilerinde öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri belirlenirken kimilerinde duygusal zekâ ile yaş, cinsiyet, akademik başarı, çatışma yönetimi stratejileri ve yaratıcılık gibi etkenler arasındaki ilişkilerin araştırıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, bu araştırmalarda duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik program geliştirme çalışmalarına da yer verildiği de belirlenmiştir.

Buğa (2010), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya ilköğretim okullarında görev yapan 310 öğretmen katılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu, Türkçe’ye uyarlamasını Acar (2001)’ın yaptığı Duygusal Zekâ Ölçeği, Özgan (2006) tarafından hazırlanan Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara bağlı olarak duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden “bütünleştirme”, “uzlaşma” ve “uyma” puanlarının duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, cinsiyetlerine göre öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinden “uyma” stratejisi puanları arasında anlamlı fark bulunduğu, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin kullanılan çatışma yönetimi stratejilerinden hiçbiri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, duygusal zekâ ve cinsiyetin sadece hükmetme, duygusal zekâ ve kıdemine ise

sadece kaçınma stratejisi üzerinde anlamlı etki oluşturduğu sonucu elde edilen bir diğer sonuçtur.

Akkan (2010), “Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordama Gücü” isimli yüksek lisans tez çalışmasında ortaöğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerini yordama gücünün araştırılmasını, ayrıca demografik özelliklere bağlı olarak, öğrencilerin duygusal zekâ, yaratıcılık ve yaşam doyum düzeylerinde anlamlı farklılaşmanın olup olmadığının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya ortaöğretim kurumlarında öğrenimlerine devam eden 225 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Austin ve diğerleri (2004) tarafından düzenlenmiş versiyonunun Türkçeye uyarlama çalışmasını Göçet (2006)’in yaptığı Duygusal Zekâ Ölçeği, Whetton ve Cameron (2002)’dan alınan “how creative are you?” isimli ölçekten Aksoy (2004) tarafından uyarlanan Yaratıcılık Ölçeği, Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları ve yaratıcılık düzeyleri ile öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu, öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, ancak yaratıcılık ve yaşam doyum arasındaki ilişkinin ters yönde olduğu, yaratıcılık düzeyinin yaşam doyumunu ters yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, duygusal zekâ alt boyutlarından duygulardan faydalanma düzeyinin öğrencilerin yaşam doyumlarını anlamlı yordamadığı, önemli bir etkiye sahip olmadığı, öğrencilerin yaşam doyum düzeylerini yordayan değişkenlerin önem sırası incelendiğinde birinci sırada “duygularını ifade etme düzeyi”, ikinci sırada “iyimserlik” ve üçüncü sırada “yaratıcılık düzeyi”nin olduğu belirlenmiştir.

Köse (2009), “7-13 Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâ Düzeyi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında 7-13 yaş dönemindeki çocukların duygusal zekâ düzeylerini yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2007-2008 eğitim döneminde Samsun İli merkezindeki sekiz ilköğretim okulunda, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarında öğrenim gören 500 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerini

belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘7-13 Yaş Duygusal Zekâ Ölçeği’’ kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin erkek öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinden yüksek olduğu, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe duygusal zekâ düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, ikinci sınıf ile üçüncü sınıf arasında üçüncü sınıf lehine, ikinci sınıf ile dördüncü sınıf arasında dördüncü sınıf lehine ve ikinci sınıf ile beşinci sınıf arasında beşinci sınıf lehine, üçüncü sınıf ile dördüncü sınıf arasında üçüncü sınıf lehine, üçüncü sınıf ile altıncı sınıf arasında altıncı sınıf lehine, üçüncü sınıf ile yedinci sınıf arasında üçüncü sınıf lehine, dördüncü sınıf ile altıncı sınıf arasında dördüncü sınıf lehine ve dördüncü sınıf ile yedinci sınıf arasında dördüncü sınıf lehine, beşinci sınıf ile altıncı sınıf arasında beşinci sınıf lehine ve beşinci sınıf ile yedinci sınıf arasında beşinci sınıf lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Kırtıl (2009), ‘‘İlköğretim İkinci Kademe ğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi’’ isimli yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim ikinci kademe ğrencilerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okulöncesi eğitim alıp almama durumu ve anne-baba tutumu değişkenlerine bağlı olarak duygusal zekâ ve yaşam doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, İzmir il merkezinde bulunan devlet ilköğretim okullarının altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfına devam eden toplam 293 ğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Diener, Emmons, Losen ve Giffin tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği (1985) ve Ergin, İşmen ve zabacı tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeği (1999) ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, yaşam doyumunu ve duygusal zekâ alanları arasındaki pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Genel duygusal zekâ ortalamaları cinsiyete göre incelendiğinde, kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, genel duygusal zekâ alanında anne baba tutumuna göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir Genel duygusal zekâ ortalamalarında ve yaşam doyumunu ortalamalarında yaşa, okulöncesi eğitim alınıp alınmadığına, anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Kenarlı (2007), “Duygusal Zekâ-Akademik Başarı Etkileşimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında yükseköğretim düzeyinde duygusal zekâ-akademik başarı arasındaki etkileşime ilişkin öğrenci görüşlerini, kendini değerlendirme, cinsiyet ve ailenin tutumu değişkenlerine bağlı olarak belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya, Dicle Üniversitesinin Fen-Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Hukuk Fakültesi ve Diş Hekimliği Fakültesinde öğrenim gören toplam 532 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada Ergin, İşmen ve Özabacı tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeği (1999) ile öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini ortaya koymak amacıyla geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, duygusal zekâ ile akademik başarı arasında öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre farklı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Çağdaş Türk Dili Bölümü, Diş Hekimliği Fakültesi, Makine Mühendisliği Bölümü, Resim İş Eğitimi Bölümü ve Psikoloji bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bunun yanısıra, özellikle duygusal zekânın “kendi duygularını anlama” alt boyutu ile öğrencilerin akademik başarıları arasında ilişkiler olduğu, “duyguları yönetme” alt boyutu ve öğrencilerin akademik başarıları arasında da bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2007), “Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Bar-On (1988) tarafından geliştirilen duygusal zekâ modelini temel alarak duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği’nde öğrenim görmekte olan toplam 122 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, kişisel bilgi formu ve Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği (1997) kullanılmış ve öğrencilerin ağırlıklı genel not ortalamalarına da bakılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları olan kişisel farkındalık, stres yönetimi, genel ruh hali boyutlarından aldıkları puanlar ile duygusal zekâ toplam puanlarında cinsiyetin anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin tüm duygusal zekâ alt boyutları puan ortalamalarının, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları ve

duygusal zekâ toplam puanında yaş gruplarına göre farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları ve duygusal zekâ toplam puanlarında, annenin öğrenim durumu değişkenine ilişkin istatistiksel olarak önemli farklılık olmadığı; babanın öğrenim durumu değişkeninin ise, duygusal zekâ alt boyutlarından kişisel farkındalık ve genel ruh hali boyutu ile duygusal zekâ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Bunun yanısıra, öğrencilerin duygusal zekâ boyutlarında ve duygusal zekâ toplam puanlarında, gelir durumu değişkeninin farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara bağlı olarak, öğrencilerin duygusal zekâ boyutlarında ve duygusal zekâ toplam puanlarında aile tutumunun farklılık oluşturmadığı ancak, ilgisiz ailelere sahip olan öğrencilerin araştırmada ele alınan diğer tüm boyutlarda puan ortalamaların ve duygusal zekâ toplam puanların, otoriter ve demokratik ailelere sahip olan öğrencilerden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Köksal (2007), “Üstün Zekâlı Çocuklarda Duygusal Zekâyı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması” adlı doktora tez çalışmasında üstün zekâlı öğrencilerin, duygusal zekâlarını geliştirmek amacıyla bir program geliştirilmesini, uygulanmasını ve etkililiğinin sınanmasını kapsayan bir çalışma yürütmüştür. Bu araştırmada 14 oturumluk “Duygusal Zekâ Geliştirme Programı” hazırlanmıştır. Araştırma, İstanbul İlinde, üstün zekâlı öğrencilere farklılaştırılmış bir eğitim programı sunan bir ilköğretim okulunda, birinci sınıfa devam eden 11’i deney grubunda, 11’i de kontrol grubunda yer alan toplam 22 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere öntest ve sontest olarak verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, üstün zekâlı öğrencilere yönelik hazırlanan duygusal zekâ geliştirme programının öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak, duygusal zekânın öğretilen bir zekâ türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diken (2007), “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Fen Başarıları (Genetik Konusunda) Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tez çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile fen başarıları (Genetik konusunda), cinsiyetleri ve fene karşı olan tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında öğrenim gören 104 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Genetik Başarı Testi, Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği ve Fene Karşı Tutum ve Algılama Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile fen başarıları ve fene karşı olan tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı, fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna varılmıştır.

Dağlı (2006), “Ergenlikte Zekâ Bölümü, Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tez çalışmasında ergenlerde zekâ bölümü, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya bir ilköğretim okulunda okuyan 285 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Schutte Duygusal Zekâ Envanteri (1998) ve Cattell Zekâ Testi (1980) kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin okul başarıları, not ortalamalarına ve Seviye Tespit Sınavı’nda (STS) verdikleri doğru cevap sayısına bakılarak ölçülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, zekâ bölümü ve duygusal zekânın akademik başarıyla anlamlı ve pozitif ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, zekâ bölümü ile duygusal zekâ arasında da anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada, ayrıca, kız öğrencilerin duygusal zekâsının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Bender (2006), “Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık İlişkileri” adlı doktora tez çalışmasında resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ve yaratıcı düşünce yetileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma güzel sanatlar eğitimi veren Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi resim-iş eğitimi anabilim dalında öğrenim gören toplam 360 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, Bar-On Duygusal Zekâ Envanteri (1997), Torrance Yaratıcı Düşünce Testi “Sözel A” Formu ve kişisel bilgi formunun uygulanması ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin toplam duygusal zekâları ile yaratıcı düşünceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, toplam duygusal zekâ ya da alt boyutları ile cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, en uzun süre yaşanan

yerleşim birimi, anne öğrenim durumu ve aile tutumu arasında anlamlı ilişkiler olduğu da belirlenmiştir.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Duygusal zekâ ile ilgili yurt dışında yapılan ve bu bölümde yer verilen araştırmalarda genel olarak bireylerin duygusal zekâ düzeyleri ve duygusal zekâ ile öğrenme stilleri, akademik başarı, demografik özellikler, liderlik, davranış süreci, eleştirel düşünme gibi kimi değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği belirlenmiştir.

De Vito (2009), “Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Duygusal Zekâları Arasındaki İlişki: Bir Pilot Uygulama” isimli doktora tez çalışmasında duygusal zekâ ve öğretmenlerin tükenmişliği arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma 64 orta dereceli lise öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği: Geliştirilmiş Kısa Formu (2004), Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Ölçeği (1981) ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal tükenmişlik, benlik yitimi ve duygusal zekâ toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, duygusal zekâ toplam puanı ile tükenmişliğin kişisel başarı boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kişisel başarı ile duygusal zekânın özedönük, kişilerarası ve genel ruh hali alt ölçekleri arasında ise pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, tükenmişliğin üç boyutu ile araştırmada ele alınan demografik değişkenlerin herhangi biri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Duygusal zekânın stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutları arasında ve öğretim deneyim yılı ile özedönük, stres yönetimi ve uyma yeteneği arasında bir ilişki olduğu bulunmuş, buna bağlı olarak öğretim deneyimi ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Johnson (2008), “Yetişkin Öğrenenlerin Öğrenme Stilleri ve Duygusal Zekâları” isimli doktora tez çalışmasında yetişkin öğrenenlerde öğrenme stilleri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, araştırmada Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği (1985) ve Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zekâ Testi (MSCEIT) (2002) uygulanmıştır. Araştırmada mezun olmuş ve halen öğrenim gören ve en az 19 yaşında

olan toplam 111 öğrenci örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonuçları Gregorc Stil Ölçeğinin dört bölümü ile Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zekâ Testi'nin ölçtüğü dört duygusal zekâ alanı arasında ilişki olmadığını göstermiştir. Elde edilen veriler öğrenme stilleri ve duygusal zekâ arasında etnik köken, yaş, genel not ortalaması ve cinsiyete bağlı istatistiksel bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Bradshaw (2008), “Afrikalı Amerikalı Üniversite Öğrencisi Bayan Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Araştırılması” isimli araştırmasında akademik olarak başarılı Afrikalı Amerikalı üniversite öğrencisi bayanların duygusal zekâ katsayıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma yerel üniversitedeki başarılı 60 Afrikalı Amerikalı bayan lisans öğrencisi ve Orta Atlantik bölgesindeki üniversitelerden katılan gönüllüler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zekâ Testi (2002), Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği: Kısa Form (2004) ve Kaufman Kısa Zekâ Testi (1980) kullanılmış, ayrıca, örnekleme yer alan 20 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın nicel verilerine göre, Afrikalı Amerikalı üniversite öğrencisi bayanların duygusal zekâ düzeyleri ile akademik performansları (GPA) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı, duygusal zekânın alt boyutu olan stres yönetimi ile akademik performans arasında ise zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen nitel bulgular ise nicel bulguları desteklemekte, bunlara ek olarak bir kadın olarak kimlik duygusu, Afrika ve Amerika mirasıyla bağlantı, aile yapısı ya da aile yapısı içinde sorumluluk, toplumsal bağlanabilirlik ve yükümlülükler temalarında da açıklayıcı bilgi vermektedir.

Izaguirre (2008), “Kamu Üniversitesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Akademik Başarı ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki” isimli doktora tez çalışmasında, kamu üniversitesinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ, akademik başarı ve demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin dönem sonu ortalama sınıf puanları ile Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği (EQ-i) kullanılmıştır. Araştırma bulguları, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği (EQ-i) (1997) ile ölçülen duygusal zekâ ile genel not ortalaması ile ölçülen

akademik başarı arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir. Ancak, akademik başarı ile duygusal zekânın “sosyal sorumluluk” ve “problem çözme” alt ölçekleri arasında ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâ ve alt ölçekleri ile çeşitli demografik gruplar arasında farklılık bulunmuştur.

Rieck (2008), “Duygusal Zekâ ve Takım İş Performansı: Duygusal Zekâ Bir Farklılık Yarattır Mı?” isimli yüksek lisans tez çalışmasında bir grup içerisindeki liderlerin duygusal zekâ düzeyleri, diğer bireylerin duygusal zekâ düzeyleri, süreçteki davranışları, süreç doyumunu ve takım performansı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya psikoloji öğrenimi gören 162 üniversite öğrencisi katılmıştır ve bu öğrencilerin ikişer kişilik gruplar oluşturmaları sağlanmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zekâ Testi (2002), Wonderlic Kişilik Testi – Revize Edilmiş Formu (2008), Goldberg'in Beş Faktör Envanteri (1999), takım performansını değerlendirmek için kule inşa etme etkinliği (tower-building task), süreçteki davranışları değerlendirmek amacıyla Kule İnşa Etme Davranışsal Değerlendirme Formu, süreç doyumunu değerlendirmek amacıyla yedili Likert tipi beş maddeden oluşan form kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara bağlı olarak, duyguları yönetme yeteneği ve diğer grup üyelerinin duygusal zekâlarının performansları üzerindeki etkisi, grup liderinin sorumlulukları hakkındaki beklentilerinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Piel (2008), “Duygusal Zekâ ve Eleştirel Düşünmenin Dönüşümcü Liderlikle İlişkisi” isimli doktora tez çalışmasında, duygusal zekâ, eleştirel düşünme ve dönüşümlü liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Toplam 82 Proje Yönetim Uzmanı lider ve Kuzey Amerika içinden 352 değerlendiricinin katıldığı araştırmada duygusal zekâ için Duygusal ve Sosyal Yetenek Ölçeği (2006), eleştirel düşünme için Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirme-Kısa Formu (2006), Çoklu Liderlik Anketi (2006) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre, duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik arasında istatistiki olarak anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda, duygusal zekânın dönüşümcü liderlik ile yakından ilişkili olduğu ancak, eleştirel düşünme ile dönüşümcü liderlik arasında böyle bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları, eleştirel düşünme ile duygusal zekâ arasındaki

etkileşimi kapsayan nitelikte dönüşümcü liderlik yeterlikleri için güçlü yordayıcı özelliğe sahip doğrusal model olmadığını ortaya koymuştur. Ancak, araştırmada ilişki yönetiminin dönüşümcü liderlik için yordayıcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Fatum (2008), “İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” isimli doktora tez çalışmasında, ilkokul çağındaki çocukların duygusal zekâları (EI) ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Programı uygulanan okuldan 27 öğrenci, geleneksel eğitim veren okuldan 50 öğrenci olmak üzere toplam 77 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulguya dayalı olarak, ulaşılan sonuçlar dört temada toplanmaktadır. Bu ilk temaya göre, Self-Science gibi duygusal zekâ programlarında öğrenim gören öğrencilerin, duygusal zekâ yeteneklerinin geliştiği ve bu yetenekleri uygulamada içsel güdülenme sergiledikleri belirlenmiştir. Buna karşılık olarak, geleneksel sosyal-duygusal öğrenme programına kayıtlı öğrencilerin, liderlik ve vatandaşlık becerilerinin geliştiği ama bu becerileri kullanırken dışsal güdülenme sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci temasına göre, duygusal zekâ yetenek puanı yüksek öğrencilerin bu yetenekleri yansıtılabildikleri, bu yetenekleri uygulamada seçme becerisi sergiledikleri ve bunları farklı durumlarda kullanabildikleri görülmüştür. Duygusal zekâ yetenek puanı düşük öğrencilerin ise, duygusal zekâ yeteneklerini anlamak ve değerlendirmek için süreci anlamlandırmaya ve kuralları izlemeye çalıştıkları belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü temasına göre, her iki okulda öğrenim gören öğrenciler ile hem duygusal zekâ düzeyi yüksek ve hem de düşük gruplardaki öğrencilerin Duygusal Zekâ-Sosyal Duygusal Öğrenme yeteneklerini kazanmanın ve uygulamanın zor olduğunu kabul etmişlerdir. Araştırmanın dördüncü teması ise, öğrencilerin Duygusal Zekâ-Sosyal Duygusal Öğrenme yeteneklerinin kendilerine okul içinde ve dışında başarılı olma olanağı verdiğini anladıklarını göstermektedir.

Bardach (2008), “Duygusal Zekâ ile Okul Yönetimi: Orta Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâları ile Okulun Başarısı Arasındaki İlişkinin Derecesini Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma” isimli doktora tez çalışmasında duygusal öğrenme ile okul performansı arasındaki ilişkinin derecesini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, 2006-2007 yılında

Maryland’de görev yapmakta olan ortaokul müdürleri ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, ortaokul müdürlerinin toplam duygusal zekâ puanları ile okulun başarıları arasındaki ilişkileri, müdürlerin duygusal zekâlarının belirli elemanları (alan ve branş puanları) ve bunların okulun başarısıyla arasındaki ilişkinin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu araştırmada, elde edilen verilerin analizi sonucunda okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli bileşenlerinin okulun başarısıyla yakından ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, müdürlerin duygusal zekâ toplam puanları, yaşantısal ve algısal duygusal zekâları ile okulun başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Niculescu-Mihai (2007), “Duygusal Zekâ ve Akademik Liderlik: Kolej ve Üniversite Yöneticilerine Yönelik Deneysel Bir Araştırma” isimli doktora tez çalışmasında, kolej ve üniversite yöneticilerinde (rektörlerinde) duygusal zekâyı araştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca, yöneticilerin toplam duygusal zekâ katsayıları ile yaş, cinsiyet, görev süresinin uzunluğu, yönettikleri kurumun türü arasında ilişki olup olmadığını ve duygusal zekâ kavramına ilişkin anlayışları ile etkili liderlik arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, Orta ve Doğu Pensilvanya’daki kolej ve üniversitelerde görev yapan yedi yönetici ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yöneticilere Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zekâ Testi (MSCEIT, 2002) ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Ayrıca, dört yöneticiyle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çoğu yöneticinin ortalama duygusal zekâ puan dağılımı, demografik etmenlerle toplam duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, tüm yöneticilerin duygusal zekâyı günlük işlerinde kullandıklarını kabul ettikleri ve etkili liderlik için duygusal zekânın gerçekten gerekli olduğunu anladıkları ve buna inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Robitaille (2007), “Duygusal Zekâ ve Öğretmenler: Genel Eğitim ve Özel Eğitim Öğretmenleri Arasındaki Farkı Belirlemeye Yönelik Deneysel Bir Araştırma” isimli doktora tez çalışmasında duygusal zekâ, etkili öğretmenlik ve öğretmenlik sertifikası arasındaki ilişkiyi araştırarak duygusal zekâ araştırmalarının varolan yapısını geliştirmeyi amaçlamıştır. Duygusal ve davranış bozukluğu konusunda sertifika almış özel eğitim öğretmenleri (34) ve genel eğitim öğretmenleri arasındaki farkı belirlemek için Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği (1997) ve araştırmacı tarafından geliştirilen

Öğretmen Algı Ölçeği (2007) kullanılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin iki ölçekten de yüksek puan alacakları varsayılmıştır. Araştırma sonucunda iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İki grup arasındaki alternatif farkları araştırmak için toplanan veriler ikinci kez analiz edilmiştir. Bu analizlerde sınıf düzeyi ve sınıf ortamının türü ile ilgili anlamlı bulgular bulunmuştur. Genel sonuçlar ise, özel eğitim öğretmen topluluğunun genelini yansıttığını, etkililik algılarında ve özedönük, kişilerarası ve stres yönetimi becerilerinde önemli bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Bu bölümde duygusal zekâ ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çeşitli araştırmalara yer verilmiştir. Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan bu çalışmalar incelendiğinde, daha çok duygusal zekâ ile akademik başarı, öğrenme stilleri, liderlik gibi boyutlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Bununla birlikte, yapılan araştırmalarda ağırlıklı olarak yetişkinlerle ya da lisans öğrencileri ile çalışıldığı gözlenmiştir. Ancak, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalarda ilköğretim dönemindeki öğrencilere yönelik araştırmaların çok fazla olmadığı, yapılan çalışmalarda ise çoğunlukla duygusal zekâ ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, yapılan alanyazın taramasında herhangi bir öğretim programını incelemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma evreni ve örnekleme, ölçme araçlarının hazırlanması ve uygulanması, verilerin toplanmasında kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarında duygusal zekâya ilişki kazanımların ve öğretim etkinliklerin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada betimsel model kullanılmıştır. Betimsel model, bir konu, olay ya da nesnenin kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı bir araştırma yöntemidir. Bu modelde varolan durum belli bir zaman dilimi içinde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1995, s. 77). Bu araştırmada da ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının duygusal zekâya yer verilmesi açısından incelenmesi amaçlanmıştır ve bu amaca bağlı olarak programların varolan durumları ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının kazanım ve etkinlik boyutlarında duygusal zekâya yer verilme durumunun belirlenmesi amacıyla “doküman incelemesi yöntemi” kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187). Bununla birlikte, araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarında duygusal zekâya yer verilmesi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın, araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000, s. 547).

3.2. Katılımcılar

İlköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarında duygusal zekâya yer verilmesi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla Eskişehir il merkezinde bulunan 130 ilköğretim okulu arasından farklı büyüklükte olan sekiz ilköğretim okulunda görev yapan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 23 ilköğretim beşinci sınıf öğretmeni araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmaya katılan bu öğretmenlerin 13'ü kadın, 10'u da erkek olup, hepsi 10 yılın üzerinde mesleki deneyime sahiptirler.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada gerekli olan verileri toplamak amacıyla iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; öğretim programlarını incelemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Duygusal Zekâ Ölçüt Formu” ve öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”dur.

3.3.1. Duygusal Zekâ Ölçüt Formu

Araştırmada kullanılan duygusal zekâ ile ilgili ölçüt formunun hazırlanması sürecinde öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Duygusal zekâ ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmacıların daha çok duygusal zekâ düzeyini belirlemeye yönelik ölçekleri kullandıkları ve duygusal zekâya yönelik ölçütleri gösteren bir veri toplama aracının olmadığı belirlenmiştir. Buna dayalı olarak, araştırmanın amacına uygun olarak duygusal zekâ ile ilgili ölçüt formunun hazırlanması sürecine geçilmiştir.

Araştırmanın amacına uygun olarak duygusal zekâ ile ilgili ölçüt formunun hazırlanması sürecinde öncelikle konuyla ilgili kaynaklar gözden geçirilerek duygusal zekâ modelleri incelenmiştir ve bu modellerin hepsinin özellikleri gözönüne alınarak formda yer alabilecek ifadeler belirlenmiştir. Daha sonra formda yer alabilecek ifadeler teker teker incelenerek, binişik olanlar çıkartılmıştır.

Bu çalışmanın arkasından duygusal zekâ ile ilgili ölçüt formu sekiz ana başlık ve bunların alt başlıkları biçimde düzenlenmiştir. Buna göre, duygusal zekâ ölçüt formunda özbilinç, kendine yön vermek, kendi kendini motive etmek, stres yönetimi, empati, sosyal sorumluluk ve sosyal yetenekler başlıkları ana başlıklar olarak düzenlenmiştir. Özbilinç başlığı altında *duygusal bilinç* alt başlığında 8 ölçüt, *kendi kendini değerlendirme* alt başlığında 3 ölçüt ve *kendine güven* alt başlığında ise 4 ölçüt olmak üzere toplam 15 ölçüt yer almıştır. Kendine yön vermek başlığı altında *duygu kontrolü* alt başlığında 8 ölçüt, *güvenirlilik* alt başlığında 11 ölçüt, *uyumluluk* alt başlığında 5 ölçüt, *yenilikçilik* alt başlığında 8 ölçüt, *girişkenlik* alt başlığında 4 ölçüt, *bağımsızlık* alt başlığında 3 ölçüt olmak üzere toplam 39 ölçüt yer almıştır. Kendi kendini motive etmek başlığı altında toplam 7 ölçüt yer almıştır. Stres yönetimi başlığı altında toplam 2 ölçüt yer almıştır. Empati başlığı altında toplam 6 ölçüt yer almıştır. Sosyal sorumluluk başlığı altında toplam 6 ölçüt yer almıştır. Sosyal yetenekler başlığı altında toplam 11 ölçüt yer almıştır. Sonuç olarak, duygusal zekâ ölçüt formunda toplam 86 maddeye yer verilmiştir. Ölçüt formundaki tüm maddelerde “var, yok” biçiminde derecelendirilme yapılmıştır. Tüm bu çalışmaların sonucunda taslak olarak hazırlanan ölçüt formu uzman görüşüne hazır duruma getirilmiştir.

Taslak olarak hazırlanan ölçüt formunun kapsam geçerliği sınaması yapılmıştır. Kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla form uzman görüşüne sunulmuştur. Bu amaçla, taslak ölçüt formu öncelikle duygusal zekâ alanında çalışmalar yapmış ve en az doktora tez çalışmasını tamamlamış olan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde görevli 2 öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan, formda yer alan maddelerin duygusal zekâ ile ilişkisinin uygun olup olmadığı ile ilgili görüşlerini ve varsa önerileri bildirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda, ölçüt formunda yer alan kimi maddelerin ifadelerinde düzeltmeler yapılmış ve ayrıca “stres yönetimi” başlığına bir madde daha eklenmiştir. Bu düzeltmelerden sonra, taslak ölçüt formu eğitim programları ve öğretim alanında ve en az doktora tez çalışmasını tamamlamış Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan öğretim üyesi ve öğretim elemanlarından oluşan 8 uzman tarafından, ilköğretim programlarını incelemek amacıyla kullanılabilir olup olmadığına

ilişkin olarak incelenmiştir. Eğitim bilimleri uzmanlarının belirttikleri görüşler ve öneriler dikkate alınarak taslak formda yeniden düzeltme ve düzenlemeler yapılarak ölçüt formuna son biçimi verilmiştir.

Yapılan geliştirme çalışmalarının sonucunda araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Duygusal Zekâ Ölçüt Formu'nda (EK 1) “özbilinç”, “kendine yön vermek”, “kendi kendini güdülemek”, “stres yönetimi”, “empati”, “sosyal sorumluluk” ve “sosyal yetenek” alt boyutlarına ve bu alt boyutlar kapsamında 87 ölçüte yer verilmiştir.

Duygusal zekâ ölçüt formu kullanılarak doküman incelemesi Mayıs-Ağustos 2010 tarihleri arasında araştırmacı tarafından yapılmıştır.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada yanıt aranan sorulardan olan öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında öncelikle duygusal zekâ ve ilköğretim programları ile ilgili alanyazın incelenmiştir. Bu incelemeye dayalı olarak görüşme formunda yer almasına karar verilen sorular hazırlanmıştır. Buna göre, taslak görüşme formu toplam yedi açık uçlu sorudan oluşmuştur. Taslak görüşme formu duygusal zekâ ölçüt formunun da verildiği eğitim bilimleri alanında uzman ve en az doktora tez çalışmasını tamamlamış olan aynı uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan görüşme formunun taslağını incelemeleri ve formda yer alan açık uçlu yedi sorunun anlaşılır olma, ele alınan konuyu kapsama ve gerekli bilgileri kapsama durumunu kontrol etmeleri, görüşlerini ve önerilerini paylaşmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler dikkate alınarak hazırlanan taslak formda düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır ve görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Sonuç olarak, araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlere yöneltilecek dört açık uçlu soru yer almıştır (EK 2).

Araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğretmenler ile görüşmeler ilgili makamlardan izin alınarak (EK 3), 4-28 Mayıs 2010 tarihleri arasında araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Araştırma sürecinde araştırmacı tarafından yapılan tüm görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenlere araştırmmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiş ve anlaşılmayan soru olduğunda soruların anlaşılmasını sağlayan ek sorular yöneltilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma verilerinin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik derslerinin öğretim programlarında kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutlarında duygusal zekâya yer verilmesine ilişkin bilgiler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Bu amaçla, öncelikli olarak ilköğretim beşinci sınıf programında yer alan derslerden Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik derslerinin öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı'nın internet sitesinden aktarılıp, basılı olarak dökümleri alınmıştır (EK 4; İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının incelenmesine ilişkin örnekler bu ekte yer almaktadır.). Daha sonra, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının kazanımları ve öğretim etkinlikleri tek tek her biri için ayrı ayrı çoğaltılan Duygusal Zekâ Ölçüt Formu ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu incelemede, öğretim programlarında kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutlarında Duygusal Zekâ Ölçüt formunda yer alan ölçütlerin varolup olmadığına bakılmıştır. Buna dayalı olarak, varolduğu belirlenen ölçütlere ilişkin olarak Duygusal Zekâ Ölçüt Formunda “var” seçeneği işaretlenmiş, olmayan ölçütler için ise “yok” seçeneği işaretlenmiş ve daha sonra da bunlar sayısal olarak hesaplanmıştır. İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik derslerinin öğretim programlarında kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutlarında duygusal zekâya yer verilme durumu belirlenirken kazanımlar ve etkinlikler duygusal zekânın Özbilinç, Kendine Yön Vermek, Kendi Kendini Güdölemek, Stres Yönetimi, Empati, Sosyal Sorumluluk ve Sosyal Yetenekler boyutları ve Duygusal Bilinç, Kendi Kendini Değerlendirme, Kendine Güven, Duygu Kontrolü, Güvenirlilik, Uyumluluk, Yenilikçilik, Girişkenlik, Bağımsızlık alt boyutlarında yer alan ölçütlere bağlı olarak incelenmiştir. Ayrıca, programlarının incelenmesinde ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji ile Sosyal

Bilgiler dersi öğretim programının kazanımlar ve öğretim etkinlikleri bu derslerin üniteleri düzeyinde, Müzik dersi öğretim programlarının kazanımlar ve öğretim etkinlikleri ise bu dersin öğrenme alanları düzeyinde incelenmiştir. Tüm bu incelemenin sonucunda bir öğretim programında kazanımlar ya da öğretim etkinlikleri boyutlarında duygusal zekâ ile ilgili ölçüt olup olmadığı sayısal olarak ortaya çıkartılmış ve bunlar çizelgelere dönüştürülmüştür. Sonuç olarak, bu inceleme sözedilen üç dersin öğretim programlarının kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutları için ayrı olarak gerçekleştirilmiştir.

Duygusal Zekâ Ölçüt Formu kullanılarak toplanan verilerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitimine devam eden üç uzmandan görüş alınmıştır. Bu amaçla, öncelikle uzmanlara ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik derslerinin öğretim programları ile hazırlanan Duygusal Zekâ Ölçüt formu verilmiştir. Uzmanlardan ölçüt formunu kullanarak programların kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutlarında duygusal zekânın alt boyutları ile ilgili ölçütlere yer verilip verilmediğini belirlemeleri istenmiştir. Uzmanlar araştırmacıdan bağımsız olarak öğretim programlarını incelemişlerdir (Eylül-Kasım 2010). Uzmanların yaptıkları inceleme sonucunda ortaya çıkan durum ile araştırmacının yaptığı inceleme sonuçları bir çizelgede birleştirilerek karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmada, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik derslerinin öğretim programlarında yer alan kazanımlar ve öğretim etkinlikleri ile ilgili araştırmacının ve uzmanların görüşlerinde benzer ve farklı noktaların olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik derslerinin öğretim programlarının kazanımlar boyutuna ilişkin olarak araştırmacı ve uzmanların yaptıkları incelemelerin sonuçları her ders için ayrı olarak açıklanmıştır (EK 5). Araştırmada, araştırmacının ve uzman kişilerin ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının kazanımlar boyutuna ilişkin yaptıkları inceleme sonuçları karşılaştırıldığında, ölçüt formunda yer alan “duygusal bilinç”, “kendine güven”, “stres yönetimi” ve “sosyal sorumluluk” boyutlarında tamamen aynı fikirde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programındaki kazanımlar ile duygusal zekânın “duygu kontrolü”, “yenilikçilik” ve

“sosyal yetenekler” alt boyutları arasındaki ilişkilendirmede de araştırmacı ve uzmanların görüşlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Yine, ilköğretim beşinci sınıf Sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazanımlar boyutunun Duygusal Zekâ Ölçüt Formu aracılığı ile incelenmesi sonucunda “kendi kendini değerlendirme”, “kendine güven” ve “stres yönetimi” boyutlarında araştırmacının ve uzmanların görüşlerinin aynı olduğu, “güvenirlilik”, “yenilikçilik”, “kendi kendini güdülemek” “empati”, “sosyal sorumluluk” ve “sosyal yetenek” alt boyutlarında görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Son olarak, ilköğretim beşinci sınıf Müzik dersi öğretim programında yer alan kazanımlarda duygusal zekânın alt boyutlarına ne ölçüde yer verildiğine ilişkin araştırmacının ve uzmanların yaptıkları incelemelerin sonuçları karşılaştırıldığında, ölçüt formunda yer alan “girişkenlik”, “bağımsızlık”, “stres yönetimi” ve “sosyal sorumluluk” başlıkları altındaki ölçütlerle ilişkili kazanımlar konusunda tamamen aynı görüşte oldukları görülmüştür. Ayrıca, ilköğretim beşinci sınıf Müzik dersi öğretim programında yer alan kazanımlar ile duygusal zekânın “güvenirlilik”, “uyumluluk”, “yenilikçilik” ve “kendi kendini güdülemek” alt boyutları arasındaki ilişki konusunda da araştırmacının ve uzmanların görüşlerinin birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı ve uzmanlar tarafından üç derse ait öğretim programlarının kazanımlar boyutunun duygusal zekâyaya yer verilmesi açasından incelenmesi ile elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında benzer ve farklı yönlerin olduğu ancak benzer olan görüşlerin daha çok olduğu söylenebilir.

İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin olarak da araştırmacı ve uzmanların yaptıkları incelemelerin sonuçları her ders için ayrı olarak açıklanmıştır (EK 5). İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının öğretim etkinlikleri boyutunda duygusal zekâyaya yer verilme durumunu belirlemek için araştırmacı ve uzmanların görüşlerinin, duygusal zekânın “duygusal bilinç” boyutunda tamamen aynı olduğu, “duygu kontrolü” ve “güvenirlilik” boyutlarında ise, birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Yine, İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının öğretim etkinlikleri boyutunda duygusal zekâyaya ne ölçüde yer verildiğine ilişkin araştırmacının ve uzmanların görüşlerinin yaptıkları analizlerde “duygusal bilinç”, “kendi kendini değerlendirme”, “kendine güven” ve “stres yönetimi” boyutunda

tamamen aynı olduğu, “yenilikçilik”, “empati, ve “sosyal sorumluluk” boyutlarında ise birbirine yakın olduğu görülmüştür. Son olarak, ilköğretim beşinci sınıf Müzik dersi öğretim programının öğretim etkinlikleri boyutunda duygusal zekâyâ yer verilme durumunun belirlenmesi amacıyla Duygusal Zekâ Ölçüt Formu kullanılarak yapılan karşılaştırmada araştırmacı ve uzmanların görüşlerinin duygusal zekânın “kendi kendini değerlendirme”, “kendine güven”, “güvenirlilik” ve “stres yönetimi” alt boyutlarında tamamen aynı olduğu, “girişkenlik”, “empati” ve “sosyal yetenek” boyutlarında ise çok benzer olduğu belirlenmiştir. Yapılan inceleme sonuçlarının karşılaştırılması ile araştırmacının ve uzmanların ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının öğretim etkinlikleri boyutunda duygusal zekâyâ yer verilme durumuna ilişkin görüşleri arasında benzerlikler kadar farklılıkların da olduğu ancak benzeyen noktaların daha dikkat çekici olduğu söylenebilir.

Tüm bu sonuçlara dayalı olarak, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik derslerinin öğretim programlarında kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutlarında duygusal zekâyâ yer verilmesine ilişkin olarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilen doküman incelemesinin güvenilir bir çalışma olduğu belirtilebilir.

Araştırmada, ikinci aşamada ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik derslerinin öğretim programlarında duygusal zekâyâ yer verilmesi konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, araştırmacı tarafından oluşturulan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak 23 öğretmen ile yapılan görüşmelerle veriler toplanılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşme kayıtlarının çözümlenmesinde NVivo 9.0 Paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler, araştırma sorularına ya da araştırma sorularına dayalı oluşturulan temalara göre sunulabilir. Araştırmaya katılanların görüşlerini etkili bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilen betimsel analizde amaç, elde

edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.224).

Betimsel analizin yapılabilmesi için, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin analizinde öncelikle görüşmeler sırasında kaydedilen kasetler araştırmacı tarafından çözümlenerek yazılı dökümleri yapılmıştır. Döküm sırasında, her bir konuşma olduğu gibi hiçbir düzeltme yapılmadan, görüşmeci-görüşen sırasıyla yazılmıştır. Verilerin dökülmesi aşamasından sonra görüşme soruları temel alınarak ve bu soruların yanıtlarını kapsayan seçeneklere yer verilerek görüşme kodlama anahtarı hazırlanmıştır. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra, yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda araştırmacı ve uzman kişi birbirlerinden bağımsız olarak, araştırma sorularına bağlı kalarak tematik kodlama gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacı ve uzman kişinin analizleri sonucunda temalandırılan ifadelere yönelik olarak Miles ve Huberman'ın (1994) iç güvenilirlik hesaplama formülü uygulanmış ve yapılan hesaplamalarda %87,5 oranında görüş birliğine varılmıştır. Görüş birliğinin sağlanmasının ardından araştırmada elde edilen veriler, görüş birliğine varılan temalara ve alt temalara göre düzenlenerek frekansları hesaplanmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda yer alan birinci soruya verilen yanıtlara ilişkin olarak iki tema, ikinci soruya ilişkin iki tema ve sekiz alt tema, üçüncü soruya ilişkin üç tema iki alt tema, dördüncü soruya ilişkin bir tema ve dört alt tema belirlenmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLARI

Bu bölümde, araştırma sorularının çözümü için toplanan verilerin çeşitli istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmesi ile elde edilmiş olan bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik Dersleri Öğretim Programlarının Kazanımlar ve Öğretim Etkinlikleri Boyutlarında Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu

Bu araştırmada yanıt aranan ilk soru, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutlarında duygusal zekâya yer verilme durumunu belirlenmesine yöneliktir. Bunu belirlemek amacıyla, araştırma amacına uygun olarak geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçüt Formu kullanılarak önce programların kazanımlar boyutu daha sonra ise öğretim etkinlikleri boyutu incelenmiştir.

4.1.1. İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik Dersleri Öğretim Programlarının Kazanımlar Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu

Araştırmacının birinci sorusunda ilk olarak, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarında kazanımlar boyutunda duygusal zekâya yer verilme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

4.1.1.1. İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu:

İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında toplam 196 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlar duygusal zekâ ile ilgili olarak hazırlanan ölçüt formuna göre incelenmiştir ve elde edilen bulgular Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1.
İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu

İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Kazanımları								
Duygusal Zekâ Alt Boyutları	1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	7. Ünite	
A. Özbiñç	A1. Duygusal biñiç	-	-	-	-	-	-	
	A2. Kendi kendini değerlendirme	1.8, 2.5, 4.4	-	-	-	-	-	
	A3. Kendine güven	-	-	-	-	-	-	
B. Kendine Yöne Vermek	B1. Duygu kontrolü	1.1, 1.2, 1.8, 1.9, 2.2, 2.5, 4.2, 4.3, 4.4	1.1, 2.9, 3.4, 4.6, 5.3, 5.4, 7.8	1.3, 2.1	2.3	1.2, 3.5	1.1, 6.3, 7.6, 8.1, 8.2, 8.3, 8.4	9.1, 9.7
	B2. Güvenilirlik	1.1, 1.3, 1.9, 2.4, 2.5, 3.4, 4.2, 4.4	1.1, 1.2, 1.8, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.7, 3.4, 4.1, 4.2, 4.5, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 7.2	1.2, 1.4, 2.1, 2.2, 3.2, 3.9	1.2, 1.8, 2.2, 2.4, 2.5, 2.7	1.2, 1.4, 3.2, 3.4, 3.7	1.2, 1.3, 2.2, 3.2, 4.2, 4.3, 4.7, 5.2, 5.3, 6.2, 7.3, 7.5	1.1, 2.1, 2.2, 3.2, 3.5, 4.1, 4.2, 4.3, 4.5, 5.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.2, 8.3, 8.7, 9.1, 9.4,
	B3. Uyumluluk	-	-	-	-	-	7.6	-
	B4. Yenilikçilik	1.7, 1.9, 4.1, 4.2	1.2, 2.1, 2.4, 3.4, 4.2, 4.5, 5.1, 7.9	1.4, 3.9	2.7	1.4, 3.2, 3.7	7.6, 8.2, 8.3, 8.4	4.1, 5.2, 8.2
	B5. Girişkenlik	1.3, 1.6	1.2, 1.8, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.7, 4.1, 4.2, 4.5, 5.1, 6.2, 7.2	1.4, 3.9	1.2, 2.4, 2.5, 2.7	1.4, 3.2, 3.7	-3.1, 3.2, 5.3, 6.2, 7.5	2.3, 3.4, 4.1, 4.5, 5.2, 6.2, 7.1
	B6. Bağımsızlık	-	-	-	-	-	7.6	-
C. Kendi Kendini Gütölemek	4.3	1.2, 1.8, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.7, 4.1, 4.2, 4.5, 5.1, 6.2, 7.2	1.4, 3.9	1.2, 2.5, 2.7	1.4, 3.2, 3.7	1.1, 2.1, 2.2, 3.2, 4.1, 5.2, 5.3, 6.2, 7.1, 7.4, 7.5	2.2, 4.5, 5.2, 6.2, 7.1, 8.2, 8.3	
D. Stres Yönetimi	-	-	-	-	-	-	-	
E. Empati	-	7.8	-	-	-	7.6	-	
F. Sosyal Sorumluluk	-	-	-	-	-	-	-	
G. Sosyal Yetenekler	1.2, 1.4, 1.5, 1.7, 2.1, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4.1	1.6, 1.8, 2.2, 2.3, 2.5, 2.7, 2.9, 3.2, 4.1, 4.4, 4.6, 5.4, 6.2, 7.1, 7.2, 7.4, 7.8, 7.9,	1.1, 2.3, 2.5, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.10	1.1, 1.6, 1.7, 2.1, 2.6	1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 3.1, 3.2, 3.3, 3.6, 3.7	1.1, 2.2, 3.1, 3.3, 4.4, 4.5, 4.6, 5.1, 5.2, 5.4, 6.1, 6.3, 7.1, 7.6, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5	1.2, 1.3, 2.3, 3.3, 3.4, 5.2, 6.1, 6.2, 7.1, 8.6, 9.2, 9.3, 9.7, 9.8	
TOPLAM	22	29	16	12	15	30	30	
GENEL TOPLAM *	154							

*Çizelgede yer alan kazanımlardan duygusal zekânın alt boyutlarında bulunan ölçütlerden birden ve daha fazlasıyla ilişkili olanlar verilen toplam değerlerin hesaplanmasında bir kez dahil edilmiştir.

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında yer alan toplam 196 kazanımdan, 154 tanesinde Duygusal Zekâ Ölçüt Formundaki ölçütlere yer verildiği belirlenmiştir. İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının birinci ünitesinde yer alan 22; ikinci ünitesinde yer alan 29; üçüncü ünitesinde yer alan 16; dördüncü ünitesinde yer alan 12; beşinci ünitesinde yer alan 15; altıncı ünitesinde yer alan 30 ve yedinci ünitesinde yer alan 30 kazanımın duygusal zekânın alt boyutları ile ilgili olduğu bulunmuştur. Üniteler düzeyinde bakıldığında, en çok altıncı ve yedinci ünite (32 kazanım), en az ise dördüncü ünite (12 kazanım) duygusal zekânın alt boyutları ile ilgili kazanımlara yer verildiği görülmüştür. İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programındaki kazanımlardan 88 tanesinde duygusal zekânın “sosyal yetenekler” alt boyutunda yer alan ölçütlere yer verildiği belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programın kazanımlar boyutunda, duygusal zekânın alt boyutlarından en çok “sosyal yetenekler” boyutuna yer verildiğini ortaya çıkarmıştır. Bunun yanısıra, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının kazanımlar boyutunda duygusal zekânın alt boyutlarından en az “uyumluluk” (1 kazanım) ve “bağımsızlık” (1 kazanım) boyutlarına yer verildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, duygusal zekânın “stres yönetimi” ve “sosyal sorumluluk” alt boyutlarına ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının kazanımlar boyutunda rastlanmamıştır.

Sonuç olarak, yapılan doküman incelemesi sonucunda, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında yer alan kazanımların büyük bir bölümünde duygusal zekânın alt boyutlarındaki ölçütlere yer verildiği söylenebilir. Bununla birlikte, bireyin gelişimine yönelik olan sosyal yetenekler, kendine yön vermek gibi duygusal zekâ alt boyutlarının kazanımlarda daha fazla yer bulduğu, kendini izleme ya da değerlendirmeye yönelik olan öz bilinç, empati gibi duygusal zekâ alt boyutlarının kazanımlarda daha az yer bulduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında duygusal zekânın sosyal yaşam için önemli olan stres yönetimi ve sosyal sorumluluk gibi alt boyutlarına yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Genel olarak bakıldığında, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programındaki kazanımlarda duygusal zekânın birçok alt boyutuna yer

verildiği ancak, kazanımlarda duygusal zekânın kimi alt boyutlarına daha fazla yer verilmiş olmasına karşılık duygusal zekânın kimi alt boyutlarına daha az yer verildiği söylenebilir.

4.1.1.2. İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu:

İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında toplam 46 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar duygusal zekâyla ilgili olarak hazırlanan Duygusal Zekâ Ölçüt Formu kullanılarak incelenmiştir ve elde edilen bulgular Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2.

İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu

		İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları							
Duygusal Zekâ Alt Boyutları		1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	7. Ünite	8. Ünite
A. Özbilinç	A1. Duygusal Bilinç	-	-	-	-	-	-	-	-
	A2. Kendi Kendini Değerlendirme	4	-	-	-	-	-	-	-
	A3. Kendine Güven	-	-	-	-	-	-	-	-
B. Kendine Yöne Verme	B1. Duygu Kontrolü	1, 2, 3, 4	4, 5	2, 3, 4, 5, 6, 7	1, 4, 5	1, 2, 3, 4	2, 4	1, 4, 5	1, 2, 3, 5, 6
	B2. Güvenilirlik	1, 3, 4	6	3, 4, 5, 7	1, 2, 4, 5, 7	1, 3, 4, 5, 6	1, 3, 4	1, 2, 3	1, 2, 5
	B3. Uyumluluk	-	-	-	-	-	-	-	-
	B4. Yenilikçilik	-	-	6, 7	7	2, 3	-	-	3
	B5. Girişkenlik	-	-	-	7	-	-	-	3, 6
	B6. Bağımsızlık	-	-	2	-	2	-	-	3
C. Kendi Kendini Güdölemek	-	-	2, 4, 6	-	4	-	-	-	
D. Stres Yönetimi	-	-	-	-	-	-	-	-	
E. Empati	-	-	-	7	2	-	-	3	
F. Sosyal Sorumluluk	2, 3	-	-	7	-	-	-	-	
G. Sosyal Yetenekler	1, 2, 3, 4	2, 4	2, 4, 6	7	2, 4, 6	4	1, 4	3, 4	
TOPLAM		4	4	6	5	6	4	5	6
GENEL TOPLAM *					40				

*Çizelgede yer alan kazanımlardan duygusal zekânın alt boyutlarında bulunan ölçütlerden birden ve daha fazlasıyla ilişkili olanlar verilen toplam değerlerin hesaplanmasında bir kez dahil edilmiştir.

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan toplam 46 kazanımdan 40 tanesinde Duygusal Zekâ Ölçüt Formundaki ölçütlere yer verildiği belirlenmiştir. Birinci üniteye yer alan 4; ikinci üniteye yer alan 4; üçüncü üniteye yer alan 6; dördüncü üniteye yer alan 5; beşinci üniteye yer alan 6; altıncı üniteye yer alan

4; yedinci üniteye yer alan 5; sekizinci üniteye ise 6 kazanımda duygusal zekânın alt boyutlarına yer verildiği bulunmuştur. Üniteler düzeyinde incelendiğinde, en çok üçüncü, beşinci ve sekizinci ünitelerde (6 kazanım), en az ise birinci, ikinci ve altıncı ünitelerdeki (4 kazanım) kazanımlarda duygusal zekânın alt boyutlarına yer verildiği belirlenmiştir. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımlardan 38 tanesinde duygusal zekânın “kendine yön vermek” alt boyutunda yer alan ölçütlere yer verildiği ortaya çıkmıştır. Programın kazanımlar boyutunda duygusal zekânın en çok “kendine yön verme” alt boyutuna yer verildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımlardan sadece bir tanesinde duygusal zekânın “özbilinç” alt boyutunda yer alan ölçütlere yer verildiği ve buna bağlı olarak programın kazanımlar boyutunda en az yer bulan ölçütlerin “özbilinç” alt boyutundaki ölçütler olduğu belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında kazanımlar boyutunda duygusal zekânın “stres yönetimi” alt boyutuna ise rastlanmamıştır.

Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımların büyük bir bölümünün duygusal zekâ ile ilgili olduğu söylenebilir. Programın kazanımlar boyutunda bireyin gelişimi ve sosyal yaşamı açısından önemli olan kendine yön vermek ve sosyal yetenekler gibi duygusal zekâ alt boyutları daha çok yer bulurken, bireysel ve sosyal gelişim açısından önemli özbilinç ve empati gibi duygusal zekâ alt boyutlarının daha az yer bulduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının kazanımlar boyutunda duygusal zekânın, sosyal yaşamla ilgili boyutlarından biri olan stres yönetimi alt boyutuna hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Genel olarak bakıldığında ise, ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının kazanımlar boyutunda duygusal zekâ alt boyutlarına yer verildiği ancak, duygusal zekânın kimi alt boyutlarının daha fazla kimilerinin ise daha az yer bulduğu söylenebilir.

4.1.1.3. İlköğretim Beşinci Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu:

İlköğretim beşinci sınıf Müzik dersi öğretim programında toplam 24 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlar duygusal zekâ ile ilgili olarak hazırlanan ölçüt formuna göre incelenmiştir ve elde edilen bulgular Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3.

İlköğretim Beşinci Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu

İlköğretim Beşinci Sınıf Müzik Dersi Kazanımları				
Duygusal Zekâ Alt Boyutları	Öğrenme Alanı -A-	Öğrenme Alanı -B-	Öğrenme Alanı -C-	Öğrenme Alanı -D-
A. Özbilinç	A1. Duygusal bilinç	-	C.1	D4
	A2. Kendi kendini değerlendirme	-	-	-
	A3. Kendine güven	-	-	-
B. Kendine Yöne Verme	B1. Duygu kontrolü	A1., A5	C1	D.3, D.4, D.6
	B2. Güvenilirlik	A.1, A2, A4, A5, A6	B1, B.2, B3, B.4, B5, B6	D4, D5, D6
	B3. Uyumluluk	A1	-	D.1, D3, D.6
	B4. Yenilikçilik	-	C.2, C.3, C.4, C5	D.2, D.3, D4
	B5. Girişkenlik	A.1, A.2, A.3, A.5, A.6	B.1, B.2, B.3, B.4, B.5, B.6, B.7	D.2, D.5
	B6. Bağımsızlık	-	-	-
C. Kendi Kendini Güdölemek	A1, A2	-	C5	D.3
D. Stres Yönetimi	-	-	-	-
E. Empati	A1, A4	-	C1	D5
F. Sosyal Sorumluluk	A4	-	-	D3
G. Sosyal Yetenekler	A.2, A.3	B.2, B.3, B.4, B.5, B.7	C.1, C.2, C.3, C5	D3
TOPLAM	6	7	5	6
GENEL TOPLAM *			24	

*Çizelgede yer alan kazanımlardan duygusal zekânın alt boyutlarında bulunan ölçütlerden birden ve daha fazlasıyla ilişkili olanlar verilen toplam değerlerin hesaplanmasında bir kez dahil edilmiştir.

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, ilköğretim beşinci sınıf Müzik dersi öğretim programında yer alan toplam 24 kazanımın tamamında Duygusal Zekâ Ölçüt Formundaki ölçütlere yer verildiği belirlenmiştir. Müzik dersi öğretim programının birinci öğrenme alanında yer alan 6; ikinci öğrenme alanında yer alan 7; üçüncü öğrenme alanında yer alan 5 ve dördüncü öğrenme alanında ise 6 kazanımda duygusal zekânın alt boyutlarına yer verildiği görülmüştür. Öğrenme alanları düzeyinde bakıldığında en çok ikinci öğrenme alanında (7 kazanım), en az ise, üçüncü öğrenme alanındaki (5 kazanım) kazanımlarda duygusal zekânın alt boyutlarına yer verildiği belirlenmiştir. İlköğretim beşinci sınıf

Müzik dersi öğretim programındaki kazanımlardan 24 tanesinde “kendine yön vermek” alt boyutundaki ölçütlere yer verildiği ve buna bağlı olarak programdaki kazanımların tamamında duygusal zekânın bu alt boyutundaki ölçütlerin yer bulduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, Müzik dersi öğretim programının kazanımlar boyutunda duygusal zekânın alt boyutlarından “özbilinç” ve “sosyal sorumluluk” alt boyutları altındaki ölçütlere sadece iki kazanımda yer verildiği ve buna bağlı olarak programın kazanımlar boyutunda en az “özbilinç” ve “sosyal sorumluluk” alt boyutlarındaki ölçütlere yer verildiği belirlenmiştir. İlköğretim beşinci sınıf Müzik dersi öğretim programı incelendiğinde, duygusal zekânın “kendi kendini değerlendirmek” ve “stres yönetimi” alt boyutlarına ise kazanımlarda yer verilmediği belirlenmiştir.

Sonuç olarak, Müzik dersi öğretim programında yer alan kazanımların tümünde duygusal zekânın alt boyutlarına yer verildiği söylenebilir. Bununla birlikte, kazanımlarda bireyin gelişimine yönelik olan kendine yön vermek ve sosyal yetenek gibi duygusal zekâ boyutlarına daha çok, bireyin iç dünyasını ve sosyal yaşamını düzenlemesinde etkili olan özbilinç ve sosyal sorumluluk gibi duygusal zekâ alt boyutlarına daha az yer verildiği belirlenmiştir. Ancak, kazanımlarda duygusal zekânın, bireyin hem gelişiminde hem de kişilerarası ilişkilerinde etkili olan stres yönetimi boyutuna yer verilmediği belirlenmiştir. Genel olarak, Müzik dersi öğretim programının kazanımlar boyutunda duygusal zekânın kimi alt boyutlarına daha çok yer verildiği, kimi boyutlarına daha az yer verildiği kimi boyutlarının ise kazanımlarda hiç yer bulmadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında ele alınan ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının kazanımlar boyutlarında duygusal zekâyâ yer verilme durumu birlikte değerlendirildiğinde, programların kazanımlar boyutlarında duygusal zekâyâ yer verildiği belirlenmiştir. Ancak, her üç dersin öğretim programının kazanımlar boyutlarında duygusal zekâyâ yer verilmesi açısından aralarında benzerliklerin ve farklılıkların olduğu görülmüştür. İlköğretim beşinci sınıf Müzik dersi öğretim programında duygusal zekâyâ yer veren kazanımların sayısı daha çok iken, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarında daha az olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, kazanımlarda yer

alan duygusal zekâ alt boyutları açısından karşılaştırıldığında, her üç programda da kazanımlar boyutunda duygusal zekânın “duygusal bilinç”, “kendine yön vermek”, “kendi kendini güdülemek”, “empati”, “sosyal yetenekler” alt boyutları altında yer alan ölçütlerle yer verildiği, ancak “stres yönetimi” alt boyutu altındaki ölçütlere yer verilmediği belirlenmiştir. Ayrıca, ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarında “sosyal sorumluluk” başlığındaki ölçütlerin kazanımlarda yer bulduğu, buna karşılık ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersinin öğretim programının kazanımlar boyutunda bu ölçütlere yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programında yer alan kazanımlarda duygusal zekânın alt boyutlarına yer verilmiş olması ile birlikte, duygusal zekâyâ yer verilen kazanımların derslere göre dağılımının farklılık gösterdiği söylenebilir.

4.1.2. İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik Dersleri Öğretim Programlarının Öğretim Etkinlikleri Boyutunda Duygusal Zekâyâ Yer Verilme Durumu

Araştırmanın birinci sorusunda ikinci olarak, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının öğretim etkinlikleri boyutlarında duygusal zekâyâ yer verilme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

4.1.2.1. İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Öğretim Etkinlikleri Boyutunda Duygusal Zekâyâ Yer Verilme Durumu:

İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında örnek niteliğinde toplam 129 öğretim etkinliği bulunmaktadır. Bu etkinlikler duygusal zekâ ile ilgili olarak hazırlanan Duygusal Zekâ Ölçüt Formuna göre incelenmiştir ve elde edilen bulgular Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4.

İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Öğretim Etkinlikleri Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme

Durumu

		İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Etkinlikleri						
Duygusal Zekâ Alt Boyutları		1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	7. Ünite
A. Özbiilinç	A1. Duygusal bilinç	-	-	-	-	-	-	-
	A2. Kendi kendini değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-
	A3. Kendine güven	-	-	-	-	-	-	-
B. Kendine Yöne Verme	B1. Duygu kontrolü	1.5; 1.6; 2.2; 3.4; 4.1; 4.4	1.3; 1.4; 1.5; 1.7; 2.3; 4.3; 4.4; 5.2; 6.2; 7.5	1.3; 2.1; 3.3	1.3; 2.1	1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 2.2	3.5; 8.1; 8.2; 8.3	1.4; 4.1; 8.2; 9.2; 9.3
	B2. Güvenilirlik	1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 5.1; 5.2; 6.1; 6.2; 6.3; 6.4; 7.5; 7.1	1.2; 1.3; 2.1; 2.2; 2.3; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5	1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 2.2; 2.3	1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4	1.1; 2.1; 2.2; 2.3; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 4.5; 4.6; 5.1; 5.2; 5.3; 5.4; 5.5; 6.2; 7.3; 7.4	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 2.1; 2.2; 3.1; 3.2; 4.1; 5.1; 6.1; 6.2; 6.3; 7.1; 7.2; 8.1; 8.2; 8.3; 9.1; 9.2; 9.3
	B3. Uyumluluk	1.1; 1.4; 1.7; 4.4	1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 2.1; 2.2; 2.4; 2.5; 3.2; 3.3; 5.1; 5.2; 6.4; 7.1; 7.3; 7.4	1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 3.1; 3.2; 3.3; 3.5	-	2.1; 2.2; 3.2; 3.3; 3.4	2.2; 3.4; 3.5; 3.6; 4.1; 4.3; 4.4; 5.1; 5.3; 5.4; 7.2; 7.3; 7.4	1.2; 3.1; 4.1; 5.1; 6.2; 6.3; 7.1; 8.1; 8.2; 8.3; 9.2; 9.3
	B4. Yenilikçilik	1.1; 1.2; 1.4; 1.7; 2.4; 2.5; 4.2; 4.4	1.1; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 2.1; 2.2; 2.4; 2.5; 3.2; 3.3; 5.1; 5.2; 6.4; 7.1; 7.3; 7.4	1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 2.3; 3.1; 3.2; 3.3; 3.5	2.1	1.2; 2.1; 2.2; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4	2.2; 3.4; 3.5; 3.6; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 5.1; 5.3; 5.4; 6.2; 7.2; 7.3; 7.4; 8.1; 8.3	1.2; 3.1; 4.1; 5.1; 6.2; 6.3; 7.1; 8.1; 8.2; 8.3; 9.2; 9.3
	B5. Girişkenlik	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 2.1; 2.3; 2.4; 2.5; 3.1; 3.2; 4.2; 4.3	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 5.1; 5.2; 6.2; 6.3; 6.4; 7.1; 7.2; 7.4	1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 2.2; 2.3; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5	1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 2.2; 2.3	1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 2.2; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4	1.1; 2.1; 2.2; 3.1; 3.3; 3.4; 3.5; 3.6; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 4.5; 4.6; 5.1; 5.2; 5.3; 5.4; 5.5; 6.1; 6.2; 7.1; 7.2; 7.3; 7.4; 8.1; 8.2; 8.3	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 2.1; 2.2; 3.1; 3.2; 4.1; 5.1; 6.1; 6.2; 6.3; 7.1; 7.2; 8.1; 8.2; 8.3; 9.1; 9.2; 9.3
	B6. Bağımsızlık	1.1	-	-	-	-	-	-
C. Kendi Kendini Gütülemek	1.4; 2.4; 2.5; 3.1; 4.2	2.2; 3.4; 4.4; 7.1; 7.2; 7.4; 7.5	-	1.1; 2.1	3.2	1.1; 4.1; 4.5	2.1; 8.2	
D. Stres Yönetimi	-	-	-	-	-	-	-	
E. Empati	1.1; 1.4; 1.7; 2.4; 2.5; 4.4	1.1; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 2.1; 2.2; 2.4; 2.5; 3.2; 3.3; 5.1; 5.2; 6.4; 7.1; 7.3; 7.4	1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 3.1; 3.2; 3.3; 3.5	2.1	2.1; 2.2; 3.2; 3.3; 3.4	2.2; 3.4; 3.5; 3.6; 4.1; 4.3; 4.4; 5.1; 5.3; 5.4; 7.2; 7.3; 7.4	1.2; 3.1; 4.1; 5.1; 6.2; 6.3; 7.1; 8.1; 8.2; 8.3; 9.2; 9.3	
F. Sosyal Sorumluluk	1.7; 2.4; 2.5	2.1; 2.2	-	-	3.2	2.3; 3.4; 3.6; 4.2; 4.3; 5.3; 6.2; 7.3; 7.4	8.2	
G. Sosyal Yetenekler	1.1; 1.4; 1.6; 1.7; 2.2; 2.4; 2.5; 3.4; 4.1; 4.3; 4.4	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 2.1; 2.2; 2.4; 2.5; 3.2; 3.3; 5.1; 5.2; 6.4; 7.1; 7.3; 7.4	1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 3.1; 3.2; 3.3; 3.5	2.1	2.1; 2.2; 3.2; 3.3; 3.4	2.2; 3.4; 3.5; 3.6; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 5.1; 5.3; 6.2; 7.2; 7.3; 7.4; 8.1	1.2; 3.1; 4.1; 5.1; 6.2; 6.3; 7.1; 8.1; 8.2; 8.3; 9.1; 9.2; 9.3	
TOPLAM	20	32	11	6	9	30	21	
GENEL TOPLAM *					129		81	

**Çizelgede yer alan etkinliklerden duygusal zekânın alt boyutlarında bulunan ölçütlerden birden ve daha fazlasıyla ilişkili olanlar verilen toplam değerlerin hesaplanmasında bir kez dahil edilmiştir.*

Çizelge 4’te görüldüğü gibi, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programındaki toplam 129 öğretim etkinliğinin tamamında Duygusal Zekâ Ölçüt Formunda yer alan ölçütlere yer verildiği belirlenmiştir. İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının birinci ünitesinde yer alan 20; ikinci ünitesinde yer alan 32; üçüncü ünitesinde yer alan 11; dördüncü ünitesinde yer alan 6, beşinci ünitesinde yer alan 9, altıncı ünitesinde yer alan 30, yedinci ünitesindeki 21 etkinlikte duygusal zekâyâ yer verildiği bulunmuştur. Üniteler düzeyinde bakıldığında, en çok ikinci ünite (32 etkinlik), en az ise dördüncü ünite (6 etkinlik) yer alan etkinliklerde duygusal zekânın alt boyutlarındaki ölçütlere yer verildiği görülmüştür. İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programındaki örnek etkinliklerde en çok (129 etkinlik) “kendine yön vermek” alt boyutunda yer alan ölçütlerin, en az (16 etkinlik) “sosyal sorumluluk” alt boyutundaki ölçütlerin yer bulduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının öğretim etkinliklerinde duygusal zekânın “özbilinç” ve “stres yönetimi” alt boyutlarına yer verilmediği belirlenmiştir.

Sonuç olarak, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında yer alan öğretim etkinliklerinin tamamında duygusal zekânın alt boyutlarının yer bulduğu söylenebilir. İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji programındaki öğretim etkinliklerinde en çok kendine yön vermek ve sosyal yetenekler gibi duygusal zekâ alt boyutlarının yer aldığı, kendi kendini güdülemek ve sosyal sorumluluk boyutlarının daha az yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, programda verilen öğretim etkinliklerinde özbilinç ve stres yönetimi gibi duygusal zekânın bireysel ve sosyal açıdan önemli alt boyutlarına hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma bağlı olarak, Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında yer alan öğretim etkinlikleri boyutunda kimi duygusal zekâ alt boyutlarına çok sayıda etkinlikte yer verilirken kimilerine çok daha az etkinlikte yer verildiği, kimi duygusal zekâ alt boyutlarının ise etkinliklerde yer bulmadığı söylenebilir.

4.1.2.2. İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğretim Etkinlikleri Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu:

İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında örnek niteliğinde 51 öğretim etkinliği bulunmaktadır. Bu öğretim etkinlikleri duygusal zekâyla ilgili olarak hazırlanan ölçüt formu kullanılarak incelenmiştir ve elde edilen bulgular Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5.
İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğretim Etkinlikleri Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu

İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Etkinlikleri								
Duygusal Zekâ Alt Boyutları	1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	7. Ünite	8. Ünite
A. Özbilinç	A1. Duygusal bilinç	-	-	-	-	-	-	-
	A2. Kendi kendini değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-
	A3. Kendine güven	-	-	-	-	-	-	-
B. Kendine Yöne Verme	B1. Duygu kontrolü	2, 3, 5	5, 6, 8	4, 8	4, 5	2, 3, 7	3, 4, 6	2, 4
	B2. Güvenilirlik	1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 4, 5, 6, 8	2, 4, 5, 6, 8, 9, 10	1, 2, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	1, 3, 4, 6, 7	1, 2, 3, 4, 7, 8
	B3. Uyumluluk	1, 5	-	-	-	2, 3	-	-
	B4. Yenilikçilik	2, 5	-	-	5	1, 2, 3	1, 3	3, 4, 5
	B5. Girişkenlik	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9	1, 2, 5	2, 3, 4, 5, 6, 7	1, 4, 5, 7	1, 2, 6, 7, 8
	B6. Bağımsızlık	-	-	-	-	-	-	-
C. Kendi Kendini Gütülemek		2, 3	1	-	5	-	4, 6	3, 4, 5
D. Stres Yönetimi		-	-	-	-	-	-	-
E. Empati		2, 5	1	-	3, 4	1, 2, 3	3	2, 3, 4, 5
F. Sosyal Sorumluluk		-	1	-	3	1	-	2, 3, 4, 5
G. Sosyal Yetenekler		2, 5	1	-	3	1, 2, 3, 4	6	2, 3, 4, 5
TOPLAM		5	7	9	5	7	6	8
GENEL TOPLAM *		51						

*Çizelgede yer alan etkinliklerden duygusal zekânın alt boyutlarında bulunan ölçütlerden birden ve daha fazlasıyla ilişkili olanlar verilen toplam değerlerin hesaplanmasında bir kez dahil edilmiştir.

Çizelge 5’te görüldüğü gibi, ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan toplam 51 etkinliğin tamamında Duygusal Zekâ Ölçüt Formundaki ölçütlere yer verildiği belirlenmiştir. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının birinci ünitesinde yer alan 5; ikinci ünitesinde yer alan 7; üçüncü ünitesinde yer alan 9, dördüncü ünitesinde yer alan 5, beşinci ünitesinde

yer alan 7, altıncı ünitesinde yer alan 6, yedinci ünitesinde yer alan 8 ve sekizinci ünitesinde ise 4 etkinte duygusal zekâya yer verildiği bulunmuştur. Üniteler düzeyinde bakıldığında en çok üçüncü ünite (9 etkinlik), en az ise sekizinci ünite (4 etkinlik) duygusal zekânın alt boyutlarının öğretim etkinliklerinde yer bulduğu görülmüştür. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki örnek etkinliklerde en çok (51 etkinlik) “kendine yön vermek” alt boyutunda yer alan ölçütlerin, en az (7 etkinlik) “sosyal sorumluluk” alt boyutunda yer alan (1 etkinlik) ölçütlerin yer bulunduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğretim etkinliklerinde duygusal zekânın “özbilinç” ve “stres yönetimi” alt boyutlarına yer verilmediği belirlenmiştir.

Sonuç olarak bakıldığında, ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında verilen öğretim etkinliklerinin tamamında duygusal zekânın alt boyutlarına yer verildiği söylenebilir. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında verilen öğretim etkinliklerinde duygusal zekânın, bireyin kendi iç dünyasını düzenlemesine yönelik olan kendine yön vermek alt boyutuna daha fazla yer verildiği, ancak bireyin sosyal yaşamını düzenlemesi ve başarılı olmasında önemli etkiye sahip olan kendi kendini güdülemek ve sosyal sorumluluk alt boyutlarına daha az yer verildiği belirlenmiştir. Aynı zamanda, duygusal zekânın özbilinç ve stres yönetimi alt boyutlarının ise programın öğretim etkinliklerinde hiç yer bulmadığı görülmüştür. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğretim etkinliklerinin tümünde duygusal zekânın alt boyutlarının yer bulduğu ancak, etkinliklerde duygusal zekânın kimi alt boyutlarına daha fazla yer verildiği buna karşılık kimi boyutlarına daha az yer verildiği söylenebilir.

4.1.2.3. İlköğretim Beşinci Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programının Öğretim Etkinlikleri Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu:

İlköğretim beşinci sınıf Müzik dersi öğretim programında örnek niteliğinde 22 öğretim etkinliği bulunmaktadır. Bu etkinlikler duygusal zekâyla ilgili olarak hazırlanan ölçüt formu kullanılarak incelenmiştir ve elde edilen bulgular Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6.

*İlköğretim Beşinci Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programının Öğretim Etkinlikleri
Boyutunda Duygusal Zekâya Yer Verilme Durumu*

Duygusal Zekâ Alt Boyutları		İlköğretim Beşinci Sınıf Müzik Dersi Öğretim Etkinlikleri			
		A. Dinleme- Söyleme-Çalma	B. Müziksel Algı ve Bilgilenme	C. Müziksel Yaratıcılık	D. Müzik Kültürü
A. Özbilinç	A1. Duygusal bilinç	-	-	1	-
	A2. Kendi kendini değerlendirme	-	-	-	-
	A3. Kendine güven	-	-	-	-
B. Kendine Yöne Vermek	B1. Duygu kontrolü	1, 4, 6	2, 6	1, 3	1, 2
	B2. Güvenilirlik	1, 2, 3, 4, 5, 6	2, 3, 4, 5, 6, 7	1, 2, 3	1, 2, 3, 4, 5, 6
	B3. Uyumluluk	-	-	-	-
	B4. Yenilikçilik	-	7	2, 3	-
	B5. Girişkenlik	2, 5, 6, 7	1, 2, 3, 4, 7	1, 2, 3	1, 2, 3, 4, 5, 6
	B6. Bağımsızlık	-	-	-	-
C. Kendi Kendini Güdülemek	-	-	-	-	
D. Stres Yönetimi	-	-	-	-	
E. Empati	4	4	-	1, 6	
F. Sosyal Sorumluluk	5	2, 3, 4, 5	-	1, 5, 6	
G. Sosyal Yetenekler	1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3	1, 2, 5, 6	
TOPLAM		7	7	3	6
GENEL TOPLAM *				23	

*Çizelge yer alan etkinliklerden duygusal zekânın alt boyutlarında bulunan ölçütlerden birden ve daha fazlasıyla ilişkili olanlar verilen toplam değerlerin hesaplanmasında bir kez dahil edilmiştir.

Çizelge 6’da görüldüğü gibi, ilköğretim beşinci sınıf Müzik dersi öğretim programında toplam 23 örnek etkinliğin tamamında araştırma kapsamında hazırlanan Duygusal Zekâ Ölçüt Formundaki ölçütlerin yer bulduğu belirlenmiştir. İlköğretim beşinci sınıf Müzik dersi öğretim programının birinci öğrenme alanında yer alan 7; ikinci öğrenme alanında yer alan 7; üçüncü öğrenme alanında yer alan 3 ve dördüncü öğrenme alanının da ise 6 etkinte duygusal zekânın yer bulduğu belirlenmiştir. Öğrenme alanları düzeyinde bakıldığında, en çok birinci ve ikinci öğrenme alanlarında (7 etkinlik), en az ise üçüncü öğrenme alanında (3 etkinlik) duygusal zekânın alt boyutlarına etkinliklerde yer verildiği görülmüştür. İlköğretim beşinci sınıf Müzik dersi öğretim programındaki öğretim etkinliklerinde en çok (23 etkinlik) “kendine yön vermek” alt boyutundaki ölçütlere, en az (1 etkinlik) “özbilinç” alt boyutundaki ölçütlere yer verildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, Müzik dersi öğretim programında yer alan öğretim etkinliklerinde duygusal zekânın “kendi kendini güdülemek” ve “stres yönetimi” alt boyutlarına rastlanmamıştır.

Sonuç olarak, Müzik dersi öğretim programında yer alan öğretim etkinliklerinin tamamında duygusal zekânın alt boyutlarına yer verildiği söylenebilir. Müzik dersi öğretim programındaki öğretim etkinliklerinin tamamında duygusal zekânın, bireyin kendi yaşamını düzenlemesinde önemli bir yere sahip olan kendine yön vermek alt boyutuna yoğun olarak yer verildiği ancak, duygusal zekânın, bireyin duygularını düzenlemesi ve sosyal yaşamda başarılı olmasında önemli bir yeri olan öz bilinç ve empati gibi alt boyutlarına daha az yer verildiği belirlenmiştir. Bunun yanısıra, Müzik dersi öğretim programının öğretim etkinlikleri boyutunda duygusal zekânın, bireyin başarılı olması ve davranışlarını kontrol etmesine yönelik olan kendi kendini güdülemek ve stres yönetimi alt boyutlarına ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Buna dayalı olarak, ilköğretim beşinci sınıf Müzik dersi öğretim programında öğretim etkinlikleri boyutunda duygusal zekânın dikkate alındığı ancak duygusal zekânın kimi boyutlarına yeterince yer verilmediği söylenebilir.

İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik derslerinin öğretim programlarının öğretim etkinlikleri boyutları duygusal zekâyâ yer verilmesi açısından birarada ele alındığında, her üç dersin öğretim programının öğretim etkinlikleri boyutlarında verilen etkinliklerin tamamında duygusal zekâyâ yer verildiği belirlenmiştir. Ancak, programlar arasında öğretim etkinliklerinde duygusal zekâyâ yer verilme açısından benzerlikler ve farklılıklar bulunmuştur. Duygusal zekânın etkinliklerde yer bulma durumuna bakıldığında, her üç dersin de öğretim etkinlikleri boyutunda duygusal zekânın “kendine yön vermek”, “empati”, “sosyal sorumluluk”, “sosyal yetenekler” alt boyutlarındaki ölçütlere yer verildiği, “stres yönetimi” alt boyutundaki ölçütlere ise hiçbir etkinlikte yer verilmediği belirlenmiştir. İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının etkinlikler boyutlarında en çok “kendine yön vermek” alt boyutundaki ölçütlerin yer bulduğu belirlenmiştir. İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarının “duygusal bilinç” alt boyutunda yer alan ölçütlere hiçbir etkinlikte yer verilmediği, Müzik dersi öğretim programında ise bu boyuttaki ölçütlere sadece bir etkinlikte yer verildiği görülmüştür. Ayrıca, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarında “kendi kendini güdülemek” alt boyutunda bulunan ölçütlere etkinliklerde yer verilmiş olmasına

karşılık, Müzik dersi öğretim programında bu boyut hiçbir etkinlikte yer bulmamıştır. Sonuç olarak, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarında yer alan öğretim etkinliklerinde duygusal zekânın alt boyutlarına yer verildiği, ancak öğretim etkinliklerinde duygusal zekâyâ yer verilme durumunun derslere göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

4.2. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik Dersleri Öğretim Programlarında Duygusal Zekâyâ Yer Verilmesi İle İlgili Görüşleri

Araştırmada, ikinci olarak ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarında duygusal zekâyâ yer verilmesi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, ilköğretim beşinci sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, araştırmada öğretmenlere yöneltilen soru sıralaması dikkate alınarak oluşturulan çizelgelerde sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Geliştirilmesinde Öğrencilerin Duygusal Gelişimlerinin Dikkate Alınmasına İlişkin Görüşleri

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan ve öğretmenlere yöneltilen ilk soru: “İlköğretim beşinci sınıf öğretim programlarının geliştirilmesinde öğrencilerin duygusal gelişimlerinin dikkate alınıp alınmadığı konusundaki görüşleriniz nelerdir?” sorusudur. Bu kapsamda, öğretmenlerin programların hazırlanmasında duygusal zekânın dikkate alınması ile ilgili görüşleri Çizelge 7’de verilmiştir

Çizelge 7.

Öğretmenlerin Programlarının Geliştirilmesinde Öğrencilerin Duygusal Gelişimlerinin Dikkate Alınmasına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f
Duygusal gelişim dikkate alınmış	18
Duygusal gelişimi dikkate alınmamış	5

Çizelge 7’de görüldüğü gibi, öğretmenler programlarda duygusal zekânın dikkate alındığı ve alınmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün, ilköğretim beşinci sınıf programlarının hazırlanmasında öğrencilerin duygusal gelişimlerinin dikkate alındığını düşündükleri görülmektedir. Öğretim programlarında öğrencilerin duygusal gelişimlerinin dikkate alındığını belirten öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin örnekleri şu biçimdedir:

[G1- “Program genel olarak duygusal gelişimleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.”]

[G3- “Eğer o kılavuz kitaplarından hareket edilirse, aynı şekilde yapıldığında çok faydası oluyor bence yani. Hem duygusal hem diğer yönlerden.”]

[G4- “Var. Yani Türkçe parçaları, okuma metinleri olsun, seçilen metinler olsun yapılan etkinlikler olsun Türkçe de var. Matematikte de var. Sosyal bilgilerde evet, onda da var. Fende de var. Yani genelde evet...”]

[G8- “Evet duygusal gelişimleri var, yani içeriğinde var. Bu program duygusal gelişime uygun ama tabii uygulanma şartları uygun değil.”]

[G17- “Öğrencilerin duygusal gelişimleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Programın duygusal gelişime katkısı olduğunu düşünüyorum.”]

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün görüşme formundaki ilk soruya verdikleri yanıtlara bakıldığında, öğretmenlerin farklı derslerin öğretim programlarında duygusal gelişimin dikkate alındığını, programların içerik boyutunda duygusal gelişime yer verildiğini, öğretimin, öğretmen kılavuz kitaplarına uygun gerçekleştirilmesi durumunda programların öğrencilerin duygusal gelişimlerine katkı sağladığını ve öğretim programlarında öğrencilerin duygusal gelişimlerinin dikkate alındığını düşündükleri görülmektedir.

Bununla birlikte, öğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimleri dikkate alınarak hazırlanmadığı görüşüne sahip kimi öğretmenlerin ifadeleri ise şöyledir:

[G9- “Duygulara hitap ettiğini göremiyorum ben.”]

[G11- “Bence duygusal gelişimleri dikkate alınmamış.”]

[G14- “Öyle görünüyor ama inanmıyorum. Çok net değil. Zaman çok kısıtlı olduğundan etkinlikleri tek tek yapmaya zaman yetmiyor. Program yüklü zaman az. O yüzden öğrencilerin duygusal gelişimlerini desteklediğini düşünmüyorum.”]

[G15- “Beşinci sınıf öğrencilerinin duygusal gelişimlerine hitap etmiyor.”]

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kendilerine yöneltilen birinci soruya ilişkin görüş belirten kimi öğretmenlerin yanıtlarına bakıldığında, programların öğrencilerin duygularına hitap etmediğini, programın içerik açısından çok yoğun olmasına karşılık zamanın yetersiz olması nedeniyle programların uygulanmasında sıkıntı yaşandığını ve bu nedenle programların öğrencilerin duygusal gelişimlerini desteklemediğini, genel olarak programların geliştirilmesinde öğrencilerin duygusal gelişimlerinin dikkate alınmadığını düşündükleri görülmüştür.

Öğretmenlerin ilköğretim programlarının geliştirilmesinde öğrencilerin duygusal gelişimlerinin dikkate alınması ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin programların geliştirilmesinde öğrencilerin duygusal gelişimlerinin dikkate alındığı ve alınmadığı yönünde iki farklı yönde görüş bildirdiklerinin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre, öğretmenlerin büyük bölümünün öğretim programlarının geliştirilmesinde duygusal gelişimin dikkate alındığını düşündükleri, buna karşılık, kimi öğretmenlerin ise programların geliştirilmesinde duygusal gelişimin dikkate alınmadığı, programların öğrencilerin duygularına hitap etmediğini düşündükleri görülmüştür.

4.2.2. Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Öğrencilerin Duygusal Gelişimlerine Yararı Konusundaki Görüşleri

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan ve öğretmenlere yöneltilen ikinci soru “İlköğretim beşinci sınıf öğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimlerine yararı konusundaki görüşleriniz nelerdir?” biçimindedir. Buna göre,

ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimine yararları konusundaki görüşlerinden elde edilen bulgular Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8.

Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Öğrencilerin Duygusal Gelişime Yararı Konusundaki Görüşleri

Görüşler	f
Duygusal gelişime yararlı oluyor	18
Duyguları kullanmalarını	10
Kişilerarası olumlu ilişkiler kurmalarını	13
Öğrenmeye güdülemelerini	14
Duygusal gelişime yararlı olamıyor	17
Dış etkenler	8
Öğrencilerden kaynaklanan etkenler	7
Öğretmenlerden kaynaklanan etkenler	1
Programdan kaynaklanan etkenler	13
Kalabalık sınıflar	4

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilköğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimine yararı konusundaki görüşleri farklılaşmaktadır. Buna göre, programların öğrencilerin duygusal gelişimlerine yararlı olduğuna ilişkin temaya dayalı olarak ortaya çıkan alt temalar, programların öğrencilerin duygularını kullanmalarını, kişilerarası olumlu ilişkiler kurmalarını ve öğrenmeye güdülenmelerini sağlaması biçiminde sıralanmaktadır. Öğretim programlarının öğrencilerin duygularını kullanmalarını sağladığı görüşüne sahip kimi öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

[G3- “Duygularını kullanıyorlar bence. Duyguları her şeyde var. Diğer her derste, Türkçe haricindeki derslerde de bence kullanıyorlar. Bilhassa bence fen derslerinde falan ön plana çıkıyor. Rahatlıkla kendilerini ifade ediyorlar.”]

[G17- “Sınıf başkanının seçim yolu ile iş başına gelmesi, seçim sonunda kendisine oy veren arkadaşlarına teşekkür etmesi, oy veren öğrencilerin

seçilen arkadaşlarını tebrik etmeleri davranışlarını olumlu yönde geliştirmelerini sağlayan bir örnektir.”]

[G20- “Davranışlarına yön vermede duygularını kullanmaları konusunda programların etkisi vardır. Öğrencinin tutum ve eğilimleri hakkında ilk sinyalleri almada önemlidir. Öğrencinin farkındalığı, duyarlılığı, almaya açık olması, dikkat etmesi, seçici olması, istekli olması, ilgi duyması, merak etmesi gibi.”]

[G21- “Kazanımlarda ifade edildiği gibi ve etkinliklerde öğrenci merkezli faaliyetlere yer verildiği için öğrenciler kendi duygularını etkinliklere katmakta.”].

Öğretim programlarının öğrencilerin gelişimine yararı ile ilgili yöneltilen soruya ilişkin yukarıda verilen örnek ifadeler dikkate alındığında, öğretmenlerin programların, öğrencilerin duygularını, davranışta bulunmak ve düşünce geliştirmek için kullanmalarını sağladığı görüşüne sahip oldukları görülmektedir.

Yine, öğretim programlarının öğrencilerin kişilerarası olumlu ilişkiler kurmalarını sağladığı görüşüne sahip kimi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin örnekler şu biçimdedir:

[G5- “...kendini ifade edebilme yeteneğini arttıran güzel bir program.”]

[G6- “Sınıf içersinde birlikte çalışıyorlar.”]

[G16- “İlişkilerini olumlu etkiliyor.”]

[G17- “Öğretim programı öğrenci-öğretmen-veli üçlüsünü bir araya getirmiştir. Öğrenci yaptığı çalışmalarda çevresindeki bireylerle iletişim içerisindedir. Okulda öğrendiği olumlu davranışları günlük hayata geçirmeye çalışmaktadır.”].

Öğretmenlerin görüşmelerde sorulan ikinci soruya verdikleri ve yukarıda yer verilen yanıtlara bağlı olarak, öğretim programlarının öğrencilerin gelişimine yarar sağladığını düşünen kimi öğretmenlerin, programların öğrencilerin kişilerarası olumlu ilişkiler kurmalarına olanak tanıdığı görüşüne sahip oldukları görülmektedir.

Bununla birlikte, öğretim programlarının öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerini sağladığı görüşüne sahip kimi öğretmenlerin görüşlerine verilebilecek örnek ifadeler şu biçimdedir:

[G8- “Yeni program öğrencilerin öğrenme isteklerini teşvik etmeye çalışıyor. Öğrencileri daha çok konuşturmaya, onların doğruları bulmasına, öğrencilerin doğruları bulmasını istiyor yeni program.

[G11- “Daha öğrenme isteklerini olumlu etkiliyor bence. Çünkü yakın çevreyi öğreniyor çocuk.”]

[G15- “Öğrenmeye daha istekliler, program öğrencilere deneyler yapma imkanı veriyor. Öğrenci daha ön planda.”]

[G20- “Öğrencilerin kendilerini motive etmelerinde programların etkisi çok. Öğrencilerin tutumlarını rahatlıkla eyleme dökme, insana insan olduğu için değer verme, serbest ve özgür çalışabilme, yaratıcı olma, yönlendirici olma, sorgulama, sabırlı olma, kendini tanıma vb. nedenlerden dolayı etkisi çoktur.”]

Öğretim programlarının öğrencilerin gelişimine yararlı olduğunu düşünen kimi öğretmenlerin öğretim programlarının öğrencilerin öğrenme isteklerini arttırdığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Buna göre, öğretim programlarının öğrencilerin gelişimine yarar sağladığı görüşüne sahip olan öğretmenlerin, programların öğrencilerin duygularını düşünmek ve davranışta bulunmak için kullanmalarını ve olumlu sosyal ilişkiler kurmalarını sağladığı ayrıca, öğrenme isteklerini arttırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, öğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimlerine yararı olmadığı görüşüne sahip öğretmenler de vardır. Programların öğrencilerin duygusal gelişimlerine yararı olmadığını düşünen öğretmenlerin görüşlerine ilişkin alt temalar dış etkenler, öğrencilerden kaynaklanan etkenler, öğretmenlerden kaynaklanan etkenler, programlardan kaynaklanan etkenler ve kalabalık sınıflar olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, görüşme yapılan öğretmenlerden kimileri programların öğrencilerin duygusal gelişimlerine yararlı olmama nedeni olarak birden

fazla alt temayla ilişkilendirilebilecek yanıtlar vermişlerdir. Ayrıca, programların öğrencilerin duygusal gelişimlerine yararlı olduğu yönünde görüşe sahip olmalarına karşılık aksi yöndeki görüşlerini ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Öğretim programlarının dış etkenler nedeniyle öğrencilerin duygusal gelişimlerine yararlı olmadığı görüşüne sahip kimi öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

[G5- “Yani şimdi program bunu sağlıyor da sırf biz programla, çocuklarla baş başa kalamıyoruz gibi geliyor bana. Çünkü bunu engelleyen etmeler var; aile, internet olayı, şu televizyon. Yani çocukları tamamen meşgul ediyor, oyalıyor, bizim vermek istediklerimizi biraz engelliyor, engelleniyor gibi geliyor bana.”]

[G9- “Çevreden kaynaklanıyor olabilir bence. Program buna cevap vermek üzere hazırlanmıştır, şeydir ama çevrenin bu havası bizim eğitim sistemini de etkiliyor.”]

Öğretim programlarının öğrencilere yararlı olmadığı yönünde görüşe sahip olan öğretmenlerin bu duruma aile, çevre, televizyon, internet gibi dış etkenlerin neden olduğunu, dolayısıyla bu etkenlerin öğrencilerin gelişimlerini olumsuz etkilediğini düşündükleri görülmüştür. Yine, öğretim programlarının öğrencilerden kaynaklanan etkenler sebebi ile öğrencilerin duygusal gelişimlerine yararlı olamadığı görüşüne sahip öğretmenlerin ifadeleri de şöyledir:

[G1- “Çocuk örneğin o gelişime uygun, onun yanlış olduğunu söyleyebiliyor ama kendisine uygulamaya geldiği zaman bu o pek olmuyor. ”]

[G10- “Bence öğrenmeye karşı ilgi önceki program da daha iyiydi.”]

Programların öğrencilerin gelişimine yararlı olmadığı yönünde görüş bildiren kimi öğretmenler bu durumu öğrencilerin ilgilerinin yeterli olmaması, öğrencilerin yanlış olduğunu bildikleri davranışlardan vazgeçmemeleri gibi gerekçelerle açıklamışlardır. Öğretim programlarının öğretmenlerden kaynaklanan etkenler nedeniyle öğrencilerin duygusal gelişimlerine yararlı olamadığı görüşüne sahip öğretmenlerin ifadesi de şu biçimdedir:

[G8- “Öğrencileri daha çok konuşturmaya, onların doğruları bulmasına, öğrencilerin doğruları bulmasını istiyor yeni program ama biz uygulayamıyoruz yani.”]

Görüşme yapılan öğretmenlerden kimileri öğretim programlarının öğrencilerin gelişimlerine yararlı olmamasının nedenini, kendilerinin programları gerektiği gibi uygulayamamalarından kaynakladığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, ilköğretim programlarının, programlardan kaynaklanan nedenlerle öğrencilerin duygusal gelişimlerine yararlı olamadığı görüşüne sahip öğretmenlerden kimileri de bu görüşlerini şu biçimde dile getirmişlerdir:

[G7- “...programlar akademik ağırlıklı ve sınavlar var. Beklenti akademik ağırlıklı.”]

[G10- “Programlar şekil olarak gerçekten güzel. Çocuğa göre, çocuğu düşünüyor. Onun hani kişiliğini oturtmaya, yeteneklerini ortaya çıkarmaya yönelik. Ama uygulama aşamasında bir sıkıntı var.”]

[G19- “Programın uygulanabilirliği zayıf kalmaktadır. Teorik anlamda ama uygulanabilirliği fazla olmadığı için duygusal gelişimine katkı sağladığını düşünmüyorum.”]

[G14- “Zaman çok kısıtlı olduğundan etkinlikleri tek tek yapmaya zaman yetmiyor. Program yüklü zaman az.”]

Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan kimi öğretmenlerin, öğretim programlarının öğrencilerin gelişimlerine yararlı olmadığını belirttikleri, bunun ise, programdan kaynaklandığını düşündükleri belirlenmiştir. Bu görüşe sahip olan öğretmenler programların içeriklerinin yüklü olmasının, programların tam anlamıyla uygulanabilmesi için yeterli zamanın olmamasının, programların uygulanabilirlik düzeylerinin düşük olmasının, ilköğretimin üst dönemlerinde yapılan sınavların akademik kaygıya neden olmasının bu durumu ortaya çıkardığını düşündükleri belirlenmiştir. Son olarak, öğretim programlarının sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin duygusal gelişimlerine yararlı olmadığını düşünen öğretmenlerin görüşlerine örnekler ise şu biçimde verilebilir:

[G1- “Ya da sınıfın kalabalıklığından kendine pay biçiyor, kendini sıyrıyor. Öğretmen bana dokunmasın, ben bir şey yapmayım, ben cevap vermeyeyim. O yüzden hangi program gelirse gelsin ilk etapta yapılması gereken sınıfların mevcutlarının azaltılması. ”]

[G13- “Sınıfların kalabalık olması çok olumsuz etkiliyor.”]

[G23- “İmkanlar iyi değil. İstedığımız gibi yapamıyoruz.”]

İlköğretim programlarının öğrencilerin gelişimlerine yararlı olmadığı görüşüne sahip olan kimi öğretmenlerin bu durumun öğretimin gerçekleştirildiği sınıf ortamlarında öğrenci sayılarının çok olması ve olanakların yetersiz olması nedeniyle ortaya çıktığını düşündükleri görülmüştür.

Genel olarak öğretmenlerin, ilköğretim programlarının öğrencilerin gelişimlerine yararlı olup olmadığına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla sorulan soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir bölümünün programların hem yararlı olduğu hem de yararlı olmadığı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte, öğretim programlarının öğrencilere yararlı olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinin programların, öğrencilerin duygularını kullanmalarını, kişilerarası olumlu ilişkiler kurmalarını ve öğrenmeye istekli olmalarını sağladığını düşündükleri belirlenmiştir. Buna karşılık, öğretim programlarının öğrencilere yararlı olmadığı görüşüne sahip öğretmenlerin bu duruma çeşitli dış etkenlerin, öğrencilerden, öğretmenlerden ve programdan kaynaklanan etmenlerin ve sınıf mevcutlarının fazla olmasının neden olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

4.2.3. Öğretmenlerin İlköğretim Programlarında Kimi Duygusal Zekâ Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında öğretmenlere yöneltilen üçüncü soru “Size göre, ilköğretim beşinci sınıf öğretim programları, öğrencilere, programlarda belirtilen empati, karar verme, problem çözme, işbirliği yapma gibi becerileri kazandırmakta mıdır?” biçimindedir. İlköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin öğretim görüşleri Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9.

*Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Kimi Duygusal Zekâ Becerilerini
Kazandırmasına İlişkin Görüşleri*

Görüşler	f
Becerileri kazandırmada yeterli	13
Becerileri kazandırmada yeterli değil	8
Öğrencilerden kaynaklanan engeller	1
Programdan kaynaklanan engeller	1
Becerilerin kazandırılması konusunda kararsız	3

Çizelge 9’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğretim programlarının, programlarda yer alan becerileri kazandırma konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır. Buna göre, öğretmenler programları becerileri kazandırmada yeterli ve yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Kimi öğretmenlerin ise, programların becerileri kazandırma konusundaki yeterliliğine ilişkin kesin bir yargıda bulunamadıkları belirlenmiştir. İlköğretim programlarının becerileri kazandırma konusunda olumlu görüşe sahip olan kimi öğretmenlerin aynı zamanda bu becerilerin kazandırılması ile ilgili olumsuz görüşleri de bulunduğu görülmüştür. Programların becerileri kazandırmada yeterli olduğu görüşüne sahip kimi öğretmenlerin görüşlerine ilişkin şu örnekler verilebilir:

[G13- “Bence becerileri kazandırıyor. Yüzde yüz kazandırıyor denemez ama eski programa göre daha fazla kazandırıyor.”]

[G16- “Konular becerilerin gelişimini destekliyor. Özellikle empatide etkili oluyor.”]

[G17- “Program öğrencilere empati, karar verme, problem çözme, işbirliği yapma gibi becerileri kazandırmakta. Kuru bilgiden çok bir konu hakkında karar verme, işbirliği yapma gibi becerilere yer verilmiştir.”]

[G22- “Program, empati, karar verme, problem çözme, işbirliği yapma gibi becerileri büyük ölçüde kazandırmaktadır.”]

Programların empati kurma, karar verme, problem çözme gibi becerileri kazandırma konusundaki yeterliliğine ilişkin olarak kendilerine yöneltilen soruya öğretmenlerin çoğu programların bu becerileri kazandırma konusunda yeterli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bu bulguyla ilişki kurulabilecek kimi araştırmalar bulunmaktadır. Güler (2006), tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ puanları ile problem çözme beceri puanları arasında anlamlı ve aynı yönde bir ilişki olduğu belirlenmiş ve duygusal zekâ puanının artmasıyla problem çözme beceri puanının da artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Yine, Köksal (2003), tarafından ergenlerde duygusal zekâ ve karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen başka bir araştırmada, öğrencilerin mantıklı karar verme stratejisi ile duygusal zekâ toplam puanları arasında aynı yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, kararsız karar verme stratejisi ile toplam duygusal zekâ puanı arasında ise ters yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, ilköğretim programlarında kazandırılması istenen beceriler ile duygusal zekânın ilişkili olduğu ve öğrencilerin bu becerileri kazanmalarını sağlamak için duygusal zekâ düzeylerinin geliştirilmesinin olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir.

Bununla birlikte, programların dış etkenler, öğrenciden kaynaklanan etkenler, programdan kaynaklanan etkenler gibi nedenlere bağlı olarak becerilerin kazandırılmasında yeterli olmadığı görüşüne sahip öğretmenlerin ifadelerine ise şu biçimde örnekler verilebilir:

[G2- “Çevremizde de hani çok da şey konuşmak istemiyorum ama dediğim gibi uyarıcılar ve olumsuz etkenler çok olduğu için becerileri uygulamaya dönüştürmeyi erteliyor, umursamıyor.”]

[G4- “Ama bazen de sadece okul yeterli değil. Ailede de desteklenmesi gerekiyor, çevrede de desteklenmesi gerekiyor. Eğer bir kopukluk olursa bazen olmuyor.”]

[G7- “Zaman çok kısıtlı olduğundan etkinlikleri tek tek yapmaya zaman yetmiyor. Program yüklü zaman az.”]

[G11- “Becerilerin kazandırılmaması çocuklardan kaynaklanıyor bence. Aslında program bunu istiyor, ona yönelik de çalışmalar mesela etkinliklerde de var. Mesela sizin düşünceniz. Evet bu böyle yapmıştır, Ali bunu yapmıştır ama sen Ali’nin yerinde olsan ne yapardın? Onla ilgili etkinlikler çok var ama çocuklarımızdan bence. Çocuklar kafa yormuyor. Başka şeyleri tercih ediyor günlük hayatta.”]

Öğretim programlarının empati kurmak, karar vermek, problem çözmek gibi becerileri kazandırma konusunda yeterli olup olmadığının belirlenmesi amacıyla sorulan üçüncü soruya kimi öğretmenler programların bu açıdan bakıldığında yeterli olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretim programlarının daha önce bahsedilen becerileri kazandırması konusunda kesin bir görüş belirtmeyen öğretmenlerin ifadelerine de şu örnekler verilebilir:

[G6- “Gelişen öğrenciler var. Gösteren var. Kimisi çok hızlı, çok daha ilerde gidiyor, kimisi olduğu yerde sayıyor. Bu öğrencilere göre değişiyor. Kişiden kişiye farklılaşıyor. Bir elin beş parmağının bir olmaması gibi her sınıfta farklı farklı düzeyde o beceriyi kazanan öğrenci var yani. Ama herkes aynı düzeyde göstermiyor.”]

[G8- “Bazı derslerde uygun, bazı derslerde uygun değil.”]

İlköğretim programlarının öğrencilere sözkonusu becerileri kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin olarak kimi öğretmenler bu konuda kararsız kalmışlardır ve kesin bir görüş bildirmemişlerdir.

Öğretmenlerin, öğretim programlarının empati kurma, karar verme, problem çözme gibi becerileri kazandırıp kazandırmadığına ilişkin yöneltilen soruya verdikleri yanıtlara bağlı olarak, öğretmenlerin çoğunluğunun programların öğrencilere bu becerileri kazandırdığını düşündükleri görülmüştür. Bununla birlikte, kimi öğretmenlerin öğretim programlarının bu becerileri öğrencilere kazandırmada yetersiz kaldığı, bunun nedenleri

ise, çevrenin ve ailenin olumsuz etkisi, programın uygulanmasında zamanın kısıtlı olması, öğrencilerin yararlı olduğunu bilmelerine karşılık bu becerileri yaşamlarında uygulamaları olarak sıralanmıştır. Ayrıca, kimi öğretmenlerin programın becerileri kazandırmada yeterli olup olmadığı ile ilgili kesin bir görüş belirtmedikleri, bu konuda bireysel farklılıkların etkili olduğunu düşündükleri de ulaşılan bir diğer sonuçtur.

4.2.4. Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Öğrencilerin Duygusal Gelişimlerini Desteklemesi İçin Önerileri

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında öğretmenlere yöneltilen dördüncü soru: “Sizin ilköğretim beşinci sınıf öğretim programlarının, öğrencilerin duygusal gelişimlerini destekleyebilmesi için önerileriniz nelerdir?” biçimindedir. İlköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin, öğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimlerini destekleyebilmesi için önerileri Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10.

Öğretmenlerin Öğretim Programlarının Öğrencilerin Duygusal Gelişimlerini Destekleyebilmesi İçin Önerileri

Görüşler	<i>f</i>
Duygusal gelişimin sağlanması için öneriler	18
Öğretim ortamlarının iyileştirilmesi	5
Öğretmenlerin eğitimi	3
Programların geliştirilmesi	12
Sınavların kaldırılması	3

Çizelge 10’da görüldüğü gibi, ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarının, öğrencilerin duygusal gelişimlerini desteklemesi için yapılması gerekenlere ilişkin önerileri öğretim ortamlarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin eğitilmesi, programların geliştirilmesi ve ilköğretim basamağında yapılan sınavlarla ilgili olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan kimi öğretmenler programların öğrencilerin duygusal gelişimini desteklemesi için yapılması gerekenlere ilişkin birden fazla öneride bulunmuşlardır ve bu öneriler ilgili alt temalarla ilişkilendirilmiştir.

Ayrıca, görüşme yapılan öğretmenlerden beş tanesinin bu soruya yanıt vermediği de belirlenmiştir.

Öğretmenlerin programların duygusal gelişimi destekleyecek biçimde geliştirilmesi için öğretim ortamlarının iyileştirilmesine ilişkin önerilerine verilebilecek örnekler şu biçimdedir:

[G1- “İlk defa yapılabilecek şey çocuklarımızın daha böyle rahat bir ortamda ders işlemeleri. İlk yapılacak şey o. Yoksa ne kadar program değiştirilse, ne kadar şey yapılmış olmuş olsa da hiçbir şey yola varılmaz. Yani eğer bir sınıf kalabalıksa bir öğretmenin işi çok zor.”]

[G8- “Programın uygulanmasında bir kere sınıf şartlarının yeterli olması gerekiyor. Ayrı matematik sınıflarının, ayrı fen sınıflarının, Fen ve Teknoloji sınıflarının olması gerekiyor. Drama yapılması için geniş alanların olması gerekiyor. Çocukların o alana işte ayakkabısız girmesi, yerlerde minderlerin olması, drama etkinliklerinin yapılması. Matematik sınıflarında araç gereçlerin olması, sınıf matematikle ilgili, fen ve laboratuvar sınıflarında bütün malzemelerin olması, çocukların geniş bir alana sahip olması, malzeme yönünden zengin bir araç gerecin olması gerekiyor.”]

[G13- “Sınıfların kalabalık olması çok olumsuz etkiliyor. Sınıf mevcutları azaltılabilir.”]

İlköğretim programlarının, öğrencilerin duygusal gelişimlerini destekleyecek niteliğe sahip olması için öğretmenlerin, öğrencilere rahat bir öğretim ortamı sağlanması, sınıflardaki öğrenci mevcutlarının azaltılması, öğretim sürecinde gereksinim duyulan malzemelerin sağlanması gerektiği, böylece öğretim ortamının iyileştirilebileceği görüşlerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretim programlarının duygusal gelişimi destekleyecek biçimde geliştirilmesi için öğretmenlerin eğitilmesi ile ilgili önerilerde bulunan öğretmenlerin ifadelerine şunlar örnek olarak verilebilir:

[G6- “Öğretmenlere hizmetiçi eğitim programlarında bunlar daha iyi bir şekilde organize edilirse, öğretmenleri sıkmayacak şekilde konuşmacılar, yöneticiler birileri bu programları yürütmeye çalıştıkları konferansları veya kursları, seminer konuşmacıları gelse, düzenlense dar kapsamda daha iyi olur. O zaman daha faydalı olur gerçek manada.”]

[G23- “Milli Eğitimin öğretmenlere eğitim vermesi gerek. Ben sınıf öğretmeni değilim. Laboratuara girince pek çok şey ne işe yarar bilmiyorum, sorulara cevap veremiyorum. Nerden, nasıl öğreneceğim? Milli Eğitim, eğitim vermeli. Bizim önümüze bir kitap koydular, al bunu uygula dediler.”]

Öğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimlerini sağlayabilmesi için kimi öğretmenler, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimler aracılığı ile eğitilmesi gerektiği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Araştırmada ulaşılan bu bulgu ile ilişkili olarak Özmen (2009), tarafından ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleriyle öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılamaları ve başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri yükseldikçe istenmeyen davranışlarla karşılaşma durumlarının azaldığı, duygusal zekâ düzeyleri yeterli olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin en çok kullandıkları başa çıkma yöntemlerinin birebir konuşma, öğrenciyi sözle uyarma, sınıf kurallarını hatırlatma, ailesi ile görüşme, öğrenciye davranışından dolayı üzülüğünü söyleme gibi yapıcı disiplin uygulamalarına başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak, öğretmenlere duygusal zekâlarını geliştirmeye yönelik eğitimlerin de verilebileceği, böylece öğretim sürecinin daha verimli olmasının sağlanabileceği düşünülmektedir.

Bununla birlikte, öğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimlerini desteleyecek biçimde geliştirilmesi için programların geliştirilmesine ilişkin önerilerde bulunan öğretmenlerin ifadelerine şunlar örnek olarak verilebilir:

[G7- “Beklentilerle verilenlerin paralel olması lazım.”]

[G13- “İçerik seyretililebilir. Etkinlik sayıları azaltılabilir ve konular azaltılabilir.”]

[G15- “Ders yoğunluğu kaldırılabilir. Kitap okuma saatleri koyulabilir (sınıfça), dinleme saatleri koyulabilir. Eğitimde farklı boyutlar olabilir. Çocukların kişiliği ilk beş yıl geliştirilmeli. Bu da konuşarak olur. Öğrenme ileride de olur. Duygusal gelişim tatminkar bir şekilde olursa kendiyle barışık olur. Kurallara uyma, kendini ifade etme önemli. Program daha fazla olumlu davranış geliştirmelerini sağlamalı. Oyun saati olmalı, boşalmaları için imkan verilmeli.”]

[G9- “Bu tip programlar kısa vadede daha pragmatik ve öğrenciye daha analitik yaklaşmalı. Uzun vadede akılcılığın öncelikli olduğu daha sistematik programlar olmalı.”]

Öğretmenlerin, öğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimlerini sağlayabilecek nitelikte olması için, programda ulaşılmaması beklenen sonuç ile yapılması istenen uygulamalar arasında paralellik olması, içeriğin yeniden düzenlenmesi ve programın akılcı bir yaklaşımı benimsemesi gerektiği yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Son olarak, programların öğrencilerin duygusal gelişimlerini desteleyecek biçimde geliştirilmesi için ilköğretim basamağında yapılan sınavlara yönelik önerilerde bulunan öğretmenlerin ifadelerine şunlar örnek olarak verilebilir:

[G8- “En başta sınavların kaldırılması lazım. Yani bu sınavların altıncı, yedinci ve sekizinci sınıftaki seviye belirleme sınavlarının kaldırılması. Ölçme değerlendirmelerin daha ziyade çocuğun konuşmasına yönelik, çocuk etkinliğine yönelik, uygulamanın çok olduğu, gezi gözlemin çok olduğu bir eğitim sisteminin olması. Bizim eğitim sistemimiz sınava dayalı, test çözmeye dayalı. Çocuk da dersten zevk almıyor, öğretmen de dersten zevk almıyor.”]

[G16- “Sınav kaygısı olmamalı. Biz konuları işlemeye çalışıyoruz ama sınav var. Veliler sadece sınavı ve notları düşünüyor. Beceri kazanmaları önemli değil. Sınav altı, yedi ve sekizinci sınıfta da olmamalı. Veliler 4’te başlıyor heyecana. Seneye %80’i dershaneye gidecek. Veli programın uygulanmasına ters düşecek. Sınav ileri sınıflarda olmalı.”]

Öğretmenlerin, öğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimlerini destekleyebilmesi için ilköğretim basamağında yapılan sınavların kaldırılması, ölçme

değerlendirmenin öğrenci etkinliklerine yönelik olması, sınav kaygısının olmaması gibi görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin öğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimlerini sağlayabileceğini düşündükleri, bunun için kimi öğretmenlerin öğrencilere uygun bir öğrenme ortamının sağlanmasının, bu ortamda sınıfların kalabalık olmaması, öğretim için gerekli malzemelerin bulunmasının gerekli olduğu yönünde görüşlerini bildirerek öğrenme ortamının iyileştirilmesine yönelik önerilerde buldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, kimi öğretmenler ise, bu konuda öğretmenlerin eğitilmesinin gerektiğini belirterek, öğretmenlere yönelik öneriler getirmişlerdir. Ayrıca, kimi öğretmenler programların geliştirilmesi, programların içerik boyutunun yeniden gözden geçirilmesi ve uygulama için yeterli zamanın verilmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Görüşme yapılan kimi öğretmenlerin ise, ilköğretim basamağında yapılan sınavların kaldırılması gerektiği, akademik kaygının azaltılması ve programda verilenler ile programın uygulanması sonucunda ulaşılmaması istenenlerin paralel olması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sorunu, yöntemi ve bulguları özetlenmiş ve bulgulara dayalı olarak sorunun çözümüne ve ileri ki araştırmalara dönük önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının duygusal zekâya yer verilmesi yönünden incelenmesi ve bu konuyla ilgili öğretmen görüşlerinin alınmasıdır.

Betimsel modele dayalı olarak gerçekleştirilen bu araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının kazanım ve etkinlik boyutlarında duygusal zekâya yer verilme durumunun belirlenmesi amacıyla “doküman incelemesi yöntemi” kullanılmıştır. Bununla birlikte, araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarında duygusal zekâya yer verilmesi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, öğretim programlarının kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutlarının duygusal zekâya yer verilmesi açısından incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Duygusal Zekâ Ölçüt Formu” kullanılmıştır. Bununla birlikte, öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutlarında duygusal zekâya yer verilmesi açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda değerlendirilmiş ve şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının kazanımlar boyutunda yer alan 196 kazanımdan 154 tanesinde duygusal zekânın alt

boyutlarına yer verilmiştir. İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının kazanımlar boyutunda duygusal zekânın kendine yön vermek ve sosyal yetenekler alt boyutlarına daha fazla yer verildiği, özbilinç ve empati alt boyutlarına daha az yer verildiği, stres yönetimi ve sosyal sorumluluk alt boyutlarının ise programda hiç yer bulmadığı belirlenmiştir.

- İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının kazanımlar boyutunda yer alan 46 kazanımdan 40 tanesinde duygusal zekânın alt boyutlarına yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımlarda duygusal zekânın kendine yön vermek ve sosyal yetenekler alt boyutları daha fazla yer bulurken, özbilinç, empati ve sosyal sorumluluk boyutlarının daha az yer bulduğu belirlenmiştir. Ayrıca, duygusal zekânın stres yönetimi boyutuna ise kazanımlarda hiç yer verilmediği belirlenmiştir.
- İlköğretim Müzik dersi öğretim programının kazanımlar boyutunda yer alan toplam 24 kazanımın tamamında duygusal zekânın alt boyutlarına yer verilmiştir. Müzik dersi öğretim programındaki kazanımlarda duygusal zekânın kendine yön vermek ve sosyal yetenekler boyutlarına daha fazla, özbilinç ve sosyal sorumluluk boyutlarına daha az yer verildiği, bununla birlikte stres yönetimi boyutuna hiç yer verilmediği belirlenmiştir.
- İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının öğretim etkinlikleri boyutunda yer alan 129 etkinliğin tamamında duygusal zekânın alt boyutlarının yer bulduğu görülmüştür. İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programındaki öğretim etkinliklerinde duygusal zekânın kendine yön vermek ve sosyal yetenekler boyutuna daha fazla, kendi kendini güdülemek ve sosyal sorumluluk boyutlarına daha az yer verildiği, özbilinç ve stres yönetimi boyutlarına yer verilmediği ortaya çıkmıştır.
- İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının öğretim etkinlikleri boyutunda yer alan 51 etkinliğin tamamında duygusal zekânın alt boyutlarının yer bulduğu belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim

programındaki öğretim etkinliklerinde duygusal zekânın en çok kendine yön vermek boyutuna yer verildiği, kendi kendini güdülemek ve sosyal sorumluluk boyutlarının ise daha az yer bulduğu belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının öğretim etkinlikleri boyutunda özbilinç ve stres yönetimi boyutlarına ise hiç rastlanmamıştır.

- İlköğretim beşinci sınıf Müzik dersi öğretim programının öğretim etkinlikleri boyutunda yer alan 23 etkinliğin tamamında duygusal zekânın alt boyutlarına yer verildiği belirlenmiştir. İlköğretim beşinci sınıf Müzik dersi öğretim programındaki öğretim etkinliklerinde duygusal zekânın kendine yön vermek ve sosyal yetenekler boyutlarının daha fazla bulunduğu, empati ve sosyal sorumluluk boyutlarının daha az yer aldığı, kendi kendini güdülemek ve stres yönetimi boyutlarının ise, yer bulmadığı görülmüştür.
- İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının kazanımlar boyutlarında duygusal zekâyâ yer verilmesi açısından karşılaştırılması sonucunda her üç dersin öğretim programında yer alan kazanımlarda duygusal zekânın alt boyutlarına yer verildiği belirlenmiştir. Buna göre, duygusal zekânın kendine yön vermek alt boyutundaki ölçütlere daha fazla yer verilirken, özbilinç ve empati boyutlarına daha az yer verildiği, stres yönetimi boyutunun ise kazanımlarda hiç yer bulmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, ilköğretim beşinci sınıf Müzik dersinin öğretim programındaki kazanımlarda duygusal zekânın alt boyutlarına daha fazla yer verildiği, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programındaki kazanımlarda ise, daha az yer verildiği söylenebilir.
- İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının öğretim etkinlikleri boyutlarında duygusal zekâyâ yer verilmesi açısından karşılaştırılması sonucunda her üç dersin öğretim programında da öğretim etkinlikleri boyutlarında yer alan etkinliklerin tamamında duygusal zekânın alt boyutlarının yer bulduğu belirlenmiştir. İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri

öğretim programlarının öğretim etkinlikleri boyutlarında duygusal zekânın kendine yön vermek alt boyutuna daha fazla ve sosyal sorumluluk boyutuna daha az yer verilmiş olduğu, stres yönetimi boyutuna ise yer verilmediği belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak, beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutlarında duygusal zekânın alt boyutlarına yer verildiği belirlenmiştir. Ancak, kazanımlarda ve öğretim etkinliklerinde duygusal zekânın kimi boyutlarına (kendine yön vermek ve sosyal yetenekler) daha dikkat çekici boyutta yer verildiği, buna karşılık, kazanımlarda ve öğretim etkinliklerinde duygusal zekânın kimi boyutlarına (özbilinç, sosyal sorumluluk ve stres yönetimi) daha az yer verildiği söylenebilir. Ayrıca, ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik dersleri öğretim programlarının kazanımlar ve öğretim etkinliklerinde duygusal zekâyâ yer verilmesi açısından karşılaştırılması sonucunda bu üç ders arasında benzerlikler kadar farklılıkların da olduğu söylenebilir.

Araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarında duygusal zekâyâ yer verilmesi ile ilgili görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda değerlendirilmiş ve şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- Araştırmaya katılan ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinden büyük bir bölümü, öğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimlerini dikkate aldığı görüşüne sahiptir. Bununla birlikte, az sayıda öğretmenin ise öğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimlerini dikkate almadığı görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir.
- Araştırmada görüşme formunda yer alan ikinci soruya ilişkin olarak verilen yanıtlardan, öğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimine yararlı olduğunu düşünen öğretmenlerin, programların öğrencilerin duygularını kullanmalarını, kişilerarası olumlu ilişkiler kurmalarını ve onların öğrenmeye güdülenmelerini sağladığı yönünde görüşleri olduğu görülmüştür. Bununla

birlikte, öğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimlerine yararlı olmadığı görüşüne sahip öğretmenlerin ise, bu duruma aile, çevre gibi dış etkenlerden, öğrencilerden kaynaklanan etkenlerin, öğretmenlerden kaynaklanan etkenlerin, programdan kaynaklanan etkenlerin ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığını öğretmenlerin neden olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca, programların öğrencilerin duygusal gelişimine yararı konusunda kimi öğretmenlerin hem olumlu hem de olumsuz yönde görüş bildirdikleri de ortaya çıkmıştır.

- Öğretmenlerin, öğretim programlarının empati, karar verme, problem çözme gibi becerileri kazandırma konusundaki yeterliliği hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin yarıdan fazlasının programların bu becerileri kazandırma konusunda yeterli olduğu görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte, kimi öğretmenlerin öğretim programlarının öğrencilere bu becerileri kazandırmada yetersiz kaldığı görüşüne sahip oldukları, yine az sayıda öğretmenin ise, bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretim programlarının yeterliliği konusunda karasız kaldıkları belirlenmiştir. Becerilerin kazandırılmasında programların yeterliliği ile ilgili görüş bildiren kimi öğretmenlerin programların yeterliliğine ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüş bildirdikleri de görülmüştür.
- Öğretmenlerin, öğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimlerini sağlayabilecek nitelikte olması için ileri sürdükleri önerilere ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretim ortamlarının iyileştirilmesi, öğretmenlere hizmetiçi eğitimlerin verilmesi, programların geliştirilmesi ve sınıf mevcutlarının azaltılması ile ilgili önerilerde buldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, bu konuda görüş belirtmeyen öğretmenler de olduğu görülmüştür.

İlköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim programlarında duygusal zekâya yer verilmesi ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğretim programlarında duygusal zekâya yer verildiği, ancak hem programdan hem

eğitim sisteminden hem de dış etkenlerden kaynaklanan etmenlerin duygusal zekânın gelişimini olumsuz etkilediği görüşüne sahip oldukları söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik derslerinin öğretim programlarının kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutlarının tamamında duygusal zekânın alt boyutlarına olabildiğince daha fazla yer verilmelidir. Bu derslerin kazanımlar ve öğretim etkinlikleri boyutlarında daha az yer bulan ya da yer bulmayan duygusal zekâ alt boyutları da gözönüne alınmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin duygusal zekâ konusunda farkındalıklarını arttırıcı hizmetiçi eğitimler verilmesi önerilebilir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasında işbirliği sağlanarak daha etkili ve verimli çalışmalar gerçekteştirilebilir.
- Öğretim sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini geliştirmelerinde yardımcı olabilecek nitelikte örnek etkinlikler ve senaryolar geliştirilerek öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilebilir.
- İlköğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimlerini sağlayabilmesi için, daha sonra gerçekteştirilecek program geliştirme çalışmalarında tüm derslere ait öğretim programlarının kazanımlar, içerik, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme boyutlarında duygusal zekâyâ da yer verilmesi konusunda özen gösterilmelidir. Böylece toplumsal gelişime katkı sağlanarak içinde bulunulan çağın gereklerine uygun özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi ve bilgi toplumuna ulaşılması mümkün olabilir.

- Bu araştırmada ele alınan derslerin dışında kalan tüm ilköğretim derslerinin öğretim programlarının kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarında duygusal zekâya yer verilip verilmediğine yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.
- Duygusal zekâya yönelik olarak öğretmenler gibi ilköğretim öğrencilerinin de görüşlerinin alındığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Öğrencilerin duygusal gelişimlerinde ilköğretim programlarının etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Öğretim sürecindeki uygulamaları, öğretmen, öğrenci ve öğretim programları boyutlarını, duygusal zekânın geliştirilmesi açısından ele alan ve değerlendiren bilimsel çalışmalar yapılmalıdır.

EKLER

EK 1. Duygusal Zekâ Ölçüt Formu

A.Özbilinç		Var	Yok	Açıklamalar
A.1. Duygusal Bilinç				
1.	Kendi duygularının farkında olmak/tanımak			
2.	Kendi duygularını nitelendirmek			
3.	Kendi duygularını anlamak			
4.	Kendi duygularını uygun yollarla ifade etmek			
5.	Başkalarının duygularını anlamak			
6.	Başkalarının duygularını uygun yollarla ifade etmek			
7.	Farklı duygusal ifadeleri ayırt etmek			
8.	Kendi ruh halini anlamak			
9.	Kendi güdülerini anlamak			
10.	Kendi duygularını analiz etmek			
11.	Başkalarının duygularını analiz etmek			
A.2. Kendi Kendini Değerlendirme				
1.	Kendi sınırlılıklarını kabul etmek			
2.	Kendi yeterliliklerinin farkında olmak			
3.	Kendi değerlerini tanımak/farkında olmak			
4.	Kendi alışkanlıklarının farkında olmak			
A.3. Kendine Güven				
1.	Kendi tepkilerini kontrol etmek			
2.	Amacına ulaşmak için isteklerini ertelemek			
3.	Kendine saygı duymak			
B. Kendine Yön Vermek				
B.1. Duygu Kontrolü				
1.	Kendisinin duygularını kontrol etmek			
2.	Başkalarının duygularını yönetmek			
3.	Sahip olduğu olumsuz duyguların etkilerini kontrol etmek			
4.	Sahip olduğu olumlu duyguları geliştirmek			
5.	Duygularını düşünmek ve yargıya varmak için kullanmak			
6.	Kendi dürtülerini kontrol etmek			
7.	Kişisel edimlerin sorumluluğunu üstlenmek			
8.	Sağduyulu olmak			
B.2. Güvenilirlik				
1.	Dürüst olmak			
2.	Etik sorumluluk			
3.	İçten olmak			
4.	Açık ve inanılır olmak			
5.	Kişisel sorumluluk sergilemek			
6.	Birlikte çalışılan grubun hedeflerini benimsemek			
7.	Çalışkan olmak			
8.	Dikkatli olmak			
9.	Planlı hareket etmek			
B.3. Uyumluluk				
1.	Hislerini değişen şartlara göre düzenlemek			
2.	Düşüncelerini değişen şartlara göre düzenlemek			
3.	Davranışlarını değişen şartlara göre düzenlemek			
4.	Özverili olmak			
5.	Hoşgörülü olmak			
B.4. Yenilikçilik				
1.	Kişisel ve sosyal problemleri tanımak ve çözüm üretmek			
2.	Günlük yaşamdaki sorunların üstesinden gelmek			
3.	Farklı fikir ve görüşlere açık olmak			
4.	Yeniliklere açık olmak			
5.	Yeni fikirler üretmek			
6.	Problemlere farklı çözümler üretmek			
7.	Risk almak			
8.	Yaratıcı düşünmek			
B.5. Girişkenlik				
1.	Sabırlı olmak			
2.	Kararlı olmak			
3.	Sahip olduğu potansiyeli hayata geçirmek			
4.	Yeni şeyler denemeye istekli olmak			
5.	Farklı ortamlara girmekten çekinmemek			

B. 6. Bağımsızlık		Var	Yok	Açıklamalar
1.	Düşünce ve davranışlarında özerk olmak			
2.	Kararlarında başkalarına bağlı kalmamak			
3.	Baskı ve taleplerle baş edebilmek			
C. Kendi Kendini Güdölemek				
1.	Zorluklar karşısında yılmamak			
2.	Başarma güdüsüne sahip olmak			
3.	Gelişmek ve başarılı olmak için çalışmak			
4.	Hedefe bağlı olmak			
5.	Kendini motive etmek			
6.	İnsiyatif sahibi olmak			
D. Stres Yönetimi				
1.	Stresli durumlara ve tersliklere tahammül etmek			
2.	Stres yaratan durumlardan uzak durmak			
3.	İyimser olmak			
E. Empati				
1.	Başkalarının bakış açılarını anlamak			
2.	Başkalarına karşı duyarlı olmak			
3.	Başkalarına saygı göstermek ve onlara değer vermek			
4.	Duygusal sinyalleri alabilme ve ilişkilerinde kullanabilmek			
5.	Başkalarının duygularını değerlendirmek			
6.	Esneklik sergilemek uyuma			
F. Sosyal Sorumluluk				
1.	Diğerlerini desteklemek			
2.	Diğerlerini cesaretlendirmek			
3.	Uygun şekilde geri bildirim vermek			
4.	Farklı özelliklerdeki bireylerle çalışabilmek			
5.	İnsanlar arasındaki farklılıklardan yararlanabilmek			
6.	Farklılıkları olumlu olarak algılamak			
G. Sosyal Yetenekler				
1.	Kendisinin ve başkalarının duygularını etkilemek			
2.	Sözlü ve sözsüz iletişim kurmak			
3.	Etkili dinlemek			
4.	Anlamlı ilişkiler kurmak			
5.	Bireylere ve gruplara ilham vermek/etkilemek			
6.	Liderlik yapabilmek			
7.	Bireyleri ve grupları yönlendirmek			
8.	Demokratik olmak			
9.	Anlaşmazlıkları çözmek			
10.	İşbirliği yapmak			

EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. İlköğretim beşinci sınıf öğretim programlarının geliştirilmesinde öğrencilerin duygusal gelişimlerinin dikkate alınıp alınmadığı konusundaki görüşleriniz nelerdir?
2. İlköğretim beşinci sınıf öğretim programlarının öğrencilerin duygusal gelişimlerine yararı konusundaki görüşleriniz nelerdir?
3. Size göre, ilköğretim beşinci sınıf öğretim programları, öğrencilere, programlarda belirtilen empati, karar verme, problem çözme, işbirliği yapma gibi becerileri kazandırmakta mıdır?
4. Sizin ilköğretim beşinci sınıf öğretim programlarının, öğrencilerin duygusal gelişimlerini destekleyebilmesi için önerileriz nelerdir?

EK 3. Araştırma İzin Belgesi

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 ()
Konu : Araştırma İznî

03.05.2010 - 07979

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Eskişehir Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin 16.04.2010 tarih ve B.30.2.ANA.0.41.00.00.-500-341/4249 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı Yüksek Lisans öğrencisi Zeynep AKIN'ın "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğretim Programlarının Duygusal Zekâya Yer Verilmesi Açısından İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezi kapsamında, Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen ilköğretim okullarında görev yapan 5.sınıf sınıf öğretmenlerine araştırma uygulama izni talebi incelenmiştir.

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama aracının Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen ilköğretim okullarında görev yapan 5.sınıf sınıf öğretmenlerine 2009-2010 eğitim-öğretim yılında (28 Mayıs 2010 tarihine kadar) bir ders saatini geçmeyecek şekilde uygulanması ilgi (b) Yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

EKLER:
Ek-1 Liste (1 Sayfa)

İbrahim CEYLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
30/4/2010
Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı

**EK 4. İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik
Derslerinin Öğretim Programları**

5. Sınıf Üniteler

ÖĞRENME ALANI : CANLILAR VE HAYAT 1. ÜNİTE : VÜCUDUMUZ BİLMECESİNİ ÇÖZELİM	
ÜNİTE	KAZANIMLAR
1.7. Besinlerin tazelüğün, temizliğinin ve içerdiği katkı maddelerinin sağlığa etkilerini araştırır ve sunar (BSB-19, 20, 24; FTTÇ-32, 35, 36)	<p>Misafirimiz Var Sınıfa davet edilen doktor, diyetisyen, çocuk gelişimi uzmanı, hemşire vb. kişiler, sağlığa zarar verebilecek besinler, besinlerin sağlığı tüketimi, dengeli beslenme konusunda bilgi verir.</p> <p>Öğrenciler, bu uzmanlara konu ile ilgili merak ettikleri soruları yöneltilir (1.7; 1.8), (FTTÇ-10).</p> <p>Görüşme Yapıyoruz Öğrenciler aile büyükleri ile geçmiş yıllarda bulunan besin çeşitleri hakkında görüşerek aldıkları bilgileri kaydeder. Bu bilgiler ile günümüzde teknolojiye bağlı olarak artan besin çeşitliliğini karşılaştırır. Sınıfta sonuçlar ve farklılığın nedenleri tartışmaya açılır (1.9), (BSB-19, 20, 23; FTTÇ-3, 13, 14, 27, 32, 35).</p>
1.8. Paketlenmiş besinlerin üzerindeki son kullandığı tarihin önemini bilir (FTTÇ-13, 27, 31, 32, 35).	
1.9. Besin çeşitliliğinin bilimsel-teknolojik gelişmelere paralel olarak arttığını fark eder (FTTÇ-3, 13, 14, 27, 32, 35).	
2. Besinlerin sindirimi ile ilgili olarak öğrenciler;	
2.1. Besinlerin vücutta kan yolu ile taşındığını belirtir.	
2.2. Besinlerin kana geçebilmesi için küçük parçalara ayrılması gerektiğini çıkarımını yapar.	
2.3. Sindirimde görevli yapı ve organların yerini kendi üzerinde ve modelde sırası ile göstererek görevlerini kısaca açıklar.	
2.4. Diş çeşitlerini görevlerine göre model veya kendi ağzında göstererek sindirimdeki görevini fark eder.	
2.5. Diş sağlığı için beslenmeye, temizliğe ve düzenli diş kontrolüne özen gösterir.	
2. Besinime Ne Oldu? Öğrencilerden beslenme saati için getirdikleri besinlerden birini ısırmaları, ağzlarında belli bir süre tutarak çiğnemeleri ve meydana gelecek değişikliklere dikkat etmeleri istenir. "Besimi hangi dışerimizle kopardınız? Hangi dışerimizle çiğnediniz? Ağzımıza aldığımız besinde ne gibi değişiklikler oldu? Besin yuttuktan sonra hangi yolu izler?" gibi sorular sorularak ön bilgileri tespit edilir (2.2, 2.3), (BSB-7). <p>Misafirimiz Var Sınıfa davet edilen bir diş hekimi, bir sağlık görevlisi gibi kişiler: diş sağlığı, diş sağlığı etkileyen etkenler hakkında bilgi verir. Öğrenciler, bu görevlilere konu ile ilgili merak ettikleri soruları yöneltilir (2.5), (FTTÇ-10).</p> <p>Genç Heykeltras Öğrenciler ağaç tutkallı ve un (nişasta da olabilir.) ile yaptıkları hamurdan yarım ağız modeli yaparlar ve üzerinde diş çeşitlerini gösterirler (2.4), (BSB-21, 22).</p> <p>Poster Hazırlama Öğretmen öğrencileri gruplara ayırır. Her grup beslenme, temizlik ve düzenli diş kontrolü vb. konularından birini seçerek bir poster hazırlar. Hazırlanan posterler sınıfta sunularak, sınıf veya okul panolarında sergilenir (2.5), (BSB-19, 21, 24).</p> <p>Reklamlar Öğrenciler diş macunu reklamı için isteklerine göre dört gruba ayrılırlar. Birinci grup reklamla ilgili bir senaryo yazar. İkinci grup reklamın afişini hazırlar. Üçüncü grup senaryoyu canlandırmak için uygun ortamı hazırlar. Dördüncü grup ise senaryoyu canlandırır (2.5), (BSB-19, 20, 23, 24; FTTÇ-4, 5).</p>	
3. Besinlerin kana geçebilmesi için vücuttaki bir takım salgılar tarafından parçalandığı belirtilir enzim kavramı verilemez.	
4. Besinlerin sindirimde izlediği yol, ağız, yutak, yemek borusu, mide, ince bağırsak, kalın bağırsak olarak verilir, organların yapı ve ayrıntılarına girilmez.	
5. Reklamın etkinliği; Her gruba farklı reklam yaptırılması şeklinde de düzenlenir.	
6. Açık Uçlu Soru	
7. Eşleştirme	
8. Sağlık Kültürü (2.3 ve 2.4 - 3.; 2.5 - 16. ve 17.)	

Öğrenme Alanı : CANLILAR VE HAYAT **1. ÜNİTE** : VÜCUDUMUZ BİLMECESİNİ ÇÖZELİM

ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Misafirimiz Var
Sınıfa davet edilen doktor, diyetisyen, çocuk gelişimi uzmanı, hemşire vb. kişiler, sağlığa zarar verebilecek besinler, besinlerin sağlığı tüketimi, dengeli beslenme konusunda bilgi verir.

Öğrenciler, bu uzmanlara konu ile ilgili merak ettikleri soruları yöneltilir (1.7; 1.8), (FTTÇ-10).

Görüşme Yapıyoruz
Öğrenciler aile büyükleri ile geçmiş yıllarda bulunan besin çeşitleri hakkında görüşerek aldıkları bilgileri kaydeder. Bu bilgiler ile günümüzde teknolojiye bağlı olarak artan besin çeşitliliğini karşılaştırır. Sınıfta sonuçlar ve farklılığın nedenleri tartışmaya açılır (1.9), (BSB-19, 20, 23; FTTÇ-3, 13, 14, 27, 32, 35).

Besinime Ne Oldu?
Öğrencilerden beslenme saati için getirdikleri besinlerden birini ısırmaları, ağzlarında belli bir süre tutarak çiğnemeleri ve meydana gelecek değişikliklere dikkat etmeleri istenir. "Besimi hangi dışerimizle kopardınız? Hangi dışerimizle çiğnediniz? Ağzımıza aldığımız besinde ne gibi değişiklikler oldu? Besin yuttuktan sonra hangi yolu izler?" gibi sorular sorularak ön bilgileri tespit edilir (2.2, 2.3), (BSB-7).

Misafirimiz Var
Sınıfa davet edilen bir diş hekimi, bir sağlık görevlisi gibi kişiler: diş sağlığı, diş sağlığı etkileyen etkenler hakkında bilgi verir. Öğrenciler, bu görevlilere konu ile ilgili merak ettikleri soruları yöneltilir (2.5), (FTTÇ-10).

Genç Heykeltras
Öğrenciler ağaç tutkallı ve un (nişasta da olabilir.) ile yaptıkları hamurdan yarım ağız modeli yaparlar ve üzerinde diş çeşitlerini gösterirler (2.4), (BSB-21, 22).

Poster Hazırlama
Öğretmen öğrencileri gruplara ayırır. Her grup beslenme, temizlik ve düzenli diş kontrolü vb. konularından birini seçerek bir poster hazırlar. Hazırlanan posterler sınıfta sunularak, sınıf veya okul panolarında sergilenir (2.5), (BSB-19, 21, 24).

Reklamlar
Öğrenciler diş macunu reklamı için isteklerine göre dört gruba ayrılırlar. Birinci grup reklamla ilgili bir senaryo yazar. İkinci grup reklamın afişini hazırlar. Üçüncü grup senaryoyu canlandırmak için uygun ortamı hazırlar. Dördüncü grup ise senaryoyu canlandırır (2.5), (BSB-19, 20, 23, 24; FTTÇ-4, 5).

Öğrenme Alanı : CANLILAR VE HAYAT **1. ÜNİTE** : VÜCUDUMUZ BİLMECESİNİ ÇÖZELİM

ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Misafirimiz Var
Sınıfa davet edilen doktor, diyetisyen, çocuk gelişimi uzmanı, hemşire vb. kişiler, sağlığa zarar verebilecek besinler, besinlerin sağlığı tüketimi, dengeli beslenme konusunda bilgi verir.

Öğrenciler, bu uzmanlara konu ile ilgili merak ettikleri soruları yöneltilir (1.7; 1.8), (FTTÇ-10).

Görüşme Yapıyoruz
Öğrenciler aile büyükleri ile geçmiş yıllarda bulunan besin çeşitleri hakkında görüşerek aldıkları bilgileri kaydeder. Bu bilgiler ile günümüzde teknolojiye bağlı olarak artan besin çeşitliliğini karşılaştırır. Sınıfta sonuçlar ve farklılığın nedenleri tartışmaya açılır (1.9), (BSB-19, 20, 23; FTTÇ-3, 13, 14, 27, 32, 35).

Besinime Ne Oldu?
Öğrencilerden beslenme saati için getirdikleri besinlerden birini ısırmaları, ağzlarında belli bir süre tutarak çiğnemeleri ve meydana gelecek değişikliklere dikkat etmeleri istenir. "Besimi hangi dışerimizle kopardınız? Hangi dışerimizle çiğnediniz? Ağzımıza aldığımız besinde ne gibi değişiklikler oldu? Besin yuttuktan sonra hangi yolu izler?" gibi sorular sorularak ön bilgileri tespit edilir (2.2, 2.3), (BSB-7).

Misafirimiz Var
Sınıfa davet edilen bir diş hekimi, bir sağlık görevlisi gibi kişiler: diş sağlığı, diş sağlığı etkileyen etkenler hakkında bilgi verir. Öğrenciler, bu görevlilere konu ile ilgili merak ettikleri soruları yöneltilir (2.5), (FTTÇ-10).

Genç Heykeltras
Öğrenciler ağaç tutkallı ve un (nişasta da olabilir.) ile yaptıkları hamurdan yarım ağız modeli yaparlar ve üzerinde diş çeşitlerini gösterirler (2.4), (BSB-21, 22).

Poster Hazırlama
Öğretmen öğrencileri gruplara ayırır. Her grup beslenme, temizlik ve düzenli diş kontrolü vb. konularından birini seçerek bir poster hazırlar. Hazırlanan posterler sınıfta sunularak, sınıf veya okul panolarında sergilenir (2.5), (BSB-19, 21, 24).









Reklamlar
Öğrenciler diş macunu reklamı için isteklerine göre dört gruba ayrılırlar. Birinci grup reklamla ilgili bir senaryo yazar. İkinci grup reklamın afişini hazırlar. Üçüncü grup senaryoyu canlandırmak için uygun ortamı hazırlar. Dördüncü grup ise senaryoyu canlandırır (2.5), (BSB-19, 20, 23, 24; FTTÇ-4, 5).







5. Sınıf Üniteler

ÖĞRENME ALANI : CANILAR VE HAYAT 1. ÜNİTE : VÜCUDUMUZ BİLMECESİNİ ÇÖZELİM	
ÜNİTE	AÇIKLAMALAR
<p>KAZANIMLAR</p> <p>3. Boşaltımda görevli yapı ve organlar ile ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>3.1. Boşaltımda görevli organ ve yapıların yerini, insan modeli üzerinde göstererek görevlerini kısaca açıklar.</p> <p>3.2. Boşaltımın görevinin vücudun çeşitli faaliyetleri sonucu oluşan zararlı maddelerin vücut dışına atılması olduğunu belirtir.</p> <p>3.3. Boşaltımda böbreklerin dışında atık maddelerin atılmasını sağlayan yapı ve organları sıralar.</p> <p>3.4. Böbreklerin sağlığı için nelere dikkat edilmesi gerektiğini araştırır ve sunar (BSB-19, 20, 24).</p>	<p>ETKİNLİK ÖRNEKLERİ</p> <p>Atıkları Uzaklaştırmalı mıyız? Öğretmen öğrencilerden bir dakika içerisinde atık kavramının çağrıştırdığı ilgili kelimeleri yazmalarını ister. Etkinlikteki cevap kelimelerinden yola çıkarak evsel atıkların (çöp) dışarı atılmaması yani birikmesi durumunda ne olabileceğine dair tahmin yapmalarını ister. Sonra vücudumuzda atık maddelerin oluşup oluşmadığını sorar ve öğrencilerin cevapları doğrultusunda konuyu boşaltım ile ilişkilendirir (3.2), (BSB-7).</p> <p>Öğrenciler sınıfa getirilen bir insan modeli, levha veya şema üzerinde boşaltımda görevli yapı ve organları gösterirler (3.1).</p> <p>Boşaltım Organları “Böbreklerimizden başka vücudumuzda oluşan atık maddeleri atmamıza yarayan organ ve yapılarımız var mı?” sorusuyla derinin akciğerlerin ve sindirim kanalının boşaltımda rol oynadığı vurgulanır (3.3).</p> <p>Misafirimiz Var Sınıfa davet edilen doktor, hemşire, sağlık görevlisi vb. kişiler böbrek ve böbrek sağlığı hakkında bilgi verir. Öğrenciler, uzmanlara konu ile ilgili merak ettikleri soruları yöneltilir (3.4), (FTTÇ-10).</p>
<p>VÜCUDUMUZ BİLMECESİNİ ÇÖZELİM</p>	<p>3.1 Boşaltımda görevli yapı ve organlar; böbrek, üreter (idrar borusu), idrar kesesi, üretra olarak verilir. Organların yapı ve ayrıntılarına girilmez.</p> <p>3.3 Boşaltım organları etkinliğinde bu ünitedeki akciğer ve deri (egzersizde terleme olayı) ile ilgili olarak 4.sınıf “Vücutumuz Bilmeceyi Çözelim” ünitesi ile ilişkilendirilir.</p> <p>3.3 Böbreklerin dışında atık maddelerin atılmasını sağlayan organlar: Deri, akciğer ve sindirim kanalıdır.</p> <p>Anlam Çözümleme Tablosu</p> <p>Sağlık Kültürü (3.1 ve 3.4 – 4 .)</p>

Okul Dışı Etkinlik : Ders İlişkilendirme : Diğer Derslerle İlişkilendirme : Ölçme ve Değerlendirme : Kavram Yanılgısı : Uyarı : Sınırlamalar : Ara Disiplinlerle İlişkilendirme (Ayrıç içindeki 1. rakam Fen ve Teknoloji kazanımın-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

5. Sınıf Üniteler

ÖĞRENME ALANI : CANLILAR VE HAYAT		1. ÜNİTE : VÜCUDUMUZ BİLMECESİNİ ÇÖZELİM	
ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
VÜCUDUMUZ BİLMECESİNİ ÇÖZELİM	<p>4. İnsan ve toplum sağlığına sigara ve alkolün olumsuz etkileri ile ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>4.1. Sigaranın ve alkol kullanımının vücuda verdiği zararlarla ilgili bilgi toplar ve sunar (BSB-19, 20, 24).</p> <p>4.2. Sigara ve alkol kullanan kişilerin çevreye verdiği zararları fark eder (BSB-1; FTTÇ-18).</p> <p>4.3. Sigara ve alkol içilen ortamlardan uzak durur.</p> <p>4.4. Sigara ve alkol gibi zararlı alışkanlıkları önlemek için çeşitli spor faaliyetlerine katılmanın önemini fark eder.</p>	<p> Misafirimiz Var Sınıfa davet edilen uzman kişi alkol veya sigaranın zararları hakkında bilgi verir. Öğrenciler uzmana konu ile ilgili merak ettikleri soruları yöneltilirler (4.1; 4.2; 4.3; 4.4). (FTTÇ-10).</p> <p> Poster Hazırlama Öğrenciler sigara veya alkolün zararı ile ilgili bir slogan oluştururlar. Bu sloganı destekleyen bir metin ve/veya değişik kaynaklardan (kitap, dergi, gazete, internet gibi) resimler, yazılar toplayarak bir poster hazırlarlar (Bu posterler ailelerin de görebileceği biçimde veli toplantılarında sergiye açılır.) (4.1; 4.2; 4.4). (BSB-19, 20, 24; FTTÇ-18).</p> <p> İnanmıyorum! Öğrenciler; günde bir paket sigara için bir insanın bir ay, bir yıl ve on yıl süreyle, i) attığı sigara paketi, izmarit vb. atıkların çevreye etkilerine ilişkin, ii) bu kişinin bu sürelerde parasal açıdan ne kadar zarar gördüğü, içmediğinde tasarruf edebileceği para miktarı ve bu parayla nelere sahip olabileceğine ilişkin bir araştırma yapar. Araştırma sonuçlarını sınıfta sunar (4.2), (BSB-8, 9, 19, 20, 24; FTTÇ-18).</p> <p> Sigaradaki Zehir Sigaradaki zararlı maddeleri göstermek amacı ile içine küçük bir parça pamuk yerleştirilmiş plastik şişenin ağzına içinden pipet (veya lastik boru) geçirilmiş mantar tupa yerleştirilir. Pipetin dışarıda kalan ucuna sigara takılır. Sigara yakıldıktan sonra plastik şişe sıkılıp gevşetilir. Bu işlem 3 adet sigara bitene kadar sürdürülür. Öğrenciler şişedeki ve pamuktaki renk değişikliğini gözlemleyip tartışır. Bu etimlik açık havada yapılmalıdır (4.1), (BSB-1, 2, 15, 22, 23).</p>	<p>[!] 4.1 Rehberlik servisinden ve Yeşilay kolundan, sigara ve alkol zararları ile ilgili broşürler istenir ve dağıtılır.</p> <p>[!] Anne ve/veya babası sigara tiryakisi ya da alkol bağımlısı olan çocuklar için hassas davranılır.</p> <p>[!] 4.4 Boş zamanları değerlendirilmede çeşitli oyun salonları (atari vb.) yerine sportif faaliyetlere katılmanın yararlı olduğu vurgulanır.</p> <p><input type="checkbox"/> 4.1 kazanımı için Türkçe dersi Görsel Okuma ve Görsel Sunu öğrenme alanı: Görsel Okuma (Kazanım 14), Görsel Sunu (Kazanım 1, 9)</p> <p> Açık Uçlu Soru</p> <p> Doğru Yanlış</p> <p> İnsan Hakları ve Vatandaşlık (4.1. ve 4.3 – 46 ve 47)</p> <p> Rehberlik ve Psikolojik Danışma (4.1 ve 4.3 – 2 ve 8)</p>

 Sınıf-Okul İçi Etkinlik  Okul Dışı Etkinlik  Ders İçi İlişkileştirme  Diğer Derslerle İlişkileştirme  Ölçme ve Değerlendirme ??? : Kavram Yanılgısı [!]: Uyarı !-! : Sınırlamalar  Ara Disiplinle İlişkileştirme (Ayrac içindeki 1. rakam Fen ve Teknoloji kazanımı-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

5. Sınıf Üniteler

E. ÜNİTE KAZANIMLARI VE ETKİNLİKLER

ÖĞRENME ALANI: MADDE VE DEĞİŞİM 2. ÜNİTE: MADDENİN DEĞİŞİMİ VE TANINMASI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
MADDENİN DEĞİŞİMİ VE TANINMASI	<p>1. Yağmur ve karın oluşumu ve yer yüzünde suyun uğradığı değişimlerle ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>1.1 Yağmur, kar, buz, sis ve bulutun su olduğunu fark eder (BSB-7, 8; FTTÇ-15, 16).</p> <p>1.2 Suyun ısınca buharlaştığını, buharın da soğuyunca yağış olduğunu gösteren deney tasarlar (BSB-14, 15, 19).</p> <p>1.3 Buharlaşıma ile suyun havaya döndüğü ve yağışlarla buharlaşmanın birbirini dengelediği çıkarımında bulunur.(BSB-7, 8, 22, 23; FTTÇ-15, 16).</p> <p>1.4 Su döngüsü ile yağış-buharlaşıma dengesi arasında ilişki kurar (BSB-7, 8, 22, 23; FTTÇ-15, 16).</p> <p>1.5 Su döngüsünün gerçekleşmesi için enerji kaynağı gerektiği çıkarımında bulunur (BSB-7, 22, 23; FTTÇ-15, 16).</p>	<p>Gökten İnen Su Öğrenciler, sağanak yağmur, yoğun kar yağışı, sis, sel, vb. deneyimlerini sınıfta anlatırlar. Yağmurun ve karın ne zaman yağdığını, sisin hangi mevsimde ve hangi şartlarda daha çok oluştuğunu irdelerler. Yağan yağmurun nereye gittiği tartışmaya açılarak yağışlar, buharlaşma ve bulutlar arasında ilişki kurulur (1.1; 1.2; 1.3; 1.4).</p> <p>Yukarılarda Hava Nasıl? Yaz ortasında uçağın yük bölmesine kaçak binen ve yolda donma tehlikesi geçiren maceracı bir gencin hikâyesi anlatılır. Havada yükseldikçe sıcaklığın düştüğü gerçeği vurgulanır. Yüksek dağ tepelerinde karın geç etimesi, bunu destekleyen bir bilgi olarak kullanılır. Öğrenciler, havada yükselen su buharının sıcaklığının nasıl değiştiğini ve sonuçta ne olacağını tahmin ederler (1.2), (BSB-22, 23).</p> <p>Çaydanlık İle Bulut Ve Yağmur Her öğrenci evinde, çaydanlıkta kaynayan su üzerine, soğukta bekletilmiş metal bir tabak tutarak gözlemlerini yazar, bu gözlemler sınıfta tartışılır. Yağmur ile öğrencilerin gözlemleri arasında bir benzerlik olup olmadığı irdelenir.</p> <p>Öğrenciler, ısıtıcıyı güneşe, çaydanlıktaki suyu göl, akarsu, deniz gibi yüzey sularına, çıkan buharı bulutlara benzeterek bu gözlemlerin, yer yüzündeki su döngüsü ile ilişkisini açıklarlar. Doğadaki yağmur ile tabak yüzeyindeki su damlaları karşılaştırılır. Doğada soğutma işini neyin yaptığı açıklanır (1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5).</p> <p>Kâsede Su Döngüsü Düz ağızlı bir cam kâse içine bir miktar kaynar su konarak ortasına boş küçük bir fincan yerleştirilir. Büyük kâsenin ağız saydam plastik (strec) film ile kapatılır. Fincanın tam üstüne gelecek şekilde film üzerine buz yerleştirilir. Kâse, mum veya ispirto lambası alevinden biraz yüksekçe (15-20 cm) yerleştirilir. Öğrenciler buzla soğutulan plastik film yüzeyinde su damlalarının oluşup damlamasını gözlemlerler. Damlayan suyun nereden geldiği tartışılır. Isıtma kesilince yoğunlaşmanın yavaşladığı ve durduğu gösterilir. Su döngüsünün devam etmesi için ısıtma aracının gerekliliği vurgulanır. Isıtma aracının bir enerji kaynağı olduğu hatırlatılır. Isıtma ve soğuma sağlandıkça kâsedeki su döngüsünün de süreceği vurgulanır. Tabiatteki su döngüsünün hangi enerji kaynağıyla yürüdüğü tartışılır (1.4; 1.5), (BSB-10, 11, 12, 13, 14, 15).</p>	<p>Öğrenci Değerlendirme Formu <input type="checkbox"/> Akran değerlendirme formu <input type="checkbox"/> Yapılandırılmış grid</p> <p>Bu konu 4. sınıfla yer alan hâl değişimi konusu ile ilişkilendirilir.</p> <p>1.3,1.4,1.5 Resim dersinde, yer yüzündeki su döngüsünü konu alan resim çalışması yaptırılabilir.</p> <p>[] Su buharının soğuk bir ortamla karşılaşınca yoğunlaşacağı gerçeği tartışılır.</p> <p>[] Öğrencilere, etkinliği büyüklerinin gözetiminde yapmaları gerektiği söylenir.</p> <p>[] Etkinliğin küçük öğrenci grupları tarafından öğretmen öncülüğünde yapılması sağlanır.</p> <p>[] Su Nereden Gelir, Nereye Gider?</p> <p>[] Sosyal Bilgiler 5. sınıf "Bölgenizi Tanıyalım" Ünitesi (2. kazanım)</p>

[] Sınıf-Okul İçi Etkinlik **[]** Ders İçi Etkinlik **[]** Ders Dışı Etkinlik **[]** Diğer Derste İlişkilendirme **[]** Ölçme ve Değerlendirme **[]** Uyarı **[]** Sınırlamalar **[]** Ara Disiplinlerle İlişkilendirme (Parantez içindeki 1. rakam Fen ve teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

5. Sınıf Üniteler

ÖĞRENME ALANI: MADDE VE DEĞİŞİM 2.ÜNİTE: MADDENİN DEĞİŞİMİ VE TANINMASI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
MADDENİN DEĞİŞİMİ VE TANINMASI	<p>1.6. Kökeni güneş olan enerji kaynaklarını açıkla (BSB-7, 23).</p> <p>1.7. Güneş enerjisinin yeryüzüne ışınlarla ulaştığını bilir.</p> <p>1.8. Güneş ışınlarının ulaştıkları maddeyi ısıtığını deneyle gösterir (BSB-14, 15, 19).</p> <p>1.9. Güneş enerjisinin ısı enerjisine dönüştüğü sonucunu çıkarır (BSB-7, 22, 23; FTTÇ-15).</p>	<p> Ya Güneş Olmasaydı! Güneş dışında enerji kaynaklarımız nelerdir, sorusu sorulur. Öğrenciler bildiklerini yazılı ve sözlü ifade ederler. Eksik yönerge öğretmen tarafından tamamlanır. Her bir enerji kaynağının nasıl oluştuğu basitçe tartışmaya açılır. "Güneş olmasaydı hangi enerji kaynaklarımız olabilirdi?" sorusu sorulup, bilinen yaygın enerji kaynaklarının her birinin güneş ile ilintisi vurgulanır. Güneş enerjisinin bize nasıl ulaştığı irdelenir. Yakıt olarak kullanılan maddeleri ve güneş enerjisinin bu hâle dönüşüm evrelerini bir poster ile sunarlar (1.6; 1.7).</p> <p> Güneş Hem Aydınlatır Hem Isıtır Etkinliğe başlamadan önce öğrencilere "gölgede mi yoksa güneşli havada mı daha çok ısındıkları" sorularak bu konuda tartışmaları sağlanır. Güneşli bir havada, içi boş, eşit boyutlu iki karton kutudan birinin bir yüzü çıkarılarak saydam bir plastik film ile kapatılır. Kutuların her ikisinin üst yüzeyleri ortadan delinerek birer termometre yerleştirilir. Her iki kutu içindeki havanın sıcaklığının aynı olduğu okunup kaydedildikten sonra kutuların saydam olan yüzü güneş göreceği şekilde açık havaya bırakılır. On dakika beklendikten sonra her iki kutunun sıcaklıkları yeniden okunup kaydedilir. Aradaki fark tartışılır. Güneş ışınlarının ulaştıkları ortamı ısıttıkları vurgulanır (1.8; 1.9).</p> <p> Yüzmek İçin Yazı Bekle! Deniz, göl, ırmak, dere sularının yazın ılıkken kışın neden soğuk olduğu tartışılır. Güneş enerjisinin suda ısıya dönüştüğü vurgulanır. Katıların ve gazların da güneş tarafından ısıtılmasına örnekler verilir. Öğrenciler, bir ısı kaynağı olmayınca soğumanın gerçekleştiğini sezer (1.9).</p>	<p> 1.7 Fen ve Teknoloji Dersi "Işık ve Ses" ünitesi ile ilişkilendirilir.</p> <p> Güneş panellerinin nasıl yapıldığı ve nasıl çalıştığı ile ilgili proje veya poster çalışması yapılabilir.</p> <p> Öğrenciler, soğuk cisimlerin ortama ısı vermeyeceği çıkarımını yapabilir. Öğrenciler bu çıkarımı yapmışlarsa, soğuk olarak düşütilen bir cismin kendinden daha soğuk bir cisim ile temas ettirilmesi sağlanabilir. Örneğin havlu, buza dokundurularak buzun erimesi gözlemlenir.</p> <p> Öğrenciler, sıcaklığı farklı olan maddeler temas ettirilince akan şeyin sıcaklık olduğunu düşünebilir. Sıcaklığın ısı etkisiyle oluştuğu, akanın ısı olduğu özellikle vurgulanır.</p> <p> Proje ve Poster Çalışması</p>

Sınıf-Okul İçi Etkinlik Okul Dışı Etkinlik Ders İçi Etkinlik Ders İçi İlişkilendirme Diğer Derslerle İlişkilendirme Ölçme ve Değerlendirme ??? : Kavram Yanılgısı Uyarı Sınırlamalar Ara Disiplinlerle İlişkilendirme (Ayrıca içindeki 1. rakam Fen ve teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

5. Sınıf Üniteler

ÖĞRENME ALANI: MADDE VE DEĞİŞİM 2.ÜNİTE: MADDENİN DEĞİŞİMİ VE TANINMASI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
2. Isı ve sıcaklık kavramlarının farkını kavramak için öğrenciler;			<p>Öğrenci Değerlendirme Formu</p> <p>Akran Değerlendirme Formu</p> <p>Su Nereden Gelir, Nereye Gider?</p> <p>Kavram Eşleştirme</p> <p>Grafik Okuma</p> <p>Yapılandırılmış Grid</p>
2.1 Sıcaklığı yüksek olan maddelerin temas ettiği soğuk maddeleri ısıttığını gösteren deney tasarımlar (BSB-14, 15, 19; FTTÇ-5, 31)			<p>Ütt İstir ve Düzeltir</p> <p>Öğrenciler, büyüklüklerinin yardımını alarak hafif ısıtılmış üttüvü, bir havlu üzerinde gezdirmeler. Havlunun ütüleme işlemi öncesi ve sonrasında sıcaklıklarını elle kontrol edip karşılaştırırlar. Gözlemlerini yazılı ve sözlü olarak sınıftaki arkadaşlarına anlatırlar. Üttüden havluya ne geçtiği tartışılır (2.1), (BSB-22, 23).</p>
2.2 Aynı maddenin, az ısı verilince az, çok ısı verilince çok ısındığını deneyle gösterir (BSB-14, 15, 19; FTTÇ-4, 5).			<p>Ne Kadar Isı, O Kadar Isınma</p> <p>Öğrenciler, küçük gruplara ayrılarak her gruplan, ısıtma süresi ile sıcaklık arasında nasıl bir ilişki olduğunu tahmin etmeleri istenir. Her grup, ikşer lane ispirto ocağı (veya mum) ve eşit hacimde su bulunan iki ayrı kap alır. Isıtmaya başlamadan önce her iki kaptaki suyun sıcaklığını termometre ile ölçerek kaydedeler. Birinci kaptaki su 5 dakika, ikinci kaptaki su 10 dakika ısıtılır. Isıtma işleminin sonunda tekrar sıcaklık ölçülüp tahminleri ile gözlemlerini karşılaştırırlar. Daha uzun süre ısıtan maddenin daha çok ısı aldığı ve daha çok ısı alan maddenin sıcaklığının daha fazla arttığı vurgulanır (2.2, 2.5).</p>
2.3 Aynı miktar ısı verilince miktarı az olan maddenin çok, miktarı çok olan maddenin az ısındığını deneyle gösterir (BSB-14, 15, 19; FTTÇ-4, 5)			<p>Isipirto ocağında yakıt olmazsa ocağın tek başına ısı verip veremeyeceği, öğrenciler tarafından tartışılır. Isipirtonun yanmaktan da ısı verip vermediği irdelenir. Yapılan deneyde sıcaklık yükselmesini sağlayan ısınm, isipirtonun yanması sonucu oluştuğu vurgulanır. Öğrenciler, ispirto yerine kullanılabilecek başka sıvı örnekleri verirler (2.4), (BSB-7).</p>
2.4 Maddelerin yandığında ısı verdiğini gösteren deney tasarımlar (BSB-14, 15, 19; FTTÇ- 14).			<p>Isı Aynı Sıcaklık Farklı</p> <p>Öğrenciler, özdeş iki beherde birine yaklaşık 50 mL diğereine yaklaşık 100 mL su doldurup her ikisini, aynı ispirto ocağı ile beşer dakika ısıtır ve ısıtma sürelerinin sonunda, her iki beherde su sıcaklığını okuyup kaydedeler. Gerek duyarlırsa deneyi tekrarlarlar. Isınan madde miktarları ve verilen ısı miktarlarını aralarında karşılaştırırlar. Aynı miktar ısıyı alan az maddenin mi yoksa çok maddenin mi sıcaklığının daha yüksek olduğunu belirlerler. Verilen ısı miktarı aynı olunca, az maddenin, çok maddenin daha çok ısınacağı vurgulanır (2.3,2.5), (BSB-22, 23).</p>
2.5 Isı ve sıcaklığın farkını gözlemlerine dayanarak açıklar (BSB-1, 5).			<p>Güneş Hep Bize Çalışır</p> <p>Mümkünse, yakın çevredeki hidroelektrik santraline, kömür ocağına, kömür deposuna, odun deposuna bir gezi düzenlenir. Gezi esnasında gidilen yerdeki enerji kaynağının önemi, fiyatı, nereden temin edildiği, konularının öğrencilerce tartışılması teşvik edilir. Barajdaki suyu yükselge çıkaran, kömürün esası olan ağacın büyümesini sağlayan, petrole dönüşmüş eski zaman hayvanlarının besininin aslı olan güneş enerjisinin, gözlemlenen son hâline dönüşüncüye kadar uğradığı dönüşümler, öğretmenin yönlendirmesi ile, öğrenciler tarafından tartışılır (2.4; 2.5, 2.6), (BSB-7, 24; FTTÇ-15, 16, 17, 29).</p>
2.6. Isınmak için kullanılan yakıtları listeler (BSB-3, 6; FTTÇ-29).			<p>“Isıtmada neleri kullanırız?”, “Isıtmada kullanılan yakıtlar nelerdir?”, “Isıtmada kullanılan yakıtlar nasıl oluşur?” gibi konularda proje ya da poster çalışması yapılabilir.</p>

☞ Sınıf-Okul İçi Etkinlik ☞: Okul Dışı Etkinlik ☞: Ders İçi İlişkendirme ☞: Ölçme ve Değerlendirme ☞: Diğer Derslerle İlişkendirme ☞: Ölçme ve Değerlendirme ☞: Kavram Yanılgısı ☞: Uyarı ☞: Sınırlamalar ☞ Ara Disiplinlerle İlişkendirme (Ayrac içindeki 1. rakam Fen ve teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

5. Sınıf Üniteler

ÖĞRENME ALANI: MADDE VE DEĞİŞİM 2. ÜNİTE : MADDENİN DEĞİŞİMİ VE TANINMASI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
MADDENİN DEĞİŞİMİ VE TANINMASI	<p>2.7. Yakıtlardan elde edilen ısının harekete dönüşebildiğini deneyle gösterir (BSB-14, 15, 19; FTTÇ-4, 24, 29).</p> <p>2.8. Isı birimlerinin joule ve kalori olduğunu bilir (BSB-18; FTTÇ-1).</p> <p>2.9. 1 joule ve 1 kalörünün büyüklüğünü günlük hayattan örnekler vererek açıklar.</p> <p>2.10. Joule ve kalori cinsinden verilmiş enerjileri birbirine dönüştürür (BSB-18; FTTÇ-1).</p>	<p>Isıdan Harekete Öğrenciler, ince bir kartondan 10-15 cm çaplı bir daire keserek üzerine merkezden başlayıp yaklaşık 1 cm aralıklarla genişleyen bir spiral çizerek. Spiralin merkezinde küçük bir delik açılarak uzun bir iplik bu delikten geçirilir ve bir ucuna, ipin delikten çıkmasını engelleyecek büyüklükte düğüm atılır. Karton, spiral hatı boyunca bir makas ile kesilir. İpin serbest ucundan spiral, yanan bir mum veya ocak alevi üzerinde, sabit bir desteğe tutturulur. Öğrenciler ısı etkisi ile spiralin hareketini gözlemler ve gözlemlerini kaydederek sonuçları tartışır. Spiralin, vida gibi dönerken hareket enerjisi kazandığı, bu enerjinin yanan mumun sağladığı ısıdan kaynaklandığı vurgulanır (2.7), (BSB-22, 23).</p> <p>Enerji Birimleri Öğrenciler ambalajlı gıda maddelerinin besin değerlerini, ambalajlarından okurlar; her gıdanın verdiği enerjiyi, birimleri ile birlikte bir tabloya kaydederler. Tabloda farklı enerji birimleri olduğuna dikkat çekilir. Enerji birimleri olan kJ ve kcal arasındaki ilişkiyi (1 kcal ≈ 4 J), ayrıca 1000 J = 1 kJ ve 1000 cal = 1 kcal ilişkileri verilir. Verilen birimler cinsinden enerjileri başka birimlerle ifade etme alıştırmaları yapılır. Enerji birimleri olan kcal ve kJ, bir dilim ekmeğın verdiği enerji, bir gram kömürün yanma enerjisi gibi değerlerle tanıtılır (2.8; 2.9; 2.10).</p>	<p>☞ Fen ve Teknoloji Dersi içinde enerji birimleri konusu 5. sınıf “Vücutumuz Bilmecesini Çözelim” ünitesi ile ilişkilendirilir.</p> <p>[J] Bu etkinlikte amaç, kJ birimini tanıtmaktır. Gündelik hayatta hâlen yaygın kullanılan kcal biriminin de iletişimi kolaylaştırmak bakımından tanıtılması uygundur. 1 kJ’ ün nasıl bir büyüklük olduğu konusunda bir seziş vermek için düşünülen “bir dilim ekmeğın enerjisi” veya “bir gram kömürün yanma enerjisi” değerleri aslı düşütülmemelidir.</p> <p>☐ 2,9 kazanımı için Matematik dersi Doğal sayılarla çarpma işlemi alt öğrenme alanı (Kazanım 3)</p> <p>☞☞ 2,8 1 kalori ≈ 4 Joule olduğu verilir.</p>

☞: Sınıf-Okul İçi Etkinlik ☞: Okul Dışı Etkinlik ☞: Ders İçi İlişkilendirme ☞: Diğer Derslerle İlişkilendirme ☞: Ölçme ve Değerlendirme ☞: Kavram Yanılgısı [J]: Uyarı ☞☞: Sınırlamalar ☞ Ara Disiplinlerle İlişkilendirme (Ayrac içindeki 1. rakam Fen ve teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

5. Sınıf Üniteler

ÖĞRENME ALANI: MADDE VE DEĞİŞİM 2.ÜNİTE : MADDENİN DEĞİŞİMİ VE TANINMASI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
MADDENİN DEĞİŞİMİ VE TANINMASI	<p>3. Isının madde üzerindeki etkileri ile ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>3.1 Isı-sıcaklık ilişkisi deneyimlerinden, ısının maddeler üzerindeki en belirgin etkisinin ısınma-soğuma olduğu çıkarımını yapar (BSB-1, 5, 7).</p> <p>3.2 Isı etkisiyle maddelerin hacimlerinin arttığını, gündelik hayattan örneklerle doğrular (BSB-1, 5, 7; FTTÇ-5).</p> <p>3.3 Isı alma-verme ile genleşme-büzülme arasında ilişki kurar (BSB-5; FTTÇ-7).</p> <p>3.4 Genleşmenin çevremizdeki olumlu ve olumsuz etkilerinin farkına varır (BSB-1, 2, 7; FTTÇ-4, 5, 6, 7).</p>	<p> İki kişi ısı aldı ısındı-ısı verdi soğudu</p> <p> Köprüler ve Yollar da Yazda Hazırlanır</p> <p> Bir Bilene Soralım</p> <p> Grazant Halkası</p>	<p></p> <p>3.2 Isı alıp-verme ile genleşme-büzülme ilişkisi verilirken, suyun özel durumu dikkate alınır.</p> <p> Öğrenci Değerlendirme Formu</p> <p> Akran Değerlendirme Formu</p> <p> Yapılandırılmış Grid</p>

Okul Dışı Etkinlik Ders İçi Etkinlik Diğer Derslerle İlişkilendirme Ölçme ve Değerlendirme ???; Kavram Yanılgısı Uyarı Sınırlamalar Ara Disiplinlerle İlişkilendirme (Ayrıç içindeki 1. rakam Fen ve teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplinin kazanımını gösterir.)

ÖĞRENME ALANI: MADDE VE DEĞİŞİM 2.ÜNİTE : MADDENİN DEĞİŞİMİ VE TANINMASI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
MADDENİN DEĞİŞİMİ VE TANINMASI	<p>4.4 Bir sıvı kaynarken gözlemlerini ifade eder (BSB-1, 19, 22, 24).</p> <p>4.5 Kaynayan sudan çıkan kabarcıkların su buharı olduğunu gösteren deney tasarımlar (BSB-14, 15, 19).</p> <p>4.6 Kaynama ve buharlaşma arasındaki farkı açıklar (BSB-5, 19, 22).</p>	<p>Her İsttilanın Sıcaklığı Artar mı? Öğrenciler, bir cam çaydanlık veya beherde ısıtılan suyu gözlemleyerek buharlaşma ve kaynama süreçlerini gözlemlerler. İstima sırasında kabarcıkların çıkmasına dikkat çekilerek, bu kabarcıkların ne olduğunu tahmin etmeleri ve yazmaları istenir. Öğrenciler, kaynamadan önce ve kaynama sırasında suyun sıcaklığını dörder dakika ara ile en az 8-10 defa ölçerek kaydederler. Kaynamanın başladığı an ayrıca kaydedilir. Kaynama başlayınca öğretmen, buhar kabarcıklarının kabın neresinden çıktığının not edilmesini ister. Kaynama sırasında buharlaşmanın çok hızlandığına dikkat çekilerek buharlaşma ile kaynamanın farkı vurgulanır. Öğrenciler, emzikten çıkan buhara soğuk bir metal tutarlar ve tekrar su oluşumunu gözlemlerler. Öğrencilerin etkinliğin başında kabarcıkların ilgili yaptıkları tahmin ile gözlemlerini karşılaştırması istenerek, kabarcıkların su buharı olduğu vurgulanır (4.4; 4.5; 4.6).</p>	<p>[] Suyun buharlaşması ve kaynaması gözlenirken öğrencilerin zarar görmemesi için gerekli önlemler alınır. ??? Öğrenciler, genellikle kaynayan sudan çıkan kabarcıkları hava olarak düşünmektedir. Kabarcıkların hava olmadığı, su buharı olduğu gözlemlerinden de faydalanarak vurgulanır. ←→ Kaynama olayı tanımlanırken buhar basıncı ve atmosfer basıncına girilmez.</p>

☞ Sınıf-Okul İçi Etkinlik **☞** Okul Dışı Etkinlik **☞** Ders İçi İlişkilendirme **☞** Diğer Derslerle İlişkilendirme **☞** Ölçme ve Değerlendirme **???**: Kavram Yanılgısı **[]**: Uyarı **←→**: Sınırlamalar **☞** Ara Disiplinlerle İlişkilendirme (Ayrac içindeki 1. rakam Fen ve teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

5. Sınıf Üniteler

ÖĞRENME ALANI: MADDE VE DEĞİŞİM 2.ÜNİTE : MADDENİN DEĞİŞİMİ VE TANINMASI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
MADDENİN DEĞİŞİMİ VE TANINMASI	<p>5. Saf maddelerin kaynama sıcaklıkları ile ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>5.1 Saf maddelerin kaynama sıcaklıklarının sabit olduğunu gösteren deney tasarımları (BSB-14, 15, 16, 19).</p> <p>5.2 Kaynama sıcaklıklarına bakılarak sıvıların tanımleneceğini fark eder (BSB-5; FTTÇ-5, 13).</p> <p>5.3 Bilimsel ölçme sonuçlarının yer ve zaman değişse de birbirine yakın çıkacağını doğrular (BSB-22, 23, 24; FTTÇ-2).</p> <p>5.4 Ölçmenin ve akticliğin zaman ve tahminden farkını açıklar (BSB-7, 8; FTTÇ-2).</p>	<p>Veri Yorumlama</p> <p>Öğrenciler, “Her İstilanın Sıcaklığı Artar mı?” etkinliğinde kaydettikleri verilerle bir grafik çizdiler. Çizdikleri grafiği ve oluşturdukları tabloyu inceleyen kaynama başladuktan sonra okunan sıcaklıkların birbirine eşit veya çok yakın oluşuna dikkat çektiler. Aynı deney sudan başka sıvılarla (alkol, aseton) tekrarlanır. Su gibi, diğer sıvıların da kaynama sıcaklıklarının sabit, fakat sudan farklı olduğunu dikkat çektiler. Deney yapılan sıvıların, kaynama sıcaklıklarına bakılarak tanınup tanınmayacağı tartışılır. Sıvıları tanımanın bir yolunun kaynama sıcaklığını ölçmek olduğu vurgulanır (5.1; 5.2), (BSB-20, 21).</p> <p>Başka Yerde Ölçseydik-Başka Zaman Ölçseydik</p> <p>“Veri Yorumlama” etkinliği, aynı amaçla başka bir sınıfta yapılmış ise, o sınıfta tutulan kayıtlar öğrenciler tarafından temin edilerek kendi kayıtları ile karşılaştırılır. Bu imkan yoksa, öğrenciler, aynı deneyi birkaç gün sonra tekrarlarlar. İlk deneylerinde elde ettikleri sonuçlar ile ikinci deneyin sonuçlarını karşılaştırırlar. Verilerin birbirinden çok farklı olup olmadığını tartışmaya açılır. Bilimsel ölçmelerde, şartlar çok değişmedikçe sonuçların da fazla değişmeyeceği vurgulanır.</p> <p>Öğrenciler, ölçmeye ve akla dayanan verilerin neden zaman ve tahminden daha önemli olduğunu tartışır. Bilime ve akla uyarak başarılı olmuş bilimsel şahsiyetlere örnekler verilir. Atatürk’ün akla ve bilime verdiği önemi vurgulayan sözlerinden örnekler verilir (5.3; 5.4), (BSB-7, 8, 20; FTTÇ-2).</p>	<p>Ölçme ve Değerlendirme</p> <p>Ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak öğrencilerin öğrenme durumları değerlendirilir. Ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak öğrencilerin öğrenme durumları değerlendirilir. Ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak öğrencilerin öğrenme durumları değerlendirilir.</p> <p>Öğrenci Değerlendirme Formu</p> <p>Akran Değerlendirme</p> <p>Tablo Yapalım, Grafik Çizelim</p> <p>Bulmaca</p> <p>5.3 kazanımı için Türkçe dersi Yazma öğrenme alanı: Kendini Yazılı Olarak İfade Etme (kazanım 17)</p> <p>5.3 Farklı grupların yaptığı ölçme sonuçları karşılaştırılır, kaynama sıcaklığının basınçla değişimi, kazanımın kapsamı dışında tutulmuştur.</p> <p>Atatürkçülük ile ilgili konular (54-1)</p>

Ölçme ve Değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak öğrencilerin öğrenme durumları değerlendirilir. Ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak öğrencilerin öğrenme durumları değerlendirilir. Ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak öğrencilerin öğrenme durumları değerlendirilir.

5. Sınıf Üniteler

ÖĞRENME ALANI: MADDE VE DEĞİŞİM 2. ÜNİTE : MADDENİN DEĞİŞİMİ VE TANINMASI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
MADDENİN DEĞİŞİMİ VE TANINMASI	<p>6. Saf maddelerin erime ve donma sıcaklıkları ile ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>6.1 Katıların ısı alarak eridiğini, sıvıların ısı vererek donduğunu fark eder (BSB-15; FTTC-15).</p> <p>6.2 Saf bir maddenin erime-donma sıcaklığının sabit olduğunu deneyle gösterir (BSB-15).</p> <p>6.3 Aynı maddenin, erime sıcaklığının donma sıcaklığına çok yakın olduğunu deney sonuçlarından çıkarır (BSB-7, 19).</p> <p>6.4 Erime-donma sıcaklıklarına bakarak, maddelerin tanınabileceğini bilir (FTTC-5).</p>	<p>Ne Zaman Erir, Ne Zaman Donar? Bir deney tüpüne yaklaşık 2 g beyaz mum konur. Hafif bir alev üzerinde yavaş yavaş ısıtılırken mumun görüntüsünü öğrenciler kontrol ederler. Mum eriyince ısıtma kesilir. Mumun ısı alması ile erimesi arasında ilişki kurulur. Tüpteki eriyen mum, soğuk su bulunan bir kapta soğutulurken görüntüsü kontrol edilir. Mum donuncaya kadar bu işlem sürdürülür. Mumu soğutmak ile mumun ısı kaybetmesi arasındaki ilişki irdelenir, ısı verme ile donma arasında ilişki kurulur (6.1).</p> <p>Buzdan Suya Öğrenciler buz parçalarını bir cam kaba (beher) koyarak oda sıcaklığında bir süre bekletirler. Başlangıçta beşer dakika arayla sıcaklık ölçümü yaparak erime esnasındaki ve sonrasındaki sıcaklığı belirlerler. Ölçülen sıcaklık değerlerini ve zamanı içine alan bir tablo düzenleyerek tablodaki veriler yardımıyla sütun grafik çizilir. Öğrenciler, bu grafikten erime sıcaklığının sabit olduğunu çıkarımını yaparlar (6.1; 6.2; 6.3). (BSB-14, 15, 20, 21, 22).</p> <p>Sudan Buza Öğrenciler bir deney tüpüne az miktarda su alarak içine termometre daldırırlar. Bu tüp içinde tuz, buz karışımı bulunan (erimemiş olmalı) bir başka kabin içine yerleştirir, 3'er dakika aralıklarla sıcaklık ölçümleri yaparken tüpteki suyu arada bir kontrol ederek donma anını belirlerler. Donma anından sonra 12 dakika daha sıcaklık kaydına devam ederler. Öğrenciler, zamanı ve sıcaklıkları içine alan bir tablo düzenleyerek tablodaki veriler yardımıyla bir sütun grafik çizerler. Sütun grafikten donma sıcaklığını tespit ederler. Suyun donma sıcaklığını erime sıcaklığı ile karşılaştırırlar. Saf bir maddenin erime ve donma sıcaklıklarının birbirine çok yakın (aslında eşit) olduğu vurgulanır (6.1; 6.2; 6.3). (BSB-20, 21, 22, 23).</p> <p>Her Madde Erir mi? Öğretmen demir, kalay, bakır, altın gibi katıların çok yüksek sıcaklıklarda eridiğini, mazot, benzin gibi sıvıların da düşük sıcaklıklarda donduğunu gündelik hayattan örnekleri ile anlatır. (Kışın mazotlu araçların yakıtlarının donması, demirin eritilip kalıba dökülmesi gibi) Her maddenin erime-donma sıcaklığının kendine özgü olduğu, örneğin, mazot donarken benzinin donmadığı vurgulanır. Erime-donma sıcaklığının maddeleri ayırt etmek için kullanılıp kullanılmayacağı tartışılır (6.4).</p>	<p>[] İstima işi öğretmen tarafından yapılır.</p> <p>☐ 6.2- 6.4 Matematik dersi "Ondalık Kesirler" alt öğrenme alanı</p> <p>📄 "Kutuplarda Eskimo'ların evlerinin nasıl olduğu", "evlerini nasıl ısıttıkları" ile ilgili poster/ proje çalışması yapılabilir.</p> <p>📄 Öğrenci Değerlendirme Formu</p> <p>📄 Akran Değerlendirme Formu</p> <p>📄 Tablo Yapalım, Grafik Çizelim</p> <p>📄 Bulmaca</p> <p>📄 Yapılandırılmış Grid</p> <p>[] Tuz-buz karışımı tuzlu suyun buz dolabında dondurulmasıyla hazırlanabilir.</p>

📄 Sınıf-Okul İçi Etkinlik 📄: Okul Dışı Etkinlik 📄: Ders İçi İlişkendirme 📄: Ölçme ve Değerlendirme ???; Kavram Yanılgısı []: Uyarı ←→: Sınırlamalar 📄 Ara Disiplinlerle İlişkendirme (Ayrac içindeki 1. rakam Fen ve teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

5. Sınıf Üniteler

ÖĞRENME ALANI: MADDE VE DEĞİŞİM 2. ÜNİTE : MADDENİN DEĞİŞİMİ VE TANINMASI

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
7. "Ağır" ve "yoğun" kavramları ile ilgili olarak öğrenciler;	7.1 Deneyimlerini kullanarak, suda batan ve suda yüzen maddelere örnekler verir (BSB-1).	Yüzener-Batanlar Metal, plastik, ahşap, cam, taş gibi malzemeden yapılmış farklı cisimlerin suda yüzme-batma özellikleri öğrenciler tarafından denir. Yüzme-batma olaylarıyla kütle veya hacim arasında doğrudan bir ilişki olup olmadığı öğretmen öncülüğünde tartışılır. Öğrenciler yüzme-batmanın kütle ile ilişkili olduğunu tahmin ederse, farklı kütelerde tahta ve alüminyum parçaları ile deney tekrarlanır. İlişkili hacimde ararlarsa, o zaman farklı hacimlerde tahta ve alüminyum parçalar kullanılır. Öğretmen, yüzme-batmanın tek başına kütle veya hacimle değil, ikisi ile birden ilişkili olacağı çıkarımına yönelecek şekilde tartışmaları yönlendirir. Batma şartı olarak "kütle büyük olacak-hacim küçük olacak" tarzında basit bir çıkarıma ulaşmaya çalışılır (7.1; 7.2).	???. Öğrenciler, kaygın batması deneyiminden hareketle, delik cisimlerin suda batacağını düşünüyor olabilir. Gerekliyse deney yapılarak bu yanlışlığı düzeltilir. Öğrencilere, 4. sınıfta işlenen yüzme ve batma konusu hatırlatılır.
7.2 Suda yüzme-batma olayının tek başına kütle veya hacim ile açıklanamayacağını deneyle gösterir (BSB-5, 7).	7.3 Eşit hacimli, biri suda batan diğeri yüzen iki maddenin hangisinin kütlelerinin daha büyük olacağını tahmin eder (BSB-8).	Hangisi Daha Yoğun? Silgiden ve beyaz mumdun, eşit hacimli iki prizmatik parça kesilir. Bunların hacimlerinin eşit olduğu belirtildikten sonra ikisi birden suya atılır. Batan silgi ve yüzen mum parçasının kütleleri tahmin edilir. Sonra bu parçalar sudan çıkarılıp kurulandıktan sonra tartılır. Tahmin ile tartım karşılaştırılır. Silginin "daha yoğun" olduğu vurgulanır. Mumdun, kütleli silgi parçasına göre daha büyük bir parça kesilir; terazide tartılarak kütlelerinin silgi parçasından daha büyük olduğu belirlenir. Daha ağır olan bu parçanın suda yüzüp yüzmeyeceği öğrenciler tarafından tahmin edilir. Suda batma için "daha ağır" olmanın önemli olmadığı, "daha yoğun" olmak gerektiği yeniden vurgulanır (7.3; 7.4).	Öğrenciler silindirik ve diğer hacim ölçü kaplarında hacmin nasıl okunacağı hatırlatılır.
7.4 Batan maddenin yüzen maddeden daha yoğun olduğunu ifade eder (BSB-5).	7.5 Yoğunluk tanımını ve birimini bilir (BSB-18).	Yoğun Var Yoğuncuk Var Sudan daha yoğun olan maddelerin kendi aralarında bir yoğunluk sırasında dizilip dizileneceği irdelenir. Öğretmen, bunun en kestirme yolunun, her maddeden eşit hacimde alıp kütlelerini tartmak ve karşılaştırmak olduğu sonucuna götüreceği bir tartışma için uygun sorular sorar. Her maddenin 1 mL sinin kütleleri tartılarak oluşturulmuş çizelgeler verilir, bu çizelgelerde en yoğun madde seçilir. Yoğunluk "birim hacmin kütlesi" diye tanımlanır. Çizelgeden de yararlanılarak yoğunluk biriminin öğrencilerce kavranması sağlanır. Her maddenin yoğunluğu farklı olduğuna göre, maddelerin yoğunlukları ile ayırt edilebileceği gerçeği vurgulanır (7.5; 7.6; 7.7).	Öğrenci Değerlendirme Formu Akran Değerlendirme Formu Bulmaca V Diyagramı
7.6 Yoğunluğun ayırt edici bir özellik olduğunu bilir.	7.7 Yoğunluklar listesine bakarak farklı maddelerden yapılmış eşit hacimli cisimlerin kütlelerini karşılaştırır (BSB-22, 23).		

☞ Sınıf-Okul İçeriklilik ☞: Okul Dışı Etkinlik ☞: Ders İçeriklilik ☞: Ders İçeriklilik İlişkiliendirme ☞: Ölçme ve Değerlendirme ????: Kavram Yanılgısı [?]: Uyan ☞☞: Sınırlamalar ☞ Ara Disiplinlerle İlişkiliendirme (Ayrıca içindeki 1. rakam Fen ve teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplini kazanımını gösterir.)

5. Sınıf Üniteler

E. ÜNİTE KAZANIMLARI VE ETKİNLİKLER




ÖĞRENME ALANI: FİZİKSEL OLAYLAR 3. ÜNİTE: KUVVET VE HAREKET









ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
KUVVET VE HAREKET	<p>1. Temas gerektirmeyen kuvvetleri anlamak amacıyla öğrenciler;</p> <p>1.1. Cisimler arasında fiziksel temas sonucu ortaya çıkan kuvvetleri “temas kuvvetleri” olarak belirler.</p> <p>1.2. Fiziksel temas olmadan da cisimlere bazı kuvvetlerin etki edebileceğini fark eder.</p> <p>1.3. Kuvvetleri, “temas kuvvetleri” ve “temas gerektirmeyen kuvvetler” olarak sınıflandırır (BSB- 4, 5, 6).</p> <p>1.4. Fiziksel temas olmaksızın cisimleri hareket ettirebilecek bir düzenek kurar ve çalıştırır (BSB-14).</p>	<p>Topları Çarpıştırma</p> <p>Öğrenciler, bir topu yuvarlayarak durmakta olan başka bir top ile çarpıştırırlar. Yuvarlanan topu ilk harekete geçiren ve çarpışma sonucu diğer topun hareketini sağlayan kuvvetin niteliğini (fiziksel temas sonucu ortaya çıkıp çıkmadığını) tartışırlar (1.1).</p> <p>Sihirli Kuvvetler</p> <p>Öğrenciler, temas gerektirmeyen kuvvetlere örnek olarak; bir miktatısın toplu iğneleri uzaktan çekmesi, saçta sürtülen plastik bir tarafın küçük kâğıt parçacıklarını uzaktan çekmesi ve belirli bir yükseklikten serbest bırakılan bir cismin yere düşmesi etkinliklerini yaparak sonuçları tartışırlar (1.2; 1.3).</p> <p>Fark Nerede?</p> <p>Topların hareketini sağlayan kuvvet ile toplu iğneleri, kâğıt parçalarını çeken ve cismin yere düşmesine neden olan kuvvetler karşılaştırılarak aralarındaki temel farkın ne olduğu kısaca tartışılır (1.1; 1.2; 1.3).</p>	<p>↻ 1.1 4. sınıfta kuvvetle ilgili incelenen kavramlar hatırlatılır.</p> <p>[] 1.2, 1.3 “Alan kuvveti” yerine bu seviyede “temas gerektirmeyen kuvvet” ifadesi kullanılır.</p> <p>↔ 1.2. Saçımıza sürdüğümüz bir tarafın küçük kâğıt parçalarını çekmesi ve serbest bırakılan bir cismin yere düşmesi etkinliği, elektrostatik kuvvet ve kütle çekim kuvvetinin temas gerektirmediğini sezdirmek amacıyla yapılır. Ancak bu konularla ilgili ayrıntıya girilmez.</p> <p>??? 1.3 Cisimleri hareket ettiren rüzgârın (hava akımının) temas gerektiren bir kuvvet olduğu vurgulanır.</p> <p>📖 Kuvvet Çeşitlerini Belirleyelim</p>

📖 Sınıf-Okul İçi Etkinlik **📖** Okul Dışı Etkinlik **↻** Ders İçi İlişkilendirme **📖** Diger Derstle İlişkilendirme **📖** Ölçme ve Değerlendirme **???** Kavram Yanılgısı **[]** Uyarı **↔** Sınırlamalar **↔** Ara Disiplinlerle İlişkilendirme (Ayrıç içindeki 1. rakam Fen ve Teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

5. Sınıf Üniteler

ÖĞRENME ALANI: FİZİKSEL OLAYLAR 3. ÜNİTE: KUVVET VE HAREKET

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
KUVVET VE HAREKET	<p>2. Mıknatısların özellikleriyle ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>2.1. Mıknatısların birbirini çektiğini veya ittiğini gözlemler (BSB-1).</p> <p>2.2. Mıknatısların farklı iki kutbu olduğunu fark eder.</p> <p>2.3. Mıknatısların farklı kutuplarından birinin N ve diğerinin S olarak isimlendirildiğini ifade eder.</p> <p>2.4. Mıknatısların aynı kutuplarının birbirini ittiği, zıt kutupların ise birbirini çektiği sonucuna ulaşır (BSB -23).</p> <p>2.5. Bazı maddelerin mıknatıslardan etkilendiğini ifade eder.</p> <p>2.6. Mıknatısların maddelere uyguladığı kuvvetin, temas gerektirmeyen bir kuvvet olduğunu açıklar.</p> <p>2.7. Günlük hayatta mıknatısların kullanım alanlarını listeler (BSB-24).</p>	<p> Mıknatısı Tanyalım</p> <p>Öğrenciler sınıfa getirilen çeşitli şekillerdeki mıknatısları (çubuk, U, halka vb.) kullanarak iki mıknatısın birbirini çektiğini veya ittiğini çeşitli denemeler yaparak keşfeder. Bu denemeler esnasında öğrenciler mıknatısların uçlarının (kutuplarının) farklı davrandığını gözlemler. Bu kutuplardan birinin N, diğerinin S kutbu olarak isimlendirildiğini öğrenirler. Hangi kutupların birbirini ittiğini, hangilerinin birbirini çektiğini deneyerek tespit ederler. Sonuçları tartışır (2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.6).</p> <p> Kaybolmayan Kutuplar</p> <p>Bir çubuk mıknatısa çekiçle vurularak mıknatıs iki parçaya ayrılır. Öğrenciler bu iki parçanın yine itme veya çekme özelliği gösterdiğini, her bir parçada yine N ve S olarak isimlendirilen kutuplarının var olduğunu gözlemler (2.2; 2.3; 2.4).</p> <p> Mıknatısları Nereelerde Kullanırız?</p> <p>Mıknatısların günlük hayatta kullanım alanlarını araştırmaları istenir (2.7).</p>	<p>↻ 2.1 4. sınıfta mıknatısların bazı maddelerle etkileşimlerinden faydalanarak birbiri içerisine karışmış olan maddeleri ayırmada nasıl kullandıklarını işlenmişti.</p> <p>[!] 2.5 Öğrenciler, mıknatısların elektronik donanımlı bazı eşyalara (televizyon, bilgisayar ekranı, bankamatik kartı, cep telefonu, bilgisayar disketi, CD vb.) yaklaştığında, bu eşyalara zarar verebileceği konusunda uyarılır.</p> <p>☐ 2.7 Öğrenciler, araştırma yaparken İnterneti etkili şekilde kullanmaya teşvik edilir.</p> <p>[!] 2.7 Pusula tanıtılır. Dünyamızın bir mıknatıs gibi davrandığından bahsedilir.</p>

 Okul Dışı Etkinlik  Ders İçi Etkinlik  Diğer Dersterle İlişkilendirme  Ölçme ve Değerlendirme  Kavram Yanılgısı  Uyarı  Sınırlamalar  Ara Disiplinlerle İlişkilendirme (Ayrıca içindeki 1. rakam Fen ve Teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

5. Sınıf Üniteler

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
KUVVET VE HAREKET	<p>3. Sürtünme kuvvetini ve hayatımızdaki önemini anlamak amacıyla öğrenciler;</p> <p>3.1. Çeşitli yüzeylerin (hali, beton, buz vb.), cisimlerin hareketlerine etkilerini karşılaştırır (BSB-5).</p> <p>3.2. Bir cismin kaygan bir yüzeyde daha kolay, pürüzlü bir yüzeyde ise daha zor hareket ettirileceğini gözlemler (BSB-1).</p> <p>3.3. Bir cismin kaygan bir yüzeyde daha kolay, pürüzlü bir yüzeyde ise daha zor hareket ettirilmesinin sebebini, sürtünen yüzeylerin farklılığı ile açıklar (BSB-7).</p> <p>3.4. Yüzey ile cisim arasında, cismin hareketini zorlaştıran veya engelleyen kuvveti, sürtünme kuvveti olarak tanımlar.</p> <p>3.5. Sürtünmenin bir temas kuvveti olduğunu ifade eder.</p> <p>3.6. Hava ortamında, hareket eden cismin hareketini zorlaştıran kuvveti hava direnci olarak tanımlar.</p> <p>3.7. Su içerisinde, hareket eden cismin hareketini zorlaştıran kuvveti su direnci olarak tanımlar.</p> <p>3.8. Hava ve su direncinin cisimlerin hareketlerine etkilerini karşılaştırır (BSB-4, 5, 6).</p> <p>3.9. Teknolojik tasarım aşamalarını uygulayarak havada uzun süre kalabilecek bir paraşüt geliştirir (FTTC-6, 14).</p> <p>3.10. Sürtünmenin günlük yaşamdaki etkilerine örnekler verir (FTTC-4).</p>	<p>Tartışalım Öğrencilere, buzlu yollarda yürümekte neden zorlandıkları, bazı araçların (bisikletlerin, kapı menteşelerinin vb.) hareketli aksamalarının neden yağlanması gerektiği sorular ve alınan cevaplar tartışılır (3.1).</p> <p>Hareketi Zorlaştıran Nedir? Öğrenciler bir cisim önce kaygan, sonra da pürüzlü bir yüzeyde harekete geçirmeye çalışırlar. Her iki durumda da hareketi zorlaştıran veya engelleyici kuvvetin ne olabileceğini ve hangi yüzeyde cismi daha kolay hareket ettirebildiklerini tartışırlar (3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5).</p> <p>Bir Paraşüt Yapalım Öğrenciler, küçük cisimleri (kibrit kutusu, silgi vb.) taşıyabilecek bir paraşüt modeli tasarlayıp yaparak hava direncinin harekete etkisini tartışırlar. Konuyla ilgili olarak, jet uçaklarının, kısa pistlere inerken durmalarını kolaylaştırmak için, paraşüt açmalarıyla ilgili bir video film izletirilebilir (3.6; 3.9).</p> <p>Öğrenciler, sürtünmenin bilimsel olarak anlaşılmasının teknoloji uygulamalarındaki yerini tartışır. Bu bağlamda, Atatürk'un bilim ve teknoloji hakkındaki görüşlerini araştırırlar.</p> <p>Su İçerisine Bırakılan Bilye Öğrenciler, özdeş iki cam bilyeden birini su dolu derin bir cam kap içerisine, diğeri de hava ortamında aynı anda, aynı yükseklikten serbest bırakarak bilyelerin aynı mesafeyi ne kadar sürede geçtiklerini karşılaştırır ve bunun sebeplerinin neler olabileceğini açıklarlar (3.7).</p> <p>Sürtünmesiz Bir Yaşam Nasıl Olurdu? "Eğer sürtünme olmasaydı hayatımızda ne gibi değişiklikler olurdu?" sorusuna öğrencilerle birlikte cevap aranır. Bu konu ile ilgili simülasyonlar gösterilebilir. Bazı durumlarda sürtünmeyi azaltmak, bazı durumlarda ise artırmak için önlemler alındığı örneklerle tartışılır (3.9).</p>	<p>??? Bisikletin frenine basıldığında yavaşlamasının asıl nedeni tekerlek ile yüzey arasındaki sürtünmeden ziyade, tekerlek ile fren pabuçları arasındaki sürtünmedir.</p> <p>[!] Atatürkçülük ile ilgili konular (3.9, 3.10 - 1)</p> <p>☑ Bu Yarış Nasıl Kazanılır?</p> <p>☑ Nasıl Daha Yavaş Düşer?</p>

☑: Sınıf-Okul İçi Etkinlik ☑: Okul Dışı Etkinlik ☑: Ders İçi İlişkendirme ☑: Ölçme ve Değerlendirme ????: Kavram Yanılgısı [!]: Uyarı ←→: Sınıflamalar ☑ Ara Disiplinlerle İlişkendirme (Ayrıca içindeki 1. rakam Fen ve Teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

5. Sınıf Üniteler

E. ÜNİTE KAZANIMLARI VE ETKİNLİKLER







ÖĞRENME ALANI: FİZİKSEL OLAYLAR 4. ÜNİTE: YAŞAMIMIZDAKİ ELEKTRİK










ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR												
YAŞAMIMIZDAKİ ELEKTRİK	<p>1. Basit bir elektrik devresinde ampullerin parlaklığının değiştirilmesi ile ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>1.1 Basit bir elektrik devresindeki ampulün parlaklığını nasıl değiştirebileceği hakkında tahminlerde bulunur (BSB 8).</p> <p>1.2 Bir ampulün parlaklığını nasıl değiştirebileceği hakkındaki tahminlerini test eder (FTTC-2).</p> <p>1.3 Bir ampulün parlaklığını etkileyen değişkenleri listeler (BSB 10).</p> <p>1.4 Elektrik devresinde sadece ampul sayısının değiştirilmesi olayındaki değişkenleri belirler (BSB-11, 12, 13).</p> <p>1.5 Elektrik devresinde sadece pil sayısının değiştirilmesi olayındaki değişkenleri belirler (BSB-11, 12, 13).</p> <p>1.6 Devrede pil sayısı aynı kalırken, ampul sayısının artması veya azalması ile ampullerin parlaklığının nasıl değiştiğini ifade eder.</p> <p>1.7 Devrede ampul sayısı aynı kalırken pil sayısının artması veya azalması ile ampulün parlaklığının nasıl değiştiğini ifade eder.</p> <p>1.8 Evde ve okuldaki elektrik düğmelerinin birer devre anahtarı olduğunu fark eder (FTTC-3).</p> <p>1.9 Elektrik düğmeleri ile lambalar arasında, duvarların içinden geçen bağlantı kabloları olduğu çıkarımını yapar (FTTC-5, 31).</p>	<p>Devredeki Hatayı Bulalım</p> <p>Öğrenciler, ilk olarak hatalı bir elektrik devresindeki problemi bulmaya çalışır. Daha sonra hatalı bir devre resmi üzerindeki eksikliği tespit edip doğru devre için tahminlerde bulunurlar.</p> <p>🔧 Bir Ampulün Parlaklığını Nasıl Değiştirebiliriz?</p> <p>Öğrenciler tek pil ve ampulden oluşan bir elektrik devresi kurarak ampulün parlaklığını gözlemler. İkinci bir özdeş ampulü devreye (seri) bağlayarak birinci ampulün parlaklığındaki değişimi gözlemler. Sonra öğrenciler, üçüncü bir özdeş ampulü devreye (seri) bağlar ve ampullerin parlaklıklarını gözlemler. Her üç devredeki ampullerin parlaklıklarını karşılaştırırlar (1.1, 1.2, 1.3).</p> <p>Öğrenciler tek pil ve ampulden oluşan elektrik devresini tekrar kurar. Devreye önce ikinci bir özdeş pil sonra üçüncü bir özdeş pil (seri) bağlayarak ampulün parlaklığını gözlemler. Gözlem sonuçlarını tartışarak karşılaştırırlar (1.1, 1.2, 1.3, 1.6, 1.7).</p> <p>Öğrenciler, aklılığın Fen ve Teknolojideki önemini fark ederler. Bu bağlamda Atatürk'ün aklılığa ve bilime verdiği önemi araştırırlar.</p> <p>🔧 Değişkenleri Belirleyelim</p> <p>Yukarıdaki iki etkinlik sonucunda, öğrenciler bir elektrik devresindeki ampulün parlaklığının nelere bağlı olarak değiştiğini yorumlarırlar. Öğrenciler bu etkinlikler için bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenleri tanımlar. Bu değişkenleri ifade eden aşağıdaki gibi bir tablo oluşturur (1.4, 1.5, 1.6, 1.7).</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>Deneme</th> <th>Bağımsız Değişken</th> <th>Sabit tutulan (Kontrol Edilen) Değişken</th> <th>Bağımlı Değişken</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.</td> <td>Ampul Sayısı</td> <td>Pil Sayısı</td> <td>Ampul Parlaklığı</td> </tr> <tr> <td>2.</td> <td>Pil Sayısı</td> <td>Ampul Sayısı</td> <td>Ampul Parlaklığı</td> </tr> </tbody> </table>	Deneme	Bağımsız Değişken	Sabit tutulan (Kontrol Edilen) Değişken	Bağımlı Değişken	1.	Ampul Sayısı	Pil Sayısı	Ampul Parlaklığı	2.	Pil Sayısı	Ampul Sayısı	Ampul Parlaklığı	<p>[1] 1.4 Pil ve ampuller sadece seri bağlanmalı, fakat seri bağlama kavramına girilmez.</p> <p>[1] Öğretmen, öğrencileri elektrik devreleri ile ilgili etkinliklerden sonra devre elemanlarını toplamalarına özendirir.</p> <p>[1] Bu ünite, iletken ve yalıtkan maddeler konusuna girilmez.</p> <p>🔄 Elektrik akımı ve yük kavramı ileriki sınıflarda işlenecektir.</p> <p>📖 Devre Şeması Üzerinde Oynayalım</p>
Deneme	Bağımsız Değişken	Sabit tutulan (Kontrol Edilen) Değişken	Bağımlı Değişken												
1.	Ampul Sayısı	Pil Sayısı	Ampul Parlaklığı												
2.	Pil Sayısı	Ampul Sayısı	Ampul Parlaklığı												

🔧: Sınıf-Okul İçi Etkinlik 🔄: Okul Dışı Etkinlik 📖: Ders İçi İlişkendirme 📊: Ölçme ve Değerlendirme ??? : Kavram Yanıtı [1]: Uyarı ⚡: Sınırlamalar ⚡: Ara Disiplinlete İlişkendirme (Ayrıca içindeki 1. rakam Fen ve Teknoloji kazanımını gösterir. 2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.) Sarı renkte gösterilen alanlarda değişiklik yapılmıştır.

5. Sınıf Üniteler

ÖĞRENME ALANI: FİZİKSEL OLAYLAR 4. ÜNİTE : YAŞAMIMIZDAKI ELEKTRİK








ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
YAŞAMIMIZDAKI ELEKTRİK	<p>2. Basit bir elektrik devresindeki elemanların sembolik gösterimi ve devre şemalarının çizimi ile ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>2.1. Basit bir elektrik devresindeki pil, ampul, bağlantı kablosu ve anahtar sembolik olarak gösterir.</p> <p>2.2. Devre elemanlarının sembolik gösterimlerinin, devre şeması çizimlerinde kullanıldığını fark eder.</p> <p>2.3. Devre elemanlarının sembolik gösterimlerinin bilimsel iletişim (ortak bilimsel dil) açısından önemini kavrar.</p> <p>2.4. Çalışan bir elektrik devresi şeması çizer.</p> <p>2.5. Basit bir elektrik devre şemasından yararlanarak devreyi kurar ve çalıştırır.</p> <p>2.6. Çalışmayan elektrik devrelerine ait şemaları yorumlayarak niçin çalışmadığını ifade eder.</p> <p>2.7. Verilen hatalı bir devre şemasını, deneyerek çalışır hâle getirir.</p>	<p> Devre Elemanlarını Sembolik Olarak Gösterelim</p> <p>Öğrenciler devre elemanlarının (pil, ampul, bağlantı kablosu ve anahtar) sembolik gösterimlerini içeren kartları inceleyerek, hangi sembole hangi devre elemanının karşılık geldiğini tahmin ederler. Devre elemanlarının neden sembollerle gösterildiği tartışılarak, bunun önemi (örneğin matematikteki +, -, vb. işaretlerinin ortak kullanımındaki önemi gibi) vurgulanır (2.1; 2.2; 2.3).</p> <p> Devre Şemasını Sembollerle Çizelim</p> <p>Öğrenciler resmettikleri bir elektrik devre şemasını öğrendikleri sembollerini kullanarak yeniden çizerler (2.3; 2.4).</p> <p> Devre Şemasını Kuralım</p> <p>Öğrencilerden, verilen bir elektrik devresi şemasından yararlanarak elektrik devresi kurup çalıştırmaları istenir. Farklı elektrik devre şemaları gösterilerek devrenin niçin çalışıp çalışmayacağı (ör. anahtar açıkken lambanın yanmayacağı veya bağlantı kopukluğunu...) öğrencilere sorulur (2.5; 2.6; 2.7).</p>	<p> Devre Sembollerini Tanıyalım</p> <p> Eleştir-Değerlendir-Çözümlü Bul</p> <p> Kariyer Bilinci Geliştirme: Sınıfta ailesinde elektrik teknisyeni veya elektrik mühendisi olan öğrenciler devrelerle nasıl çalışıldığını öğrenir ve sınıfta paylaşırlar.</p>









 Sınıf-Okul İçi Etkinlik  Okul Dışı Etkinlik  Ders İçi İlişkilendirme  Diğer Derslerle İlişkilendirme  Ölçme ve Değerlendirme  Kavram Yanılgısı  Uyarı  Sınıflamalar  Ara Disiplinlerle İlişkilendirme (Ayrıca içindeki 1. rakam Fen ve Teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir)

5. Sınıf Üniteler

E. ÜNİTE KAZANIMLARI VE ETKİNLİKLER





ÖĞRENME ALANI: DÜNYA VE EVREN 5. ÜNİTE: DÜNYA, GÜNEŞ VE AY








ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
DÜNYA, GÜNEŞ VE AY	<p>1. Güneş, Dünya ve Ay'ın şekil ve büyüklükleriyle ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>1.1. Güneş, Dünya ve Ay'ın şeklini karşılaştırır (BSB-1, 2, 3, 4).</p> <p>1.2. Geçmişte insanların, Dünya, Güneş ve Ay'ın şekliyle ilgili çeşitli görüşler ileri sürdüklerinin farkına varır (FTTÇ-2, 11, 12, 13, 14).</p> <p>1.3. Güneş, Dünya ve Ay'ı büyüklüklerine göre sıralar (BSB-1, 2, 3, 4, 5).</p> <p>1.4. Güneş, Dünya ve Ay'ı bir arada temsil eden kendine özgü bir model oluşturur ve sunar (BSB-21, 22, 24; FTTÇ-6).</p> <p>1.5. Cisimlerin uzaklaştıkça daha küçük görüldükleri çıkarımını yapar (BSB-1, 2, 5, 7).</p> <p>1.6. Güneş'in Dünya'ya göre, Ay'dan daha uzak olduğu sonucunu çıkarır (BSB-7).</p>	<p> Dünya, Güneş ve Ay'ın Şekli Neye Benziyor? Öğrencilerden, “Güneş, Dünya ve Ay'ın şekilleri nasıldır?” ve “Güneş, Dünya ve Ay'ın büyüklükleri için nasıl bir sıralama yaparsınız?” sorularına cevap vermeleri istenerek ön bilgileri yoklanır. Daha sonra, uzaydan çekilmiş fotoğraflar, varsa, Video-CD, slayt ve bilgisayar simülasyonları yardımıyla bir fikir birliğine varırlar (1.1; 1.3).</p> <p> Var mısınız Dünya-Güneş-Ay Modeli Yapmaya!.. Öğrenciler, “Güneş, Dünya ve Ay'dan sizce hangisi daha büyüktür?” sorusuna cevap ararlar. Öğrenciler daha sonra cevaplarını bilimsel bilgilerle karşılaştırdıktan sonra, tanıdığı malzemeleri (Güneş bir deniz topu veya basketbol topu olarak düşünüldüğünde, Dünya'nın ancak bir leblebi tanesi, Ay'ın ise yarım pirinç tanesi olarak düşünülebileceğine dikkat çekilir.) kullanarak Güneş, Dünya ve Ay'ı bir arada temsil eden bir model (poster, resim, maket vb.) tasarımlar ve yaparlar (1.4).</p> <p> Uçaklar Neden Kuş Kadar Gözükür? Öğrenciler, uzaktaki dağlar, ağaçlar, binalar veya araçların olduklarından daha küçük görüldükleriyle ilgili gözlemler yaparlar. Gözlem sonuçlarından ve deneyimlerinden (Örneğin; bir uçağın, gökyüzünde bir kuş büyüklüğünde görülmesi gibi) yola çıkarak Güneş ve Ay'ın büyüklüklerinin farklı olmasına rağmen, Dünya'ya olan uzaklıkları dikkate alındığında, gökyüzünde hemen hemen aynı büyüklükte görüldüklerini fark ederler (1.5; 1.6).</p>	<p> 1.1 Dünya'nın şekliyle ilgili olarak 4. sınıfta öğrenilenler hatırlatılır.</p> <p> 1.1 Küre, sınıfa getirilen örneklerle ayrıntıya girilmeden hatırlatılır.</p> <p> 1.1 Güneş'e doğrudan çıplak gözle bakmanın sakıncaları anlatılır.</p> <p> Kelime ilişkilendirme</p>

 Sınıf-Okul İçi Etkinlik  Okul Dışı Etkinlik  Ders İçi İlişkilendirme  Diğer Derslerle İlişkilendirme  Ölçme ve Değerlendirme  Uyarı  Sınırlamalar  Ara Disiplinlerle İlişkilendirme (Ayrac içindeki 1. rakam Fen ve Teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

5. Sınıf Üniteler

ÖĞRENME ALANI: DÜNYA VE EVREN 5. ÜNİTE: DÜNYA, GÜNEŞ VE AY

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
DÜNYA, GÜNEŞ VE AY	<p>2. Dünya'nın hareketleri ile ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>2.1. Dünya'nın kendi etrafında döndüğünü ifade eder.</p> <p>2.2. Dünya'nın kendi etrafında bir tam dönüşünü tamamladığı sürenin, bir gün olarak kabul edildiğini ifade eder.</p> <p>2.3. Gece-gündüz oluşumunu, Dünya'nın kendi etrafındaki dönme hareketiyle açıklar (BSB-23).</p> <p>2.4. Güneş'in gökyüzünde gün boyunca hareket ediyor gözükmesini, Dünya'nın kendi etrafındaki dönme hareketiyle açıklar (BSB-23).</p> <p>2.5. Dünya'nın kendi etrafında dönerken aynı zamanda Güneş etrafında da dolandığını ifade eder.</p> <p>2.6. Dünya'nın Güneş etrafında bir tam dolanımı tamamladığı sürenin, bir yıl olarak kabul edildiğini belirtir.</p>	<p> Başrollerde Güneş ve Dünya Öğretmen yere tebeşirle Dünya'nın yörüngesini gösteren elips şeklinde bir yörünge çizer (Çizilen yörüngenin şeklinin elips olduğu söylenmemelidir.). Sırt sırta vermiş dört öğrenciyi Güneş ve bir öğrenciyi de Dünya rolü verir. Dünya rolünü alan öğrenci kendi etrafında dönerken aynı zamanda Güneş rolünü alan öğrencinin etrafında zemine çizilmiş yörüngeyi takip eder. Öğrenciler, sahneledikleri bu oyunda Dünya ve Güneş'in hareketlerini gözlemleyerek yorumlarlar. Güneş rolündeki öğrencilerin her birinin eline birer el feneri verir. Dünya rolünde oynayan öğrencinin kendi etrafındaki her dönüşünde, aydınlanan ve karanlıkta kalan kısımlarına dikkat çekilerek öğrenciler gece gündüz olayını canlandırır. Güneş'in gökyüzünde hareket ediyor gibi görünmesinin nedeni ile zaman dilimlerinden yıl ve günün oluşumunu tartışır. Gece/gündüz ve yılın, doğa olaylarının sonuçlarından hareketle belirler; hafta, ay, saat gibi zaman dilimlerinin ise insanların tarafından keşfi olarak kabul edildiğine dikkat çekilir (2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6).</p> <p> Dünya'mız Hiç Hareket Etmeseydi Neler Olurdu ya da Olmazdı? Öğrenciler, "Eğer Dünyamız hiç hareket etmeseydi neler olurdu/veya olmazdı?" sorusuna tartışarak cevap ararlar (2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6).</p>	<p>[!] 2.1 - 2.6 Bu düzeyde, dönme eksenini ve yörünge kavramlarıyla elips terimi kesinlikle kullanılmaz.</p> <p> 2.2 ve 2.6 kazanımları için Matematik dersi Ölçme alt öğrenme alanı (kazanım 1)</p> <p> Gece-Gündüz Modeli</p> <p>[!] 2. 4 Bu düzeyde güneşin; Samanyolu gök adası ile bir bütün halinde yaptığı hareketi, dikkate alınmaz.</p> <p>←→ 2. 6 Mevsimlerin nasıl oluştuğu konusuna girilmez.</p>

 Sınıf-Okul İçi Etkinlik  Okul Dışı Etkinlik  Ders İçi İlişkileştirme  Diğer Derstle İlişkileştirme  Ölçme ve Değerlendirme **???**: Kavram Yanılgısı  Uyarı **←→**: Sınırlamalar  Ara Disiplinlerle İlişkileştirme (Ayrıç içindeki 1. rakam Fen ve Teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
DÜNYA, GÜNEŞ VE AY	<p>3. Ay'ın hareketleri ile ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>3.1. Ay'ın kendi etrafında dönerken aynı zamanda da Dünya etrafında dolandığını ifade eder.</p> <p>3.2. Dünya ve Ay'ın hareketlerini gösteren kendine özgü bir model oluşturur ve sunar (BSB-21, 22, 24; FTTÇ-6).</p> <p>3.3. Dünya'dan bakıldığında Ay'ın daima aynı yüzünün gözlemlendiğini açıklar (BSB-23).</p> <p>3.4. Ay'ın evrelerini belirli aralıklarla gözlemler ve gözlem sonuçlarını kaydeder (BSB-1, 2, 20).</p> <p>3.5. Gözlemlerine dayanarak Ay'ın evrelerinin düzenli olarak tekrar eden bir doğa olayı olduğunu sonucunu çıkarır (BSB-1, 2, 5, 7, 23).</p> <p>3.6. Ay'ın evrelerini, Ay'ın Dünya etrafındaki dolanma hareketiyle açıklar (BSB-23).</p> <p>3.7. Ay'ın evrelerini temsil eden bir model oluşturur ve sunar (BSB-21, 22, 24; FTTÇ-6).</p>	<p>Ay da Durmadan Dönüyor</p> <p>Öğrenciler, "Ay nasıl hareket eder?" sorusuna ön bilgilerine dayanarak cevap ararlar. Daha sonra, eğer varsa Ay'ın hareketleriyle ilgili bilgisayar simülasyonu, video-CD, slayt vb. izletirler. Ay'ın hareketlerini, Güneş'in ve Dünya'nın varlığını da dikkate alarak rol oynama tekniği ile sınıf ortamında canlandırır.</p> <p>Öğrenciler, yakın çevrelerinden edinecekleri malzemeleri kullanarak, Dünya ile Ay'ın hareketlerini gösteren ve Güneş'in varlığını da dikkate alan kendilerine özgü bir model oluştururlar ve sınıfta sergilerler (3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5; 3.6; 3.7).</p> <p>Ay'ın Evrelerini Gözleyelim</p> <p>Öğrenci gruplarına "Ay'ın Evrelerini Gözleyelim" konulu bir proje çalışması yaptırılabilir. Bu kapsamda her bir grup, yeni aydan iki gün sonrasından başlayarak 14 gün süresince Ay'ı gözler. Uygun formlarda kaydedilen gözlem sonuçları kullanılarak öğrenciler, Ay'ın farklı şekillerde görülme nedenini sınıfta tartışır. Öğrenciler gözledikleri Ay'ın kaç gün sonra aynı evreye geleceğini tahmin ederler ve zamana gelince denetler (3.4; 3.5; 3.6).</p> <p>Siz de Yapacağınız Modelle Ay'ın Evrelerini İzleyebilirsiniz</p> <p>Kapaklı bir karton bir kutu (örneğin bir ayakkabı kutusu) alınır. Kutunun tüm yan yüzlerine birer gözletme deliği açılır (4 adet). Ay'ı temsil eden bir ping-pong topu, kutunun üst kapağı kapatıldığında, kutunun içerisine sarkacak şekilde bir iple kapağa asılır. Sonra Güneş'i temsil eden bir el feneri kutunun yan yüzlerden birine açılacak beşinci bir deliğe (gözetleme deliklerinden birinin altına açılacak), kutunun içini aydınlatacak şekilde sabitlenir. El feneri yakılır ve gözletme deliklerinden top gözlenir (Bir delikten bakarken diğerleri kapalı tutulmalıdır.). Öğrenciler, her bir delikten topun nasıl görüldüğüne bakarak bu model üzerinde Ay'ın evrelerinin oluşumunu tartışır (3.4; 3.5; 3.6; 3.7).</p> <p>Ay Hiç Hareket Etmeseydi Neler Olurdu/ya da Olmazdı?</p> <p>Öğrenciler, "Eğer Ay hiç hareket etmeseydi neler olurdu/olmazdı?" sorusuna tartışarak cevap ararlar (3.1; 3.3; 3.4; 3.5; 3.6; 3.7).</p>	<p>Kelime İlişkileştirme</p> <p>←→ 3.1-3.7 Ay'ın Dünya'nın uydusu olduğu bilgisi verilmez.</p> <p>←→ 3.3 - 3.6 Ay, Güneş'ten gelen ışığı yansıttığı için gözlemlenir. Işığın yansımaları konusu 6. sınıfta ele alınacağı için konu, bu açıdan ele alınmaz.</p> <p>14 Günlük Ay Gözlemi Projesi</p> <p>1 3.3-3.6 Ay'ın bazı nedenlerle (havanın bulutlu olması vb.) gözlemlenemeyeceği belirtilir.</p> <p>2 3.4 ve 3.6 kazanımları için Türkçe dersi Görsel Okuma ve Görsel Sunu öğrenme alanı, Görsel Okuma (kazanım 10); Konuşma öğrenme alanı, Kendini Sözlü olarak İfade Etme (kazanım 18)</p> <p>3 3.5 kazanım için Matematik dersi Zamanı Ölçme alt öğrenme alanı (Kazanım 1)</p> <p>4 3.5, 3.6 Öğrenciler, Ay'ın evrelerinde görülen karanlık kısımların, Dünya'nın gölgesi nedeniyle oluştuğu vb. kavram yanılgılarına düşmemeleri konusunda uyarılır.</p> <p>5 Çoklu Zekâ</p> <p>6 Boşluk Doldurma</p> <p>7 Kavram Haritalama</p> <p>8 Eşleştirme</p>

5. Sınıf Üniteler

E. Ünite Kazanımları ve Etkinlikler

ÜNİTE	ÖĞRENME ALANI : CANLILAR VE HAYAT	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
CANLILAR DÜNYASINI GEZELİM, TANIYALIM	KAZANIMLAR		
	<p>1. Canlıların sınıflandırılması ile ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>1.1. Gözlemleri sonucunda yakın ve uzak çevresinde yaşayan çeşitli canlılara örnekler verir (BSB-1).</p> <p>1.2. Canlıları benzerlik ve farklılıklarına göre bitkiler, hayvanlar, mantarlar ve mikroskobik canlılar olarak sınıflandırır (BSB-4, 6).</p> <p>1.3. Canlıların incelenmesinde sınıflandırmanın kolaylık sağladığını fark eder.</p>	<p>Canlıları Sınıflandırabilir miyim?</p> <p>Öğretmen ve öğrenciler gazete, dergi gibi kaynaklardan topladıkları canlı resimlerini sınıfa getirirler. Öğrenciler getirilen bu resimleri benzerlik ve farklılıklarına göre kendilerince sınıflandırarak bir kartona yapıştırırlar. Öğrenciler bu sınıflandırmada kullandıkları ölçütleri yazarlar. (Bu aşamada öğretmen doğru sınıflandırmayı vermez.). Konu işlendikten sonra öğrenciler yaptıkları resimlere ve yazdıkları bilgilere tekrar bakarlar. Öğretmen rehberliğinde çeşitli canlılara ait bu resimler; Bitkiler, Hayvanlar, Mantarlar ve Mikroskobik Canlılar başlıkları altında tekrar düzenlenir (Bu etkinlik portfolyo dosyasında saklanabilir.) (1.1; 1.2). (BSB-1, 2, 3, 4, 5, 6, 19, 20, 22, 23).</p>	<p>1.2 Bilimsel sınıflandırmada Monera, Protista, Mantarlar, Bitkiler ve Hayvanlar olmak üzere 5 ayrı âlemden incelenen canlılar, bu seviyede Mikroskobik Canlılar, Mantarlar, Bitkiler, Hayvanlar olarak sınıflandırılmıştır. Bu ayrım biyoloji dersinde verilecektir.</p> <p>1.1 kazanımı için Türkçe dersi Görsel Okuma ve Görsel Sunu öğrenme alanı, Görsel Okuma (kazanım 10)</p> <p>2.2 Âlem, Sınıf ve Tür dışındaki sistematik terimlerin kullanımından kaçınılır.</p> <p>Bu konu işlenirken dördüncü sınıftaki “Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım” ünitesi hatırlatılır.</p>
<p>2. Bitkilerin sınıflandırılması ile ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>2.1. Gözlemleri sonucunda çevresindeki bitkilerin benzerlik ve farklılıklarını listeler (BSB-1, 2, 3, 4).</p> <p>2.2. Gözlemleri sonucunda bitkileri çiçekli ve çiçeksiz bitkiler olarak sınıflandırır ve örnekler verir (BSB- 1, 5, 6).</p>	<p>Gezlim Gözlemleyelim</p> <p>Öğretmen, öğrencileri çevresindeki bitkilerin benzerlik ve farklılıklarını gözlemlenmeleri amacıyla yakın çevrede gözlem yapabilecekleri bir geziye götürür. Öğrenciler, çevrelerinde gördükleri bitkileri gözlemler ve bunların görünen özelliklerini (yaprak, çiçek, gövde vb.) kaydedenler. Her öğrenci kendi kayıtları ile arkadaşlarının kayıtlarını karşılaştırır (2.1), (BSB-1, 2, 3, 4, 5, 20, 22).</p> <p>Bitkileri İnceleyelim</p> <p>Sınıfa kara yosunu, eğrelti otu gibi çiçeksiz bitki örnekleri ve kökleriyle çıkarılmış papatya gibi kır çiçekleri getirilir. Öğrenciler bu bitki örneklerini karşılaştırarak benzerlik ve farklılıklarını tartışır (2.2), (BSB-1, 2, 3, 4, 5, 23).</p> <p>Genç Fotoğrafçı</p> <p>Öğrenciler, çevresindeki çeşitli bitkilerin fotoğraflarını çekerek bir fotoğraf sergisi hazırlar (2.1), (BSB-1, 20, 24; FTTÇ-13).</p>	<p>1.1 Bitkiler çiçekli ve çiçeksiz bitkiler olarak sınıflandırılıp, çiçeksiz bitkilerin üremesi ve yapasal ayrıntılarına girilmez.</p> <p>1.2 Kariyer Bilinci Geliştirme: Bitkilerle ilgili mesleklerle örnek olarak ziraat mühendisliği, orman mühendisliği, çiçekçilik vb örnekler verilir.</p>	

1.1: Sınıf-Okul İçi Etkinlik **1.2**: Okul Dışı Etkinlik **1.3**: Ders İçi İlişkilendirme **1.4**: Diğer Derslerle İlişkilendirme **1.5**: Ölçme ve Değerlendirme **1.6**: Kavram Yanıtı **1.7**: Uyarı **1.8**: Soru **1.9**: Soru **1.10**: Soru **1.11**: Soru **1.12**: Soru **1.13**: Soru **1.14**: Soru **1.15**: Soru **1.16**: Soru **1.17**: Soru **1.18**: Soru **1.19**: Soru **1.20**: Soru **1.21**: Soru **1.22**: Soru **1.23**: Soru **1.24**: Soru **1.25**: Soru **1.26**: Soru **1.27**: Soru **1.28**: Soru **1.29**: Soru **1.30**: Soru **1.31**: Soru **1.32**: Soru **1.33**: Soru **1.34**: Soru **1.35**: Soru **1.36**: Soru **1.37**: Soru **1.38**: Soru **1.39**: Soru **1.40**: Soru **1.41**: Soru **1.42**: Soru **1.43**: Soru **1.44**: Soru **1.45**: Soru **1.46**: Soru **1.47**: Soru **1.48**: Soru **1.49**: Soru **1.50**: Soru **1.51**: Soru **1.52**: Soru **1.53**: Soru **1.54**: Soru **1.55**: Soru **1.56**: Soru **1.57**: Soru **1.58**: Soru **1.59**: Soru **1.60**: Soru **1.61**: Soru **1.62**: Soru **1.63**: Soru **1.64**: Soru **1.65**: Soru **1.66**: Soru **1.67**: Soru **1.68**: Soru **1.69**: Soru **1.70**: Soru **1.71**: Soru **1.72**: Soru **1.73**: Soru **1.74**: Soru **1.75**: Soru **1.76**: Soru **1.77**: Soru **1.78**: Soru **1.79**: Soru **1.80**: Soru **1.81**: Soru **1.82**: Soru **1.83**: Soru **1.84**: Soru **1.85**: Soru **1.86**: Soru **1.87**: Soru **1.88**: Soru **1.89**: Soru **1.90**: Soru **1.91**: Soru **1.92**: Soru **1.93**: Soru **1.94**: Soru **1.95**: Soru **1.96**: Soru **1.97**: Soru **1.98**: Soru **1.99**: Soru **1.100**: Soru

5. Sınıf Üniteler

ÖĞRENME ALANI : CANLILAR VE HAYAT

6. ÜNİTE: CANLILAR DÜNYASINI GEZELİM, TANIYALIM

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
CANLILAR DÜNYASINI GEZELİM, TANIYALIM	<p>3. Çiçekli bir bitkinin kısımları ve görevleri ile ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>3.1. Çiçekli bir bitki üzerinde bitkinin kısımlarını gösterir, çizer (BSB-1, 20).</p> <p>3.2. Kök, gövde ve yaprakların bazı görevlerini deney yaparak test eder (BSB-1, 10, 13, 15).</p> <p>3.3. Çiçekli bir bitkinin kısımlarının görevlerini açıklar.</p>	<p>Çiçekli Bir Bitkiyi İnceleyelim Öğrenciler sınıfa kokiyi çıkarıp getirdikleri çiçekli bir bitkinin kısımlarını bitkinin üzerinde gösterip, çizerler. Çizdiği resim üzerinde bitkinin kısımlarını isimlendirir (Bu etkinlik portfolyo dosyasında saklanabilir) (3.1), (BSB-1, 20).</p> <p>Yaprak Koleksiyonu Öğrenciler, çevresinden topladığı çeşitli bitkilere ait yapraklardan yaprak koleksiyonu hazırlar ve koleksiyonlarını sergiler (3.1), (BSB-19, 20, 24).</p> <p>Çiçeği İnceleyelim Öğrenciler sınıfa getirilen düğün çiçeği, gelincik gibi çiçeklerin kısımlarını inceleyip, çizer ve isimlendirirler (3.1), (BSB-1, 2, 20).</p> <p>Çiçeğin Neden Renklendi ? Öğretmen, sınıfı gruplara ayırır. Her grup mürekkeple renklendirilmiş suya, kökü kesilmiş beyaz çiçekli herhangisi bir bitkiyi (örneğin karanfil) koyar. Yaklaşık bir saat beklemeden sonra meydana gelen değişiklikleri gözlemli ve tartışır (3.2; 3.3), (BSB-1, 2, 15, 22, 23, 24).</p> <p>Yapraklarını Kopardılar Dahıldan Büyüklükleri eşit olan aynı 2 saksı bitkisinden birinin bütün yaprakları kopartılır. İkinci saksı kontrol bitkisi olarak alınır. Her iki saksıda aydınlık bir ortama konur, aynı miktarda su verilir. Belirli bir süre gözlem yapılarak kayıt tutulur. Her bitkiye ait büyüme-zaman sütun veya çizgi grafiği çizilerek sonuçlar yorumlanır ve tartışılır (3.2, 3.3), (BSB-1, 10, 13, 17, 18, 20, 21, 22, 24; FTTÇ-1).</p> <p>Bitkim Su İçer mi? Öğretmen sınıfı gruplara ayırır. Her grup kendi getirdiği bitki fidesinin köklerini yıkayarak topraktan arındırır. Bu fideyi içi su dolu cam kavanoza, kökleri su içinde kalacak şekilde koyarlar. Grubu öğrenciler buharlaşmayı önlemek amacıyla kavanozun ağzını sadece bitkinin gövdesinin bulunduğu kısım açıkta kalacak şekilde, naylon veya alüminyum folyo ile kapatırlar. Su seviyesini kalemle kavanoza işaretlerler. Kavanozu aydınlık bir ortama koyarak her gün su seviyesini kontrol ederler. Değişiklikleri gözlemleyip, kaydeder ve sonuçları tartışır (3.2; 3.3), (BSB-1, 15, 20, 22, 23).</p>	<p>→→ 3.1, 3.3 Çiçekli bir bitkinin kısımları kök, gövde, yaprak ve çiçek olarak verilir. Bu kısımların şekil ve görevlerine göre çeşitleri verilebilir.</p> <p>→→ 3.3 Çiçeğin bitkinin üreme organı olduğu vurgulanarak kısımlarının sadece isimleri (çanak yaprak, taç yaprak, erkek organ ve dişi organ) verilir.</p> <p>[] 3.2 Yaprakın bitkinin beslenmesinde, terlemesinde ve gaz alışverişinde rolü olduğu vurgulanır.</p> <p>→→ 3.2 Fotosentezin ayrıntılarına girilmeden sadece bitkilerin güneş ışığı ile karbondioksit ve su kullanarak basit şeker ve oksijen ürettiği belirtilir. Klorofilden bahsedilmeyecektir.</p> <p>→→ 3.2 Gövdenin su ve besin iletimini sağladığı vurgulanır, yapısı (odun, soymuk boruları) verilemez.</p> <p>[] Resim dersinde topladığı farklı yapraklardan yaprak baskısı yapılır.</p> <p>[] Resim dersinde renkli eliş kâğıtları kullanılarak çiçek modeli oluşturulur.</p> <p>[] Türkçe dersindeki yazım kurallarına uygun olarak çiçeklerin hayatımızdaki yerini anlatan metin yazdırılır.</p> <p>[] Müzik dersinde çiçeklerle ilgili halk türkeleri söylenir.</p> <p>[] Açık Uçlu Soru</p> <p>[] Eşleştirme</p> <p>[] Doğru Yanlış</p>

📌 Sınıf-Okul İçi Etkinlik 📌: Okul Dışı Etkinlik 📌: Ders İçi İlişkendirme 📌: Diğer Derslerle İlişkendirme 📌: Ölçme ve Değerlendirme ????: Kavram Yanılışı []: Uyarı →→: Sınırlamalar 📌 Ara Disiplinlerde İlişkendirme (Ayrac içindeki 1. rakam Fen ve Teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

5. Sınıf Üniteler

ÖĞRENME ALANI : CANILAR VE HAYAT 6. ÜNİTE: CANILAR DÜNYASINI GEZELİM, TANIYALIM

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
5. Mantarların özellikleri ve hayatımızdaki rolleri ile ilgili olarak öğrenciler; 5.1. Mantar ve çiçekli bir bitkiyi karşılaştırarak farklılıklarını belirtir (BSB-1, 2, 3, 4, 5). 5.2. Gözlemleri sonucunda mantar çeşitlerine örnekler verir (BSB-1). 5.3. Mantarların bazı etkilerini kontrollü deney yaparak test eder ve günlük hayatla ilişkilendirir (BSB-1, 10, 13, 15). 5.4. Mantarların insan yaşamındaki önemini araştırır ve sunar (BSB-19, 20, 24).	<p>Mantar Bitki Değil mi? Öğrenciler sınıfa getirilen şapkalı mantar ile bir çiçekli bitkinin kısımlarını karşılaştırır ve aralarındaki farklılıkları tartışır (5.1), (BSB-1, 2, 3, 4, 5).</p> <p>Maya Mantarlarını İnceleyelim Sınıfa getirilen şeker, su, maya ilik bir ortamda karıştırılıp bir süre bekletilir. Öğrenciler, bu karışımdan alınan örnekleri mikroskopla inceleyerek (5.2), (BSB-1, 15; FTTÇ-13).</p> <p>Hamur Yapalım Öğretmen, öğrencileri gruplara ayırır. Her grup aldıkları iki kabın içine aynı miktarda toz şeker, un ve ilik su ilave ederler. Birinci kabın içine farklı olarak bir miktar maya katarlar ve her iki kabi de ilik ortamda bekletirler. Her iki kaptaki meydana gelen değişiklikleri gözlemleyerek sonuçların günlük hayatımızla ilişkisini tartışmaya açarlar (5.3, 5.4), (BSB-1, 10, 13, 23).</p> <p>Ekmeye Ne Oldu? Öğrenciler, evde aynı büyüklükte 2 parça ekmeği nemiendirerek ayrı ayrı poşetlere koyarlar. Poşetlerden birisini soğuk bir ortama (buzdolabına), diğeri ilik bir ortama koyarlar. 3-4 gün sonra ekmeğin üzerindeki değişiklikleri gözleyerek kaydedebilirler. Kayıtlar sınıfa getirilerek sonuçlar tartışmaya açılır (5.2, 5.3), (BSB-1, 2, 10, 13, 20, 22, 23).</p> <p>İnceleme Öğrenciler sınıfa getirilen bir kültür mantarı ile katlanmış bir ekmeğin parçasını büyüteç kullanılarak inceler (5.2), (BSB-1, 2; FTTÇ-13).</p>	<p>Sen Hiç Yoğurt Yaptın mı? Öğrenciler mikroskobik canlıların etkilerini gözlemlemek amacıyla evde veya sınıfta yoğurt yapar (6.1; 6.2), (BSB-1, 15; FTTÇ-31).</p> <p>Genç Gazeteci Öğrenciler gruplara ayrılır. Besinleri mikroskobik canlıların zararlı etkilerinden korumak amacıyla elde ettikleri sonuçları kullanarak günlük yaşamda kullanılan yoğurtun araştırma sonuçlarını bir rapor haline getirip sınıfta sunarlar (Bu etkinlik öğrenci ürün dosyasında saklanabilir.) (6.3), (BSB-19, 20, 24).</p>	<p>??? 5.1 Birçok kişi mantarların bitki olduğunu düşünür.</p> <p>↔ 5.2 Mantar çeşitlerine örnek olarak şapkalı mantar, küf mantarı, maya mantarı ve hastalık yapan mantarlar verilir.</p> <p>↔ Mantarların üremeleri ve yapısal ayrıntıları verilemez.</p> <p>[] 5.4 Doğada yetişen mantarların çoğunun zehirli olduğu ve kesinlikle yenmemesi gerektiği vurgulanır.</p> <p>☑ Açık Uçlu Soru</p>
6. Mikroskobik canlıların özellikleri ve hayatımızdaki rolleri ile ilgili olarak öğrenciler; 6.1. Mikroskobik canlıların faydalarına ve zararlarına örnekler verir. 6.2. Mikroskobik canlıların besinler üzerine etkisini deney yaparak gözlemler (BSB-1, 15; FTTÇ-13, 31). 6.3. Besinleri mikroskobik canlıların zararlı etkilerinden korumak amacıyla elde ettikleri sonuçları kullanarak günlük yaşamda kullanılan yoğurtun araştırma sonuçlarını bir rapor haline getirip sınıfta sunarlar (Bu etkinlik öğrenci ürün dosyasında saklanabilir.) (6.3), (BSB-19, 20, 24).	<p>Sen Hiç Yoğurt Yaptın mı? Öğrenciler mikroskobik canlıların etkilerini gözlemlemek amacıyla evde veya sınıfta yoğurt yapar (6.1; 6.2), (BSB-1, 15; FTTÇ-31).</p> <p>Genç Gazeteci Öğrenciler gruplara ayrılır. Besinleri mikroskobik canlıların zararlı etkilerinden korumak amacıyla elde ettikleri sonuçları kullanarak günlük yaşamda kullanılan yoğurtun araştırma sonuçlarını bir rapor haline getirip sınıfta sunarlar (Bu etkinlik öğrenci ürün dosyasında saklanabilir.) (6.3), (BSB-19, 20, 24).</p>	<p>Bu konu anlatılırken 4. sınıftaki "Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım" ünitesindeki mikroskobik canlılar hatırlatılır.</p> <p>↔ Mikroskobik canlılarda yapısal ayrıntıya girilmez, monera ve protista ayrımı verilmeyecektir.</p> <p>[] Virüsler üst sınıflarda işlenecektir.</p> <p>☑ Açık Uçlu Soru</p> <p>☑ Sağlık Kültürü (6.1, 6.3 – 23, 25.; 6.2 - 23.).</p>	<p>Bu konu anlatılırken 4. sınıftaki "Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım" ünitesindeki mikroskobik canlılar hatırlatılır.</p> <p>↔ Mikroskobik canlılarda yapısal ayrıntıya girilmez, monera ve protista ayrımı verilmeyecektir.</p> <p>[] Virüsler üst sınıflarda işlenecektir.</p> <p>☑ Açık Uçlu Soru</p> <p>☑ Sağlık Kültürü (6.1, 6.3 – 23, 25.; 6.2 - 23.).</p>

☑ Sınıf-Okul İçi Etkinlik ☑ Okul Dışı Etkinlik ☑ Ders İlişkili Etkinlik ☑ Ölçme ve Değerlendirme ??? Kavram Yanılgısı [] Uyarı ↔ Sınıflamalar ☑ Ara Disiplinlerle İlişkili Etkinlik (Ayrıca içindeki 1. rakam Fen ve Teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

5. Sınıf Üniteler

ÖĞRENME ALANI : CANLILAR VE HAYAT 6. ÜNİTE : CANLILAR DÜNYASINI GEZELİM, TANIYALIM	
ÜNİTE	KAZANIMLAR
CANLILAR DÜNYASINI GEZELİM, TANIYALIM	<p>7. Çevredeki yaşam alanları ve burada yaşayan canlılar ile ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>7.1. Gözlemleri sonucunda farklı yaşam alanlarında bulunan canlılara örnekler verir (BSB-1).</p> <p>7.2. Çevredeki bir yaşam alanına uyum sağlayabilecek bitki ve hayvanları tahmin eder (BSB-8).</p> <p>7.3. Canlıların içinde yaşadığı ortama uyum sağladığını fark eder.</p> <p>7.4. Gözlemediği bir yaşam alanındaki canlıların beslenmelerindeki benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırır (BSB-1, 4, 5, 6).</p> <p>7.5. Bir yaşam alanındaki canlılar arasındaki beslenme ilişkilerini gösteren besin zinciri modeli oluşturur (BSB-21, 22; FTTÇ-16).</p> <p>7.6. İnsan etkisi ile besin zincirindeki bir halkanın yok olması ile ortaya çıkabilecek sonuçları tartışır (BSB-22, 23; FTTÇ-18).</p>
	<p>“ Neden her canlıyı, her ortamda göremeyiz? Balıklar kara ortamında neden yaşamaz?” gibi sorularla öğrencilerin canlıların yaşam ortamları ile ilgili bilgileri tespit edilir.</p> <p>Gezelim Gözlemleyelim</p> <p>Bu etkinlik, 4. sınıftaki “Canlılar Dünyasını Gezelim Taniyalım” ünitesindeki “Gezelim Gözlemleyelim” etkinliğinin yapıldığı alanda değişiklik olup olmadığını gözlemlemek amacıyla aynı alanda tekrar yapılır. Öğrenciler elde ettikleri sonuçlarla bir önceki yıl elde ettikleri sonuçları karşılaştırıp tartışırlar (7.1), (BSB-1, 2, 20, 23, 24).</p> <p>Solucanlar Hangi Ortama Sever?</p> <p>Öğretmen, öğrencileri gruplara ayırır. Öğrenciler, bahçeden getirdikleri kuru toprağı karton veya plastik kutu içine serer. Karton veya plastik kutunun bir tarafına kuru sünger, diğer tarafına nemlendirilmiş sünger koyarlar. İki sünger arasında serilmiş toprağı solucanları bırakırlar. Belli bir süre solucanların hangi süngere doğru yöneleceğini gözlemleyip solucanların seçimini tartışırlar (7.3), (BSB-1, 15, 22, 24).</p> <p>Besin Zinciri Oluşturalım</p> <p>Öğretmen, öğrencileri gruplara ayırır. Gruplar çeşitli canlı isimlerini şeritler halinde kesilmiş kartonlara yazar. Şeritleri besin zinciri oluşturacak şekilde halka hâline getirip zincir şeklinde birleştirirler. Sonra aradan bir canlı halkasını çıkarıp ortaya çıkabilecek sonuçları tartışırlar (7.5; 7.6), (BSB-21, 22, 23, 24; FTTÇ-16, 18).</p>
	<p>ETKİNLİK ÖRNEKLERİ</p>
	<p>ACIKLAMALAR</p> <p>[] 7.1 Yaşam alanlarına okul bahçesi, park, ağaç altı vb. örnek olarak verilir.</p> <p>[] 7.2, 7.3 Balıkların suda, solucanın toprak altında karanlık ve nemli ortamda, kaktüslerin sıcak ve kurak ortamda yaşama uyum sağladıkları örnekleri verilir.</p> <p>[] 7.4 Canlılar arası ilişkiler için beslenme şekilleri; et yiyenler ot yiyenler, hem et hem ot yiyenler olarak verilir.</p> <p>[] Beslenme ve besin zinciri konusunda üretici, tüketici, ayrıştırıcı konuları üst sınıflarda verilecektir.</p> <p>→→ 7.5 Yaşam alanlarında canlılar arasındaki ilişkilerde besin zincirleri genel olarak belirtilir. Fakat besin ağları ve madde döngülerine girilmez. Besin zinciri ve besin ağı konusu ayrıntılı olarak üst sınıflarda ele alınacaktır.</p> <p>[] 7.1 ve 7.4 kazanımları için Türkçe dersi Konuşma öğrenme alanı; Kendini Sözlü Olarak İfade Etme (kazanım 17)</p> <p>[] 7.5 kazanımı için Türkçe dersi Görsel Okuma ve Görsel Sunu öğrenme alanı, Görsel Sunu (kazanım 2)</p> <p>[] Kısa Cevaplı Soru</p> <p>[] Çoktan Seçmeli</p>

📌 Sınıf-Okul İçi Etkinlik 📌: Okul Dışı Etkinlik 📌: Ders İçi İlişkendirme 📌: Diğer Derslerle İlişkendirme 📌: Ölçme ve Değerlendirme ????: Kavram Yanılgısı []: Uyarı (→→): Sınırlamalar 📌 Ara Disiplinlerde İlişkendirme (Araç içindeki 1. rakam Fen ve Teknoloji kazanımı-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

5. Sınıf Üniteler

ÖĞRENME ALANI : CANLILAR VE HAYAT 6. ÜNİTE : CANLILAR DÜNYASINI GEZELİM, TANIYALIM







ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
CANLILAR DÜNYASINI GEZELİM, TANIYALIM	<p>8. İnsanın çevreye etkisi ile ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>8.1. İnsan etkisi ile çevrenin nasıl değiştiğini araştırır (BSB-19, 20, 24; FTTÇ-18).</p> <p>8.2. İnsan etkisi ile ülkemizde nesli tükenen veya tükenme tehlikesinde olan bitki ve hayvanlara örnekler verir (FTTÇ-18, 20)</p> <p>8.3. Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki çevre sorunları hakkında bilgi toplar ve sunar (BSB-19, 20, 24; FTTÇ-19,21,22).</p> <p>8.4. Yakın çevresinde, çevreyi bozabilecek davranışlarda bulunanları uyarır (FTTÇ-22, 26).</p> <p>8.5. Atatürk'ün çevre bilincinin geliştirilmesi ile ilgili sözlerine örnekler verir.</p>	<p>Poster Hazırlama Öğrenciler, yakın çevrelerindeki veya ülkemizdeki çevre sorunlarına (orman yangınları, ağaç kesimleri, erozyon) ilişkin yazılı ve görsel kaynaklardan yararlanarak poster hazırlar ve sınıfta sunarlar (8.3), (BSB-19, 20, 24; FTTÇ-18, 19).</p> <p>Neydi Ne Oldu? Öğrenciler yaşadıkları yerler ile ilgili olarak farklı kaynaklardan toplayabildikleri eski ve yeni fotoğrafları, insanın çevreyi nasıl değiştirdiğine örnek olarak gösterirler (8.1), (BSB-19, 23, 24; FTTÇ-21, 27, 32).</p> <p>Poster Hazırlama Öğrenciler; Atatürk'ün çevre ile ilgili söylediği sözlerini ve o döneme ait fotoğraf veya değişik kaynaklardan topladıkları resimlerle poster hazırlayarak okulun panolarında sergilerler.</p>	<p>[] 8.2 Ülkemizde nesli tükenen hayvanlar için aslan, Anadolu leoparı vb., nesli koruma programında olan hayvanlar için kelaynak, bitkiler için de orkideler(salep yapım amacı ile kullanılanlar) vb. örnek olarak verilir.</p> <p>[] Her yıl ilkbahar veya sonbahar mevsiminde ağaç dikimi ve bakımı kampanyalarına katılma veya bu tür kampanyaların düzenlenmesine katkıda bulunan TEMA ya da Çevre ve Orman Bakanlığı İl/İlçe Müdürlükleri ile işbirliği yapılır.</p> <p>☞ İnsan Hakları ve Vatandaşlık (8.2., 8.3, 8.4 - 55 , 56) “Ağacım Haklarını Var” etkinliği</p> <p>☞ Sağlık Kültürü (8.4 – 28)</p> <p>[] Atatürkçülük ile ilgili konular (8.5-2)</p>







☞ Sınıf-Okul İçi Etkinlik ☞ Okul Dışı Etkinlik ☞ Ders İçi İlişkileştirme ☞ Diğer Derslerde İlişkileştirme ☞ Ölçme ve Değerlendirme ??? : Kavram Yanılgısı [] Uyarı ←→ : Sınırlamalar ☞ Ara Disiplinlerle İlişkileştirme (Araç içindeki 1. rakam Fen ve Teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

5. Sınıf Üniteler

E. ÜNİTE KAZANIMLARI VE ETKİNLİKLER

ÖĞRENME ALANI: FİZİKSEL OLAYLAR 7. ÜNİTE: IŞIK VE SES






ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
IŞIK VE SES	<p>1. Işık yayılmasıyla ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>1.1. Bir kaynaktan çıkan ışığın, doğrular boyunca yayıldığını fark eder (BSB-1, 2).</p> <p>1.2. Bir kaynaktan çıkan ışığın, bir engelle karşılaşmadığı sürece her yönde yayılabileceğini belirtir (BSB-1, 2).</p> <p>1.3. Işık iki nokta arasında izlediği yolu, ışınlar çizerek gösterir (BSB-21).</p>	<p> Işık Hakkında Ne Öğrenmişim</p> <p>4. sınıfta, “Işık görme olayındaki rolü” ve “ Doğal ve yapay çeşitli ışık kaynakları” ile ilgili öğrenilenleri hatırlatıcı bir kavram haritası öğretmen rehberliğinde çizilir. Haritaya bazı yeni kavramlar eklenerek yeni üniteye ele alınacak konuların önceki öğrenilenlerle ilişkisi gösterilir. “Işık yayılmasını önleyebilir misiniz?”, “Işık bir madde ile karşılaştığında ne olur?” vb. sorularla öğrencilerin ön bilgileri, gözlemleri ve tecrübeleri ortaya çıkarılır.</p> <p> Işığı İzleyelim</p> <p>Öğrenciler karanlık bir ortam oluşturup toplu iğneyle deldikleri bir karton plaka kapattıkları bir el feneri (veya oyuncak lazer) aracılığıyla sınıfın bir köşesi aydınlatılır. Karton plakanın deliğinden yayılan ışığın izlediği yol üzerine, tebeşir tozları veya un serpilir. Öğrenciler olayı gözlemler ve gözlemlerini yorumlarlar. Işığın nasıl yayıldığını tartışır (1.1).</p> <p> Işık Her Yöne Gidiyor</p> <p>Öğrenciler bütün yüzlerine çeşitli delikler açtıkları kapalı bir karton kutunun içerisine bir ışık kaynağı koyarlar. Kutunun içini aydınlatıklarında ışığın deliklerden her yönde yayıldığını gözlemler (1.2).</p> <p> Işığı Çizelim</p> <p>Öğretmen, bir kaynaktan çıkan ışık ışınlarının nasıl çizileceğini gösterir. Sonra öğrenciler ışığın yayılması ile ilgili gözlem sonuçlarını kendi çizimleriyle gösterirler (1.3).</p>	<p> Öğrencilere, oyuncak lazerleri arkadaşlarının gözlerine tutmamaları uyarısında bulunulur.</p> <p> 1.3 Işık ışının geometrik bir şekli olduğu belirtilir. Gerçekte somut ışın çizgilerinin olmadığı vurgulanır.</p>








 Sınıf-Okul İçi Etkinlik  Ders İçi Etkinlik  Diğer Derslerle İlişkilendirme  Ölçme ve Değerlendirme ???; Kavram Yanılgısı [?]; Uyarı  Sınırlamalar  Ara Disiplinlerle İlişkilendirme (Ayrıca içindeki 1. rakam Fen ve Teknoloji kazanımı-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

ÖĞRENME ALANI: FİZİKSEL OLAYLAR 7. ÜNİTE: IŞIK VE SES

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
IŞIK VE SES	<p>2. Işığın maddeyle karşılaşması ile ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>2.1. Çeşitli maddeleri ışığı geçirgenlik durumlarına göre saydam, yansızdam ve saydam olmayan (opak) olarak sınıflandırır (BSB-5).</p> <p>2.2. Verilen bir maddenin saydam olup olmadığını deneyerek bulur (BSB-14).</p> <p>2.3. Çevresinden saydam, yarı saydam ve saydam olmayan (opak) maddelere örnekler verir (BSB-1).</p>	<p>İşığın Geçmesini Engellemeyi Dene</p> <p>Öğrenciler, sınıfın herhangi bir duvarını, bir ışık kaynağı ile aydınlatır. Duvar ile ışık kaynağı arasında çeşitli madde veya cisimler (kitap, buzlu cam, pencere camı, kâğıt, tahta, karton vb.) koyarak duvarın aydınlatılan bölgesindeki değişiklikleri gözlemlerler. Kullanılan cisimleri ışığı geçirme durumlarına göre sınıflandırır. Oluşturdukları grupları bir tablo ile gösterirler. Çeşitli cisimlerin (ör. insan bedeni) ışık geçirgenlikleri hakkında tahminlerde bulurlar ve tahminlerinin doğruluğunu test ederler (2.1; 2.2; 2.3)</p> <p>İş Bulutlu Havalarda Neden Kararsız?</p> <p>Öğrenciler, bulutlu havalarda çevrenin yeterince aydınlık olmaması ve sisli havalarda görüş mesafesinin azalmasının nedenlerini araştırır (2.3).</p>	<p>2.1 Maddelerin ışığı geçirgenliklerine göre ayırt edilmesi “Madde ve Değişim” öğrenme alanında da kısaca işlenecektir.</p> <p>[1] 2.1 Bazı ışık türlerinin (ör: x-ışınları) insan vücudu gibi saydam olmayan cisimleri bile geçebileceğinden kısaca bahsedilir.</p> <p>☐ Maddelerin Işık Geçirgenliğini Araştıralım.</p>
	<p>3. Gölge oluşumu ile ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>3.1. Gölgenin nasıl oluştuğunu keşfeder.</p> <p>3.2. Işık kaynağının, cismin veya ekranın yeri değiştirildiğinde, cismin gölgesinin büyüklüğünün, yerinin ve/veya şeklinin değişebileceğini fark eder (BSB-1,10,11,12,13).</p> <p>3.3. Gölgenin, cismin büyüklüğü ve şekline göre değişeceğini gösterir.</p> <p>3.4. Gölge oluşumunu basit ışın çizimleri ile gösterir (BSB-20).</p> <p>3.5. İki veya daha fazla ışık kaynağı olan bir ortamda, bir cismin birden fazla gölgesinin oluşabileceğini fark eder (BSB-1).</p>	<p>Gölge Oyunu</p> <p>Öğrenciler sınıfın herhangi bir duvarını (veya bir ekran), bir ışık kaynağı ile belirli bir uzaklıktan aydınlatır. Duvar ile ışık kaynağı arasında saydam olmayan çeşitli madde ya da cisimler (tahta, karton vb.) koyarak duvarda oluşan gölgeleri gözlemler. Duvardaki gölgenin şeklini, büyüklüğünü ve yerini değiştiren çeşitli faktörleri değiştirmeyi deneyerek kendi tasarımlarını bu basit deneyin sonuçlarını tartışır. Öğretmen rehberliğinde basit ışın çizimleri ile gölge oluşumunu resimler (3.1; 3.2; 3.3).</p> <p>Kaç Gölgesi Var?</p> <p>Öğrenciler, önce bir ışık kaynağı kullanarak, herhangi bir cismin gölgesini ekrana (duvar) düşürür. Cismi ışık kaynağına yaklaştırıp uzaklaştırarak, gölgesinin koyuluğunun değişimini inceleyer. Sonra ortama ikinci bir ışık kaynağı getirirler. İki kaynak birbirine yaklaştırılıp uzaklaştırılarak, ekrana düşürülen gölgelerin koyuluklarını ve kesişme bölgelerini gözlemlerler. Tam ve yarı gölge arasındaki farkları karşılaştırır. Gözlemlerini çizimlerle kaydederler (3.5).</p>	<p>[1] 3.1 Yarı saydam ve hatta saydam cisimlerle de gölge oluşturulabilir. Bu gölgelerin saydam olmayan cisimlerininkine göre daha belirsiz ve zor fark edilir olabileceği ifade edilir.</p> <p>☐ Gölge Boyu Nelere Bağlıdır?</p>

ÖĞRENME ALANI: FİZİKSEL OLAYLAR 7. ÜNİTE: IŞIK VE SES

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	ACIKLAMALAR
IŞIK VE SES	<p>4. Bir güneş saati yaparak zamanı bulmayla ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>4.1. Teknolojik tasarımın aşamalarını uygulayarak bir güneş saati modeli geliştirir (FTTÇ-4, 6).</p> <p>4.2. Güneş saati modeli tasarlarken izlediği yolun bir teknolojik tasarım süreci olduğunu fark eder (FTTÇ-6).</p> <p>4.3. Bir çubuğun gölge boyunu, günün farklı zamanlarında doğrulukla ölçer (BSB-16, 17, 18).</p> <p>4.4. Elde ettiği ölçümleri tabloya kaydeder (BSB-20).</p> <p>4.5. Gölge boyu-zaman ilişkisini gösteren bir sütun grafiği çizer (BSB-21).</p>	<p>Gölgesini Ölçelim, Zamanı Bulalım</p> <p>Öğrenciler, bulutsuz, güneşli bir havada bahçede yere sabitledikleri bir çubuğun gölgesinin boyunu günün farklı zamanlarında gözlemler ve ölçerler. Ölçüm sonuçlarını tabloya kaydederler. Verileri işlemek amacıyla tablodan yararlanarak çubuk grafiği çizerler. Elde ettikleri bulguları yorumlayarak, cismin gölge boyunun günün hangi saatinde daha uzun olduğunu tespit ederler. Çubuğun gölge boyu verildiğinde, çizdikleri sütun grafiğini kullanarak ölçümün yapıldığı zamanı bulabilirler. Ölçümün yapıldığı zaman verildiğinde, çizdikleri çubuk grafiğini kullanarak gölge boyunu bulabilirler. Sonra, öğrendiklerini kullanarak ve teknolojik tasarımın aşamalarını uygulayarak bir güneş saati modeli geliştirirler. Tasarımlarını modelin zaman zaman ölçmedeki güçlü ve zayıf yönlerini tartışırlar (4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5).</p>	<p>[1] 4.3 Önerilen etkinlikler ancak bulutsuz, güneşli bir havada okul bahçesinde yapılabileceğinden, deneyin veri toplama kısmı önceden öğrencilere ödev olarak verilip, sonra toplanan verilerin sınıfta işlenmesi tercih edilir.</p> <p> Güneş Saati</p> <p> Sütun Grafiği Çizme</p>
	<p>5. Güneş ve Ay Tutulmasıyla ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>5.1. Güneş ve Ay tutulmasının ışıkla ilgili bir olay olduğunu fark eder.</p> <p>5.2. Güneş ve Ay tutulması olaylarını hazırlayacağı modellerle gösterir ve sunar (BSB-21, 24).</p> <p>5.3. Güneş ve Ay tutulması olaylarını karşılaştırır, benzerlik ve farklılıklarını listeler (BSB-4).</p>	<p>Güneş ve Ay Nasıl Tutuluyor?</p> <p>Öğrenciler, Güneş'in bir el feneri, Ay'ın bir ping-pong topu ve Dünya'nın da oyuncak bir top kullanılarak temsil edildiği bir model yaparlar. Bu model üzerinde Güneş ve Ay tutulması olaylarını gösterirler. Olayların sebep ve sonuçları hakkında konuşur ve tartışırlar. Öğretmen rehberliğinde Güneş ve Ay tutulması olaylarını şematik olarak gösteren çizimler yaparlar (5.1, 5.2).</p>	<p>[1] 5.1 Güneş ve Ay tutulması olaylarının belirli sürelerle tekrar eden doğa olayları olduğu belirtilir.</p> <p> 5.2 Dünya, Güneş ve Ay'ın karşılaştırmalı büyüklükleri ve şekilleri "Dünya ve Evren" öğrenme alanında ayrıntılı olarak ele alınacaktır.</p> <p> 5.1, 5.2, 5.3 Türkçe dersi Görsel Okuma ve Görsel Sunu öğrenme alanı, Görsel Okuma (Kazanım 10)</p> <p> Güneş Tutulması Modeli</p>

 Sınıf-Okul İçi Etkinlik  Okul Dışı Etkinlik  Ders İçi İlişkilendirme  Diğer Derslerle İlişkilendirme  Ölçme ve Değerlendirme ??? : Kavram Yanılgısı [1]: Uyarı  Sınırlamalar  Ara Disiplinlerle İlişkilendirme (Araç içindeki 1. rakam Fen ve Teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

ÖĞRENME ALANI: FİZİKSEL OLAYLAR 7.ÜNİTE : İŞİK VE SES

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
İŞİK VE SES	<p>6. Sesin yayılmasıyla ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>6.1. Sesin boşlukta yayılamayacağını ifade eder.</p> <p>6.2. Sesin katı, sıvı ve gaz ortamlarda yayılabileceğini deneylerle gösterir (BSB-1, 14, 15, 23).</p> <p>6.3. Sesin hangi ortamda yayılıp yayılamayacağını tahmin eder (BSB-8).</p>	<p>Ses ile İlgili Geçmişte Öğrendiklerimizi Hatırlayalım</p> <p>Dördüncü sınıfta ses ile ilgili öğrenilenler, “Bildiğiniz ses kaynakları nelerdir?”, “Ses nasıl oluşur?”, “Ses şiddetinin işitmedeki önemi nedir?”, “Ses şiddeti ile uzaklık arasındaki ilişki nedir?”, “Ses çevre kirliliğine neden olur mu?”, “Ses kirliliğini azaltıcı önlemler nelerdir ?” gibi sorularla tekrar hatırlanır. Önceki öğrenilenlerin bu üniteye öğretilceklerle temel oluşturacağı vurgulanır. Yeni ünite ile ilgili olarak “Acaba ses, kaynağından çıkıp kulağımıza nasıl ulaşır?”, “Ses geçirmeyen bir ortam olabilir mi?”, “Böyle bir ortama nerelerde ihtiyaç vardır?” gibi sorularla öğrencilerin konuya ilgisi çekilir ve onlarda merak uyandırılır.</p> <p>Ses Her Ortamda Yayılır mı?</p> <p>Öğrenciler, sınıfa getirdikleri bir ses kaynağını (çalar saat, cep telefonu vb.) hava boşaltma tulumbasındaki cam fanusun içerisine yerleştirirler. Önce fanusun havasını tamamen boşaltırlar. Ses kaynağından çıkan sesi dinlerler. Sonra fanusun musluğu açarak içerisine hava girmesini sağlarlar ve bu durumda sesi tekrar dinlerler. Bu iki farklı durumu karşılaştırarak sesin hangi durumda duyulabildiği ve sesin yayılabimesi için hangi şartların gerektiğini tartışırlar (6.1; 6.2).</p> <p>Sesin Ortamdan Ortama Değişimi</p> <p>Öğrenciler, iki taş parçasını önce havada, sonra su dolu bir kovada birbirine vurarak ses çıkartıp çıkartmayacağını dener. Daha sonra masalarının üzerine kulaklarını dayayarak masaya elle yavaşça vururlar. Sesin farklı ortamlar olan katı, sıvı ve gazlarda yayılması ile ilgili bu deneylerini tartışırlar. Sesin katı, sıvı, gaz ve boşluktaki yayılma durumları karşılaştırılmalı olarak inceleyler (6.2; 6.3).</p>	<p>[] 6.2 Sesin su ortamında yayılmasıyla ilgili olarak, sonar cihazı ve balinaların iletişim şekilleri öğrencilere, örnek olarak verilebilir.</p> <p>[] 6.3 Katılarda sesin yayılması ile ilgili etkinlik yapılırken masaya şiddetli vurulmasının kulağa zarar verebileceği konusunda öğrenciler uyarılır.</p> <p>[] 6.3 Öğrenciler, 4. sınıfta “Vücudumuz Bilmece” ünitelerinde yaptıkları stetoskopu kullanarak etkinliği yapabilirler.</p> <p><input type="checkbox"/> Çoklu Zekâ</p> <p><input type="checkbox"/> Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum?</p> <p><input type="checkbox"/> Ne Öğrendim?</p> <p><input type="checkbox"/> Boşluk Doldurma</p>

Öğretmen: Sınıf-Okul İçi Etkinlik **Öğretmen:** Okul Dışı Etkinlik **Öğretmen:** Ders İçi İlişkileştirme **Öğretmen:** Diğer Derslerle İlişkileştirme **Öğretmen:** Ölçme ve Değerlendirme **Öğretmen:** Kavram Yanıtlığı []: Uyarı **Öğretmen:** Sınırlamalar **Öğretmen:** Ara Disiplinlerle İlişkileştirme (Ayrıç içindeki 1. rakam Fen ve Teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ÖĞRENME ALANI: FİZİKSEL OLAYLAR	7. ÜNİTE: IŞIK VE SES	AÇIKLAMALAR
IŞIK VE SES	7. Sesin farklı ortamlarda farklı duyulmasıyla ilgili olarak öğrenciler; 7.1. Farklı cisimlerle üretilen sesin farklı duyulacağını deneylerle gösterir (BSB-1, 14). 7.2. Aynı ses kaynağından üretilen sesin, farklı maddesel ortamlarda farklı işitileceğini fark eder. (BSB-7).		ETKİNLİK ÖRNEKLERİ 🔊 Farklı Cisimler ile Farklı Sesler Öğrenciler, çevrelerindeki farklı cisimlere (tahta blok, demir çubuk, kitap, vb.) vurarak ses çıkarırlar ve üretilen seslerin farklı duyulduklarını gözlemlerler. Gözlem sonuçlarını tartışır (7.1). 🔊 Ses Şiddeti Ortamdan Ortama Değişir mi? Öğrenciler, iki taş parçasını önce havada sonra da içi su dolu bir kovada birbirine vurarak ses çıkarırlar ve her iki durumda işitilen sesleri karşılaştırırlar (7.2).	[1] Işık ile ses kavramları arasındaki farklılıklardan bahsedilir. Örneğin; ışık odun gibi saydam olmayan maddelerden geçmezken ses geçebilir.
	8. Ses yalıtımı ile ilgili olarak öğrenciler; 8.1. Hangi malzemelerin sesin yayılmasını daha iyi önleyeceğini tahmin eder (BSB-8). 8.2. Sesin yayılmasını önlemeye ilgili tahminlerini, teknolojik tasarımın aşamalarını uygulayarak yaptığı bir model ile test eder (BSB-14; FTTÇ-5). 8.3. Farklı modellerin sesin yayılmasını ne derece önlediğini standart olmayan ölçütler kullanarak test eder. 8.4. Farklı maddesel ortamların sesin kulağına ulaşmasını farklı engellediği sonucunu çıkarır (BSB-23). 8.5. Farklı ortamları, sesin yayılmasını önleyebilme dereceleri bakımından karşılaştırır (BSB- 3, 4, 5). 8.6. Ses yalıtımı için geliştirilen teknolojilere örnekler verir (BSB-1; FTTÇ-4). 8.7. Ses yalıtımıyla ilgili teknolojik gelişmelerin, ses kirliliğini azalttığını fark eder (FTTÇ-7).	Çevremizdeki Ses Yalıtımları Öğrenciler, bazı mekânlarda sesin yayılmasını önlemenin neden önemli olduğunu tartışır. Evlerde pencereleere takılan çift camların arasının boşluk olmasının sesin yayılmasına etkisini, merdivenlere halı döşenmesini nedenlerini ve kulak tıkacılarının kullanımına nedenini araştırarak, çevrelerindeki çeşitli ses yalıtımı teknolojilerini tanırlar. 🔊 Sesin Yayılmasını Önleyelim Öğrenciler, gruplara ayrılır, her bir gruba özdeş birer çalar saat verilir. Her grup, bu çalar saatlerden çıkan sesin yayılmasını nasıl önleyebilecekleri ile ilgili bir model tasarlar ve inşa eder. Gruplar inşa ettikleri modelleri birbiri ile karşılaştırır ve kullanılan metotları tartışır. Hangi modelde, ses yalıtımının daha iyi sağlandığına karar verirler (8.1; 8.2; 8.3; 8.4; 8.5). 🔊 Farklı Meselelerdeki İnsanlar Ses Yalıtımı İçin Ne Kullanıyor? Öğrenciler, yol çalışması yapan işçilerin darbeli yol matkabı ile çalışırken veya hava alanlarında uçakların kalkışı esnasında görevlilerin kulaklarını yüksek sessten nasıl korudukları ile ilgili bir araştırma yaparlar. Elde ettikleri sonuçları ve farklı ses yalıtım teknolojilerini sınıfta tartışır (8.6; 8.7).	[1] Öğrenciler, kulaklar için yapılmış bazı cisimler hariç (ör: kulak tıpası) diğer cisimleri kulaklarına sokmalarının tehlikeli olabileceği konusunda uyarılmalıdır. 🔊 Sağlık Kültürü (8.7- 28) 🔊 Kariyer Bilinci Geliştirme: Yoğun sesin bulunduğu iş ortamlarına fabrikalar, havaalanları, konser salonları vb. örnek verilir.	

🔊 Sınıf-Okul İçi Etkinlik 🔄: Okul Dışı Etkinlik 🔄: Ders İçi İlişkendirme 📌: Diğer Derslerle İlişkendirme 📌: Ölçme ve Değerlendirme ???: Kavram Yanılgısı [!]: Uyarı ⚡: Sınırlamalar 🔄 Ara Disiplinlerle İlişkendirme (Ayrıç içindeki 1. rakam Fen ve Teknoloji kazanımını-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

ÖĞRENME ALANI: FİZİKSEL OLAYLAR 7. ÜNİTE: IŞIK VE SES

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
IŞIK VE SES	<p>9. Farklı ses teknolojileri ile ilgili olarak öğrenciler;</p> <p>9.1. Sesin iletişim kurmadaki rolünü ve önemini fark eder.</p> <p>9.2. Çeşitli ses teknolojilerine örnekler verir (BSB-1; FTTÇ-31).</p> <p>9.3. Yüksek ses üreten teknolojik araçların olumlu ve olumsuz etkilerini açıklar (FTTÇ-27).</p> <p>9.4. Sesin kaydedilebilirliğini ve kaydedilen sesin dinlenebilirliğini fark eder.</p> <p>9.5. Geçmişten günümüze kullanılan farklı ses kayıt araçlarına örnekler verir (FTTÇ-32).</p> <p>9.6. Geçmişte kullanılan farklı ses kayıt araçlarını, günümüzde kullanılanlar ile karşılaştırır (BSB-5).</p> <p>9.7. Ses kaydının günlük yaşamdaki önemini açıklar (FTTÇ-4, 5).</p> <p>9.8. Ses yalıtımı, ses kaydı, ses şiddetinin değiştirilmesi gibi sesin kullanımı ile ilgili çeşitli mesleklerle örnekler verir (FTTÇ-33).</p>	<p>🔊 Hayatımızdaki Ses Teknolojileri</p> <p>Öğrenciler insanlar tarafından kullanılan farklı ses teknolojileri ve bunların nerelerde kullanıldığını araştırarak sınıfta sunarlar. Bu araçlardan yüksek ses üretenlerin olumlu ve olumsuz yönlerini tartışır (9.1; 9.2; 9.3).</p> <p>🔊 Geçmişten Günümüze Ses Kayıt Araçları</p> <p>Öğrenciler “Sesleri kayıt edebilir miyiz?” “Sesleri kayıt etmek için hangi araçları kullanırsınız?” gibi sorularla tartışır. Herhangi bir ses kayıt aracı kullanarak ses kaydı yaparlar ve kayıt edilen sesi dinlerler. Geçmişten günümüze kullanılan farklı ses kayıt araçlarını araştırır. Bu araçların geçmişten günümüze gösterdiği değişim ve ses kaydının günlük yaşamdaki önemini (haberleşme gibi) tartışır (9.4; 9.5; 9.6; 9.7).</p> <p>🔊 Sesler Bize Ne Anlatıyor?</p> <p>Öğrenciler ses ile ilgili meslekleri araştırır. Farklı mesleklerde sesin hangi özelliğinin ön planda olduğunu bu ünite öğrenilenlerle ilişkilendirilerek tartışır (9.8).</p>	<p>🔊 Sesin farklı mesleklerdeki rolüne örnek olarak bir minibüsün geri geri gelirken çıkardığı bip sesi, tehlike olarak hava kompresörlerinin gürültüsü örnek olarak verilir.</p> <p>🔊 Karşılaştırma</p> <p>🔊 Farklı Sesler İle Haberleşme</p>

🔊 Sınıf-Okul İçi Etkinlik 🔄: Okul Dışı Etkinlik 🔄: Ders İçi İlişkilendirme 📦: Diğer Derslerle İlişkilendirme 📦: Ölçme ve Değerlendirme ????: Kavram Yanılgısı [!]: Uyarı !-!-!: Sınırlamalar ⚡: Ara Disiplinlerle İlişkilendirme (Ayrıca içindeki 1. rakam Fen ve Teknoloji kazanımın-2. rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ 5. SINIF PROGRAMI

5. sınıf

ÖĞRENME ALANI: BİREY VE TOPLUM

1.ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
HAKLARIMI ÖĞRENTİYORUM	<p>Bu ünitenin sonunda öğrenciler;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bulunduğu çeşitli grup ve kurumlar içindeki yerini belirler. 2. İçinde bulunduğu gruplar ile gruplara ait rolleri ilişkilendirir. 3. Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir. 4. Çocuk olarak haklarını fark eder. 	<p>🗨️ “Resimli Grafik Oluşturuyoruz” (Resimli grafikler kullanılarak sosyal grupların yapısı incelenir.) (1. kazanım)</p> <p>🗨️ “Kampa Gidelim” (Bir kamp ortamı tasarlanarak, beyin fırtınası ile öğrenciler tarafından kamp kuralları ve sorumlulukları belirlenir.) (2, 3. kazanım)</p> <p>🗨️ “Sorumluluklarımız” (Verilen durumlara ilişkin sorumluluklar belirlenir.) (2, 3. kazanım)</p> <p>🗨️ “Sorumluluk” (Evde, okulda ve sokaktaki sorumluluklara örnekler verilir.) (2, 3. kazanım)</p> <p>🗨️ “Benim Haklarım” (Verilen durumlar -çalışan çocuklar, kız çocuklarının eğitimi vb.- Çocuk Hakları Sözleşmesi’ndeki ilgili maddelerle ilişkilendirilerek tartışılır.) (4. kazanım)</p>	<p>🗨️ Rehberlik Servisi (Çocuk Hakları Sözleşmesi, rol, hak ve sorumluluk ilişkileri konusunda iş birliği yapılmalıdır).</p> <p>🗨️ 4 kazanım “Gazete Kupürlerinden Yararlanma” ile ilişkilendirilecektir.</p> <p>🗨️ İnsan Hakları ve Vatandaşlık (3- 2,14); (4-18)</p> <p>🗨️ Kariyer Bilinci Geliştirme (2-4); (3- 12, 14)</p> <p>🗨️ Rehberlik ve Psikolojik Danışma (2-1); (3-4)</p> <p>🗨️ Doğrudan verilecek beceri: Yazılı anlatım</p> <p>🗨️ Doğrudan verilecek değer: Sorumluluk</p> <p>🗨️ Bu üniteye öz değerlendirme formu, tartışma, eşleştirme türü ve açık uçlu sorular kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>

İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının kazanımlar boyutunda duygusal zekâya yer verilmesine ilişkin yapılan incelemede duygusal zekâya yer verildiği düşünülen kazanımlara örnek verilmiştir.

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ 5. SINIF PROGRAMI

ÖĞRENME ALANI: KÜLTÜR VE MİRAS.....

..... 5. SINIF

2.ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
<p>Bu ünitenin sonunda öğrenciler;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve yapıtları tanırlar. 2. Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir. 3. Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır. 4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar. 5. Kanıt kullanarak Atatürk inkılabının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır. 6. Atatürk inkılablarıyla ilkelerini ilişkilendirir. 	<p>🗺️ “Üç Taş Oyunu” (Ülkemizdeki doğal varlıklar ile tarihî mekân, nesne ve yapıtlarla ilgili soruları cevaplamaya yönelik bir oyun oynanır.) (1. kazanım)</p> <p>🗺️ “Sanal Alan Gezisi” (Ülkemizdeki doğal varlıklar, tarihî mekânlar, nesnelere, yapıtlar hakkında internet araştırması yapılır.) (1. kazanım)</p> <p>🗺️ “Bir Gezi Yapalım” (Tarihî mekân, müze ve anıtlara gezi yapılır. Örnek: Anıtkabir Gezisi.) (1. kazanım)</p> <p>🗺️ “Yerel Tarih Çalışması” (Çevredeki tarihî mekân, nesne ve yapıtlarla ilgili araştırma raporu hazırlanır.) (1, 3. kazanım)</p> <p>🗺️ “Hikâye Okuma Bayramı” (Okuma etkinlikleriyle, seçilen hikâye, masal, efsane ya da destanlardaki kültürel izler fark edilir.) (2, 3, 4. kazanım)</p> <p>🗺️ “Grafik Yorumluyoruz” (Grafiklerle Atatürk dönemi gelişmeleri yorumlanır ‘1923-1938’.) (5, 6. kazanım)</p> <p>🗺️ “Film İzliyoruz” (Atatürk ve Cumhuriyet konulu filmler izlenir.) (5, 6. kazanım)</p> <p>🗺️ “Fotoğraf İnceliyoruz” (Fotoğraflar kullanılarak Cumhuriyet sonrası günlük yaşamdaki değişiklikler yorumlanır.) (5, 6. kazanım)</p>	<p>☑️ 5. kazanım için Türkçe dersi “Görsel Okuma” öğrenme alanı (2, 3, 6. kazanımlar)</p> <p>☑️ 5. kazanım için Matematik dersi “Çizgi Grafiği” alt öğrenme alanı (1,2. kazanım)</p> <p>XBölgenizi Tanyalım (Bölgesindeki doğal varlıkları ilgili ilişkilendirme yapılabilir). [!]</p> <p>[!] Atatürkçülük ile ilgili konular (5,6-1,2,3, 6,7,8,11,12,13,14); (6-4,5,9,16,17,18,19,20,21,22,23,24)</p> <p>[!]Kültürel öğeler öğretirken il yıllıklarından faydalanılır.</p> <p>[!] 1 ve 2. kazanımlar “Gazete Kupürlerinden Yararlanma” ile ilişkilendirilecektir.</p> <p>[!] 1, 2, 3, 4 ve 5. kazanımlar Müze İle Eğitime ilişkilendirilecektir.</p> <p>👉 İnsan Hakları ve Vatandaşlık (5- 5,7)</p> <p>[!]Doğrudan verilecek beceri: Görsel kanıt kullanma (nesne, minyatür, gravür, fotoğraf, karikatür, grafik, temsili resim vb.)</p> <p>[!]Doğrudan verilecek değer: Estetik</p> <p>📖 Bu ünite gözlem, öz değerlendirme formu, açık uçlu sorular, proje hazırlama, çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli testler, öğrenci ürün dosyası (portfolyo) kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>	

ADIM ADIM TÜRKİYE

🗺️:Sınıf-okul içi etkinlik 🗺️ :Okul dışı etkinlik 🗺️ :İnceleme gezisi 🗺️ :Uyari X:Ders içi ilişkilendirme ☑️ :Diğer derslerle ilişkilendirme 🗺️ :Ölçme ve Değerlendirme

🗺️ :Ara disiplinlerle ilişkilendirme (Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakam ara disiplin alan kazanımını gösterir.) 🗺️ :Uyari (Atatürkçülük konuları ile ilişkilendirme. Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakamlar Atatürkçülük ile ilgili hedef ve açıklamaları gösterir.)

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ 5. SINIF PROGRAMI

5. SINIF

ÖĞRENME ALANI: İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER

3.ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
<p>BÖLGEMİZİ TANIYALIM</p> <p>Bu ünitenin sonunda öğrenciler;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanıır. 2. Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar. 3. Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir. 4. Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir. 5. Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir. 6. Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir. 7. Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder. 	<p>🗺️ “Kabartma Harita Yapalım” (Basit malzemeler kullanarak yüzey şekillerini gösteren kabartma harita yapılır.) (1. kazanım)</p> <p>🗺️ “Turist Rehberi Olalım” (Yaşanılan bölgenin genel özelliklerini anlatan bir kitapçık hazırlanır.) (1, 2, 3, 4, 5. kazanım)</p> <p>🗺️ “Bölgemizi Tanıyalım” (Yaşadıkları bölgede belirlenen bir yere gezi düzenlenir.) (3, 4. kazanım)</p> <p>🗺️ “Kızılırmak Türküsü” (Aşık Veysel’in Kızılırmak Türküsü doğal afet bilgisi çerçevesinde incelenir.) (2, 6. kazanım)</p> <p>🗺️ “Fotoğrafların Dili” (Bölgenin coğrafi özelliklerini yansıtan resim veya fotoğraflar incelenir.) (3, 4, 5. kazanım)</p> <p>🗺️ “İnternette Araştırıyoruz” (Bölge ile ilgili çeşitli bilgiler ve fotoğraflar araştırılır.) (3, 4, 5, 6. kazanım)</p> <p>🗺️ “Film İzliyoruz” (Deprem konulu filmler izlenir.) (5, 6, 7. kazanım)</p> <p>🗺️ “Geçmişten Günümüze” (Bölgesinde sıkça görülen bir afet ile ilgili sözlü tarih çalışması yapılır.) (6. kazanım)</p> <p>🗺️ “Deprem Tatbikatı” (Deprem tatbikatı yapılır.) (7. kazanım)</p> <p>🗺️ “Sınıf Taahhüt Çantası Hazırlama” (7. kazanım)</p>	<p>☑️ 2. kazanım için Fen ve Teknoloji dersi “Maddenin Değişimi ve Tanınması” ünitesi (1.1 kazanımları)</p> <p>☑️ 3. kazanım için Matematik dersi “Doğal Sayılarla Toplama İşlemi” alt öğrenme alanı (4. kazanım)</p> <p>☑️ 3. kazanım için Matematik dersi “Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi” alt öğrenme alanı (4. kazanım)</p> <p>🗺️ Yaşadığı bölge ile coğrafi bölge kastedilmektedir.</p> <p>🗺️ Sözlü ve yazılı kültür öğeleri olarak türkü, şarkı, mâni, masal vb. verilecek. (6. kazanım)</p> <p>🗺️ Nüfusun yoğun olarak bulunduğu yerler resimli bir harita üzerinde verilir. (3. kazanım)</p> <p>🗺️ Yaşanılan bölgede sıkça görülen bir afet seçilecektir. (5,6 ve 7. kazanım)</p> <p>🗺️ Deprem Haftası ile ilişkilendirilecektir. (5,6 ve 7. kazanım)</p> <p>[1] 4 ve 7. kazanımlar “Gazete Kupürlerinden Yararlanma” ile ilişkilendirilecektir.</p> <p>🗺️ Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam (7- 5, 6, 10, 11)</p> <p>🗺️ Doğrudan verilecek beceri: Gözlem</p> <p>🗺️ Doğrudan verilecek değer: Doğal çevreye duyarlılık</p> <p>🗺️ Bu ünite, gözlem, öz değerlendirme formu, açık uçlu sorular, proje hazırlama, performans değerlendirme, kavram haritası hazırlama çoktan seçmeli, boşluk doldurulmalı testler kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>	

🗺️: Sınıf-okul içi etkinlik 🗺️: Okul dışı etkinlik 🗺️: İnceleme gezisi 🗺️: Uyarı X: Ders içi ilişkilendirme ☑️: Diğer derslerle ilişkilendirme 🗺️: Ölçme ve Değerlendirme

🗺️: Ara disiplinlerle ilişkilendirme (Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakam ara disiplin alan kazanımını gösterir.) 🗺️: Uyarı (Atatürkçülük konuları ile ilişkilendirme. Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakamlar Atatürkçülük ile ilgili hedef ve açıklamaları gösterir.)

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ 5. SINIF PROGRAMI

ÖĞRENME ALANI: ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM..... 5. SINIF

4.ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
<p>ÜRETTİKLERİMİZ</p> <p>Bu ünitenin sonunda öğrenciler;</p> <ol style="list-style-type: none"> Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir. Ekonomideki insan etkisini fark eder. Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur. İş birliği yaparak üretime dayalı yeni fikirler geliştirir. 	<p>☑ “Bir Gezi Yapalım” (Yakın çevredeki bir üretim merkezine inceleme gezisi yapılır.) (1, 2, 3, 4. kazanım)</p> <p>📱 “İnternette Araştırıyoruz” (Yaşanılan bölgedeki bir ekonomik faaliyete ilişkin internet araştırması yapılır.) (1. kazanım)</p> <p>📰 “Röportaj Yapıyoruz” (Bir meslek sahibi ile mesleği üzerine röportaj yapılır.) (3. kazanım)</p> <p>🗺️ “Hayat Haritası” (Çevresindeki veya Türkiye’deki bir girişimcinin hayat haritası çıkarılır.) (5. kazanım)</p> <p>🏠 “Yapıyorum, Satıyorum” (Bir ürün tasarlanarak onu en iyi şekilde pazarlama projeleri yapılır.) (6, 7. kazanım)</p>	<p>☐ 4. kazanım için Matematik dersi “Çizgi Grafiği” alt öğrenme alanı (1 ve 2. kazanım)</p> <p>📌 Girişimciliğin ekonomik sürece etkisi vurgulanır. (5. kazanım)</p> <p>[!] 5. kazanım “Gazete Kupürlerinden Yararlanma” ile ilişkilendirilecektir.</p> <p>X “Bölgemizi Tanyalım” ünitesinin 2. kazanımı ile ilişkilendirilir.</p> <p>🔄 Girişimcilik (1-27); (3-28)</p> <p>🔄 Kariyer Bilinci Geliştirme (3-11)</p> <p>🔄 Rehberlik ve Psikolojik Danışma(2,3- 6)</p> <p>[!] Doğrudan verilecek beceri: Basit istatistik verileri okuma</p> <p>[!] Doğrudan verilecek değer: Çalışkanlık</p> <p>📌 Bu ünite gözlem, öz değerlendirme formu, açık uçlu sorular, proje, çoktan seçmeli, boşluk doldurma testler kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>	

📌: Sınıf-okul içi etkinlik 🏠: Okul dışı etkinlik 📱: İnceleme gezisi [!]: Uyarı X: Ders içi ilişkilendirme ☐: Diğer derslerle ilişkilendirme 📌: Ölçme ve Değerlendirme

🔄: Ara disiplinlerle ilişkilendirme (Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakam ara disiplin alan kazanımını gösterir.) 🗺️: Uyarı (Atatürkçülük konuları ile ilişkilendirme. Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakamlar Atatürkçülük ile ilgili hedef ve açıklamaları gösterir.)

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ 5. SINIF PROGRAMI

ÖĞRENME ALANI: BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM..... 5. SINIF










5.ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
<p>GERÇEKLEŞEN DÜŞLER</p> <p>Bu ünitenin sonunda öğrenciler;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirir. 2. Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır. 3. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerinin farkına varır. 4. Kanıtlara dayanarak, Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösterir. 5. Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanır ve izler. 6. Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir. 	<p>“Röportaj Yapıyoruz” (Bazı buluş ve teknolojik gelişmelerden önce gündelik hayatın nasıl olduğuna dair aile büyükleri ile röportaj yapılır.) (1, 2. kazanım)</p> <p>“Olmasaydı, Ne Olurdu?” (Bir alet veya ürünün günlük hayatımızda olmadığı varsayılan bir durum hakkında beyin fırtınası yapılır.) (1, 2. kazanım)</p> <p>“Nereden Nereye” (Teknolojik gelişmelerin toplum hayatımıza etkilerini ortaya koyan beyin fırtınası yapılır.) (2. kazanım)</p> <p>“Düşlerini Gerçekleştir” (Bir bilim insanının hayatı hakkında araştırma raporu yazılır.) (3. kazanım)</p> <p>“Atatürk ve Bilim” (Atatürk'ün bilim ve teknoloji konusundaki sözleri ve bilimsel çalışmaları araştırılır.) (4. kazanım)</p> <p>“Cesur Yürek” (Bir bilim insanının biyografisi incelenir.) (3, 5, 6. kazanım)</p> <p>“Emeğe Saygı” (Bilim insanlarının emeklerine saygıyı anlatan bir hikâye yazılır.) (6. kazanım)</p>	<p><input type="checkbox"/> 5. kazanım için Türkçe dersi “Okuma” öğrenme alanı; Tür, yöntem ve tekniklere uygun okuma. (9. kazanım)</p> <p>X Adım Adım Türkiye (Toplumsal hayat çerçevesinde buluşlar ve teknolojik gelişmeler ile çevrenin kültürel özellikleri arasında ilişki kurulur.)</p> <p>[!] Öğrencinin çevresinde gördüğü ve günlük yaşamında kullanabileceği teknolojik ürünler ele alınacaktır.(2. kazanım)</p> <p>[!] 2. kazanım “Gazete Kupürlerinden Yararlanma” ile ilişkilendirilecektir.</p> <p>[!] 1, 2, 3 ve 4.. kazanımlar Müze İle Eğitimle ilişkilendirilecektir.</p> <p>☞ İnsan Hakları ve Vatandaşlık (2,3-12)</p> <p>[!] Doğrudan verilecek beceri: Kütüphane ve referans kaynakları kullanma</p> <p>[!] Doğrudan verilecek değer: Akademik dürüstlük</p> <p>☞ Bu ünite gözlem, öz değerlendirme formu, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli testler, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), tutum ölçeği kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>	








☞:Sınıf-okul içi etkinlik ☞:Okul dışı etkinlik ☞:İnceleme gezisi ☞:Uyarı X:Ders içi ilişkilendirme ☞:Diğer derslerle ilişkilendirme ☞:Ölçme ve Değerlendirme

☞:Ara disiplinlerle ilişkilendirme (Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakam ara disiplin alan kazanımını gösterir.)☞:Uyarı (Atatürkçülük konuları ile ilişkilendirme. Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakamlar Atatürkçülük ile ilgili hedef ve açıklamaları gösterir.)

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ 5. SINIF PROGRAMI

ÖĞRENME ALANI: GRUPLAR, KURUMLAR VE SOSYAL ÖRGÜTLER..... 5. SINIF

6.ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
<p>TOPLUM İÇİN ÇALIŞANLAR</p>	<p>Bu ünitenin sonunda öğrenciler;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Toplumun temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir. 2. Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur. 3. Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır. 4. Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir. 5. Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmi kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır. 	<p> “Ben Bir Grafikerim” (Bir kurumla ilgili amblem, afiş veya poster tasarlanır.) (1, 2. kazanım)</p> <p> “Film İzliyoruz” (Sivil toplum kuruluşlarının etkinlikleri ile ilgili filmler izlenir.) (2, 3, 4, 5. kazanım)</p> <p> “Bilinçlendirme Kampanyası” (Katılım bilinci ve toplumsal duyarlılığı geliştirmeye yönelik herhangi bir konu/sorun ile ilgili bilinçlendirme kampanyası düzenlenir.) (4, 5. kazanım)</p> <p> “Ne Yapabiliriz?” (Seçilen sivil toplum kuruluşunun yapmış olduğu bir etkinlik değerlendirilir.) (3, 4, 5. kazanım)</p> <p> “Bir Gezi Yapalım” (Bir sivil toplum kuruluşuna veya kuruma gezi düzenlenir.) (2, 4. kazanım)</p> <p> “Hayaller Gerçek Oldu” (Farklı iki amatör tiyatro grubunun çalışmaları değerlendirilerek işbirliği ve sosyal katılımın önemi vurgulanır.) (4, 5. kazanım)</p> <p> “Kaynaklardan Araştıralım” (Dernek, oda, vakıf, örgüt, katılım gibi üniteye geçen kavramlar araştırılır.) (Tüm kazanımlar)</p>	<p>X Bölgemizi Tanyalım (Doğal afetler ve toplum hayatımıza etkileri ile ilişkilendirilir.)</p> <p>[!] Özellikle eğitim, sağlık, çevre çocuk hakları ve kadın hakları ile ilgili sivil toplum kuruluşları vurgulanır.</p> <p>[!] 1, 2, 3, 4 ve 5. kazanımlar “Gazete Kupürlerinden Yararlanma” ile ilişkilendirilecektir.</p> <p> İnsan Hakları ve Vatandaşlık (1, 2, 3, 4, 5 – 39, 40, 41)</p> <p>[!] Doğrudan verilecek beceri: Sosyal katılım</p> <p>[!] Doğrudan verilecek değer: Dayanışma</p> <p> Bu ünite gözlem, öz değerlendirme formu, proje, öğrenci ürün dosyası (portfolyo) kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>

 :Sınıf-okul içi etkinlik  :Okul dışı etkinlik  :İnceleme gezisi  :Uyarı X:Ders içi ilişkilendirme  :Diğer derslerle ilişkilendirme  :Ölçme ve Değerlendirme  :Ara disiplinlerle ilişkilendirme (Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakam ara disiplin alan kazanımını gösterir.) [!]:Uyarı (Atatürkçülük konuları ile ilişkilendirme. Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakamlar Atatürkçülük ile ilgili hedef ve açıklamaları gösterir.)

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ 5. SINIF PROGRAMI

ÖĞRENME ALANI: GÜÇ, YÖNETİM VE TOPLUM 5. SINIF







7.ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
<p>BİR ÜTKE, BİR BAYRAK</p> <p>Bu ünitenin sonunda öğrenciler;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder. 2. Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir. 3. Merkezî yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir. 4. Demokratik yönetim birimlerinde yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar. 5. Ulusal Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir. 	<p>🗣️ “İnternette Araştırıyoruz” (Merkezî yönetim birimlerinin tanıtıldığı sitelerden araştırma yapılır.) (1. kazanım)</p> <p>🗣️ “Hükümet Kurma” (Cumhurbaşkanının ve bazı bakanlıkların temel görevlerini kavratma amaçlı drama çalışması yapılır.) (3. kazanım)</p> <p>🗣️ “Okul Meclisi” (Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine uygun olarak meclis oluşturulur.) (3, 4. kazanım)</p> <p>🗣️ “Okul (Sınıf) Sözleşmesi” (Okul kurulunun belirlediği öğrencilerle okuldaki demokratik haklarla ilgili sözleşme hazırlama çalışması yapılır.) (1, 4. kazanım)</p> <p>🗣️ “Sınıf Anayasası” (Sınıf içerisinde öğrenciler tarafından sınıf ve okul kurallarını içeren bir sınıf anayasası hazırlanır.) (5. kazanım)</p> <p>🗣️ “Mehmet Akif Ersoy Evi Gezisi” (İstiklâl Marşımızın yazarı Mehmet Akif Ersoy’un evine gezi yapılır.) (5. kazanım)</p> <p>🗣️ “Bayrağımızın Tarihi” (Ulusal egemenlik sembollerimizden bayrağımızın tarihi hakkında araştırma yapılır.) (5. kazanım)</p> <p>🗣️ “Sözlük Çalışması” (Yasa, anayasa, yetki, merkezî yönetim, bakan, bakanlık kavramları araştırılır.) (Tüm kazanımlar)</p>	<p>X Toplum için Çalışmalar ünitesi (Toplumun ihtiyaçları ile merkezî ve merkeze bağlı yönetim birimleri ilişkilendirilir.</p> <p>☐ 1. kazanım için Matematik dersi “Olasılık” alt öğrenme alanı (3. kazanım)</p> <p>[1] Atatürkçülükle İlgili Konular (5-15); (1-25); (5-26, 27)</p> <p>[1]Merkeze bağlı yönetim birimleri olarak kaymakamlık ve valilik ele alınır. (2. kazanım)</p> <p>[1] Devletin temel görevlerinde eğitim, adalet, sağlık ve güvenlik konuları ele alınır. (3. kazanım)</p> <p>[1] Merkezî yönetim birimleri olarak İç İşleri, Dış İşleri, Millî Eğitim, Sağlık, Adalet, Kültür ve Turizm Bakanlıkları verilerek temel görevleri ele alınır.</p> <p>[1] 2, 3 ve 4. kazanımlar “Gazete Kupürlerinden Yararlanma” ile ilişkilendirilecektir.</p> <p>[1] 5. kazanım Müze İle Eğitimle ilişkilendirilecektir.</p> <p>♣ İnsan Hakları ve Vatandaşlık (1- 16); (3-42); (4- 35,36,37); (5-17)</p> <p>♣ Rehberlik ve Psikolojik Danışma (1-5)</p> <p>[1] Doğrudan verilecek beceri: Basılı ve görsel kaynakları (gazete, televizyon vb.) kullanma ve değerlendirme (5N 1K Formülü)</p> <p>[1] Doğrudan verilecek değer: Adil olma, bayrağa ve İstiklâl Marşı’na saygı</p> <p>🗣️ Bu ünite gözlem, öz değerlendirme formu, açık uçlu sorular, proje, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli testler kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>	<p>AÇIKLAMALAR</p>








🗣️:Sınıf-okul içi etkinlik 🗣️ :Okul dışı etkinlik 🗣️ :İnceleme gezisi 🗣️ :Uyan X:Ders içi ilişkilendirme ☐:Diğer derslerle ilişkilendirme 🗣️:Ölçme ve Değerlendirme

♣:Ara disiplinlerle ilişkilendirme (Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakam ara disiplin alan kazanımını gösterir.) 🗣️:Uyarı (Atatürkçülük konuları ile ilişkilendirme. Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakamlar Atatürkçülük ile ilgili hedef ve açıklamaları gösterir.)

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ 5. SINIF PROGRAMI

ÖĞRENME ALANI: KÜRESEL BAĞLANTILAR..... 5. SINIF

8.ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
<p>HEPİMİZİN DÜNYASI</p> <p>Bu ünitenin sonunda öğrenciler,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder. 2. Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder. 3. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır. 4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir. 5. Ortak mirasın tanımında turizmin yerini fark eder. 6. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir. 	<p> “Film İzliyoruz” (Çocuk filmleri ya da turizmle ilgili belgesel filmler izlenir.) (1, 6. kazanım)</p> <p> “Eşyanın Yolculuğu” (Öğrenci tarafından kullanılan herhangi bir eşyanın ürettiği yerden bize ulaşana kadar geçen öyküsünü anlatan bir metin hazırlanır). (2, 3. kazanım)</p> <p> “Harikalar Diyarı” (Çeşitli malzemeler kullanılarak dünya ortak mirasına ait nesnelere maketleri yapılır.) (4, 5. kazanım)</p> <p> “Mimar Sinan’ın Eserlerini Tanıyoruz” (Ortak miras eserlerimizden tarihi eserleri tanıtmak amacıyla bir gezi düzenlenir.) (4, 5. kazanım)</p> <p> “Sanal Alan Gezisi” (İnternette ortak miras konulu sanal alan gezisi yapılır.) (5. kazanım)</p>	<p><input type="checkbox"/> 3. kazanım için Türkçe dersi “Konuşma” öğrenme alanı, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma. (2.kazanım)</p> <p><input type="checkbox"/> 4. kazanım için Matematik dersi “Geometrik Cisimler” alt öğrenme alanı (1.kazanım)</p> <p>[!] Atatürkçülikle İlgili Konular (1,2,3,4,5,6 -10)</p> <p>[!] Çocuk klasikleri, çizgi filmler, sinema, spor, müzik, bilgisayar oyunları vb. konulardan örnekler seçilerek eleştirel düşünme etkinlikleri yapılır. (1. kazanım)</p> <p>[!]Ortak miras öğelerinden somut olanlar ele alınır. (4. kazanım)</p> <p>[!] 2, 3 ve 6. kazanımlar “Gazete Kupürlerinden Yararlanma” ile ilişkilendirilecektir.</p> <p>[!] 4. kazanım Müze İle Eğitimle ilişkilendirilecektir.</p> <p>X Ürettiklerimiz (Çevremizdeki ekonomik faaliyetler konusyla ilişkilendirilir.)</p> <p>X Adım Adım Türkiye (Ülkemizin kültürel özellikleri ortak miras ve turizm konusu ile ilişkilendirilir.)</p> <p>[!]Doğrudan verilecek beceri: Olgu ve düşünceleri ayırt etme</p> <p>[!]Doğrudan verilecek değer: Tarihsel mirasa duyarlılık</p> <p> Bu üniteye gözlem, öz değerlendirme formu, açık uçlu sorular, proje hazırlama, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli testler, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), tutum ölçeği kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>	











 :Sınıf-okul içi etkinlik  :Okul dışı etkinlik  :İnceleme gezisi  :Uyarı X:Ders içi ilişkilendirme :Diğer derslerle ilişkilendirme  :Ölçme ve Değerlendirme  :Ara disiplinlerle ilişkilendirme (Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakam ara disiplin alan kazanımını gösterir.)  :Uyarı (Atatürkçülük konuları ile ilişkilendirme. Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakamlar Atatürkçülük ile ilgili hedef ve açıklamaları gösterir.)

İlköğretim Müzik Dersi 5. Sınıf Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
A. DİNLEME-SÖYLEME-ÇALMA	A.1. İstiklal Marşı'nı anlamına uygun söylemeye özen gösterir?	İstiklal Marşı'nın Türk milleti için taşıdığı önem ve anlam üzerinde durulacak ve İstiklal Marşı'nı doğru söyleyebilme yönüne yönelik çalışmalar yapılacaktır.	
	A.2. Öğrendiği notalardan oluşan ezgileri doğru çalar.	Basit ölçü ve yalın nota sürelerinden oluşan ezgileri, öğrencilerin çalgıları ve kendi sesleriyle seslendirmelerine yönelik etkinlikler düzenlenir.	[1] Bu sınıf düzeyinde dizek üzerinde "re-la" aralığındaki sesler verilmelidir. [2] Bu sınıf düzeyinde öğrencilere ikilik, dörtlük, sekizlik nota ile dörtlük sus nota değerini içeren ezgiler çaldırılmaktadır. B.1 → A.2
	A.3. Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir.	Aksak ölçülerin kulaktan sezgisel olarak hissettirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenir.	[1] Söz konusu 5/8, 7/8 ve 9/8'lik aksak ölçüden oluşan eserler, kulaktan öğretme yöntemi ile verilmelidir. [2] Türkü - şarkı seçimi öğrencilerin ses sınırlarına ve müziksel algılamalarına uygun olmalıdır.
	A.4. Belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılır.	Öğrencilerin okullarında ve yakın çevrelerinde yapılan önemli günlerle ilgili müzik etkinliklerine dinleyici veya görevli olarak katılmalarına yönelik yönlendirmeler yapılır ve edindikleri deneyim ve yaşantılara ilişkin gözlemlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.	Rehberlik ve Psikolojik Danışma: 4. Okuldaki sorumluluklarını bilir.
	A.5. Müzik çalışmalarını sergiler.	Öğrencilerin bireysel ve toplu olarak yaptıkları müzik çalışmalarını sergileyebilecekleri ortamlar oluşturulur.	[1] "Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini farklı anlatım yollarıyla ifade eder" kazanımı ile ilişkilendirilmelidir. [2] Türkçe Dersi "Görsel Okuma ve Görsel Sunu" Öğrenme Alanı: Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.
	A.6. Seslendirdiği müziklerde gürültü ve hız değişikliklerini uygular.	Müziklerde gürültü ve hız değişimleri (giderek kuvvetlenme, giderek hafifleme, giderek yavaşlama, giderek çabuklaşma) öğrenciye yakın çevresinden örnekler verilerek fark ettirilir ve daha sonra canlandırması sağlanır. İstiklal Marşı'nda gürültü değişikliklerini içeren pasajlar, marş üzerinde uygulamalar yapılarak seslendirilir.	

İlköğretim beşinci sınıf Müzik dersi öğretim programının kazanımlar boyutunda duygusal zekâya yer verilmesine ilişkin yapılan incelemede duygusal zekâya yer verildiği düşünülen kazanımlara örnek verilmiştir.

İlköğretim Müzik Dersi 5. Sınıf Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
B. MÜZİKSEL ALGI VE BİLGİLENME	B.1. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.	<p> Daha önce öğrenilen “fa-sol-la” sesleriyle birlikte, “mi ve re” seslerinin dizek üzerinde gösterimine yönelik etkinlikler düzenlenir.</p>	<p> Bitiş ve tekrar işareti, birlik nota, ikilik nota, dolap işareti ve sekizlik sus verilmelidir.</p> <p> Bu sınıf düzeyinde “re-la” aralığındaki sesler verilmelidir.</p> <p> Öğretilecek terimler, kavramlar vb. bilgiler oyunlaştırılarak verilmelidir.</p> <p> Matematik Dersi, “Kesirlerle Toplama İşlemi” Öğrenme Alanı: Paydaları eşit veya paydası diğerinin iki katı olan iki kesri toplar.</p> <p> Türkçe Dersi, “ Görsel Okuma ve Görsel Sunu” Öğrenme Alanı: Şekil, sembol ve işaretlerin anlamını bilir.</p>
	B.2. Öğrendiği seslerin uzunluk ve kısıklık özelliklerini ayırt eder.	<p> Öğrenilen şarkılardaki seslerden yola çıkılarak; ikilik, dörtlük ve sekizlik nota değerleri dizek üzerinde uygulamalı olarak kavratılmaya çalışılır. Sesler arasındaki ilişkiler matematiksel oyunlar şeklinde kartlara yazılarak oyunlaştırılabilir. Ritim kartlarından örnekler dağıtılır ve çalınan ritmin ait olduğu karta sahip olan öğrenciden kartın kendisinde olduğunu fark ederek kartını havaya kaldırması istenir.</p> <p>Sonraki aşamada ise öğrencilerden öğrendikleri sesler ve nota değerlerinden oluşan şarkıları, çalgıları ve sesleriyle seslendirmelerine yönelik etkinlikler düzenlenir.</p>	<p> Bu sınıf düzeyinde ikilik, dörtlük ve sekizlik nota değerleri verilmelidir.</p> <p> Matematik Dersi, “Kesirlerle Toplama İşlemi” Öğrenme Alanı: Paydaları eşit veya paydası diğerinin iki katı olan iki kesri toplar.</p> <p>B.1 → B.2</p>
	B.3. Müzikteki ses yüksekliklerini grafiklerle gösterir.	<p> Dağarcıklarındaki herhangi bir şarkının sözleri tahtaya yazılır. Şarkıdaki sözleri karşılayan sesler, incelik ve kalmıklarına göre grafiğe dönüştürülür. Bu grafiklere göre, öğrencilerin müziğe çalgıları ile de eşlik etmeleri sağlanarak şarkı seslendirilir.</p>	

İlköğretim Müzik Dersi 5. Sınıf Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
B. MÜZİKSEL ALGI VE BİLGİLENME	B.4. Müziklerde farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt eder.	<p>Önce örnek bir şarkı veya türküyü öğrenciler tarafından seslendirir, sonra öğrenciler iki gruba ayrılır ve bu gruplara farklı çalgılar verilerek bölümlerin farklılıklarını çalgılarıyla belirlemeleri istenir.</p> <p>Örneğin, müziğin birinci bölümünde ziller çalarken, ikinci bölümünde marakaslar çalar.</p>	[!] Örnek müzikler “iki Bölümlü” şarkı formunda olmalıdır.
	B.5. Öğrendiği seslerin incelik ve kalınlık özelliklerini ayırt eder.	<p>“Re- la” aralığındaki seslerden oluşan bir şarkıda notaların incelik-kalınlık özelliklerini anlamalarına yönelik oyunlar oynatılabilir. Örneğin, “fa” sesi eksen olarak belirlenir ve bu sese göre daha ince olan “sol ve la” seslerini duyduklarında öğrencilerin ayağa kalkmaları, “fa” sesine göre daha kalın olan “re” ve “mi” seslerini duyduklarında ise oturmaları istenir.</p>	<p>[!] Bu sınıf düzeyinde diyez üzerinde “re-la” aralığındaki sesler verilmelidir.</p> <p>[!] Bu sınıf düzeyinde diyez üzerinde basit ölçü ve öğrenilen nota değerlerinde şarkılar verilerek, öğrencilerin çalgılarla seslendirmesi sağlanmalıdır.</p> <p>B.1 → B.5</p>
	B.6. Müziklerde temel hız ve gürülük basamaklarını ayırt eder.	<p>Öğrencilere dağarcıklarındaki şarkıların hangilerinin orta, hangilerinin çabuk veya yavaş hızda olduğu, tempo tutturularak sezdirilir. Sonraki aşamada, farklı hız özelliklerindeki müzikler seslendirilir ve öğrencilerden müziklerdeki hız özelliklerine göre farklı hızda hareket ettiklerini sezmeleri beklenir.</p>	[!] Bu sınıf düzeyinde orta hız ve orta gürülük kavramları verilmelidir.
	B.7. Sesin oluşumunu açıklar.	<p>Sesin daha net duyulabilmesi için tiyatro ve konser salonlarında neler yapıldığını araştırmaları istenir. Bu konuda bir mekânda yapılabilecek düzenlemelerle ilgili basit materyaller kullanarak modeller geliştirmeleri beklenir.</p>	<p>☑ Fen ve Teknoloji Dersi, “Fiziksel Olaylar” Öğrenme Alanı, “Işık ve Ses” Ünitesi: Tiyatro, konser salonu gibi mekânlarda ve tarihi yapılarıdaki akustik uygulamalara örnekler verir.</p>

İlköğretim Müzik Dersi 5. Sınıf Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
C. MÜZİKSEL YARATICILIK	C.1. Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.	Öğrencilerin dinledikleri müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini; yazılı - sözlü anlatım, resim, drama vb. yollarla veya bilişim teknolojilerinden yararlanarak ifade etmelerine ilişkin etkinlikler düzenlenir.	<p>☛ Türkçe Dersi, “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” Öğrenme Alanı:Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.</p> <p>☛ Özel Eğitim Alanı:</p> <p>1. Kendini ifade edebilme becerisi geliştirir.</p> <p>[!] Müziklerin sözsüz olmasına ve seçkin eserlerden oluşmasına dikkat edilmelidir.</p>
	C.2. Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.	Öğrencilerin öğrendikleri ses ve sus değerlerini kullanarak oluşturdukları ezgileri, dizek üzerinde yazarak seslendirmelerine ilişkin etkinlikler düzenlenir.	<p>[!] Ezgi denemeleri, öğrenilen ölçü sayısı, nota ve süre değerleri ile sınırlıdır.</p> <p>☛ “Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır” “Öğrendiği seslerin uzunluk ve kısalık özelliklerini ayırt eder” “Öğrendiği notalardan oluşan ezgileri doğru çalar” kazanımları ile ilişkilendirilmelidir.</p> <p>B.1 → C.2</p>
	C.3. Müziklerdeki farklı bölümleri dansa dönüştürür.	Öğrencilere dağarcıklarındaki müziklerden (şarkı, türkü, marş) uygun örnekler üzerinde çalışmalar yaptırılır ve müziğin form yapısı hareketlerle hissettirilir. Ayrıca öğrencilerden bu hareketleri dansa dönüştürmeleri de beklenir.	<p>[!] Şarkıların değişen bölümleri sezdirilerek verilmelidir.</p> <p>[!] Müzikler seviyeye uygun “İki Bölümlü” şarkı formunda olmalıdır.</p>
	C.4. Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbıyla eşlik eder.	Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbıyla eşlik eder.	<p>[!] Oluşturulacak ritim kalıbı, öğrenilen usul ve nota değerleri ile sınırlı olmalıdır.</p> <p>☛ 5. Sınıf kazanımları, canlandırma, sergileme, ritim tutma, görselleştirme, sözlü anlatım etkinlikleri ile; gözlem ölççekleri, çalışma yaptırma (eşleştirme, resimleme-boyama, boşluk doldurma, resimden bulma, doğru-yanlış vb.), öğrenci ürün dosyası vb. kullanılarak değerlendirilebilir.</p> <p>B.1 → C.4</p>
	C.5. Farklı ritmik yapıdaki müziklere uygun hareket eder.	Farklı ritmik yapıdaki müziklere uygun hareket eder.	<p>[!] Söz konusu ritmik yapı; 7/8 ve 9/8’lik aksak ölçüler ile sınırlandırılmalı ve bu usuller hissettirilerek verilmelidir.</p>

İlköğretim Müzik Dersi 5. Sınıf Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
D. MÜZİK KÜLTÜRÜ	D.1. Bireysel müzik arşivi oluşturmaya istekli olur.	Öğrencilerin, müzik alanına ilişkin edindikleri veya ürettikleri her türlü çalışma, araştırma, kaset, cd, dvd vb. gereçlerle özgün bir arşiv oluşturmalarına yönelik etkinlikler düzenlenir. Oluşturulan arşivi arkadaşlarıyla paylaşmasına ilişkin uygun ortamlar hazırlanır.	! Öğrencilerin, bireysel müzik arşivlerini oluşturlarken cd, kaset, müzik kitapları vb. materyaller yanında, derste yapmış oldukları çalışmaları, kayıtları da arşivlerine koyabilecekleri belirtilmelidir. ☛ Türkçe Dersi, "Görsel Okuma ve Görsel Sunu" Öğrenme Alanı: Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanılır.
	D.2. Müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır.	Öğrencilerin müzikle ilgili araştırmalarında bilgisayar ve internet'ten yararlanabilmelerine ilişkin yönlendirmeler yapılır ve edinimlerini sunabilecekleri ortamlar oluşturulur. Ayrıca kendi yaratıkları çalışmalarını kayıt altına almaları sağlanır.	☞ "Bireysel müzik arşivi oluşturmaya istekli olur" kazanımı ile ilişkilendirilmelidir.
	D.3. Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir.	Öğrencilere özellikle yakın çevrelerinde ve bölgelerinde dinlenen geleneksel müziklerimize ilişkin örnekleri araştırmaları ve dinlemelerine ilişkin yönlendirmeler yapılır. Bunun dışında, pop müzik, klasik müzik vb. müzik türlerinden seçkin örneklerin yer aldığı dinleti etkinlikleri de düzenlenebilir.	
	D.4. Atatürk'ün sanata verdiği önemi anlar.	Atatürk'ün müzik sanatçılara ve müzik kurumlarına verdiği önemi anlatan yayınlar araştırılıp sunulabilir (drama, tiyatro, panel vb. yollarla).	
	D.5. Atatürk'ün sevdiği türkü ve şarkıları tanır.	Öğrencilerin Atatürk'ün sevdiği şarkı ve türkülerden seçkin örnekleri dinlemelerine ilişkin etkinlikler yapılır ve şarkı ve türkülerden düzeylerine uygun olanlar birlikte seslendirilir. Ayrıca ilgili şarkı ve türkülerin kullanıldığı drama ve tiyatro etkinlikleri düzenlenebilir.	
	D.6. Atatürk'ün sanata verdiği önemi anlatan kaynaklara istekle başvurur.	Atatürk'ün sanata verdiği önemi anlatan anekdot örnekleri araştırılarak dramatize edilebilir. Öğrencilerin bu konuda yapacakları sözlü, yazılı ve görsel çalışmaları arkadaşlarıyla paylaşmalarına olanak sağlayan ortamlar hazırlanır.	

**EK 5. Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik Dersi Öğretim Programlarının
Kazanımlar ve Öğretim Etkinlikleri Boyutlarında Duygusal Zekâya Yer
Verilmesinin Derslere Göre Dağılımına İlişkin Araştırmacı ve Uzmanların
Görüşlerinin Karşılaştırması**

Çizelge 1.

İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik Dersi Öğretim Programlarının Kazanımlarında Duygusal Zekâya Yer Verilmesinin Derslere Göre Dağılımına İlişkin Araştırmacı ve Uzmanların Görüşlerinin Karşılaştırması

Duygusal Zekâ Alt Boyutları		Fen ve Teknoloji		Sosyal Bilgiler		Müzik	
		Araştırmacı	Uzman	Araştırmacı	Uzman	Araştırmacı	Uzman
A. Özbilinç	A1. Duygusal bilinç	-	-	-	2	2	4
	A2. Kendi kendini değerlendirme	3	-	1	1	-	2
	A3. Kendine güven	-	-	-	-	-	1
B. Kendine Yöne Verme	B1. Duygu kontrolü	30	32	28	20	6	10
	B2. Güvenilirlik	64	166	27	25	18	17
	B3. Uyumluluk	1	9	-	1	4	3
	B4. Yenilikçilik	25	17	6	4	7	6
	B5. Girişkenlik	29	104	4	8	18	18
	B6. Bağımsızlık	1	5	2	-	-	-
C. Kendi Kendini Güdölemek	40	72	4	5	4	3	
D. Stres Yönetimi	-	-	-	-	-	-	
E. Empati	2	11	3	5	4	4	
F. Sosyal Sorumluluk	-	-	3	4	2	2	
G. Sosyal Yetenekler	88	73	18	17	13	10	

Çizelge 2.

İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Müzik Dersi Öğretim Programlarının Öğretim Etkinliklerinde Duygusal Zekâya Yer Verilmesinin Derslere Göre Dağılımına İlişkin Araştırmacı ve Uzmanların Görüşlerinin Karşılaştırması

Duygusal Zekâ Alt Boyutları	Fen ve Teknoloji		Sosyal Bilgiler		Müzik	
	Araştırmacı	Uzman	Araştırmacı	Uzman	Araştırmacı	Uzman
A. Özbiçinç						
A1. Duygusal biçinç	-	-	-	-	1	5
A2. Kendi kendini değerlendirme	-	52	-	-	-	-
A3. Kendine güven	-	30	-	-	-	-
B. Kendine Yöne Vermek						
B1. Duygu kontrolü	36	29	19	-	9	7
B2. Güvenilirlik	119	110	43	14	21	21
B3. Uyumluluk	59	70	4	-	-	9
B4. Yenilikçilik	72	92	12	18	3	6
B5. Girişkenlik	117	80	39	17	18	22
B6. Bağımsızlık	1	37	-	2	-	4
C. Kendi Kendini Güdölemek	20	84	11	-	-	20
D. Stres Yönetimi	-	34	-	-	-	-
E. Empati	63	36	13	7	4	5
F. Sosyal Sorumluluk	16	75	7	4	8	3
G. Sosyal Yetenekler	72	95	13	5	17	18

KAYNAKÇA

- Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 10 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbaş, E. (2006). *İstanbul İli Fatih İlçesi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 6 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Akkan, E. (2010). *Ortaöğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 10 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Akkaya, N. ve Susar Kırmızı, F. (2007). Yeni program doğrultusunda hazırlanan ilköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 232-249.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1),1-10. http://www.efdergi.ibu.edu.tr/arsiv/cilt8_sayi2/cilt8_sayi2.pdf adresinden 15 Ocak 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Arasian, P. ve Walsh, M. E. (1997). Constructivist cautions. *Phi Delta Kapan*, 444-449.

<http://www.wou.edu/~girodm/library/Airasian.pdf> adresinden 16 Mart 2009 tarihinde edinilmiştir.

Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Consortium of Research on Emotional Intelligence. <http://www.ressourcesetmanagement.com/Article%20prof%20%20Baron%20.pdf> adresinden 12 Mart 2009 tarihinde edinilmiştir.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. R. Bar-On ve J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass Publications.

Bardach, R. H. (2008). *Leading schools with emotional intelligence: A study of the degree of association between middle school principal emotional intelligence and school success*. Yayınlanmamış doktora tezi, Capella Üniversitesi, Minneapolis. Proquest veri tabanından 22 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.

Bastian, V. A., Burns, N. R. ve Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145.

http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimgve_imagekey=B6V9F4GJK82F21&_cdi=5897&_user=1566395&_pii=S0191886905001534&_origin=search&_coverDate=10%2F31%2F2005&_sk=999609993&view=c&wchp=dGLzVzbzSkzS&md5=bec591f1745320653fa8cd20f532c94e&ie=/sdarticle.pdf adresinden 26 Mart 2009 tarihinde edinilmiştir.

Belet, D. (1999). İlköğretim kurumlarında uygulanan hayat bilgisi programının değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1-2), 77-91.

- Bender, M. T. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Bradshaw, B. H. (2008). *Exploring the relationship between emotional intelligence and academic achievement in African American female college students*. Yayınlanmamış doktora tez, College of Notre Dame of Maryland, Baltimore. Proquest veri tabanından 18 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Brooks, M. G. ve Brooks, J. G. (1999). The constructivist classroom. *Educational Leadership*, 57(3), 1-10.
- Buğa, A. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 7 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Bulut, S. (2004). İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar matematik (1-5. sınıf). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 54-55. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/bulut.htm> adresinden 12 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Caruso, R. D. ve Salovey, P. (2007). *Duygusal zekâ yöneticisi*. (S. Kaymak, Çev.). Süheyla İstanbul: Crea Yayıncılık.
- Casper, C. M. (2001). *From now on with passion: a guide to emotional intelligence*. Fort Bragg, Calif. : Cypress House.
- Chaillé, C. ve Britain, L. (2003). *The young child as scientist*. USA: Pearson Education, Inc.

- Cherniss, C. (2000). Emotional intelligence: what it is and why it matters. Paper, presented at the annual meeting of the society for industrial and organizational psychology, New Orleans, LA. http://www.eiconsortium.org/pdf/what_is_emotional_intelligence.pdf adresinden 26 Mart 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Colburn, A. (1997). *Constructivism and science teaching*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zekâ*. (Z. Bedriye Ayman ve B. Sancar, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (1999). *Liderlikte duygusal zekâ*. (Z. Bedriye Ayman ve B. Sancar, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Dağlı, M. E. (2006). *Ergenlikte zekâ bölümü, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Davies, M., Stankov, L. ve Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. <http://www.icti.ie/articles/Emotional%20Intelligence%20In%20search%20of%20an%20elusive%20construct.pdf> adresinden 16 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- De Vito, (2009). *The relationship between teacher burnout and emotional intelligence: A pilot study*. Yayımlanmamış doktora tezi, University Collage: Arts, Sciences and Professional Study. Proquest veri tabanından 22 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Derksen, J., Kramer, I. ve Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence. *Personality and Individual Differences*, 32, 37-48. ScienceDirect veri tabanından 22 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Diken, E. H. (2007). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile fen başarıları (genetik konusunda) arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi. (2005). <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf> adresinden 21 Aralık 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Emmerling, R. J. ve Goleman, D. (2003). Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings. Consortium of Research on Emotional Intelligence in organizations.http://www.eiconsortium.org/pdf/EI_Issues_And_Common_Misunderstandings.pdf adresinden 16 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- Fatum, B. A. (2008). *The relationship between emotional intelligence and academic achievement in elementary-school children*. Yayımlanmamış doktora tezi, The University of San Francisco, San Francisco. Proquest Dissertations and Theses veri tabanından 10 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Fernández-Berocal, P. ve Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF31first15_years_history.pdf adresinden 18 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Gagnon, G. W. ve Collay, M. (2001). *Designing for learning: Six elements in constructivist classrooms*. California: Corwin Pres.
- Gardner, H. (2010). *Zihin çerçeveleri*. (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları. (Orijinal eser 1983 yılında basılmıştır).
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (2009). *İşbaşında duygusal zekâ*. (H. Balkara, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2007). *Duygusal zekâ EQ neden IQ'dan daha önemlidir?*. (B. Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. C. Cherniss ve D. Goleman (Eds.). *The emotionally intelligent workplace* içinde (ss.13-26). San Francisco: Jossey Bass.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, Ü. (2007). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının araştırma, iletişim ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 135-162. <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt17/sayi2/135-162.pdf> adresinden 23 Şubat 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Gömlüksiz, M. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 339-384.

- Gözütok, D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, C. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına öğretmenlerin hazırlanması. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Gürşimşek, I., Vural, D. E. ve Demirsöz, E. S. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-11. <http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/aralik2008/aralik2008/01-11.pdf> adresinden 16 Mart 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Hançer, A. H. (2007). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin kavram yanlışları üzerine etkisi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 69-81. <http://egitimbilimi.com/wp-content/uploads/2010/02/ahakan.pdf> adresinden 23 Şubat 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Honebein, P. C. (1996). Seven goals for desing of constructivist learning environments. B. G. Wilson (Ed.). *Constructivist learning environments içinde* (ss. 11-24). Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Izaguerre, R. (2008). *The relationship among the emotional intelligence, academic achievement and demografic characteristics in firts-year community collage students*. Yayınlanmamış doktora tezi, Universit of Incarnate Word, San Antonio. Proquest veri tababnından 22 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.

- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13,111-124. http://ebd.marmara.edu.tr/arsiv/pdf/2001_13_08.pdf adresinden 16 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Johnson, G. D. K. (2008). *Learning styles and emotional intelligence of the adult learner*. Yayınlanmamış doktora tezi, Auburn University. Proquest Dissertationas and Theses veri tabanından 10 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kenarlı, Ö. (2007). *Duygusal zekâ-akademik başarı etkileşimine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Dicle Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Mart 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zekâ eğitiminde drama etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 6(4), 629-661.
- Köksal, A. (2007). Bar-On duygusal zekâ ölçeği çocuk ve ergen formu (EQ-i YV) geçerlik güvenirlik çalışması. *International Emotional Intelligence and Communication Symposium Proceedings Book I* içinde (s. 15-22). İzmir, Ege Üniversitesi.

- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Köksal, A. (2003). Bar-On duygusal zekâ ölçeği: Çocuk ve ergen formu geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Emotional Intelligence and Communication Symposium Proceedings Book I* içinde (s. 498-509). İzmir, Ege Üniversitesi.
- Köse, N. (2009). *7- 13 yaş çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Kurt, G. (2007). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerine verilen duygusal zekâ düşünme becerileri eğitiminin empatik beceri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Kuzgun, Y. (2006). Zekâ ve yetenekler. Y. Kuzgun ve D. Denizkulu (Eds.). *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (ss. 13-72). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük, G. (2007). *Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Abant. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Landly, F. J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. http://dionysus.psych.wisc.edu/Lit/ResearchMtgs/EmotionJournalClub/2008Nov/landy_Eq_JOB2005.pdf adresinden 27 Şubat 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Littledyke, M. (1998). Constructivist ideas about learning. Michael Littledyke and Laura Huxford (Eds.). *Teaching the Primary Curriculum for Constructive Learning*. London: David Fulton Publishers.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., John, B. N. Schütz, A. Sellin, I. ve Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034. <http://psp.sagepub.com/content/30/8/1018.full.pdf+html> adresinden 16 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Mayer, J. D., Roberts, D. R. ve Barsade, S. G. (2007). Emerging research in emotional intelligence. Draft Preprint of Mayer, J. D., Roberts, R. D. ve Barsade, S. G. (in press). Annual Review of Psychology, 59. http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Propert/nisEI2008%20MayerRichardsBarsade%202008%20Draft%20Preprint.pdf adresinden 22 Nisan 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Mayer, J. D., Salovey, P. and Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-205.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. http://heblab.research.yale.edu/pub_pdf/pub55_MeasuringemotionalintelligencewiththeMSCEITV2.0.pdf adresinden 22 Şubat 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist as personality, and as mental ability. R. Bar-On ve J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence içinde* (ss. 92-117). USA: Jossey- Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. P. Salovey ve D. Sluyter (Ed.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators içinde* (ss. 3-31). New York: Basic Books.

- Mayer, J. D., Salovey. P. (1990). Emotional intelligence. http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf adresinden 25 Şubat 2009 tarihinde edinilmiştir.
- MEBa. (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Devlet Kitapları Basımevi, Ankara. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=48 adresinden 22 Nisan 2009 tarihinde edinilmiştir.
- MEBb. (2004). Tebliğler Dergisi. *Tebliğler Dergisi Yayınlar Dairesi Başkanlığı*, Cilt: 67, Sayı: 2563. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2563.pdf> adresinden 18 Mayıs 2009 tarihinde edinilmiştir.
- MEBc. (2009). Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&dop=viewdownload&cid=74> adresinden 12 Mayıs 2009 tarihinde edinilmiştir.
- MEBd. (2005). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Fen ve Teknoloji (4 ve 5. sınıflar) Öğretim Programı. http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ogretmen/programlar/fen_prog_klavuz4_5_1082005.rar adresinden 12 Mayıs 2009 tarihinde edinilmiştir.
- MEBe. (2006). İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar).http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ogretmen/programlar/program_son/muzik1_8.rar adresinden 12 Mayıs 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Merlevede, E. P., Vandamme, R. ve Bridoux, D. (2006). *7 Adımda duygusal zekâ*. Çev: Tuğba Kırca. Ankara: Omega Yayınları.
- Merlevede, E. P., Bridoux, D. ve Vandamme, R. (2003). *7 Steps to emotional intelligence*. Carmarthen: Crown House Pub.

- Niculescu-Mihai, C. E. (2007). *Emotional intelligence and academic leadership: An exploratory study of college and university presidents*. Yayınlanmamış doktora tezi, Capella University. Proquest veri tabanından 28 Mayıs 200 tarihinde edinilmiştir.
- Nelson, D. B. ve Low, G. R. (2003). *Emotional intelligence: Achieving academic and career excellence*. Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall.
- Newsome, S., Day, A. L., Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality And Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Nural, E. (2007). Eğitimin ekonomik temelleri. F. Ereş (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 197-222). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). 1998-2005 Hayat bilgisi ders programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İl Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 40-54.
- Oğuz, A. (2008). Yapılandırmacılık. B. Duman (Ed). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 368-404). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Özer, B. (2008). Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı. A. Hakan (Ed.). *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* içinde (ss. 21-41). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, Z. K. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleriyle öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılamaları ve başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.

- Palinscar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.
- Petridies, K. V. ve Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320. [http://www.psychometriclab.com/PAID%20\(2000\)%20-%20T_EI.pdf](http://www.psychometriclab.com/PAID%20(2000)%20-%20T_EI.pdf) adresinden 22 Şubat 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Piel, M. A. (2008). *The emotional intelligence and critical thinking relationships to transformational leadership*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Phoenix. Questa veri tabanından 20 Ağustos 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teacher College Record*, 105(9), 1623-1640.
- Rieck, T. (2008). *Emotional intelligence and team task performance: Does EI make difference?*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, The University of Guelph, Canada. Questa veri tabanından 20 Ağustos 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Robitaille, C. A. (2007). *Emotional intelligence and teachers: An exploratory study of differences between general and special education teachers*. Yayınlanmamış doktora tezi, Union Institute and University Cincinnati, Ohio. Questa veri tabanından 20 Ağustos 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Romanelli, F., Cain, J. ve Smith, K. M. (2006). Emotional intelligence as a predictor of academic and/or professional success. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(3). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1636947/pdf/ajpe69.pdf> adresinden 16 Haziran tarihinde edinilmiştir.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Saban, A. (2004). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Safran, M. (2004). İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar sosyal bilgiler (4-5. sınıf). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 54-55. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/safran.htm> adresinden 12 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.
- Savaş, B. (2007). Yapılandırmacı öğrenme. A. Kaya (Ed.). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2006). Eğitimin psikolojik temelleri. V. Sönmez (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 119-150). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shapiro, L. E. (2010). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek*. (Ü. Kartal, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Sönmez, V. (2006). Eğitimin tarihsel temelleri. V. Sönmez (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 25-60). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Stein, S. J. ve Book, H. E. (2003). *Duygusal zekâ ve başarının sırrı*. (M. Işık, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Tezci, E. ve Dikici, A. (2003). Yaratıcı düşünceyi geliştirme ve oluşturmacı öğretim tasarımı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 251-260.
- Tezcan, M. (2006). Eğitimin toplumsal temelleri. V. Sönmez (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 95-118). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tezcan, M. (1992). *Eğitim sosyoloji* (8.bs.). Ankara: Zirve Ofset.
- Titrek, O. (2010). *IQ'dan EQ'ya duyguları zekice yönetme* (2.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tok, S., Moralı, S. L. ve Tatar, A. (2007). Schutte duygusal zekâ ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *International Emotional Intelligence and Communication Symposium Proceedings Book I* içinde (s.31-40). İzmir, Ege Üniversitesi.
- Topsakal, S. (2005). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuncay, H. (2002). Emotional intelligence (EQ) in ELT/EFL curriculum. *Journal of İstanbul Kültür University*, 2, 21-34.
- Turanlı, A. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde duygusal zekânın üç boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 209-219. <http://www.sbe.deu.edu.tr/dergi/cilt3.say%C4%B12/3.2%20ural.pdf> adresinden 18 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Van Der Zee, K., Thijs, M. ve Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. <http://onlinelibrary>.

wiley.com/doi/10.1002/per.434/pdf adresinden 22 Şubat 2010 tarihinde edinilmiştir.

Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Vural, M. (2005). *İlköğretim okulu ders programları ve öğretim kılavuzu 1-5. sınıflar*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

Waterhouse, L. (2007). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, 41(4). Informaworld veri tabanından 21 Aralık 2009 tarihinde edinilmiştir. http://pdfserve.informaworld.com/80759_758064766_784752233.pdf

Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*. Baltimore: Waverly Pres.

Weisinger, H. (1998). *İş yaşamında duygusal zekâ*. İstanbul: MNS Yayıncılık.

Williams, M. ve Burden, R. L. (2007). *What do teachers bring to the teaching-learning process?. Psychology for Language Teachers*. UK, Cambridge University Press.

Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal zekâ gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 10 Aralık 2009 tarihinde edinilmiştir.

Yavuz, K. E. (2009). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Yaylacı, G. Ö. (2006). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu. (2005). <http://www.erg.sabanciuniv.edu/> adresinden 18 Mayıs 2009 tarihinde edinilmiştir.

Yeşilyaprak, B. ve Durmuş, E. (2007). Lisans düzeyinde “Eğitimde Duygusal Zekâ” dersinin kapsam ve işlenişi. International Emotional Intelligence and Communication Symposium Proceedings Book I içinde (s.15-22). İzmir, Ege Üniversitesi.

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. Eğitim Yönetimi Dergisi, 7 (25),

Yeşilyurt, E. (2007). Yeni ilköğretim programları temel niteliklerinin öğretim yöntem ve tekniklerine göre değerlendirilmesi. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 164-167.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, S. (2007). Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 25 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.

Yurdakul, B. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.